

Reinders, Heinz; Butz, Petra

## **Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium**

*Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 6, S. 913-928*

urn:nbn:de:0111-opus-43253

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 6 - November/Dezember 2001

## *Thema: Die Transformation der Schule*

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS  
Die Transformation der Schule. Einleitung in den Thementeil
- 811 PETER DREWER  
Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland.  
Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich
- 819 ANKE HUSCHNER  
„Geregelter“ Zugang zum Abitur in den 1970er Jahren
- 825 ANNE WESSEL  
Entwicklung der Bildungsnachfrage im Übergang von der  
DDR zur BRD
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD  
Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im  
Ost/West-Vergleich
- 847 HELMUT KÖHLER  
Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT  
Erziehungsabsichten und Sozialisationswirkungen.  
Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer  
Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik
- 869 HENNING SCHLUSS  
Intentionen und Legitimationsstrategien staatsbürgerlicher Erziehung  
und politischer Bildung

## *Weitere Beiträge*

- 879 CLEMENS ALBRECHT  
Werteerziehung und Werturteilskraft. Die Aktualität einer alten Debatte
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER  
Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich?  
Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung

- 913    PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS  
Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium
- 929    LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN  
Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht

### *Diskussion*

- 943    MANFRED LÜDERS  
Was hat es mit dem Konzept der Einwirkung auf sich? Oder: Was ist und wie wirkt pädagogisches Handeln? Eine Replik auf einen Beitrag von PH. Ludwig zum Thema: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

### *Besprechungen*

- 951    ANDREAS HELMKE  
*Jürgen Baumert/Wilfried, Bos/Rainer Lehmann* (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Band I: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit; Band II: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe
- 957    ANDREAS FLITNER  
*Till von Rahden*: Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925
- Andreas Gotzmann/Rainer Liedtke/Till von Rahden* (Hrsg.): Juden, Bürger, Deutsche. Zur Geschichte von Vielfalt und Differenz 1800-1933
- Andrea Hopp*: Jüdisches Bürgertum in Frankfurt am Main im 19. Jahrhundert
- Elisabeth Kraus*: Die Familie Mosse. Deutsch-jüdisches Bürgertum im 19. und 20. Jahrhundert
- 965    BENNO SCHMOLDT  
*Siegfried Baske*: Conradinum 1794—1945. Schule und Alumnat in Jenkau bei Danzig und in Danzig-Langfuhr
- 967    GERHARD KLUCHERT  
*Barbara Schneider*: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologie von Bildung und Erziehung

### *Dokumentation*

- 971    Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: The Transformation of the School*

- 801 DIETRICH BENNER/HANS MERKENS  
An Introduction
- 811 PETER DREWER  
Educational Systems and Expansion of Education in Germany.  
On the development of their relation in historical Comparison
- 819 ANKE HUSCHNER  
"Controlled" Admittance of the 'Abitur' during the 1970s
- 825 ANNE WESSEL  
The Development of the Demand for Education during the Period of  
Transition from the East German System to a Unified Western System
- 837 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD  
Ten Years After the Fall of the GDR: A comparison of East and  
West German parental attitudes towards school
- 847 HELMUT KÖHLER  
Grades Achievement and Scholastic Success in the Schools of the  
Former GDR
- 859 PETRA GRUNER/GERHARD KLUCHERT  
Educational Objectives and Socialization Effects - The school of the  
Soviet Occupied Zone and of the early GDR between political  
instrumentalization and independent institutional logic
- 869 HENNING SCHLUSS  
Intentions and Legitimization Strategies of Civic and of Political  
Education

### *Further Contributions*

- 879 CLEMENS ALBRECHT  
Value Education and the Disputes on Value Judgement in the Sciences  
The relevance of an old debate
- 893 WOLFGANG BÖTTCHER  
The Feasibility of a Dialogue Between Pedagogics and Economics -  
A discussion guided by the example of incentive systems and school  
development

- 913    PETRA BUTZ/HEINZ REINDERS  
Developmental Paths of Adolescents Between Transition and  
Moratorium
- 929    LUDWIG HAAG/ULRIKE VON HANFFSTENGEL/HANS-DIETRICH DANN  
Conflicts in the Minds of Teachers during Group Learning

*Discussion*

- 943    MANFRED LÜDERS  
What About the Concept of Development? Or: What is pedagogical  
action and how does it work? In reply to a contribution by PH. Ludwig  
on the topic "Influence as an indispensable concept of every pedagogical  
act"
- 951    *Book Reviews*
- 971    *New Books*

## Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium

### *Zusammenfassung*

Bisher stehen sich in der deutschen Jugendforschung mit dem Transitions- und Moratoriumsgedanken zwei Konzepte zur Beschreibung der Jugendphase gegenüber, deren ergänzender Charakter bisher kaum Beachtung gefunden hat. Um eine Verknüpfung leisten zu können, sollen beide Auffassungen von Jugend kurz skizziert und in die Beschreibung einer Typologie jugendlicher Entwicklungswege überführt werden. Im zweiten Teil werden auf der Basis von Sekundäranalysen empirische Evidenzen aufgezeigt, die eine Vertiefung der theoretischen Herangehensweise aussichtsreich erscheinen lassen.

### *1. Jugendforschung in der Krise?*

Jugendforschung ist in zunehmendem Maße einer Kritik ausgesetzt, welche vornehmlich am Erklärungsgehalt, den zugrunde gelegten Theorieentwürfen, aber auch an den Methoden dieser Disziplin ansetzt. So resümiert HORNSTEIN (1999, S. 289), es müsse darüber nachgedacht werden, „was eine pädagogisch interessierte Jugendforschung zu ihrem Thema und zu ihrer Aufgabe machen müsste.“ Beide Fragen seien derzeit offen. FISCHER (1999) liefert hierfür indirekt eine Begründung, wenn er konstatiert, die Geschichte der Jugendforschung sei eine „Geschichte von Fehlprognosen“. „Weder wurden kurz bevorstehende Entwicklungen erkannt und beschrieben [...] noch erweisen sich Prognosen über bestimmte Entwicklungen als haltbar“ (S. 11). Dies läge im Wesentlichen daran, dass die Jugendforschung der wachsenden juvenilen Differenzierung noch nicht Rechnung trage, und dass häufig bei Interpretationen auf Querschnittsdaten rekuriert werde. Diese Feststellungen werden um weitere Kritikpunkte ergänzt. So beanstanden SCHEFOLD/HORNSTEIN (1993), es gäbe einen Mangel an Studien, in denen Subjektivität zum Thema werde. Zukünftige Forschung müsse sich stärker an der Dokumentation und Beschreibung subjektiver Welten orientieren. Zweitens müssten auch die Lebenskontexte der Jugendlichen mehr in den Blick genommen werden, um der „Fiktion bloßer Personen als Träger von Werten und Orientierungen, jenseits unterschiedlicher Situationen - in Familien mit unterschiedlichen Lebensläufen der Eltern, in Schulen, Städten, Hochschulen, Betrieben und auf dem Arbeitsmarkt“ zu entgehen (SCHEFOLD/HORNSTEIN 1993, S. 918). Pointiert lassen sich diese Einwände mit FISCHER (1999, S. 21) ausdrücken, wonach Jugendforschung lange Zeit darauf ausgerichtet war, „nur das zu untersuchen, was an Jugendlichen interessant ist und nicht etwa solche Themen in den Vordergrund zu rücken, die Jugendliche selbst interessieren, obwohl doch diese handlungsleitend sind“.

