

Frank Gusinde

Die Auswirkungen von Entgrenzungsprozessen auf die Lebenswelten von Hauptschülern.

Empirische Untersuchung an sechs Schulstandorten in einem Landkreis von Rheinland-Pfalz

Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie

am Fachbereich 2
(Erziehungswissenschaft und Psychologie)
der Universität Siegen

im April 2010

Tag der Disputation: 12. Juli 2010

Meiner Familie und meinen Eltern
in Dankbarkeit

Danksagung

Vielen Menschen gebührt Dank für ihre Mithilfe an der Entstehung dieser Arbeit. Ein besonderer Dank gilt meiner Familie und meinen Eltern, die mir großen Rückhalt gegeben und mir in besonders schwierigen Momenten beigestanden haben. Ein zweiter besonderer Dank gilt allen, die mir beratend und unterstützend zur Seite gestanden haben. Ich danke zuerst Frau PD Dr. Imbke Behnken, die die Arbeit hilfreich und geduldig begleitet hat. Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Ludwig Stecher, der mein Dissertationsvorhaben ebenfalls betreut hat. Weiter möchte ich mich bei meinen Mitstreiterinnen und Mitstreitern im Doktorandenkolloquium des Fachbereichs 2 an der Universität Siegen bedanken, die mit ihrer Diskussionsbereitschaft die Arbeit förderten.

Ein abschließender Dank geht an all die Schülerinnen und Schüler, die mir ihre Schulstunden und das Vertrauen in die Redlichkeit dieser Studie schenkten. Auch den Schulleitern der befragten Schulen gilt Dank, da durch ihre unkomplizierte Art, ein solches Projekt erst möglich war.

1. Einleitung	9
1.1 Aktuelle Situation in Deutschland	10
1.2 Jugendliche am Übergangssystem zur Ausbildung.....	11
1.3 Gang durch das Buch:.....	12
2. Grundlagen der Entgrenzungsproblematik unter besonderer Berücksichtigung der Erwerbsarbeit	14
2.1 Positionen im Nebel: Was ist Entgrenzung; was sind Entgrenzungsprozesse?	14
2.2 Entgrenzungsprozesse in der Arbeitswelt	16
2.2.1 Fordismus.....	18
2.2.2 Postfordismus.....	19
2.2.3 Das neue Verständnis von Arbeit.....	21
2.3 Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft- Der Arbeitskraftuntenehmer	22
1. Verstärkte Selbst-Kontrolle von Arbeitskraft	25
2. Selbst-Ökonomisierung von Arbeitskraft.....	25
3. Selbst-Rationalisierung	26
2.4 Auswirkungen einer veränderten Arbeitsgesellschaft auf die Jugend... 31	31
3. Jugendliteratur zwischen Transition und Moratorium.....	35
3.1 Kontexte des Aufwachsens	36
3.1.1 Jugend aus sozialhistorischer Sichtweise.....	37
3.1.2 Jugend als Transition	38
3.1.3 Jugend als Moratorium.....	41
3.2 Die Bedeutung des Moratoriumskonzepts in der neueren Jugendforschung	43
3.2.1 Jugend als Bildungsmoratorium.....	43
3.2.2 Jugend als Freizeitmoratorium.....	45
3.2.3 Merkmale des Freizeitmoratoriums.....	46
3.2.4 Der Begriff der Selbstsozialisation	48
3.2.5 Typologie jugendlicher Entwicklungswege: Ein älterer Ansatz.....	50
3.2.6 Gegenüberstellung Bildung- und Freizeitmoratorium	53
3.3 Entgrenzungsprozesse in der Jugendphase.....	55
3.3.1 Erosion der Normalarbeitsbiografie und die Illusion der Arbeitsmarktfixierung ...	64
3.3.2 Prekäre Arbeitsverhältnisse	65
3.4 Jugend heute – Die Jugendphase als unendliches Projekt	69
3.4.1 Das Akteurkonzept und die Bedeutsamkeit der Biografisierung bei Übergängen junger Erwachsener.....	76
3.4.2 Ein Moratorium für alle? – oder warum das Moratorium eigentlich gar kein Moratorium mehr ist.....	80
3.4.3 Die Auswirkungen der Bildungsexpansion und der Bedeutungsverlust der Hauptschule.....	81
3.4.4 Bildungsarmut und Schicht bei Kindern und Jugendlichen.....	85
3.4.4.1 Exkurs: Relative Armut	86
3.4.5 Leben mit Armut und Formen von Armut	87
3.4.5.1 Einkommensarmut.....	88
3.4.5.2 Bildungsarmut	89
3.4.6 Benachteiligungen durch Migration.....	92
3.5 Hauptschule – Domäne der Jungen?	94
3.5.1 Das (negative) Selbstbild von Hauptschülern	96
3.6 Die Erweiterung des YOYO-Modells	98
4. Empirik	104
4.1 Empirische Untersuchung: Schülerstudie 2008	104
4.2 Angewandte Methoden.....	105
4.2.1 Datenerhebung.....	105
4.2.2 Die Zusammensetzung der Stichprobe.....	105

4.2.3 Die Erstellung des Fragebogen-Instruments.....	106
4.2.3.1 Pflichtfragen	109
4.2.3.2 Kurzbeschreibung der einzelnen Bereiche.	110
4.3 Der Einsatz des Online-Fragebogens	112
4.3.1 Merkmale internetbasierter Fragebogenuntersuchungen	113
4.3.2 Vor- und Nachteile von Online-Erhebungen	114
4.3.3 Vor- und Nachteile der Onlinebefragung in der Praxis	115
4.3.3.1 Organisationsaufwand	115
4.3.3.2 Computerausstattung der PC-Räume an den befragten Schulen und sonstige Erschwernisse	116
4.3.3.3 Arbeitserleichterung durch die Online-Befragung.....	116
4.3.3.4 Dauer der Befragung	117
4.3.3.5 Störungen während der Befragung.....	117
4.4 Formen, Strukturen und Funktionen der eingesetzten Fragen	118
4.4.1 Offene, halboffene und geschlossene Fragen	118
4.4.2 Kontrollfragen	119
4.4.3 Filterfragen	119
5. Ergebnisse der quantitativen Erhebung	121
5.1 Soziodemografische Merkmale der Schüler.....	121
5.1.1 Geschlechterunterscheidung und Alter der Schüler.....	123
5.1.2 Schülerpopulationen an den einzelnen Schulstandorten	124
5.1.3 Schulabschluss der Eltern	125
5.1.4 Berufliche Tätigkeit der Eltern	128
5.1.5 Die Bildung eines Index oder Indizes	130
5.1.6 Soziale Herkunftsverhältnisse der Hauptschüler	131
5.1.7 Zufriedenheit in den Familien	132
5.2 Allgemeine Einstellungen zur Schule	136
5.2.1 Positive und negative Emotionen zur Schule	137
5.2.2 Schule - Ein Ort der Selbstdarstellung und der Präsentation?	143
5.2.3 Dimension: Lernarrangement und Unterrichtserfahrungen.....	148
5.2.4 Dimension: Erfolge und Misserfolge in der Schule	150
5.3 Von der Schule in den Beruf - Die Sichtweisen der jugendlichen Akteure auf die erste Schwelle.	154
5.3.1 Informationen über Beruf und Orientierungen nach der Schulzeit.....	155
5.3.2 Berufliche Orientierungen.....	157
5.3.3 Traum- und Wunschberufe.....	163
5.3.4 Einfluss verschiedener Personen auf das Berufswahlverhalten	164
5.3.5 Bildungspläne und Schlüsselkompetenzen der befragten Schüler	169
5.3.5.1 Fleiß und Unterordnungsvermögen	170
5.3.5.2 Welche Erfolgsstrategien verfolgen die Schüler	172
5.3.6 Was glauben Hauptschüler, sind die Gründe für Arbeitslosigkeit	173
5.4 Transitions- bzw. Moratoriumsorientierungen der Schüler	177
5.4.1 Faktorenanalyse zur Transitions- und Moratoriumsorientierung.....	180
5.4.2 Ergebnisse zur Moratoriums- und Transitionsorientierung der Schüler.....	185
Ergebnis 1: Hauptschüler und Realschüler unterscheiden sich bezüglich ihrer Moratoriumsorientierung und des Geschlechts.	185
Ergebnis 2: Männliche Schüler, mit einer sehr geringen Transitionsorientierung legen weniger Wert auf Beziehungsarbeit zum Lehrer als vergleichbare Schülerinnen.....	187
Ergebnis 3: Männliche Schüler, die eine geringe Moratoriumsorientierung aber eine hohe Transitionsorientierung haben, gehören eher zum "anstrengenden" Unterrichtsklientel.	189
Ergebnis 4: Mädchen mit hoher Transitionsorientierung neigen zu höherem Angsterleben in schulischen Stresssituationen.	190
Ergebnis 5: Transitionsorientierte Jugendliche mit einer starken Moratoriumsorientierung streben tendenziell höhere Schulabschlüsse an.	192
Ergebnis 6: Jugendliche mit hoher Moratoriumsorientierung und geringer Transitionsorientierung gehen genauso gerne zur Schule, wie Jugendliche mit hoher Transitionsorientierung und geringer Moratoriumsorientierung	193
Ergebnis 7: Transitionsorientierte Jugendliche legen einen größeren Wert auf einen guten	

Schulabschluss	196
Ergebnis 8: Vitamin „B“ gilt als Erfolgsstrategie bei den stark Moratoriumsorientierten und Transitionsorientierten	197
Ergebnis 9: Jugendliche mit einer starken Moratoriumsorientierung machen sich am wenigsten Gedanken um das Morgen.	198
Ergebnis 10: Nur transitionsorientierte Jugendliche verfolgen ihre Ziele konsequent, ohne sich von unklaren Zukunftserwartungen verunsichern zu lassen.	199
Ergebnis 11: Es gibt keine signifikanten Unterscheidungen innerhalb der Gruppen hinsichtlich der Berufsvorbereitung.	201
Ergebnis 12: Die Gruppe der stark legt wenig Wert auf ein gutes familiäres Zusammenleben und erlebt häufiger Meinungsverschieden-heiten mit den Eltern.	202
6. Schlussfolgerungen.....	205
6.1 Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf	206
Anhang.....	208
Literaturverzeichnis.....	227

ABBILDUNG 1: SCHAUBILD ÜBER ENTGRENZUNGSPROZESSE	15
ABBILDUNG 2: ENTWICKLUNGSAUFGABEN NACH HAVIGHURST	40
ABBILDUNG 3: TYPOLOGIE JUGENDLICHER ENTWICKLUNGSWEGE IM ZUSAMMENSPIEL VON TRANSITION UND MORATORIUM	52
ABBILDUNG 4: TYPOLOGIE BILDUNGS- UND FREIZEITMORATORIUM	54
ABBILDUNG 5: ARBEITSLOSENQUOTE DER EUROZONE AUGUST 2009	58
ABBILDUNG 6: JUGENDARBEITSLOSENQUOTE DER EUROZONE 2009	60
ABBILDUNG 7: „SCHNITTMENGE“ IN DER „WORKING POOR“ ENTSTEHT	67
ABBILDUNG 8: YOYO-MODELL NACH EGRIS 2001.....	73
ABBILDUNG 9: SCHULBESUCH DER 13-JÄHRIGEN	82
ABBILDUNG 10: ENTWICKLUNG DER ARMUTSRATE BEI UNTER 20-JÄHRIGEN	89
ABBILDUNG 11: ENTWICKLUNG KOMPETENZARMUT UND -REICHTUM. 2000-2006	90
ABBILDUNG 12: DIE ROLLE DER SOZIALEN HERKUNFT FÜR SCHULBESUCH UND STUDIUM IN DEUTSCHLAND 2006.	91
ABBILDUNG 13: ÜBERGANG VON DER PRIMARSTUFE IN DIE SEKUNDARSTUFE	93
ABBILDUNG 14 SCHÜLER, OHNE SCHULABSCHLUSS VERLASSEN – 1992-2008	95
ABBILDUNG 15: ERWEITERUNG DES YOYO-MODELLS	100
ABBILDUNG 16: BEISPIEL EINER FRAGEBOGENSEITE SCHÜLERSTUDIE 2008.....	108
ABBILDUNG 17: ALTERSVERTEILUNG DER BEFRAGTEN SCHÜLER	123
ABBILDUNG 18: ANZAHL DER HAUPTSCHÜLER AN DEN SCHULSTANDORTEN	124
ABBILDUNG 19: ERREICHTER SCHULABSCHLUSS DER ELTERN	125
ABBILDUNG 20: SCHULABSCHLUSS DER MÜTTER BEI HAUPT- UND REALSCHÜLERN	126
ABBILDUNG 21: SCHULABSCHLUSSASPIRATION/SCHULABSCHLUSS ELTERN.....	128
ABBILDUNG 22: BERUFLICHER STATUS DER ELTERN	129
ABBILDUNG 23: ZUFRIEDENHEIT DER HAUPTSCHÜLER IM ELTERNHAUS.....	133
ABBILDUNG 24: GEHST DU GERNE ZUR SCHULE	136
ABBILDUNG 25: POSITIVE UND NEGATIVE EMOTIONEN ZUR SCHULE - HAUPTSCHÜLER.....	138
ABBILDUNG 26: POSITIVE UND NEGATIVE EMOTIONEN ZUR SCHULE - REALSCHÜLER.....	140
ABBILDUNG 27 POSITIVE UND NEGATIVE EMOTIONEN ZUR SCHULE (HAUPTSCHUL- UND REALSCHULGRUPPE)	142
ABBILDUNG 28: GEHST DU GERNE ZUR SCHULE – HAUPT- UND REALSCHÜLER	143
ABBILDUNG 29: BELIEBTSEIN IN SCHULE – SCHULE ALS SELBSTDARSTELLUNGORT.....	147
ABBILDUNG 30: SCHUL(MISS)ERFOLGE GRUPPIERT	153
ABBILDUNG 31: WEIßT DU SCHON, WELCHEN BERUF DU ERLERNEN MÖCHTEST?	156
ABBILDUNG 32: WELCHE ÜBERGÄNGE FAVORISIEREN DIE JUGENDLICHEN?	157
ABBILDUNG 33: BERUFLICHE ORIENTIERUNGEN DER SCHÜLER	159
ABBILDUNG 34: VERGLEICH DER BELIEBTTESTEN AUSBILDUNGSBERUFE MIT DER SCHÜLERSTUDIE 2008.....	160
ABBILDUNG 35: TRAUM- UND WUNSCHBERUFE DER SCHÜLER	164
ABBILDUNG 36: EINFLUSS VERSCHIEDENER PERSONEN AUF DAS BERUFSWAHL- VERHALTEN.....	166
ABBILDUNG 37: ANSPRECHPARTNER BEI BERUFLICHEN FRAGEN	168
ABBILDUNG 38: GRÜNDE FÜR DIE ARBEITSLOSIGKEIT IN DEUTSCHLAND (ANGABE IN PROZENT).....	176
ABBILDUNG 39: URSACHEN VON ARBEITSLOSIGKEIT – EIGEN- O. FREMDVERSCHULDET...	177
ABBILDUNG 40: DARSTELLUNG DER EIGENWERTE DER EXTRAHIERTEN FAKTOREN	181
ABBILDUNG 41: MORATORIUMSORIENTIERUNG BESTIMMT DURCH FAKTORENANALYSE ...	183
ABBILDUNG 42: TANSITIONSORIENTIERUNG – BESTIMMT DURCH FAKTORENANALYSE.....	183
ABBILDUNG 43: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – DIFFERENZIERT NACH GESCHLECHT	186
ABBILDUNG 44: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – DIFFERENZIERT NACH SCHULFORM	187
ABBILDUNG 45: BILDUNGSASPIRATIONEN DIFFERENZIERT NACH CLUSTER	192
ABBILDUNG 46: EINEN GUTEN SCHULABSCHLUSS MACHEN – DIFFERENZIERT NACH MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN	196

TABELLE 1: FORMEN DER SELBSTORGANISATION	23
TABELLE 2: MERKMALE DES ARBEITSKRAFTUNTERNEHMERS	25
TABELLE 3: (ERWERBS)ARBEITSLOSENLANDSCHAFT NACH KRATZER/SAUER	27
TABELLE 4: MERKMALE DES BILDUNGS- UND DES FREIZEITMORATORIUMS	53
TABELLE 5: JUGENDARBEITSLOSIGKEIT IM INTERNATIONALEN VERGLEICH	61
TABELLE 6: RELATIVE CHANCEN DER SCHULBAHNEMPFEHLUNG IN ABHÄNGIGKEIT VON DER SOZIALSCHICHT DER FAMILIE	83
TABELLE 7: ENTWICKLUNG DER SCHÜLERZAHLEN IM VORSCHUL-, PRIMÄR- UND SEKUNDÄRBEREICH I VON 1997 – 2006.....	84
TABELLE 8: VOR- UND NACHTEILE DER ONLINEBEFRAGUNG IN DER PRAXIS	114
TABELLE 9: ABSOLUTE UND TATSÄCHLICHE SCHÜLERANZAHL	121
TABELLE 10: BEFRAGTE SCHÜLER NACH HAUPTSCHUL- UND REALSCHULZWEIG	122
TABELLE 11: ANGESTREBTER SCHULABSCHLUSS UND SCHULABSCHLUSS DER ELTERN ..	127
TABELLE 12: VERTEILUNG DER BENACHTEILIGUNGSPUNKTE.....	131
TABELLE 13: FAMILIÄRE ZUFRIEDENHEIT DER HAUPTSCHÜLER.....	134
TABELLE 14 ZUSAMMENHANGSANALYSE: FAMILIÄRE ZUFRIEDENHEIT VERSCHIEDENEN GRUPPEN	135
TABELLE 15: FAMILIÄRE ZUFRIEDENHEIT BEI FAMILIEN MIT UND OHNE MIGRATIONS- HINTERGRUND.....	136
TABELLE 16: POSITIVE UND NEGATIVE EMOTIONEN ZUR SCHULE - HAUPTSCHÜLER.....	139
TABELLE 17: POSITIVE UND NEGATIVE EMOTIONEN ZUR SCHULE - REALSCHÜLER.....	141
TABELLE 18: BELIEBTSEIN IN DER SCHULE – SCHULE ALS SELBSTDARSTELLUNGSORT	146
TABELLE 19: ICH KONNTE IM UNTERRICHT UNTERSCHIEDLICH SCHWIERIGE AUFGABEN AUSWÄHLEN - DIFFERENZIERT NACH KLASSE 8 UND 9	150
TABELLE 20: SUMMENINDEX – ERFOLGE UND MISSEERFOLGE IN DER SCHULE	151
TABELLE 21: GERNE ZUR SCHULE – DIFFERENZIERT NACH GESCHLECHT.....	152
TABELLE 22: KLARHEIT ÜBER DIE BERUFLICHE ZUKUNFT – DIFFERENZIERT NACH KLASSE 8 UND 9	156
TABELLE 23: BEURTEILUNG DER BERUFSVORBEREITUNG DURCH DIE SCHULE – DIFFERENZIERT NACH SCHULSTANDORT	168
TABELLE 24: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN BERUFSVORBEREITUNG UND SCHULBESUCH	169
TABELLE 25: TIPPS, UM GUT DURCH DIE SCHULE ZU KOMMEN	171
TABELLE 26: ERFOLGSSTRATEGIEN IM SPÄTEREN BERUFSLEBEN (ANGABE IN PROZENT)	172
TABELLE 27: ERFOLGSSTRATEGIEN IM SPÄTEREN BERUFSLEBEN – DIFFERENZIERT NACH GESCHLECHT.....	173
TABELLE 28: VERWENDETE VARIABLEN ZUR BESTIMMUNG DER LATENTEN FAKTOREN	180
TABELLE 29: MUSTERMATRIX	181
TABELLE 30: STRUKTURMATRIX.....	182
TABELLE 31: ERMITTELTE CLUSTER DER FAKTORENANALYSE.....	184
TABELLE 32: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNG – NACH SCHULART	186
TABELLE 33: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – NACH GESCHLECHT UND BEREITSCHAFT MIT DEM LEHRER ZUSAMMENZUARBEITEN	188
TABELLE 34: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – NACH GESCHLECHT UND DEVIANTES VERHALTEN IM UNTERRICHT	189
TABELLE 35: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – GESCHLECHT UND ANGST VOR EINER KLASSENARBEIT.....	190
TABELLE 36: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – NACH „GERNE ZUR SCHULE GEHEN“.....	193
TABELLE 37: ANGST IN DER SCHULE – NACH CLUSTER	195
TABELLE 38: BEDEUTSAMKEIT VON BEZIEHUNGEN – DIFFERENZIERT NACH MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN	197
TABELLE 39: ZUKUNFTSORIENTIERUNGEN – NACH MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN.....	198
TABELLE 40: WEITERE AUSSAGEN ZUR ZUKUNFTSORIENTIERUNG	200
TABELLE 41: GEDANKEN ÜBER DIE BERUFSVORBEREITUNG - NACH MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN.....	201
TABELLE 42: ERLEBTE MEINUNGSVERSCHIEDENHEITEN MIT DEN ELTERN.....	204

1. Einleitung

Anmerkung in eigener Sache: Der besseren Lesbarkeit wegen habe ich auf die weibliche Sprachform verzichtet. Ich bitte alle Leserinnen um Verständnis.

Hauptschüler werden von Zeit zu Zeit gerne mit dem Prädikat der „*überflüssigen Jugend*“ (KRAFELD 2000) betitelt. Die Hauptschulen haben – wenn man die aktuellen Pressemitteilungen verfolgt – ein negatives Image, was viele Bundesländer dazu veranlasste, diese Schulform so nicht mehr aufrechtzuerhalten. Im aktuellen Schuljahr 2009/2010 gibt es daher in fast der Hälfte der Bundesländer keine Hauptschule mehr (vgl. BILDUNGSKLICK 2009).¹ Der heutige Hauptschüler hat es bei der Arbeitsplatzsuche nicht nur ungleich schwerer als sein Schulgefährte aus der Realschule und dem Gymnasium, sein Moratoriumskonstrukt ist darüberhinaus unsicherer, risikoreicher, schwerer kalkulierbar, oftmals unfreiwillig länger und erweist sich manchmal sogar als Sackgasse² auf dem Weg in den Erwachsenenstatus. Voraussetzung für diese Art von Beschreibung ist, dass der Statusübergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen dann vollzogen ist, wenn der Jugendliche die wichtigsten Teilbereiche (Entwicklungsaufgaben) des Jugendalters gemeistert hat (vgl. SCHÄFERS 2001).

Gegenwärtig sind dies:

1. Findung einer Berufsrolle als ökonomisch selbstständig Handelnder,
2. Aneignung einer Partner- und Familienrolle als verantwortlicher Familiengründer,
3. Wahrnehmung der Konsumentenrolle, einschließlich des Mediensektors und
4. Wahrnehmung der Rolle als politischer Bürger (vgl. HURRELMANN 1997, S. 35).

Allgemein kann die Aussage getroffen werden, dass bildungsferne Jugendliche tendenziell eher gefährdet sind, problematische Übergangsbioografien zu entwickeln, häufiger in Nachqualifizierungsmaßnahmen einmünden, um ihren Schulabschluss nachzuholen oder zur Gruppe der drop-outs gehören, die z.B. die Schule abbrechen und versuchen den Einstieg in die Arbeitswelt irgendwie zu schaffen (vgl. WALTHER 2000, S. 197).

Diese „*Risikogruppe*“ von Jugendlichen könnte, wenn es ihnen nicht gelingt, unfreiwillig länger in der „*Moratoriumsfalle*“ hängen bleiben und zur verlorenen Generation werden, wenn es darum geht, erfolgreich in den Erwachsenenstatus zu gelangen. Durch den Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft existiert heute eine andere Handlungslogik, welche das Tun von Heranwachsenden lenkt. Im Sinne von REUTLINGER (2001, S. 117)

¹ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/X251eP>- 20. Oktober 2009

² Hier sind besonders Hauptschüler ohne Schulabschluss oder Hauptschüler mit schlechterem Schulabschluss betroffen. Zur Vertiefung verweise ich auf Kapitel 3, Abschnitt 3.4.3.

werden nur diejenigen Jugendlichen „belohnt“, die es geschafft haben, den immer größer werdenden Bewältigungsdruck in der individuellen Biografie (vgl. REUTLINGER 2004, S. 128) zu meistern und der Gefahr des Überflüssigseins zu entkommen (a.a.O.). Somit ist zu vermuten, dass Jugendliche mit geringem Bildungsniveau die Anforderungen, die der Strukturwandel des Beschäftigungssystems seit den 1990er Jahren mit sich gebracht hat, nicht erfüllen könne und im Sinne von Peter GLOTZ der „*neuartigen Unterklasse*“ (GLOTZ 1999, S. 10) angehören. Ob sich aber das Szenario einer komplett isolierten Unterklasse (a.a.O. S. 127), die durch „*Symbolanalytiker*“ gelenkt werden und in „*Kulturkämpfe*“ verstrickt sind (GLOTZ 1999, S. 32), wirklich vollzieht, ist spekulativ und ungewiss. GLOTZ Vorstellung einer neuen marktwirtschaftlichen Ordnung, die auf digitalen Technologien basiert und die er daher als digitalen Kapitalismus bezeichnet, ist aber dennoch äußerst hilfreich, wenn es darum geht, gesellschaftliche Zusammenhänge zu analysieren und zu interpretieren, weil diese die strukturelle Spaltung der Jugend in „*Gewinner*“ und „*Verlierer*“ und dem daraus entstehenden Mithaltdruck erklären kann (vgl. REUTLINGER 2003, S. 15). Ökonomisch schreitet die Globalisierung in einem bisher nicht gekannten Tempo voran (vgl. CZADA 1999).³ Eng damit verbunden ist ein Übergang der Wirtschaftsordnung von dem Produktionsregime des Fordismus zum Postfordismus und damit zur Veränderung der Grenzziehung von Arbeit und Leben (vgl. DIETRICH 1999, S. 86ff.). Neben dem sogenannten Normalarbeitsverhältnis⁴ haben sich weitere Varianten von Voll- und Teilzeitbeschäftigungen sowie eine Vielzahl von prekären Arbeitsverhältnissen und projektförmige Arbeitsstrukturen (Stichwort: Arbeitskraftunternehmertum) herausgebildet, die zu einer Pluralisierung der Erwerbsformen geführt haben (vgl. MUTZ 2001).⁵ In diesem Zusammenhang ist immer wieder von Entgrenzungsprozessen die Rede.

1.1 Aktuelle Situation in Deutschland

Seit Beginn der Großen Koalition im Jahr 2005 wird eine statistische Abnahme der Arbeitslosigkeit registriert. Waren Ende September 2005 noch 4.650.046 Menschen arbeitslos, so sind im September 2007 noch 3.543.368 Menschen ohne Job. Dieser Trend scheint sich in der Neuen Koalition bestehend aus den Bündnispartnern CDU/CSU und FDP im Jahr 2009 fortzusetzen. So waren im November 2009 3.215.393 Menschen ohne Arbeit.⁶ Somit kann auf den ersten Blick eine positive Entwicklung bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit festgestellt werden. Die wirtschaftliche Konsolidie-

³ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/H33Fmw> - 18. Oktober 2005)

⁴ Entgegen aller Prognosen und Vermutungen über das Ende oder die Krise der Arbeit, vor allem in den 1990er Jahren (u.a. Zukunftskommission 1997, RIFKIN 1995, GORZ 1989) kann man keinesfalls von einer Erosion des Normalarbeitsverhältnisses sprechen. Vielmehr kann an den absoluten Zahlen des Normalarbeitsverhältnisses abgelesen werden, dass dieses in den letzten 30 Jahren stabil geblieben ist, bzw. wenn man die Zahlen für Ostdeutschland hinzunimmt, sogar leicht zugenommen hat (vgl. MUTZ 2002, S. 21).

⁵ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/jCGL3v> - 28. Dezember 2005

⁶ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/PcMdXE> - 20. Dezember 2009

rung in Deutschland hat Ende 2007 den größten Zuwachs erfahren, so meldet die Stahlbranche Rekordumsätze und -gewinne für das Jahr 2007⁷ und im Sommer des Jahres 2007 verkündeten die meisten Konjunkturforscher eine wachsende Wirtschaftsentwicklung für die kommenden Jahre (vgl. DIE ZEIT 52/2007, S. 34).

Diese Entwicklung bewahrheitete sich dann aber so nicht. Die Finanzkrise begann mit der US-Immobilienkrise und brachte weltweit Verluste und Insolvenzen in der Finanzbranche mit sich. Seit Ende 2008 ist sie auch in der Realwirtschaft angekommen. Auch heute hat die Bundesrepublik Deutschland mit den Auswirkungen der Wirtschaftskrise zu kämpfen.⁸ Die Chancen auf Arbeit sind in Deutschland trotz Krise im Vergleich zur Europäischen Union (EU27) etwas besser. Hier lag die durchschnittliche Arbeitslosenquote bei 9,3 %.⁹

Gleichzeitig hat jedoch die Zahl der Menschen, die von Hartz IV-Leistungen abhängig sind, einen neuen Höchststand erreicht. Im April 2007 waren es etwa 7,4 Millionen Leistungsempfänger.¹⁰ Seitdem sinkt aber diese Zahl und liegt heute bei etwa 5,4 Millionen Leistungsberechtigten.¹¹

1.2 Jugendliche am Übergangssystem zur Ausbildung

Die im Jahr 2006 einsetzende positive Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt hat sich in 2007 weiter fortgesetzt. 625.914 junge Menschen haben zum Stichtag 30. September 2007 einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen. Das ist, so das Berufsinstitut für Berufsbildung (BIBB), die zweithöchste Zahl an vermittelten Ausbildungsstellen seit der Wiedervereinigung in den 1990er Jahren. Trotzdem suchten Ende September 2007 noch fast 78.000¹² junge Menschen eine duale Berufsausbildung.¹³ Vor allem die „Altbewerber“ unter den Lehrstellensuchenden sind in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Für diese Personengruppe ist es besonders schwierig einen Ausbildungsplatz zu bekommen. 2006 stieg der Anteil von Ausbildungsstellenbewerbern, welche die Schule bereits seit mindestens einem Jahr oder noch länger verlassen hatten, auf über 50 % bzw. knapp 385.000 Personen an.¹⁴

⁷ Online einsehbar unter: http://boerse.ard.de/content.jsp?key=dokument_265072 - 20. Dezember 2007

⁸ Online einsehbar unter: <http://www.zeit.de/2008/49/DOS-Wo-steckt-das-Geld> - 25. November 2009

⁹ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBden/3-01122009-AP/DE/3-01122009-AP-DE.PDF - 24. Dezember 2009

¹⁰ Online einsehbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/politik/deutschland/Arbeit-Hartz-IV;art122,2349240> - 31. Juli 2007

¹¹ Online einsehbar unter: <http://www.welt.de/die-welt/wirtschaft/article5544736/Fuenf-Jahre-Hartz-IV-Reform-Experten-ziehen-Bilanz.html> - 21. Dezember 2009

¹² 99.500 junge Menschen suchten eine Ausbildungsstelle, wobei es zu diesem Zeitpunkt 18.100 offene Stellen gab.

¹³ Online einsehbar unter: <http://www.bibb.de/de/31319.htm> - 20. Januar 2008

¹⁴ Online einsehbar unter: <http://www.bibb.de/de/31319.htm#jump08> - 20. Januar 2008

Nun ist es sicherlich nicht so, dass die institutionellen Akteure des Übergangssystems diesen Missstand nicht wahrnehmen, sondern vielmehr gibt es eine ganze Menge von Anstrengungen, die unternommen wurden. So sind in den letzten Jahren immer wieder zahlreiche Sofortprogramme verabschiedet bzw. verlängert worden (vgl. NEUMANN 1999, S. 9), es wurden z.B. zusätzliche Ausbildungsplätze im Osten finanziert (vgl. BERUFSBILDUNGSBERICHT 2006, S. 16). Auch werden junge Frauen und Männer immer flexibler und anpassungsbereiter, was ihre Ausbildungswünsche angeht. Dies kann aber zu einem Dilemma führen: Indem junge Menschen sich ganz und gar den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes unterordnen, ihre Interessen und Neigungen aufgeben, aus Angst davor nirgendwo unterzukommen und sich fraglos dem Motto „*Hauptsache eine Lehrstelle*“ (HEINZ et al. 1985) verschreiben, können sich Gefahren und Einschränkungen bei der Konstruktion subjektiver Lebensläufe ergeben (HEINZ 1995, S. 132).

Gerade Jugendliche, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen bereits im Vorfeld wenig Erfolgsaussichten auf dem Arbeitsmarkt haben, erleben überdurchschnittlich viele Enttäuschungen und Desillusionierungen, oftmals mit der Folge, dass sie sich schon selbst als „*Verlierer*“ sehen (vgl. KRAFELD 2000, S. 113). Welches negative Selbstbild gerade diese Hauptschüler haben, zeigt die Repräsentativumfrage¹⁵ von Jens PRAGER und Clemens WIELAND aus dem Jahr 1995.¹⁶

1.3 Gang durch das Buch:

Im zweiten Kapitel wird auf die Begrifflichkeiten rund um den Entgrenzungsbegriff eingegangen. Entgrenzung ist ein relativ neues (soziologisches) Phänomen und hat in den letzten Jahren in der Arbeitswelt vermehrt Aufmerksamkeit erfahren. Der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, die Entwicklungsgeschichte vom Fordismus zum Postfordismus hat das Berufsleben nachhaltig verändert. Diese Entwicklungen können besonders für benachteiligte Jugendliche Auswirkungen auf eine gelungene Integration in die Arbeitswelt haben.

Kapitel 3 befasst sich mit den Entwicklungen des Jugendmoratoriums. Ursprünglich als Schon- und Ausprobiererraum konzipiert, kann er für bestimmte Jugendliche zur „*Moratoriumsfalle*“ werden. Wie bedeutsam dabei Ressourcen, wie z.B. soziale Bedingungen des Aufwachsens, Bildungsstand der Eltern (Soziales Kapital), Einbindung in Netzwerke sind, soll am EGRIS-Modell dargestellt werden, dass zu diesem Zweck weiterentwickelt wurde.

¹⁵ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/Q6NGrf> - 24. Juli 2008

¹⁶ Nach deren Ergebnissen blickt mehr als die Hälfte der deutschen Jugendlichen zwischen 14 und 20 Jahren skeptisch (42 %) oder sogar pessimistisch (10%) in die berufliche Zukunft. Mehr als jeder dritte Jugendliche (39%) macht sich große Sorgen, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen (vgl. PRAGER/WIELAND 2005, S. 3).

Im Kapitel 4 rückt die Entstehung der Schülerstudie 2008 in den Mittelpunkt. Diese Lokalstudie wurde im Schuljahr 2007/2008 an sechs Schulen in einem Landkreis von Rheinland-Pfalz durchgeführt. Von besonderem Interesse sind die Lebenswelten von Schülern, die mit dem Bildungstitel „*Berufsreife*“ in die erste Schwelle einmünden wollen. Ein weiterer Schwerpunkt des Kapitels sind die verwendeten statistischen Erhebungsmethoden (Onlinebefragung mit Klassen) sowie die angewendeten statistischen Verfahren.

Die Ergebnisse der empirischen Auswertungen werden im fünften Kapitel ausführlich dargestellt. Für alle Auswertungsschritte folgen dabei zunächst deskriptive Darstellungen, um einen Überblick über die entsprechenden Themenbereiche zu geben. Zunächst sollen die Ergebnisse beschrieben und dann im Hinblick auf die in Kapitel 1 und 2 bekannten Forschungsergebnisse diskutiert werden.

Die Abschlussdiskussion findet im sechsten Kapitel statt. Hier werden die Forschungsbefunde noch einmal zusammengefasst, in Bezug zum eingangs erläuterten theoretischen Rahmen gesetzt und auf offene Fragen eingegangen.

2. Grundlagen der Entgrenzungsproblematik unter besonderer Berücksichtigung der Erwerbsarbeit

2.1 Positionslichter im Nebel: Was ist Entgrenzung; was sind Entgrenzungsprozesse?

Der Begriff der Entgrenzung wird häufig im Kontext von Arbeit verwendet. Erwerbstätige sind heute stärker denn je einer zunehmenden Flexibilisierung und Intensivierung ihrer Arbeit ausgesetzt. Gleichzeitig erfahren Arbeitnehmer heute eine immer größer werdende Unsicherheit, weil sie sich fragen müssen, ob sie auch morgen noch über Erwerbsarbeit ihr Einkommen erwirtschaften können. Prominentes und aktuell trauriges Beispiel ist der Niedergang der Fürther „Wirtschaftswunderfirma Quelle“¹⁷ (vgl. STUTTGARTER ZEITUNG vom 20. Oktober 2009), die am 19. Dezember 2009 in rund 30 Quelle-Kaufhäusern den letzten Verkaufstag hatte und nun endgültig abgewickelt wird (vgl. DIE ZEIT ONLINE vom 20. Dezember 2009).¹⁸ Solche Meldungen, oder auch die der IG Metall, dass in den kommenden Jahren ca. 750.000 Stellen in der Metall- und Elektroindustrie abgebaut werden, erzeugen nicht nur Angst und Sorge, sondern führen faktisch auch zu steigenden Belastungen für Erwerbstätige (vgl. HANDELSBLATT vom 22. Dezember 2009).¹⁹

Dies hat Auswirkungen auf sämtliche Lebensbereiche des Individuums, angefangen bei Familie, Freizeit oder der Arbeitszeit. Um solche Phänomene zuzuordnen, hat sich in den letzten Jahren der Begriff der Entgrenzung bzw. der Entgrenzungsprozesse als nützlich erwiesen. Spätestens seit dem Freiburger Kongress für Soziologie im Jahre 1998 hat dieser Einzug in die Sozialwissenschaften gehalten (vgl. HONEGGER/HRADIL/TAXLER 1999; MINSEN 1999).

Schaut man sich aktuelle, einschlägige Nachschlagwerke an (z.B. DER BROCKHAUS, MEYERS KONVERSATIONS-LEXIKON oder auch das BELZ LEXIKON PÄDAGOGIK) findet man meist kurze, allgemeine Hinweise zum Thema wieder. Erfolgversprechender ist das Internet. Über eine bekannte Suchmaschine werden mehr als 214.000 Ergebnisse gefunden (Stand: 03.01.2007). Gut gelungen ist m. E. die Recherche von Simon KRAVAGNA, innenpolitischer Journalist des KURIERS. Ihm zu Folge ist der Begriff umgangssprachlich mit jenem der Globalisierung verbunden, die seit den 1990er Jahren nationalstaatliche Handlungsräume durch zunehmende Globalisierung kleiner werden lassen. Entgrenzungsprozesse sind in Politik, Ökonomie und Gesellschaft beobachtbar und führen zur Auflösung bisheriger Grenzen bzw. lassen ein Herausbilden neuer Grenzen und Ordnungen oft nicht erkennbar werden (vgl. KRAVAGNA 2005).²⁰ Die Thematiken rund um die Begriffe der Entgren-

¹⁷ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/o3xFYw> - 30. Oktober 2009

¹⁸ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/nBRLsg> - 20. Dezember 2009

¹⁹ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/S33584> - 22. Dezember 2009

²⁰ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/RqfGXL> - 03. Januar 2007

zungen werden dabei in den verschiedensten gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen und Kontexten diskutiert. Dabei verweisen Entgrenzungen stets auf Entwicklungen gesellschaftlicher Übergangssituationen (vgl. JERG et al. 2009, S. 10). Neu ist, dass in den letzten Jahren vermehrt soziale Zuordnungen von Menschen und deren Tätigkeiten in den Blickwinkel der Entgrenzungsdebatte geraten sind. JURCZYK 2009 et al. haben die aktuelle Debatte um Entgrenzungsprozesse wie folgt herausgearbeitet:

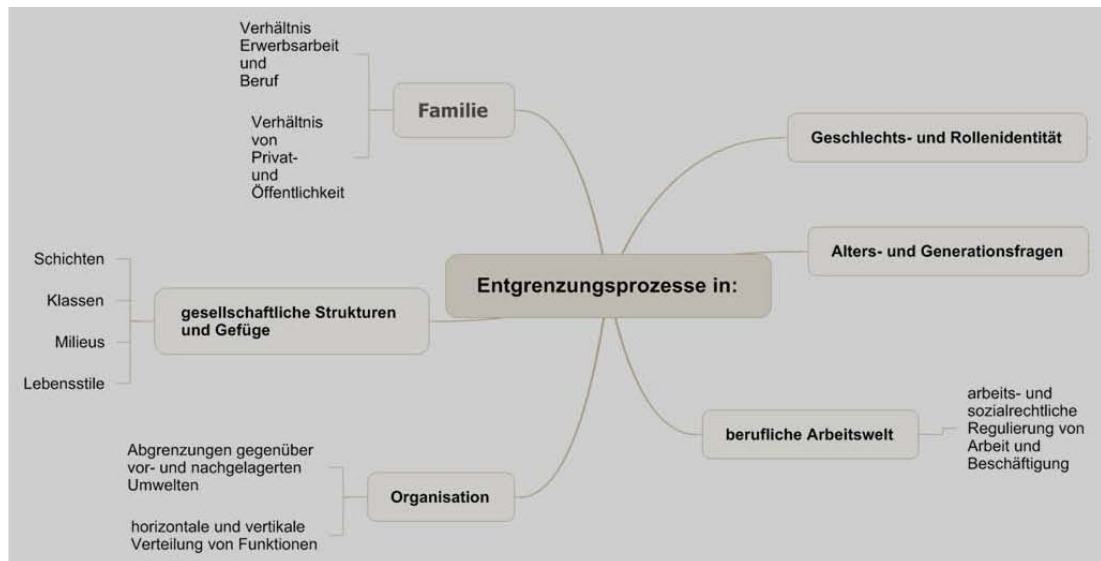


ABBILDUNG 1: SCHAUBILD ÜBER ENTGRENZUNGSPROZESSE – EIGENE DARSTELLUNG (VGL. JURCZYK ET AL. 2009, S. 27)

Das Feld der Arbeitswelt ist für meine Forschungsüberlegungen von zentraler Bedeutung. Durch die Vielschichtigkeit der arbeitsweltlichen Entgrenzungsprozesse verändert sich m. E. die Struktur des Aufwachsens bzw. des Moratoriums so tiefgreifend, dass die Vorstellung der Moratoriumsidee „*Integration durch Separation*“ (HORNSTEIN 1985, S. 336) nicht nur mehr schwer zu realisieren ist, sondern bestimmte Jugendliche vom Übergang in die Erwerbswelt ausgeschlossen werden bzw. in den Strudel von (berufsvorbereitenden) Maßnahmen, Umschulungen und Kompensationsprojekte geraten (vgl. KIRCHHÖFER/MERKENS 2004, S. 13). Seit Anfang der 1990er Jahre kann zudem ein verstärkter Trend zum Arbeitsplatzabbau in Deutschland beobachtet werden. Dies war u.a. bedingt durch die letzte große Rezession im Jahre 1993, wo Deutschland zum vierten Mal seit Kriegsende ein negatives Wirtschaftswachstum aufwies (vgl. DIE ZEIT 2006).²¹ Zudem haben Unternehmen die Erfahrung gemacht, dass mit weniger Mitarbeitern (bei gleichzeitigem Einsatz von neuen Technologien) dennoch der gewohnte Output her-

²¹ Online einsehbar unter: <http://www.zeit.de/2003/34/rezession> - 10. März 2006

stellbar ist. Beides hat die Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen in den westlichen Gesellschaften endgültig begünstigt.

Summiert man diese Entwicklungen und bezieht sie auf den Kontext des Jugendlichen, entsteht der Eindruck, dass die Jugendphase beträchtliche Risiken mit sich bringt. Entsprechend hat die SHELL-Jugendstudie 1997 mit ihrer Formel: „*Die Krise der Arbeitsgesellschaft hat die Jugend erreicht!*“ diese Tendenzen zusammengefasst (vgl. JUGEND '97; KRAFFELD 2000; ARNOLD 2002; SCHRÖER 2004, S. 111), wonach viel mehr Jugendliche als früher mit sozialen Problemen konfrontiert sind, von denen sie eigentlich im traditionellen Modell des Moratoriums ferngehalten werden sollten (vgl. BÖHNISCH/SCHRÖER 2001, S. 108).

Jugendliche durchleben heute tiefgreifende Ängste und Unsicherheiten, wenn es um ihre berufliche Zukunft geht (vgl. KRAFFELD 2000, S. 19). Das betrifft besonders bildungsschwache Jugendliche, die das Gefühl vermittelt bekommen, als nachwachsende Arbeitskräfte nicht gebraucht zu werden (vgl. SCHMIEDEL 2009, S. 30). Wenn das Moratorium aber eine Vorbereitungszeit auf den Erwachsenenstatus darstellt, an dem am Ende der Jugendliche „*befähigt*“ sein soll, die Rolle des Erwachsenen inhärent zu haben, so gilt zu fragen, ob das jetzige Konstrukt tatsächlich noch allen Jugendlichen Hilfestellungen gibt, oder ob für einen bestimmten Teil von Jugendlichen das Moratorium zwar eine Art Vorbereitungszeit ist, die ihnen aber den erfolgreichen Übertritt in die Erwachsenenwelt eigentlich verwehrt.

2.2 Entgrenzungsprozesse in der Arbeitswelt

Die Entwicklung der Arbeitsgesellschaft mit ihren Entgrenzungstendenzen hat somit zwangsläufig Einfluss auf die Jugendphase und das Moratorium. Daher soll zunächst herausgearbeitet werden, wie diese immer unübersichtlicher werdende Arbeitsgesellschaft mit ihren gegenwärtigen Entgrenzungsprozessen sich überhaupt entwickeln konnte. Die immer weiter ausufernde „*Freisetzungproblematik*“, ist in allen Lebensbereichen spürbar und schafft dabei vollkommen neue Ungleichheitsgefüge und soziale Konflikte. Es gehört zwar zum Allgemeinwissen, dass Erwerbsarbeit ein Garant für eine positive und individuelle Lebensführung ist, dass sie den individuellen Lebenslauf zeitlich, inhaltlich und sozial strukturiert (vgl. HEINZ 1995, S. 12) und auch, dass sie dem Einzelnen einen Status und Position innerhalb des Gesellschaftssystems zuweisen kann. Relativ neu²² ist jedoch die Erkenntnis, dass in Zeiten von Globalisierung, Deregulierung, Liberalisierung und Flexibilisierung die Ware „*Arbeitskraft*“ [vor allem im Bereich der „*einfachen Tätigkeiten*“, ANM. F.G.], dem Diktat des Marktes weitgehend schutzlos ausgeliefert

²² Seit etwa den 1990er Jahren.

ist. Deshalb kann man heute eine Transformation in der Form erkennen, dass Personen, die ohne Einkommen in Armut leben, jetzt Menschen sind, die trotz eines Einkommens in Armut leben (working poor) (vgl. FREYER 2000, S. 245).

Der heutige Arbeitsmarkt ist geprägt von einer zunehmenden Tertiärisierung: Arbeitsplätze der industriellen Produktion werden durch Dienstleistungstätigkeiten ersetzt (vgl. KOHLMORGEN 2004, S. 178). Dabei spielen moderne Informationstechniken eine immer bedeutsamere Rolle. Es gibt kaum einen gesellschaftlichen Bereich, der nicht von den digitalen Technologien geprägt ist (vgl. LENZEN 1998, S. 726).

Diese Entwicklungen haben Auswirkungen auf die Marktwirtschaft und deren Verlaufsformen. Standortungebundenheit, prekäre Arbeitsverhältnisse, niedrige Entlohnung, Verlängerung der Arbeitszeiten, Dualisierung und Polarisierung der Lebenslagen (vgl. HÄUßERMANN 1998, S. 165) sind nur einige dieser Auswirkungen, die in diesem Kapitel behandelt werden sollen. Eng hieran angelehnt sind ökonomische und soziale Entwicklungen der deutschen Gesellschaft und die Frage nach sozialer Ungleichheit. Vor diesem Hintergrund soll zu Beginn des Kapitels die Geschichte des Kapitalismus mit seinen Voraussetzungen kapitalistischer Ökonomie vom 19. Jahrhundert bis heute skizziert werden. Die Produktionsweise des Fordismus mit seiner Idee der Unbegrenztheit des Marktes (vgl. REVELLI 1997, S. 2) wird auch heute noch als „*Goldenes Zeitalter*“ (vgl. LIPIETZ 1998, S. 117) beschrieben. Mit Beginn der fordistischen Krise wuchsen aber die sozialen und politischen Konflikte. Es kommt schließlich zur Entbettung des Kapitalismus: Die technologisch globalisierte Wirtschaft ist zu diesem Zeitpunkt nicht mehr auf den Massenarbeiter angewiesen um zu produzieren, sondern die standardisierte Fließbandproduktion wird nun durch programmierbare Maschinen und qualifizierte Arbeitskräfte in Form von „*Inseln der spezialisierten Produktion abgelöst*“ (vgl. SENNETT 1998, S. 64). Aber nicht nur Wirtschaft und Arbeitswelt sind seit Beginn der fordistischen Krise einem Transformationsprozess bzw. Segmentierungsprozess ausgesetzt, auch die sozialstaatliche Politik bleibt von dieser Entwicklung nicht verschont. BÖHNISCH und SCHRÖER (vgl. BÖHNISCH/SCHRÖER 2004, S. 20) sehen nicht nur den Einfluss des Sozialstaats auf den Kapitalismus schwinden, sondern gehen davon aus, dass mit wachsendem Einfluss der Wirtschaft, die Sozialstruktur einer Ökonomisierung des Sozialen unterworfen wird, indem, so Böhnisch und Schröer, die bisherige Trennung zwischen Produktion- und Reproduktionsphase (Normalarbeitsverhältnis) durch neue Arbeitsformen ersetzt bzw. ergänzt wird. Dies bringt in bestimmten Teilbereichen eklatante Auswirkungen auf das Sozialklassenmodell mit sich, die am Ende dieses Kapitels dargestellt und diskutiert werden sollen.

2.2.1 Fordismus

„Ich werde ein Automobil für jedermann bauen. Es wird groß genug sein, aber auch klein genug, dass es ein einzelner fahren und warten kann. Es wird aus den besten Materialien gebaut, von den besten Leuten und nach den einfachsten Plänen, die moderne Ingenieurtechnik entwickeln kann. Und bei all dem wird der Preis so niedrig sein, dass es sich jeder, der ein regelmäßiges Einkommen hat, leisten kann - um mit seiner Familie die Freuden vernünftiger Stunden in Gottes freier Natur zu genießen.“ (Zitiert nach LACEY 1987, S. 72)

Der Begriff „*Fordismus*“ bezeichnet eine etwa 60 Jahre andauernde Phase der modernen Warenproduktion, die etwa 1980 endete. Diese Phase wird auch als „*Goldenes Zeitalter*“ der westlichen Wirtschaft nach dem Zweiten Weltkrieg bezeichnet (vgl. ALTVATER 2002, S. 12). In Deutschland etablierte sich dieses Konzept durch den sog. „*Kriegsvorbereitungs-Fordismus*“ (vgl. RESCH 2005, S. 31) und den Keynesianismus, bevor dieses Akkumulationsregime dann auch in Westeuropa mit dem Wirtschaftsaufschwung in den 1950er Jahren den Siegeszug in Europa antrat (vgl. RIBOLITS 1997, S. 66 ff.). Bis zur Auflösung in den 1980er Jahren galt es als ein Leitkonzept einer epochalen Gesellschaftsformation im 20. Jahrhundert. Im Kern beruht dieses Konzept auf der Verallgemeinerung und Ausweitung von Massenproduktion und Massenkonsum (vgl. ARNOLD 2000, S. 34). Henry FORD ist der Namensgeber des Begriffs „*Fordismus*“. Er steht für die Einführung der seriellen Fließbandherstellung (wobei die ersten Fließbänder allerdings im Schlachthof von Chicago zum Einsatz kamen, Anmerkung F.G.), bei der das Arbeitstempo über die Laufgeschwindigkeit des Bands gesteuert wird. Hohe Produktivitätssteigerungen und Massenproduktion ermöglichen es Ford, für seine Arbeiter den '8-Hours-5-\$-Day' einzuführen (vgl. CASTEL 2000, S. 294). Die menschliche Arbeitskraft galt bis dahin als ein Hindernis bei der Herstellung von Gütern, sogar als mögliche Quelle von Spannungen und Störungen, der man dadurch begegnete, dass die menschliche Arbeit, die nicht von Maschinen ersetzt werden konnte, möglichst einfach strukturiert wurde, um den Arbeiter ggf. schnell und unkompliziert ersetzen zu können (vgl. MANSEL 1995, S. 43).

Die fordistische Produktion wurzelt auf dem von Frederik TAYLOR benannten Taylorismus²³ (vgl. DANGSCHAT/DIETRICH 1999, S. 86). Durch den Einsatz des tayloristisch-fordistischen Arbeitsprinzips, war die Herstellung von standardisierten Massengütern möglich, was wiederum zur Expansion von Massenkonsum führte (vgl. KIRCHHÖFER 2005, S. 28). Dieses Konzept hat sich bis Ende der 1970er Jahren als Phase der modernen Warenproduktion etabliert (vgl. RIFKIN 1997, S. 69). Mit stagnierenden Wachstumsraten sowie anhal-

²³ Der Taylorismus lässt sich als eine systematisch-objektivierende Rationalisierung der menschlichen Arbeit verstehen. Das bedeutet, dass dem Taylorismus eine möglichst kleinschrittige Arbeitsteilung zugrunde liegt. Schumann beschreibt dies so: "Die einen machen die Kopfarbeit, sollen also denken und planen, die anderen machen die Handarbeit und sollen vor allem ausführen, was andere gedacht und für sie geplant haben. Für die Arbeiter bringt Taylorismus häufig höhere Leistungsanforderungen, Dequalifizierung und wachsende Unselbstständigkeit. Sie sollen in diesem Konzept eben die Nurausführenden sein und damit auch die leicht Austauschbaren" (SCHUMACHER 2002, S. 158).

tend hoher Arbeitslosigkeit in fast allen OECD-Ländern (vgl. RIFKIN 1997, S. 69f.), funktionierte die zugrunde liegende Formel „*Massenproduktion plus Massenkonsum gleich Massenwohlstand*“ nicht mehr. Das hat man bereits in den 1970er Jahren diskutiert. Schon ein Jahr vor der Ölkrise im Jahr 1973 veröffentlichte der *Club of Rome* den Bericht „*Über die Grenzen des Wachstums*“, in dem deutlich wurde, dass Massenproduktion und Massenkonsum die natürlichen Ressourcen aufbrauchen werden. Zu einem ähnlichen Fazit kommt auch Burkhart LUTZ in seinem Buch „*Der kurze Traum immerwährender Prosperität*“, in dem er klar macht, dass die Wachstumsphase zwischen 1950 und 1975 nicht ewig anhalten wird. Mit dem „*Ende des Fordismus*“ in den westlichen Industrieländern, kommt es nun zu einem neuen Problem, dass es keine Übereinstimmung darüber gibt, wie mögliche neue Akkumulationsregime und entsprechende Regulationsysteme aussehen könnten (vgl. KOCH 2003, S. 61).

2.2.2 Postfordismus

Die sich entwickelnde wissenschaftliche Debatte um die Globalisierung der Ökonomie, dreht sich vor allem um die These der sogenannten „*Krise des Fordismus*“ (vgl. LIPIETZ 1992; ALTVATER 2002, S. 12; DANGSCHAT 1999, S. 88; RESCH 2005, S. 32) bzw. den Übergang vom Produktionsregime des Fordismus zum Postfordismus.²⁴

Die Gründe für die Auflösung des Fordismus als Akkumulationsregime werden dabei, je nach ökonomischer Schule, divergierend erklärt und können nicht auf einfache monokausale Verursacherzusammenhänge zurückgeführt werden (vgl. HIRSCH 1996, S. 83). Exemplarisch werden im Folgenden einige theoretische Modelle vorgestellt:

Beim Modell von SCHUMPETER geht man davon aus, dass durch die Entwicklung und den Einsatz neuer (digitaler) Technologien, eine Optimierung des Produktionsablaufs erfolgt. Modernisierung ist für Schumpeter dabei kein harmonischer Akt, sondern „*schöpferische Zerstörung*“. Nur indem sich alte und herkömmliche Strukturen auflösen, können neue Produktivitätseffekte freigesetzt werden (vgl. KIRCHHÖFER 2005, S. 28). Erklärungen, in denen die Auflösung des Fordismus mit dem Fallen der Profitrate verbunden ist, beruhen dagegen auf David RICARDOS Vorstellungen (vgl. JENKINS 1984, S. 29f.). HIRSCH und ROTH (1998) sehen das Scheitern des fordistischen Akkumulationsregimes darin, dass die tayloristische Arbeitsorganisation die Zuwachs-

²⁴ Der Begriff des Postfordismus wird in der gegenwärtigen Diskussion unterschiedlich verwendet und unterschiedlich identifiziert. Auch wenn manche Theoretiker schon erste Anzeichen eines aufkommenden Postfordismus ausmachen (z.B. AGLIETTA 2000 oder MARAZZI 2000) (vgl. ALTVATER 1995, S. 25), ist es noch ein weiter Weg, bis man von einem ähnlich stabilen System, wie dem Fordismus, sprechen kann. Hinzu kommt, dass man nicht verkennen darf, dass der Postfordismus eine Vielzahl von „Normalitäten“ darstellt, die, so ALTVATER (1995, S. 25), weder kohärent noch kompatibel sind. Schaut man sich die „Begriffsflut“, gerade in den Sozialwissenschaften, genauer an, so findet man eine Vielzahl von Vokabeln (z.B. neues Akkumulationsregime, Wertewandel, Postfordismus, Ende der Arbeitsgesellschaft, Krise des Wohlfahrtsstaats (vgl. FRIEDRICH 1988, S. 84), die versuchen die „Trias Wirtschaftswachstum - Vollbeschäftigung – Sozialstaat“ (a.a.O) zu ersetzen.

rate, sowohl an Arbeitsproduktivität als auch an Kapitalrentabilität, ab den 1970er Jahren nicht mehr in den Maßen steigern konnte, wie es in den Jahren zuvor möglich gewesen war. Vor allem die Internalisierung des Kapitals bewirkte den Zusammenbruch des fordistischen Regulationsregimes (vgl. HIRSCH/ROTH 1998, S. 79). Infolgedessen stieg die Arbeitslosigkeit und es entstand ein erhöhter Kostendruck, weil die in der fordistischen Prosperitätsphase vereinbarten Lohnforderungen nun die Krisensituation weiter verschärften. Aber auch zunehmende Umwelt- und Naturzerstörung und die damit verbundene Verteuerung von (billigen) Rohstoffen und Energien führten dazu, dass im Akkumulationsregime des Fordismus nur noch begrenzte Wachstumsraten möglich waren (vgl. MARAZZI 1999, S. 63).

Eine besondere Rolle im Postfordismus nehmen die Finanzströme ein. Das Finanzkapital agiert in diesem neuen „*Akkumulationsregime*“ zunehmend globaler und ist räumlich agiler (vgl. THRIFT 1988, S. 25). Auch wenn es umstritten ist, welche einzelnen Bestandteile man letztlich zu diesem Akkumulationsregime zählt und welche nicht, steht doch außer Frage, dass es mit den Veränderungen vom nationalen zum internationalen Handeln, der zunehmenden Bedeutungslosigkeit regional bestimmender Ökonomien und der Tradierung national agierender Gewerkschaften und Verbände ein qualitativer Wandel eingeläutet wurde, der zu neuen Gesellschaftsformationen führte. Dies ist am Beispiel von Arbeit und Freizeit deutlich und eindrucksvoll belegt worden. Mit dem Postfordismus kam es nicht nur zur Flexibilisierung von Arbeit und Freizeit (vgl. MANSKE 2005, S. 261), sondern teilweise auch zur Auflösung und Entgrenzung dieser, was mit dem Stichwort des Arbeitskraftunternehmertums (vgl. LANGE 2005, S. 15) beschrieben wurde. Die Transformation dieser neuen Gesellschaftsform wurde dabei maßgeblich durch den Einsatz neuer Informationstechnologien und Telekommunikation möglich, welche Grundlage der „*Hyperindustrialisierungsthese*“ (vgl. HIRSCH/ROTH 1986, S. 115ff.) ist. GAMBINO (1995), der sich in seinen Aussagen auf Hirschs Hyperindustrialisierungsthese bezieht, beschreibt dies so:

„Indem sie die Arbeit tiefgreifend verändert und den »tayloristischen Massenarbeiter« zersplittert, schichtet die »elektronische Revolution« die Arbeitskraft neu und teilt sie in eine schmale obere Ebene von Hochqualifizierten und in eine massenhafte untere Ebene von postfordistischen Ausführenden.“ (GAMBINO 1995)²⁵

Alle diese Entwicklungen führen aber nicht zum Ende der Massenproduktion oder gar zum Ende der Arbeitsgesellschaft, wo vor Anfang der 1980er Jahren häufig gewarnt wurde.²⁶

²⁵ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/ul6wbt> - 21. Oktober 2006

²⁶ Vergleiche hierzu ausführlich DAHRENDORFS These vom "Entschwinden der Arbeitsgesellschaft" (1980), die in den folgenden Jahren zu einer breit angelegten Diskussion zum Ende der Arbeitsgesellschaft in Gang setzte. So war ihre Zukunft 1982 das zentrale Thema des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg (vgl. MATTHES 1983) und auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft machte 1984 die Krise der Arbeitsgesellschaft zum Gegenstand ihres 9. Kongresses in Kiel (vgl. HEID/KLAFKI 1985).

Der Übergang zum Postfordismus führte nicht nur zu einem ganz neuen Verständnis von Arbeit, das durch eine zunehmende Flexibilisierung des Produktionsprozesses und einer Flexibilisierung des Arbeitsmarktes gekennzeichnet ist (vgl. DANGSCHAT/DIETRICH 1999, S. 92), sondern bewirkte zudem, dass sich die Gegensätze zwischen Arm und Reich vergrößerten, was schließlich die Gesellschaft in Segmente zerfallen ließ (vgl. DIETRICH 1999, S. 11).

2.2.3 Das neue Verständnis von Arbeit

Mit dem Auflösen des Fordismus wird die Arbeitslosigkeit in den westlichen Industrieländern zu einem sozialen Phänomen von erheblicher Relevanz. In Deutschland herrschte bis Mitte der 1970er Jahre mit einer Arbeitslosenquote von etwa 2 % nahezu Vollbeschäftigung (KOCH 2003, S. 86). Ab diesen Zeitpunkt, stieg mit kleinen Unterbrechungen, in Folge konjunktureller Aufschwünge die Arbeitslosigkeit von 3,8 % im Jahr 1980 auf 11,7 % im Jahr 2004 (vgl. BPB 2005, S. 37). Mitte der 1980er Jahre wurde Deutschland von der globalen Umstrukturierungswelle erfasst. Nach ROTH (1994) führte die damit ausgelösten Entwicklung zu dem Phänomen der strukturellen Massenarbeitslosigkeit. Neu war, dass der wirtschaftliche Aufschwung in den Jahren 1983/1984 erstmals nicht mehr zum Abbau der Arbeitslosigkeit führte, sondern auf einen relativ hohem Sockel bestehen blieb. Neben der Abwanderung der Lohnarbeit in Billiglohnländer, die für die Umgestaltung der Arbeitsmarktpolitik mit verantwortlich war, wurden ganz neue „Parkplätze“ für Unterbeschäftigte (ABM, Umschulungsfirmen etc.) geschaffen (vgl. ROTH 1994, S. 20).

Es entstand in der Folge ein neues soziales Ungleichheitsgefüge der Gesellschaft, das nicht mehr „vertikal“, sondern „querverteilt“ alle Milieus und Schichten betraf (GEIBLER 1992, S. 45ff) und eine Spaltung und Verschiebung der Kräfteverhältnisse zwischen den Klassen einläutete (vgl. HIRSCH 1986, S. 104). Kennzeichen bzw. Basis dieser neuen Wirtschaftsform ist der „neoliberale“ Gedanke, in dem der Markt, also Angebot und Nachfrage, dafür sorgen, dass es nun zur optimalen Allokation von Ressourcen kommt (vgl. RESCH 2005, S. 25). Die Ressource Mensch wird somit zunehmend dem Diktat des Kosten- und Gewinnvorteils untergeordnet – unabhängig ob es sich um eine hochqualifizierte oder auch weniger qualifizierte Arbeitskraft handelt (vgl. KLEIN 2001, S. 244).

Ermöglicht wird dies durch zwei wesentliche Entwicklungen:

1. Der technologische Fortschritt der letzten Jahrzehnte führte dazu, dass die menschliche Arbeitskraft in Produktion und Verwaltung sukzessiv durch den Einsatz datenverarbeitender Maschinen ersetzt wird (vgl. RIBOLITS 1997, S. 99f).
2. Der Mensch als Arbeitskraft ist nicht mehr zwangsläufig notwendig, ja sogar manchmal hinderlich, um erfolgreich am Markt zu agieren. Wenn Arbeitnehmer der ökonomischen Verwertungslogik nach als

fixe Kosten angesehen werden, wird es aus arbeitsrechtlichen Gründen für das Unternehmen schwierig, sich kurzfristig einer schwankenden Nachfrage anzupassen (vgl. DASER 2009, S. 115f.). Daraus folgen Bestrebungen auf fremdes Humankapital zurückzugreifen oder Instrumente zu suchen, die eine Flexibilisierung der Verfügbarkeit der Arbeitskraft vorantreibt. Ein solches Beispiel stellt der Arbeitskraftunternehmer dar, auf den im Folgendem eingegangen wird.

2.3 Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft- Der Arbeitskraftunternehmer

Phänomene der Entgrenzungen finden auf unterschiedlichen sozialen Ebenen statt. Auch in der Arbeitswelt sind diese Entgrenzungsprozesse²⁷ vorzufinden. Hans J. PONGRATZ und G. Günter VOß entwickelten hierzu die These vom Typus des „Arbeitskraftunternehmer[s]“ (VOß/PONGRATZ 1998; VOß/PONGRATZ 2000; VOß/PONGRATZ 2004, S. 9 ff.) als Antwort auf den Strukturwandel der betrieblichen Arbeitsorganisation in den letzten Jahren.

Der Begriff des Arbeitskraftunternehmers kann bis in die 1980er Jahre zurück verfolgt werden, als es im Zuge der Flexibilisierung von Arbeit in fast allen Bereichen des Unternehmertums eine Vielzahl von Reorganisationsprozessen gegeben hat. Ziel war und ist es bis heute, ungenutzte Produktivitätspotentiale zu erschließen (vgl. VOß 2007, S. 97). Dabei werden neue Strategien einer so genannten „fremdorganisierten Selbstorganisation“ oder auch Selbststeuerung eingesetzt, die die bisherige Verhaltensweise vieler Betriebe, die Arbeitskraft möglichst einem tayloristisch-fordistischen Arbeitsprinzip zu unterziehen, zuwiderlaufen. Stattdessen werden Arbeiten tatsächlich mehr dem eigenen „Gusto“ der Arbeitskräfte überlassen, wobei diese Selbstorganisation²⁸ der Steuerung von Arbeit, nicht wirklich neue Freiheiten für die Arbeitenden mit sich bringt (vgl. PONGRATZ 2004, S. 9).

Der klassische Dreigang eines typischen (männlichen) Biografiemusters „Ausbildung – Berufstätigkeit – Ruhestand“ ist in den letzten Jahren nicht nur

²⁷ Grob skizziert geht es bei der Entgrenzung von Arbeit darum, vorhandene Strukturen und Regelungen aufzuweichen und zu überwinden. Bedingt durch den Einsatz neuer (digitaler) Technologien sowie den Zugewinn an Arbeitsplätzen im tertiären Sektor, hat man erkannt, dass Erwerbsarbeit nicht notwendigerweise an einem festen Arbeitsplatz und zu festen Arbeitszeiten erfolgen muss (vgl. PONGRATZ/VOSS 2003, S. 15).

²⁸ Selbstorganisation bedeutet zunächst einmal nichts anderes als den Abbau des Kommandotypus, wie er im Taylorismus gegenwärtig war, was einer Entlastung von Zwängen und Restriktionen gleichkommt (vgl. KRATZER 2003, S. 15). Gleichzeitig entsteht aber mehr „Druck durch mehr Freiheit“ (GLISSMANN/PETERS 2001), mit dem die Beschäftigten lernen müssen umzugehen, um nicht in einen Sog der Selbstausbeutung zu geraten (vgl. BAERWALD 2008, S. 13). Indem der Arbeitnehmer zur Selbstorganisation angehalten wird und ihm neue Wege der Steuerung seiner Arbeit eröffnet werden, wird erwartet, dass er seine gesamte Persönlichkeit in den Arbeitsprozess integriert, seine Lebensführung auf die Arbeit abstimmt und somit zum Unternehmer seiner eigenen Arbeitskraft wird.

unstimmig geworden, sondern auch dort, wo es Arbeitsformen gibt, die die Form eines Normalarbeitsverhältnisses aufweisen, hat sich der Charakter von Arbeit verändert (vgl. ENGELMANN/WIEDEMAYER 2000, S. 11; ELSTER 2007, S. 9).

„Die ehemals klaren Grenzen zwischen den Bereichen Arbeit und Privatleben verwischen sich; Sozialwissenschaftler sprechen von „Entgrenzung“. Einerseits erlaubt es diese Entwicklung den Menschen, ihre Persönlichkeit stärker in den Arbeitsprozess einzubringen; auch wird eine räumliche und zeitliche Vermischung beider Lebensbereiche möglich. Andererseits wird nun der Mensch mit allen seinen Ressourcen immer stärker ökonomischen Zielen unterworfen. Damit sind für den Einzelnen sowohl Chancen als auch Risiken verbunden.“ (BELWE 2007, S. 2)

In den letzten Jahren sprechen die Sozialwissenschaften (vor allem in der Arbeits- und Industriesoziologie, ANM. F.G.) in diesem Zusammenhang auch von einer Subjektivierung von Arbeit. Die Debatte um die Subjektivierungsthese hat zu einem grundlegenden Paradigmenwechsel über die spezifische Verfasstheit von Arbeit geführt. Subjektivierung bedeutet einen Bruch mit den tayloristischen Rationalisierungsprinzipien. Nicht mehr Fremdorganisation, direkte Kontrolle durch Vorgesetzte, Standardisierung von Arbeitsabläufen etc., sondern Selbstorganisation, indirekte Steuerung und Re-Organisation von (zu) planenden und aus(zu)führenden Tätigkeiten werden nun verlangt (vgl. SAUER 2005, S. 56).

„*Neue objektive Zwänge*“ (verschärfter Wettbewerb unter den Bedingungen von Globalisierung, wirtschaftsstruktureller Wandel, durch Kunden und Märkte hervorgerufene Flexibilitätserfordernisse, Potenziale der Informations- und Kommunikationstechnologien, etc.), aber auch veränderte Erwartungen und Bedürfnisse der Arbeitssubjekte werden als Begründungen für die „*Entgrenzung*“ von Arbeit, Organisation und Leben (SAUER/DÖHL 1997; MINNSEN 2000; KRATZER/SAUER 2004) und einen erweiterten Zugriff auf die subjektiven Potenziale menschlicher Arbeitskraft angeführt (VOß/PONGRATZ 1998; BAETHGE 1999; BÖHLE 1999, BÖHLE 2002; MOLDASCHL/VOß 2002).

Folgende Formen der Selbstorganisation von Arbeit unterscheiden VOß und PONGRATZ (2004):

Im Rahmen <i>konventioneller</i> Beschäftigungsverhältnisse	Im Rahmen <i>betriebsübergreifender</i> Arbeitsbeziehungen
Gruppen- und Teamarbeit	Auslagerung auf Scheinselbstständige oder Arbeitnehmerähnliche [sic.]
Führung durch Zielvereinbarung	Kooperation mit Selbstständigen (Freiberufler, Kleinbetriebe)
Center-Konzepte (Profit-, Cost-Center), Intrapreneur-Modelle	Virtuelle Betriebe
Hoch flexibilisierte Arbeitszeiten	
Neue Formen computervermittelter Heim- und Mobilarbeit usw.	

TABELLE 1: FORMEN DER SELBSTORGANISATION (QUELLE: VOß/PONGRATZ 2004, S. 10)

Selbstorganisation bzw. Selbststeuerung bedeutet den Einsatz und die Verbreitung neuer Steuerungsform von Arbeit (indirekte Steuerung) sowie neuer Arbeitsformen mit größeren Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen der Beschäftigten. Indem also die Spielräume der Arbeitenden vergrößert werden, wird Flexibilität geschaffen. Selbstorganisation und Flexibilität für den Arbeitnehmer sind aber nur eine Seite der Medaille. Zu Recht verweist Nick KRATZER (2003, S. 203ff.) darauf, dass ein Mehr an Gestaltungsmöglichkeiten und –spielräumen auch Zwänge mit sich bringt und durchaus negative Aspekte aufweist, nämlich immer dann, wenn der abhängig Beschäftigte strukturell wie ein Unternehmer behandelt wird.

Und genau hier setzt die Arbeitskraftunternehmer-These an. Ausgehend vom Transformationstheorem von BRAVERMANN „*kauft ein Unternehmen mit der Einstellung von Mitarbeitern (in der Regel) nicht vertraglich eindeutig definierte Tätigkeiten, sondern allein für bestimmte Zeiträume das Potenzial der Person, Arbeit verrichten zu können*“ (VOß/PONGRATZ 1998, S. 137). Das heißt, dass mit Hilfe arbeitsteiliger Technologien (stark standardisierter Massenproduktion, die meist mit Hilfe von hoch spezialisierten, monofunktionalen Maschinen, Fließbandfertigung, rigide und systematische Zerlegung des Arbeitsprozesses etc.) die Arbeitsleistung organisiert wurde. Im Zuge der Verschiebung dieses Arbeitsprinzips hin zum Postfordismus, kommt es aber nun zu einer entscheidenden Veränderung: Die „*Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung [wird] bei Selbstorganisationskonzepten in grundlegend erweiterter Form den Arbeitenden zugewiesenen.*“ (a.a.O., S. 138). Das Transformationsproblem wird somit externalisiert (a.a.O., S. 139). Anders formuliert bedeutet dies: Nicht mehr die Unternehmensleitung, sondern der Arbeitnehmer managt und überprüft nun seine eigene Arbeitskraft.

Die Externalisierung betrieblicher Aufgaben bedeutet aber nicht, dass die Unternehmen auf Kontrolle verzichten. Das Gegenteil ist der Fall. In dem Maße, in denen die direkte Kontrolle und die erweiterte Externalisierung auf den Arbeitnehmer übertragen wird, kommt es gleichzeitig zur Erhöhung der indirekten Steuerung des Arbeitsprozesses. Als probates Mittel eignen sich Instrumente des Controllings, des Benchmarkings oder auch die Vermittlung von Leistungsdruck, der im Zuge der Marktanforderungen entsteht, um Kosten- und Kundenzwänge zu befriedigen. Daneben ist auch eine ideologische und kulturelle Einbindung von Arbeitskräften in das Unternehmen ein sehr beliebtes Instrument der indirekten Kontrolle, um für den Unternehmer betriebliche Ziele zu erreichen (vgl. VOß 2007, S. 104).

Grundsätzlich wird der Arbeitskraftunternehmer mit drei thesehaften Merkmalen charakterisiert:

Selbst-Kontrolle	Verstärkte selbstständige Planung, Steuerung und Überwachung der eigenen Tätigkeit.
Selbst-Ökonomisierung	Zunehmende aktiv zweckgerichtete Produktionen und Vermarktung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen sowohl auf dem Markt wie innerhalb des Betriebes.
Selbst-Rationalisierung	Wachsende bewusste Durchorganisation von Alltag und Lebenslauf und Tendenz zur Vertrieblischung der Lebensführung.

TABELLE 2: MERKMALE DES ARBEITSKRAFTUNTERNEHMERS (QUELLE: PONGRATZ/VOß 2004, S. 12)

1. Verstärkte Selbst-Kontrolle von Arbeitskraft

Die Zunahme der aktiven Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeitskraft führt dazu, dass der Arbeitnehmer mehr Verantwortung bei gleichzeitiger Abnahme von betrieblichen Handlungsvorschriften erfährt. Anders ausgedrückt: In dem Maße in dem die Selbst-Kontrolle erweitert wird, nimmt die Fremdkontrolle ab. So nehmen Handlungsvorgaben, die die Arbeit betreffen, ab. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Flexibilisierung der Arbeitszeiten, der Auflösung der räumlichen Bindung der Arbeit und der verstärkten Erwartungen an die Eigenmotivation. Der neue Trend der Betriebe mit seinen Beschäftigten heißt nun: „*Wie Sie die Arbeit machen, ist uns egal - Hauptsache das Ergebnis stimmt!*“ (vgl. PONGRATZ 2001, S. 24ff.)

2. Selbst-Ökonomisierung von Arbeitskraft

Der Arbeitnehmer betrachtet seine Arbeitskraft zunehmend unter strategischen Gesichtspunkten. Dabei verändert sich das Verhältnis zur eigenen Arbeitskraft. Sie wird nun als Ware angesehen mit dem Ziel, seine Fähigkeiten möglichst erfolgreich zu vermarkten. Für das Beschäftigungsverhältnis im Unternehmen bedeutet dies: „*Sie bleiben nur solange, wie Sie nachweisen und sicherstellen, dass sie gebraucht werden und Profit erwirtschaften!*“ (a.a.O, S. 25)

Die Arbeitskraft verändert sich somit in zweifacher Hinsicht: Zum einen muss sich die Arbeitskraft effizienzorientierter entwickeln, das heißt bewusst produziert werden und zum anderen muss das Arbeitsvermögen aufwändiger selbstvermarktet werden. Dies ist eine anspruchsvolle Leistung, die - so VOß/WEISS (2005) – nur erfolgreich sein kann, wenn der Arbeitnehmer ständig sehr flexibel mit zeitlichen, räumlichen und sachlichen Gegebenheiten umgehen kann. Um dies zu gewährleisten, muss der Arbeitnehmer bereit sein, sein Leben möglichst mobil und ungebunden zu gestalten (vgl. VOß/WEISS 2005, S. 83).

3. Selbst-Rationalisierung

Dieses Merkmal bezieht sich schließlich auf den Kontext der Person. Mit Selbst-Rationalisierung meinen Voß und Pongratz die wachsende Durchorganisation des Alltags und Lebenslaufs und einer Tendenz zur Vertriebligung der Lebensführung. Und auch hier gilt die Devise: „*Wir brauchen Sie voll und ganz zu jeder Zeit - und dazu müssen Sie Ihr Leben voll im Griff haben!*“ (PONGRATZ 2001, S. 25)

Bedingt durch die neuen Arbeitsformen wird die charakteristische Grenzziehung zwischen Arbeit und Privatleben abgebaut. Im Rahmen der Vertriebligung von Lebensführung soll auf diese Weise sichergestellt werden, dass der gesamte Lebenszusammenhang der Arbeitskraft den Bedarfen der betrieblichen Nutzung angepasst wird (vgl. a.a.O, S. 25ff.).

Die Evidenz der Arbeitskraftunternehmer-These ist von Beginn an eine umstrittene und viel diskutierte Frage, wie Voß und Pongratz selbst feststellen (vgl. VOß/PONGRATZ 2004, S. 7ff.). Auch wenn die empirische Überprüfung in vielen Punkten der These bestätigt wurde, so kann durchaus berechtigt gefragt werden, ob dieser neue Arbeitertypus das Vorbild des Verberuflichten ablösen kann. URBAN (2001) verneint nicht nur diesen Wandel, er spricht vielmehr sogar von einer „*Spektakelsoziologie*“ (vgl. URBAN 2001, S. 99) und warnt davor, (auf der) Grundlage(n) von Einzelbefunden allzu weitreichende Theorien und Thesen zum gesellschaftlichen Wandel zu formulieren. Auch JURCZYK (2002, S. 105ff.) kritisiert das Modell, da es sich nur am Idealtypus des männlichen Erwerbstätigen orientiert. PONGRATZ und VOß (2003, S. 208ff.) kommen in einer neuen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass vor allem die untersuchten qualifizierten weiblichen Angestellten in Projektarbeiten den Prototyp des Arbeitskraftunternehmer am ehesten verkörpern (a.a.O, S. 208; 211). Diese weisen neben einem hohen Maß an Strukturierungsbereitschaft auch eine ausgeprägte Leistungsorientierung auf, jedoch - und das unterscheidet die Frauen von den untersuchten Männern - spielt die Erwägung der Familienplanung hier eine größere Rolle (a.a.O., S. 212).

Das Konzept des Arbeitskraftunternehmers ist zwar nicht grundsätzlich neu,²⁹ jedoch haben m. E. die Industriesoziologen VOß und PONGRATZ eine grundsätzliche Neubestimmung des Arbeitsbegriffes für die Gegenwart skizziert. Die Ware „*Arbeitskraft*“ wandelt sich vom „*verberuflichten Arbeitnehmer*“ zum Arbeitskraftunternehmer. War der Arbeits- und Lebenszusammenhang des „*verberuflichten Arbeitnehmers*“ im Fordismus auf Kontinuität angelegt, steht nun die Diskontinuität und die Pflicht der beständigen Anpassungsbereitschaft und –notwendigkeit im Aufgabenspektrum des Arbeits-

²⁹ Bevor es eine Diskussion um den Begriff des Arbeitskraftunternehmer gab, hat man schon von der Auflösung des Normalarbeitsverhältnis von dem so genannten Niedriglohnsektoren und den „neuen Selbstständigen“ gesprochen (vgl. DOMBOIS 1999, S. 15).

kraftunternehmers. Das führt nicht nur zu einer unternehmerischen Handhabung mit der eigenen Arbeitskraft, sondern auch zu einer veränderten Verfasstheit von Arbeitskraft insgesamt. Technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen führen dazu, dass der Arbeitnehmer mit neuen Arbeitsinhalten konfrontiert wird, die weg von einer Material- hin zu einer Informationsorientierung (vgl. WILKE 1999, S. 37) gehen. Dabei wird dem Arbeitnehmer eine große Eigenständigkeit abverlangt, die sich nicht nur auf Weiterbildung und lebenslanges Lernen beschränkt, sondern die Arbeitswelt wird sich rund um seine ganzheitliche Persönlichkeit ausweiten. Dies setzt eine enorme Flexibilität voraus, die - so Voß - nur die Personen erbringen werden, die genügend Kapital in Form von Bildung, Netzwerken oder Besitz haben und sich dementsprechend vermarkten können (vgl. Voß 1999, S. 18). Schaut man sich heute die Erwerbsarbeitslandschaft an, so lässt sich dies nach KRATZER/SAUER (2005) folgendermaßen skizzieren:

	Problemfeld	Merkmal	Empirische Felder, Häufigkeit	Arbeitspolitik Arbeits(platz)gestaltung	Neue Gemeinsamkeiten
Feld 1	Prekarisierung	betriebliche und staatliche <u>Entsicherung</u> - Kumulation von Risiken - Sinnverlust - soziale Isolation - Armut - Deprivation	unsichere Beschäftigungsverhältnisse, working poor	institutionelle Absicherung, Entkoppelung von sozialer Sicherheit und Beschäftigungsstatus Grundsicherung	Leistungs- und Zeitdruck Problem: Verhältnis Arbeit u. Privatleben (work-life-balance)
Feld 2	(Re-) Taylorisierung	standardisierte und restriktive Arbeitsvollzüge - bedrohte betriebliche Sicherheit (z.B. Hartz IV)	- gering qualifizierte Produktion- und Dienstleistungsarbeit (Normalarbeitsverhältnis) - Schichtarbeit - Teilzeitarbeit (Frauen) abnehmend	„alte“ Humanisierung der Arbeit	Objektive Verunsicherung (Angst) Flexibilisierung (Zeit, Raum, Status) Unternehmer ihrer Selbst
Feld 3	Subjektivierung doppelte Perspektive -Rationalisierung - Selbstorganisation - neue Autonomie	Individuelle <u>Selbstorganisation und Flexibilität</u> Unternehmerisches Handeln - Gefährdung von Gesundheit und Lebensqualität - Entgrenzung von Zeit und Raum - Zeit- und Leistungsdruck, burn out, Stress, Depression	mittlere, höher qualifizierte Produktion- und Dienstleistungsarbeit neue Selbstständigkeit zunehmend	reflexive Humanisierung Umgang mit Ambivalenz, Widerspruch: Autonomie - Entgrenzung Autonomie in Herrschaftsbezügen	Psychische Belastungen Individualisierter Kongressdruck

TABELLE 3: (ERWERBS)ARBEITSLOSENLANDSCHAFT NACH KRATZER/SAUER 2005

Feld 1: Prekarisierung

Durch die institutionelle Entsicherung³⁰ innerhalb der Arbeitswelt und des Sozialstaates, kommt es zur Polarisierung zwischen Hochqualifizierten/ Spezialisierten und geringfügig Beschäftigten/ungelernten Arbeitskräften. Dies führt zu sogenannten ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen, die sich durch wachsende (intern/extern) Konkurrenz und durch Ver- und Auslagerung der Beschäftigungsverhältnisse auszeichnen (vgl. SAUER 2005, S. 57). Prekarisierung ist in diesem Zusammenhang mit bestimmten Risiken wie geringe Entlohnung, schlechten Wiederbeschäftigungschancen, körperlich anspruchsvollen Tätigkeiten, unsichere Arbeitsvertragssituation, geringes Schutz- und soziales Integrationsniveau, etc. verbunden, denen die geringfügig Beschäftigten/ungelernten Arbeitskräfte weitgehend ausgeliefert sind (vgl. KRATZER 2005, S. 6). Für einen bestimmten Teil der Beschäftigten - vor allem jüngere Akademiker - sind solche Beschäftigungsformen ein akzeptierter und sogar gesuchter Zwischenschritt auf dem Weg zu einem besseren, inhaltlich anspruchsvolleren Job. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass im Zuge der Flexibilisierung die sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisse zwischen 1991 und 2005 um circa 13 % abgenommen haben und dass auch vier Jahre nach Beendigung des Examens rund ein Viertel dieser Personengruppe nur einen befristeten Vertrag aufweist (vgl. DIE ZEIT 14/2006).

Der *politische Auftrag* in diesem Feld heißt Re-Institutionalisierung von Sicherheit. Im Zuge zunehmender Flexibilisierung und Destandardisierung betrieblicher und sozialer Sicherungssysteme, gehört es zur politischen Aufgabe, eine so genannte überbetriebliche Gestaltungsebene (a.a.O., S. 58) zu installieren, um beispielsweise soziale Sicherheiten im Beschäftigungsstatus (wie Tarifverträge für Leiharbeiter, Mindestlohn, vertragliche Regulierung der Arbeitsverhältnisse etc.) zu schaffen (vgl. a.a.O., S. 58).

Die politische Schwierigkeit besteht nach KRATZER (2005) darin, dass es sich bei der Gruppe der „*Prekären*“, um eine sehr heterogene und vor allem schwer zu mobilisierende Arbeiterschaft handelt, die zudem wenig in die „*Waagschale*“ zu werfen hat (vgl. KRATZER 2005, S. 6).

Feld 2: Re-Taylorisierung

Das zweite und dritte Feld sind beides Varianten eines Gestaltungsfeldes, das auf „*entgrenzte Normalarbeit*“ hinweist (vgl. KRATZER 2005, S. 6).

³⁰ Der Begriff der Entsicherung charakterisiert die Wende vom fordistischen zum postfordistischen Akkumulationsregime. Damit ist die Zunahme ungesicherter Beschäftigungsverhältnisse sowie eine Zunahme von Flexibilitätsanforderungen an Arbeitssituationen gemeint. Die Erwerbspersonen tragen die Risiken und die Zwänge des Kapitalismus. KRATZER (2003) spricht in diesem Zusammenhang auch von Selbst-Dekommodifizierung (vgl. EBRINGHOFF 2004, S. 260).

Es bietet eine relative³¹ Sicherheit in Bezug auf das Arbeitsverhältnis, weniger jedoch in Bezug auf den Arbeitsplatz. Trotzdem ist für SAUER (2005, S. 58) dieses Feld nach wie vor eng mit dem des Normalarbeitsverhältnisses verbunden. Re-taylorische Arbeitsstätten finden sich in Bereichen der rationalisierten und standardisierten Produktion/Dienstleistung, wie zum Beispiel im Einzelhandel oder im Call-Center.

Oftmals lässt sich über diese Erwerbsform kein existenzsicherndes Einkommen erzielen. Sauer bezeichnet dieses Feld auch als „low road“ einer Entgrenzung von Arbeit (vgl. SAUER 2005, S. 58). Individuelle Spielräume (Dinge wie Selbstorganisation, Partizipation, Gestaltung der zeitlichen Flexibilität sowie die Möglichkeit den Arbeitsablauf aktiv mitzubestimmen) sind vergleichsweise gering. Ein wesentliches Erkennungskriterium dieses Beschäftigungsverhältnisses, ist in der Austauschbarkeit der Beschäftigten gegeben. Daher kann in diesem Zusammenhang auch von betrieblicher Entsicherung gesprochen werden, da Kostendruck und Flexibilisierung durch Auslagerung auf die Beschäftigten abgewälzt werden (vgl. KRATZER 2005, S. 7).

Die politischen Anforderungen an dieses Feld sind traditioneller. Gegenstandsbereich ist eine „alte“ Humanisierung der Arbeit (a.a.O.). Zwar finden sich auch hier Facetten, die auf einen Wandel der Arbeitsformen verweisen (neue Tätigkeitsfelder, Medialisierung, Dezentralisierung von Unternehmen und Vernetzung), jedoch stehen diese für den Dienstleistungsbereich innerhalb des o. g. Feldes noch aus. Als gelungenes Beispiel für eine anti-tayloristische Arbeit sieht SAUER das Modell „Auto 5000“³², da hier innovative Formen von Arbeitsorganisation, Gruppenarbeit, erweiterten Handlungsspielräumen etc. sich mit industrieller Produktionsarbeit verbinden (a.a.O., S. 58f.).

Feld 3: Subjektivierung

Innerhalb dieses Feldes haben wir es mit Entgrenzung von Arbeit zu tun. Es handelt sich hier um die sog. „High-Road-Variante“ einer Entgrenzung von Arbeit (vgl. KRATZER 2005, S. 8). Die Arbeitnehmer sind für die Gestaltung der eigenen Arbeit, der Arbeitszeiten etc. selbst verantwortlich. Unternehmerisches Denken ist dabei erwünscht. Dies bringt neben den genannten Vorteilen auch Gefahren mit sich. Nach SAUER (2005, S. 60) kann der gewachsene Leistungs- und Zeitdruck zu Erkrankungen aufgrund von Stress, innerer Kündigung, Burn-out, Depressionen usw. führen. Auch innerhalb dieses Arbeitsfeldes gibt es das Phänomen der Entsicherung, da gerade im Zuge

³¹ Relativ insofern, als es den „fürsorglichen“ Rahmen des fordistischen Arbeitsverhältnisses nur noch partikulär gibt. Die Hoffnung auf einen sicheren Arbeitsplatz ist nicht mehr vorhanden. Auch führt ein immenser Kostendruck zur schlechteren Bezahlung und der Pflicht zur Anpassungsbereitschaft sowie sich auf veränderten Beschäftigungszeiten einzulassen (vgl. SAUER 2005, S. 58).

³² Auto 5000 ist eine Tochtergesellschaft der Volkswagen AG, die im Jahr 2001 gegründet wurde um mit dem Slogan "5000 mal 5000" das Werk in Wolfsburg zu sichern, um die Produktion im Ausland zu verhindern.

von Reorganisationswellen Arbeitsplätze abgebaut und umstrukturiert werden können (a.a.O., S. 8).

Die steigende Subjektivierung der Arbeit strahlt dabei auf die alltägliche Lebensgestaltung aus und fordert dazu auf, ein Arrangement zwischen Erwerbsarbeit und Privatleben zu schaffen, das sich häufig – im Zuge der Intensivierung und Extensivierung des Arbeitsprozesses – zu Lasten der privaten Lebenswelt auswirkt.

Subjektivierung verkörpert genau das Gegenteil von dem, was man bislang unter der fordistisch-tayloristischen Rationalisierungslogik verstanden hat. Wird das Subjekt im Taylorismus ausgeblendet, so wird es sich nun im betrieblichen Rationalisierungsprozess nicht nur zu Nutze gemacht, sondern die Verantwortung für den Arbeitsprozess wird in weiten Teilen auf den Arbeitnehmer übertragen (vgl. KRATZER/SAUER 2005, S. 129).

Die Umsetzung politischer Anforderungen erweisen sich als ambivalent, da Subjektivierung und Entsicherung je eine Seite der Medaille sind. Nick KRATZER (2005) weist zu Recht darauf hin, dass eine herkömmliche Gestaltungs- und Arbeitspolitik, die z.B. die Arbeitsintensität verringern will, wahrscheinlich auch zugleich individuelle Spielräume der Arbeitnehmer einschränken wird. Zudem sind Wirkungszusammenhänge im Zuge sich ständig vernetzender, global agierender betrieblicher Zusammenhänge (z.B. Einfluss und Auswirkungen der Finanzmärkte, der Absatzmärkte des Arbeitskräfteangebots, der Produktpolitik, der Personalpolitik etc.) schwer kalkulierbar (vgl. KRATZER 2005, S. 9).

Die Flexibilisierung und die Subjektivierung sind Entwicklungstendenzen, an denen sich der Umbruch und die neue Organisation von Arbeit festmachen lassen. Standardisierte Beschäftigungsverhältnisse à la Normalarbeitsverhältnis sind hier nicht erwünscht, sondern es wird nach pluralen und heterogenen Erwerbsstrukturen gefragt. Zentrales Kennzeichen dieser Form von Arbeit ist der starke Subjektbezug (indirekte Steuerung, Selbstorganisation etc.) und die Entwicklung zum Selbstständigen im Unternehmen. Es scheint, dass die Unternehmen ihre Rolle als „*Stabilitätsanker*“ (DOSTAL 2005, S. 482) zunehmend verlieren und durch „*virtuelle*“ Betriebe³³ ersetzt werden, die ihre Arbeitnehmer mehr oder weniger lang auf Zeit beschäftigen bzw. von ande-

³³ Eine genaue Definition, was ein virtuelles Unternehmen ist bzw. wovon es sich abgrenzt, ist schwierig auszumachen. Nach Möslein entwickeln sich virtuelle Unternehmen durch die Auflösung klassischer Unternehmen und lassen sich durch verschiedene Kriterien belegen. Ein herkömmliches Unternehmen hat klar definierte innere und äußere Grenzen, es zeichnet sich durch klare Zugehörigkeiten und Nichtzugehörigkeiten von Personen aus und schließt arbeits- und gesellschaftsrechtliche Vertragsbeziehungen mit den Angehörigen des Betriebes ab. Meist gibt es einen physischen Standort wie einen Bürokomplex oder ein Fabrikgebäude. Virtuelle Unternehmen sind Unternehmensgebilde, die meist aus verschiedenen rechtlich unabhängigen und räumlich voneinander getrennten Unternehmen oder Einzelpersonen bestehen und gemeinsam ein dynamisches Organisationsnetzwerk bilden. Mithilfe dieses Netzwerks ist es möglich, sehr schnell und flexibel auf die Gegebenheiten und Anforderungen des Marktes zu reagieren (vgl. MÖSLEIN 2001).

ren Unternehmen einkaufen, solange sie für das Projekt benötigt werden (vgl. KRATZER/SAUER 2005, S. 126).

