

Tully, Claus J.

**Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an
allgemeinbildenden Schulen. Empirische Befunde zur Verbindung von Schule
und Job**

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24 (2004) 4, S. 408-430



Quellenangabe/ Reference:

Tully, Claus J.: Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen. Empirische Befunde zur Verbindung von Schule und Job - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24 (2004) 4, S. 408-430 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56936 - DOI: 10.25656/01:5693

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56936>

<https://doi.org/10.25656/01:5693>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

301: L. (05) ZSE

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

24. Jahrgang / Heft 4/2004

Zeitk. 106, 20. 11. 04

Beiträge

Jürgen Reyer
Integrative Perspektiven zwischen sozialwissenschaftlicher, entwicklungspsychologischer und biowissenschaftlicher Kindheitsforschung? Versuch einer Zwischenbilanz
Integrative Perspectives on Childhood Research: Relating Social Science, Developmental Psychology, and Biosocial Childhood Research – Attempt of an Interim Balance 339

Rainer Geißler
Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört
The Illusion of Equal Opportunities in the German Education System – Dispellled by PISA 362

Ralf Vanderstraeten, Marc Depaepe
Die Schule als sozialer Mikrokosmos? Eine historisch-soziologische Analyse der Charakteristika der Schulerziehung
The School as a Social Microcosm? A Historical-Sociological Analysis of the Characteristics of School Education 381

Hedda Bennewitz
Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht
Helena's and Fabienne's World. Friendship in the Context of School Lessons 393

Claus J. Tully
Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen. Empirische Befunde zur Verbindung von Schule und Job
Labor Market Contacts of Students in General Education. Empirical Findings on the Relation of School and Side Jobs 408

Rezension/Book Reviews

Einzelbesprechung

- H. Deckert-Peaceman and J. Wiesemann über Hengst, H./Kelle, H.: „Kinder – Körper – Identitäten“ 431

Aus der Profession/Inside the Profession

Reprint

- Ludwig von Friedeburg zum Achtzigsten: Reprint des Aufsatzes „Konjunkturphasen öffentlichen Interesses an Bildungspolitik und Bildungssoziologie“ 433

Tagungsberichte

- P. Hilger über „Multiple Marginalities: Gender and education in the global, local and transnational world“ in Helsinki 439
Bericht der Jahrestagung für Bildungssoziologie im April 2004 441

Magazin

- „Harvesting“ – Wissenstransfer 445

Markt

- Children as Researchers 446

Veranstaltungskalender

- U.a. „Childhoods“ – Call for Papers 447

Vorschau/Forthcoming Issue

- 447

Redaktionsmitteilungen

- Über den Eingang und die Begutachtung von Manuskripten 448
Ausschreibung des Themenschwerpunkts Elternbildung 448

Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen

Empirische Befunde zur Verbindung von Schule und Job
Labor Market Contacts of Students in General Education.
Empirical Findings on the Relation of School and Side Jobs

In diesem Beitrag wird mit dem Konzept vom „Leben in Parallelwelten“ gearbeitet, um den gewandelten Jugendstatus und die sich abzeichnenden Veränderungen zu erklären. Dies geschieht auf zweifache Weise: Entlang der Ökonomisierung bzw. Kommerzialisierung des Jugendalltags wird die Parallelisierung der Lebenswelten von Jugendlichen nachgezeichnet; sie changieren zwischen abhängiger Existenz und praktizieren – qua übernommener Jobs – zugleich Formen der Eigenständigkeit, die die Disposition über eigene Budgets unterstellt. Ein weiteres neues Muster des „Lebens in Parallelwelten“ ist folglich das Nebeneinander von Schülersein und Jobausübung. Die Parallelität von Lebens- und Lernwelten kommt also darin zum Ausdruck, dass Jugendliche neben Familie und Peers, Schule und Medien sich über Nebenjobs und eigenes Einkommen gegensätzliche Erfahrungswelten erschließen.

In order to explain the status of youth and the changes of their living conditions, this article deals with the concept of young people “living in parallel worlds”. These transformations are twofold: firstly, the economizing and commercializing of their everyday life is shown; secondly, young people at work are observed. Today’s young people thus tend to oscillate between a dependent existence (as a student) and an independent disposition of a free financial budget. They live a student’s life but are doing side jobs (regular work) at the same time. Their coping with these “parallel worlds” means that the young people live their life in family, with peers, at school, with media and so on. Side jobs are relevant for an additional income and open up a different world of experience.

Keywords: sociology of youth, side job, education, school, job, leisure time, learning, youth culture

1. Einleitung

Jugend wird – je nach eingenommener Sichtweise – unterschiedlich akzentuiert und charakterisiert. Im Kern lassen sich zwei Zugänge gegeneinander abgrenzen. Einer von beiden betont die Entwicklungsaufgaben im Alltag, der zweite die Entwicklung bzw. die Positionierung von Jugend in der Gesellschaft. Aus psychologischer Sicht wird seit Erikson (1966) Jugend als Schonraum beschrieben; er betont das psychosoziale Moratorium. Jugendliche sind noch nicht in der Lage, Verantwortung für ihr eigenes Handeln und für andere zu übernehmen. Aus der Perspektive von Erikson durchlaufen Jugendliche mehrere Identitätskrisen. Das Moratorium fungiert insofern als gesellschaftlich zugestandene Aufschubperiode im Dienste der individuellen Entwicklung (vgl. Erikson, 1966, S. 161f.; Havinghurst, 1972). Aus dem Blickwinkel der Entwick-

lungsaufgaben geht es um den Körper, biologische Veränderungen, die Wahrnehmung des eigenen Körpers, um die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht. Es geht insofern um altersspezifische Entwicklungsaufgaben, die im Lebenslauf zu bewältigen anstehen (vgl. Fend, 2000). Die gesellschaftlich zugestandenen Freiräume für die Entwicklung verweisen auf die gesellschaftliche Positionierung Jugendlicher. Die Freiräume stehen für die Verortung von Jugend in der Gesellschaft wie auch für die Bezüge Jugendlicher auf die (ihnen vorgegebene) Gesellschaft gleichermaßen.

Jugend als eigene Lebensphase ist ein Produkt der „Moderne seit Einsetzen des Industrialisierungsprozesses im 19. Jahrhundert“ (Münchmeier, 1998, S. 3; vgl. weiter Abels, 1993). Dies bedeutet, ein Leben in alimentierter Existenz (vgl. Achatz u.a., 2000, S. 37f., 60ff.; vgl. Tully & Wahler, 1983), denn die Freistellung von Arbeit zu Gunsten vorgeschalteter Ausbildung bedeutet längere Abhängigkeit von der Unterstützung durch Familie und Staat. Gleichermaßen ist die Entfaltung von Eigenständigkeit und das Erlebnis eigener Leistung begrenzt. Dies war vor 40 Jahren nicht anders als heute, allerdings ist diese Lebensphase verlängert und der Übergang in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis aufgeschoben. Dem DJI-Jugendsurvey (Gille & Krüger, 2000) folgend, rechnet sich etwa ein Drittel der über 25-Jährigen noch nicht den Erwachsenen zu. Jugend beginnt also nicht nur früher – etwa mit 12 Jahren (vgl. Hurlmann, 1999) – sondern sie ist nach oben offen. Die ökonomische Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie und sozialstaatliche Alimentation bleibt für eine längere biografische Dauer bestehen. In der Jugendforschung (vgl. Gillis, 1980; Mitterauer, 1986) wird die Statuspassage zwischen Kind- und Erwachsenenesein akzentuiert, die mit der Pubertät beginnt und mit dem „Eintritt in das Berufsleben und/oder eigenen Familiengründung“ endet (Ecarius & Fromme, 2000, S. 147).

