

Zur biografischen Bedeutung der Schule im Jugendalter – Jugendsoziologische Thesen und Befunde einer qualitativen Studie

Ulrike Popp



Ulrike Popp

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund von Forschungsbefunden, nach denen formale Bildungsprozesse und Schulabschlüsse für Jugendliche an Bedeutung gewinnen, werden zwei jugendsoziologische Thesen einander gegenübergestellt. Die erste These konzentriert sich auf Kritik an einer Schul- bzw. Lernjugend, die zu lange den Erfahrungen des Erwerbslebens ferngehalten wird. Die zweite These verteidigt die Schule als Ort eines erweiterten Bildungsmoratoriums. Anhand einer qualitativen Interviewstudie mit Schüler/innen einer Berufsbildenden Höheren Schule wird genauer nach dem biografischen Stellenwert des Schulbesuches gefragt.

Schlüsselworte: schulische Sozialisation, Verschulung, Lernjugend, Bildungsmoratorium, Schulbesuch und Zukunftsperspektiven

Biographical Importance of School in Adolescence – Results of a Qualitative Study and Theses on the Sociology of Adolescents

Abstract

Two theses on the sociology of adolescents are compared in light of research results showing that formal education and school leaving certificates have become more important for adolescents. The first criticizes that adolescents attend school for too many years and accordingly are kept from obtaining work experience for too long. The second defends school as an educational moratorium. In this qualitative study interviews with students from a vocational college were used to capture more precisely the perspective of students on the biographical importance of school attendance.

Keywords: Socialisation in school, school regimentation, learning adolescence, educational moratorium, school attendance and future prospects

1 Einleitung

Auf die gewachsene Relevanz der Schule als Bildungsinstitution, als Stätte von Sozialisation und sozialem Lernen weisen nicht nur explizit schulbezogene Studien, sondern auch aktuelle Handbücher zur Familien-, Kindheits- und Jugendforschung sowie repräsentative

Jugendstudien hin (vgl. *Busse/Helsper* 2007; *Krüger/Grunert* 2010; *Friesl u.a.* 2008; *Shell Deutschland Holding* 2010). Aus erziehungswissenschaftlichen und jugendsoziologischen Theorien und Forschungszusammenhängen gibt es jedoch durchaus konträre Positionen zu der Frage, welche Bedeutung die Schule als Institution und Lernort für Sozialisationsprozesse von Jugendlichen hat. Zwei ausgewählte jugendsoziologische Thesen, die auch im Rahmen der pädagogischen Jugendforschung als Erklärungshintergründe für lebensphasentypische Herausforderungen dienen, werden im ersten Kapitel dieses Beitrags in ihren Aussagen, theoretischen Implikationen und Forschungsbezügen präsentiert. Im Anschluss daran erfolgen Befunde einer explorativen Interviewstudie mit österreichischen Jugendlichen, die im November 2010 durchgeführt wurde. Ein Themenkomplex in den Interviews konzentrierte sich auf den Stellenwert der schulbezogenen Bildung für die gegenwärtige Lebenssituation und die Zukunftsperspektiven der Heranwachsenden. Die beiden partiell konkurrierenden Thesen sollen den subjektiven Sichtweisen der Befragten gegenübergestellt werden. Mit den Argumentationsweisen der Jugendlichen wird die Intention verfolgt, Anhaltspunkte zu gewinnen, um in einem heuristischen Sinne die Bedeutung der Schule für deren Gegenwart und Zukunft eruieren und anhand der Befunde einordnen zu können.

2 Thesen zur biografischen Bedeutung der Schule im Jugendalter

Die beiden ausgewählten Thesen beziehen sich unter Berücksichtigung sozialen Wandels, unter Prämissen von Differenzierung, Diversifizierung und Entstrukturierung der Lebensphase auf Bedeutung, Rolle und Wertschätzung schulischer Bildungsprozesse im Jugendalter. Auf der Basis empirischer Befunde und theoretischer Überlegungen wurden diese Annahmen in Hinblick auf die Bedeutung schulischer Lernprozesse unter den Bedingungen eines insgesamt längeren Verbleibs der Jugendlichen in schulischen Bildungseinrichtungen entwickelt.

In dem einen Argumentationskontext, im Folgenden als „*Verschulungsthese*“ bezeichnet, wird Kritik an Abstraktion, fehlendem Sinn und Gegenwartsbezug formaler Bildung und schulbezogenen Lernens geübt: Jugendliche werden von realen Arbeitserfahrungen ferngehalten und vom Erleben sozialer Verantwortung freigesetzt, was Identitätskonstruktionen erschwert. Kindheit und Jugend kennzeichnen sich durch Prozesse der Verschulung mit negativen Begleiterscheinungen: Durch die Dominanz formaler Bildung sei der Sinn schulischen Lernens abstrakt, lebensfern und für Jugendliche vor dem Hintergrund ihrer soziokulturellen Lebenslage oft nicht nachvollziehbar. Schulische Bildungsinhalte orientieren sich nicht an gegenwärtigen Alltagsherausforderungen und erschließen sich für die Betroffenen in ihrer Bedeutung entweder gar nicht oder in einer schwer zu antizipierenden, fernen Zukunft. Aus diesem Grund wird die Schule von Jugendlichen – vor allem in der gymnasialen Oberstufe – als unangenehmer und partiell sinnloser Aufenthaltsort wahrgenommen.

In einer dazu entgegen gesetzten von *Jugend als Bildungsmoratorium* ausgehenden These wird Schule als Bildungsstätte und Ort sozialen Lernens begriffen. Die Schulzeit bietet Chancen der Orientierung, der Erprobung und der Freisetzung für Bildungsprozesse sehr unterschiedlicher Art. In diesem Argumentationszusammenhang wird die Schule als ein bedeutsamer gegenwartsbezogener Ort für (Selbst)Sozialisationsprozesse im Jugend-

alter angesehen: In einem institutionell „geschützten“ Rahmen leistet der Schulbesuch durch eine geregelte und abgesicherte „Freistellung“ von den Zwängen und Verpflichtungen des Erwerbslebens einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung. Dieser Aufschub unterstützt die Statuspassage in einem positiven Sinne und schafft für Jugendliche mehr zeitliche Ressourcen für Orientierungen im Bereich von Freizeit, peer groups und Medien, für Bildungsentscheidungen in Gegenwart und Zukunft sowie für Identitätskonstruktionen.