Diese Kritik soll im Folgenden für einen alternativen Entwurf der Jugendphase aufgegriffen werden. Zu diesem Zweck werden zwei in der Jugendforschung hinreichend bekannte Grundkonzeptionen, die bislang allerdings nur exklusiv behandelt wurden, ergänzend miteinander verknüpft: Das *Moratoriumskonzept* und das *Transitionsmodell*.

## 2. Gedankliche Grundkonzeptionen der Jugendforschung

Bisherige Jugendforschung lässt sich nach dem Kriterium der ontogenetischen Einordnung der Adoleszenz differenzieren. Hier haben sich zwei Modelle etabliert, die Jugend zum einen als Transition - als Übergang in das Erwachsenenalter - und zum anderen als Moratorium - als Lebensabschnitt mit soziokulturellem Eigengewicht - begreifen und dementsprechend konzeptualisieren.

### 2.1 Jugend als Transition

Jugend als Transition hebt den Charakter der Zwischenposition hervor: Die Adoleszenz wird als Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus mit vergleichsweise geringem kulturellen Eigengewicht gesehen (ZINNECKER 1991). Sie zielt insbesondere auf die Vorbereitung auf das spätere - ökonomisch und sozial selbstständige - Leben ab (vgl. MÜNCHMEIER 1998). Unter einem solchen Blickwinkel ist sie intentional auf das Erwachsenwerden, auf die Übernahme der Rolle eines vollwertigen Mitgliedes der Gesellschaft gerichtet (vgl. SCHELSKY 1957, S. 43).

Jedoch wurde es durch die Entstrukturalisierung der Jugendphase (MITTERÄUER 1986; FEND 1988) zunehmend schwieriger, den Lebensabschnitt Jugend durch klar definierbare Statuspassagen zu kennzeichnen. Als Konsequenz aus dieser Feststellung erfolgt nicht länger eine Definition der Jugendphase über zeitliche Dimensionen, sondern eine Eingrenzung dieses Lebensabschnittes findet seit Ende der 70er Jahre in der deutschen Jugendforschung vor allem durch das Konzept der Entwicklungsaufgaben in Anlehnung an HAVIGHURST (1972) statt. Dieses kann als das dominante theoretische Konzept des Transitions-Modells gefasst werden.

Entwicklungsaufgaben definieren für Jugendliche die gesellschaftlich vorgegebenen Anpassungs- und Entwicklungsprobleme, mit denen sie sich auseinandersetzen. In ihrer Transitivität lassen sie sich als die Verbindung von jungem Lebensverlauf und gesellschaftlichen Anforderungen sehen. Dabei wird dem Individuum eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung eingeräumt (vgl. OERTER/DREHER 1998, S. 121), gleichzeitig sind die soziokulturellen Anforderungen als „normative Zielprojektionen“ (SILBEREISEN 1986, S. 31) zu verstehen, die von gesellschaftlicher Seite die Freiheitsgrade jugendlichen Handelns wesentlich mitbestimmen.

Die zentralen Sozialisationsinstanzen, die auf das Erwachsenwerden von Jugendlichen, d.h. den Transitionsaspekt von Jugend abzielen, sind die Familie und die Schule. Die Familie bildet als Sozialisationsagentur durch die Qualität

der innerfamiliären Interaktion den Rahmen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (ZINNECKER 1997). Sie wird hier in ihrer Funktion der Vermittlung gesellschaftlicher Bedingungen gesehen (vgl. YOUNISS/SMOLLAR 1985) und es ist ihre Aufgabe, den ihr zugehörigen Mitgliedern die Bewältigung ihrer jeweils individuellen Entwicklungsaufgaben zu ermöglichen (ALDOUS 1978; KREPPNER 1991). Als zweite wesentliche Sozialisationsagentur, die den Übergangscharakter der Jugendzeit hervorhebt, wird die Schule angesehen. Schule ist curricular betrachtet mit der Qualifikations-, Selektions- und Integrationsfunktion betraut (vgl. FEND 1980, S. 17). Während die Selektion mit entscheidend ist für die zukünftige soziale Verortung, zielt die Qualifikationsfunktion auf die Chancen im Beschäftigungssystem und damit auf die Chancen der beruflichen Integration ab.

Für die Frage nach der Rolle des Transitionsgedankens in der neueren Jugendforschung ist dabei von besonderem Interesse, dass Jugendliche immer weniger in der Lage seien, für sich eine Zukunftsperspektive entlang gesellschaftlich angebotener Biografienmuster zu entwickeln. Gefasst wird dies mit der Annahme der Entkoppelung von gesellschaftlicher Entwicklung und individueller Biografie (vgl. BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1990, S. 15), durch die der „doppelte Sinn“ der Jugendphase subjektiv in Frage gestellt (vgl. Jugendwerk 1997, S. 13ff) und das Modell der *Deferred gratification* ad absurdum geführt wird. Aus diesen Annahmen kristallisiert sich jene Grundthese heraus, die eine tragende Komponente für die Jugendforschung in den 90er Jahren darstellt: „Die individualisierte Gesellschaft produziert Zuwächse und Ansprüche [...] und erschwert gleichzeitig ihre Verwirklichung“ (FERCHHOFF 1999, S. 10).

## 2.2 Jugend als Moratorium

Bedingt durch den gesellschaftlichen Strukturwandel hat sich auch die Betrachtung der Jugendphase hin zu einer freigesetzten Jugend verschoben (vgl. ZINNECKER/MOLNÄR 1988, S. 197). Fasst man die Lebensphase Jugend als eigenständig auf, so steht nicht eine relativ klar definierte Übergangsphase im Vordergrund des Interesses (vgl. FERCHHOFF 1991), sondern Jugend wird als „soziokulturelles und psychosoziales Moratorium“ (Jugendwerk 1992, Bd. 1, S. 12) betrachtet. Dadurch wird die Alltagsbewältigung bedeutungsvoll (vgl. BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1990), für die das Ausbilden eigener Lebenswege kennzeichnend ist, innerhalb derer sich spezifische soziale Lebensweisen, kulturelle Formen und politisch-gesellschaftliche Orientierungsmuster entfalten.

Betrachtet man unterschiedliche Konzeptionen, wie sie in der Jugendforschung herangezogen werden, so zeigt sich allerdings schnell, dass der Moratoriumsgedanke keine neuartige Idee darstellt. Die zentrale Kategorie klassischer Konzepte, welche die Eigenständigkeit der Jugendphase betont, stellt die Autonomie dar. Sie wird in der Generationsgestalt der Jugendbewegung Anfang des Jahrhunderts sowohl von den Jugendlichen selbst als auch von den der Jugendbewegung nahe stehenden Pädagogen gefordert (vgl. NOHL 1970). Bei ERIKSON (1970) wird sie im Rahmen eines umfassenderen Entwicklungsmodells als entwicklungspsychologische Notwendigkeit gesehen. Selbst Vertreter struktur-funktionalistischer Vorstellungen artikulieren Sichtweisen der Adoles-



zenz, die in Richtung Jugend als Lebensabschnitt mit Eigengewicht weisen, indem die gesellschaftlich erzeugte Autonomie der Jugend betont wird (vgl. PARSONS 1965). Aus dieser Autonomie und der damit einhergehenden tendenziellen Freistellung von Kontrolle entwickelt sich ein Schonraum, der zu einer partiellen Entpflichtung wird und somit den Gegenwartsbezug dieser Phase hervorhebt. Kofigurative Generationenbeziehungen (vgl. MEAD 1971) gewinnen an Bedeutung, und die Gleichaltrigen werden gegenüber den Erwachsenen mindestens gleichrangig in ihrer Bedeutung für jugendliche Entwicklung (vgl. EISENSTADT 1966).

