

Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich

Amina Fraij, Sabine Maschke, Ludwig Stecher

Zusammenfassung

Ausgehend von der These der zunehmenden Scholarisierung der Jugendphase geht dieser Beitrag der Frage nach, wie sich in den letzten zehn Jahren die Einstellungen der Jugendlichen zur Schule und zum schulischen Leisten verändert haben. Der Beitrag untersucht darüber hinaus, ob sich auch in der Lebenswelt der Jugendlichen – in der Familie und in der Peergroup – Scholarisierungsprozesse finden lassen. Zu Grunde liegt ein Zeitvergleich zwischen zwei repräsentativen Jugendstudien (NRW-Kids 2001 und deren Replikationsstudie Jugend.Leben 2012). Die Befunde belegen alles in allem, dass der Scholarisierungsprozess in der Jugendphase in den letzten zehn Jahren vorangeschritten ist und die Familie wie die Peers erfasst.

Schlagworte: Scholarisierung, Zeitvergleich, Bildungsmoratorium, Familie, Peers

Scholarisation of adolescence – a time comparison

Abstract

To challenge the hypothesis of scholarisation of adolescence, this article approaches how the way adolescents perceive school and academic achievement has changed over the last decade. It is analyzed, if the “Lebenswelt” of adolescents – namely family and peers – is perturbed by processes of scholarisation. The study is based on a time comparison between two representative youth studies (NRW-Kids 2001 and its replication Jugend.Leben 2012). Results indicate that processes of scholarisation proceeded in the last decade and increasingly embraced family and peers.

Keywords: Scholarisation, time comparison, educational moratorium, family, peers

1 Einleitung und Fragestellung

Wie bereits Ende der 1980er-Jahre *Jürgen Zinnecker* im Konzept des Bildungsmoratoriums beschreibt, hat sich die Jugendphase (spätestens) seit den 1960er-Jahren deutlich verändert (*Zinnecker* 1991). Mit diesem Konzept „sollte umschrieben werden, daß die Jugendphase der Moderne sich als ein Moratorium vor der Arbeitsgesellschaft – statt als Einfädelungsphase in Erwerbsarbeit – neu konstituiert.“ (*Zinnecker/Stecher* 1996, S. 166) Kern dieser Veränderung ist die zunehmende Bedeutung, die der Erwerb von Bildung und

Bildungszertifikaten und damit vor allem die zentrale Bildungsinstitution in diesem Lebensabschnitt – die Schule – in der Alltagswelt der Heranwachsenden gewinnen. Dies zeigt sich zunächst an der *zeitlichen Ausdehnung des Schulbesuchs*. Deutlich mehr Jugendliche schlagen heute den zeitlich langwierigen Weg des Gymnasiums ein als früher. Die mit der Ausdehnung des Bildungsmoratoriums einhergehende ‚Scholarisierung der Jugendphase‘ manifestiert sich jedoch nicht nur in der strukturellen Verlängerung der Schulzeit, sondern auch in der zunehmenden *subjektiven Bedeutung*, die die Schule und der schulische Erfolg für die jungen Menschen einnehmen. Mehr und mehr, so die These, setzt sich mit der Ausdehnung der Scholarisierung ein Subjekt durch, das spezifische „Bildungseckwerte“ (Brockmeyer 2002 zit. n. Popp 2007, S. 21) aufweist, wie u.a. Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Aktivität und Eigenverantwortung sowie „eine motivierte, engagierte und grundsätzlich positive Einstellung zum lebensbegleitenden Lernen; eine über die Schule hinausreichende Lernoffenheit; [...] Selbstständigkeit, Selbstgestaltungsfähigkeit und Selbstkontrolle“ (Popp 2007, S. 21). Die Jugendlichen werden damit zunehmend zum aktiven und eigenverantwortlichen Zentrum (im Sinne des „unternehmerischen Selbst“, z.B. bei Bröckling 2007) von Bildungsentscheidungen, Lebensplanung und individueller Bildungsbiografie (vgl. Kahlert 2010, S. 152).

Die Haltungen der Jugendlichen der Schule und dem schulischen Leisten gegenüber werden allerdings, so Helsper (2008, S. 151), „immer nur im Zusammenspiel oder auch in der Spannung verschiedener Lebenssphären hergestellt.“ Das heißt, will man den Bedeutungszuwachs der Schule für die Jugendlichen erklären, ist gleichzeitig der Blick auf zentrale Lebenswelten der Jugendlichen notwendig. Allen voran stehen hier die Familie und die Welt der Gleichaltrigen, die in der Jugendphase stetig an Bedeutung gewinnen. Während dabei in den meisten Fällen davon ausgegangen werden kann, dass die Eltern die schulischen Bemühungen ihrer jugendlichen Kinder positiv bewerten und unterstützen, so dass die Scholarisierung auch die Familienbeziehungen verändert und neu ausrichtet (Zinnecker 1994), ist dies für die Welt der Gleichaltrigen nicht so eindeutig zu konstatieren. Viele ForscherInnen sprechen hier eher von einem Ambivalenzverhältnis (Helsper 2008), das sich aus der Diskrepanz zwischen schulischer Lernkultur und jugendlicher Lebenskultur speist. Aus dieser Sicht wird die Welt der Gleichaltrigen zur schulischen Gegenkultur (vgl. Helsper 2008; Pfaff 2008). Während diese Sicht für bestimmte Gleichaltrigengruppen (‚oppositionelle Jugendkulturen‘, wie etwa bei Willis 1979 beschrieben) empirische Evidenz für sich verbuchen kann, zeigt sich gleichzeitig, dass andere Gleichaltrigengruppen durchaus der Schule und dem schulischen Leisten positiv gegenüberstehen (Pfaff 2008).

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die These der zunehmenden Scholarisierung von Jugend und geht der Frage nach, ob, und wenn ja in welche Richtung, sich die subjektive Bedeutung von Schule und schulischem Leisten bei Jugendlichen in den letzten Jahren verändert hat. Wir werden uns dabei u.a. auf die Angaben der Jugendlichen zu ihrem individuellen Zeitbudget sowie zu ihren Bildungsaspirationen stützen. Darüber hinaus gehen wir der Frage nach, inwieweit sich der Prozess der Scholarisierung auch in den Familienbeziehungen und gegebenenfalls auch in einer sich verändernden Positionierung der Gleichaltrigen zur Schule und zum schulischen Leisten niederschlägt. Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es zum einen eines empirischen Zugangs zu den Jugendlichen als auch zu deren Lebenswelten Familie und Peers, zum anderen ist mit Blick auf die Veränderungsthese der Einbezug längsschnittlich erhobener Daten (in unserem Fall im Sinne einer Trendanalyse, siehe Kap. 3) notwendig. Mit der Studie NRW-Kids 2001 und

deren Replikationsstudie Jugend.Leben 2012 liegen entsprechende Datensätze vor. Auf die Analyse dieser Daten stützt sich der vorliegende Beitrag.