2. Jugend heute

Jugendliche wollen eine Gesellschaft, die ihre Handschrift trägt; eine, die ihrem Lebensstil folgt und ihre Auffassung von Leben spiegelt. Zumindest im jugendkulturellen Alltag lässt sich diese Intention realisieren. Jugendkulturelle Forschungen akzentuieren besonders diese Bezüge von Jugend auf Gesellschaft. Es geht darum, wie sich Jugend in der von ihr wahrgenommenen Gesellschaft mit den eigenen Präferenzen einbettet. Darüber hinaus ist sie aus jugendsoziologischer Sicht eine Phase der Vorbereitung auf das Erwachsensein. Jugend ist eine endliche Lebensphase, der weitere biografische Abschnitte folgen, die länger dauern (vgl. Behnken & Zinnecker, 1992; Fuchs-Heinritz, 1990; Kohli, 1985).

2.1 *Jugendphase als Transition vs. Moratorium?*

Häufig wird in der Jugendforschung von einer zeitlichen Verlängerung der Jugendphase gesprochen. Unübersahbar hat sich jedoch diese Lebensphase selbst innerlich stark gewandelt. Der längere Verbleib der Heranwachsenden im allgemeinen Bildungswesen ist hierfür ein Indikator. Bis in die 1970er Jahre bedeutete das „Ende der Schulzeit, die für die Mehrheit deutlich früher endete als für die Jugendlichen heute, den Eintritt in das Erwerbsleben. Heute sieht dies anders aus. Jugend beginnt mitten in den Schuljahren und endet für die

meisten erst nach dem Abschluss langfristiger Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen. Schule und Lernen sind zu einem zentralen Inhalt des Jungseins geworden („Scolarisation“ der Jugend)“ (Stecher, 2003, S. 201). Die Gleichsetzung von Jugend und Schüler wird auch mit dem Begriff des Bildungsmoratoriums bzw. des kulturellen Moratoriums umschrieben (vgl. Zinnecker, 2003). Es wird deutlich, dass sich „die Jugendphase in den letzten Jahrzehnten als ein Moratorium vor der Arbeitsgesellschaft statt als ein Einfädungsphase in die Erwerbsarbeit – neu konstituiert hat. Hauptthema dieses Moratoriums ist der Erwerb von Bildung und Bildungsabschlüssen (allgemeiner: von kulturellem Kapital vgl. Bourdieu, 1985), die eine möglichst günstige Ausgangsposition für den späteren beruflichen Erfolg schaffen sollen. Entpflichtet im ursprünglichen Wortsinn von ‚Moratorium‘ als Auszeit – sind die Jugendlichen allenfalls von der beruflichen Erwerbsarbeit, nicht jedoch von der Bildungsarbeit“ (Stecher, 2003, S. 201 f.). In der aktuellen Debatte wird je nach Position stärker die Transition bzw. das Moratorium betont. Beim Transitionsansatz werden die Einstellungen und Verhaltensweisen junger Menschen an der gesellschaftlich gewünschten Übernahme der Erwachsenenrolle bemessen. Beim Moratorium fungiert „die Jugendphase als Entwicklungsabschnitt mit eigenem Wert jenseits ihrer Vorbereitungsfunktion“ (Reinders & Wild, 2003, S. 15). Es ist vermutlich müßig, darüber zu befinden, ob Jugend als Moratorium oder als Phase der Transition anzusehen ist. Wichtiger erscheint es wohl, die konkreten Bezüge Heranwachsender auf die Gesellschaft beschreiben zu können.

Da wir es gleichermaßen mit einem Wandel in der Biografie wie auch einem Wandel in der Gesellschaft zu tun haben, ist dies ein schwieriges Unterfangen. Gerade unsere Befunde zu den Nebenjobs Jugendlicher stehen dafür, dass wir es mit einer Mischung zu tun haben. Schülerinnen und Schüler agieren einerseits im Sinne der eigenständigen Einkommenserzielung, andererseits können sie nur so im Moratorium (samt jugendkulturellen Medienkonsums, eigener Stile etc.) leben.

2.2 Bildung als Vorbereitung auf Arbeit und Beruf vs. Jugend als „Lebensphase mit open end“

„Die Jugend wurde zu keiner Zeit so spät zur Selbstständigkeit gelassen wie jetzt. Die wirtschaftlichen Verhältnisse steigern das noch, man kommt spät von der Schule, zu spät von der Universität, zu spät ins Amt.“ Was wie ein Zitat zur Beschreibung der aktuellen Jugendgeneration klingt, entstammt der Feder von Hermann Nohl und ist Teil eines Aufsatzes, den er 1914 über „das Verhältnis der Generation in der Pädagogik“ geschrieben hat. In ihrem Einleitungsbeitrag verweisen Reinders und Wild (2003, S. 23) darauf und stellen fest, „dass bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Zusammenhang zwischen Bildungszeit und Jugendzeit“ bestanden habe.

Jugend als eigenständige Lebensphase existiert so lange noch nicht (vgl. Hornstein, 1965; Mitterauer, 1986; Tenbruck, 1962). In Deutschland wird für die Nachkriegsgeneration erstmals so etwas wie eine jugendkulturelle Verselbstständigung in Ansätzen versucht. Dennoch erleben die in den 1950er Jahren Heranwachsenden nach „dem Ende der Kindheit eine mehr als eingeschränkte Form des Jugendmoratoriums, die mit dem 14. Lebensjahr und dem Verlassen der Volksschule eher endet als anfängt. Die reale Geschichte dem Jugend

beginnt erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, mit der explosiven Entwicklung der ökonomischen Produktivkräfte und dem beginnenden Massenkonsum in einigen avancierten Gesellschaften. Erst in diesem historischen Kontext erfolgt die schrittweise Inklusion der Mehrheit der Heranwachsenden in ein erweitertes Modell jugendlichen Moratoriums. Ihren sinnfälligsten Ausdruck findet diese Inklusion im Prozess der Bildungsexpansion und der Freisetzung jugendlicher Alterskohorten für Bildungslaufbahnen und zunehmenden Karrieren im Freizeit- und Konsumbereich.“ (Zinnecker, 2003, S. 43). Die verlängerte Jugendphase war vordem nur den jungen Herren aus den oberen sozialen Schichten vorbehalten. Nun wird qua Verlängerung der Bildung auch die Existenz weiterer Kreise verbürgerlicht.

Bereits in den 1980er Jahren wurde deutlich, dass nach mehr Bildung Ausschau gehalten wurde und sich damit eine Verlängerung der Jugendphase abzeichnete. Wie wir in unseren Arbeiten zeigen konnten, ließ sich bereits zu dieser Zeit von Jugend als einer Lebensphase mit „*open end*“ sprechen (vgl. Tully & Wahler, 1983, 1985a, 1985b).

Wie Zinnecker ausführt, scheinen die Entdeckung der Jugend und ihr Verschwinden dicht beieinander zu liegen und auf die 1970er bzw. 1980er Jahre zu datieren. Die in der Jugendforschung geführten Debatten verweisen auf das „Ende der Jugend“ (vgl. Gillis, 1980; von Trotha, 1982; Zinnecker, 1985, S. 39ff.) oder betonen die Entstrukturierung der Jugendphase (vgl. Krüger, 1993; Mierendorf & Olk, 2002; Münchmeier, 1998; Olk, 1985, 1993). Letztere betonen statt der Statuspassage die *Abfolge von Teilübergängen* ins Erwachsenenleben: Diese Teilübergänge (Strafmündigkeit, Führerschein, Geschäftsfähigkeit, Schulabschluss) sind untereinander nur bedingt verbunden. Erkennbar sind zentrale Lebenslaufereignisse wie Schulabschluss, Berufsausbildung, Auszug aus dem Elternhaus und Heirat heutzutage aufgeschoben (vgl. Grunert & Krüger, 2000, S. 203).