Nach ZINNECKER (1991) ist das Moratorium in erster Linie gekennzeichnet durch kofigurative Elemente, während sich im Transitionsmodell die Beziehungen zwischen den Generationen vorrangig postfigurativ gestalten. In Erweiterung zum Terminus des psychosozialen Moratoriums spricht ZINNECKER (1991) unter Einbeziehung der verlängerten Bildungslaufbahnen vom Bildungsmoratorium als zentrales Moment der Konstitution moderner Moratoriumsformen. Das Bildungsmoratorium konstituiert einen „relativ eigenständigen Lebensabschnitt, in dessen Rahmen sich *spezifische soziale Lebensweisen, kulturelle Formen und politisch-gesellschaftliche Orientierungsmuster ausbilden*“ (ZINNECKER 1991, S. 10).

Die wesentliche Sozialisationsinstanz aus der Moratoriumsperspektive ist die Peer-Group und die mit ihr verbundene gegenwartsorientierte Gestaltung der Jugendphase. MELZER U. a. (1991) liefern für diese Annahme empirische Evidenzen, wonach die von ihnen befragten Jugendlichen bei alltäglichen Problemen eher die Gleichaltrigen konsultieren und lediglich bei den zukunftsorientierten Entwicklungsaufgaben Rat bei den Eltern finden.

Zum Tragen kommt der Moratoriumsgedanke zum einen in Forschungen zu Jugendkultur und Lebensstilen (BAACKE 1993). Es wird hier von einer Freisetzung der Jugendlichen von der Erwachsenengesellschaft ausgegangen und der Orientierung der Jugendlichen an den Gleichaltrigen empirisch gefolgt. Dabei gerät der soziokulturelle Alltag in den Blickpunkt, der in der Regel über Freizeitmuster und Jugendkulturen erfasst wird. Eine theoretische Grundlegung, die den Moratoriumsgedanken ergänzt, wird in einem sozialräumlichen Ansatz gesehen (vgl. BECKER/MAY 1986; BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1990), der den Freizeit-Raum und seine durch die Jugendlichen erfolgende soziale Gestaltung in den Mittelpunkt stellt. Konkret bemisst sich die Qualität sozialräumlicher Entfaltungsmöglichkeiten daran, ob sich das Subjekt ein adäquates Umfeld schaffen kann (vgl. BECKER/MAY 1986, S. 159), das der Befriedigung eigener spezifischer Bedürfnisse dienlich ist. Sozialräumliche Entfaltungsmöglichkeiten betonen demnach die Eigenständigkeit der Jugend im Sinne eines Moratoriums und fassen die Alltagsbewältigung als soziale Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt auf.

### 3. Zum Verhältnis von Transition und Moratorium

Die Frage nach dem Transitions- bzw. Moratoriumscharakter der Lebensphase Jugend kann danach aufgelöst werden, in welchem Verhältnis die Zukunftszur Gegenwartsorientierung Jugendlicher steht. Während die Bewältigung der

Entwicklungsaufgaben klar auf die Zukunft gerichtet ist und ein „Voranschreiten“ der Entwicklung augenfällig impliziert (vgl. DREHER/DREHER 1985), ist Jugend im Sinne des Moratoriumsgedankens auf das Hier und Jetzt gerichtet und bezieht sich auf die Alltagsbewältigung Jugendlicher.

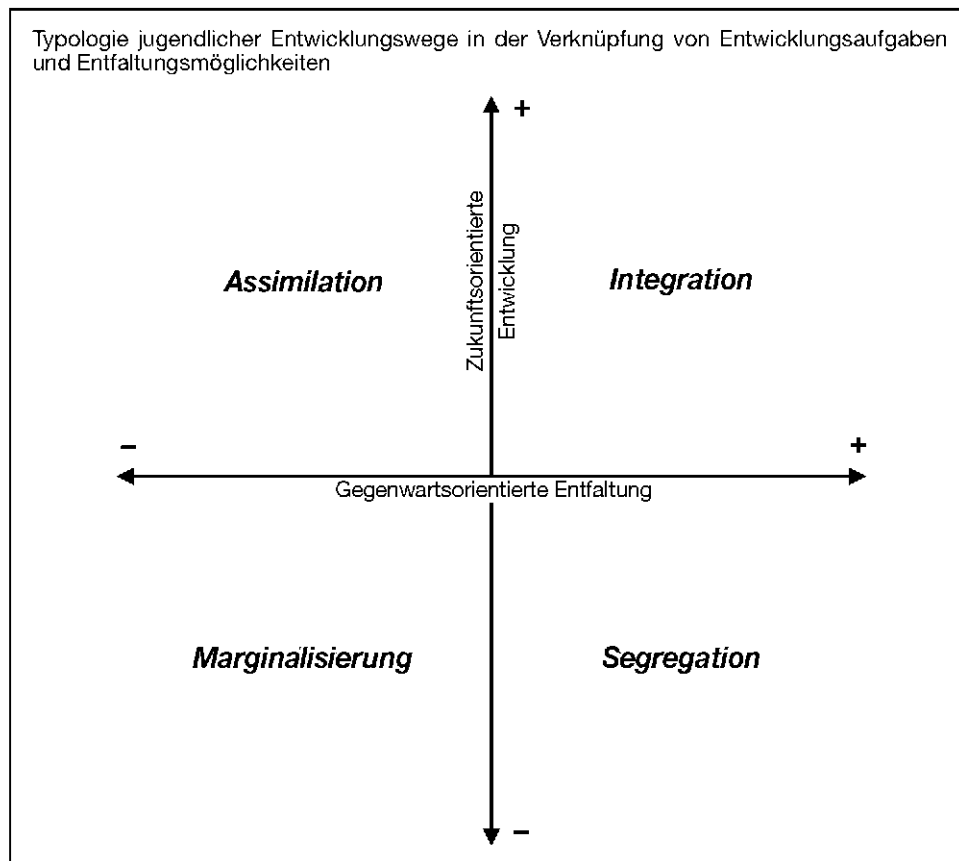
Zum zweiten kann dieses Verhältnis danach beschrieben werden, in welchem Ausmaß die Beziehungen zwischen den Generationen in einer Gesellschaft durch eher postfigurative bzw. ko- oder präfigurative Elemente gekennzeichnet sind. Der Transitionsgedanke betont die Weitergabe und Internalisierung von Sinnkonzepten und Werten und ist demnach klar von postfigurativen Elementen geprägt. Der Moratoriumsgedanke dagegen beinhaltet eher Faktoren, die als ko- bzw. präfigurativ bezeichnet werden können, da die Beziehungen innerhalb der Angehörigen der heranwachsenden Generation wichtiger werden und durch das Hineintragen neu entstehender Werte in die Gesellschaft auch der Lernprozess zwischen den Generationen umgekehrt werden kann (vgl. ABELS 1993).

Eine Verbindung von Transition und Moratorium ist bislang nicht erfolgt, obgleich beide Konzeptionen, für sich genommen, erhebliche Mängel bezüglich ihrer Erklärungskraft aufweisen. So kann etwa das Transitionskonzept ein verlängertes Moratorium nicht erklären, das beispielsweise über die Unfreiwilligkeit der Arbeitslosigkeit, die bei Jugendlichen Verlegenheitslösungen erzwingt, entsteht. Auch der freiwillige Verzicht auf die Erwachsenenexistenz ist kein potenzieller Ausgang des Transitionsgedankens. Ein Mangel gängiger Konzeptionen zum Moratoriumsgedanken ist wiederum darin zu sehen, dass sie keine Möglichkeit einführen, den gegenwartsorientierten Charakter der Jugendphase um die Möglichkeit zu ergänzen, dass Jugendliche sich für einen raschen Übergang in das Erwachsenenalter entschließen, ohne für sich die Möglichkeiten einer sozialräumlichen Entfaltung im Kontext Gleichaltriger zu nutzen.