2 Die Scholarisierungsthese und ihre empirische Fundierung

Die These von der Scholarisierung der Jugendphase wurde Anfang/Mitte der 1980er-Jahre von verschiedenen AutorInnen auf der Basis repräsentativer Jugendsurveys und offizieller Statistiken aufgenommen und bezieht sich in ihrem Ursprung auf die spätestens seit den frühen 1960er-Jahren einsetzende Bildungsexpansion und die damit verbundene durchschnittliche *Verlängerung der Lebenszeit, die Jugendliche in der Schule verbringen* (Fend 1988; Fuchs/Zinnecker 1985). Empirisch ist dieser Strukturwandel der Jugendphase bis in gegenwärtige Entwicklungen hinein gut belegt. Während zu Beginn der 1960er-Jahre nur ein kleiner Teil von etwa sechs Prozent der Heranwachsenden erfolgreich den biografisch langwierigen Weg des Gymnasiums einschlug, lag die Quote der 18- bis 21-Jährigen mit (Allgemeiner) Hochschulreife¹ 1980/81 bereits bei 22% (BMBF 2005, S. 88) und liegt gegenwärtig bei knapp 50% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 96²; siehe ausführlich Helsper/Böhme 2002, S. 570ff.).

In späteren Arbeiten wurde die Scholarisierungsthese differenziert und über den Aspekt der Verlängerung der Schulzeit hinaus erweitert (Fölling-Albers 2000; Popp 2012). Eine erste Erweiterung der Scholarisierungsthese bezieht sich darauf, dass parallel mit der zeitlichen Ausdehnung der Schule auch deren *subjektive Bedeutsamkeit* bei den Jugendlichen zugenommen hat. Dies lässt sich u.a. an den Bildungsaspirationen der jungen Menschen empirisch festmachen. Die Frage etwa, welchen Schulabschluss die befragten Heranwachsenden erreichen wollen, ist regelmäßig Bestandteil der Shell-Jugendstudien. Im Vergleich der drei letzten Studien von 2002, 2006 und 2010 zeigen Leven, Quenzel und Hurrelmann (2010), dass von den Heranwachsenden zunehmend höhere Schulabschlüsse angestrebt werden. Waren es 2002 über alle Schulformen hinweg 53% der 12- bis 21-jährigen SchülerInnen, die die Fachhochschulreife (4%) bzw. das Abitur (49%) anstreben, stieg dieser Anteil 2006 auf 56% und 2010 auf 61%.

Unter dem Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit der Schule lässt sich auch die Frage subsumieren, ob die Jugendlichen die Schule und das schulische Lernen positiv einschätzen oder für ein notwendiges Übel halten, das es gilt, so schnell wie möglich hinter sich zu bringen. In diesem Indikator, der in der Forschung u.a. als Schulfreude bezeichnet wird, verdichten sich die zeitübergreifenden Erfahrungen der SchülerInnen zu einem allgemeinen Urteil über die Schule und das mit ihr verbundene subjektive Erleben und spiegeln wider, in welchem Ausmaß „die Schule ein positiv akzeptierter und relevanter Lebensraum für den Schüler ist.“ (Fend/Knörzer/Nagl/Specht/Väth-Szusdziara 1976, S. 439; Hervorhebung im Original) Das Konzept der ‚Schulfreude‘ (ähnlich auch die Begriffe des ‚Wohlbefindens in der Schule‘ oder des ‚Schulinvolverments‘) hat seit langem Eingang in die Schul- bzw. SchülerInnenforschung gefunden (vgl. Eder 1995; Hascher 2004; Schubarth/Speck 2008). Auch wenn einzelne AutorInnen zu dem Schluss kommen, dass die Schule zunehmend negativ empfunden wird (Fölling-Albers 2000; Krüger/Grunert 2009), möchten wir uns, basierend auf der empirisch nur wenig tragfähigen Forschungslage, Schubarth und Speck (2008, S. 980) anschließen, die konstatieren, dass sich „eine Verschlechterung der Haltung [der Schule, dV] gegenüber“ und „eine Verminderung des Wohlbefindens der Schüler-

schaft“ empirisch bisher nicht „nachweisen“ lassen bzw. dass dies zumindest mit Blick auf gegenwärtige Entwicklungen als empirisch offene Frage angesehen werden muss.

Eine zweite Erweiterung der Scholarisierungsthese lässt sich u.a. aus den Arbeiten von *Zinnecker* (1988, 1996) ableiten, in denen er die Scholarisierung der Jugendphase auch außerhalb der Schule und damit im erweiterten Raum der jugendlichen Lebenswelt ausmacht. *Zinnecker* richtet hier den Blick zuallererst auf die Familie. In dem Maße, in dem schulischer Erfolg wesentlich von der Motivation und von den Einstellungen der Jugendlichen der Schule gegenüber abhängt, gehört es u.a. zu den Aufgaben der Eltern, ein familiäres Milieu zu schaffen, in dem Bildung, Schule und Lernen als subjektiv bedeutsam und positiv bewertet erlebt werden. Hierbei spielen insbesondere „Familientraditionen“ und „alltägliche Familiengewohnheiten“ eine wichtige Rolle (*Böhnisch* 2002, S. 347). Durch sie wird auf der Basis routinisierten, nicht hinterfragten Alltagshandelns Sinn als habituelle, zwischen den Familienmitgliedern (weitgehend) geteilte Grundtextur des Sozialen – und damit auch die Bedeutung von Schule, Lernen und schulischem Leisten – hergestellt (*Brake/Büchner* 2003). Zu solchen Routinen zählen etwa die Gespräche in der Familie über die Schule und über das schulische Erleben der Jugendlichen (*Ecarius* 2007, S. 147f.; *Ulich* 1989). Unter dem Aspekt der sogenannten „Schulaufmerksamkeit der Eltern“ hat diese Perspektive spätestens seit Anfang der 1990er-Jahre Eingang in die repräsentative Survey-Forschung gefunden, dabei jedoch weniger im Bereich der Jugend- als vielmehr im Bereich der Kindheitsforschung (vgl. *Stecher* 2006; *Zinnecker/Georg* 1998). Dabei zeigt etwa *Stecher* (2006), dass die weit überwiegende Mehrheit der Eltern ihre Kinder regelmäßig danach fragt, wie es in der Schule gewesen ist und dass die Eltern die Noten und Zeugnisse sehr ernst nehmen. Der Anteil der Eltern (in diesem Fall von 9- bis 11-jährigen Kindern), für die dies zutrifft, liegt zwischen 81 und 99%. Mit Blick auf Jugendliche liegen bislang keine aktuellen vergleichbaren Daten vor. Jedoch zeigen die Befunde der Schüler-Studie '90 (*Behnken* u.a. 1991), dass die Anteile der Eltern, die ihre jugendlichen Kinder regelmäßig nach dem Schulerleben fragen, zumindest zu Beginn der 1990er-Jahre deutlich unter den für Kinder berichteten lagen. Damals gaben nur 63% der befragten Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 17 Jahren an, dass sich die Eltern für ihre schulischen Leistungen interessieren (ebd., S. 130). Ob die Scholarisierung des Familienlebens mit Blick auf diesen Indikator in der Jugendphase in den letzten Jahren zugenommen hat, muss ebenfalls als eine empirisch offene Frage betrachtet werden.