2.2.1 Länger zur Schule

In den 1970er Jahren wird Bildung bevorzugt als Grundlage für technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Fortschritt gesehen.¹ Das staatliche Ausbildungswesen soll erforderliche Qualifikationen für eine komplexere Arbeitswelt bereitstellen. Die Bildungsreform – eine Folge des Sputnikschocks 1957 – sollte Bildungsreserven ausschöpfen und zugleich Chancengleichheit fördern.² Ein grundlegender Um- und Ausbau des Bildungswesens war die Folge. Das Ziel: mehr Bildung und höherwertige Bildungsabschlüsse.

1 Vgl. Becker, 1964; Hegelheimer, 1974; Kalmbach & Hagemann, 1983; s. auch die Verhandlungen des 19. dt. Soziologentags in Berlin: Beck, Bolte & Brater, 1979; Lutz, 1979

2 In seiner Vorlesung „Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen“ macht Ralf Dahrendorf rund zehn Jahre nach dem Sputnikschock darauf aufmerksam, dass Hochschulbildung nur für fünf Prozent der Kinder aus Arbeitnehmerhaushalten zugänglich sei. Mit der Bildungsreform ändert sich dies nachhaltig. Zunächst wurde das neunte Schuljahr eingeführt. Länderspezifisch wurde eine Verlängerung der Grundbildung realisiert. In Bremen war dies 1959 der Fall, in Bayern 1969.

Ein Nebeneffekt: Jugendliche verbringen größere Teile „ihrer Zeit in der öffentlichen Institution Schule“ (Reh & Schelle, 2000, S. 161). Damit sinkt die Erwerbsquote der 15- bis 25-Jährigen.

Tabelle 1: Die Erwerbsquoten der 15- bis 25-Jährigen (1960 – 2000)

Jahr	Alter	
	15-20 Jahre	20-25 Jahre
1960	75,9	83,5
1970	54,5	78,2
1980	45,0	76,7
1990	40,3	77,8
2000	31,8	72,0

Quelle: eigene Berechnungen, Grund- und Strukturdaten ab 1980

Noch in den 1960er Jahren endete für den größten Teil der Jugendlichen mit 14 bis 15 Jahren die Schule (vgl. Grunert & Krüger, 2000, S. 192, 211; Dudek, 1990, S. 56), heute deutlich nach dem 16. bis 17. Lebensjahr (vgl. auch Jugendwerk der deutschen Shell, 2002). 60% der Schulabgänger begannen in den 1960er Jahren eine berufliche Ausbildung im Dualen System, die im Alter von 18 Jahren mit der Gesellenprüfung abgeschlossen wurde. Heute bereiten sich Jugendliche länger auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit vor und beginnen die Lehre später. Das Durchschnittsalter der Auszubildenden liegt aktuell bei 19 Jahren (Berufsbildungsbericht, 2003, S. 87). Ein größerer Personenkreis ist mit höherwertigen Bildungsabschlüssen ausgestattet. Die Besserstellung durch mehr Bildung ist jedoch relativiert. Wir haben es mit einem „Fahrstuhl-effekt“ (vgl. Beck, 1986) zu tun.

- Seit Mitte der 1980er Jahre gestaltet sich der Wechsel von der Schule in das berufliche Ausbildungswesen schwieriger. Diese Hürde wird als „*erste Schwelle*“ bezeichnet.
- Um die Berufswünsche der Bewerber mit den Anforderungen der Betriebe abzustimmen, ist ein Überangebot notwendig.³
- Je schwieriger es wird, eine Lehrstelle zu finden, desto attraktiver erscheint der Verbleib im staatlichen Bildungswesen bzw. betrieblichen Qualifizierungssystem. Dies zeigt unsere DJI-Untersuchung zum Umweltwissen Jugendlicher. Die Mehrzahl der 1998 befragten Auszubildenden im ersten Lehrjahr sah in der eigenen Berufsausbildung eher die Chance, ein wichtiges Zertifikat zu erwerben, als einen wirklichen Berufseinstieg. Vordem war die Berufsausbildung eine Ausbildung zum Beruf (vgl. Lappe, Tully & Wahler, 2000, S. 77ff.).

³ Vgl. dazu das Bundesverfassungsgerichtsurteil aus dem Jahre 1980 (AZ: 2 BvF 3/77); es spricht von einer Pflicht zur Ausbildung und auch davon, dass zur Wahrung der freien Berufsausübung ein „Überangebot“ an Lehrstellen bestehen soll, weshalb gegebenenfalls staatliche Maßnahmen einsetzen sollen. Das Gesetz zur Ausbildungsabgabe von 2004 (das nicht zur Anwendung kommt) hätte sich darauf berufen können.

2.2.2 Schule im Bezugssystem jugendlichen Alltags

Die Schule ist zentraler Bestandteil des Tagesablaufs. Schon die Tagebuchauswertungen von Charlotte Bühler (1921) geben Aufschluss, dass die Schule ein Ort ist, an dem Freundschaften entstehen, an dem Jugendliche erste sexuelle Kontakte anbahnen, Partnerschaften erproben etc.

Für Kinder und Jugendliche ist die Schule weniger ein Ort der Wissensvermittlung, als ein sozialer Treffpunkt (vgl. Zinnecker u.a., 2002, S. 43; weiter Stecher, 2001). Hier tauschen sie sich mit ihren Peers aus und verständigen sich über ihre jugend- und zeitgemäßen Lebensweltdeutungen. Insofern eröffnet der von mehr Bildung geprägte Jugendstatus neue Spielräume (vgl. Münchmeier, 1998, S. 8). Verlängerte Ausbildungszeiten werden aus dem Blickwinkel jugendkultureller Forschung nicht als Befreiung von erwerbsmäßiger Arbeit, wohl aber als Zuwachs an „Entfaltungsspielraum für Selbstfindung“ und für „Identitätsbildung“ gesehen. Tatsächlich gab es einen solchen „Raum für Selbsterfahrung und Selbstthematisierung und die Entfaltung eines eigenen Lebensstils im Freizeit- und Konsumbereich“ bis in die 1960er Jahre nur für eine kleine Minderheit. Eine längere Adoleszenzphase war männlichen Jugendlichen aus bürgerlichen Schichten vorbehalten. Für weibliche Jugendliche und solche „aus Arbeiter- und Unterschichten“ gab es solche Spielräume der Selbsterfahrung nicht (Hurrelmann, 1999, S. 287; vgl. auch Keupp, 1997).

Mit der Aufschiebung des Übergangs zum Erwachsensein stellt sich die Frage, wie Peerorientierung, die Pflege entsprechender Stile und ein Leben in abhängiger Existenz vereinbar werden. Die Ausdehnung der Jugendphase fördert zunächst die Binnenorientierung an den Standards der Altersgleichen. Forschungen zu Jugendkultur und Clique unterstreichen dies (vgl. Baacke, 1999; Ferchhoff, 2000). Laut den Befunden der letzten Shell-Jugendstudie geben 70% an, in Cliquen eingebunden zu sein.