#### 4. *Typologie jugendlicher Entwicklungswege*

Jugendliche Entwicklungswege können durch die Verknüpfung von Transition und Moratorium als Entscheidungen der Heranwachsenden zwischen einem relativ raschen Übergang in das Erwachsenenalter und dem möglichst langfristigen Verweilen in der Jugendphase beschrieben werden. Hierfür stehen ihnen unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung, die sowohl individuellen als auch sozialen Ursprungs sein können. Gleichzeitig können im Lebensverlauf wie auch im sozialen Umfeld der Jugendlichen Beschränkungen auftreten, die den Zugang zu sozialräumlichen Entfaltungsmöglichkeiten bzw. die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erschweren.

Ausgehend von diesen prinzipiellen Entscheidungsmöglichkeiten „vertikal“ und „horizontal“ als Resultat des Zusammenspiels von Interessen, Ressourcen und Belastungen Jugendlicher bietet sich als grundlegendes Orientierungsmuster ein Vier-Felder-Schema an, innerhalb dessen sich typologisch denkbare Entwicklungswege Jugendlicher abbilden, die sich aus der Verknüpfung der Dimensionen „Entwicklungsaufgaben/Zukunftsorientierung“ bzw. „Entfaltungsmöglichkeiten/Gegenwartsorientierung“ ergeben (vgl. Abbildung).



Die individuelle Platzierung innerhalb eines solchen Koordinatensystems erfolgt dann über die Intensität der Orientierung an der Vertikalen und Horizontalen, die als zwei einander ergänzende Entwicklungsoptionen verstanden werden müssen. Darauf aufbauend lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

*Marginalisierungshypothese:* Wird die Erfüllung der vertikalen Entwicklungsaufgaben von den Jugendlichen tendenziell als sehr schwierig wahrgenommen, d.h. sehen sie für sich selbst wenig Möglichkeiten im Rahmen der Sozialisationsagenturen Schule und Familie und stehen dem kaum horizontale Entfaltungsmöglichkeiten gegenüber, so wird der Heranwachsende eher geringe gesellschaftliche Partizipationschancen haben. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die im Jugendalter erfolgen soll, wird damit weitgehend vermieden, da diese Jugendlichen kaum Zukunftsperspektiven entwickeln. Darüber hinaus können diese Jugendlichen keine zusätzlichen Optionen in der Gegenwart aufbauen, da sie keine horizontalen Entfaltungsmöglichkeiten haben bzw. diese nicht sehen.

*Segregationshypothese:* Jugendliche, denen auf der einen Seite eine vertikale Bewältigung der vorgegebenen Entwicklungsaufgaben entweder nicht gelingt oder die sie aufgrund individueller Entscheidungsstrukturen nicht anstreben, gleichzeitig jedoch Alternativen aufbauen können, die tendenziell an gesell-

schaftlich anerkannten Biografieverläufen vorbeigehen, entwickeln sich eher in gesellschaftlichen Nischen weiter. Der Problematik der als hoch oder vielleicht auch als nicht lösbar erscheinenden Herausforderungen der Zukunftsorientierung begegnen sie mit einer ausgeprägten horizontalen Mobilität.

*Assimilationshypothese-* Jugendliche, die eine zielstrebige Entwicklung entlang vorgegebener Lebensmuster anstreben, können bei entsprechenden gesellschaftlichen Voraussetzungen die Anforderungen der Jugendphase zielstrebig bewältigen. Wenn das Individuum sich hierbei allerdings keine Opportunitäten im Sinne einer horizontalen Entfaltung offen hält, kann von einer ausschließlichen Assimilation an gesellschaftlich vorstrukturierte Biografiemuster ausgegangen werden.

*Integrationshypothese-* In der Jugendzeit werden Opportunitäten offen gehalten, die beim Übergang in das Erwachsenenalter erfolgreich auf gesellschaftliche Anforderungen bezogen werden können. Jugendliche, die sich in diesem Sinne integrieren, orientieren sich tendenziell an gesellschaftlich anerkannten Lebensverläufen, erkennen jedoch darüber hinaus die sich durch den gesellschaftlichen Strukturwandel ergebende Notwendigkeit, Alternativen (in Form einer ausgeprägten Gegenwartsorientierung) in der Jugendzeit aufzubauen und weiterzuentwickeln.

Die Beschreibung dieser vier Felder muss als analytische Typologie betrachtet werden, da davon auszugehen ist, dass das Ausmaß einer prinzipiellen Orientierung in Richtung der beiden Möglichkeiten empirisch fluiden Charakter besitzt. Darüber hinaus dürfen diese Entwicklungswege nicht als statisch und ihre „Grenzen“ nicht als undurchlässig angesehen werden. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass Jugendliche nicht dauerhaft in einem Feld verbleiben, sondern zwischen den Typen durchaus wechseln können.

## 5. *Empirische Analysen*

Eine konkrete empirische Überprüfung dieser typologischen Entwicklungswege kann an dieser Stelle noch nicht geleistet werden, da die Verknüpfung der beiden Dimensionen und ihrer jeweiligen Eigenheiten der Konstruktion neuer Messinstrumente bedarf, die insbesondere hinsichtlich der sozialräumlichen Aktivitäten im quantitativen Bereich noch entwickelt werden müssen (vgl. hierzu REINDERS U. a. 2001). Dennoch wird im Folgenden eine Sekundäranalyse von bestehenden Jugenddaten vorgestellt, die für einen solchen Ansatz relevante Konstrukte einbezieht. Die Ergebnisse können somit als Hinweise darauf verstanden werden, ob eine Betrachtung der Jugendphase, wie sie hier vorgeschlagen wird, überhaupt aussichtsreich ist. Es kann bei der Suche nach empirischen Evidenzen für die theoretischen Annahmen ein Rückbezug auf die drei Sozialisationsbereiche Familie, Schule und Freizeit erfolgen, von denen angenommen wird, dass Familie und Schule als Sozialisationsagenten primär an der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mitwirken und die Freizeit denjenigen Bereich darstellt, in dem sich die Gegenwartsorientierung Jugendlicher niederschlägt, d.h. deren Entfaltungsmöglichkeiten zum Tragen kommen können.

Über die Orientierung an diesen drei Bereichen sollen Cluster ermittelt werden, um der Annahme nachzugehen, dass die Verknüpfung von Ressourcen

Tabelle 1: <b>Stichprobe</b>										
	Haupt- schule		Realschule		Gesamtschule		Gymnasium		Gesamt	
	Jun- gen	Mäd- chen	Jun- gen	Mäd- chen	Jun- gen	Mäd- chen	Jun- gen	Mäd- chen	Jun- gen	Mäd- chen
N	42	25	171	173	142	176	192	265	547	639
%	62,7	37,3	50,0	50,0	44,7	55,3	42,0	58,0	46,1	53,9
N	67		344		318		457		1186	
%	5,6		29,0		26,8		38,5		100	

zur Bewältigung von zukunftsorientierten Entwicklungsaufgaben mit dem gegenwartsorientierten Freizeitbereich eine Unterteilung in Subgruppen ermöglicht, die sich mit den Begriffen Integration, Segregation, Assimilation und Marginalisierung beschreiben lassen.