Mit *Zinnecker* lässt sich die Perspektive auf die lebensweltliche Ausdehnung der Scholarisierung grundsätzlich auch über die Familie hinaus auf die Peer-Beziehungen erweitern. In der Welt der Peers entwickeln die Heranwachsenden zentrale normative Standards, Überzeugungen und Verhaltensweisen (weiter) (*Breidenstein* 2008; *Fend* 1998). Dabei wird in der Forschung einerseits darauf hingewiesen, dass die ‚Peer-Kultur‘, in der diese Normen und Überzeugungen zu einem kohärenten Ganzen in einer Gruppe zusammenfließen, sich mehr oder weniger eigenständig im Interaktionsgeflecht der Peer-Welt entwickelt und dabei durchaus im Sinne einer Widerständigkeit gegen Erwachsene und ihre Institutionen „schulische Absichten und Arrangements relativieren und konterkarieren“ kann (*Breidenstein* 2008, S. 947; *Pfaff* 2008). Andererseits zeigen die Befunde von *Krüger* und *Deppe* (2008), dass Peer-Normen durchaus auch die individuellen Leistungsnormen Heranwachsender unterstützen und vorantreiben können. Aus der Sicht der Scholarisierungsthese, die wir hier auf die Peer-Beziehungen der Jugendlichen erweitern, stellt sich die Frage, ob sich die Gruppennormen hinsichtlich Schule, Lernen und schulischem Leisten in den letzten Jahren durchschnittlich verändert haben.

Die Scholarisierungsthese greift über diese bisher genannten Erweiterungen noch hinaus und bezieht etwa die negativen Effekte mit ein, die mit Blick auf die Bedeutungszunahme des Schulischen sichtbar werden, wie etwa die Zunahme von Prüfungs- und Leistungsangst oder die zunehmende Ausdehnung formaler Bildungsprozesse zu Lasten informeller und arbeits- bzw. alltagsweltlicher Bildungsprozesse (vgl. Popp 2012, S. 77f.). Auf diese Aspekte können wir hier nicht näher eingehen. Ziel dieses Aufsatzes ist es, der These der (zunehmenden) Scholarisierung der Jugendphase nachzugehen. Dabei beschränken wir uns auf die Einstellungen der Jugendlichen selbst sowie auf ihre Wahrnehmung der relevanten Umwelten Schule, Familie und Gleichaltrige.

3 Daten und methodisches Vorgehen

Die Datenbasis für die vorliegenden Analysen bilden zum einen die 2001 realisierte Studie NRW-Kids 2001 (Zinnecker/Behnken/Maschke/Stecher 2002) und zum anderen die 2012/13 durchgeführte Studie Jugend.Leben (Maschke/Stecher/Coelen/Ecarius/Gusinde 2013). In beiden Studien wurden Kinder und Jugendliche aus NRW³ im Alter von 10 bis 18 Jahren in ihren Schulklassen befragt. Beide Studien sind als sogenannte Panoramastudien konzipiert. Sie fokussieren nicht ausschließlich einzelne Lebensbereiche von Heranwachsenden, wie etwa die Schule oder die Familie, sondern bemühen sich, ein möglichst weites und umfassendes Bild bzw. ‚Panorama‘ des Alltagslebens junger Menschen zu beschreiben. (Zur Umsetzung des spezifischen Modulverfahrens, das bei der Erhebung eingesetzt wurde, siehe Maschke u.a. 2013, S. 272ff.)

Methodisch stützen wir uns auf deskriptive Analysen für beide Messzeitpunkte. Zeitvergleiche, wie sie für unsere Fragestellung notwendig sind, werden durch sogenannte Replikationsstudien und Trendanalysen möglich. Bei Trendanalysen werden zwei unabhängige Stichproben miteinander verglichen, die aus unterschiedlichen Geburtskohorten stammen und die im jeweils gleichen Lebensalter untersucht werden. Dabei lässt der Zeitvergleich Rückschlüsse auf soziale wie kulturelle Veränderungen des Aufwachsens, der Lebensbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Jugendlichen zu (Walper/Tippelt 2010). Ein wichtiges Kriterium für einen solchen Zeitvergleich ist, dass die Messung der Konstrukte in allen Erhebungen mit denselben Instrumenten bzw. auf der Basis derselben Operationalisierungen erfolgt (Test-Retest-Design, Engel/Reinecke 1996; siehe Abschnitt 3.2). Zudem sollten die Individuen durch dasselbe bzw. ein vergleichbares Auswahlverfahren in die Stichprobe gelangen (siehe Abschnitt 3.1; vgl. Schnell/Hill/Es-ser 2008).

3.1 Die Stichproben

Beide Stichproben sind nach einem vergleichbaren Verfahren (mehrstufige Zufallsauswahl) zustande gekommen, wobei die Stichprobenziehung 2001 auf der Basis der Bevölkerungsstatistik (10- bis 18-Jährige) und 2012 auf Basis der Schulstatistik erfolgte (4. bis 12./13. Jahrgangsstufe, 1./2. Lehrjahr; Maschke/Stecher 2010, S. 23; Maschke u.a. 2013, S. 277). Da in beiden Fällen Schulen bzw. Klassen als Ziehungscluster zu Grunde lagen, das heißt 10- bis 18-Jährige, die noch die (allgemein bildende oder berufliche) Schule besuchen, sind die Unterschiede zwischen beiden Vorgehensweisen zu vernachlässigen.

Mit Fokus auf die 13- bis 18-jährigen Jugendlichen bestehen die Basis-Stichproben 2001 aus 4.051 und 2012 aus 3.610 Befragten. Das Geschlechterverhältnis ist zu beiden Messzeitpunkten ausgeglichen (weiblich₂₀₀₁=52,0%; weiblich₂₀₁₂=48,8%). Das durchschnittliche Alter der Befragten liegt in 2001 bei 15,7 ($SD=1,6$) und in 2012 ebenfalls bei 15,7 ($SD=1,7$). Mit Blick auf die besuchte Schulform zeigt sich, dass sich der Anteil der SchülerInnen, die eine Gesamtschule oder ein Gymnasium besuchen, von 2001 auf 2012 erhöht hat (2001: 13,6% bzw. 25,2%; 2012: 20,4% bzw. 32,4%). Gleichzeitig hat sich der Anteil an 13- bis 18-Jährigen, die in der beruflichen Ausbildung sind, von 25,9% (2001) auf 17,8% (2012) verringert. Vergleicht man die Anteile der einzelnen Schulformen in unseren Stichproben mit der amtlichen Schulstatistik, zeigt sich weitgehende Übereinstimmung. Lediglich die GymnasiastInnen sind in beiden Stichproben leicht unter- und die GesamtschülerInnen 2012 leicht überrepräsentiert.

3.2 Operationalisierungen

Wie in Kapitel 2 diskutiert, bezieht sich die Scholarisierungsthese nicht nur auf die zeitliche Ausdehnung der Schul- bzw. Unterrichtszeit, sondern auch auf Aspekte der subjektiven Bedeutsamkeit von Schule und Schulabschlüssen sowie auf Schulfreude und schulbezogene Aspekte des Familienlebens und der Peer-Beziehungen. Zu allen drei Bereichen wurden in beiden Studien identische Indikatoren erhoben, die es erlauben, eine Antwort darauf zu geben, ob die Scholarisierung der Jugendphase in den letzten zehn Jahren konstant geblieben, zugenommen oder sich abgeschwächt hat.