Auf den ersten Blick mögen diese Entwicklungen den einen oder anderen beunruhigen, sie sind aber bei bestimmten Schichten von Angestellten durchaus erwünscht. Martin BAETHGE hat dies wohl als einer der ersten erkannt und mit seiner These der „*normativen Subjektivierung*“ (vgl. BAETHGE 1991, S. 260) zur Sprache gebracht. Demnach gibt es eine Entwicklung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass durch die Forderungen der

„(...) Geltendmachung persönlicher Ansprüche, Vorstellungen und Forderungen in der Arbeit, im Gegensatz zu solchen Momenten von Handlungsspielraum und Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse, die aus dem funktionalen Interesse des Arbeitsprozesses zugestanden werden“ (a.a.O., S. 273f.).

Diese These geht auf die empirische Beobachtung zurück, dass vor allem Arbeitnehmer höhere inhaltliche, kommunikative und expressive Ansprüche an die Arbeit stellen. Sie wollen *„innerlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person in sie einbringen können und über sie eine Bestätigung eigener Kompetenzen erfahren“* (a.a.O., S. 262). Die Arbeitenden wollen als *„ganze Person“* mitsamt ihrer Emotionalität behandelt werden und ihre Persönlichkeit auch im Rahmen der Arbeit entfalten können.

2.4 Auswirkungen einer veränderten Arbeitsgesellschaft auf die Jugend

Die Konstruktion des Lebenslaufs wird in unserer Gesellschaft primär durch Arbeit ermöglicht (vgl. BÖHNISCH 1999, S. 103). Es wird erwartet, dass man arbeitet, um sich über ein Erwerbseinkommen seinen Lebensunterhalt eigenständig und eigenverantwortlich zu sichern. Das dieses Ziel dakor mit den Ansichten der heutigen Jugendlichen ist, kann durch die Vielzahl der veröffentlichten Jugendstudien in den letzten Jahren als gesichert angesehen werden (vgl. u.a. JUGEND 1997, JUGEND 2000, JUGEND 2003, JUGEND 2006, NRW-KIDS 2001, LERNENBILDUNG).

Die Arbeitswelt beeinflusst somit in vielerlei Weise die Lebensführung, Persönlichkeit und Wertorientierung der Individuen. Arbeit gilt in unserer Gesellschaft als zentrale Dimension sozialer Integration. Durch Arbeit (oder besser durch die Position in der Erwerbsrolle, ANM. F. G.) findet eine soziale Statuszuweisung und somit eine entsprechende soziale Verortung statt (vgl. BECK 1986, S. 220).

BÖHNISCH meint sogar, dass das Individuum durch die individuelle berufliche Tätigkeit erst einschätzen kann, welchen sozialen Rang die eigene Person hat und in welchem Maße sie sich anerkannt und geschätzt fühlt (vgl. BÖHNISCH 1999, S. 108).

Der junge Mensch muss daher, um seine gesellschaftliche Rolle zu finden, den Weg ins Berufsleben suchen. Er muss Entscheidungen treffen, welchen

Beruf er z.B. erlernen will, unabhängig davon, ob er weiß, dass dieser Beruf auch der „Richtige“ ist. Er muss Überlegungen anstellen, wie er die erste Schwelle meistern wird, mit welchen Schwierigkeiten er konfrontiert ist und welche Ressourcen er hat, bzw. welche Möglichkeiten ihm zur Verfügung stehen. Erst dann, kann das Projekt „Berufseinstieg“ vielleicht erfolgsversprechend sein.

Im Vergleich zu früheren Jugendgenerationen, die sich primär auf den „Übergang“ ins Berufsleben vorbereiten konnten und dann in den Beruf irgendwie „hineingerutscht“ sind (vgl. Abschnitt 3.6), hat sich die Situation für die heutigen Jugendgenerationen stark verändert. Mit Beginn der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensläufe, dem Strukturwandel der Arbeit, der sich abzeichnenden Erosion der Normalerwerbsbiografie (seit etwa den 1980er Jahren), der zunehmenden Freizeitorientierung junger Menschen und der wachsenden Bedeutung der Gleichaltrigengruppe (vgl. ZINNECKER 1987, FEND 2003, S. 170). sind eine Vielzahl neuer Verpflichtungen und Entwicklungsaufgaben auf die Jugendlichen zugekommen.

So gehen einige Autoren u.a. BECK (1986) davon aus, dass das Erwerbsleben und der Beruf die ehemaligen Sicherheiten und Schutzfunktionen eingebüßt haben und als Rückgrat der Lebensführung immer weniger in Frage kommen (vgl. BECK 1986, S. 222). Ähnlich sehen dies auch MANSEL und KAHLERT (2007), die der Arbeit zwar nach wie vor eine hohe Relevanz für die Identitätsbildung einräumen, aber auch auf die genannten veränderten Zusammenhänge der Jugendphase hinweisen (vgl. MANSEL/KAHLERT 2007, S. 7f.)

Die Bedingungen für Berufswahl, Einstieg in eine berufliche Bildung sowie die Übergänge ins Erwerbsleben haben sich gravierend gewandelt. Eine Garantie für einen geradlinigen Weg zum Beruf gibt es nicht mehr, es entsteht das, was man seit den 1990er Jahren als Patchwork-Biografie bezeichnet:

„Der Übergang von der Schule in den Beruf lässt die bislang gewohnte Geradlinigkeit vermissen [...] weitet sich zum Labyrinth aus. Normalbiographien verschiedener Bildungsstufen sind immer weniger auszumachen, der Übergang wird immer häufiger zur Arbeit an einen Patchwork-Teppich, von dem zum Zeitpunkt seines Entstehens nicht gesagt werden kann, ob über ihn das Ziel einer dem Lebensunterhalt sichernden Erwerbsarbeit erreicht werden kann“ (HOLM FELBER 1997, S. 28).

Einen Beruf zu erlernen, steht für viele Jugendliche nach Beendigung der Schulzeit im Zentrum der Handlungsanforderungen. Jugendliche müssen dabei berufs- und biografierelevante Entscheidungen in einem Zeitraum treffen, in dem andere zentrale Entwicklungsaufgaben ebenfalls erhebliche Anforderungen stellen. So gehören z.B. die Entwicklung eigener sozialer Beziehungen bis hin zur Wahl des Partners, sowie die Ausbildung einer Weltanschauung zum Kern des Aufbaus einer eigenen Erwachsenenidentität (vgl. DREHER/DREHER 1985).

LATTARD (1995) zu Folge, stellt der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, aus der Sicht des Heranwachsenden „(...) *eine der wichtigsten Lebenszäsuren*“ dar (LATTARD 1995, S. 31). Für RAAB und RADEMACKER (1996) hat die berufliche Entscheidung, die der Jugendliche in dieser Zeit trifft, einen fast endgültigen Charakter. Hat der Jugendliche beim Einstieg in das Beschäftigungssystem Benachteiligungen erfahren, so scheint eine Korrektur „nach oben“ schwer möglich (vgl. RAAB/RADEMACKER 1996, S. 19).

Der Jugendliche tritt vielmehr häufig unvermittelt und abrupt aus dem Schonraum Schule, der pädagogisch-didaktisch strukturiert ist, in die nach ökonomischen Effektivitäts- und Rentabilitätsgesichtspunkten geleitete Arbeitswelt (vgl. PREIß 1995, S. 100) ein, die wie kaum ein anderer gesellschaftlicher Bereich in Folge der wirtschaftlichen Veränderungen in den letzten fünfzig Jahren zum Teil einschneidende Veränderungen erlebt hat und über Teilhabe und Nicht-Teilhabe am gesellschaftlichen Leben entscheidet (vgl. MANSEL/KAHLERT 2007, S. 11).

Was bleibt sind häufig Unsicherheiten, die der Einzelne auf dem Weg in das Berufs- und Erwachsenenleben bewältigen muss. Selbst die Sozialisationsagenten sind KRAFELD 1998 zu Folge verhalten und unsicher und überlassen das Feld der Beschäftigungs- und Berufsausbildung - dem kleinen Zweig der Jugendberufshilfe - um gemeinsam die Illusion einer Integration in die Arbeitsgesellschaft für alle, aufrecht zu erhalten (vgl. KRAFELD 1998, S. 420ff.). Neben der Konkurrenz der Gleichaltrigengruppe die zwar nicht um den Ausbildungsplatz, sehr wohl aber um den Arbeitsplatz kämpft, gesellt sich die Gruppe der „*Erwachsenen*“ hinzu, die sich der entsprechenden ökonomischen Verwertungslogik in einer ständigen Bewerbungs- und Behauptungssituation befindet. Der Mensch ist zur Flexibilität angehalten, um mithalten zu können (vgl. BÖHNISCH/SCHRÖER 2001, S. 92). Daraus erwächst die „*Pflicht*“ sich ständig weiterzubilden und lässt die Vorstellung über einen jugendlichen Ausprobierraum in einem anderen Licht erscheinen. Es geht nicht nur um die Verlängerung und Ausdifferenzierung der Jugendphase, basierend auf der Sozialisationslogik die Entwicklungspotentiale von Jugendlichen zu fördern, sondern

„(...) diese Lebensphase ist schon voll in der Konkurrenz- und Verdrängungsszenarie der segmentierten Arbeitsgesellschaft aufgegangen.“(BÖHNISCH 2008, S. 204)

Damit ist gemeint, dass viel mehr Heranwachsende als früher mit Freisetzungs- und Entkoppelungstendenzen, die der Strukturwandel der kapitalistischen Arbeitsgesellschaft mit sich bringt, konfrontiert sind. Der Druck auf die Jugendlichen verstärkt sich nicht nur, sondern ein jeder muss diesen auf individueller Ebene in seiner Biografie bewältigen (vgl. REUTLINGER 2004, S. 128).

Die Veränderung der Arbeitsgesellschaft hat auch zu einer Veränderung der Generationsbeziehung zwischen Erwachsenenalter und Jugend auf zweierlei Weise geführt:

Jugend hat nach BÖHNISCH/SCHRÖER (2001) eine gesellschaftliche Diskreditierung erfahren. Dies äußert sich zum einen darin, dass Jugend zunehmend der Gefahr ausgesetzt ist, ihren Schutz- und Experimentierraum einzubüßen, da dort, wo qualifizierte Arbeitsplätze gebraucht werden, diese sofort abrufbar sein sollen und man nicht auf lange Ausbildungszeiten Rücksicht nehmen will. Zum anderen betrachtet man die Jugend als „(...) *einen Konkurrenten mit staatlich alimentierten Wettbewerbsvorteil*“ (BÖHNISCH/SCHRÖER 2001, S. 112). Gerade diese Risiken, Konflikte und Bedrohungen sollten doch im pädagogischen Modell des Moratoriums ferngehalten werden und müssen nun in das Konzept des Aufwachsens integriert werden.

Festzustellen bleibt daher: Die Erwerbsarbeit als Strukturrahmen zur Bestimmung des Erwachsenenalters hat an Einfluss verloren. Die Sicherheit des Übergangs ins Erwerbsleben und letztlich in den Erwachsenenstatus ist heute offener und riskanter geworden (vgl. REITZLE/SILBEREISEN 1999, S. 131). Da der jugendliche Lebenslauf immer mehr zu einem eigenständigen Lebensabschnitt wird und traditionelle Orientierungsmuster immer weniger bedeutsam werden, steht der Jugendliche zunehmend unter dem Druck des Erwerbs von Laufbahnen und Titeln (vgl. SANDER 2000, S. 19), wobei dieses Streben durchaus Eigenheiten mit sich bringt. So sprechen BEHNKEN und ZINNECKER der heutigen Jugend eine gewisse „*Schnäppchen-Jäger-Mentalität*“ zu, bei dem es darum geht, ähnlich wie ein Gelegenheitsjäger sich Bildungstitel um Bildungstitel anzueignen, ohne dabei zu wissen, ob diese nützlich oder nutzlos sind (vgl. BEHNKEN/ZINNECKER et.al 2002, S. 20).

Vor allem Jugendliche, denen es voraussichtlich weniger gut oder gar nicht gelingt, sich erfolgreich in die Erwerbsgesellschaft zu integrieren, werden im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft besonders mit sozialen Problemen konfrontiert werden (vgl. SCHRÖER 2004, S. 23).

Die Implementierung dieser neuen kapitalistischen Sichtweise hat zu Entgrenzungsprozessen geführt, die gegenwärtige soziale Probleme in einen Allokationssog geraten lässt und zu einer Spaltung bzw. Abschottung in leistungsfixierten und sozialalimentierten Bevölkerungszahlen führt oder wie Ulrich DEINET und Christian REUTLINGER es pointiert auf den Punkt bringen: „*Entweder du bist Gewinner oder Verlierer*“ (DEINET/ REUTLINGER 2004, S. 305).

3. Jugenddiskurse zwischen Transition und Moratorium.

„Noch vor einigen Jahrzehnten konnten sich Soziologen in die Kristallkugeln ihrer Theorien versenken und in aller Ruhe die Zukunft der jungen Generation einer Gesellschaft voraussagen - eine Zukunft, die sich umso leichter vorhersehen ließ, je enger sie mit dem Getriebe sozialer Reproduktion verzahnt war (z.B. Pierre Bourdieu, Paul Willis etc.). In einer durch nichts zu erschütternden Sicherheit, daß ihre Prophezeiungen eintreffen würden, wurden die Propheten von ihren eigenen Erfolgsvisionen und deren öffentlicher Akzeptanz vorangetrieben. Heute sind wir dagegen skeptischer gegenüber Prognosen. Das 'Schreiben in den Sternen', das Herstellen von Zusammenhängen zwischen den Variablen, ist schwieriger geworden und junge Menschen selber lassen sich nicht mehr als um jene Gruppe betrachten.“ (José Machado PAIS 1986, S. 75)

Die Entgrenzung der Jugendphase führt zu veränderten sozialökonomischen, sozialökologischen und sozialräumlichen Bedingungen in diesem Lebensabschnitt. Nicht nur, dass der Übergang in eine Ausbildung zunehmend schwieriger und ungewisser wird, sondern auch dass dort, wo eine Ausbildung bereits abgeschlossen wurde, häufig ein Stau entsteht, wenn es darum geht, in das Berufsleben einzumünden, beängstigt nicht nur viele junge Menschen. Dies hat zwangsläufig Folgen und Auswirkungen auf die Jugendphase der heutigen Jugendlichen.

Zu Beginn dieses Kapitels soll zunächst ein kurzer Überblick über die Entstehung der Jugendphase, die des Transitions- und Moratoriumsansatzes gegeben werden. Des Weiteren werde ich mich ausführlich mit den Übergängen zwischen Jugend- und Erwachsenenesein als zentralen Bestandteilen sozialer Integration auseinandersetzen. Institutionell abgesicherte Statuspassagen sind heute nicht nur seltener geworden, sondern auch reversibel. Dies kann mit der Metapher der „Yoyoisierung“ (vgl. WALTHER 2000; STAUBER/WALTHER et al. 2000; SCHRÖER 2004; WALTHER/STAUBER 2007) gut beschrieben werden. Das YOYO-Modell illustriert dieses Wechselspiel der Übergänge sehr anschaulich, wenngleich die biografischen Orientierungen junger Frauen und Männer in den Übergängen in Bezug auf Entgrenzungsprozesse mir nicht weit genug erscheinen. Aus diesem Grund schlage ich eine Erweiterung des YOYO-Modells vor. Die hierzu gemachten Überlegungen werden zum Ende des Kapitels diskutiert und sollen den Grundstein für die anschließende deskriptive Auswertung der Schülerstudie 2008 in Kapitel 5 setzen.

Abschließend noch ein Hinweis: Jugend gilt zwar in der westlichen Welt als ein eigenständiger Lebensabschnitt, jedoch gibt es zahlreiche Konstrukte sowie verschiedene theoretische Positionen in der Jugendforschung.

Was man unter „Jugend“, „Moratorium“, „Lebensphase“ usw. versteht, ist alles andere als klar umrissen, manchmal sogar widersprüchlich, wie u.a. der Schulforscher Werner HELSPER über den Diskurs Kindheit und Jugend anmerkt. Es gibt Positionen, die:

„vom Verschwinden der Kindheit bis zur Infantilisierung aller, von der Universalisierung der Jugendphase als neuem Möglichkeitsraum bis zur Auflösung oder zum Unkenntlich-Werden des jugendlichen Moratoriums reichen“ (HELSPER 1991, S. 24).

Die Abgrenzung der Jugendphase ist somit zweifellos schwierig. Die Frage, mit welchem Alter Kindheit endet und Jugend beginnt, lässt sich ebenso, wie jene nach dem Zeitpunkt der Beendigung der Jugend weder nach entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten noch nach dem Selbstverständnis unserer Gesellschaft entscheiden. Dennoch lohnt es sich einen theoretischen Überblick über die verschiedenen „Jugend-Verständnisse“ zu geben, da diese auch eine spezifische Relevanz für die Schülerstudie 2008 hat. In Kapitel 3 Abschnitt 3.1 und 3.2 werden verschiedene Perspektiven zusammengetragen.

3.1 Kontexte des Aufwachsens

Allgemeingültiger Konsens ist, dass die Lebensphase Jugend eine gesellschaftliche Auszeit bzw. Karenzzeit in der Zeitspanne zwischen Kindheit und Erwachsenenalter ist. Wie lange diese Zeitspanne andauert bzw. zu welchem Zeitpunkt man von Kindheit, Jugend oder Erwachsenenesein spricht, gibt es widersprüchliche Aussagen.³⁴

Unumstritten ist weiterhin, dass sich die Jugendphase in den letzten 50 Jahren verlängert hat, vor allem auch deshalb, weil die vollständige Integration in das Beschäftigungssystem immer später erfolgt, sodass man von einer Verlängerung der Jugendphase sprechen kann (vgl. OLK 1995, S. 283). Wie schnell bzw. wie langsam der Jugendliche diese Phase durchläuft, wird durch eine Vielzahl von Faktoren bestimmt, die man m. E. unter dem Begriff des „beschleunigten Wandels“ gut subsumieren und erklären kann.

Neben der Verlängerung der Jugendphase ist auch eine strukturelle Veränderung der Jugendphase beobachtbar. Dies wurde seitens der Jugendforschung kontrovers untersucht und dokumentiert (vgl. ZINNECKER 1993, S. 96ff; GRIESE 2000a: 185 ff.). Allgemeingültiger Konsens ist, dass die Jugendforschung nach dem Kriterium der ontogenetischen Einordnung der Adoleszenz in Transition und Moratorium zu begreifen ist (vgl. REINDERS 2003, S. 14). Neu hingegen ist die, in den letzten Jahren stärker aufgekommene, Diskussion über die Entgrenzung der Jugendphase, wonach Jugend in zunehmenden Maß aus dem Moratorium freigesetzt wird und die jeweiligen Akteure mehr gefordert sind, sich selbst zu verorten und existenziell abzusichern (vgl. SCHRÖER 2004, S. 24).

³⁴ Einen guten Überblick findet sich bei FUCHS-HEINRITZ (2002): Zur Bedeutung des Altersnormen-Konzepts für die Jugendforschung. In MERKENS, H./ZINNECKER, J.: Jahrbuch Jugendforschung.2002. Opladen. S. 39-60

Ursächlich hierfür sind tief greifende Transformationsprozesse im Wirtschaftsgeschehen, die Auswirkungen auf sozialstaatliche Interventionen haben (vgl. LENZ et. al 2004, S. 9) und etablierte Grenzen von Erwerbsarbeit verflüssigen oder auflösen lassen. Dabei wird angenommen, dass Entgrenzung ein allgemeiner Trend ist, in dessen Verlauf es zu einem Wandel der 'Ware Arbeitskraft' kommt (vgl. HENNINGER 2005, S. 5). Diese Entgrenzungen und Verflüssigungen betreffen aber nicht nur die Arbeitswelt und die Wirtschaft, sondern haben auch Folgen für die Entwicklung von Familie und Individuen (vgl. JURCZYK/ LANGE/ SYZEMDERNSKI 2005) und somit auf die unmittelbare Lebenswelt junger Menschen. Um diese Tendenzen des Kapitalismus zu beschreiben, wird auch häufig der Begriff des digitalen Kapitalismus verwendet.:

„Mit digital soll zum Ausdruck gebracht werden, dass durch die wechselseitige Durchdringung von digitaler Technologie und weltweiten Kapitalbewegungen ein neuer hegemonialer Trend entsteht.“ (LENZ/SHEFOLD/SCHRÖER 2004, S. 10)

Welche Risiken und Verunsicherungen, aber auch welche Chancen sich hieraus für Kinder und Jugendliche ergeben, gerade auch unter dem Gesichtspunkt der zu lösenden Entwicklungsaufgaben, soll am Ende des Kapitels diskutiert werden.

3.1.1 Jugend aus sozialhistorischer Sichtweise

Historisch betrachtet ist die soziale Gestalt Jugend, wie wir sie heute kennen, ein Produkt der europäischen Moderne. Beginnend mit ROUSSEAU'S Bildungsroman „*Emile*“, indem ROUSSEAU seine Ansicht über richtige Ziele der Erziehung von Mann und Frau äußerte, deren oberstes Prinzip in der Verwirklichung ihrer natürlichen Eigenschaften bestand, rückten die Eigenarten des Kindes- und Jugendalters ins Blickfeld von Literatur und Wissenschaft. PESTALOZZI nahm die Idee von ROUSSEAU kritisch auf und es folgten aufklärerische und pädagogische Diskussionen, die auf milieutheoretischen Überlegungen fußten. Mit Beginn des letzten Jahrhunderts kam es dann zu weiteren theoretischen Ausdifferenzierungen, der sich entwickelten Jugend- bzw. Milieukunde, die mit Namen wie Charlotte BÜHLER, Otto TURMLIRZ und Eduard SPRANGER verbunden sind (vgl. HAFENEGER 1995, S. 19).

In der Zeit des 19. Jahrhunderts, mit dem Beginn des Industrialisierungsprozesses hat sich ein Modell von Jugend herausgebildet, das zwischen Kindheit und ökonomisch selbstständigen Erwachsenen verortet ist, mit dem Ziel, Jugend auf das spätere Erwachsenenleben vorzubereiten und dafür zu qualifizieren (vgl. MÜNCHMEIER 1998, S. 104). Zunächst war diese Vorbereitungszeit nur für männliche, später dann aber auch für weibliche Jugendliche vorgesehen (vgl. HURRELMANN 2004, S. 21).

Durch den Siegeszug der Idee vom Bürgertum, dessen Prinzipien auf individuell zuschreibbaren Leistungen fundierten (vgl. LENZ 2002, S. 162) wurde

Schritt für Schritt auch die Angehörigen der Arbeiterschichten und der bäuerlichen Familien in die Lebensphase Jugend integriert.

Die sozialen Beziehungsmuster von Jugend und Familie haben sich ebenfalls gewandelt. Galt die Familie lange Zeit als „Überlebenssystem“, hat sie diese Funktion heute eingebüßt. Einige Autoren, z.B. TENBRUCK (1962), gingen sogar so weit, dass sie die These vertraten, die Familie sei ihrer Erziehungsinstanz entmachtet worden und die Altersgleichen hätten die Vorherrschaft übernommen. Jedoch zeigen Zeitreihen zwischen den 1950er und 1980er Jahren (vgl. ZINNECKER 1985) und auch Zeitreihen in den 1970er Jahren und in den 1990er Jahren (vgl. SCHRÖDER 1995) zwar ein sehr facettenreiches Bild von der Beziehung zwischen Jugendlichen und Eltern, aber von einem generellen Autoritätsverlust der Familie kann nicht gesprochen werden (vgl. FEND 2003, S. 169).

Wie sehr sich Lebensverläufe der Jugend in den letzten Jahrzehnten geändert haben, wird deutlich, wenn man historische Lebensverläufe mit heutigen Lebensverläufen vergleicht. Dies hat MAYER (1989) für die Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg prägnant zusammengefasst:

„Vorindustrielle Lebensverläufe waren dadurch gekennzeichnet, dass das Einzelleben für weite Teile der Bevölkerung eingebettet war in das an die Scholle gebundene Familienschicksal. Der Schulbesuch reduzierte sich auf wenige Jahre und wenige Stunden in den Jahreszeiten, in denen die Kinder nicht zur Mitarbeit gebraucht wurden. Kinder wurden sehr früh, mit zehn oder zwölf Jahren, zur Arbeit herangezogen. Berufliche Fertigkeiten wurden in der eigenen Familie oder in Dienstverhältnissen in anderen Familien erworben. Formale Eheschließungen - soweit sie überhaupt stattfanden - waren auf Grund der strengen Ehregelungen erst möglich, wenn die Aussteuer angesammelt, ein Hausstand erworben, Land ererbt oder gepachtet und damit eine ausreichende materielle Lebensgrundlage geschaffen war. Das Leben war weniger ein planbarer Lebensweg als ein unvorhersagbares Schicksal, das durch Krankheiten, Tod, Missernten und ökonomische Schuldnerschaft bzw. Abhängigkeit gekennzeichnet war. Dementsprechend variabel war das Alter, in dem einzelne Lebensereignisse und -übergänge erlebt wurden. Groß waren in vorindustriellen Zeiten auch die Anteile der Bevölkerung, die ein marginales Leben fristen mussten, also z.B. weder über Besitz verfügten noch eine Familie gründen konnten oder durften“ (MAYER/MÜLLER 1989).

3.1.2 Jugend als Transition

Bei diesem Ansatz wird die Adoleszenz als Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus gesehen. In Westdeutschland beherrschte in den 1950er und 1960er Jahren das Modell der Transition die Diskussion in der Jugendforschung. Das heißt, Kindheit und Jugend kann, wenn man eine gesamtgesellschaftliche Betrachtungsweise heranzieht, als gesellschaftliche Institutionen ansehen, die aus Zyklen und Phasen bestehen, die einerseits das Alltagsleben (z.B. Tagesablauf) und andererseits den Lebenslauf zwischen Kindheit und Alter strukturiert (vgl. ZINNECKER 1991, S. 12). Ziel ist es, dass der Jugendliche möglichst rasch die Übernahme der Erwachsenenrolle anstrebt, um als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu gelten. Für diese Sichtweise ist insbesondere SCHELSKY mit seinem Buch „Die skeptische Jugend - eine Soziologie der deutschen Jugend“ (1957) maßgeblich verantwort-

lich (vgl. SCHELSKY 1957, S. 17; S. 43).

SCHELSKY hat, wie kein anderer, das Jugendbild/den Generationenbegriff der 1950er Jahre infrage gestellt. Seine Überlegungen sind zu einem der umstrittensten Konzepte im deutschen Sprachraum geworden (vgl. KREUTZ 1974, S. 91).

Die Jugendzeit - im Sinne der Transition - war demnach ein Lebensabschnitt bzw. ein vorübergehendes Ereignis ohne zwingende lebensgeschichtliche, sozialisatorische Tiefenwirkung (vgl. ZINNECKER 1991, S. 11), die als Vorbereitungszeit für das Erwachsenenleben gilt.

Das Transitionskonzept wird vor allem durch die Theorie der Entwicklungsaufgaben (HAVIGHURST) und der Gemeinschaftsorientierung (BERNFELD 1925) vertreten (vgl. HURRELMANN 2004, S. 43). Da in der deutschsprachigen Jugendforschung durch die Arbeiten von OERTER (1978) und DREHER/DREHER (1985a/b) zur Beschreibung des Transitionsansatzes das Konzept der Entwicklungsaufgaben bedeutsam wurde, soll im Folgendem auf dieses eingegangen werden (vgl. REINDERS 2003, S. 21).

Beim Konzept der Entwicklungsaufgaben wird davon ausgegangen, dass der Erwerb von sozialen und personalen Kompetenzen entscheidend ist (vgl. ABELS 1993, S. 185). Bei HAVIGHURST 1948/1972, S. 2 heißt es:

„A developmental task is a task, which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by society, and difficulty with later tasks.“(HAVIGHURST 1948/1972, S. 2)

Demnach sind Entwicklungsaufgaben nichts anderes als „Problemsituationen“, denen der Mensch im Laufe seines Lebens gegenübersteht und die es zu bewältigen gilt. Während eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben zur Zufriedenheit und Erfolg führt, kann ein Scheitern mit gesellschaftlicher Ablehnung einhergehen und persönliche Unzufriedenheit nach sich ziehen.

Sucht man die entsprechenden Entwicklungsaufgaben für die Lebensphase Jugend, so ist der Katalog von DREHER/DREHER 1985 hilfreich, der Aufschluss über Aufgaben von 15 bis 18-jährigen gibt, die für die Entwicklung der Jugendlichen relevant sind. In der Adoleszenz ist dies unter anderem:

- „Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt.
- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens annehmen.
- Sich das Verhalten aneignen, das man in unserer Gesellschaft von einem Mann bzw. von einer Frau erwartet.
- Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner (Freund / Freundin).
- Von den Eltern unabhängig werden bzw. sich vom Elternhaus loslösen.
- Wissen, was man werden will und was man dafür können (lernen) muß.
- Vorstellungen entwickeln, wie der Ehepartner und die zukünftige Familie sein sollen.
- Über sich selbst im Bild sein: Wissen, wer man ist und was man will.
- Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: Sich darüber klar werden, welche Wer-

- te man hoch hält und als Richtschnur für eigenes Verhalten akzeptiert.
- Entwicklung einer Zukunftsperspektive: Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, daß man sie erreichen kann“ (DREHER/DREHER 1985a. S. 36)³⁵

Abbildung 2 zeigt die Kennzeichnung der Entwicklungsaufgaben nach HAVIGHURST, der diese in mittlere Kindheit, Adoleszenz und frühes Erwachsenenalter einteilt. Die Verbindungspfeile verweisen auf gegenseitige Abhängigkeiten zwischen verschiedenen Aufgabenbereichen. Auffällig ist, dass keine der Entwicklungsaufgaben der Jugendphase eine isolierte Thematik repräsentiert. Einige Aufgaben beginnen in der Kindheit und setzen sich in der Adoleszenz fort, andere Aufgaben werden im frühen Erwachsenenalter fortgesetzt.

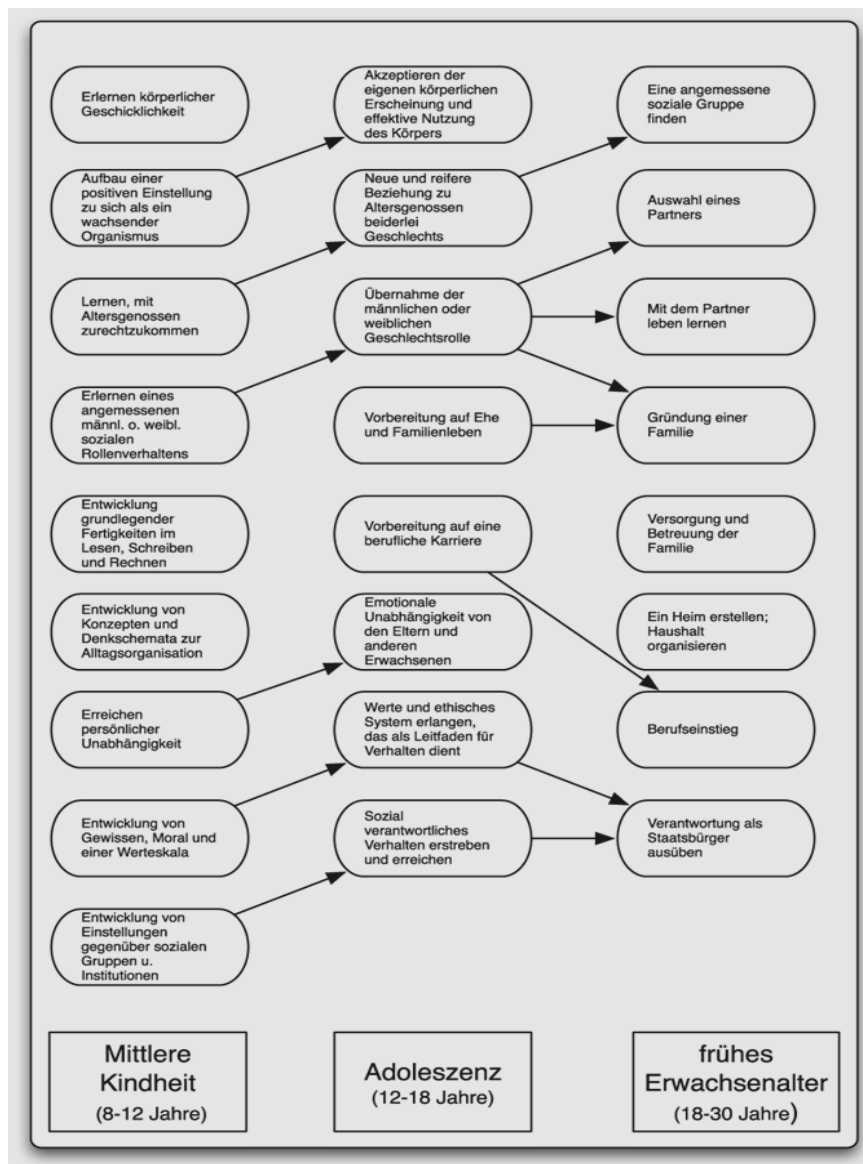


ABBILDUNG 2: ENTWICKLUNGSAUFGABEN NACH HAVIGHURST IN EINER „LIFE-SPAN“-PERSPEKTIVE (QUELLE: DREHER/DREHER 1985A, S. 59)

³⁵ HURRELMANN nennt als weitere Entwicklungsaufgaben das Erlernen eines kritischen Konsumverhaltens.

Zusammenfassend weist das Konzept der Transition eine teleologische Orientierung auf. Das Ziel ist ein möglichst rascher Übergang in die Erwachsenenengesellschaft, wobei der Jugendliche sich an den Standards der etablierten älteren Generation orientiert (vgl. HURRELMANN 2004, S. 42f.). Es können für den Transitionsansatz drei Merkmale zugrunde gelegt werden:

*„- Jugend dient der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus. Ich-Findung als Form der Konstruktion von Ich-Idealen ist eine notwendige Leistung des Jugendalters, um eine Zielperspektive für das eigene Leben zu entwickeln. Jugend ist auf Zukunft gerichtete Jugend.
- Dabei treffen Jugendliche auf gesellschaftliche Normen und Werte, die solche Zielperspektiven bereithalten und mit denen sich Jugendliche – möglichst affirmativ – auseinanderzusetzen haben. Abweichungen von gesellschaftlichen Erwartungen werden als zumindest problematische Entwicklungsverläufe identifiziert.
- Insofern ist der Begriff der »Integration« in die Erwachsenenengesellschaft keine zutreffende Bezeichnung für diese Entwicklungsvorstellung. Vielmehr wird implizit oder explizit die Anpassung an die Vorstellungen der älteren Generation vorausgesetzt, weshalb das Transitions-Konzept als assimilatives Phasenkonstrukt bezeichnet werden muss.
- Als Träger gesellschaftlicher Normen und Werte wird die ältere Generation angesehen, die diese Werte weitergibt. Mit MEAD (1971) kann unterstellt werden, dass es sich hier um ein postfiguratives Generationenverständnis handelt.“ (REINDERS 2003, S. 24)*

3.1.3 Jugend als Moratorium

Durch den gesellschaftlichen Strukturwandel verändern sich die Aufwuchsbedingungen von jungen Menschen und somit die Lebensphase Jugend. Die relativ klar definierte Übergangsphase wird zunehmend durch das Moratorium ergänzt bzw. abgelöst. Beim Konzept des Moratoriums wird das Jugendalter nicht als Zwischenposition zwischen Kindheit und Erwachsenenalter gesehen, das möglichst rasch durchlaufen wird, sondern als eine gesellschaftliche „Auszeit“ mit der vorübergehenden Abgrenzung zur Gesellschaft der Erwachsenen. Das Moratorium ist dabei mit einem soziokulturellen Eigengewicht ausgestattet und lässt sich als Entpflichtung von der Erwachsenenengesellschaft, Konzentration auf die Bewältigung des Alltags und Gegenwartsorientierung der Jugendlichen gut umschreiben (vgl. REINDERS 2003, S. 18).

Der Moratoriumsbegriff ist bei genauer Betrachtung keine neuartige Idee. So wurde bereits anfangs des letzten Jahrhunderts nicht nur von den Pädagogen, sondern auch von den Jugendlichen selbst die Eigenständigkeit der Jugendphase gefordert (vgl. SPEITKAMP 1998, S. 177). Dennoch erlebte eine Mehrheit derer, die 1950 herangewachsen sind, nur eine eingeschränkte Form des Moratoriums, die etwa bis zum 14. Lebensjahr dauerte (vgl. REINDERS 2003, S. 43). Die „Geschichte der Jugend“ beginnt erst in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts mit der Entwicklung des Fordismus. Der Jugendphase wird eine stärkere Eigenständigkeit zugesprochen und sie wird nicht als soziokulturelle Marginalposition zwischen Kindheit und Erwachsenenalter betrachtet (vgl. RAITHEL 2005, S. 114). Maßgeblich prägte Erikson die Sichtweise eines juvenilen Moratoriums. Man geht davon aus, dass der

Jugendliche in einem geschützten Bereich die Möglichkeit erhält, Identitäten und Rollen auszuprobieren, um so eine stabile Persönlichkeitsstruktur und verlässliche Ich-Identität zu gewinnen (ERIKSON 1977).

Diese Phase beschreibt ERIKSON genau als „*psychosoziales Moratorium*“ (vgl. ERIKSON 1976 S. 137/ERIKSON 1988, S. 152), in dem der Mensch phasenspezifische Krisen und Konflikte durchläuft, deren Bewältigung Erikson als Entwicklungsaufgabe bezeichnet. Nur so ist menschliches Wachstum nach Erikson möglich. Zur Krise kommt es im Kindes- und Jugendalter, weil sexuelles, körperliches und geistiges Wachstum mit den Anforderungen der sozialen Umwelt nicht übereinstimmen. Jede Phase gelangt irgendwann zu ihrem Höhepunkt, tritt dann in die kritische Phase ein und erfährt so ihre bleibende Lösung (vgl. WEYMAN 2008, S. 95f.). Dabei haben das Herkunftsmilieu und das Arbeitssystem eine zentrale Rolle inne. Sie sind die sozialen Kontrolleure der Jugend, die die Jüngeren als Neulinge und Anfänger in die berufliche und familiäre Erwachsenenlaufbahn begleiten (vgl. ZINNECKER 1991, S. 73). In der Adoleszenzphase muss das Individuum eine Integrationsleistung vollbringen. Diese gestaltet sich so, dass einerseits der Heranwachsende neue physische und psychische Veränderungen vollbringen muss, andererseits mit den neuen Normen und Werten der Erwachsenenwelt konfrontiert wird, die aber notwendig sind, um seine Position in der Gesellschaft zu finden (vgl. DREHER/OERTER 1998, S. 324). Erikson führt im Anschluss den Begriff der Ich-Identität als eine wichtige Instanz zur Bewältigung des Übergangs zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt ein:

„Zur Bewältigung dieser Aufgabe bedarf es der Entwicklung von Ich-Identität, d.h. des Ausbaus eines Konzeptes der Selbstkonsistenz. In Bezug auf die Ich-Entwicklung bedeutet dies, die Identifikation der Kindheit zu integrieren, um daraus das Potenzial zu gewinnen, das zur Übernahme neuer Rollen erforderlich ist.“ (DREHER/OERTER 1998, S. 324)

Ähnlich wie beim Transitionsansatz lässt sich Jugend im Moratoriumsansatz anhand bestimmter Merkmale charakterisieren. REINDERS/WILD (2003) machen für Jugend drei Kategorien aus:

„- Jugend ist gegenwartsorientierte Jugend: Jugendliche im Moratorium betonen das Hier und Jetzt, eigene Handlungen werden nicht im Lichte späterer Konsequenzen als Erwachsener gesehen, sei es, weil Zukunftsplanung nicht erwünscht oder als nicht möglich angesehen wird.

- Jugend ist kofigurative/selbstsozialisierte Jugend: Wesentliche Bezugsgruppen sind nicht Eltern oder Lehrer, sondern die gleichaltrigen Freunde und Cliques. Handlungen und Denkweisen werden im Kontext der Peers ausgehandelt, eigene kulturelle Praktiken durch Innovation und Mixtur von Bestehendem entwickelt. Jugendliche schaffen sich selbst Gelegenheitsstrukturen für die eigene Entfaltung (vgl. ZINNECKER 2000). Was an Wissen zur Bewältigung des Alltags notwendig ist, wird von Jugendlichen selbst bestimmt und erarbeitet.

- Jugend ist expressive Jugend: Wertvorstellungen und kulturelle Praktiken werden durch Wahl der Konsumgüter, Kleidung, Musik, Gesellungsformen und Aktivitäten mehr oder weniger offen artikuliert. Äußere Auffälligkeit und innere Abkehr von der Erwachsenengeneration sind Kennzeichen und Ausdruck für die Eigenständigkeit der Lebensphase.“ (REINDERS/WILD 2003, S. 25)

3.2 Die Bedeutung des Moratoriumskonzepts in der neueren Jugendforschung

In den 1970er und in den 1980er Jahren begünstigten weitere gesellschaftliche Individualisierungstendenzen die Entstrukturierung und die Entstandardisierung der Lebensphase Jugend (vgl. SANDER 2000, S. 20). Die bis dahin einheitliche kollektive Statuspassage Jugend wird durch eine Vielzahl systemspezifischer Übergangsphasen mit ihren eigenen Erscheinungsformen und Zeitstrukturen ersetzt. Dabei kommt es auch zu einem Wandel der Formen der sozialen Kontrolle. Es sind nun weniger die soziokulturellen Nahwelten und Milieus sowie die betriebliche Arbeitsorganisation, sondern vor allem die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen, aber auch Freizeit- und Medienindustrien, deren Bedeutung zunimmt. Aufgrund der längeren Verweildauer im Bildungssystem lässt sich dieser neue Jugendmodus auch als Bildungsmoratorium charakterisieren (vgl. ZINNECKER 1987).

3.2.1 Jugend als Bildungsmoratorium

Jugend als Bildungsmoratorium ist ein relativ eigenständiger Lebensabschnitt, „in dessen Rahmen sich spezifische soziale Lebensweisen, kulturelle Formen und politisch-gesellschaftliche Orientierungsmuster ausbilden“. (ZINNECKER 1991a, S. 73). Wie der Name Bildungsmoratorium schon besagt, treten in dieser Phase Ausbildungs- und Bildungslaufbahnen in den Vordergrund, mit dem Ziel, Bildungskapital und -titel (allgemein: kulturelles Kapital; vgl. BOURDIEU 1985) anzuhäufen. Der Begriff umschreibt, dass sich das Moratorium als „*Einfädelsphase*“ zur Erwerbsarbeit hin in ein Moratorium vor dem Eintritt in die Arbeitsgesellschaft gewandelt hat (vgl. ZINNECKER/STECHER 1996, S. 166). Jugend beginnt mitten in den Schuljahren und endet mit dem Abschluss längerer Bildungs- und Ausbildungslaufbahn, die durchaus bis in das dritte Lebensjahrzehnt andauern können. Dieses Phänomen ist in entwickelten Industriegesellschaften als Tendenz zur „*Verschulung*“ oder „*Scholarisierung*“.³⁶

Zentrales Kennzeichen des Bildungsmoratoriums ist im Vergleich zum Übergangsmoratorium der verzögerte Übertritt in den Erwachsenenstatus (vgl. BEHNKEN/ZINNECKER 1992, S. 131). Auch spielt das „*(...) Milieu der Altersgleichen*“ (ZINNECKER 1991, S. 73) eine wesentliche Rolle in diesem Konstrukt.

Stand die Jugendphase bisher in einer engen Beziehung zur Erwachseneninstitution, die man durchaus als autoritativ bezeichnen kann, so übernehmen

³⁶ Seit den 1960er Jahren erfolgt in Deutschland aufgrund der Verlängerung der Pflichtschulzeit und der Ausweitung qualitativer Schulabschlüsse eine deutliche lebensgeschichtliche Ausdehnung des Schulbesuchs (vgl. HELSPER/BÖHME 2002, S. 570). Dabei prägt die Schule die Lebensphase der Jugend, wie wohl keine andere Institution. Unter Scholarisierung ist zunächst der Aufbau eines allgemein verpflichtenden Grundschulwesens zu verstehen, darüber hinaus aber auch die zunehmende Ausweitung des Schulbesuchs oder eines Studiums (vgl. STOIK 2005, S. 7). Scholarisierung bezieht sich aber nicht nur auf den Bereich der Schule, viel mehr sind die gesamten Lebensphasen von Kindheit und Jugend darin eingeschlossen (vgl. ausführlich FÖLLING-ALBERS 2000, S. 120f.).

nun mehr und mehr Bildungssystem, Medien- und Konsumindustrie die Funktionen einer sozialen Kontrolle (vgl. ZINNECKER 1991, S. 73), wobei es sich nicht um eine direkte Kontrolle von Jugendlichen, sondern eher um indirekt operierende Agenten handelt, die direkte Verfügungsgewalt über Jugend haben (vgl. ZINNECKER 2003, S. 12).

Dass es eine Institutionalisierung des Bildungsmoratoriums im Lebenslauf der Kinder und Jugendlichen gegeben hat, kann sehr gut an der Bildungsexpansion und der zunehmenden Dauer des Schulbesuches nachgewiesen werden. So besuchten 1952 noch 79,3 % aller Schüler(innen) der 7. Klasse die Volksschule, 6,1 % die Realschule und 13,2 % das Gymnasium. Im Schuljahr 1999/2000 (8. Jahrgangsstufe) besuchten hingegen 24,3 % die Realschule, 29,4 % das Gymnasium, 9,2 % die Integrierte Gesamtschule und nur noch 22,4 % der Schüler eine Hauptschule (vgl. SEKRETARIAT 2001, S. VII).

Von dieser Expansion des Besuchs weiterführender Schulformen profitierten vor allem die Mädchen, die die Jungen inzwischen beim Besuch von Realschulen und Gymnasien überholt haben. Diese zunehmende Ausdehnung des Schulbesuchs ist sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern zu verzeichnen. Das Bildungsmoratorium muss allerdings nicht, auch wenn der Name dies zu implizieren scheint, durch gesellschaftliche Institutionen wie die Schule oder die Familie erfolgen, sondern kann auch von den Jugendlichen bzw. der jugendlichen Peergroup selbst indiziert werden (vgl. BOHNSACK/NOHL 2001). In diesem Zusammenhang spricht man auch von Aktionismen, die insbesondere dann an Bedeutung gewinnen, wenn der Jugendliche den Verlust beziehungsweise die Freisetzung aus tradierten Milieubedingungen erfährt. BOHNSACK und NOHL (2001) unterscheiden drei idealtypische Ausprägungen aktionistischer Suchprozesse:

1. Die Erzwingung von Zusammengehörigkeit im Sinne einer episodalen Schicksalsgemeinschaft.
2. Die Milieubildung im Rahmen kollektiver Identität, wobei die individuelle Perspektive und die biografische Entwicklung jedoch Berücksichtigung finden.
3. Die Milieubildung im Rahmen individueller Identität. Der Aktionismus dient hier vor allem der Entfaltung des persönlichen, authentischen Stils des Suchenden (vgl. BOHNSACK/NOHL 2001, S. 34f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Strukturwandel zu einer Pluralisierung der Jugendphase und von einem Übergangsmoratorium zu einem weitgehend eigenständigen Lebensabschnitt geführt hat, in dessen Mittelpunkt eine wachsende Mehrheit junger Menschen eine immer längere Zeit schulische Einrichtungen besucht, um höhere/erweiterte Bildungsabschlüsse zu erlangen. Jugendliche werden heute relativ wenig in Institutionen der Erwachsenenengesellschaft eingebunden und sind von Familien- und Er-

werbsarbeit in wesentlich größerem Maße entlastet als frühere Jugendgenerationen.

Die These einer „*Entpflichtung*“ Jugendlicher von den Anforderungen der Erwachsenenengesellschaft (vgl. ZINNECKER/MOLNÁR 1988, S. 197) und einer gewollten Gleichaltrigenorientierung, verbunden mit der Betonung der Gegenwartsorientierung Jugendlicher, ist zum Kennzeichnen dieses Moratoriumskonzeptes geworden. Jedoch bedeutet die Ausweitung an Freiheitsspielräumen und der Bedeutungsverlust sozialer Bindungen auch für den Jugendlichen eine Zunahme an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, die von einer ökonomischen Abhängigkeit begleitet ist.

HORNSTEIN (1999) spricht in diesem Zusammenhang von einer „*konflikthaften Mischung*“ (HORNSTEIN 1999, S. 308) und von einer:

„(...) Verdoppelung der Risikoerfahrungen im Jugendalter“, wenn es darum geht „die risikvollen individuellen lebensplanerischen Entscheidungen zu fällen, die stets vom Scheitern bedroht sind.“ (HORNSTEIN 1999, S. 212)

3.2.2 Jugend als Freizeitmoratorium

Der Denkfigur des Bildungsmoratoriums ist in den letzten Jahren die des Freizeitmoratoriums hinzugefügt worden. Das Freizeitmoratorium ist eine Auszeit vor dem Erwachsenenwerden, bei der es darum geht, freudvolle Aktivitäten außerhalb von Schule und Elternhaus zu erleben. Nach REINDERS (2003) besteht das Freizeitmoratorium aus den drei Komponenten:

- Altershomogenisierung/steigender Peerbezug,
- Erweiterung des Zeitbudgets sowie
- zunehmende Autonomie (vgl. REINDERS/WILD 2003, S. 249).

Im Vergleich zu früheren Generationen haben heutige Jugendliche wesentlich mehr Zeit zur Verfügung. So kamen FLAMMER et al. bei ihrer Befragung von 3.200 Jugendlichen im Alter von 13 bis 17 Jahren in verschiedenen europäischen Ländern und der USA zu dem Ergebnis, dass Jugendliche aus Finnland, USA, Deutschland und Bulgarien über mehr als fünf Stunden pro Tag frei verfügen können (vgl. GROB/JASCHINSKI 2003, S.107).

Aber nicht nur die faktische Verlängerung der Schulzeit bzw. die Reduzierung der Wochenarbeitszeit von 40-45 Stunden auf heutige 38,5 Stunden ist für das Mehr an Freizeit verantwortlich, sondern die Tendenz zur Bildung altershomogener Gruppen in Schulklassen (vgl. ECARIUS 2002, S. 522) im Zuge der Bildungsexpansion führt dazu, dass zwar mehr Zeit für die Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus zur Verfügung steht, faktisch aber der Übergang in die ferne Zukunft rückt.

Dies liegt vor allem darin begründet, dass heutige Jugendliche einen nicht unerheblichen Teil ihrer Zeit mit Gleichaltrigen und nicht in intergenerationalen Beziehungen verbringen. Es werden altershomogene Schulklassen (Jahrgangsklassen) gebildet, in denen sich 20 und mehr Jungen und Mäd-

chen gleichen Alters begegnen, die einen sozialen Verband über mehrere Jahre bilden (vgl. FEND 2006, S. 70). Der gemeinsame Eintritt und der Verbleib innerhalb des Klassenverbundes sowie das gleiche Alter schaffen eine Vielzahl an Chancen für neue Sozialkontakte. Die Kinder lernen Beziehungen aufzubauen, sich zur Geltung zu bringen und Freundschaften zu schließen. Gleichzeitig müssen sie sich gemeinsamen Anforderungen aussetzen, Leistungen erbringen und sich beurteilen lassen (vgl. a.a.O.).

Kurzum: Altershomogene Gruppen sind erforderlich, damit Heranwachsende lernen, Anforderungen zu bewältigen, die sich von denen in Familie und Verwandtschaftsbeziehungen unterscheiden (vgl. SCHÄFER 2005, S. 46).

Der Einfluss von altershomogenen Gruppen hat im Bereich der Freizeitgestaltung ebenfalls zugenommen. So gaben bei der SHELL-JUGENDSTUDIE von 1965 etwa 83 % der befragten Jugendlichen an, sich oft bzw. sehr oft in der Freizeit mit Gleichaltrigen zu treffen. 1997 lag dieser Anteil bei knapp 94 %. Auch der Anteil der Jugendlichen die Mitglied in einer Clique sind, stieg im Zeitraum von 1975 bis 1985 um 6 Prozentpunkte auf 76 % an. Somit kann davon ausgegangen werden, dass fast jeder Jugendliche einen Großteil seiner Freizeit mit Gleichaltrigen verbringt (vgl. REINDERS 2004, S. 9).³⁷

Die Peergroup hat aber nicht nur einen quantitativen Zulauf erfahren, vielmehr hat sich die Qualität der Gleichaltrigenbeziehung verändert. So konstatiert ZINNECKER (vgl. ausf. 1984, S. 271ff.) nach Durchsicht der einschlägigen Literatur einen Wandel bei den Vertrauenspersonen (Gesprächspartner bei Sorgen und Nöten). Die Freunde haben die Eltern als wichtigste Bezugspersonen abgelöst (vgl. FEND 2003, S. 170).

Dabei ist zu beachten, dass die Peergroup mit zunehmendem Alter der Kinder/Jugendlichen bedeutsamer wird. So sind in etwa 52 Prozent der 10- bis 12-jährigen Mitglied in einer Clique, während es bei den 16- bis 18-jährigen in etwa 81 Prozent sind (vgl. ZINNECKER et al. 2003, S. 61). Diese Cliquen treffen sich durchschnittlich vier Mal in der Woche. Auch die Zahl der Gruppenmitglieder steigt mit dem Alter an: Die 16- bis 18-jährige geben im Durchschnitt elf Mitglieder an, wobei dieser Mittelwert durch starke Extreme gekennzeichnet ist (a.a.O.). Zugenommen hat ebenfalls die Zahl der Jugendlichen, die angeben, einen besten/eine beste gleichgeschlechtliche(n) Freund(in) zu haben. Diese Beziehungen bilden sich meist im Verlauf der Grundschule aus und erreichen zwischen dem 13. und 18. Lebensjahr eine starke Tiefe, wobei dies insbesondere für Mädchen und ihre besten Freundinnen gilt (a.a.O.)

3.2.3 Merkmale des Freizeitmatoriums

Im direkten Vergleich von Transitionsansatzes und Bildungsmatorium steht beim Freizeitmatorium nicht der rasche Übergang in den Erwachsenensta-

³⁷ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/W22c7r> - 10. Juli 2008

tus im Vordergrund, sondern das möglichst lange Verbleiben in der Jugendphase. Dabei ist die Jugendphase mit einem soziokulturellen Eigengewicht ausgestattet. Zusammengefasst können für das Freizeitmoratorium drei Merkmale herausgearbeitet werden (vgl. REINDERS 2003, 2008):

Gegenwartsorientierung: Das Leben als Jugendliche ist auf das Hier und Jetzt, also auf die Gegenwart gerichtet. Von besonderer Bedeutung ist die sozio-kulturelle eigenständige Ausgestaltung dieser Phase. Mit der Etablierung einer eigenständigen Jugendkultur/Jugendsubkultur erlangt der Jugendliche die Möglichkeit sein empfundenes Lebensgefühl auszudrücken. Jugendkulturen sind in den Bereichen von Musik, Moden, Aussehen, Einstellungen etc. vorzufinden. Dabei wird der Jugendliche von dem Wunsch der Gleichzeitigkeit nach Anerkennung und einem Bedürfnis nach Abgrenzung, von einem Wunsch nach akzeptiert sein und einem Bedürfnis, sich noch entwickeln zu dürfen in der Adoleszenzphase bestimmt (vgl. SCHRÖDER 1998, S. 11). Der Jugendliche strebt danach, den Übergang in den Erwachsenenstatus möglichst lange hinauszuzögern, da diese Form der Lebensgestaltung als Erwachsener nicht mehr möglich ist.

Freizeitorientierung: Freudvolle Aktivitäten und das Erreichen von Wohlbefinden stehen im Mittelpunkt der jugendlichen Lebenswelten. Die Freizeitgestaltung bzw. der gesamte Kontext um diesen Bereich wird bedeutsamer als das Erbringen von schulischen Leistungen. Dabei können Freizeitaktivitäten vielfältige soziale Formen annehmen. Zwar gibt es eine Vielzahl an Gesellschafts- und Jugendbeschreibungen, die Jugend z.B. gerne als Event-Gesellschaft, Spaßgesellschaft oder Generation@ bezeichnen (vgl. RINK 2002) und den Jugendlichen damit Ichbezogenheit und Hedonismus unterstellen, dies würde aber nur eine Seite der Medaille beleuchten. So ist der Wunsch nach einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz³⁸ weiterhin vorhanden (vgl. IG-METALL JUGENDSTUDIE 2002), jedoch, und das muss ebenfalls berücksichtigt werden, kann die Konsumentenrolle heute wesentlich einfacher eingenommen werden als die Rolle eines Auszubildenden. Hinzu kommt, dass Freizeitaktivitäten in steigendem Maße finanzielle Ressourcen voraussetzen, die dann über Taschengeld und selbst verdientes Geld ermöglicht werden. Diverse Studien (vgl. FEIL 2003) belegen daher, dass der Anteil an jungen Menschen, die sich als Schüler oder Auszubildender etwas dazu verdienen, wächst. Bereits im Alter von 12-13 Jahren gehen ein Zehntel der Schüler einem Aushilfsjob nach. Dieser Anteil steigt bis zum 15. Lebensjahr auf über

³⁸ In dem Projekt "Neue Orientierung und Engagementformen" wurden Auszubildende über Einstellungen zu Arbeit und Freizeit; Orientierungen über Politik, Gesellschaft, Ausländerfeindlichkeit etc.; Engagement in Familie, Schule, Freizeit, Arbeit usw.; Soziale Einbindung in Gewerkschaften, Partei, Vereine usw. befragt. Der Prozentwert, ob Arbeit oder Freizeit im Vordergrund stehen, liegt bei 55% zu Gunsten von Arbeit (vgl. IG-METALL JUGENDSTUDIE 2000, S. 85- Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/QcF4hu> - 14. August 2009).

30 % und über die Hälfte aller 16- bis 17-jährigen ergänzt ihr Taschengeld durch eigenen Verdienst (vgl. ROSENDORFER 2000, S. 89).

Gleichaltrigenorientierung: Die Gruppe der Gleichaltrigen stellt im Modell des Freizeitmoratoriums die wichtigste Bezugsgruppe für den Jugendlichen dar. Mit ihnen wird die Freizeit verbracht, die Arbeit an der eigenen Identität vorangetrieben sowie soziale Werte, wie gegenseitige Achtung und Empathie ausgebildet. Zwar kann die Beziehung zu Gleichaltrigen auch als Gefährdungspotenzial gelingender Sozialisation betrachtet werden (vgl. COLEMANN 1988) und wird auch im Kontext von Jugendkulturen thematisiert: Delinquenz, Alkohol- und Drogenmissbrauch, kriminelle Karrieren etc. (vgl. BÖHNISCH 1997, S. 143f., SCHÄFERS 2001, S. 175 - 189), jedoch kann Sozialisation unter Gleichaltrigen (Selbstsozialisation) nicht nur als solches gesehen werden, sondern bietet für ihre Mitglieder so Schneider und Younger auch eine kompensatorische Funktion:

„If „an adolescent does not find interaction with parents rewarding [...] the adolescent would be unlikely to seek to enhance that relationship. Such an adolescent would then seek to establish relationships with compensating sources of gratification, especially peers.“ (schneider/DE YOUNGER 1996, S. 97; siehe ebenso FEND 1998, S. 342f.).

3.2.4 Der Begriff der Selbstsozialisation

Der Blick auf ein erweitertes theoretisches Verständnis, der mit dem Begriff der Selbstsozialisation gegeben ist, kann zu einer Neubestimmung des Entwicklungs- und Sozialisationsverständnisses führen. Dies ist m. E. nicht nur nützlich, sondern zwingend notwendig. Durch die Hineinnahme der Akteurskonzepte, zu denen auch die sozialisationstheoretischen Überlegungen, wie das Selbstsozialisationskonzept gehört, wird der veränderten Machtbalance zwischen Alten und Jungen, die man im familiären und schulischen Moratoriumsregime nachweisen kann, gerechter (vgl. ZINNECKER 2004, S. 488).

Der Ansatz der Selbstsozialisation und dessen Sichtweise wird im Folgenden zusammenfassend erörtert. Jürgen ZINNECKER (2000a) arbeitete in seinem richtungsweisenden Beitrag „Selbstsozialisation - Essay über ein aktuelles Konzept“ die begrifflichen Wandlungen im Verständnis von kindlicher Entwicklung, Sozialisation und des Einflusses der Pädagogik auf Prozesse des Aufwachsens und des Lernens heraus. Das Konzept der Selbstsozialisation stammt aus der Systemtheorie (vgl. BEER 2007, S. 77f. und unterscheidet sich vom Konzept der (Fremd-)Sozialisation dadurch, dass der zu Sozialisierende Akteur seiner kindlichen/jugendlichen Lebenswelt ist und die Auseinandersetzung mit Familie, Schule Nachbarschaft etc. mit beeinflussen kann. Nach ZINNECKER hat das Konzept der Selbstsozialisation in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts mit dem Aufsatz von Klaus GILGENMANN (1986) Eingang in die wissenschaftliche Diskussion gefunden (vgl. ZINNECKER 2000, S. 274).

ZINNECKER erarbeitet den Begriff der Selbstsozialisation, in dem er diesen vom Begriff der Fremdsozialisation abgrenzt. An Karl GROOS, den er als „Kronzeugen“ (a.a.O., S. 276) heranzieht, weist er nach, dass die psychologische Kindheitsforschung bereits Anfang des 20. Jahrhunderts das Schema der Selbstausbildung und Fremdausbildung entwickelt und 1904 in der ersten Auflage veröffentlicht hat (a.a.O.).

Das Konzept der Selbstsozialisation geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche biografisch relevante Haltungen und Weltbezüge nicht nur selbstständig, sondern auch immer früher organisieren. Sie lernen frühzeitig in der Familie, Kindergarten und Schule, später auch in der Gleichaltrigengruppe, eigene Wünsche zu artikulieren, ihre Aktivitäten räumlich, sozial und zeitlich zu koordinieren und eigenständige Konsuminteressen und Medienangebote in ihren Alltag einzubinden (vgl. ZIMMERMANN 2006, S. 77).

Selbstsozialisation lässt sich nach ZINNECKER folgendermaßen definieren:

„Kinder sozialisieren sich selbst, indem sie erstens den Dingen und sich selbst eine eigene Bedeutung zuschreiben; indem sie zweitens eine eigene Handlungslogik für sich entwerfen; und indem sie drittens eigene Ziele für ihr Handeln formulieren“ (ZINNECKER 2000, S. 279).

Das heißt nichts anderes als, dass das Subjekt der Sozialisation nicht länger eine abstrakte Gesellschaft oder eine konkrete Bezugsperson ist, sondern das Individuum selbst, das sich in Auseinandersetzung mit Institutionen oder Bezugsgruppen befindet und sowohl Objekt als auch Subjekt im Sozialisationsprozess ist (vgl. HERZOG et al. 2007, S. 26).

Mit der Selbstsozialisation entwickelt sich ein eigener Kindheits- und Jugendraum und eine eigene kindliche und jugendliche Lebenswelt, die der Welt der Erwachsenen entgegensteht. Entsprechend besteht Selbstsozialisation aus einem Dreiklang:

„- Kinder und Jugendliche schreiben sich und den Dingen ihrer Lebenswelt eine eigene Bedeutung zu,
- Kinder und Jugendliche entwerfen für sich und für den Umgang mit anderen Menschen eine eigene spezielle Handlungslogik,
- Kinder und Jugendliche formulieren selbstständig eigene Ziele für ihr Handeln“ (ZINNECKER 2000, S. 279).

Zielgerichtetes, pädagogisches Handeln und Wollen ist im Konzept der Selbstsozialisation ausgeklammert und wird von ZINNECKER auf die Seite der Fremdsozialisation gestellt (vgl. ZINNECKER 2000, S. 276).

Die strenge Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdsozialisation hat m. E. die kritische Diskussion des Selbstsozialisationkonzeptes angeregt und führt,

so BEHNKEN 2006³⁹ zu unterschiedlichen Strategien der Auseinandersetzung mit der Thematik. Derzeit lassen sich drei Denkrichtungen ausmachen:

1. Eine Gruppe von Wissenschaftlern bleibt dem herkömmlichen Konzept der Sozialisation treu,
2. eine weitere Gruppe wendet sich vom Paradigma der Sozialisation ab und dem neuen Paradigma zu,
3. und eine letzte Gruppe betont den Subjekt- und Akteurcharakter. Kindheit gilt als eigenständige Lebensphase, in der Subjekt und subjektives Handeln Platz findet.

Fazit: Sozialisation ist nicht einfach Fremd- oder Selbstsozialisation, sondern koproduzierend. Von daher darf Selbstsozialisation nicht isolierend und nicht als eine neue Form oder gar Ablösung von Fremdsozialisation missverstanden werden, sondern ist als eine stattfindende Sozialisation innerhalb der Gleichaltrigengruppe zu verstehen (vgl. scherr 2004, S. 224). Der Wertewandel der letzten Jahrzehnte macht es notwendig, die Sichtweise des Sozialisationsprozesses mehr auf den Fokus des Akteurs zu richten und Raum für eine kindzentrierte Handlungslogik zu schaffen, die keinesfalls der des Erwachsenen entsprechen muss, sondern Kindheit und Jugendphase in ihrem Eigenwert begreift (vgl. zinnecker 2000, S. 279). Selbstsozialisation fordert auf, innerhalb der Sozialisationstheorie den Heranwachsenden mehr Aufmerksamkeit zu schenken und diese systematischer in die Theorie einzubinden.

3.2.5 Typologie jugendlicher Entwicklungswege: Ein älterer Ansatz

Die Geschichte der Jugendforschung ist voll von Typologisierungen. Typologien als solches sind dabei nichts Neues. Ein Blick in die Geschichte der Jugendforschung zeigt, dass Jugendliche schon immer in verschiedene Typen eingeteilt und beschrieben wurden (vgl. REINDERS 2003, S. 13). Mit der Konstruktion von Typenbildung versucht man in erster Linie inhaltliche Zusammenhänge zwischen Entwicklungs- und/oder Entfaltungsorientierungen und den Merkmalsbereichen Freizeit, Generationsverhältnisse und Berufsvorstellungen zu erklären bzw. zu systematisieren. Dies bezeichnet KLUGE (1999, S. 42ff.) als heuristische Funktion. Man versucht also, typische Orientierungsmuster von Jugendlichen in Gruppen zu identifizieren, sodass Jugendliche einem bestimmten Typ zugeordnet werden können.

In den vorangegangenen Abschnitten wurden drei Formen von Jugendmodellen skizziert, die der Jugendphase eine unterschiedliche Bedeutung zuweisen. Ob man nun der Transitions- oder der Moratoriumsorientierung zur Erklärung der Gestaltung der Jugendphase den Vorzug gibt, erweist sich

³⁹ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/84QKwy> - 14. Oktober 2009

weder theoretisch noch empirisch als sinnvoll, wie die systematische Analyse von REINDERS zeigt (vgl. HURRELMANN 2004, S 43).

Jugendliche gewichten demnach individuell, ob für sie das Erreichen in der Zukunft liegender Ziele (in der Erwachsenenphase) oder das Verbleiben im Hier und Jetzt (in der Jugendphase) gerade bedeutsam ist.

„Jugendliche entscheiden sich individuell zwischen der Erreichung in der Zukunft liegender Ziele oder für die Erlangung von Autonomie in der Jugendphase. Sie wählen aus Entwicklungswegen zwischen Transition und Moratorium aus und verknüpfen diese je nach individuellen Vorstellungen und gegebenen Bedingungen. Transition und Moratorium werden in dieser Perspektive nicht nur zu einem Entweder-Oder, sondern darüber hinaus zu einem Sowohl-Als-Auch“ (REINDERS 2003, S. 41).

In einem „älteren“ Ansatz (2003) skizzierte REINDERS daher eine Typologie jugendlicher Entwicklungswege. Wie bereits deutlich wurde, sind Übergangsformen zum Erwachsenenalter sehr vielfältig. Anhand der vertikalen Dimension der Zukunfts- und der horizontalen Gegenwartsorientierungen werden so vier verschiedene Entwicklungswege von Jugendlichen unterschieden. REINDERS teilt dazu die Jugendlichen eher in die Gruppe der Integration, Segregation, Assimilation und Marginalisierung. Mithilfe der Typologie soll aufgezeigt werden, ob jugendliche Entwicklungswege tendenziell mehr auf „Bildung“ oder auf „Freizeit“ hin orientiert werden. Somit sind Prognosen möglich, ob der Jugendliche einen Übergang zum Erwachsenenstatus schnell (Assimilierte), langsam (Segregierte) oder in einem mittleren Tempo (Integrierte) bzw. gar nicht (Diffuse) anstrebt.

Integration: Vom Lebensentwurf der Integration spricht man dann, wenn bei dem Jugendlichen sowohl die Transitionsorientierung als auch die Gleichaltrigenorientierung hoch sind. In der Familie finden sich Bedingungen wieder, die einerseits Autonomiebestrebungen und andererseits Orientierungen an der älteren Generation zulassen.

Es besteht ein guter familialer Zusammenhalt. Innerhalb des Typus findet eine Diskussion um die zu leistenden Entwicklungsaufgaben zwischen Eltern und Kind statt. Tendenziell orientieren sich die Jugendlichen an gesellschaftlich anerkannten Lebensverläufen, sind aber auch gegenüber gesellschaftlichem Wandel aufgeschlossen und bereit, Alternativen in Form einer ausgeprägten Gegenwartsorientierung mit Gleichaltrigen einzugehen.

Assimilation: Tritt die Kombination aus hoher Traditionsorientierung mit gleichzeitig niedriger Moratoriumsorientierung bei Jugendlichen auf, so spricht man von Assimilation. Die Jugendlichen orientieren sich an vorgegebenen Lebensmustern und wollen die Anforderung der Jugendphase zielstrebig bewältigen. Der Familienzusammenhalt ist gut, die Jugendlichen orientieren sich an den Erwartungen der älteren Generation. Die Eltern vermitteln die Bedeutsamkeit einer zielgerichteten Transition und unterstützen diesen Übergang sowohl restriktiv als auch permissiv. Jugendliche dieses

Typus sind bereit gesellschaftlich vorstrukturierte Lebensentwürfe einfach zu übernehmen und legen wenig Wert darauf, eigene kreative Lebensentwürfe zu entwickeln.

Segregation: Von Segregation spricht man, wenn die Traditionsorientierung niedrig und die Moratoriumsorientierung bei dem Jugendlichen hoch ist. Die Beziehung zu den Eltern ist häufig problematischer Natur. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wird entweder nicht angestrebt oder gelingt oftmals nicht. Der Familienzusammenhalt ist im Vergleich zu den „Integrierten“ und „Assimilierten“ eher gering. In der Familie sind wenige bis keine Ressourcen für den Übergang in das Erwachsenenalter vorzufinden. Faktisch liegt der Schwerpunkt des Lebensentwurfes auf dem Hier und Jetzt mit Tendenz, die eigene biografische Orientierung in gesellschaftlichen Nischen auszuleben.

Marginalisierung: Sind sowohl Transitionsorientierung als auch Moratoriumsorientierung niedrig, spricht man bei den Jugendlichen von Marginalisierung. Die Bindung zu den Eltern ist eher gering. Genauso wenig findet man wie bei den „Segregierten“ familiale Ressourcen vor, die den Jugendlichen beim Übergang in den Erwachsenenstatus unterstützen. Die Eltern können häufig ihre Erwartungen nicht klar artikulieren. Die Jugendlichen verweigern sich oftmals den Entwicklungsaufgaben und sehen für sich nicht die Möglichkeit eines schnellen Übergangs in den Erwachsenenstatus. Gleichzeitig gelingt es ihnen auch nicht, eigene Optionen für die Gestaltung im Hier und Jetzt aufzubauen (vgl. REINDERS 2003, S. 92 und S. 132).

In der folgenden Abbildung wird diese Typologie der jugendlichen Entwicklungswege anschaulich dargestellt:

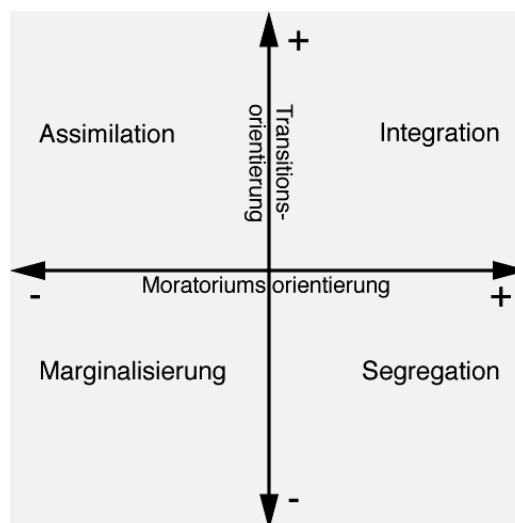


ABBILDUNG 3: TYPOLOGIE JUGENDLICHER ENTWICKLUNGSWEGE IM ZUSAMMENSPIEL VON TRANSITION UND MORATORIUM (VGL. REINDERS 2003, S. 61)

Wie bereits weiter oben ausgeführt ist der Denkfigur des Bildungsmoratoriums in den letzten Jahren die des Freizeitmoratoriums hinzugefügt worden. Demnach ist die Lebensphase von Jugendlichen nicht mehr „nur“ Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus, sondern die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe hat an Gewicht zugenommen. Während das Bildungsmoratorium auf einen möglichst zügig zu erreichenden Bildungsabschluss und den Übergang in das Erwachsenenleben abzielt, liegt ein wesentliches Merkmal des Freizeitmoratoriums darin, dass es möglichst lange und intensiv genutzt wird (vgl. REINDERS 2006, S. 99).

Zwischen dem Bildungs- und dem Freizeitmoratorium können folgende Unterschiede ausgemacht werden:

	Bildungsmoratorium	Freizeitmoratorium
Biografische Orientierung	Übergang in den Erwachsenenstatus	Verbleib in der Jugendphase
Zeitorientierung	Zukunft	Gegenwart
Bezugssysteme	Eltern, Lehrer (Erwachsene)	Freunde, Peers (Jugendliche)
Generationsverhältnis	Postfigurativ	Ko-, Präfigurativ
Wertpräferenzen	Leistung	Wohlbefinden
Handlungsvalenz	Schulisches Lernen	Freizeitaktivitäten

TABELLE 4: MERKMALE DES BILDUNGS- UND DES FREIZEITMORATORIUMS (QUELLE: REINDERS 2006, S. 99)

Jugendliche, die eher dem Bildungsmoratorium angehören, können durch Merkmale identifiziert werden, die sich durch höhere Transitionsorientierung und einem geringen Wunsch, länger innerhalb der Jugendphase zu verweilen, auszeichnen. Ihre primäre Zeitperspektive ist auf die Zukunft orientiert. Der Fokus dieser Jugendlichen ist auf die ältere Generation ausgerichtet. Das Bezugssystem sind somit die Erwachsenen nicht die Jugendlichen, wie Freunde oder die Gleichaltrigengruppe, die für die Angehörigen des Freizeitmoratoriums bedeutsam sind. Jugendliche, die dem Freizeitmoratorium angehören, wählen sich somit eher Zeitgenossen als Vorbilder. Somit ist diese Phase mit einem wesentlich höherem soziokulturellen Eigengewicht ausgestattet. Die Bewältigung des Alltags und das Interesse, das Wohlbefinden durch die Präferenzierung von Freizeitaktivitäten zu erhöhen, sind somit Eckpfeiler des Freizeitmoratoriums (vgl. REINDERS 2006, S. 99).

3.2.6 Gegenüberstellung Bildung- und Freizeitmoratorium

Die Wahl zwischen dem Bildungs- und dem Freizeitmoratorium kann für den Jugendlichen einen nicht unbedeutenden Appetenz-Appetenz Konflikt mit sich bringen, da sich der Betroffene zwischen zwei Zielen entscheiden muss/möchte. Einerseits hat der Heranwachsende die Wahl, sich nach der Schule mit Gleichaltrigen zu treffen und Freizeitaktivitäten durchzuführen, andererseits erwartet die ältere Generation, dass Hausaufgaben und Lernen im Mittelpunkt des Alltags stehen. Jugendliche können versuchen, durch Multitasking-Strategien beide Anforderungen miteinander zu verbinden (z.B. Chatten während der Hausaufgaben), jedoch besteht ein prinzipieller Konflikt

für Jugendliche, beide Handlungen miteinander zu verbinden, bzw. dieses auszuschließen (vgl. REINDERS 2006, S. 100).

Folgt man den Überlegungen von REINDERS, so tritt der Konflikt nur dann auf, wenn die Jugendlichen beide Modelle gleichzeitig verfolgen. Diejenigen Jugendlichen, die exklusiv die Strategie des Lernens oder der Freizeitorientierung verfolgen, können ihre Handlung exklusiv ausüben. Es ergeben sich somit zwei Möglichkeiten:

1. Die zwei vorgestellten Jugendmodelle schließen sich zwar auf der Werteebene nicht aus, können aber auf der konkreten Handlungsebene zu Konflikten führen.
2. Je nachdem, welche Moratoriumsvariante der Jugendliche für sich annimmt, können vier mögliche Kombinationen von Typen unterschieden werden. Insbesondere für die Jugendlichen, die beide Modelle realisieren wollen, sollten sich Konflikte auf der Handlungsebene ergeben (vgl. a.a.O.).

Abbildung 4 zeigt ähnlich wie (vorherige Abbildung) die jeweiligen jugendlichen Moratorienmöglichkeiten und die daraus resultierenden Bildungs- und Freizeitkonflikte (vgl. a.a.O., S. 102).

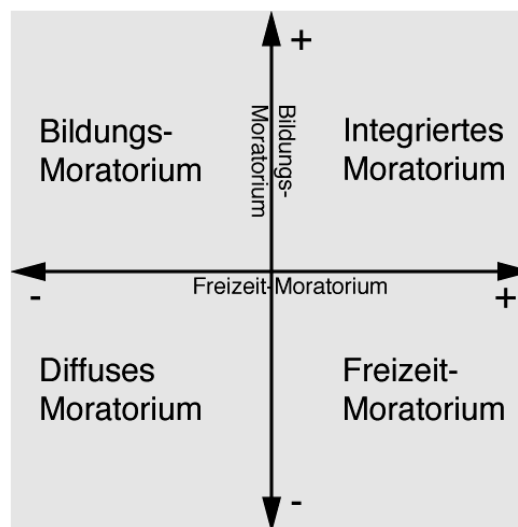


ABBILDUNG 4: TYPOLOGIE BILDUNGS- UND FREIZEITMORATORIUM (QUELLE: REINDERS 2006, S. 102)

Bildungs-Moratorium: Die Jugendlichen sind gegenüber schulischen Anforderungen und Leistungsaspekten aufgeschlossen. Die Erwachsenengeneration hat Einfluss auf das Handeln dieser Jugendlichen. Die Jugendphase ist transitionsorientiert und wird als Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus genutzt.

Freizeit-Moratorium: Freizeitaktivitäten und deren Genuss stehen im Vordergrund bei der Ausgestaltung der Jugendphase. Lernen und Schule ist nachrangig. Unmittelbare Bedürfnisbefriedigung nimmt einen hohen Stellenwert

ein, da der Jugendliche für das Erwachsenenalter keine Selbstentfaltung erwartet.

Diffuses Moratorium: Dieser Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass der Jugendliche zwischen den Jugendmodellen unsystematisch hin und her wechselt. Eine klare Orientierung ist nicht vorhanden.

Integriertes Moratorium

Der Jugendliche unternimmt Anstrengungen, die Phase der Jugend so zu gestalten, dass sie sowohl Zeiten des Lernens als auch Zeiten für Freizeitaktivitäten beinhaltet. Nach REINDERS (2006) wird dies zu Konflikten führen, weil beide Modelle auf der Handlungsebene nicht realisierbar sind. (vgl. a.a.O.).

3.3 Entgrenzungsprozesse in der Jugendphase

Aus der bisherigen Abhandlung wird deutlich, dass die Jugendphase in den letzten 60 Jahren einem starken Wandel unterworfen war. Die Jugendphase hat an ihren beiden Enden eine zeitliche Ausdehnung erfahren. Der Eintritt in die Pubertät findet infolge von Akzelerationsprozessen früher statt (vgl. BAACKE 2003, S. 104) und das Ende der Jugendphase ist heute oftmals über das zweite Lebensjahrzehnt hinaus verschoben (vgl. u.a. JOOS 2001, S. 156).

Es wurde die „*Geschichte der Jugend*“ als Übergangphase vom kulturellen Moratorium über das erweiterte Moratorium bis hin zum Freizeitmoratorium skizziert. Mithilfe dieser Einteilungen ist es möglich, die Jugendphase „griffig“ und fassbar zu gestalten und Vorhersagen über die jugendliche Entwicklung zu geben.

REINDERS hat zu Beginn (2003) die beiden Konzepte von Transitions- und Moratoriumsorientierungen als zwei Grunddimensionen der Typologie eingeführt und so die beiden Vorstellungen von Jugend miteinander verbunden. Diese Typologie wurde in den kommenden Jahren systematisch erweitert. Vor allem die Hinwendung zur Prospektion und die Einsicht, dass subjektive Wertvorstellungen und biografische Orientierungen handlungsanleitend sind (vgl. REINDERS 2006, S. 16), scheint m. E. ein Gewinn zu sein und wurde bei der Konzeption der Schülerstudie 08 zu Grunde gelegt. Ob und inwieweit das eigene (jugendliche) Handeln auf langfristige vs. kurzfristige Ziele ausgelegt ist, ist Resultat einer kognitiven Diskrepanz, die zwischen dem aktuell erreichten Istzustand und einem wahrgenommen Sollzustand stattfindet (vgl. REINDERS 2006, S. 121).

Sowohl das Konzept der Transition als auch besonders das Konzept des Moratoriums/Bildungsmoratoriums gehen – wie bereits deutlich wurde - davon aus, dass durch die exklusive Schaffung eines eigenen Sozialraums bzw. eines eigenständig institutionalisierten Schon- und Schutzraums, jeder erfolgreich in den Arbeitsmarkt gelangen kann. Das Motto heißt Integration durch

Separation. Dass diese „*Exklusivität der Moratoriumsidee*“ auch von Tendenzen der Aufweichungen, Verschiebungen und Umkehrungen betroffen ist, kann sehr gut an der Rolle des „*kleinen Bürgers*“ oder dem „*jungen Konsumenten*“ (vgl. ZINNECKER 2000b, S. 60.) veranschaulicht werden. Kinder und Jugendliche werden durch die Pluralisierung der Lebensläufe „*politisch und ökonomisch [...] reintegriert*“ bzw. „das hohe Alter [wird] zum Nachlernen und zur Weiterbildung freigegeben (a.a.O. 2000, S. 60).“⁴⁰

Besonders an der Nahtstelle von Jugendlichsein und Erwachsenensein ist m. E. die Brüchigkeit der Moratoriumsidee besonders gut beobachtbar und erweist sich dabei zunehmend als Achillesferse für bildungsschwache Jugendliche. Dies betrifft vor allem (männliche) Jugendliche aus bildungsfernen Lebensverhältnissen, die besonders häufig an der Vorstellung der Normalbiografie festhalten (vgl. KRAFFELD 1998, S. 423).

Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen - damit ist einerseits die formale Ausweitung und erzwungene Veränderung der Jugendphase, andererseits der zunehmende Sinnverlust der Jugendphase in Bezug auf Zukunftsbezogenheit der Jugendlichen gemeint (vgl. REUTLINGER 2003, S. 83) - erschweren die Integration in das Erwerbsleben. Für manche dauert diese Integration länger, für andere ist sie kürzer. Inzwischen, so KRAFFELD (1998, S. 420), ist es eine normale Aufgabe der Lebensbewältigung im Jugendalter geworden, auch mit Phasen zurechtzukommen, in denen die berufliche Integration nicht gelingt oder wieder abgebrochen wird. Ob der Übergang an der ersten Schwelle und/oder zweiten Schwelle nun schnell oder langsam vollzogen wird - der junge Mensch ist heute in einer nicht gekannten Weise gefordert, sich selbst zu verorten und existenziell abzusichern (vgl. SCHRÖER 2004, S. 24).

Besonders schwer nachvollziehbar ist aber die Aufrechterhaltung der Illusion, dass jeder Jugendliche erfolgreich in die Arbeitsgesellschaft integriert werden kann, wie es die Sozialisationsagenten im gesamten Erziehungs- und Bildungssystem sowie der Arbeits- und Sozialpolitik glauben machen wollen (vgl. KRAFFELD 2000, S. 9). Dieses Muster haben HÜBNER/ULRICH (1994, S. 612) als „*Illusionskartell*“ bezeichnet. Damit ist gemeint, dass ein „*Kartell*“, bestehend aus Bildungsträgern, Arbeitsverwaltung etc., trotz (oftmals)

⁴⁰ Im pädagogischen Moratorium gilt die Vorstellung, dass der Jugendliche von seinen Reproduktionsverpflichtungen freigestellt wird. Diese Überlegungen sind aber nur dann richtig, wenn man das Kind als „Erziehungsobjekt“ oder als „Versorgungsempfänger“ wahrnimmt und nicht – wie es die neuere Jugendforschung propagiert - das Kind als ein „aktive[s] Individu[um]“ begreift (vgl. LIEBEL 2005, S. 76). Genau aber dies tut z.B. die Wirtschaft: „Indem der Markt Kinder als Konsumenten anspricht, behandelt er sie wie Erwachsene, eröffnet ihnen Zugänge und Gestaltungsmöglichkeiten und entlastet sie von den Zumutungen des Erziehungsprojekts. Als Marktteilnehmer gewinnen Kinder ein Subjektstatus, der in den pädagogischen Utopie nicht vorgesehen war. Er eröffnet Kindern eine relative Autonomie, die sich mit den elterlichen Erwartung an frühe Selbstständigkeit verschränkt.“ (HONIG 1999, S. 159). Das heißt, dass die Bedeutsamkeit der Kinder und Jugendlichen als Konsumenten sukzessiv zugenommen hat und sie politisch und ökonomisch nicht mehr nur als „Werdende“, sondern auch als „Seiende“ mit allen Rechten und Ansprüchen gesellschaftlich wahrgenommen, sondern auch ernst genommen werden (vgl. LIEBEL 2005, S. 23).

schlechter Vermittlungsquote und vorhandener strukturell bedingter Arbeitsmarktprobleme eine Arbeitsmarktfixierung propagiert, die stellenweise den heutigen Realitäten nicht mehr angepasst ist (vgl. KRAFELD 2000, S. 115).

HÜBNER/ULRICH beschreiben dies so:

„Alle schüren die Illusion der Vollbeschäftigung und versprechen, mit dieser oder jener Methode der Arbeitslosigkeit Herr werden zu können. Sie können es nicht. Wir werden dauerhaft mit Massenarbeitslosigkeit leben müssen. Dennoch wird in der öffentlichen Debatte so getan, als könnten weder die Arbeitslosen noch die Demokratie damit überleben.“ (HÜBNER/ULRICH 1994, S. 612)

Auch 2009 ist Arbeitslosigkeit/Jugendarbeitslosigkeit immer noch ein zentrales Thema von Politik und Gesellschaft. Tendenziell kann die Aussage getroffen werden, dass die Jugendarbeitslosigkeit europaweit ansteigt, vor allem in den südeuropäischen Ländern. In Österreich spricht man sogar von der „Generation Fehlstart“.⁴¹

⁴¹ Online einsehbar unter: <http://www.zeit.de/2009/22/A-Jugendarbeitslos> - 15. August 2009

Arbeitslosenquote der Eurozone August 2009, saisonbereinigt *

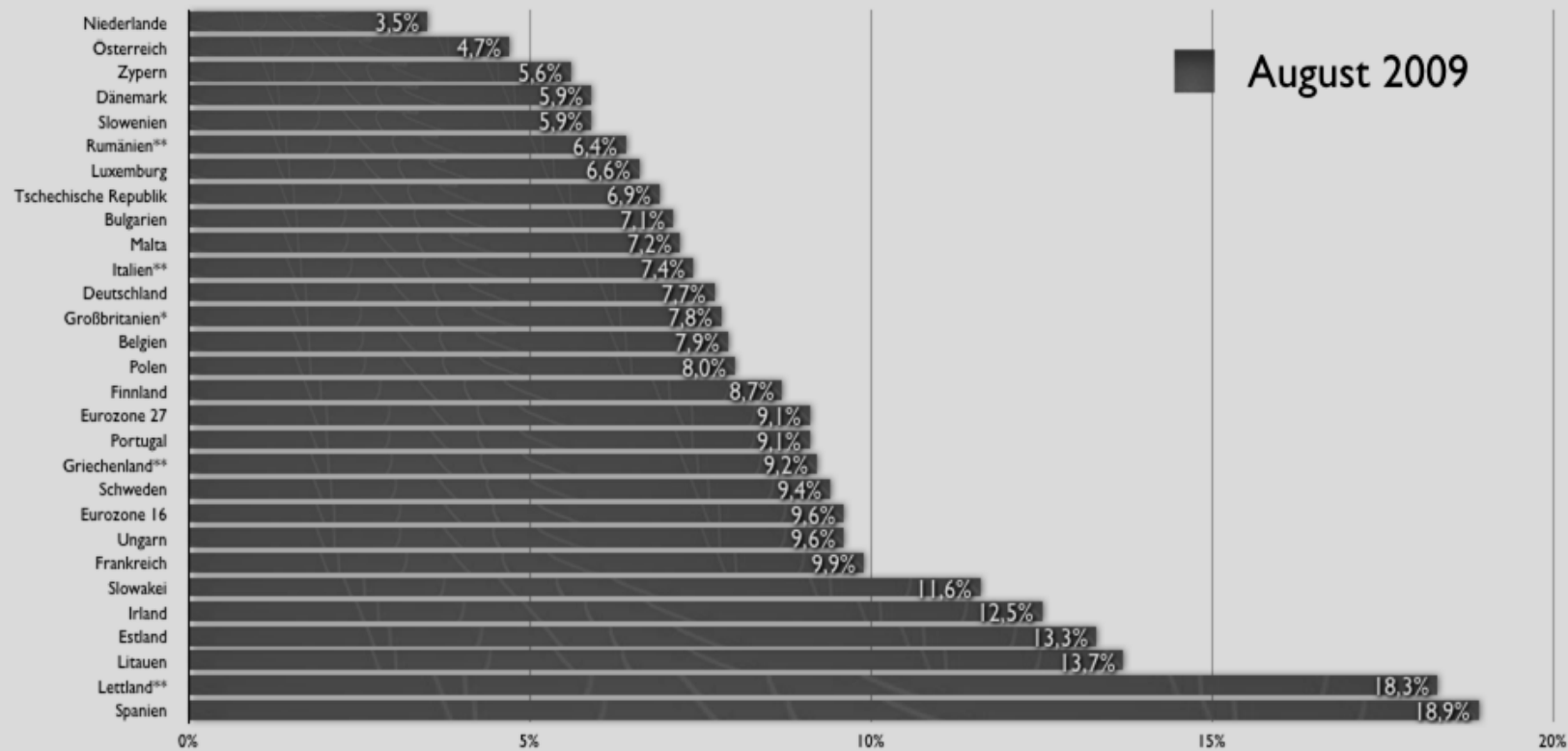


ABBILDUNG 5: ARBEITSLSENQUOTE DER EUROZONE AUGUST 2009 – EIGENE DARSTELLUNG (QUELLE: EUROSTAT – PRESSEMITTEILUNG 112/2009)

* „Eurostat berechnet harmonisierte Arbeitslosenquoten für die Mitgliedstaaten, die Eurozone und die EU. Diese Arbeitslosenquoten basieren auf Definitionen, die den Empfehlungen der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) entsprechen. Die Berechnung basiert auf der harmonisierten Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Union. Basierend auf der Definition der ILO, definiert Eurostat Arbeitslose als Personen im Alter von 15 bis 74 Jahren, die 1. ohne Arbeit sind, 2. innerhalb der beiden nächsten Wochen eine Arbeit aufnehmen können und 3. während der vier vorhergehenden Wochen aktiv eine Arbeit gesucht haben. Die Arbeitslosenquote ist die Zahl der Arbeitslosen als prozentualer Anteil der Erwerbspersonen. Erwerbspersonen sind definiert als die Summe von Erwerbstätigen und Arbeitslosen. Die Zahl der Arbeitslosen und die monatliche Arbeitslosenquote werden auf der Basis von Angaben der Arbeitskräfteerhebung geschätzt, einer Haushaltsbefragung, die in allen Mitgliedsländern auf der Grundlage von vereinbarten Definitionen durchgeführt wird. Diese Ergebnisse werden durch Interpolation/Extrapolation aus nationalen Erhebungen und aus nationalen Monatsreihen über die registrierte Arbeitslosigkeit zu Monatszahlen umgerechnet. Die jüngsten Zahlen sind daher vorläufig; die Ergebnisse aus der Arbeitskräfteerhebung stehen für die meisten Mitgliedstaaten 90 Tage nach dem Ende des Referenzzeitraums zur Verfügung. Die monatlichen Reihen zur Arbeitslosigkeit und zur Erwerbstätigkeit werden zunächst für jedes Mitgliedsland für vier Kategorien berechnet (Männer und Frauen von 15-24 Jahren, Männer und Frauen von 25-74 Jahren). Anschließend werden die Reihen saisonbereinigt und sämtliche nationalen und europäischen Aggregate berechnet. Teilweise veröffentlichten Mitgliedstaaten auch Arbeitslosenquoten, die auf administrativen Daten basieren, sowie Quoten die aufgrund von nationalen Arbeitskräfteerhebungen oder ähnlichen Erhebungen berechnet werden. Diese Quoten können aufgrund unterschiedlicher Definitionen und methodischer Entscheidungen von den von Eurostat veröffentlichten Zahlen abweichen“ (EUROSTAT PRESSEMITTEILUNG 112/2009 - 31. Juli 2009

Der Eurozone (EZ15) gehörten bis zum 31. Dezember 2008 15 Mitgliedstaaten an: Belgien, Deutschland, Irland, Griechenland, Spanien, Frankreich, Italien, Zypern, Luxemburg, Malta, die Niederlande, Österreich, Portugal, Slowenien und Finnland. Seit dem 1. Januar 2009 gehört auch die Slowakei der Eurozone (EZ16) an.

Der EU27 gehören Belgien (BE), Bulgarien (BG), Tschechische Republik (CZ), Dänemark (DK), Deutschland (DE), Estland (EE), Irland (IE), Griechenland (EL), Spanien (ES), Frankreich (FR), Italien (IT), Zypern (CY), Lettland (LV), Litauen (LT), Luxemburg (LU), Ungarn (HU), Malta (MT), die Niederlande (NL), Österreich (AT), Polen (PL), Portugal (PT), Rumänien (RO), Slowenien (SI), Slowakei (SK), Finnland (FI), Schweden (SE) und das Vereinigte Königreich (UK) an.

In der Eurozone (EZ 16) lag die saisonbereinigte Arbeitslosenquote im August 2009 bei 9,6 %. Gegenüber August 2008 ist dies ein Anstieg von 2,0 %. In der EU27 lag die Arbeitslosenquote im Juni bei 9,1 % gegenüber Juli 2009 hat sie um 0,1 % zugenommen. Im August 2008 lag sie bei 7,0 %. Für die Eurozone ist dies die höchste Quote seit März 1999 und für die EU seit März 2004.⁴²

Auffallend ist, dass alle Mitgliedsstaaten über ein Jahr einen Anstieg ihrer Arbeitslosenquote zu verzeichnen haben. Der niedrigste Anstieg wurde in Belgien und Deutschland beobachtet. Die höchsten Anstiege verzeichneten Lettland und Estland.

⁴²Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/6YvG2d>– eingesehen am 10. Oktober 2009

Jugendarbeitslosenquote der Eurozone 2009, saisonbereinigt *

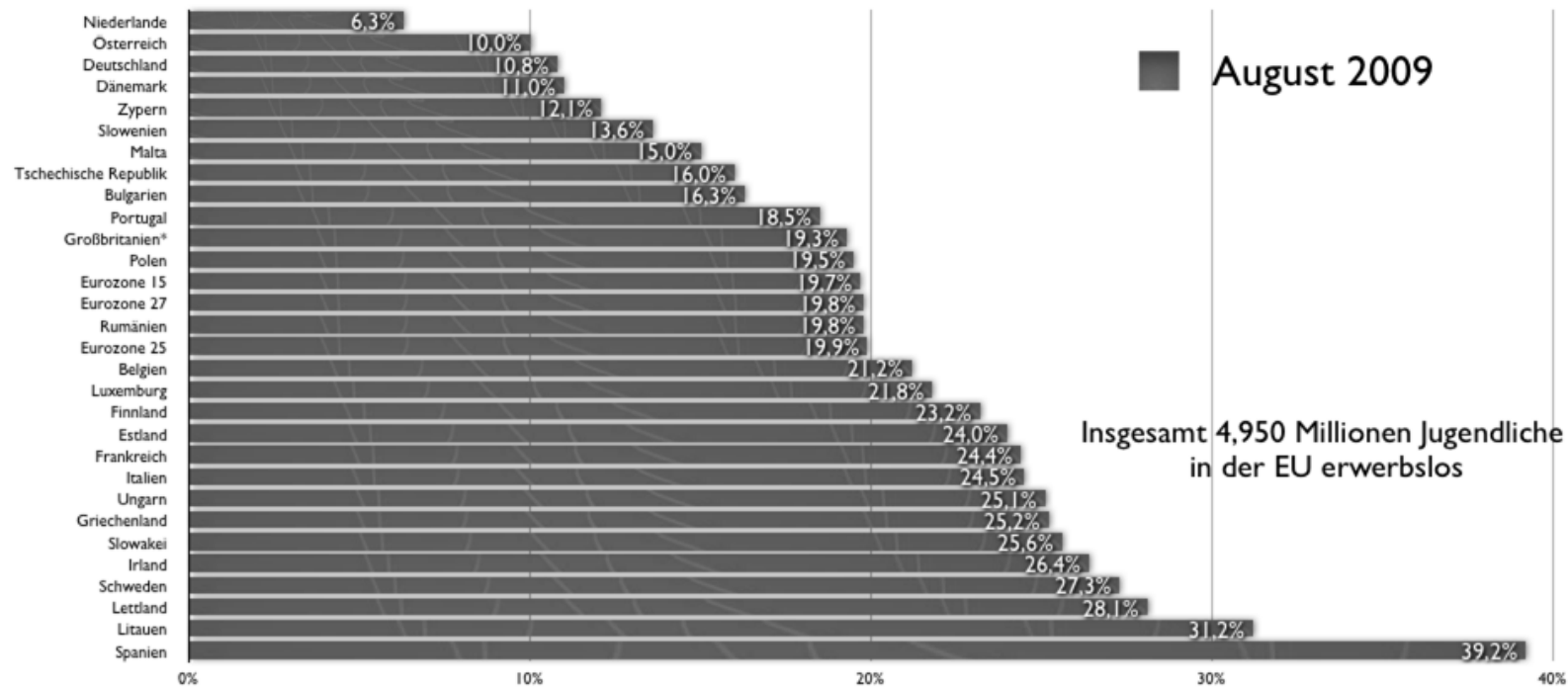


ABBILDUNG 6: JUGENDARBEITSLIQUOTE DER EUROZONE 2009 – EIGENE DARSTELLUNG (QUELLE: EUROSTAT AKTUELLE DATEN VON 08/2009 - ABFRAGE VOM 01.10.2009/ BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT)

* Frauen und Männer 15- bis unter 25-jährige

Der Eurozone (EZ15) gehörten bis zum 31. Dezember 2008 15 Mitgliedstaaten an: Belgien, Deutschland, Irland, Griechenland, Spanien, Frankreich, Italien, Zypern, Luxemburg, Malta, die Niederlande, Österreich, Portugal, Slowenien und Finnland. Seit dem 1. Januar 2009 gehört auch die Slowakei der Eurozone (EZ16) an. Der EU27 gehören Belgien (BE), Bulgarien (BG), Tschechische Republik (CZ), Dänemark (DK), Deutschland (DE), Estland (EE), Irland (IE), Griechenland (EL), Spanien (ES), Frankreich (FR), Italien (IT), Zypern (CY), Lettland (LV), Litauen (LT), Luxemburg (LU), Ungarn (HU), Malta (MT), die Niederlande (NL), Österreich (AT), Polen (PL), Portugal (PT), Rumänien (RO), Slowenien (SI), Slowakei (SK), Finnland (FI), Schweden (SE) und das Vereinigte Königreich (UK) an.

QUELLE: EUROSTAT AKTUELLE DATEN VON 08/2009 - ABFRAGE VOM 01.10.2009/
BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT.

Jugendarbeitslosenquote im internationalen Vergleich (eigene Darstellung)

	August 09	Veränderungen zum Vorjahr in %	August 09 (Males)	Veränderungen zum Vorjahr in %	August 09 (Females)	Veränderungen zum Vorjahr in %
Niederlande	6,3	+1,0	6,7	+1,1	5,9	+0,9
Österreich	10,0	+2,6	11,2	+3,7	8,7	+1,3
Deutschland	10,8	+1,4	12,6	+2,3	8,9	+0,5
Dänemark	11,0	+2,8	12,0	+4,4	10,1	+1,4
Zypern	12,1	+3,4	11,7	+3,5	12,5	+3,4
Slowenien	13,6	+2,9	12,1	+2,8	15,7	+3,1
Malta	15,0	+2,9	15,9	+2,3	13,8	+3,6
Tschechische Rep.	16,0	+6,1	15,8	+6,0	16,2	+6,0
Bulgarien	16,3	+5,1	17,9	+5,0	14,2	+5,4
Portugal	18,5	+1,5	18,1	+4,4	19,0	-1,8
Großbritannien	19,3	+4,8	22,2	+5,7	15,9	+3,6
Polen	19,5	+3,2	18,9	+4,3	20,3	+1,7
EU 15	19,7	+4,3	21,2	+5,3	17,9	+3,0
EU 27	19,8	+4,3	21,2	+5,4	18,2	+3,1
Rumänien	19,8	+1,4	20,6	+1,6	18,6	+1,1
EU 25	19,9	+4,4	21,3	+5,6	18,2	+3,1
Belgien	21,2	+0,3	20,2	0,0	23,0	+2,6
Luxemburg	21,8	+3,8	20,7	+6,8	23,2	+0,6
Finnland	23,2	+6,4	26,1	+8,4	20,3	+4,4
Estland	24,0	+16,0	31,1	+21,7	14,9	+8,7
Frankreich	24,4	+5,0	24,8	+5,2	24,0	+4,8
Italien	24,5	+3,6	22,2	+4,3	27,7	+2,4
Ungarn	25,1	+4,7	27,3	+7,5	22,2	+1,0
Griechenland	25,2	+3,8	18,8	+2,7	33,5	+5,2
Slowakische Rep.	25,6	+6,6	27,0	+8,7	23,3	+3,2
Irland	26,4	+13,3	33,7	+18,2	19,1	+8,5
Schweden	27,3	+8,2	27,5	+9,0	27,0	+7,3
Lettland	28,1	+17,7	30,3	+20,8	24,9	+13,3
Litauen	31,2	+19,6	37,5	+25,4	22,0	+11,3
Spanien	39,2	+13,4	42,0	+16,5	35,9	+9,7

TABELLE 5: JUGENDARBEITSLOSIGKEIT IM INTERNATIONALEN VERGLEICH – EIGENE DARSTELLUNG (QUELLE: [HTTP://XLURL.DE/MIP5DJ](http://xlurl.de/mip5dj) - 15. OKTOBER 2009)

Die Arbeitslosenquote, der unter 25-jährigen lag im August 2009 in der Eurozone (EZ16) bei 19,7 % und in der EU27 bei 19,8 %. Im August 2008 hatte sie 15,6 % bzw. 15,5 % betragen.⁴³

Die Bedeutsamkeit von Erwerbsarbeit, die nach wie vor an die geschlechtsbezogene Sozialisation der Industriegesellschaft gebunden ist (vgl. SCHRÖER/BÖHNISCH 2006, S. 52) und der Wille, diese Hürde zu schaffen, ist für die heutige Jugendgeneration ungebrochen hoch.⁴⁴ Es gilt die Regel, dass vor allem über die Teilhabe an der Erwerbsarbeit, das Individuum Anerkennung und Wertschätzung erfährt. Für EICKELPASCH/RADEMACHER (2004) ist Erwerbsarbeit für den jungen Menschen „[ein] *Sinn- und Identitätsanker ohne Alternative*“ (EICKELPASCH/RADEMACHER 2004, S. 36).

Dennoch muss auch die Frage erlaubt sein, welche Alternativkonzepte man jugendlichen Arbeitslosen anbietet bzw. wie man kommende Schülergenerationen auf mögliche Phasen der Erwerbslosigkeit vorbereitet. Weiterbildungsmaßnahmen, Beschäftigungsprogramme,⁴⁵ Sofortprogramme oder Konzepte wie „*Keine(r) ohne Abschluss*“,⁴⁶ verschieben bestenfalls das Problem nach hinten, können die Ursachen aber nicht dauerhaft lösen, wie man an der Zahl der „*Altbewerber*“ sieht, die man jährlich zur aktuellen Jugendarbeitslosenstatistik aufaddiert muss.

Eng an das Konstrukt des Moratoriums ist die Logik der Arbeitswelt gebunden. Seit geraumer Zeit erleben wir einen tief greifenden strukturellen Wandel der Arbeitsgesellschaft. In diesem Zusammenhang kann durchaus die Frage gestellt werden, ob das sozialpolitische und pädagogische Menschen-

⁴³ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/Mlp5dJ> –05. Oktober 2009

⁴⁴ Hier ist die Untersuchung von REINDERS Jugend. Werte. Zukunft aus dem Jahr 2005 erwähnenswert, wonach Jugendliche immer dann eine hohe Orientierung an Berufsvorbereitung haben, wenn sie von ihren Eltern diese Normen übernommen haben. Wenn zudem die Freunde diese Werteorientierung artikulieren, steigt die Norm weiter an (vgl. REINDERS 2005, S. 86)

⁴⁵ Zur Vertiefung dieser Thematik sei das Buch von RICHTER, Ingo; SARDEI-BIERMANN, Sabine (2000): Jugendarbeitslosigkeit. Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa. Leske + Budrich empfohlen.

⁴⁶ Es besteht gar kein Zweifel daran, dass es sinnvoll ist, den Anteil der Schulabgänger, die die Schule ohne Abschluss verlassen, möglichst gering zu halten. Dieses Konzept, das für das Land Rheinland-Pfalz konzipiert wurde, beabsichtigt langfristig, möglichst allen Schülern, die abschlussgefährdet sind, durch den Besuch in einer Projektklasse den Hauptschulabschluss doch noch zu ermöglichen. Jedoch muss klar sein, dass ein Hauptschulabschluss das Minimalziel darstellt, um - wenn überhaupt - erfolgreich ins Erwerbsleben zu starten. Dass Hauptschüler proportional häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind - wenn sie zudem noch einen schlechteren Abschluss haben, kann z.B. im Bildungsbericht 2007 nachgelesen werden. So liegt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Hauptschüler - mit der Note vier in Mathematik - erfolgreich in das Duale System einmündet, bei lediglich 14,8 %, während sie für die Realschüler 31,2 % ausmacht (vgl. ULRICH 2000b). Wie unbefriedigend sich die Situation für Hauptschüler darstellt, kann auch an den aktuellen Ausbildungsberufen abgelesen werden, die für Hauptschüler erreichbar sind. So stehen lediglich ca. 50 Ausbildungsberufe für sie „offen“ (vgl. BILDUNGSBERICHT 2008: 162 ff; wbv 2006; Bibb); auf zehn Ausbildungsberufe verteilen sich 42,6 % aller Hauptschulabsolventen (vgl. BERUFSBILDUNGSBERICHT 2006, S. 107f. Download unter: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf –25. November 2007); in den computergestützten Berufen (IT-Branche) sind sie fast gar nicht vertreten (SCHLEMMER 2009, S. 3) Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/T4Gk9l> - 25. Juni 2008)

bild des 20. Jahrhunderts immer noch geeignet ist, die Ideen und Hoffnungen des Moratoriums einzulösen. Wolfgang SCHRÖER geht jedenfalls davon aus, dass der Übergang von der industriekapitalistischen Moderne zum Digitalen Kapitalismus eine neue Gestalt von Jugend mit sich bringen wird (vgl. SCHRÖER 2004, S. 112).

Gerade das Versprechen, das die Lebenslage der Jugend im 20. Jahrhundert die Befreiung von arbeitsgesellschaftlichen Verpflichtungen und Anforderungen ist, wurde in großen Teilen aufgebrochen. Die Bedeutung von Arbeit, Bildung und Freizeit hat sich in einem bisher nicht gekannten Maße verändert. Dadurch verlieren diese Ordnungskräfte für die Lebenslage der Jugend an Bedeutung. Überträgt man den Parameter der Humankapitaltheorie auf die Jugendphase, verliert das Moratorium als Ausprobier- und Schonraum an Bedeutung. Der Jugendliche ist dazu gezwungen „rund um die Uhr,“ daran zu arbeiten, dass er für den späteren Arbeitsmarkt relevante Kompetenzen entwickelt, die evtl. von Bedeutung sein könnten (vgl. SCHRÖER 2006, S. 32). Bevor nun weitergehende Überlegungen zu den Auswirkungen von Entgrenzungsprozessen auf das Jugendmoratorium gegeben werden, möchte ich die Frage erörtern, ob sich das Jugendmoratorium unter diesen Gesichtspunkten evtl. auch als Einbahnstraße, die gleichzeitig eine Sackgasse ist, erweist. Hierzu sollen zunächst die grundlegenden Veränderungen der Arbeitsgesellschaft in der Moderne – jedoch nicht aus historischer Sichtweise – vorgestellt werden, da eine sich weiter digitalisierende Arbeitsgesellschaft (die weitgehend einer ökonomischen Verwertungslogik folgt) Auswirkungen auf das Jugendmoratorium haben muss.

3.3.1 Erosion der Normalarbeitsbiografie und die Illusion der Arbeitsmarktfixierung

Die industriellen Arbeitsgesellschaften unterliegen einem starken Wandel, die man mit Schlagwörtern wie Digitalisierung, Globalisierung und Pluralisierung von Erwerbsformen beschreiben kann (vgl. BÖHNISCH 2005, S. 1035). Die bisherigen Vorstellungen eines „Normalarbeitsverhältnisses“,⁴⁷ als Idealtyp abhängiger Erwerbsarbeit befinden sich in einem Auflösungs- bzw. Verflüssigungsprozess, den man in der deutschsprachigen Arbeits- und Industriesoziologie als Entgrenzung von Erwerbsarbeit debattiert (vgl. LANGE 2004⁴⁸). Ursächlich hierfür ist ein neues postfordistisches Akkumulationsregime, welches durch Kriterien, wie Flexibilisierung des Produktionsprozesses/Arbeitsmarktes, wachsende Bedeutung der Finanzmärkte, ungleich entwickelnde Kapitalhegemonie u.a. erkennbar ist.

Die Diversifizierung der Erwerbsformen hat dazu geführt, dass neben der Aufweichung des Normalarbeitsverhältnisses (in Folge der Zunahme atypischer Beschäftigungsformen, ANM. F.G) es auch zu einem Wandel der Lebensführung gekommen ist (vgl. MUTZ 2002, S. 90.) So hat die Einführung und Verbreitung neuer Arbeitszeitmodelle (Arbeitszeitkonten, Gleitzeit, Time-Care-Modelle oder Vertrauensarbeitszeit) gerade bei hoch qualifizierten Angestellten diese Entwicklung gefördert (vgl. WAGNER 1999/2000; GARHAMMER 2000, GROSS/MUNZ 1999), wobei auch für geringer qualifizierte Fachkräfte dieser Trend feststellbar ist (vgl. PROMBERGER 2001). Neben der Flexibilisierung der Erwerbsarbeitszeit, hat sich auch die Verteilung innerhalb der Arbeitswoche verändert. Durch tarifliche Einigungen in den 1960er Jahren wurde es erstmals möglich, dass eine Fünftagewoche, mit zwei freien Wochenenden für eine Mehrheit der Erwerbstätigen möglich war. Dies hatte zur Folge, dass die Erwerbsarbeit an Samstagen und Sonntagen faktisch gesunken ist (vgl. BECK 2004, S. 288). Nach wie vor gilt für Sonn- und Feiertage zwar ein generelles Beschäftigungsverbot, das aber durch großzügigere ge-

⁴⁷ Der Etymologie zufolge, entspringt die Wortschöpfung „Normalarbeitsverhältnis“ der Zukunftskommission der Freistaaten Bayern und Sachsen (vgl. BONIS, 2002, S. 70ff.). Unter einem Normalarbeitsverhältnis versteht man ein Beschäftigungsverhältnis, das durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist: Das Arbeitsverhältnis ist unbefristet, es ist auf Vollzeitbeschäftigung ausgerichtet, es existiert ein normierter Tarifvertrag, der Arbeitnehmer ist nicht selbstständig, die Arbeitszeit ist gleichmäßig auf die Arbeitstage verteilt und Lebensort und Arbeitsort sind räumlich voneinander getrennt (vgl. OSTERLAND 1990, S 351). Obwohl das Normalarbeitsverhältnis nie für alle gültig war und zudem ein Vorrang der männlichen Normalarbeiterbiografie entspricht, gilt es als Idealtypus der geregelten Arbeitsgesellschaft (vgl. HOFFMANN/WALWEI 1998). Das Normalarbeiterverhältnis erlaubt die Herausbildung der Normalbiografie und ermöglicht Kontinuität und Stabilität individueller Lebensverläufe. Demzufolge führen prekäre und unsichere Arbeitsverhältnisse zu einer anderen Form der Lebensperspektive oder der Lebensentwürfe (vgl. OSTERLAND 1990, S. 351). Zu den häufigsten atypischen Beschäftigungsverhältnissen gehört die Teilzeitbeschäftigung. Laut dem STATISTISCHEN BUNDESAMT gingen im Jahr 2008 ca. 4,9 Millionen Menschen einer Teilzeitbeschäftigung mit weniger als 21 Stunden nach. Der Anteil dieser Beschäftigungsform hat seit 1998 um 39% zugenommen. Seit 2006 ist eine Stagnation auf diesem Sektor zu verzeichnen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT. Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/XVg3Lq> -12. April 2009

⁴⁸ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/e5cw7l> - 02. Mai 2005

wordene Ausnahmeregelungen aufgeweicht wurde. Diese Regelung gilt aber nicht für Samstag, hier waren 1998 40,4 % der männlichen Beschäftigten und 34,2 % der weiblichen Beschäftigten an diesem Wochentag tätig (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2000, S. 62). Dies lässt den Schluss zu, dass sich der Samstag wieder zu einem normalen Arbeitstag entwickelt. Parallel zur Pluralisierung der Erwerbsformen hat sich auch die Organisation der Arbeit geändert. Die Einstellung der Menschen zur Arbeit unterliegt einem Wandlungsprozess, der durch eine abnehmende Dezentralisierung der Erwerbsarbeit gekennzeichnet ist. Allgemein lässt sich in den westlichen Industriestaaten ein Trend der materialistischen Werte hin zu postmaterialistischen Werten feststellen⁴⁹ (vgl. INGLEHART 1977, zitiert in FRAMBACH 2002, S. 237). Damit ist gemeint, dass neben der Erwerbsorientierung auch andere Lebensbereiche wichtig geworden sind und nicht nur der Erwerb im Mittelpunkt des Lebens steht. So spricht MUTZ (2001) von einer Ausweitung der Arbeitsformigkeit und meint, dass unterschiedliche Tätigkeitssphären, wie Erziehungs-, Pflege-, Familien- oder Bürgerarbeit nicht nur nacheinander, sondern auch nebeneinander ausgeübt werden (vgl. MUTZ 2001, S. 16).

Die Unsicherheiten und die Erosionen der Normalarbeitsbiografie werden sicherlich auch dadurch angeheizt, dass durch den gegenwärtigen Umbau der Sozialsysteme in Deutschland auch Menschen mit typischer Normalarbeitsbiografie „gezwungen“ sind, ihre Risiken selbst abzusichern. Indem nun ehemals sozialstaatliche Elemente der Absicherung auf den Einzelnen abgewälzt werden, kann gerade der Erwerbstätige, der den unteren Einkommensgruppen angehört, nicht mehr davon ausgehen, dass seine materielle Existenz im Rentenalter garantiert ist (vgl. JÜRGENS 2009, S. 155).

3.3.2 Prekäre Arbeitsverhältnisse

Allgemein bezeichnet man in den sozialwissenschaftlichen und politischen Diskursen das Unterschreiten eines Mindeststandards in der Erwerbsarbeit als prekäre Arbeit (vgl. BAATZ/SCHROTH 2006, S. 282). Die Abweichung von diesem Standard orientiert sich an den Kriterien des Normalarbeitsverhältnisses. Nach MIKO et al. (2002)/MAYER-AHUJA (2003) und DÖRRE 2005 gelten folgende zentrale Merkmale, die einen Deprivationsprozess begünstigen können:

⁴⁹ Das zentrale Theorem von einem Umbruch der materiellen hin zu postmateriellen Werten geht auf Ronald INGLEHART (1977) zurück. Mit seiner Studie „The Silent Revolution in Europe“ löste er eine grundlegende Diskussion über einen gesellschaftlichen Wertewandel aus, der bis heute andauert (vgl. GILLE 2008, S. 123). INGLEHART behauptet, dass bestimmte Indikatoren wie u.a. wirtschaftlicher Wohlstand, erweiterte Bildungschancen, Zugang zu Informationstechnologie und internationale Stabilität eine Veränderung der Wertprioritäten in der breiten Öffentlichkeit bewirke und Menschen in hoch industrialisierten Nationen verstärkt Wertorientierungen nachgehen, die sich stärker auf individuelle Freiheit und Selbstverwirklichung konzentrieren (vgl. BERG-SCHLÖSSER/MÜLLER- ROMMEL 2006, S. 152).

- Ökonomische Benachteiligung z.B. aufgrund zu geringem Einkommen, Anstellung ohne Vertrag,
- Unterschlagung tariflicher und gesetzlicher Mindeststandards,
- Erleben sozialer Unsicherheiten, wie Angst vor Arbeitsplatzverlust, unetliche und häufig kürzere Arbeitszeiten, wechselnde Arbeitseinsätze, Verlust bzw. Aufbau betrieblicher Kollegialität, unzureichende Mitgestaltungsmöglichkeiten bei betrieblichen Belangen (vgl. a.a.O., S. 283).

Gerade die sozialen Faktoren, die mit einer prekären Arbeitssituation zusammenhängen, gehen oftmals weit über die finanziellen Nöte und Ängste hinsichtlich eines Arbeitsplatzverlustes hinaus. Sie beeinflussen das soziale Gefüge und die Lebensperspektiven der prekär Beschäftigten. Es handelt sich um:

„[...] die Destrukturierung des unter anderem seiner zeitlichen Strukturen beraubten Daseins und de[n] daraus resultierende[n] Verfall jeglichen Verhältnisses zur Welt, zu Raum und Zeit. Prekariat hat bei dem, der sie erleidet, tief greifende Auswirkungen. Indem sie die Zukunft überhaupt im Ungewissen lässt, verwehrt sie den Betroffenen gleichzeitig jede rationale Vorwegnahme der Zukunft und vor allen Dingen jenes Mindestmaß an Hoffnung und Glauben an die Zukunft [...].“ (BOURDIEU 1998, S. 97).

Prekäre Erwerbssituationen können sich auf betroffene Personen unterschiedlich auswirken. So spielen neben der sozialen Verortung auch finanzielle, berufliche und soziale Ressourcen eine Rolle. Eine Person, die nur kurzfristig einer prekären Beschäftigungssituation ausgesetzt ist, wird sicherlich anders handeln, als wenn keine Alternative zur prekären Erwerbsarbeit besteht (vgl. ausführlich DÖRRE et al. 2006).

Seit etwa den 1980er Jahren kann eine Zunahme prekärer Lebensverhältnisse festgestellt werden (vgl. DRILLING 2004, S. 32). Etwas neuer ist der in diesem Zusammenhang verwendete Begriff des „*working poor*“.⁵⁰ Der Begriff setzt sich aus Personen zusammen, die einerseits erwerbstätig (working) und andererseits arm (poor) sind. Folgende Abbildung macht dies deutlich:

⁵⁰ Der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden, dass der Begriff der *working poor* neben der individuellen Entlohnung auch den Haushaltskontext und den Bezug von staatlichen und anderen Sozialleistungen umfasst (vgl. STRENGMANN-KUHN 2003).

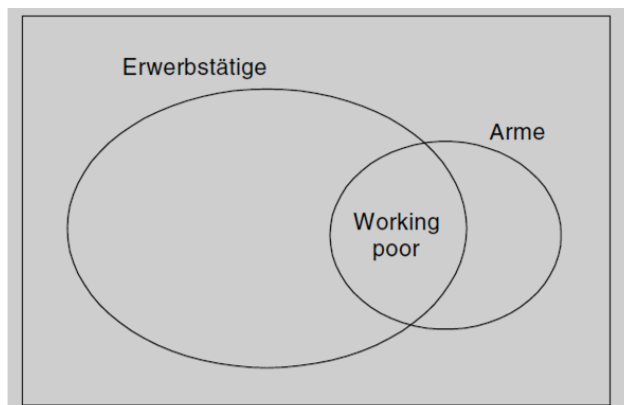


ABBILDUNG 7: „SCHNITTMENGE“ IN DER „WORKING POOR“ ENTSTEHT – EIGENE DARSTELLUNG (QUELLE: BAUER/STREULI 2000, S. 16)

In den Jahren von 1999 bis 2005 verdoppelte sich der Anteil der Armutsgefährdeten in Deutschland, die einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen von 3 % auf 6 %. Zwar sank dieser Wert im Jahr 2006 um 1 %, jedoch könnte die aktuelle Finanzkrise des Jahres 2009 diesen Rückgang gefährden (vgl. IAB KURZBERICHT 1/2009)⁵¹ bzw. könnte die Situation wahrscheinlich im Zuge der freien Arbeitswahl für die neuen EU-Mitgliedsländer ab dem Jahr 2011 sich weiter verschärfen. Genau wie das verhältnismäßige Risiko für Frauen größer ist, von Erwerbslosigkeit betroffen zu sein, verhält es sich mit der working-poor-Betroffenheit unter soziodemografischen Merkmalen. So ist die Quote bei Frauen und Personen ausländischer Herkunft besonders hoch. Alleinerziehende Paare mit drei und mehr Kindern sind überdurchschnittlich working-poor-gefährdet (vgl. BUNDESAMT FÜR STATISTIK DER SCHWEIZ 2002, S. 9). In den vergangenen Jahren hat aber nicht nur der Anteil der „*arbeitenden Armen*“ zugenommen, sondern der Lohnunterschied in Deutschland wird zusätzlich immer größer. Nach einer Studie des WSI-Institutes mussten Geringverdiener seit 1995 Lohneinbußen von 13,7 % hinnehmen, während die Gehälter von Spitzenverdienern im Schnitt um 3,5 % stiegen.

Diese Entwicklungen waren u.a. möglich, da im Zuge sich verfestigender Massenarbeitslosigkeit, die Position der Gewerkschaften erheblich geschwächt war und das Ziel einer angemessenen Entlohnung (Stichwort: Mindestlohn) für „*gute*“ Arbeit aufgegeben wurde (vgl. BOLTANSKI/CHIAPELLO 2003, S. 308ff./SCHMIDT 2008, S. 182). Seit Anfang der 1990er Jahre kann zudem beobachtet werden, dass Arbeitgeber tarifrechtliche Arbeitsregelungen unterlaufen und Tarifbündnisse kündigen. So verlassen sie den Arbeitgeberverband, gründen Gesellschaften mit einzelvertraglichen Regelungen und/oder lagern Betriebseinheiten aus (vgl. SOMBART et al. 2007, S. 143).

Bislang zeichneten sich Arbeitsbeziehungen in Deutschland durch einen hohen Grad der Regulierung aus. Das Produktivitätsniveau beruhte auf einem

⁵¹ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/vRi633> - 01. Mai 2009

hohen Qualitätsniveau der Arbeitskräfte, die vergleichsweise gut entlohnt wurden. Gleichzeitig gibt es einheitliche Flächentarifverträge, die eine Unifizierung der Einkommen ermöglichten. Diese Strukturkomponenten galten als Kennzeichen für das „Modell Deutschland“ (vgl. OFFE 1995, S. 242).

Diese institutionellen Strukturkomponenten sind heute einem Auflösungsprozess ausgesetzt. ARNOLD (2000, S. 50f.) kann folgende Entwicklungen ausmachen:

1. Im Zuge von Globalisierungstendenzen kann für Westeuropa ein verschärfter Wettbewerb auf dem Güter- und Arbeitsmarkt festgestellt werden,
2. das Auflösen nationaler Grenzen führt zu einem Verlust nationalstaatlicher Souveränität in der Wirtschaft- und Sozialpolitik.

Neben den genannten Entwicklungen ist aber auch der Übergang von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft entscheidend für die Zunahme atypischer und/oder prekärer Beschäftigungsverhältnisse. Die Abkehr von der industriellen Massenproduktion einerseits und die Abkehr von den neuen Anforderungen der Informationsgesellschaft⁵² andererseits erforderte eine Steigerung der Qualifikationen der Beschäftigten, bei gleichzeitiger Abnahme des Personalbedarfs, da sich – gleichzeitig - im Zuge neuer Technologien die Arbeitsproduktivität steigerte (vgl. CZADA 2005)⁵³

Fazit: Die Ausgangslage zum ersten Jahrzehnt des zweiten Millenniums zeigt, dass Erwerbsarbeit vielfältigen Veränderungen unterliegt. Die Globalisierung der Güter-, Arbeits- und Informationsmärkte führt zu einer völlig veränderten Situation der Wettbewerbsbedingungen vieler Unternehmen. Im Zuge neuer Kommunikationsvernetzungen werden selbst bislang schwer erreichbare Märkte erschlossen. Der technologische Fortschritt ermöglicht es, dass Produktionszyklen nicht nur immer kürzer werden, sondern auch dass viele Maschinen wirtschaftlich schnell veraltet sind, da neue Technologien mit höherer Leistungsfähigkeit auf den Markt kommen (vgl. PICOT/REICHWALD/WIGAND 2001; RIFKIN 2000, S. 31).

Zweifelloso unterliegt die Arbeitsgesellschaft einem beschleunigten Pluralisierungs- und Entgrenzungsprozess, wie es z.B. Peter GLOTZ in seinem Buch „*Die beschleunigte Gesellschaft*“ aus dem Jahr 1999 beschrieben hat. Angefangen von neuen Beschäftigungsmodellen, neuen Arbeitszeitmodellen, dem

⁵² Der Begriff der Informationsgesellschaft ist nicht neu. Erstmals wurde er in den 1960er Jahren in einer Publikation von T. UMESAO verwandt. Seit dieser Zeit hat er eine Vielzahl von Wandlungen durchlaufen (vgl. TOFFLER 1981). Er ist heute eher nüchtern reduziert auf das von MELODY (1990) publizierte Konzept einer Gesellschaft, die von komplexen elektronischen Informations- und Kommunikationsnetzen abhängig geworden ist und wesentliche Teile ihrer Ressourcen für Informations- und Kommunikationsaktivitäten verwendet (vgl. KLEINSTEUBER 1996, S. 27).

⁵³ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/31j3L1> - 18. Oktober 2005

Auflösen von Privatsphäre und Beruf, über die Individualisierung von unternehmerischen Risiken (Arbeitskraftunternehmer) sowie die Zunahme prekärer Beschäftigungssituationen (working poor) bis hin zur Tatsache, dass auf konstant hohem Niveau eine Erwerbsarbeitslosigkeit vorhanden ist. Dies kann als Krise der Arbeitsgesellschaft bezeichnet werden. Die „(...) Normalität des Normalarbeitsverhältnis“ (BÖHNISCH/SCHRÖER 2004) mit lebenslanger Berufs- und Arbeitsplatzgarantie und sozialer und tariflicher Absicherung wird außer Kraft gesetzt. Der damit einhergehende Vergesellschaftungsprozess, der erst durch Erwerbsarbeit ermöglicht wird und gerade für die Jugendphase ungeheuer wichtig ist, wird besonders für bildungsferne Jugendliche erschwert bzw. verunmöglicht.

3.4 Jugend heute – Die Jugendphase als unendliches Projekt

In den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts führte mit Erreichung der Schulpflicht der Weg für die meisten Jugendlichen direkt in das Erwerbsleben. Heute ist mit der Scholarisierung der Jugend ein Wandel eingetreten, bei dem es gilt möglichst viel kulturelles Kapital anzuhäufen, um eine günstige Ausgangsposition für den späteren beruflichen Erfolg zu schaffen. Mit dem Bildungsmoratorium gingen die Gesellschaft und die Jugendlichen einen unausgesprochenen Deal ein: die Jugendlichen werden von gesellschaftlichen Prozessen entpflichtet und sollen im Gegenzug die zur Verfügung stehende Zeit mit Wissen anhäufen, um [später] die Rolle als vollwertiges Gesellschaftsmitglied wahrzunehmen (vgl. ZINNECKER 1991, S. 10f.).

Der vorgezeichnete Weg der Jugend war relativ klar und linear strukturiert. Genau diese „Linearität“ ist heute aber nicht mehr vorhanden. Die Wahlmöglichkeiten innerhalb der Jugendphase haben sich ausdifferenziert. Die Jugendphase ist heute wesentlich länger und zudem fällt es zunehmend schwerer typisch „jugendliche“ oder „erwachsene“ Verhaltensweisen zu identifizieren (vgl. CHRISHOLM 1996, S. 44f.). So lässt sich geradezu ein Switch oder auch ein Rein- und Rausbewegen in den verschiedenen soziokulturellen Bereichen (z.B. Beziehungsmuster, Genderrollen, Wohn- und Lebensformen) feststellen, ohne genau ausmachen zu können, ob diese Entscheidung zur Periode der Jugendphase oder zur Periode des Erwachsenenenseins gehört (vgl. WALTHER 1997, S. 247). So sind Versprechungen, wie das erfolgreiche Anhäufen von kulturellem Kapital, längst keine Einbahnstraßen mehr, die erfolgreich in einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz münden (vgl. NISSEN 2003, S. 110). Zwar ist die Schule für die Berufs- und Lebensplanung nach wie vor von zentraler Bedeutung, um Jugendliche für den Arbeitsmarkt und die Arbeitswelt vorzubereiten,⁵⁴ jedoch müssen diese sich heute nicht nur

⁵⁴ Viel zu komplex und unübersichtlich ist heute die Berufseinmündung geworden, als das Schule diese Aufgabe umfassend bewältigen kann. Angesichts einer Verknappung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen ist die Notwendigkeit eines guten Schulabschlusses so groß wie nie zuvor, jedoch verliert Schule an Bedeutung, da im Zuge des Bildungsparadox Schulabschlüsse an Bedeutung verlieren und insbesondere Hauptschulen davon betroffen sind.

gegenüber Gleichaltrigen durchsetzen, sondern der Druck wird durch eine neue Form der Generationskonkurrenz erhöht, die es in dieser Form noch nicht gab und für den Jugendlichen zu einem Zeitpunkt bedeutsam wird, indem er sich selbst in einer fragilen Phase der Identitätsfindung befindet.

Sehr drastisch beschreiben Lothar BÖHNISCH und Wolfgang SCHRÖER (2001) diese Tatsache so:

„Der 35jährige Arbeitslose wird sich einen Dreck darum scheren, ob der Jugendliche nun - weil er im Entwicklungsübergang zur Gesellschaft, in der fragilen Phase der Identitätsfindung ist - den Arbeitsplatz dringender braucht als er. Er sieht ihn eher als Konkurrenten mit staatlich alimentiertem Wettbewerbsvorteil. Da können die Älteren schon großzügiger sein, wenn sie zwei Jahre früher in die Rente gehen. Die neue Generationenkonkurrenz, die sich vor den Augen der Jugendpädagogik abspielt, treibt Jugendliche noch weiter in die Familien, mit dem Effekt, dass die öffentliche Verantwortung für die Jugend noch mehr privatisiert wird. Die einzelnen Familien kümmern sich um 'ihre' Kinder und Jugendlichen mit einem teilweise unerbittlichen Familienegoismus und Durchsetzungsanspruch. Es geht um die eigenen Kinder, 'die Jugend' allgemein und die anderen Jugendlichen interessieren nicht. Das Problem der Drogengefährdung von Kindern und Jugendlichen oder drohende Jugendarbeitslosigkeit interessieren erst, wenn die eigenen Söhne und Töchter davon betroffen sind.“ (BÖHNISCH/SCHRÖER 2001, S. 112).

Folgt man den Überlegungen von Lothar BÖHNISCH und Wolfgang SCHRÖER weiter, so befindet sich heute unser Sozialstaat in einem von Globalisierung und Rationalisierung bestimmenden Spannungsgefüge. Dies führt dazu, so die Autoren, dass es zu einem bisher nicht gekannten Ungleichgewicht zwischen Kapital und Arbeit kommt, dessen ökonomischer Wirkungsbereich auch den nationalen Sozialstaat und die lokale Politik in den globalen Wettbewerb unterordnet (vgl. BÖHNISCH/SCHRÖER 2005, 133f.).

Die Vorstellung von einer Konstellation, die der eines Normallebenslaufs bzw. einer Normalbiografie gleicht, erscheint unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen als Auslaufmodell,⁵⁵ obwohl junge Frauen und Männer nach wie vor diese normalbiografischen Lebensentwürfe anstreben (vgl. WALTHER/STAUBER 2007, S. 31). Hinter diesen Entwicklungen stehen wirtschaftliche Überlegungen, die im Zuge von Rationalisierung, Globalisierung sowie Flexibilisierung die Menschen vom Arbeitsmarkt freisetzen und stattdessen den „fertigen“ Arbeitskraftunternehmer „suchen“, der die Idealvorstellung des Humankapitalbegriffs verkörpert (vgl. BÖHNISCH/SCHRÖER 2007, S. 33).

In den modernen westlichen Gesellschaften sind Lebensabläufe heute individueller geworden. Der Mensch bezieht sich mehr auf sich selbst, weniger auf Familie, auf Gruppen oder andere Kollektive (HEINZ/LEISERING/MÜLLER/SCHU-

⁵⁵ Dass der prozentuale Anteil an Erwerbsformen, die vom Normalarbeitsverhältnis abweichen, zugenommen hat, lässt sich auch empirisch überprüfen. Die Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen schätzen, dass der Anteil von Personen in „Normalarbeitsverhältnissen“, d.h. mit unbefristeten Vollzeitverträgen, in Westdeutschland zwischen 1970 und 1995 von fast 84% auf 68% aller abhängig Beschäftigten zurückgegangen ist (vgl. KOMMISSION FÜR ZUKUNFTSFRAGEN DER FREISTAATEN BAYERN UND SACHSEN 1997, Bd. I, S. 64)

MANN 2001, S. 29). Individualisierung⁵⁶ eröffnet neue Handlungschancen und –alternativen, das eigene Leben in Selbstverantwortung zu gestalten. Individualisierung ist aber auch ein höchst widersprüchlicher Prozess wie DIEZINGER zu Recht anmerkt:

„Je mehr gesellschaftlich vorgegebene 'Lebensmuster' verschwimmen, desto stärker werden die Chance und die Notwendigkeit der individuellen Konkretisierung und desto wichtiger die Verfügbarkeit über materielle, soziale und persönliche Ressourcen“ (DIEZINGER 1991, S. 12).

Anders ausgedrückt: Individualisierung gibt dem Einzelnen die Möglichkeit aus mehreren Handlungsalternativen zu wählen, gleichzeitig ist aber damit ein Verlust an Eindeutigkeit und eine Zunahme von Unsicherheit verbunden (vgl. BECK 2004, S. 236).

Eine wachsende Wahlfreiheit führt zu einem wachsenden Entscheidungszwang. Individuelle Biografien sind nicht nur weniger als früher in soziale Zusammenhänge eingebettet, es kommt sogar zu „*einer regelrechten Freisetzung aus vorgezeichneten Lebensformen*“ (SCHWEPPE, 2005, S. 334) und damit verbunden, zu einer Abnahme von verbindlichen Leitfiguren und Leitbildern (personale Orientierungen) für die Jugendphase, wie man anhand der empirischen Umfragestudien „*Vorbildern*“ seit den 1950er Jahren sehen kann (vgl. ZINNECKER 1987, S. 294ff.).⁵⁷ Das Moratorium ist uneinheitlicher geworden. Dies führt aber nicht nur - wie eben angemerkt - zu einem verschärften Gegensatz zwischen Jugendlichsein und Erwachsenensein, sondern auch zu einem „*Aufweichen*“ der Übergänge. Einerseits werden Jugendliche heute immer früher selbstständig, ihnen ist nicht nur die Rolle des Lernenden inhärent, sie möchten in dieser Phase auch etwas erleben, d. h. sie wollen keinen Konsumverzicht üben müssen oder gar zölibatär leben (GILL 2005, S. 101). Daher sind viele Jugendliche meist mit 15 oder 16 Jahren bereits erwerbstä-

⁵⁶ Individualisierung ist die Bandbreite an Spielraum, die der Einzelne nutzen kann, sein Leben individuell gestalten zu können. Der Einfluss von traditionellen Normen und Vergesellschaftungszusammenhängen geht in dem Maße zurück, indem der Prozess von Fremd- zu Selbstbestimmung zunimmt. Individualisierung ist nach BECK durch folgenden drei zentrale Dimensionen gekennzeichnet: 1. Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen (Freisetzungsdimension); 2. Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen (Entzauberungsdimension). Die 3. Dimension des Individualisierungstheorem beschreibt die Kontrolle- bzw. Reintegrationsdimension. So durchlebt das Individuum zunächst die Phase der Herauslösung aus den traditionellen Bindungen mit einem einhergehenden Stabilitätsverlust, um sich dann schließlich wieder neu einzugliedern. Dieser Prozess wird als Möglichkeit zur Neustrukturierung der sozialen Bindungen verstanden. BECK sieht darin nur den Austausch der einstmaligen traditionellen Bindungen gegen die Kontrolle des Lebenslaufes durch Institutionen (vgl. BECK 1986, S. 211; 206).

⁵⁷ Wenngleich die SHELL-Studie 1999 eine Trendwende hin zu den Vorbildern (gerade in Bezug auf die Eltern) beobachtet hat (vgl. ZINNECKER/BEHNKEN/STECHE/MASCHKE 2001, S. 52), so darf man nicht vergessen, dass das Verhältnis zwischen medialen Vorbildern und Vorbildern aus dem sozialen Nahbereich eindeutig zu Gunsten des medialen Bereichs geht (vgl. FISCHER et al. 2000; JIM-STUDIE 2002).

tig. So zeigen aktuelle Zeitbudgetstudien⁵⁸ einen deutlichen Anstieg des Anteils von Schülern, die neben der Schule einem Job nachgehen.

Die Arbeitsgesellschaft in der „ersten Moderne“⁵⁹ (siehe Abbildung 8) war als Statuspassage zwischen Schule und Beruf konzipiert (vgl. MELZER/SANDFUCHS 2001, S. 179). Die Welt, in der die Menschen früher lebten, war relativ einheitlich strukturiert (vgl. ABELS 1993, S. 534).

⁵⁸ Für die Gelegenheitsarbeiten, die Schüler ausüben, lassen sich folgende empirische Aussagen treffen (vgl. 12. KINDER - UND JUGENDBERICHT 2005, S. 234):

- Bereits 6% der Schüler im Alter von 10-13 Jahren gehen einer bezahlten Arbeit/Beschäftigung von durchschnittlich 5 Stunden pro Woche (vgl. ZINNECKER/SILBEREISEN 1996) nach.

Diese Zahl erhöht sich auf 12% bei Jugendlichen, die das vierzehnte Lebensalter vollendet haben (vgl. SCHNEIDER/WAGNER 2003).

- Die Hälfte der 14 bis 16-Jährigen Schüler, aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Hessen gaben an, einer bezahlten Gelegenheitsarbeit nachzugehen (vgl. INGENHORST 2000).

- Ungefähr 1/3 der 15- bis 18-jährigen Schüler jobbt regelmäßig. Fast jeder zehnte Schüler wendet für solche Tätigkeiten 15 Stunden oder mehr pro Woche auf (vgl. DEUTSCHE SHELL 2002).

- 45.000 Schüler sind im Einzelhandel tätig (vgl. BIBOUCH/HELD 2002).

- Bis zu 26 Stunden pro Woche arbeiten die Schüler in den Schulferien. Dabei gilt, dass Jungen etwas länger arbeiten als die Mädchen und das ältere Jugendliche mehr als jüngere einem Job nachgehen (vgl. TULLY 2004a).

- Laut PISA-Befragung gaben über 37% der 15-Jährigen Schüler an, einen Nebenjob/Nachhilfe auszuüben. Dabei arbeiten 15% aller Schüler fünf oder mehr Stunden in der Woche (vgl. RAUSCHENBACH 2003, S. 57).

- In Nordrhein-Westfalen geben zwischen 9% (Köln) und 3% (Münster) der arbeitenden Kinder etwas von ihrem Verdienst zu Hause ab, davon Hauptschüler etwas häufiger. Es gibt Hinweise darauf, dass sich bei weiter verschärfender Arbeitsmarkt- und Wirtschaftslage die Zahl derjenigen Kinder, die den Lohn direkt Zuhause abgeben, steigern könnte (vgl. ingenhorst 2000, S. 139).

⁵⁹ Die so genannte "Erste Moderne" umfasst den Zeitraum des 19. Jahrhunderts bis ungefähr zu den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. BRÜCKNER/BÖHNISCH 2001, S. 13) und war geprägt durch Nationalstaat, Industrialisierung und klaren Rollenverteilungen. Mit Beginn der Individualisierung, dem zunehmendem Einfluss von Individualisierung und Globalisierung, kam es zur Auflösung der ersten Moderne (vgl. ausführlich BECK 1996, S. 22f).

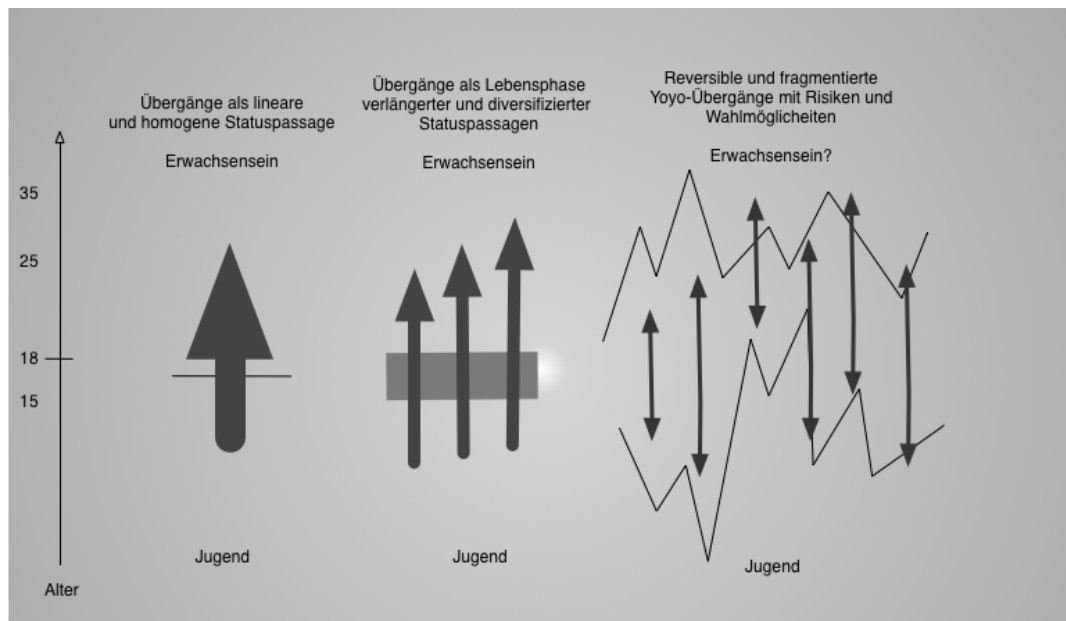


ABBILDUNG 8: YOYO-MODELL NACH EGRIS 2001⁶⁰

Jugend diene als Vorbereitungsphase für das Erwachsenenleben. Der Abschluss dieser Lebensphase war meistens mit dem Eintritt in die Berufswelt besiegelt. Es entstand das Jugendbild des Gratifikationsaufschubs: „[...] *jetzt auf etwas verzichten, jetzt etwas lernen, um später etwas zu erreichen*“ (BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993, S. 19). Mitte der 1970er Jahre kam es dann zu strukturellen Umbrüchen, besonders auf dem Arbeitsmarkt. In der Folge sank die Zahl der Beschäftigten von 1981-1983 um 700.000, die Arbeitslosigkeit stieg auf über 2 Millionen an (vgl. WAHLER 2000, S. 186). Als Ursache für die rückläufigen Beschäftigungszahlen wird im Allgemeinen die stagnierende Konjunktur ab Mitte der 1970er Jahre verantwortlich gemacht. Diese wurde hervorgerufen durch den Rückgang der Schlüsselindustrien (u.a. Bergbau, Stahl, Textil) bei gleichzeitigem Anstieg der Beschäftigungszahlen im Dienstleistungssektor (vgl. KRONAUER 2004, S. 41). Der Dienstleistungsbereich diene dabei als „*Auffangbecken*“ für die überflüssig gewordenen Arbeitskräfte, die im Zuge von Rationalisierung und Produktionssteigerung durch Auto-

⁶⁰ Im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts EGRIS (European Group for Integrated Social Research) entstand u.a. das YOYO-Modell. Das Modell geht von den Grundannahmen aus, dass im Zuge der eben beschriebenen Entstrukturierungs- und Pluralisierungsphase innerhalb des Moratoriums der Weg zu einem Arbeitsplatz nicht für alle Jugendliche gleich (linear) ist, sondern das junge Erwachsene mehrere Status gleichzeitig einnehmen können bzw. müssen (vgl. DU BOIS-REYMOND 2004, S. 144). Somit ist der Weg, erfolgreich die erste Schwelle zu meistern, für einige Jugendliche länger und für andere wiederum kürzer. Dies hat die Forscher inspiriert, den Vorgang bildlich mit einem Yoyo zu vergleichen. So kann das Yoyo (vorausgesetzt es ist in Bewegung) sich uf- und abwärts bewegen oder bei ganz abgewickelter Schnur weiter drehen, um dann mit einem leichten Ruck wieder nach oben bewegt zu werden. Analog dazu ist der Übergang in die Berufswelt für den Jugendlichen zeitlich dehnbar, wobei aber letztlich davon ausgegangen wird, dass irgendwann jeder Jugendliche erfolgreich in die Arbeitswelt integriert sein wird (vgl. REUTLINGER 2003, S. 115).

mation häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind⁶¹ (vgl. GEISLER 2006, S. 166). Als dann Mitte der 1980er Jahre die geburtenstarken Jahrgänge auf den Arbeitsmarkt drängten, verstärkte sich das Phänomen der Jugendarbeitslosigkeit, das bereits in den 1970er Jahren beobachtet wurde (vgl. FÜLLBIER 2005, S. 758).

Die ursprünglich sichere Statuspassage wird zunehmend fragwürdig. Es kommt in der Folge zur „*Auffächerung*“ (vgl. REUTLINGER 2003, S. 81). der Lebensverhältnisse, wobei die Jugendphase zunehmend eigenständiger und vielfältiger wird.

Klassische Vorstellungen, wie die Einteilung des Lebenslaufs in Vorbereitungsphase (Sozialisationsbildung), Aktivitätsphase (Erwerbsarbeit) und Ruhephase (Rente) und die Vorstellung über stabile Erwerbsarbeit, die von einer beruflichen Ausbildung über das ganze Leben trägt, werden brüchiger (vgl. DAUSIEN 2000).⁶² Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse kommt es zu einer grundlegenden Veränderung individueller Lebensläufe und Biografien. Das moderne Leben ist in hohem Maße segmentiert und der Mensch muss mit verschiedenen, oftmals sogar gegensätzlichen Bedeutungs- und Erfahrungswelten in Beziehung treten (vgl. BERGER/BERGER/KELLNER 1987, S. 60).

Diese Gegebenheiten können sehr gut an den Übergängen zwischen Jugendlichsein und Erwachsenensein verdeutlicht werden. Der ursprünglich stabile Kontext, der lange Zeit den Übergang absicherte, wurde durch eine Pluralisierung der Lebensformen und diversifizierten Statuspassagen ersetzt. Die Yoyo-Übergänge mit ihren „*Aufs-und-abs*“, den „*Sowohl-als-auchs*“ oder „*Weder-nochs*“ symbolisieren die unklar gewordenen Grenzen typischer jugendlicher oder erwachsener Verhaltensweisen, die nun der Jugendliche individuell auf seine spezifische Lebenslage abstimmen kann bzw. muss (vgl. INSTITUTS FÜR REGIONALE INNOVATIONEN UND SOZIALFORSCHUNG 2001, S. 4). MACHADO-PAIS spricht auch von „*Übergangsriten mit Rückfahrkarten*“ (MACHADO PAIS 1996, S. 87). Die traditionellen Kennzeichen des Erwachsenwerdens (wie Auszug, Heirat, Familienbildung, Erwerbstätigkeit usw.) sind heute in hohem Maß umkehrbar geworden. Die Unterscheidung in binäre Zustände wie Student/Nicht-Student (bzw. Schüler/Nicht-Schüler, ledig/verheiratet) sind von fragmentierten und reversiblen Zwischenformen abgelöst worden. Übergänge verlaufen nicht mehr zwangsläufig linear. Es gibt heute eine Viel-

⁶¹ Im Bereich des tertiären Dienstleistungssektors kam es in den letzten Jahren zu zahlreichen Neuschaffung von Arbeitsplätzen. Der Strukturwandel in den einzelnen Wirtschaftsbereichen (die sog. Drei-Sektoren-Hypothese) kann sehr deutlich anhand der Beschäftigungsentwicklung nachgewiesen werden. Der Anteil der Beschäftigungsentwicklung in dem primären bzw. sekundären Sektor ist im Zeitraum von 1965 bis 1995 jeweils von 10,7 % und 49,2 % auf 2,8 % und 35,7 % gesunken gleichzeitig ist der Anteil des tertiären Sektors von 40,1 % auf 61,7 % gewachsen (vgl. SPUR 1997, S. 122). Zwischen den einzelnen Wirtschaftssektoren sind jedoch deutliche Unterschiede in Bezug auf Qualifikations- und Lohnniveau erkennbar. Der Anteil unqualifizierter und angelernter Erwerbstätiger war besonders im primären und sekundären Sektor stark ausgeprägt (a.a.O., S. 123).

⁶² Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/P8H74G> - 18. Mai 2005

zahl von Möglichkeiten, die untereinander kombinierbar sind und die vor einigen Jahrzehnten undenkbar gewesen wären. Einen Beruf zu beginnen, bedeutet nicht zwangsläufig, dass dieser ein Leben lang beibehalten wird. Oftmals entschließen sich z.B. junge Erwachsene, nachdem sie eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, zu einer vollkommen anderen Tätigkeit und beginnen ein Studium. Von Zuhause ausziehen, fällt nicht mehr zwangsläufig mit dem Ende von Bildung oder der Heirat zusammen, das Zusammenleben in einer Partnerschaft erfolgt auch dann, wenn keine materiellen Sicherheiten (z.B. sichere Beschäftigung) vorhanden sind (vgl. PAIS 1996, S. 87). YOYO heißt also, dass nichts endgültig und alles wiederholbar ist und „Yoyo“ meint, dass junge Frauen und Männer einen aktiven Umgang mit gesellschaftlichen Instabilitäten und diese „Wechsel“ als Normalität ihres Erwachsenenlebens integriert haben (vgl. STAUBER/WALTHER 1996, S. 208).

Wenn die Statuspassagen an den Übergängen reversibel sind, muss sich der Jugendliche die Frage stellen, welche Strategien und Handlungsalternativen er wählt bzw. mit welchen Widersprüchen er auf seinem Weg konfrontiert wird, um diese Aufgabe erfolgreich lösen zu können. PETERS und DU BOIS-REYMOND (1996, S. 105) haben zwei Grundformen (Trajekte)⁶³ ausgemacht, die m. E. Ähnlichkeiten mit dem Transitionsansatz/Moratoriumsansatz haben:

1. Trajekte,⁶⁴ die einer institutionalisierten Logik folgen,
2. Trajekte, die von dieser Logik abweichen.

1. Dieser Typus von Jugendlichen durchläuft reibungslos den vorgegebenen schulischen und beruflichen Werdegang. Unterbrechungen, z.B. in Form von Warteschleifen oder Drop-outs, gibt es nicht. Der Jugendliche zeichnet sich durch einen geradlinigen vertikalen Bildungsgang durch die Institutionen aus.

2. Die Wege von Jugendlichen, die alternative Trajekte durchlaufen, sind weniger direkt und durch Unterbrechungen gekennzeichnet. Sie haben einen nicht-linearen Charakter und werden 'Yo-yo-Trajekte' genannt. Zentrale Kennzeichen sind die Zickzackpfade und die breite Schwelle, die zwar genauso durch die Eckpunkte Schulausbildung und Berufsausbildung gekenn-

⁶³ Der Begriff "Trajekt" wurde im Rahmen der Untersuchungen von Sterbeprozessen von STRAUSS und GLASER (1970) entwickelt. Der Biografieforscher Alfred SCHÜTZE hat dann als erster den Versuch unternommen, den Begriff Trajekt/Verlaufskurve zu verallgemeinern. SCHÜTZE versteht unter einem Trajekt eine "dichte, eine sequenzielle Geordnetheitsstruktur auskristallisierende konditionelle (nicht intentionale) Verkettung von Ereignissen." (SCHÜTZE 1981, S. 90). Trajekte lassen sich dabei als alltagsweltlich gesellschaftlich fundierte Erfahrungs- und Ereignis-zusammenhänge in ihrer fallspezifischen Ablaufgestalt diesseits der Trennung von subjektivem Sinn und gesellschaftlichem Zwang erleben. Am Beispiel von Alkoholikern beschreibt er die Gestalt von Trajekten als eine Abfolge, in der es nach der Aufschichtung eines Trajektpotentials durch ein Ereignis zur Auflösung des Trajekts kommt. Entscheidend für Trajekte ist das Erleben eines Verlustes an Handlungskompetenz (vgl. SACKMANN/WINGENS 2001, S. 28). Anders ausgedrückt: Lebensläufe sind durch Abfolgemuster von Kontrollzyklen charakterisiert, in denen jeweils ein Kontrollzugewinn oder- verlust über die Steuerung der eigenen Biografie erlebt wird (HEINZ/KRÜGER 2001, S. 35).

⁶⁴ In Anlehnung an die englischsprachige Diskussion bedeutet der Begriff „Trajekt“ so viel wie Überfahrt. Die Autoren verweisen darauf, dass sie diese Definition bei ihren Überlegungen zu Grunde legen. In diesem Zusammenhang bedeutet „trajectories“ soviel wie, die sozialstrukturell vorgegebenen Bahnen innerhalb derer individuelle Übergänge zwischen unterschiedlichen Lebensphasen verlaufen, einzuhalten.

zeichnet sind, jedoch zeitlich viel ausgedehnter sind, da diese Jugendlichen häufig ihr schulisches Kapital in Form von qualifizierten nachschulischen Maßnahmen erhöhen müssen (a.a.O., S. 106).

YOYO-Übergänge spiegeln also das Bild einer sich weiter individualisierenden Gesellschaft wieder und diese lässt sich in den Bereichen Schule, Ausbildung/Arbeit, Familie und der geschlechtsbezogenen Identitätsarbeit nachweisen (vgl. WALTHER/STAUBER 2007, S. 33). Dabei werden Lebensläufe und gewählte Lebensmuster als biografische Entscheidung auf den Einzelnen verortet. Das Besondere dabei ist, dass sich der Akteur dementsprechend eher als junger Erwachsener in den Welten zwischen Jugend und Erwachsenen sein verorten kann, um Zeit zu gewinnen, oder wie DU BOIS-REYMOND/STAUBER et al. (2006) meinen, sich als „*biografische Trendsetter*“ zu probieren (vgl. WALTHER/STAUBER 2007, S. 37). Somit können neue Lernstrategien ausprobiert werden, indem die Akteure auf das formale Bildungssystem zurückgreifen, wobei das intrinsische Motiv „[...] *eigene Lernprojekte*“ (DU BOIS-REYMOND, 2004; S. 147) zu kreieren, im Vordergrund steht.

Bildlich gesprochen heißt das:

„Aus dem ruhig fließenden Fluss des Normallebenslaufes, dessen Gefälle durch Schleusen überbrückt wurde [...], ist ein unruhiges Gewässer voller Stromschnellen und Untiefen geworden; aus den Passagieren auf dem Linienboot in der Schleuse mehr oder weniger geübte WildwasserfahrerInnen mit unterschiedlich tauglichem Material. Auch ist es für sie nicht leicht, aus den vom Ufer aus zugerufenen Richtungshinweisen die gut gemeinten und zuverlässigen herauszuhören. Sie müssen den Spagat bewältigen, einerseits vorhandene Option zu nutzen, da diese die einzigen verfügbaren anerkannten Ressourcen sozialer Integration sind, andererseits aber Optionen offen zuhalten, keine Entscheidung zu treffen, die nicht rückgängig zu machen sind, wenn sich plötzlich besserer Optionen ergeben. Sie engagieren sich über ihre Teilhabe an jugendkulturellen Kontexten und Szenen an der Schaffung neuer Integrationsressourcen, ohne dabei sicher zu sein, dass diese tatsächlich auch integrativ wirksam sein werden (MILES 2001; STAUBER 2004)“. (WALTHER/STAUBER 2007, S. 38)

3.4.1 Das Akteurkonzept und die Bedeutsamkeit der Biografisierung bei Übergängen junger Erwachsener

Im Kontext von Biografisierung ist aus gesellschaftstheoretischer Sichtweise der Übergang in Arbeit ein grundlegender Baustein sozialer Integration (vgl. WALTHER 2000, S. 49), jedoch vollzieht sich Biografisierung in allen wichtigen Lebensbereichen wie Partnerschaft, Sexualität, Identitätssuche, die Entwicklung eines Lebensstils, der Ablösung vom Elternhaus, sowie der Teilhabe am Gemeinwesen (vgl. MACDONALD 1998 und STAUBER 2004, S. 17). All diese Themen können nicht einzeln betrachtet und abgearbeitet werden, sondern sie befinden sich in einem Fluss der ständigen Wiederkehr und des Hinterfragens. So müssen:

„[...] Ausbildungsentscheidungen [...] von den meisten jungen Frauen und Männer immer wieder neu getroffen werden, damit zusammenhängend Fragen zum Wohnort, der Gestaltung der Beziehungen zu den Eltern; Beziehung zerbrechen und entstehen neu; Lebensstile werden unwichtiger oder wichtiger, je nach Entwicklung der Freundeskreise etc.“(STAUBER 2004, S. 25f.).

Die Übergänge sind heute miteinander verbunden und beeinflussen sich wechselseitig (vgl. WALTHER 2000, S. 56). Des Weiteren geht das Akteurkonzept davon aus, dass junge Erwachsene die Möglichkeit haben, sich diese Bausteine zu eigen zu machen, um sich innerhalb bestimmter Parameter aktiv darin zu bewegen zu können. Die Spielräume hierbei sind unterschiedlich groß und inwieweit wahlbiografische oder vorgegebene „*normalbiografische*“ Lebensentwürfe für die Entscheidung zugrunde liegen, ist höchst komplex und hängt oftmals von den individuell verfügbaren Ressourcen, den sozialstrukturellen Kategorien wie Geschlecht, Bildung, Region, Migrationshintergrund, familiäre Ressourcen, etc. ab (vgl. WALTHER/STAUBER 2002, S. 128). Fragt man zudem Jugendliche, was sie mit Erwachsensein verbinden, sind es weniger jene Merkmale, die vor einigen Jahrzehnten den Status des Erwachsenen repräsentieren, es sind vielmehr Indikatoren, die das Unabhängigsein betonen (vgl. DU BOIS-REYMOND 2004, S. 144). Nach DU BOIS-REYMOND lässt sich gegenwärtig eine Vermischung von normal- und wahlbiografischen Lebensentwürfen beobachten, d. h. junge Erwachsene pendeln zwischen „*offen-wahlbiografischen und stärker geschlossen-normalbiografischen Lebensentwürfen hin und her*“ (DU BOIS-REYMOND 2004, S. 162).

Am Beispiel zweier Lebensentwürfe zeigt DU BOIS-REYMOND auf, wie sozialmilieu- und genderspezifische Unterschiede je nach Kontext zur Wahl- oder Normalbiografie „*uminterpretiert*“ werden und kommt zu dem Schluss, dass es sinnvoller erscheint, nicht nur von Wahlbiografien, sondern auch von modernisierten Normalbiografien zu sprechen (vgl. DU BOIS-REYMOND 2004, S. 163).

Hier ergibt sich aber m. E. die Problematik, dass eine modernisierte Normalbiografie einen Standard suggeriert, der mit den Vorstellungen einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft/Jugendkultur schwer vereinbar ist. Legt man die Individualisierungsthese (insbesondere von Ulrich BECK) zugrunde, befinden wir uns „*jenseits von Klasse und Stand*“ [Schicht, ANM. F.G.] (BECK 1996, S. 121), womit gemeint ist, dass überhaupt keine gesellschaftlichen Großgruppen existieren, es sei denn, man stellt sie als rein statistische Zusammenfassung dar. Außerdem birgt es zudem die Gefahr, dass eine Vielzahl an Personen aufgrund sozialer Ungleichheiten diese Anforderungen schwer einlösen können.

Die Individualisierung als Vergesellschaftungsprinzip bedeutet vielmehr, dass ein „[...] *gesellschaftlich verbindlicher Zurechnungsmechanismus entsteht*“ (CORSTEN 1998, S. 34), indem die Personen/Jugendlichen „[...] *sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. [...]*“ (BECK 1996, S. 206) begreifen. Das heißt, der individuelle Akteur übernimmt die Verantwortung für sein Handeln und bestimmt, welche Position er im Leben

erlangt. Auf den Jugendlichen bezogen heißt das, dass diese aus einer [vermeintlichen⁶⁵, ANM. F.G.] Vielzahl von Wahlmöglichkeiten entscheiden kann, aber auch das Risiko des Scheiterns selbst übernimmt.

Neuere Überlegungen aus der subjektorientierten Übergangsforschung kommen des Weiteren zu dem Ergebnis, dass sich Bewältigungsanforderungen und -leistungen zwar stark individualisiert, aber (für die meisten) nicht wirklich quantitativ vermehrt haben, sodass der Einzelne ständig selbst entscheiden muss, wie er sein weiteres Leben plant und wie gegebenenfalls die Wahl zwischen zwei Vermeidungshandlungen aussieht, wie z.B. drohende Arbeitslosigkeit oder nicht erwünschter Qualifizierungsmaßnahme (vgl. STAUBER/POHL/WALTHER 2007, S. 10).

Da die biografische Zukunft im höchsten Maße individualisiert ist, lassen sich soziale Risiken immer weniger kollektiv absichern. Stattdessen rücken Subjektivität und Motivation des Einzelnen in den Vordergrund (a.a.O., S. 10).

Das lässt sich sehr gut am Übergang Schule/Beruf nachvollziehen.

Die Entgrenzung der Lebenswelten Arbeit/Familie, die gemachten Überlegungen zum Arbeitskraftunternehmer sind auch auf die Bereiche Schule/Arbeitswelt übertragbar. Die Überlegungen hierzu, sind zwar nicht mehr ganz neu, aber m. E. sehr nützlich, um das Dilemma der Arbeitsmarktkrise und die Auswirkungen auf die Schule zu begreifen. FRIEBEL et al. gehen davon aus, dass der biografische Ablauf von der Schulwahl bis zur Berufseinstimmung sich „[...] *doppelt halb entkoppelt*“ bzw. „*umgekehrt*“ hat (FRIEBEL 2000, S. 75). Ursächlich hierfür sind gestiegene Bildungsbeteiligung, längere Verweildauer im Bildungssystem und die beschleunigte Zunahme höherer Schulabschlüsse (vgl. HADJAR/BECKER 2006, S. 12) kurz gesagt Auswirkungen, die mit der Bildungsexpansion zu tun haben, sowie vermehrte Arbeitsmarktrestriktionen (z.B. Bestimmungen über die Ausbildungsvergütung, bestimmte Einschränkungen des Jugendarbeitsschutzgesetzes), die auf den Übergang Schule/Beruf einwirken (vgl. FRIEBEL 2000, S. 75).

„[...] *Doppelt halb entkoppelt*“ (FRIEBEL 2000, S. 75) heißt, dass Schulkarrieren für einen immer größer werdenden Teil der Schüler heute klassenunabhängig wird und Berufswahl nicht mehr so eindeutig zum entsprechenden Berufsstart führt. Den Ausführungen folgend findet Schulwahl heute als Op-

⁶⁵ Vermeintlich deshalb, da „Individualisierung [...] eine gesellschaftliche Dynamik [ist], die nicht auf einer freien Entscheidung der Individuen beruht“ (BECK/BECK-GERNSHEIM 1994, S. 14). Daher müssen „[die Individuen], um nicht zu scheitern, langfristig planen und den Umständen sich anpassen können, müssen organisieren und improvisieren, Ziele entwerfen, Hindernisse erkennen, Niederlagen einstecken und neue Anfänge versuchen. Sie brauchen Initiative, Zähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz“ (BECK/BECK-GERNSHEIM 1994, S. 15). Die Menschen sind - um es mit Satre zu sagen - zur Individualisierung verdammt. Individualisierung ist demnach ein Zwang zur Aufrechterhaltung, Herstellung, Gestaltung und Inszenierung der eigenen Biografie. Um diese Aufgaben zu bewältigen, wird Initiative, Zähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz erwartet. Die Gestaltung der Biografie in der ersten Moderne fußte auf ständischen Regeln, die den Familienverbund oder die dörfliche Gemeinschaft vorgaben. Heute werden Chancen, Gefahren, Risiken und Unsicherheiten auf das Individuum übertragen, dass angesichts der zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge vielfach nicht mehr in der Lage ist, notwendige Entscheidungen fundiert zu treffen (BECK/BECK-GERNSHEIM 1994, S. 14f.).

tion statt, während Berufswahl/Berufsstart den Regularien des Arbeitsmarkts folgt. Dies ist eine Umkehrung des bisherigen biografischen Prozessionsverlaufs. War bislang die Schulwahl der „*Flaschenhals*“ der für die schicht- oder klassenspezifische Selektion verantwortlich war, ist „*die Flasche eben auf die Basis gestellt, sie ist zunächst voll mit Schulwahloptionen, der Flaschenhals liegt bei der Berufswahl*“ (FRIEBEL 2000, S. 75).

Fest steht, dass sich die Übergänge verändert haben und dass es notwendig ist, dem Übergangssystem Anpassungsdynamiken zur Seite zu stellen, um den Veränderungen in sämtlichen Sparten [Arbeit und Bildung, Familie und Wohnen, Geschlecht und Identität, Partnerschaft und Familiengründung, Körperlichkeit und Sexualität, ANM. F.G.] gerecht zu werden. Daher schlägt Zygmunt BAUMANN(1995a) vor, die soziologische Sichtweise in mehrfacher Hinsicht zu verändern:

Zum einen ist es notwendig, dem gesellschaftlichen Subjekt und seinem Agieren einen weitaus höheren Stellenwert beizumessen, als dies bisher der Fall gewesen ist. STAUBER (2004) verweist zu Recht darauf hin, dass in der Dynamik des Informellen (BAUMANN 2001), des Lebensweltlichen (THIERSCH 1992), der alltäglichen Lebensführung (VOß 2000), der Lebenspolitiken (GIDDENS 1991) subjektive Handlungsstrategien angemessen zu verstehen sind (vgl. STAUBER 2004, S. 27).

Zum Zweiten muss sie wesentlich mehr die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche in den Blick nehmen und ihre Zusammenhänge erkennen, und damit sowohl die Trennungen als auch die Hierarchien, die mit den Trennungen verbunden sind, überwinden.

Drittens muss sie wesentlich stärker den Blick auf die Prozesshaftigkeit von Gesellschaft lenken (vgl. STAUBER 2004, S. 27).

Zusammenfassend bedeuten diese Entwicklungen, dass Kinder keinen vorgezeichneten Lebensweg im Sinne von durchlaufenden Statuspassagen mehr vorfinden. Diese Unsicherheiten verstärken sich im späteren Jugendalter zunehmend. Eine Biografisierung findet sich in allen Lebensbereichen wieder. Nicht nur Kindheit und Jugendalter haben an Klarheit verloren, auch das Erwachsenenalter ist uneindeutiger geworden. Dies betrifft besonders den Übergang Jugendlichsein/Erwachsenen sein und kann mit dem Yoyo-Modell gut illustriert werden. Die Biografisierung betrifft darüber hinaus tendenziell alle Lebensbereiche, wie z.B. Arbeit, Beruf, Politik, Religion. Überall kann das Individuum vorgefertigte Zukunftsmodelle vorfinden, aus denen man prinzipiell nach Herzenslust seine biografischen Vorstellungen „*zusammenbasteln*“ kann (vgl. LIEBAU 1999, S. 16).

3.4.2 Ein Moratorium für alle? – oder warum das Moratorium eigentlich gar kein Moratorium mehr ist

Zugegeben: Die Überschrift mag etwas verwirrend sein, jedoch spiegeln die vielen Pluralisierungs- und Entgrenzungsprozesse innerhalb der Jugendphase und des Moratoriums genau das wieder, womit Jugendliche ständig konfrontiert werden: Die Sozialisationsinstanzen können Jugendlichen immer weniger das Gefühl von Sicherheit vermitteln, wenn es darum geht, Ansprechpartner und Vorbilder in der Phase des Übergangs zu sein. Hiervon sind besonders die Jugendlichen betroffen, die weniger auf Alternativressourcen und Netzwerke zurückgreifen können. Unter den gegebenen Umständen bewirkt die Biografisierung des Lebenslaufs und das Einbeziehen des Jugendlichen als Akteur, ein „Brüchigwerden“ der Statuspassage Jugend. Dies geschieht dadurch, dass sich der institutionell vorgegebene Plan des Lebenslaufs oder auch Ablaufplan durch selbst hergestellte und wählbare Lebensformen verschleiert (vgl. HONIG 2008, S. 46). Kinder, aber auch Jugendliche dürfen heute wählen, sind aber gleichermaßen gezwungen eine möglichst verträgliche Lösung eigener Art zu finden, um sich zu verorten. Das kann, so Reutlinger, „individuelle Suchbewegungen“ (REUTLINGER 2001, S. 131) auslösen, die der Jugendliche resp. das Kind bewältigen muss und in sog. Bewältigungskarten⁶⁶ kartografiert.

Problematisch werden Suchbewegungen dann, wenn sie zusammen mit Benachteiligungen auftreten und zu negativen Zuschreibungen, Diskriminierungen oder Ausgrenzungen führen. Diese Ausgrenzungen können sich, so STORZ (1999, S. 40), durch alle relevanten gesellschaftlichen Bereiche ziehen und manifestieren sich im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Obwohl viele Jugendliche prinzipiell uneingeschränkt arbeits- und ausbildungsfähig sind, sind gerade die benachteiligten Jugendlichen unter den gegebenen Umständen der Konkurrenzbedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nur schwer vermittelbar. In der Bildungsforschung spricht man daher auch von

⁶⁶ Der Begriff geht auf Christian REUTLINGER zurück, der zwei (unabhängige) Disziplinen miteinander verbunden hat, die Sozialpädagogik und die Sozialgeografie. Grob umrissen, kombiniert reutlinger bei seinen Überlegungen das Konzept der Lebensbewältigung einerseits und den Raumbegriff (Sozialraum) als Erklärung andererseits, um Probleme Heranwachsender zu skizzieren. Dementsprechend schreiben alle Jugendlichen ihre "Landkarte" nach kartografischen Überlegungen als Bewältigungskarten, indem sie sich ihre Umwelt aneignen und eigene Sozialräume konstruieren. Hintergrund dieser Annahme sind gesellschaftliche Veränderungsprozesse (Digitalen Kapitalismus), die Jugendliche von tradierten Verhältnissen entkoppeln und freisetzen. Dadurch steht das Aneignungsverhalten von Jugendlichen in keinem Spannungsverhältnis zur Gesellschaft, sondern der Jugendliche ist auf sich selbst zurückgeworfen und kann sich anomisch entwickeln und bleibt somit für die bisherigen sozialräumlichen Theorien verborgen (vgl. REUTLINGER 2001, S. 152ff. ; 2003, S. 123f. 2008, S. 25). DEINET (2003) ist der Meinung, dass die von reutlinger aufgeworfenen Fragen sehr konstruktiv zu notwendigen Bemühungen beitragen, das Aneignungskonzept weiter zu entwickeln, auch im Hinblick auf die Bedeutung virtueller Räume für Kinder und Jugendliche. Das im subjektwissenschaftlichen Konzept der kulturhistorischen Theorie eingebettete Aneignungskonzept erscheint ihm ein stimmiges Muster zu sein. Als tätigkeitstheoretisches Entwicklungskonzept ist es sehr gut geeignet, den Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und den Räumen, in denen sie leben, zu erfassen (vgl. DEINET, 2003, S. 15 ff.).

Marktbenachteiligung⁶⁷ (STORZ 1997, GALUSKE 1998).

Es gibt eine Reihe von Faktoren, die einen fördernden Einfluss auf eine Marginalisierung haben. Nach Peter RAHN sind dies neben den veränderten Schulabschlüssen die soziale Schicht, der der Jugendliche angehört, sowie die sozialen Merkmale Geschlecht und Migration (vgl. RAHN 2005, S. 43ff.). Im ersten Schritt werden diese Merkmale sowohl deskriptiv als auch empirisch anhand neuerer Zahlen aber speziell für die Situation an Hauptschulen dargestellt, um dann die gemachten Überlegungen als Ausgangsbasis für die Erweiterung des YOYO-Modells zu benutzen.

3.4.3 Die Auswirkungen der Bildungsexpansion und der Bedeutungsverlust der Hauptschule

Mit der Ausdifferenzierung und Ausweitung der Bildungseinrichtungen nach Ende des Zweiten Weltkrieges nimmt der Anteil der Lebenszeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, deutlich zu. Die Verweildauer in der Schule ist im Vergleich zu den 1950er Jahren um durchschnittlich zwei bis drei Jahre gestiegen. Damit kommt es zur Ausweitung qualifizierter Schulabschlüsse, die für die Entstehung des Strukturwandels der Jugendphase maßgeblich verantwortlich sind. Verließen zu Beginn der 1950er Jahre die Jugendlichen vor oder zu Beginn der Adoleszenz die Schule, so kommt es heute zur Parallelisierung von Schulzeit und Jugendphase (vgl. BAACKE 2003, S. 48).

Seit etwa den 1960er Jahren kann zudem eine Bildungsexpansion beobachtet werden, die bewirkt, dass immer größere Anteile von Schülern mittlere und höhere Abschlüsse erwerben, gleichzeitig kommt es aber zur Entwertung von Schulabschlüssen, was sich in zunehmender beruflicher Perspektivlosigkeit der Jugendlichen auswirkt (vgl. HERDT 1999, S. 112). Die Hauptschule gerät so zur Minderheitsschule. Hauptschüler werden zu den „*Kellerkindern*“ der Bildungsexpansion, indem in der Regel nur noch Schüler hier verbleiben, die für die Alternativen Realschule oder das Gymnasium nicht über die notwendigen Ressourcen verfügen (vgl. SOLGA/WAGNER 2001, S. 110).

So beendeten im Jahr 1960 ca. 71 % der Schulabgänger ihre allgemeine Schulbildung mit dem Hauptschulabschluss (53,4 % mit, 17,2 % ohne Hauptschulabschluss), 15 % erwarben den Realschulabschluss und nur 6 % waren Schulabgänger mit Hochschulreife (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSEN-

⁶⁷ Allgemein gehören zu dieser Gruppe arbeits- und ausbildungsberechtigte Personen, die an der ersten oder zweiten Schwelle zur beruflichen Eingliederung einmalig oder immer wieder erneut scheitern (vgl. SCHROEDER 2003, S. 90). Zu diesem Personenkreis gehören Jugendliche, die weniger aufgrund ihrer persönlichen und sozialen Defizite, sondern vielmehr durch berufsbezogene Benachteiligungen, wie demografische oder ausbildungs- und arbeitsmarktpolitische Gründe, ausbildungslos sind. (vgl. ERNST 2002, S. 613/PETZOLD 1989, S. 841). Nicht die persönliche Reife, sondern Verdrängungsprozesse durch die steigende Anzahl höherqualifizierter Schulabgänger ist ausschlaggebend für die Benachteiligung. Marktbenachteiligte haben zwar ein Bildungskapital erworben, nur reicht diese Rendite nicht aus, um auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen.

SCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE 1996/97, S. 90). Mitte der 90er Jahre verließen nur noch 30,5 % aller Gleichaltrigen die Schule nach der Hauptschule (23 % mit 7,7 % ohne Abschluss) (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 1997, S. 55).

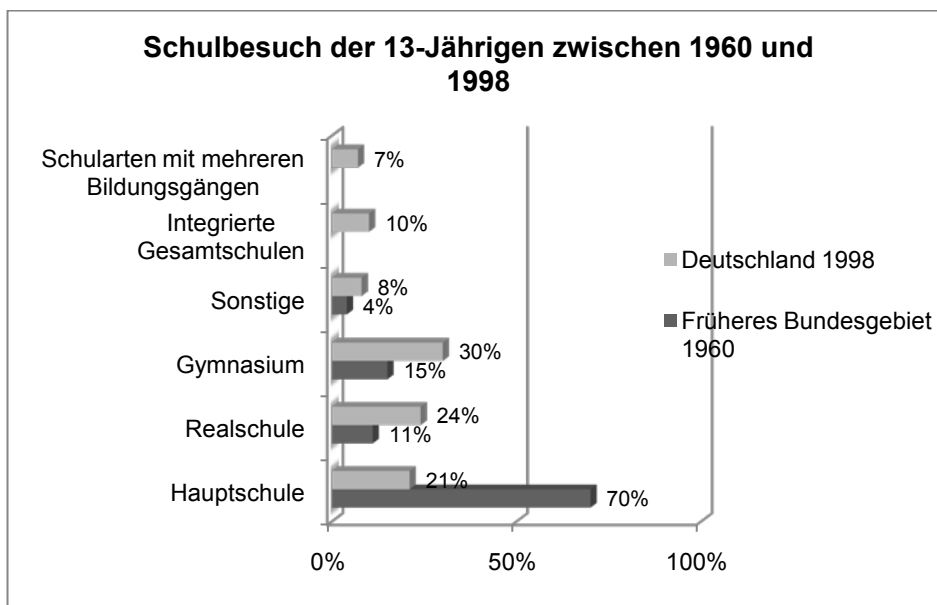


ABBILDUNG 9: SCHULBESUCH DER 13-JÄHRIGEN AN AUSGEWÄHLTEN SCHULARTEN 1960 UND 1998 IN PROZENT (QUELLE: DATENREPORT 1999)⁶⁸

Seit dem Jahr 2002 geht die Anzahl der Schüler im Sekundarbereich I kontinuierlich zurück. Besonders im Bereich der Hauptschule kann ein großer Rückgang der Schülerzahlen festgestellt werden (vgl. Tabelle 7). Laut dem Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie in Berlin gingen 2008 im Schuljahr 2006/07, noch 18,9 % der Grundschüler auf eine Hauptschule - Tendenz fallend. Hierfür gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze (vgl. DOHMEN 2008, S. 16).

- Im aktuellen Schuljahr 2009/2010 gibt es in fast der Hälfte der Bundesländer keine Hauptschule mehr,
- ein wachsender Anteil der Lehrkräfte an Grundschulen lehnt die Hauptschule als Schullaufbahnpräferenz ab. Laut IGLU/PIRLS nahm die Anzahl der Befürworter pro Hauptschule bei den Grundschullehrern von 29,3 % im Jahr 2001 auf 24,8 % im Jahr 2006 ab. Noch deutlicher ist der Verlust an Ansehen bei den Eltern sichtbar. Während im Jahr 2001 in etwa 22 % der Befragten die Hauptschule als mögliche Schulform für ihr Kind präferierten, sind es im Jahr 2006 nicht ganz 15 %.
- Weiterhin hat die internationale IEA-STUDIE PIRLS im Jahr 2001

⁶⁸ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/CSV11T> - 17. Mai 2007

herausgefunden, dass die Übergangsempfehlung mit der sozialen Herkunft in Verbindung steht. Tabelle 6 zeigt, die relativen Chancen von Kindern, die unterschiedlichen Sozialschichten angehören. In Modell I wird nur die Sozialschicht der Kinder berücksichtigt. In Modell II werden neben der Sozialschicht auch die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert, das heißt es werden die Chancen auf eine bestimmte Schulempfehlung berechnet, wenn die Kinder unterschiedlicher Sozialschicht entstammen, aber über gleiche kognitive Grundfähigkeiten verfügen. In Modell III werden schließlich auch die Lesekompetenzen kontrolliert; aus den verschiedenen Schulleistungsstudien ist bekannt, dass die Lesekompetenzen hoch mit den Kompetenzen in anderen Bereichen korrelieren. Bei einem Wert von 1 bestehen gleiche Chancen, Werte zwischen 0 und 1 drücken geringere, Werte über 1 drücken höhere Chancen aus. Als Referenz werden die Realschulempfehlungen und die Kinder von Facharbeitern und leitenden Angestellten gewählt.

Die folgende Tabelle 6 zeigt, dass bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und gleicher Lesekompetenz Kinder aus den höheren Schichten eine 2,68- bzw. 1,76-fach größere Chance haben, eine gymnasiale Empfehlung zu erhalten, als ein Kind aus der Familie eines Facharbeiters oder leitenden Angestellten.

Relative Chancen der Schullaufbahneempfehlung der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Sozialschicht der Familie (Verhältnisse der Bildungschancen/odds ratios)						
Sozialschicht der Bezugsperson im Haushalt (EGP)	Bildungsgang (Referenz: Realschule)					
	Hauptschule			Gymnasium		
	Modell I	Modell II	Modell III	Modell I	Modell II	Modell III
Obere Dienstklasse (I)	0,57	0,58	0,75	3,33	3,27	2,68
Untere Dienstklasse (II)	0,59	0,59	0,66	2,27	2	1,76
Routinedienstleistung (III)	ns	ns	ns	1,33	1,33	ns
Selbstständige	1,27	ns	1,36	1,62	1,68	
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	Referenzgruppe (odds ratio= 1)					
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	1,58	1,4	1,28	0,79	ns	ns
Legende: Modell I: Ohne Kontrolle von Kovarianten; Modell II: Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten; Modell III: Kontrolle von kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenz; ns: Ergebnisse nicht signifikant; Referenzgruppen: Realschule, Facharbeiter						

TABELLE 6: RELATIVE CHANCEN DER SCHULBAHNEMPFEHLUNG IN ABHÄNGIGKEIT VON DER SOZIALSCHICHT DER FAMILIE (QUELLE: IGLU-GERMANY)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen auch PEEK und GÄNSFUSS (1997). Die sog. LAU-Studie hat gezeigt, dass bei gleicher gemessener Intelligenz ein Kind aus dem Elternhaus der oberen Dienstklasse eine bis zu siebenmal hö-

here Chance hat, eine gymnasiale Empfehlung zu erhalten, als ein Unterschichtkind (vgl. EDELSTEIN 2006, S. 121).

Die so genannten bildungsnäheren Familien „*missachten*“ häufiger die Übergangsentscheidungen der Grundschulen, wenn diese den Besuch der Hauptschule empfehlen, und orientieren sich stattdessen an höherwertigen Schulformen.

Die folgende Tabelle zeigt abschließend die Entwicklungen der Schülerzahlen im Vorschul-, Primar- und Sekundarbereich I von 1997-2006.⁶⁹

Bildungsbe- reich bzw. Schulart	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Veränd- ungen
Vorschulbereich											
Schüler in 1000	75,2	68,9	67,0	64,4	62,8	54,8	54,0	48,0	30,0	29,1	
Veränderungen	-6,2	-6,4	-1,8	-2,7	-1,6	-8,0	-0,8	-6,0	-18,0	-1,0	-46,2
Veränderung in %	-7,6%	-8,5%	-2,6%	-4,0%	-2,4%	-12,8%	-1,5%	-11,1%	37,4%	-3,3%	-61,4%
Primarbereich											
Schüler in 1000	3746,2	3648,2	3532,7	3394,6	3251,0	3184,1	3187,3	3189,1	3212,1	3192,6	
Veränderungen	5,1	-98,0	-115,4	-138,1	-143,6	-67,0	3,3	1,8	23,0	-19,5	-553,5
Veränderung in %	0,1%	-2,6%	-3,2%	-3,9%	-4,2%	-2,1%	0,1%	0,1%	0,7%	-0,6%	-14,8%
Grundschule											
Schüler in 1000	3697,8	3602,0	3488,3	3352,9	3211,3	3144,4	3146,9	3148,2	3176,5	3156,5	
Veränderung	5,8	-95,8	-113,7	-135,4	-141,6	-66,9	2,6	1,3	28,3	-20,0	541,2
Veränderung in %	0,2%	-2,6%	-3,2%	-3,9%	-4,2%	-2,1%	0,1%	0,0%	0,9%	-0,6%	-14,6%
Sekundarstufe I											
Schüler in 1000	5177,1	5219,1	5267,2	5329,6	5372,9	5346,5	5266,8	5138,8	4984,3	4838,2	
Veränderung	49,2	42,0	48,1	62,4	43,3	-26,4	-79,7	-128,0	-154,5	-146,1	-338,9
Veränderung in %	1,0%	0,8%	0,9%	1,2%	0,8%	-0,5%	-1,5%	-2,4%	-3,0%	-2,9%	-6,5%
Hauptschule											
Schüler in 1000	1110,6	1097,8	1095,3	1105,0	1115,6	1112,8	1092,5	1084,3	1023,5	953,4	
Veränderung	-11,2	-12,8	-2,5	9,8	10,6	-2,9	-20,3	-8,2	-60,5	-70,4	-157,2
Veränderung in %	-1,0%	-1,2%	-0,2%	0,9%	1,0%	-0,3%	-1,8%	-0,8%	-5,6%	-6,9%	-14,2%
Realschule											
Schüler in 1000	1225,1	1247,7	1250,9	1263,5	1277,5	1283,1	1296,6	1351,5	1324,7	1300,5	
Veränderung	22,2	22,6	3,2	12,6	14,0	5,6	13,6	54,8	-26,8	-24,1	75,4
Veränderung in %	1,8%	1,8%	0,3%	1,0%	1,1%	0,4%	1,1%	4,2%	-2,0%	-1,8%	6,2%
Gymnasium (Klasse 5-10)											
Schüler in 1000	1555,3	1562,3	1580,9	1605,2	1628,5	1639,0	1642,7	1702,4	1698,7	1691,3	
Veränderung	2,6	7,0	18,6	24,4	23,3	10,5	3,7	59,7	-3,7	-7,4	135,9
Veränderung in %	0,2%	0,4%	1,2%	1,5%	1,4%	0,6%	0,2%	3,6%	-0,2%	-0,4%	8,7%
Integrierte Gesamtschule (Klasse 5-10)											
Schüler in 1000	460,0	467,0	469,8	472,0	470,4	468,1	461,7	451,0	434,1	420,6	
Veränderung	11,3	7,0	2,7	2,2	-1,6	-2,3	-6,4	-10,2	-16,9	-13,5	-39,4
Veränderung in %	2,5%	1,5%	0,6%	0,5%	-0,3%	-0,5%	-1,4%	-2,3%	-3,7%	-3,1%	-8,6%

TABELLE 7: ENTWICKLUNG DER SCHÜLERZAHLEN IM VORSCHUL-, PRIMÄR- UND SEKUNDÄRBEREICH I VON 1997 – 2006

⁶⁹ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/EnSvFw> - 15. September 2008

3.4.4 Bildungsarmut und Schicht bei Kindern und Jugendlichen

In der sozialen Ungleichheitsforschung werden seit den 1980er Jahren „neue“ soziale Ungleichheiten untersucht, die „quer verteilt“ gegenüber den bislang vorherrschenden vertikalen Klassen- und Schichtkonzepten sind. Bis in die 1970er Jahre gab es in Westdeutschland eine bisher nicht gekannte und beispiellose Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen. Zwar partizipierten nicht alle Klassen und Schichten in gleichem Maße an diesen Verbesserungen (vgl. GEIBLER 1992, S. 45ff), aber nun war es erstmals möglich, dass Arbeiterfamilien ein Teil ihres Einkommens, das sie nicht für die alltägliche Grundversorgung benötigten, auch für persönliche Neigungen und Interessen ausgeben konnten. BROCK (1998) beschreibt diese Entwicklung mit dem Begriff der „dispositive[n] Lebensführung“. Ursächlich für die quantitative Steigerung der materiellen Ressourcen war eine kapitalistische Regulationstheorie, die sich in Folge von Weltwirtschaftskrise und Weltkrieg zunächst in den USA herausbildete (vgl. HIRSCH 1986, S. 46) und auch in den deutschen Nachkriegsjahren mit der Idee der „Unbegrenztheit des Marktes“ (RIVELLI 1997, S. 2) Furore machte.

Diese zunächst positive Darstellung soll aber nicht zur Annahme verführen, dass Kinder und Jugendliche nicht in durchaus höchst unterschiedlichen Lebenslagen aufwachsen. Mehr noch: Obwohl der materielle Wohlstand in den letzten Jahrzehnten sich kontinuierlich verbessert hat, kann seit rund zwei Jahrzehnten ein erhöhtes Armutsrisiko bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland beobachtet werden, wobei es vorrangig um relative und nicht absolute Armut geht (vgl. WALPER 2006, S. 115).

Bevor auf das Armutsrisiko bei Kindern und Jugendlichen eingegangen wird, sollen in einem ersten Schritt, die Indikatoren herausgearbeitet werden, die für Ungleichheiten bzw. soziale Schieflagen verantwortlich sind. Nach HENGSBACH 1994, KOHLMORGEN 2004, S. 231f., MANSEL u.a. 2001, S. 27 sind dies:

- Die sich in den 1990er Jahren ungleich entwickelnde Kapitalhegemonie führt dazu, dass sich Klassenunterschiede weiter verschärften. Begünstigt durch die Finanz- und Steuerpolitik der konservativ-liberalen Regierung sank die Belastung der Unternehmensgewinne mit direkten Steuern von 30 % im Jahr 1982 auf 20 % im Jahr 1992; die Abgabenlast der Selbstständigen verminderte sich von 33 % (1980) auf 25 % (1992), während die Abgabenlast der Arbeitnehmer weiterhin unverändert bei 33 % blieb. Schaut man sich die Steigerungsrate der Nettolöhne im Vergleich zu den Nettogewinnen an, wird diese extreme Schieflage der Einkommens- und Vermögensverteilung besonders deutlich. Von 1980 bis 1997 stiegen die Nettolöhne lediglich um 20 %, die Nettogewinne jedoch um 119 % (vgl. KOHLMORGEN 2004, S. 231).

- Das Vermögen der selbstständigen Haushalte war 1992 dreimal so hoch wie das der Arbeiterhaushalte (vgl. BÜRGER 2000, S. 26); im Jahr 2005 liegt das Verhältnis fast bei 5:1 zugunsten der selbstständigen Haushalte.
- Personen, die ein Äquivalentseinkommen von weniger als 60 % des durchschnittlichen monatlichen Nettoäquivalentseinkommens zur Verfügung haben, gehören zur Gruppe der relativ Armen (vgl. CHASSE 1999, S. 267; EDELSTEIN 2006, S. 124).