In einem zweiten Schritt soll dann überprüft werden, ob die unterschiedlichen typologischen Orientierungen der Jugendlichen im Zusammenhang zu ihren Zukunftsperspektiven und Einstellungen gegenüber der Gesellschaft stehen und durch unterschiedliche Ausprägungen in den personalen Ressourcen erklärbar sind.

Den Analysen liegt eine Stichprobe Berliner Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse zugrunde, die in der Zeit von 1991 bis 1996 in Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Jugendliche im Prozess des Zusammenwachsens einer Stadt“ erhoben wurden. Die Verteilung der Schulformen und Geschlechter macht deutlich, dass es sich hier um keine repräsentative, sondern um eine gelegentliche Stichprobe handelt (vgl. Tabelle 1).

Auffallend ist, dass von den insgesamt 1.186 befragten Jugendlichen lediglich 5,6 % auf die Hauptschule entfallen und das Gymnasium mit 38,5% überrepräsentiert ist. Diese ungleiche Verteilung hat zur Folge, dass mögliche Schulformeffekte nur schwerlich interpretierbar sind, da Verteilungsdifferenzen aufgrund der Stichprobe eine hohe A-priori-Wahrscheinlichkeit besitzen. Nicht ganz so gravierend fällt das Geschlechterverhältnis aus, da hier die Mädchen mit insgesamt 53,9% nur leicht überrepräsentiert sind.

Die Jugendlichen wurden im Rahmen der Untersuchung schwerpunktmäßig zu ihrer Freizeit, ihrer familialen und schulischen Situation sowie ihren Wertvorstellungen befragt. Für die Analysen wurden diejenigen Konstrukte gewählt, die sich zum einen als zuverlässig erwiesen und zum anderen eine hohe Bedeutungsäquivalenz zu den aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen interessierenden Aspekten besaßen.

Für den Freizeitbereich wurden zwei Skalen herangezogen, welche nach den Freizeitaktivitäten und dem Freizeitkonsum der Jugendlichen fragten und in einer hohen Ausprägung als expressiver Freizeitstil charakterisiert werden können. Für den Bereich Familie wurden das Familienklima und der Grad der familialen sozialen Kontrolle in die Analysen einbezogen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Operationalisierung der Gruppierungsvariablen mit Beispiel items	
<p><b>Freizeitaktivitäten</b> Wenn Du Dich mit anderen Jugendlichen in Deiner Freizeit triffst, was macht ihr dann? (1 - Geringe Zustimmung, bis 4 - Hohe Zustimmung)</p> <p>Volle Pulle Musik hören</p> <p>(Mean = 2,4; SD = 0,65; <math>\alpha</math> = 0,62)</p>	<p><b>Freizeitkonsum</b> In welchem Maße gibst Du für die nachfolgenden Dinge bereits Geld aus? (1 - Geringe Zustimmung, bis 4 - Hohe Zustimmung,)</p> <p>Disco, Kneipe</p> <p>(Mean = 2,1; SD = 0,75; <math>\alpha</math> = 0,63)</p>
<p><b>Familienklima</b> (1 - Schlechtes Familienklima, bis 5 - Gutes Familienklima)</p> <p>Was meinst Du, wirst Du in der Familie gerecht behandelt?</p> <p>(Mean = 3,8; SD = 0,58; <math>\alpha</math> = 0,70)</p>	<p><b>Familiale soziale Kontrolle</b> Was darfst Du ganz allein entscheiden? (1 - Geringe soziale Kontrolle, bis 5 - Hohe soziale Kontrolle)</p> <p>Nach 20 Uhr noch mit Freunden und Freundinnen treffen</p> <p>(Mean = 3,7; SD = 1,38; Additives Konstrukt)</p>
<p><b>Emphatische Lehrer</b> Welche der Aussagen treffen für die Lehrer/innen, die in einer Klasse unterrichten, zu? (1 - Geringe Zustimmung, bis 4 - Hohe Zustimmung)</p> <p>Sie haben für Klagen und Beschwerden ein offenes Ohr</p> <p>(Mean = 2,7; SD = 0,54; <math>\alpha</math> = 0,82)</p>	<p><b>Schulische Leistungsverweigerung</b> Hast Du die nachfolgenden Regeln der Schule verletzt? (1 - Geringe Verweigerung, bis 4 - Hohe Verweigerung)</p> <p>Im Unterricht dazwischen geredet</p> <p>(Mean = 2,8; SD = 0,65; <math>\alpha</math> = 0,77)</p>

Ob die Jugendlichen ihre Lehrer als emphatisch einschätzen und inwieweit sie sich den Leistungsanforderungen der Schule entziehen, kann Auskunft darüber geben, in welchem Grad sich die Jugendlichen an der Schule orientieren und sich diese in ihrer Wahrnehmung als Ressource für die Vorbereitung auf die eigene Zukunft darstellt.

Mittels einer hierarchischen Cluster-Analyse nach der Minimum-Varianz-Methode und der quadrierten euklidischen Distanz als Homogenitätsmaß wurde gemäß der theoretischen Annahmen eine Lösung mit vier Typen identifiziert, die sich in einer anschließenden Varianzanalyse als außerordentlich trennscharf erwies (vgl. Tabelle 3).

Wie die F-Werte zeigen, erweist sich der von den Jugendlichen berichtete Freizeitkonsum als stark zwischen den Gruppen differenzierend, ebenfalls stark trennende Wirkung kommt der familialen sozialen Kontrolle und der schulischen Leistungsverweigerung zu. Demgegenüber ist der Effekt der Lehrereinschätzung geringer, befindet sich aber mit einem F-Wert von 61,2 noch auf einem hohen Niveau.

Die Verteilung der Untergruppen zeigt, dass das erste Cluster mit 537 Jugendlichen am stärksten besetzt ist, wohingegen das dritte Cluster die kleinste Gruppe darstellt. Im Folgenden sollen die einzelnen Gruppen anhand ihrer Mittelwertsausprägungen über die zugrunde gelegten Variablen beschrieben werden.

Tabelle 3: Cluster-Lösung*							
	Freizeit- aktivitäten	Freizeit- konsum	Familien- klima	Soziale Kontrolle	Empha- tischer Lehrer	Leistungs- verweige- rung	N
Integration	0,35	0,2	0,19	-0,49	0,09	-0,05	537
Assimila- tion	-0,62	-0,77	0,32	0,60	0,38	-0,58	306
Segrega- tion	0,67	1,70	-0,65	-0,30	-0,96	1,10	95
Margina- lisierung	-0,32	-0,17	-0,74	0,56	-0,34	0,50	200
F-Wert	103,36	272,60	81,95	144,38	61,241	122,15	
Signifikanz	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
* mit z-scores der Cluster							

*Assimilation:* Dieses Cluster (n = 306) ist durch die Zugehörigkeit von Jugendlichen gekennzeichnet, bei denen sich die Ausprägungen im Bereich der Freizeit bzw. dem der Schule/Familie diametral gegenüberstehen. Diese Jugendlichen berichten eine vergleichsweise hohe elterliche soziale Kontrolle; der Entscheidungsfreiraum dieser Jugendlichen hinsichtlich ihrer Freizeitgestaltung ist relativ eingegrenzt. Eine hohe soziale Kontrolle führt bei dieser Gruppe offensichtlich nicht zu einem schlechten Familienklima, was in der Gesamtheit sehr dafür spricht, dass diese Jugendlichen sich in ihrer Entwicklung offenbar in einem hohen Maß an den Vorstellungen der Eltern orientieren und in der Familie einen sicheren Halt für ihre Entwicklung finden. Ähnliches gilt für die zweite Sozialisationsinstanz, die den Transitionsgedanken betont, die Schule: Jugendliche in diesem Cluster fühlen sich auch von ihren Lehrern deutlich mehr als andere unterstützt, was sich zugleich in einer geringen Leistungsverweigerung niederschlägt. Die Schule wird offensichtlich ebenfalls als bedeutende Orientierungshilfe für die eigene Entwicklung angesehen; zumindest passen sich Jugendliche dieses Clusters gut in die vorgegebene Anforderungsstruktur dieser Institution ein. Im Gegensatz dazu spielt der Freizeitbereich, so wie er hier erfragt werden konnte, bei diesen Jugendlichen eine nur marginale Rolle: Weder geben sie an, in ihrer Freizeit häufiger auszugehen, noch geben sie Geld für Kleidung, Discos oder Zigaretten aus. In Anlehnung an die im Vorfeld vorgestellten Hypothesen finden sich diese Jugendlichen damit in dem Feld mit einer hohen Zukunfts- und einer niedrigen Gegenwartsorientierung wieder, da sie eine zielstrebige Entwicklung entlang vorgegebener Lebensmuster anstreben, ohne dabei gegenwartsorientierte Opportunitäten wahrzunehmen.

*Segregation:* Nimmt man diese Dichotomie (Schule/Familie vs. Freizeit) zum Ausgangspunkt der Betrachtung, so nehmen die Jugendlichen dieses Clusters (n = 95) die diametral entgegengesetzte Position zu den assimilativen Jugendlichen ein. Sie sind hinsichtlich der hier einbezogenen Variablen durch

eine hohe Orientierung an der Gegenwart bzw. eine nur geringe Orientierung an der Zukunft gekennzeichnet. Dies äußert sich in einem ausgesprochen expressiven Freizeitverhalten, sie hören vergleichsweise häufig laut Musik, gehen aus und geben hierfür auch relativ viel Geld aus. Diese Heranwachsenden entwickeln offensichtlich eine stark freizeitgeprägte Alternative zum Leben in der Familie und der Schule: Sie berichten über ein negatives Familienklima und die soziale Kontrolle ihrer Eltern ist vergleichsweise niedrig. Es scheint hier einen Zusammenhang derart zu geben, dass ein durch die Familie gewährter Freiraum dazu führt, dass die Jugendlichen einen expressiveren Freizeitstil berichten. Die Familie wird damit kaum als unterstützende Instanz für die eigene Entwicklung wahrgenommen. Ähnliches gilt für die Schule bzw. die Lehrer. Letztere werden äußerst negativ beurteilt, gleichzeitig werden auch schulische Leistungsstrukturen in hohem Maße abgelehnt bzw. durch entsprechendes Verhalten unterlaufen. Insgesamt sind es die Jugendlichen dieses Clusters, die sich in ihrer Freizeit eine wichtige Nische neben bzw. alternativ zu den beiden Lebensbereichen Familie und Schule gesucht haben, da diese als Institutionen der Erwachsenengesellschaft für sie eine sehr geringe Attraktivität zu besitzen scheinen. Analog zu den aufgestellten Hypothesen kann hier davon ausgegangen werden, dass auf der einen Seite eine vertikale Bewältigung der vorgegebenen Entwicklungsaufgaben entweder nicht gelingt oder aber sie aufgrund individueller Entscheidungsstrukturen nicht angestrebt wird, gleichzeitig jedoch individuelle Alternativen durch eine ausgeprägte Gegenwartsorientierung gesucht werden.

*Integration:* Konnte mit den vorherigen Clustern eine sehr eindeutige Orientierung an den Sozialisationskontexten der horizontalen bzw. vertikalen Dimension dargestellt werden, wird diese Dichotomie in diesem Cluster aufgegeben. Es handelt sich hier um eine Gruppe von Jugendlichen ( $n = 537$ ), die sich insbesondere in Bezug auf Schule und Freizeit weitgehend im Mittelfeld findet. Diese Jugendlichen scheinen ein aktives Leben in der Freizeit zu führen, ihre Orientierung an der Gleichaltrigen-Gruppe scheint insgesamt eher hoch zu sein, ohne dass jedoch die Extremwerte der segregierten Gruppe erreicht werden. Die Angaben zur Schule finden sich in etwa um den theoretisch zu erwartenden Mittelwert. Die Lehrer werden leicht positiv betrachtet, auch Hausaufgaben und andere schulische Anforderungen werden tendenziell eher erfüllt. Es scheint sich hier insgesamt um im positiven Sinne durchschnittliche Schüler zu handeln. Das Familienklima wird von diesen Jugendlichen ebenfalls als positiv eingeschätzt, im Gegensatz zu den assimilierten Jugendlichen geht dies aber nicht mit einer hohen sozialen Kontrolle der Eltern einher. Diese Gruppe hat weitaus höhere Entscheidungskompetenzen hinsichtlich ihrer Freizeitgestaltung und nutzt diese offensichtlich auch. Insgesamt ist für diese Jugendlichen kennzeichnend, dass sie sich nicht exklusiv auf Freizeit einerseits bzw. Familie und Schule andererseits konzentrieren, sondern in allen drei Bereichen leicht positive Ausprägungen zeigen und somit in die gegenwarts- bzw. zukunftsorientierten Sozialisationskontexte gleichermaßen eingebettet sind.

*Marginalisierung:* Dieses Cluster ( $n = 200$ ) hat als besonderes Charakteristikum die durchweg entgegengesetzte Struktur zur Integration. Die Freizeitaktivitäten dieser Gruppe liegen genau wie das damit verbundene Konsumverhalten im negativen Bereich, ohne jedoch die Extremwerte der assimilierten



Gruppe zu erreichen. Gleiches gilt für den Bereich der Schule: Die Lehrer werden eher negativ beurteilt, schulische Anforderungen abgelehnt. Allerdings geschieht beides nicht in dem Ausmaß, in dem dies bei den segregierten Jugendlichen der Fall ist. Diese Gruppe scheint darüber hinaus auch in der Familie keine Orientierung zu finden. Zwar ist die soziale Kontrolle der Eltern hoch, sie versuchen also, das Freizeitverhalten ihrer Kinder mit zu bestimmen, aber dies geht nach Einschätzung der Jugendlichen mit einem ausgesprochen schlechten Familienklima einher. Es handelt sich hier um eine Gruppe, die sowohl hinsichtlich der vertikalen als auch der horizontalen Dimension negative Ausprägungen aufweist; im Sinne der damit verbundenen Hypothesen können sie somit als *marginalisiert* betrachtet werden.

Insgesamt kann die vorgeschlagene Unterteilung Jugendlicher anhand eines solchen 4-Felder-Schemas und der damit verbundenen Orientierung an der horizontalen bzw. vertikalen Dimension mithilfe der zur Verfügung stehenden Variablen bestätigt werden. Darüber hinaus sind diese Typologien auch eng an die Ausstattung mit personalen Ressourcen der Jugendlichen geknüpft. Es wird unterstellt, dass die Jugendlichen sich je nach Typologie in ihrer Sicht auf die Erwachsenengesellschaft unterscheiden und je eigene Strategien entwickeln, mit der gesellschaftlichen Realität, wie sie ihnen erscheint, umzugehen (vgl. Tabelle 4). Dies bedeutet, dass die identifizierten Cluster Differenzen hinsichtlich dieser Bereiche aufweisen müssten. Zur Überprüfung dieser Annahmen