2.1 Kritik an der „Verschulung“ der Jugend

Implikationen und kritische Einwände der „Verschulungsthese“ werden mit unterschiedlichen Begründungen diskutiert und sollen aus Gründen der Systematik und Nachvollziehbarkeit in vier Argumentationssträngen präsentiert werden:

- a) *Verlängerung der Schulzeit*: Mit dem Begriff „Verschulung“ wird erst einmal ein in Bildungsstatistiken nachlesbarer Sachverhalt beschrieben, dem zufolge Kindheit und Jugend weitestgehend in der Schule verbracht werden (vgl. Zinnecker 1985; Ferchhoff/Olk 1988; Hurrelmann 2004; Tillmann 2000; Helsper/Böhme 2008). Durch Verlängerung der Pflichtschulzeit, gestiegene Schulverweildauer und wachsende Nachfrage nach höherwertigen Zertifikaten und Abschlüssen, ist die Schule zu einer bedeutsamen Stätte der Sozialisation im Kindes- und Jugendalter geworden. Mit dem Begriff der „Verschulung“ sind jedoch auch negative Sozialisationseffekte der Schule gemeint, wie die Anforderung, zentral auf Kognitionen ausgerichtete fachspezifische Lernleistungen unter Leistungsdruck und Zeitknappheit erbringen zu müssen. Auch Rigidität bei der Anwendung schulbezogener Normen, Anpassungszwänge an schulische Kommunikationsstrukturen, mangelnde Transparenz und leistungsbezogene Rollenerwartungen, mit den entsprechenden Auswirkungen, werden im Rahmen der Verschulungsthese kritisiert.
- b) *Dominanz formellen Lernens*: Ein weiterer Teil der „Verschulungsthese“ zielt darüber hinaus auf eine Kritik gegen die vorherrschende Bedeutung der formalen Bildung zu Ungunsten anderer Prozesse der Welt- und Wissensaneignung. Hier entwickelten sich vorrangig aus sozialpädagogischer Perspektive Widerstände gegen Verschulungseffekte, die mit der Forderung verbunden wurden, in anderen außerschulischen Bildungsarrangements die Bedeutsamkeit nicht-formeller und informeller Lern- und Entwicklungsgelegenheiten für Jugendliche anzuerkennen (vgl. Harring 2007; Coelen 2006). Verschulungsprozesse, fachbezogenes, curriculares Lernen und die damit verbundene Begleiterscheinung, dass Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer identitätsbedeutsamen Lebensphase in der Schule verbringen (müssen), haben zur Folge, dass gerade ältere Schüler/innen die Sinnhaftigkeit des schulisch vermittelten Wissens bezweifeln und kritisieren. Dies ist ein Ergebnis einer empirischen Untersuchung mit 2.000 Schüler/innen aller Schultypen aus vier verschiedenen deutschen Bundesländern im Alter zwischen 15 und 18 Jahren, in der das institutionalisierte Lernen sowie die Frage, inwieweit der Schule eine lebenspraktische Bedeutung zukommt, erhoben wurden (vgl. Wahler 2008b). Vor allem die Gymnasiast/innen äußerten sich ambivalent: Auf der einen Seite wird die persönliche Zukunft nach dem Schulbesuch positiv eingeschätzt bei gleichzeitiger negativer Einschätzung einer ausbleibenden praktischen Lebenshilfekompetenz durch die Institution. Insgesamt wird

aus den zum Teil widersprüchlichen Ergebnissen dieser Studie auf ein „labiles“ Image der Schule geschlossen (vgl. *Wahler* 2008a).

- c) *Alltags- und Berufspraxisferne*: Durch das längere Verweilen in schulischen Reglements und ökonomischer Abhängigkeit von den Eltern befinden sich Schüler/innen im Status einer „alimentierten Existenz“ (*Tully/Wahler* 1983, S. 384) und würden zu spät Einblicke in die Arbeits- und Berufswelt erhalten. Die Übernahme sozialer Verantwortung ist im Rahmen innerschulischer Bildungsprozesse kaum möglich und die Erfahrung, ein nützliches Mitglied der Gesellschaft zu sein, wird Jugendlichen im Kontext schulischer Lernsettings ebenfalls vorenthalten. Aus diesen Gründen dienen Nebenjobs zum Sammeln arbeitsweltbezogener Erfahrungen, zum Erproben sinnvoller Tätigkeiten und zum Vorantreiben individueller Verselbständigungsprozesse (vgl. *Tully* 2008). Schüler/innen empfinden die Schule als unangenehmen Lernort; bei ihnen dominiert in der Regel der Eindruck, das Lernen in der Schule habe mit der Wirklichkeit wenig zu tun und mit dem, was sie im Unterricht lernten, könnten sie außerhalb der Schule wenig anfangen. Der Sinn des Schulbesuches besteht allenfalls im Erwerb von Zeugnissen, Abschlüssen und im Zugang zu künftigen Studien- und Berufslaufbahnen (vgl. *Bohnsack* 2004; *Stecher* 2003; *Tully/Wahler* 2006). Die Schule bietet wenig Möglichkeiten zur Hilfe bei und Bewältigung von persönlichen Lebensfragen und Problemlagen (vgl. *Wahler* 2008a). Primär würden Jugendliche die Funktion der Schule darin sehen, sich mit Gleichaltrigen zu verständigen und auszutauschen (vgl. *Tully* 2008).
- d) *Schuljugend im Wartestand*: *Wilfried Ferchhoff* (2007) kritisiert mit Rekurs auf diese Befunde konkret den Prozess der Verschulung, der die Verwandlung von Kindern und Jugendlichen in Schüler/innen eingeleitet habe. Den Nutzen des Schulbesuches und die Nützlichkeit des Erlernten erfahren Jugendliche, wenn überhaupt, erst nach der Schulzeit (vgl. *Tully/Wahler* 1983). Die lange Zeit des Aufschubs und Verbleibens wird häufig vom wirtschaftlichen und beruflichen Leben abgekoppelt. Jugend oder Jungsein bedeute Schul- bzw. Lern- und Bildungsjugend in einer „Aufbewahrungsanstalt“, da viele Jugendliche in schulischen Warteschleifen verbleiben, um ihre Ausbildungschancen zu verbessern (vgl. *Ferchhoff* 2007) oder um Perspektivlosigkeit zu umgehen. Abstraktion und Lebensferne wird der Schule entgegen gehalten (vgl. *Schreiber-Kittl/Schröpfer* 2002) – dies ist auch der unzureichenden Gegenwarts- und Lebensweltorientierung geschuldet. *Lothar Böhnisch* (2008) schreibt von einer „risikoreichen Vergesellschaftung qua Bildung“, da das Lernen in scheinbar separierten und gesicherten Schonräumen für einen wachsenden Teil von Jugendlichen durch die längst erfolgte Entkoppelung von gesellschaftlicher Separation und Integration zum Problem geworden ist. Während auf der einen Seite sehr offensiv das Ende der Bildungsnormalbiographie verkündet wird (vgl. *Tully/Wahler* 2004), wächst gleichzeitig die Bedeutung der formalen schulischen Bildung und des institutionalisierten kulturellen Kapitals (vgl. *Bourdieu* 1983), auch wenn die Status verleihende Funktion der Bildungszertifikate abgenommen hat. Diese Position versteht sich als Kritik an Charakter und Gestaltung des in schulischen Bildungsgängen institutionalisierten Jugendmatoriums.

2.2 Bildungsmoratorium als Privileg: Wachsende Bedeutung schulischer Sozialisationsprozesse im Jugendalter

Die konträr zu den Positionen der Verschulungsthese formulierte an dieser Stelle zu diskutierende Behauptung sieht Jugend als „Bildungsmoratorium“ im Rahmen schulischer Sozialisationsprozesse. Dabei handelt es sich um ein historisch gewachsenes Phänomen der Freisetzung, das Jugendlichen Zeit zur Bewältigung der Statuspassagen und Chancen für Identitätskonstruktionen gewährt. Im Rahmen des „Bildungsmoratoriums“ werden Heranwachsende partiell von gesellschaftlichen Verpflichtungen und Verbindlichkeiten freigestellt, um sich auf zukünftige berufliche Positionen und Erwachsenenrollen in der Gesellschaft hin bilden und orientieren zu können. Das Erproben und Austesten normativer Regeln und Grenzen sowie ein Experimentieren mit neuartigen Lebensorientierungen und soziokulturellen Praktiken sind bedeutsame Aspekte des Moratoriums (vgl. *Sting* 2010). Dass eine verlängerte Schulzeit einen nicht unerheblichen Anteil der Lebenszeit der Heranwachsenden beansprucht, wird in diesem Kontext nicht negativ gesehen, sondern als Chance und Potenzial zum Ausschöpfen sehr unterschiedlich gelagerter Bildungsgelegenheiten. In diesem Sinne steht Moratorium für Gegenwartsorientierung, Selbstsozialisation und die Möglichkeit, jugendspezifische Lebensstile zu erproben (vgl. *Reinders/Wild* 2003).

Die Geschichte des Moratoriums als Theorie- und Forschungsmodell wurde von *Jürgen Zinnecker* (2003) rekonstruiert. Einen wesentlichen Impuls setzte das von *Erik H. Erikson* in den 1950er Jahren im Rahmen seiner sozialpsychologischen Theorie der Persönlichkeitsentwicklung entwickelte Konstrukt des psychosozialen Moratoriums: Jugendliche benötigten aufgrund von Diversität, Unübersichtlichkeit und Vielfalt von Lebens- und Zukunftsentwürfen und zur Bewältigung der an sie gerichteten sozialen Anforderungen ein „psychosoziales Moratorium“, einen „Schon- und Erprobungsraum“ und zeitliche Ressourcen, um Identitätsarbeit leisten, die emotionale Ablösung von den Eltern vollziehen und mit dem eigenen Selbst und sozialen Erwartungen experimentieren zu können (vgl. *Erikson* 1966). *Eriksons* Ausführungen zufolge lässt sich das psychosoziale Moratorium des Jugendalters als gesellschaftlich institutionalisierte Karenzzeit definieren. Auch gegenwärtige, entwickelte Wissensgesellschaften ermöglichen Heranwachsenden durch schulische Bildungsprozesse, durch den Erwerb künftig einlösbarer Berechtigungen ein Moratorium vor dem „Ernst“ des Erwachsenenlebens.

Anhand von Ergebnissen aus nationalen Surveys im Rahmen einer vergleichenden Jugendforschung, die Ende der 1980er Jahre in osteuropäischen und westeuropäischen Ländern durchgeführt wurden (vgl. *Melzer u.a.* 1991), konnte eine osteuropäische Jugendphase identifiziert werden, die sich idealtypisch als selektives „Übergangsmoratorium“ beschreiben ließ. Westeuropäische Jugendphasen haben dem gegenüber den Charakter eines elaborierten, erweiterten „Bildungsmoratoriums“, für das die zeitliche Ausdehnung, der professionelle Status des „Jungseins“, Bildung und Altersgleiche konstituierend sind. Das Bildungsmoratorium stellt einen eigenständigen Lebensabschnitt im Jugendalter mit eingeschränkten Verpflichtungen durch verlängerte schulische Bildungsprozesse dar mit dem Ziel, Bildungskapital im Sinne von Bildungstiteln zu erwerben. *Zinnecker* (1991) identifizierte einen qualitativen Sprung zwischen der bloßen Verschulung der Jugendphase und dem Bildungsmoratorium als einer übergreifenden jugendlichen Lebensweise. Im Gegenzug zu den eingeschränkten sozialen und öffentlichen Verantwortlichkeiten

ten enthält die Lebensphase Jugend gleichzeitig ein verpflichtendes Potenzial der Erprobung in den Lebensbereichen Arbeit, Familie und Öffentlichkeit. *Zinnecker* (2001) hat mit „Bildungsmoratorium“ einen theoriegeleiteten Begriff entwickelt, der die Jugendzeit entwickelter Gegenwartsgesellschaften unter den Konditionen von Verschulungsprozessen kennzeichnet und Bildungslaufbahnen und Konsum als organisierende Prinzipien von Jugend hervorhebt. Die Schulzeit ist damit für nahezu alle Heranwachsenden zu einer biografisch bedeutsamen und gewissermaßen privilegierten Zeit geworden, in der nicht nur gelernt wird, sondern mit der das Bildungsmoratorium eine institutionelle Legitimation erfährt.