3.4.4.1 Exkurs: Relative Armut

Der Begriff der relativen Armut bedeutet Armsein im Verhältnis zum gesellschaftlichen Reichtum. Relative Armut wird in Bezug auf ein Durchschnittsmaß – meist auf den Mittelwert oder Median – in einem Land ermittelt. Relative Armut sagt daher vor allem etwas über die Einkommensungleichheit, nicht aber über die tatsächliche Armut aus. Relative Armut kann als Unterversorgung mit materiellen und immateriellen Ressourcen von Menschen bestimmter sozialer Schichten im Verhältnis zum Wohlstand der jeweiligen Gesellschaft bezeichnet werden. Zu unterscheiden ist relative Armut von der absoluten Armut. Der absolute Armutsbegriff definiert einen Einkommensmangel unterhalb einer festgelegten Existenzgrenze. Ein Beispiel ist das Konzept der Weltbank, die Armut als Einkommen unterhalb eines „*Dollars am Tag*“ definiert. Als politisch festgelegte offizielle Armutsgrenze galt bis Ende 2004 der Mindestbedarf, der durch Sozialhilfe garantiert worden ist. Über ein kompliziertes Verfahren wurde sichergestellt, dass der Leistungsbezieher ein Einkommen im Bereich von etwa 40 % des Durchschnittseinkommens erhält. Haushalte von Sozialhilfeempfängern mussten 2002 mit monatlich 508 Euro pro Person auskommen, das waren 41 % der Summe, die in einem Durchschnittshaushalt zur Verfügung standen (vgl. GEIBLER 2004).⁷⁰ Seit Anfang 2005 - mit der Zusammenlegung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe, den sog. Hartz IV-Gesetzen - gelten neue Regelungen. Seitdem erhalten bisherige Sozialhilfeempfänger, die grundsätzlich erwerbsfähig sind sowie deren Familienangehörige, Leistungen der Grundsicherung für Arbeitssuchende nach dem neu geschaffenen SGB II. Der Anteil der Bevölkerung, die in relativer Armut leben muss, hat sich in Deutschland im Verlauf der 1990er Jahre zunächst vermindert, ist dann aber wieder angestiegen. So verringerte sich der Bevölkerungsanteil der Betroffenen von 9,3 % im Jahr 1991 auf 7,9 % im Jahr 1997 und steigt seitdem kontinuierlich an (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2006, S. 611).

⁷⁰ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/2Tkr8o> - 18. März 2008

3.4.5 Leben mit Armut und Formen von Armut

Im Jahr 2004 betrug die Quote derer, die gefährdet waren in Armut zu leben, rund 13 %. In Zahlen formuliert bedeutet dies, dass in diesem Jahr 10,6 Millionen Menschen in Deutschland von Armut bedroht waren.

Eine allein lebende Person ist in Deutschland demnach dann von Armut bedroht, wenn sie weniger als 856 € im Monat zur Verfügung hat. Eine Familie mit zwei Kindern, die unterhalb eines verfügbaren monatlichen Einkommens von 1798 € bleibt, ist von Armut bedroht, für eine Alleinerziehende mit zwei Kindern gilt dies bei einem Einkommen, das unter 1370 € bleibt. An diesen wenigen Aufzählungen wird deutlich, wie soziale Benachteiligungen und sicher geglaubte Standards (z.B. Schutz vor Invalidität, Krankheit, Unterversorgung im Alter und Erwerbslosigkeit) im postfordistischen Akkumulationsregime ins Wanken geraten sind, soziale Teilhabe und Gerechtigkeit individualisiert und zu einer Frage der potentiellen Nutzungsmöglichkeit von Ressourcen im Wettbewerb wird.

An diesen wenigen Aufzählungen wird deutlich, wie sehr soziale Vorteile und sicher geglaubte Standards (z.B. Schutz vor Invalidität, Krankheit, Unterversorgung im Alter und Erwerbslosigkeit) im postfordistischen Akkumulationsregime ins Wanken geraten sind, soziale Teilhabe und Gerechtigkeit individualisiert und zu einer Frage der potentiellen Nutzungsmöglichkeit von Ressourcen im Wettbewerb wurden.

MANSEL (2001, S. 27) bringt es in seinen Ausführungen auf den Punkt:

„Eine Mehrheit sieht heute das Gerechtigkeitsprinzip der Arbeitnehmergesellschaft - „Leistung gegen Teilhabe“ - gefährdet. Viele empören sich, dass Risiken unkalkulierbar werden, dass Menschen nach Geschlecht, Alter oder ethnischer Gruppe benachteiligt sind oder Menschen, die zuverlässig gelernt und gearbeitet haben, keinen sicheren und dauerhaften Arbeitsplatz bekommen können und auf die Gnade anderer angewiesen sind, während andere sich unverhältnismäßig bereichern können.“

Auf die in diesen Zusammenhang geläufigen Begriffe der Konstellation Diskriminierung, Diskontinuität, Prekarität und Exklusion gehe ich an dieser Stelle nicht weiter ein. Diese sind im Zuge der Ungleichheitsdebatte in der Fachwelt bereits umfassend diskutiert worden (vgl. ausführlich MANSEL 2001, S. 28ff).

Neu ist, dass sich die Art und Weise der Diskriminierung um die Gruppe der „Benachteiligten“ verschärft hat. Getreu dem Motto: „Zu einer Marktgesellschaft gehört, dass im Konzert der Werte nur mitspielen kann, was Marktwert hat“ (KEMPER 2003, S. 153f.), kommt es nicht mehr nur zur Geringschätzung und Anfeindungen der Unterschicht, sondern in letzter Zeit sogar zu öffentlichen Verhöhnungen, wie jüngst im Fernsehen zu beobachten war.

So bezeichnete der Showmaster Thomas GOTTSCHALK in der Sendung „Wetten dass...“ vom 03. März 2007, die Bierdosenstapel eines Wettkandidaten als „Hartz-IV-Stelzen“.⁷¹

Dass sich ökonomische Kriterien wie Effizienz, Verwertbarkeit, Funktionalität und Nützlichkeit mittlerweile auch auf das soziale und zwischenmenschliche Denken und Handeln ausgeweitet haben, wurde auch jüngst vom Bielefelder Sozialwissenschaftler Wilhelm Heitmeyer und seinen Mitarbeitern empirisch nachgewiesen. In ihrer Langzeitstudie zur „*Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit*“ haben sie die Gruppe der „*Langzeitarbeitslosen/Hartz IV-Empfänger*“ als Syndrom methodisch aufgenommen und veröffentlichten 2008 erstmalig Ergebnisse hierzu (vgl. HEITMEYER 2008, S. 62f.).

Demnach stimmen ein Drittel der Deutschen den Aussagen tendenziell zu, dass sich die Gesellschaft wenig nützliche Menschen (33,3 %) und menschliche Fehler leisten kann. Ungefähr 40 % der Befragten sind der Ansicht, dass zu viel Rücksicht auf Versager genommen wird und 25,8 % der Befragten glauben sogar, dass moralisches Verhalten ein Luxus ist, den sich Deutschland nicht mehr leisten könne. Auffällig ist, dass vor allem Menschen mit geringen sozialen Lagen eher Nützlichkeitskriterien heranziehen. Besonders die Personen, die eine ausgeprägte Aufstiegsorientierung haben und/oder denen es nicht gelungen ist, ihre beruflichen Ziele zu realisieren haben die stärksten ökonomischen Orientierungen.

3.4.5.1 Einkommensarmut

Die Zahl der Menschen, die mit sozialen Benachteiligungen und in Einkommensarmut aufwachsen müssen, wächst kontinuierlich. Kinder unter 15 Jahren sind dabei überproportional von Einkommensarmut betroffen (siehe Abb. 10). So lag im Jahr 2003 das Risiko für Einkommensarmut bei Kindern unter 16 Jahren bei 15 %, bei älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 16-24 Jahren lag das Risiko sogar bei 19,1 %. Besser sieht es in der Erwachsenengeneration und speziell bei den Senioren zwischen 50 und 64 Jahren aus: Hier lag das Risiko bei 11,5 % bzw. 11,4 % (a.a.O., S. 115).

⁷¹ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/1eCpM7> - 10. Januar 2008

Entwicklung der Armutsrate bei unter 20-Jährigen im Zeitraum von 1984-2003 in %

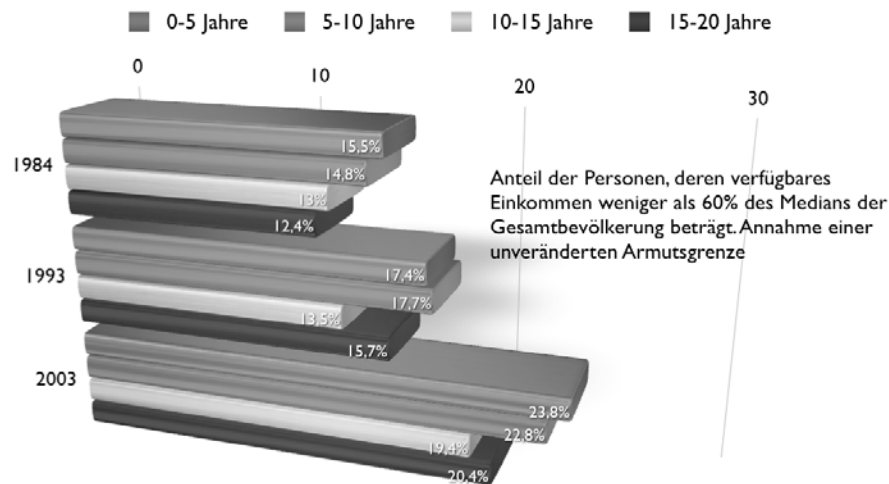


ABBILDUNG 10: ENTWICKLUNG DER ARMUTSRATE BEI UNTER 20-JÄHRIGEN (1984-2003) (QUELLE: GRABKA/KRAUSE 2005; DATENBASIS SOEP 2003)

3.4.5.2 Bildungsarmut

Neben der Armutsdiskussion im Allgemeinen, hat in den letzten Jahren die Bildungsarmut vermehrt von sich reden gemacht, was wohl überwiegend der Diskussion um die PISA-Misere zuzuschreiben ist. Jutta ALLMENDIGER und Stephan LEIBFRIED (2003) sehen Deutschland gar als bildungsarmes Land. Wenn über Kinderarmut gesprochen wird, muss neben den Kategorien der Einkommensarmut auch die der Bildungsarmut hinzugenommen werden, wobei Bildungsarmut wieder in Zertifikatsarmut und Kompetenzarmut unterschieden wird. Besonders über den Begriff der Kompetenzarmut ist in Deutschland seit PISA viel geschrieben und gestritten worden, liegt doch der prozentuale Anteil (lt. PISA 2003) bei ca. 23 %. Das bedeutet, dass ein nicht ganz unerheblicher Anteil von Jugendlichen unterhalb oder auf Kompetenzstufe 2 liegen, also in dem Bereich der Risikogruppe oder des „*funktionalen Analphabetismus*“. Die Jugendlichen können also beispielsweise lesen, aber verstehen das Gelesene nicht richtig (vgl. ALLMENDIGER 2006).⁷² Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch NIDA-RÜMELIN (2005) und konstatiert, das Deutschland: zu arm an Bildungsangelegenheiten und zu arm an Differenzierungen in den Bildungsangeboten ist (vgl. NINDA RÜMELIN 2005, S. 48).

⁷² Online einsehbar unter: http://www.boeckler.de/163_63582.html - 15.Juli 2008

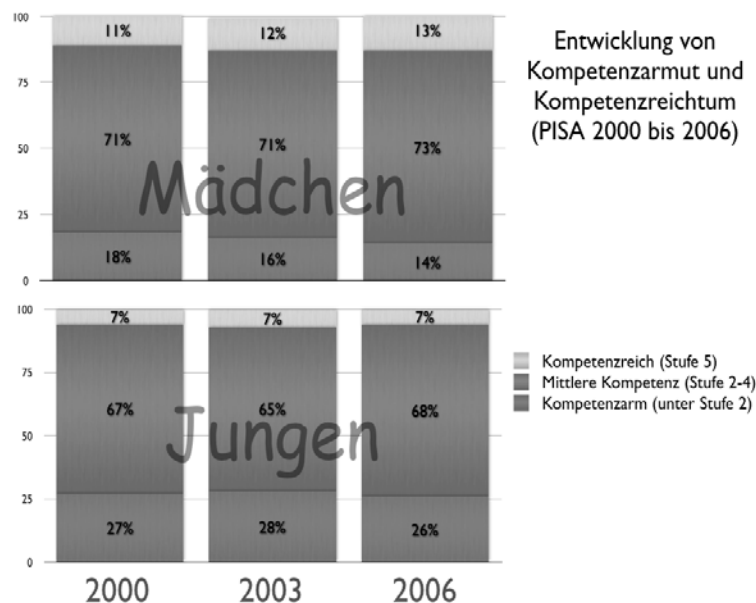


ABBILDUNG 11: ENTWICKLUNG VON KOMPETENZARMUT UND KOMPETENZREICH- TUM. PISA 2000-2006 – EIGENE DARSTELLUNG (QUELLE: OECD 2001, OECD 2007)

So verwundert es nicht, dass Einkommensarmut und Bildungsarmut vor allem in den unteren Schulformen, den Haupt- und Sonderschulen anzutreffen sind (vgl. EDELSTEIN 2006, S. 120). Aber nicht nur das ist aus pädagogischer Sicht problematisch, vielmehr trägt das Schulsystem dazu bei, dass Armutsfallen in Deutschland nicht überwunden werden können. Kompetenzarmut als Bestandteil der Bildungsarmut, ist vor allem in Deutschland anzutreffen und teilweise auch ein Produkt des deutschen Schulsystems. Markus ARENS (2007) macht hierfür die Vorgehensweise der frühen Selektion der Grundschüler verantwortlich, die in vielen Bundesländern bereits nach vier Schuljahren auf unterschiedliche weiterführende Schulen geschickt werden. Dies bewirkt in der Folge die Aufrechterhaltung und Festigung schichtbezogener Ungleichheiten (vgl. ARENS 2007, S. 147f.). Auch die eben genannte Ungleichbehandlung der Arbeiterkinder im Vergleich zu Mittelschicht- und Akademikerkinder tut ihr Übriges dazu (vgl. GEIBLER 1996, S. 169). Diese Entwicklung, die im gesamten schulischen Bildungssystem vorzufinden ist, findet ihren traurigen Höhepunkt im „Run“ auf den tertiären Sektor, bei denen Kinder aus Arbeiterfamilien fast keine Rolle spielen, wie aktuelle Zahlen zeigen. Zwar hat sich die Beteiligungsquote der Arbeiterkinder auch beim Hochschulzugang nach dem Jahr 2000 gesteigert, jedoch kann man Arbeiterkinder durchaus immer noch als Exoten auf dem Campus sehen, wie man am „Bildungstrichter“ der 18. SOZIALERHEBUNG DES DEUTSCHEN STUDENTENWERKES (2007) sieht. So nehmen 83 von 100 Kindern aus Akademikerfamilien ein Studium auf, Kinder aus Familien, die keinen akademischen Bezug vorweisen können, sind jedoch nur mit 23 % vertreten (vgl. 18. SOZIALERHEBUNG DES DEUTSCHEN STUDENTENWERKES). Anders ausgedrückt: Die Studienanfänger-

quote bei Arbeiterkindern liegt ca. bei ungefähr 6% im Jahr 2005 und ist seit 2003 konstant (vgl. ALLMENDIGER/EBNER/NIKOLAI 2009, S. 56).

Soziale Herkunft, Schulbesuch und Studium in Deutschland

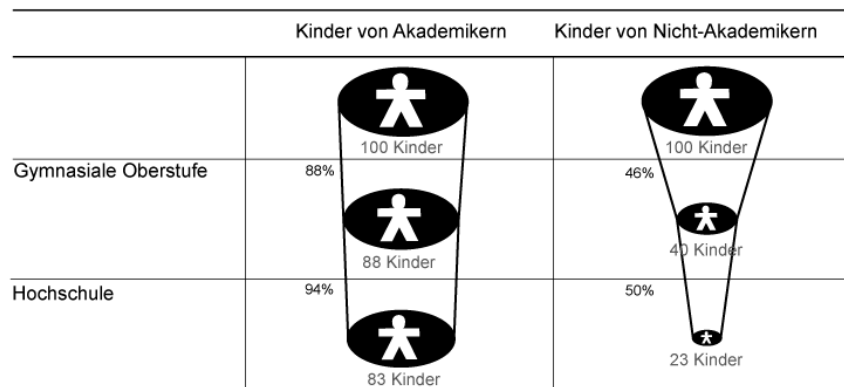


ABBILDUNG 12: DIE ROLLE DER SOZIALEN HERKUNFT FÜR SCHULBESUCH UND STUDIUM IN DEUTSCHLAND 2006. (QUELLE: 18. SOZIALERHEBUNG DES DEUTSCHEN STUDENTWERKES 2007)

Fazit: Auch wenn die Chancen der Arbeiterkinder heute ein Studium aufzunehmen höher sind, verteilen sich Lebenschancen und Risiken weiterhin schichttypisch (vgl. RAHN 2005, S. 45). Geißler formuliert dies so:

„Die Chancen auf eine gute Bildung und auf sozialen Aufstieg, auf eine hohe Erbschaft, auf politische Teilnahme, auf die Nutzung wichtiger Informationen in den Massenmedien und im Internet ('digitale Kluft'), auf eine angenehme und qualifizierte Arbeit sowie die Risiken arbeitslos, arm, krank oder kriminalisiert zu werden, sind auch heute noch schicht- 'typisch' [...] verteilt (GEIßLER 2008, S. 116).

Zwar hat die Bildungsexpansion die Bildungschancen aller Schichten verbessert, jedoch hat sie nicht die erhofften schichttypischen Ungleichheiten beseitigen können (vgl. a.a.O., S. 116). Die Hauptverlierer sind die Arbeiterkinder. Trotz besserer Chancen hat sich ihr Abstand zu den anderen Schichten erheblich vergrößert (vgl. GEIßLER 2006, S. 286). Als Gewinner können die Kinder der mittleren und höheren Dienstleistungsschichten und aus dem alten Mittelstand der Selbstständigen angesehen werden, weil diese einen besseren Zugang zu Gymnasien und Hochschulen gefunden haben (vgl. GEIßLER 2008, S. 286).

„Die universitären Studienchancen der Kinder von Selbstständigen mit Abitur liegt um das 14fache (!) höher als diejenigen der Kinder aus Facharbeiterfamilien und sogar 41fache (!) höher als diejenigen der Kinder von Ungelernten. Deren Bildungskarriere endet häufiger auf der Sonderschule (7 %) als auf einer Fachhochschule oder Universität (jeweils 2 %)“ (GEIßLER 2008, S. 286)

3.4.6 Benachteiligungen durch Migration

Im deutschen Bildungssystem werden circa zwei Millionen ausländische Schüler beschult (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2007).⁷³ Jugendliche mit Migrationshintergrund sind dabei häufiger im Hauptschulbereich und im Förderschulbereich⁷⁴ (Sonderschule für Lernbehinderte) vertreten (vgl. WAGNER 2007 S. 93/GRAUMANN 2004, S. 240). Hauptschullehrer haben somit die äußerst schwierige Aufgabe, einen wachsenden Anteil ausländischer Schüler zu integrieren und schulisch zu qualifizieren. Dieses Unterfangen wird zusätzlich auch noch dadurch erschwert, dass die Öffentlichkeit die Hauptschule - kurz umrissen – nur als eine mit vielen Defiziten behaftete Schule wahrnimmt, wie man eindrucksvoll zuletzt an der Debatte um die BERLINER RÜTLISCHULE im Frühjahr 2006 verfolgen konnte. Hier ist die Rede geprägt vom „Auffangbecken für Problemschüler“ über „Brennpunktschule“ bis hin zur beharrlich vertretenen These vom „Ende der Hauptschule“ und der sog. „Restschule“ (vgl. RÖSNER 2007, S. 22). Hauptschulen sind Orte der Problemkumulation, der gering motivierten und befähigten Jugendlichen. Annette TREIBEL spricht in diesem Zusammenhang auch vom „Defizit-Szenario“ (vgl. TREIBEL 2006, S. 209).

Tatsache ist, dass die Hauptschule mit vielen verhaltensauffälligen Schülern zu tun hat. Diese Schüler sind aber nicht zwangsläufig ein Produkt dieser Schulform, sondern die Situation wird auch dadurch verursacht, dass vertikal höher stehende Schulformen, ihre „Problemfälle“ nach unten durch reichen, wie WOLTERECK richtig anmerkt (vgl. WOLTERECK 2008, S. 52).

Schaut man sich an, wie sich jährlich der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I ereignet, kann man allein daran belegen, dass Kinder aus Migrantenfamilien nach der Grundschule viel häufiger die Hauptschule besuchen, als Kinder aus deutschen Familien.

⁷³ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/P2plfC> – 15. Juli 2009

⁷⁴ Zwar hat sich die Situation der Schüler mit Migrationshintergrund in der Bildungsposition deutlich verbessert und Statistiken aus den 1970er Jahren zeigen, dass der Anteil ausländischer Schüler in Real-, Gesamt- und Waldorfschulen sowie Gymnasien sich im Schuljahr 2003/2004 auf 28,2% verdoppelt hat (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2004) jedoch sind deutliche Unterschiede für den Schulbesuch deutscher und ausländischer Schüler zu verzeichnen. Während 39,9% der Migrantenkinder die Hauptschule besuchen, wird diese Schulform nur von 17,9% der deutschen Schüler besucht. Bei der Verteilung der ausländischen und der einheimischen Schüler auf Sonderschulen liegt der Unterschied bei circa 3%. So besuchen 4,1% der deutschen Schüler und 7,1% der ausländischen Schüler diese Schulform (vgl. KMK 2002, S. 41; STATISTISCHES BUNDESAMT).

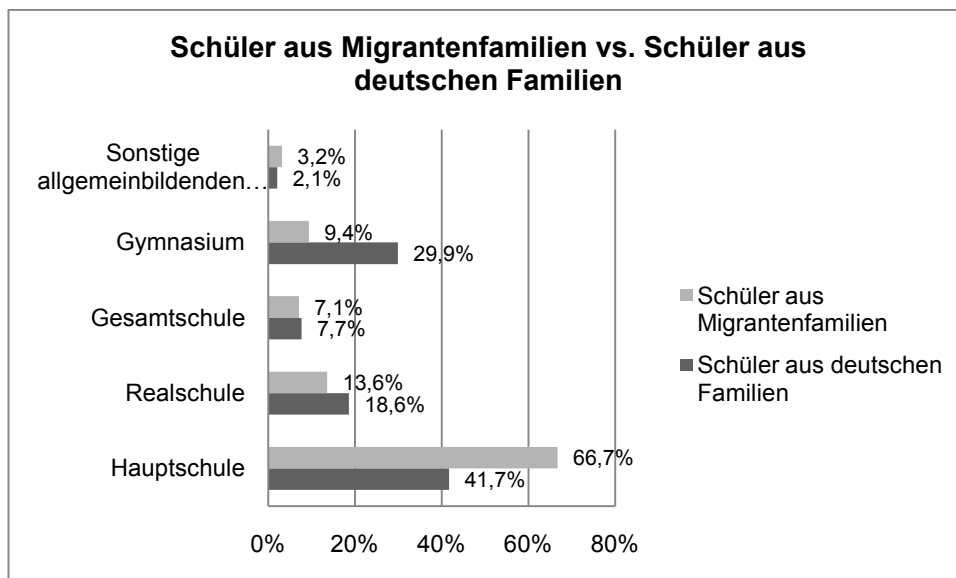


ABBILDUNG 13: SCHÜLER AUS MIGRANTENFAMILIEN VS. SCHÜLER AUS DEUTSCHEN FAMILIEN - ÜBERGANG VON DER PRIMARSTUFE IN DIE SEKUNDARSTUFE I – EIGENE DARSTELLUNG (QUELLE: DIEFENBACH 2008, S. 53)

Die Abbildung zeigt, dass 41,7 % der Kinder aus deutschen Familien nach der Grundschule die Hauptschule besuchen, während der Anteil der Schüler aus Migrantenfamilien mehr als das 1,5fache höher ist und 66,7 % beträgt. Kinder aus deutschen Familien wechseln dafür häufiger in höherwertige Schulformen wie Realschule und Gymnasium. Rechnet man die beiden Ergebnisse zusammen, so liegt der Anteil der deutschen Schüler, die eine Realschule oder ein Gymnasium besuchen, bei ca. 48 % im Vergleich zu 23 % von Kinder aus Migrantenfamilien (vgl. DIEFENBACH 2008, S. 53). Ausländische Schüler sind aber nicht nur häufiger in den unteren Schulformen anzutreffen, sondern es gibt, hinsichtlich der Verteilung von Schulabschlüssen, zwischen ausländischen und deutschen Schülern ebenfalls Unterschiede. Laut MIKROZENSUS 2007 haben in sämtlichen Migrantengruppen viel mehr Menschen keinen Schulabschluss, als dies bei Deutschen der Fall ist. Bei der männlichen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund beträgt der Anteil der Personen ohne Schulabschluss 1,4 % und bei der weiblichen 1,3 %. Ganz anders sehen die Zahlen bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund aus: Hier haben 8 % der Männer und 10,3 % der Frauen keinen Abschluss (vgl. BIRG 2009).⁷⁵ Statistiken zeigen, dass seit 1990 der Anteil der ausländischen Schulabgänger von 20,9 % auf 18,1 % zurückgegangen ist. Bei den deutschen Schülern hat sich jedoch der Anteil von 6,7 % auf 7,4 % erhöht. Trotzdem ist die Quote der ausländischen Schüler ohne Abschluss noch eindeutig höher, als der Anteil der einheimischen Schüler. Auch der Anteil der Abgänger mit Hauptschulabschluss ist bei den ausländischen Schülern höher als unter den deutschen. Insgesamt 40,9 % der ausländi-

⁷⁵ Online einsehbar unter: <http://www.herwig-birg.de/downloads/FAZ-Migration-090409-web.pdf> -15. Juli 2009

schen Schüler erlangen einen Hauptschulabschluss, während der Anteil unter der deutschen Bevölkerung nur bei 23,5 % liegt. Die Quote bei den ausländischen Absolventen mit Hauptschulabschluss ist im Jahr 2003, mit einer Differenz von 3,5 % zu früheren Jahren, um das Zweifache geringer geworden als bei den Einheimischen mit 1,6 %. Im Gegensatz dazu, ist die Zahl der deutschen Schulabgänger mit Realschulabschluss deutlich höher, als die der ausländischen (Schulabgänger). 43,7 % der deutschen Schüler erwerben einen Realschulabschluss, während dies nur 30,8 % der ausländischen Schüler gelingt. Dennoch hat sich der Anteil der ausländischen Schüler mit diesem Schulabschluss seit 1991 um 4,5 % erhöht, wobei dies bei den deutschen Schülern nur bei 2,1 % der Fall ist. Die deutlichsten Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Schulabgängern zeigen sich im Erwerb der Fachhochschul- und Hochschulreife. Im Schuljahr 2003 erwarben 25,5 % der deutschen Schülerinnen bundesweit eine Studienberechtigung, während dies nur für 10,2 % der ausländischen Schülerinnen zutraf.

3.5 Hauptschule – Domäne der Jungen?

Jungen sind in den letzten Jahren verstärkt als „Sorgenkinder“ in den Fokus der Öffentlichkeit getreten. Dies war nicht immer so: Zunächst galten die heranwachsenden jungen Frauen – angefangen mit dem „[...] *katholische[n] Arbeitermädchen vom Lande*“ (PEISERT/DAHRENDORF 1967) als „*symbolische Kunstfigur für die sozialstrukturellen Beschreibung von Bildungsungleichheiten*“ (BECKER 2007, S. 177) – in der Bundesrepublik Deutschland jahrzehntelang zu Recht als bildungsbenachteiligt. Dies wurde u.a. mit dem weniger häufigen Besuch höherer Schulformen von Mädchen belegt. Diese Entwicklung hat sich nun grundlegend gewandelt. BELLENBERG (1999) konstatiert:

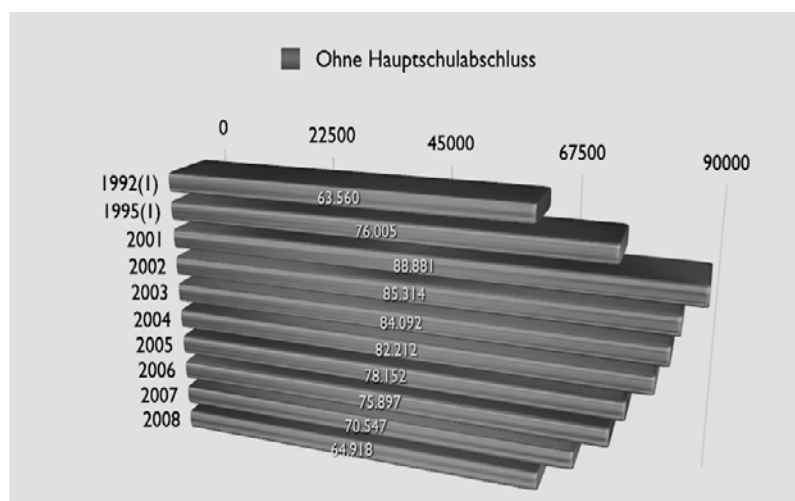
„Der für die Mädchen insgesamt zu beobachtende Prozess des Gleichziehens und Überholens hat sich in allen sozialen Schichten vollzogen.“ (BELLENBERG 1999, S. 185)

Ein Blick ins Internet und die Recherche in den bekannteren Printmedien lässt den Schluss zu, dass das Thema rund um den „defizitären“ Mann, resp. den heranwachsenden Mann, viel Raum einnimmt. So kann man u.a. folgende Schlagzeilen in bekannten Zeitschriften, Zeitungen oder Internetveröffentlichungen wiederfinden: „*Jungs das schwache Geschlecht - Von der Qual ein Mann zu werden*“ (STERN 24/2000), „*Schlaue Mädchen, Dumme Jungen*“ (SPIEGEL 21/2001), „*Arme Jungs*“ (FOCUS 32/2002), „*Sorgenkinder der Gesellschaft*“ (GEO SPEZIAL 3/2003), „*Böse Buben, kranke Knaben*“ (SPIEGEL ONLINE 2002), „*Eine Krankheit namens Mann*“ (SPIEGEL 38/2003), „*Risikofaktor Mann*“ (TAZ 2003), „*angeknackste Helden*“ (SPIEGEL 21/2004), „*Risiko Mann*“ vermeldete die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG am 08.03.2004 „*Mädchen als Gewinnerinnen, Jungen als Verlierer der Moderne*“ (ROSE/SCHMAUCH 2005), „*Jungen: Das neue schwache Geschlecht*“ (FAZ.NET 2007); „*Jungen sind die neuen Sorgenkinder des Bildungssystems*“ (vgl. DIE ZEIT vom 08. Juli 2007);

„Kleine Männer in der Krise“ (MONA LISA 2008); „Die Alpha-Mädchen“ (SPIEGEL SPEZIAL 1/2008); „Jungen, die neuen Bildungsverlierer“ (DER TAGESSPIEGEL vom 13.03.2009). Die Berichtserstattung deckt dabei das gesamte Spektrum der Informationsvielfalt ab: man kann von aufklärerischen Beiträgen über die Anprangerung feministischer Bildungspolitik bis hin zu Betroffenheitspädagogik alles wiederfinden.

Betrachtet man das Feld eher analytisch, können einige Trends bzw. Bildungsbeteiligungen beobachtet werden:

- Die Mädchen haben die Jungen schulisch überholt. So wusste die SHELL-STUDIE 2002 über diese Entwicklung zu berichten und hat das Thema auch in der 15. SHELL-SSSTUDIE wiederholt aufgegriffen und nachgewiesen. Im Jahr 2006⁷⁶ haben etwa 55 % der befragten Mädchen, hingegen nur 47 % der Jungen, das Abitur angestrebt (vgl. SHELL-STUDIE 2006, S. 67).
- Konträr dazu sieht die geschlechtliche Verteilung an der Hauptschule aus. So besuchten 56 % der männlichen Jugendlichen im Schuljahr 2008/2009 die Hauptschule und 44 % der Mädchen. Ein Indikator, um den schulischen Erfolg zu messen, ist der erfolgreiche Abschluss einer Schulform. Hier zeigt sich, dass die absoluten Zahlen der Schulabgänger ohne Abschluss im Vergleich zum Anfang der 2000er Jahre rückläufig, jedoch immer noch eindeutig zu hoch sind. So verließen im Jahr 2008 rund 65.000 Schüler die Hauptschule ohne einen Hauptschulabschluss. Diese Zahl bedeutet, dass im Jahr 2008 fast 7 % der gesamten Schüler keinen Schulabschluss haben. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Entwicklung detaillierter:



(I) Nachweis der Schulentlassungen

ABBILDUNG 14 SCHÜLER, DIE DIE SCHULE OHNE SCHULABSCHLUSS VERLASSEN – 1992-2008 – EIGENE DARSTELLUNG (QUELLE STATISTISCHES BUNDESAMT 2009, S. 269)

⁷⁶ Im Jahr 2002 lag die Verteilung bei 53% zu 46% zugunsten der Mädchen (vgl. SHELL-STUDIE 2006, S. 67)

- Jungen verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss. Von den 64.918 Schülern, die 2008 keinen Abschluss bekommen haben, waren fast 62 % männlich. Anders ausgedrückt: Im Jahr 2008 verließ jeder elfte Junge aber nur jedes 18. Mädchen, die Schule ohne Abschluss (eigene Berechnung auf Basis des STATISTISCHES BUNDESAMT 2009, S. 285ff.).
- Jungen müssen häufiger eine Klasse wiederholen als Schülerinnen. Dies betrifft alle Schulformen, ist aber besonders an Gymnasien ausgeprägt. Jungen, die sitzenbleiben, sind in allen Schulformen überrepräsentiert: in Grundschulen um 13 %, an Haupt- und Realschulen um circa 1/3 und an Gymnasien sogar um die Hälfte (vgl. THIMM 2004, S. 83). Ergänzend lässt sich sagen, dass Jungen seltener vorzeitig eingeschult und öfter zurückgestellt werden, aber auch häufiger in eine niedrigere Schulform wechseln müssen als Mädchen (vgl. BUDDE 2008, S. 11f.).

3.5.1 Das (negative) Selbstbild von Hauptschülern

Aus einem Forum:

„Gegen Hauptschüler hab ich eigentlich nix. Aber deren Einstellung find ich scheiße. Die meisten sind faul und komisch drauf. Dann rauchen sie meistens schon mit 14 und trinken Alkohol und hängen ab teilweise stehn sie unter Drogen.. So kenn ich es halt“ (GAST_MiniCooper_)⁷⁷

*„hey ehrlich gesagt find ich Hauptschüler net so toll... aber sie können ja nix dafür, dass sie so dum sind *lol* Auf jeden Fall finde ich dass MiniCooper recht hat... hab mal einen H-schüler kennen gelernt, aber der war nach ner zeit echt ein bisschen assozial. Aber es gibt sicherlich auch nette hschüler, is ja eigentlich immer überall so byebye sugar“ (sugar741)⁷⁸*

Im Allgemeinen wird die Ansicht vertreten, dass ein positives Selbstbild wichtig ist, um erfolgreich und zufrieden zu sein. Bei der Zurückführung von Erfolg auf die eigenen Fähigkeiten/Anstrengungen, wird dieses Selbstbild positiv verstärkt. Misserfolge hingegen beeinträchtigen wiederum das positive Selbstbild des Individuums (vgl. ROSEMANN/BIELSKI, S. 115). Zentrales Anliegen der Sozialisationsinstanzen wie z.B., der Schule, sollte es daher auch sein, dieses Gefühl bei jedem Einzelnen nicht nur zu fördern, sondern auch zur Reife zu bringen.

Somit verfügt jeder Mensch resp. Schüler über ein umfangreiches Repertoire an Vorstellungen und Überzeugungen von sich selbst. Diese Gesamtheit aller Gedanken in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten, die Bewertungen ande-

⁷⁷Online einsehbar unter: <http://worldweb7.rtl.de/forum/html/archiv/fid32/tid5451.html> - 15. September 2007

⁷⁸Online einsehbar unter:<http://worldweb7.rtl.de/forum/html/archiv/fid32/tid5451.html> -15. September 2007

rer Menschen und die Gesamtheit der Einstellungen zu sich selbst, nennt MUMMENDEY auch Selbstkonzept (vgl. MUMMENDEY 2006, S. 7). Selbstkonzepte kann man in verschiedene Teilbereiche differenzieren (vgl. SHAVELSON ET AL. 1976). Bezieht sich dieses Selbstkonzept auf die Schule, spricht man auch vom schulischen Fähigkeitsselbstkonzept oder einfach auch nur vom schulischem Selbstkonzept.

Im Allgemeinen geht man davon aus, dass zwischen schulischen Leistungen, dem Fähigkeitsselbstkonzept einer Person und dem jeweiligen Umfeld eine Wechselwirkung besteht. So wirken sich vorangegangene Erfolge oder Misserfolge auf dieses Konzept aus bzw. ein positives oder negatives Selbstkonzept kann Einfluss auf die eigenen Anstrengungen und die Leistungsbereitschaft haben (vgl. ROOS/SCHÖLER 2009, S. 243).

Wie bereits im vorherigen Kapitel angedeutet, wurde das Thema des heranwachsenden männlichen Jugendlichen, der meist in prekären Lebensverhältnissen groß wird, einem bildungsfernen Elternhaus angehört und maximal die Hauptschule besucht, in den Medien zum Teil moralisch fragwürdig beleuchtet. Auch in der Wissenschaftswelt gibt es solche Ansichten, wie z.B. die von Herrn Prof. PFEIFFER, der anlässlich einer Buchvorstellung im Jahre 2008 im Zusammenhang wachsender Jugendkriminalität, die Hauptschule als Verstärker von Jugendgewalt und als Ort „vergammelte(r) Nachmittage“ bezeichnete. Da Hauptschüler ihre Schullaufbahn nicht selten mit einem negativen Selbstbild beginnen, weil ihnen weisgemacht wird, sie seien der Rest der Grundschüler, der zu dumm ist, eine höhere Schule zu besuchen, können solch offene Stigmatisierungen - so die Überlegung - (zusätzlich negativen) Einfluss auf das Selbstwertgefühl von diesen Schülern haben. Michel KNIGGE (2009) hat das Selbstbild junger Berliner Hauptschüler untersucht und macht dazu folgende differenzierte Aussagen:

„[...]Schüler der niedrigeren Schultypen haben im Mittel keine oder nur schwach niedrigere Ausprägungen bei Fragen zu ihrem personalen Selbstwert und ihren Begabungsselbstkonzepten als solche des Gymnasiums. Dieses Phänomen ist als Fischteichereffekt bekannt, da es daraufhin deutet, dass Schüler sich vorrangig mit ihren unmittelbaren Mitschülern, ihrem Fischteich - vergleichen. Gleichzeitig zeigen objektive Leistungstestergebnisse deutliche Mittelwertsunterschiede zwischen verschiedenen Schultypen (z. B. Köller, 2004). So werden Hauptschüler vor Vergleichen mit sehr viel leistungsstärkeren Schülern „geschützt“. Die Stigmatisierungsthese erscheint nach diesen Befunden nicht gerechtfertigt zu sein. In der pädagogischen Forschung in Deutschland ist die Ansicht daher zurzeit weit verbreitet, dass Hauptschülern durch ihre Zuweisung zur Hauptschule psychosozial vor allem positive Konsequenzen erfahren.“ (KNIGGE 2009, S. 1)

Dies sind keine neuen Ergebnisse und der „Fischteichereffekt“ erklärt nicht

Phänomene, wie vermehrten Schulabsentismus⁷⁹ oder verringerte aufgebrauchte Zeit für die Erledigung von Aufgaben bei Hauptschülern (TRAUTWEIN 2007). Auch erklärt es nicht, dass viele Hauptschüler, ein eben doch sehr negatives Bild von sich selbst bzw. von der Schulform haben, die sie besuchen. So machen sich nach einer Umfrage des Münchener Jugendforschungsinstituts iconKids&Youth aus dem Jahr 2005, das im Rahmen der BERTELSMANN Stiftung durchgeführt wurde, knapp 40 % der Jugendlichen große Sorgen einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu bekommen.

Unter den Hauptschülern sind es sogar 2/3, die pessimistisch in die eigene berufliche Zukunft blicken. Sie sehen sich selbst als große Verlierer im Kampf um eine Ausbildungs- und Arbeitsstelle. Auffällig ist weiterhin, dass 4/5 aller Jugendlichen der Meinung sind, dass Schüler mit einem Hauptschulabschluss bei der Lehrstellensuche/Arbeitsplatzsuche benachteiligt werden (vgl. PRAGER/WIELAND 2005, S. 4).⁸⁰

Auch in der Studie von Michael KNIGGE (2009), der insgesamt vier Befragungen mit 1.000 Berliner Hauptschülern durchgeführt hat, wurde erschreckend deutlich gezeigt, wie negativ sich diese Schüler selbst sehen bzw. wie sich mit wachsendem Schulalter eine „*stigmatisierte kollektive Identität*“ bildet, während Gymnasiasten eine positive Reputation genießen (vgl. KNIGGE 2009, S. 202). So glauben 80 % der Achtklässler, dass die Leute Hauptschüler für dumm halten (vgl. KNIGGE 2009, S. 199). Noch negativer schätzen sich die Neuntklässler ein: So denken 85 % dieser befragten Schüler, dass ihre eigene Gruppe in der Öffentlichkeit als asozial wahrgenommen wird. Einer der Schüler, der interviewt wurde, sagte: „*Die Leute denken, Hauptschüler sind irgendwelche Hirnamputierten, die nichts zustande bringen. Sie haben schon in der Grundschule nichts begriffen.*“ (a.a.O., S. 199) Durch das negative Außenbild entsteht bei vielen Hauptschülern eine Verhaltensweise, die sie dazu bewegt, sich vor Stigmatisierungen zu schützen, indem Leistungen vermieden werden. Und die Bereitschaft, sich für die Schule zu engagieren oder zusätzliche Aufgaben zu übernehmen geht verloren, was schließlich in der Summe einer Verleumdung der Schule gleichkommt (vgl. KNIGGE 2009).

3.6 Die Erweiterung des YOYO-Modells

In den vorangegangenen Abschnitten und Kapiteln wurde auf die Situation von Hauptschülern eingegangen, die u.a. mehr Benachteiligung und Risiken erleben, weniger kulturelles Kapital zur Seite gestellt bekommen, mit einem

⁷⁹WAGNER hat verschiedene Studien bezüglich Schulabsentismus untersucht und eindeutige Anzeichen und Indizien gefunden, dass Hauptschüler häufiger der Schule fernbleiben als Gymnasiasten. Entsprechende Befunde finden sich bei folgenden Studien: „Abweichendes Verhalten in der Schule“ (BRUSTEN/HURELLMANN 1971), der „Kinderlängsschnittstudie – Welle I“ (SILBEREISEN ET AL. 1993), der Untersuchung „MPI-Schulbefragung“ (OBERWITTLER u.a. 1999), der „SCHÜLERBEFRAGUNG 2000 des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen“ (WILMERS u.a. 2002), bei „PISA 2000“ (Programme for International Student Assessment, BAUMERT u.a. 2000) und der „Europäische Schülerstudie zu Alkohol und anderen Drogen (KRAUS 2004) (vgl. WAGNER 2007, S. 47).

⁸⁰ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/Q6NGrf> - 28. Juli 2008

steigenden Maß an Zertifikats- und Bildungsarmut konfrontiert sind, verzagter als andere Schüler in die berufliche Zukunft schauen und vielfältigen Stigmatisierungen ausgesetzt sind. Der Wandel der Gesellschaft hin zum digitalen Kapitalismus und dem damit einhergehenden Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, lässt sich theoretisch sehr gut mit dem Einfluss der Humankapitaltheorie erklären, die den Einzelnen zum selbstständigen Akteur auf dem Arbeitsmarkt werden lässt (vgl. SCHRÖER 2004, S. 51). Diese Entwicklungen haben zu einer vertikalen und horizontalen Veränderung der Jugendphase geführt. Sehr deutlich wird dies an den Übergängen zwischen Jugendlichkeit und Erwachsensein⁸¹. Mit der Ausbreitung und der ökonomischen Durchsetzung des digitalen Kapitalismus können aber nicht nur mehr Entstrukturierungs- und Pluralisierungsphänomene beobachtet und beschrieben werden, vielmehr muss diese Dyade um den Begriff der Entgrenzung erweitert werden. Die Jugendphase ist heute unbestimmter, risikobehafteter und individualisierter (vgl. SCHRÖDER 1995, S. 71). Des Weiteren haben traditionelle „Eckpfeiler der Erwachsenenheit“ [sic!] (DU BOIS-REYMOND 2004, S. 172), wie ökonomische Selbstständigkeit, Familiengründung oder auch Erwerbsarbeit, als Strukturrahmen zur Bestimmung des Erwachsenenalters an Einfluss verloren. War dieser Übergang ursprünglich eine gerahmte Statuspassage, sind es heute offene, teilweise riskante und reversible Übergänge, die das Projekt „*erwachsen werden*“ kennzeichnen (vgl. REITZLE/SILBEREISEN 1999, S. 131). Diesen Gefahren und Risiken sind insbesondere Jugendliche ausgesetzt, die in ihrer Lebensgeschichte schwierige familiäre Verhältnisse, Armut, Arbeitslosigkeit, Migrationshintergrund, ungünstige Wohnsituationen und Wohnumfelder erfahren und dadurch nicht selten überfordert sind (vgl. KRAFFELD 1998, S. 420). Zudem erleben diese Jugendliche verhaltene und unsichere Sozialisationsagenten, die das Feld der Beschäftigungs- und Berufsausbildung, dem kleinen Zweig der Jugendberufshilfe überlassen haben, um gemeinsam die Illusion einer Integration in die Arbeitsgesellschaft für alle aufrecht zu erhalten (vgl. KRAFFELD 1998, S. 420ff.). Dies ist insofern problematisch, da die Ausweitung der kapitalistischen Vergesellschaftung und die Art, wie die Ökonomie einen Teil des Humankapitals anzieht bzw. den anderen abstößt und unter Druck setzt eine Segmentierung der Arbeitsgesellschaft entstehen lässt, die kaum noch über offene Übergangsstrukturen verfügt (vgl. BÖHNISCH/SCHRÖER 2005, S. 135).

Der Mithaltdruck und das Gefühl des Überflüssigseins machen auch vor

⁸¹ Zwar kann auch eine Ausdehnung der Jugendphase zur Kindheit hin beobachtet werden, dieser Erweiterung sind aber physiologische Grenzen gesetzt. Gemeint sind die sog. Akzelerationsprozesse, die sich seit den 1950er Jahren großer Aufmerksamkeit erfreuen (vgl. ABELS 1993, S. 151). So lässt sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts eine Entwicklungsbeschleunigung in hoch zivilisierten Industrieländern nachweisen. Dies kann an den Kriterien Körpergröße, Körpergewicht und Vorverlegung der Geschlechtsreife nachgewiesen werden (vgl. xlurl.de/U31m4y - 17. Mai 2006). Jedoch ist davon auszugehen, dass trotz günstiger Umweltbedingungen (verbesserte Lebens- und Ernährungsbedingungen sowie größere soziale Mobilität) die Phase der Pubertät nicht wesentlich weiter vorverlegt wird (vgl. EWERT 1989, S. 298ff.).

dem Moratorium nicht halt. So durchleben immer mehr Jugendliche tief greifende Ängste und Unsicherheiten, wenn es um ihre berufliche Zukunft geht (vgl. KRAFFELD 2000, S. 19). Das betrifft vor allem besonders bildungsschwache Jugendliche, die das Gefühl vermittelt bekommen, als nachwachsende Arbeitskräfte nicht gebraucht zu werden (vgl. SCHMIEDEL 2009, S. 30). Wenn das Moratorium aber als eine Vorbereitungszeit auf den Erwachsenenstatus gesehen wird, in dem am Ende der Jugendliche „befähigt“ sein soll, die Rolle des Erwachsenen inhärent zu haben, gilt es zu fragen, ob das jetzige Konstrukt tatsächlich noch allen Jugendlichen Hilfestellungen gibt oder ob für einen bestimmten Teil von Jugendlichen das Moratorium eine Art Wartesaal ist, der ihnen aber den erfolgreichen Übertritt in die Erwachsenenwelt verwehrt. Ausgehend von diesen Überlegungen habe ich das bisherige YOYO-Modell weiterentwickelt:

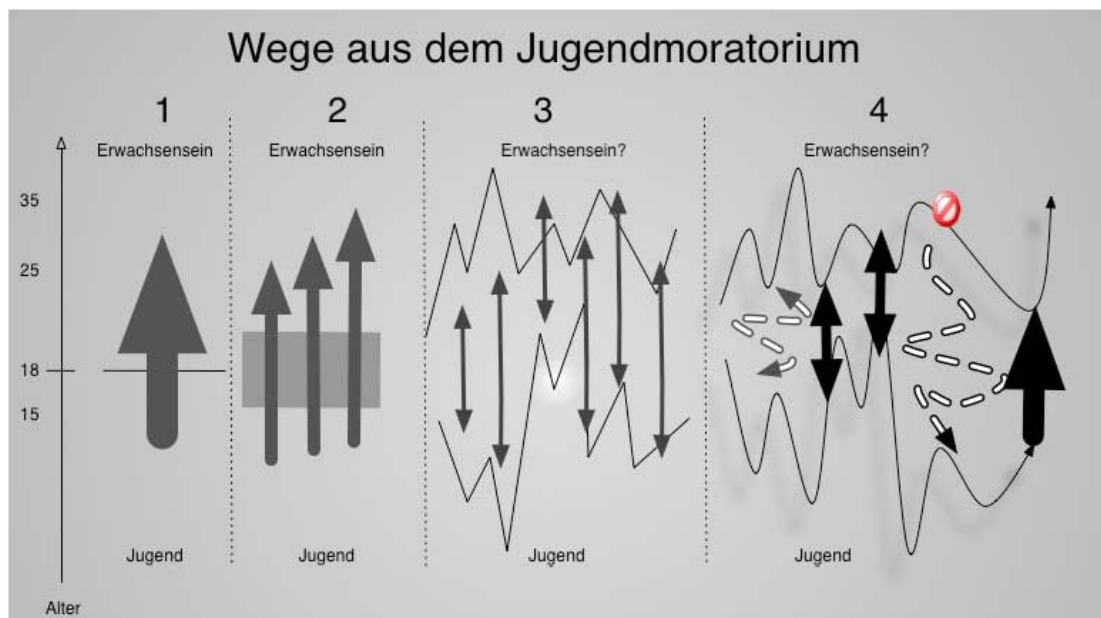


ABBILDUNG 15: ERWEITERUNG DES YOYO-MODELLS – EIGENE DARSTELLUNG

Mit dem Yoyo-Modell ist es möglich, unübersichtliche und prekäre Übergangstrajekte von Jugendlichen darzustellen (vgl. PETERS/DU BOIS-REYMOND 1996, S. 105). Die ursprünglich stabilen Übergänge (Statuspassagen) (Abb. 15(1)) in die Erwachsenenwelt wurden durch Pluralisierungselemente innerhalb der Jugendphase ersetzt. Aber nicht nur die Bandbreite an Wahlmöglichkeiten hat sich vergrößert. Diese Phase erlebte auch eine zeitliche Ausdehnung an ihren beiden Enden (Abb. 15(2)). Die Übergänge werden zunehmend reversibel und individuell gestaltbar. Regeln des Übergangs bislang den Erwerb eines neuen Status, nämlich den der Erwachsenenwelt, können nun mehrere Status gleichzeitig eingenommen werden, die sich zudem tendenziell auch noch überlagern können. So kann ein sich Student neben dem Studium selbstständig machen oder eine junge Mutter an einer Berufsausbildungsmaßnahme teilnehmen. In beiden Konstellationen werden Übergänge

und Lebensphasen, die früher auseinander lagen (Studium und Arbeit; Mutterschaft und Ausbildung), vereint (vgl. DU BOIS-REYMOND 2004, S. 144). Der Preis, der für ein mehr an Wahlfreiheit und Individualität gezahlt werden muss, ist die Zunahme an Unsicherheiten, Unklarheiten und Risiken, da der Übergang in die nächste Lebensphase diffuser wird und Kontingenzerfahrungen zunehmen (Abb. 15). Nach DU BOIS-REYMOND erfahren Jugendliche zudem Widersprüche, die sie in ihrer Bandbreite gar nicht richtig erfassen können. So erleben sie einerseits Entkopplungstendenzen von Schule/Ausbildung und Arbeitsmarkt, indem vermittelt wird, dass Lernarbeit nicht unbedingt zur Arbeitsplatzgarantie führt. Andererseits wird von ihnen dennoch mehr Lernarbeit verlangt, „[...] mit dem nicht eingelösten Versprechen, Lernarbeit zahle sich aus“ (DU BOIS-REYMOND 2004, S. 145). Auf diese Weise kann auch erklärt werden, warum der Erwerb von Laufbahnen und Titeln (vgl. SANDER 2000, S. 19) für die heutige junge Generation so bedeutsam ist. Imbke BEHNKEN und Jürgen ZINNECKER schreiben der heutigen Jugend eine gewisse „Schnäppchen-Jäger-Mentalität“ zu, bei der es darum geht, ähnlich wie ein Gelegenheitsjäger, sich Bildungstitel um Bildungstitel anzueignen, ohne dabei zu wissen, ob diese nützlich oder nutzlos sind, getreu dem Motto: „Alles ist möglich, doch nichts ist gewiss.“ (vgl. BEHNKEN/ZINNECKER et al. 2002, S. 20).

Zwar geht DU BOIS-REYMOND (2004) davon aus, dass die zunehmenden Entgrenzungsprozesse in den Lebensbereichen Arbeit/Privatheit/Familie und Geschlecht einer Yoyoisierung von jugendlichen Lebensläufen förderlich sind (vgl. DU BOIS-REYMOND 2004, S. 145) und dass Personen mit geringerem sozialem und kulturellem Kapital weniger yoyoisierte Trajekte realisieren (vgl. DU BOIS-REYMOND/DIEPSTRATEN 2007, S. 215), jedoch gehen die Überlegungen m. E. nicht weit genug.

An dieser Stelle verweise ich daher auf den sehr lesenswerten Aufsatz von SCHRÖER (2004) der in seinem Traktat zur Entgrenzung von Jugend deutlich macht, dass die damit verknüpften Veränderungsprozesse keineswegs nur eine Verlängerung der Jugendphase und eine Ausdifferenzierung von Übergängen zur Folge haben, sondern dass viel grundsätzlicher das Verhältnis zwischen Arbeit und Leben als Ganzes betroffen ist. Historisch betrachtet, diente das Jugendmatorium dazu, den jungen Menschen die Möglichkeit von Bildung und Ausbildung zu ermöglichen. Der Jugendliche hatte einen eigenen Sozialraum, indem er sich vorbereiten konnte - gemäß dem Prinzip „Integration durch Separation“ (HORNSTEIN 1985, S. 336). Unter den heutigen Bedingungen von strukturell schwindenden Arbeitsplätzen kann der Jugendliche aber mit einem „normalen“ Erwerbsverlauf nicht mehr rechnen. Jugend wird so zu „[...] einer äußerst widerspruchsvollen Angelegenheit“ (HORNSTEIN 2001, S. 42) und durch die Vorstellung vom sich selbst verantwortlichen Bürger ersetzt. Den theoretischen Hintergrund liefert die Humankapitaltheorie, die den Einzelnen zum selbstständigen Akteur auf dem Arbeitsmarkt ernannt. Auf diese Weise wirkt die Arbeit auf neue Weise in die Jugendphase hinein.

„War es in der Lebenslage Jugend des 20. Jahrhunderts gerade die Befreiung von arbeitsgesellschaftlichen Verpflichtungen und Anforderungen, gekoppelt mit einem späteren Integrationsversprechen, so sickern über den Humankapitalansatz die arbeitsgesellschaftlichen Zumutungen in die Lebenslage Jugend ein“ (SCHRÖER 2004, S. 51).

Das Modell des Moratoriums basiert auf der Logik, die Entwicklungspotenziale von Jugendlichen zu erkennen und zu fördern. Diese Vorstellung ist aber im Zuge einer entgrenzten Jugendphase gerade für die bildungsfernen Jugendlichen mehr als fragwürdig, wenn das Versprechen, (dauerhaft und baldmöglichst)⁸² in Arbeit zu kommen, nicht mehr für alle Jugendlichen einzulösen ist. Von daher gilt zu fragen, ob das Moratorium in seiner bisherigen Vorstellung für eine bestimmte Gruppe Jugendlicher überhaupt noch ein Vorbereitungsraum auf die Erwachsenenwelt bzw. die Arbeitswelt sein kann (vorausgesetzt man begreift die Erwerbsarbeit als elementaren Bestandteil des Erwachsenseins) oder ob sich das Moratorium eher als „*Abstellgleis*“ erweist, indem bestimmte Gruppen auf das Versprechen der Integration warten, was sich aber im Zuge der entgrenzten Arbeitswelt kaum noch einlösen lässt?

Dies soll mit Abb. 15(4) deutlich gemacht werden: Auch hier gibt es yoyoierte Übergänge, die ebenfalls reversibel sind. Jedoch sind diese Übergänge unbestimmter und schwieriger auszumachen und somit „*flüssiger*“. Aus diesem Grund wurde auf die Eckpunkte verzichtet. Werner HELSPER hat in seinem Diskurs über Kindheit und Jugend angemerkt, dass das, was man unter „*Jugend*“, „*Moratorium*“, „*Lebensphase*“ usw. versteht, alles andere als klar umrissen und oft sogar widersprüchlich ist. Es gibt Positionen, die

„[...] vom Verschwinden der Kindheit bis zur Infantilisierung aller, von der Universalisierung der Jugendphase als neuem Möglichkeitsraum bis zur Auflösung oder zum Unkenntlich-Werden des jugendlichen Moratoriums reichen“ (HELSPER 1991, S. 24).

Die Abgrenzung der Jugendphase ist somit zweifellos schwierig. Die Frage, mit welchem Alter Kindheit endet und Jugend beginnt, lässt sich ebenso wie jene nach dem Zeitpunkt der Beendigung der Jugend weder nach entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten noch nach dem Selbstverständnis unserer Gesellschaft entscheiden. Demnach gibt es verschiedene „*Jugend-*

⁸² Für die Eingliederung ins Berufsleben ist es bedeutsam, nach Beendigung der Schulzeit möglichst rasch in eine Berufsausbildung oder in eine andere Bildungsmaßnahme zu kommen. Der BIBB-Übergangsstudie 2006 zufolge gelingt dies 15 Monaten nach Schulende rund 81% der Entlassenen mit mittlerem Abschluss und 69% der Entlassenen mit maximal Hauptschulabschluss (vgl. BEICHT/ULRICH 2008b, S. 227).

Seit etwa zehn Jahren liegt der Anteil der Jugendlichen, die ohne eine Berufsausbildung sind, bei rund 15%. Dies ist ein hohes Niveau. Schaut man sich die Determinanten von Ausbildungslosigkeit an, so ist die Wahrscheinlichkeit ohne Berufsabschluss zu bleiben bei Jugendlichen besonders hoch, wenn ihre schulischen Bildungsvoraussetzungen ungünstig sind, ihre Durchschnittsnote im Abschlusszeugnis schlechter als 3,0 ist (unabhängig von der Schulform), die Jugendlichen aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammen, die Eltern selbst ohne Schul- oder Bildungsabschluss sind oder es einen Migrationshintergrund gibt (vgl. BIBB REPORT 6/2008).

Verständnisse“ und verschiedene Jugendkonstrukte. Für das soziale Feld der Jugend sind dies - wie in diesem Kapitel beschrieben – das Moratorium bzw. die Lebensphase als Transition.

Ich halte es daher für sinnvoll, die wichtigsten Ideen von Jugendkonstrukten in einem Modell darzustellen. Es existiert zwar weiterhin ein Ausprobier- und Experimentierraum, indem es unterschiedliche und facettenreiche Jugendbilder gibt, die sich aber nicht mehr aufeinander oder auf ein gemeinsames Erkenntnisobjekt zurückführen lassen.⁸³ Somit stehen dem Jugendlichen generell verschiedene Wege des Übergangs aus der Jugend- in die Erwachsenenphase zur Verfügung. Vereinfacht beschrieben, gibt es neben den drei bekannten Übergangsszenarien aus dem Yoyo-Modell (direkter Übergang im Sinne der Transition; pluralisierter Übergang mit Möglichkeiten des Experimentierens in einem geschützten Moratorium; der yoyoisierter Übergang ohne direkte Festlegung eines Jugend- bzw. Erwachsenenstatus mindestens eine weitere Möglichkeit, das Moratorium zu durchlaufen bzw. dort zu verweilen, die - so meine Überlegungen - eher von bildungsfernen Jugendlichen (zu denen Hauptschüler und Sonderschüler gezählt werden) genutzt werden (müssen). Die schwach gestrichelten und geschlängelten Wege sollen die Nichtplanbarkeit und Ungewissheit des erfolgreichen Übergangs in den Erwachsenenstatus, der eng an die Arbeitswelt gekoppelt ist, darstellen. Abseits der vorgesehenen Wege müssen die Jugendlichen, die nicht den nahtlosen Anschluss in die Arbeitswelt geschafft haben, über Umwege „*nachqualifiziert*“ und „*vorbereitet*“ werden. Welcher Weg letztendlich zielführend ist, ist schwer vorhersehbar. Ein Erfolg wird belohnt, ein Scheitern individualisiert. Die Jugendlichen werden also nicht mehr durch das Moratorium geschützt und getragen, sie sind vielmehr den Mechanismen des Arbeitsmarktes direkt ausgesetzt, wie SCHRÖER (2004, S. 37) feststellte. Bildlich gesprochen könnte dies etwa so lauten:

Die fordistische Einbahnstraße in die Berufswelt gibt es nicht mehr. Der Übergang ähnelt mehr dem eines überdimensionalen Verkehrskreisels, indem es viele Ausfahrten und Richtungen gibt, die aber unzureichend bis gar nicht beschildert sind. Regeln und Bedingungen sind dabei ebenso diffus, wie die Aussicht dieses Gewimmel schadensfrei zu meistern. Die Wahl der Fahrzeugart (Bildung) als auch die Einteilung der Energievorräte (Ressourcen) ist im höchsten Maße subjektiviert. Was zählt, ist Erfolg. Misserfolg führt zu einem unfreiwilligen Verbleiben im Moratorium und wird mit Unsichtbarkeit (Ausschluss) quittiert.

⁸³ Zur Vertiefung dieser Überlegungen verweise ich auf den Leitdiskurs von Jürgen ZINNECKER (2003): Deutsche Jugendforschung zwischen Nachkriegszeit und beschleunigter Moderne. Erschienen in Diskurs 1/2003, S. 7-18.

4. Empirik

4.1 Empirische Untersuchung: Schülerstudie 2008

Die hier dargestellte Schülerstudie über Hauptschüler im Landkreis Hausen wurde mithilfe des Siegener Zentrums für Sozialisations-, Biografie- und Lebenslaufforschung (SIZE) realisiert. Die Schülerstudie 2008 dient als Ergänzung der theoretischen Arbeit und hat primär einen deskriptiven Charakter. Eine wichtige Überlegung in dem theoretischen Teil dieser Arbeit war, dass bildungsfernen Jugendlichen⁸⁴ im Moratorium, mit der Zunahme von Entgrenzungsprozessen, nur noch ein verminderter Ausprobierraum zur Verfügung steht. Dies bedeutet, dass sie dem System des Moratoriums weiterhin unterstellt sind und sich, trotz ihrer Bemühungen, nur begrenzt weiterentwickeln können und es bedeutend schwerer haben, die erste Schwelle in den Arbeitsmarkt zu überwinden. Deshalb, so die Vermutung, werden sich Hauptschüler eher moratoriumsorientiert als transitionsorientiert verhalten um Frustrationen zu entgehen.

Das Image der Hauptschule ist denkbar schlecht. Die Hauptschule gehört zum „vergessen Drittel“ (WOLTERECK 2008) sie ist die Resteschule oder wie einmal ein frustrierter (Lehrer-)Kollege in einem Gespräch zu mir meinte: „*Zu uns kommt sowieso nur das, was die Gesellschaft entsorgt hat*“. Eng mit diesem defizitären Bild, korreliert das Selbstbild des Hauptschülers, das – so belegen zahlreiche Studien⁸⁵ – genauso trüb ist.

Neben der Überprüfung der Transitions- und Gegenwartsorientierung war es auch Ziel, das Selbstbild der Schüler im Landkreis Hausen in Erfahrung zu bringen. Daneben gab es noch eine Reihe weiterer interessanter Forschungsfragen und –überlegungen. Exemplarisch zu nennen sind: berufliche Vorstellungen, schulische Erlebnisse, Einschätzungen zur Arbeitslosigkeit, die Ermittlung eines Index zum Übergangsmanagement, die Einschätzung der familiären Zufriedenheit usw.

Nach der Darstellung der zentralen Forschungsergebnisse, werden in Abschnitt 4.2 die verwendeten Methoden sowie die Auswahl und Beschreibung der Untersuchungsgruppe dargestellt. Anschließend soll in Abschnitt 4.3 die Entwicklung der Online-Befragung und die Untersuchungsdurchführung dargestellt werden, bevor dann im Anschluss die Ergebnisse dargestellt werden (Kapitel 5) und eine Interpretation dieser Ergebnisse (Kapitel 5 und 6) erfolgt. Die Befragung sollte den Schülern die Gelegenheit geben, sich zu ihrem Leben und Wohlbefinden in Schule und Familie, zu den Beziehungen unter Gleichaltrigen, zu Medien und Freizeitkultur sowie zu ihren Hoffnungen und Befürchtungen über die Zukunft Stellung zu beziehen. Ein besonderer Schwerpunkt lag in den beruflichen Lebenswelten junger Hauptschüler, die

⁸⁴ Hierzu gehören die Hauptschüler.

⁸⁵ Siehe Abschnitt 3.5.1

zu einer Risikogruppe gehören, wenn es darum geht, erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu münden. Die Studie war als einfache Zufallsstichprobe konzipiert, sodass aussagekräftige Ergebnisse über die Schüler an der Dualen Oberschule K-Stadt und Baldorf, der IGS H-Dorf und Herhausen sowie der Hauptschule Hausen und Wickelsheim gegeben werden konnten. Mit dem beabsichtigten Forschungsvorhaben, sollten Aussagen getroffen werden, wie Jugendliche mit zunehmenden Entgrenzungsprozessen umgehen und ob diese Prozesse Einfluss auf die aktuell heranwachsende Generation im Landkreis Hausen haben.

4.2 Angewandte Methoden

4.2.1 Datenerhebung

Zur Vorbereitung der schriftlichen Online-Befragung wurden mit verschiedenen Gruppen Interviews geführt. Zu diesen Gruppen gehörten Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten sowie eine formelle „Erwachsenengruppe“⁸⁶ und das Doktorandenkolloquium. In diesen Gesprächen wurde thematisiert, was bei einer Befragung von Hauptschülern wünschenswert sei, was zu beachten ist und wie die Studie durchgeführt werden sollte.

4.2.2 Die Zusammensetzung der Stichprobe

Mit der Studie wurde beabsichtigt, über die 14- bis 18-jährigen Hauptschüler im Landkreis Hausen zu berichten. Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchten in Rheinland-Pfalz laut Landesamt für Statistik 1.562 Schüler an neun Schulstandorten die Klasse 8 oder 9.⁸⁷

Da die Regionalen Schulen G., H. und D. nicht an der Studie teilgenommen haben, konnten somit theoretisch 1.152 Schüler an den anderen Schulen befragt werden. Hierbei ergab sich aber folgende methodische Problematik: Alle Schulen bieten die Möglichkeit, neben der Berufsreife auch die mittlere Reife zu erwerben. Die Weichenstellung für den Realschulzweig wird dabei in der Regel spätestens in der 9. Klasse gestellt. Besonders problematisch stellte sich die Befragung an den Integrierte Gesamtschulen heraus, da die Realschüler und die Hauptschüler teilweise gemeinsam beschult werden. Da die Befragung von „reinen“ Hauptschülern organisatorisch nur sehr schwer möglich gewesen wäre, wurden alle Schüler der Klassen 8 und 9 befragt und dann aber anschließend mit der Frage „*Gehst Du in eine Realschulklasse (z.B. Profilstufe 2, 9V oder 9MR)?*“ in Hauptschüler und Realschüler selektiert. Diese Frage war eine Pflichtfrage im Online-Fragebogen und musste also auf jeden Fall ausgefüllt werden. Um jedoch alle Missverständnisse zu vermeiden, wurden noch drei weitere „*Sicherungen*“ eingebaut:

⁸⁶ Transkription wird im Anhang beigelegt.

⁸⁷ Siehe eigens dafür erstellte Statistik im Anhang

1. Die ersten sechs Fragen⁸⁸ des Fragebogens wurden von den aufsichtführenden Personen vorgelesen, die bei Rückfragen direkt Hilfestellungen geben konnten.

2. Über den alphanummerischen Code konnte die Schule zugeordnet werden (z.B. A100 - A199 stand für DOS K-Stadt).

3. Bevor der Lehrer den Befragungsraum verlassen musste, haben sich die Interviewer über einen Beobachtungsbogen⁸⁹ rückversichert, ob es sich bei der Gruppe um Realschüler oder Hauptschüler handelt und in welche Klasse sie gehen.

Insgesamt haben 955 Schüler an der Befragung teilgenommen, also etwa 82 % aller Schüler, die eine der sechs ausgesuchten Schulen besuchen. Von diesen waren 609 Hauptschüler und 346 Realschüler.

Zur konkreten Vorbereitung wurden im Rahmen eines gemeinsamen Treffens (Projektbeirat - Januar 2008) alle Rektoren eingeladen, um die Planung der Studie durchzusprechen.

Es stellte sich sehr schnell heraus, dass die Befragung bis spätestens Anfang Mai 2008 abgeschlossen sein musste, da sonst viele Schüler in einem Praktikum sein oder sich auf einer Abschlussfahrt befinden würden. Daneben wurde vereinbart, dass ich als Ansprechperson für die Lehrer und Eltern zur Verfügung stehen und ggf. auch einen Elternabend durchführen sollte.

An der Hauptschule in NRW wurde dann der Fragebogen Mitte März hinsichtlich seines Gebrauchs einem Pretest unterzogen, bei dem wertvolle Erkenntnisse gesammelt werden konnten.

Kurz vor Durchführung der Studie haben alle Schulen den endgültigen Fassung des Fragebogens und einen entsprechenden Elternbrief zugesendet bekommen. Dies war notwendig, da die Schüler noch minderjährig waren und es für die Teilnahme an der Befragung der Genehmigung der Eltern bedurfte.

4.2.3 Die Erstellung des Fragebogen-Instruments

Der 18-seitige Papierfragebogen bzw. der 6-seitige Internetfragebogen,⁹⁰ umfasste fast 400 Items bzw. 70 Fragen, die überwiegend mit Hilfe der vier-

⁸⁸ Es handelte sich dabei um die Fragen: 1. Welcher Buchstabe und welche Nummer steht auf der Karteikarte, die vor Dir liegt?; 2. Ich bin weiblich oder männlich; 3. In welchem Jahr bist Du geboren; 4. In welche Schule gehst Du?; 5. Welche Klasse besuchst Du? und 6. Gehst Du in eine Realschulklasse?

⁸⁹ Der verwendete Beobachtungsbogen ist im Anhang zu finden.

⁹⁰ Es handelte sich um den gleichen Fragebogen, lediglich die Form unterschied sich, da Internetseiten hinsichtlich ihres Inhalts nicht begrenzt sind.

bzw. fünffach gestuften Likert-Skala zu beantworten waren.⁹¹ Darüber hinaus gab es einige offene Fragen, die mit der Auswertung der Statements nach inhaltlichen Schwerpunkten geordnet wurden. Bei der Umsetzung der Online-Befragung hinsichtlich Formatierung, Länge, technischer Realisierung usw. wurden die Standards von GRÄF und SCHNELL beachtet, die sogenannte Radio-Buttons für Web-Surveys empfehlen (vgl. SCHNELL et al. 2005; S. 383ff.; GRÄF 1999, S. 170). Prinzipiell gilt, dass Online-Befragungen möglichst kurz sein sollen und eine bestimmte Anzahl von Items nicht überschritten werden soll. Die Erfahrung zeigt, dass es ansonsten eine hohe Abbrecherquote bei Internet-Befragungen gibt (vgl. GRÄF 1999). Die Befürchtung des vorzeitigen Abbruchs durch die Schüler konnte bei der SCHÜLERSTUDIE 2008 aber ausgeschlossen werden, da die Befragung gruppenweise und im Rahmen des Unterrichts (Doppelstunde) stattgefunden hat.

Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde weitgehend den o.g. Kriterien bezüglich Formatierung und Aufmachung Rechnung getragen und diese schüleradäquat umgesetzt. Nachdem die Schüler die entsprechende Internetadresse in den Browser eingegeben hatten, erhielten sie exemplarisch folgende Seite:

⁹¹ Ob eine vier- bzw. fünfstufige Ratingskala die bessere Methode ist, um Einstellungen zu erfragen, ist ein viel diskutiertes Thema (vgl. BORTZ/DÖRING 2006, S. 180). Bei einer ungeraden Abstufung, besteht die Gefahr, dass die Befragten zur Mittelkategorie neigen. Eine geradzahlige Abstufung zwingt dagegen zu einer eindeutigen Meinungsäußerung. Auch die Anzahl der Abstände auf den Rating-Skalen kann nicht beliebig verfeinert werden. Es gilt zu bedenken, dass mit zunehmender Stufenanzahl zwar die Differenzierungsfähigkeit der Skala steigt, aber eine zu feine Differenzierung das Urteilsvermögen der Befragten leicht überfordern kann (vgl. BORTZ/DÖRING 1995, S. 167). Insgesamt lässt sich aus der gesichteten Literatur, keine eindeutige Empfehlung zu der Anzahl an Abständen in den Rating-Skalen entnehmen, jedoch scheint es so, dass eine fünfstufige Skaleneinteilung in der Feldforschung am häufigsten verwendet wird (vgl. BORTZ/DÖRING 1995, S. 163ff.).



Frage 1 :Welche Buchstaben und Nummern stehen auf der Karteikarte, die vor Dir liegt?

Frage 2: Ich bin

 weiblich
 männlich

Frage 3: In welchem Jahr bist Du geboren?

 1990 1991 1992 1993 1994 1995 1996

Frage 4: In welche Schule gehst Du?

 IGS H-Dorf
 Hauptschule Hausen
 DOS Baldorf
 Hauptschule Wickelsheim
 Hauptschule Herhausen
 DOS K-Stadt

Frage 5:Welche Klasse besuchst Du zur Zeit?

 Klasse 8 Klasse 9

Frage 6: Gehst Du in eine Realschulklasse? (zum Beispiel "P II" (Profilstufe 2), "9V" oder "9MR" ?

 Ja Nein

Frage 7:Besuchst Du eine AWOK-Klasse (Arbeitsweltorientierte Klasse)?

 Ja Nein

Frage 8: Wenn Du im Fragebogen von Deiner "Mutter" sprichst, wen meinst Du damit?

 meine leibliche Mutter
 meine Stiefmutter
 meine Pflegemutter
 die Freundin meines Vaters
 eine andere Frau

Frage 9: In welchem Land wurden Deine Eltern geboren?

	Deutschland	Türkei	Italien	Polen	Griechenland	Anderes Land
Mein Vater kommt aus....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Mutter kommt aus....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weiter

ABBILDUNG 16: BEISPIELSEITE EINER FRAGEBOGENSEITE AUS DER SCHÜLERSTUDIE 2008

Für die Fragebogenkonstruktion wurden zunächst fünf Module festgelegt. Die zu messenden Dimensionen wurden entweder aus verschiedenen bereits durchgeführten Untersuchungen entnommen oder neu entwickelt.⁹² Im Fragebogen waren folgende Module enthalten:

1. Soziodemografische Daten,
2. schulische Lebenswelt,
3. berufliche Vorstellungen und Pläne,
4. Fragen zur Freizeitgestaltung und Freunden,
5. Beziehung zu den Eltern und Fragen nach subjektiven und objektiven Problembelastungen sowie Wertvorstellungen und Einstellungen zu anderen Menschen.

Ziel der Befragung war es, durch die Auswahl bzw. die Übernahme einzelner Fragen aus den verschiedenen Fragebögen, das zugrunde liegende theoretische Konzept aus Kapitel 3 zu überprüfen. Überlegungen, die mit den vorhandenen Fragebatterien nicht überprüft werden konnten, mussten dabei neu entwickelt werden. Bei der Konstruktion der neuen Fragen und der Antwortkategorien wurden die „*Faustregeln*“ zur Erstellung von Fragebögen, wie sie in DIEKMANN 2005, HÄDER 2006, SCHNELL, HILL & ESSER 2005) vorgeschlagen werden, umgesetzt. Einzelne Fragen oder auch Fragebatterien aus anderen Studien wurden sowohl in ihrer Frageformulierung als auch in den verwendeten Antwortkategorien weitgehend so übernommen, wie sie in den Fragebögen vorzufinden waren.

4.2.3.1 Pflichtfragen

Eine Besonderheit im Fragebogen war der Einsatz so genannter Pflichtfragen. Bei einer Pflichtfrage musste ein Teilnehmer antworten, um auf die nächste Seite des Fragebogens zu gelangen.

Folgende Pflichtfragen wurden im Fragebogen verwendet:

Bereich I: Allgemeine Daten und Soziodemografische Daten:

- Welche Buchstaben und Nummern stehen auf der Karteikarte, die vor Dir liegt?⁹³

⁹² Es handelt sich um die PERPLEX-Studie, die NRW-KIDS und die LERNENBILDUNG. Eine genauere Beschreibung ist in der Skalendokumentation zu finden.

⁹³ Die Frage wurde nachträglich eingearbeitet. Dieser Schritt war notwendig, da es nur eine IP-Adresse gab, die sich alle Computerbenutzer teilen mussten. So konnte es passieren, wenn zwei Personen die gleiche Fragebogenseite bearbeitet haben und diese gleichzeitig zur Sicherung auf den Server gespeichert wurde, dass diese der entsprechenden Person nicht mehr zugeordnet werden konnte und das System die Umfrage beendet hat. Durch die Rotation der einzelnen Fragen und der Fragebogenseiten war die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten dieses Ereignisses zwar gering, aber nicht unmöglich. Insgesamt sechs solcher Ausfälle konnten beobachtet werden. Die betreffende Person bekam dann einen Papierfragebogen und mithilfe der Kennung konnte der Fragebogen im Nachhinein in SPSS dann vervollständigt werden.

- Geschlecht: Ich bin: männlich oder weiblich?
- Im welchem Jahr bist Du geboren?
- In welche Schule gehst Du?
- Welche Klasse besuchst Du zur Zeit?
- Gehst Du in eine Realschulklasse? (zum Beispiel „P II“ [Profilstufe 2, ANM. F.G.], „9V“ oder „9MR“ ?
- Besuchst Du eine AWOK-Klasse (Arbeitsweltorientierte Klasse)?

Bereich II: Schulische Lebenswelten:

- Fühlst Du dich in der Schule gerecht behandelt?
- Gehst Du gerne in die Schule?
- Was bedeutet Schule für Dich? Schule ist.....

Bereich III: Berufliche Orientierung und Lebenswelten:

- Besuchst Du eine AWOK-Klasse (Arbeitsweltorientierte Klasse)?
- Weißt Du schon, welchen Beruf Du erlernen möchtest?
- Du hast sicherlich einen Traum- oder Wunschberuf, den Du später einmal ausüben möchtest. Glaubst Du, dass Du dieses Ziel in Deinem späteren Berufsleben erreichen wirst?

Bereich IV und V: keine Pflichtfragen:

4.2.3.2 Kurzbeschreibung der einzelnen Bereiche.

Bereich 1: Soziodemografie

Der Soziodemografische Teil bzw. die sozialstatistischen Angaben sollten zentrale Aussagen über die Untersuchten erfassen bzw. Aufschluss über die Mitglieder der Stichprobe geben. Erhoben wurde:

- das Alter,
- der Schulstandort,
- die besuchte Klassenstufe und die Differenzierung in den Hauptschul- bzw. Realschulzweig,
- das Geschlecht,
- Fragen zu den Eltern,
- die schulischen Leistungen (jedoch nicht Fragen, die sich auf die Regelversetzung bzw. das Sitzenbleiben bezogen),⁹⁴
- Fragen zum Zeitbudget der Schüler,
- der angestrebte Bildungsabschluss sowie
- Fragen zu beruflichen Wünschen und Hoffnungen

⁹⁴ Es wäre sehr interessant gewesen, diese Komponente mit in den Fragenkatalog aufzunehmen, bietet sie doch weit reichende Möglichkeiten z.B. ungleiche Schülervoraussetzungen und Benachteiligungen gezielt herauszuarbeiten. Es wurde aber darauf verzichtet, da sie wahrscheinlich den Argwohn der Schüler herausgefordert hätte und die Schüler evtl. geglaubt hätten, die Befragung stehe in irgendeinem Zusammenhang mit Leistungsfragen. Jedoch, konnte zu mindestens über den Umweg der Frage 18: „Hast Du etwas von den folgenden Dingen im letzten Schuljahr selbst erlebt? ... ich bin sitzen geblieben.“ eine Aussage über das letzte Schuljahr getroffen werden.

Bereich 2: Schulische Lebenswelten

Die Schule nimmt im Leben von Heranwachsenden viel Zeit und Raum ein und ist, aus Sicht der Schüler, nicht nur „Ort der Bildung“,⁹⁵ sondern auch Ort des Treffpunkts, der Kontaktaufnahme und vereint verschiedene Lebenswelten. Es war daher notwendig, einige Eckdaten zur Situation der Schüler an den jeweiligen Schulen zu erheben. Dabei sollte unter anderem überprüft werden, inwieweit die Schule für den einzelnen Jugendlichen ein Garant für Erfolg/Misserfolg darstellt und inwieweit das in der Schule Erlebte Einfluss auf das berufliche Selbstbild der Schüler nimmt. Diesen Überlegungen entsprechend wurden z.B. folgende Basisdaten erhoben:

- Fragen, um erfolgreich durch die Schule zu kommen,
- Beliebtheit in der Schulklasse,
- positive und negative Schulerfahrungen,
- angestrebter Schulabschluss,
- Bedeutung von Schule,
- konkrete Erfahrungen mit Lehrern und Mitschülern.

Bereich 3: Berufliche Vorstellungen

Die beruflichen Vorstellungen von Schülern werden durch eine Vielzahl verschiedener Sozialisationsagenten beeinflusst. Die wichtigsten sind Schule, Elternhaus und Freunde. Wie bereits erwähnt, wird das Bild des Hauptschülers eher als defizitär dargestellt. Eng hiermit verbunden ist das negative Selbstbild des Hauptschülers, wie es in zahlreichen Studien belegt ist (vgl. Kapitel 3). Um in Erfahrung zu bringen, ob sich für den Kreis Hausen Parallelen finden lassen, wurden den Schüler entsprechende Fragen bzw. Antwortmöglichkeiten zur Verfügung gestellt. Im Einzelnen waren dies u.a.:

- Berufsvorstellung und Berufswunsch,
- angestrebte Berufsziele,
- konkrete Aussagen zur Arbeitswelt,
- Erfahrungen mit der Berufsagentur,
- Fragen, die sich mit einem Scheitern an der ersten Schwelle beschäftigen,
- Einschätzungen zur aktuellen Arbeitslosigkeit.

⁹⁵ Ein Hinweis: In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, dass mit Beginn der Moderne, die Schule zwar exklusiv "Ort der Bildung" geworden ist (vgl. KRAIS 2003, S. 89), aber Bildungsprozesse und Aneignung nicht ausschließlich dort stattfinden. Es ist zwar richtig, dass die Schule das Arbeitsfeld der Erziehungswissenschaft schlechthin ist (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH 1997, S. 9) und man nirgendwo sonst solch eine hohe Dichte an ausgebildeten Pädagogen findet, die in das „geplante Arrangement von Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozesse“ (a.a.O., S. 9) integriert sind, jedoch muss m. E. der „Lerngedanke“ viel mehr als bisher auf die gesamte Lebenswelt des Kindes oder Jugendlichen ausgeweitet werden.

Bereich IV und V: Eltern, Freunde und subjektive Problembelastungen

Diese beiden Bereiche komplettieren das Gesamtbild über die befragten Hauptschüler. Hier geht es um die Fragen, des zur Verfügung stehenden Übergangsmanagement, der Bedeutung der Peers sowie der Freizeitgestaltung. Daneben werden subjektive und objektiven Problembelastung und –bewältigung erfragt. Des Weiteren wurden hier vor allem Indikatoren ausgemacht, mit der eine Transitions- und Moratoriumsbeschreibung möglich wird. Konkret wurde gefragt:

- Welche Dinge hast Du in Deinem Leben schon erreicht bzw. wie schwer ist es, bestimmte Dinge zu erreichen?
- Wie schnell willst Du erwachsen werden?
- Gab es kritische Lebensereignisse?
- Welchen Ärger hast Du mit den Eltern?
- Haben Deine Eltern Einfluss auf die berufliche Zukunft?
- Welchen Einfluss haben die Freunde?

4.3 Der Einsatz des Online-Fragebogens

Die Befragung der Schüler wurde über einen Online-Fragebogen realisiert. Der Einsatz einer solchen Methode gegenüber der „klassischen“ „paper-and-pencil“ Version bringt zahlreiche Vorteile mit sich:

Es ist davon auszugehen, dass Schüler gegenüber dem Medium Computer aufgeschlossen sind bzw. eine hohe Affinität zum PC und dem Internet besitzen. Aus den bisherigen Erfahrungen als Schulsozialarbeiter und aus den Gesprächen mit vielen Lehrern wurde deutlich, dass Schüler generell eher zu motivieren sind, wenn die Aufgaben am Computer erledigt werden dürfen. Da die Befragung zeitlich bei ca. 60 Minuten lag und erfahrungsgemäß die Motivation nach einer anfänglichen (Euphorie)-Phase bei dem „paper-pencil Verfahren“ schnell abflaut (sog. „Spannungskurve“) (vgl. hierzu SCHEUCH 1973, S. 123), konnte erwartet werden, dass der Einsatz der Online-Befragung sich auf den Motivationsverlauf positiv auswirken würde. Jedoch darf man bei der Online-Befragung nicht den Fehler begehen, die Methoden der bisherigen Papier-Bleistift-Befragung eins zu eins auf das neue Befragungsinstrument zu übertragen. Entsprechend der Leitgedanken von CHRISTIANS und CHENG (2004, S. 19) erfordern neue Technologien, neue Strategien und angepasste Methoden, um eine erfolgreiche Durchführung zu ermöglichen. Daher muss dieses Instrument, bevor es eingesetzt wird, zunächst systematisch überprüft werden. So ist u.a. zu beachten, dass die Lesegeschwindigkeit am Bildschirm im Schnitt 25 % geringer ist, verglichen mit dem Lesen des Textes auf Papier (vgl. NIELSEN 1999). Dieser Tatbestand wurde bei der Konstruktion des Fragebogens bewusst beachtet, indem möglichst knappe Einleitungen und direkte Fragen und Antwortmöglichkeiten eingesetzt wurden.

4.3.1 Merkmale internetbasierter Fragebogenuntersuchungen

Technologisch betrachtet, bietet das Internet fast alle Möglichkeiten, qualitative und quantitative Verfahren umzusetzen, wobei die Zahl der angebotenen Tools, wie Fragebogengeneratoren in den letzten Jahren stark zugenommen hat (vgl. LAUTERBACH 2004, S. 215).

Nach BATINIC und BOSNJAK (2003, S. 111) weisen Online durchgeführte Fragebogenuntersuchungen sieben Merkmale auf, die auch heute noch Gültigkeit haben:

- Asynchronität (im Sinne einer zeitunabhängigen Befragungsmöglichkeit),
- Alokalität (unabhängig vom Ort),
- Automatisierbarkeit der Durchführung und Auswertung,
- Dokumentierbarkeit von Inhalts- und Metadaten als medieninhärentes Merkmal,
- Flexibilität bei der Operationalisierung von Stimuli und Antwortoptionen, Integration verschiedener Medientypen und Möglichkeiten von dynamischen bzw. adaptiven Tests,
- Objektivität der Durchführung und Auswertung (keine direkte Interaktion und Reduzierung von Eingabefehlern durch automatische Speicherung),
- Ökonomie (Zeitersparnis durch schnelle Rückläufe und überflüssige manuelle Eingabe sowie Kostenersparnis durch fehlende Aussendung und Lagerung).

4.3.2 Vor- und Nachteile von Online-Erhebungen

Die Durchführung einer Onlinebefragung bietet gegenüber der herkömmlichen Vorgehensweise Vor- aber auch Nachteile. DÖRING 2003; DZEYK 2001 und REIPS 2002 haben diese gegenübergestellt.

Vorteile	Nachteile
<p><i>Zeitvorteile:</i> Eine große Anzahl von Stichproben kann mit relativ wenig Aufwand und in kurzer Zeit erhoben werden. Des Weiteren zeichnet sich die Online-Erhebung durch ein hohes Maß an Flexibilität hinsichtlich Untersuchungsort und Zeit aus.</p>	<p><i>Stichprobenproblem</i> Oftmals ist nicht klar, wer der Befragte ist. Genauso wenig können Mehrfach-teilnahmen nicht ausgeschlossen werden. Auch die Tatsache, dass mögliche Zielpersonen über keinen Internetzugang verfügen, müssen berücksichtigt werden.</p>
<p><i>Ökonomie</i> Es entstehen keine Kosten für den Druck oder die Kodierung der Bögen. Außerdem wird die Dateneingabe unnötig. Somit werden Fehler minimiert, da dies durch ein automatisches Datenhandling geschieht.</p>	<p><i>Hilfe bei Rückfragen</i> Da Rückfragen nicht direkt gestellt werden können, muss auf das „langsamere“ Medium der E-Mail zurückgegriffen werden. Sicherlich wäre es denkbar auch einen Live-Support anzubieten, das würde aber zu Lasten des oben genannten Zeitvorteils gehen, da dieser sicherlich nicht 24 Stunden am Tag angeboten werden könnte.</p>
<p><i>Akzeptanz und Reichweite</i> Es entsteht die Möglichkeit, große und heterogene Stichproben zu untersuchen. Sonst nur schwer zu erreichende Personengruppen, sind direkt ansprechbar (Foren, Blogs etc.). Des Weiteren kann man von einer hohen Akzeptanz bei den Befragten ausgehen, da die User Anonymität und Freiwilligkeit empfinden.</p>	<p><i>Bedenken gegenüber neuen Technologien</i> Unerfahrenheit der Probanden gegenüber dem Medium Internet ist sicherlich ein Punkt, der das Vorhaben einer Online-Befragung scheitern lassen kann. Eine mögliche Antwortverweigerung aus Furcht vor Viren/Trojanern oder Computervürmern, ist eine weitere Hürde, die eine Online-Befragung erschweren könnten.</p>
<p><i>Technische Vorteile</i> Dynamische Elemente wie adaptive Filter, vorgestellte Platzhalter, Trigger, Listen oder Loops erlauben es, den Fragebogeninhalt von den Eingaben der Probanden abhängig zu machen. So können aktuell gemachte Angaben in „Echtzeit“ vorsortiert werden, um dann zu entscheiden, welche Fragen und Antwortmöglichkeiten dem Probanden weiter präsentiert werden sollen.</p>	<p><i>Kontrolle</i> Unter welchen Bedingungen die Befragung durchgeführt wurde, das gesamte Umfeld, Störungen etc. können nicht erfasst werden. Hieraus können Validitätsprobleme entstehen.</p>
<p><i>Weitere Vorteile</i> Durch den Einsatz der Online-Befragung können eine Reihe von weiteren Daten erhoben werden. So können Drop-Out-Zahlen besser interpretiert werden. Es gibt Aufzeichnungen über die Beantwortungszeiten, über Seiten mit den meisten Abbrüchen. Es gibt die Möglichkeit die Zugriffszeiten nach Tageszeiten auszuwerten usw.</p>	<p><i>Technische Hürden</i> Dieser Punkt beinhaltet alle technischen Schwierigkeiten und Probleme, die sich im Rahmen einer Online-Befragung ergeben können. Angefangen von stark veralteten Browsern, falsch gewählten Bildschirmauflösungen, Störungen im Internetverkehr bei Analog-Modems, die sich evtl. nach einem bestimmten Zeitintervall selbständig aus dem Internet auswählen bis hin zu Firewalls, die einen reibungslosen Austausch nicht möglich machen.</p>

TABELLE 8: VOR- UND NACHTEILE DER ONLINEBEFRAGUNG IN DER PRAXIS (QUELLE: DÖRING 2003; DZEYK 2001; REIPS 2002)

4.3.3 Vor- und Nachteile der Onlinebefragung in der Praxis

4.3.3.1 Organisationsaufwand

Die Umsetzung der SCHÜLERSTUDIE 2008 als Online-Befragung brachte einen hohen Organisationsaufwand mit sich.

Im Einzelnen waren das:

- Computerräume, in den befragten Schulen haben, in der Regel maximal 15 bis 20 Computerarbeitsplätze. Bei größeren Klassen bedeutete dies, dass die Befragung geteilt oder in einen zweiten Computerraum ausgelagert werden musste.
- Kennworteingabe/Identifizierung durch den Schüler in das Computernetzwerk der Schule. Viele Schulen setzen Kennwörter/Identitätscodes ein, um Schülern gegebenenfalls einen unsachgemäßen Gebrauch nachweisen zu können. Daher muss der Schüler sich zu Beginn der Sitzung einloggen. Hieraus können sich folgende Probleme ergeben:
 - Ein Schüler vergisst seinen Zugangscode; dies kam häufig vor.
 - Einem Schüler wird der Internetzugang als Strafe gesperrt; dies wurde etwa 30 mal registriert.
 - Es läuft ein Server im Hintergrund, der als Keylogger funktioniert und im schlimmsten Fall alle paar Sekunden Bildschirmfotos und Tastaturanschläge aufnimmt bzw. protokolliert. Dies wurde an drei Servern registriert und unterbunden.
- Eine IP-Adresse für eine Schule. Software, wie zum Beispiel die von Unipark erlauben es, dass die IP-Adresse gespeichert wird, um sicherzustellen, dass der Fragebogen auch wirklich nur einmal ausgefüllt wird. Ein weiterer Vorteil dieser Speicherung liegt darin, dass derjenige, der den Fragebogen ausfüllt, jederzeit die Befragung unterbrechen und zu einem anderen Zeitpunkt fortsetzen kann. Auch bei einem Absturz wird mithilfe der IP-Adresse sichergestellt, dass der Bearbeiter des Fragebogens an die Stelle geleitet wird, wo er sich zuletzt befunden hat. Die IP-Adresse ist also ein sehr hilfreiches Mittel für die Online-Befragung. Unipark und andere Anbieter von Fragebogengeneratoren setzen hierzu häufig sogenannte Tracking-Programme ein, mit dessen Hilfe User-Bewegungen auf der Homepage verfolgt werden können. Im Oktober 2007 gab es vom Landgericht Berlin ein Urteil, dass genau dieses Verfolgen untersagte. Somit kann davon ausgegangen werden, dass dieses – in diesem Fall – sehr hilfreiche Instrument bald nicht mehr zur Verfügung stehen wird.
- Die Interviewer müssen technisch geschult werden, um die rudimentären Befehlsfolgen, wie das Löschen von Cookies, Caches usw. zu beherrschen.

4.3.3.2 Computerausstattung der PC-Räume an den befragten Schulen und sonstige Erschwernisse

Die Ausstattungen der Computerarchitektur variierte sehr stark. Von Rechnern mit Pentium-I Prozessor bis hin zur neuesten Dual2-Core-Generation war alles wiederzufinden. Da die Hardware aber eine untergeordnete Rolle spielt, kann dieser Punkt vernachlässigt werden. Problematisch waren aber Tastaturen und Mäuse. Teilweise waren die Tastaturen defekt, teilweise hatten die Mäuse Sondertasten, die einen Absturz des Internet Explorers/Firefoxs mit sich brachten. In der Regel waren die Schulen nicht so schnell in der Lage adäquat auf das Problem zu reagieren, da zahlreiche Einstellungsmöglichkeiten in der Systemeinstellung deaktiviert werden mussten.⁹⁶ Des Weiteren war der Organisationsaufwand bei der Planung für Schulen hoch, da nicht nur die betreffende Klasse vom regulären Unterricht freigestellt werden mussten, sondern auch der Computerraum für diese Zeit anderweitig nicht zu benutzen war. Bei zukünftigen Befragungen könnte der Einsatz sog. Netbooks hilfreich sein. Hier würde die Möglichkeit bestehen ein eigenes Netzwerk einzurichten, das vom Schulnetzwerk unabhängig wäre. Zudem würde sich der Vorteil ergeben, dass eine Befragung mit entsprechender Software auch ohne Internetzugang möglich wäre.

4.3.3.3 Arbeitserleichterung durch die Online-Befragung

Folgende Punkte sprechen für den computergestützten Einsatz:

- Es ist keine manuelle Dateneingabe mehr nötig. Somit wird das Risiko der späteren „*Falscheingabe*“ ausgeschlossen.
- Daten sind nach SPSS, einschl. der Variablen, direkt exportierbar.
- Schüler füllen Fragebögen lieber am Computer aus. Im Vergleich zu der paper-pencil-Methode hat sich gezeigt, dass Schüler wesentlich motivierter an das Ausfüllen des Fragebogens herangehen. Bei zwei Totalausfällen (Internetverkehr unmöglich) konnte beobachtet werden, dass die Klassensituation zum einen wesentlich lauter ist und zum anderen die Schüler sehr viel schneller (etwa 30 %) den Bogen ausgefüllt haben. Diese Erfahrungen aus der Schülerstudie haben jedoch nur eine begrenzte Aussagekraft, da sie zufällig erhoben wurden.
- Die Kosten für die Befragung minimieren sich, da nur wenige Bögen gedruckt werden müssen.
- Eventuelle Syntax-Fehler bei der Umsetzung in SPSS werden minimiert. Es können mit Hilfe des Generators eine Vielzahl an Datensätzen generiert werden, mit denen die SPSS-Variablen auf ihre Funktion überprüft werden können.

⁹⁶ Hier hat es sich bezahlt gemacht, dass ich in einer Schule arbeite und kurzerhand die gesamten Computermäuse und Tastaturen eines PC-Raums bekommen konnte.

- Doppelantworten: Diese können ausgeschlossen werden, da bei der Frageerstellung definiert wird, ob eine Einfachantwort (sog. Radio-Button) oder Mehrfachantworten (sog. Checkbox) zulässig sind. Das Programm überprüft somit permanent das Eingabeverhalten des Ausfüllers unmittelbar bzw. lässt nur Parameter innerhalb des definierten Bereiches zu.
- Es gibt keine quantitative Beschränkung der zur Verfügung stehenden Zeilen bei offenen Fragen bzw. Hybridfragen.

4.3.3.4 Dauer der Befragung

Die Befragung der Schüler hat im Pretest ca. 59 Minuten gedauert. In der Feldforschung selbst konnte eine durchschnittliche Dauer von ca. 63 Minuten ermittelt werden. Die längste Befragung dauerte 124 Minuten⁹⁷, die kürzeste hat 37 Minuten beansprucht. Für die Befragung selbst waren zwei Schulstunden angesetzt. Für die Zeit, die für die Vorstellung der Interviewer, für Erklärungen und Hinweise zum Fragebogen⁹⁸ sowie der Zeit, die dazu benötigt wurde, vom Klassenraum zum Computerraum zu gehen, wurden insgesamt 15 Minuten einkalkuliert. Somit verblieben rechnerisch 12 Minuten. Insgesamt wurden bis auf fünf Ausnahmen alle rechtzeitig mit dem Fragebogen⁹⁹ fertig.

Eine Schwierigkeit, die sich bei Gruppenbefragungen ergeben könnte, ist, dass die Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten fertig werden. Um Störungen/Unruhen für die anderen Schüler zu minimieren, hatten diejenigen Jugendlichen, die vorzeitig fertig waren, die Möglichkeit, entweder ihre Hausaufgaben zu erledigen, Musik (MP3-PLAYER) zu hören oder Zeitschriften zu lesen. Der Zugang zum Internet wurde nicht gewährt, da im Pretest diese Thematik behandelt wurde und die Schüler von einer solchen Möglichkeit abgeraten haben.

4.3.3.5 Störungen während der Befragung

In den Erhebungsberichten der aufsichtführenden Personen wurde festgehalten, ob und inwieweit es Störungen während des Ausfüllen der Fragebögen gegeben hat. In 40 Klassen wurden keine Störungen registriert. Gehäufte Störungen gab es an einem Schulstandort. Diese Störungen waren aber

⁹⁷ Es handelte sich um eine Schülerin, die erst seit kurzem in Deutschland lebt und nur geringe Deutschkenntnisse besaß, sodass einige Fragen erklärt werden mussten.

⁹⁸ Die Begrüßung wurde standardisiert (siehe Anhang). Hier wurde kurz auf die Zielsetzung der Studie eingegangen und darauf geachtet, dass sich die Lehrer zwar im Computerraum befanden, jedoch keinen Einblick auf die Fragebögen oder gar Einfluss auf Schüler und somit auf die Beantwortung nahmen. Den Schülern wurde weiterhin versichert, dass ihre Antworten in den Fragebögen vertraulich und anonym behandelt werden.

⁹⁹ Diese hatten aber die Möglichkeit, zu einem späteren Zeitpunkt, die Befragung fortzusetzen.

nicht – wie eigentlich erwartet¹⁰⁰ - schülerbedingt, sondern organisatorischer Natur. Die Schulleitung hatte, trotz eigens dafür erstellter Checkliste, die in Zusammenarbeit mit dem damaligen Konrektor der DOS K-Stadt Herrn Dr. M. entworfen wurde - zwar das Lehrerkollegium über die Durchführung der Studie informiert, es aber versäumt, den Vertretungsplan für den Tag der Durchführung darauf abzustimmen. Somit ergab sich beim Eintreffen der Interviewer zunächst ein ziemliches Durcheinander, das aber im Laufe des Tages korrigiert werden konnte.

Insgesamt hatten die Befragungsleiter ein sehr positives Bild vom Ablauf der Fragebogendurchführung und berichteten, dass es im Vergleich zur paper-and-pencil-Befragung ruhiger war und sie das Gefühl hatten, dass sich die Schüler mehr anstregten und es weniger wahlloses Ankreuzen („Klicken“) gab. Eine Totalverweigerung wurde nicht beobachtet.

Ein ähnlich erfreuliches Bild zeigte sich auch hinsichtlich etwaiger Disziplinprobleme. Unter dieser Kategorie wurden Verhaltensweisen zusammengefasst, die auf eine starke Unruhe während der Befragung schließen ließen. Hierunter fielen das Umwerfen von Gegenständen oder häufiges Ermahnen durch die aufsichtführenden Befragungsleiter. Die Beobachtungen zeigten, dass die SCHÜLERSTUDIE 2008 in den erfassten Schulen weitgehend ohne Schwierigkeiten abgelaufen sind. Eine externe Störung wurde beobachtet, die zwar Schulleitung und Befragungsleiter organisatorisch herausforderten, jedoch auf die Teilnehmer keine Auswirkungen hatte, da die Befragung nicht zwangsläufig im Klassenverband erfolgen musste. Die Schüler nahmen konzentriert und motiviert an der Befragung teil und es gab keinerlei technologische Hürden.

4.4 Formen, Strukturen und Funktionen der eingesetzten Fragen

4.4.1 Offene, halboffene und geschlossene Fragen

In der SCHÜLERSTUDIE 2008 wurden sowohl geschlossene, halboffene (sog. Hybridfragen) und offene Fragen verwendet. Kernmerkmal der geschlossenen Fragen ist, dass den Befragten eine begrenzte und klar definierte Anzahl möglicher Antworten vorgegeben wird und diese aus den ihnen zur Verfügung stehenden Alternativen auswählen müssen. In der Studie gab es Fragetypen, die als zulässige Antwort nur eine Einfachnennung und solche die mehrere zulässige Antworten (Mehrfachnennungen) zuließen. Diese Art von Fragen ist in standardisierten Befragungen der dominierende Fragetyp

¹⁰⁰ Eine Anmerkung in eigener Sache: in den vielen Gesprächen mit Lehrern, Schulleitungen und Kollegen aus der Schulsozialarbeit kam immer! der Einwand, dass sich die Hauptschülern nicht so lange Zeit konzentrieren können und dass sie mit der Menge der Fragen überfordert seien. Auch ich hatte diesbezüglich meine Zweifel. Meine Arbeit mit Hauptschülern, die häufig wegen ihrem auffälligen Verhalten mit der Schulsozialarbeit in Kontakt gekommen sind, haben dieses Unbehagen genährt. Umso erfreulicher war aber, dass kein Hauptschüler den Fragebogen im Vorfeld verweigert hat und es nur 17 Personen gab, die vorzeitig den Fragebogen beendet haben. Die Interviewer haben fast ausschließlich von einem freundlichen Klima und einer „geschäftigen“ Arbeitsatmosphäre in ihrem Bewertungsbogen berichtet.

(vgl. RAITHEL 2006, S. 67ff.; DIEKMANN 2005, S. 408ff.). Bei den offenen Fragen mussten die Schüler selbst eine Antwort formulieren. Der Vorteil bei offenen Fragen ist, dass sie den (Befragten) Schüler nicht durch Vorgaben einschränken, der persönliche Bezugsrahmen mit aufgenommen wird und dass es Antworten gibt, an die man als Untersucher nicht gedacht hat. Jedoch muss auch beachtet werden, dass die Auswertung aufwändiger wird, Beantwortungen länger dauern können bzw. Fragen nicht beantwortet werden, da sie zu schwierig oder zu aufwändig erscheinen. Auch können sprachliche Ausdrucksschwierigkeiten die Auswertung erschweren (vgl. WACKER 1999).¹⁰¹ Zur besseren Realisierung wurde im Fragebogen der SCHÜLERSTUDIE 2008 ein Antwortfeld „Sonstiges/Anderes“ eingefügt, in das die Befragten die für sie zutreffende Antwort eintragen konnten.

Hybridfragen sind eine Kombination aus offenen und geschlossenen Fragen. Diese wurden in der Studie vor allem bei Fragen eingesetzt, die Einstellungen abfragen, die sich kurzfristig wandeln oder auf „*Modeerscheinungen*“ abzielen.¹⁰²

4.4.2 Kontrollfragen

In die Studie wurden mehrere Kontrollfragen eingesetzt, um bereits erhaltene Informationen zu überprüfen und abzusichern bzw. Widersprüche in den Antworten der Befragten aufzudecken (vgl. ATTESLANDER 1971 S. 102; ATTESLANDER 2000, S. 173). Eine Kontrollfrage hat dabei den gleichen Inhalt wie die bereits gestellte Frage, verwendet aber nicht den gleichen Wortlaut. Den Empfehlungen von RAITHEL folgend, ist es sinnvoll diese als Verneinung zu stellen, damit der Befragte diese nicht sofort erkennt, da sie sonst ihre Gültigkeit verliert (vgl. RAITHEL 2006, S. 70).

4.4.3 Filterfragen

Es wurden auch Filterfragen in den Fragebogen der Schülerstudie 2008 eingesetzt. Ein solcher Einsatz macht es möglich, die Personen von der Befragung auszuschließen, auf die die Hauptfragen nicht zutreffen (vgl. LIEBIG/MÜLLER 2005, S. 211). Allgemein wird die Ansicht vertreten, dass der Einsatz von Filterfragen in der paper-and-pencil-Befragung vermieden werden sollte, da der Fragebogen auf diese Weise verkompliziert wird.¹⁰³ Wenn man jedoch die Filterung einer Software überlässt, werden auch komplexe und mehrstufige Filterungen möglich. Der Computereinsatz bewirkt darüber hinaus, dass die Befragten durch die Zusatzfragen nicht abgeschreckt werden, da ihnen die Filterung oftmals gar nicht bewusst wird. Wäh-

¹⁰¹ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/hgLbhm> –10. Januar 2009

¹⁰² Hierunter fallen Fragen, die sich beispielsweise auf das aktuelle Fernsehformat bezogen oder die Freizeitpräferenzen abfragten.

¹⁰³ Online einsehbar unter: <http://www.sdi-research.at/lexikon/filterfragen.html> - 12.Dezember2009

rend im klassischen Verfahren die Filterfragen oft eine negative Signalfunktion haben und die Befragten glauben, dass die anschließenden Fragen besonders schwierig oder komplex sind und so abgeschreckt werden, (vgl. DIEKMANN 2005, S. 388), wurde dieser Effekt im Online-Fragebogen der Schülerstudie nicht beobachtet.

5. Ergebnisse der quantitativen Erhebung

5.1 Soziodemografische Merkmale der Schüler (Bereich 1)

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich weitgehend an den vier Bereichen soziodemografische Daten, schulische Lebenswelten, berufliche Perspektiven sowie transitions- und moratoriumsorientierte Wertvorstellungen.¹⁰⁴ Uni- und bivariate Analysen werden nicht getrennt. Auf eine ausufernde deskriptive Darstellung wird verzichtet und stattdessen ausgewählte Ergebnisse gebündelt und thematisch zusammengefasst. Auf diese Weise kann die Übersichtlichkeit der Ergebnisse besser aufrecht erhalten werden. Das Forschungsvorhaben wurde unter dem Arbeitstitel „SCHÜLERSTUDIE 2008“ im Schuljahr 2008 in insgesamt 48 Klassen der Jahrgangsstufen 8 und 9 durchgeführt. Sowohl die zuständigen Rektoren als auch die anwesenden Lehrer, die Elternbeiräte und auch die Erziehungsberechtigten standen diesem Projekt offen gegenüber. Die aufsichtführende Schulbehörde (ADD) wurde nicht informiert, da die anwesenden Schulleiter in der Sitzung des Projektbeirats (Januar 2008) die Teilnahme an der Studie dem Freiwilligkeitskriterium und dem Einverständnis der Erziehungsberechtigten voraussetzten. Demzufolge gab es eine Einverständniserklärung der Eltern, die dankenswerterweise durch die zuständigen Klassenlehrer kontrolliert wurde. Diese hatten dann auch Sorge dafür zu tragen, dass nur diejenigen Schülern an der Studie teilnahmen, bei denen auch eine Einverständniserklärung vorlag. Des Weiteren gab es in der Vorbereitungszeit auch einige Telefonate/E-Mail-Verkehr mit Eltern, die über die Studie Informationen einholten oder Bedenken äußerten. Letztlich gab es aber nur zwei Erziehungsberechtigte, die die Einverständnis für die Befragung verweigerten.

Befragte Schüler gesamt:

Name der Schule	Soll-Bestand Schüler	Ist-Bestand Schüler	In %	Davon weiblich	In %	Davon männlich	In %
DOS K-Stadt	192	161	16,9	66	41,0	95	59,0
DOS Baldorf	169	136	14,2	61	44,9	75	55,1
HS Wickelsheim	141	118	12,4	59	50	59	50
HS Hausen	179	151	15,8	61	40,4	90	59,6
IGS H-Dorf	297	268	28,1	132	49,3	136	50,7
IGS Herhausen	174	121	12,7	64	52,9	57	47,1
Gesamt	1152	955		443		512	

TABELLE 9: ABSOLUTE UND TATSÄCHLICHE SCHÜLERANZAHL (QUELLE: LANDESAMT FÜR STATISTIK RHEINLAND-PFALZ 2008 UND EIGENE ERHEBUNG)
Befragte Schüler getrennt nach Hauptschul- und Realschulzweig

¹⁰⁴ Die Bereiche „Freizeit“ und „Einstellungen zu den Eltern“ wurden nicht als eigenständige Themenbereiche ausgewertet. Vielmehr wurden relevante Dimensionen und Ergebnisse aus diesen Bereichen in die o.g. Schwerpunkte integriert.

Name der Schule	Hauptschulzweig	Davon weiblich	Davon männlich	Realschulzweig	Davon weiblich	Davon männlich
DOS K-Stadt	82	29	53	79	37	42
DOS Baldorf	71	29	42	65	32	33
HS Wickelsheim	90	42	48	28	17	11
HS Hausen	151	61	90	-	-	-
IGS H-Dorf	148	64	84	120	68	52
IGS Herhausen	71	38	33	50	26	24

TABELLE 10: BEFRAGTE SCHÜLER GETRENNT NACH HAUPTSCHUL- UND REALSCHULZWEIG

Wie bereits erwähnt, wurden nicht nur Hauptschüler, sondern auch Realschüler befragt. Dieser Schritt war notwendig, da eine organisatorische Trennung in eine reine Gruppe von Realschülern und in eine ebensolche Gruppe von Hauptschülern an den Integrierten Gesamtschulen nicht möglich war. Somit stehen zwei einfache Zufallsstichproben zur Verfügung, da das Kriterium, dass jedes Element der Grundgesamtheit eine Wahrscheinlichkeit größer als Null besitzen muss, um in die Stichprobe zu gelangen, als erfüllt gilt (vgl. DIEKMANN 2005, S. 330).

Mit der Studie wurden aber Hauptschüler nicht mit Realschülern verglichen, sondern es handelte sich um eine Hauptschuluntersuchung. Trotzdem sind die erhobenen Daten der Realschüler durchaus hilfreich, wenn es darum geht, den Blick auf einzelne Auffälligkeiten und Besonderheiten zu schärfen bzw. den Blickwinkel zu erweitern. In diesem Zusammenhang muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass, wenn von Schülern gesprochen wird, sich dies grundsätzlich auf die Hauptschüler und nicht auf die Realschüler bezieht. Bei einem direkten Vergleich bzw. wenn die Gruppe der Realschüler hinzugezogen wird, wird dies kenntlich gemacht.

Die Schüler der 8. und 9. Jahrgangsstufe sind i.d.R. zwischen 14 und 16 Jahre alt und befinden sich am Ende ihrer Pflichtschulzeit. Somit können sie auf ein reiches Erfahrungswissen hinsichtlich ihrer Schulbiografie zurückblicken, entwickeln aber auch häufig eine kritische Distanz zur Schule. Persönliche Daten, ortsbezogene Angaben oder der Hinweis auf andere Personen wurden daher in den vorliegenden Ausführungen anonymisiert und codiert, so dass weder Rückschlüsse auf Personen noch auf einzelne Klassen oder Wohnorte möglich sind. Somit werden Daten- oder kommunikationsrechtliche Grundsätze nach den entsprechenden Richtlinien eingehalten.

Es kristallisierte sich sehr schnell heraus, dass das Forschungsprojekt „AKSCHÜLERSTUDIE 2008“ aus der Sicht von Schülern große Zustimmung fand und einen hohen Identifikationswert erlangte, lag doch das Antwortverhalten bei allen Fragen durchschnittlich bei über 91 %. Dies lag sicherlich auch daran, dass die Schüler die Möglichkeit erhielten, einen wichtigen Bereich ihrer Lebenswelt – die Schule – zum Thema zu machen und auch eigene Stellungnahmen formulieren zu dürfen. Den Schülern war es offenbar wichtig, persönlich angesprochen zu werden und die Möglichkeit zu erhalten, endlich

einmal das zu äußern, wozu sie bislang im Alltag der Schule keine Gelegenheit hatten oder das Gefühl hatten, bisher keine richtige „*Kommunikationsplattform*“ dafür gefunden zu haben. Dies äußerte sich in den zahlreichen Kommentaren und Verbesserungsvorschlägen bzgl. der Lebenswelt Schule.

5.1.1 Geschlechterunterscheidung und Alter der Schüler

Mit der Befragung wurden insgesamt 955 Schüler erreicht, mit knapp 54 % ist das männliche Geschlecht etwas stärker vertreten als das weibliche. Schaut man sich die Verteilung der Hauptschüler an, so sind 57,3 % der Schüler männlich und 42,7 % der Schüler weiblich. Dies entspricht in etwa der durchschnittlichen geschlechtlichen Verteilung an Hauptschulen. So besuchten 56 % der männlichen Jugendlichen im Schuljahr 2008/2009 die Hauptschule und 44 % der Mädchen (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2009, S. 269).

Die Schüler waren zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich etwa 15,2 Jahre alt (siehe Abbildung 17); die Altersspanne erstreckte sich von 13 bis 18 Jahren. Die Gruppe der 15-jährigen ist mit insgesamt 33,4 % (34,2 % Mädchen und 32,7 % Jungen die größte Altersgruppe, gefolgt von ca. 30,2 % der Sechzehnjährigen.

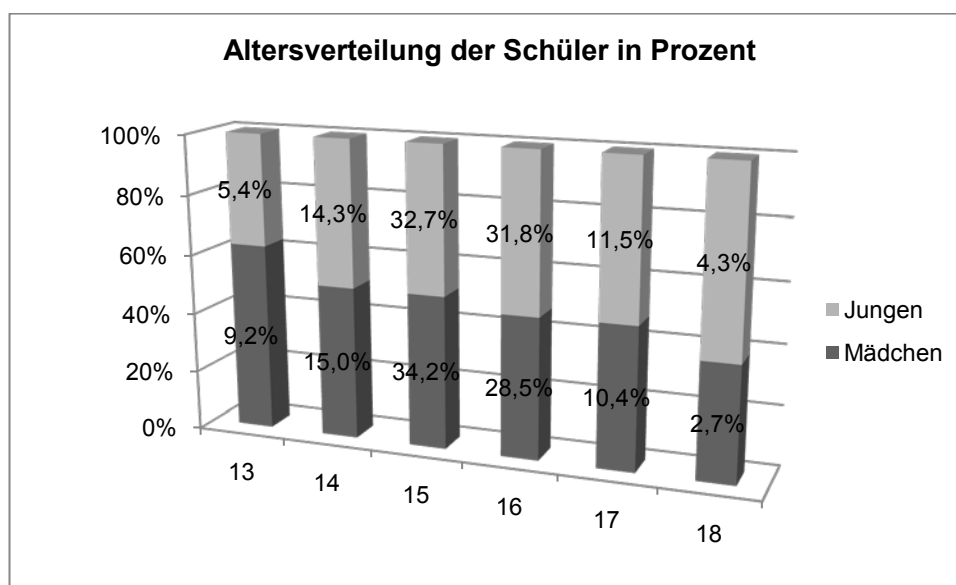


ABBILDUNG 17: ALTERSVERTEILUNG DER BEFRAGTEN SCHÜLER (ANGABE IN PROZENT)

5.1.2 Schülerpopulationen an den einzelnen Schulstandorten

Die Verteilung der befragten Schüler auf die einzelnen Schulstandorte ist in Abbildung 18 zu sehen. Mit Ausnahme der Hauptschule Wickelsheim, der IGS H-Dorf und der IGS Herhausen sind mehr Jungen an den Schulen vertreten.

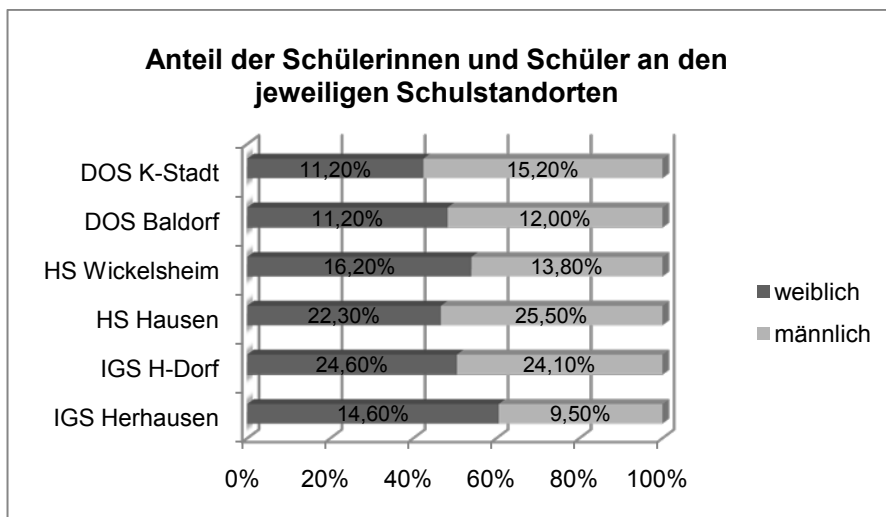


ABBILDUNG 18: ANZAHL DER HAUPTSCHÜLERINNEN UND HAUPTSCHÜLER AN DEN EINZELNEN SCHULSTANDORTEN (ANGABE IN PROZENT)

Die höhere Anzahl an Schülerinnen an den Schulen H-Dorf, Herhausen und Wickelsheim kann dabei m. E. folgenderweise erklärt werden: Die Integrierten Gesamtschulen nehmen, wie die Dualen Oberschulen und die Regionalen Schulen einen Sonderstatus in der Schullandschaft von Rheinland-Pfalz ein. Das die Integrierten Gesamtschulen einen höheren Anteil an weiblichen Schülern vorhalten, liegt u.a. daran, dass die Verbandsgemeinden H-Dorf und Herhausen kein eigenes Gymnasium haben, sodass die Schüler auf die benachbarten Verbandsgemeinden Felden bzw. Hausen ausweichen müssen. Des Weiteren wurde aus Gesprächen mit den dort arbeitenden Schulsozialarbeiterinnen deutlich, dass viele Eltern die jeweilige IGS mit dem Konzept der Gesamtschulen in Zusammenhang bringen.¹⁰⁵ Die Hauptschule Wickelsheim hat ebenfalls einen höheren Anteil Schülerinnen. Im Vergleich zu allen anderen Verbandsgemeinden im Landkreis Hausen, weist die Verbandsgemeinde Wickelsheim als einzige einen fast gleich hohen Anteil von

¹⁰⁵ Es gibt auch erkennbare Parallelen zur Gesamtschule. So wird in den Integrierten Gesamtschulen auch erstmalig in der Klassenstufe 9 eine Versetzung ausgesprochen. Tendenziell kann ein Kind somit nicht sitzenbleiben, sondern die Schüler werden bei einer Leistungsveränderungen in ein höheres oder niedrigeres Leistungsniveau eingestuft (vgl. Flyer der IGS des Landes Rheinland-Pfalz). Jedoch, und das betrifft zumindestens die beiden Integrierten Gesamtschulen H-Dorf und Herhausen, müssen die Schüler, die hier eine Realschulempfehlung erhalten, mindestens ein Jahr länger zur Schule gehen, als ihre Schulkameraden an den anderen Schulen im Landkreis Hausen, da das Kurssystem eine Empfehlung erst im ersten Halbjahr der 9. Klasse ausspricht und den Schüler „zwingt“ die neunte Klasse zu wiederholen.

Frauen und Männern bei den unter 20-jährigen auf. Auch im Bereich der Realschule und des Gymnasiums ist in der Verbandsgemeinde Wickelsheim tendenziell eher eine Annäherung zur Gleichverteilung bei Mädchen und Jungen zu beobachten (vgl. BEVÖLKERUNGSDATEN HAUSEN 2007).

5.1.3 Schulabschluss der Eltern

Die Schüler wurden nach den Schulabschlüssen ihrer Eltern befragt (Abbildung 19). Es überrascht zunächst, dass 30,6 % der Schüler keine Aussagen über den Schulabschluss der Eltern machen konnten. Die Eltern haben vor allem einen Realschulabschluss (Realschulabschluss sowie Abschluss 10B mit Qualifikation), wobei die Mütter häufiger mit einem mittleren Abschluss abgeschlossen haben als die Väter. Das Abitur bzw. die Fachhochschulreife haben 5,3 % bzw. 3,5 % der Eltern, wobei dieser Abschluss häufiger von den Vätern absolviert worden ist.

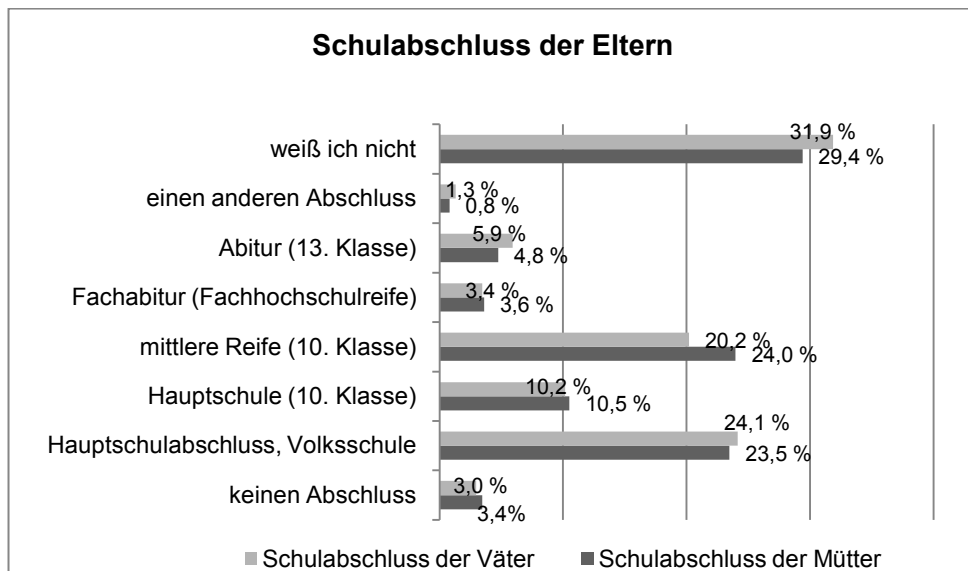


ABBILDUNG 19: ERREICHTER SCHULABSCHLUSS DER ELTERN (ANGABE IN PROZENT)

Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung Deutschlands haben die Eltern der Hauptschüler im Landkreis Hausen etwas häufiger keinen Abschluss, wesentlich weniger häufig einen Hauptschulabschluss, deutlich häufiger mittlere Reife und weniger häufig Fachhochschule bzw. Abitur (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001, S. 355ff.)

Es bleibt aber die Frage offen, warum ein Großteil der Schüler über den Schulabschluss der Eltern nicht Bescheid wusste und ob dieses Nichtwissen des Schulabschlusses der Eltern evtl. auch selbst mit einem geringeren Schulerfolg der Eltern in einem Zusammenhang steht.

Vergleich des Schulabschlusses der Mütter von Realschülern und Hauptschülern

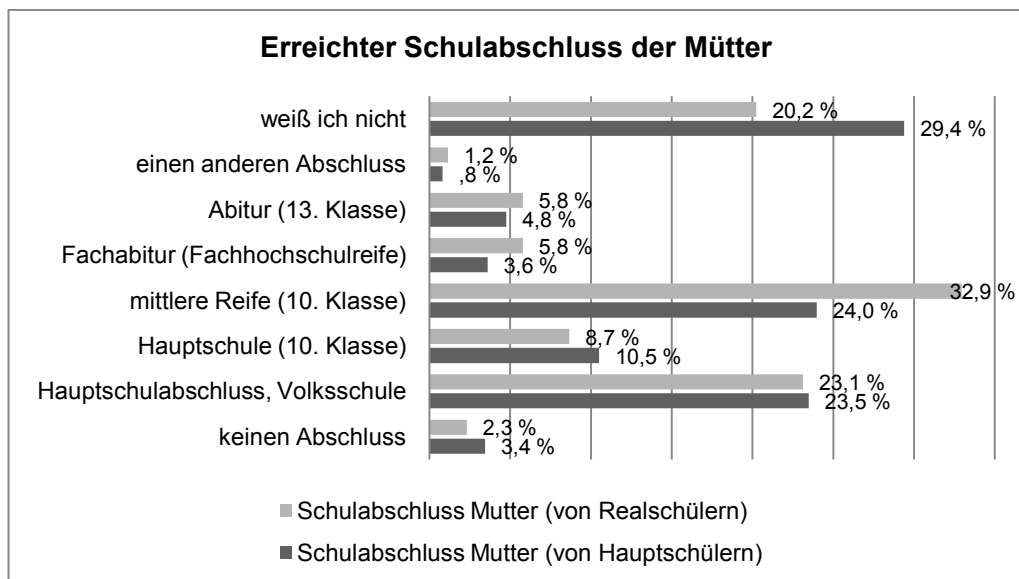


ABBILDUNG 20: SCHULABSCHLUSS DER MÜTTER BEI HAUPT- UND REALSCHÜLERN (ANGABE IN PROZENT)

Im direkten Vergleich mit den Realschulklassen zeigte sich zunächst, dass die Gruppe der Realschüler, die nicht über den Schulabschluss der Mutter Bescheid wissen, kleiner ist und bei ca. 20 % liegt. Des Weiteren wird deutlich, dass die Mütter der Realschüler häufiger mit einem höheren Schulabschluss abgeschlossen haben.

In verschiedenen Untersuchungen z.B. der Studie „*Bildungsmobilität - Wie weit fällt der Apfel vom Stamm?*“ (LANDESAMT FÜR DATENVERARBEITUNG UND STATISTIK NORDRHEIN-WESTFALEN 2005) konnte gezeigt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen dem schulischen Erfolg der Eltern und dem ihrer Kinder gibt. In dieser Studie konnte nachgewiesen werden, dass ein Großteil der Kinder den Schulabschluss erreicht, den auch die Eltern erreicht haben. Dieses Ergebnis trifft weitgehend auch auf die Hauptschüler der SCHÜLERSTUDIE 2008 zu, fragt man die Schüler nach den Bildungsaspirationen. Hierzu wurde das Merkmal „*Schulabschluss der Eltern*“ – wenn beide Eltern im Haushalt leben – so umkodiert, dass jeweils nur der höhere Abschluss gewählt wurde.

Die folgende Kreuztabelle zeigt den Zusammenhang zwischen Schulabschluss der Eltern und den Bildungsaspirationen der Hauptschüler:

		Angestrebter Schulabschluss							Legende
		Ohne Abschluss	HS-Abschluss	RS-Abschluss	Fachabitur	Abitur	Weiß es nicht	Gesamt	* angestrebter Schulabschluss in Prozent ** Anzahl
Höchster Schulabschluss der Eltern	Keine Ahnung	0,0 (0)	33,1 (49)	38,5 (57)	2,0 (3)	9,5 (14)	16,9 (25)	100 (148)	
	Kein Abschluss	9,1 (1)	27,3 (3)	36,4 (4)	0,0 (0)	0 (0)	27,3 (3)	100 (11)	
	HS-Abschluss	0 (0)	41,4 (46)	48,6 (54)	2,7 (3)	2,7 (3)	4,5 (5)	100 (111)	
	HS-Ab. (10. Kl.)	0 (0)	37,5 (21)	44,6 (25)	1,8 (1)	1,8 (1)	14,3 (8)	100 (56)	
	RS-Abschluss	0 (0)	26,3 (40)	58,6 (89)	1,3 (2)	8,6 (13)	5,3 (8)	100 (152)	
	Fachabitur	0 (0)	23,3 (7)	50,0 (15)	6,7 (2)	20,0 (6)	0 (0)	100 (30)	
	Abitur	0 (0)	20,0 (11)	43,6 (24)	5,5 (3)	23,6 (13)	7,3 (4)	100 (55)	
	Gesamt	0,2 (1)	31,4 (177)	47,6 (268)	2,5 (14)	8,9 (50)	9,4 (53)	100 (563)	

TABELLE 11: ANGESTREBTER SCHULABSCHLUSS UND SCHULABSCHLUSS DER ELTERN

Zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und den befragten Schülern besteht ein enger Zusammenhang. Dies wird vor allem daran deutlich, wenn man den Anteil der Jugendlichen, die das Abitur anstreben, mit Blick auf die schulische Bildung der Eltern betrachtet. Spielt die Bildungsaspiration „*Abitur machen*“ bei Hauptschülern nur eine geringe Rolle (2,7 %), so steigt diese Bereitschaft der Schüler sukzessiv an, je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist. Mit immerhin 23,6 % streben die Hauptschüler das Abitur an. Von den 111 befragten Jugendlichen, bei denen ein Elternteil als höchsten Abschluss mindestens die Berufsreife hat, streben 41,4 % ebenfalls den Hauptschulabschluss an, bzw. knapp 45 % wollen die Mittlere Reife erreichen. Die Tendenz, den Bildungsabschluss zu erreichen, den auch die Eltern erreicht haben, wird auch beim Realschulabschluss der Eltern deutlich. Fasst man die Abschlüsse 10b und Mittlere Reife zusammen, so eifern mehr als 51 % der Schüler ihren Eltern nach. Somit kann davon ausgegangen werden, dass der Bildungsabschluss der Eltern als Messlatte für die eigene Bildungsaspiration dient.

Die folgende Abbildung verdeutlicht nochmal den Zusammenhang zwischen Schulabschluss der Eltern und den Bildungsaspirationen der befragten Schüler:

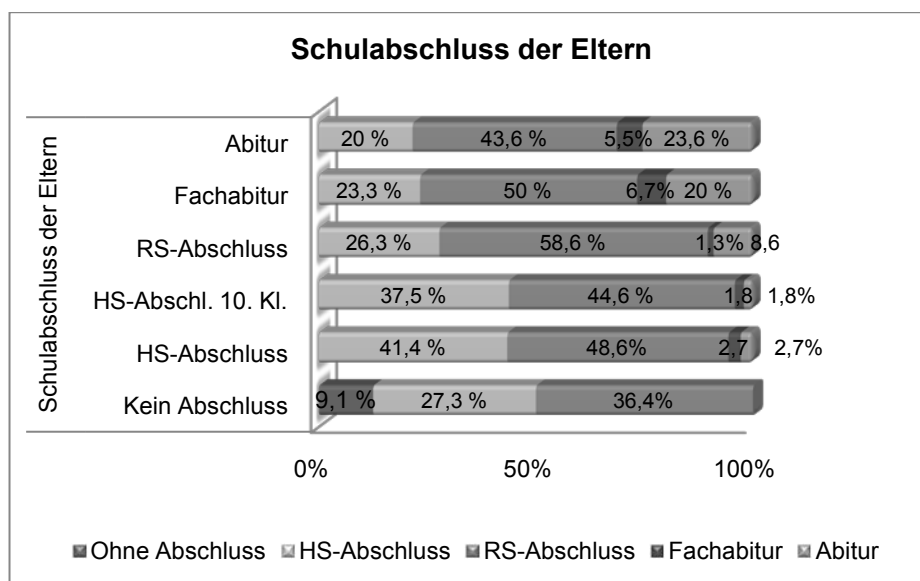


ABBILDUNG 21: ANGESTREBTER BILDUNGSABSCHLUSS UND SCHULABSCHLUSS DER ELTERN (ANGABE IN PROZENT)

Die oben beschriebenen Zusammenhänge unterscheiden sich aber zum Teil deutlich, wenn man sie auf das Geschlechtsmerkmal hin überprüft. So weisen Töchter von Eltern mit Hauptschulabschluss und Realschulabschluss tendenziell eine höhere Bildungsmobilität/-aspiration auf als Söhne. Die Söhne hingegen zeigen eine höhere Bereitschaft an, das Abitur schaffen zu wollen. Bezogen auf den Realschulabschluss streben Töchter einen höheren Grad der Statusübertragung an. Während 47,9 % der Söhne ebenfalls diesen Statusgrad anstreben, sind es 67,9 % der Töchter. Auch ist die Bereitschaft, einen höheren Bildungsgrad als die Eltern zu erreichen, bei den Töchtern viel stärker ausgeprägt. So streben 62,2 % der Töchter und 26,9 % der Söhne den Realschulabschluss an, wenn ein Elternteil als höchsten Schulabschluss mindestens die Berufsreife erworben hat.

5.1.4 Berufliche Tätigkeit der Eltern

Aus der Befragung geht hervor, dass 83,3 % der Väter und 30,5 % der Mütter ganztätig berufstätig sind. Mütter gehen mit 28,1 % deutlich häufiger einer Teilzeitbeschäftigung nach als Väter. Den Schüleraussagen zufolge sind derzeit 20 % der Mütter und 5,9 % der Väter arbeitslos, was bei den Frauen deutlich über dem Durchschnitt des Kreises Hausen (Männer 4,5 % und Frauen bei 7 %) liegt¹⁰⁶.

Weiterhin ergaben die Aussagen¹⁰⁷ der Schüler, dass die meisten Eltern als „Meister und Facharbeiter“ (37,9 % der Mütter und 43,2 % der Väter) arbei-

¹⁰⁶ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/6kl11y> - 10. September 2008

¹⁰⁷ Die Schüler wurden in einer offenen Frage gebeten, den Beruf ihrer Mutter und ihres Vaters anzugeben. Die Antworten wurden dann kategorisiert.

ten, gefolgt von 18,2 % als un- und angeleitete Arbeiterinnen bzw. 17,4 % als un- und angeleitete Arbeiter. Die drittstärkste Gruppe bilden die einfachen Angestellten und Beamten mit jeweils 13,1 % der Mütter und 9,2 % der Väter.

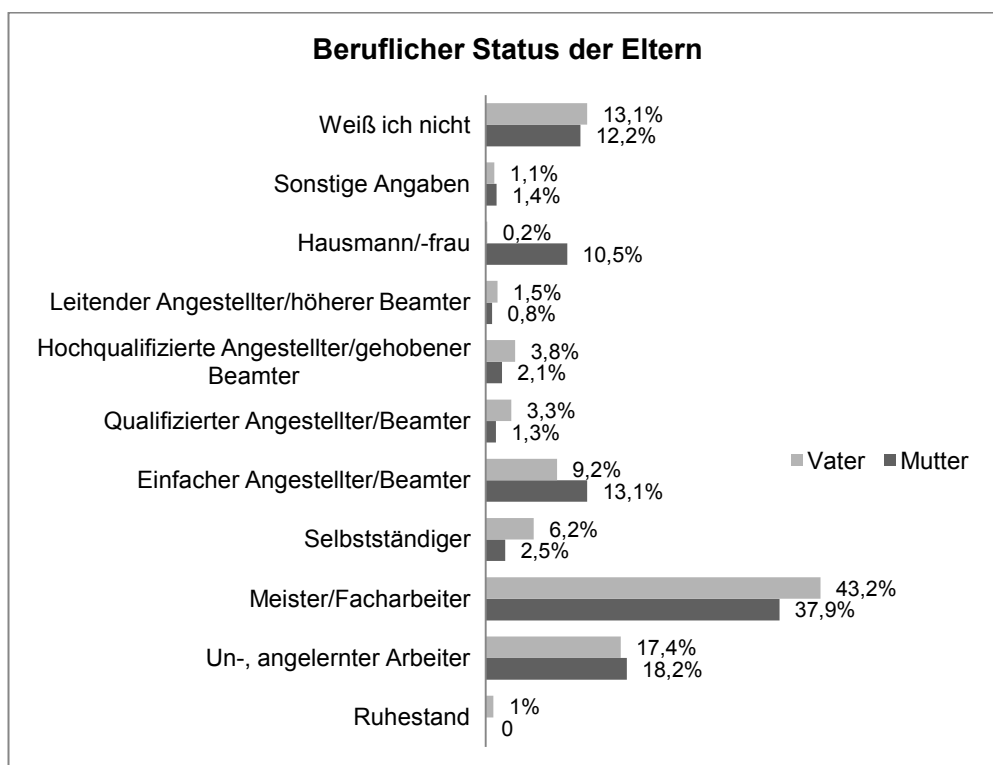


ABBILDUNG 22: BERUFLICHER STATUS DER ELTERN (ANGABE IN PROZENT)

Um klarere Aussagen über die Zugehörigkeit der Sozialschicht machen zu können, wurden die Angaben der Schüler zum Beruf ihrer Eltern mit Hilfe der EGP-Klassen (ERIKSON-GOLDTHORPE-PORTOCARERO-KLASSEN) nach ERIKSON u.a. (1979) kodiert. Zum direkten Vergleich wurden die PISA-Daten aus dem Jahr 2000 herangezogen:

Soziale Schicht	Schülerstudie 2008		PISA-Studie 2000 ¹⁰⁸	
	Vater ¹⁰⁹	Mutter ¹¹⁰	Vater	Mutter
I-Obere Dienstklasse	5,3	2,9	20,7	7,4
II-Untere Dienstklasse	3,3	1,3	16,5	22,8
III a und b - Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung	9,2	13,1	4,9	39,4
IV a-c - Selbstständige und selbstständige Landwirte	6,2	2,5	12,5	5,9
V-VI-Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen, Angestellte in manuellen Berufen	43,2	37,9	26,0	7,3
VII a und b – Un- und angeleitete Arbeiter	17,4	18,2	19,5	17,1

¹⁰⁸ vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2001, S. 338

¹⁰⁹ Es fehlen die Werte „Ruhestand“ = 1,0%; „Sonstige Antworten“ = 2,3%; „Fehlende Antworten“ = 13, %.

¹¹⁰ Es fehlen die Werte „Hausfrau“ = 10,5%; „Sonstige Antworten“ = 1,4%; „Fehlende Werte“ = 12,2%.

Im Vergleich zu den Ergebnissen der PISA-Studie zeigt sich sehr deutlich, dass bei der SCHÜLERSTUDIE 2008 deutlich mehr Eltern den Klassen V-VI (Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen) und weitaus weniger den Klassen I-II (Obere Dienstklasse und Untere Dienstklasse) angehören. Somit ist deutlich geworden, dass in den befragten Schulen nicht alle Klassen gleichermaßen vertreten sind. Eines der Hauptergebnisse der PISA-Studie war der Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit der Sozialschicht und den erworbenen Kompetenzen, die im Wesentlichen über unterschiedliche Schulform vermittelt werden (vgl. BAUMERT et al. 2003, S. 271ff.).

5.1.5 Die Bildung eines Index oder Indizes

Oftmals genügt es nicht, einen einzelnen Indikator zur Operationalisierung eines theoretischen Begriffs heranzuziehen, gerade dann, wenn dieser Indikator nicht hinreichend die theoretische Dimension erfassen kann bzw. die Theorie selbst mehrdimensional ist. So ist es kaum möglich, ein Konstrukt wie „*Rechtsextremismus*“ über einen einzigen Indikator angemessen zu erfassen. Verwendet man aber mehrere Indikatoren zur Messung der zu überprüfenden Dimension, hat das den Vorteil, dass die Messung zuverlässiger wird. Mit Hilfe eines Index können mehrere Indikatoren somit zusammen gefasst werden. Das Ziel ist die Bildung einer neuen Variablen, ohne dabei Rücksicht auf seine Dimension zu nehmen (vgl. RAITHEL 2006, S. 39).

SCHNELL, HILL und ESSER (2005, S. 166ff.) beschreiben verschiedene Möglichkeiten der *Indexkonstruktion*. Indizes können erstens additiv gebildet werden. Dazu werden die entsprechenden Werte der Variablen addiert. Zweitens kann es sich aber auch um multiplikative Indizes handeln. Im Gegensatz zum additiven Index bringt der multiplikative Indizes nicht das Problem der Kompensation mit sich, da die Abwesenheit eines einzigen Merkmals (Indikator = 0), den niedrigsten Wert auf dem Index herbeiführen soll. Das bedeutet, dass wenn einer der Indikatoren den Wert „0“ annimmt, der Gesamtindex auch den Wert „0“ erreicht.¹¹¹ Drittens können Indizes gewichtet werden. So kann man mit Hilfe von Experteneinschätzungen oder durch Faktorenanalysen die einzelnen erhobenen Werte jeweils verschieden stark in den Index einfließen lassen.

Ob ein Indizes bzw. ein Index auch richtig ist, lässt sich in dieser Form nicht abschließend beantworten. Welche Kriterien in den Index einfließen, wird weitgehend durch die zugrunde liegende Theorie bestimmt. Es kann lediglich überprüft werden, ob die einzelnen Schritte konsistent bearbeitet wurden.

¹¹¹ Ein konstruiertes Beispiel verdeutlicht dies: Man möchte die Dimension „Zukunftsorientierung“ ermitteln. Dabei würde der Bereich, der für den Befragten völlig unwichtig ist (z.B. „Was ich später einmal machen werde, interessiert mich überhaupt nicht!“ den Wert „0“ bekommen. Bei der Ermittlung der Dimension wurde dieser Wert mit anderen multipliziert werden und somit „0“ werden.

5.1.6 Soziale Herkunftsverhältnisse der Hauptschüler

Um ungünstige soziale Herkunftsverhältnisse der Hauptschüler zu erfassen, wurde ein einfacher Zählindex konstruiert, der folgende Merkmale enthält:

- Der Vater hat ein Sonderschulabschluss oder keinen Schulabschluss.
- Die Mutter hat ein Sonderschulabschluss oder keinen Abschluss.
- Der Vater ist arbeitslos.
- Der Vater ist un- oder angelernter Arbeiter (EGP VII a und b).
- Die Mutter ist un- oder angelernte Arbeiterin (EGP VII a und b).
- Wegen finanzieller Probleme nicht an Unternehmungen teilnehmen kann (umkodiert).
- Schulden im Leben des Jugendlichen eine Rolle spielen (umkodiert).
- Eine geringe elterliche Empathie vorhanden ist (umkodiert).¹¹²
- Die Reliabilität der Skala liegt bei 0.65 (Cronbachs Alpha standardisiert) und ist somit ausreichend.

Vorgehen:

Hat ein Merkmal zugetroffen, wurde ein Punkt vergeben und pro Jugendlichen eine Summe gebildet, die das Ausmaß seiner ungünstigen sozialen Herkunftssituation ausdrücken sollte. Es konnten maximal neun Benachteiligungspunkte vergeben werden. Die Häufigkeitsverteilung dieses Index ist der nachstehenden Tabelle zu entnehmen:

Benachteiligungspunkte	Häufigkeit	Prozentwerte
0	253	41,5
1	196	32,2
2	108	17,7
3	33	5,4
4	13	2,1
5	5	0,8
6	1	0,2
7	0	0,0
8	0	0,0
9	0	0,0
Summe	609	100,0

TABELLE 12: VERTEILUNG DER BENACHTEILIGUNGSPUNKTE

Je höher der resultierende Summenindex wurde, desto größer war die Wahrscheinlichkeit, dass der Jugendliche aus ungünstigen sozialen Herkunftsverhältnissen stammte. Insgesamt haben mehr als 40 % der befragten Schüler keine Benachteiligungspunkte erhalten, 8,5 % haben drei und mehr Benachteiligungspunkte. Von sozial ungünstigen Herkunftsverhältnissen kann in diesem Fall daher genau dann gesprochen werden, wenn ein Jugendlicher min-

¹¹² In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass bei Fragen mit 5-stufigen Antwortmöglichkeiten es zur Indexschiefe kommen kann, wenn man z.B. nur dem Wert 1 das Merkmal „stimme stark zu“ zuordnet und darauf verzichtet einen mittleren neutralen oder ausgeglichenen Wert zu bestimmen. (vgl. HADLER 2005, S. 93).

destens zwei Benachteiligungspunkte bekommen hat. Dies traf für 26,2 % der befragten Schüler zu.

5.1.7 Zufriedenheit in den Familien

Um in Erfahrung zu bringen, wie zufrieden die Jugendlichen mit ihrer familiären Situation sind, wurde ein weiterer Index gebildet, der die Gesamtsicht der häuslichen Situation abbilden sollte. Es gehört schon lange zum Alltagswissen, dass sich die Lebensstile, die familiären Strukturen und die Art und Weise wie in den Familien miteinander umgegangen wird, plural verändert haben. Es kann festgestellt werden, dass sich in der zweiten Moderne mehr kooperative Erziehungsziele durchgesetzt haben, die mehr auf Kommunikation und weniger auf Strafe ausgerichtet sind. Stichwort: Verhandlungshaushalt. Auch trotz einer stärkeren Tendenz zur Institutionalisierung haben Familien nach wie vor die Hauptverantwortung für die Erziehung und Sozialisation der Kinder, was sich – wie so ECARIUS (2002) „bis in die Tiefenschichten von *Habitus und biografischer Erfahrungsorganisation einschreibt*“ (ECARIUS 2007, S. 246).

Für den Index wurden folgende Fragen verwendet:

1. „Ich bin mit mir selbst zufrieden.“
2. „Es gab finanzielle Probleme, sodass Du z. B. wegen Geldmangel nicht an Unternehmungen mit Freunden teilnehmen konntest?“ [Zur Indexbildung invertiert]¹¹³
3. „Es gibt Probleme durch Scheidung oder Trennung deiner Eltern.“ [Zur Indexbildung invertiert]
4. „Mir ist es wichtig, ein gutes Verhältnis zu meinen Eltern zu haben.“
5. „Ich wäre gerne wie meine Eltern.“
6. „Meine Eltern beeinflussen das Bild, das ich von mir selbst habe.“
7. „Meine Eltern beeinflussen mich in den Entscheidungen, die ich treffe.“
8. „Stress wegen den Klamotten die ich trage.“ [Zur Indexbildung invertiert]
9. „Stress wegen der Musik, die ich höre.“ [Zur Indexbildung invertiert]
10. „Wegen der Art, wie ich mit anderen Menschen umgehe.“ [Zur Indexbildung invertiert]
11. „Wegen meiner Meinung, die ich habe.“ [Zur Indexbildung invertiert]
12. „Weil ich nicht zugehört habe, wenn mir jemand was erzählte.“ [Zur Indexbildung invertiert]
13. „Weil ich abends länger wegbleiben wollte als ich durfte.“ [Zur Indexbildung invertiert]
14. „Weil ich länger am PC spielen oder im Internet surfen wollte.“ [Zur Indexbildung invertiert]
15. „Meine Eltern merken mir gleich an, wenn ich traurig bin.“
16. „Meine Eltern brauchen nicht nur anzuschauen und schon wissen Sie, dass etwas mit mir nicht stimmt.“

¹¹³ Dies bedeutet, dass die den (ursprünglichen) Antwort Vorgaben zugeordneten Zahlenwerte gegensinnig ausgetauscht werden: aus 1 = stimmt überhaupt nicht wird 1 = stimmt genau usw.

Die Reliabilität des Gesamtinstruments über alle 16 Fragen beträgt 0,80 und ist als zufriedenstellend anzusehen.

Die Fragen wurden gezielt ausgewählt, da die Dimensionen „Selbstzufriedenheit“, „sozioökonomische Situation“, „kritische Lebensereignisse“, „Relevanz der Eltern“, „Konflikte mit den Eltern“ und „elterliche Empathie“ für die Zufriedenheit als maßgeblich bedeutsam erachtet wurden. Die einzelnen Werte wurden dazu durch eine Addition der einzelnen Variablenwerte zu einer Gesamtsumme für jeden einzelnen Schüler aufsummiert. Maximal konnten 64 Wertpunkte vergeben werden. Der Index wurde dabei so konstruiert, dass eine zunehmende Punktzahl auch eine größere familiäre Zufriedenheit bedeutet. Da für die Zufriedenheitsskala nur die Werte „zufrieden“ bzw. „nicht zufrieden“ von Bedeutung sind und keine großen Gruppen gebildet werden sollten, wurde auf eine mehrstufige Skala verzichtet und stattdessen die Wertpunkte gedrittelt, wobei die ersten 2/3 Zufriedenheit einschl. neutral und das untere 1/3 Unzufriedenheit darstellt. Es gilt: Je höher die Anzahl der Wertpunkte, desto zufriedener der Schüler.

Daraus ergibt sich folgende Zuordnung:

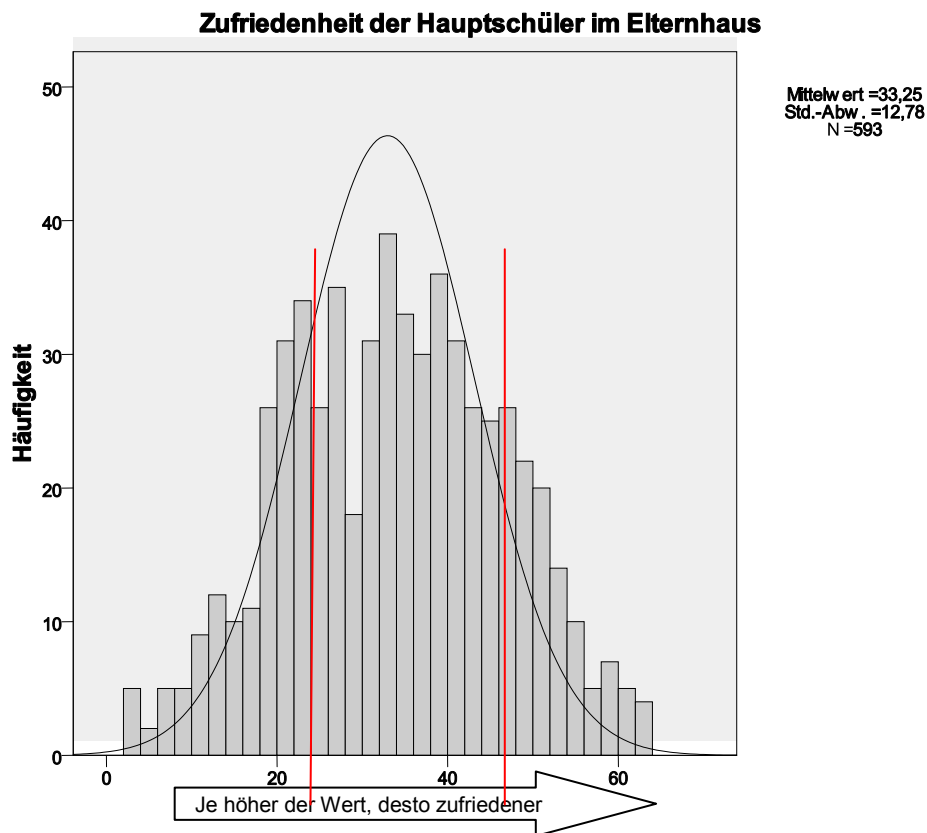


ABBILDUNG 23: ZUFRIEDENHEIT DER HAUPTSCHÜLER IM ELTERNHAUS

Gute (zufriedenendstellende) familiäre Zufriedenheit: Die Jugendlichen haben durchschnittlich die Items mit „*Trifft völlig zu*“ oder „*Trifft zu*“ beantwortet (Punkte von 64-43)

Mittlere bis neutrale familiäre Zufriedenheit: Die Jugendlichen haben durchschnittlich die Items mit „*Teils/Teils*“ beantwortet (Punkte 42-21).

Schwache (unzufriedene) familiäre Zufriedenheit: Die Jugendlichen haben durchschnittlich mit „*Trifft nicht zu*“ oder „*Trifft überhaupt nicht zu*“ geantwortet (unterhalb 21 Punkte).

Der Index hat einen arithmetischen Mittelwert von 3,33 bei einer Standardabweichung von $s = 12.78$. Teilt man die Population schließlich in „zufrieden bis neutral“ und in „unzufrieden“ ein, ergibt sich folgende Tabelle:

Zufriedenheit gruppiert in zwei Gruppen					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
Gültig	Zufriedene bis neutral	455	74,7	76,7	76,7
	Unzufriedene	138	22,7	23,3	100,0
	Gesamt	593	97,4	100,0	
Fehlend	System	16	2,6		
Gesamt		609	100,0		

TABELLE 13:FAMILIÄRE ZUFRIEDENHEIT DER HAUPTSCHÜLER

Etwa 75 % der Schüler gibt an, dass sie mit ihrer familiären Situation zufrieden bis neutral sind. Lediglich knapp 23 % gehören der Gruppe der „Unzufriedenen“ an. Positiv ist auch das Antwortverhalten. Nur 2,6 % der Schüler hat überhaupt keine Angaben zum Frageindex gemacht. Insgesamt lag das Antwortverhalten bei allen Fragen des Index bei etwa 93 %, was als sehr erfreulich zu werten ist.

Um die Dimension der familiären Zufriedenheit innerhalb verschiedener Gruppen zu überprüfen, wird im Folgenden auf das Instrument der explorativen Zusammenhangsanalyse zurückgegriffen. Mit Hilfe von Kontingenztafeln und Zusammenhangsmaßen können so bedeutsame soziodemografische Variablen wie „*Geschlecht*“, „*Alter*“, „*EGP-Klassen*“, „*Migrationshintergrund*“ und Schulstandort miteinander verglichen werden, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei einzelnen Variationen oder Häufigkeitsverteilungen nachzuweisen.

%-Angabe pro Zeile	Unzufrieden	Zufrieden bis neutral
insgesamt	23 %	77 %
Geschlecht		
Mädchen	24 %	76 %
Jungen	22 %	78 %
Alter		
13 – 14 Jahre	22 %	78 %
15 – 16 Jahre	24 %	76 %
16 Jahre und älter	23 %	77 %
EGP-Klasse		
Vater: (Mutter) I-II	21 % (29 %)	79 % (71 %)
Vater (Mutter): V-VI	24 % (23 %)	76 % (77 %)
Vater (Mutter): VII a+b	23 % (25 %)	77 % (75 %)
Migrationshintergrund der Eltern ¹¹⁴		
Beide Elternteile sind deutsch	24 %	76 %
Ein Elternteil mit Migrationshintergrund	34 %	66 %
Beide Elternteile mit Migrationshintergrund	18 %	82 %
Schulstandorte*		
DOS K-Stadt	25 %	75 %
DOS Baldorf	45 %	55 %
Hauptschule Wickelsheim	19 %	81 %
Hauptschule Hausen	21 %	79 %
IGS H-Dorf	22 %	78 %
IGS Herhausen	13 %	87 %

TABELLE 14 ZUSAMMENHANGSANALYSE: FAMILIÄRE ZUFRIEDENHEIT IN VERSCHIEDENEN GRUPPEN (ANGABE IN PROZENT)

* $\chi^2 = 23,115$, $df = 5$, $p = \leq .0001$

Die Schüler der DOS Baldorf geben statistisch signifikant häufig an, dass ihre Familien sie weniger unterstützen. Dies tun immerhin 45 % und somit doppelt so viele wie in H-Dorf. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht ($\chi^2 = 1,414$, $df = 1$, $p \geq .05$). Auch das Alter der befragten Jugendlichen spielt keine Rolle, da die Altersunterschiede in den Gruppen als zu gering anzusehen sind. Im Fragebogen wurde nach dem Migrationshintergrund von Mutter und Vater gefragt. Von den 609 Schülern der befragten 8. und 9. Klasse haben 191 Väter und 184 Mütter einen Migrationshintergrund. Um aber gerichtete Aussagen über die familiäre Zufriedenheit der Elternhäuser zu machen, musste die Variable so in Form gebracht werden, dass sie zwischen Eltern:

- beide mit Migrationshintergrund,
- keinem Migrationshintergrund oder
- ein Elternteil mit Migrationshintergrund

unterschieden.

¹¹⁴ Der in der Studie verwendete Begriff „Migrationshintergrund“ ist dann gegeben, wenn entweder Vater bzw. Mutter bzw. beide nicht in Deutschland geboren sind. Zwar wurde das Geburtsland der Eltern erfragt, jedoch bei der Auswertung lediglich „deutsch“ mit „nicht-deutsch“ kontrastiert. Auf diese Weise können Kinder von Spätaussiedlern mit ihrem Migrationshintergrund erfasst werden, die über die Erfassung der Nationalität keine Berücksichtigung finden.

Ausprägung	Häufigkeit	Prozent
Beide deutsch	384	63,1
Beide mit Migrationshintergrund	162	26,6
Ein Elternteil mit Migrationshintergrund	50	8,2
Eine Angabe fehlt	13	2,1
Gesamt	609	100,0

TABELLE 15: FAMILIÄRE ZUFRIEDENHEIT BEI FAMILIEN MIT UND OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND

Demnach haben 63 % der Schüler deutsche, knapp 27 % nicht-deutsche Eltern und 8 % nur ein Elternteil mit Migrationshintergrund. Es fällt aus, dass sich in der Gruppe der Schüler, die einen Elternteil mit Migrationshintergrund haben, mehr „Unzufriedene“ befinden als in den Vergleichsgruppen. Zwar sind die Unterschiede nicht signifikant, aber dennoch auffällig. Der etwas niedrigere Wert bei den Familien, in denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben, deckt sich zum Teil mit den Ergebnissen von NAUCK, DIEFENBACH und PETRI (1999), die davon ausgehen, dass Migrantenfamilien einen intergenerativen höheren Zusammenhalt aufweisen (vgl. GAPP 2007, S. 132).

5.2 Allgemeine Einstellungen zur Schule (Bereich 2)

Die Schule ist, neben anderen Lebenswelten, der Ort, an dem die Schüler viel Zeit verbringen müssen und bestimmt somit maßgeblich die alltägliche Struktur der jungen Menschen. Durch die Schule wird ein bedeutsamer Baustein für die berufliche und soziale Position im späteren Erwachsenenleben gelegt. Deshalb kommt ihr eine wichtige Funktion zu. Aber Schule ist nicht zwangsläufig ein Ort, der auch gerne aufgesucht wird. Um dies in Erfahrung zu bringen wurden die Schüler gefragt:

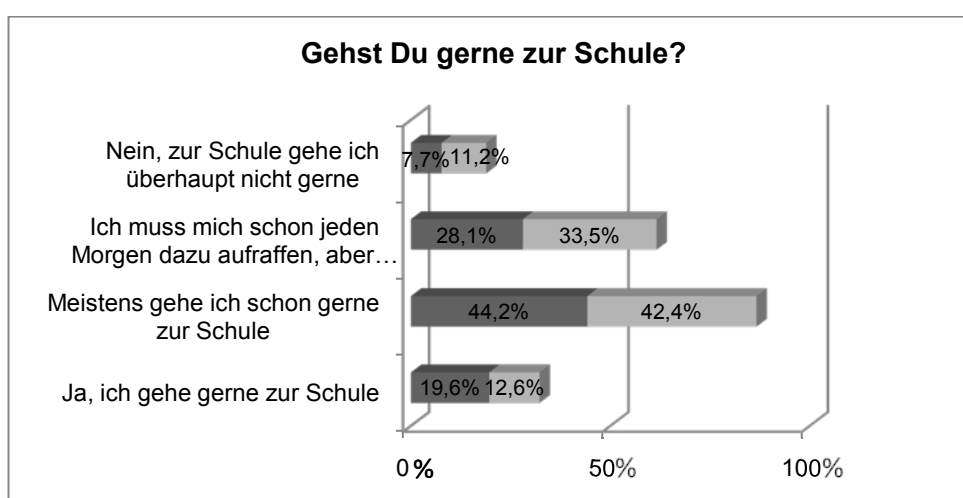


ABBILDUNG 24: GEHST DU GERNE ZUR SCHULE (ANGABE IN PROZENT).

Die Schüler konnten sich zwischen vier Möglichkeiten entscheiden. Eine Doppelantwort war ausgeschlossen. Uneingeschränkt gerne gehen lediglich ca. 20 % der Mädchen und ca. 13 % der Jungen zur Schule. Tendenziell gehen die Schüler (meistens) gerne zur Schule. Zieht man die beiden positiven Pole zusammen, so sind dies sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen mehr als die Hälfte.

Überhaupt nicht gerne zur Schule gehen vor allem die Jungen (11,2 %), während dies bei den Mädchen nur 7,7 % äußern. Es fällt auf, dass die Mädchen eine größere Schullust an den Tag legen. Somit liegen, wie es aus anderen Untersuchungen bekannt ist, auch die Mädchen der Schülerstudie im Trend und können der Schule im allgemeinen mehr Positives abgewinnen (vgl. ZINNECKER 2002, S. 46). Zwischen den Schülern der 8. und 9. Klasse gibt es keine nennenswerten Unterschiede. Vergleicht man aber die Hauptschüler mit den Realschülern, so gehen die Realschüler im Vergleich zu den Hauptschülern (59 %) nicht nur gerne bzw. meistens gerne zur Schule (66,5 %), sondern legen auch mit 4,9 % die geringere „Schulunlust“ an den Tag. Diese ist bei den Hauptschülern doppelt so hoch und liegt bei fast 10 %.

5.2.1 Positive und negative Emotionen zur Schule

Auch wenn scheinbar überwiegend viele Schüler/innen relativ gerne zur Schule gehen, ist damit noch nichts zu den Motiven gesagt, warum sie dies tun. Es wäre viel zu kurz gegriffen, den Besuch der Schule auf die Wissensvermittlung zu reduzieren. Vielmehr gibt es eine Reihe von Indikatoren, die dafür verantwortlich sind, dass die Grundhaltung zur Schule eher positiv bzw. eher negativ ist. Um dies zu ermitteln, wurden die Schüler gefragt, was sie mit Schule verbinden. Dazu wurden drei positive und drei negative Fragen bzw. Aussagen ausgewählt. Um den Dualismus positives Schulerleben vs. negatives Schulerleben besser zu kontrastieren wurde nachträglich die Skala in ein „*semantisches Differential*“ oder auch „*bipolares Adjektivpaar*“ umkodiert. Über eine solche Interpretation und Auslegung, kann durch eine Addition der einzelnen Variablenwerte, eine Summe für jeden Schüler errechnet werden. Dieser, aus den einzelnen Variablenwerten summierte Index, kann einen (theoretisch) maximalen oder minimalen Wert erreichen, der eine absolute negative Grundhaltung (negativer Wert) und eine absolute positive Grundhaltung (positiver Wert) beschreibt. Durch die neu generierte Variable, in der die ausgewählten Items mit ihrem Wert addiert worden sind, entsteht ein Index, mit dessen Hilfe sich am Ende ein Ordnungsschema erstellen lässt. Dieses Ordnungsschema ermöglicht nichts anderes, als eine Positionierung der einzelnen Fälle in einer möglichen Bandbreite der Dimension „*Positive und negative Emotionen über die Schule*“.

Dimension: „*Positive und negative Emotionen über die Schule*“
Was bedeutet Schule für Dich. Schule...

- (1) ... ist ein Ort des Lernens.
- (2) ... ist ein notwendiges Übel. [invertiert]
- (3) ... ist ein Ort an dem ich Freunde und Kumpels treffe.
- (4) ... ist ein Ort an dem ich mich wohl fühle.
- (5) ... ist ein Ort der mir Angst macht. [invertiert]
- (6) ... macht mir überhaupt keinen Spaß. [invertiert]

Für die Antwortmöglichkeiten der Skalen 2, 5 und 6 hat sich die Skala folgendermaßen verändert:

Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft kaum zu	Trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐
-2	-1	1	2

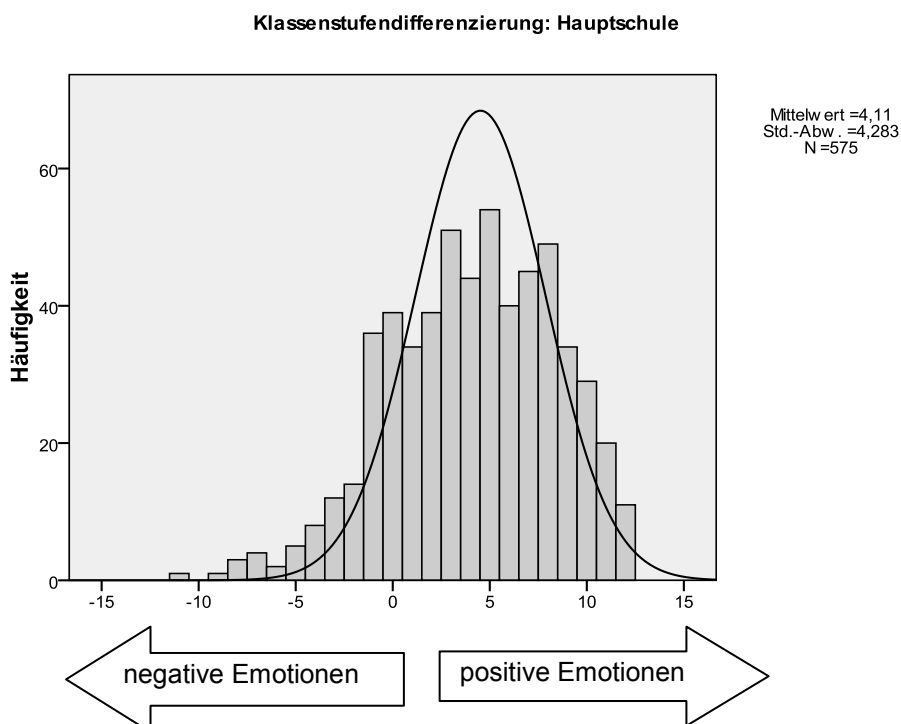
Für die Antwortmöglichkeiten der Skala 1, 3 und 4 sieht die Skala nun so aus:

Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft kaum zu	Trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐
2	1	-1	-2

Die Reliabilität des Gesamtinstruments über alle 6 Fragen beträgt .61 und ist als ausreichend anzusehen.

ABBILDUNG 25: POSITIVE UND NEGATIVE EMOTIONEN ZUR SCHULE - HAUPT-SCHULGRUPPE

Positive und negative Emotionen zur Schule



Positive und negative Emotionen zur Schule (Hauptschulgruppe)

	Summenindex	Hauptschul- gruppe	Jungen	Mädchen	Klasse 8	Klasse 9	DOS K- Stadt	DOS Baldorf	HS Wi- ckelsheim	HS Hausen	IGS H-Dorf	IGS Herhau- sen
negative Emotionen	-9	,2		,4		,4			1,1			
	-8	,5	,3	,8	,3	,7	1,2			,7	,7	
	-7	,7	,9	,4	,6	,7		1,4			,7	2,8
	-6	,3		,8	,3	,4		1,4			,7	
	-5	,8	,6	1,2	,6	1,1	1,2	1,4		1,4	,7	
	-4	1,3	,9	1,9	1,8	,7	2,4	2,8	1,1	,7	1,4	
	-3	2,0	1,4	2,7	3,0	,7	3,7		1,1	2,0	2,0	2,8
	-2	2,3	3,2	1,2	1,5	3,2	4,9	2,8	1,1	3,4	1,4	
	-1	5,9	6,9	4,6	5,8	6,1	8,5	2,8	4,4	7,5	4,7	7,0
	0	6,4	7,4	5,0	7,3	5,4	4,9	4,2	6,7	8,2	7,4	4,2
	1	5,6	6,0	5,0	4,5	6,8	6,1	2,8	4,4	6,1	4,7	9,9
	positive Emotionen	2	6,4	7,7	4,6	5,8	7,2	4,9	1,4	7,8	6,8	7,4
3		8,4	7,2	10,0	8,5	8,2	9,8	11,3	11,1	6,8	5,4	9,9
4		7,2	8,0	6,2	7,9	6,5	7,3	11,3	8,9	6,1	5,4	7,0
5		8,9	8,9	8,8	7,6	10,4	8,5	4,2	10,0	10,2	9,5	8,5
6		6,6	7,2	5,8	6,4	6,8	6,1	4,2	7,8	8,8	4,7	7,0
7		7,4	7,2	7,7	7,3	7,5	2,4	11,3	7,8	6,8	8,8	7,0
8		8,0	8,6	7,3	7,9	8,2	7,3	7,0	7,8	6,8	8,1	12,7
9		5,6	4,6	6,9	6,7	4,3	7,3	8,5	8,9	1,4	6,8	2,8
10		4,8	3,7	6,2	4,8	4,7	1,2	2,8	6,7	6,1	5,4	4,2
11		3,3	1,7	5,4	3,9	2,5	6,1	5,6	1,1	3,4	3,4	
12		1,8	1,7	1,9	1,2	2,5		1,4	1,1	2,0	4,1	
		ø (Summe)	4,11	3,86	4,45	4,15	4,08	3,22	4,56	4,55	3,89	5,54

TABELLE 16: POSITIVE UND NEGATIVE EMOTIONEN ZUR SCHULE - HAUPTSCHULGRUPPE

Positive und negative Emotionen zur Schule

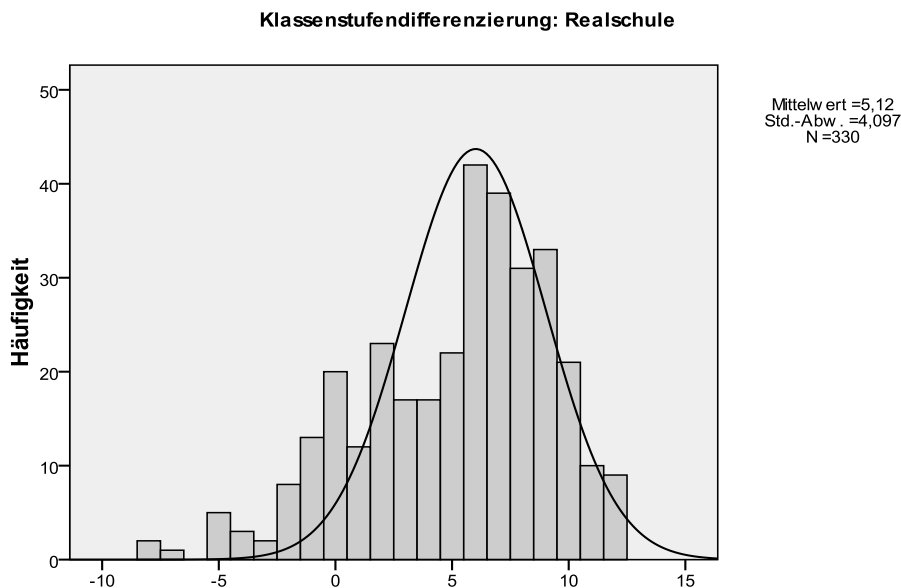


ABBILDUNG 26: POSITIVE UND NEGATIVE EMOTIONEN ZUR SCHULE - REALSCHULGRUPPE

Die Spannweite des Instruments lag im Bereich von 12 bis -12. Je höher der positive Wert, desto höher die damit verbundenen Emotionen, die die Schüler mit der Schule verbinden. Es zeigte sich, dass die Schüler, unabhängig von Geschlecht, Schulzugehörigkeit und Klassenstufe, mit der Schule eher positive Emotionen verbanden. Kleine Unterschiede hin zu positiveren Emotionen sind beim Geschlecht und an den Schulstandorten Wickelsheim und H-Dorf zu beobachten. Dies lässt sich aber auf den höheren durchschnittlichen Anteil an Schülerinnen an den betreffenden Schulen gut erklären. Die Verteilung liegt ansonsten bei 57 % Jungen und 43 % Mädchen. An den beiden Schulstandorten Wickelsheim und H-Dorf ist das Geschlechterverhältnis hingegen ausgeglichen. Nicht so recht passt der Schulstandort Herhausen ins Bild. Zwar ist der Anteil der Schülerinnen hier am größten, jedoch haben die meisten angegeben, dass ihnen die Schule überhaupt keinen Spaß macht ($\chi^2 = 30.509$, $p = \leq 0,05$; $r = - .21$).

Positive und negative Emotionen zur Schule (Realschulgruppe)

	Summenindex	Realschul- gruppe	Jungen	Mädchen	Klasse 8	Klasse 9	DOS K- Stadt	DOS Baldorf	HS Wi- ckelsheim	HS Hausen	IGS H-Dorf	IGS Herhau- sen
	-9											
negative Emotionen	-8	,6	1,2		,7	,5					1,7	
	-7	,3	,6		,7		1,3					
	-6											
	-5	1,4	1,2	1,6	2,2	1,0	2,5				1,7	2,0
	-4	,9	,6	1,1			1,4	2,5			,8	
	-3	,6	1,2				1,0	1,3			,8	
	-2	2,3	3,7	1,1	2,2	2,4	2,5				3,3	4,0
	-1	3,8	4,3	3,3	4,3	3,4	5,1	3,1	3,6		4,2	2,0
	0	5,8	8,6	3,3	4,3	6,7	2,5	6,2	10,7		5,8	8,0
	1	3,5	4,9	2,2	3,6	3,4	7,6				1,7	6,0
positive Emotionen	2	6,6	7,4	6,0	8,0	5,8	7,6	6,2	10,7		6,7	4,0
	3	4,9	3,7	6,0	5,8	4,3	6,3	9,2	3,6		3,3	2,0
	4	4,9	3,7	6,0	4,3	5,3	7,6	4,6	10,7		2,5	4,0
	5	6,4	8,0	4,9	8,0	5,3	6,3	4,6	10,7		5,8	8,0
	6	12,1	12,3	12,0	16,7	9,1	13,9	10,8	14,3		12,5	10,0
	7	11,3	10,4	12,0	10,1	12,0	7,6	13,8	14,3		11,7	12,0
	8	9,0	7,4	10,4	8,0	9,6	5,1	9,2	3,6		10,0	16,0
	9	9,5	7,4	11,5	8,0	10,6	7,6	9,2	10,7		11,7	4,0
	10	6,1	4,9	7,1	5,1	6,7	6,3	9,2	3,6		4,2	8,0
	11	2,9	3,7	2,2	,7	4,3	1,3	3,1	3,6		3,3	6,0
	12	2,6	1,2	3,8	1,4	3,4	2,5	3,1			1,7	4,0
	ø (Summe)	5,12	4,39	5,78	4,74	5,37	4,22	6,07	5,14		4,99	5,58

TABELLE 17: POSITIVE UND NEGATIVE EMOTIONEN ZUR SCHULE - REALSCHULGRUPPE

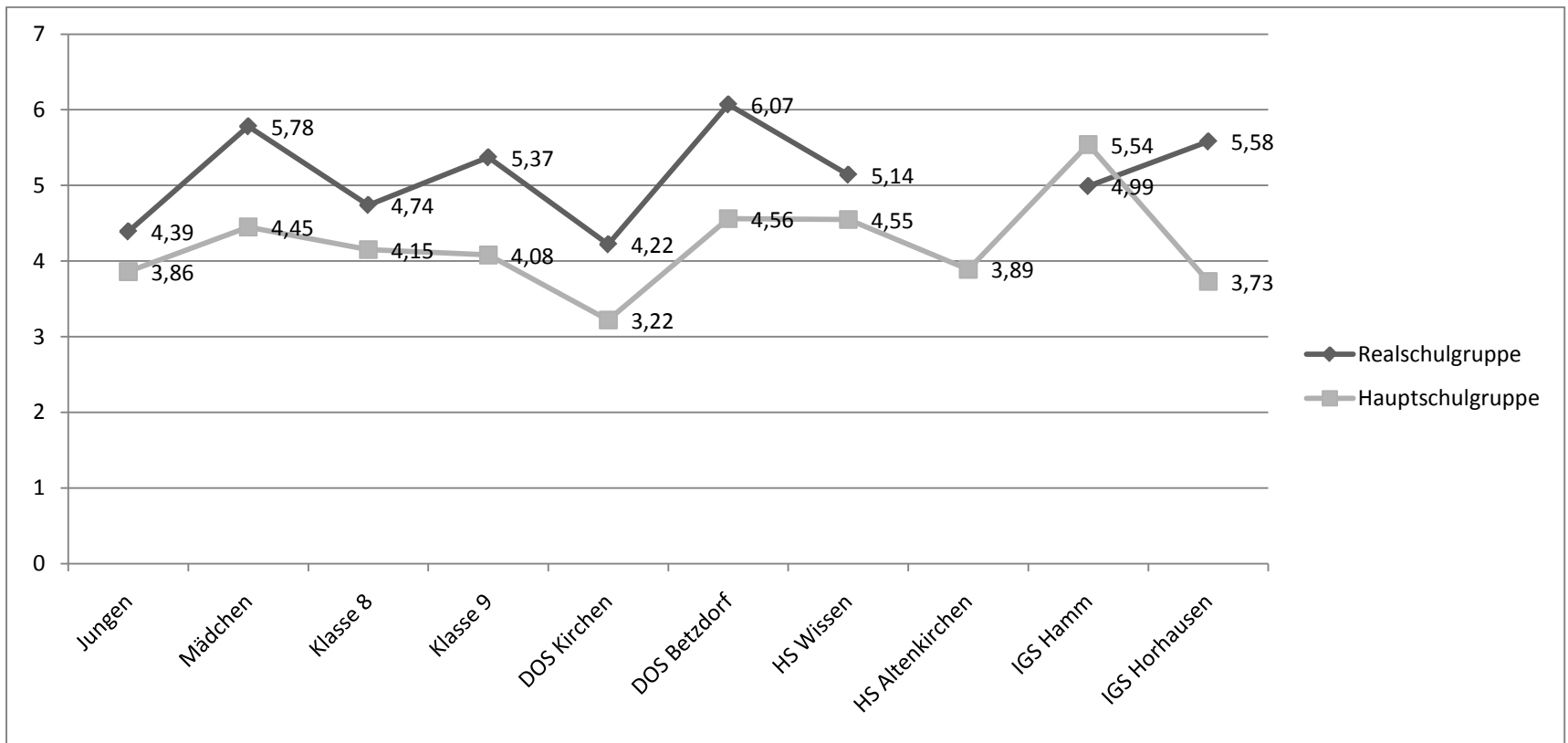


ABBILDUNG 27 POSITIVE UND NEGATIVE EMOTIONEN ZUR SCHULE (HAUPTSCHUL- UND REALSCHULGRUPPE)

Vergleicht man die Hauptschüler mit den Realschülern fällt auf, dass diese nicht nur lieber zu Schule gehen als die Hauptschüler (siehe Abbildung unten), sondern zudem mit dem schulischen Alltag eher positive Emotionen verbinden. Auch hier haben die Mädchen im Vergleich zu den Jungen eindeutig die Nase vorn. Auffallend ist zudem, dass die Schüler der DOS Baldorf im Vergleich zu den anderen Schulen (außer H-Dorf) weniger negative Emotionen mit Schule verbinden. Dies ist insofern interessant, da die Baldorfer Schüler zu der Gruppe gehörten, die besonders mit der familiären Situation unzufrieden waren (vgl. Abschnitt 5.1.7).

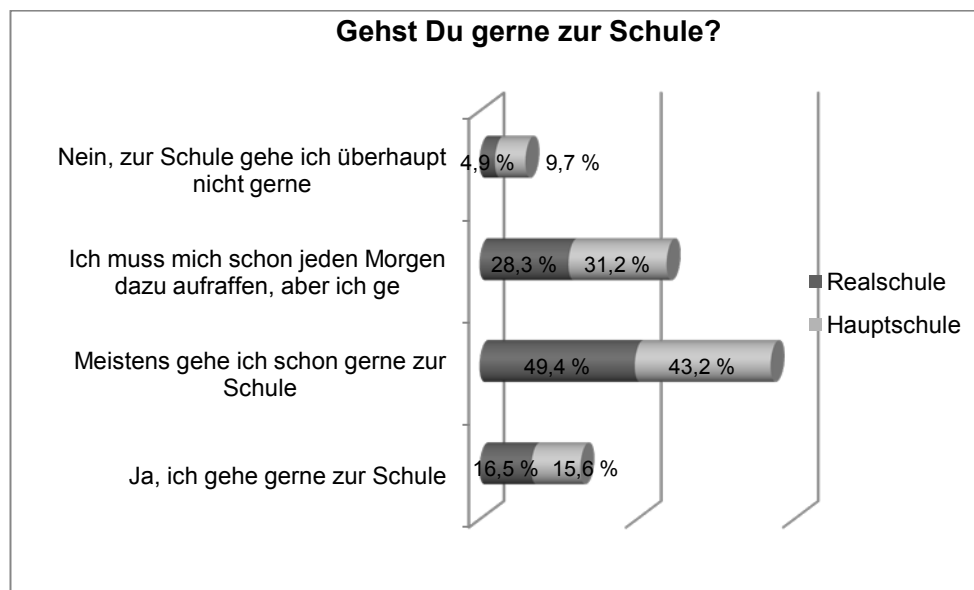


ABBILDUNG 28: GEHST DU GERNE ZUR SCHULE – GETRENNT IN HAUPT- UND REALSCHÜLER (ANGABE IN PROZENT)

5.2.2 Schule - Ein Ort der Selbstdarstellung und der Präsentation?

Die Schule ist nicht nur Lernort und Denkfabrik, sondern auch ein Ort an dem Freundschaften geschlossen, Kontakte geknüpft und Verabredungen getroffen werden. Um hier möglichst erfolgreich zu sein, gilt es, seine Klassenkameraden in irgendeiner Weise zu beeindrucken bzw. es wird darum gebuhlt, die Aufmerksamkeit der anderen auf sich zu ziehen. Die Strategien und die Möglichkeiten sind vielfältig. Ähnlich wie bei den „*Erwachsenen*“ geht es darum, seine eigenen Stärken und Qualitäten positiv darzustellen. Neudeutsch wird dies als Ego-Marketing oder auch Self-Marketing bezeichnet und bedeutet, dass sich die Person nicht passiv verhält, sondern es werden die Qualitäten der eigenen Person gezielt vermarktet um erfolgreich zu sein. Dass Ego-Marketing auch durchaus in der Schule relevant ist,¹¹⁵ kann man täglich se-

¹¹⁵ Wenngleich die Ansichten über „gute“ und „weniger gute“ Eigenschaften, die vermarktet werden können, bei Erwachsenen und Jugendlichen durchaus verschieden sein können.

hen, wenn man Schüler auf dem Schulweg oder in den Pausen beobachtet und ihnen zuhört. Ob es der Mp3-Player, das Handy, die Sammelkarten, die Anzahl der Kontakte in den einschlägigen Web 2.0-Plattformen¹¹⁶ oder auch die Erzählungen von der letzten Party sind, all jenes wird genutzt, um sich ins rechte Licht zu setzen. Um die Themen und die Strategie der Selbstdarstellung aufzudecken, wurde auf die Fragebatterie der Schülerstudie „*LERNEN-BILDUNG*“ aus dem Jahr 2003 zurückgegriffen.¹¹⁷

Für die Ermittlung dieser Dimension wurden folgende Aussagen ausgewählt.¹¹⁸

- (1) ... sehr gut in Sport sein.
- (2) ... witzig oder lustig sein.
- (3) ... gute Noten schreiben.
- (4) ... immer nett zu den Klassenkameraden sein.
- (5) ... sich von dem Lehrer/der Lehrerin nichts gefallen lassen.
- (6) ... coole Klamotten tragen.
- (7) ... nicht auffallen (also ganz normal sein).
- (8) ... den Klassenkameraden helfen (z.B. Hausaufgaben).
- (9) ... viel Geld haben.
- (10) ... gut mit dem Computer umgehen können.
- (11) ... das angesagte Handy besitzen.

¹¹⁶ Wie wichtig gerade dieses Thema für die Schüler ist, habe ich im Rahmen meiner Sprechstunde erlebt. So kamen im Zeitraum August 2009 bis Dezember 2010 mindestens drei Schülerinnen zu mir und fragten mich um Rat, was sie tun könnten, damit mehr Personen sie in ihre Kontaktliste aufnehmen. (das sog. adden)

¹¹⁷ Die Auswertung ist online herunterladbar unter: <http://xlurl.de/C58yIU> - 15. April 2007

¹¹⁸ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/G4tU9b> - 12. Januar 2008

Beliebtsein in der Schule

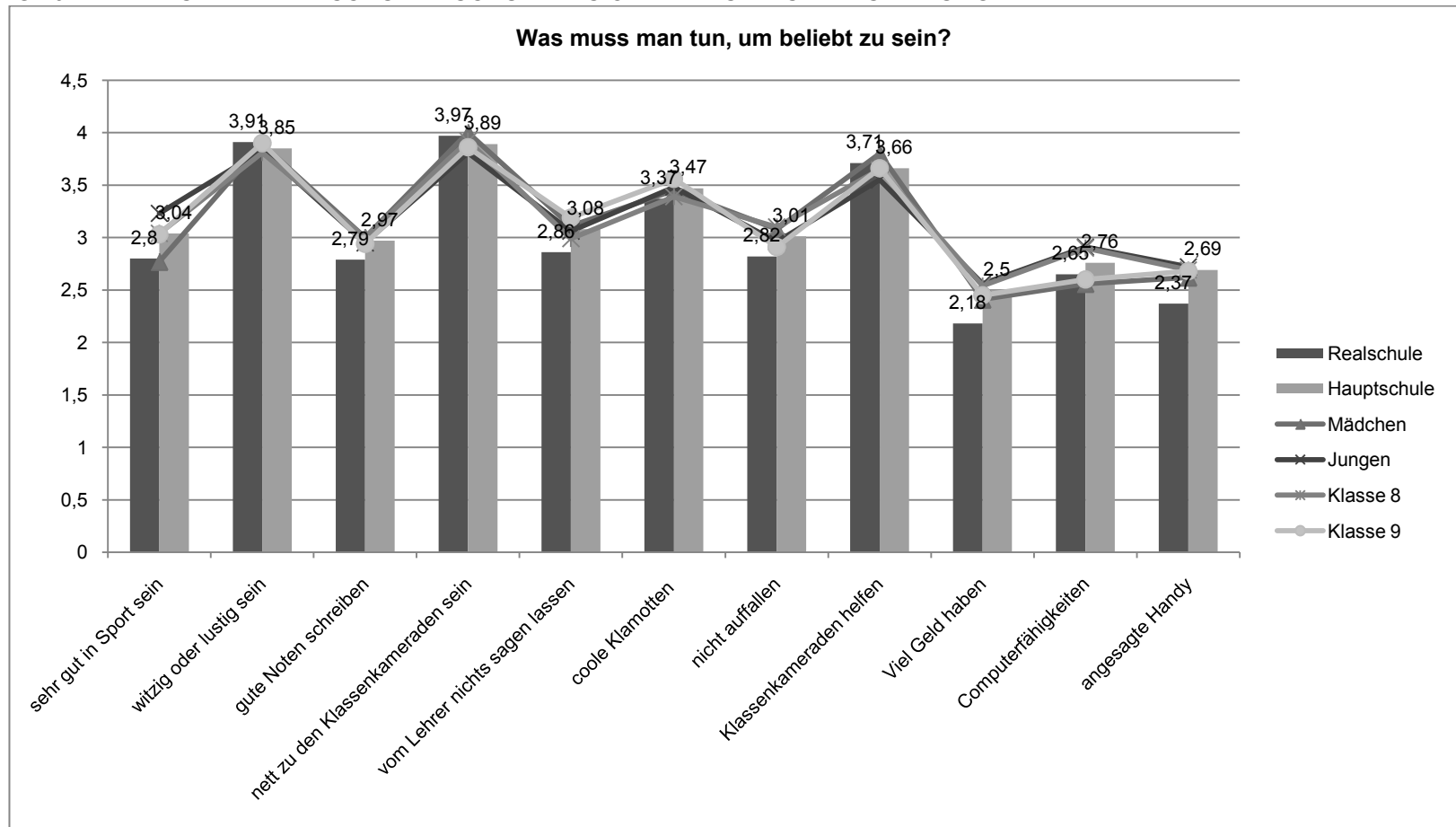
	<i>Stimmt völlig</i>	<i>Stimmt ziemlich</i>	<i>Stimmt teils/teils</i>	<i>Stimmt weniger</i>	<i>Stimmt nicht</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Signifikanz Chi- Quadrat</i>	
Sehr gut in Sport sein	18,9%	23,0%	29,8%	15,6%	12,7%	2,80		Realschule
	16,3%	18,3%	27,9%	20,8%	16,8%	3,04		Hauptschule
	21,2%	22,0%	28,6%	15,3%	12,9%	2,77	$\chi^2 = 20,379, p = \leq 0,001$	Mädchen
	12,6%	15,5%	27,3%	24,9%	19,6%	3,23		Jungen
	16,0%	18,2%	29,2%	19,4%	17,2%	3,04		Klasse 8
	16,6%	18,4%	26,4%	22,4%	16,2%	3,03		Klasse 9
witzig oder lustig sein	33,1%	37,8%	20,5%	5,3%	3,2%	3,91		Realschule
	34,4%	32,4%	21,4%	8,0%	3,8%	3,85		Hauptschule
	35,8%	31,9%	21,4%	7,4%	3,5%	3,89		Mädchen
	33,3%	32,7%	21,3%	8,5%	4,1%	3,83		Jungen
	33,4%	31,6%	22,9%	7,1%	5,0%	3,81		Klasse 8
	35,5%	33,3%	19,6%	9,1%	2,5%	3,90		Klasse 9
gute Noten schreiben	8,9%	18,4%	32,3%	23,1%	17,2%	2,79		Realschule
	14,6%	19,1%	31,7%	18,0%	16,6%	2,97		Hauptschule
	15,8%	17,4%	33,2%	18,2%	15,4%	3,00		Mädchen
	13,7%	20,4%	30,6%	17,8%	17,5%	2,95		Jungen
	16,9%	17,2%	31,3%	17,9%	16,6%	3,00		Klasse 8
	11,9%	21,3%	32,1%	18,1%	16,6%	2,94		Klasse 9
Immer nett zu den Klassenkameraden sein	39,1%	32,1%	19,1%	5,9%	3,8%	3,97		Realschule
	37,9%	29,6%	20,8%	7,4%	4,4%	3,89		Hauptschule
	41,3%	29,9%	19,3%	6,7%	2,8%	4,00		Mädchen
	35,3%	29,4%	21,9%	7,9%	5,5%	3,81		Jungen
	38,9%	30,8%	18,1%	7,8%	4,4%	3,92		Klasse 8
	36,6%	28,3%	23,9%	6,9%	4,3%	3,86		Klasse 9
Sich vom Lehrer nichts sagen lassen	13,9%	17,8%	28,1%	21,3%	18,9%	2,86		Realschule
	23,2%	16,4%	24,2%	18,0%	18,3%	3,08		Hauptschule
	24,5%	17,1%	19,5%	23,0%	16,0%	3,11	$\chi^2 = 12,278, p = \leq 0,05$	Mädchen
	22,1%	15,9%	27,7%	14,2%	20,1%	3,06		Jungen
	21,3%	15,0%	25,4%	17,9%	20,4%	2,99		Klasse 8
	25,3%	18,1%	22,7%	18,1%	15,9%	3,19		Klasse 9
Coole Klamotten tragen	21,0%	26,6%	29,9%	13,5%	9,0%	3,37	$\chi^2 = 18,793, p = \leq 0,01$	Realschule
	31,8%	19,8%	24,5%	11,4%	12,4%	3,47		Hauptschule
	31,4%	18,4%	26,3%	12,2%	11,8%	3,45		Mädchen
	32,1%	20,9%	23,2%	10,9%	12,9%	3,48		Jungen
	28,3%	20,1%	27,0%	11,3%	13,2%	3,39		Klasse 8
	35,7%	19,5%	21,7%	11,6%	11,6%	3,56		Klasse 9
Nicht auf- fallen und ganz normal	12,4%	17,8%	27,8%	23,4%	18,6%	2,82		Realschule
	18,3%	17,4%	28,7%	18,3%	17,3%	3,01		Hauptschule
	20,0%	18,0%	29,0%	15,7%	17,3%	3,08		Mädchen

Klassenkameraden helfen	17,0%	17,0%	28,4%	20,2%	17,3%	2,96	Jungen
	20,9%	16,6%	30,3%	15,9%	16,3%	3,10	Klasse 8
	15,2%	18,5%	26,8%	21,0%	18,5%	2,91	Klasse 9
	31,2%	32,1%	21,2%	8,2%	7,4%	3,71	Realschule
	31,9%	27,6%	21,9%	11,2%	7,4%	3,66	Hauptschule
	34,2%	31,5%	19,8%	8,6%	5,8%	3,80	Mädchen
	30,2%	24,6%	23,5%	13,2%	8,5%	3,55	Jungen
	33,5%	27,0%	19,3%	11,5%	8,7%	3,65	Klasse 8
	30,1%	28,3%	25,0%	10,9%	5,8%	3,66	Klasse 9
Viel Geld haben	6,5%	7,7%	20,8%	26,5%	38,4%	2,18	Realschule
	11,3%	12,5%	22,4%	22,4%	31,4%	2,50	Hauptschule
	11,1%	13,1%	17,5%	22,6%	35,7%	2,41	Mädchen
	11,4%	12,0%	26,1%	22,3%	28,2%	2,56	Jungen
	12,9%	10,3%	25,1%	21,6%	30,1%	2,54	Klasse 8
Gut mit dem Computer umgehen	9,5%	15,0%	19,3%	23,4%	32,8%	2,45	Klasse 9
	11,6%	15,1%	22,8%	27,9%	22,6%	2,65	Realschule
	15,3%	13,5%	26,6%	20,7%	23,8%	2,76	Hauptschule
	12,1%	12,1%	25,0%	21,5%	29,3%	2,56	Mädchen
	17,8%	14,5%	27,9%	20,2%	19,6%	2,91	Jungen
	19,6%	13,0%	26,3%	20,3%	20,9%	2,90	Klasse 8
Das angesagte Handy besitzen	10,5%	14,1%	27,1%	21,3%	27,1%	2,60	Klasse 9
	9,5%	11,0%	19,3%	27,3%	32,9%	2,37	Realschule
	16,3%	14,5%	19,0%	21,7%	28,5%	2,69	Hauptschule
	17,0%	13,0%	16,2%	22,1%	31,6%	2,62	Mädchen
	15,8%	15,5%	21,1%	21,4%	26,1%	2,72	Jungen
	17,3%	13,2%	17,9%	23,9%	27,7%	2,69	Klasse 8
	15,2%	15,9%	20,3%	19,2%	29,3%	2,68	Klasse 9

TABELLE 18: BELIEBTSEIN IN DER SCHULE – SCHULE ALS ORT DER SELBSTDARSTELLUNG (ANGABE IN PROZENT)

Anhand der Tabelle wird deutlich, dass „*Beliebtsein in der Schule*“ für viele Schüler sehr wichtig ist. Um die Klassenkameraden zu beeindrucken, lehnen die Schüler tendenziell schulische Lernleistungen und prestigeträchtige Aktivitäten und Objekte eher ab. Hierzu gehören Aussagen wie „*gute Noten schreiben*“ (Zustimmung zwischen 27-33 % (addierter Wert aus „*stimmt ziemlich*“ und „*stimmt völlig*“) oder „*das angesagte Handy zu besitzen*“. Mit 20,5 % scheinen die Realschüler etwas häufiger konsumkritisch eingestellt zu sein, als das bei den Hauptschülern der Fall ist. Hier liegt der Anteil bei 31,1 %, die meinen, dass ein „*angesagtes*“ Handy die Beliebtheit in der Klasse steigern kann.

ABBILDUNG 29: BELIEBTSEIN IN DER SCHULE – SCHULE ALS ORT DER SELBSTDARSTELLUNG



Um sich erfolgreich in Szene zu setzen, werden personelle und körperliche Fähigkeiten und Ressourcen eingesetzt. Dazu gehören etwa sportliche Leistungen oder möglichst „witzig und cool zu sein“. Aber auch bei Eigenschaften, wie nett und hilfsbereit zu den Mitschülern in der Klasse zu sein, stimmten fast 70 % zu.

Zur besseren Veranschaulichung wurden in der (Abbildung 29) die Mittelwerte aus den Antworten zwischen „stimmt völlig“ (5) bis „stimmt gar nicht“ (1) gebildet. Je höher der ausgewiesene Wert ist, desto höher ist das Gewicht, dass die Schüler dem zu Grunde liegenden Erfolgskriterium beimessen. Zwischen den Mittelwerten sind die Abstände der Gruppen nur gering. Dies ist nicht verwunderlich, da die Stichprobe vom Alter her sehr eng beieinander liegt und der sozioökonomische Kontext weitgehend ähnlich ist. Es zeigt sich weiterhin das die Peer in der Schule für den Einzelnen ein wichtiger Ort für den Austausch biografischer Orientierung ist. Ansonsten wäre der teilweise deutlich über dem Durchschnitt liegende Wert von 2,5 bei fast allen Items schwer erklärbar. Damit bestätigt sich der Trend der großen quantitativen Jugendsurveys (u.a. SHELL-Studien), die in den letzten Jahrzehnten die Fragestellung von Freundschaften und Peer-Groups im Rahmen von Organisationen untersucht und eine wachsende Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für den Einzelnen ermittelt haben (vgl. REITZLE/RIEMENSCHNEIDER 1996, S. 304, OERTER/MONTADA 1982, S. 316; FEND 2000; S. 312).

5.2.3 Dimension: Lernarrangement und Unterrichtserfahrungen

Lern- und Denkprozesse finden nicht in einem „kognitiven Vakuum“ (LÜDERS/RAUIN 2004, S. 712) statt, sondern sie werden durch eine Vielzahl anderer Faktoren wie emotionale, motivationale und soziale Einflüsse bestimmt (vgl. LEVINE/RESNICK/HIGGINS 1993). Betrachtet man Schule unter dem Blickwinkel des Lernarrangements und den darin verwendeten Unterrichtsmethoden, hängen Freude und Erfolg in der Schule in hohem Maße von Planungs-ideen und Unterrichtsgestaltung ab. Ob der Schüler eher mit Lernarbeiten konfrontiert wird, die dem klassischen Frontalunterricht entsprechen oder eine Lernatmosphäre vorfindet, die mehr einen selbstorganisierten kooperativen Charakter hat, wird dabei maßgeblich vom Lehrer ermöglicht oder eben auch nicht. Um zu erkunden, welche Erfahrungen die Schüler mit „*offenem Unterricht*“ haben, in dem auch selbstbestimmtes Lernen eine Rolle spielt, wurden die Schüler gebeten, die folgenden Aussagen durch Ankreuzen in einer 5-stufigen Likert-Skala¹¹⁹ zu beurteilen.

¹¹⁹ Die Fragensauswahl wurde aus der Fragebatterie der LERNENBILDUNG 2003, S. 10ff.: „Wie war der Unterricht für Dich im letztem Schuljahr?“ extrahiert.

- (1) Ich konnte im Unterricht schwierige Aufgaben auswählen.
- (2) Wir Schüler/Schülerinnen konnten über die Inhalte des Unterrichts selbst bestimmen.
- (3) Wir arbeiten im Unterricht oft in Gruppen.
- (4) Wir Schüler/Schülerinnen können aktuelle Themen in den Unterricht einbringen.
- (5) Die Lehrer/Lehrerinnen gaben sich Mühe, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten.

Die Reliabilität des Gesamtinstruments über alle 5 Fragen beträgt 0,73 und ist als zufriedenstellend anzusehen.

Schaut man sich folgende Häufigkeitstabelle an, die aus den Mittelwerten der Aussagen über das Lernarrangement gebildet wurde, fällt auf, dass die Real- und Hauptschüler mit der Unterrichtsgestaltung eher durchschnittlich zufrieden sind. Dabei gilt: Je kleiner der Durchschnittswert, desto eher treffen die Aussagen zu.

Aussage		Realschule	Hauptschule
Ich konnte im Unterricht unterschiedlich schwierige Aufgaben auswählen.	Gültig	341	599
	Fehlend	5	10
	Mittelwert	3,03	3,05
Wir Schüler/Schülerinnen konnten über die Inhalte des Unterrichts selbst bestimmen.	Gültig	340	601
	Fehlend	6	8
	Mittelwert	3,81	3,84
Wir arbeiten im Unterricht oft in Gruppen.	Gültig	342	597
	Fehlend	4	12
	Mittelwert	2,80	3,07
Wir Schüler/Schülerinnen können aktuelle Themen in den Unterricht einbringen.	Gültig	341	598
	Fehlend	5	11
	Mittelwert	2,67	3,07
Die Lehrer/Lehrerinnen gaben sich Mühe, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten.	Gültig	339	598
	Fehlend	7	11
	Mittelwert	2,68	2,70

Die Schüler bemängeln besonders die fehlende Möglichkeit, die Unterrichtsinhalte mitzubestimmen. In einer Schulnote ausgedrückt, würde dies ein „ausreichend“ bedeuten. Deutlich besser benoten die Schüler das Engagement der Lehrer, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Größere Unterschiede zwischen Haupt- und Realschülern sind bei der Gruppenarbeit zu beobachten. Diese Unterrichtsmethode wird demnach wesentlich häufiger bei den Realschülern (2,67) eingesetzt, als bei den Hauptschülern, die hier auf einen durchschnittlichen Wert von 3,07 kommen.

Die beiden erhobenen Merkmale „Welche Klasse“ und „Ich konnte im Unterricht unterschiedlich schwierige Aufgaben auswählen“ werden anschließend in Kreuztabelle 20 gegenübergestellt, die ihrerseits nochmals durch die Variable „Klassenstufendifferenzierung“ in Haupt- und Realschüler unterteilt ist. Für die Gruppe der Realschüler ergibt sich hierbei ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden kreuztabellierten Variablen ($\chi^2 = 20,226$, $p = 0,000$). Die Unabhängigkeitshypothese ist somit zu verwerfen. Es lässt sich vor allem beobachten, dass mit steigender Schulklassenzugehörigkeit die

Befragten innerhalb ihrer Klassen der Frage häufiger nicht zustimmen, sie also keine unterschiedlich schwierigen Aufgaben wählen können. Betrachtet man die Korrelation zwischen den beiden Variablen (Spearman-R = 0,232) zeigt sich auch hier dieser positiv gerichtete Zusammenhang. Innerhalb der Hauptschüler scheint diese Abhängigkeit schwächer vorzuliegen ($\chi^2 = 9,176$, $p = 0,057$). Hier sind die beobachteten relativen Häufigkeiten zwischen den beiden Klassen größtenteils ähnlich. Dieser, verglichen mit der Gruppe der Hauptschüler, schwächere Zusammenhang lässt sich auch in der Korrelation beobachten (Spearman-R = 0,111).

Kreuztabelle 20: Welche Klasse * Ich konnte im Unterricht unterschiedlich schwierige Aufgaben auswählen * Klassenstufendifferenzierung

Klassenstufen- differenzierung			Ich konnte im Unterricht unterschiedlich schwierige Aufgaben auswählen.					
			Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht	Gesamt
Real- schule	Kl. 8	Anzahl	27	36	40	17	15	135
		Erw. Anz.	17,8	26,9	45,1	23,4	21,8	135,0
		% Klasse	20,0%	26,7%	29,6%	12,6%	11,1%	100,0%
	Kl. 9	Anzahl	18	32	74	42	40	206
		Erw. Anz.	27,2	41,1	68,9	35,6	33,2	206,0
		% Klasse	8,7%	15,5%	35,9%	20,4%	19,4%	100,0%
Ges.	Anzahl	45	68	114	59	55	341	
	Erw. Anz.	45,0	68,0	114,0	59,0	55,0	341,0	
	% Klasse	13,2%	19,9%	33,4%	17,3%	16,1%	100,0%	
Haupt- schule	Kl. 8	Anzahl	52	78	98	36	59	323
		Erw. Anz.	41,5	76,0	97,6	41,0	66,9	323,0
		% Klasse	16,1%	24,1%	30,3%	11,1%	18,3%	100,0%
	Kl. 9	Anzahl	25	63	83	40	65	276
		Erw. Anz.	35,5	65,0	83,4	35,0	57,1	276,0
		% Klasse	9,1%	22,8%	30,1%	14,5%	23,6%	100,0%
	Ges.	Anzahl	77	141	181	76	124	599
		Erw. Anz.	77,0	141,0	181,0	76,0	124,0	599,0
		% Klasse	12,9%	23,5%	30,2%	12,7%	20,7%	100,0%

Realschule: $\chi^2 = 20,226$, $p = 0,000$; Spearman-R = 0,232

Hauptschule: $\chi^2 = 9,176$, $p = 0,057$; Spearman-R = 0,111

TABELLE 19: ICH KONNTE IM UNTERRICHT UNTERSCHIEDLICH SCHWIERIGE AUFGABEN AUSWÄHLEN, DIFFERENZIERT NACH KLASSE 8 UND 9

5.2.4 Dimension: Erfolg und Misserfolge in der Schule

Ob die Schüler gerne zur Schule gehen, hängt auch davon ab, welche Erfolge und Misserfolge sie in der Schule haben. Die zugrunde liegende Frage-batterie (ebenfalls LERNENBILDUNG) hat dabei nicht nur die Bildungs(miss)erfolge im Blickwinkel, sondern rechnet auch Ereignisse, die in unmittelbarem Zusammenhang zur Schulöffentlichkeit stehen, hierzu. Das macht durchaus Sinn, da Schule in der Summe mehr ist, als die bloße Reduzierung auf den Leistungsaspekt. Die Fragebatterie fasst damit drei Dimensionen zusammen:

1. Die Anzahl der erlebten Leistungsprobleme,
2. die Anzahl schulöffentlicher Erfolge und

3. die Anzahl erlebter Leistungsängste (vgl. LERNENBILDUNG 2003, S. 13f.)

Im Einzelnen waren dies:

- (1) Ich habe eine wichtige Prüfung gut bestanden.
- (2) Etwas, das ich selbst gemacht habe (Bild oder Werkstück), wurde in der Schule ausgestellt.
- (3) Ich habe einmal die beste Klassenarbeit geschrieben.
- (4) Ich habe überhaupt keine Lust mehr zum Lernen gehabt. [Zur Indexbildung invertiert]
- (5) Ich habe bei einer Schulaufführung mit Erfolg teilgenommen.
- (6) Ich habe eine wichtige Klassenarbeit verpatzt. [Zur Indexbildung invertiert]
- (7) Ich bin beim Abschreiben erwischt worden. [Zur Indexbildung invertiert]
- (8) Ich habe mich bei einem Schulwettkampf blamiert. [Zur Indexbildung invertiert]
- (9) Ich bin sitzen geblieben. [Zur Indexbildung invertiert]
- (10) Ich habe vor einer Klassenarbeit eine Riesenangst gehabt. [Zur Indexbildung invertiert]

Hieraus wurde ein einfacher Summenindex gebildet, mit dem die Erfolge und Misserfolge der Schüler direkt sichtbar werden. Dabei gilt: Je höher der Index, desto höher die Anzahl der Erfolge. Da die Skalierung dichotom war, wurde ein „Ja“ mit einem Punkt bewertet und ein „Nein“ mit keinem Punkt gezählt. Misserfolge wurden invertiert, sodass ein „Ja“ den Wert 0 und ein „Nein“ den Wert -1 bekam.

Die nachfolgende Tabelle listet die Erfolge und die Misserfolge der Schüler auf:

Schulerfolge und Misserfolge im letztem Schuljahr (Angabe in %)							
Σ	alle Schüler	Realschüler	Hauptschüler	Mädchen (HS-Zweig)	Jungen (HS-Zweig)	Klasse 8 (HS-Zweig)	Klasse 9 (HS-Zweig)
-5	,2	,3	,2	,4			,4
-4	,8	,6	1,0	,8	1,1	,9	1,1
-3	4,6	4,6	4,6	6,2	3,4	3,6	5,7
-2	11,1	8,7	12,5	14,2	11,2	10,9	14,3
-1	17,7	17,6	17,7	18,5	17,2	18,5	16,8
0	23,6*	24,3*	23,2*	22,3*	23,8*	24,5*	21,5
1	22,5	22,0	22,8	21,9	23,5	23,3	22,2*
2	10,4	11,6	9,7	7,7	11,2	9,7	9,7
3	3,7	5,8	2,5	1,5	3,2	2,4	2,5
4	,8	1,2	,7	,8	,6	,9	,4
Gesamt	95,4	96,5	94,7	94,2	95,1	94,8	94,6
System	4,6	3,5	5,3	5,8	4,9	5,2	5,4
	100	100	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Die grau unterlegten Zahlen stellen Modalwerte dar

TABELLE 20: SUMMENINDEX – ERFOLGE UND MISSERFOLGE IN DER SCHULE (ANGABE IN PROZENT)

Die Spannweite des Instruments liegt im Bereich von 10 bis -10. Je höher der positive Wert, desto mehr Schulerfolge hat der Schüler im letzten Schuljahr erlebt. Es zeigt sich durch alle Gruppen, dass die Schüler unabhängig der Schulform, dem Geschlecht, und der Klassenstufe mehr negative als positive Schulerfolge verzeichnen müssen. Die Spannweite liegt, je nach Gruppe,

zwischen 58 % bei den Realschülern bis 66 % bei den Mädchen, die eher Misserfolge in der Schule haben. Auffallend ist, dass die Mädchen im Vergleich zu den Jungen wesentlich mehr Schulmisserfolge haben, jedoch insgesamt lieber zur Schule gehen.

Dies zeigt die folgende Kreuztabelle:

Gerne zur Schule * Geschlecht				
		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Ja, ich gehe gerne zur Schule.	Anzahl	51	44	95
	Erwartete Anzahl	40,5	54,5	95,0
	% innerhalb von Gerne zur Schule	53,7%	46,3%	100,0%
Meistens gehe ich schon gerne zur Schule.	Anzahl	115	148	263
	Erwartete Anzahl	112,2	150,8	263,0
	% innerhalb von Gerne zur Schule	43,7%	56,3%	100,0%
Ich muss mich schon jeden Morgen dazu aufrufen, aber ich gehe.	Anzahl	73	117	190
	Erwartete Anzahl	81,1	108,9	190,0
	% innerhalb von Gerne zur Schule	38,4%	61,6%	100,0%
Nein, zur Schule gehe ich überhaupt nicht gerne.	Anzahl	20	39	59
	Erwartete Anzahl	25,2	33,8	59,0
	% innerhalb von Gerne zur Schule	33,9%	66,1%	100,0%
	Anzahl	259	348	607
	Erwartete Anzahl	259,0	348,0	607,0
	% innerhalb von Gerne zur Schule	42,7%	57,3%	100,0%

TABELLE 21: GERNE ZUR SCHULE – DIFFERENZIERT NACH GESCHLECHT

Die Auswertung des Chi-Quadrat-Tests bescheinigt einen schwachen Zusammenhang zwischen den Variablen „*Geschlecht*“ und „*Gerne zur Schule gehen*“. Der Wert liegt bei 8,089, $p = \leq 0,05$. Somit scheinen sich Schulmisserfolge nicht unbedingt auf die Schullust der Mädchen auszuwirken. Eine andere Erklärung, warum die Mädchen einen geringeren Schulerfolg als die Jungen haben, könnte eine realistischere Sichtweise auf die eigenen Kompetenzen sein. So geben rund 62 % der Jungen und 58 % der Mädchen an, dass sie im letzten Jahr „*einmal die beste Klassenarbeit geschrieben haben*“. Vergleicht man das jedoch mit dem Notendurchschnitt und gruppiert diesen in die Bereich 1,0-2,0; 2,1-3,0 usw. zeigen sich hier größere Unterschiede. So gehören 49,4 % der Mädchen und nur 44,4 % der Jungen dem Bereich 1,0-3,0 an.¹²⁰

¹²⁰ Es kann natürlich sehr gut sein, dass die Jungen außerhalb der Fächer Englisch, Deutsch und Mathematik die besten Klassenarbeiten geschrieben haben, jedoch sprechen die veröffentlichten PISA-Ergebnisse, wonach ein Viertel der Jungen im Vergleich zu den Mädchen nur die niedrigste Kompetenzstufe im Lesen erreichen, gegen die Annahme (vgl. Kapitel 3).

Die folgende Abbildung veranschaulicht die schulischen Erfolge und Mißerfolge:

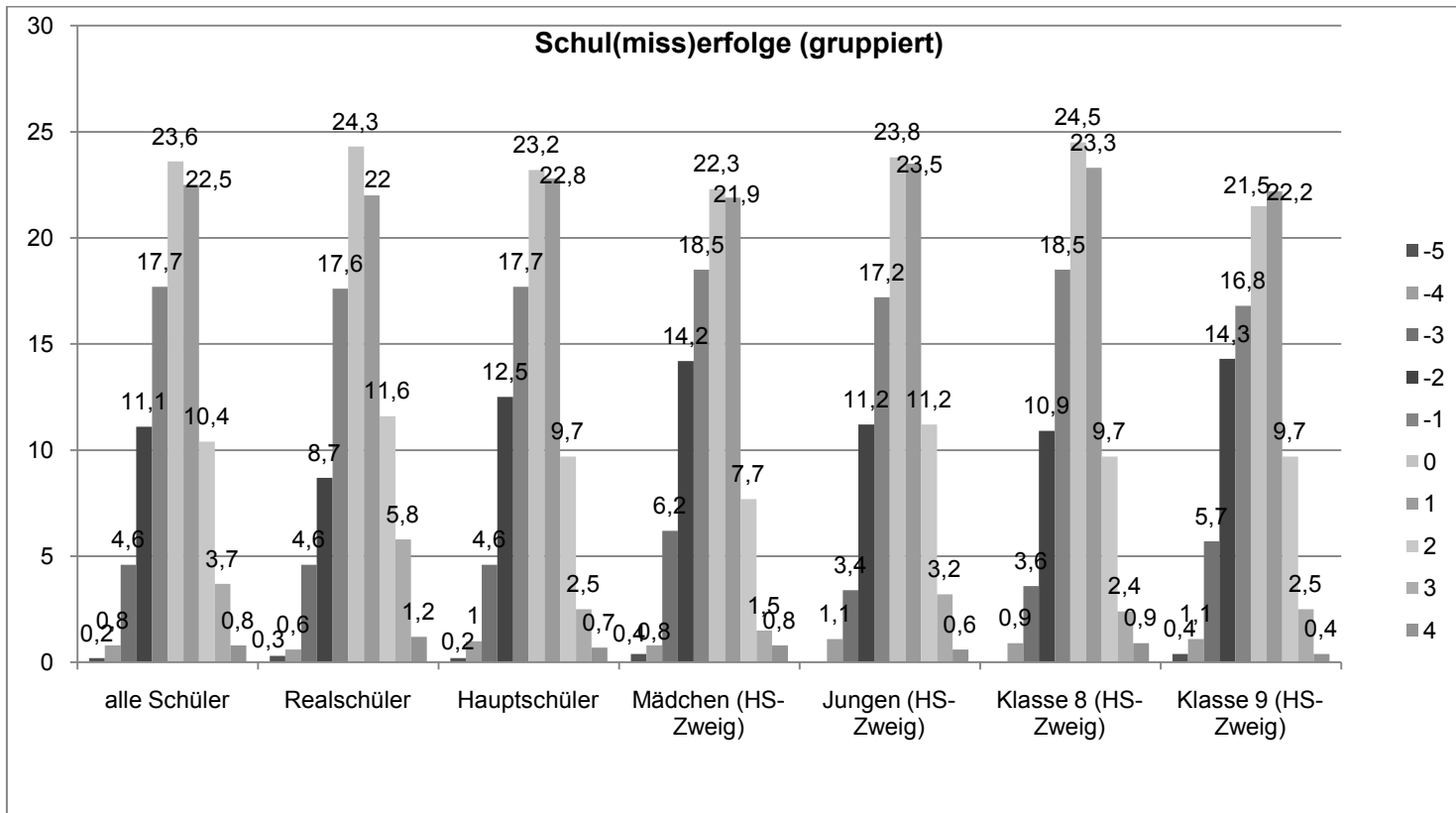


ABBILDUNG 30: SCHUL(MISS)ERFOLGE GRUPPIERT

5.3 Von der Schule in den Beruf - Die Sichtweisen der jugendlichen Akteure auf die erste Schwelle (Bereich 3).

Die Übergänge von der Schule in die Ausbildung und von dort in den Beruf sind für Jugendliche eine entscheidende Entwicklungsaufgabe auf dem Weg in das Erwachsenwerden (vgl. DREHER/DREHER 1985). Für Schüler der 8. und der 9. Klasse ist dieses Thema daher auch von besonderer Aktualität. Über die vielfältigen, unübersichtlichen und teilweise riskanten Anforderungen an das biografische Handeln, wurden die Jugendlichen befragt und darum gebeten Stellung zu bestimmten Sachverhalten zu beziehen.

Zunächst ist erst einmal Tatsache, dass der Übergang, ob er sich als schwierig oder leicht herausstellt, ein Einschnitt in oftmals behütete schulische Strukturen darstellt. War die Schule bislang Ort der Entwicklung und des Ausprobierens, wird nun vom Jugendlichen eine höhere Verantwortungsbeurteilung eingefordert und es wird ihm unmissverständlich deutlich gemacht, dass die Arbeitswelt anderen Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Es werden aber nicht nur neue Leistungsanforderungen an ihn gestellt, sondern die berufliche Tätigkeit fördert die Ablösung vom Elternhaus im Einklang wachsender ökonomischer Unabhängigkeit.

Es gehört mittlerweile zur Alltagserfahrung von Hauptschülern, dass sie als „Sorgenkinder“ im Focus der Öffentlichkeit stehen oder sich selbst als das „vergessene Drittel“ sehen, wie WOLTERECK (2008) es so treffend in seinem gleichnamigen Buchtitel auf den Punkt bringt. Solche Selbstbeschreibungen sind sogar noch recht freundlich, wenn man zum Vergleich die Ergebnisse der Studie von KNIGGE (2009) heranzieht, der 1.000 Berliner Hauptschüler untersucht hat. Demnach glauben 80 % der Achtklässler, dass die Leute Hauptschüler für dumm halten (vgl. KNIGGE 2009, S. 199). Noch negativer schätzen sich die Neuntklässler ein: So denken 85 % dieser befragten Schüler, dass ihre eigene Gruppe in der Öffentlichkeit als asozial wahrgenommen wird. Einer der Schüler, der interviewt wurde, sagte:

„Die Leute denken, Hauptschüler sind irgendwelche Hirnamputierten, die nichts zustande bringen. Sie haben schon in der Grundschule nichts begriffen.“ (a.a.O., S. 199).

Die Anforderungen, sich an der Schwelle ins Berufsleben erstmals bewusst und gezielt mit den Bedingungen des Arbeitsmarktes auseinanderzusetzen, verlangt vielfältiges Bewältigungshandeln. Der Schüler muss einen Kompromiss zwischen eigenen Berufsinteressen und –vorstellungen finden und diese an den objektiven Gegebenheiten von Ausbildungs- und Arbeitsmarkt austarieren. Er weiß, dass es Rückschläge auf dem Weg dorthin geben wird und er muss neue Optimierungsstrategien suchen. Diese Bewältigungsaufgaben können z.B. als Herausforderung oder als notwendiges „Übel“ erachtet werden. Unabhängig der Motivation, ist es aber eine Aufgabe, die es zu lösen gilt.

Ein zentrales Anliegen der Schülerstudie ist es daher, das Selbstbild und das Bewältigungshandeln von Hauptschülern zu untersuchen. Dabei spielt gerade das Übergangsmanagement mit den vielfältigen Unterstützungssystemen eine entscheidende Rolle dafür, wie diese Schwelle in Angriff genommen wird. Es rücken daher konkrete Vorstellungen zum Berufsübergang und die damit einhergehenden Hoffnungen aber auch Ängste in das Blickfeld der Untersuchung. Dazu gehört die Frage, welche positiven und negativen Assoziationen mit dem Berufseinstieg im Vorfeld vorhanden sind und auf welche vorhandenen Ressourcen zurückgegriffen wird.

5.3.1 Wie gut sind die Schüler über ihren Beruf informiert und wissen sie, was sie nach Ende der Schulzeit tun werden?

Die Situation am Ausbildungsmarkt ist seit Jahren angespannt. Das gilt auch für den Landkreis Hausen, in dem viele Schüler einen Ausbildungsplatz oder eine Ausbildungsstelle suchen werden.¹²¹ Um zu erfahren, ob und welche beruflichen Ziele die Schüler haben oder ob sie wegen der Arbeitsmarktsituation eher unsichere Berufsentwürfe entwickeln, wurde mit zwei Fragen ermittelt:

1. „Weißt Du schon, welchen Beruf Du erlernen möchtest?“ (Frage 33)
2. „Weißt Du schon genau, was Du nach der Schule machen wirst?“ (Frage 41)

Die unten stehende Abbildung zeigt, dass viele Schüler sich nicht nur konkrete Gedanken über ihre berufliche Zukunft gemacht haben, sondern sich zudem auch sehr sicher sind, was sie beruflich machen möchten. Weniger als ein Viertel ist unentschlossen oder weiß noch nicht, was sie einmal beruflich tun möchten. Nur ein geringer Teil, nämlich 3,1 % hat sich zu dem Thema noch keine Gedanken gemacht. Da Schüler der 8. und der 9. Klasse befragt wurden, ist es interessant zu wissen, wie gut gerade die Schüler der 9. Klasse informiert sind. Zum Zeitpunkt der Befragung verblieben für die 9. Klässler noch weniger als drei Monate Schulzeit.

¹²¹ Die Arbeitslosenquote lag im Dezember 2009 bei 7,2%. Damit war sie etwas unter dem Bundesschnitt, aber in etwa ein Prozentpunkt über dem Landesdurchschnitt in Rheinland-Pfalz. Etwas günstiger sieht es bei den 15-25 Jahre alten Menschen im Landkreis Hausen aus. Hier war eine Arbeitslosenquote von 6,0% zu verzeichnen. Somit befindet sich der Landkreis Hausen im günstigen oberen Drittel (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009 - <http://xlurl.de/xlDw9X> vom 02. Januar 2010).

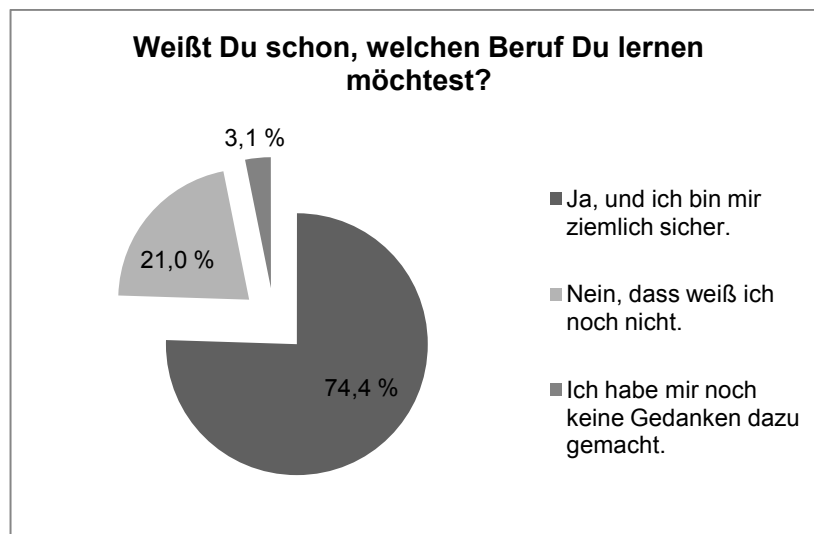


ABBILDUNG 31: WEIßT DU SCHON, WELCHEN BERUF DU ERLERNEN MÖCHTEST? – KLARHEIT ÜBER DIE BERUFLICHE ZUKUNFT (ANGABE IN PROZENT).

Die unten stehende Tabelle zeigt, dass sich 81 % sehr sicher sind und 17,4 % der Schüler noch gar keine Klarheit über die berufliche Zukunft hat.

	Klasse 8	Klasse 9
Ja, ich bin mir ziemlich sicher.	68,8 %	81,0 %
Nein, ich weiß es noch nicht.	25,2 %	16,0 %
Ich habe mir noch keine Gedanken dazu gemacht.	4,5 %	1,4 %

TABELLE 22: KLARHEIT ÜBER DIE BERUFLICHE ZUKUNFT – DIFFERENZIERT NACH KLASSE 8 UND 9 (ANGABE IN PROZENT)

Der Wunsch, einen Beruf zu erlernen, ist die eine Sache, sich schulisch weiter zu qualifizieren, eine andere. Damit ist aber noch nicht gesagt, ob die Schüler genau darüber Bescheid wissen, was sie nach ihrer Schulzeit machen werden.

Da auch hier nur die Ergebnisse für die 9. Klasse interessant sind, können diese an folgender Abbildung abgelesen werden. Fast 91 % werden eine Ausbildung beginnen oder eine weiterführende Schule besuchen. Etwa 4 % werden irgendeine Arbeit annehmen und lediglich 4,3 % wissen nicht, was sie nach der Schulzeit tun werden.

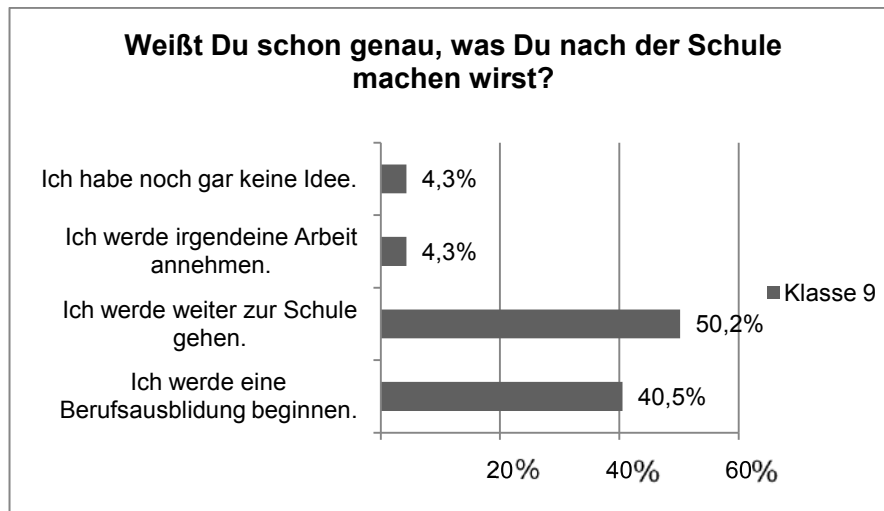


ABBILDUNG 32: ARBEIT ODER SCHULE – WELCHE ÜBERGÄNGE FAVORISIEREN DIE JUGENDLICHEN? (ANGABE IN PROZENT)

5.3.2 Berufliche Orientierungen

Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es, die Schüler an das Berufsleben heranzuführen. Die Hauptschulen, Regionale Schulen, Duale Oberschulen, Integrierte Gesamtschulen und Hauptschulen im Landkreis Hausen bilden hier keine Ausnahme und legen großen Wert auf die Berufsorientierung. Daher gehört es zum Curriculum jeder Schule, die Schüler möglichst frühzeitig nicht nur auf das Berufsleben, sondern auch auf die Ausbildungsreife vorzubereiten. Praktika und berufsbezogener Unterricht sind daher Aushängeschilder, mit denen sich die oben genannten Schulen zu unterscheiden suchen.¹²²

Um die Berufsambitionen der Schüler zu erfassen, hatten die Befragten die Möglichkeit, ihre Berufswünsche in einer offenen Antwort zu formulieren. Es wurde gefragt: Welchen Beruf möchtest Du erlernen? Bitte die genaue Bezeichnung aufschreiben.

¹²² In den Vorbereitungstreffen mit den Schulleitungen gab es immer wieder Missverständnisse und Misstöne, wenn von Hauptschulen gesprochen wurde. So waren einige Rektoren der Meinung, dass Integrierte Gesamtschulen oder Duale Oberschulen gar keine Hauptschulen sind. Diese Diskussionen konnten nur dadurch „besänftigt“ werden, indem deutlich darauf hingewiesen wurde, dass der erworbene Schulabschluss nach neun Jahren Schulzeit an allen genannten Schulen die Berufsreife ist, was einem Hauptschulabschluss gleichkommt. Aus Gesprächen mit den Schülern über den Fragebogen wurde darüber hinaus deutlich, dass diese mit der „Identität“ ein „DOS’ler“ oder „IGS’ler“ zu sein, nicht viel anfangen können und sich selbst als Hauptschüler sehen.

Hieraus ergaben sich bei der Auswertung aber drei methodische Herausforderungen:

1. Die Berufe mussten nachträglich kodiert werden.
2. Einige Schüler haben nicht die Berufsbezeichnung genannt, sondern die Tätigkeit beschrieben. Einige Beschreibungen waren klar, bei anderen konnten die PIDS-Lehrer¹²³ weiterhelfen.
3. Teilweise waren die Berufsbezeichnungen so exklusiv bzw. so ungenau, dass diese nicht mehr ausgezählt werden konnten und stattdessen in die Variable „*Sonstige Berufe*“ aufgenommen werden mussten.

Ein wichtiger Indikator für die Berufswahlkompetenz ist die Wahl der Lehrstelle. Diese ist meist abhängig vom sozialen Umfeld und dem damit verbundenen Informationsstand der Jugendlichen.

Zunächst fällt auf, dass zwei Drittel der Schüler eine konkrete Vorstellung über ihren beruflichen Werdegang haben. Fast 90 % haben sich ihrer Meinung nach gut bis sehr gut über den Beruf informiert. Zwischen Jungen und Mädchen gibt es keine wesentlichen Unterschiede. Wie zu erwarten, haben die Schüler der Klasse 9 mit ca. 82 % eine konkretere berufliche Vorstellung (Klasse 8 ca. 70 %). Unterschiede in Bezug auf das Einholen berufsrelevanter Informationen konnten nicht festgestellt werden.

¹²³ Das Fach PIDS (Praxis in der Schule) ist weitgehend das, was früher das Fach Arbeitslehre war und wird explizit an den Dualen Oberschulen in Rheinland-Pfalz angeboten. Es orientiert sich im direkten Vergleich zur Arbeitslehre stärker an der Berufswahlorientierung, vereint die Lernbereiche Technik und Naturwissenschaften, Wirtschaft und Verwalten sowie Hauswirtschaft und Sozialwesen. (Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/o97qWN> -15. Februar2010)

Berufliche Orientierungen der Schüler

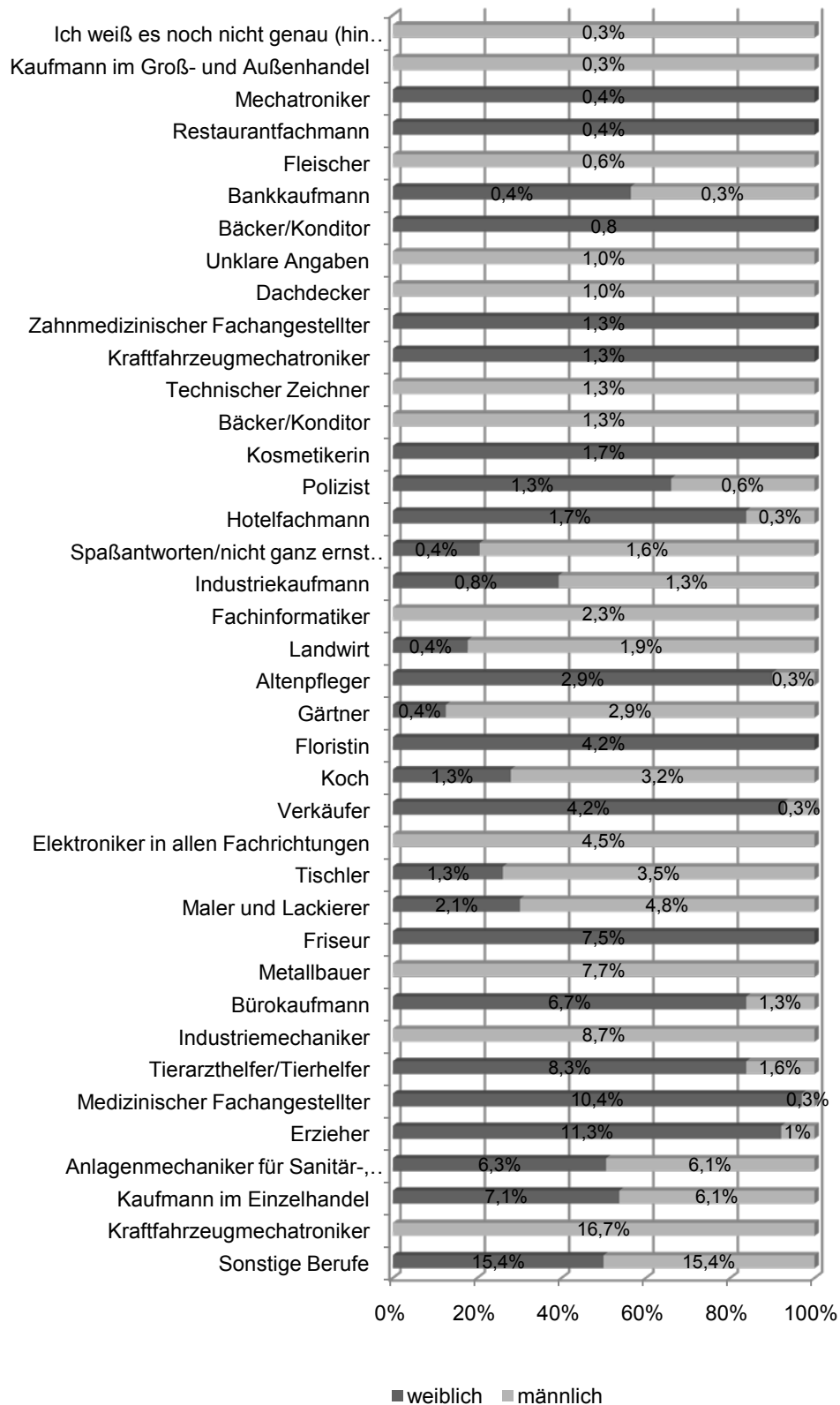


ABBILDUNG 33: BERUFLICHE ORIENTIERUNGEN DER SCHÜLER (ANGABE IN PROZENT)

Zu den fünf beliebtesten Berufswünschen der männlichen Jugendlichen gehört der KFZ-Mechatroniker (16,7 %), der Industriemechaniker (8,7 %) der Metallbauer (7,7 %), der Kaufmann im Einzelhandel (6,1 %) und der Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizung und Klimatechnik (6,1 %).

Bei den Schülerinnen belegen die Ausbildungsberufe Erzieherin (11,3 %), die medizinische Fachangestellte (10,4 %), die Tierarzhelferin (8,3 %), die Friseurin (7,5 %) und die Kauffrau im Einzelhandel (7,1 %) die vorderen Plätze.

Frauen		Männer	
10 beliebtesten Ausbildungsberufe (bundesweit)*	10 beliebtesten Ausbildungsberufe (Schülerstudie)	10 beliebtesten Ausbildungsberufe (bundesweit)*	10 beliebtesten Ausbildungsberufe (Schülerstudie)
1. Bürokauffrau***	1. Erzieherin	1. Kraftfahrzeugmechatroniker **	1. Kraftfahrzeugmechatroniker**
2. Kauffrau im Einzelhandel***	2. Medizinischer Fachangestellte	2. Industriemechaniker**	2. Industriemechaniker**
3. Verkäuferin***	3. Tierarzhelferin	3. Kaufmann im Einzelhandel***	3. Metallbauer
4. Medizinische Fachangestellte	4. Friseurin***	4. Bürokaufmann	4. Kaufmann im Einzelhandel***
5. Friseurin***	5. Kauffrau im Einzelhandel***	5. Verkäufer	5. Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
6. Industriekauffrau	6. Bürokauffrau***	6. Koch***	6. Maler und Lackierer
7. Kauffrau für Bürokommunikation	7. Anlagenmechanikerin für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	7. Industriekaufmann	7. Elektroniker in allen Fachrichtungen***
8. Hotelfachfrau	8. Verkäuferin***	8. Metallbauer	8. Tischler
9. Zahnmedizinische Fachangestellte	9. Floristin	9. Elektroniker Fachrichtung***	9. Koch***
10. Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk Schwerpunkt Bäckerei	10. Altenpflegerin	10. Mechatroniker	10. Gärtner
** identische Übereinstimmung *** hohe Übereinstimmung			

ABBILDUNG 34: VERGLEICH DER BELIEBTESTEN AUSBILDUNGSBERUFE DEUTSCHLANDWEIT MIT DER SCHÜLERSTUDIE 2008 (QUELLE: BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT UND EIGENE DARSTELLUNG)¹²⁴

Schaut man sich die „*Top Ten der Ausbildungsberufe*“ der Bundesagentur für Arbeit (siehe Abb. 34) im Ausbildungsjahr 2008/2009 an, so fällt auf, dass es gerade bei den männlichen Jugendlichen eine hohe Übereinstimmung mit den Ausbildungsberufen gibt. Es verwundert aber nicht, dass KFZ-Mechatroniker und Industriemechaniker identisch die Plätze 1 und 2 belegen, rangieren sie doch seit Jahren im vorderen Drittel der Lieblingsberufe. Geht der Trend bei den Jungen eindeutig in Richtung Handwerksberufe, so bestätigen die Mädchen auch die Regel, sich eher in Richtung Dienstleistungssektor zu orientieren (vgl. SCHÖNBERGER/GÜMBEL VON LINDE 2006, S. 65ff.). Lediglich der Beruf der Anlagenmechanikerin für Sanitär-, Heizungs- und Klima-

¹²⁴Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/7LB4Y4> - 14. Dezember 2008

technik passt nicht so recht in dieses Bild.¹²⁵

Auch im direkten Vergleich zu den Realschülern gibt es kaum Unterschiede. Tendenziell kann aber festgestellt werden, dass Realschüler sich mehr in Richtung der metallverarbeitenden Berufe und Realschülerinnen in die Bereiche der kaufmännischen Berufe bzw. Verwaltungsberufe orientieren. Auffallend ist weiterhin, dass es fast keine Berufsambitionen in der Computerbranche gibt. Es wurde lediglich von einer kleiner Gruppe der Wunsch genannt Fachinformatiker zu werden. Ein Unterschied zwischen Hauptschülern und Realschülern konnte nicht ausgemacht werden. So belegt der Beruf Fachinformatiker bei den Hauptschülern den 12. Platz und bei den Realschüler den 11. Platz.¹²⁶

Der hohe Anteil der Jungen, die KFZ-Mechatroniker bzw. Industriemechaniker werden wollen, lässt den Schluss zu, dass eine noch relativ gering entwickelte Befähigung zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten unterstellt werden kann. Dies bestätigte bereits FROIDL (2005) mit der Label-Untersuchung und einer parallel durchgeführten Studie in Bayern (PFRIEM/MOOSECKER 2004). Zwar ist es nach wie vor richtig, dass auch Hauptschüler den Beruf des KFZ-Mechatronikers erlernen können, jedoch gehört es längst zur Realität, dass immer mehr Absolventen von höheren Schulformen in das ureigene Betätigungsfeld des früheren Hauptschülers strömen.¹²⁷ So verfügten im Jahr 2006 fast 51 % der Auszubildenden im Bereich KFZ-Mechatroniker und 61,1 % der Auszubildenden der Industriemechaniker über einen Realschulabschluss (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 285). Zum Vergleich lag die Quote im Jahr 1995 für den Beruf Kraftfahrzeugmechaniker¹²⁸ bei knapp 34 %.¹²⁹ In diesem Verdrängungswettbewerb sind daher die Hauptschüler und besonders die Absolventen mit schlechteren Noten die Verlierer. Um zu überprüfen, wie realistisch die Schüler hier sind, wurden die Durchschnittsnoten aus Mathematik, Deutsch und Englisch herangezogen. Die Auswertung ergab, dass die meisten Hauptschüler, die KFZ-

¹²⁵ Um zu überprüfen, ob das Merkmal „Anlagenmechanikerin für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik“ sich von anderen Gruppen unterscheidet, wurde dieses auf die Themen „Schulisches Engagement“, „Schulleistungen“ sowie typischen „männlichen und weiblichen Stereotypen“ hin untersucht. Es konnten aber keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Es war zudem zu erwarten, dass es eine Häufung in einer Klasse bzw. an einem Schulstandort gibt. Dies war auch nicht der Fall.

¹²⁶ Der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden, dass der Beruf der Anlagenmechanikerin für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik bei den Realschülerinnen noch beliebter ist. So wurde dieser Beruf am vierthäufigsten genannt.

¹²⁷ Eine Ursache für den Anstieg bei den Realschülern in diesem Berufsfeld liegt sicherlich auch in den zunehmenden Anforderungen begründet. Neben Mathematik und Physik wird auch Englisch immer wichtiger. Es wird erwartet, dass Auszubildende auch mal eine englische Einbauanleitung verstehen können und es wird unterstellt, dass Realschulabsolventen dies normalerweise besser können. Ein Blick in die Arbeitsplatzangebote untermauert die Vermutung, dass immer mehr Unternehmen die Mittlere Reife als Zugangsberechtigung voraussetzen

¹²⁸ Den Beruf des KFZ-Mechatroniker gibt es erst seit 2003. Er löste den Kfz-Mechaniker ab, um dem moderneren Berufsbild und den veränderten Anforderungen zu entsprechen. (Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/g95QIm> - 25. Juli 2009)

¹²⁹ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/y2ibFK>- 21. April 2006

Mechatroniker werden wollen sich im Bereich von 3,0 bis 3,67 (Industriemechaniker 2,67 bis 4,00) bzw. bei den Realschülern im Bereich von 2,33 bis 3,33 (Industriemechaniker 2,67 bis 3,33) befanden.

Trotzdem sind diese Schüler genauso wie alle anderen Schüler sehr zuversichtlich, dass sie am Ende ihrer Schulzeit ihren Ausbildungsberuf bekommen. So geben fast 47 % der Hauptschüler an (51 % der KFZ-Mechatroniker), dass sie eine Berufsausbildung beginnen werden bzw. weiter zur Schule gehen (ca. 40 % KFZ-Mechatroniker). Lediglich 10,2 % (5,5 % KFZ-Mechatroniker) haben „*überhaupt noch keine Idee*“ und knapp 4,5 % (3,6 % KFZ-Mechatroniker) wollen irgendeine Arbeit annehmen.

Bei der Beziehung zwischen den Berufswünschen und den beruflichen Tätigkeiten der Eltern gibt es nur geringe Gemeinsamkeiten. Lediglich etwa 7 % der Schüler wollen den gleichen bzw. einen sehr ähnlichen Beruf, wie den der Eltern erlernen. Zwischen Realschülern und Hauptschülern gibt es dabei keine Unterschiede. Des Weiteren orientieren sich die Jungen tendenziell eher an dem Beruf des Vaters, während die Mädchen ganz andere Berufswege als die der Eltern einschlagen wollen.

In der Kategorie „*Sonstige Berufe*“ der Abbildung 33 fallen die Berufe, für die ein Studium oder mindestens die Fachhochschulreife erforderlich ist. Aber auch exklusivere Berufsvorstellungen, wie Schauspieler, Pferdewirt oder Pyrotechniker sind hier versammelt. Gruppiert man die „*Sonstigen Berufe*“ in Berufe, die einen Hochschulabschluss voraussetzen, so liegt der Anteil bei 7,4 %, wobei doppelt so viele Mädchen wie Jungen einen Beruf wählen möchten, wofür ein abgeschlossenes Hochschulstudium notwendig ist. Diese Zahl ist nicht hoch und passt zur Studienanfängerquote bei Arbeiterkindern, die im Jahr 2005 bei ungefähr 6 % lag (vgl. ALLMENDIGER/EBNER/NIKOLAI 2009, S. 56).

Somit wäre die Frage zu stellen, ob die Jugendlichen berufliche Leistungen tendenziell eher ablehnen oder als geringer erachten und sich Richtung Freizeit und Konsum orientieren oder ob sich der Druck des Arbeitsmarktes auf die Jugendlichen so ausgewirkt hat, dass sich „*ein geschärftes Risikobewusstsein*“ und eine erstaunliche Illusionslosigkeit entwickelt hat (vgl. HEINZ 2002, S. 531).

Bereits 1982 stellten Imbke BEHNKEN, Gerd JUNGBLUT und Reinhard PEUKERT fest, dass es eine zunehmende Diskrepanz zwischen dem Berufswunsch vor dem Berufseinmündungsprozess und dem im Anschluss tatsächlich vollziehenden Berufsweg gibt. Es besteht somit der Verdacht, dass der Arbeitsmarkt die Berufswünsche der Jugendlichen kanalisiert (vgl. BEHNKEN et al. 1982, S. 6) bzw. ein Einmünden in die Berufswelt besonders für Hauptschüler schwieriger werden lässt.¹³⁰

5.3.3 Traum- und Wunschberufe

Auch wenn die Schüler sehr realistische Berufsvorstellungen haben, sich tendenziell an den Möglichkeiten ihres Schulabschlusses orientieren, heißt das nicht, dass sie sich keine Hoffnungen auf den Traumberuf machen.

Daher wurde gefragt: „*Du hast sicherlich einen Traum- oder Wunschberuf, den Du später einmal ausüben möchtest. Glaubst Du, dass Du dieses Ziel, erreichen wirst?*“

Die Schüler konnten zwischen folgenden Antwortmöglichkeiten wählen, wobei eine Mehrfachantwort möglich war:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Ich mache mir nicht so viele Hoffnungen auf den Traumjob. Hauptsache eine Arbeit! |
| <input type="checkbox"/> | Beruf und Arbeitsleben - das ist noch so weit entfernt. |
| <input type="checkbox"/> | Ich befürchtete, dass es mir nicht gelingt, an meinen Traumjob zu kommen. |
| <input type="checkbox"/> | Ich höre immer Arbeit und Beruf. Es gibt doch auch andere wichtige Dinge im Leben. |

¹³⁰ Es besteht wohl kein Zweifel, dass die sog. Einmündungsquote bei der Gruppe der Hauptschüler, wenn man qualifikatorische Merkmale wie z.B. Schulabschluss und Schulnoten heranzieht, im direkten Vergleich zu Realschülern und Gymnasiasten deutlich schlechter ist. So liegt der Anteil der „Lehreinmünder“ bei den Hauptschülern bei 27% und steigt auf 46%, wenn der Schüler mit einer Studienberechtigung abgeschlossen hat (vgl. BA/BIBB-BEWERBERBEFRAGUNG 2004 – online einsehbar unter: <http://xlurl.de/i37T5D> - 11. Januar 2010).

Die Schüler stimmten wie folgt ab:

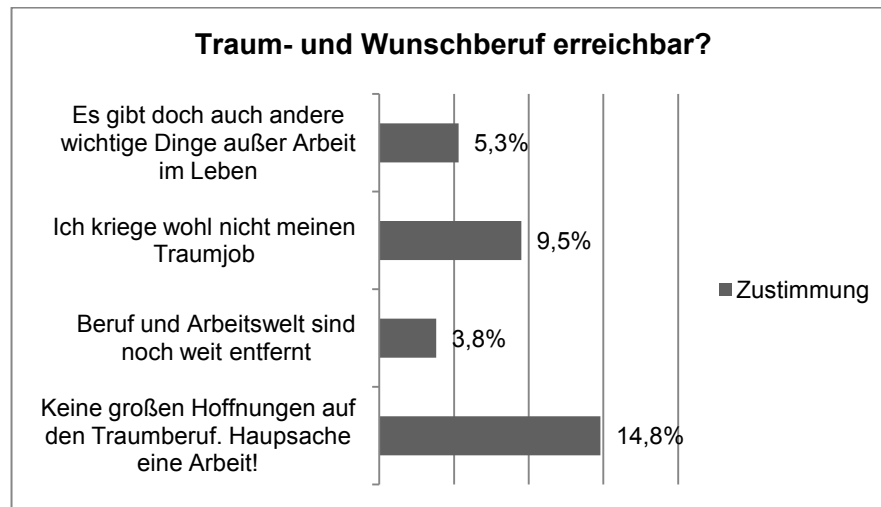


ABBILDUNG 35: TRAUM- UND WUNSCHBERUFE DER SCHÜLER (ANGABE IN PROZENT)

Nur 9,5 % der befragten Schüler geben an, dass es ihnen wahrscheinlich nicht gelingen wird, ihren Traumberuf zu bekommen. Das ist sehr optimistisch. Arbeit scheint für die Schüler sehr wichtig und bedeutend zu sein. Nur 5,3 % der Schüler stimmen der Aussage zu, dass es auch andere wichtige Dinge im Leben neben dem Beruf gibt. Es wird somit sehr deutlich, welchen Stellenwert der Beruf hat und dass es nicht nur „eine Arbeit“ sein soll. Hiermit wären nur 14,8 % der Schüler einverstanden.

5.3.4 Einfluss verschiedener Personen auf das Berufswahlverhalten

Der Schüler kommt täglich mit einer Vielzahl an Sozialisationsagenten (sog. Lotsen) in Kontakt, die ihn auf dem Weg zur ersten Schwelle begleiten. Zu nennen sind u.a. Eltern, Freunde, Lehrer, Verwandte und im zunehmenden Maße auch Medienpersonen, die in den letzten Jahren zunehmend in das Interesse wissenschaftlicher Untersuchungen gekommen sind.¹³¹ All diese Personen oder Institutionen sind fester Bestandteil der Lebenswelt junger Menschen und gehören zum individuellen Übergangsmangement. Sie haben einen mehr oder minder großen Einfluss auf das Berufswahlverhalten der Jugendlichen. Um zu überprüfen, wie groß der Einfluss der Lotsen auf den Schüler ist, gab es im Fragebogen einige Fragen, die im Folgenden ausgewählt wurden, um diesen Zusammenhang zu überprüfen. Konkret waren dies aus den Bereichen:

¹³¹ Zum Beispiel die Studie „Medienhandeln Jugendlicher“ TREUMANN et al. 2007, die vom DFG gefördert und gemeinsam mit den Universitäten Halle, Rostock und Bielefeld durchgeführt wurde, das DFG-Forschungsprojekt „Medienbeziehungen und Identitätskonstruktionen im Jugendalter“ an der Universität Bielefeld oder auch die Erhebung von FRITZSCHE „Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur“

I. Schule

- (1) „Der Unterricht half mir bei der Berufsvorbereitung.“ (umkodiert)
- (2) „Das Thema „Beruf und Arbeitsleben“ wurde ausreichend gut im Unterricht behandelt.“
- (3) „Mein Lehrer hat mir bei der Berufsfindung geholfen.“ (umkodiert)

II. Berufsberatung

- (4) „Die Berufsberatung hat mir geholfen meine Gedanken über die berufliche Zukunft besser zu verstehen.“ (umkodiert)
- (5) „Ich habe wertvolle Tipps vom Berufsberater bekommen.“ (umkodiert)

III. Eltern

- (6) „Meine Eltern unterstützen mich dabei, mein berufliches Ziel zu finden.“ (umkodiert)
- (7) „Durch Gespräche mit meiner Familie hat sich mein Berufswunsch verfestigt.“ (umkodiert)
- (8) „Wegen meiner beruflichen Zukunft gab es Auseinandersetzungen mit meinen Eltern.“

IV. Freunde

- (9) „Meinen besten Freund ist es wichtig, dass ich meine berufliche Zukunft ernst nehme.“
- (10) „Mit meinen Freunden unterhalte ich mich über das, was wir später einmal machen wollen.“

Die Reliabilität der Skala liegt bei 0,76 (Cronbachs Alpha standardisiert) und ist somit zufriedenstellend.

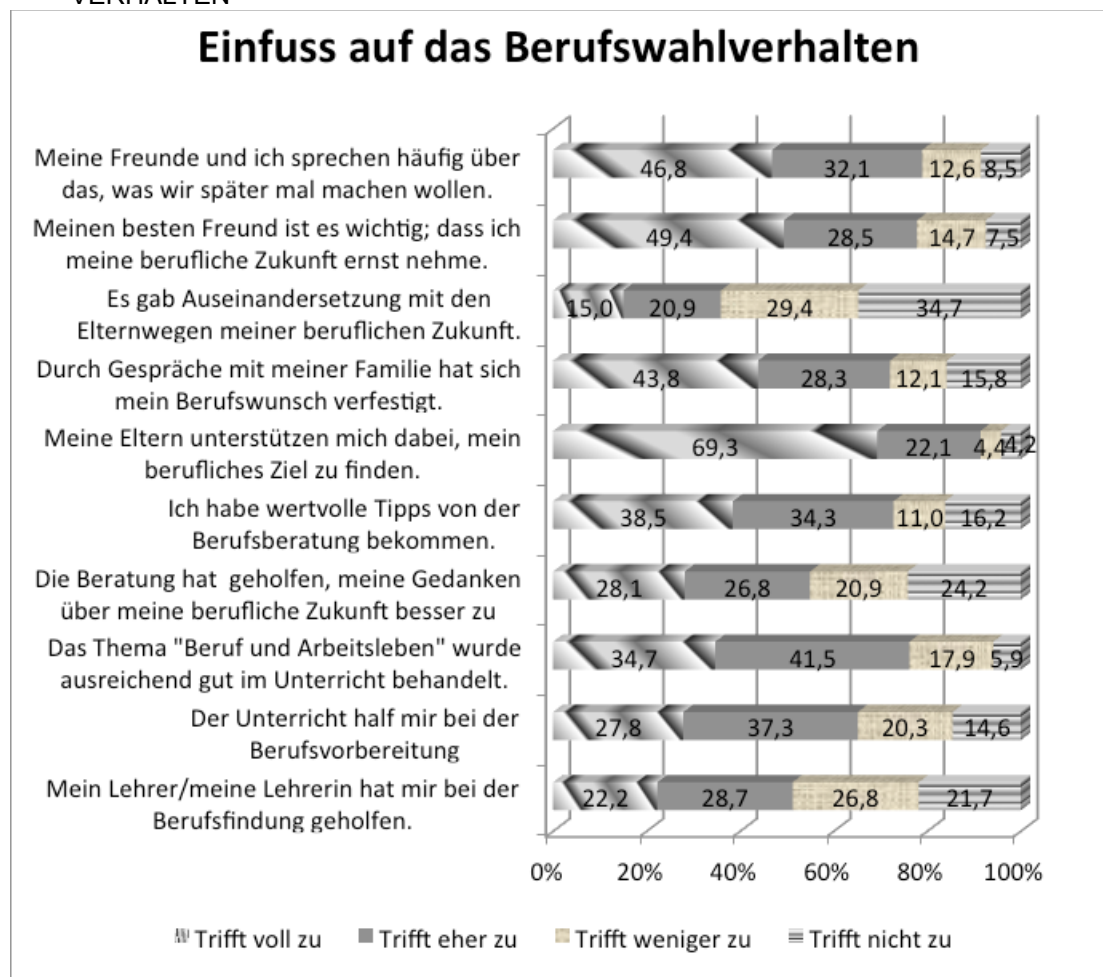
- Es wird im Folgendem davon ausgegangen, dass die Eltern die wichtigste Rolle beim Berufsauswahlverfahren einnehmen. Begründet wird diese Überlegung durch folgende Forschungsergebnissen:
- In der Studie der Bertelsmannstiftung aus dem Jahr 2005 von PRAGER und WIELAND heißt es: *„Die Berufswahl ist auch einer der wenigen Bereiche, in dem Jugendliche ihre Eltern noch um Rat fragen, in dem sie ihnen noch Kompetenz einräumen“* (PRAGER/WIELAND 2005, S. 9). Zwar verschweigen die Autoren die genaue Prozentzahl, jedoch muss die Zahl wohl über 39 % liegen, da auf Platz 2 die Berater der Agentur für Arbeit gefolgt von Schule (31 %), Lehrern (29 %) und Freunden (27 %) liegen (a.a.O., S. 9).
- Deutlichere Aussagen macht die ein Jahr zuvor und im Jahr 2006 erneut durchgeführte Studie des ARBEITSKREIS EINSTIEG *„Berufswahl in Hamburg“* nach der rund 3/4 der Jugendlichen auf den Rat der Eltern bauen, wenn es um die Berufswahl geht. Die Angabe wurde 2006¹³² auch verifiziert.
- Auch die Studie *„Familie und Berufswahl“* von BEINKE (2002) kommt zu

¹³² Eine genaue Prozentangabe kann nicht erfolgen, da die Darstellung der Daten von 2004 und 2006 unterschiedlich ist und nicht aggregiert werden kann. Berechnet man den Mittelwert der Fragebatterie „Wie beurteilst du die Rolle deiner Eltern für deine Berufswahl“ (EINSTIEG 2006, S. 10) und addiert die Ausprägungen „Trifft voll zu“ und „Trifft zum Teil zu“, wie es in der Darstellung 2004 erfolgte, erhält man einen Durchschnittswert von 75%. Den oftmals in diesem Zusammenhang angegebenen Wert von 91% (2004) und 89% (2006) wonach die Eltern die wichtigsten Instanzen bei der Unterstützung der Berufsorientierung sind, wird in Frage gestellt, da hier die Ausprägungen „Trifft voll zu“, „Trifft zum Teil zu“, „Trifft kaum zu“ anscheinend aufsummiert wurden und gerade die Ausprägung „Trifft kaum zu“ den tatsächlichen Einfluss der Eltern auf das Berufsauswahlverfahren widersprüchlich erscheinen lässt (Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/t7I5Ch> und <http://xlurl.de/3X2D17> - 15. März 2009)

dem Ergebnis, dass die Eltern größte Bedeutung für die Berufswahl der Kinder haben: Der Einfluss praktischer Tätigkeiten durch Betriebspraktika und der Einfluss der Eltern wird hier von ca. 60 % der befragten Jugendlichen gleich hoch bewertet (vgl. BEINKE 2005, S. 21). Es wird weiterhin deutlich, dass Eltern die Berufsentscheidung ihren Kindern überlassen und diese Entscheidung respektieren:

„Der Einfluss der Eltern darf allerdings nicht unter dem Gesichtspunkt der Lenkung interpretiert werden. Die Tatsache, dass die Eltern nahezu geschlossen antworten, sie würden Berufe nicht vorschreiben, ist glaubhaft und unterstreicht die Zurückhaltung der Eltern bei gleichzeitiger Beratungs- und Hilfsbereitschaft.“ (BEINKE 2005, S. 21)

ABBILDUNG 36: EINFLUSS VERSCHIEDENER PERSONEN AUF DAS BERUFSWAHL-
VERHALTEN



Wie aufgrund der vorliegenden Studien zu erwarten war, haben die Eltern einen hohen Stellenwert, wenn es darum geht Ansprechpartner aber auch Motivator für zukünftige berufliche Fragen zu sein. Fast 92 % der Schüler geben an, dass sie von ihren Eltern unterstützt werden, wenn es darum geht, dass berufliche Ziel zu finden. Diese Zahl ist sehr hoch und liegt eindeutig über den Befunden der Studien „Berufswahl in Hamburg“ (vgl. ARBEITSKREIS

EINSTIEG) und der Untersuchung von BEINKE (2004). Allerdings berichtet auch fast ein Drittel der Schüler von Konflikten mit den Eltern wegen der beruflichen Zukunft (Frage 63d). An zweiter Stelle wurden die Freunde als die wichtigsten Bezugspersonen genannt. Auch hier ist der Wert sehr hoch. Etwa zwei Drittel geben an, dass sie Rat und Unterstützung bei Freunden suchen, wenn es um berufliche Fragen geht. Rang 3 und 4 belegen die „*professionellen*“ Sozialisationsagenten: Berufsberatung und die Schule. Auffallend ist, dass nur etwa 50 % der befragten Schüler angeben, dass die Berufsberatung geholfen hat, ihre Gedanken über die berufliche Zukunft zu strukturieren. Das ist zwar immer noch mehr als die Hälfte, liegt aber dennoch deutlich unter den Werten der anderen Items. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Schüler mit unklaren Erwartungen an die Agentur für Arbeit herantreten. Befragt man die Schüler nach ihren Eindrücken über die Beratung selbst sagen 37 %, ¹³³ dass sie wenig Neues erfahren haben, gleichzeitig meinten aber fast 66 % ¹³⁴ der Schüler, dass die Beratung als solches so hilfreich war, dass man sie sich nicht hätte schenken können.

Um genauere Aussagen über die allgemeine Tendenz zu geben, welche Personen auf das Berufswahlverfahren Einfluss nehmen, erfolgte eine Skalierung der Mittelwerte für Rohpunkte (Auswahlmöglichkeiten 1 bis 4 Punkte). Für die Skalierung selbst wurde das Item „*Es gab Auseinandersetzungen mit den Eltern wegen meiner beruflichen Zukunft*“ ausgeschlossen. Somit beträgt das Cronbach Alpha bei den 9 Skalen nun 0,80. Die Antwortmöglichkeiten wurden invertiert. Die Ausprägung „*Trifft nicht zu*“ erhält einen Punkt, „*Trifft eher nicht zu*“ (zwei Punkte), „*Trifft eher zu*“ (drei Punkte) und „*Trifft voll zu*“ (vier Punkte). Es ergibt sich folgende Reihenfolge:

¹³³ Die Items „stimmt völlig“ und „stimmt ziemlich“ wurden summiert.

¹³⁴ ebenda

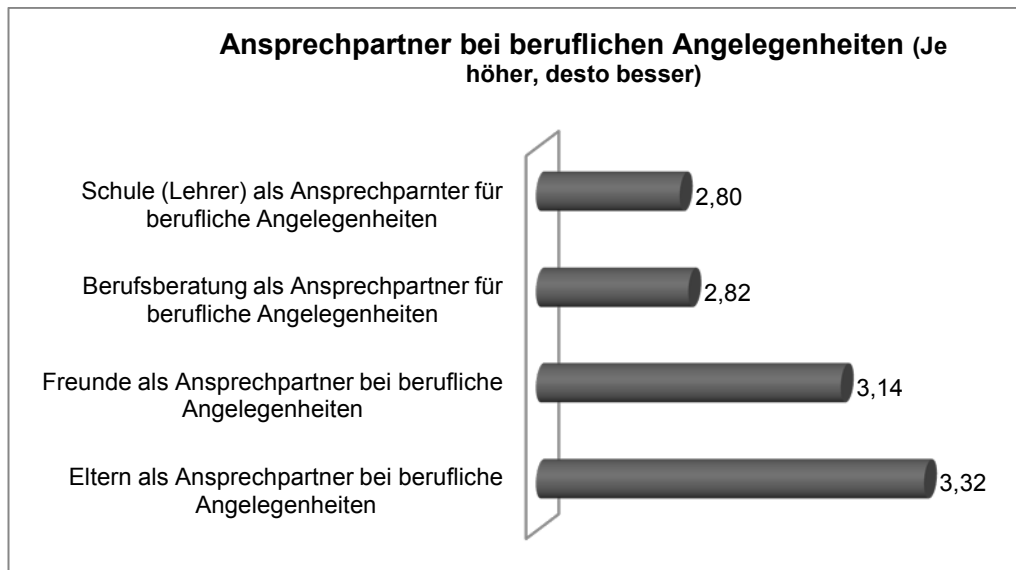


ABBILDUNG 37: ANSPRECHPARTNER BEI BERUFLICHEN FRAGEN

Wie bereits angesprochen, unterscheiden sich Hauptschulen von den Dualen Oberschulen, den Regionalen Schulen und den IGS'en durch ihre berufsorientierten Profile und Curricula. Jeder Schultyp setzt somit auf andere Schwerpunkte, um den Jugendlichen das adäquate Rüstzeug für die Berufswelt mitzugeben. Der Schüler kann freilich keine Aussagen darüber treffen, wie gut er das eine oder andere Konzept findet, jedoch sind Aussagen darüber möglich, ob die Schule ihm auch tatsächlich das notwendige Rüstzeug für das spätere Berufsleben mitgegeben hat.

Die Hauptschüler wurden gefragt: Was denkst Du, welche der folgenden Dinge hast Du erreicht? ...mich in der Schule auf meinen späteren Beruf vorzubereiten (Frage 56a)

	Mich in der Schule auf meinen späteren Beruf vorzubereiten			
	Hab ich erreicht	Schon eher erreicht	Noch kaum erreicht	Noch nicht erreicht
DOS K-Stadt	50,7 %	32,0 %	16,0 %	1,3 %
DOS Baldorf	44,6 %	33,8 %	16,9 %	4,6 %
Hauptschule Wickelsheim	46,9 %	39,5 %	12,3 %	1,2 %
Hauptschule Hausen	34,8 %	47,1 %	16,7 %	1,4 %
IGS H-Dorf	36,4 %	42,1 %	19,3 %	2,1 %
IGS Herhausen	38,8 %	46,3 %	10,4 %	4,5 %

TABELLE 23: BEURTEILUNG DER BERUFVORBEREITUNG DURCH DIE SCHULE – DIFFERENZIERT NACH SCHULSTANDORT (ANGABE IN PROZENT)

Fast drei Viertel aller Schüler an den jeweiligen Schulen glauben, dass sie durch die Schule gut bzw. sehr gut auf das spätere Berufsleben vorbereitet sind. Aus Sicht der Schulen bedeutet dies, dass die Schüler mit den Schulen zufrieden sind, was die Berufsvorbereitung angeht. Wie bei dieser hohen Zustimmung zu erwarten, gibt es weder hinsichtlich des Geschlechts noch der Durchschnittsnoten signifikante Auffälligkeiten. Etwas anders sieht es bei jenen Schülern aus, die gerne bzw. nicht gerne zur Schule gehen. Hier liegt

ein Zusammenhang vor ($r = 0,410$; $p = \leq 0,01$).

Gerne zur Schule * Mich in der Schule für meinen späteren Beruf vorzubereiten. Kreuztabelle					
		Mich in der Schule für meinen späteren Beruf vorzubereiten.			Gesamt
			erreicht	noch nicht erreicht	
Gerne zur Schule	Ja, ich gehe gerne zur Schule.	Anzahl	75	8	83
		Erwartete Anzahl	68,0	15,0	83,0
	Meistens gehe ich schon gerne zur Schule.	Anzahl	210	37	247
		Erwartete Anzahl	202,4	44,6	247,0
	Ich muss mich schon jeden Morgen dazu aufraffen, aber ich gehe.	Anzahl	137	43	180
		Erwartete Anzahl	147,5	32,5	180,0
	Nein, zur Schule gehe ich überhaupt nicht gerne.	Anzahl	41	14	55
		Erwartete Anzahl	45,1	9,9	55,0
Gesamt	Anzahl	463	102	565	
	Erwartete Anzahl	463,0	102,0	565,0	

TABELLE 24: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN BERUFSVORBEREITUNG UND SCHULBESUCH

In der Tabelle wurden die Ausprägungen der Variablen „*Mich in der Schule für den späteren Beruf vorzubereiten*“ mit „*Trifft völlig zu*“ und „*Trifft zu*“ genauso wie „*Trifft weniger zu*“ und „*Trifft gar nicht zu*“ zu „*erreicht*“ und zu „*noch nicht erreicht*“ zusammengefasst. Es besteht somit ein signifikanter Zusammenhang in der Form, dass, je weniger gern die Schüler zur Schule gehen, auch weniger häufig das Ziel, sich in der Schule für das spätere Berufsleben vorbereitet zu haben, erreicht wurde.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler in hohem Maße ihre Eltern als „*Ratgeber*“ in beruflichen Fragen schätzen, es aber in bezug auf Geschlecht, Alter, Schulstandort und EGP-Klasse nachweisbare Gemeinsamkeiten gibt.

5.3.5 Welche Schlüsselkompetenzen sind für die Bildungspläne der Schüler wichtig?

In jedem Vorstellungsgespräch um eine Arbeitsstelle ist es Standard, nach bestimmten Arbeitstugenden oder auch Einstellungen zur Arbeit zu fragen. Dies ist bei einem Einstellungsgespräch für einen Ausbildungsplatz nicht viel anders. Dabei werden nicht nur Aspekte, die sich auf Arbeit beziehen abgefragt, sondern die Person als Ganzes soll auf ihre Grundhaltung überprüft werden. Zu den Arbeitstugenden, speziell für den Ausbildungsberuf, gehören neben Pünktlichkeit, Fleiß und Unterordnungsvermögen auch solche Dinge wie Sorgfalt, Konfliktfähigkeit, Durchhaltevermögen sowie Methodenkennt-

nisse wie z.B. einfaches Kopfrechnen.¹³⁵

Es werden also Qualifikationen, Ressourcen, Einstellungen und Haltungen erfragt, um letztlich die Ausbildungsreife einschätzen zu können. Unter Fachleuten ist man sich aber weitgehend einig, dass die Ausbildungsreife individuell vom Anforderungsprofil des Berufes abhängig ist und somit variiert. Des Weiteren besteht Einigkeit darüber, dass man nur solche Aspekte unter Ausbildungsreife subsumieren darf, die bei Antritt einer Lehre auch vorhanden sind (vgl. DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2006, S. 107f.).

5.3.5.1 Fleiß und Unterordnungsvermögen

In der Studie LERNENBILDUNG des SIZE wurden 1.935 Schüler aus 82 Schulklassen der Jahrgänge 4 bis 12 mit standardisierten Bögen u.a. zu ihrer Erfahrung mit Schule und anderen Lerngelegenheiten befragt (vgl. STECHER/MASCHKE 2009, S. 286ff.) Hier konnten im Vorfeld wertvolle Hinweise zu Einstellungen, Einschätzungen und Werthaltungen der Schüler ermittelt werden.

Das in der LERNENBILDUNG verwendete Instrument zur Bestimmung der subjektiven Theorien (vgl. GROEBEN et al. 1988) wurde für die Schülerstudie 2008 aus der Fragebatterie „*Tipps, um gut durch die Schule zu kommen*“ mit übernommen und mit Items aus der PERPLEX-Jugendstudie¹³⁶ komplettiert und in die Dimensionen „*Lernarbeit*“, „*Beziehungsarbeit*“ und „*Selbstbehauptung*“ eingeteilt (vgl. a.a.O., S. 285f.).

Für die „*Lernarbeit*“ wurden die folgende Aussagen zur Fragestellung (Frage 16) ausgewählt:

Damit Du gut durch die Schule kommst, muss Du...

- (1) im Unterricht aufpassen und ständig mitarbeiten.
- (2) die Schule ernst nehmen.
- (3) regelmäßig lernen.
- (4) gute Noten in der Schule bekommen (Frage 36)

Die Reliabilität der Skala mit den 4 Items liegt bei 0,65 (Cronbachs Alpha standardisiert) und ist somit zufriedenstellend.

Für die Dimension „*Beziehungsarbeit*“ wurden die folgenden Aussagen zur Fragestellung (Frage 16) ausgewählt: Damit Du gut durch die Schule kommst, muss Du...

¹³⁵ Diese Teilaufzählung ist das Ergebnis einer im Herbst 2005 durchgeführten Befragung von 482 Experten. Die Expertengruppe setzte sich aus 89 Ausbildern, 64 Lehrern (Berufsschullehrer), 87 Mitgliedern von Berufsbildungsausschüssen, 54 Forschern und Entwicklern sowie 188 sonstigen Experten zusammen (z.B. aus überbetrieblichen Bildungseinrichtungen oder Kammern) (Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/K4O542> - 15. Januar 2010).

¹³⁶ Das Forschungsprojekt „PERPLEX – **PER**sonalisierung und **PL**uralisierung von **E**ntwicklungs**N**ormen in der Adoleszenz“ wurde in zwei Erhebungswellen an Mannheimer Haupt-, Realschulen und Gymnasien durchgeführt. Insgesamt wurden 1.431 Schüler zu Freundschaften, Zukunftssichtweisen und Entwicklungsvorstellungen befragt (Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/2i25kF> - 21. Oktober 2009).

- (1) mit dem Lehrer/ der Lehrerin zusammenarbeiten.
- (2) dem Lehrer zeigen, dass Du ein fleißiger Schüler bist.
- (3) dich für die Rechte der Mitschüler einsetzen.

Fragestellung: Jede Schulklasse ist anders. Was glaubst Du muss man in Deiner jetzigen Klasse tun, um beliebt zu sein? (Frage 17).

- (4) Den Lehrer/die Lehrerin ärgern.

Die Reliabilität der Skala mit den 4 Items liegt bei 0,69 (Cronbachs Alpha Standardisiert) und ist somit zufriedenstellend.

Für die „Selbstbehauptung“ wurden die folgende Aussagen zur Fragestellung (Frage 16) ausgewählt: Damit Du gut durch die Schule kommst, muss Du...

- (1) dir nicht alles gefallen lassen. [Zur Indexbildung invertiert]
- (2) dich nicht wehren. [Zur Indexbildung invertiert]
- (3) eine eigene Meinung vertreten. [Zur Indexbildung invertiert]

Die Reliabilität der Skala mit den 3 Items liegt bei 0,55 (Cronbachs Alpha standardisiert) und ist somit ausreichend.

„Tipps, um gut durch die Schule zu kommen“- Ergebnisse		
	Stimmt völlig bis Stimmt ziemlich	Mittelwert
Lernarbeit		3,87
im Unterricht aufpassen und ständig mitarbeiten	77,3%	4,21
die Schule ernst nehmen	81,7 %	4,34
regelmäßig lernen	79,1 %	4,03
gute Noten in der Schule bekomme	33,0 %	2,97
Beziehungsarbeit		3,47
mit dem Lehrer zusammenarbeiten	42,5 %	4,12
dem Lehrer zeigen, dass Du fleißig bist	25,0 %	3,59
dich für die Rechte der Mitschüler einsetzen	27,3 %	3,68
den Lehrer/die Lehrerin ärgern	11,7 %	2,52
Selbstbehauptung		3,90
dir nicht alles gefallen lassen	63,1 %	3,87
dich nicht wehren (-)	18,4 %	3,76
eine eigene Meinung vertreten	72,6 %	4,08

TABELLE 25: TIPPS, UM GUT DURCH DIE SCHULE ZU KOMMEN

Die Tabelle 25 zeigt, dass die „Lernarbeit“ für die Schüler von hohem Interesse ist. Fast 82 % nehmen die Schule ernst und glauben, dass diese Strategie erfolgreich ist, um gut durch die Schule zu kommen. Zwischen Jungen und Mädchen gibt es, genauso wie zwischen den Klassenstufen 8 und 9 keine Unterschiede (Geschlecht: $\chi^2 = 22,731$, $p = \geq 0,05$; Klassenstufe: $\chi^2 = 15,801$, $p = \geq 0,05$).

Beziehungsarbeit ist für den einzelnen Schüler ebenfalls eine wichtige Dimension, um den Schulalltag erfolgreich zu bewältigen. Der durchschnittliche Wert liegt hier um 0,4 Punkten niedriger. Als besonders wichtig wird die Zusammenarbeit mit dem Lehrer angesehen (ca. 43 %).

Etwa 63 % der Schüler meinen, dass es zum schulischen Alltag dazu gehört,

„sich nicht alles gefallen zu lassen“. Die Schüler haben somit ein großes Interesse daran, nicht nur die Schülerrolle inhärent zu haben, sondern sie möchten auch als eigenständige Persönlichkeit im schulischen Kontext wahrgenommen werden. Entgegen der zunächst aufgestellten Vermutung, dass vor allem Jungen eher Selbstbehauptungsstrategien¹³⁷ verfolgen, hat die Analyse gezeigt, dass sowohl Mädchen als auch Jungen dieses Ziel gleichrangig verfolgen (64,9 % der Mädchen und 65 % der Jungen stimmten den beiden Ausprägungen zu). Auffallend ist zudem, dass es den Mädchen wichtiger ist, „eine eigene Meinung zu vertreten“. Hier lag das Verhältnis beim 1,1 fache höher und betrug 78 %.

Bewertung: Sowohl die Dimension „Lernarbeit“ in der Schule als auch die „Beziehungsarbeit“ und die „Selbstbehauptung“ orientieren sich in Richtung Übergang zum positiven Pol der Skala „Stimmt eher“. Unterschiede in den Gruppen Schule, Geschlecht, Alter, Schulform (Real- oder Hauptschüler), Migrationshintergrund und EGP-Klassen sind kaum beobachtbar.

5.3.5.2 Welche Erfolgsstrategien verfolgen die Schüler

Es gibt Dinge, die sind wichtig und es gibt Dinge die eher unwichtig sind, um im späteren Leben einmal Erfolg zu haben. Welche Dinge, die Schüler als erfolgsversprechender sehen und welche auf dem Weg ins Erwachsenenleben eher vernachlässigt werden können, sollte erhoben werden. Dazu bekamen die Schüler eine Fragebatterie von sieben Items¹³⁸ mit folgender Ausgangsfrage vorgelegt:

„Das sind wichtige Dinge, um später einmal Erfolg zu haben. Wie ist Deine Meinung dazu? Man muss...“

Erfolgsstrategie	Zustimmung in %*
1. aus seinen Fähigkeiten etwas machen.	90,3%
2. einen guten Schulabschluss machen.	88,7%
3. sich die richtigen Freunde suchen.	87,1%
4. sich einen guten (Ehe-)Partner suchen.	76,9%
5. sich jahrelang anstrengen.	73,4%
6. einfach Glück haben.	64,5%
7. Vitamin B (Beziehungen) haben	59,1%
8. in den Medien groß rauskommen	26,3%
* Stimmt völlig und stimmt ziemlich zusammengefasst	

TABELLE 26: ERFOLGSSTRATEGIEN IM SPÄTEREN BERUFSLEBEN (ANGABE IN PROZENT)

¹³⁷ Die Annahme fußt auf der Erkenntnis, dass sich Jungen aus bildungsfernen Schichten, wenn sie zudem einen Migrationshintergrund haben, sich an traditionellen Männlichkeitskonzepten orientieren. Diese sind neben einer stärkeren Außenorientierung, eine geringere Sozial- und Kommunikationskompetenz auch der Einsatz von Aggression zur Selbstbehauptung (KRAFFELD 2001, S. 567). Da an den Hauptschulen, den Integrierten Gesamtschulen und den Dualen Oberschulen ca. 60 bis 75% weibliche Lehrkräfte beschäftigt sind (Auswertung über die Homepages der Schule bzw. über die Listen der beschäftigten LehrerInnen an den einzelnen Schulstandorten) bestand zunächst die Vermutung, dass die Strategien der Selbstbehauptung bei den Jungen verbreiteter ist.

¹³⁸ Die Fragebatterie stammt aus der Schülerstudie LERNENBILDUNG.

Größere Unterschiede in der Rangreihe waren nur bei der Unterscheidung hinsichtlich des Geschlechts beobachtbar. So sind 71,9 % der Mädchen, aber nur 58,9 % der Jungen der Meinung, dass die Erfolgsstrategie „*einfach Glück haben*“ auf dem Weg ins Erwachsenenleben bedeutsam ist. Dieses Ergebnis ist signifikant ($\chi^2 = 14,881$; df. 4; $p = \leq 0,01$) bei einer Korrelation von 0,148 (Pearson-R).

Erfolgsstrategie (Platz)	Zustimmung* (w) in %	Zustimmung* (m) in %	G+V (w)	G+V** (m)
aus seinen Fähigkeiten etwas machen (1)	89,1 % (2)	91,2 % (1)	- 1	0
einen guten Schulabschluss machen (2)	90,2 % (1)	87,6 % (3)	+1	-1
sich die richtigen Freunde suchen (3)	85,9 % (3)	87,9 % (2)	0	+1
sich einen guten (Ehe-)Partner suchen (4)	75,0 % (4)	78,3 % (4)	0	0
sich jahrelang anstrengen (5)	69,4 % (6)	76,3 % (5)	+1	0
einfach Glück haben (6)	71,9 % (5)	58,9 % (7)	-1	+1
Vitamin B (Beziehungen) haben (7)	59,1 % (7)	59,1 % (6)	0	-1
in den Medien groß rauskommen (8)	28,5 % (8)	24,7 % (8)	0	0
* Stimmt völlig und stimmt ziemlich zusammengefasst				
** Gewinn und Verlust zum Gesamtergebnis				

TABELLE 27: ERFOLGSSTRATEGIEN IM SPÄTEREN BERUFSLEBEN – DIFFERENZIIERT NACH GESCHLECHT

Wie Tabelle 27 zeigt, belegt das Item „*einfach Glück haben*“ bei den Mädchen den 5. Platz, während es bei den Jungen der 7. Platz ist. „*Glück haben*“ scheint für die Jungen daher eher keine Erfolgsstrategie zu sein, auf die sie sich verlassen wollen. Sie vertrauen eher auf ihre eigenen Fähigkeiten oder sie orientieren sich an konkreteren Zielen wie „*einen guten Schulabschluss zu machen*“ oder auch „*die richtigen Freunde zu finden*“.

5.3.6 Was glauben Hauptschüler, sind die Gründe für Arbeitslosigkeit

Das Jugendliche sich Sorgen um die berufliche Zukunft machen, ist seit 1997 amtlich. Zu diesem Zeitpunkt erschien die 12. SHELL-JUGENDSTUDIE und verkündete: "Die Krise der Arbeitsgesellschaft hat die Jugend erreicht!" (vgl. JUGEND '97; KRAFFELD 2000; ARNOLD 2002, SCHRÖER 2004, S. 111). Seit diesem Zeitpunkt mehren sich die Stimmen, dass Jugendliche viel früher mit sozialen Problemen konfrontiert sind, von denen sie im traditionellen Modell des Moratoriums eigentlich ferngehalten werden sollten (vgl. BÖHNISCH/SCHRÖER 2001, S. 108). Etwa 10 Jahre später gibt es wieder eine neue SHELL-Jugendstudie. Die Sorge der Jugendlichen um die Zukunft ist geblieben, aber Mädchen und Jungen entwickelten andere Strategien und der Erfolg aus dem Projekt „*Praktikum*“ auszusteigen steigt, je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist (vgl. BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2008).¹³⁹

Es wurde bereits mehrfach auf den „*schlechten*“ Ruf der Hauptschüler und

¹³⁹ Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/pYF9lx> - 21. Januar 2009

das damit einhergehende negative Selbstbild eingegangen. Von daher wissen die zukünftigen Absolventen sehr gut um ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt und dass man sie mit dem Hauptschulabschluss nicht immer mit offenen Armen empfängt.

Auch wissen die Schüler sehr wohl um das Problem einer drohenden Arbeitslosigkeit wie meine Kollegen und ich in den vielen Gesprächen um die berufliche Zukunft mitbekommen. Von daher lag es nicht fern, die Schüler über das Thema der Arbeitslosigkeit zu befragen. Die Frage wurde bewusst offen und neutral formuliert, um keine „Richtung“ vorzugeben.