2.2.3 Jugendkultur vs. Arbeitsorientierung – was zählt?

Die Forschungen zur jugendkulturellen Entfaltung betonen einen Stellenwechsel von Orientierungen. Stand noch in den 1960ern für 14- bis 15-Jährige der Wechsel in „altersheterogene Arbeitshierarchien“ an, so sind heute im gleichen Alter Peers und Jugendkultur wichtig. Damit orientieren sich Heranwachsende weniger an „persone(n)- und ortsgebundene(n), traditionelle(n) Lebensmilieus“. Stattdessen wenden sie sich „unverbindlichen, indirekt kontrollierten Einrichtungen einer Dienstleistungskultur zu“ (Prahl, 2001, S. 261). Die damit deutlich werdende Ökonomisierung des Jugendalltags ist widersprüchlich und folgenreich. Einerseits handeln Schülerinnen und Schüler vielfach eigenständig. Sie entscheiden über die Gestaltung ihrer Freizeit und pflegen ihren eigenen Mode-, Musik- und Mediengeschmack. Andererseits sind sie ökonomisch keineswegs unabhängig.

Diese wahrnehmbare Ausrichtung auf das, was gefällt und „in“ ist, hat in der öffentlichen Diskussion zu der Frage geführt, ob Jugendliche noch willens wären, sich auf die vorgegebenen gesellschaftlichen Werte einzulassen (vgl. Klages & Kmiecik, 1981). Neuere Befunde sprechen für Entwarnung und sogar für eine deutliche Aufwertung all dessen, was mit Arbeit zusammenhängt. Die Studie „Jugend: Arbeit und Identität“ von Martin Baethge u.a. vom Göttinger

SOFI aus dem Jahr 1988 berichtet von einer ungebrochenen Arbeitsorientierung, ebenso wie eine größere Längsschnittuntersuchung aus dem DJI (Raab u.a., 1996). Für mehr als drei Viertel der befragten Jugendlichen nehmen Beruf und Arbeit einen sehr hohen Stellenwert in ihrer Lebensplanung ein. Aktuelle Jugendstudien unterstreichen ebenfalls den arbeitsweltlichen Bezug Jugendlicher. Die Shell-Jugendstudie von 2002 betont den Unterschied zu den 1980er Jahren und die stärker pragmatische Haltung. Es geht darum, praktische Probleme in Angriff nehmen, die persönlichen Chancen eröffnen. Im Kontrast zu den 1990er Jahren stehen „übergreifende Ziele der Gesellschaftsreform oder die Ökologie (...) nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der meisten Jugendlichen“. Wichtiger geworden seien „Leistung, Sicherheit und Macht“. In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre seien erst für „62% der Jugendlichen ‚Fleiß und Ehrgeiz‘ wichtig“ gewesen. „2002 sind es bereits 75%. Die Wichtigkeit des ‚Strebens nach Sicherheit‘ stieg von 69 auf 79%, die von ‚Macht und Einfluss‘ von 27 auf 36%“ (Jugendwerk der deutschen Shell, 2002, S. 18). Da sich der reguläre Eintritt in das Beschäftigungssystem schwieriger gestaltet, wird Arbeit insgesamt höher bewertet. Selbst Jugendliche, die sich laut IG-Metall-Jugendstudie als freizeitorientiert einordnen, sagen: „Arbeit ist immer wichtig. Freizeit hab’ ich mein ganzes Leben, aber Arbeit krieg ich nicht immer“ (Bibouche & Held, 2002, S. 43). Jugendliche verknüpfen Freizeit- und Arbeitswelt; sie einfach als hedonistisch zu bezeichnen, ist also unzureichend.

2.3 *Leben in Parallelwelten – neue Muster der Entgrenzung im Jugendalltag*

Aktuelle soziologische Konzepte betonen „fluide“ Verhältnisse.⁴ Folgen und Nebenfolgen sind im Sinne der reflexiven Moderne weder hinreichend steuer- noch abgrenzbar. Damit erweisen sich vertraut gewordene Kategorien als unzureichend. Jugendliche sind heute nicht nur ökonomisch abhängige Subjekte, sondern ihr Taschengeld ist gleichzeitig eine Marktgröße geworden, mit dem z.B. die Telekommunikationsunternehmen rechnen (s. auch FN 7).⁵

Bildung und Beschäftigung koexistieren. Was wir erleben, ist eine Überschneidung bzw. ein Nebeneinander von vormals klar abgegrenzten Lebensphasen. *Leben in Parallelwelten* bedeutet die Möglichkeit, sich parallel in unterschiedliche Lebensbereiche einzuklinken. Kommunikationstechnik macht es beispielsweise möglich, moderne, hochgradig differenzierte Lebensverhältnisse zu bewältigen. Und in der Tat: Der Alltag Jugendlicher erweist sich als kontinuierliche Suche nach Eindeutigkeit in einer Welt wachsender Optionen, in der geordnete Verhältnisse zur Ausnahmeerscheinung geworden sind. Jugendliche müssen also in sehr viel umfassenderer Weise eigenkreativ und eigenständig die ihnen vorgegebenen informelleren Lebensverhältnisse nutzen (vgl. Tully, 2004; Wouters, 1986, 1999; Zinnecker, 2003, S. 51).

4 Zu fluiden Verhältnissen, reflexiver Moderne vgl. Bauman, 2003; Beck, Giddens & Lash, 1996; Sennett, 1998; Urry, 2002; zur Erlebnis- (vgl. Schulze, 1995) oder Multioptionsgesellschaft vgl. Gross, 1994

5 25,5 Milliarden Kurznachrichten versandten die Deutschen vergangenes Jahr. Im Geschäftsjahr 2002/03 machte Vodafone alleine mit SMS einen Umsatz von 1,3 Milliarden Euro. Die meisten SMS werden von Jugendlichen verschickt (vgl. SZ „Zehn Jahre SMS“, 14./15.05.2004, S. 2)

Jugendliche von heute müssen in einem entgrenzten Jugendalltag zu changieren wissen und kommunikativ (SMS, Handy, Chat, E-Mail) agieren. Im Sinne von Giddens (1995, S. 33ff.) sind sie Experten des „embedding“ und „disembedding“. Neuerdings stehen ihnen für die Herstellung und Pflege ihrer Bezüge vielfältige technische Optionen zur Verfügung,⁶ d.h. vorherige Differenzierungen werden aufgehoben, neue entstehen.

Absichtsvoll wird in diesem Beitrag das Konzept vom Leben Jugendlicher in Parallelwelten eingeführt. Es gilt, den gewandelten Jugendstatus und die sich abzeichnenden Veränderungen zu erklären. Dies geschieht in diesem Artikel exemplarisch auf zwei Ebenen:

Die Ökonomisierung bzw. Kommerzialisierung des Jugendalltags ist ein wichtiger Hinweis auf die Parallelisierung des Lebensalltags Jugendlicher. Jugendliche leben in einer abhängigen Existenz, und Eigenständigkeit wurde bislang erst über regelmäßiges eigenständiges Einkommen erworben.

Ein weiteres neues Muster des Lebens von Parallelwelten ist das Nebeneinander von Schülersein und Jobausübung.