Tabelle 4: Operationalisierung der Kontextvariablen mit Beispiel-Items	
<p><b>Instrumentelle Einstellung zu Arbeit</b> Bitte gib jeweils an, inwieweit Du den folgenden Aussagen zustimmst: (1 - Geringe Zustimmung, bis 5 - Hohe Zustimmung)</p> <p>Hauptsache ist, dass man eine Arbeit hat, bei der man gut verdient</p> <p>(Mean = 3,0; SD = 0,60; <math>\alpha</math> = 0,63)</p>	<p><b>Anomische Orientierung</b> Bitte gib jeweils an, inwieweit Du den folgenden Aussagen zustimmst: (1 - Geringe Anomie, bis 4 - Hohe Anomie)</p> <p>Es ist nicht so wichtig, wie man gewinnt, sondern dass man gewinnt</p> <p>(Mean = 2,3; SD = 0,61; <math>\alpha</math> = 0,68)</p>
<p><b>Persönlicher Zukunftspessimismus</b> Bitte gib jeweils an, wie weit Du findest, dass die Sätze für Dich stimmen: (1 - Geringer Pessimismus, bis 4 - Hoher Pessimismus)</p> <p>Die Zukunft sieht sehr trübe aus</p> <p>(Mean = 2,8; SD = 0,56; <math>\alpha</math> = 0,69)</p>	<p><b>Allgemeiner Zukunftspessimismus</b> Bitte gib jeweils an, wie weit Du erwartest, dass folgende Ereignisse eintreten werden: (1 - Geringer Pessimismus, bis 6 - Hoher Pessimismus)</p> <p>Dass genug zum Leben für alle da ist</p> <p>(Mean = 3,9; SD = 1,17; <math>\alpha</math> = 0,87)</p>
<p><b>Sicheres Selbst</b> Bewerte jede Aussage danach, wie Du Dich fühlst: (1 - Geringe Zustimmung, bis 4 - Hohe Zustimmung)</p> <p>Ich bin mit mir selbst zufrieden</p> <p>(Mean = 2,6; SD = 0,58; <math>\alpha</math> = 0,67)</p>	

Tabelle 5: Ergebnisse der Varianzanalyse*					
	Anomie	Instr. Arbeits-einstellung	Allg. Zukunfts-pessimismus	Pers. Zukunfts-pessimismus	Sicheres Selbst
Integration	-0,03	-0,1	-0,11	-0,06	0,18
Assimilation	-0,16	-0,05	-0,05	-0,04	-0,1
Segregation	0,49	0,34	0,27	0,2	-0,1
Marginalisierung	0,1	0,18	0,18	0,12	-0,37
F-Wert	11,48	8,19	7,04	3,08	11,69
Signifikanz	,000	,000	,000	,027	,000
* mit z-scores der Cluster					

wurden die Gruppen mittels Varianzanalyse daraufhin überprüft, ob sich Unterschiede im Grad der Anomie, der Einstellung zu Arbeit, der Zukunftssicht und der psychosozialen Befindlichkeit zeigen.

Die F-Werte weisen die Gruppen über alle Variablen als signifikant verschieden aus, wobei sich die größten Differenzen bei der Anomie und dem Sicheren Selbst und der geringste Unterschied bei der persönlichen Zukunftssicht zeigen (vgl. Tabelle 5).

Das hervorstechendste Datum ist zunächst in der Zweiteilung der Gruppen zu sehen, wonach sich das Integrations- und Assimilationscluster einerseits sowie das Segregations- und Marginalisierung nahezu idealtypisch gegenüberstehen. Während Jugendliche aus den erstgenannten beiden Gruppen eine weit aus geringere Neigung zeigen, sich in ihren Normen nur an dem eigenen Nutzen zu orientieren und eine instrumentelle Arbeitseinstellung abzulehnen, tendieren die segregierten Jugendlichen zu stark anomischen Einstellungen und sind in erster Linie am finanziellen Ertrag von Arbeit interessiert, messen also offensichtlich dem Identitäts- und Selbstverwirklichungsaspekt von Arbeit (vgl. CLASSEN u.a. 1998) eine geringere Bedeutung bei. Eine ähnliche Struktur in etwas schwächerer Ausprägung zeigt sich auch bei den Heranwachsenden des Marginalisierungsclusters.

Weiterhin zeigen sich zwischen den vier Gruppen Differenzen hinsichtlich des geäußerten Zukunftspessimismus, insbesondere der allgemeinen Zukunftssicht: Segregierte und marginalisierte Jugendliche teilen sich einen ausgeprägten Zukunftspessimismus. Beiden Gruppen ist auch gemeinsam, dass sie weniger mit sich selbst zufrieden sind und sich kaum beständig und sicher fühlen. Bei der psychosozialen Befindlichkeit verbleibt lediglich das Integrationscluster im positiven Wertebereich, sodass hier die Zweiteilung der Gruppen aufgehoben wird. Damit entsteht die entscheidende Differenz zwischen Assimilation und Integration, die ansonsten in ihrer Ablehnung von anomischen Werten und instrumentellen Arbeitseinstellungen starke Ähnlichkeiten aufweisen. Zu-

sammenfassend lässt sich feststellen, dass eine hohe Orientierung an der vertikalen Dimension, also der Betonung des Transitionsaspektes, mit der Übernahme gesellschaftlich anerkannter Wertvorstellungen und Spielregeln sowie einem durchaus positiven Blick auf die Zukunft einhergeht. Es scheinen des Weiteren selbstzufriedene und sichere Jugendliche zu sein (Integration), die eine relativ ausgeprägte Gegenwartsorientierung verwirklichen können. Eine eher geringe Orientierung an der Zukunft geht mit einer hohen Ablehnung gesellschaftlicher Normen einher, Arbeit wird als Mittel zum Zweck betrachtet, die Zukunftssicht ist eine eher düstere. Bei Jugendlichen des marginalisierten Clusters, die neben den vertikalen auch keine horizontalen Opportunitäten besitzen, kann darüber hinaus von einem ausgesprochen unsicheren Selbst gesprochen werden. Die Differenzen zwischen den Clustern sprechen insgesamt dafür, dass eine unterschiedliche Orientierung an Sozialisationskontexten, dichotomisiert nach ihrer Funktion im Chronosystem, Zusammenhänge zu gesellschaftlichen und zukunftsrelevanten Einstellungen und Perspektiven zeigt und dass auch die Ausstattung mit personalen Ressourcen hinsichtlich der Positionierung im typologischen Gefüge erklärenden Charakter hat.

## 6. Zusammenfassung

Theoretische Konzeptionen wie auch aktuelle Forschungen zur Jugend lassen sich, wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben, anhand der Dimensionen „Transition“ bzw. „Moratorium“ konzeptualisieren. Differenzen dieser gedanklichen Grundkonzeptionen liegen in einer jeweils unterschiedlichen Akzentuierung bei der Betrachtung der Lebensphase Jugend in der Ontogenese. Beide Ansätze sind auch in unterschiedlichsten Denktraditionen der Soziologie wie auch Psychologie verankert, ohne jedoch konkret Bezug aufeinander zu nehmen.

Vor diesem Hintergrund wurde das Konzept der Entwicklungsaufgaben, das den Transitionsgedanken inhaltlich ausgestaltet, durch ein Konzept der Entfaltungsmöglichkeiten ergänzt. Es kann von einer prinzipiellen Entscheidungsfreiheit Jugendlicher zwischen der auf die Zukunft gerichteten Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und der auf die Gegenwart bezogenen Entfaltungsmöglichkeiten ausgegangen werden. Maßgeblich beeinflusst wird die Wahl des Entwicklungsweges durch die den Jugendlichen zur Verfügung stehenden Ressourcen einerseits und die Beschränkungen, denen sie unterliegen, andererseits. Daraus resultieren vier typologische Entwicklungswege Jugendlicher, die sich aus dem Ausmaß der Orientierung in eine von beiden Richtungen ergeben und die als theoretisches Hilfskonstrukt zur Beschreibung der Jugendphase angesehen werden können: In das mit Marginalisierung bezeichnete Feld werden Jugendliche dann eingeordnet, wenn sie weder die anstehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen scheinen, noch jugendspezifische Gegenwartsorientierung entwickeln. Als assimiliert werden Heranwachsende dann bezeichnet, wenn die schnelle Bewältigung der geforderten Entwicklungsaufgaben und die Transition in die Erwachsenenengesellschaft sehr im Vordergrund steht, da in diesem Falle von einer Übernahme bestehender Werte ausgegangen werden kann. Von Segregation kann dann gesprochen werden, wenn (im Gegensatz zur Assi-

milation) eine ausgesprochen geringfügige Orientierung an der Zukunft vorliegt, diese Tatsache jedoch durch eine ausgeprägte Gegenwartsorientierung im Sinne hoher sozialräumlicher Entfaltungsmöglichkeiten ergänzt wird. Als Integration schließlich wird eine hohe Orientierung in beide Richtungen bezeichnet. Heranwachsende, die diesem Feld zugeordnet werden können, orientieren sich einerseits an normativen Vorstellungen der Gesellschaft und streben damit auch eine Transition in die Erwachsenenwelt an, gleichzeitig halten sie sich aber gegenwartsorientierte Opportunitäten offen. Hierdurch wird einer bloßen Anpassung an Bestehendes begegnet, da Jugendliche auf diesem Wege auch in der Lage sind, eigene Neigungen in den Prozess des Heranwachsens einzubringen. Die Reanalyse von Daten Berliner Jugendlicher, bei der das bestehende Instrumentarium soweit möglich in den theoretischen Rahmen eingepasst wurde, ergab Evidenzen, nach denen eine solche Einteilung durchaus plausibel zu sein scheint.

### *Literatur*

- ABELS, J.: *Jugend vor der Moderne*. Opladen 1993.
- ALDOUS, J.: *Family Careers. Developmental Change in Families*. New York 1978.
- BAACKE, D.: *Jugend und Jugendkulturen*. Weinheim/München 1993.
- BECKER, H./MAY, M.: *Unterschiedliche soziale Milieus von Jugendlichen in ihrer Konstitution von Sozialräumen*. In: R. LINDNER/H.-H. WIEBE (Hrsg.): *Verborgenes im Licht. Neues zur Jugendfrage*. Frankfurt a. M. 1986, S. 154-182.
- BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R.: *Pädagogik des Jugendraums*. Weinheim/München 1990.
- CLASSEN, G./BERGS-WINKELS, D./MERKENS, H.: *Zur Entwicklung von Arbeitsorientierungen Jugendlicher im sozialen Wandel*. In: H. OSWALD, (Hrsg.): *Sozialisation und Entwicklung in den neuen Bundesländern*. 2. Beiheft ZSE 1998, S. 188-198.
- DREHER, E./DREHER, M.: *Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte*. In: D. LIEPMANN/A. STIKSRUD (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. Göttingen 1985, S. 56-70.
- EISENSTADT, S.N.: *Von Generation zu Generation - Altersgruppen und Sozialstruktur*. München 1966.
- ERIKSON, E.H.: *Ego Identity and Psychosocial Moratorium*. In: H. WITMER/R. KOTINSKY (Hrsg.): *New Perspective for Research*. Washington D.C. 1970, S. 1-23.
- FEND, H.: *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore 1980.
- FEND, H.: *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt a. M. 1988.
- FERCHHOFF, W.: *Jugend und Jugendforschung - Jugendkulturen unter der Lupe der Wissenschaft*. In: *Deutsche Jugend* (39) 1991, S. 103-120.
- FERCHHOFF, W.: *Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert*. Opladen 1999.
- FISCHER, A.: *Sozialwissenschaft und Jugendforschung*. In: H. TIMMERMANN/E. WESSELA (Hrsg.): *Jugendforschung in Deutschland - Eine Zwischenbilanz*. Opladen 1999, S. 11-24.
- HAVIGHURST, R.J.: *Developmental Tasks and Education*. New York 1972.
- HORNSTEIN, W.: *Besprechung zu: Jugendwerk der Deutschen Shell (1997), Jugend '97; SILBEREISEN, R.K./VASKOVICS, L./ZINNECKER, J.: Jungsein in Deutschland. (1997); SCHMIDTCHEN, G.: Wie weit ist der Weg nach Deutschland. (1997) In: Zeitschrift für Pädagogik (2) 1999, S. 281-289.*
- Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend '92 - Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven*. Opladen 1992.
- Jugendwerk der deutschen Shell: Jugend '97 - Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen*. Opladen 1997.
- KREPPNER, K.: *Sozialisation in der Familie*. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 1991, S. 321-334.
- MEAD, M.: *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Olten/Freiburg i.B. 1971.
- MELZER, W./LUKOWSKI, W./SCHMIDT, L. (Hrsg.): *Deutsch-polnischer Jugendreport*. Weinheim/München 1991.
- MITTERAUER, M.: *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt a. M. 1986.

- MÜNCHMEIER, R.: Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der „Entstrukturierung“ der Jugendphase. In: *TSE (OI)* 1998, S. 103-118.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M. 1970.
- OERTER, R./DREHER, E.: Jugendalter. In: R. OERTER/L. MONTADA (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München/Weinheim<sup>4</sup>1998, S. 310-395.
- PARSONS, T.: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: L. V. FRIEDEBURG (Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Köln/Berlin 1965, S. 131-155.
- REINDERS, H./BERGS-WINKELS, D./BUTZ, P./CLASSEN, G.: Typologische Entwicklungswege Jugendlicher: Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung. In: J. MANSEL/W. SCHWEINS/M. ULBRICH-HERRMANN (Hrsg.): *Zukunftsperspektiven junger Menschen. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung*. Weinheim/München 1991, S. 200-216.
- SCHFELD, W./HORNSTEIN, W.: Pädagogische Jugendforschung nach der deutsch-deutschen Einigung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (6) 1993, S. 909-930.
- SCHELSKY, H.: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf/Köln 1957.
- SILBEREISEN, R.K.: Entwicklung als Handlung im Kontext: Entwicklungsprobleme und Problemverhalten im Jugendalter. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (6) 1986, S. 29<sup>^</sup>16.
- YOUNISS, J./SMOLLAR, J.: *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*. Chicago/London 1985.
- ZINNECKER, J.: Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: W. MELZER/W. HEITMEYER/L. LIEGLE/J. ZINNECKER (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. Weinheim/München 1991, S. 9-25.
- ZINNECKER, J.: Stresskinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1) 1997, S. 7-34.
- ZINNECKER, J./MOLNÁR, P.: Lebensphase Jugend im historisch-interkulturellen Vergleich. In: W. FERCHHOFF/T. OLK (Hrsg.): *Jugend im internationalen Vergleich*. Weinheim/München 1988, S. 181-206.

#### *Abstract*

German research on adolescents is still defined by two main concepts describing the phase of adolescence; the concept of transition and that of moratorium, the complementary characters of which have so far hardly been taken into account. In order to achieve a linking of these two conceptions of adolescence they are first briefly sketched and then integrated in a typology of adolescent paths of development. In a second part, empirical evidence is outlined on the basis of secondary analyses, which will hopefully lead to an extension of the theoretical approach.

#### *Anschriften der Autoren*

Dr. Heinz Reinders, Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II, Schloß EO 324, D-68131 Mannheim, Dr. Petra Butz, Finkenstr. 4, D-71272 Malsheim