Zeitbudget der Jugendlichen

Wie bereits erwähnt, verbringen Jugendliche heute mehr Zeit in der Schule. Während die offiziellen Statistiken den weithin geltenden Anstieg der Beteiligung an langfristigen Bildungswegen bestätigen, beziehen wir uns hier auf die subjektive Einschätzung des *Zeitbudgets* durch die Jugendlichen selbst. Erfragt wurde in beiden Studien, wie viele Stunden die Jugendlichen in einer „normalen Woche“ im Durchschnitt für „reine Unterrichtszeit“ aufwenden. Die Jugendlichen sollten dabei die Summe für alle sieben Tage der Woche zusammen in (Zeit-)Stunden eintragen. Traf eine bestimmte Aktivität auf die Befragten nicht zu oder übten sie diese gar nicht aus, sollten sie eine „0“ angeben.

Bildungsaspirationen und Schulfreude der Jugendlichen

Zur Erhebung der subjektiven Bedeutung der Schule wurden die Jugendlichen 2001 und 2012 danach gefragt, welchen Schulabschluss sie gerne erreichen würden (*Bildungsaspirationen*). Zur Auswahl standen alle gängigen Schulabschlüsse, die zusammengefasst wurden in „keinen Abschluss“, „Hauptschulabschluss“, „Realschulabschluss“ und „(Fach-)Abitur“. Außerdem konnten die Befragten die Option „Weiß noch nicht“ wählen.

Als zweiter Indikator für die subjektive Bedeutung der Schule wurde die *Schulfreude* der Jugendlichen erhoben. Diese wurde 2001 sowie 2012 in Anlehnung an Zinnecker und Georg (1998) über die drei Items „Ich gehe ziemlich gerne in die Schule“, „Ich freue mich schon auf die Zeit, in der ich von der Schule nichts mehr sehe“ und „Ich langweile mich zurzeit in der Schule“ operationalisiert. Die SchülerInnen hatten die Möglichkeit,

zwischen vier Antwortvorgaben von „1=stimmt nicht“ bis „4=stimmt genau“ zu wählen. Nach Umpolung des zweiten und dritten Items wurde ein Summenindex über alle drei Variablen berechnet, der sich, dividiert durch die Anzahl der gültigen Antworten je Befragten (Quorum: mindestens zwei der drei Items wurden beantwortet), innerhalb der Spannbreite der ursprünglichen Antwortvorgaben bewegt: 1 (=niedrige Schulfreude) und 4 (=hohe Schulfreude). Cronbachs Alpha für den Indikator lag 2001 bei 0,7 und 2012 bei 0,6, das heißt im akzeptablen Rahmen.

Familie – Schulinteresse der Eltern

Mit Blick auf die Scholarisierung des Familienlebens haben wir in Anlehnung an Zinnecker und Georg (1998) in beiden Studien erhoben, inwieweit sich die Jugendlichen von ihren Eltern bei den Hausaufgaben unterstützt fühlen und wie sie das Interesse der Eltern an ihren schulischen Belangen einschätzen (*Schulaufmerksamkeit*). Auf den Eingangsimpuls „Wie gut stimmen die folgenden Sätze für deine Mutter/für deinen Vater?“ lagen den Befragten vier Statements vor („fragen mich regelmäßig, wie es in der Schule war“, „helfen mir regelmäßig bei den Hausaufgaben“, „achten auf die Schulnoten, die ich nach Hause bringe“ und „nehmen die Schulzeugnisse sehr ernst“), zu denen jeweils eine Antwortmöglichkeit zwischen „1=stimmt nicht“ bis „4=stimmt genau“ – getrennt für die Mutter und den Vater der Jugendlichen – ausgewählt werden konnte.

Peers – Normen in der Gleichaltrigengruppe

Um die *Normen in der Gleichaltrigengruppe* zu ermitteln, wurde sowohl 2001 als auch 2012 gefragt: „Wenn du eine Clique/Freundesgruppe hast – wie denken die Leute aus deiner Gruppe über folgende Dinge?“ und nachfolgend dazu verschiedene Verhaltensweisen aufgelistet. Ausgewählt haben wir für den vorliegenden Beitrag nur die lern- und bildungsbezogenen Aspekte: „wenn man in seiner Freizeit viele Bücher liest“, „wenn man in der Schule gute Noten schreibt“ und „wenn man die Schule schwänzt“. Als Antwort konnten die Jugendlichen 2001 zwischen „sie finden das nicht gut“, „sie haben gar nichts dagegen“ und „weiß nicht“ wählen. 2012 wurde die Antwortkategorie „sie haben gar nichts dagegen“ durch „sie finden das gut“ ersetzt. Obwohl damit beide Studien im engeren Sinn in der Operationalisierung der Peer-Normen nicht völlig deckungsgleich sind, kann das Antwortverhalten zumindest als Anhaltspunkt für mögliche Veränderungen in diesem Bereich gesehen werden.⁴

4 Ergebnisse im Zeitvergleich

Im Folgenden berichten wir die Ergebnisse der beiden Befragungen von 2001 und 2012.

4.1 Zum Zeitbudget der Jugendlichen

In der Einleitung und im Forschungsüberblick haben wir darauf hingewiesen, dass die Scholarisierung der Jugend in den vergangenen Jahrzehnten vorangeschritten ist und die Jugendlichen immer mehr Zeit in der Institution Schule verbringen. Wir haben gefragt,

wie viel Zeit sie in der Woche für bestimmte Tätigkeiten aufbringen – u.a. auch mit Blick auf die Zeit, die sie in der Schule verbringen.

Tabelle 1: Durchschnittliches Zeitbudget der 13- bis 18-Jährigen nach Tätigkeit je Woche in Stunden. Vergleich 2001–2012

Tätigkeit	MW		SD		n		nicht zutreffend/ 0 Stunden (%)		Keine Angabe (%)	
	2001	2012	2001	2012	2001	2012	2001	2012	2001	2012
Reine Unterrichtszeit*** ($t=-6,5$; $df=1183$; 273)	25,1	29,4	11,4	11,8	601	588	38 (5,6)	7 (1,1)	37 (5,5)	19 (3,1)
Freiwillig lernen*** ($t=-4,1$; $df=703$; 088)	3,0	4,1	2,8	4,7	383	426	243 (35,9)	162 (26,3)	51 (7,5)	28 (4,5)

Anmerkung: t -Test für unabhängige Stichproben; *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$; Analysen erfolgten mit SPSS 22

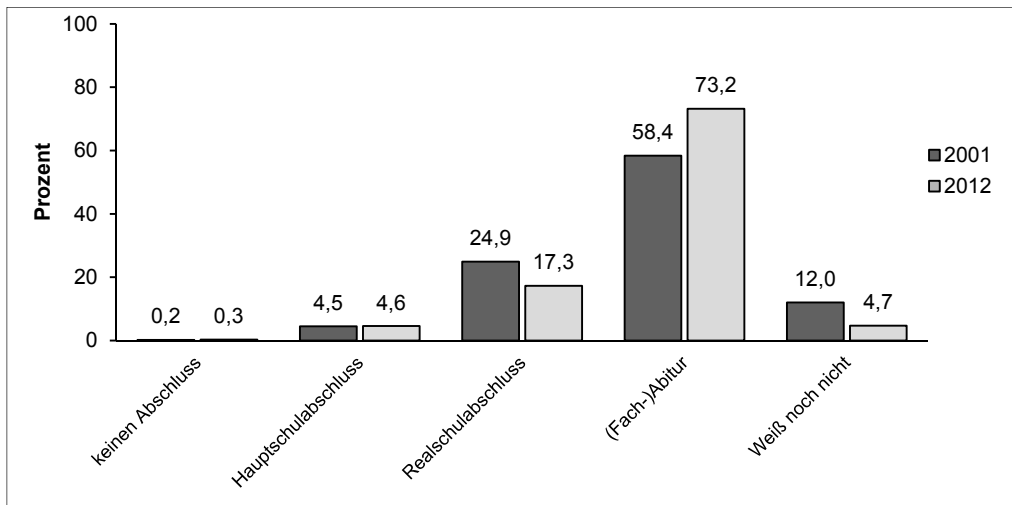
Quelle: NRW-Kids 2001; Jugend.Leben 2012

Aus Tabelle 1 lässt sich ablesen, dass die Anzahl der Stunden pro Woche, die nach Angaben der Heranwachsenden für „reine Unterrichtszeit“ aufgewendet wird, deutlich gestiegen ist: um durchschnittlich vier Stunden von 25,4 Stunden in 2001 auf 29,4 Stunden in 2012. Auch die zeitliche Aufwendung für das freiwillige Lernen („ohne Pflichten für die Schule“) hat zugenommen, wenngleich nicht in diesem Umfang. So wenden die Jugendlichen, für die das freiwillige Lernen überhaupt in Frage kommt, in 2012 rund eine Stunde mehr Zeit auf als noch 2001. Gleichzeitig ist in den letzten zehn Jahren der Anteil der Jugendlichen gesunken, der angibt, dass für ihn/sie freiwilliges Lernen *nicht* zutrifft. Waren es 2001 noch 35,9%, die dies angaben, sind es 2012 nur noch 26,3% (auch der Anteil derjenigen, die auf diese Frage keine Antwort geben, ist leicht zurückgegangen). Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Zeitbudget zwischen 2001 und 2012 im Sinne einer zunehmenden Scholarisierung verändert hat: zugunsten der Unterrichtszeit und des freiwilligen Lernens.

4.2 Zu den Bildungsaspirationen der Jugendlichen

Wir haben im Forschungsüberblick auf Basis der Shell-Jugendstudien darauf hingewiesen, dass die Bildungsaspirationen in den letzten Jahren gestiegen sind. Wir hatten dies als Bestätigung der Scholarisierungsthese gelesen, die auf die gestiegene subjektive Bedeutung der Schule bei den Jugendlichen hinweist. Diesen Befund bestätigen auch die beiden hier zu Grunde liegenden Studien (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Bildungsaspiration Jugendlicher 2001 und 2012



Jugendliche (13 bis 18 Jahre), Quelle: NRW-Kids 2001 (n=3.698), Jugend.Leben 2012 (n=3.472)

Gefragt nach dem Schulabschluss, den sie gerne machen wollen, antwortet bereits 2001 die Mehrheit (58,4%) der 13- bis 18-Jährigen, die (Fach-)Hochschulreife erwerben zu wollen. Dieser Anteil stieg bis 2012 deutlich um 15 Prozentpunkte auf 73,2%. Die Attraktivität des Realschulabschlusses sank in dieser Zeit, und gleichzeitig auch der Anteil derer, die sich in ihrer Antwort auf die Frage nach dem angestrebten Schulabschluss noch unsicher waren. Der Gesamtbefund ist damit eindeutig: immer mehr SchülerInnen wissen immer früher, dass sie den höchsten möglichen Schulabschluss erwerben wollen. Aus dieser Sicht hat die subjektive Bedeutung der Schule in den letzten zehn Jahren sichtlich – und statistisch signifikant (χ^2 -Wert 221, $df=4$, $p<.001$) – zugenommen. Dabei zeigen weiterführende Analysen, dass die Bildungsaspirationen der Jugendlichen in allen Bildungsschichten in etwa vergleichbarem Umfang (wenngleich auf unterschiedlichem Niveau) zugenommen haben.

4.3 Zur Schulfreude der Jugendlichen

Obwohl die Bildungsaspirationen gestiegen sind – und damit seit den 1990ern „das Bild einer leistungsbereiten Jugend“ (Reinders 2005, S. 551) weiter an Kontur gewonnen hat – stellt sich die Frage, ob damit auch eine Intensivierung der *Freude* an der Schule und am Lernen einhergeht. Im Forschungsüberblick hatten wir gezeigt, dass einige ForscherInnen davon ausgehen, dass mit der gestiegenen Bedeutung der Schule in der Jugendphase die Schulfreude abnimmt. Andere ForscherInnen kommen zu dem Schluss, dass nicht von einer abnehmenden Schulfreude auszugehen ist. Was zeigen unsere Befunde?

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, wurde für die Schulfreude ein (ungewichteter) Summenindex über drei Items berechnet; je höher dieser Wert (zwischen 1 und 4) ausfällt, desto ausgeprägter ist die Schulfreude der Jugendlichen. Es zeigt sich, dass zu beiden Zeitpunkten die Schulfreude eher gering ausgeprägt ist ($MW_{2001}= 2,4$; $MW_{2012}= 2,4$;

$SD_{2001}=0,7$; $SD_{2012}=0,7$; $t=-1,4$; $df=4548$; $p=0,176$; $n_{2001}=3.997$; $n_{2012}=556$). Die Freude an der Schule hat sich damit in den letzten zehn Jahren nicht verändert und verharrt auf relativ niedrigem Niveau. Mit der zunehmenden Bedeutung der Schule geht also weder eine Verschlechterung noch eine Verbesserung hinsichtlich der Freude der Jugendlichen an der Schule einher.

4.4 Zur Familie

In beiden Untersuchungen – 2001 und 2012 – wurde herausgearbeitet, dass die Familie von den befragten Kindern und Jugendlichen als ein eng verbundenes soziales Netzwerk verstanden wird (vgl. Zinnecker u.a. 2002; Maschke u.a. 2013). Die Bedeutung der Familie für die Befragten ist sehr hoch einzuschätzen – als ein Ort, der den meisten Befragten Unterstützung, Rat und emotionale Geborgenheit gewährt. Vor dem Hintergrund unserer Eingangsthese von der Scholarisierung der Familienbeziehungen ist zu fragen, wie die befragten Jugendlichen die familiäre Kommunikation in Bezug auf die Schule und die schulischen Leistungen einschätzen. Wie nehmen die befragten Jugendlichen die Haltung ihrer Eltern zu schulischen Fragen wahr? Hat die Bedeutung schulischer Themen in der Familienkommunikation zugenommen?

Wir haben gefragt (getrennt nach Vater/Mutter), wie gut verschiedene Aussagen zur Kommunikation in der Familie für die Befragten zutreffen. Die Antwortmöglichkeiten reichten von „1= stimmt nicht“ bis „4=stimmt genau“ (siehe Abschnitt 3.2).

Tabelle 2: Wie gut stimmen die folgenden Sätze für Deine Mutter/Deinen Vater?