2.3.1 Konsum und monetarisierter Jugendalltag

Zinnecker spricht in seinem Buch „Jugendkulturen 1940 bis 1985“ von einem zwiespältigen Verhältnis der jüngeren Generation zu „Konsum- und Dienstleistung“. Freizeit und Konsum sind die Bereiche, in denen sich Jugendliche von „pädagogischen Abhängigkeiten freikämpfen“. Statt der Eltern fungiert die „Medien- und Konsumindustrie“ wie eine neue Kontrollinstanz. „Die Kontrollen sind ‚sanfter‘ und weniger sichtbar als die, die die Erwachsenenengesellschaft in den Epochen davor anwandte“ (Zinnecker, 1987, S. 328). An die Stelle der Kontrolle durch konkrete Personen tritt eine „anonyme“ Kontrolle, statt der äußeren Kontrolle geht es nun um Selbstzwang und Selbstorganisation. Erfolgreich wurde die Vorherrschaft der Erwachsenen beendet, was offensichtlich in mehreren Stufen erfolgte. Beginnend bei der „niederer“ oder illegitimen Kultur (z.B. popular music, Mode oder Verkehrsmittel) agieren junge Menschen erwachsengleich (ebd., S. 329).

Heute sind verallgemeinerte Konsumstandards auszumachen: Ein Handy ist unverzichtbar, ebenso ist die Verfügung über einen Computer, einen Internetzugang, eine CD-Sammlung wichtig. Der Besitz und die Nutzung dieser Dinge setzt Geld voraus, was für einen monetarisierten Jugendalltag steht. Unverzagt und Hurrelmann (2002) betonen die gewachsenen Konsumstandards als Kernproblem des hohen Geldbedarfs. „Eltern und Kinder stecken in der Wohlstandsfalle. Kinder und Jugendliche hatten noch nie so viel Geld in den Händen und sie kommen immer weniger mit dem Geld aus“ (Unverzagt & Hurrelmann, 2002, S. 25). Dies ist gleichwohl keine hinreichende Erklärung des Bedarfs an Kaufkraft im Jugendalter. Richtiger ist wohl, Jugendliche bemerken mit zunehmendem Alter – und dies sicher auch schichtspezifisch – eine

6 Vgl. dazu die Untersuchungen zu Jugend und Mobilität (Tully, 2002, 2003a, 2003b) und zur Bedeutung von Technik, namentlich der kommunikationstechnischen Hilfen (Handy, SMS, Chat) (Tully, 2003a, 2003b, 2004b)

wachsende Abhängigkeit vom Budget ihrer Eltern und deren Taschengeldzahlungen. Allein die Übernahme von Jobs neben dem Schulbesuch eröffnet zusätzliche Optionen für eigenbestimmten Konsum. Selbstbestimmte Lebensführung unterstellt also eigenständigen Konsum und ökonomische Unabhängigkeit. Bei Jugendlichen setzt dies die Alimentierung des Lebensunterhalts, die Übernahme der Kosten für Miete, Essen, Urlaub durch die Eltern voraus. Soweit diese finanziellen Ressourcen unzureichend sind, werden zusätzliche Einkommensquellen wichtig.

Jugendliche im Alter zwischen 13 und 17 Jahren beziehen dem „Sozioökonomischen Panel“ des DIW (Institut der Deutschen Wirtschaft) folgend durchschnittlich 40 Euro Taschengeld im Monat.⁷ Was aber sind 40 Euro pro Monat für 17-Jährige? Die Relativität des Betrages zeigt sich im Vergleich mit dem Preis einer CD, eines Diskoabends etc. Die Kommerzialisierung des Jugendalltags verdichtet die Abhängigkeit vom elterlichen Haushaltseinkommen. Der Handel hat die jugendkulturellen Bedürfnisse als spezielles Marktsegment entdeckt. Kinder und Jugendliche werden massiv beworben, wenn es um Lebens- und Genussmittel sowie neue Medien und Telekommunikation geht. Erreicht werden sie über Fernsehen⁸, Plakate, Jugendzeitschriften und neuerdings per SMS, Internet und E-Mail. „Shoppin gehen“ ist laut „Kids Verbraucher Analyse“ 2003 zu einer beliebten Freizeitaktivität von Kindern und Jugendlichen geworden (Online-Dokument 1). Dabei geht es nicht nur um Musik, geschmackvolle Kleidung, modische Accessoires, sondern gleichermaßen um Kommunikationstechnik. Für Jugendliche ist die Erreichbarkeit per Handy und SMS außerordentlich wichtig. Wir wissen aus unserer Untersuchung zu „Außerschulischen Lernwelten“, dass 90% der 15- bis 18-Jährigen bereits über ein Handy verfügen und dafür viel Geld ausgeben (Tully, 2003a). Durchschnittlich sind es 23 Euro pro Monat. Die Berichte zur Verschuldung Heranwachsender im Zusammenhang mit Handy und SMS sind hier erst zu nehmen. 6% der 15- bis 17-Jährigen haben Schulden, allerdings bevorzugt bei ihren Eltern.

Schule und Arbeit funktionieren nach unterschiedlichen Regeln. Bildung steht im Dienste der Persönlichkeitsentfaltung und der Wissensvermittlung. Die Institutionen der Erwerbsarbeit folgen den Prinzipien ökonomischer Rationalität. Schülerinnen und Schüler sind im Dienste ihrer Qualifizierung von regulärer Erwerbstätigkeit freigestellt. Wir wissen, sie gehen heute länger als vordem zur Schule und erwerben höherwertigere Abschlüsse. Dynamische Entwick-

7 Schätzungsweise werden etwa 2,3 Milliarden Euro von den Eltern an die Kinder transferiert. Die 13- bis 24-Jährigen verfügten im Jahr 2002 über Kaufkraft in Höhe von rund 52,9 Milliarden Euro. 10,6 Milliarden Euro sollen sie im gleichen Zeitraum über Jobs und Nebenjobs zum Taschengeld hinzu verdient haben (IJF, 2002, S. 10). Die Ermittlung der Einkommen Jugendlicher ist keineswegs einfach. Wenn fallweise unterschiedliche Summen als Einkommen Jugendlicher berichtet werden, so liegt dies vor allem an den Verfahren der Ermittlung. Gelegentlich werden Einkommen auch doppelt erfasst (vgl. Feil, 2003).

8 Da Jugendliche viel fernsehen – täglich rund 2 Stunden – hat dies Einfluss auf das Konsumverhalten (vgl. Online-Dokument 1): „In dieser Zeit können sie mindestens 900 Werbespots monatlich sehen – Tendenz steigend.“

lungen im Beschäftigungssystem⁹ erschweren den Übergang von der Bildung zur Beschäftigung. Allerdings sind Arbeitsweltkontakte auch nicht mehr bis zum Abschluss im allgemeinbildenden Schulwesen aufgeschoben.

Bis in die 1960er Jahre war der Übergang von der Schule in die Welt durch den Einstieg in das berufliche Ausbildungswesen vorgesehen. Jobs gab es wenige, häufiger war die Mitarbeit im familiären Umfeld. Heute kommt die Parallelität von Lebens- und Lernwelten also darin zum Ausdruck, dass Jugendliche neben Familie, Schule, Peers, Medien sich über Nebenjobs andere Erfahrungswelten erschließen.

2.3.2 Parallelwelt Schule und Job

„Wer Geld ausgibt, muss auch welches verdienen“, notieren die Autoren der Shell-Jugendstudie von 2002 lapidar. Rund ein Drittel der 15- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schüler jobbt regelmäßig (Jugendwerk der deutschen Shell, 2002, S. 85). Schüler und Schülerinnen wie auch Auszubildende nehmen immer häufiger „Taschengeldjobs“ an. „Fast jeder Zehnte wendet für seine Tätigkeit 15 Stunden oder mehr pro Woche auf“ (ebd., S. 85). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gehören zu der Gruppe, die „überdurchschnittlich häufig im Vergleich zu den anderen Schulformen recht zeitintensiv“ jobben. Zur Schichtspezifität wird angemerkt, „dass vor allem unter den Jugendlichen der Ober- und der oberen Mittelschicht die Ausübung eines (mitunter zeitintensiven) Nebenjobs verbreitet ist. Die Nebentätigkeiten von Jugendlichen verweisen also auch auf Partizipationswünsche, auf das Bestreben, sich schon frühzeitig im gesellschaftlichen System zu beweisen, nicht ausschließlich auf die bloße Befriedigung von Konsumwünschen“ (ebd., S. 86).

Der deutsche Einzelhandelsverband geht von 45000 Schülern aus, die im Einzelhandel tätig sind (Online-Dokument 2). Selbst neben der Berufsausbildung übt laut der IG-Metall Jugendstudie von 2002 ein Viertel der Jugendlichen „bezahlte Nebentätigkeiten“ aus (Bibouche & Held, 2002, S. 43). Auszubildenden mag es bevorzugt um die Aufbesserung ihrer Ausbildungsvergütung gehen. Bei Schülerinnen und Schülern eröffnen Nebenjobs nicht nur die Möglichkeit eines zusätzlichen Einkommens, sondern auch des Erwerbs erster arbeitsweltbezogener Erfahrungen. Schülerinnen und Schülern stellen auf eigene Initiative Kontakte zur Arbeitswelt her. Und was ist Arbeit im Unterschied zur Schule? *Arbeiten bedeutet* zu vorgegebenen Zeiten antreten zu müssen, Belastungen ertragen, übertragene Aufgaben verrichten, in der Arbeit statt mit Freunden mit „Kollegen“ zusammen sein, aber auch Geld zu verdienen. Die Umstellung von der Schulbank zum Arbeitsplatz ist ein biographischer Einschnitt (vgl. Lappe, Tully & Wahler, 2000, S. 70 ff.).

9 Bei Martin Baethge liest sich dies so: „In dem Moment, in dem sich der Strukturwandel der Tätigkeiten in Richtung wissensgeprägter Arbeit (im Gegensatz zu manuell geprägter) beschleunigt, die Märkte unsicherer und weniger kalkulierbar werden, das Innovationstempo steigt und dementsprechend erworbenes Berufswissen schneller veraltet, müssen auch die Abstimmungsprozesse zwischen Nachfrage und Angebot an beruflichen Qualifikationen dynamischer werden und an die Stelle der sehr weiten Kopplungen müssen enge zwischen Arbeit und Lernen treten.“ (Baethge, 2003, S. 92; vgl. weiter Rifkin, 2000; Sennet, 1998).

Arbeiten bedeutet auch, Anerkennung erleben, Nützliches tun, nicht in der Rolle als Schüler, sondern als jemand der eine Aufgabe übernimmt, wahrgenommen zu werden. Schülerinnen und Schüler erfahren so etwas über das Funktionieren der Arbeitswelt. Nebenjobs fungieren insofern als Plattform gesellschaftlichen ‚Probehandelns‘. Auch wenn die Tätigkeiten gelegentlich anspruchlos sind, so wird doch die Bedeutung des Tausches von Zeit gegen Geld erfahren.

Für legale Beschäftigungsverhältnisse von 14- bis 18-Jährigen gelten die Bestimmungen des Jugendarbeitsschutzgesetzes und die Vorgaben der Gewerbeordnung. Für die 13- bis 15-Jährigen gilt darüber hinaus die Kinderarbeitsschutzverordnung, die für vollschulzeitpflichtige Kinder und Jugendliche Anwendung findet. Wir haben es also mit unterschiedlichen Definitionen zu tun. Laut KHJG (Gesetz zur Kinder- und Jugendhilfe) (und StGB VIII) sind Kinder unter 14 Jahre alt, Jugendliche zwischen 14 und 18. Wenn es um Arbeit geht, gelten auch Jugendliche als Kinder. Die Bestimmungen sollen Heranwachsende vor den Risiken möglicher körperlicher und psychischer Beeinträchtigung schützen. Dies ist der Grundgedanke des Kinderschutzes und der Freistellung von Arbeit für die Bildung.

2.3.3 Empirische Befunde – Jobs neben der Schule

Empirische Untersuchungen zur Kinderarbeit überprüfen die Einhaltung relevanter Schutzbestimmungen (Ingenhorst & Wienold, 1988, 1991), wobei der „Schutz vor Ausbeutung“ und die „Anerkennung der Bedürfnisse der Jugendlichen“ gleichermaßen eine wichtige Rolle spielen (Ingenhorst, 1998). Zudem setzen die Untersuchungen bei den unteren Altersgruppen ab 10 Jahren an. Auch Liebel (2003) führt aus, dass es in den USA gängig ist, dass Kinder arbeiten und Kinder im Haus Aufgaben übernehmen, dafür aber auch entlohnt werden. Tendenziell, so scheint es, sinkt die Altersschwelle.

Die Motive der Schülerinnen und Schüler hierzulande, eine Arbeit aufzunehmen, sind den fortschreitenden Individualisierungsprozessen und der verzögerten Ablösung vom Elternhaus geschuldet (Ingenhorst, 1998). Jobs sind „Schlüssel zur Konsumwelt“ und bedeuten „Anerkennung in der Erwachsenenwelt“, „Selbstbestimmung, Spaß und Geld“. Die erste Untersuchung zu Jugend, Ausbildung und Nebenjob“ wurde von Tully und Wahler (1993) durchgeführt. Fast die Hälfte der befragten Auszubildenden berichten Erfahrungen mit Nebenjobs¹⁰. Heute liegen auch Daten eines *internationalen Vergleichs* in 15 europäischen Ländern vor. In der Freizeit arbeiten in Deutschland laut dieser Untersuchung 44% der Jugendlichen (10- bis 17-Jährige) (vgl. Fauth, 2002).¹¹

10 Die IG-Metall-Jugend von Baden-Württemberg hat diese Untersuchung zunächst in die Wege geleitet. Ihr ging es darum, die Höhe der Ausbildungsvergütung zu thematisieren, die ja je nach Branche und Ausbildungsberuf und Region durchaus recht niedrig ausfallen kann. Für die jungen, engagierten Gewerkschafter wurde der Nebenjob als Behinderung des Ausbildungsziels gesehen. (Tully & Wahler, 1994, S. 503ff.).

11 Die befragten europäischen Jugendlichen geben dieses Geld dann für folgende Dinge aus: 1. Kleidung, 2. CDs, 3. Essen und Trinken, 4. Sparen, 5. Handy, 6. Bücher, 7. Hobbys, 8. Fahrscheine, 9. Computer, 10. Sport, 11. Schulbedarf.

Spitzenreiter ist Dänemark; dort jobben 62% der Adoleszenten, gefolgt von den Niederlanden (55%) und Irland (51%).

Für Deutschland ist gleich mehreren Quellen zu entnehmen, dass rund ein Drittel der 15- bis 17-Jährigen neben dem Schulbesuch arbeitet. Die PISA-Daten von rund 30000 Schülerinnen und Schülern des neunten Schuljahres zeigen: Gut ein Drittel übt einen Nebenjob aus (s. Tab. 2).

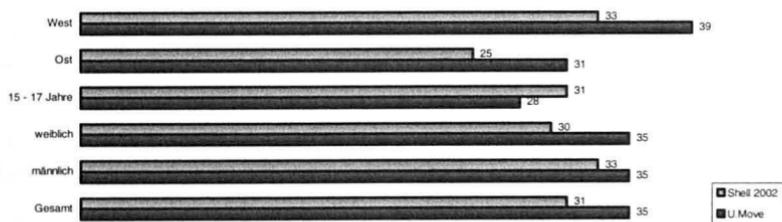
Tabelle 2: Nebenjobs von Schülerinnen und Schülern

	Häufigkeit	Gültige Prozente
Nein	20.630	65,1
1 – 2 Stunden pro Woche	4.062	12,8
3 – 4 Stunden pro Woche	2.752	8,7
5 – 6 Stunden pro Woche	1.509	4,8
7 – 8 Stunden pro Woche	894	2,8
9 – 10 Stunden pro Woche	656	2,1
11 oder mehr Stunden in der Woche	1.181	3,7
Gesamt	31.684	100,0

Quelle: PISA-Daten, eigene Darstellung

Die Jobs von Schülern wurden bislang deutlich weniger beachtet und diskutiert als die der Studierenden.¹² Der Anteil von rund 33% an jobbenden Schülerinnen und Schülern wird mithin durch die Shell-Jugendstudie (Jugendwerk der deutschen Shell, 2002, S. 85) ebenso abgesichert wie durch die U-Move-Studie (vgl. Hunecke, Tully & Bäumer, 2002). Auch die Daten des sozioökonomischen Panels des DIW bestätigen diesen Umfang (Schneider & Wagner, 2003). Die Daten der Shell-Jugendstudie wie von U-Move zeigen, im Westen wird etwas mehr als im Osten gearbeitet.

Abbildung 1: Jobbende Schüler, Auszubildende, Studenten (in Prozent)



Quelle: eigene Darstellung¹³

12 Wie Strzoda & Zinnecker 1996 berichten, stehen den Studierenden und jungen Berufstätigen größere Teile zur freien Zeitverwendung zur Disposition. Von den Studierenden verwendet etwa „die Hälfte pro Woche zwölf Stunden für eine Erwerbstätigkeit, ca. 20 Prozent arbeiten sogar 28 Stunden pro Woche“. Damit steht, wie die Vereinigung der bayerischen Wirtschaft folgert, die „Ausbildung nicht im Mittelpunkt der Aktivitäten, sondern ist eine Beschäftigung neben anderen“ (VBW, 2003, S. 210).

13 U-Move ist eine Untersuchung zur jugendlichen Mobilitätspraxis für die Altersgruppe der 15- bis 26-Jährigen (N=4417). Sie wurde unter Mitarbeit des DJI durchgeführt (vgl. Tully, 2002; Tully & Schulz, 2002).

In beiden Studien steigt die Einbindung in die Jobwelt mit zunehmendem Alter. Zusätzlich wird dort gezeigt, dass Jobben und schulischer Erfolg nicht im Widerspruch zueinander stehen.

3. Nebenjobs: Motive – Umfang – Einkommen

Die im Jahr 2002 am DJI durchgeführte Untersuchung „Jugendliche in neuen Lernwelten“ (Wahler & Tully, 2004) gibt differenzierte Auskunft zur „Ausübung“ eines Nebenjobs*. 2064 Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren wurden an Hand einer Liste mit 31 Freizeitaktivitäten nach ihren Präferenzen gefragt. Der Nebenjob nimmt dabei einen mittleren Platz ein. Die Erhebung wurde in den neuen und alten Ländern, in Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen durchgeführt. Kontrolliert wurden vor allem die Variablen Alter, Geschlecht, Region (Stadt/Land) sowie der Migrationshintergrund. Die Ergebnisse weisen in folgende Richtung:

(1) mit steigendem Alter werden Jobs häufiger wahrgenommen. (2) in Westdeutschland wird mehr gejobbt als im Osten Deutschlands. (3) Bildungsdifferenzen; so jobben z.B. mehr Gymnasiasten regelmäßig, arbeiten aber weniger Stunden pro Woche. (4) die Unterschiede im Hinblick auf das Geschlecht, die Region (Stadt/Land) oder Statusgruppen sind eher marginal; Mädchen jobben nicht seltener als Jungs, wohl aber weniger Stunden pro Woche.

Zusammenfassend gilt:

- Drei Viertel der Befragten gaben an, neben der Schule Arbeitstätigkeiten zu verrichten.
- Gut ein Drittel arbeitet regelmäßig, 40% der Jugendlichen arbeiten entweder gelegentlich oder nur in den Schulferien.
- Nur ein Viertel der befragten Jugendlichen gibt an, keiner Nebentätigkeit nachzugehen.

Tabelle 3: Zeitaufwand fürs Jobben nach Alter und Geschlecht (in Stunden pro Woche)

Kontinuität der Jobausübung	Gesamt N=1455	Geschlecht		Alter		
		m	w	<16 J.	16/ 17 J.	> 17 J.
Regelmäßig	8,2	8,5	7,9*	5,4	6,9	10,2*
Gelegentlich	6,9	7,3	6,6	5,4	6,9	7,7
In Schulferien	25,5	28,4	22,3*	23,2	23,9	29,7*

*Unterschied signifikant, $p < .05$ Quelle: eigene Darstellung; DJI-Erhebung 2003

3.1. Job-Motive: Geld und Lernerfahrungen

Die Anstrengungen einer Nebentätigkeit nehmen die meisten (rund 94%) der befragten Jugendlichen auf sich, um eigenes Geld zu verdienen. Gut die Hälfte sagt, sie wollten „etwas Sinnvolles tun“. Das heißt, an zweiter Stelle fun-

* Für die statistische Aufbereitung bedanke ich mich bei Dirk Baier von der TU Chemnitz

giert der Job als Vorbereitung auf das zukünftige Leben. Fast ebenso viele betonen die Bedeutung von „Erfahrungen in der Arbeitswelt“, 43% kommt es darauf an, ihre „Fähigkeiten zu entwickeln“.

Jobben ist nur bedingt schiere Notwendigkeit, etwa „um (den) Lebensunterhalt zu bestreiten“ (24%) bzw. der Zwang im elterlichen Betrieb mitzuarbeiten, „weil ich es muss“ (7%). Da der Verdienst aus dem Nebenjob als Taschengeld-Einkommen zu verstehen ist, überraschen die 24% dennoch. Sie thematisieren das Spannungsverhältnis von Ablösung und Abhängigkeit aus der Sicht der Heranwachsenden. Offensichtlich wird als Lebensunterhalt gängiger Konsum und eben nicht Lebensnotwendigkeiten wie Miete und Essen verstanden.

Auffällig häufig werden soziale Motive bei Nebenjobs vor allem von jungen Frauen angeführt: Sie geben häufiger an, sie jobbten, „um Leute kennen zu lernen“ (35% weiblich, 21,6% männlich) oder um „sich sozial einzusetzen“ (18,4%).

Tabelle 4: Motive für das Jobben nach Häufigkeit (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

Begründung : ich jobbe ...	Gesamt (N = 1455)	m (N = 681)	w (N = 758)
damit ich eigenes Geld verdiene.	93,7	92,8	94,9
damit ich Sinnvolles tue/Verantwortung übernehme.	56,2	51,1	60,9*
damit ich Erfahrungen in der Arbeitswelt mache.	51,3	50,2	52,8
damit ich lerne, mich in der Erwachsenenwelt zu bewegen.	43,2	40,4	45,8*
damit ich etwas lernen kann, was ich für später brauche.	42,6	42,7	42,7
damit ich eine Aufgabe habe, die mir Spaß macht.	35,6	33,6	37,7
damit ich Gelegenheit habe, Fähigkeiten zu entwickeln.	34,4	35,7	33,6
damit ich gefordert werde/ Leistung anerkannt wird.	33,1	34,7	31,8
um neue Leute kennen zu lernen.	28,7	21,6	35,5*
um mit Freund/-in zusammen Spaß zu haben.	24,3	19,2	28,9*
damit ich meinen Lebensunterhalt selbst bestreite.	23,8	24,2	23,7
damit ich ernst genommen werde.	20,8	18,8	22,8
damit ich mich sozial einsetzen und helfen kann.	18,4	10,9	24,9*
weil ich es muss (z.B. im elterlichen Betrieb).	6,8	7,9	5,8

*Unterschied signifikant, $p < .05$ Quelle: eigene Darstellung; DJI-Erhebung 2003

Wie viel verdienen Heranwachsende? Da die Verdienste im Fragebogen in Spannweiten (unter 25 Euro, 26 bis 50 Euro usw.) erhoben wurden, können auch nur entsprechend grobe Angaben gemacht werden.

- Der Verdienst für die „regelmäßigen“ und „gelegentlichen“ Jobber ist etwa gleich hoch: im Mittel zwischen 26 und 50 Euro in der Woche, also 100 bis 200 Euro pro Monat. Diese Einkünfte sind dem Taschengeld hinzuzurechnen. Die Verteilung der Verdienste bei regelmäßigen Jobbern sieht wie folgt aus: Unter 25 Euro und 26 bis 50 Euro verdienen je 30%, 51 bis 75 Euro verdienen 17% und über 75 Euro verdienen knapp 20% der Jugendlichen. Ferienjobber verdienen mehr.
- Da Ferienjobber etwa dreimal so lang pro Woche arbeiten wie die regelmäßigen Arbeitenden ist ihr Verdienst auch entsprechend höher (Knapp 50% ver-

- dienen über 75 Euro pro Woche, die anderen weniger). Männliche Befragte verdienen in den Schulferien mehr als die weiblichen, sie arbeiten aber im Schnitt auch 6 Stunden länger.
- Mit höherem Alter steigt die abgeleistete Arbeitszeit und damit der Wochenverdienst entsprechend.

3.2 Tätigkeitsfelder – Welche Jobs werden ausgeübt?

Welchen Arbeiten gehen die Jugendlichen nach? Für die Auswertung wurde zwischen regelmäßigen, gelegentlichen und Ferien-Jobbern unterschieden. Jobs in den Schulferien konzentrieren sich auf Arbeit in Betrieben. „Typische“ Schülerjobs sind Prospekte bzw. Zeitungen austragen, Hilfsarbeiten im Haushalt (einschließlich Gartenarbeit und Besorgungen erledigen) sowie Babysitting.

Tabelle 5: Tätigkeitsspektrum regelmäßiger Jobs (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

Tätigkeit	Gesamt (N = 590)	m (N = 263)	w (N = 321)
Arbeiten im Betrieb/Unternehmen	40,1	48,3	33,3*
Prospekte/Zeitungen austragen	26,0	28,9	23,7
Hilfstätigkeiten im Haushalt/Gartenarbeiten	20,9	20,5	21,2
Arbeit in einer Kneipe/Café/Restaurant	17,6	11,4	22,7*
Babysitting/Hunde ausführen	15,6	2,7	26,2*
Nachhilfeunterricht	12,8	7,6	17,1*

*Unterschied signifikant, $p < .05$ Quelle: eigene Darstellung; DJI-Erhebung 2003

Tabelle 6: Tätigkeitsspektrum der Ferienjobs (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

Tätigkeit	Gesamt (N = 414)	m (N = 215)	w (N = 197)
Arbeiten im Betrieb/Unternehmen	62,4	69,3	54,8*
Prospekte/Zeitungen austragen	13,8	15,3	12,2
Hilfstätigkeiten im Haushalt/Gartenarbeiten	22,3	21,4	23,4
Arbeit in einer Kneipe/Café/Restaurant	10,9	6,5	15,7*
Babysitting/Hunde ausführen	12,9	2,8	23,9*
Bezahltes Praktikum	11,2	10,2	12,2

*Unterschied signifikant, $p < .05$ Quelle: eigene Darstellung; DJI-Erhebung 2003

Die *Jobs von Jungen* konzentrieren sich auf Anstellungsverhältnisse und Arbeiten in Betrieben, Prospekte bzw. Zeitungen austragen und Hilfstätigkeiten in Haus und Garten. Die Rangfolge der *Jobs von Mädchen* ist Arbeit in Betrieben, Babysitting, Zeitungen austragen usw. Es hat den Anschein, als seien die Beschäftigungsmöglichkeiten für Mädchen diversifizierter. Den Mädchen stehen geschlechtsuntypische Beschäftigungen (Prospekte austragen, in Haus und Garten helfen) wie auch geschlechtstypische offen.

3.3 Arbeitsweltkontakte – zwischen Produzentenstolz und Konflikt

In der DJI-Erhebung zu „außerschulischen Lernerfahrungen“, wurde nach potenziellen Lerneffekten im Rahmen dieser Arbeitserfahrungen gefragt.

Als bedeutsames Erfahrungsfeld erweist sich der „Produzentenstolz“. Er wurde mit dem Item „stolz auf die eigene Arbeitsleistung gewesen“ erfasst. Als wichtig erweisen sich weiter, was gemeinhin als Arbeitswelterfahrung bezeichnet wird, d.h. „arbeiten“, „sich anstrengen“, „den Job machen, ohne zu diskutieren“, „die Zähne zusammenbeißen“. Den Job „hingeschmissen“ haben Jugendliche allerdings nur sehr selten.

Tabelle 7: Konkrete Erfahrungen beim Jobben: wie häufig? 1: oft, 6: überhaupt nicht

Erfahrungsfelder	Gesamt N=1455	Geschlecht		t-Wert
		m	w	
stolz auf eigene Arbeitsleistung gewesen	2.13	2.13	2.13	0.11
richtig hart gearbeitet, total angestrengt	2.64	2.38	2.87*	-6.51**
einfach Job gemacht, ohne lange zu diskutieren	2.73	2.59	2.85*	-3.22**
Zähne zusammengebissen und weitergemacht, obwohl Arbeit keinen Spaß gemacht hat	2.89	2.75	3.01*	-3.04**
Ärger und Wut nicht rausgelassen, mich zusammengerissen	3.67	3.66	3.68	-0.23
Stress mit Chef oder Kollegen gehabt	4.94	4.88	5.01	-1.67
Job geschmissen, weil ich unzufrieden war	5.55	5.56	5.53	0.10

*Unterschied signifikant, $p < .05$ Quelle: eigene Darstellung; DJI-Erhebung 2003

Tabelle 8: Wichtige Lernfelder aus Sicht der Befragten (offene Frage kodiert, in Prozent)

Was haben Sie beim Jobben gelernt?	Gesamt (N = 646)	Geschlecht	
		m	w
Arbeiten/Erfahrungen in der Arbeitswelt	36,1	40,2	33,2*
Umgang mit Menschen/Teamfähigkeit	15,2	11,5	17,8*
Umgang mit Geld	10,8	11,5	10,4
Sekundärtugenden (Verlässlichkeit, Pünktlichkeit etc.)	10,8	8,6	12,2
Umgang mit Kindern, Alten, Behinderten, Kranken	9,1	1,2	13,7*
Verantwortung	8,7	3,7	11,7*
handwerkliche, technische Kenntnisse	4,2	9,4	1,0*
definitiv nichts	1,4	1,6	1,3

*Unterschied signifikant, $p < .05$ Quelle: eigene Darstellung; DJI-Erhebung 2003

Lerneffekte des Jobbens aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler sind:

„Erfahrungen in der Arbeitswelt sammeln“ (36%), „Umgang mit Menschen/Teamarbeit“ (15%). Die Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Ausdauer, