

Reinders, Heinz

## **Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz**

*Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 551-567*

urn:nbn:de:0111-opus-47685

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)

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*

<i>Christine Zeuner</i> Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung .....	465
<i>Jutta Reich/Rudolf Tippelt</i> Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung. Verstehen des realen „Bildungsverständnisses“ in sozialer Differenzierung .....	480
<i>Jochen Kade</i> Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation .....	498
<i>Dieter Nittel/Wolfgang Seitter</i> Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie .....	513
<i>Peter Faulstich</i> Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive .....	528
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung .....	543
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Heinz Reinders</i> Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz .....	551
<i>Jürgen Raithel</i> Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher .....	568

## *Besprechungen*

### *Heinz-Elmar Tenorth*

Thomas Gatzemann/Anja S. Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär ..... 585

### *Sebastian Müller-Rolli*

Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren ..... 589

### *Ludwig Liegle*

Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Brennpunkt ..... 594

### *Damian Miller*

Dorothee M. Meister (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung ..... 597

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 601

Heinz Reinders

## Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen

*Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*

**Zusammenfassung:** *Dieser Beitrag geht von der Annahme aus, dass heutige Jugendliche sich sowohl am raschen Übergang in den Erwachsenenstatus als auch am Verbleib in der Jugendphase orientieren können. Während mit der Transitionsorientierung eine Wertschätzung von schulischem Lernen einhergeht, betonen Verbleibsinteressierte die Entfaltungsmöglichkeiten von Freizeitaktivitäten. Unter Rückgriff auf das Konzept der Jugendtypen und der Theorie motivationaler Handlungskonflikte wird argumentiert, dass insbesondere die gleichzeitige Orientierung an Transition und Verbleib zu Umsetzungsproblemen bei schulischem Lernen und Freizeitaktivitäten führt. Beide Handlungsorientierungen werden in Konkurrenz zueinander treten und insbesondere zulasten schulischen Lernens ausfallen, was zu unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen führt. Diese Annahme wird anhand einer Fragebogenstudie bei Siebt- und Achtklässlern überprüft und kann im Kern bestätigt werden. Jugendliche mit vergleichbar hoher Transitions- und Verbleibsorientierung legen gleichermaßen Wert auf schulisches Lernen und Freizeitaktivitäten, erleben bei der Realisierung beider Ziele größere Schwierigkeiten und weisen unterdurchschnittliche Schulleistungen auf.*

### 1. Einleitung

Bei Jugendlichen in Deutschland stellt sich die Frage, warum sie dem Erwerb von Bildungskapital eine große Bedeutung beimessen, diese Wertschätzung aber nicht in dem dann erwartbaren Maße in konkretes Lernen umsetzen (Stecher 2003). Im Gegensatz zu den 1980er-Jahren wird seit den 1990ern das Bild einer leistungsbereiten Jugend gezeichnet (zusf. Ferchhoff/Kurtz 1994; Deutsche Shell 2002, S. 142). Die Bildungsaspirationen Jugendlicher sind zwischen 1991 und 2001 merklich gestiegen (Stecher 2003). Die Freude am Schulbesuch und am Lernen scheint bei Jugendlichen hingegen abzunehmen (Allerbeck/Hoag 1985; Schröder 1995). Diese Diskrepanz könnte mit der zunehmenden Entkoppelung von Werten und Handlungen begründet werden (Fritzsche 2000). Werte wären dann nur Lippenbekenntnisse ohne handlungsleitende Wirkung. Eine andere Erklärung für die Diskrepanz von Bildungswertschätzung und Lerninvestitionen könnte in der Konkurrenz von schulischem Lernen und Freizeitaktivitäten liegen: „Mein Klassenlehrer ist ehrlich gesagt einfach nur ‚Scheiße‘ [...]. Er hat zu unseren Eltern gesagt, dass man nach der Schule drei Stunden lernen soll. Das ist doch krank. Wir wollen auch Freizeit haben“ (Schülerin, 16 Jahre, zitiert aus Stecher 2003, S. 211). Schulisches Lernen wird zwar als wichtig erachtet, erhält aber durch das Bedürfnis nach Freizeit Konkurrenz. Werte und Handlungen wären dann nicht entkoppelt. Vielmehr würde die Erreichung der mit den Werten verknüpften, multiplen Ziele umso unwahrscheinlicher, je mehr Zeit und Ressourcen in die Erreichung der einzelnen Ziele investiert werden müssen. Freizeitaktivitäten benötigen weniger Anstrengung als schulisches

Lernen, nehmen aber Zeit in Anspruch, sodass bei gleich hoher Wertschätzung von Freizeit und Bildung letztere das Nachsehen hat.

In diesem Beitrag wird der Gehalt dieser Erklärung für Schulleistungen Jugendlicher geprüft. Die Annahme ist, dass sich heutige Heranwachsende bei der Gestaltung ihrer Biografie an zwei Jugend-„Modellen“ orientieren können. Das erste Modell wird als *Bildungsmoratorium* bezeichnet. Heranwachsende, die diesem Modell folgen, bereiten sich vergleichsweise zügig und bildungsorientiert auf den Status als Erwachsener vor. Das zweite Modell wird *Freizeitmoratorium* genannt. Jugendliche mit einer Präferenz für dieses Modell verbleiben möglichst langfristig in der Jugendphase und sind Freizeit- und Wohlbefindensorientiert. Die Vorbereitung auf das spätere Erwachsenen-dasein ist bei diesem Modell nachrangig. Von beiden Modellen wird angenommen, dass diese in heutigen westlichen Industriegesellschaften parallel nebeneinander bestehen (Reinders/Hofer 2003; Zinnecker 2004). Die mit den beiden Modellen verbundenen Anreize werden von Jugendlichen auf der Wertebene hoch bewertet (Deutsche Shell 2002). Es stellt sich aber die Frage, wie auf der konkreten Handlungsebene eine Synthese beider Orientierungen erfolgt und welche Folgen multiple Orientierungen für die Schulleistungen von Jugendlichen besitzen.

Für die theoretische Fundierung dieser Frage werden zunächst zentrale Merkmale des Bildungs- und des Freizeitmoratoriums dargestellt und durch die Kombination beider Modelle ein Vier-Felder-Schema typologischer Entwicklungswege Jugendlicher entwickelt (vgl. Reinders/Butz 2001; Reinders 2003; Aram/Mücke/Tamke 2003). Diese Jugendtypen werden beschrieben und dienen dazu, Zusammenhänge zu Handlungsorientierungen Jugendlicher aufzuzeigen. Als Handlungsorientierung wird einerseits die *Ausrichtung eigenen Handelns an Eltern vs. Freunden als Bezugspersonen* verstanden. Andererseits ist damit die Orientierung eigenen Handelns an *schulischem Lernen vs. an Freizeitaktivitäten* gemeint. Die Jugendtypen erlauben keine direkten Prognosen für den Schulerfolg Jugendlicher. Deshalb wird die Theorie motivationaler Handlungskonflikte (Hofer 2003, 2004) mit dem Konzept der Jugendtypen verbunden und es werden Hypothesen zum Zusammenhang von Jugendtypus und schulischen Leistungen abgeleitet. Die aus dem Konzept der Jugendtypen und der Theorie motivationaler Handlungskonflikte generierten Hypothesen werden anhand von Daten einer Fragebogenstudie bei Jugendlichen überprüft und abschließend einer kritischen Diskussion unterzogen.

## **2. Jugend zwischen Bildung und Freizeit – Zwei Jugendmodelle**

Die Jugendphase wird allgemein als Schonzeit für die Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus angesehen (Fend 2000; Reinders/Wild 2003). Zinnecker (1991, 2003) hat für westliche Industrienationen den Begriff des Bildungsmoratoriums geprägt. Diese im Vergleich zum Übergangsmoratorium verlängerte Jugendphase diene einerseits dem *Erwerb von Bildungskapital* und andererseits der *sozio-kulturell eigenständigen Ausgestaltung* dieses Lebensabschnitts. Im Gegensatz hierzu wird in diesem Beitrag von einer Distinktheit beider Aspekte von Jugend auf der *gesellschaftlichen* und auf der *subjektiven* Ebene ausgegangen.

In einer eher *gesellschaftlichen* Perspektive ist die Schaffung von Zeit zum Erwerb von Bildung intendiert. Komplexe und arbeitsteilige Prozesse bedürfen einer adäquaten, kanonisierten Ausbildung der in den Arbeitsmarkt übertretenden Heranwachsenden, damit diese produktiv am Wirtschaftsleben partizipieren. Kindern und Jugendlichen soll durch den Erwerb von Bildungskapital eine möglichst optimale Platzierung in der Gesellschaft ermöglicht werden. Der Jugendlichen angebotene wesentliche Anreiz ist (schulische) Leistung als Prädiktor für die spätere Position im Sozialgefüge. Im Zuge der Freistellung für Bildung (Tippelt 1990) eröffnen sich Jugendlichen aber auch neue Freiräume, die sich in mehr Freizeit, intensiveren Kontakten zu Peers, weniger Kontrolle durch Eltern und höhere finanzielle Eigenständigkeit manifestieren (Zinnecker 1987; Fend 2000; Reinders/Hofer 2003). Die Freiheitsgrade der Selbstgestaltung (in der Freizeit) sind für immer mehr Jugendliche gestiegen. Die gebotenen Anreize des Freizeitmatoriums liegen in den Möglichkeiten der Selbstentfaltung und der Erreichung von Wohlbefinden ohne hierfür größere Anstrengungen vollbringen zu müssen.

Auf der *subjektiven* Ebene gehen mit diesen Anreizen der Umwelt (Leistungsanforderungen bzw. Wohlbefindensangebote) biografische Orientierungen der Jugendlichen einher. Die Anreize des Bildungsmatoriums legen für Jugendliche eine möglichst zügige Transition nahe, um vom Nutzen erbrachter Leistungen möglichst rasch profitieren zu können (*Transitionsorientierung*). Das Freizeitmatorium bietet demgegenüber für Heranwachsende das Angebot, möglichst lange in der aktuellen Lebensphase mit seinen Möglichkeiten der Selbstentfaltung zu verbleiben (*Verbleibsorientierung*). Im Folgenden werden einige zentrale Charakteristika beider Modelle skizziert.

### 2.1 Jugend als Bildungsmatorium

Wie bereits benannt wird der Begriff des Bildungsmatoriums restriktiver als bei Zinnecker (1991) ausgelegt. Jugend soll sich durch *Bildung* und *Wissensaneignung* auf das spätere Berufsleben und weitere damit, zusammenhängende Aspekte des Erwachsenenstatus (Familiengründung, citizenship etc.) vorbereiten. Die hierfür wesentlichen Bezugssysteme sind Schule und Familie. Während Schule der Vermittlung von Wissen dient und für spätere gesellschaftliche Positionen selektiert und allokiert (Fend 1980), unterstützen Eltern bei der Bewältigung von schulischen Problemen und Fragen der Berufsfindung (Noack 2002; Wild 1999). Beiden Institutionen ist das Interesse gemeinsam, Jugendliche auf dem Weg zum Erwachsenenstatus zu begleiten und diesen möglichst zum Abschluss zu bringen. Ein wesentliches Merkmal des Bildungsmatoriums ist demnach, dass *Erwachsene* als Zugfaktor für Jugendliche in Richtung Erwachsenenstatus fungieren. Da der Zweck der Jugendphase im Lichte des Übergangs gesehen wird, ist Jugend als auf *Zukunft* ausgerichteter Lebensabschnitt konzipiert. Zwar stellen schulische Noten einen vergleichsweise unmittelbaren Ertrag des Lernens dar und tragen zum Selbstkonzept von Schülern bei (zusf. Oerter 2002, S. 234ff.). Allerdings sind schulische Noten kein Selbstzweck, sondern entfalten ihren vollen Nutzen erst bei der Zuweisung zu Positionen im gesellschaftlichen Sozialgefüge (Müller 1998). Jugendliche sind des-

halb im Modell des Bildungsmoratoriums mit einem erheblichen *Belohnungsaufschub* konfrontiert (Münchmeier 1997). Insgesamt zielen alle benannten Faktoren darauf ab, dass es sich bei der Jugendphase um eine Vorbereitungszeit für den Erwachsenenstatus handelt, mit dem eine erhöhte *Transitionsorientierung* von Jugendlichen einhergeht.

## 2.2 *Jugend als Freizeitmoratorium*

Die durch verlängerte Bildungszeiten zur Verfügung stehende tägliche und lebensgeschichtliche *Freizeit* Jugendlicher hat zu einer höheren Gestaltungsautonomie dieser Lebensphase geführt (vgl. Zinnecker 2003, S. 55). Hierbei wirkt begünstigend, dass sich der elterliche Erziehungsstil sukzessive vom autoritären zum autoritativen und Laissez-Faire-Erziehungsstil gewandelt hat (zusf. Rheinberg u.a. 2001). Ebenfalls begünstigend für die Gestaltungsautonomie wirkt die zunehmende Bedeutung von *Gleichaltrigen*, deren Interaktionsstrukturen durch Gleichheit und symmetrische Reziprozität gekennzeichnet sind (Oswald 1992). Mittlerweile sind Peers zu wichtigen Ratgebern für klassische Entwicklungsaufgaben wie Fragen von Sexualität und Partnerschaft, Identitätsfindung und Ablösung vom Elternhaus, Freizeitgestaltung und Lebensstil avanciert (Noack 1990, 2002). Sodann ist es heutigen Jugendlichen durch Taschengeld und Gelegenheitsjobs auch ohne reguläre Beschäftigung möglich, bereits am Freizeit- und Konsumwarenmarkt zu partizipieren (Feil 2003). Die Befriedigung von Interessen und Wünschen ist somit bereits in der *Gegenwart* der Jugendphase möglich, ohne hierfür Anstrengungen mit weit in der Zukunft liegenden Belohnungen erbringen zu müssen. Es ist zudem die Verlängerung der Jugendphase und der damit verbundene Verlust von klaren Konturen dieses Lebensabschnittes, die eine Betonung des Hier und Jetzt nahe legen. Wenn der Übergang in den Erwachsenenstatus an biografischer Überschaubarkeit verliert, reduziert sich auch die Salienz des subjektiven Konzepts ‚Übergang‘ selbst (Hofer u.a. 2005). Wenn zudem noch fraglich wird, ob sich die mit schulischer Anstrengung versprochene Zusage des erfolgreichen Übergangs in das Berufsleben einlöst (Münchmeier 1997), wird es für Jugendliche funktional, die Gegenwart der Jugendphase zur Befriedigung von Bedürfnissen zu nutzen, statt in eine unsichere Zukunft zu investieren. Als Alternative zum Belohnungsaufschub bietet sich das unmittelbare Erreichen von *Wohlbefinden* an, um die Chancen und Gestaltungsmöglichkeiten des aktuellen Lebensabschnitts optimal zu nutzen. Zusammengefasst legen die hier angeführten Aspekte des Freizeitmoratoriums für Jugendliche nahe, einen möglichst langfristigen *Verbleib* in der Jugendphase anzustreben.