Unter diesen Prämissen ist die Lebensphase Jugend durch eine Gleichzeitigkeit von Gegenwartsbezug und Zukunftsorientierung gekennzeichnet. Durch Freundschaftsinszenierungen, Interaktionen in der peer group, erotische Annäherungen, etc. bietet Schule Jugendlichen demnach jenseits formeller Lernprozesse auch Optionen für ein soziales Moratorium. Die neueren Ganztagschulentwicklungen und die reformpädagogischen Traditionen, auf die sie sich berufen, wenden sich explizit gegen Verschulungsprozesse und erheben den Anspruch, die Lebenszeit der Kinder und Jugendlichen nicht durch Park- und Warteschleifen verbrauchen zu wollen (vgl. *Appel/Rutz* 2009). Gerade weil Statuspassagen inkonsistent verlaufen, ist es für Jugendliche wichtig, mit der Schule einen Ort der sozialen Einbindung, Freizeitgestaltung und Alltagskultur zu haben.

Es bleibt jedoch festzuhalten, dass schulische Sozialisationsprozesse zum Teil sehr kritisch für die lebensphasentypischen Herausforderungen im Jugendalter betrachtet werden. Die sich in diesem Zusammenhang stellende empirische Frage lautet, welche Bedeutung der Schule für Identitätsarbeit, biografische Konstruktionen, gegenwärtigen und zukunftsbezogenen Nutzen zukommt: Vermissen Heranwachsende Lebensweltbezug, berufliche Einbindung und praktische Perspektiven? Genießen sie die Freiräume einer durch Bildungsprozesse verlängerten Jugend und aufgeschobenen Statuspassage? Wie stehen Sie zu Arbeit und Nebenjob? Diesen Fragen soll exemplarisch anhand einer qualitativen Interviewstudie nachgegangen werden.

3 Zum Stellenwert der Schule aus der Sicht von Oberstufenschüler/innen

Im November 2010 wurden insgesamt 11 Schüler/innen aus dem 10. Jahrgang einer Berufsbildenden Höheren Schule nach der Bedeutung der Schule für ihr Leben gefragt. Die Jugendlichen waren zum Erhebungspunkt zwischen 15 und 16 Jahre alt – es wurden weibliche wie männliche Jugendliche um Auskunft gebeten. Vorausgeschickt werden sollte, dass diese Jugendlichen einen Schultyp besuchen, an dem eine dezidierte berufliche Ausrichtung mit berufsbezogenen Gegenständen zum Lehrplan gehört. Berufsbildende Höhere Schulen führen nach dem 13. Jahrgang zur Matura, einer dem deutschen Abitur vergleichbaren Berechtigung.¹ Die Befragung erfolgte in Form fokussierter Einzelinterviews (vgl. *Merton/Kendall* 1984), wobei der Leitfaden offene Fragen enthielt, und mit konkreten Nachfragen das Dialogprinzip und die Perspektive der Befragten realisiert werden konnten. Selbsteinschätzungen zur Bedeutsamkeit der Schule für Persönlichkeitsbildung, für Unterstützung bei gegenwärtigen Lebensproblemen und Zukunftsorientierungen wurden eruiert und nach Erfahrungen mit Nebenjob und Arbeit gefragt. Diese In-

interviewstudie besitzt einen explorativen Charakter und soll keine verallgemeinerbaren Erkenntnisse, sondern im heuristischen Sinne Stellungnahmen, Begründungen und Argumente zu den aufgeworfenen Thesen liefern. Die Namen der Befragten wurden verändert, Originalzitate in der Ergebnispräsentation kursiviert und mit den Seitenangaben des Transkriptes versehen. Im Folgenden wird zum einen versucht, unterschiedliche Facetten in den Argumentationsweisen der Jugendlichen aufzuzeigen, um die Vielfalt des Gesagten zu demonstrieren. Zum anderen soll geprüft werden, ob sich in den Äußerungen der Schüler/innen vergleichbare Argumentationsmuster, wiederkehrende Phrasen oder andere übereinstimmende Überlegungen zeigen, die auf bestimmte Identitätskonstruktionen des Jugendalters im Spannungsfeld von Bildung, Gegenwart und Zukunft verweisen. Hier sind vor allem solche Aspekte von Interesse, die den oben stehenden Thesen widersprechen oder entsprechen.

3.1 Zukunftsrelevanz formaler Bildung kompensiert fehlenden Alltagsbezug schulischen Lernens

Von den Befragten wird die Bedeutsamkeit formellen Lernens hoch geschätzt. Aus allen Interviews ging hervor, dass schulische Bildung als Privileg betrachtet und die Schulzeit als wertvoll und wichtig für Gegenwart und Zukunft angesehen wird. Auch das Wissen, durch den Genuss von Bildung an einer höheren Schule gegenüber anderen Jugendlichen in weniger entwickelten Gesellschaften in einer besseren Ausgangsposition zu sein, dient als eine Begründung für die biografische Relevanz der Schule.

„(Schule) ist schon wichtig um, ja, um mehr zu wissen. Ich denke so, in manchen Ländern können die Kinder gar nicht in die Schule gehen“ (Stefan 2010, S. 2).