		MW		SD		n		t	df
		2001	2012	2001	2012	2001	2012		
... fragen mich regelmäßig,	Mutter***	3,3	3,5	0,9	0,8	636	592	-5,6	1218;314
wie es in der Schule war.	Vater***	2,8	3,2	1,1	1,0	606	560	-5,8	1163;944
... helfen mir regelmäßig	Mutter***	1,9	2,2	1,0	1,1	629	541	-5,7	1075;585
bei den Hausaufgaben.	Vater***	1,8	2,2	0,9	1,1	604	516	-6,6	975;217
... achten auf die Schulno-	Mutter***	3,3	3,5	0,8	0,8	633	590	-3,3	1221
ten, die ich nach Hause	Vater**	3,2	3,3	0,9	1,0	607	560	-2,5	1165
bringe.									
... nehmen die Schulzeug-	Mutter*	3,4	3,5	0,8	0,8	631	587	-2,3	1216
nisse sehr ernst.	Vater	3,3	3,3	0,9	0,9	603	559	-0,8	1160

Anmerkung: *t*-Test bei unabhängigen Stichproben; *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$; Analysen erfolgten mit SPSS 22

Quelle: NRW-Kids 2001; Jugend.Leben 2012

Schule und Leistung, das zeigt sich in Tabelle 2, sind wichtige Themen in der Familie. Einige Aussagen transportieren spezifische Erwartungshaltungen der Eltern an die Kinder, die sich insbesondere an Leistungen bzw. deren Nachweise knüpfen (Schulnoten und Schulzeugnisse). Ein Item nimmt die konkrete Unterstützungsleistung bei den Hausaufgaben in den Blick. Über alle Aussagen zeigt sich, dass diese an Intensität in der Familienkommunikation gegenüber 2001 – bei Vater *und* Mutter – leicht zugenommen haben (eine Ausnahme bildet die Aussage ‚Vater nimmt Schulzeugnisse ernst‘, die sich 2001

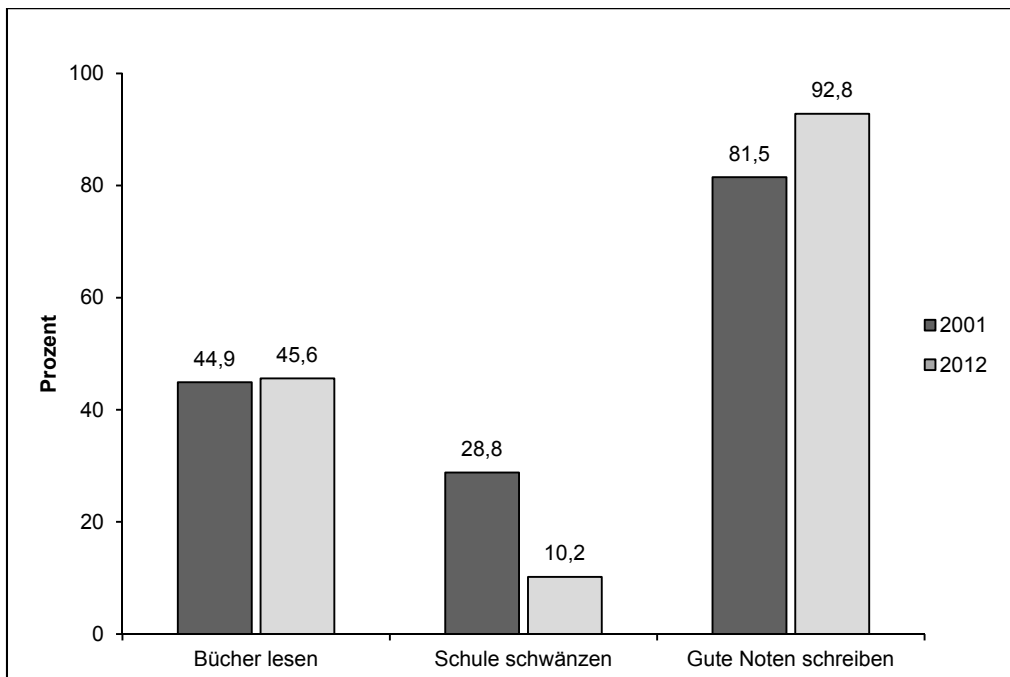
und 2012 auf gleichem Niveau bewegt). In der Einschätzung der Befragten liegen die Mütter zwar in allen Bereichen vorn – und haben auch 2012 noch an Stärke gewonnen –, allerdings ziehen die Väter in manchen Bereichen ein gutes Stück nach: vor allem bezogen auf die konkrete Unterstützung bei den Hausaufgaben. Insgesamt rücken damit schulische Aspekte – stärker als dies noch in 2001 der Fall war – ins Zentrum der innerfamiliären Themensetzung und Kommunikation, die Schulaufmerksamkeit der Eltern hat zugenommen. Aus dieser Perspektive lässt sich die These der zunehmenden Scholarisierung der Familie unterstützen.

4.5 Zu den Peer-Normen

Ob innerhalb oder außerhalb der Schule, festzuhalten ist, dass die Beziehungen der Peers soziale Räume bilden, in denen Heranwachsende „unter sich“ sind (King 2004, S. 203). Die Peers können dabei beispielsweise großen Einfluss auf die Lernmotivation des Einzelnen nehmen (Fend 1997). Im Mittelpunkt steht in dieser Hinsicht die Vereinbarkeit von „sozialer Geltung unter Gleichaltrigen und schulischem Erfolg“ (ebd., S. 136); ist beides nicht vereinbar, ist die Lernmotivation gefährdet. Welche Aktivitäten und Aspekte, die mit Lernen und Schule zu tun haben, bewerten die Peers positiv oder haben zumindest nichts dagegen, wenn jemand aus ihrer Mitte diesen nachgeht? Wird jemand, der beispielsweise freiwillig in seiner Freizeit liest, sozial akzeptiert („Streber“-Phänomen bei Fend, ebd., S. 136)? Sowohl 2001 als auch 2012 haben wir gefragt „Wie denken Leute aus deiner Gruppe über folgende Dinge?“ und dazu verschiedene Verhaltensweisen aufgelistet. Ausgewählt haben wir für die folgende Darstellung nur die lern- und bildungsbezogenen Aspekte: „wenn man in seiner Freizeit viele Bücher liest“, „wenn man in der Schule gute Noten schreibt“ und „wenn man die Schule schwänzt“.

Abbildung 2 zeigt, dass sich in der Akzeptanz lern- und bildungsbezogener Aktivitäten einiges in eine der Scholarisierungsthese entsprechenden Richtung verändert hat. Bücher zu lesen, als freiwillige Lernanstrengung, wird zwar (nach wie vor) nicht von der großen Mehrheit der Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren gutgeheißen. Trotzdem gehen immerhin 46% der Befragten (ein Prozentpunkt mehr als 2001) davon aus, dass die Peers nichts dagegen haben oder es gut finden, wenn Mitglieder der Gruppe viel lesen. Demgegenüber liegt das Schreiben guter Noten hoch im Kurs. Im Vergleich zu 2001 wird dies 2012 sogar noch positiver von der Peergroup aufgenommen. Im Vergleich 2001 und 2012 zeigt sich zudem, dass das Schuleschwänzen – als ein von den schulischen Normen abweichendes Verhalten – nur von einer Minderheit der befragten 13- bis 18-Jährigen als durch die Peers akzeptiertes Verhalten angesehen wird. Dies ist zudem weiter rückläufig – von 29% im Jahr 2001 auf 10% im Jahr 2012.

Abbildung 2: Wie denken die Leute aus deiner Gruppe über folgende Dinge? Sie haben nichts dagegen (2001) bzw. finden das gut (2012)



Jugendliche (13 bis 18 Jahre), Quelle: NRW-Kids 2001 (n=529); Jugend.Leben 2012 (n=437)

Es zeigt sich damit im Zeitvergleich, dass die Peergroup zunehmend eine unterstützende Rolle im Hinblick auf die Schule und das schulische Leisten einnimmt. In diesem Sinne können wir konstatieren, dass hier ein Befund vorliegt, der die zunehmende Scholarisierung auch in der Welt der Peers unterstreicht.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Durch die zunehmende Bildungsbeteiligung weiter gesellschaftlicher Kreise spätestens seit den 1970er-Jahren hat sich insgesamt die Zeit erhöht, die Jugendliche in der Schule verbringen. Mit dieser Ausdehnung ist, so die (erweiterte) These der Scholarisierung der Jugendphase, auch eine zunehmende subjektive Bedeutung der Schule und des schulischen Leistens bei den Heranwachsenden verbunden (Stecher 2003). Die Scholarisierung der Jugendphase erfasst aber nicht nur die Jugendlichen, sondern, so die These, auch die Familien(-beziehungen) und die Beziehungen zu Gleichaltrigen. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwieweit sich in den letzten zehn Jahren die angenommenen Scholarisierungsprozesse empirisch bei den Jugendlichen, den Familien als auch in den Gleichaltrigenbeziehungen nachweisen lassen. Als empirische Grundlage zur Beantwortung der Fragen dienen zwei repräsentative Survey-Panorama-Studien: NRW-Kids 2001 (Zinnecker u.a. 2002) und Jugend.Leben 2012 (Maschke u.a. 2013). In der Befragung von

(hier) 13- bis 18-Jährigen beziehen beide Studien sowohl Angaben zu den Jugendlichen selbst, als auch zu ihren Familien und Peergroups ein. Durch die Verwendung weitgehend identischer Befragungsinstrumente werden Veränderungen in den Einschätzungen der Jugendlichen in gut zehn Jahren zwischen 2001 und 2012 sichtbar.

Fassen wir die vorgestellten Befunde in aller Kürze zusammen, so können wir feststellen, dass

- Jugendliche heute deutlich mehr Zeit in der Schule verbringen als noch vor zehn Jahren und auch mehr Zeit für freiwilliges Lernen (auch außerhalb der Pflichten für die Schule) aufwenden,
- die Bildungsaspirationen nochmals deutlich gestiegen sind und gegenwärtig drei von vier 13- bis 18-Jährigen die (Fach- oder Allgemeine) Hochschulreife erwerben möchten,
- die Schulfreude der Jugendlichen gleichbleibend niedrig ist,
- das Interesse der Eltern für die schulischen Belange ihrer Kinder hoch ist und in den letzten zehn Jahren noch zugenommen hat, und
- auch in den Peergroups, in denen sich die Jugendlichen bewegen, schul(leistungs-)bezogene Normen heute positiver bewertet werden als 2001.

Ob wir damit im Scholarisierungsprozess an der Stufe zu einer „*radikalen Transformation*“ der Jugendphase stehen, in der es „um die *Neubestimmung* jugendlicher Identität und Lebensweise als Ganzer [geht; dV], *weit* über die institutionellen Grenzen von Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen“ im engeren Sinne hinaus (Zinnecker/Stecker 1996, S. 165; Hervorhebung, dV), können unsere Zahlen nicht breit genug belegen. Sie zeigen jedoch, dass zumindest in den letzten gut zehn Jahren der Prozess der Bedeutungszunahme der Themen Schule und schulisches Leisten bei den Jugendlichen selbst wie auch in ihren Familien und Peergroups vorangeschritten ist.

Ein wichtiger Befund dabei ist, dass sich trotz dieser Bedeutungszunahme die Schulfreude auf gleichbleibend (niedrigem) Niveau bewegt. Entgegen der These von Krüger und Deppe (2008) lässt sich damit konstatieren, dass die zunehmende Scholarisierung der Jugendphase in den letzten zehn Jahren nicht zu einem zunehmend negativen Erleben der Schule geführt hat, aber eben auch zu keinem Anstieg des positiven Erlebens. Zu prüfen wäre, ob der Bedeutungszuwachs der Schule und des Schulischen als ein *funktionaler* Bedeutungszuwachs aufseiten der Jugendlichen zu interpretieren ist, und zwar in dem Sinne, dass die Schule formal Abschlüsse und Zertifikate bereithält, die die Weichen für den weiteren Bildungs- und Berufsweg stellen – der tägliche Schulbesuch dabei aber weniger Wohlbefinden, Zufriedenheit oder Freude vermittelt, sondern durch eine Mittel-zum-Zweck-Haltung motiviert ist. Dies könnte auch bedeuten, dass die Schule zwar auf ein lern- und bildungsoffenes sowie ambitioniertes Subjekt trifft, das Potenzial, das sich daraus ergibt, jedoch nicht ausgeschöpft wird.

Nachfolgend gehen wir auf die Grenzen der Ergebnisse aus unseren Studien ein. Panoramastudien erlauben, wie bereits erwähnt, nur einen Überblick über verschiedene Themen. So können wir zwar festhalten, dass die Schule ein zunehmend wichtiges Thema in der Familie ist, nicht aber, ob darüber z.B. auch konflikthaft gesprochen wird oder welche Aspirationen die Eltern transportieren und wie die Eltern die Bildungsbemühungen ihrer Kinder, auch über die Hilfe bei den Hausaufgaben hinaus, unterstützen. Hierzu sind vertiefende Befragungen und auch qualitative Studien notwendig.

Zum anderen zeichnen unsere Analysen ein Bild von Jugendlichen im Sinne einer mehr oder weniger einheitlichen Gruppe. Wenngleich es die Aufgabe des vorliegenden Beitrags war, ein solch allgemeines Bild der Jugendphase (im Vergleich zu dem Bild von vor gut zehn Jahren) zu zeichnen, müssen sich in künftigen Publikationen differenzierte Analysen anschließen, die die Heterogenität verschiedener Gruppen von Jugendlichen in den Blick nehmen.

Die hier referierten Befunde verdeutlichen, wie bedeutend die Schule und das schulische Leisten für die heutigen Jugendlichen sind. Scholarisierung, so können wir schlussfolgern, wird zu einem Teil einer Haltung des Subjekts, die – beispielsweise im Sinne des unternehmerischen Selbst (*Bröckling* 2007) – auf Maximierung der Leistung, Selbststeuerung und -optimierung zielt auf ein „unabschließbares Wachstum“ (ebd., S. 61). Keine noch so große Anstrengung kann die Angst vor dem Scheitern bannen. Das Gegenteil ist der Fall, denn die zunehmende Hinwendung zur Schule und den in ihr erzielten Erfolgen erhöht zugleich die Gefahren für die eigene Identität im Falle des Scheiterns. Ein 16-jähriger Realschüler hat dies in einem Aufsatz (2001) zu seinen Zukunftshoffnungen und -ängsten ausgedrückt: „Als erstes möchte ich die Qualifikation zum Abi schaffen mit einem Notendurchschnitt von mindestens 2. Dann wird das Abi in Angriff genommen. [...] Ich hoffe, dass ich das Abi schaffe und dann auf der Uni in Dortmund Info studieren kann. Meine größte Sorge ist, dass ich das alles nicht schaffe, dass ich eine zu hohe Leistung bringen muss, und unter diesem Leistungsdruck zerbreche.“ Auch dieser Aspekt ist in vertiefenden Studien aufzugreifen.

Anmerkungen

- 1 Die Quoten für 1960 und 1980 entsprechen dem Anteil der Abgänger aus allgemein bildenden Schulen sowie beruflichen Schulen mit allgemeiner und Fachhochschulreife in der Altersstufe der 18- bis 21-Jährigen (siehe BMBF 2005, S. 88).
- 2 Diese Quote erfasst den Anteil der Abgänger aus allgemein bildenden Schulen sowie beruflichen Schulen mit allgemeiner und Fachhochschulreife, jedoch „nicht auf typische Altersjahrgänge, sondern auf die gleichaltrige Bevölkerung [...] (Quotensummenverfahren)“ bezogen (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 95, Abb. D7-1).
- 3 Ein Großteil der Fragen, die wir z.B. zur Jugendkultur, zum Klima in den Familien, zur Bildungsaspiration etc. gestellt haben, dürfte sich für Heranwachsende in verschiedenen Bundesländern nicht anders stellen als in NRW. Wir gehen deshalb davon aus, dass die Befunde über das Bundesland NRW hinaus, zumindest auch auf die westdeutschen Flächenländer, ausgedehnt werden können.
- 4 Die neue Form der Abfrage führt wahrscheinlich zu einer leichten Unterschätzung von Veränderungen zwischen 2001 und 2012.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. – Bielefeld.
- Behnken, I./Günther, C./Kabat vel Job, O./Keiser, S./Karig, U./Krüger, H.-H. u.a. (1991): Schüler-Studie '90. – Weinheim/München.
- Böhnisch, L. (2002): Familie und Bildung. In: *Tippelt, R.* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Opladen, S. 283-292.
- Brake, A./Büchner, P. (2003): Bildungsort Familie. Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. *ZfE*, 6, 4, S. 618-638.

- Breidenstein, G.* (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. – Wiesbaden, S. 945-964.
- Bröckling, U.* (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. – Frankfurt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* (Hrsg.) (2005): Grund- und Strukturdaten BRD 2005. – Bonn/Berlin.
- Ecarius, J.* (2007): Familienerziehung. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 137-156.
- Eder, F.* (Hrsg.) (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. – Innsbruck.
- Engel, U./Reinecke, J.* (1996): Analysis of Change. – Berlin/New York.
- Fend, H.* (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. – Frankfurt.
- Fend, H.* (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. – Bern u.a.
- Fend, H.* (1998): Eltern und Freunde. – Bern u.a.
- Fend, H./Knörzer, W./Nagl, W./Specht, W./Väth-Szusdziara, R.* (1976): Sozialisierungseffekte der Schule. – Weinheim/Basel.
- Fölling-Albers, M.* (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? ZSE, 20, 2, S. 118-131.
- Fuchs, W./Zinnecker, J.* (1985): Nachkriegsjugend und Jugend heute. Werkstattbericht aus einer laufenden Studie. ZSE, 5, 1, S. 5-28.
- Hascher, T.* (2004): Wohlbefinden in der Schule. – Münster u.a.
- Helsper, W.* (2008): Der Bedeutungswandel der Schule für Jugendleben und Jugendbiografie. In: *Grunert, C./Wensierski, H.-J. v.* (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. – Opladen, S. 135-163.
- Helsper, W./Böhme, J.* (2002): Jugend und Schule. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. – Opladen, S. 567-596.
- Kahlert, H.* (2010): Bildung und Erziehung. Transformationsprozesse sozialer Ungleichheiten? In: *Engelhardt, A./Kajetzke, L.* (Hrsg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. – Bielefeld, S. 141-158.
- King, V.* (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. – Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Deppe, U.* (2008): Zwischen Distinktion und Risiko. Der Stellenwert von Peers für die Bildungsbiographien von Kindern. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 2, S. 181-196.
- Krüger, H.-H./Grunert, C.* (2009): Jugend und Bildung. In: *Tippelt, R./Schmidt, B.* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 2. Auflage. – Wiesbaden, S. 641-660.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: *Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G.* (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Orig.-Ausg. – Frankfurt, S. 53-128.
- Maschke, S./Stecker, L.* (2010): In der Schule. – Wiesbaden.
- Maschke, S./Stecker, L./Coelen, T./Ecarius, J./Gusinde, F.* (2013): Appsoolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. – Bielefeld.
- Pfaff, N.* (2008): Zum Verhältnis von Schule und Jugendkultur. Entfaltungskontext und Gegenwelt. In: *Grunert, C./Wensierski, H.-J. v.* (Hrsg.): Jugend und Bildung. – Opladen, S. 165-182.
- Popp, U.* (2007): Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen Identitätskonstruktionen. Zur „Identitätskrise“ der Schule. In: *Kahlert, H./Mansel, J.* (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. – Weinheim/München, S. 19-35.
- Popp, U.* (2012): Zur biografischen Bedeutung der Schule im Jugendalter. Jugendsoziologische Thesen und Befunde einer qualitativen Studie. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7, 1, S. 75-87.
- Reinders, H.* (2005): Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. – Stuttgart.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E.* (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8., unveränderte Auflage. – München.
- Schubarth, W./Speck, K.* (2008): Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. – Wiesbaden, S. 965-984.
- Stecker, L.* (2003): Jugend als Bildungsmoratorium. die Sicht der Jugendlichen. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 201-218.

- Stecher, L.* (2006): Schulleistungen als Familienthema. Grundschülerinnen und Grundschüler in deutschen Familien und in Migrantenfamilien im Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 2, S. 217-228.
- Ulich, K.* (1989): Schule als Familienproblem? – Königstein.
- Walper, S./Tippelt, R.* (2010): Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2. Auflage. – Wiesbaden, S. 205-244
- Willis, P.* (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. – Frankfurt.
- Zinnecker, J.* (1988): Zukunft des Aufwachsens. In: *Hesse, J. J./Rolff, H.-G.* (Hrsg.): *Zukunftswissen und Bildungsperspektiven*. – Baden-Baden, S. 119-139.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegle, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. – Weinheim/München, S. 9-25.
- Zinnecker, J.* (1994): Projekt Bildungsmoratorium. Zielsetzung und Untersuchungsdesign. (Projektbrochure Nr. 5). – Siegen.
- Zinnecker, Jürgen* (1996): Kinder im Übergang. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 11/96, S. 3-10
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L.* (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. – Opladen.
- Zinnecker, J./Georg, W.* (1998): Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In: *Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Georg, W.* (Hrsg.): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. 2. Auflage. – Weinheim, S. 303-314.
- Zinnecker, J./Stecher, L.* (1996): Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: *Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A.* (Hrsg.): *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*. – Opladen, S. 165-184.