## 2.3 *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit*

Historisch betrachtet ist das Modell des Freizeitmoratoriums im Zuge der Ausweitung des Bildungsmoratoriums als Alternative zu letzterem emergiert (Zinnecker 1987). Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass das Modell des Freizeit- jenes des Bil-

dungsmoratoriums abgelöst hat. Beide treten vielmehr in Konkurrenz zueinander, indem sie sich als voneinander unabhängige Lebensmodelle anbieten und unabhängig voneinander Anreize zur Verfügung stellen (Hofer u.a. 2005). Jugendliche können sich sowohl dem Erbringen von schulischen Leistungen verschreiben und transitionsorientiert sein als auch verbleibsorientiert ihr Wohlbefinden im Hier und Jetzt maximieren. Verschiedene Studien zeigen, dass beide Dimensionen unabhängig voneinander variieren (Reinders 2001; Aram/Mücke/Tamke 2003). Die Unabhängigkeit der Umwelthanreize (Leistung bzw. Wohlbefinden) und der biografischen Orientierungen legen es nahe, die mit dem Bildungs- und Freizeitmoratorium einher gehenden Orientierungen (Transition/Verbleib) in einem Vier-Felder-Schema miteinander zu kombinieren. Daraus ergeben sich vier mögliche Typen von Jugendlichen (vgl. Tabelle 1).

		<b>Transitionsorientierung</b> (Bildungsmoratorium)	
		<b>Gering</b>	<b>Hoch</b>
<b>Verbleibsorientierung</b> (Freizeitmoratorium)	<b>Gering</b>	Diffusion (Unentschlossen)	Assimilation (Bildungsorientiert)
	<b>Hoch</b>	Segregation (Freizeitorientiert)	Integration (Doppelorientierung)

Tabelle 1: Typologie jugendlicher Orientierungen in Abhängigkeit von Transitions- und Verbleibsorientierung (nach Reinders 2003)

Die Bezeichnungen der vier Typen resultieren aus dem Grad der Orientierung an der Erwachsenen- bzw. Gleichaltrigengeneration. Die Charakteristika der daraus abgeleiteten Jugendtypen ergeben sich aus den in Abschnitt 2.1 und 2.2 skizzierten Merkmalen:

*Assimilation.* Assimilativ orientierte Jugendliche sehen die aktuelle Lebensphase primär als Vorbereitungszeit auf den Erwachsenenstatus. Ihre vorrangige Zeitperspektive ist auf Zukunft und Übergang gerichtet. Für diese Jugendlichen spielen hierfür sowohl schulische Leistungen als auch die Orientierung an ihren Eltern eine wichtige Rolle. Für sie besitzt der Übergang eine vergleichsweise klare Kontur, was ihnen das Warten auf Erträge von in der Jugendzeit erbrachten Anstrengungen erleichtert.

*Segregation.* Diese Jugendlichen betonen die Möglichkeiten der Gegenwart und streben die Maximierung von Wohlbefinden an. Hierfür stellen Freizeitaktivitäten und Gleichaltrige wichtige Räume zu deren Verwirklichung dar. Der Übergang in den Erwachsenenstatus ist für diese Jugendlichen eher unklar und Belohnungsaufschub wird nicht als Anreiz erlebt.

*Integration.* Integrativ orientierte Jugendliche versuchen beide Jugendmodelle miteinander zu verknüpfen. Sie legen sowohl Wert auf schulisches Lernen für die Zukunft als auch auf die Ermöglichung von Wohlbefinden durch Freizeitaktivitäten und mit Freun-



den. Erwachsene und Peers sind für sie gleichermaßen wichtige Bezugssysteme. Sie besitzen eine Vorstellung von ihrem Übergang in den Erwachsenenstatus, möchten diesen aber nicht in der Geradlinigkeit wie assimilativ orientierte Jugendliche erreichen.

*Diffusion.* Dieser Teil einer Jugendkohorte hat noch keine klare Vorstellung davon, welchem Jugendmodell sie folgen möchten. Weder die Vorbereitung auf die Zukunft als Erwachsener noch das Ausleben von Bedürfnissen in der Gegenwart erhalten eine hohe Valenz. Erwachsene und Gleichaltrige haben eine relativ zu den anderen Gruppen geringere Bedeutung. Ähnlich den segregativ orientierten Jugendlichen sollte die Vorstellung vom Übergang eher unklar sein, ohne dass sich dies allerdings in einer verstärkten Nutzung des Hier und Jetzt als Möglichkeitsraum niederschlägt.

Bezüglich schulischer Leistungen erlaubt das Konzept der Jugendtypen nur für assimilativ und segregativ orientierte Jugendliche eindeutige Vorhersagen. Sie werden gemäß ihrer Wertschätzung von Bildung bzw. Freizeit über- bzw. unterdurchschnittliche Leistungen aufweisen. Für integrativ orientierte Jugendliche ist wegen ihrer Doppelorientierung keine eindeutige Vorhersage möglich. Es ist denkbar, dass sie auf schulisches Lernen Wert legen und analog hierzu bessere Noten erreichen. Möglich ist aber auch, dass ihre ebenfalls hohe Präferenz für außerschulische Freizeitaktivitäten mit einer Beeinträchtigung schulischer Leistungen einher geht. Für die diffuse Gruppe sind Prognosen ebenfalls nicht möglich. Einerseits können parallel zur geringen Bildungsorientierung unterdurchschnittliche Leistungen auftreten. Andererseits kann die geringe Freizeitorientierung weniger vom schulischen Lernen ablenken und mit überdurchschnittlichen Leistungen einher gehen. Um Vorhersagen für integrierte und diffuse Jugendliche treffen zu können, wird auf die Theorie motivationaler Handlungskonflikte zurückgegriffen.

### **3. Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte**

Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte (TMH) (Hofer 2003, 2004; Hofer u.a. in Druck) basiert auf der Annahme, dass der in westlichen Industrienationen erfolgte Wandel von modernen zu postmodernen Werten (Inglehart 1997) zu einer zunehmenden Konkurrenz von Leistungs- und Wohlbefindenswerten bei Jugendlichen führt. Diese Konkurrenz hat Auswirkungen auf die Schulleistungen von Schülern, wobei Prozesse der Handlungssteuerung bei schulischem Lernen vermittelnd wirken. Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte ist anschlussfähig an das Konzept der Jugendtypen. Es beinhaltet Konstrukte, für die eine Entsprechung in der Lebenswelt Jugendlicher gegeben ist (Hofer u.a. im Druck). Moderne Leistungswerte sollten mit einer Wertschätzung von schulischem Lernen und Eltern, postmoderne Wohlbefindenswerte mit einer Präferenz für Freizeitaktivitäten und Freunde einhergehen. Erste Befunde zur TMH deuten an, dass zwar schulisches Lernen Wohlbefinden und Freizeittätigkeiten Leistungserleben ermöglichen, aber dennoch ein signifikanter Zusammenhang zwischen Streben und

Kontext besteht (Hofer u.a. im Druck, Schmid u.a. im Druck). Jugendliche realisieren ihr Streben nach Leistung in erster Linie im schulischen und ihr Streben nach Wohlbefinden vorrangig im Freizeitkontext.

Wichtig für die Vorhersage von schulischen Leistungen bei integrierten und diffusen Jugendlichen ist die Kernaussage der TMH zu Wertepräferenzen und Handlungskonflikten: „Es wird davon ausgegangen, dass Schüler Leistungs- und Wohlbefindenswerte in interindividuell variablem Maße befürworten. Zu einem Konflikt zwischen und auch innerhalb der Werteklassen kommt es bei gleich großer Ausprägung der Werte und bei entsprechenden Anforderungen bzw. Angeboten der jeweiligen Umwelt“ (Hofer 2004, S. 86). Für die Jugendtypen bedeutet dies, dass eine gleich hohe Ausprägung von Transitions- und Verbleibsorientierung Konflikte erzeugen wird. Mit der Transitionsorientierung gehen Investitionen in schulisches Lernen und mit der Verbleibsorientierung Investitionen in Freizeitaktivitäten einher. Dies führt zu einer Konkurrenz von Handlungsorientierungen, deren Realisierung jeweils Zeit und Ressourcen in Anspruch nehmen: „Mit einer Handlung, die dazu dient, ein Ziel zu erreichen, wird das Erreichen eines anderen ausgeschlossen oder behindert. Ziele stehen dann in Widerspruch zueinander, und es treten Zielkonflikte auf, etwa wenn Schüler durch das Präferieren einer Freizeitaktivität die Hausaufgaben vernachlässigen. Wenn vieles gewollt wird und wenn die Zeit begrenzt ist, dann kann häufig das eine nur auf Kosten des anderen gelingen“ (ebd.).

Dabei ist innerhalb der TMH bedeutsam, dass der Konflikt auch nach der Entscheidung für eine Handlung und dem damit verbundenen Ziel bestehen bleibt: „Eine zentrale Aussage der Theorie ist, dass im Falle eines Wertekonflikts bei Schülern auch nach der Entscheidung für die einem Wert verpflichtete Handlung der Konfliktzustand erhalten bleibt. Die nicht ausgeführte Intention bleibt aktiviert und drängt zur Realisierung. Damit stört sie die Ausführung der gewählten Handlung. Dies trifft insbesondere zu, wenn die gewählte Handlung die Lernhandlung ist“ (ebd.).

Die TMH ermöglicht auf zwei Ebenen Vorhersagen darüber, wie sich die Kombination aus Transitions- und Verbleibsorientierung auf schulische Leistungen auswirkt. Zum einen lassen sich Prognosen über *Realisierungsschwierigkeiten* der verfolgten Ziele formulieren. Jugendliche mit gleich hoher Transitions- und Verbleibsorientierung sollten größere Probleme bei der Realisierung schulischen Lernens und von Freizeitaktivitäten berichten als Jugendliche, bei denen nur eine oder keine der Orientierungen hoch ausgeprägt sind. Zum anderen sollten aufgrund der Realisierungsschwierigkeiten multipler, einander ausschließender Ziele (schulisches Lernen und Freizeitaktivitäten) die *schulischen Leistungen* schlechter als bei solchen Jugendlichen ausfallen, für die eine Konkurrenz der Transitions- und Verbleibsorientierung nicht besteht. Die mit der gleichzeitigen Präferenz für das Bildungs- und Freizeitmoratorium einhergehende Orientierung an schulischem Lernen und Freizeitaktivitäten sollte demnach zu einem Wettbewerb der Tätigkeiten führen. Dieser Wettbewerb führt zu Schwierigkeiten bei der Realisierung beider Ziele und mindert den schulischen Erfolg. Die Befunde von Peetsma (2000) und Wentzel (2002) stützen diese Annahme. Sie fanden, dass eine hohe Bewertung von Freizeitaktivitäten und das Pflegen von Freundschaften die Performanz bei

schulischem Lernen mindern. Studien wie jene von Haag und Mischo (2002) machen deutlich, dass kontinuierliches schulisches Lernen bessere schulische Leistungen erwarten lässt als „saisonales“ Lernen und Erledigen von Hausaufgaben.

Integrativ orientierte Jugendliche sollten folglich größere Realisierungsschwierigkeiten bei schulischen Handlungen und Freizeitaktivitäten berichten und geringere schulische Leistungen erbringen. Für Jugendliche vom Typus Diffusion bedeutet dies umgekehrt, dass zwar ihre geringe Präferenz für Schule den Lernaufwand mindern wird. Die durch eine geringe Valenz von Freizeit entfallende Ablenkung von und beim schulischen Lernen lässt hingegen weniger Performanzeinbußen erwarten.

#### 4. Hypothesen

Werden die aus den Jugendtypen (vgl. 2.3) und der TMH abgeleiteten Annahmen zusammengeführt, so lassen sich daraus folgende Hypothesen für den Zusammenhang von Jugendtypus zur Relevanz von Bezugssystemen, zu den Handlungsorientierungen und zu den schulischen Leistungen von Jugendlichen ableiten. Die Hypothesen treffen Aussagen über relative Positionen der jeweiligen Jugendtypen zur Gesamtpopulation.

H<sub>1</sub>: Für *assimilativ* orientierte Jugendliche besitzen Erwachsene als Bezugssysteme eine über- und Gleichaltrige eine unterdurchschnittliche Relevanz. Sie legen größeren Wert auf schulisches Lernen und nicht auf Freizeitaktivitäten. Es werden weniger Realisierungsprobleme des gewählten Ziels auftreten und schulische Leistungen sind überdurchschnittlich.

H<sub>2</sub>: *Diffuse* Jugendliche sprechen Erwachsenen und Gleichaltrigen eine relativ geringe Relevanz zu. Sie legen geringeren Wert auf schulisches Lernen, werden aber durch die geringere Valenz von Freizeitaktivitäten nicht vom Lernen abgelenkt. Realisierungsprobleme treten nicht auf und sie weisen überdurchschnittliche Schulnoten auf.

H<sub>3</sub>: Erwachsene besitzen für *segregativ* orientierte Jugendliche eine unter-, Gleichaltrige eine überdurchschnittliche Bedeutung. Diese Gruppe Jugendlicher legt geringeren Wert auf schulisches Lernen und höheren Wert auf Freizeitaktivitäten. Realisierungsprobleme treten durch die Präferenz für Freizeitaktivitäten nicht auf. Die Präferenz für Freizeitaktivitäten führt allerdings zu unterdurchschnittlichen Schulleistungen.

H<sub>4</sub>: Erwachsene und Gleichaltrige sind für *integrativ* orientierte Jugendliche gleichermaßen bedeutsam. Sie messen schulischem Lernen und Freizeitaktivitäten eine gleichermaßen relativ hohe Bedeutung bei. Die Realisierung beider Ziele ist mit relativ größeren Schwierigkeiten verbunden. Der daraus entstehende Handlungskonflikt geht mit unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen einher.

## 5. Die vorliegende Studie

### 5.1 Stichprobe

Im Rahmen der Studie „Entwicklungsnormen in der Adoleszenz“<sup>1</sup> wurden im Herbst 2003 1.195 jugendliche Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten der Klassen 7 und 8 befragt. Ihnen wurde ein standardisierter Fragebogen mit Items zu ihren biografischen Orientierungen, ihren schulischen und Freizeit-Handlungsorientierungen, der Relevanz von Eltern und Freunden sowie ihren Schulnoten vorgelegt. Die Auswahl der Schulen erfolgte im Anschluss an die Befürwortung durch die Schulbehörden nach der Bereitschaft zur Teilnahme. Das Durchschnittsalter der Jugendlichen betrug zum Zeitpunkt der Befragung 13,3 Jahre (SD = 0,93), 52,3% der Probanden sind männlich, 47,7% weiblich. Die Hauptschule ist mit 285 Schülern (23,8%) am geringsten vertreten, gefolgt vom Gymnasium (N = 432; 36,2%) und der am stärksten repräsentierten Realschule (N = 478; 40,0%).

### 5.2 Messinstrumente und Auswertungsmethode

*Unabhängige Variablen:*<sup>2</sup> Zur Erfassung der biografischen Orientierung wurden zwei Konstrukte verwendet, die in Abwandlung von Skalen der 13. Shell-Jugendstudie (Deutsche Shell 2000) sowohl das Übergangsinteresse als auch die Zeitorientierung erfassen (Reinders 2001). Hierbei handelt es sich zum einen um die *Transitionsorientierung* (Bsp.-Item: „Ich habe feste Pläne, was meine Zukunft angeht, und glaube auch, dass ich sie erreichen werde.“; 6 Items; M = 3,1; SD = 0,67;  $\alpha = 0,81$ ). Es werden die Intention zum Übergang in den Erwachsenenstatus und die damit verbundene Zukunftsorientierung erfasst. Zum anderen wurde die *Verbleibsorientierung* der Jugendlichen mit insgesamt sieben Items erfasst (Bsp.-Item: „Ich kann mich heute noch für kein bestimmtes Leben entscheiden, weil ich nicht wissen kann, welche Alternativen ich morgen habe.“; M = 2,5; SD = 0,65;  $\alpha = 0,78$ ). Auch diese Items erfassen eine Kombination aus Zeitperspektive (Gegenwart) und biografischer Orientierung (Verbleib). Beide Skalen variieren unabhängig voneinander (Pearsons R = 0,05<sup>n.s.</sup>). Sie wurden per Median-Split in jeweils eine hohe und niedrige Ausprägung aufgeteilt und gemäß der Typologie miteinander kombiniert. Hieraus ergibt sich eine annähernde Gleichverteilung der Jugendlichen auf die vier Typen (Diffusion: 23,2%; Segregation; 23,7%; Assimilation: 26,3%; Integration: 26,8%). Verteilungsdifferenzen bezüglich Geschlecht ( $\chi^2 = 1,26$ ; df = 3; n.s.) und Schulform ( $\chi^2 = 6,97$ ; df = 6; n.s.) bestehen nicht.

- 1 Die Studie ist als Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten konzipiert. Derzeit liegen die Daten der ersten Erhebungswelle vor.
- 2 Bei diesen und allen weiteren Skalen handelt es sich um Ratingskalen von 1-Geringe Zustimmung bis 4-Hohe Zustimmung im Sinne der Skalenbezeichnung. Die Schulnoten wurden über die übliche Notenskala von 1 bis 6 erfasst. Die Instrumente sind ausführlich dokumentiert in Reinders/Dachner/Thomas (2004) (verfügbar unter: <http://perplex.social-research.de>).

*Abhängige Variablen.* Die Bereitschaft zu schulischem Lernen wurde durch eine neu konstruierte Skala zu „*Schulischer Vorbereitung auf den Beruf*“ erhoben (vgl. Reinders/Dachner/Thomas 2004). Die Jugendlichen sollten die persönliche Relevanz benennen, dass „ich in der Schule erfolgreich bin“ oder dass „ich das Lernen für die Schule ernst nehme“ (6 Items;  $M = 3,5$ ;  $SD = 0,54$ ;  $\alpha = 0,80$ ). Die Freizeitorientierung der Jugendlichen wurde über die Skala zur *Sozialraumorientierung* (Reinders/Bergs-Winkels 2001) erfasst. Hierbei wurden die Jugendlichen gefragt, wie gerne sie ihre Freizeit an Orten außerhalb von Schule und Elternhaus mit ihren Freunden verbringen („Straßen, Plätze, Parks“, „Einkaufszentren“ etc.) (4 Items;  $M = 2,4$ ;  $SD = 0,69$ ;  $\alpha = 0,64$ ). Die *Valenz von Eltern und Freunden* wurde mittels zweier neu konstruierter Skalen mit identischem Wortlaut für beide Bezugsgruppen erfasst (vgl. Reinders/Dachner/Thomas 2004) (Bsp.-Item: „Wenn ich eine Entscheidung treffe, ist mir das Urteil meiner Eltern/meiner Freunde wichtig“; 9 Items;  $M_{\text{Eltern}} = 2,7$ ;  $SD_{\text{Eltern}} = 0,61$ ;  $\alpha_{\text{Eltern}} = 0,82$ ;  $M_{\text{Freunde}} = 2,5$ ;  $SD_{\text{Freunde}} = 0,56$ ;  $\alpha_{\text{Freunde}} = 0,81$ ). Die *Realisierungsschwierigkeiten* wurden jeweils für *Schule* und *Freizeit* über zwei Einzel-Items erfasst, bei denen die Jugendlichen gefragt wurden, wie schwer es ihnen fällt, sich „durch die Schule für meinen späteren Beruf vorzubereiten“ ( $M = 2,6$ ;  $SD = 0,90$ ) bzw. „neue Freunde zu bekommen und meinen persönlichen Lebensstil zu finden“ ( $M = 2,2$ ;  $SD = 0,99$ ). Der schulische Erfolg wurde aus Gründen der Forschungsökonomie über die zusammengefasste *Deutsch- und Mathenote* (Pearsons  $r = 0,39^{***}$ ) erfasst ( $M = 3,0$ ;  $SD = 0,74$ ).

*Kontrollvariablen.* Zur Kontrolle wurden die von den Jugendlichen besuchte Schulform und deren Geschlecht herangezogen. Das Geschlecht klärt in multifaktoriellen Varianzanalysen bei den abhängigen Variablen – mit einer Ausnahme (Relevanz der Freunde)<sup>3</sup> – weniger Varianz auf als die Typenzugehörigkeit und erweist sich bei den Schulnoten als signifikanter, vom Effekt her aber leicht nachgeordneter Prädiktor.<sup>4</sup> Die Schulform steht in signifikanten, aber im Vergleich zur Typenzugehörigkeit nachgeordnetem Zusammenhang zur Sozialraumorientierung<sup>5</sup> und dem Item zu Realisierungsschwierigkeiten in der Freizeit.<sup>6</sup> Aufgrund der geringeren Bedeutung der beiden Kontrollvariablen im Vergleich zur Typenzugehörigkeit wird aus Platzgründen auf die gesonderte Darstellung der multifaktoriellen Varianzanalysen verzichtet.

*Auswertungsmethode.* Da für den Vergleich der Typen nicht die absolute Ausprägung, sondern die relative Position der Typen zueinander von Interesse ist und die Hypothesen auf diesen relativen Vergleich abzielen, wurden die abhängigen Variablen z-transformiert. Die gemittelte Mathe- und Deutsch-Note wurden innerhalb der einzelnen Klassen z-transformiert und so umkodiert, dass ein positiver z-Wert einer guten Note entspricht. Durch die klassenbasierte z-Transformation wird die relative Position der

3  $\eta^2$  (Typen) = 0,03;  $\eta^2$  (Geschlecht) = 0,04.

4  $\eta^2$  (Typen) = 0,03;  $\eta^2$  (Geschlecht) = 0,02.

5  $\eta^2$  (Typen) = 0,04;  $\eta^2$  (Schulform) = 0,02.

6  $\eta^2$  (Typen) = 0,03;  $\eta^2$  (Schulform) = 0,01.

Schüler innerhalb ihrer Klasse abgebildet und zudem schulformspezifische Differenzen in der Notenvergabe ausgeglichen. Die vier Typen werden mittels univariater Varianzanalyse und Scheffé-Test auf signifikante Mittelwertsdifferenzen bei den abhängigen Variablen überprüft.

## 6. Ergebnisse

Die Überprüfung der Mittelwertsdifferenzen zwischen den Gruppen zeigt, dass diese für alle einbezogenen Konstrukte signifikant ausfallen (vg. Tabelle 2). Die stärksten Differenzen zeigen sich bei den Handlungsorientierungen zur Schulischen Vorbereitung auf den Beruf und der Sozialraumorientierung, gefolgt von der Relevanz von Eltern und Freunden und den Realisierungsschwierigkeiten im Freizeitbereich. Schwächere aber noch signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den Typen bei der Realisierung schulischen Lernens und den Schulnoten.

	Diffusion		Segregation		Assimilation		Integration		F-Wert	Homogene Gruppen
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Schulische Vorbereitung	-0,32	1,03	-0,53	1,17	0,34	0,69	0,38	0,76	69,98***	D/S ⇔ A/I
Sozialraumorientierung	-0,21	0,90	0,27	0,92	-0,17	0,96	0,33	1,11	38,72***	D/A ⇔ S/I
Relevanz der Eltern	-0,17	0,95	-0,22	0,96	0,15	0,96	0,26	1,05	14,53***	D/S ⇔ A/I
Relevanz der Freunde	-0,20	0,97	0,21	0,98	-0,09	0,94	0,26	1,05	12,60***	D/A ⇔ S/I
Realisierung Schule	-0,79	0,86	-0,06	0,95	-0,13	0,99	0,23	1,11	8,19***	D/A/S ⇔ I
Realisierung Freizeit	-0,03	0,86	-0,25	0,97	-0,04	0,93	0,24	1,13	12,55***	S ⇔ D/A ⇔ I
Schulnoten (D/M)	0,07	1,11	-0,08	0,95	0,13	0,99	-0,13	0,95	4,09**	D/S/A ⇔ D/S/I

Tabelle 2: Mittelwerte (z-scores) der abhängigen Variablen nach Typen und Ergebnisse der Varianzanalysen

Bei der Relevanz der *Schulischen Vorbereitung auf den Beruf* bilden die diffusen und segregativen Jugendlichen einerseits und die assimilativen sowie integrativen Jugendlichen andererseits homogene Untergruppen. Diffuse und segregative Jugendliche berichten im Vergleich zur Gesamtstichprobe eine unterdurchschnittliche, assimilative und integrative Schüler eine überdurchschnittliche Relevanz. Die Bedeutung des schulischen Lernens korrespondiert demnach mit dem Grad der Transitionsorientierung. Je höher diese bei Jugendlichen ausfällt, desto wichtiger ist den Befragten das schulische Lernen.

Die über die *Sozialraumorientierung* gemessene Relevanz von außerschulischer Freizeitgestaltung unterscheidet sich zwischen diffusen und assimilativen Jugendlichen einerseits und Segregierten und Integrierten andererseits. Erstgenannte berichten eine unterdurchschnittliche, letztgenannte eine überdurchschnittliche Sozialraumorientierung. Wie gerne Jugendliche ihre Freizeit in informellen Settings mit Freunden verbringen, steht somit im Zusammenhang zu ihrer Verbleibsorientierung. Gemäß der Typologie zeigt sich, dass diffuse Jugendliche beide Dimensionen unter- und Integrierte beide Aspekte überdurchschnittlich bewerten.

Im zweiten Teil der Analysen wurde untersucht, welches die für die einzelnen Typen *relevanteren Bezugssysteme* darstellen. Hier zeigt sich für die Relevanz der Freunde und Eltern ein der Typologie entsprechendes empirisches Muster. Jugendliche mit hoher Transitionsorientierung (Assimilation, Integration) berichten eine relativ hohe Relevanz der Eltern für eigene Entscheidungen und Handlungen, Jugendliche mit hoher Verbleibsorientierung (Segregation, Integration) weisen für die Relevanz der Freunde höhere Mittelwerte auf. Diffuse Jugendliche berichten für beide Bezugsgruppen eine im Vergleich zur Gesamtstichprobe unterdurchschnittliche Relevanz. Gleichaltrige scheinen demnach für verbleibsorientierte Jugendliche eine besondere Rolle zu spielen, während Eltern diese Funktion für Transitionsorientierte übernehmen.

Bei den *Realisierungsproblemen schulischen Lernens und von Freizeitaktivitäten* sind es die Integrierten, die hier die relativ größten Probleme berichten. Bei beiden Items liegen ihre Angaben als einzige über dem Mittelwert der Gesamtstichprobe. Bei der Realisierung schulischen Lernens bilden die übrigen drei Typen eine homogene Untergruppe, deren mittleren Angaben unterhalb des Gesamtmittelwertes liegen. Bei der Realisierung im Freizeitbereich erleben segregativ Orientierte die relativ wenigsten Schwierigkeiten, gefolgt von den diffusen und assimilativen Jugendlichen. Die Integrierten berichten auch hier die im Vergleich größten Schwierigkeiten. Es zeichnet sich ab, dass die Doppelorientierung an Transition und Verbleib auch größere Schwierigkeiten mit sich bringt, das Ziel des schulischen Lernens und Freunde zu treffen zu realisieren.

Dies geht bei den integrativen Jugendlichen mit schlechteren *schulischen Leistungen* einher. Sie weisen im Vergleich zur Gesamtstichprobe die schlechteste Leistungsposition innerhalb ihrer Klasse auf. Hierbei unterscheiden sie sich insbesondere vom Typus Assimilation signifikant, bleiben aber von der Tendenz her auch hinter den Leistungen der Segregativen und Diffusen. Eine hohe Transitionsorientierung kovariert demnach nur dann mit besseren schulischen Leistungen, wenn diese nicht in Konkurrenz zur Verbleibsorientierung tritt. Wie sich anhand des Mittelwertes der diffusen im Vergleich zu den segregativen Jugendlichen ablesen lässt, ist auch eine geringe Transitionsorientierung nicht von Nachteil, solange keine Ablenkung durch eine erhöhte Freizeitorientierung besteht.

Insgesamt lassen sich die formulierten Hypothesen anhand der vorliegenden Daten bestätigen. Die Befunde werden abschließend zusammengefasst und diskutiert.

## 7. Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Frage, wie sich die Orientierung Jugendlicher am Modell des Bildungs- bzw. des Freizeitmatoriums auf deren Handlungsorientierungen und Schulleistungen auswirkt. Es wird davon ausgegangen, dass die beiden Jugend-Modelle „Bildungszeit“ und „Freizeit“ unterschiedliche Anreize für Jugendliche bieten. Das Bildungsmatorium verspricht für schulisches Lernen und schulische Leistungen Belohnungen im Erwachsenenalter (Berufsintegration, Sozialstatus) und legt eine hohe Transitionsorientierung nahe. Das Modell des Freizeitmatoriums erlaubt bereits in der Jugendphase die Befriedigung von Bedürfnissen und das Erreichen von Wohlbefinden (Freizeitaktivitäten, Beziehungen zu Gleichaltrigen) und geht mit einer höheren Verbleibsorientierung einher. Da die Anreizstrukturen beider Jugendmodelle unabhängig voneinander bestehen, sollten auch die Transitions- und Verbleibsorientierung frei variabel und eine Typologie Jugendlicher aus der Kombination beider Orientierungen ableitbar sein. Die daraus resultierenden Jugendtypen weisen unterschiedliche Kombinationen der Orientierungen auf und werden als Diffusion (beide Orientierungen gering), Segregation (Verbleibsorientierung hoch), Assimilation (Transitionsorientierung hoch) und Integration (beide Orientierungen hoch) bezeichnet. Mit einer hohen Transitionsorientierung geht eine hohe Bedeutung von Eltern und schulischem Lernen einher. Eine hohe Verbleibsorientierung kovariert mit der Bedeutung von Freunden und Freizeitaktivitäten. Eindeutige Vorhersagen für Schulleistungen erlauben die aus der Transitions- und Verbleibsorientierung generierten Typen nicht. Hierfür wurde die Theorie motivationaler Handlungskonflikte herangezogen. Diese geht, ähnlich wie das Konzept der Jugendtypen, von konkurrierenden Umweltanreizen (Leistung und Wohlbefinden als Äquivalent zu Bildung und Freizeit) aus. Die Theorie ermöglicht Prognosen zu den Auswirkungen dieser Anreize auf schulisches Lernen und Schulleistungen. Die gleichzeitig hohe Präferenz für Leistung und Wohlbefinden (als Entsprechung der Transitions- und Verbleibsorientierung) führt nach dieser Theorie zu Performanzeinbußen beim Lernen und mindert so den schulischen Erfolg der Jugendlichen. Die Erreichung multipler Ziele, wie sie bei den Integrierten durch die Gleichzeitigkeit von Transitions- und Verbleibsinteresse gegeben ist, führt zu Realisierungsproblemen der Ziele und geht zulasten des Lernens. Hieraus wurde abgeleitet, dass integrativ orientierte Jugendliche schlechtere Schulleistungen als die übrigen Jugendtypen aufweisen werden.

Die Hypothesen wurden anhand einer Fragebogenstudie bei 7.- und 8.-Klässlern überprüft und lassen sich im Wesentlichen bestätigen. *Assimilative* Jugendliche legen größeren Wert auf schulisches Lernen und weniger Wert auf Freizeitaktivitäten. Sie sprechen Eltern eine relativ höhere Bedeutung zu und nehmen weniger Probleme bei der Umsetzung ihrer schulischen Ziele wahr. Ihre Schulleistungen fallen überdurchschnittlich aus. *Segregativen* Jugendlichen sind Freunde vergleichsweise wichtig. Ihr Fokus liegt auf Freizeitaktivitäten. Sie nehmen aufgrund der eindeutigen Präferenz für den Verbleib einerseits weniger Probleme wahr, ihre Ziele zu realisieren. Die Präferenz für Freizeitaktivitäten führt andererseits zu unterdurchschnittlichen Schulleistungen. *Diffuse* Jugendliche mit geringer Transitions- und Verbleibsorientierung sprechen Eltern und Freunden eine relativ



geringe Relevanz zu und ihnen ist Lernen und Freizeit weniger wichtig. Sie berichten unterdurchschnittliche Probleme bei der Realisierung ihrer Ziele und erzielen leicht überdurchschnittliche Noten in der Schule. *Integrativ* orientierte Jugendliche weisen eine Doppelorientierung an Transition und Verbleib auf. Dies zeigt sich in der doppelten Handlungsorientierung an schulischem Lernen und Freizeitaktivitäten. Durch die multiplen Ziele ergeben sich für diese Gruppe noch am ehesten Realisierungsschwierigkeiten, sich durch Schule auf den späteren Beruf vorzubereiten sowie in der Freizeit Freunde zu finden und einen eigenen Lebensstil zu entwickeln. Die Realisierungsprobleme der schulischen Vorbereitung auf den Beruf finden bei diesen Jugendlichen ihre Entsprechung in unterdurchschnittlichen Schulnoten.

Besonders hervorhebenswert ist dieser letztgenannte Befund. Schulische Leistungen fallen tendenziell schlechter aus, wenn Jugendliche versuchen, sich gleichermaßen durch schulisches Lernen auf den Erwachsenenstatus vorzubereiten und durch Freizeitaktivitäten die Möglichkeiten der Jugendphase zu nutzen. Das gleichzeitige Verfolgen beider Ziele führt zu einer Konkurrenz der Tätigkeiten, bei der der Schulerfolg teilweise gemindert wird. Nur bei den Integrierten ist eine Doppelorientierung gegeben und die Schulnoten fallen schlechter als bei den anderen drei Gruppen aus. Dies entspricht der zentralen Annahme der Theorie motivationaler Handlungskonflikte und weist auf die Bedeutung hin, die der Konkurrenz gleichzeitig verfolgter, einander hemmender Aktivitäten für schulischen Erfolg zukommt.

Für die berichteten Befunde ergeben sich einige Einschränkungen, die sich auf das Verhältnis von Umweltanreizen, Handlungsorientierungen und schulischem Erfolg (1) der einbezogenen Altersgruppe (2) sowie der Messung von Schulleistungen (3) ergeben.

- (1) Der theoretische Teil konzipiert Umweltanreize, subjektive Orientierungen und Handlungen als deduktive Kette von Anreizen zu Handlungen. Berücksichtigt wird nicht der umgekehrte Fall, wonach bspw. aufgrund von individuellen Orientierungen besondere Umweltanreize selektiert werden oder der Erfolg von Handlungen veränderte Orientierungen mit sich bringt. Es ist ebenso denkbar, dass geringer schulischer Erfolg zu einer Umorientierung Jugendlicher führt und eine vormals starke Betonung des Übergangs in ein Verweilen in der Jugendphase umschwenkt. Die Richtung der Zusammenhänge kann erst im anstehenden Längsschnitt überprüft werden. Sodann impliziert die deduktive Argumentation, dass Handlungsorientierungen als Mediator zwischen biografischer Orientierung und schulischem Erfolg fungieren. Befunde zur TMH lassen vermuten, dass Handlungsorientierungen und die Fähigkeit zur Strukturierung eigener Handlungen eine wichtige vermittelnde Rolle zwischen Werten und schulischem Erfolg spielen (Hofer u.a., im Druck b). Mittels Pfadmodellen ist für die eigene Studie nachzuweisen, ob sich der Anteil aufgeklärter Varianz durch ein Mediationsmodell erhöhen lässt.
- (2) Die Befunde basieren auf Querschnittsdaten von Schülern, die sich in der Frühadulenz befinden. Der Querschnitt ermöglicht nicht, Veränderung und Stabilität der biografischen Orientierung und damit der Typenzugehörigkeit aufzuzeigen. Da es sich um Jugendliche handelt, für die der Übergang in den Erwachsenenstatus noch

in vergleichsweise ferner Zukunft liegt, sind mit dem Näherrücken dieses Übergangs Veränderungen anzunehmen. Die Befunde von Aram/Mücke/Tamke (2003) legen nahe, dass im Verlauf der Adoleszenz ein Wechsel von der Diffusion und Segregation hin zur Assimilation und Integration stattfindet. Im Längsschnitt ist zu klären, wie sich nicht nur die Typenzugehörigkeit, sondern auch der Wechsel der Orientierungen auf schulische Leistungen auswirkt.