Konkret wurde gefragt:

„Im Februar 2008 hatten ungefähr 3,6 Millionen Menschen keine Arbeit. Was glaubst Du, sind die Gründe für diese Zahl?“

Bei der Auswertung musste zunächst das Problem gelöst werden, dass die ca. 1.000 Antworten der 609 Hauptschüler, so zusammen zu fassen waren, dass mit den gebildeten Kategorien möglichst viele Antworten abgedeckt werden konnten. Daher wurden in einem ersten Schritt folgende Kategorien gebildet:

	Kategorie	Beispiel
1	schlechte Arbeitshaltung	„Weil sich manche Leute keinen Arbeitsplatz gesucht haben.“
2	zu wenig über den Beruf informiert	„ja und früher so in der Schule ma sich nicht über diesen Beruf auskünftig informiert haben...“
3	keine Lust zu arbeiten/zu faul/wegen Hartz IV	„Das die meisten Menschen keine Lust zum Arbeiten haben.“ „manche suchen sich auch keine Arbeit und denken das Hartzvier für sie recht.“
4	Ausländer (zu viele/nehmen Arbeitsplätze weg)	„Weil auch viele Ausländer nach Deutschland kommen.“
5	zu wenige Betriebe bilden aus	„Es gibt auch viele Betriebe die nicht ausbilden können aber auch Meister suchen und dann können die ja keinen einstellen weil die ja einen Meister brauchen.“
6	Qualifikationen der Arbeitnehmer zu gering	„(...) oder es fehlten bestimmt auch Arbeitsstellen die der Qualifizierung gerecht sind.“
7	nicht genügend in der Schule gelernt	„Wahrscheinlich liegt es daran dass viele Schüler keine Lust mehr auf Schule haben und das Arbeitslosengeld immer höher wird und sich daher alle denken warum soll ich mich in der Schule anstrengen wenn ich doch sowieso vom Staat genug Geld bekomme.“
8	keinen Abschluss/schlechten Abschluss/schlechtes Zeugnis	„Zu schlechte Abschlüsse. heutzutage muss man einen guten Abschluss haben.“
9	Firmen haben zu wenig Geld/wirtschaftliche Problematik/Arbeit ist zu teuer	„Die Firmen haben eben pleite gemacht, und so haben Millionen von Menschen keine Arbeit, und sie nehmen auch keine Leute mehr auf weil sie einfach pleite gemacht haben. Z.B. Nokia die haben auch pleite gemacht und viele Menschen haben ihre Arbeit verloren.“
10	Hauptschulabschluss wird abqualifiziert	„Ich denke das es daran liegt das man heutzutage schwer Arbeit bekommt. Weil viele Unternehmen wollen Leute mit Realschulabschluss. Und ja es gibt halt auch viele Leute die diese Voraussetzung nicht erfüllen können ...“
11	Problem, weil es zu viel billige Arbeitskräften gibt.	Es werden immer mehr Billigkräfte eingestellt.
12	Rationalisierung durch Maschinen	„Weil es immer mehr Elektronik gibt die den Menschen die Arbeit weg nehmen.“
13	Abwanderung ins Ausland	„Das einige Firmen und Betriebe ins Ausland gewandert sind, das manche nicht mehr so viele Mitarbeiter finanzieren können oder einfach pleite gehen.“

14	Politik ist schuld.	Ich glaube es liegt größten teils an der Politik und an der fortschreitenden Globalisierung.“
15	zu wenige Bewerbungen geschrieben/Bewerbungsverfahren nicht ernst genommen	„-sich nicht zu bewerben“
16	Leistung durch Arbeit lohnt nicht	„Das die Arbeitgeber den Arbeitern nicht wirklich viel Geld abgeben wollen und weniger Arbeitsplätze betreiben aber den derzeitigen Arbeitern mehr Arbeit aufbrummen.“
17	Menschen hatten kein Glück beziehungsweise Pech	„Die Gründe??..... Die Gründe sind die, manche Leute haben vielleicht kein Glück und finden nichts aber in dessen andere Leute sind einfach nur zu faul und lassen andere Leute die Arbeit ihr Geld verdienen nämlich das Harz4. Das ist meine Meinung.“
18	Überalterung auf dem Arbeitsmarkt	„Die Leute haben ein zu hohes Alter. Es gibt nicht genug Arbeitsplätze.“
19	keine gute Ausbildung oder gar keine Ausbildung	„Ich glaube, dass diese Leute keine gute Ausbildung haben und so zu keinem Job gefunden haben. Sie hätten sich besser in der Schule angestrengt. Wären sie bestimmt zu besseren Jobs gekommen. ... viele sind sich in der Schule auch gar nicht drüber klar.“
20	Person stellt hohe Anforderungen/Ansprüche an den eigenen Job	„Die meisten Menschen würden eine Arbeit bekommen, wollen aber nicht Berufe wie Müllmann, Betriebshelfer o.ä., welche zurzeit gesucht werden übernehmen.“
21	schulische Anforderungen steigen	„Heute zu Tage muss man mindestens einen Realschulabschluss haben um überhaupt eine kleine Chance auf eine Ausbildung zu haben. Die Noten müssen natürlich auch stimmen dh es dürfen keine 4,5 und 6 auf dem Zeugnis stehen.“
22	Ausländer sind billiger	„Weil andere Leute wie aus Ländern billiger arbeiten !!!“
23	schlechte Wirtschaftslage	„die schlechte Wirtschaftslage“
24	Menschen haben resigniert	„sie haben aufgegeben, Bewerbungen schreiben sie finden nicht ihre Traumberufe.“
25	andere Gründe	„Weil die meisten Läden oder Fabriken weniger produzieren denn zum Beispiel alle schon Autos haben dann wird weniger produziert und dann verlieren Arbeiter ihren Arbeitsplatz weil man dann nicht mehr so viele Arbeiter braucht um die Waren zu produzieren.“
26	nicht ernst zu nehmende Antworten/Beleidigungen	„sind alle zu doof?“ oder „die sind faul. kein Bock auf nicht ... die müsste man abknallen.“
27	unverständlich	„Das Manche <Menschen (Penner) die auf der Straße sitzen wir für so Leute bezahlen müssen und die unseres Geld bekommen die sollen sich selbst mal an die Nase packen und arbeiten gehen“
28	keine Angaben oder weiß nicht angegeben	

Fast 47 % der Jugendlichen glauben, dass die hohe Arbeitslosigkeit dadurch verursacht wird, dass die Menschen *„keine Lust haben, um Arbeiten zu gehen“*, oder dass ihnen das Hartz IV Einkommen ausreicht. Über 17 % sehen, dass es in Deutschland einfach zu wenig Arbeitsplätze gibt. Als dritthäufigsten Grund geben die Schüler schulisches Versagen an. Im Mittelfeld selbst finden sich Aussagen, dass der Einsatz neuer Technologien (Rationalisierung durch Maschinen) mit 5,1 % oder dass die Menschen eine *„schlechte Arbeitshaltung“* (5,3 %) haben, wieder.

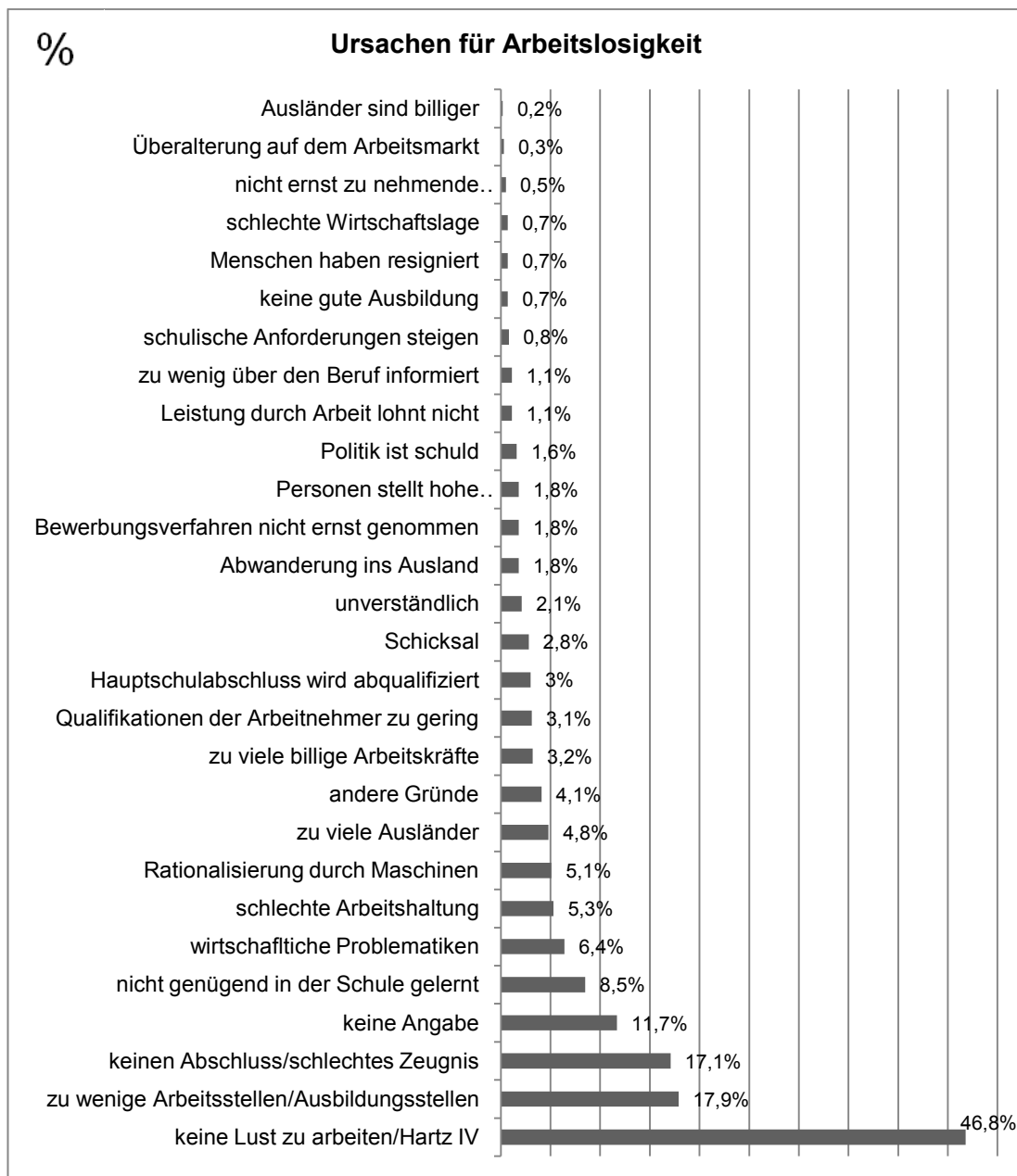


ABBILDUNG 38: GRÜNDE FÜR DIE ARBEITSLOSIGKEIT IN DEUTSCHLAND (ANGABE IN PROZENT)

In einem zweiten Schritt wurden dann die Kategorien umkodiert, sodass die Ursachen in:

1. eher selbstverursacht,
2. eher fremdverursacht klassifiziert wurden.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Die Kategorien 1; 2; 3; 6; 7; 8; 9; 16; 17; 18; 20; 22; 26 wurden zur Kategorie „eher eigenverschuldet“ und die Kategorien 4; 5; 10; 11; 12; 13; 14; 19; 21; 23; 24; 25 wurden in die Kategorie „eher fremdverschuldet“ zusammengefasst. Die Werte in der Kategorie 27 wurden ebenfalls ihrer Ausprägung nach in die Kategorie „eigenverschuldet“ vs. „fremdverschuldet“ nachträglich in die Abbildung eingearbeitet.

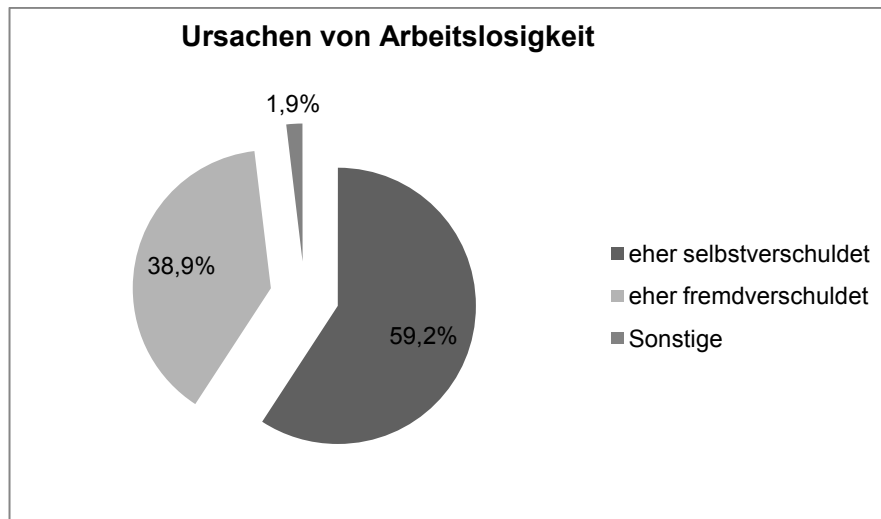


ABBILDUNG 39: URSACHEN VON ARBEITSLOSIGKEIT – EIGENVERSCHULDET VS. FREMDVERSCHULDET (ANGABE IN PROZENT)

Fast 60 % der Schüler sehen die Ursachen für die Arbeitslosigkeit nicht als strukturelles oder auch fremdverursachtes Problem, sondern machen die Gründe für die hohe Arbeitslosigkeit in der Person aus. Diese Zahl ist recht hoch und steht im umgekehrten Zusammenhang zu den Arbeitsergebnissen des Forschungsprojekts „Arbeits- und Lebensperspektiven von Jugendlichen in einer gesellschaftlichen Umbruchsituation am Beispiel der Region Jena“. Dort haben die befragten Jugendlichen die Ursachen als gesellschaftlich verursachtes Problem identifiziert (vgl. PREIß 1999, S. 89ff.).

Bei der Auswertung fällt des Weiteren auf, dass die Schüler sehr nüchtern und emotionslos an dieses Thema herangehen¹⁴¹, so als sei Arbeitslosigkeit oder eine diskontinuierliche Erwerbsbiografie „normal“ und gehöre zum Alltag. Das Phänomen der Arbeitslosigkeit scheint in das Konzept der Individualisierung übergegangen zu sein (vgl. BECK 1986, BECK/BECK-GERNSHEIM 1994, BERGER 1996) und zwar als kollektives Schicksal, in dem der Einzelne diesem Schicksal zu entfliehen versucht und der Erfolg und Misserfolg allein in der Person zu finden ist.

5.4 Transitions- und/oder Moratoriumsorientierungen der Schüler (Bereich 4)

Im theoretischen Teil wurde auf die Sichtweisen jugendlicher Entwicklungswege ausführlich eingegangen. Die Unterscheidung in Transition und Moratorium wurde dabei als eine Möglichkeit vorgestellt. Man unterteilt dabei Jugend in zwei Hauptachsen: Entweder in die der Transition mit ihren klar defi-

¹⁴¹ Bei der Durchsicht konnten lediglich 17 Erklärungen gefunden werden, in denen Emotionen wie Sorgen, Ängste, Verzweiflung, Wut oder Resignation geäußert wurden (siehe auch Anhang).

nierten Übergangswegen in den Erwachsenenstatus oder man begreift Jugend nicht nur als Position zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, sondern definiert sie als eigenständige, soziokulturelle Phase und Auszeit, die sich durch ein hohes Maß an Alltags- und Gegenwartsorientierung auszeichnet (vgl. ZINNECKER 2003, S. 10; REINDERS 2003, S. 18).

In den theoretischen Überlegungen zu den Entgrenzungsprozessen (Kapitel 3) wurde das Konstrukt des YOYO-Modells, mit seinen vielfältigen Möglichkeiten der Wechselspiele beschrieben. Dem Jugendlichen stehen demnach zwei Formen von Trajekten zur Verfügung: entweder die der institutionalisierten Logik, einem reibungslosen vorgegebenen schulischen und beruflichen Werdegangs folgend oder von dieser Logik des Trajekts abweichend und alternierende Wege suchend.

Nun kann das „System der Jugend“ nicht unabhängig vom „System des Erwachsenen“ gesehen werden, da die Verschiebungen und Verflüssigungen der Grenzen sowie der zunehmenden Ent- oder Ausgrenzungen der Übergänge in beiden Systeme Veränderungen mit sich bringen.

War bislang das Moratorium nur der Jugend vorbehalten, können Erwachsene nun „Rückfahrkarten“ (MACHADO-PAIS 1996, S. 87) lösen. Damit können sie den ursprünglich „fixen“ und auch abgesicherten Erwachsenenstatus wieder verlassen. Auch der umgekehrte Weg ist möglich: So kann der Jugendliche bestimmte „Erwachsenenrollen“ übernehmen, ohne dabei seine gesicherte Position und die damit verbundene Unterstützungsleistung im Moratorium zu verlieren.¹⁴² Dies wird ihm auf Grund seiner Rolle als Heranwachsender zugestanden.

Die Unterscheidung der binären Zustände „*Erwachsenensein versus Nicht-Erwachsenensein*“ verliert somit nicht nur an Bedeutungskraft und Sicherheit für die Statuspassage, sondern führt zu einer Vielzahl an Wahl- und Ausprobiermöglichkeiten, die man mit den Begriffen der Individualisierung und Pluralisierung beschreiben kann.¹⁴³ Von diesem System können somit sowohl Jugendliche als auch Erwachsene profitieren.

Jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass dieser binäre Zustand nicht auf alle Bereiche des typischen Erwachsenen- und Jugendhandelns übertragbar ist. So ist ökonomische Unabhängigkeit im Erwachsenenalter m. E. erst die Voraussetzung, um gefahrlos eine Rückkehr ins Moratorium zu wa-

¹⁴² Eine Jugendliche kann z.B. die Rolle als Mutter und Ehefrau inhärent haben und gleichzeitig ihren Schulabschluss machen. Oder ein Schüler kann sich bereits in Schuljahren selbstständig machen und Einkommen erwirtschaften ohne sich dabei vom Elternhaus zu lösen.

¹⁴³ Natürlich gibt es innerhalb der Jugendphase oder auch der Erwachsenenphase selbst eine Vielzahl von Wahl- und Handlungsmöglichkeiten, die aber in diesen Überlegungen außen vor gelassen werden.

gen. Die Aufgabe einer Erwerbstätigkeit würde z.B. ansonsten die Abhängigkeit von Geldtransferleistungen durch den Staat, den Lebenspartner oder die Eltern mit sich bringen. Anders herum bedeutet dies aber auch, dass man einem Jugendlichen, dem die Chance auf Arbeit in jungen Jahren zeitlich oder auch dauerhaft vorenthalten bleibt, der Zugang zur Vielfalt des „yoyos“ verwehrt und ihm dadurch das Ausprobieren typischer erwachsener Welten nur eingeschränkt zur Verfügung steht. Sind solche Voraussetzungen gegeben, halte ich es auch für angemessen von einer Sackgasse auf dem Weg zum Erwachsenenwerden oder einer Moratoriumsfalle zu sprechen.

Ob ein Jugendlicher sich in einer Sackgasse befindet, ob ihm bestimmte Möglichkeiten des Ausprobierens verwehrt bleiben und ob er sich freiwillig oder aus Mangel an Zugangsmöglichkeiten dazu entschieden hat oder entscheiden musste, kann letztlich nur in der Retrospektive überprüft und nicht im Vorfeld ermittelt werden. Jedoch kann die Ermittlung von transitions- oder moratoriumsorientierter Einstellung der Jugendlichen für die beteiligten Sozialisationsagenten sehr hilfreich sein, um entsprechende (präventive) Angebote und Hilfsleistungen zu entwickeln bzw. für diesen Problemkontext zu sensibilisieren. Dazu müsste aber erst einmal überprüft werden, ob es überhaupt einen Teil von Schülern gibt, die stärker als andere gefährdet sind, in eine solche Sackgasse zu geraten.

Daher wurden zwei Forschungsüberlegungen aufgestellt:

1. Es wird erwartet, dass sich moratoriumsorientierte Jugendliche stärker an Freunden und Gleichaltrigen als an den Eltern (mehr Konflikte mit Eltern) und Lehrern orientieren, größeren Wert auf „*außerschulische Lernarbeit*“ legen, sich tendenziell an der Gegenwart (Zielformulierung: Gegenwartsorientierung) orientieren und eine größere „*instrumentelle Arbeitsorientierung*“ aufweisen.
2. Es wird erwartet, dass sich transitionsorientierte Jugendliche stärker an den Eltern (weniger Konflikte mit den Eltern) und in geringem Maße an Gleichaltrigen und Jugendlichen orientieren. Außerdem agieren sie stärker mit Blick auf zukünftige Ereignisse (Zielformulierung: Transitionsorientierungen), haben ein höheres schulisches Engagement und legen größeren Wert auf „*schulische Vorbereitung*“.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Es wurden Dimensionen im Fragebogen gebildet, die in der Skalendokumentation im Anhang nachzulesen sind.

5.4.1 Faktorenanalyse zur Bestimmung von Transitions- und Moratoriumsorientierung¹⁴⁵

Um die hochdimensionale Konstruktspezifikation von Transitions- und Moratoriumsorientierung zu untersuchen und auf handhabbare Faktoren zu reduzieren, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Aus den Variablen, die die beiden Konstrukte beschreiben werden durch Analyse der Itemkorrelationen korrelierte Faktoren reproduziert, die im Idealfall durch die entsprechenden Ladungen der Items auf die Faktoren eine Transitions- und Moratoriumsorientierung kennzeichnen. Die Faktoren Transitions- und Moratoriumsorientierung werden dabei im faktoranalytischen Sinne als sog. latente Variablen aufgefasst, die durch etwaige Korrelationen zwischen den Items erklärt werden können. Zur Extraktion der latenten Variablen wird in dieser Untersuchung die Hauptachsenmethode (Principal Axis Factoring, PAF) verwendet. Tabelle 28 zeigt die in der Faktorenanalyse berücksichtigten Variablen.

Transitionsorientierung	Moratoriumsorientierung
Gedankengang Scheitern	Arbeit nicht wichtig v574
Arbeitswelt weit weg v572	Keine Gedanken Zukunft v243
Gedanken Zukunft wichtig v244	Handeln nur bei dringenden Dingen v246
Handeln Zukunft orientieren v247	Leben heute wichtig v245
Orientierungslosigkeit wegen Zukunft v507	Egal vor morgen v249
Umgang Mitschüler v251	Zukunft schlecht planbar v248
Gern Schule v534	
Sitzengeblieben v95	
Schule überfordert v544	
Berufsberatung gewesen v515	
KindererziehungDummy	
Lebensziele Dummy	
Erwachsen werden Dummy	
Fernsehen Dummy	
Anmerkung: Alle verwendeten Variablen sind dichotom codiert. Dies stellt kein Problem dar, solange die Itemschwierigkeiten ähnlich sind (vgl. BÜHNER, 2006, S. 197).	

TABELLE 28: VERWENDETE VARIABLEN ZUR BESTIMMUNG DER LATENTEN FAKTOREN

Da die beiden zu extrahierenden latenten Faktoren aus theoretischer Überlegung heraus negativ miteinander korreliert sein sollten, empfiehlt sich in diesem Fall die Anwendung einer obliquen Rotationstechnik. BÜHNER (2006, S. 211) empfiehlt für oblique Rotationen die Promax-Methode, die den Vorteil hat, geringe Faktorladungen nahezu vollständig zu eliminieren. Der Kaiser-Meier-Olkin Koeffizient zum generellen Test der Stichprobeneignung beträgt im vorliegenden Falle 0,640 und ist somit als mäßig bis mittel-gut anzusehen. Der Bartlett Test auf Sphärität der Korrelationsmatrix wird mit einem geschätzten Chi-Quadrat-Wert von 709,13 und einem entsprechenden p-Wert von .000 abgelehnt. Somit wird die Nullhypothese, dass alle Korrelationen der Korrelationsmatrix gleich Null sind, abgelehnt. Die verwendeten Items

¹⁴⁵ Die Berechnung der Faktorenanalyse wurde in Absprache mit meiner Betreuerin nach meinen Vorgaben fremdvergeben.

korrelieren also untereinander substantiell und sind für eine Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) geeignet.

Zur Bestimmung der Anzahl der zu extrahierenden Faktoren wurde eine grafische Analyse des Screeplots (Darstellung der Eigenwerte der extrahierten Faktoren) durchgeführt. Abbildung 40 zeigt den Screeplot der durchgeführten Hauptachsenanalyse. Nach dem sog. Ellbogen-Kriterium (Anzahl der Faktoren bis zum Knick von links nach rechts), wird die Extraktion nach dem zweiten Faktor gestoppt.

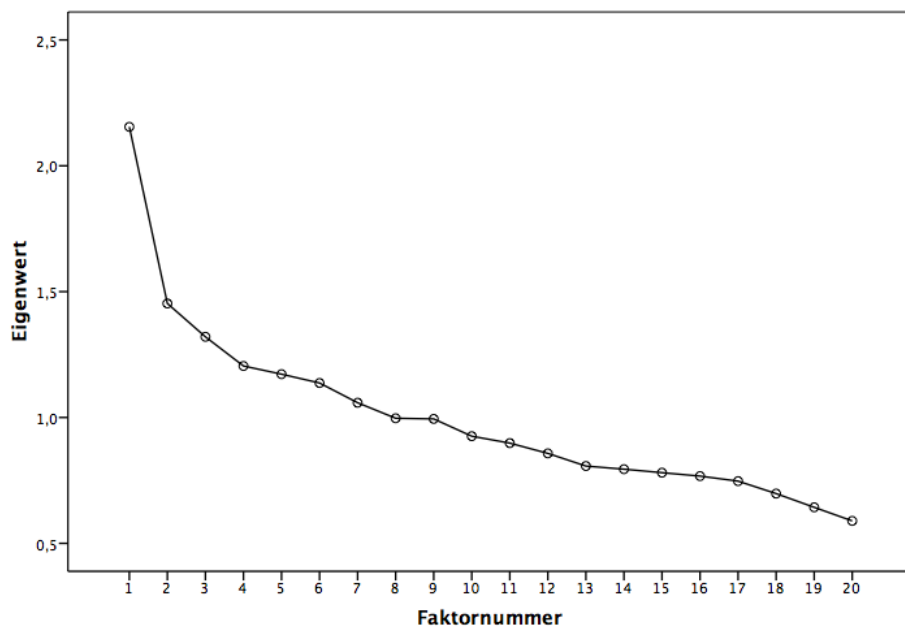


ABBILDUNG 40: DARSTELLUNG DER EIGENWERTE DER EXTRAHIERTEN FAKTOREN

Im Anschluss an die Faktorextraktion wird die oblique Promax-Rotation durchgeführt. Die entsprechenden Faktorladungen $\geq 0,30$ sind in Tabelle 29 dargestellt.

Mustermatrix (rotierte Faktorenmatrix)*		
Variable	Moratoriums-orientierung	Transitions-orientierung
Erst wenn eine Entscheidung dringend wird, überlege ich mir, was zu tun ist. (v_246)	.498	
Weil ich nicht weiß, was in der Zukunft passiert, plane ich nicht weit voraus. (v_248)	.486	
Allein, wie man hier und heute lebt, ist wichtig. (v_245)	.427	
Über die Dinge, die morgen passieren, muss man sich nicht zu viele Gedanken machen. (v_243)	.401	
Es ist schon richtig, sich Gedanken über die eigene Zukunft zu machen (v_244)		.664
Man sollte bei dem was man macht überlegen, was das für die eigene Zukunft bedeutet. (v_247)		.533
Was morgen ist, ist mir egal. (v_249)	.318	

*Promax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung, Ladungen $\leq .30$ ausgeblendet

TABELLE 29: MUSTERMATRIX

Sowohl für den Faktor Moratoriums- als auch Transitionsorientierung liegt eine Einfachstruktur der Faktoren vor, d. h. die entsprechenden Items laden ausschließlich auf einen der beiden extrahierten Faktoren. Es ist festzuhalten, dass eine Moratoriumsorientierung durch mehr Items erklärt wird als eine Transitionsorientierung, jedoch die maximalen Faktorladungen bei ersterer geringer sind. Die Items v_246 und v_248 sind die Marker des Faktors Moratoriumsorientierung ($r=.498$ und $r=.486$), gefolgt von v_245 ($r=.427$), v_243 ($r=.401$) und v_249 ($r=.318$). Der Faktor Transitionsorientierung wird lediglich durch zwei Items erklärt (v_244, $r=.664$ und v_247, $r=.533$). Zusätzlich zu den Faktorladungen der Mustermatrix zeigt die Strukturmatrix der rotierten Faktorenlösung, die die Korrelationen zwischen Items und Faktoren enthält.

Strukturmatrix (rotierte Faktorenmatrix)*		
Variable	Moratoriumsorientierung	Transitionsorientierung
Erst wenn eine Entscheidung dringend wird, überlege ich mir, was zu tun ist. (v_246)	.517	
Weil ich nicht weiß, was in der Zukunft passiert, plane ich nicht weit voraus. (v_248)	.454	
Allein, wie man hier und heute lebt, ist wichtig. (v_245)	.396	
Über die Dinge, die morgen passieren, muss man sich nicht zu viele Gedanken machen. (v_243)	.394	
Es ist schon richtig, sich Gedanken über die eigene Zukunft zu machen. (v_244)		.655
Man sollte bei dem was man macht überlegen, was das für die eigene Zukunft bedeutet. (v_247)		.470
Was morgen ist, ist mir egal. (v_249)	.472	
*Promax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung, Korrelationen $\leq .30$ ausgeblendet		

TABELLE 30: STRUKTURMATRIX

Die resultierenden Faktoren wurden gemäß der Regressionsmethode (SPSS-StandardEinstellung) zu dem bestehenden Datensatz hinzugefügt. Abbildung 41 und 42 zeigen die empirische Verteilung der beiden Faktoren. Offensichtlich sind sowohl Moratoriums- als auch Transitionsorientierung nicht normalverteilt. Dies wurde durch einen 1-Stichproben KS-Test bestätigt ($Z_{Mor} = 3.323$, $p=.000$ sowie $Z_{Trans} = 3.970$, $p=.000$).

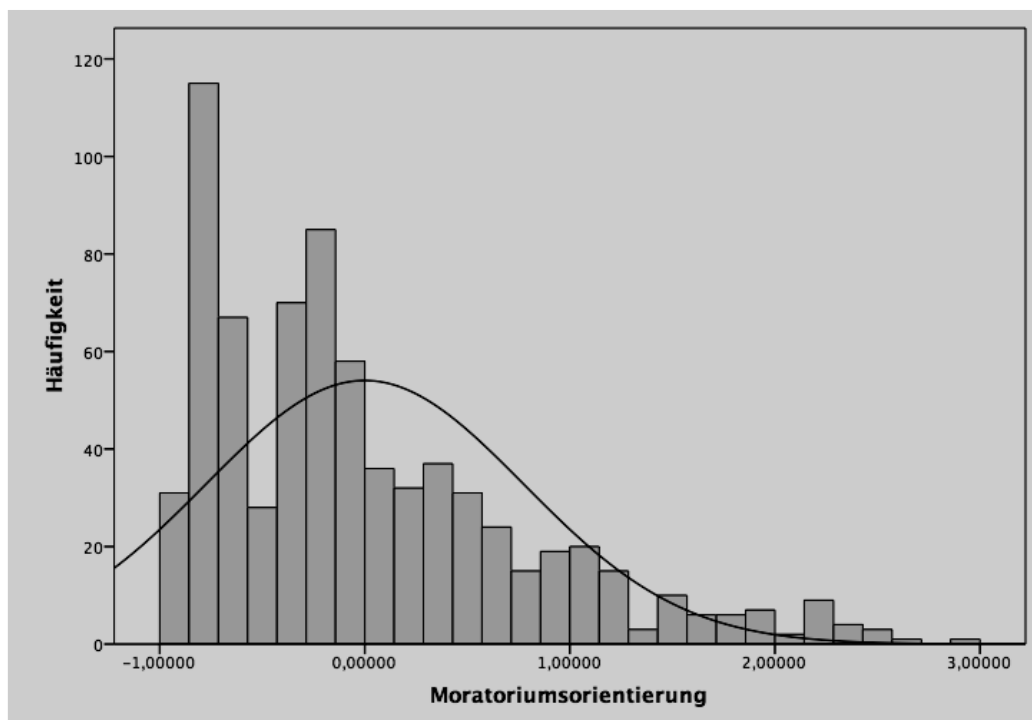


ABBILDUNG 41: MORATORIUMSORIENTIERUNG BESTIMMT DURCH FAKTORENANALYSE

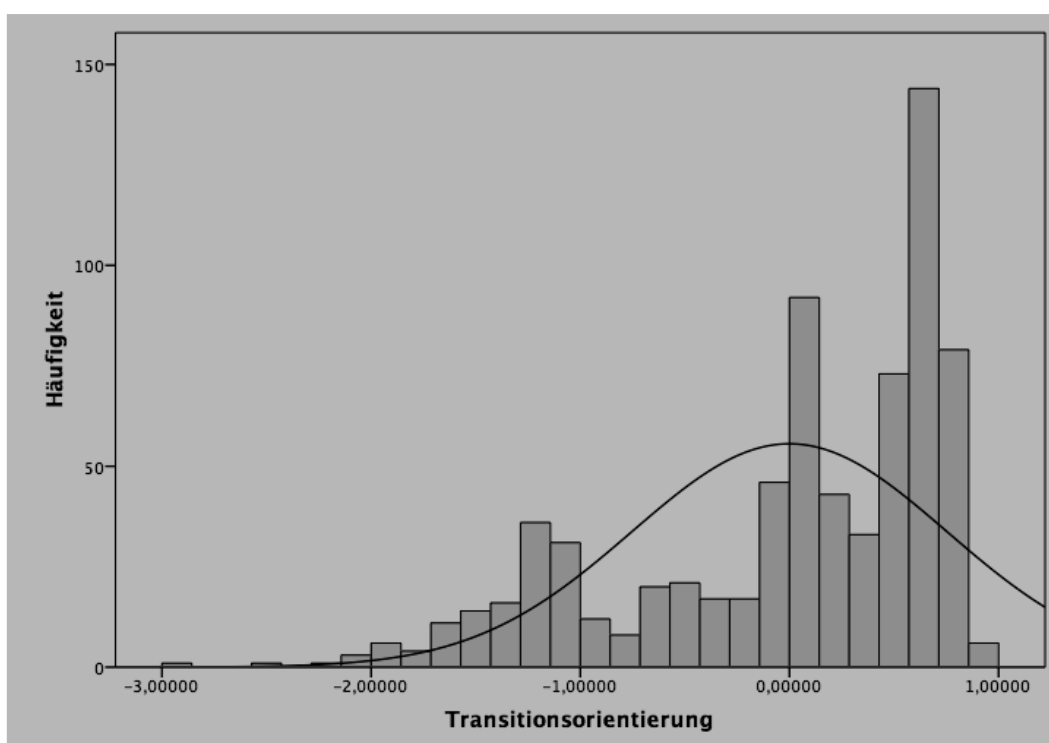


ABBILDUNG 42: TRANSITIONSORIENTIERUNG – BESTIMMT DURCH FAKTORENANALYSE

Die resultierenden Faktoren sollten, gemäß theoretischer Überlegungen, negativ miteinander korreliert sein. Dies wurde im Rahmen einer Korrelations-

analyse (Spearman-Korrelation wegen starker nicht-Normalverteilung) bestätigt ($r=-.307$, $p=.000$).

Die ermittelten Ergebnisse wurden dann von mir mit Hilfe der Clusterzentrenanalyse¹⁴⁶ in drei Cluster eingeteilt und durch die Diskriminanzanalyse überprüft, mit dem Ziel, den Wert der abhängigen Variable durch die unabhängige Variable zu erklären.

Die Cluster wurden anschließend den folgenden Wertelabels zugeordnet:

Cluster 1	geringe Moratoriumsorientierung und hohe Transitionsorientierung (M- und T+)
Cluster 2	sehr hohe Moratoriumsorientierung und hohe Transitionsorientierung (M+ stark und T+)
Cluster 3	hohe Moratoriumsorientierung und sehr geringe Transitionsorientierung (M+ und T- stark)

TABELLE 31: ERMITTELTE CLUSTER DER FAKTORENANALYSE

Durch die Clusteranalyse kann nun aufgedeckt werden, welche Gruppierungen es in Verbindung von Transitionsorientierung mit Moratoriumsorientierung gibt.

Cluster 1 (Geringe Moratoriumsorientierung in Verbindung mit hoher Transitionsorientierung)

Der Jugendliche orientiert sich im hohem Maße an den vorgegebenen Lebensmustern und ist bestrebt, die Jugendphase sehr zielstrebig zu bewältigen. Die Eltern vermitteln die Bedeutsamkeit einer zielgerichteten Transition und unterstützen den Jugendlichen. Meist verfügt der Jugendliche daher auch über ein gutes Übergangsmanagement bzw. er nutzt das Repertoire an vorhandenen Lotsen. Der Peer wird eine geringere Bedeutung zugeschrieben.

Cluster 2 (sehr hohe Moratoriumsorientierung und hohe Transitionsorientierung)

Der Jugendliche orientiert sich in hohem Maße an seiner Peer und besitzt gleichzeitig eine hohe Zielorientierung. Somit findet man diesen Typ häufiger in Familien wieder, die einerseits Autonomiebestrebungen zulassen und andererseits eine bestimmte Vorbildfunktion für den Jugendlichen haben.

¹⁴⁶ „Unter dem Begriff Clusteranalyse werden unterschiedliche Verfahren zur Gruppenbildung zusammengefasst. Das durch sie zu verarbeitende Datenmaterial besteht im Allgemeinen aus einer Vielzahl von Personen bzw. Objekten. [...] Ausgehend von diesen Daten besteht die Zielsetzung der Clusteranalyse in der Zusammenfassung [...] zu Gruppen. Die Mitglieder einer Gruppe sollen dabei eine weitgehend verwandte Eigenschaftsstruktur aufweisen; d. h. sich möglichst ähnlich sein. Zwischen den Gruppen sollen demgegenüber (so gut wie) keine Ähnlichkeiten bestehen. Ein wesentliches Charakteristikum der Clusteranalyse ist die gleichzeitige Heranziehung aller vorliegenden Eigenschaften zur Gruppenbildung.“ (BACKHAUS et al. 2008, S. 490)

Cluster 3 (hohe Moratoriumsorientierung und sehr geringe Transitionsorientierung)

Zu diesem Cluster gehören die Jugendlichen, die am ehesten gefährdet sind, in eine Sackgasse zu geraten. Die Beziehung zu den Eltern ist häufig problematischer Natur. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gelingt oftmals nicht oder wird nicht angestrebt. Häufig findet sich kein Übergangsmangement. In dieser Gruppe sind besonders bildungsschwache und oder benachteiligte Jugendliche zu finden, zu denen auch ein bestimmter Teil von Hauptschülern zählt.

5.4.2 Ergebnisse zur Moratoriums- und Transitionsorientierung der Schüler

Anmerkung: Auf Basis der im vorherigem Abschnitt ermittelten Faktorenanalyse und der anschließenden Clusteranalyse, können jugendliche Entwicklungswege nun besser dargestellt werden. Dabei fällt auf, dass es unübersehbare Parallelen mit den in Kapitel 3 dargestellten jugendlichen Lebenswegen in den vier Varianten Assimilation, Integration, Segregation und Diffusion gibt. So weisen drei der vier Typen von REINDERS (2003) offensichtliche Ähnlichkeiten mit den ermittelten Gruppierungen der Schülerstudie 2008 auf. Zusammenhänge bestehen demnach zwischen der Variablen M- und T+ und des Typs der „Assimilation“. Des Weiteren können Ähnlichkeiten zwischen der Variablen M+ stark und T+ (Integration)¹⁴⁷ und M+ und T- (Segregation) ausgemacht werden. Für den Entwicklungsweg der „Diffusion“ wurden keinerlei Parallelen gefunden. Ein Vergleich bzw. eine Übertragung der Ergebnisse aus der Studie von REINDERS (2006) ist somit ausgeschlossen.

Ergebnis 1: Hauptschüler und Realschüler unterscheiden sich bezüglich ihrer Moratoriumsorientierung und des Geschlechts.

Zunächst soll untersucht werden, welche Einteilung sich ergibt, wenn man die Schüler innerhalb der ermittelten Cluster in verschiedene Gruppen differenziert. Zu diesem Zweck wurden die Schüler in die Gruppen „Realschüler“ und „Hauptschüler“ eingeteilt. Es wurde erwartet, dass sich mehr Schüler des Cluster 3 (M+ und T-stark) in der „Hauptschulgruppe“ befinden da, diese insgesamt ungünstigere schulische Voraussetzungen mitbringen und der zielorientierte Übergang sich schwerer realisieren lässt.

¹⁴⁷ Jedoch charakterisiert die Gruppe der „Integrierten“ die Jugendlichen, die Ausprägungen von Transition- und Moratoriumseinstellungen zu gleichen Teilen mitbringen.

Einteilung in drei Cluster * Einteilung in Hauptschulgruppe vs. Realschulgruppe				
Ausprägung		Realschule	Hauptschule	Gesamt
M- und T+	Anzahl	180	258	438
	Erwartete Anzahl	165,1	272,9	438,0
	%innerhalb von Klassenstufe	65,0%	56,3%	59,6%
M+ stark und T+	Anzahl	47	89	136
	Erwartete Anzahl	51,3	84,7	136,0
	%innerhalb von Klassenstufe	17,0%	19,4%	18,5%
M+ und T- stark	Anzahl	50	111	161
	Erwartete Anzahl	60,7	100,3	161
	%innerhalb von Klassenstufe	18,1%	24,2%	21,9%
Gesamt	Anzahl	277	458	735
	Erwartete Anzahl	277,0	458,0	735,0
	%innerhalb von Klassenstufe	100%	100,0%	100,0%

TABELLE 32: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNG – DIFFERENZIIERT NACH SCHULART

Die obige Kreuztabelle zeigt zunächst, dass der größte Anteil der Schüler eher eine geringe Moratoriumsorientierung und eine hohe Transitionsorientierung besitzt. Das gilt sowohl für die Realschüler als auch für die Hauptschüler, wobei diese Ausprägung bei den Realschülern häufiger vorhanden ist. Beide Ausprägungen zu gleichen Teilen (hohe Transitions- und sehr hohe Moratoriumsorientierung) haben etwa 19,4 % der Hauptschüler und 17,0 % der Realschüler. Des Weiteren wird deutlich, dass es in der Tat mehr Hauptschüler mit hoher Moratoriumsorientierung und sehr geringer Transitionsorientierung gibt. Jedoch besteht kein signifikanter Zusammenhang, da die Wahrscheinlichkeit für einen Fehler erster Art etwas über $p = \geq 0,05$ liegt. Insgesamt 44,9 % der Jungen und 47 % der Mädchen gehören der Gruppe M- und T+ an. Fast ausgeglichen ist das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen bei der Gruppe der M+ stark und der T+. Die Gruppe derjenigen, die am wenigsten Wert auf Transitionsorientierung bei gleichzeitiger Moratoriumsorientierung legen, sind bei den Jungen zu beobachten. Die folgende Abbildung verdeutlicht dies:

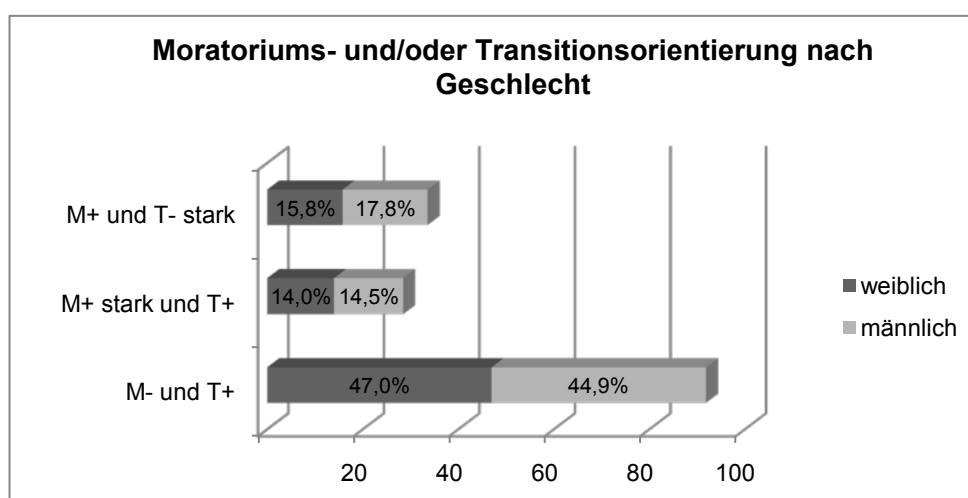


ABBILDUNG 43: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – DIFFERENZIIERT NACH GESCHLECHT (ANGABE IN PROZENT)

Eine hohe Transitionsorientierung und eine geringe Moratoriumsorientierung ist bei 52 % der Realschüler beobachtbar. Das sind ca. 8 % mehr als in der Hauptschulgruppe. Auch bei der Ausprägung M+ stark und T+ ist ein fast ausgeglichenes Verhältnis zu beobachten. Am häufigsten nur moratoriumsorientiert sind die Hauptschüler. Hier liegt der Anteil bei 18,2 %, während bei den Realschülern der Wert bei 14,5 % liegt.

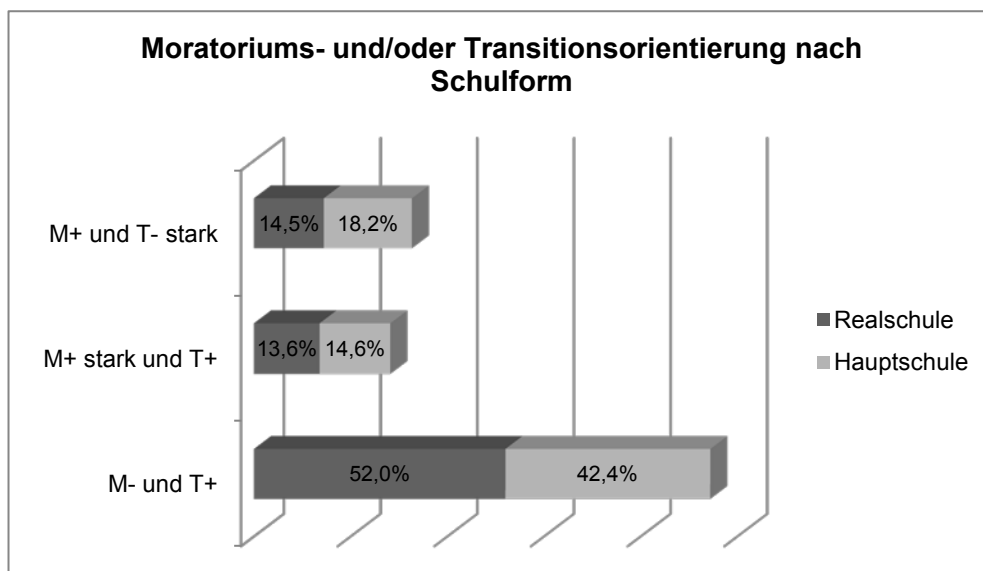


ABBILDUNG 44: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – DIFFERENZIIERT NACH SCHULFORM (ANGABE IN PROZENT)

Es können jedoch weder signifikante Unterscheidungen zwischen Mädchen und Jungen in der Gruppe der „Realschüler“ noch in der Gruppe der „Hauptschüler“ beobachtet werden.

Ergebnis 2: Männliche Schüler, mit einer sehr geringen Transitionsorientierung (M+ und T- stark) legen weniger Wert auf Beziehungsarbeit zum Lehrer als vergleichbare Schülerinnen.

Um dies zu überprüfen, wurde auf Frage 16: „Damit Du gut durch die Schule kommst, musst Du mit dem Lehrer zusammenarbeiten.“ zurückgegriffen und diese mit der ermittelten Variable von Transitions- und Moratoriumsorientierung kreuztabelliert, die ihrerseits nochmals durch die Variable „Geschlecht“ in männlich und weiblich unterteilt ist.

Für die Gruppe der männlichen Schüler ergibt sich hierbei ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden kreuztabellierten Variablen ($\chi^2 = 30,560$, $p = \leq 0,001$). Dies lässt sich vor allem an der geringen Zustimmung „stimmt völlig“ beobachten. Liegt bei den anderen Gruppen die tatsächliche Anzahl hier deutlich über dem erwarteten Wert, so haben hier signifikant weniger männliche Moratoriumsorientierte und nicht Transitionsorientierte (M+ und T- stark) zugestimmt. Betrachtet man die Korrelation zwischen den bei-

den Variablen (Spearman-R = 0,111) zeigt sich auch hier dieser, wenn auch schwach positiv gerichtete Zusammenhang.

Innerhalb der weiblichen Gruppe scheint diese Abhängigkeit weniger vorzuliegen ($\chi^2 = 11,984$, $p = \geq 0,05$). Der Korrelationskoeffizient liegt bei $r = 0,119$.

Kreuztabelle: Geschlecht * mit dem Lehrer zusammenarbeiten * T/M Variable									
Transitions- und/oder Moratoriumsorientierung			mit dem Lehrer zusammenarbeiten						
			Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht	Gesamt	
weibl.	M- u. T+	Anzahl	32	27	32	10	4	105	
		Erw. Anz.	29,7	27,5	31,9	10,4	5,5	105,0	
		% arbeiten	30,5%	25,7%	30,5%	9,5%	3,8%	100,0%	
	M+ stark u. T+	Anzahl	10	13	14	2	0	39	
		Erw. Anz.	11,0	10,2	11,8	3,9	2,0	39,0	
		% arbeiten	25,6%	33,3%	35,9%	5,1%	,0%	100,0%	
	M+ u. T- stark	Anzahl	12	10	12	7	6	47	
		Erw. Anz.	13,3	12,3	14,3	4,7	2,5	47,0	
		% arbeiten	25,5%	21,3%	25,5%	14,9%	12,8%	100,0%	
	Gesamt	Anzahl	54	50	58	19	10	191	
		Erw. Anz.	54,0	50,0	58,0	19,0	10,0	191,0	
		% arbeiten	28,3%	26,2%	30,4%	9,9%	5,2%	100,0%	
	männl.	M- u. T+	Anzahl	40	40	49	17	3	149
			Erw. Anz.	38,1	43,2	40,9	17,1	9,7	149,0
			% arbeiten	26,8%	26,8%	32,9%	11,4%	2,0%	100,0%
M+ stark u. T+		Anzahl	18	13	6	3	9	49	
		Erw. Anz.	12,5	14,2	13,5	5,6	3,2	49,0	
		% arbeiten	36,7%	26,5%	12,2%	6,1%	18,4%	100,0%	
M+ u. T- stark		Anzahl	9	23	17	10	5	64	
		Erw. Anz.	16,4	18,6	17,6	7,3	4,2	64,0	
		% arbeiten	14,1%	35,9%	26,6%	15,6%	7,8%	100,0%	
Gesamt		Anzahl	67	76	72	30	17	262	
		Erw. Anz.	67,0	76,0	72,0	30,0	17,0	262,0	
		% arbeiten	25,6%	29,0%	27,5%	11,5%	6,5%	100,0%	
<p>weiblich: $\chi^2 = 11,984$, $p = \geq 0,05$; Spearman-R = 0,119 männlich: $\chi^2 = 30,560$, $p = \leq 0,001$; Spearman-R = 0,111</p>									

TABELLE 33: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – DIFFERENZIIERT NACH GESCHLECHT UND BEREITSCHAFT MIT DEM LEHRER ZUSAMMENZUARBEITEN

Ergebnis 3: Männliche Schüler, die eine geringe Moratoriumsorientierung aber eine hohe Transitionsorientierung haben, gehören eher zum anstrengenden“ Unterrichtsklientel.

Für die Gruppe der männlichen Schüler ergibt sich hierbei ein schwacher signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden kreuztabellierten Variablen ($\chi^2 = 16,225$, $p = \leq 0,05$). Die beiden Variablen sind somit nicht unabhängig voneinander. Es lässt sich beobachten, dass entgegen der Vermutung, die weniger Moratoriumsorientierten und mehr Transitionsorientierten (M- und T+) der Aussage zustimmen und meinen, dass es wichtig ist, den Lehrer zu ärgern, um gut durch die Schule zu kommen. Betrachtet man die Korrelation zwischen den beiden Variablen (Spearman-R = 0,104) zeigt sich auch hier ein positiv gerichteter Zusammenhang, wenngleich er ebenfalls als schwach anzusehen ist. Innerhalb der weiblichen Gruppe scheint diese Abhängigkeit nicht vorzuliegen ($\chi^2 = 16,225$, $p = \geq 0,05$).

Kreuztabelle: Geschlecht * den Lehrer/die Lehrerin ärgern * T/M Variable								
Transitions- und/oder Moratoriumsorientierung			den Lehrer/ die Lehrerin ärgern					Gesamt
			Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht	
weibl.	M- u. T+	Anzahl	38	38	53	15	6	150
		Erw. Anz.	42,2	34,8	47,9	13,1	12,0	150,0
		% ärgern	25,3%	25,3%	35,3%	10,0%	4,0%	100,0%
	M+ stark u. T+	Anzahl	18	10	13	2	6	49
		Erw. Anz.	13,8	11,4	15,7	4,3	3,9	49,0
		% ärgern	36,7%	20,4%	26,5%	4,1%	12,2%	100,0%
	M+ u. T- stark	Anzahl	18	13	18	6	9	64
		Erw. Anz.	18,0	14,8	20,4	5,6	5,1	64,0
		% ärgern	28,1%	20,3%	28,1%	9,4%	14,1%	100,0%
	Gesamt	Anzahl	74	61	84	23	21	263
		Erw. Anz.	74,0	61,0	84,0	23,0	21,0	263,0
		% Klasse	28,1%	23,2%	31,9%	8,7%	8,0%	100,0%
männl.	M- u. T+	Anzahl	31	40	23	9	3	106
		Erw. Anz.	33,7	30,4	27,6	10,5	3,9	106,0
		% ärgern	29,2%	37,7%	21,6%	8,6%	2,8%	100,0%
	M+ stark u. T+	Anzahl	16	5	14	4	0	39
		Erw. Anz.	12,4	11,2	10,2	3,9	1,4	39,0
		% ärgern	41,0%	12,8%	35,9%	10,3%	,0%	100,0%
	M+ u. T- stark	Anzahl	14	10	13	6	4	47
		Erw. Anz.	14,9	13,5	12,2	4,7	1,7	47,0
		% ärgern	29,8%	21,3%	27,7%	12,7%	8,5%	100,0%
	Gesamt	Anzahl	61	55	50	19	7	192
		Erw. Anz.	61,0	55,0	50,0	19,0	7,0	192,0
		% Klasse	31,8%	28,6%	26,1%	9,9%	3,6%	100,0%
weiblich: $\chi^2 = 12,252$, $p = \geq 0,05$; Spearman-R = 0,064 männlich: $\chi^2 = 16,225$, $p = \leq 0,05$; Spearman-R = 0,105								

TABELLE 34: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – DIFFERENZIIERT NACH GESCHLECHT UND DEVIANTES VERHALTEN IM UNTERRICHT

Ergebnis 4: Mädchen mit hoher Transitionsorientierung neigen zu höherem Angsterleben in schulischen Stresssituationen.

Angst ist neben Freude, Wut, Schuld, Scham und Trauer eines der Grundgefühle, die jeder Mensch kennt (vgl. Albano, DiBartolo, Heimberg & Barlow, 1995a). Um zu überprüfen, wie die unterschiedlichen Gruppen mit Stress bzw. Angst umgehen, wurde mit Hilfe der Aussage aus der Fragebatterie: „Ich hatte vor einer Klassenarbeit eine Riesenangst gehabt“ (Frage 18) ermittelt.

Kreuztabelle: Geschlecht * Ich hatte vor einer Klassenarbeit eine Riesenangst gehabt * T/M Variable					
Transitions- und/oder Moratoriumsorientierung			Riesenangst vor der Klassenarbeit		
			Ja, habe ich erlebt	Nein, nicht erlebt	Gesamt
weibl.	M- u. T+	Anzahl	83	24	107
		Erw. Anz.	73,7	33,3	107,0
		In %	77,6%	22,4%	100,0%
	M+ stark u. T+	Anzahl	24	15	39
		Erw. Anz.	26,9	12,1	39,0
		In %	61,5%	38,5%	100,0%
	M+ u. T- stark	Anzahl	26	21	47
		Erw. Anz.	32,4	14,6	47,0
		% Riesenangst	55,3%	44,7%	100,0%
	Gesamt	Anzahl	133	60	193
		Erw. Anz.	133,0	60,0	193,0
		In %	68,9%	31,1%	100,0%
männl.	M- u. T+	Anzahl	65	86	151
		Erw. Anz.	58,8	92,2	151,0
		In %	43,0%	57,0%	100,0%
	M+ stark u. T+	Anzahl	16	32	48
		Erw. Anz.	18,7	29,3	48,0
		In %	33,3%	66,7%	100,0%
	M+ u. T- stark	Anzahl	21	42	63
		Erw. Anz.	24,5	38,5	63,0
		In %	33,3%	66,7%	100,0%
	Gesamt	Anzahl	102	160	262
		Erw. Anz.	102,0	160,0	262,0
		In %	38,9%	61,1%	100,0%
weiblich: $\chi^2 = 8,787$, $p = \leq 0,05$; Spearman-R = 0,209 männlich: $\chi^2 = 16,225$, $p = \geq 0,05$; Spearman-R = 0,091					

TABELLE 35: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – DIFFERENZIIERT GESCHLECHT UND ANGST VOR EINER KLASSENARBEIT

Zunächst wurden wieder die erhobenen Merkmale „Ich habe vor einer Klassenarbeit eine Riesenangst gehabt“ mit der ermittelten Variable von Transitions- und Moratoriumsorientierung kreuztabelliert, die ihrerseits nochmals durch die Variable Geschlecht in männlich und weiblich unterteilt wurde.

Für die Gruppe der Mädchen ergibt sich hierbei ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden kreuztabellierten Variablen ($\chi^2 = 8,787$, $p = \leq 0,05$). Die beiden Variablen sind somit nicht unabhängig voneinander. Es lässt sich vor allem beobachten, dass besonders die Schülerinnen mit hoher Transitionsorientierung aber schwacher Moratoriumsorientierung (M- und T+)

häufiger das Gefühl der Angst vor Klassenarbeiten kennen. Dies ist bei nur moratoriumsorientierten Mädchen (M und T- stark) nicht der Fall. Hier haben wesentlich weniger als erwartet angegeben, dass sie im letzten Schuljahr ein solches Gefühl vor einer Klassenarbeit erlebt haben. Betrachtet man die Korrelation zwischen den beiden Variablen (Spearman-R = 0,209) zeigt sich auch hier dieser positiv gerichtete Zusammenhang. Bei den männlichen Schülern scheint diese Abhängigkeit schwächer ausgeprägt zu sein ($\chi^2 = 2,539$, $p = \geq 0,05$). Hier sind die beobachteten relativen Häufigkeiten zwischen den beiden Klassen größtenteils ähnlich. Dieser, verglichen mit der Gruppe der Mädchen, schwächere Zusammenhang lässt sich auch in der Korrelation beobachten (Spearman-R = 0,091).

Ergebnis 5: Transitionsorientierte Jugendliche mit einer starken Moratoriumsorientierung (M+ stark und T+) streben tendenziell höhere Schulabschlüsse an.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Bildungsaspirationen der Jugendlichen innerhalb der drei verschiedenen Cluster:

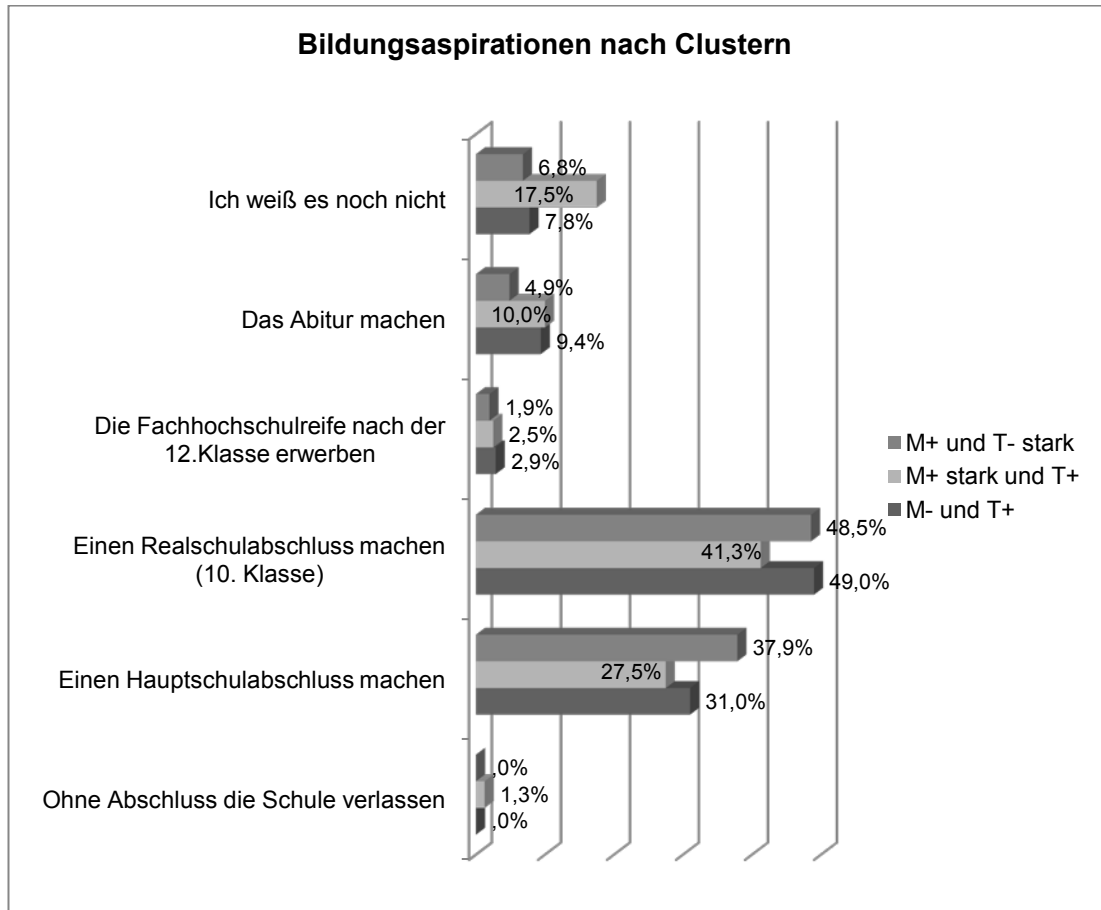


ABBILDUNG 45: BILDUNGSASPIRATIONEN DIFFERENZIERT NACH CLUSTER (ANGABE IN PROZENT)

Die Auswertung zeigt, dass Schüler mit Transitionsorientierung und geringer Moratoriumsorientierung (M- und T+) und Schüler mit Transitionsorientierung und starker Moratoriumsorientierung eher höhere Schulformen anstreben. Während fast 38 % aus der Gruppe der M+ und T- stark mit dem Hauptschulabschluss zufrieden sind, zeigen die anderen Gruppen höherer Bildungsaspirationen. Fast doppelt so viele Transitionsorientierte streben das Abitur an. Bei der Gruppe, die die beiden Merkmale, stark moratoriumsorientiert und transitionsorientiert (M+ stark und T+) vereinen, sind es sogar 10 %. Diese Gruppe, scheint um die Notwendigkeit eines höheren Schulabschlusses Bescheid zu wissen. Sie sind aber mit 17,5 % auch diejenigen, die am häufigsten angegeben haben, noch gar nicht so richtig zu wissen, welchen schulischen Weg sie einschlagen wollen. Diese hohe Zahl kann als Ausdruck einer ständigen Suchbewegungen nach Kompromissen zwischen Transitions- und Moratoriumspräferenzen begriffen werden. So ist diesen Jugendlichen durchaus klar, wie wichtig ein höherer Schulabschluss ist, sie müssen

aber diese Zielformulierungen mit dem vorhandenem System der Gleichaltrigengruppe in Einklang bringen.

Ergebnis 6: Jugendliche mit hoher Moratoriumsorientierung und geringer Transitionsorientierung (M+ und T- stark) gehen genauso gerne zur Schule, wie Jugendliche mit hoher Transitionsorientierung und geringer Moratoriumsorientierung (M- und T+).

Die folgende Tabelle verdeutlicht diesen Zusammenhang:

Gerne zur Schule* T/M Variable				
T/M Variable			Prozente	Kumulierte Prozente
M- und T+	Gültig	Ja, ich gehe gerne zur Schule	15,9	15,9
		Meistens gehe ich schon gerne zur Schule	46,1	62,0
		Ich muss mich schon jeden Morgen dazu aufraffen, aber ich gehe	32,6	94,6
		Nein, zur Schule gehe ich überhaupt nicht gerne	5,4	100,0
		Gesamt	100,0	
M+ stark und T+	Gültig	Ja, ich gehe gerne zur Schule	12,4	12,4
		Meistens gehe ich schon gerne zur Schule	38,2	50,6
		Ich muss mich schon jeden Morgen dazu aufraffen, aber ich gehe	36,0	86,5
		Nein, zur Schule gehe ich überhaupt nicht gerne	13,5	100,0
		Gesamt	100,0	
M+ und T- stark	Gültig	Ja, ich gehe gerne zur Schule	15,3	15,3
		Meistens gehe ich schon gerne zur Schule	45,9	61,3
		Ich muss mich schon jeden Morgen dazu aufraffen, aber ich gehe	26,1	87,4
		Nein, zur Schule gehe ich überhaupt nicht gerne	12,6	100,0
		Gesamt	100,0	

TABELLE 36: MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN – DIFFERENZIIERT NACH „GERNE ZUR SCHULE GEHEN“

Zwischen den beiden Variablen besteht zwar kein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2 = 10,652$ $p = \geq 0,05$, Spearman-R = 0,059), dennoch werden interessante Anhaltspunkte zum Schulbesuch deutlich. Mehr als 50 % der Schüler geben an, dass sie gerne oder meistens gerne zur Schule gehen. Bei der Gruppe der M- und T+ sowie der M+ und T-stark sind es sogar mehr als 60 %. Jeder dritte Jugendliche aus der Gruppe der M+ stark und der T+ gibt an, dass er zwar zur Schule geht, sich aber auch dazu aufraffen muss. Im Vergleich zu den nur Moratoriumsorientierten liegt der Unterschied bei fast 10 %. Überhaupt nicht gerne zur Schule gehen die nur Moratoriumorientier-

ten, die eine geringe bis gar keine Transitionsneigung aufweisen (M + und T- stark). Dies trifft auf 13 % der Befragten in dieser Gruppe zu.

Jedoch ist die Schule mit unterschiedlichen Bedeutungen verbunden. Werden die beiden erhobenen Merkmale „*Schule, ist ein Ort des Lernens*“ und diese mit der ermittelten Variable von Transitions- und Moratoriumsorientierung kreuztabelliert, stellt sich heraus, dass in der Gruppe der M- und T+ und in der Gruppe der M+ stark und der T+ stark bedeutend mehr zustimmen als bei den nur Moratoriumsorientierten (M+ und T- stark).¹⁴⁸ Dementsprechend ergibt sich hier ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden kreuztabellierten Variablen ($\chi^2 = 16,316$; $p = \leq 0,05$). Die beiden Verteilungen sind somit nicht unabhängig voneinander. Betrachtet man die Korrelation zwischen den beiden Variablen (Spearman-R = -0,140) zeigt sich auch hier dieser negativ gerichtete Zusammenhang. Diese Entwicklung ist auch bei dem Item „*Schule ist notwendig, damit ich später eine Chance auf dem Ausbildungsmarkt habe*“ ($\chi^2 = 16,495$, $p = \leq 0,05$, Spearman-R = -0,177) und „*Schule ist ein Ort der mir Angst macht*“ vorfindbar ($\chi^2 = 20,056$ $p = \leq 0,001$, Spearman-R = 0,139). Gerade das letzte Ergebnis verwundert etwas, gaben doch die Schüler der Gruppe der Moratoriumsorientierten und weniger Transitionsorientierten (M+ und T-stark) am zweithäufigsten an, dass sie gerne zur Schule gehen und nun zu der Gruppe gehören, denen die Schule am meisten Angst macht. Eine genaue Ursachenforschung über die Gründe ist schwierig und konnte auch nicht befriedigend über die Fragebatterie 32 ermittelt werden, wie die folgende Statistik zeigt. Es wurde gefragt:

„*Was stört Dich aktuell an der Schule?*“

- (1) Das ich nicht gerecht behandelt werde.
- (2) Das ich gemobbt (gehänselt) werde.
- (3) Das der Unterricht langweilig ist.
- (4) Das der Lehrer mich und meine Probleme nicht ernst nimmt.
- (5) Das zu wenig auf meine Interessen und Neigungen eingegangen wird.

¹⁴⁸ Die Ergebnisse im Einzelnen: 58,9% der M- und T+; 58,6% der M+ stark und T+, aber nur 41,7% der M+ und T-stark stimmen der Aussage voll zu, dass die Schule ein Ort des Lernens ist.

Transitions- und/oder Moratoriumsorientierung			Nicht gerecht behandelt wurde.	Das ich gemobbt werde.	Das der Unterricht langweilig ist.	Lehrer nimmt mich nicht ausreichend ernst.	Zu wenig auf Interessen eingegangen wird.
M- und T+	N	Gültig	258	258	258	258	258
		Fehlend	0	0	0	0	0
	Mittelwert		,21*	,11*	,62*	,22*	,31*
M+ stark und T+	N	Gültig	89	89	89	89	89
		Fehlend	0	0	0	0	0
	Mittelwert		,26*	,20*	,66*	,30*	,42*
M+ und T-stark	N	Gültig	111	111	111	111	111
		Fehlend	0	0	0	0	0
	Mittelwert		,21*	,13*	,68*	,25*	,28*
* Je höher der Wert, desto höher die Zustimmung.							

TABELLE 37: ANGST IN DER SCHULE – DIFFERENZIERT NACH CLUSTER

Mögliche Indikatoren, die die Angst in der Schule erklären könnten, wären das Mobbing durch andere Schüler oder auch, dass der Schüler das Gefühl hat, nicht gerecht behandelt zu werden. Aber auch hier liegen die Mittelwerte der betroffenen Items sehr eng beieinander, sodass gerichtete Aussagen nicht möglich sind.

Ergebnis 7: Transitionsorientierte Jugendliche legen einen größeren Wert auf einen guten Schulabschluss. (M+ stark und T+ sowie M- und T+)

Eng mit der Bildungsaspiration verbunden, legen die Schüler der Gruppe der M- und T+ sowie der M+ stark und T+ mehr Wert auf einen guten Schulabschluss, wie in der folgenden Abbildung gut zu erkennen ist. Die beiden Variablen „guter Schulabschluss machen“ und die Variable zur Transitions- und/oder Moratoriumsorientierung liegt bei $\chi^2 = 21,910$, $p = \leq 0,01$, Spearman-R = 0,179).

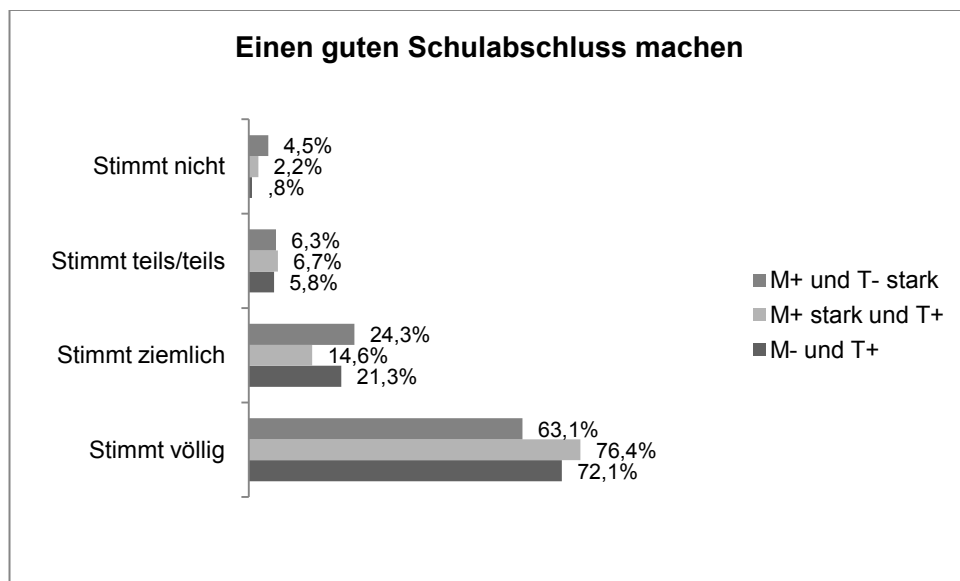


ABBILDUNG 46: EINEN GUTEN SCHULABSCHLUSS MACHEN – DIFFERENZIERT NACH MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN (ANGABE IN PROZENT)

Man sieht, dass 63,1 % der Schüler aus der Gruppe der M+ und T-, dem Merkmal „Stimmt völlig“ zustimmen. Dieser Wert ist jedoch um fast 10 % niedriger als der der Gruppe M- und T+.

Ergebnis 8: Vitamin „B“ gilt als Erfolgsstrategie bei den stark Moratoriumsorientierten und Transitionsorientierten (M+ stark und T+).

Werden die beiden Merkmale „Vitamin B (Beziehung) haben“ (Item aus der Fragebatterie 37) und die Variable aus Transitions- und Moratoriumsorientierung kreuztabelliert, erkennt man, dass die Gruppe der stark Moratoriumsorientierten und Transitionsorientierten dies für die richtige Strategie halten, um im späteren Leben einmal Erfolg zu haben.

Für die Gruppe wurde ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden kreuztabellierten Variablen ($\chi^2 = 30,011$, $p = \leq 0,001$) gefunden. Somit sind die Verteilungen nicht unabhängig voneinander. Es lässt sich des Weiteren beobachten, dass die Schüler mit hoher Transitionsorientierung aber schwacher Moratoriumsorientierung (M- und T+) am häufigsten hier nicht zustimmen. Sie orientieren sich stärker an Dingen und Fähigkeiten, die auf ihre Person zurückzuführen sind, wie z.B. einen guten Schulabschluss zu machen.

Betrachtet man die Korrelation zwischen den beiden Variablen (Spearman-R = -0,28) zeigt sich auch hier ein schwacher negativ gerichteter Zusammenhang.

T/M Variable * Vitamin „B“ (Beziehungen) haben Kreuztabelle							
T/M Variable		Vitamin „B“ (Beziehungen) haben					Gesamt
		Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht	
M- und T+	Anzahl	79	66	62	24	22	253
	Erwartete Anzahl	91,1	64,1	54,0	25,3	18,6	253,0
	In%	31,2%	26,1%	24,5%	9,5%	8,7%	100,0%
M+ stark und T+	Anzahl	53	15	11	6	4	89
	Erwartete Anzahl	32,0	22,5	19,0	8,9	6,5	89,0
	In%	59,6%	16,9%	12,4%	6,7%	4,5%	100,0%
M+ und T- stark	Anzahl	30	33	23	15	7	108
	Erwartete Anzahl	38,9	27,4	23,0	10,8	7,9	108,0
	In%	27,8%	30,6%	21,3%	13,9%	6,5%	100,0%
	Anzahl	162	114	96	45	33	450
	Erwartete Anzahl	162,0	114,0	96,0	45,0	33,0	450,0
	In%	36,0%	25,3%	21,3%	10,0%	7,3%	100,0%
$\chi^2 = 30,011$, $p = \leq 0,001$; Spearman- R = -0,028							

TABELLE 38: BEDEUTSAMKEIT VON BEZIEHUNGEN – DIFFERENZIERT NACH MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN

Ergebnis 9: Jugendliche mit einer starken Moratoriumsorientierung machen sich am wenigsten Gedanken um das Morgen (M+ stark und T+).

Analysiert man die beiden Variablen „Über die Dinge, die morgen passieren, muss man sich nicht zu viele Gedanken machen“ mit der ermittelten Variablen T/M Clusterung, ergibt sich hierbei ein starker signifikanter Zusammenhang ($\chi^2 = 79,173$, $p = \leq 0,001$). So stimmen in der Gruppe der M- und T+ nur 10,5 % dieser Aussage zu, während es in der Gruppe der stark Moratoriumsorientierten und Transitionsorientierten (M+ stark und T+) mehr als 5 mal so viele sind. In der Gruppe M+ und T- stark sind es fast 37 %. Die beiden Verteilungen sind nicht unabhängig voneinander. Betrachtet man die Korrelation zwischen den beiden Variablen (Spearman-R = 0,308) zeigt sich auch hier dieser positiv gerichtete Zusammenhang.

Werden die beiden erhobenen Merkmale ihrerseits nochmals durch die Variable Geschlecht in männlich und weiblich unterteilt, fällt auf, dass vor allem die Jungen, die eine hohe Moratoriumsorientierung aber eine geringe Transitionsorientierung haben, dieser Aussage fast doppelt so häufig zustimmen. Der Zusammenhang kann mit $\chi^2 = 46,347$, $p = \leq 0,001$ (Spearman-R = 0,368) angegeben werden. Bei den Schülerinnen ist diese Abhängigkeit etwas schwächer ausgeprägt ($\chi^2 = 39,265$ $p = \geq 0,001$, Spearman-R = 0,224).

T/M Variable * Über die Dinge die morgen passieren, muss man sich nicht so viele Gedanken machen.				
T/M Variable		Über die Dinge die morgen passieren, muss man...		Gesamt
		Stimmt nicht	Stimmt	
M- und T+	Anzahl	231	27	258
	Erwartete Anzahl	192,1	65,9	258,0
	In%	89,5%	10,5%	100,0%
M+ stark und T+	Anzahl	40	49	89
	Erwartete Anzahl	66,3	22,7	89,0
	In%	44,9%	55,1%	100,0%
M+ und T- stark	Anzahl	70	41	111
	Erwartete Anzahl	82,6	28,4	111,0
	In%	63,1%	36,9%	100,0%
	Anzahl	341	117	458
	Erwartete Anzahl	341,0	117,0	458,0
	In%	74,5%	25,5%	100,0%
$\chi^2 = 79,173$, $p = \leq 0,001$; Spearman- R = 0,308				

TABELLE 39: ZUKUNFTSORIENTIERUNGEN – DIFFERENZIERT NACH MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN

Ergebnis 10: Nur transitionsorientierte Jugendliche (M- und T+) verfolgen ihre Ziele konsequent, ohne sich von unklaren Zukunftserwartungen verunsichern zu lassen.

Es gehört zu den Entwicklungsaufgaben, dass alle Jugendlichen biografierelevante Entscheidungen treffen müssen, ohne dabei die Auswirkungen in vollem Umfang abschätzen zu können. Im Allgemeinen kann davon ausgegangen werden, dass soziales Kapital und vorhandene Ressourcen hilfreich sind, um z.B. eine Fehlentscheidung im Nachhinein zu korrigieren. Im theoretischen und auch im empirischen Teil wurde darauf eingegangen, dass der Schulbesuch der Kinder eng mit dem sozialen Status der Eltern zusammenhängt und der Anteil der Eltern, die einer höheren EGP-Klasse (Klasse I und II) angehören, in der Schülerstudie 4 mal geringer war, als bei der PISA-Befragung 2000.¹⁴⁹

Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler der Schülerstudie nicht auf vergleichbare Ressourcen zurückgreifen können, wie es beispielsweise Kinder tun können, die ein Gymnasium besuchen. Von daher wurde die Vermutung formuliert, dass sich Jugendliche tendenziell eher in Richtung der Gleichaltrigengruppe und des „Verbleibs“ im Moratorium orientieren. Dies scheint sich auch empirisch für die Schülerstudie nachweisen zu lassen:

Die erhobenen Merkmale „*Weil ich nicht weiß, was in der Zukunft passiert, plane ich nicht weit voraus*“ wurde mit der ermittelten Variable von Transitions- und Moratoriumsorientierung kreuztabelliert.

Für die beiden Merkmale ergibt sich dabei ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen den beiden kreuztabellierten Variablen ($\chi^2 = 104,383$, $p = \leq 0,001$). Die beiden Verteilungen sind somit nicht unabhängig voneinander. Es lässt sich vor allem beobachten, dass die Schüler mit hoher Transitionsorientierung aber schwacher Moratoriumsorientierung (M- und T+) diese Einstellung ablehnen. Auch ein Drittel der befragten Jugendlichen aus der Gruppe der M+ und T- stark plant die Zukunft, trotz Unsicherheiten. Jedoch orientieren sich fast 70 % der Jugendlichen aus der Gruppe der M+ stark und T- an dieser Einstellung. Dieser Wert kann auch als Ausdruck einer zunehmenden Unsicherheit oder auch Überforderung angesehen werden, ständig die richtige Wahl aus der Vielzahl an Wahlmöglichkeiten zu treffen. Zieht man beispielsweise die Bildungsaspirationen zur Erklärung heran, so ergibt sich zwar kein signifikanter Unterschied innerhalb der Gruppen ($\chi^2 = 16,208$, $p = \geq 0,05$; Spearman-R = -.042), jedoch fällt auf, dass die Gruppe der M+ stark und T+ tendenziell höhere Schulabschlüsse anstrebt, aber auch gleichzeitig, die Gruppe ist, die mit 17,5 % (M- und T+ = 7,8 % und M+ und T- stark = 6,8 %) noch nicht weiß, welchen Schulabschluss sie erreichen wollen. Ein weiterer Indikator der diese Widersprüchlichkeit aufzeigt, ist die Aussage:

¹⁴⁹ Der EPG-Status (I und II) der Väter wurde in der PISA 2000 Erhebung mit 37,2% angegeben, für die SCHÜLERSTUDIE 2008 wurde aber nur ein Wert von 8,6% ermittelt.

„Ich höre immer Arbeit und Beruf. Es gibt doch auch andere wichtige Dinge im Leben“. Hier stimmen immerhin 15,7 % aus der Gruppe der M+ stark und T+ zu, aus der Gruppe der M- und T+ sind es lediglich 3,1 % bzw. 5,4 % bei den M+ und T- stark. ($\chi^2 = 18,517$, $p = \geq 0,001$; Spearman-R = -.098).

T/M Variable * Weil ich nicht weiß, was in der Zukunft passiert, plane ich nicht weit voraus.				
T/M Variable		Weil ich nicht weiß, was in der Zukunft...		Gesamt
		Stimmt nicht	Stimmt	
M- und T+	Anzahl	226	32	258
	Erwartete Anzahl	185,3	72,7	258,0
	In%	87,6%	12,4%	100,0%
M+ stark und T+	Anzahl	28	61	89
	Erwartete Anzahl	63,9	25,1	89,0
	In%	31,5%	68,5%	100,0%
M+ und T- stark	Anzahl	75	36	111
	Erwartete Anzahl	79,7	31,3	111,0
	In%	67,6%	32,4%	100,0%
	Anzahl	329	129	458
	Erwartete Anzahl	329,0	129,0	458,0
	In%	71,8%	28,2%	100,0%
$\chi^2 = 104,383$, $p = \leq 0,001$; Spearman- R = .309				

TABELLE 40: WEITERE AUSSAGEN ZUR ZUKUNFTSORIENTIERUNG

Ergebnis 11: Es gibt keine signifikanten Unterscheidungen innerhalb der Gruppen hinsichtlich der Berufsvorbereitung.

Um zu überprüfen, ob es Unterschiede bei der Berufsvorbereitung und der Berufswahl gibt, wurde auf die Fragebatterie 58 zurückgegriffen. Diese lautete: „Wenn Du mal an den späteren Beruf denkst, inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?“

Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft kaum zu	Trifft nicht zu
(1) Ich weiß genau, welchen Beruf ich später ausüben will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Es gibt so viele gute Berufe. Ich kann mich im Moment nicht entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Nachdem ich mich schon soviel mit meinem späteren Beruf beschäftigt habe, weiß ich ganz genau, was ich später werden will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Ich bin immer noch dabei herauszufinden, wo meine Fähigkeiten liegen und welcher Beruf für mich der richtige wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die ermittelten Werte der eingesetzten Signifikanztests liegen bei den drei der vier Fragen bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit $p = \geq 0,05$ und sind somit nicht signifikant. Lediglich die Frage „Nachdem ich mich schon so viel mit meinem späteren Beruf beschäftigt habe, weiß ich genau, was ich später machen will.“ hat ein Signifikanzniveau von $p = \leq 0,05$ und ist somit schwach signifikant ($\chi^2 = 14,296$, $p = \geq 0,05$; Spearman-R = -0,038)

		(1)	(2)	(3)	(4)
M- u. T+	Trifft voll zu	54,7	7,8	41,5	15,5
	Trifft eher zu	35,7	15,9	34,9	19,8
	Trifft kaum zu	5,4	28,7	14,0	23,3
	Trifft nicht zu	4,3	43,8	6,6	36,8
M+ stark u. T+	Trifft voll zu	51,7	10,1	37,1	21,3
	Trifft eher zu	27,0	23,6	27,0	18,0
	Trifft kaum zu	11,2	20,2	15,7	14,6
	Trifft nicht zu	7,9	43,8	18,0	42,7
M+ u. T- stark	Trifft voll zu	60,4	9,9	42,3	16,2
	Trifft eher zu	21,6	23,4	27,9	22,5
	Trifft kaum zu	9,9	26,1	18,9	18,9
	Trifft nicht zu	6,3	36,0	6,3	37,8

TABELLE 41: GEDANKEN ÜBER DIE BERUFVORBEREITUNG - DIFFERENZIERT NACH MORATORIUMS- UND TRANSITIONSORIENTIERUNGEN

In der Häufigkeitstabelle wird deutlich, dass die befragten Schüler in ihren Aussagen tendenziell ähnlich geantwortet haben. Fasst man die beiden Werte „Trifft voll zu“ und „Trifft eher zu“ zusammen, so geben in etwa 3/4 der befragten Schüler an, dass sie genau wissen, welchen Beruf sie später aus-

üben möchten. Bei der Gruppe der M- und T+ sind es sogar über 90 %. Um in Erfahrung zu bringen, inwieweit die Schüler sich mit dem Beruf beschäftigt haben, kann auf die Frage 3 der Fragebatterie 58 zurückgegriffen werden. Auch hier liegen die transitionsorientierten, aber weniger moratoriumsorientierten (M- und T+) mit 76 % etwas vor der Gruppe M+ und T- stark, die auf den Wert 70,2 % kommen aber noch vor der Gruppe der M+ stark und T+, die mit 64,1 % zugestimmt haben.

Ergebnis 12: Die Gruppe der M+ und T- stark legt wenig Wert auf ein gutes familiäres Zusammenleben und erlebt häufiger Meinungsverschiedenheiten mit den Eltern.

Werden zunächst die beiden Merkmale „*Mir ist wichtig, ein gutes Verhältnis zu den Eltern zu haben*“ (Item aus der Fragebatterie 61) und die Variable aus Transitions- und Moratoriumsorientierung kreuztabelliert, erkennt man, dass die Gruppe der Moratoriumsorientierten und nicht transitionsorientierten (M+ und T- stark) am wenigsten Wert auf ein gutes Verhältnis zu den Eltern legen. Für die Gruppe wurde ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden kreuztabellierten Variablen ($\chi^2 = 25,106$, $p = \leq 0,001$, Spearman-R = 1.80) gefunden. Somit sind die Verteilungen nicht unabhängig voneinander. Diese Tendenz wird auch von der Frage: „*Mir ist wichtig, was meine Eltern über mich denken*“ unterstützt ($\chi^2 = 18,971$, $p = \leq 0,01$, Spearman-R = 1.48), wobei auch die Gruppe der M+ stark und T+ stärkere Autonomiebestrebungen gegenüber den Eltern zeigt.

Um in Erfahrung zu bringen, ob und welche Meinungsverschiedenheiten es zwischen den Schülern und ihren Eltern gibt, wurde den befragten Jugendlichen folgende Fragebatterie vorgelegt:

Frage 63: „Wenn Du an die letzten zwei Monate denkst: Wie häufig gab es mit Deinen Eltern Meinungsverschiedenheiten wegen der folgenden Dinge:“

Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Sehr häufig	Häufig	Selten	Nie
Wegen meiner Leistungen in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wegen der Klamotten, die ich trage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wegen der Musik, die ich höre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wegen meiner beruflichen Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wegen der Art, wie ich mit anderen Menschen umgehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wegen meines Aussehens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wegen meiner Meinung, die ich habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich nicht rechtzeitig für eine Klassenarbeit lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich mich nicht um Probleme meiner Freunde kümmere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich nicht zugehört habe, wenn mir jemand was erzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich abends länger wegbleiben wollte als ich durfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wegen der Art, wie ich meine Freizeit verbringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wegen den Sachen, für die ich mein Geld ausbebe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil ich länger am PC spielen oder im Internet surfen wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schaut man sich folgende Häufigkeitstabelle an, die aus den Mittelwerten der Aussagen über die Meinungsverschiedenheiten gebildet wurde, fällt auf, dass die Gruppe der M+ und T - stark in 8 v on 14 F ällen am häufigsten durchschnittlich angegeben haben, dass sie in den letzten zwei Monaten Meinungsverschiedenheiten erlebt haben. Dabei gilt: Je höher der Durchschnittswert, desto eher treffen die Aussagen zu.

TABELLE 42: ERLEBTE MEINUNGSVERSCHIEDENHEITEN MIT DEN ELTERN

		Leistungen in der Schule.	Wegen der Klammotten.	Wegen der Musik.	Wegen meiner beruflichen Zukunft.	Umgang mit anderen Menschen.	Wegen meines Aussehens.	Wegen meiner Meinung..	Weil ich nicht rechtzeitig lerne.	Probleme meiner Freunde nicht kümmern.	Nicht zugehört habe.	Abends länger wegbleiben wollte	Wegen der Art, wie ich meine Freizeit verbringe.	Geld ausgeben für bestimmte Dinge.	Länger am PC spielen wollte.
M- und T+	Gültig	253	252	246	249	253	250	250	250	253	251	252	252	252	252
	Fehlend	5	6	12	9	5	8	8	8	5	7	6	6	6	6
	Mittelwert	2,48	1,75	1,65	2,11	1,96	1,65	2,14	2,29	1,58	2,02	2,21	2,08	2,09	2,21
M+ stark und T+	Gültig	88	88	87	86	88	87	87	88	87	87	87	87	87	88
	Fehlend	1	1	2	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1
	Mittelwert	2,45	2,02	2,15	2,21	2,20	2,00	2,44	2,43	1,75	2,32	2,56	2,34	2,34	2,51
M+ und T- stark	Gültig	104	106	107	107	106	106	106	107	106	107	103	107	107	107
	Fehlend	7	5	4	4	5	5	5	4	5	4	8	4	4	4
	Mittelwert	2,72	2,09	2,16	2,33	2,24	1,96	2,42	2,52	1,78	2,20	2,50	2,37	2,33	2,26

6. Schlussfolgerungen aus der theoretischen und empirischen Betrachtung

Die Berechnung der Clusteranalyse hat gezeigt, dass ein Viertel der Hauptschüler eine Transitionsorientierung ablehnen, etwa ein Fünftel eine ausgewiesene starke Moratoriumsorientierung einschließlich einer Transitionsorientierung besitzen und über 56 % der Schüler zielstrebig den Weg ins Erwachsenenleben verfolgen. Bemerkenswert ist, dass die meisten Jugendlichen in ihren Aussagen transitionsorientierte Werte und Einstellungen befürworten. Auch die Gruppierung, wie sie sich aus der Berechnung der Clusteranalyse ergeben hat, zeigt sehr deutlich, dass nur zwei der drei Gruppen eine Transitionsorientierung aufweisen, die sich dann jedoch hinsichtlich ihrer Stärke und ihres Verhältnisses zur Moratoriumsorientierung unterscheiden. Resignation, Frustration oder ein Verzagen, so wie es KNIGGE 2009 in seiner Studie an Berliner Hauptschulen beschrieben hat, kann man den Hauptschülern der Schülerstudie nicht bescheinigen. Von einem negativen schulischen Selbstbild kann nicht gesprochen werden. Wie sonst kann erklärt werden, dass fast 40% der Hauptschüler *„stolz auf sich sein werden, wenn sie den Hauptschulabschluss geschafft haben“*. Dabei fällt auf, dass es den Hauptschülern nicht an Realismus mangelt: Über 50 % geben an, zu wissen, dass sie im direkten Vergleich mit den Realschülern, auf dem Arbeitsmarkt schlechtere Chancen haben werden. Indikatoren heranzuziehen, die diese Ergebnisse erklären, ist immer ein schwieriges Unterfangen, da jeder Sozialraum mit seinen Eigenheiten, Bedingungen und seiner Zusammensetzung als solches schon einmalig ist. Was zweifellos die Schülerstudie 2008 von der Berliner Studie unterscheidet, sind die ländliche Struktur, die sehr hohe Arbeitslosenquote in Berlin – bei den Jugendlichen liegt sie im Jahr 2009 bei ca. 16 %¹⁵⁰ und somit mehr als 2,5 mal so hoch wie im Landkreis HAUSEN – sowie der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund.

Dennoch haben die Vielzahl der Befunde in den Bereichen Schule, berufliche Einstellungen sowie Einstellungen und Werte auch gezeigt, dass die drei entwickelten Typen in den meisten Bereichen erwartungskonform geantwortet haben.

Was bedeuten die Ergebnisse für das in Kapitel 3 entwickelte Modell, wonach ein bestimmter Teil der Jugendlichen den Weg aus dem Moratorium nur schwer oder auch gar nicht findet? Eine abschließende Antwort auf diese Frage zu finden, ist nicht leicht, jedoch dürfen die positiven Ergebnisse nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine fehlende starke Transitionsorientierung ein gewichtiger Indikator ist, der ein *„Hängenbleiben“* im Moratorium begünstigen kann. Und noch etwas fällt auf: Die Gruppe der Jugendlichen, die eine

¹⁵⁰Online einsehbar unter: <http://xlurl.de/n9Gtcl> - 14. März 2010

ausgeprägte starke Moratoriumsorientierung gepaart mit der Transitionsorientierung hat, geht ebenfalls ein gewisses Risiko ein, in die eine oder andere Sackgasse des Jugendmoratoriums zu geraten, wenngleich sie über ein wesentlich besseres Übergangsmanagement verfügt als die Gruppe der Moratoriumsorientierten mit allenfalls geringer Transitionsorientierung. Wie kann das sein? Hierzu verweise ich auf die Sichtweise der Perspektive zur reflexiven Modernisierung¹⁵¹ von BECK bzw. GIDDENS, wonach Individualisierung kein eindimensionaler Prozess ist, indem es um die Überwindungen traditionaler Bindungen geht. Durch das Fehlen von Klarheiten, Nationalstaat, klarer Rollenverteilung, Wohlstandsgarantie usw. kommt es zu Unsicherheiten und Widersprüchen sowie zum Verlust von Sicherheit und Geborgenheit (vgl. SCHROER 2009, S. 504). Damit verbunden ist die Abkehr von der dichotomen „Entweder-Oder-Entscheidung“ hin zu einem Prinzip, welches BECK mit „Sowohl-als-auch“ bezeichnet (vgl. HACKET et al. 2004, S. 303). Was folgt, ist ein ambivalenter und widersprüchlicher Prozess, der gerade Heranwachsende überfordern kann, da von ihnen eine ständige situationsbezogene Reflexivitätsleistung in Bezug auf eigene Wertekriterien im Vergleich zur vorgegebenen Werteorientierung erwartet wird. Und hieraus entsteht ein hohes Verunsicherungspotential, welches gerade die Gruppe der M+ stark und T+ betrifft. Indem der Jugendliche zwei oftmals entgegengesetzte Handlungsoptionen miteinander zu vereinbaren versucht, sich z.B. für Hausaufgaben und Lernen entscheidet und Freizeit und Freunde ablehnt, kann aus den Freiheiten des Wählens auch ein Wahlzwang entstehen (vgl. LANGE 2002, S. 431). Zudem besteht die Gefahr, dass durch die Wahl der „falschen“ Gleichaltrigengruppe der Weg in die Ausbildungslosigkeit unvermeidlich wird.

6.1 Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf

In der Arbeit konnten bei weitem nicht alle Punkte abgearbeitet werden, die notwendig sind, um einen Jugendtyp, der im Zuge der wachsenden Entgrenzungsprozesse und damit einhergehenden Ungleichheiten in die Sackgasse des Moratoriums hineingeraten könnte, präzise zu benennen. Eine Verifizierung eines solchen Typus wäre aber hilfreich, um das gegenwärtige Modell des Moratoriums zu erweitern. Hierfür sprechen mehrere Gründe:

¹⁵¹ Die Überlegungen zur reflexiven Modernisierung beruhen auf einem zweigeteilten Modell der Herausbildung der Moderne. Während der erste Teil mit der Entstehung der Industriegesellschaften abgeschlossen ist, vollzieht sich die zweite Moderne als reflexive Phase, die das Festhalten an alten Kategorien zu überwinden sucht. Es findet eine Modernisierung der Moderne statt (vgl. BECK/BONSS/LAU 2004, S. 171), d. h. die zweite Moderne ist geprägt durch die Folgen und Auswirkungen der Moderne auf sich selbst. Die großen Themen dieser reflexiven Modernisierung sind Globalisierung und Individualisierung. Weiteres Kennzeichen ist die Emergenz der Nebenfolgen der ersten Moderne und damit auch des Nachhaltigkeitsproblems. Gemeint sind Umweltkatastrophen, weltweite Risiken, der Zusammenbruch der Finanzmärkte, die Neuverteilung der Rollen zwischen Mann und Frau, die Schrumpfung der Erwerbsarbeit, die Entwurzelung und Freisetzung des Einzelnen. Die Zunahme von prekären Beschäftigungsverhältnissen, Patchworkbiografien, und ein Mehr an Wahlmöglichkeiten aber auch Risiken können hier ebenfalls subsummiert werden (vgl. BECK/BONSS/LAU 2004).

