

Wege zum Erwachsenenstatus. Jugend als Bildungszeit oder Freizeit?

Heinz Reinders

»Der Weg ist das Ziel«

(Volksweise)

»Der Weg ist nicht das Ziel. Was
wir Weg nennen ist zögern.«

(Franz Kafka)

1 Einleitung

Die Jugendphase wird in der Sozialwissenschaft allgemein als Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus betrachtet. Ihr Beginn wird auf das Einsetzen der Pubertät datiert, die gleichzeitig das Ende der Kindheit markiert. Der Übergang in den Erwachsenenstatus ist in der klassischen Sichtweise geschafft, wenn ein gewisser Grad an sozialer Reife erreicht ist. Was unter sozialer Reife verstanden wird, variiert dabei. In der Jugendsoziologie werden der Übergang in den Beruf, der Auszug aus dem Elternhaus und das Gründen einer eigenen Familie als die wichtigsten Marksteine der Transition in das Leben eines Erwachsenen angesehen. Psychologische Konzepte von Reife betonen eher die Fähigkeit zu eigenständigem Denken, der Ausbildung eines kohärenten Wertesystems und das Erlangen von sozial verantwortungsvollem Handeln sowie von psychosozialer Autonomie. Beiden Sichtweisen ist trotz der unterschiedlichen Kriterien gemeinsam, dass der Übergang in den Erwachsenenstatus nicht mehr an Altersgrenzen geknüpft wird und von einer Entzerrung der psychischen und sozialen Schwellen ausgegangen wird. Das heißt, es wird nicht von einer Gleichzeitigkeit dieser Übergänge ausgegangen bei der Jugendliche in relativ kurzer Folge eine berufliche Tätigkeit beginnen, durch die finanzielle Unabhängigkeit aus dem Elternhaus ausziehen und eine eigene Familie gründen können (Hurrelmann, 2004). Auch aus psychologischer Perspektive wird nicht angenommen, dass Jugendliche gleichzeitig ein Wertesystem entwickeln und hierdurch zu einer autonomen Persönlichkeit reifen, bei der die Lösung aus sozio-emotionalen Bindungen zur Herkunftsfamilie zu einer neuen, reiferen Beziehung zu den Eltern führt (Papastefanou, 2000). Kurzum: die Festlegung, wann ein Jugendlicher in den Status des Erwachsenen gewechselt ist, stellt für die Jugendforschung eine bedeutende Herausforderung dar. In der Folge ist es nicht ganz unproblematisch, diesen Übergang an Altersgrenzen zu knüpfen (Fuchs-Heinritz, 2002), und auch der Weg in das Erwachsenenalter kann nicht für alle Jugendlichen in gleicher Weise beschrieben werden.

Soziologische und psychologische Jugendforscher haben hierauf in sehr unterschiedlicher Weise reagiert. In der Soziologie wurde im Zuge der Uneindeutigkeit des Übergangs von Entstrukturierung, Destandardisierung und Individualisierung der Jugendphase gesprochen. Damit ist gemeint, dass die Jugendphase nicht mehr im Sinne einer Standardbiographie betrachtet werden kann, bei der eine vorhersagbare Abfolge von Statuspassagen den Lebenslauf des Einzelnen bestimmt. Vielmehr

müssten Jugendliche sich ihre eigene Biographie zusammenbasteln und selbst die notwendigen Schritte einleiten, um erfolgreich erwachsen zu werden. Dies überfordere Jugendliche zum Teil und erzeuge Unsicherheit und Stress (Beck, 1986; Ferchhoff, 1999).

Die Psychologie, hier insbesondere die Entwicklungspsychologie, hat auf den verlängerten Weg ins Erwachsenenalter mit der Einführung von Begriffen wie Post-Adoleszenz (Keniston, 1968) oder „emerging adulthood“ (sinngemäß übersetzbar mit schleichendem Erwachsen-Werden; Arnett, 2000) reagiert. Die Idee hinter diesen Begriffen ist, dass nicht nur das Jugendalter eine eigenständige Phase darstellt, sondern sich der Übergang zum Erwachsenen von der Statuspassage zu einer Statusphase gewandelt habe. Die Bewältigung des Übergangs nehme selbst soviel Zeit in Anspruch, dass daraus ein neuer Lebensabschnitt geworden sei, der sich der Jugendphase zeitlich nach- und dem Erwachsenenstatus vorlagere.

Diesen beiden Ansätzen im Umgang mit der Uneindeutigkeit des Übergangs kann ein dritter zur Seite gestellt werden, der einerseits die soziologische und entwicklungspsychologische Schlussfolgerung teilt, sich aber andererseits um eine *Systematisierung der Entstrukturierung* sowie eine *Subjektivierung des Übergangs* bemüht. Systematisierung der Entstrukturierung meint, dass zwar jugendliche Lebensläufe zunehmend destandardisiert sind, sich aber zwei grundlegenden Modellen von Jugend zuordnen lassen. Subjektivierung bedeutet, dass nicht normative (äußere) Vorstellungen vom Erwachsen-Werden zugrunde gelegt, sondern die Vorstellungen der Jugendlichen selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden. Dieses Konzept kann als Typologie jugendlicher Entwicklungswege (Reinders & Butz, 2001; Reinders, 2003) bezeichnet werden und erlaubt, verschiedene Wege in den Erwachsenenstatus systematisch zu beschreiben.

Damit dieses Konzept verständlich wird, ist zunächst ein kurzer Blick auf die historische Entstehung von Jugend als Lebensphase notwendig (2) um aufzeigen zu können, dass sich seit den 1950er Jahren (wenigstens in der Bundesrepublik Deutschland) zwei Grundmodelle von Jugend entwickelt haben. Das erste Jugendmodell kann als *Bildungsmoratorium* bezeichnet werden, bei dem Jugend der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus durch den Erwerb von Bildung und Bildungstiteln dient (3). Das zweite, hiermit historisch in Zusammenhang stehende Modell ist jenes von Jugend als *Freizeitmoratorium*, innerhalb dessen Jugendliche die besonderen Möglichkeiten des Freizeitlebens mit Freunden und die Entwicklung von eigenständigen Jugendkulturen betonen (4). Beide Modelle lassen sich zu der benannten Typologie jugendlicher Entwicklungswege kombinieren, aus denen sich *vier Wege in den Erwachsenenstatus* ableiten lassen (5).

2 Historische Entstehung der Jugendphase

Auch wenn uns die Jugendphase als selbstverständlich und durch Musikvideos, Computerspielen, schriller Werbung oder merkwürdig anmutender Kleidung allgegenwärtig erscheint, ist sie als soziales Phänomen vergleichsweise spät entstanden. Die Jugendphase als eigenständiger Lebensabschnitt ist, wenn man so will, durch die Dampfmaschine angetrieben worden (Gillis, 1980). Diese gilt als Synonym für Prozesse der Industrialisierung und dadurch entstandener komplexer Arbeitsprozesse. Vor der Industrialisierung fand Erwerbsarbeit größtenteils innerhalb des Familienhauses statt oder zumindest im engen Kontext der Familie (Aries, 1978). Das Wissen um beruflich notwendige Fertigkeiten wurde durch die Zusammenarbeit von Eltern

und Kindern bereits in jungen Jahren weiter gegeben (etwa im Handwerk) bzw. Kindern mussten bereits früh Arbeiten ausführen, die wenig Wissen und viel Körperkraft verlangten (Feldarbeit, Bergbau etc.) (Mitterauer, 1986). Auch hauswirtschaftliche Kompetenzen wurden auf diese Weise innerhalb der Familie weitergegeben. Durch die Industrialisierung verlagerte sich berufliche Tätigkeit vom Familienkontext in externe Produktionsstätten. Arbeitsabläufe wurden zunehmend komplexer und das Wissen der Eltern reichte nicht mehr aus, um ihre Kinder auf deren Erwerbsarbeit, die nach wie vor zum Unterhalt der Familie zwingend notwendig war, vorzubereiten. Die entstehende Industrie erkannte ebenfalls, dass sie ihre Arbeitnehmer ausbilden musste, um für die Tätigkeiten qualifizierte Mitarbeiter einsetzen zu können. Mit der Entstehung komplexer Tätigkeiten entstand auch die Vorstellung von Ausbildung außerhalb der Familie (Gillis, 1980). Parallel hierzu entwickelte sich – im Geiste der Aufklärung – das Schulwesen und mit ihr die Schulpflicht, die einem ähnlichen Gedanken folgte. Kinder waren mit mehr Grundfertigkeiten auszustatten, als die Herkunftsfamilie vermitteln konnte. Die Einführung der Schulpflicht in Preußen war der Beginn dafür, alle Heranwachsenden in Kulturtechniken auszubilden, die vorher Klerus, Adel und Bürgertum vorbehalten waren. Beide Entwicklungen, die hier als Zeiträffer einer über 250-jährigen Entwicklung dargestellt werden, führten zum gleichen Phänomen: Kinder waren von Pflichten in der Familie und der Erwerbsarbeit freizustellen, um sie für ihr Leben als Erwachsener in der Schule vorzubereiten (Fend, 1988). Sie sollten Fertigkeiten für den späteren Beruf und die Fähigkeit zur mündigen Teilhabe an Gesellschaft und Kultur erwerben. Am Ende dieser Entwicklung stand bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts eine verkürzte Ausbildungsphase für jenen Großteil Heranwachsender, die die Schule zwischen 14 und 16 Jahren verließen und eine verlängerte Bildungszeit für eine Minderheit, die bis zu ihrem 18ten Lebensjahr die Schule besuchten. Für beide Varianten gilt aber, dass Jugend als sozialer, durch (Aus-) Bildung bestimmter Lebensabschnitt entstanden war und der negative Beigeschmack von Jugend als krimineller Banden-„Jugend“, wie er noch bis Ende des 19. Jahrhunderts vorherrschte, sukzessive verloren ging. Tenbruck (1962) nennt als wesentliches Merkmal der Lebensphase Jugend den Zusammenschluss von Gleichaltrigen zu einer sozialen Gruppe.

Dieser durch den Schulzwang entstandene Zusammenschluss sei konstituierend dafür, dass ein eigenständiger Lebensabschnitt überhaupt entstehen konnte. Durch das Zusammenfassen von Heranwachsenden in altershomogene Schulklassen und der damit einhergehenden Herauslösung aus altersheterogenen Familienkonstellationen sei etwas entstanden, was konstituierend für die Entstehung sozialer Gruppen ist: die Wahrnehmung der Gleichartigkeit zu anderen Heranwachsenden gleichen Alters und Entwicklungsstandes mit ähnlichen Interessen und Kompetenzen. Auf diesen Zusammenhang von Schulpflicht und Jugend wird später noch eingegangen. Wesentlich ist zunächst, dass sich spätestens Mitte des 20. Jahrhunderts etwas entwickelt hat, was *alle* Heranwachsenden – kürzer oder länger – durchliefen: die Jugendphase.

Den nächsten wichtigen Impuls für die Gestalt der Jugendphase, wie wir sie heute kennen, kam wiederum von schulischer Seite. Im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre nahm der Anteil an Jugendlichen zu, die nicht eine verkürzte, sondern verlängerte Schulkarriere durchliefen (Tippelt, 1990). Verließen 1970 noch zwei Drittel einer Jugendkohorte die Schule im Alter von spätestens 16 Jahren, so sank dieser Anteil bis 1999 auf 35 Prozent. Umgekehrt stieg der Anteil an Jugendlichen mit darüber hinausgehender Schulzeit von 33 auf 65 Prozent (vgl. Abbildung 1).

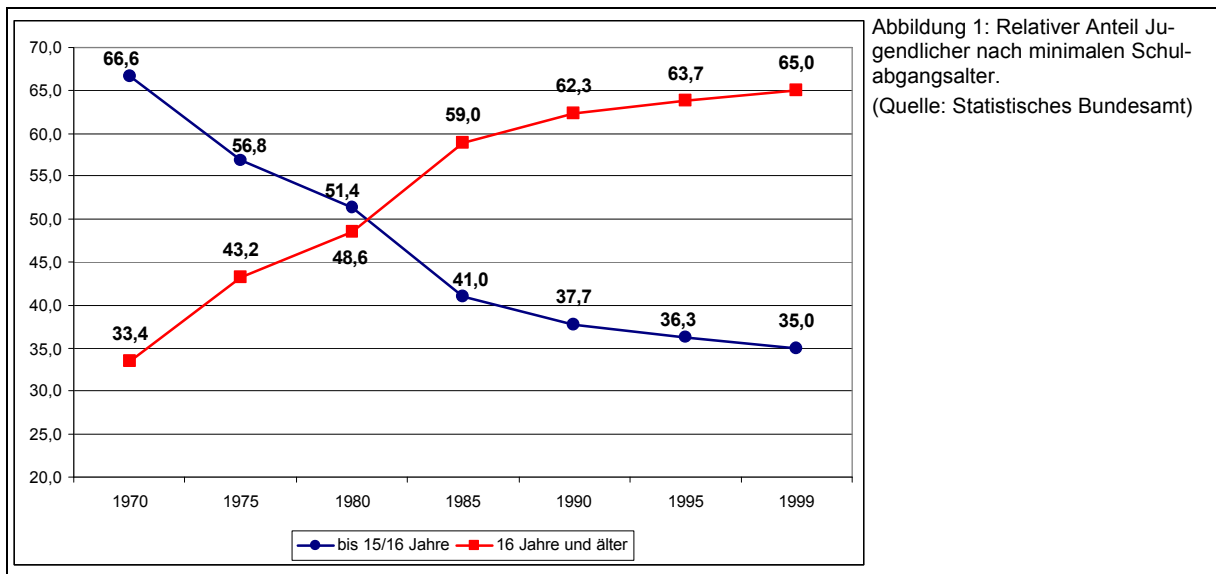


Abbildung 1: Relativer Anteil Jugendlicher nach minimalen Schulabgangsalter.
(Quelle: Statistisches Bundesamt)

Das bedeutet, dass innerhalb dieser 30 Jahre als Folge der Bildungsexpansion immer mehr Heranwachsende immer länger die Schule besuchten und somit noch länger von Pflichten der Erwerbsarbeit und der Selbständigkeit entbunden waren (Zinnecker & Molnár, 1988). Die verlängerte Jugendphase als Massenphänomen und Jugend als Bildungsmoratorium entstand (Zinnecker, 2003). Parallel hierzu hat sich auch die Sicht von Jugendlichen auf ihre eigene Lebensphase geändert. Anhand der Shell-Jugendstudien seit 1975 kann aufgezeigt werden, dass sich ein zunehmender Anteil einer Kohorte als Jugendlicher empfindet (vgl. Abbildung 2).

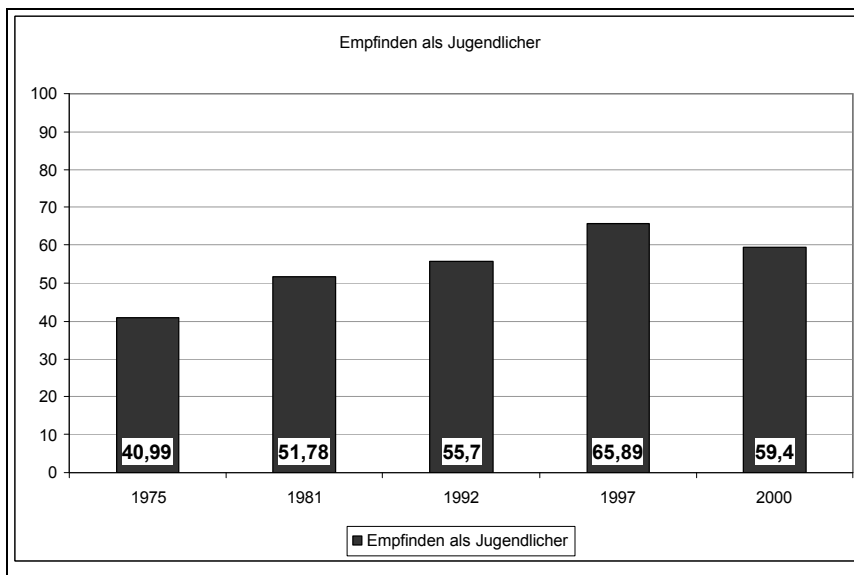


Abbildung 2: Relativer Anteil Befragter, die sich als Jugendliche empfinden.
(Quelle: Shell-Jugendstudien)

Gaben 1975 noch knapp 41 Prozent an, sich als Jugendliche und nicht als Erwachsener zu sehen, so stieg dieser Anteil bis 1997 auf knapp 66 Prozent an. Auch der leicht gesunkene Anteil von 59 Prozent bei der Befragung im Jahr 2000 liegt noch knapp zwanzig Prozent über jenem von 1975. Eine statistische Überprüfung des Zusammenhangs von Schulbesuch und der Einschätzung

sammenhangs von Schulbesuch und der Einschätzung Jugendlicher zu sein bei den Shell-Studien von 1997 und 2000¹ zeigt, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen Schulbesuch und subjektiver Einschätzung besteht. Heranwachsende, die bereits die Schule verlassen haben, berichten mit höherer Wahrscheinlichkeit, sich selbst als erwachsen anzusehen als Befragte, die sich noch in der Schule befinden. Insofern kann begründet davon ausgegangen werden, dass die Verlängerung der Schulzeit bei Heranwachsenden dazu führt, sich länger als Jugendliche zu sehen.²

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Jugend als Lebensphase ein Korrelat der Beschulung und Ausbildung Heranwachsender darstellt, bei der eine Freistellung von Pflichten als Erwachsener zur Vorbereitung für diese Pflichten geführt und eine Art der Auszeit mit sich gebracht hat. Durch die Schulzeit wurde Jugend als ein neuer Lebensabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus „geschoben“.

3 Jugend als Bildungsmoratorium

Der Begriff des Moratoriums bedeutet, dass zwei Parteien eine Abmachung über einen Aufschub getroffen haben (etwa Zahlungs- oder Rüstungsmoratorium). Weiterhin bedeutet der Begriff, dass der Aufschub zeitlich begrenzt ist, bei dem die ausgesetzten Handlungen wieder aufgenommen werden. Beim Bildungsmoratorium handelt es sich um eine Art unausgesprochene Abmachung zwischen der Gesellschaft und Jugendlichen. Jugendlichen wird von Seiten der Gesellschaft ein Aufschub für die Übernahme von Pflichten (Erwerbstätigkeit, aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen) gewährt und im Gegenzug sollen Heranwachsende die Zeit des Aufschubs nutzen, sich das notwendige Wissen für die Rolle als Gesellschaftsmitglied anzueignen (Zinnecker, 1991). Diese Entpflichtung ist temporär und endet mit der Schulzeit der Jugendlichen. Diese Form des Moratoriums dient dazu, dass Jugendliche sich auf die Zukunft als Erwachsener vorbereiten können. Damit ist impliziert, dass das Moratorium kein Selbstzweck sondern auf den Übergang in den Erwachsenenstatus ausgelegt ist. Die Zeitperspektive ist auf die Zukunft gerichtet und Jugendliche sollen von Erwachsenen (Lehrern, Eltern etc.) die notwendigen Kompetenzen lernen, die ihnen später im Leben hilfreich sein werden. Insbesondere der Erwerb von Wissen und Bildungsabschlüssen soll es ihnen ermöglichen, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren, wobei Schule durch Noten und Abschlüsse die spätere gesellschaftliche Position der Heranwachsenden mit bestimmt (Fend, 1980).

Bei dieser Art des Jugend-Moratoriums handelt es sich um eine direkte Folge der in Abschnitt 2 beschriebenen historischen Prozesse, bei denen die Jugendphase eng an den Schulbesuch geknüpft ist. Drei Aspekte sind kennzeichnend für das Bildungsmoratorium:

¹ Für die übrigen Shell-Jugendstudien liegen die Originaldaten nicht vor. Für diese sind lediglich Häufigkeitsauszählungen verfügbar.

² Auch das Alter der Befragten hat – in entgegen gesetzter Richtung – einen Einfluss auf das Empfinden, Jugendlicher zu sein. Je älter die Befragten sind, desto eher sehen sie sich als Erwachsene. Allerdings bleibt der Einfluss der Variable Schulbesuch höher als jener des Alters, so dass die Selbstbeschreibung als Jugendlicher im Wesentlichen vom Schulbesuch abhängig ist.

- Jugendliche sollen sich auf das Erwachsenenalter vorbereiten. Ihre Perspektive soll auf *Zukunft* ausgerichtet und ihre Gegenwart im Lichte der Zukunftsorientierung ausgestaltet sein.
- Die Nutzung der Gegenwart ist an die Erbringung von *schulischen Leistungen* geknüpft. Für die Schule zu lernen, gute Noten zu erreichen und möglichst optimale Bildungsabschlüsse zu erzielen sind die Voraussetzungen für einen möglichst reibungslosen Übergang in die Berufswelt.
- Die erforderlichen Kompetenzen werden von *Erwachsenen* vermittelt, die über das notwendige Wissen und die notwendige Erfahrung verfügen, um Jugendliche auf ihre Rolle als Erwachsene vorzubereiten. Lehrer unterrichten und Eltern leiten Jugendliche auf dem Weg zum Erwachsenen.

Verschiedene Jugendstudien können zeigen, dass Jugendliche diese Form der Abmachung wahrnehmen und auch akzeptieren. So weisen Jugendliche eine hohe *Zukunftsorientierung* auf (Deutsche Shell, 2000) und orientieren sich am Übergang in den Erwachsenenstatus. In der Perplex-Jugendstudie berichteten von den 1.195 Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 Jahren 53,3 Prozent eine hohe oder sehr hohe *Orientierung am Übergang in den Erwachsenenstatus* (vgl. Abbildung 3).

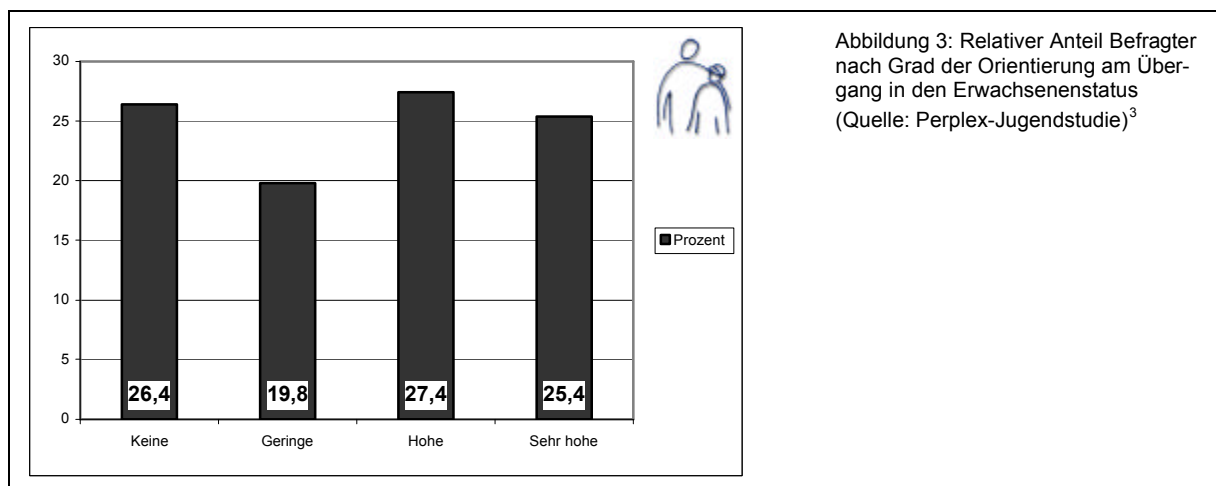


Abbildung 3: Relativer Anteil Befragter nach Grad der Orientierung am Übergang in den Erwachsenenstatus (Quelle: Perplex-Jugendstudie)³

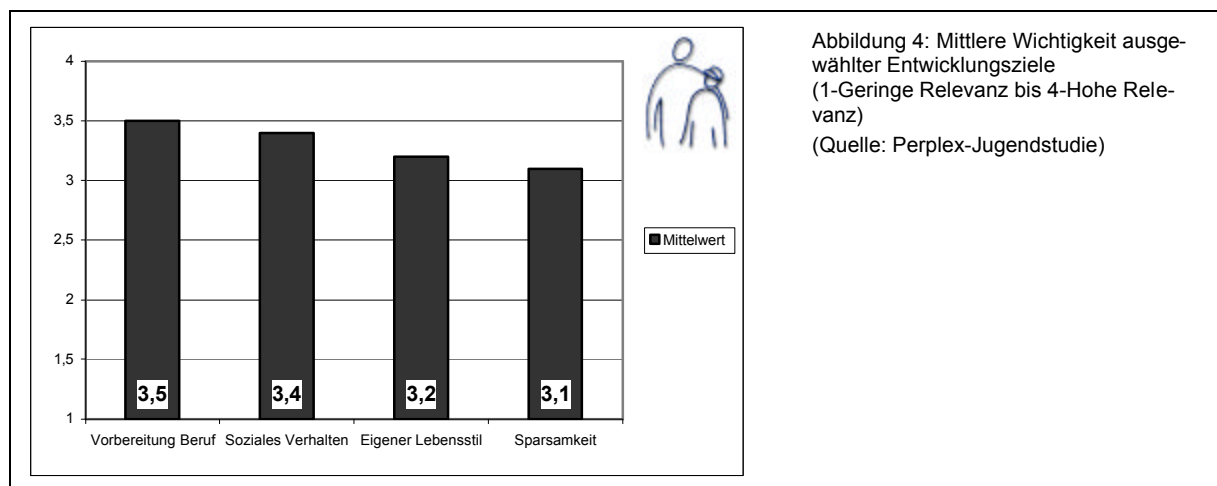
Dabei schätzen die meisten Jugendlichen ihre Möglichkeit, diese Zukunft nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können, durchaus positiv ein (Jugendwerk, 1997; Reinders, 2002).

Leistung allgemein und schulische Leistung im Besonderen wird von Jugendlichen als sehr bedeutsam angesehen (Schmid & Dietz, in diesem Handbuch). Die Relevanz von Wissen und guten Schulabschlüssen wird von Jugendlichen allgemein anerkannt, allerdings wird diese Wertschätzung nicht unbedingt in schulisches Lernen umgesetzt (Stecher, 2003; s.u.).

³ Diese und alle folgenden Graphiken mit dem Perplex-Logo entstammen der Studie „Personalisierung und Pluralisierung von Entwicklungsnormen in der Adoleszenz“, die mit Sachbeihilfen der Landesstiftung Baden-Württemberg an den Autor gefördert wird. Weitere Informationen der Studie sind im Internet unter <http://perplex.jugendforschung.de> abrufbar.

Auch *Erwachsene* stehen, entgegen häufiger Annahmen eines Generationenkonflikts (zuf. Münchmeier, 1998), bei Jugendlichen hoch im Kurs. Insbesondere Eltern werden als wichtige Ansprechpartner für schulische Probleme und die Vorbereitung auf den Beruf angesehen (Reinders, in diesem Handbuch) und von Lehrern erwarten Schüler, dass sie Jugendliche auf den späteren Beruf und das Leben als Erwachsener vorbereiten (Neuenschwander, 2003).

Über diese drei Aspekte hinaus zeigt sich bei Jugendlichen, dass sie generell ein hohes Interesse daran haben, sich auf die Zukunft als Erwachsener vorzubereiten. Dieses Interesse bezieht sich nicht nur auf schulisches Lernen und die allgemeine Übergangsorientierung, sondern auch auf die Wichtigkeit der Vorbereitung auf den Beruf, das Erlernen sozial verantwortungsvollen Verhaltens, der Entwicklung eines eigenen Lebensstils und dem vernünftigen Umgang mit dem Konsumwarenmärkte (vgl. Abbildung 4).



Für die befragten Jugendlichen ist es außerordentlich wichtig, sich durch schulisches Lernen auf den späteren Beruf vorzubereiten. Auch der Erwerb sozial verantwortungsvollen Verhaltens steht bei den Schülerinnen und Schülern hoch im Kurs, gefolgt von der Ausbildung eines eigenen Lebensstiles und dem verantwortungsvollen Umgang mit dem Konsumwarenmärkte (Sparsamkeit). Diese vier Bereiche zielen jeweils auf den Erwerb von Kompetenzen ab, die den Übergang in den Erwachsenenstatus markieren, so dass für die befragten Jugendlichen eine hohe Relevanz dieses Übergangs konstatiert werden kann.

Wie diese zeigen verschiedene andere Studien, dass die Vorbereitung auf den Beruf und der Übergang in die Arbeitswelt von höchster Bedeutung für Jugendliche sind (Dreher & Dreher, 1985; Jugendwerk, 1997). Die hierfür zuständige Institution ist die Schule. In historischer Perspektive zeigt sich nun das Paradox, dass Jugendliche der Schule immer weniger zutrauen, diese Vorbereitung leisten zu können. Bejahten 1965 noch knapp 58 Prozent der Jugendlichen die Frage, ob sie sich durch die Schule gut auf den Beruf vorbereitet fühlen, so sank der Anteil der zufriedenen Schülerinnen und Schüler bereits 1975 auf 39 Prozent (Reinders et al., 2004). Auch die Schulfreude ist historisch gesunken. So fanden Allerbeck und Hoag (1985) bei einer Replikation einer Jugendstudie von 1962 heraus, dass Mädchen und Jungen in den 1980er Jahren weniger gern zur Schule gingen als noch in den 1960er Jahren. Während 1962 noch 80 Prozent der Mädchen und knapp 70 Prozent der Jungen gern

oder sehr gern die Schule besuchten, waren es 1983 nur noch knapp über 40 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Relative Häufigkeiten der 16- bis 18-Jährigen, die „Sehr gern“ oder „Gern“ zur Schule gehen nach Geschlecht und Generation

	1962	1983
Mädchen	80,4	43,7
Jungen	69,2	42,5

Es deutet sich an, dass sich durch die Bildungsexpansion die Dauer des Schulbesuchs und damit die Jugendphase für einen größeren Teil Heranwachsender verlängerte, gleichzeitig aber der Nutzen von Schule für die Vorbereitung auf den Beruf bezweifelt und die Freude am Schulbesuch gesunken ist. Parallel hierzu scheinen sich Jugendliche auch in ihrer Freizeit immer weniger durch Bücher Lesen oder Weiterbildungsangebote Wissen anzueignen (Reinders et al., 2004). Zinnecker et al. (2002) stellen für die aktuelle Jugendgeneration fest, dass Schule vor allem als Ort für soziale Kontakte beliebt ist, nicht aber für schulisches Lernen. Zwar wird der Wert von Bildung von Jugendlichen hoch geschätzt, die Bereitschaft durch Lernen am Bildungserwerb zu arbeiten, fällt aber bei der heutigen Jugendgeneration geringer als deren Wertschätzung von Bildung aus (Stecher, 2003).

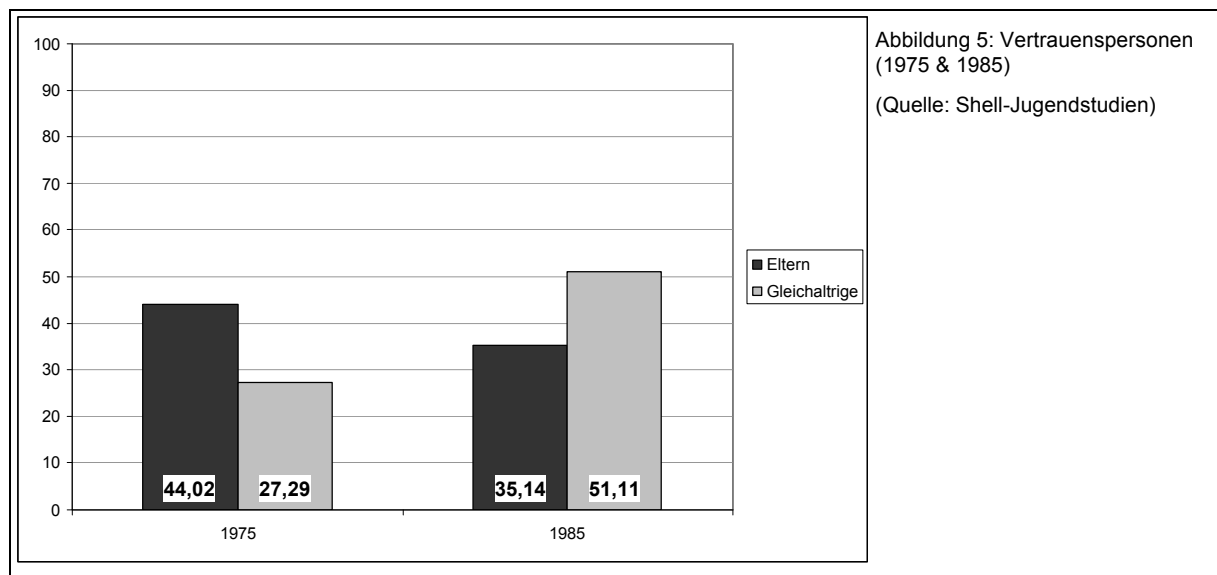
Insgesamt kann für das Modell des Bildungsmoratoriums festgehalten werden, dass es eine Auszeit für die Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus darstellt und dass Jugendliche den Wert dieser Vorbereitung sehr hoch einschätzen. Gleichzeitig wird die Funktion von Schule als Vorbereitungsort zunehmend angezweifelt und die eigenen Investitionen für die Vorbereitung auf den Übergang in den Erwachsenenstatus fallen geringer aus als die Wertschätzung des Übergangs erwarten lässt. Als ein Grund für dieses Paradox kann die sukzessive Ausbildung eines neuen Jugendmodells im Zuge der Bildungsexpansion angesehen werden: Jugend als Freizeitmoratorium. Gleichzeitig sollte berücksichtigt werden, dass die Entwertung von Jugend als Bildungsmoratorium nicht für alle Jugendlichen der jetzigen Generation zutrifft. Nach wie vor erlebt ein Teil der Heranwachsenden Schule als sinnvollen Lernort, denen das Lernen Spaß macht und die einen zügigen Übergang in den Erwachsenenstatus anstreben. Auf diese interindividuellen Unterschiede wird in Abschnitt 5 näher eingegangen.

4 Jugend als Freizeitmoratorium

Die Verlängerung der Schulzeit für einen größer werdenden Anteil Jugendlicher hat zwei Nebenwirkungen mit sich gebracht. Erstens steht heutigen Jugendlichen im Vergleich zu Heranwachsenden in den 1950er Jahren mehr Zeit zur eigenständigen Verfügung. Dies gilt sowohl hinsichtlich der täglichen Freizeit als auch bezüglich der Zeit im Lebenslauf (Zinnecker, 1991). Ein 16-Jähriger, der in den 1950er Jahren eine Ausbildung angetreten ist, hatte eine Wochenarbeitszeit von ca. 40 bis 45 Stunden. Ein 16-Jähriger Schüler der jetzigen Generation drückt etwa 30 Stunden in der Woche die Schulbank. Die hierdurch entstandene Mehr-Freizeit können heutige Jugendliche zumeist eigenständig und nach eigenen Bedürfnissen gestalten (Merkens, 1999). Diese Mehr-Freizeit steht Jugendlichen aufgrund der Verlängerung der Schulzeit über einen längeren Zeitraum ihres Lebens zur Verfügung. Zweitens wurden

durch die Bildungsexpansion immer mehr Jugendliche über längere Zeit in altershomogene Schulklassen zusammengefasst.

Sie verbringen einen nicht unerheblichen Teil ihrer Zeit mit Gleichaltrigen und nicht in intergenerationalen Beziehungen, wie sie bspw. in der Familie oder im Berufsleben gegeben sind. Dies wirkt sich auch auf die Freizeit aus, die Jugendliche, im historischen Vergleich, zunehmend mit Gleichaltrigen verbringen. Bei der Shell-Jugendstudie von 1965 gaben 83 Prozent der befragten Jugendlichen an, sich oft oder sehr oft in der Freizeit mit Gleichaltrigen zu treffen. 1997 lag dieser Anteil bei knapp 94 Prozent. Waren 1975 noch 69 Prozent Mitglied einer Clique, so stieg dieser Anteil bis 1985 auf 76 Prozent (Reinders et al., 2004). Das heißt, dass faktisch jeder Jugendliche einen Großteil seiner Freizeit mit Gleichaltrigen verbringt. Aber nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Gleichaltrigenbeziehungen hat sich historisch verändert. Zwischen 1975 und 1985 haben Freunde die Eltern als wichtigste Vertrauenspersonen abgelöst (vgl. Abbildung 5).



Während 1975 mit 44 Prozent der Anteil an Jugendlichen überwog, die die Eltern als Vertrauenspersonen bei persönlichen Problemen nannten, waren es 1985 die Gleichaltrigen, die mit über 50 Prozent zum wichtigsten Ansprechpartner geworden sind. Dieser Bedeutungswandel bezieht sich allerdings nur auf bestimmte Themengebiete. Wie bereits benannt, sind Eltern nach wie vor die wichtigsten Ansprechpartner bei schulischen Problemen und Fragen der Berufsfindung. Bei sexuellen Fragen, Partnerschaftsproblemen, Freizeitgestaltung oder Ärger mit den Eltern sind es hingegen die Freunde, bei denen Jugendliche Rat suchen (Reinders, in diesem Handbuch). Während also Eltern nach wie vor als Unterstützung für die Vorbereitung auf die Zukunft fungieren, liegt die Funktion von Peers vor allem in der Bewältigung von Gegenwartsproblemen (Noack, 2002).

Das bedeutet, dass im Zuge der Etablierung des Bildungsmoratoriums für die Mehrzahl der Jugendlichen gleichzeitig ein langsamer Wandel stattgefunden hat, bei dem Institutionen der Erwachsenenwelt (Schule, Eltern) – die als wichtige Bezugspunkte im Modell des Bildungsmoratoriums gelten (s.o.) – an Relevanz verloren und Freizeit und Freunde an Bedeutung gewonnen haben. Seit den 1970er Jahren ist ein neues Jugendmodell emergiert, das als Freizeit-Moratorium beschrieben werden

kann. Bei diesem Jugendmodell erhält die Jugendphase ein sozio-kulturelles Eigen-
gewicht. Die Ausgestaltung der Freizeit durch Musik- und Sportszenen, Multimedia,
Kleidungsstile etc. hat dazu geführt, dass eine – wenn auch sehr heterogene – Ju-
gendkultur entstanden ist (Roth & Rucht, 2000), die sich deutlich von der Kultur der
Erwachsenen abgrenzt und abgrenzen will. Im Mittelpunkt des Freizeit-Moratoriums
steht nicht der rasche Übergang in den Erwachsenenstatus, sondern das möglichst
langfristige Verbleiben in der Jugendphase. Drei Merkmale können als kennzeich-
nend für das Freizeit-Moratorium angesehen werden:

- Die zeitliche Perspektive ist auf das Hier und Jetzt der *Gegenwart* gerichtet.
Das Leben als Jugendlicher wird nicht als Vorbereitung für den Erwachsenen-
status angesehen, sondern für die sozio-kulturell eigenständige Ausgestaltung
der Adoleszenz. Jugendkulturen und -subkulturen stellen das wichtigste Identi-
fikationsmerkmal dar. Wer man ist und wer man sein möchte wird durch Mu-
sikrichtungen, Kleidungsstile und Aussehen, Freizeitaktivitäten und Cliquen-
zugehörigkeit definiert. In der Erwartung, dass diese Form der Lebensgestal-
tung als Erwachsener nicht mehr möglich ist, wird der Übergang in den Er-
wachsenenstatus möglichst lang hinausgezögert (Zinnecker, 1981).
- Dementsprechend wird die Freizeit zum wichtigsten Lebensort. Nicht schuli-
sche Leistungen, sondern das Erreichen von *Wohlbefinden* steht im Mittel-
punkt (Hofer, 2003; Reinders & Hofer, 2003). Hierzu zählt Wohlbefinden durch
das Treffen mit Freunden und durch selbst gewählte Freizeitbeschäftigungen.
Zwar will man auch in der Freizeit Leistungen erbringen – etwa beim Vereins-
sport oder dem Skateboard-Fahren auf öffentlichen Plätzen – diese Leistun-
gen sind aber selbst gewählt und nicht durch schulischen Zwang auferlegt.
- Im Modell des Freizeit-Moratoriums stellen nicht mehr Erwachsene, sondern
Gleichaltrige die wichtigsten Bezugspersonen dar. Mit ihnen wird die Freizeit
verbracht, die Arbeit an der eigenen Identität vorangetrieben und soziale Wer-
te wie gegenseitige Achtung und Empathie ausgebildet (Reinders & Youniss,
in Druck). Von Gleichaltrigen wird gelernt und von ihnen kommt Unterstützung
für die Bewältigung alltäglicher Probleme.

Auch wenn es im Vergleich zu den Befunden in Abschnitt 3 paradox erscheint, so
zeigen Jugendstudien auch, dass Jugendliche eine hohe Gegenwartsorientierung
aufweisen und möglichst lange jugendlich bleiben möchten (Jugendwerk, 1981; Sil-
bereisen, Vaskovics & Zinnecker, 1996). In der bereits erwähnten Perplex-
Jugendstudie wurden die 12- bis 16-Jährigen nicht nur nach ihrer Übergangsorientie-
rung sondern auch nach ihrem Interesse am Verbleib in der Jugendphase gefragt.
Wie Abbildung 6 zeigt, berichten insgesamt knapp 50 Prozent der Jugendlichen ein
hohes oder sehr hohes Interesse daran, möglichst lange in der Jugendphase zu
verbleiben. Dies entspricht in etwa dem Anteil Jugendlicher, die eine geringe Über-
gangsorientierung aufweisen (s.o.). Wie aber noch zu zeigen sein wird, teilen sich
Jugendliche nicht je zur Hälfte in Übergangs- und Verbleibsorientierte auf.

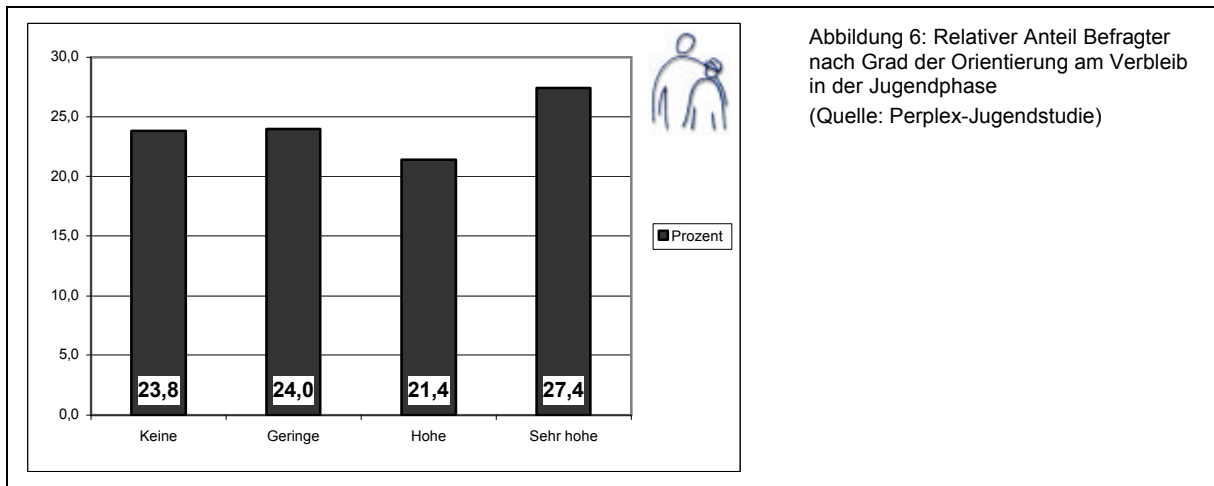


Abbildung 6: Relativer Anteil Befragter nach Grad der Orientierung am Verbleib in der Jugendphase
(Quelle: Perplex-Jugendstudie)

Diese Verbleibsorientierung kann als allgemeiner Ausdruck dafür verstanden werden, dass die Jugendphase eher als Freizeit- denn als Bildungsmoratorium angesehen wird. Dementsprechend hoch fallen die mittleren Angaben zur Häufigkeit verschiedener Freizeitaktivitäten aus. Ganz oben auf der Liste der Freizeitbeschäftigungen rangieren bei den Jugendlichen der Perplex-Studie Musik hören und Freunde treffen, gefolgt von Sport treiben und Fernsehen. Etwas seltener, aber immer noch häufig beschäftigen sich die befragten Schülerinnen und Schüler mit dem Computer oder Videospiele (vgl. Abbildung 7).

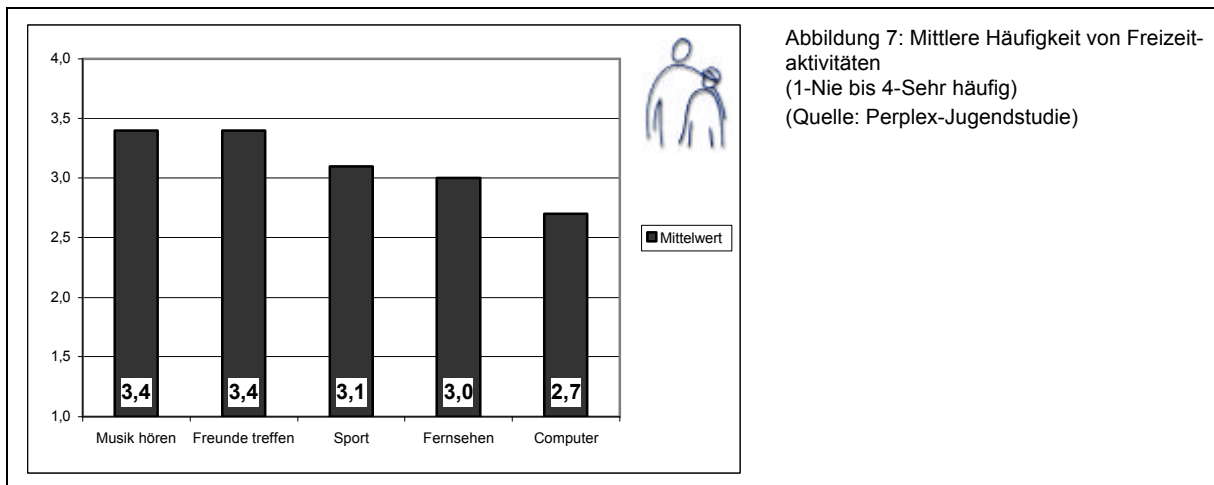


Abbildung 7: Mittlere Häufigkeit von Freizeitaktivitäten
(1-Nie bis 4-Sehr häufig)
(Quelle: Perplex-Jugendstudie)

Es wird ersichtlich, dass die Häufigkeit der Freizeitaktivitäten Zeit kostet und zu Lernen für die Schule in Konkurrenz steht. Zeit, die für Sport, Fernsehen oder Freunde treffen verwendet wird, kann nicht für schulisches Lernen verwendet werden, so dass zwischen dem Modell des Freizeit- und des Bildungsmoratoriums ein potentieller Konflikt besteht, mit dem Jugendliche umzugehen haben. Während Eltern und Lehrer von Jugendlichen verlangen, für die Schule zu lernen, bieten der Konsumwarenmart und der Freundeskreis Anreize, die Zeit anders als für die Schule zu nutzen. Der Konflikt, wie die Jugendphase primär genutzt werden soll – Übergangs- vs. Verbleibsorientierung – entsteht vor allem für solche Jugendliche, die beide Modelle miteinander verbinden wollen. Im folgenden Abschnitt wird eine Typologie jugendlicher Entwicklungswege vorgestellt, bei der die Übergangs- und die Verbleibsorientie-

nung miteinander in Bezug gesetzt werden und auf diese Weise eine Vorhersage für den gewählten Weg in den Erwachsenenstatus ermöglichen.

5 Typologie jugendlicher Entwicklungswege

In den beiden vorangegangenen Abschnitten wurden zwei Formen von Jugendmodellen skizziert, die der Jugendphase selbst eine je unterschiedliche Bedeutung zuweisen. Das Modell des Bildungsmoratoriums impliziert, dass Jugend der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus durch den Erwerb von Bildung und Bildungstiteln dient. Das Modell des Freizeitmoratoriums beinhaltet demgegenüber eine Betonung von Freizeit, Jugendkultur und das möglichst langfristige Verweilen in der Jugendphase. Das Bildungs- wurde, historisch betrachtet, nicht durch das Freizeit-Moratorium abgelöst. Vielmehr ist letzteres sukzessive neben und innerhalb des Bildungsmoratoriums entstanden und beide Varianten stellen für heutige Jugendlichen Möglichkeiten dar, wie sie die Adoleszenz gestalten und interpretieren möchten: als raschen Übergang oder als Verweilen. Prinzipiell können sich Jugendliche an beiden Varianten orientieren, in dem sie beispielsweise den Übergang in den Erwachsenenstatus im Blick haben, aber den Möglichkeiten, die die Jugendphase bietet, nicht entsagen möchten. Aus diesem Grund erscheint eine Kombination der Übergangs- mit der Verweilorientierung sinnvoll, die zu einem Vier-Felder-Schema jugendlicher Entwicklungswege führt (vgl. Abbildung 8).

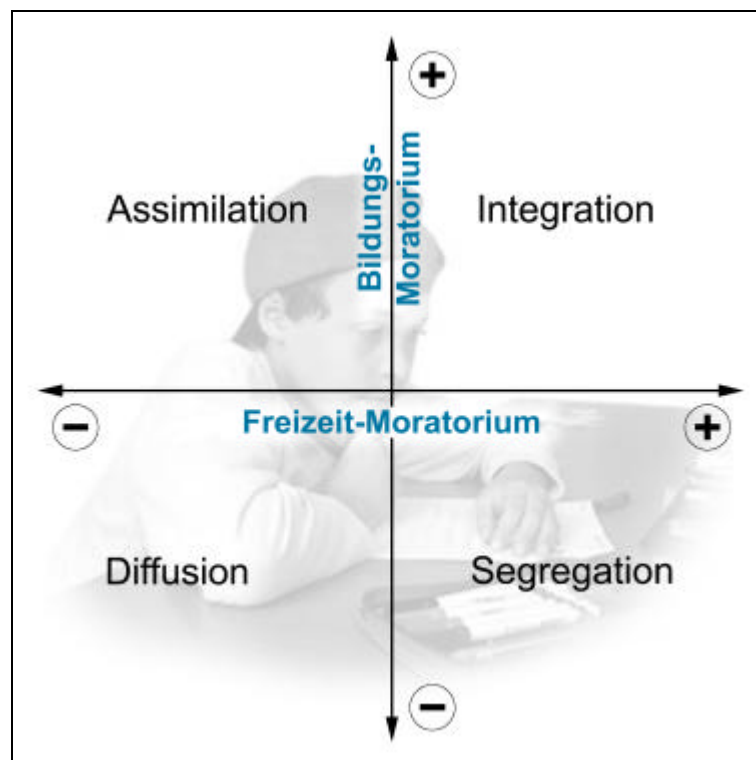


Abbildung 8: Jugendliche Entwicklungswege zwischen Bildungs- und Freizeitmoratorium (nach: Reinders, 2003)

Je nach Kombinatorik der beiden Orientierungen ergeben sich spezifische Charakteristika des gewählten Entwicklungsweges. Diese ergeben sich aus dem Zusammenspiel der beim Bildungs- und Freizeitmoratorium beschriebenen zentralen Merkmale beider Moratoriumsformen (vgl. Abschnitt 3 & 4).

Assimilation. Jugendliche dieses Typs sind an einem zügigen Übergang in den Erwachsenenstatus orientiert. Sie nutzen die Jugendphase vorrangig zum Erwerb von Wissen und sind bereit, hierfür schulische Leistungen zu bringen. Auf das Ausleben jugendkultureller Lebensstile legen diese Jugendlichen weniger Wert, sondern orientieren sich primär an Erwachsenen wie Eltern oder Lehrern, von denen sie die notwendige Unterstützung für den erfolgreichen Übergang in den Erwachsenenstatus erwarten.

Segregation. Segregativ orientierte Jugendliche stellen idealtypisch das Gegenstück zu den assimilativ orientierten Jugendlichen dar. Ihr vorrangiges Interesse ist der möglichst lange Verbleib in der Jugendphase. Sie betonen die besonderen Möglichkeiten, die das Jugendalter durch jugendkulturelle Expressionen, gemeinsame Zeit mit Freunden und das Erreichen von Wohlbefinden ermöglicht. Schule wird eher als notwendiges Übel, nicht aber als sinnvoll für die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben empfunden. Dementsprechend gering fällt die Bereitschaft zu schulischem Lernen aus. Aufgrund der geringen Orientierung am Übergang sind auch Erwachsene weniger bedeutsam als Bezugspersonen. Vielmehr spielen Freunde im Besonderen und Gleichaltrige im Allgemeinen eine große Rolle für Jugendliche dieses Typs.

Integration. Besteht bei Jugendlichen der beiden vorigen Typen eine exklusive Orientierung am Übergang oder am Verweilen, so strebt dieser Typus eine Integration beider Orientierungen an. Einerseits sehen diese Jugendlichen die Notwendigkeit, sich auf den Erwachsenenstatus vorzubereiten, andererseits soll dabei nicht der Spaß am jugendlich-Sein verloren gehen. Diese Gruppe jugendlicher muss aufgrund ihrer Doppelorientierung schulisches Lernen und Freizeit so koordinieren, dass beide Ziele erreichbar bleiben. Dies stellt eine besondere Herausforderung dar, da beide Ziele miteinander um Zeit und Investitionen konkurrieren. Sowohl das Lernen für die Schule als auch das Treffen von Freunden, Fernsehen oder Computer spielen beanspruchen Zeit. Deshalb sind integrativ Orientierte vor die Aufgabe gestellt, ihren Alltag zu strukturieren und Kompetenzen der Selbstregulation zu entwickeln, damit der Konflikt von Übergangs- und Verbleibsorientierung produktiv gelöst werden kann. Aufgrund der Doppelorientierung spielen Eltern und Freunde für diese Jugendlichen eine vergleichbar große Rolle. Der Erfahrungsvorsprung und die Kompetenzen der Eltern werden als hilfreich für den eigenen Lebensweg akzeptiert, gleichzeitig sehen diese Jugendlichen, dass Freunde in anderen Lebensbereichen bessere Unterstützung als Eltern oder Lehrer versprechen.

Diffusion. Entgegen der Doppelorientierung der Integrierten besteht bei diesen Jugendliche noch keine klare Orientierung am Übergang in den Erwachsenenstatus oder am Verbleib in der Jugendphase. Diese Jugendlichen wissen noch nicht so recht, was sie aus ihrer aktuellen Lebensphase machen sollen, sind also eher diffus bezüglich der eigenen Lebensvorstellungen. Aufgrund dieser Unklarheit investieren sie wenig in schulisches Lernen – dessen Sinn bei geringer Orientierung am Erwachsenenstatus als fraglich erlebt wird – und ihr Engagement in Freizeit und Freunde fällt gering aus. Weder Erwachsene noch Gleichaltrige werden als besonders wichtige Bezugsgruppen erlebt, was sich in einer geringeren Qualität der Sozialbeziehungen dieser Jugendlichen zeigt.

Die Unterscheidung von jugendlichen Lebenswegen in diese vier Varianten hat sich bereits anhand verschiedener Datensätze und Kontextvariablen nachweisen lassen. So zeigen assimilativ orientierte Jugendliche eine stärkere Anpassung an Normen der Erwachsenenwelt und Segregierte eine höhere Freizeitorientierung

(Merkens, 2001; Reinders & Butz, 2001; Reinders et al., 2004). Auch die Relevanz von Eltern und Freunden korrespondiert mit der Orientierung am Übergang bzw. am Verweilen. Während Assimilierte und Segregierte jeweils entgegengesetzt Eltern bzw. Freunde als wichtig erleben, spielen für Integrierte beide Gruppen eine gleichermaßen große Rolle (Aram, Mücke & Tamke, 2003; Reinders et al., 2004; Reinders, Bergs-Winkels & Parikh, 2001). Interessant ist zudem, dass diese Typenzugehörigkeit auch mit Fragen der politischen Entwicklung verknüpft ist. So berichten Assimilierte und Integrierte ein höheres Interesse an politischen Fragen und trauen sich auch selbst eher zu, auf politische Prozesse Einfluss nehmen zu können (Reinders, 2001). Offenbar ist nicht nur die Form der beruflichen, sondern auch der politischen Integration an die Art des Entwicklungsweges geknüpft.

Auch anhand der Perplex-Jugendstudie lassen sich die Differenzen zwischen den einzelnen Gruppen deutlich aufzeigen. Die Jugendlichen wurden entsprechend ihrer Zustimmung zur Übergangs- und Verweilorientierung, wie sie in den Abschnitten 3 und 4 vorgestellt wurden, den einzelnen Typen zugeordnet. Jugendliche mit hoher Übergangs- und geringer Verbleibsorientierung wurden dem Typ Assimilation zugeordnet. Ist die Übergangsorientierung gering und die Verbleibsorientierung hoch, so wurde ein Jugendlicher als segregativ orientiert klassifiziert usw. Die auf diese Weise konstruierten Typen können nun darauf hin untersucht werden, ob sich ihre Bewertung der in Abschnitt 3 genannten Entwicklungsziele unterscheiden. Jugendliche mit hoher Übergangsorientierung (Assimilation & Segregation) sollten den erfragten Entwicklungszielen stärker zustimmen als Jugendliche mit geringer Übergangsorientierung (Segregation & Diffusion).

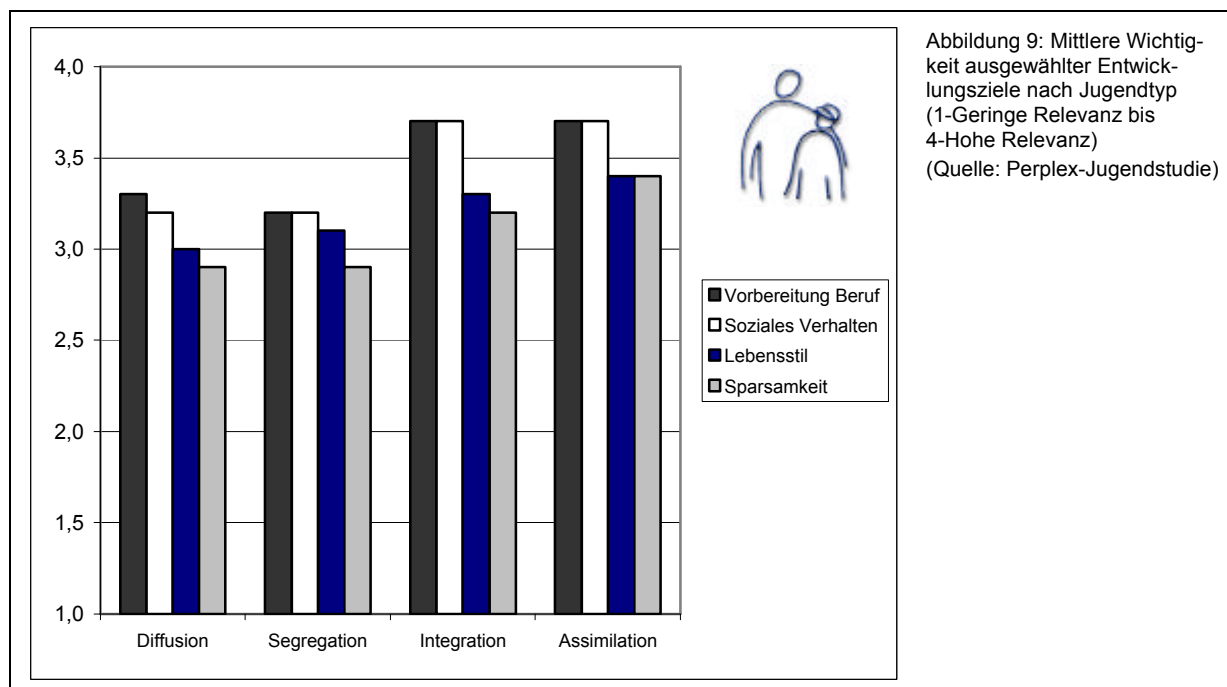


Abbildung 9 zeigt, dass sich dieses Muster bei den befragten Jugendlichen finden lässt. Integrativ und assimilativ orientierte Jugendliche bewerten die schulische Vorbereitung auf den Beruf, die Entwicklung sozial verantwortungsvollen Verhaltens, die Entwicklung eines eigenen Lebensstils und den verantwortungsvollen Umgang mit

dem Konsumwarenmarkt (Sparsamkeit) höher als Jugendliche der anderen beiden Kategorien.⁴

Damit zeigt sich, dass die Bewertung von Entwicklungszielen im Zusammenhang zur Orientierung am Übergang in den Erwachsenenstatus steht. Je stärker die Orientierung an diesem Übergang ausgeprägt ist, desto wichtiger sind den Jugendlichen Ziele wie berufliche Vorbereitung etc. Umgekehrt zeigt sich, dass Jugendliche mit hoher Verbleibsorientierung (Segregation & Integration) in ihrer Freizeit häufiger Fernsehen, Computer spielen und sich mit Freunden treffen. Assimilativ orientierte Jugendliche treiben hingegen am häufigsten von allen Gruppen Sport in ihrer Freizeit. Demnach verbringen Jugendliche mit hohem Interesse am Verweilen in der Jugendphase ihre Freizeit sehr häufig in informellen Settings. Hierunter leiden vor allem bei den integrativ orientierten Jugendlichen die schulischen Leistungen (Reinders et al., 2004). Diese Gruppe scheint insbesondere vor die Aufgabe gestellt zu sein, die beiden konfligierenden Orientierungen miteinander in Einklang bringen zu müssen. Die Konkurrenz von Schule und Freizeit als Ausdruck des Wettbewerbs der Orientierung am Bildungs- und Freizeitmatoriums geht offenbar vor allem zu Lasten schulischer Leistungen (vgl. Hofer et al., in Druck).

Diese Befunde zeigen insgesamt, dass sich Jugendliche in unterschiedlicher Form am Bildungs- bzw. Freizeitmatorium orientieren und dass damit die Wertschätzung von Entwicklungszielen bzw. Freizeitaktivitäten einhergeht. Welche Erwartung an den Übergang in den Erwachsenenstatus lassen sich nun aus der Typenzugehörigkeit ableiten? Bei assimilativ orientierten Jugendlichen ist ein zügiger Übergang zum Erwachsenen erwartbar, bei dem die einzelnen Statuspassagen Einmündung in den Beruf, finanzielle Unabhängigkeit und Familiengründung eher kurzschrittig aufeinander folgen sollten. Die Entwicklung eines kohärenten Wertesystems und die Übernahme sozial verantwortungsvollen Verhaltens werden eng aneinander geknüpft und im Vergleich zu den anderen Gruppen frühzeitig vorläufig abgeschlossen sein. Im Gegensatz hierzu ist für segregativ orientierte Jugendliche vermutbar, dass sie den Übergang in den Erwachsenenstatus durch Dehnung der einzelnen Statuspassagen über einen langen Zeitraum hinauszögern werden und eine höhere Wahrscheinlichkeit als die anderen Gruppen besitzen werden, in Teilbereichen wieder in den Jugendstatus „zurückzuspringen“. Für die integriert orientierten Jugendlichen ist eine Zwischenposition anzunehmen, bei der die Jugendlichen einen rascheren Übergang als die Segregierten aber eine entzerrtere Transition als die Assimilierten aufweisen werden. Für diffuse Jugendliche ist eine solche Prognose schwierig, da sie aufgrund ihrer noch nicht vorgenommenen Festlegung in jeden der anderen drei Typen überwechseln können. Sollte ein Teil der Jugendlichen aber auf Dauer im Status der Diffusion bleiben, wird sich der Übergang in den Erwachsenenstatus nur unter größten Schwierigkeiten vollziehen (Erikson, 1968).

Bei diesen vier Jugendtypen ist zu bedenken, dass es sich um eine Art von Prototypen handelt, bei denen Mischformen auftreten können. Auch bleiben Jugendliche nicht auf Dauer in einem der vier Typen, sondern wechseln ihren Weg in den Erwachsenenstatus. Die Befunde von Aram, Mücke und Tamke (2003) sprechen dafür, dass viele Jugendliche zwischen den Orientierungen „wandern“. Interessant ist hierbei, dass die häufigsten Wechsel von der Segregation und Diffusion hin zur Assimilation und Integration stattfinden. Dies spricht dafür, dass Jugendliche ihren Weg

⁴ Diese Differenzen erweisen sich als statistisch bedeutsam ($p < ,001$).

in den Erwachsenenstatus nach unterschiedlichen Mustern vollziehen – etwa zunächst hohes Verbleibsinteresse (Segregation), dann eine Integration von Verweilen und Übergang bis hin zur alleinigen Übergangsorientierung (Assimilation). Umgekehrt sind Wege denkbar, dass Jugendliche zunächst an einem raschen Übergang in den Erwachsenenstatus orientiert sind, aufgrund der erschwerten Zugänge zum Arbeitsmarkt dann aber in den segregativen Typus wechseln (vgl. Zinnecker, 1981).

6 Ausblick

Insgesamt bietet die Typologie jugendlicher Entwicklungswege die Möglichkeit, vermeintlich entstrukturierte Biographien spezifischen Entwicklungsmustern zuzuordnen und auf diese Weise Prognosen für den Übergang in den Erwachsenenstatus zu erstellen. Diese Prognosen basieren dabei auf der subjektiven Selbstwahrnehmung und der individuellen Orientierungen von Jugendlichen, ohne hierbei die Normativität von Statuspassagen als Ziellinie für den Übergang in den Erwachsenenstatus zu benennen. Durch die Beachtung der Subjektivität des Erwachsen-Werdens ist es möglich, das Verweilen von Jugendlichen als funktionale Adaption der Lebensumstände und nicht als gescheiterte Biographie zu betrachten. So kann es für Jugendliche sinnvoller sein, den Übergang in das Berufsleben nicht zügig anzustreben, wenn die Chancen für einen solchen Übergang als gering erlebt werden. Durch das Verweilen in der Jugendphase können sie sich Optionen aufbauen, die ihnen bei der späteren Bewältigung des Erwachsenenendaseins nützlich sind. Als ein Beispiel hierfür soll die Computer-Generation der 1980er Jahre angeführt werden. In dieser Zeit begannen sich Computer wie der ZX Spektrum, Commodore 64 oder der Atari ST als bezahlbare Heimcomputer zu etablieren, an denen insbesondere Jungen einen Großteil ihrer Freizeit verbrachten und diese Zeit dementsprechend nicht in schulisches Lernen investieren konnten. Dabei eigneten sich die Jugendlichen Kompetenzen im Umgang mit dem Computer an, die ihnen nicht oder nur unzureichend in Schule und Universität vermittelt wurden. Gleichzeitig wurden Computerkenntnisse zunehmend im Berufsleben verlangt, so dass die heute 20- bis 35-Jährigen, die als IT-Spezialisten, Ingenieure und Software-Programmierer tätig sind, durch ihre Freizeitbeschäftigung die notwendigen Kompetenzen erwarben. Bei diesen Jugendlichen war zwar der Weg in den Erwachsenenstatus durch Zögern gekennzeichnet, aber dennoch ein Weg, der zum Ziel geführt hat.

7 Literatur

- Allerbeck, K. & Hoag, W. J. (1985). *Jugend ohne Zukunft?* München: Piper.
- Aram, E., Mücke, S. & Tamke, F. (2003). Jugendliche zwischen Entwicklung und Entfaltung. Stabilität und Veränderung von Orientierungsmustern im Längsschnitt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, S. 571-589.
- Aries, Ph. (1978). *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, S. 469-480.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Deutsche Shell (Hg.) (2000). *Jugend 2000*. Opladen: Leske & Budrich.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.
- Erikson, E. H. (1968). *Jugend und Krise*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ferchhoff, W. (1999). *Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert – Lebensformen und Lebensstile*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fuchs-Heinritz, W. (2002). Zur Bedeutung des Altersnormen-Konzepts für die Jugendforschung. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2/2002* (S. 39-61). Opladen: Leske & Budrich.
- Gillis, J. R. (1980). *Geschichte der Jugend*. Weinheim: Juventa.
- Hofer, M., Reinders, H., Fries, S. & Clausen, M. (in Druck). Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter: Ein deduktiver Ansatz. Erscheint in: *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Hofer, M. (2003). Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation. In W. Schneider & M. Knopf (Hg.), *Entwicklung, Lehren und Lernen* (S. 235-253). Göttingen: Hogrefe.
- Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Juventa.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) (1997). *Jugend '97 – Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) (1981). *Jugend '81 - Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Hamburg: Eigenverlag.
- Keniston, K. (1968). *Young Radicals: Notes on Committed Youth*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Merckens, H. (1999). *Schuljugendliche in beiden Teilen Berlins – Reaktionen auf den sozialen Wandel*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merckens, H. (2001). Die Nutzung sozialer Räume durch Jugendliche in ihrer Freizeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, S. 437-456.
- Mitterauer, M. (1986). *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Münchmeier, R. (1998). Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der „Entstrukturierung“ der Jugendphase. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, S. 103-118.
- Neuenschwander, M. P. (2003). Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen. In H. Reinders & E. Wild (Hg.), Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium (S. 219-233). Opladen: Leske & Budrich.
- Noack, P. (2002). Familie und Peers. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hg.), Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung (S. 143-167). Göttingen: Hogrefe.
- Papastefanou, C. (2000). Die Eltern-Kind-Beziehung in der Auszugsphase. Die neue Balance zwischen Verbundenheit und Abgrenzung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20, S. 379-390.
- Reinders, H. (2001). Politische Sozialisation Jugendlicher – Eine biographische Kontextualisierung. Zeitschrift für Soziologie und Sozialisation der Erziehung, 21, S. 393-409.
- Reinders, H. (2002). Entwicklungsaufgaben. Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hg.). Jahrbuch Jugendforschung 02/2002 (S. 13-38). Opladen: Leske & Budrich.
- Reinders, H. (2003). Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske & Budrich
- Reinders, H. (in diesem Handbuch). Freundschaften im Jugendalter. Verfügbar unter http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Jugendforschung/s_1206.html, Stand: 11.05.2004.
- Reinders, H., Bergs-Winkels, D. & Parikh, F. (2001). Typologie jugendlicher Entwicklungswege. Zwischenbericht an die DFG, Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Reinders, H. & Butz, P. (2001). Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. Zeitschrift für Pädagogik, 47, S. 913-928.
- Reinders, H. & Hofer, M. (2003). Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium. In H. Reinders & E. Wild (Hg.), Jugendzeit – Time out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium (S. 237-256). Opladen: Leske & Budrich.
- Reinders, H., Hofer, M., Fries, S. & Clausen, M. (2004). Wertewandel. Jugendtypen. Schulische Lernmotivation. Vortrag auf dem DGfE-Kongress „Bildung über die Lebenszeit“. Zürich (CH).
- Reinders, H. & Youniss, J. (in Druck). Die Entwicklung sozialer Orientierungen Jugendlicher im Kontext von Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen. Erscheint in B. Schuster, H.-P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hg.), Entwicklung in sozialen Beziehungen – Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft.
- Roth, R. & Rucht, D. (Hg.) (2000). Jugendkulturen, Politik und Protest – Vom Widerstand zum Kommerz? Opladen: Leske & Budrich.
- Schmid, S. & Dietz, F. (in diesem Handbuch). Leistung. Ist sie bei Jugendlichen heute noch „in“? Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Jugendforschung/s_1214.html, Stand: 11.05.2004.

- Silbereisen, R., Vaskovics, L. & Zinnecker, J. (Hg.) (1996). Jungsein in Deutschland: Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen: Leske & Budrich.
- Stecher, L. (2003). Jugend als Bildungsmoratorium. Die Sicht der Jugendlichen. In H. Reinders & E. Wild (Hg.), Jugendzeit – Time out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium (S. 201-218). Opladen: Leske & Budrich.
- Tenbruck, F. H. (1962). Jugend und Gesellschaft. Freiburg: Rombach.
- Tippelt, R. (1990). Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Zinnecker, J. (1981). Jugend '81 – Portrait einer Generation. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugend '81 - Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder (S. 80-123). Hamburg: Eigenverlag.
- Zinnecker, J. (1991). Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle & J. Zinnecker (Hg.), Osteuropäische Jugend im Wandel (S. 9-25). Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (2003). Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In H. Reinders & E. Wild (Hg.). Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium (S. 37-64). Opladen: Leske & Budrich.
- Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S. & Stecher, L. (2002). Null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske & Budrich.
- Zinnecker, J. & Molnár, P. (1988). Lebensphase Jugend im historisch-interkulturellen Vergleich. In W. Ferchhoff & T. Olk (Hg.), Jugend im internationalen Vergleich (S. 181-206). Weinheim: Juventa.

Autor

Dr. Heinz Reinders, Diplom-Pädagoge, ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II der Universität Mannheim. Forschungsschwerpunkte sind Sozialisation im Jugendalter, insbesondere Freundschafts- und Migrationsforschung (für weitere Informationen siehe <http://reinders.social-research.de>).

Weiterführende Publikationen

Reinders, H. (1999). Familienbilder zwischen Tradition und Moderne. Entstehung und Gestalt subjektiver Familienkonzepte am Beispiel von Berliner Eltern und Kindern. Stuttgart: Ibidem.

Reinders, H. (2003). Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske&Budrich.

Reinders, H. & Wild, E. (Hg.) (2003), Jugendzeit – Time out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen: Leske & Budrich.

Adresse

Universität Mannheim
Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II
Kaiserring 14-16
D-68131 Mannheim
Telefon: (0621) 181 2207
E-Mail: reinders@social-research.de