In den Selbsteinschätzungen der Schüler/innen wird die These von der positiven Bedeutung der Schule als Ort des Bildungs- und Sozialmatoriums vertreten. Dabei wird deutlich zwischen der Priorität der Schule bzw. des Abschlusses zum einen und der Wichtigkeit unterrichts- und fachbezogener Inhalte schulbezogenen Lernens zum anderen unterschieden. Die Begründungen für einen weiteren Schulbesuch sind zum Teil sehr rational und zukunftsbezogen, da die hier interviewten Jugendlichen durch das Berufsprofil der gewählten weiterführenden Schule die Hoffnung haben, diese Form der höheren Bildung würde sich in Zukunft hinsichtlich Einkommen und Berufsprestige lohnen.

„Ja, also ich finde, die Schule ist sicher einer der wichtigsten Abschnitte in meinem Leben jetzt, weil das entscheidet ja eigentlich, ob ich später einmal einen guten Beruf haben werde, und wie ich dann später leben werde und so. Und ob ich einmal viel mehr Geld verdiene oder nicht, und wenn ich jetzt nichts lerne und eigentlich nur drinnen sitze, um „Gaude“ zu haben, wird ja auch nie etwas aus mir werden“ (Marco 2010, S. 3).

Die Relevanz des Schulbesuches wird sowohl durch den Ernsthaftigkeitscharakter als auch durch Zukunftsängste bestimmt, woraus eine immense Fixierung auf Abschluss und Erwerb der Berechtigung resultiert. In den Äußerungen klangen mitunter soziale Erwartungen, Zwänge, Normen, aber auch gängige Phrasen und Alltagstheorien in Form von Fremdeinschätzungen an, die von den Jugendlichen – mehr oder weniger – akzeptiert und nachgeahmt werden.

„Schule für mein Leben bedeutet jetzt einmal ganz banal gesagt wirklich Bildung. Was will ich später in meinem Leben machen? Was werde ich erreichen? (...) Ich sage so, Schule ist sehr wichtig, ja (...) Schule ist das Um und Auf. Das hat man mir von Anfang an immer eingebleut, Schule muss sein“ (Florian 2010, S. 4).

Diese Argumentationsfigur von der Bedeutung der Schule für die Zukunft klingt stärker nach Erwachsenrhetorik als nach den Erfahrungswerten der Jugendlichen selbst. Diesbezügliche Haltungen und Überzeugungen können Leistungsdruck verstärken und Stress erzeugen, da ohne Matura keine Bildungsalternative gesehen und eingeschränkte Zukunftsperspektiven befürchtet werden. Immer wieder wird die Notwendigkeit des Schulbesuchs mit dem gewünschten Schulabschluss in Verbindung gebracht, kurz: Schule = Matura.

„Also ich glaube, dass man ohne die Schule, ohne Matura oder so, im Leben sowieso nicht weiterkommt und dass sie ziemlich wichtig ist“ (Theresa 2010, S. 2).

Die Heranwachsenden interpretieren die Schule nicht als sinnlosen Aufenthaltsort, obgleich sehr vielen von ihnen die Zeit bis zum anvisierten Schulabschluss noch lang vorkommt. Schulüberdruß wird in den Interviews häufig geäußert, gepaart mit pragmatischen und sehr vernünftig anmutenden Bemerkungen: „aber da muss man durch (...), das ist so. Da kann man nichts anderes machen“ (David 2010, S. 3). Die hohe Bedeutung des Schulabschlusses und die Sorge, in Zukunft ohne Matura kaum Chancen auf einen qualifizierten Job zu haben, setzen die Befragten unter Druck. So entsteht der Eindruck, dass auch aufgrund der Zukunftsunsicherheit am Schulbesuch festgehalten wird.

Negative Begleiterscheinungen der Verschulungsprozesse werden offenbar toleriert: Schulzeit wird nicht generell als verschwendete Lebenszeit angesehen, jedoch einzelne Fächer und deren Lernnutzen. In der Regel handelt es sich dabei um Gegenstände, die in der subjektiven Beliebtheitskala ganz unten angesiedelt sind. Aber auch fachunspezifische Inhalte erachten Schüler/innen als überflüssig und sinnlos, wobei explizite Kritik und manifester Widerstand dagegen ausbleiben. Sogar bei zugegebenermaßen „lernunwilligen“ Schülern überwiegt das Wissen von der Bedeutung der Schule und Einsicht in die Notwendigkeit, gewisse Normen zu akzeptieren.

„Ja, es stimmt schon, dass man in der Schule ziemlich viele Sachen lernt, die was eigentlich komplett umsonst sind, weil, die wird man sicher nie im Leben brauchen, außer man will sich genau auf das Gebiet spezialisieren“ (Marco 2010, S. 3).

Vernunft und das Wissen darum, in Gegenwart und Zukunft immer einmal wieder mit Lernsituationen konfrontiert zu werden, die man ablehnt oder als sinnlos erachtet, wurde in den Interviews betont. Interessant ist, dass „Schwänzen“ nur selten als Strategie des Vermeidens und Umgehens schulbezogener Anforderungen praktiziert wird (vgl. Popp 2011). Auch dieser Befund steht in Widerspruch zu der These, nach der Schule von Jugendlichen als sinnloser oder unangenehmer Aufenthaltsort empfunden wird. Offenbar gehört der Erwerb von Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz mit zur schulischen Bildung. Es gibt Jugendliche, die der Meinung sind, Allgemeinbildende Fächer könne man im Leben immer gebrauchen. Wichtigkeit und Relevanz für Bewusstseinsbildung und Wertvorstellungen werden in der Tat eher den Allgemeinbildenden und Kultur vermittelnden Fächern wie Deutsch, Geschichte und Geografie zugeschrieben als den berufsspezifischen Lehrinhalten.

Der überwiegende Teil der interviewten Schüler/innen wünscht sich mehr Praxisbezug, von den Lehrkräften eine stärkere Bereitschaft, auf die Interessen der Jugendlichen einzugehen, veränderte Lehrpläne und mehr Abwechslung. Aber auch in dem unten stehenden Interviewbeispiel kommen Wünsche und keine Schulkritik zum Ausdruck.

„Und ich hätte lieber mehr Fächer, wo man so Sachen lernt, die man in der Praxis, also die man dann im späteren Alltag wirklich braucht. Das würde ich eher bevorzugen (...) Schule ist immer das

Gleiche eigentlich. Man macht immer Schule, heim, lernen, Schule, heim, lernen und ich finde einfach, es gehört mehr Abwechslung hinein in die Schule (...). Die Lehrer sollten einfach mehr nach den Interessen von den Schülern gehen (...). Ich würde die Lehrpläne einfach nicht so uninteressant machen“ (Tanja 2010, S. 4).

Die ausgeprägte Bedeutung der Schule muss auch vor dem Hintergrund des Mangels an alternativen Aufenthaltsorten und Lernstätten gesehen werden, da Lehre, Berufsausbildung und andere Arbeitsverhältnisse nicht der gegenwärtigen Interessenlage der Befragten entsprechen.

3.2 Präferenz für Schulbesuch aufgrund von Gegenwartsorientierung, Aufschub und Pragmatismus

Eine durchaus pragmatische Haltung und realitätsgerechte Einschätzung zwischen schulbezogenen Lernerwartungen zum einen und den anstrengenden Anforderungen des Arbeitsmarktes zum anderen, wird aus den Argumenten der interviewten Jugendlichen ersichtlich.

„Ich habe einen Samstags-Job und da merke ich auch, dass ich – mir das schon ziemlich viel ist, einen Tag arbeiten. Da könnte ich mir nicht vorstellen, jetzt regulär arbeiten oder lernen, also bevorzuge ich eher die Schule jetzt“ (Tanja 2010, S. 3).

Das Thema „Geldverdienen“ oder ökonomische Unabhängigkeit durch eine berufliche Ausbildung spielt für alle Befragten keine Rolle. Davon auszugehen ist, dass die Jugendlichen bzw. deren Eltern über entsprechende ökonomische Ressourcen verfügen, um Schulbesuch und Freizeitbeschäftigungen finanzieren zu können. In einigen Interviews wird dieses Argument auch explizit angeführt. Gegenüber der Vorstellung arbeiten zu gehen, heißt es:

„Niemals (...), ich würde lieber drei Mal wiederholen als gleich arbeiten zu gehen. (...) Ich bin jetzt zu Hause, jetzt brauch' ich im Moment kein Geld. Es gibt vielleicht Leute, die müssen arbeiten gehen, aber ich muss es nicht. Ich kann, ich bekomme alles, was ich brauche“ (Stefan 2010, S. 3).

Das Argument nicht arbeiten zu müssen, da Lebensunterhalt und ökonomische Kapitalausstattung sichergestellt sind, bedeutet auch, anderen gegenüber im Vorteil zu sein. Gleichzeitig scheint darin ein selbstverständliches Muster in der Lebensführung der hier befragten Jugendlichen auf. Die Absolvierung einer Lehre mit Matura – ein an Abendschulen stattfindendes Angebot – wird als „zu anstrengend“ (vgl. Marco 2010, S. 3) zurückgewiesen. Der Schulbesuch am Tag scheint die bequemere Alternative zu sein.

„Das hat mir eigentlich nie getaugt, arbeiten gehen, weil, ich war in der alten Schule (...) auch schon schnuppern. Das Arbeiten war eigentlich noch nichts für mich“ (Christian 2010, S. 3).

Aus solchen Äußerungen, wie „noch nicht“ können Gegenwartsorientierung und Aufschubswünsche identifiziert werden, die ein Wissen der Jugendlichen um den mit dem Schulbesuch verbundenen Freisetzungskarakter zeigen. Auch mit dem jugendlichen Alter wird in diesem Kontext argumentiert.

„Und ich bin – weiß ich nicht – noch in einem Alter, wo ich vielleicht noch gar nicht so richtig arbeiten möchte“ (Theresa 2010, S. 3).

Aber nicht nur Befürchtungen, durch Arbeit mehr Anstrengungen in Kauf nehmen zu müssen, leiten die Argumente der Befragten. Vielmehr kommen Prozesse der Selbstsozia-

lisation und die Orientierungen an gegenwärtigen Interessen durch Wünsche nach Freizeit und der Pflege von Freundschaftsbeziehungen zum Ausdruck, die sich während der Schulzeit besser realisieren lassen als im Erwerbsleben. Schule erweist sich demnach als ein Ort des Jugendmoratoriums.

„Also ich gehe lieber in die Schule bevor ich jetzt zum Beispiel mit 15 oder 16 schon arbeiten gehe. Da bin ich lieber in der Schule (...), bevor ich dann mit 16 gar keine Freizeit mehr habe (...) Und ich habe ja meine ganzen Hobbys, die habe ich auch noch. Das würde ich, glaube ich, nicht unter einen Hut bringen (...). Also bei mir ist eigentlich gleich von Anfang an festgestanden, dass ich nicht arbeiten werde. Ich mache die Matura fertig, dann eventuell das Studium und ja, dann sehen wir weiter“ (Larissa 2010, S. 3f.).

Der Arbeit wird sogar aus dem Wege zu gehen versucht. Schulzeit dient dann als legitimes Mittel für die Jugendlichen, die Verpflichtungen einer bevorstehenden Erwerbsarbeit zu vertagen.

„Also für mich war immer wichtig, ich möchte nicht arbeiten. Das war für mich also von Grund auf. Ich möchte meine Matura haben und möchte studieren (Florian 2010, S. 1).

Das „Schüler/insein“ wird in dieser Hinsicht auch als Freistellung, Privileg und persönliche Bereicherung wahrgenommen. Die Jugendlichen wissen um die Vorzüge des Schulbesuches, der mehr Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume bietet, im Vergleich zu einer beruflichen Ausbildung.

„Und ich bin eigentlich froh, dass ich jetzt in die Schule gehe, weil, arbeiten möchte ich jetzt auch noch nicht, und ich weiß, dass (Schule, U. P.) viel feiner ist. Einfach besser“ (Theresa 2010, S. 2).

Auch wenn die Motivation nicht immer gegeben ist, und der Abschluss in noch weiter Ferne liegt, zeigen die Jugendlichen eine deutliche Präferenz für die Schule. Somit ist die These von der Schul- und Lernjugend im Wartestand nicht von der Hand zu weisen, nur wird ein Wartestand einem verpflichtenden Arbeitsverhältnis vorgezogen. Der in den Forschungen (vgl. *Tully/Wahler* 2004) angeführte Wunsch vieler Jugendlicher, durch berufliche Arbeit Erfahrungen von Sinn, Praxis und gesellschaftlicher Nützlichkeit zur Identitätskonstruktion zu sammeln, konnte in diesem Forschungszusammenhang nicht nachgewiesen werden. Schüler/innen, die angegeben haben, mit Ausnahme von Krankheitstagen immer die Schule besucht zu haben, begründen diese Aussagen sehr rational mit dem Pflichtcharakter der Institution. Diese pragmatische Vernunft stützt Forschungsbefunde, nach denen ältere Schülerjahrgänge mit Perspektive auf einen höheren Schulabschluss kein Risiko eingehen möchten, Leistungen und Laufbahn zu gefährden. Die Interviews liefern Anhaltspunkte für die Vermutung, dass Schüler/innen an Berufsbildenden Höheren Schulen mit einem klar gewählten beruflichen Profil offenbar weniger Probleme mit dem Sinnbezug schulischen Lernens haben als Schüler/innen in der Allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe.

4 Fazit: Schulbesuch als formell legitimierte, institutionalisierte Karez und bequemere Alternative

Die Ergebnisse aus den Interviews bestätigen die hohe Akzeptanz der schulischen Bildung bei den befragten Jugendlichen in Hinsicht auf die Vergabe von Abschlüssen, Berechtigungen und potenziellen Zugängen zu Studien- und Berufskarrieren. In gewisser

Weise erfolgt eine Bestätigung der Verschulungsthese: Durch wiederkehrende Klagen, in der Schule Dinge lernen zu müssen, die umsonst seien und nicht gebraucht würden, kommt der kritisierte „Sinnlosigkeitscharakter“ einer abstrakt-formalen Bildung, der nicht anschlussfähig an jugendtypische Bedürfnisse ist, zum Ausdruck. Die anderen Bestandteile dieser These, nach der die Schule von Jugendlichen sehr kritisch betrachtet wird und einen Charakter von Wartestand, Parkschleife oder alimentierter Existenz besitzt, konnte in den Ergebnissen dieser Interviewstudie nicht bestätigt werden. Vielmehr war eine auffällige Bereitschaft zu erkennen, sich mit Blick auf die Zukunft den institutionellen Zwängen anzupassen. Möglicherweise ließe sich die These mit der Kritik an der Dominanz formellen Lernens und der Präferenz für die Berücksichtigung informeller Aneignungsmodi entschärfen, wenn in Rechnung gestellt wird, dass ein hohes formales Bildungsniveau mit der Nutzung informeller Lernformen korreliert (vgl. *Tippelt/Schmidt* 2006). Erfahrungen von Arbeit, eine damit verbundene Anerkennung und gegenwartsbezogene Wertschätzung werden von den hier interviewten Schüler/innen nicht vermisst; Nebenjobs gelten als anstrengend und zeitaufwändig. Auch der beschriebene Wunsch nach Selbstorganisation sowie die gewachsene Bedeutung außerschulischer, informeller Lernprozesse im Jugendalltag (vgl. *Tully/Wahler* 2008) wurden nicht thematisiert. Die hier befragten Oberstufenschüler/innen schätzen den Schulbesuch gerade und vorrangig durch die legitime Berechtigung, gegenwärtig *nicht* arbeiten gehen zu müssen, von den Verpflichtungen und Zwängen des Erwerbslebens verschont zu sein.

Schule als Ort des jugendspezifischen Bildungsmoratoriums geht vorrangig mit einem Aufschub und der Freisetzung von Verpflichtungen des Arbeitsmarktes einher – dieses Privileg wissen die Jugendlichen offenbar zu schätzen. In den Inhalten vieler Unterrichtsfächer wird der „Sinn“ des zu Lernenden zwar nicht immer deutlich, und es wird auch Kritik an der Berechtigung solcher Gegenstände im Curriculum geübt, aber diesbezügliche Rückmeldungen erfolgen nicht von allen Befragten. Die von Gymnasiast/innen beklagte fehlende Unterstützung der Schule bei Lebens- und Zukunftsfragen sowie persönlichen Problemlagen (vgl. *Wahler* 2008a), scheint durch die Verheißung konkreter Karriere- und Arbeitsmarktchancen, mit denen Berufsbildende Höhere Schulen dezidiert um Schüler/innen werben, kompensiert zu werden. Mit Sicherheit sind die Berufsbezüge in solchen Bildungseinrichtungen evidenter, die zu erwerbenden Kompetenzen für die Jugendlichen transparenter und nachvollziehbarer.

Der Schulbesuch an Berufsbildenden Höheren Schulen hat für die Jugendlichen nicht primär die Funktion eines sozialen Moratoriums für Identitätskonstruktionen. Ein diesbezügliches Erprobungspotenzial wird offenbar nicht benötigt, weil Freundschaften bestehen, der Kontakt zum anderen Geschlecht erprobt, soziale Regeln eingeübt und Freizeitaktivitäten ausgebaut wurden. Vielmehr wird das jugendspezifische Moratorium genutzt, um einen Aufschub und eine reifere Haltung gegenüber den Anforderungen der Erwerbswelt zu etablieren. Die hier interviewten Jugendlichen sind generell sehr interessiert an Erwerbsarbeit, vor allem auch an prestigeträchtigen Berufen mit „gesicherten“ Zukunftsperspektiven und guten Verdienstmöglichkeiten. Vor dem Hintergrund positiv antizipierter Berufsaussichten und Erfolgsoptimismus sehen Schüler/innen einen Nutzen in ihren gegenwärtigen Lernanstrengungen und sind bereit, „langweilige“ Fachinhalte, den aufkommenden Schulverdruss und die noch lange Zeit bis hin zur Matura ohne größere Sinnkrisen über sich ergehen zu lassen.

Anmerkung

- 1 Nach dem 8. Jahrgang an einer Hauptschule oder der Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (Gymnasium) können sich Schüler/innen in Österreich für den Schultyp der Berufsbildenden Höheren Schule entscheiden. Von den Berufsbildenden Höheren Lehranstalten gibt es Schulen für technische, wirtschaftliche, kaufmännische, gewerbliche, kunstgewerbliche, auf Mode und Design ausgerichtete Berufe. Darüber hinaus gibt es Berufsbildende Höhere Schulen für Dienstleistungs- und Sozialberufe sowie für Lehrer- und Erzieherbildung. Wenn ein Schultyp dieser Art erfolgreich absolviert wird, verlassen die Absolvent/innen die Schule nach fünf Jahren mit Matura (Allgemeine Hochschulreife) und gleichzeitig mit einer technischen, pädagogischen, kaufmännischen oder wirtschaftlichen Berufsqualifikation. Der österreichischen Bildungsdokumentation zufolge befand sich im Schuljahr 2009/10 ein Anteil von 24 Prozent aller Schüler/innen der 10. Schulstufe in Allgemeinbildenden Höheren Schulen. 25,4 Prozent besuchten Berufsbildende Höhere Schulen (vgl. *Zahlspiegel* 2010).

Literatur

- Appel, S./Rutz, G.* (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen (6. Aufl.). – Schwalbach/Ts.
- Böhnisch, L.* (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung (5. Auflage). – Weinheim/München.
- Bohnsack, F.* (2004): Sinnerfahrungen und Schule – eine Skizze. In: *Helsper, W./Kamp, M./Stelmaszyk, B.* (Hrsg.): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel. – Wiesbaden, S. 160-197.
- Bourdieu, P.* (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Kreckel, R.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). – Göttingen, S. 183-198.
- Busse, S./Helsper, W.* (2007): Familie und Schule. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 321-341.
- Coelen, T.* (2006): Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht. In: *Oelkers, J./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. – München, S. 131-148.
- Erikson, E. H.* (1966): Identität und Lebenszyklus. – Frankfurt a.M.
- Ferchhoff, W.* (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. – Wiesbaden.
- Ferchhoff, W./Olk, T.* (1988): Jugend im Internationalen Vergleich. Sozialhistorische und sozialkulturelle Perspektiven. – Weinheim/München.
- Friese, C./Kromer, I./Polak, R.* (2008): Lieben – Leisten – Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich. – Wien.
- Harring, M.* (2007): Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In: *Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden, S. 237-258.
- Helsper, W./Böhme, J.* (2008): Handbuch der Schulforschung (2. Auflage). – Wiesbaden.
- Hurrelmann, K.* (2004⁷): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. – Weinheim/München.
- Krüger, H.-H./Grunert, C.* (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (2. Auflage). – Wiesbaden.
- Merton, R. K./Kendall, P.* (1984): Das fokussierte Interview. In: *Hopf, C./Weingarten, E.* (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. – Stuttgart, S. 171-204.
- Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegle, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.) (1991): Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. – Weinheim/München.
- Popp, U.* (2011): „Schulschwänzen“ in der Oberstufe einer Berufsbildenden Höheren Schule – Kontrastierende Sichtweisen auf ein Alltagsphänomen. *Erziehung und Unterricht* (161), 9-10, S. 909-919.

- Reinders, H./Wild, E.* (2003) (Hrsg.) (2003): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen.
- Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H.* (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulversager. Band 2. – München.
- Shell Holding Deutschland* (2010) (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. – Frankfurt a.M.
- Stecher, 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. 201-217.
- Sting, S.* (2010): Jugend aus pädagogischer Sicht. Universität Klagenfurt (unveröffentlichtes Manuskript).
- Tillmann, K.-J.* (2000): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung (10. Auflage). – Reinbek b. Hamburg.
- Tippelt, R./Schmidt, B.* (2006): Zeitgemäße Bildung: Anregungen zum Diskurs aus bildungs- und lerntheoretischer Sicht. In: *Otto, H.-U./Oelkers, J.* (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. – München/Basel, S. 37-51.
- Tully, C. J.* (2008): Der Nebenjob – Alltagslernen jenseits der Schule. In: *Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, C.* (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernumwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. – Wiesbaden, S. 83-123.
- Tully, C. J./Wahler, P.* (1983): Ausbildung als Lebenslage. Das Ausbildungsverhältnis als Fokus jugendspezifischer Problemlagen. *Soziale Welt*, 3, S. 372-397.
- Tully, C. J./Wahler, P.* (2004): Ergebnislinien zum außerschulischen Lernen. In: *Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, C.* (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernumwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. – Wiesbaden, S. 189-211.
- Tully, C. J./Wahler, P.* (2006): Neue Lernwelten Jugendlicher. Ergebnislinien einer empirischen Untersuchung. In: *Tully, C. J.* (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. – Weinheim/München, S. 59-75.
- Wahler, P.* (2008a): Untersuchungsmethode und Durchführung der empirischen Studie. In: *Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, C.* (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernumwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. – Wiesbaden, S. 49-60.
- Wahler, P.* (2008b): Schule – der institutionalisierte Lebensort. In: *Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, C.* (Hrsg.): Jugendliche in neuen Lernumwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. – Wiesbaden, S. 61-82.
- Zahlenspiegel* (2010): Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich (erstellt von Statistik Austria: Bildungsdokumentation), hrsg. vom *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* (bm:ukk). – Wien, S. 1-40.
- Zinnecker, J.* (1985): Jugend der Gegenwart – Beginn oder Ende einer historischen Epoche. In: *Baacke, D./Heitmeyer, W.* (Hrsg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den achtziger Jahren. – Weinheim/München, S. 24-45.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. – Weinheim/München, S. 9-24.
- Zinnecker, J.* (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 37-64.