1. Die seit Jahren anhaltende Jugendarbeitslosigkeit und die hohe Zahl der Jugendlichen, die keine Ausbildung erhalten, lässt die Moratoriumsidee „*Integration durch Separation*“ (HORNSTEIN 1985, S. 336) fragwürdig erscheinen.
2. Die Illusion von Pädagogik und Schule, dass jeder Schüler auch einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz bekommen kann, wenn er denn nur will oder man ihn nur genügend fördern würde, wirkt befremdlich, wenn man sich den Wandel der Arbeitsgesellschaft in den letzten Jahrzehnten ansieht. (vgl. Kapitel 2)
3. Es könnten wesentlich bessere und adäquatere Hilfestellungen gegeben werden, um Jugendliche im Vorfeld auf eine mögliche Ausbildungslosigkeit vorzubereiten und somit Frustrationen und negative Selbstzuschreibungen zu minimieren.

Wesentliche Ansatzpunkte weiterer Forschungsbemühungen sollten daher sein:

1. Die Verifizierung des Typus vom Jugendlichen, für den das Moratorium nicht die Chance auf Integration verheißt.
2. Eine Ausweitung der begonnenen Forschung auf andere Schulformen.
3. Das Einbeziehen einer retrospektiven Sichtweise.
4. Ein gezieltes Einbeziehen weiterer Sozialisationsagenten und der Eltern.
5. Die Entwicklung und der Einsatz eines Hilfesystems, welches bereits in der Schule zum Tragen kommt.

Anhang

Schülerstudie 2008



Lieber Jugendlicher, liebe Jugendliche! Mit dieser Befragung möchten wir gerne von Dir wissen, was Du über Deine Zukunft denkst und was Dir persönlich wichtig ist im Leben. Dazu stellen wir Dir in diesem Fragebogen eine Reihe von Aussagen vor, bei denen Du bitte ankreuzt, wie sehr Du diesen Aussagen zustimmen kannst.

Hierzu ein kleines Beispiel:

Angenommen, Du hörst in Deiner Freizeit nie Musik. Dann würdest Du bei der folgenden Aussage ankreuzen: "Nein, ich mag keine Musik"

<input type="checkbox"/>	Ja, das stimmt.
<input type="checkbox"/>	Ich höre manchmal Musik
<input type="checkbox"/>	Ich höre eher weniger Musik
<input type="checkbox"/>	Nein, ich mag keine Musik

Alles klar? Dann geht es jetzt los!
Bitte klicke auf den Button "Weiter"



Frage 1 :Welche Buchstaben und Nummern stehen auf der Karteikarte, die vor Dir liegt?

Frage 2: Ich bin

- a) weiblich
 b) männlich

Frage 3: In welchem Jahr bist Du geboren?

- 1990 1991 1992 1993 1994 1995 1996

Frage 4: In welche Schule gehst Du?

- a) IGS H-Dorf
 b) Hauptschule Hausen
 c) DOS Baldorf
 d) Hauptschule Wickelsheim
 e) Hauptschule Herhausen
 f) DOS K-Stadt

Frage 5:Welche Klasse besuchst Du zur Zeit?

- Klasse 8 Klasse 9

Frage 6: Gehst Du in eine Realschulklasse? (zum Beispiel "P II" (Profilstufe 2), "9V" oder "9MR" ?

- Ja Nein

Frage 7:Besuchst Du eine AWOK-Klasse (Arbeitsweltorientierte Klasse)?

- Ja Nein

Frage 8:Wenn Du im Fragebogen von Deiner "Mutter" sprichst, wen meinst Du damit?

- a) meine leibliche Mutter
 b) meine Stiefmutter
 c) meine Pflegemutter
 d) die Freundin meines Vaters
 e) eine andere Frau

Frage 9:In welchem Land wurden Deine Eltern geboren?

	Deutschland	Türkei	Italien	Polen	Griechenland	Anderes Land
Mein Vater kommt aus....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Mutter kommt aus....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Frage 10: Wenn Du im Fragebogen von Deinem "Vater" sprichst, wen meinst Du damit?

- a) meinen leiblichen Vater
 b) meinen Stiefvater
 c) meinen Pflegevater
 d) den Freund meiner Mutter

e) einen anderen Mann

Frage 11: Welchen Schulabschluss haben Deine Eltern?

Welchen Schulabschluss hat Deine Mutter?	Welchen Schulabschluss hat Dein Vater?
<input type="checkbox"/> a) keinen Abschluss	<input type="checkbox"/> a) keinen Abschluss
<input type="checkbox"/> b) Hauptschulabschluss, Volksschule	<input type="checkbox"/> b) Hauptschulabschluss, Volksschule
<input type="checkbox"/> c) Hauptschule (10. Klasse)	<input type="checkbox"/> c) Hauptschule (10. Klasse)
<input type="checkbox"/> d) mittlere Reife (10. Klasse)	<input type="checkbox"/> d) mittlere Reife (10. Klasse)
<input type="checkbox"/> e) Fachabitur (Fachhochschulreife)	<input type="checkbox"/> e) Fachabitur (Fachhochschulreife)
<input type="checkbox"/> f) Abitur (13. Klasse)	<input type="checkbox"/> f) Abitur (13. Klasse)
<input type="checkbox"/> g) einen anderen Abschluss	<input type="checkbox"/> g) einen anderen Abschluss
<input type="checkbox"/> h) weiß ich nicht	<input type="checkbox"/> h) weiß ich nicht

Frage 12: Welchen Beruf übt Deine Mutter aus (oder wenn sie jetzt nicht berufstätig ist - welchen Beruf hat Deine Mutter zuletzt ausgeübt)?

Frage 13: Welchen Beruf übt Dein Vater aus (oder wenn er jetzt nicht berufstätig ist - welchen Beruf hat Dein Vater zuletzt ausgeübt)?

Frage 14: Meine Mutter ist berufstätig

- a) den ganzen Tag (ungefähr 8 Stunden)
- b) den halben Tag (ungefähr 4 Stunden)
- c) nur wenige Stunden am Tag
- d) ab und zu
- e) Nein, sie ist momentan arbeitslos

Frage 15: Mein Vater ist berufstätig....

- a) den ganzen Tag (ungefähr 8 Stunden)
- b) den halben Tag (ungefähr 4 Stunden)
- c) nur wenige Stunden am Tag
- d) ab und zu
- e) Nein, er ist momentan arbeitslos



So, den ersten Teil hast Du erfolgreich geschafft. Nun interessiert uns Deine Einstellung zur Schule....

Frage 16: Damit Du gut durch die Schule kommst, musst Du...
Bitte gib überall eine Antwort ein!

	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a regelmäßig lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b im Unterricht aufpassen und ständig mitarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c dir nicht alles gefallen lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d dich im Unterricht nicht erwischen lassen (z.B. beim Schummeln)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e dem Lehrer/der Lehrerin zeigen, dass du ein fleißiger Schüler bist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f ein gutes Verhältnis zu den Lehrern/Lehrerinnen haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g mit dem Lehrer/der Lehrerin zusammenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h bei Klassenarbeiten ruhig mal schummeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i die Schule ernst nehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j dem Lehrer/der Lehrerin aus dem Weg gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k dich für die Rechte der Mitschüler einsetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l mich nicht wehren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m eine eigene Meinung vertreten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 17: Jede Schulklasse ist anders. Was glaubst Du muss man in Deiner jetzigen Klasse tun, um beliebt zu sein? Man muss ...
Bitte gib überall eine Antwort ein!

	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a sehr gut in Sport sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b witzig oder lustig sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c gute Noten schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d immer nett zu den Klassenkameraden sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e den Lehrer/die Lehrerin ärgern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f sich von dem Lehrer/der Lehrerin nichts gefallen lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g coole Klamotten tragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h nicht auffallen (also ganz normal sein)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i den Klassenkameraden helfen (z.B. Hausaufgaben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j viel Geld haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k gut mit Mädchen umgehen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l gut mit Jungen umgehen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m gut mit dem Computer umgehen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n das angesagte Handy besitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 18: Hast Du etwas von den folgenden Dingen im LETZTEN Schuljahr selbst erlebt?
Bitte gib überall eine Antwort ein!

	Ja, habe ich erlebt	Nein, habe ich nicht erlebt
a Ich habe außerhalb der Schule private Nachhilfestunden gehabt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Ich habe eine wichtige Prüfung gut bestanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Etwas, das ich selbst gemacht habe (Bild oder Werkstück), wurde in der Schule ausgestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Ich habe einmal die beste Klassenarbeit geschrieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Ich habe überhaupt keine Lust mehr zum Lernen gehabt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Ich habe vor einer Klassenarbeit eine Riesenangst gehabt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Ich habe bei einer Schulaufführung mit Erfolg teilgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h Ich habe eine wichtige Klassenarbeit verpatzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i Ich bin beim Abschreiben erwischt worden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j Ich habe mich bei einem Schulwettkampf blamiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k Ich bin sitzen geblieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l Ich habe eine wichtige Prüfung nicht bestanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m Ich habe für eine Klassenarbeit/Prüfung wie verrückt gelernt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n Ich habe zusätzlichen Förderunterricht gehabt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o Ich wurde von einem Lehrer beleidigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 19: Wie war der Unterricht für Dich im letzten Schuljahr?
Bitte gib überall eine Antwort ein!

	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a Ich konnte im Unterricht unterschiedlich schwierige Aufgaben auswählen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Wir Schüler/Schülerinnen konnten über die Inhalte des Unterrichts selbst bestimmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Wir arbeiten im Unterricht oft in Gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Es wurde Rücksicht auf meine Gefühle genommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Wir Schüler/Schülerinnen können aktuelle Themen in den Unterricht einbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Der Unterricht bereitete mich gut auf die Klassenarbeit vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Die Lehrer/Lehrerinnen gaben sich Mühe, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h Die meisten unserer Lehrer/Lehrerinnen konnten gut erklären	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i Ich konnte in der Schule meine Meinung sagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j Der Unterricht half bei der Berufsorientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k Ich konnte in der Schule ich selbst sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 20: Welche Noten hattest Du im letzten Schuljahr im Zeugnis
Bitte trage die Note als Zahl ein. Zum Beispiel: Mathematik; Note 2

a) Mathematik	<input type="checkbox"/>
b) Deutsch	<input type="checkbox"/>
c) Englisch	<input type="checkbox"/>

Frage 21: Wie gehst Du in einer normalen Schulwoche, also einer Woche ohne Krankheit oder Ferien, mit Deiner Zeit um?
Denke jetzt bitte an die letzte „normale“ Schulwoche vor dieser Befragung. Was schätzt Du: Wie viele Stunden hast Du in dieser ganzen Woche gebraucht für...

Bitte trage ganze Zahlen = Stunden in die Kästchen ein. Denk an die Tage von Montag bis Sonntag

a Gejobbt	<input type="checkbox"/>
b Meine Hobbys gepflegt	<input type="checkbox"/>
c Eine Sportart geübt oder an einem Wettkampf teilgenommen	<input type="checkbox"/>
d Eine fremde Sprache geübt	<input type="checkbox"/>
e Im Internet nach Informationen gesucht (zum Beispiel mit Suchmaschinen)	<input type="checkbox"/>
f Hausaufgaben für die Schule gemacht	<input type="checkbox"/>
b Zum eigenen Vergnügen gelesen (auch Zeitschriften)	<input type="checkbox"/>
c Im Haushalt geholfen (zum Beispiel Einkaufen/Aufräumen)	<input type="checkbox"/>

Frage 22: Welchen Schulabschluss möchtest Du gerne machen?

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> a) Ohne Abschluss die Schule verlassen |
| <input type="checkbox"/> b) Einen Hauptschulabschluss machen |
| <input type="checkbox"/> c) Einen Realschulabschluss machen (10. Klasse) |
| <input type="checkbox"/> d) Die Fachhochschulreife nach der 12. Klasse erwerben |
| <input type="checkbox"/> e) Das Abitur machen |
| <input type="checkbox"/> f) Ich weiß es noch nicht |

Frage 23: Fühlst Du Dich in der Schule gerecht behandelt?

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
|-----------------------------|-------------------------------|

Frage 24: Wie verstehst Du Dich mit Deinen Mitschülern?

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Ich verstehe mich mit ihnen gut |
| <input type="checkbox"/> Ich verstehe mich mit ihnen nicht gut |

Frage 25: Inwieweit treffen folgende Probleme auf eure Schule zu?
Hier kannst Du mehrere Angaben machen

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> a) Drogen (Ecstasy, Marihuana) |
| <input type="checkbox"/> b) Schlägereien |
| <input type="checkbox"/> c) Erpressung von Mitschülern |
| <input type="checkbox"/> d) Diebstahl |
| <input type="checkbox"/> e) Rechtsorientierte Jugendliche (Umgangssprachlich: Nazis) |

Frage 26: Die Angebote in meiner Schule (AG's, Hausaufgabenunterstützung, Spiel- und Sportmöglichkeiten usw.) finde ich

- | |
|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a) ganz toll |
| <input type="checkbox"/> b) gut |
| <input type="checkbox"/> c) geht so |
| <input type="checkbox"/> d) schlecht |

Frage 27: Wenn ich in meiner Schule etwas ändern könnte, würde ich folgendes tun:

--

Frage 28: An Deiner Schule gibt es Schulsozialarbeit. Was denkst Du darüber?
Du kannst mehrere Antworten geben!

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> a) Finde ich sehr gut |
| <input type="checkbox"/> b) Ist mir eigentlich egal |
| <input type="checkbox"/> c) Wenn ich Probleme hätte, würde ich dort hingehen |
| <input type="checkbox"/> d) Ich finde das unnötig |
| <input type="checkbox"/> e) Da gehe ich gerne mal hin, wenn ich keine Lust auf Unterricht habe |
| <input type="checkbox"/> f) Mit ihr/ihm kann man ganz gut Quatschen |
| <input type="checkbox"/> g) Ich könnte mir vorstellen, dass ich dort mal hingehge, wenn ich einen Rat brauche |
| <input type="checkbox"/> h) Dort wurde mir schon geholfen. |
| <input type="checkbox"/> i) Da wurde ich schon von meiner Lehrerin/ meinem Lehrer hingeschickt |
| <input type="checkbox"/> j) Ich weiß eigentlich gar nicht so richtig, was eine Schulsozialarbeiterin/Schulsozialarbeiter macht |

Frage 29: Gehst Du gerne zur Schule?

- a) Ja, ich gehe gerne zur Schule
- b) Meistens gehe ich schon gerne zur Schule
- c) Ich muss mich schon jeden Morgen dazu aufraffen, aber ich gehe.
- d) Nein, zur Schule gehe ich überhaupt nicht gerne

Frage 30: Was bedeutet Schule für Dich? Schule.....

Hier gib bitte überall eine Antwort ein!

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft kaum zu	Trifft nicht zu
a ist ein Ort des Lernens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b ist notwendig, damit ich später eine Chance auf dem Ausbildungsmarkt habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c ist der Ort an dem ich meine Freunde oder Kumpels treffe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d ist ein notwendiges "Übel"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e ist ein Ort, der mir Angst macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f ist ein Ort, wo ich mich wohl fühle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g bringt mir etwas fürs Leben bei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h macht mir überhaupt keinen Spaß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 31: Fühlst Du Dich in der Schule leistungsmäßig

- a) eher überfordert
- b) eher unterfordert
- c) sowie es ist, ist es genau richtig

Frage 32: Was stört Dich aktuell an der Schule?

Hier kannst Du mehrere Antworten anklicken

- a) Das ich nicht gerecht behandelt werde.
- b) Das ich gemobbt (gehänselt) werde.
- c) Das der Unterricht langweilig ist.
- d) Das der Lehrer mich und meine Probleme nicht ernst nimmt.
- e) Das zu wenig auf meine Interessen und Neigungen eingegangen wird



Vielen Dank bis jetzt. Nun kannst Du sagen, was Du über Deine berufliche Zukunft denkst.

Frage 33: Weißt Du schon, welchen Beruf Du lernen möchtest?

Diese Frage musst Du ausfüllen.

- a) Ja, und ich bin mir ziemlich sicher.
- b) Nein, dass weiß ich noch nicht.
- c) Ich habe mir noch keine Gedanken dazu gemacht.

Frage 34: Wie gut weißt Du schon über diesen Beruf Bescheid?

sehr gut eher gut eher schlecht sehr schlecht

Frage 35: Welchen Beruf möchtest Du erlernen?

Bitte die genaue Bezeichnung aufschreiben!

Frage 36: Das ist eine Liste von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die man als Kind/Jugendlicher innerhalb oder außerhalb der Schule erwerben kann. Wie WICHTIG sind die folgenden Dinge für DICH PERSÖNLICH? Diese Fertigkeiten und Fähigkeiten sind für mich wichtig:

Bitte gib überall eine Antwort ein!

	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ac	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
af	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
al	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 37: Das sind wichtige Dinge, um später im Leben einmal Erfolg zu haben. Wie ist Deine Meinung dazu? „Man muss...“
Bitte gib überall eine Antwort ein!

	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a einen sehr guten Schulabschluss erwerben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b einfach Glück haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Vitamin "B" (Beziehungen) haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d aus seinen Fähigkeiten (Begabungen) etwas machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e sich die richtigen Freunde suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f sich einen guten (Ehe-) Partner suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g in den Medien groß rauskommen (Star werden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 38: Man kann ja hinsichtlich der Arbeit unterschiedlicher Meinung sein. Inwieweit würdest Du den folgenden Aussagen zustimmen?

Bitte gib überall eine Antwort ein!

	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a Im Leben kommt es nur auf Geld an, ganz gleich, woher es kommt, denn wer Geld hat, ist König	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Es ist wichtig etwas zu arbeiten, was auch anderen Menschen hilft oder nützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Hauptsache ist, dass man eine Arbeit hat, bei der man sehr gut verdient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Im Leben kommt es auf "gute Beziehungen" an, denn viel beruht darauf, dass man die richtigen Leute kennt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Ohne Arbeit kommt man kaum zu Geld. Man kann sich so nichts leisten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f In meinem Beruf möchte ich es zu etwas bringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 39: Hast Du schon einmal die Berufsagentur für Arbeit (Berufsberatung) aufgesucht?

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
-----------------------------	-------------------------------

Frage 40: Achtung: Nur ausfüllen, wenn Du die Frage davor mit Ja beantwortet hast! Du warst also bei der Berufsberatung. Wie war es dort?

Bitte gib überall eine Antwort ein!

	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a Die Beratung hat mir geholfen, meine Gedanken über meine berufliche Zukunft besser zu sortieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Ich habe wertvolle Tipps bekommen, wie ich erfolgreicher in das Arbeitsleben starten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c In der Beratung habe ich nichts Neues erfahren. Über das meiste haben wir bereits in der Schule gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Der Berufsberater/ die Berufsberaterin hat mir wenig Hoffnung gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Die Beratung hätte ich mir eigentlich schenken können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 41: Weisst Du schon genau, was Du nach der Schule machen wirst?

<input type="checkbox"/> a) Ich werde eine Berufsausbildung beginnen.
<input type="checkbox"/> b) Ich werde weiter zur Schule gehen.
<input type="checkbox"/> c) Ich werde irgendeine Arbeit annehmen.
<input type="checkbox"/> d) Ich habe noch gar keine Idee.

Frage 42: Hast Du Dir schon einmal Gedanken darüber gemacht, was Du tun würdest, wenn Du nach der Schule keine Ausbildungsstelle finden würdest und auch keine weiterführende Schule besuchen könntest?

Beispiele für weiterführende Schulen sind der Besuch der Realschule, der Fachhochschule etc.

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> Ja, habe ich gemacht. |
| <input type="checkbox"/> Nein, habe ich mir noch nicht gemacht. |
| Bitte schreibe Deine Gedankengänge dazu auf: |
| <input type="checkbox"/> Ich würde _____ |

Frage 43: Im Februar 2008 hatten ungefähr 3,6 Millionen Menschen keine Arbeit. Was glaubst Du, sind die Gründe für diese Zahl?

--

Frage 44: Du hast sicherlich eine Traum- oder Wunschberuf, den Du später einmal ausüben möchtest. Glaubst Du, dass Du dieses Ziel, wenn nicht jetzt dann später einmal, erreichen wirst?

Du kannst auch mehrere Antworten geben!

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> a) Wenn man hart genug an sich arbeitet, dann besteht auch eine Möglichkeit, dass ich meinen Traumberuf ausüben kann. |
| <input type="checkbox"/> b) Ich mache mir nicht so viele Hoffnungen auf den Traumjob. Hauptsache eine Arbeit! |
| <input type="checkbox"/> c) Beruf und Arbeitsleben - das ist noch so weit entfernt. |
| <input type="checkbox"/> d) Ich befürchtete, dass es mir nicht gelingt, an meinen Traumjob zu kommen. |
| <input type="checkbox"/> e) Ich höre immer Arbeit und Beruf. Es gibt doch auch andere wichtige Dinge im Leben. |



Jetzt kommen einige Fragen zu Dir selbst, zu Deiner Familie und zu Deinen Zukunftsplänen.

Frage 45: Was machst Du in Deiner Freizeit am liebsten?

Bitte gib überall eine Antwort an!

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> a) Moped oder Fahrrad reparieren und damit in der Gegend herumfahren. |
| <input type="checkbox"/> b) Am Computer/Spielautomaten spielen. |
| <input type="checkbox"/> c) Zeichnen/Malen/Fotografieren/Filmen |
| <input type="checkbox"/> d) Lesen |
| <input type="checkbox"/> e) In die Disko gehen/tanzen. |
| <input type="checkbox"/> f) Ins Kino gehen. |
| <input type="checkbox"/> g) Techno-, Rock-/Pop-Konzerte besuchen. |
| <input type="checkbox"/> h) Auf Partys gehen. |
| <input type="checkbox"/> i) Ein Instrument spielen/ Musik machen. |
| <input type="checkbox"/> j) Theater, Museen, Kunstausstellungen, klassische Musikkonzerte besuchen. |

Verbotenes tun, nämlich _____

Etwas anderes, nämlich _____



Frage 46: Welche Fernseh-/Videofilme siehst Du normalerweise? Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

<input type="checkbox"/> a) Krimis
<input type="checkbox"/> b) Western
<input type="checkbox"/> c) Zeichentrick
<input type="checkbox"/> d) Action-Filme
<input type="checkbox"/> e) Daily Soaps (z.B. GZSZ, Verbotene Liebe)
<input type="checkbox"/> f) Talkshows
<input type="checkbox"/> g) Sciencefiction
<input type="checkbox"/> h) Psycho/Thriller
<input type="checkbox"/> i) Horrorfilme
<input type="checkbox"/> j) Kriegsfilme
<input type="checkbox"/> k) Liebesfilme
<input type="checkbox"/> l) Musikvideos
<input type="checkbox"/> m) Anime
<input type="checkbox"/> n) Kochshows
<input type="checkbox"/> o) Gerichtsshow
Andere _____

Frage 47: Wenn man in seiner Freizeit mit Leuten etwas unternimmt, dann gibt es ja immer jemanden, der häufig mal ein Idee hat, was man machen könnte. Wie ist das, wenn Du mit anderen Leuten Deine Freizeit verbringst?
Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a Bei uns schlägt jeder mal vor, was wir unternehmen könnten.					
b Es gibt eine bestimmte Person, die sagt heute, was wir machen könnten und dann machen wir das meistens auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Wir haben häufig Zoff, wenn es darum geht, was wir machen wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Es gibt eine Person in unserer Gruppe, die gibt immer den Ton an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 48: Dem Freizeitangebot in meiner Umgebung gebe ich die Note:

sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

Frage 49: Welches Freizeitangebot fehlt Dir in Deiner Umgebung? Bitte begründe Deine Antwort.

Frage 50: Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sein Leben zu leben. Wie ist das bei Dir, inwieweit kannst Du den folgenden Aussagen zustimmen?

Du kannst auch mehrere Antworten anklicken.

<input type="checkbox"/> a) Über die Dinge, die morgen passieren, muss man sich nicht zu viele Gedanken machen.
<input type="checkbox"/> b) Es ist schon richtig, sich Gedanken über die eigene Zukunft zu machen.
<input type="checkbox"/> c) Allein wie man hier und heute lebt, ist wichtig.
<input type="checkbox"/> d) Erst wenn eine Entscheidung dringend wird, überlege ich mir, was zu tun ist.
<input type="checkbox"/> e) Man sollte bei dem was man macht überlegen, was das für die eigene Zukunft bedeutet.
<input type="checkbox"/> f) Weil ich nicht weiß, was in der Zukunft passiert, plane ich nicht weit voraus.
<input type="checkbox"/> g) Was morgen ist, ist mir egal.

Schülerstudie 2008

Frage 51: Mir persönlich ist es wichtig, dass Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Völlig wichtig	Etwas wichtig	Kaum wichtig	Nicht wichtig
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 52: Du findest jetzt eine Reihe von Aussagen, wie man sich fühlen kann. Bewerte jede einzelne Aussage danach, wie Du Dich meistens fühlst.

Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 53: Jetzt interessiert uns, was Du so in Deiner Freizeit machst.
Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Sehr häufig	Häufig	Selten	Nie
a Ich gehe in Cafés, Kinos oder Bars.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Ich verbringe die Zeit nach der Schule auf Straßen, Plätzen und Parks.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Ich gehe in Einkaufszentren oder Kaufhäuser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Ich gehe in Jugendklubs oder Jugendzentren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Ich besuche Sportplätze und Sportanlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 54: Wie schwierig findest Du es, die folgenden Dinge in Deinem Leben erreichen zu können?
Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Sehr schwierig	Eher schwierig	Weniger schwierig	Nicht schwierig
a Mich in der Schule für meinen späteren Beruf vorzubereiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Zu wissen, was mein ganz persönlicher Lebensstil ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Zu lernen, wie ich richtig mit Geld umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Herauszufinden, wie ich neue Freunde bekommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Zu wissen, wie man fair mit anderen Menschen umgeht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Den richtigen Lebens- oder Ehepartner zu finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Eine Familie zu gründen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 55: Beschreibe anhand des folgenden Gegensatzpaares, wie schnell Du erwachsen werden möchtest.
Entscheide Dich spontan!

Ganz lang-sam	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ganz schnell
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Frage 56: Was denkst Du, welche der folgenden Dinge hast Du schon erreicht?
Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Hab ich erreicht	Schon eher erreicht	Noch kaum erreicht	Noch nicht erreicht
a Mich in der Schule für meinen späteren Beruf vorzubereiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Zu wissen, was mein ganz persönlicher Lebensstil ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Zu lernen, wie ich richtig mit Geld umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Herauszufinden, wie ich neue Freunde bekommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Zu wissen, wie man fair mit anderen Menschen umgeht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 57: Treffen die folgenden Aussagen für Dich zu?
Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft kaum zu	Trifft nicht zu
a Ich weiß noch nicht so genau, was mir im Leben wichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich Recht und Unrecht noch nicht so gut unterscheiden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Ich bin immer noch dabei herauszufinden, wie man sich anderen Menschen gegenüber richtig verhält.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Ich weiß ganz genau, welche Werte mir im Leben wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Ich weiß ganz gut, wie man sich anderen Menschen gegenüber fair verhält.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 58: Wenn Du mal an den späteren Beruf denkst, inwieweit treffen die folgenden Aussagen für Dich zu?
Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft kaum zu	Trifft nicht zu
a Ich weiß genau, welchen Beruf ich später ausüben will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Es gibt so viele gute Berufe. Ich kann mich im Moment nicht entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Nachdem ich mich schon soviel mit meinem späteren Beruf beschäftigt habe, weiß ich ganz genau, was ich später werden will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Ich bin immer noch dabei herauszufinden, wo meine Fähigkeiten liegen und welcher Beruf für mich der richtige wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 59: Es gibt verschiedene persönliche Probleme, die einen belasten können. Wie ist das bei Dir? Hattest Du in den letzten 2 Jahren...

Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
a Krankenhausaufenthalte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b dauerhafte Auseinandersetzungen mit deinen Eltern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c großen Ärger mit Gleichaltrigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Probleme durch Scheidung oder Trennung deiner Eltern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e finanzielle Probleme, so dass Du z. B. wegen Geldmangel nicht an Unternehmungen mit Freunden teilnehmen konntest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Probleme mit beträchtlichen Schulden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Schwierigkeiten damit, dass Du eigentlich nicht wusstest, was aus Dir später mal werden soll?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h Probleme mit der Polizei und/oder einem Gericht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i tätliche Auseinandersetzungen/Schlägereien?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j Sonstiges und zwar:		



Die lieben Eltern....

Frage 60: Meinen Eltern ist wichtig, dass

Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Völlig wichtig	Etwas wichtig	Kaum wichtig	Nicht wichtig
a ... ich in der Schule erfolgreich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b ... ich die richtigen Klamotten trage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c ... ich meinen eigenen Musikgeschmack entwickle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d ... ich später einen guten Beruf haben werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e ... ich Freunde nicht bei Problemen hängen lasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f ... ich gut aussehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g ... ich eine eigene Meinung habe und diese auch sage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h ... ich meinen eigenen Filmgeschmack entwickle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i ... ich Konflikte mit anderen Menschen friedlich lösen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j ... ich rechtzeitig für Arbeiten in der Schule lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k ... ich mich um meine Freundschaften kümmere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l ... ich mir überlege, was ich mir von meinem Geld kaufe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m ... ich anderen wirklich zuhöre, wenn sie mir was erzählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n ... ich meine berufliche Zukunft ernst nehme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o ... ich länger für etwas spare, was ich mir kaufen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p ... ich in der Lage bin, neue Freunde kennen zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q ... ich auf meine Lehrer höre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r ... ich erkenne, wenn etwas Unrecht ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s ... ich meinen eigenen Lebensstil entwickle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t ... ich nicht wegen eines Fernsehspots etwas sofort kaufe, sondern erst darüber nachdenke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u ... ich darauf achte, wie andere Menschen sich fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v ... ich richtig mit Geld umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w ... ich weiß, was in einer Freundschaft wichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x ... ich nicht etwas kaufe, nur weil es grad 'in' ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y ... ich bei Konflikten mit anderen Menschen fair bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z ... ich das Lernen für die Schule ernst nehme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 61: Die Eltern können ja eine bestimmte Rolle für Jugendliche Deines Alters spielen. Wie ist das bei Dir, inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Dich und Deine Eltern zu?

Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Stimmt völlig	Stimmt etwas	Stimmt wenig	Stimmt nicht
a Mir ist es wichtig, ein gutes Verhältnis zu meinen Eltern zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Ich wäre gerne wie meine Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Mir ist es wichtig, was meine Eltern über mich denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Wenn ich eine Entscheidung treffe, ist mir das Urteil meiner Eltern wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Meine Eltern sind für mich ein Vorbild.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Meine Eltern beeinflussen das Bild, das ich von mir selbst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Meine Eltern haben Einfluss darauf, wie ich meine Zukunft sehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h Meine Eltern beeinflussen mich in den Entscheidungen, die ich treffe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 62: Wenn Du jetzt mal an Deinen späteren Beruf denkst, welche Rolle spielen da für Dich Deine Eltern?
Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

		Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a	Meine Eltern ermutigen mich, den Beruf zu bekommen, den ich gerne machen würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Meine Eltern und ich sind uns einig, welchen Beruf ich später mal machen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Meine Eltern unterstützen mich dabei, mein berufliches Ziel zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Meine Eltern unterstützen mich bei meiner Berufswahl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Durch Gespräche mit meiner Familie hat sich mein Berufswunsch verfestigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Meine Eltern sagen mir, „Diesen Beruf mache später mal!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Meine Eltern halten meine Berufswünsche für Träumereien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 63: Wenn Du an die letzten zwei Monate denkst: Wie häufig gab es mit Deinen Eltern Meinungsverschiedenheiten wegen der folgenden Dinge:
Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

		Sehr häufig	Häufig	Selten	Nie
a	Wegen meiner Leistungen in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Wegen der Klamotten, die ich trage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Wegen der Musik, die ich höre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Wegen meiner beruflichen Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Wegen der Art, wie ich mit anderen Menschen umgehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Wegen meines Aussehens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g	Wegen meiner Meinung, die ich habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h	Weil ich nicht rechtzeitig für eine Klassenarbeit lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i	Weil ich mich nicht um Probleme meiner Freunde kümmere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j	Weil ich nicht zugehört habe, wenn mir jemand was erzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k	Weil ich abends länger wegbleiben wollte als ich durfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l	Wegen der Art, wie ich meine Freizeit verbringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m	Wegen den Sachen, für die ich mein Geld ausbebe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n	Weil ich länger am PC spielen oder im Internet surfen wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 64: Wie würdest Du das Verhältnis Deiner Eltern Dir gegenüber beschreiben?
Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

		Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a	Meine Eltern merken mir gleich an, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Meine Eltern sehen es mir gleich an, wenn mir etwas besonders gut gefällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Meine Eltern brauchen mich nur anzuschauen und schon wissen Sie, dass etwas mit mir nicht stimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 65: Denke jetzt bitte mal daran, was Deine Eltern Dir erlauben. Was darfst Du ganz alleine entscheiden?
Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

		Immer	Häufig	Selten	Nie
a	Ob ich mich abends nach 20 Uhr noch mit Freunden treffe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b	Ob ich bei einem Freund übermache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c	Wohin ich in meiner Freizeit gehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d	Wegen meiner beruflichen Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e	Was ich mit meinem Geld mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f	Mit wem ich meine Freizeit verbringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Jetzt möchten wir Dir einige Fragen zu Deinen Freunden stellen.

Frage 66: Meinem besten Freund/ meiner besten Freundin ist es wichtig, dass

Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Völlig wichtig	Etwas wichtig	Kaum wichtig	Nicht wichtig
a ... ich in der Schule erfolgreich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b ... ich die richtigen Klamotten trage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c ... ich meinen eigenen Musikgeschmack entwickle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d ... ich später einen guten Beruf haben werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e ... ich Freunde nicht bei Problemen hängen lasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f ... ich gut aussehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g ... ich eine eigene Meinung habe und diese auch sage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h ... ich meinen eigenen Filmgeschmack entwickle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i ... ich Konflikte mit anderen Menschen friedlich lösen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j ... ich rechtzeitig für Arbeiten in der Schule lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k ... ich mich um meine Freundschaften kümmere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l ... ich mir überlege, was ich mir von meinem Geld kaufe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m ... ich anderen wirklich zuhöre, wenn sie mir was erzählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n ... ich meine berufliche Zukunft ernst nehme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o ... ich länger für etwas spare, was ich mir kaufen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p ... ich in der Lage bin, neue Freunde kennen zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q ... ich auf meine Lehrer höre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r ... ich erkenne, wenn etwas Unrecht ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s ... ich meinen eigenen Lebensstil entwickle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t ... ich nicht wegen eines Fernsehspots etwas sofort kaufe, sondern erst darüber nachdenke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u ... ich darauf achte, wie andere Menschen sich fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v ... ich richtig mit Geld umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w ... ich weiß, was in einer Freundschaft wichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x ... ich nicht etwas kaufe, nur weil es grad 'in' ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y ... ich bei Konflikten mit anderen Menschen fair bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z ... ich das Lernen für die Schule ernst nehme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 67: Welche Rolle spielen Deine Freunde für Dich?

Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Stimmt völlig	Stimmt ziemlich	Stimmt teils/teils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
a Mir ist ein gutes Verhältnis zu meinen Freunden wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Ich wäre gerne wie meine Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Mir ist es wichtig, was meine Freunde über mich denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Wenn ich eine Entscheidung treffe, ist mir das Urteil meiner Freunde wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Was mir wichtig ist im Leben, hängt von meinen Freunden ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Meine Freunde sind für mich ein Vorbild.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Meine Freunde beeinflussen das Bild, das ich von mir habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h Meine Freunde haben Einfluss darauf, wie ich meine Zukunft sehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i Meine Freunde beeinflussen mich in den Entscheidungen, die ich treffe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j Mit meinen Freunden unterhalte ich mich viel über unser späteres Leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k Ich rede mit Freunden häufig darüber, was in Zukunft auf uns zukommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l Meine Freunde und ich sprechen häufig über das, was wir später mal machen wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m In meinem Freundeskreis ist unsere Zukunft grad ein wichtiges Thema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n Durch Gespräche mit meinen Freunden kann ich meine Probleme besser verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o Wenn ich Zoff mit meinen Eltern habe, rede ich darüber mit meinen Freunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p Mit meinen Freunden rede ich häufig über Vertrauliches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q Gespräche mit meinen Freunden helfen mir, meine Probleme zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r Im Freundeskreis reden wir häufig über die Dinge, die uns beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 68: Glaubst Du, dass es die heutige Jugend schwerer hat, als früher?

- Ja, wir haben es schwerer. Vielleicht ein bisschen schwerer. Eher nicht. Nein, früher war es schwerer.

Frage 69: Warum hat es die heutige Generation schwer oder leichter als früher?

Bitte gib ein Antwort ein!

Frage 70: Hier sind noch ein paar Fragen:

Bitte denke daran überall eine Antwort zu geben!

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft kaum zu	Trifft nicht zu
a Die Schule bereitet mich ausreichend gut auf meinen Beruf vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b Das Thema "Beruf und Arbeitsleben" wurde ausreichend gut im Unterricht behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c Ich werde wohl nach der Schulzeit keinen Ausbildungsplatz bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d Als Hauptschüler habe ich die gleichen Chancen einen Beruf zu finden, wie ein Realschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e Mein Lehrer/meine Lehrerin hat mir bei der Berufsfindung geholfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f Hauptschüler sind im Vergleich zu Realschülern und Gymnasialisten fauler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g Ich werde stolz auf mich sein, wenn ich den Hauptschulabschluss geschafft habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (1993): Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts, Leske + Budrich, Opladen

Albano, Anne Marie, DiBartolo, Patricia Marten, Heimberg, Richard, Barlow, David (1995a): Children and adolescents: Assessment and treatment. In Heimberg, Richard G., Liebowitz, Michael R., Hope Debra A., Schneider, Franklin R. (Hrsg.): Social phobia. Diagnosis, assessment and treatment, New York, Guilford Press, S. 387-425

Allmendinger, Jutta, Ebner, Christian, Nikolai, Rita (2009): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf, Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarb. und erweiterte Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 47-70

Alt Vater, Elmar, Mahnkopf, Birgit (2002): Globalisierung der Unsicherheit: Arbeit im Schatten, schmutziges Geld und informelle Politik, Westfälisches Dampfboot, Münster

Amend, Christoph (2006): Die prekäre Generation, DIE ZEIT, Ausgabe 14/2006

Arens, Markus (2007): Bildung und soziale Herkunft - die Vererbung der institutionellen Ungleichheit. In: Haring, Marius, Rohlf, Carsten, Palentine, Christian (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 137-154

Arnold, Helmut (2000): Der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft und das sozialpolitische Mandat der Jugendberufshilfe. Eine historisch-systematische Studie, Inauguraldissertation an der Technischen Universität Dresden

Attelander, Peter (1971): Methoden der empirischen Sozialforschung, 2. Aufl., Walter de Gruyter Verlag, Berlin und New York

Attelander, Peter (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung, 9., neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Walter de Gruyter Verlag, Berlin und New York

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Baacke, Dieter (2003): Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters, 8., überarb. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim

Backhaus, Klaus (2008): Multivariate Analysemethoden, 12., vollst. überarb. Aufl., Springer Verlag

Baerwald, Michael (2008): Work-Life-Balance – eine kritische Betrachtung. Leben wir um zu arbeiten oder arbeiten wir um zu leben, Grin Verlag, München

Baethge, Martin (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – zur zunehmenden Subjektivierung der Arbeit, In: Zapf, W. (Hrsg.) (1991): Die Modernisierung moderner Gesellschaften, Frankfurt am Main, New York, Campus Verlag, S. 260-278

Baethge, Martin (1999): Subjektivität als Ideologie. Von der Entfremdung in der Arbeit zur Entfremdung auf dem (Arbeits-)Markt, In: Schmidt, G. (Hrsg.) (1999): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft, Berlin, S. 29-44

Bauer, Tobias, Streuli, Elisa (2002): Working Poor in der Schweiz. Konzepte, Ausmaß und Problemlagen aufgrund der Daten der schweizerischen Arbeitskräfteerhebung, Bundesamt für Statistik

Bauman, Zygmunt (1995): Ansichten der Postmoderne, Argument Hamburg

Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich, Leske u. Budrich, Opladen

Baumert, Jürgen, Trautwein, Ulrich, Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens, In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Eine differenziertere Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Leske + Budrich, Opladen, S. 261-332

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Beck, Ulrich, Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, In: Beck, Ulrich, Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., S. 10-39

Beck, Ulrich, Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, 1. Aufl. 1994, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Beck, Ulrich (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne, In: Beck, Ulrich, Giddens, Anthony, Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 19-112

Beck, Ulrich, Lau, Christoph (2004): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Becker, Rolf (2007): „Das katholische Arbeitermädchen vom Lande“- Ist die Bildungspolitik ein Opfer einer bildungssoziologischen Legende geworden? In: Crotti, Claudia (2007): Pädagogik und Politik: Historische und aktuelle Perspektive, Haupt Verlag AG, Bern

Beer, Raphael (2007): Erkenntniskritische Sozialisationstheorie. Kritik der sozialisierten Vernunft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Behnken, Imbke, Jungblut, Gerd, Peukert, Reinhard (1982): Schulzeitverlängerung für Hauptschüler. Bessere Berufs- und Lebenschancen? Forum 10. Hauptschuljahr vom 1. - 4. März 1982, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS)

Behnken, Imbke u. a. (1990): Schülerstudie 90. Jugendliche im Prozess der Vereinigung, Juventa Verlag, Weinheim

Behnken, Imbke, Zinnecker, Jürgen (1992): Lebenslaufereignisse, Statuspassage und biografische Muster in Kindheit und Jugend, In: Jugendwerk der Deutschen Shell (1992): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im Vereinigten Deutschland, Bd. 2, Im Spiegel der Wissenschaften, Leske + Budrich, Opladen, S. 127-144

Beicht, Ursula, Ulrich, Joachim Gerd (2008): Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie, In: Beicht, Ursula, Friedrich, Michael, Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen (Berichte zur beruflichen Bildung), W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 101-291

Beinke, Lothar (2005): Elternhaus, Schule, Betriebe, Berufsberatung und Freundesgruppen: Ein Netzwerk für die richtige Berufswahl, In: Wirtschaft und Berufserziehung 5/2005, S. 19-23

Belwe, Katharina (2007): Editorial, In: Aus Politik und Zeitgeschehen, 34/2007
Berg-Schlosser, Dirk, Müller-Rommel, Ferdinand (2006): Vergleichende Politikwissenschaften. Ein einführendes Studienhandbuch, 4. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Berger, Peter, L., Berger, Brigitte, Kellner, Hansfried (1996): Das Unbehagen in der Modernität, Campus Verlag, Frankfurt

Berufsbildungsbericht 2006: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

Böhle, Fritz (1999): Arbeit - Subjektivität und Sinnlichkeit. Paradoxien des modernen Arbeitsbegriffs, In: Schmidt, G. (Hrsg.) (1999): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft, Berlin, S. 89-109

Böhle, Fritz (2002): Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt, In: Moldaschl, Manfred, Voß, Günter G. (Hrsg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit, München, Mering, S. 101-133

Böhnisch, Lothar (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung, 2. Aufl., Juventa Verlag, Weinheim

Böhnisch, Lothar, Münchmeier, Richard (1993): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik, Juventa Verlag, Weinheim

Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik des Lebensalter. Eine Einführung, Juventa Verlag, Weinheim

Böhnisch, Lothar (1999): Abweichendes Verhalten – Eine pädagogisch-soziologische Einführung, Weinheim und München, Juventa Verlag

Böhnisch, Lothar, Schröer, Wolfgang (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik, Juventa Verlag, Weinheim

Böhnisch Lothar, Schröer, Wolfgang (2004): Bürgergesellschaft und Sozialpolitik, In: Aus Politik und Zeitgeschehen, Beilage zur Wochenzeitschrift: Das Parlament vom 29. März 2004

Böhnisch, Lothar, Schröer, Wolfgang (2004): Entgrenzung und die räumliche Transformation sozialer Probleme - zum Bürgerschaftliches Regieren der Sozialräume, In: DJI (Hrsg.) (2004): Grenzen des Sozialraums. Menschen und , soziale Brennpunkte', DJI-Reihe Bd. 19, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, Unveröffentlicht

Böhnisch, Lothar (2005): Jugendhilfe im gesellschaftlichen Wandel, In: Schröer, Wolfgang, Struck, Norbert, Wolff, Mechthild (2005): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Juventa Verlag, Weinheim, S. 1035-1050

Böhnisch, Lothar, Schröer, Wolfgang (2005): Sozialpolitik, In: Kessler, Fabian (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialraum, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 129-142

Böhnisch, Lothar (2008): Sozialpädagogik des Lebensalter. Eine Einführung, Weinheim und München, Juventa Verlag, Weinheim

Bohnsack, Ralf, Nohl, Michael-Arnd (2001): Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance, In: Merckens, Hans, Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Jugendforschung, Ausg. 1, 2001, Leske u. Budrich, Opladen. S. 17-28

Boltanski, Luc, Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus, UVK Verlagsgesellschaft mbH

Bortz, Jürgen, Döring, Nicole (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Sozialwissenschaftler, Springer-Verlag GmbH, Berlin

Bortz, Jürgen, Döring, Nicole (2006): Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler, Springer Verlag, Berlin

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und 'Klassen'. Leçon sur la leçon, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre (1998): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion, UVK Universitätsverlag, Konstanz

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, BMSFJ, Berlin

Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen / männlichen Jugendlichen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsforschung Band 23, Bonn und Berlin 2008

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2008): Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Berufsinstitut für Berufsbildung, Heft 6/08 vom 06. Oktober 2008

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1997): Grund- und Strukturdaten, Ausgabe 1996/1997, Bad Honnef

Bundeszentrale für politische Bildung (2005): Die soziale Situation in Deutschland, Publikation zum pdf-Download www.bpb.de, in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen und der Köln International School of Design, ohne Ort

Bürger, Ulrich (1999): Erziehungshilfen im Umbruch, Sozialpädagogisches Institut im SOS- Kinderdorf e. V. München, Eigenverlag

Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit, UVK Universitätsverlag Konstanz, Konstanz

Chasse, Karl August, von Wensierski, Hans-Jürgen (1999): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Juventa Verlag, Weinheim und München

Chrisholm, Lynne (1996): Junge Erwachsene zwischen Phantom und Realität, In: Walther, Andreas (1996): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie? Leske u. Budrich, Opladen, S. 39-52

Christians, Clifford G., Cheng, Shing-Ling Sarina (2004): Technological Encironements and the Evolution of Social Research Methods, In: Johns, Mark D., Chen, Shing-Ling Sarina, Hall, G. Jon (2004): Online Social Research. Methods, Issues & Ethics, Peter Lang Verlag, New York

Corsten, Michael (1998): Die Kultivierung berufliche Handlungsstile. Einbettung, Nutzung und Gestaltung von Berufskompetenzen, (Lebenverläufe und gesellschaftlicher Wandel), Campus Verlag, Frankfurt

Dahrendorf, Ralf (1982): Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht, In: Matthes, Joachim (Hrsg.) (1982): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982, Campus Verlag, Frankfurt Main / New York 1983

Dangschat, Jens S.(1999): Modernisierte Stadt - gespaltene Gesellschaft. Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung, Leske u. Budrich, Opladen

Dangschat, Jens S., Dietrich Ben (1999): Regulation. Nach-Fordismus und „global cities“ - Ursachen der Armut, In: Dangschat, Jens S. (1999): Modernisierte Stadt - gespaltene Gesellschaft : Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung, Leske u. Budrich, Opladen S. 73-112

Daser, Bettina (2009): Mensch oder Kostenfaktor. Über die Haltbarkeit psychologischer Verträge im Outsourcing-Prozess, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Davidow, William H., Malone, Michael, S. (1994): Das virtuelle Unternehmen. Der Kunde als Co-Produzent, Campus Fachbuch, 1. Aufl. 1994

Degener, Ursula, Rosenzweig, Beate (2006): Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit. Feministische Analysen und Perspektiven, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Deinet, Ulrich (2003): Der qualitative Blick auf die Sozialräume als Lebenswelten. Konsequenzen für Jugendarbeit und Stadtplanung, In: Frei-Räume! Kinder- und Jugendliche in der Stadtplanung, Fachtagung 11. Juli 2003, S. 15

Deinet, Ulrich, Reutlinger, Christian (2005): Aneignung, In: Kessl, Fabian (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialraum, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Die Zeit (2008): Eiertanz um den Mindestlohn, Die Zeit vom 24.07.2008 Nr. 31

Diefenbach, Heike (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, 2., aktual. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften

Diekmann, Andreas (2005): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg

Diepstraten, Isabelle, Du Bois-Reymond, Manuela, Vinken, Henk (2006): Trendsetting Learning Biographies: Concepts of Navigating through Late-modern Life and Learning, In: Journal of Youth Studies, 9(2), S. 175-193

Dietrich, Ben (1999): Klassenfragmentierung im Postfordismus. Geschlecht, Arbeit, Rassismus, Marginalisierung, 1. Aufl., Unrast Verlag, Münster

Dietrich, Ben (1999): Klassenfragmentierung im Postfordismus. Geschlecht, Arbeit, Rassismus, Marginalisierung, 1. Aufl., Unrast-Verlag, Münster

Diezinger, Angelika (1991): Frauen: Arbeit und Individualisierung Chancen und Risiken, Leske u. Budrich, Opladen

Döhl, Volker, Sauer, Dieter (1997): Einführung, In: ISF, INIFES, IfS, SOFI (Hrsg.): Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1996, Schwerpunkt: Reorganisation, Berlin, S. 9-18

Döhl, Volker, Kratzer, Nick, Sauer, Dieter (2000): Krise der NormalArbeit(s)Politik. Entgrenzung von Arbeit – neue Anforderungen an Arbeitspolitik, WSI-Mitteilungen, Heft 1, S. 5-17

Dohmen, Dieter (2008): Ende der Hauptschule – Auswege aus der Bildungsmisere, ifo-Schnelldienst, 17/2008, 61. Jg., S. 16-20

Dombois, Rainer (1999): Der schwierige Abschied vom Normalarbeitsverhältnis, In: Politik und Zeitgeschichte, Band 37

Dostal, Werner (2005): Qualifikation und Arbeitsmarktdynamik, In: Soziologisches Forschungsinstitut, Göttingen (Hrsg.), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg (Hrsg.), Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung, München (Hrsg.), Internationales Institut für empirische Sozialökonomie, Stadtbergen (Hrsg.), Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 481-504

Dreher, Eva, Dreher, Michael (1985a): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters, In: Oerter, Rolf (Hrsg.) (1985): Lebensbewältigung im Jugendalter, Edition Psychologie, Weinheim, Kap. 6, S. 30-61

Dreher, Eva, Oerter, Rolf (1998): Jugendalter, In: Oerter, Rolf, Montada, Leo (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie - Ein Lehrbuch, 4., korrigierte Aufl., Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 310-395

Du Bois-Reymond, Manuela (2004): Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Du Bois-Reymond, Manuela (2004): Neues Lernen - alte Schule: eine europäische Perspektive, In: Tully, Claus, J. (2004): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 135-163

Du Bois-Reymond, Manuela, Diepstraten, Isabelle (2007) Neue Lern- und Arbeitsbiographien, In: Kahlert, Heike, Mansel, Jürgen (2007): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung, Juventa Verlag Weinheim, S. 207-226

Ebringhoff, Julia (2004): Welche Lebensführung erfordert der Typus des Arbeitskraftunternehmers? In: Pongratz, Hans J., Voß, Günter G. (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung, Edition sigma, Berlin, S. 255-280

Ecarius, Jutta (2002): Jugend und Familie, In: Krüger, Heinz-Hermann, u. a. (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Leske u. Budrich, Opladen, S. 519-540

Ecarius, Jutta (2007): Handbuch Familie, 1. Aufl., Wiesbaden Verlag, VS Verl. für Sozialwissenschaften

Edelstein, Wolfgang (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut, ZSE, 26. Jg. 2006, H. 2, S. 120-134

Eickelpasch, Rolf, Rademacher, Claudia (2004): Identität, Transcript Verlag, Bielefeld

Elster, Frank (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit, transcript Verlag, Bielefeld

Engelmann, Jan, Wiedemeyer, Michael (2000): Check-In, In: Dies. (Hrsg.): Kursbuch Arbeit. Ausstieg aus der Jobholder-Gesellschaft - Start in eine neue Tätigkeitskultur? Stuttgart, München, S. 9-19

Erikson, Erik, H. (1966): Das Problem der Ich-Identität, In: Erichsen, Erik H. (1956): Identität und Lebenszyklus, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, S. 123-212

Erikson, Erik H. (1977): Lebensgeschichte und historischer Augenblick, Suhrkamp, Frankfurt/Main

Erikson, Erik H. (1998): Jugend und Krise - Die Psychodynamik im sozialen Wandel, 3. Aufl., Stuttgart

Esser, Josef, Hirsch, Joachim (1987): Stadtsoziologie und Gesellschaftstheorie. Von der Fordismuskrise zur „postfordistischen“ Regional- und Stadtstruktur, In: Prigge, Walter (1987): Die Mitarbeiter des Städtischen: Stadtentwicklung und Urbanität im gesellschaftlichen Umbruch, Birkhäuser Verlag, S. 31-58

Ewert, Otto (1989): Körperliche und seelische Reifungsprozesse junger Menschen, In: Marckfeldt, Manfred, Nave-Herz, Rosemarie (1989): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 2, Jugendforschung, Luchterhand Verlag, Neuwied, S. 293-310

Feil, Christine (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit, Juventa Verlag, Weinheim

Felber, Holm (1997): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? – Orientierungen und Handlungsstrategien, Bd. 7, München, DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut

Fend, Helmut (1998): Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. 5, Huber Verlag, Bern

- Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen 2000
- Fend, Helmut (2002): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe, 2., durchges. Aufl., Leske u. Budrich, Opladen
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Fischer, Arthur (Hrsg.), Münchmeier, Richard (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen, Leske und Budrich, Opladen
- Flügel, Anja Tasja (2008): Die Akzeptanz des eigenen Körpers im Kontext alltäglicher medialer und sozialer Verhandlungen um Schönheit am Beispiel der Doku-Soap „The Swan“. In: Ittel, Angela, Stecher, Ludwig, Merckens, Hans, Zinnecker Jürgen (2008): Jahrbuch Jugendforschung, 7. Ausgabe 2007, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 49-72
- Fölling-Alberts, Maria (1995): Kindheitsforschung und Schule. Überlegungen zu einem Annäherungsprozess, In: Behnken, Imbke, Jaumann, Olga (1995): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung, Juventa-Verlag, Weinheim und München
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, S. 118-131
- Freyer, David (2000): Unsicherheit, Strukturwandel der Arbeitslosigkeit und psychische Gesundheit, In: Zilian, Hans G., Flecker, Jörg (Hrsg.) (2000): Soziale Sicherheit und Strukturwandel der Arbeitslosigkeit, Hampp Verlag, München und Mehring, S. 240-256
- Friebel, Harry, Epskamp, Heinrich, Knobloch, Brigitte, Montag, Stefan, Toth (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“, Leske u. Budrich, Opladen
- Froidl, Stephanie (2007): Förderschwerpunkt Lernen, VDM Verlag, Saarbrücken
- Fuchs-Heinritz, Werner (2002): Zur Bedeutung des Altersnormen-Konzepts für die Jugendforschung, In: Merckens, Hans, Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2002): Jahrbuch Jugendforschung 2 von 2002, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 39-60
- Fülbier, Paul (2002): Jugendsozialarbeit, In: Schröer, Wolfgang, Struck Norbert, Wolff, Mechthild (Hrsg.) (2005): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Juventa Verlag Weinheim, S. 755-772
- Gapp, Patrizia (2007): Konflikte zwischen den Generationen? Familiäre Beziehungen in Migrantenfamilien, In: Weiss, Hilde (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher, 1. Aufl. Wiesbaden, Verl. für Sozialwiss., S. 131-154
- Galuske, Michael (1998): Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ,1. Jg., Nr. 41, 1998, S. 535-560

Garhammer, Manfred (2000), Arbeitszeit und Zeitwohlstand im internationalen Vergleich - eine Schlüsselfrage für die Lebensqualität in Europa, Bamberger Beiträge zur Internationalen Politik 5, Otto-Friedrich-Universität, Jena

Geißler, Rainer (1992): Die Sozialstruktur Deutschlands. Ein Studienbuch zur Entwicklung im geteilten und vereinten Deutschland, Westdeutscher Verlag, Opladen

Geißler, Rainer (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. 2., neubearbeitete und erweiterte Aufl., Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen

Geißler, Rainer (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung, 4., durchgesehene Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur wirtschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung, 5., überarb. und aktual. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Geißler, Rainer (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstrukturen Bildungssysteme nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, In: Berger, Peter A. (2008): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, 2. Aufl., Juventa Verlag, Weinheim, S. 71-102

Gill, Bernhard (2005): Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Gille, Martina (2008): Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurvey, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Gleißmann, Wilfried, Peters, Klaus (2001): Mehr Druck durch mehr Freiheit. Die neue Autonomie in der Arbeit und ihre paradoxen Folgen, VSA Verlag, Hamburg

Glötz, Peter (1999): Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus, Kindler-Verlag, München

Grabka, Markus M., Krause, Peter (2005): Einkommen und Armut von Familien und älteren Menschen, In: DIW Wochenbericht 72, 9, S. 155-162

Gräf, Lorenz (1999): Optimierung von WWW-Umfragen. Das Online-Pretest-Studio, In: Batinić, Bernhard, Werner, Andreas, Gräf, Lorenz, Bandilla, Wolfgang (Hrsg.): Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse, Hofgrefe Verlag, Göttingen, S. 159-177

Graumann, Olga (2004): Heterogenität in der Schulklasse aus allgemeindidaktischer Sicht, In: Keck, Rudolph W., Rudolph, Margitta, Whybra, David, Wiater, Werner (Hrsg.) (2004): Schule in der Fremde - Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität - kulturelle Identität und Integration, LIT Verlag, Münster, S. 238-251

Griese, Hartmut M. (2002a): Überblick zur Jugendforschung, In: Workshop Reader ifps., Hannover

- Grob, Alexander, Jaschinski, Uta (2003): *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, Beltz Verlag, Weinheim
- Groß, Hermann, Munz, Eva (2000): *Arbeitszeit 2000 in Nordrhein-Westfalen*, Auftraggeber Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen - erstellt von ISO, Köln
- Hadjar, Andreas, Becker, Rolf (2006): *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden
- Häder, Michael (2006): *Empirische Sozialforschung. Ein Einführung*, 1. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hadler, Markus (2005): *Quantitative Datenanalyse für Sozialwissenschaftler*, LIT-Verlag GmbH, Wien
- Hafeneger, Benno (1995): *Jugendbilder. Zwischen Hoffnung, Kontrolle, Erziehung und Dialog*, Leske u. Budrich, Opladen
- Häußermann, Hartmut (1998): *Zuwanderung und die Zukunft der Stadt*, In: Heitmeyer, Wilhelm, Dollase, Rainer, Baackes, Otto (Hrsg.) (1998): *Die Krise der Städte*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., S. 145-175
- Havighurst, Robert J. (1972): *Developmental Tasks and Education*, New York / London
- Heinz, Walter R. (1995): *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*, Juventa Verlag, Weinheim und München
- Heinz, Walter R., Leisering, Lutz, Müller, Rainer, Schumann, Karl F. (2001): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Statuspassagen und Lebenslauf*, Bd. 2, Juventa Verlag, Weinheim / München
- Heitmeyer, Wilhelm (2008): *Deutsche Zustände, Folge 6*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Helsper, Werner (1991): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*, Leske und Budrich, Opladen
- Helpser, Werner, Böhme, Jeanette (2002): *Jugend und Schule*, In: Krüger, Heinz-Hermann, u. a. (2002): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Leske und Budrich, Opladen, S. 567-596
- Hengsbach, Friedhelm (1994): *Soziales Krisenmanagement zwischen Arbeit und Kapital?* Verlag neue praxis, S. 575-585
- Henninger, Annette, Papouschek, Ulrike (2005): *Entgrenzung als allgemeiner Trend? Mobile Pflege und Arbeit in der Medien- und Kulturindustrie im Vergleich*, ZeS-Arbeitspapiere Nr. 05/2005, Zentrum für Sozialpolitik, Universität Bremen
- Herd, Ursula (1999): *Immer mehr Jugendliche ohne qualifizierte Ausbildung. Bestandsaufnahme und Lösungsansätze aus der Sicht der Gewerkschaften*, In: Hofsäss, Thomas (Hrsg.) (1999): *Jugend - Arbeit - Bildung. Zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen*, VWB - Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin, S. 99-112

Herzog, Walter u. a. (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer?: Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen, 1. Aufl. 2007, Haupt Verlag, Bern

Hirsch, Joachim (1996): Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus, ID-Verlag, Berlin

Hirsch, Joachim, Roth, Roland (1986): Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus, VSA-Verlag, Hamburg

Hoffmann, Edeltraut, Walwei, Ulrich (1998): Normalarbeitsverhältnis. Ein Auslaufmodell? Überlegungen zu einem Erklärungsmodell für den Wandel der Beschäftigungsformen, In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, 1998, S. 409-425

Honegger, Claudia, Hradil, Stefan, Traxler, Franz (Hrsg.) (1999): Grenzenlose Gesellschaft? Verhandlungen des 19. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, des 16. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie, des 11. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Freiburg i. Br. 1998, (2 Bde.), Leske und Budrich, Opladen

Honig, Michael S. (2008): Lebensphase Kindheit, In Abel, Heinz, Honig, Michael S., Saake, Irmhild, Weyman, Ansgar (2008): Lebensphasen. Eine Einführung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 9-76

Hornstein, Walter (1985): Jugend. Strukturwandel im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß, In: Hradil, Stephan (Hrsg.) (1985): Sozialstruktur im Umbruch, Karl M Bolte zum 60. Geburtstag, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 323-342

Hornstein, Walter (1999): Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Juventa Verlag, Weinheim

Hornstein, Walter (2001): Was soll Jugendarbeit? Zwischen Prävention und Emanzipation. Ein Beitrag zur Aufgabenbestimmung der Jugendarbeit im Zeitalter der „radikalisierten Moderne“, In: Freund, Thomas, Lindner, Werner (Hrsg.) (2001): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit, Leske und Budrich, Opladen. S. 15-50

Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheiten in Deutschland, 8. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Hubner, Rainer, Ulrich, Bernd (1994): Arbeitslosigkeit als plurale Lebensform. Wider den öffentlichen Katastrophismus, In: Die Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte, 41. Jg., H.7/1994, S. 612-617

Hübner-Funk, Sybille, Nissen, Ursula (2003): Jugendforschung: Bilanz und Ausblick nach vier Jahrzehnten, In: Diskurs 1/2003, S. 2-7

Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Albert, Mathias (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, 14. Shell Jugendstudie, Fischer Taschenbuch-Verl., Frankfurt am Main

Hurrelmann, Klaus (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 7., vollständig überarb. Aufl. 2004, Juventa Verlag, Weinheim und München

Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Albert, Mathias (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Jugend unter Druck, 15. Shell Jugendstudie, Fischer Taschenbuch-Verl., Frankfurt am Main

Ingenhorst, Heinz (2000): Jobben in Westdeutschland, In: Zeiher, Helga, Hengst, Heinz (2000): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen, Juventa Verlag, Weinheim, S. 133-142

Institut für regionale Innovationen und Sozialforschung (2001): Institutionelle Ausgrenzungsrisiken im Übergang? Eine vergleichende Auswertung nicht beabsichtigter Effekte von Maßnahmen zur Integration junger Erwachsener in den Arbeitsmarkt in Europa, IRIS e. V., Hechingen / Tübingen

Isserstedt, Wolfgang, Middendorf, Elke, Wolter, Andrä (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Ausgewählte Ergebnisse, Bundesministerium für Bildung und Forschung

Jenkins, Rhys (1984): Divisions Over the International Division of Labour, Capital and Class 22, S. 29-57

Jerg, Jo, Merz-Atalik, Kerstin, Thümmler, Ramona, Tiemann, Heike (2009): Perspektiven auf Entgrenzungen. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn

Joos, Magdalena (2001): Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kinder in Deutschland, Juventa Verlag, Weinheim

Jurczyk, Karin (2001): Die traditionelle Basis des Geschlechterzusammenhalts: Ökonomische Notwendigkeit, Hierarchie, polare Geschlechterbilder und romantische Liebe. Eine Skizze der ersten Moderne, In: Brückner, Margit, Böhnisch, Lothar (2001): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderungen, Juventa Verlag, Weinheim, S. 13-15

Jurczyk, Karin, Oechsle, Mechthild (2002): Die fluide Gesellschaft. Entgrenzung ohne Ende? In: DISKURS 3/2002, Thema: Moderne Zeiten. Zur Entgrenzung von Arbeit und Leben, S. 5-8

Jurczyk, Karin, Lange, Andreas, Szymenderski, Peggy (2005): Zwiespältige Entgrenzungen: Chancen und Risiken neuer Konstellationen zwischen Familien- und Erwerbstätigkeit, In: Mischau, Anina, Oechsle, Mechthild (Hrsg.) (2005): Arbeitszeit – Familienzeit – Lebenszeit: Verlieren wir die Balance? VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 13-33

Jurczyk, Karin, Schier, Michaela, Szymerdeski, Peggy, Lange, Andreas, Voß, Günter G. (2009): Entgrenzte Arbeit - entgrenzte Familie: Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung, 1. Aufl., Edition Sigma, Berlin

Jürgens, Kerstin (2009): Arbeits- und Lebenskraft. Reproduktion als eigensinnige Grenzziehung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Kemper, Peter, Sonnenschein, Ulrich (2003): Glück und Globalisierung. Alltag in Zeiten der Weltgesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Kirchhöfer, Dieter, Merkens, Hans , Schmidt, Folker (2004): Das Prinzip Hoffnung. Jugend in Polen und Deutschland, In: Kirchhöfer, Dieter, Merkens Hans (2004): Jugendphase in der Veränderung, Bd. 9, Schneider Verlag GmbH, Hohengehren, S. 11-24

Kirchhöfer, Dieter (2005): Grenzen der Entgrenzung. Lernkultur in der Veränderung, Peter Lang-Verlag, Frankfurt

Klein, Naomi (2001): No Logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht, Riemann-Verlag, München

Kleinsteuber, Hans J. (1996): Das Elend der Informationsgesellschaft, In: Bulmahn, Edelgard, van Haaren, Kurt, Hensche, Detlev, Kiper, Manuel, Kubicek, Herbert, Rilling, Rainer, Schmiede, Rudi (Hrsg.) (1996): Informationsgesellschaft - Medien - Demokratie. Kritik - Positionen – Visionen, BdWi-Verlag, Marburg, S. 23- 23

Klemm, Klaus (1991): Jugendliche ohne Ausbildung. Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion, In: Zeitschrift für Pädagogik, 37.Jg., S. 887-898

Kultusministerkonferenz (2001): Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg): Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen, Bonn (Dokumentation Nr. 155 - Juli 2001)

Knigge, Michel (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin

Koch, Max (2003): Arbeitsmärkte und Sozialstrukturen in Europa, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Kohlmorgen, Lars (2004): Regulation, Klasse, Geschlecht. Die Konstituierung der Sozialstruktur im Fordismus und Postfordismus, Westfälisches Dampfboot, Münster

Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen 1996 (1997): Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen, Band I + III, Bonn

Krafeld, Franz-Josef (1998): Ungewisse Wege ins Berufsleben bewältigen. Ein vernachlässigtes Aufgabenfeld der Jugendarbeit, Deutsche Jugend 46, Jahrgang 1998, H. 10, S. 419-426

Krafeld, Franz Josef (2000): Leben mit Zeiten ohne Erwerbsarbeit – Von beruflichen zu ganzheitlicheren Lebensorientierungen, In: Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e. V. (Hrsg.) (2000): Soziale Integration benachteiligter Jugendlicher in Europa – Förderung sozialer Kompetenzen als integriertes Element in beruflicher Bildung, Beschäftigung und Qualifizierung, Fachkonferenz, International Trade Union House (ITUH) Brüssel, Materialheft 2/2000, S. 9-13

Krafeld, Franz Josef: Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft, Leske und Budrich, Opladen 2000

Krafeld, Franz Josef: Jungen und junge Männer – Jungensozialarbeit, In: Fülbi, Paul, Münchmeier Richard (Hrsg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation, Bd. 1, Münster 2001, S. 559-570

Kratzer, Nick (2003): Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen, Hans-Böckler Stiftung

Kratzer, Nick (2005): Entgrenzung, Entsicherung, Unbestimmtheit – Konsequenzen für Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, Unveröffentlichtes Arbeitspapier

Kratzer, Nick, Sauer, Dieter (2005): Entgrenzung von Arbeit. Konzept. Thesen, Befunde, In: Gottschall, Karin, Voß, G. Günter (2005): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag, 2. Aufl., Rainer Hampp Verlag, München, S. 87-124

Kratzer, Nick, Sauer, Dieter (2005): Flexibilisierung und Subjektivierung von Arbeit, In: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI) (2005): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 125 -150

Kreutz, Henrik (1977): Soziologie der Jugend, Juventa Verlag, Weinheim

Kronauer, Martin (2004): Sozialökonomische und sozialräumliche Ausgrenzung in der Stadt. In: Hanesch, Walter, Krüger-Conrad, Kirsten (2004): Lokale Beschäftigung und Ökonomie. Herausforderung für die „Soziale Stadt“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Lacey, Robert (1987): Ford. Eine amerikanische Dynastie, 1. dt. Ausgabe, Econ Verlag, München

Lange, Andreas (2002): „Lebensführung“ als eine integrative Perspektive für die Jugendforschung, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, S. 422-435

Lange, Andreas, Jurczyk, Karin (2005): ArbeitskraftunternehmerInnen und Familie. Herausforderung an das Management, Forum Wissenschaft 1/2005, S. 15-19

Lattard, Alain (1995) Das „Jugendghetto“. Probleme der beruflichen Eingliederung in Frankreich, In: Westhoff, Gisela Übergänge von der Ausbildung in den Beruf, Bertelsmann, Bielefeld, S. 31-47

Lauterbach, Andreas (2004): Form2Data-Qualitative Onlineforschung, In: Kuckartz, Udo, u. a. (Hrsg.) (2004): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 215-230

Lenz, Karl (2002): Familien, In: Schröer, Wolfgang, Struck Norbert, Wolff, Mechthild (Hrsg.) (2002): Handbuch Kinder-und Jugendhilfe, Juventa Verlag Weinheim, S. 147-176

Lenz, Karl, Schefold, Werner, Schröer, Wolfgang (2004): Entgrenzte Lebensbewältigung. Sozialpädagogik vor neuen Herausforderungen, In: Lenz, Karl, Schefold, Werner, Schröer, Wolfgang (2004): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe, Juventa Verlag, Weinheim, S. 9-18

Lenzen, Dieter (1989): Pädagogische Grundbegriffe, Band I, 5. Aufl., Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, Reinbek bei Hamburg

Levine, John M., Resnick, Lauren B., Higgins, Edward T.: Social foundations of cognition. In: Annual Review of Psychology (1993), N. 44, S. 585-612

Liebau, Eckard (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Juventa Verlag, Weinheim und München

Liebel, Manfred (2005): Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen, Juventa Verlag, Weinheim

Liebig, Christian, Müller, Karsten (2005): Mitarbeiterbefragung online oder offline? Chancen und Risiken von papierbasierten vs. internetgestützten Befragungen. In: Jons, Ingela, Bungard, Walter (2005): Feedbackinstrumente im Unternehmen. Grundlagen, Gestaltungshinweise, Erfahrungsberichte, Betriebswissenschaftlicher Verlag Gabler / GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden, S. 209-220

Lüders, Manfred, Rauin Udo (2004): Unterrichts- und Lehr-Lernforschung, In: Helsper, Werner, Böhme, Jeanette (2004): Handbuch der Schulforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 691-720

MacDonald, Robert (1998): Youth, Transitions and Social Exclusion. Some Issues for Youth Research in the UK, In: Journal of Youth Studies, Vol. 1, No. 2

Mansel, Jürgen (1995): Sozialisation in der Risikogesellschaft. Eine Untersuchung zur psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotentiale, Luchterhand, Neuwied

Mansel, Jürgen, Schweins, Wolfgang, Ulbrich-Hermann, Matthias (Hrsg.) (2001): Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderungen und Bedrohung für die Lebensplanung, Juventa Verlag, Weinheim und München

Mansel, Jürgen, Griese, Hartmut, Scherr, Albert (2003): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektive, Juventa Verlag, Weinheim

Manske, Alexandra (2005): WebWorker. Arrangements der Sphären im Spannungsfeld von Vereinnahmung und Ergänzung, In: Gottschall, Karin, Voß, Günter, G. (2005): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung, Rainer Hampp Verlag, München, S. 261-284

Marazzi, Christian (1999): Fetisch Geld. Wirtschaft, Staat, Gesellschaft im monetaristischen Zeitalter, Rotpunktverlag, Zürich

Matthias Drilling (2004): Young urban poor. Abstiegsprozesse in den Zentren der Sozialstaaten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Mayer, Karl Ulrich (1998) Lebensverlauf, In: Schäfers, Bernhard, Zapf, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Leske und Budrich, Opladen

Maschke, Sabine, Stecher, Ludwig (2009): Schule von innen: SchülerInnen-Strategie zwischen Anpassung und Selbstbehauptung, In: Boer, Heike de (Hrsg.) (2009): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung, 1. Aufl., Wiesbaden VS, Verl. für Sozialwiss., S. 283-296

Melzer, Wolfgang, Sandfuchs, Uwe (2001): Was Schule leistet: Funktionen und Aufgabe von Schule, Juventa Verlag, Weinheim

Möslein, Kathrin (2001): Die virtuelle Organisation. Von der Idee zur Wettbewerbsstrategie, In: Wulff, Volker Ritterburg, Markus, Rohde, Markus (Hrsg.): Auf den steinigen Weg zur virtuellen Organisation, Physica: Heidelberg, S. 13-31

Minssen, Heiner (Hrsg.) (2000): Begrenzte Entgrenzungen, Berlin

Münchmeier, Richard (1998): Jugend als Konstrukt, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/1998, S. 103-118

Mutz, Gerd (2002): Neue Integrationsmodelle in der zivilen Arbeitsgesellschaft. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive, In: Rauscher, Anton (2002): Arbeitsgesellschaft im Umbruch. Ursachen, Tendenzen, Konsequenzen, Duncker & Humblot GmbH, Berlin, S. 87-126

Mutz, Gerd (2002): Pluralisierung und Entgrenzung in der Erwerbsarbeit, im Bürgerengagement und in der Eigenarbeit, In: Arbeit, Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik (2002), 11, Heft 1, S. 21-32

Neumann, Riccardo (1999): Zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen, In: Hofsäss, Thomas (1999): Jugend - Arbeit - Bildung. Zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen, VWB Verlag für Wiss. und Bildung, Berlin, S. 9-93

Nida-Rümelin, Julian (2005): Das hätte Humboldt nie gewollt, Die Zeit 43, Ausgabe 10/05

Nielsen, Jacob (1999): Designing Web Usability. The Practice of Simplicity, Peachpit Press, 1 edition

Nissen, Ursula, Keddi, Barbara, Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindung Prozesse von Mädchen und jungen Frauen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Nord, Ursula (2009): Wo, bitte, geht's zum Abitur? Ein Wegweiser durch ein unübersichtliches Schulsystem, Books on Demand

Oerter, Ralf, Montada, Leo : Entwicklungspsychologie, München / Wien / Baltimore, 1982

Offe, Claus: Vollbeschäftigung? Zur Kritik einer falsch gestellten Frage, In: Bentele, Karlheinz, Scharpf, Fritz W. (1995): Die Reformfähigkeit von Industriegesellschaften, Campus Verlag, Frankfurt / New York

Olk, Thomas (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung. Zur Entstrukturierung der Jugendphase, In: Heid, Helmut, Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1985): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Beltz-Verlag, Weinheim, S. 290-307

Osterland, Martin (1990): „Normalbiographie“ und „Normalarbeitsverhältnis“, In: Berger, Peter A., Hradil, Stefan (1990): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Schwarz Verlag, Göttingen

Pais, José Machado (1996): Erwachsenenwerden mit Rückfahrkarte? Übergängen, biographische Scheidewege und sozialer Wandel in Portugal, In: Walther, Andreas (1996): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie? Leske und Budrich, Opladen, S. 75-92

Palentien, Christian, Hurrelmann, Klaus (2000): Die gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen, In: Sander, Uwe, Vollbrecht, Ralf (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen - Orientierung – Risiken, Luchterhand Verlag, Neuwied, S. 351-363

Peisert, Hansgert, Dahrendorf, Ralf (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, Piper Verlag, München

Peters, Els, Du Bois-Reymond, Manuela (1996): Zwischen Anpassung und Widerstand: Junge Frauen im Modernisierungsprozess. Nachrichten aus den Niederlanden, In: Walther, Andreas (1996): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie? Leske und Budrich, Opladen, S. 93-123

Petzold, Hans-Joachim (1989): Jugendberufshilfe, In: Markefka, Manfred, Nave-Herz, Rosemarie (1989): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 2, Jugendforschung, Luchterhand Verlag, Neuwied, S. 839-844

Pfriem, Peter, Moosecker, Jürgen (2004): Du hast (k)eine Chance – nutze sie! Berufswahlvorbereitung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Eine Pilotstudie zu beruflichen Vorstellungen der Schüler unter den gegenwärtigen Bedingungen des Arbeitsmarktes, In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 55 (2004), S. 470-481

Picot, Arnold, Reichwald, Ralf, Wigand, Rolf T. (2001): Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management, Gabler Verlag, Wiesbaden

Pongratz, Hans J. (2001): Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? Flexibilisierung der Arbeit und Patchwork-Biografien, In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2001/1, S. 24 – 29

Pongratz, Hans J., Voß, Günther G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen, edition sigma, Berlin

Preiß, Christine (1995): Von Orientierungslosigkeit zur Handlungskompetenz, In: Westhoff, Gisela: Übergänge von der Ausbildung in den Beruf, Bertelsmann, Bielefeld, S. 93-103

Promberger, Markus (2001): Industriebeschäftigte in hochflexiblen Arbeitszeitarrangements, Nutzbarkeit und Nutzung zeitlicher Gestaltungsspielräume, WSI Mitteilungen 10, Schwerpunktheft Arbeit / Leben / Zeit, S. 626-631

Raab, Erich, Rademacker, Hermann (1996): Die institutionelle Struktur des Übergangssystems, In: Raab, Erich (Hrsg.) (1996): Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 19-32

Rahn, Peter (2003): Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden

Raitchel, Jürgen (2005): Die Stilisierung des Geschlechts. Jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit, Juventa Verlag, Weinheim

Raitchel, Jürgen (2006): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Reinders, Heinz (2003): Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz, Leske + Budrich, Opladen

Reinders, Heinz, Wild, Elke (2003): Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend, In: Reinders, Heinz, Wild, Elke (2003): Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium, Leske + Budrich, Opladen S. 15-36

Reinders, Heinz (2005): Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. Ein Forschungsprojekt der Landesstiftung Baden-Württemberg im Rahmen des Eliteförderung Postdoktoranden

Reinders, Heinz (2006): Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz, Waxmann Verlag, Münster

Reitzle Matthias, Riemenschneider, U. (1996) Gleichaltrige und Erwachsene als Bezugspersonen, In: Silbereisen, Rainer K., Vaskovics, Laszlo A., Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1996): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und Erwachsene 1991 und 1996, Opladen 1996, S. 301-313

Reitzle, Matthias, Silbereisen, Rainer (1999): Der Zeitpunkt materieller Unabhängigkeit und seine Folgen für das Erwachsenwerden, In: Silbereisen, Rainer, Zinnecker, Jürgen (1999): Entwicklung im sozialen Wandel, Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 131-152

Resch, Christine (2005): Berater-Kapitalismus oder Wissensgesellschaft? Zur Kritik der neoliberalen Produktionsweise, Westfälisches Dampfboot, Münster

Reutlinger, Christian Thomas (2001): Unsichtbare Bewältigungskarten von Jugendlichen in gespaltenen Städten. Sozialpädagogik des Jugendraumes aus sozialgeographischer Perspektive, Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae (Dr. Phil.) an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden 2001

Reutlinger, Christian (2003): Jugend, Stadt und Raum, Leske u. Budrich, Opladen

Reutlinger, Christian (2004): Die Notwendigkeit einer neuen Empirie der Aneignung - der Ansatz der Bewältigungskarten, In: Reutlinger, Christian, Deinet, Ulrich (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik, Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden S. 121-138

Revelli, Marco (1997): „Vom Fordismus zum Toyotismus. Das kapitalistische Wirtschafts- und Sozialmodell im Übergang“, Supplement der Zeitschrift Sozialismus, Hamburg

Ribolits, Erich (1997): Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus, Profil-Verlag, München

Rifkin, Jeremy (2000): Access. Das Verschwinden des Eigentums. Warum wir weniger besitzen und mehr ausgegeben werden, Campus Verlag, Frankfurt / New York

Roos, Jeanette, Schöler, Hermann (2009): Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Rosemann, Bernhard, Bilski, Sven (2001): Einführung in die pädagogische Psychologie, Beltz Verlag, Weinheim

- Rosendorfer, Tatjana (2000): Kinder und Geld. Gelderziehung in der Familie, Campus Verlag, Frankfurt und New York
- Rösner, Ernst (2007): Hauptschule am Ende. Ein Nachruf, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin
- Roth, Karl-Heinz (1994): Die Wiederkehr der Proletarität. Dokumentation der Debatte, 1. Aufl., ISP-Verlag, Köln
- Sackmann, Reinhold, Wings, Matthias (2001): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang - Sequenz – Verlauf. Statuspassage von und Lebenslaufs, Bd. 1, Juventa Verlag, Weinheim
- Sauer, Dieter (2005): Paradigmenwechsel in der Arbeitspolitik. Gibt es noch Spielräume für anti-tayloristische Deals, In: Detje, Richard, Pickshaus, Klaus, Urban, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005): Arbeitspolitik kontrovers. Zwischen Abwehrkämpfen und Offensivstrategien, VSA-Verlag, Hamburg, S. 54-72
- Schäfers, Bernhard (2001): Jugendsoziologie, 7., aktual. und überarb. Aufl. Leske + Budrich, Opladen
- Schäfers, Bernhard, Scherr, Albert (2005): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien, 8., umfassend aktual. u. überarb., Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Schelsky, Helmut (1960): Die skeptische Generation, Dietrichs Verlag, Düsseldorf-Köln
- Scherr, Albert (2004): Selbstsozialisation in der polykontextuellen Gesellschaft. Primat des Objektiven oder Autopoiesie psychischer Systeme? In: Hoffmann, Dagmar, Merkens, Hans (Hrsg.) (2004): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 221-236
- Scheuch, Erwin K. (1973): Das Interview in der Sozialforschung (Kap. VII), In: König, René (1973): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2, Stuttgart (3. Aufl.), S. 102-128
- Schmidt, Eberhard (2008): Arbeiterbewegung. In: Roth, Roland, Rucht, Dieter (2008): Die Sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch, Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main
- Schmiedel, Mario (2009): Eine Chance für die Jugendsozialarbeit beim Übergang von Schule und Beruf bei benachteiligten Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit, Grin Verlag, München
- Schneider, Barry H. & Younger, Alastair J. (1996): Adolescent-parent attachment and adolescents' relations with their peers. *Youth and Society*, 28/1, S. 95-108
- Schnell, Rainer, Hill, Paul, Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung, 7. Aufl., Oldenbourg Verlag, München
- Schröder, Joachim (1998): Jugendkulturen und Adoleszenz. Was Jugendliche suchen und was sie brauchen, Luchterhand Verlag, Neuwied

Schröder, Joachim (2003): Viele Barrieren, wenig Wahl. Eine Problemskizze zur schulischen und berufsbildenden Angebotsstruktur für Jugendliche ohne gesicherten Aufenthaltsstatus, In: Neumann, Ursula, Niedrig, Heike, Schroeder, Joachim, Seukwa, Lois Henri (Hrsg.) (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien, Waxmann Verlag GmbH, Münster, New York, München, Berlin, S. 77-92

Schröder, Joachim (2006): Adoleszenz, Konflikt und Lebensbewältigung. Aktuelle Herausforderungen, (Vortrag beim Fachtag am 27.10.2005 für MitarbeiterInnen in FAUB-Lehrgängen)

Schröder, Helmut (1995): Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsenensein, Juventa Verlag, Weinheim

Schroer, Markus (2009): Theorie Reflexiver Modernisierung, In: Kneer Georg (2009): Handbuch Soziologische Theorien, VS Verlag, S. 491-516

Schröder, Wolfgang (2004): Aneignung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft, In: Reutlinger, Christian, Deinet, Ulrich (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 109-120

Schröder, Wolfgang (2004): Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend, In: Lenz, Karl, Schefold, Werner, Schröder, Wolfgang (2004): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe, Juventa, Weinheim, S. 19-74

Schröder, Wolfgang (2006): Zum Verschwinden der Jugend, Sozial Extra, Jahrgang 30/2006, Ausgabe 2/2006, S. 31-33

Schröder, Wolfgang, Böhnisch, Lothar (2006): Die Entgrenzung der Jugend und die sozial biografische Bedeutung des Junge-Erwachsenen-Alters, In: Tully, Claus, J. (2006): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert, Juventa Verlag, Weinheim, S. 41- 58

Schumacher, Michael (2002): Erhöhte Chancen zur Emanzipation oder gestiegene Repression? Zur Kontroverse um die neuen Formen der Industriearbeit, In: Rauscher, Anton (2002): Arbeitsgesellschaft im Umbruch: Ursachen, Tendenzen, Konsequenzen, Duncker und Humblot, Berlin. S. 157-167

Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs, In: Matthes, Joachim, Pfeifenberger, Arno, Stosberg, Michael (1981): Biografie in handlungswissenschaftlicher Perspektive, Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, Nürnberg, S. 67-156

Schweppe, Cornelia (2005): Soziale Altenarbeit, In: Thole, Werner (2005): Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch, 2., überarb. und aktual. Aufl, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Seifert, Wolfgang (2005): Bildungsmobilität: Wie weit fällt der Apfel vom Stamm? Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, In: Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen, Bd. 24, S. 3-12

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch – Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berliner Taschenbuch Verlag, Berlin

Shavelson, Richard J., Hubner, Judith J., Stanton, George C. (1976): Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, N. 46, S. 441-441

Sombart, Werner, Hengsbach, Friedhelm, Buber, Martin, Diefenbacher, Hans (2007): *Das Proletariat: Die Gesellschaft*, 1. Aufl., Metropolis Verlag, Marburg

Speitkamp, Winfried (1998): *Jugend in der Neuzeit. Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*, Vandenhoeck und Ruprecht Verlag, Göttingen

Spur, Günter (1997): Wirtschaftliche und soziale Sicherung durch industrielle Produktion, In: Spur, Günter (1997): *Optionen zukünftiger industrieller Produktionssysteme*, Akademie Verlag, Berlin. S. 109-130

Statistisches Bundesamt (1996): *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart

Statistisches Bundesamt (2000): *Im Blickpunkt. Jugend in Deutschland*, Metzler-Poeschel Verlag, Stuttgart

Statistisches Bundesamt (2006): *Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

Statistisches Bundesamt (2009): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2008/2009*, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden 2009

Stauber, Barbara, Walther, Andreas (1996): All different, all equal? Erkundung des Geländes für einen europäischen Diskurs 'Junge Erwachsene', In: Walther, Andreas (1996): *Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie?* Leske und Budrich, Opladen, S. 201-234

Stauber Barbara (2003): *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Stauber, Barbara, Pohl, Axel, Walther, Andreas (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer, In: Stauber, Barbara, Pohl, Axel, Walther, Andreas (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografische Übergänge junger Erwachsener*, Juventa Verlag, Weinheim, S. 7-18

Stoik, Otto (2005): *Familiensoziologie, Skriptum: Ausgewählte Aspekte*, Wintersemester 2005/2006

Storz, Michael (1997): Schöne neue Arbeitswelt. Anmerkungen zur beruflichen (Teil-) Integration von marktbenachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in postindustrieller Zeit, In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48, S. 398-405

Strengmann-Kuhn, Wolfgang (2003): *Armut trotz Erwerbstätigkeit*, Campus Verlag, Frankfurt/Main, New York

Streuli, Elisa, Bauer, Tobias (2002): *Working poor in der Schweiz. Konzepte, Ausmaß und Problemlagen aufgrund der Daten der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung*, Neuchâtel, Bundesamt für Statistik

Thimm, Katja (2004): *Angeknackste Helden*, In: *Der Spiegel* 21/2004, S. 82-95

Thrift, Nigel (1988): *The Geography of International Economic Disorder*, In: Allen, John, Massey, Doreen B. (eds.) (1988): *The Economy in Question (Restructuring Britain)*, London, Open University, S. 6-46

Toffler, Alvin (1981): The Third Way, New York

Treibel, Annette (2006): Medienkompetenz an der Hauptschule. Zur Relevanz von Migration, Gender und Individualisierung bei russlanddeutschen und türkischstämmigen Jugendlichen, In: Treibel, Annette, Maier, Maja, S., Kommer, Sven, Welzel, Manuela (Hrsg.) (2006): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 209-234

Treptow, Rainer (2009): Grenzen der Entgrenzung. Aspekte einer Wechselbeziehung, In: Jerg, Jo, Merz-Atalik, Kerstin, Thümmler, Ramona, Tiemann, Heike (2009): Perspektiven auf Entgrenzungen. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 23-40

Ulrich, Joachim Gerd (2006): „...Schulnoten sind die eine Seite – Fähigkeiten und Persönlichkeit die andere...“, In: Schreiber, Elke (Hrsg.) (2006): Reader zur Abschlusstagung des Netzwerks Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e. V., Deutsches Jugendinstitut e. V., S. 94-124

Ulrich, Joachim Gerd (2007): Transparenz auf dem Ausbildungsmarkt. Aktuelle Lage, Intransparenzen und Lösungsmöglichkeiten, (Unveröffentlichte Vorlage für die Sitzung 1/2006 des Hauptausschusses des BIBB)

Urban, Hans-Jürgen (2001): Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neues Produkt der Spektakelsoziologie? In: Wagner, Hilde (Hrsg.) (2001): Interventionen wider den Zeitgeist. Für eine emanzipatorische Gewerkschaftspolitik im 21. Jahrhundert, VSA Verlag, Hamburg, S. 99-119

Voß, Günter G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft, In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31/1998

Voß, Günter G., Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1 (Jhg. 50), S. 131-158

Voß, Günter G. (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung, Edition sigma, Berlin

Voß, Günter G., Egbringhoff, Julia: Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Basistypus von Arbeitskraft stellt neue Anforderungen an die Betriebe und an die Beratung. (Zeitschrift Supervision 3/2004)

Voß, Günther G., Weiß, Cornelia (2005): Ist der Arbeitskraftunternehmer weiblich? In: Lohr, Karin, Nickel, Hildegard Maria (Hrsg.) (2005): Subjektivierung von Arbeit. Riskante Chancen, Westfälisches Dampfboot, Münster

Voß, Günter G. (2007): Subjektivierung von Arbeit und Arbeitskraft. Die Zukunft der Beruflichkeit und die Dimension Gender als Beispiel, In: Aulenbach, Brigitte, Funder, Maria, Jacobsen, Heike, Völker, Susanne (Hrsg.) (2007): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 97-113

- Wagner, Alexandra (2000): Arbeiten ohne Ende? Über die Arbeitszeiten hochqualifizierter Angestellter, IAT-Jahrbuch 1999/2000, S. 258-275
- Wagner, Michael (2007): Schulabsentismus: Soziologische Analyse zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis, Juventa Verlag, Weinheim
- Wahler, Peter (2000): Jugend in Berufsausbildung und Arbeit, In: Sander, Uwe, Vollbrecht, Ralf (2000): Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen - Orientierung – Risiken, Luchterhand Verlag, Neuwied, S. 176-191
- Walper, Sabine (2006): Einführung in das Themenheft „Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen“, In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26. Jahrgang, Heft 2/2006, S. 115-119
- Walther, Andreas (1996): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie? Leske und Budrich, Opladen
- Walther, Andreas, Stauber, Barbara, Bolay, Eberhard, Du Bois-Reymond, Manuela et al. (1997): Junge Erwachsene in Europa - neue Übergänge zwischen Jugend und Erwachsen-Sein. Ein interkultureller Entwurf des europäischen Forschungsnetzwerks EGRIS. Gefälligkeitsübersetzung: Young adults in Europe - new transitional points between adolescence and adulthood : an intercultural draft of the EGRIS European research network. In: Neue Praxis, 27 (1997) 3, S. 244-265
- Walther, Andreas (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien, Juventa Verlag, Weinheim
- Weyman, Ansgar (2008): Lebensphase Erwachsenenalter, In Abel, Heinz, Honig, Michael-Sebastian, Saake, Irmhild, Weyman, Ansgar (2008): Lebensphasen. Eine Einführung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 158-234
- Wilke, Gerhard. (1999): Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft, Campus Verlag, Frankfurt am Main
- Woltereck, Helgard (2008): Das Vergessene Drittel. Rettet die Hauptschüler! Schneider Verlag, Hohengehren
- Zimmermann, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, 3. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Zinnecker, Jürgen (1987): Jugendkultur 1940 – 1985, Leske und Budrich, Opladen
- Zinnecker, Jürgen, Molnár, Peter (1988): Lebensphase Jugend im historisch- interkulturellen Vergleich, In: Ferchhoff, Wilfried, Olk, Thomas (Hrsg.) (1988): Jugend im internationalen Vergleich, Juventa Verlag, Weinheim, S. 181- 206
- Zinnecker, Jürgen (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in West- und Osteuropäischen Gesellschaften, In: Melzer, Wolfgang, Heitmeyer, Wilhelm, Liegle Ludwig, Zinnecker, Jürgen (Hrsg) (1991): Osteuropäische Jugend im Wandel, Juventa, Weinheim, S. 9-25
- Zinnecker, Jürgen (1991): Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsschichten im Gesellschaftsvergleich, In: Combe, Arno, Helsper, Werner (Hrsg.): Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze, Opladen, Westdeutscher Verlag, S. 71-98

Zinnecker, Jürgen (1993): Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz, In Erziehungswissenschaften 8 (4), S. 96-113

Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation - Essay über ein aktuelles Konzept, ZSE, 20.Jg. 2000, H. 3, S. 272-290

Zinnecker, Jürgen, Stecher, Ludwig (1996): Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium, In: Silbereisen, Rainer K., Vaskovic, Laszlo A., Zinnecker, Jürgen (1996): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996, Leske und Budrich, Opladen. S. 165-184

Zinnecker, Jürgen (2000b): Kindheit und Jugend als pädagogischer Moratorien, In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000), H. 3, S. 272-290

Zinnecker, Jürgen (2003): Forschung im sozialen Feld „Jugend“. Deutsche Jugendforschung zwischen Nachkriegszeit und beschleunigter Moderne, In: Diskurs Thema 06/03 (2003): Jugendforschung zwischen Tradition und Innovation. Bilanz und Ausblick nach vier Jahrzehnten, S. 7-18

Zinnecker, Jürgen (Mitarb.) (2003): Null zoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts, Leske u. Budrich, Opladen

Zinnecker, Jürgen (2004): Jugend, In: Benner, Dietrich (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Beltz-Verlag, Weinheim, S. 483-496