- (3) Als Indikator für schulische Leistungen wurden aus forschungsökonomischen Gründen die Schulnoten der Jugendlichen herangezogen. Schulnoten sind nicht nur Ausdruck individueller Leistungsfähigkeit sondern auch durch soziale Bezugsnormen und Fähigkeitszuschreibungen von Lehrern an Schüler beeinflusst (zuf. Ulich 1998, S. 388ff.). Jedoch korrelieren die Fachnoten in Mathe und Deutsch auf der Ebene einzelner Schulen mit Leistungstestwerten zwischen 0.30 und 0.46 (Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 325). Insofern wird mit den Schulnoten keine Messung vorgenommen, die gänzlich unabhängig von tatsächlichen Lernleistungen ist. Die vergleichsweise schwachen Differenzen der Schulnoten zwischen den Typen verweisen auf die Notwendigkeit, zusätzliche erklärende Variablen hinzuzuziehen, wie dies bereits unter Punkt (1) diskutiert wurde.

Trotz dieser Einschränkungen ermöglichen die vorgestellten Befunde einen Einblick in das Zusammenspiel der Orientierung am Freizeit- bzw. Bildungsmoratorium, biografischen Vorstellungen und schulischen Leistungen. Die Ergebnisse sprechen nicht für eine Entkoppelung von Werten und Handlungen. Vielmehr lässt sich zeigen, dass zwischen biografischen Orientierungen und der Wertschätzung von Lernen und Freizeit einerseits sowie dem Schulerfolg andererseits ein (moderater) Zusammenhang besteht. Hierdurch lässt sich zumindest für einen Teil Jugendlicher erklären, warum der Wissenserwerb bei Jugendlichen hoch im Kurs steht, aber in weniger als erwartbaren Maße Ressourcen auf schulisches Lernen verwendet werden.

## Literatur

- Allerbeck, K./Hoag, W.J. (1985): *Jugend ohne Zukunft?* München: Piper.
- Aram, E./Mücke, S./Tamke, F. (2003): Jugendliche zwischen Entwicklung und Entfaltung. Stabilität und Veränderung von Orientierungsmustern im Längsschnitt. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, S. 571-589.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich, S. 261-332.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): *Jugend 2000*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): *Jugend 2002*. Frankfurt: Fischer.
- Feil, C. (2003): *Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*, München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ferchhoff, W./Kurtz, T. (1994): Jugend, Beruf und Gesellschaft – Zur Ausdifferenzierung der Berufsrollen in der modernen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 05, S.478-498.

- Fritzsche, Y. (2000): Moderne Orientierungsmuster: Inflation am ›WerteHimmel‹. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Opladen: Leske + Budrich, S.93-156.
- Haag, L./Mischo, C. (2002): „Saisonarbeiter“ in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, S. 109-115.
- Hofer, M. (2003): Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation. In: Schneider, W./Knopf, M. (Hrsg.): Entwicklung, Lehren und Lernen. Göttingen: Hogrefe, S. 235-253.
- Hofer, M. (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 18, S. 79-92.
- Hofer, M.,/Clausen, M./Fries, S./Reinders, H./Dietz, F./Schmid, S. (2003): Gesellschaftlicher Wertewandel und seine Konsequenzen für die allgemein schulische und mathematisch-naturwissenschaftliche Lernmotivation. Arbeitsbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Mannheim: Universität Mannheim.
- Hofer, M./Reinders, H./Fries, S./Clausen, M. (2005): Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter: Ein deduktiver Ansatz. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51, S. 81-101.
- Hofer, M./Reinders, H./Fries, S./Clausen, M./ Dietz, F./Schmid, S. (im Druck). Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation. Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik.
- Inglehart, R. (1997): Modernization and Postmodernization – Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton: Prentice Hall.
- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J./Lepsius, M.R./Mayer, K.U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-112.
- Münchmeier, R. (1997): Mit gemischten Gefühlen in die Zukunft sehen. Jugend, Beruf, Gesellschaft 02, S. 58-62.
- Noack, P. (1990): Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit. – München.
- Noack, P. (2002): Familie und Peers. In: Hofer, M./Wild, E./Noack, P. (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 143-167.
- Oerter, R. (2002): Kindheit. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PVU, S. 209-257.
- Oswald, H. (1992): Beziehungen zu Gleichaltrigen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (1992): Jugend '92 – Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven, Bd. 2: Im Spiegel der Wissenschaften. Opladen: Leske + Budrich, S. 319-332.
- Peetsma, T.T. (2000): Future time perspective as a predictor of school investment. Scandinavian Journal of Educational Research 44, S. 177-192.
- Reinders, H. (2001): Politische Sozialisation Jugendlicher – Eine biografische Kontextualisierung. In: Zeitschrift für Soziologie und Sozialisation der Erziehung 21, S. 393-409.
- Reinders, H. (2003): Jugendtypen. Ansätze zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, H./Bergs-Winkels, D. (2001): Das SORAT-Inventar: Skalen zur Erfassung sozialräumlicher Aktivitäten im Jugendalter. In: Glöckner-Rist, A./Schmidt, P. (Hrsg.): ZUMA-Informationssystem. Ein elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Reinders/Butz (2001). Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 913-928.
- Reinders, H./Dachner, B./Thomas, B. (2004): Dokumentation der Skalen. Erhebung 2003. Perplex-Projektbericht Nr. 1. Mannheim: Universität Mannheim. [Online verfügbar unter: <http://perplex.social-research.de>; Stand: 19.11.2004].

- Reinders, H./Hofer, M. (2003): Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich, S. 237-256.
- Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.) (2003): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rheinberg, F./Bromme, R./Minsel, B./Winteler, A./Weidenmann, B. (2001): Die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU, S. 271-356.
- Schmid, S./Dietz, F./Hofer, M./Reinders, H./Fries, S. (im Druck): Value Orientations and Conflicts in School and Leisure Time. Erscheint in: *European Journal of Educational Psychology*.
- Schröder, H. (1995): *Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein*. Weinheim: Juventa.
- 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: Leske + Budrich, S. 201-218.
- Tippelt, R. (1990): *Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ulich, K. (1998): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim: Beltz, S.377-396.
- Wentzel, K.R. (2002): The contribution of social goal setting to children's school adjustment. In: Wiegfield, A./Eccles, J.S. (Eds.): *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, S. 221-240.
- Wild, E. (1999): *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unv. Habilitationsschrift. Mannheim: Universität Mannheim.
- Zinnecker, J. (1987): *Jugendkultur 1940-1985*. Opladen: Leske + Budrich.
- 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: Juventa, S. 9-25.
- 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: Leske + Budrich, S. 37.64.
- Zinnecker, J. (2004): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 501-528

**Abstract:** *The author starts from the assumption that, today, adolescents can orient themselves either toward a fast transition into adulthood or toward remaining in the phase of adolescence. Whereas the preference for transition is accompanied by a high esteem for school learning, those interested in staying in the phase of adolescence emphasize opportunities for development provided by leisure activities. By drawing on the concept of different types of adolescents and on the theory of motivational conflicts of action, the author argues that especially the combined preference for both orientations leads to problems in the realization of both school learning and leisure activities. The two behavioural preferences will compete with one another and this will have a negative impact on school learning, in particular, which in turn will lead to a less than average school achievement. This assumption is examined on the basis of a survey carried out among 7th- and 8th-graders and can be substantiated in its core. Adolescents with an equally high preference for both orientations consider both school learning and leisure activities similarly important, experience greater problems in the realization of both aims, and remain below average in their school achievement.*

*Anschrift des Autors:*

Dr. Heinz Reinders, Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II,  
Kaiserring 14-16, 68131 Mannheim, E-Mail: reinders@social-research.de.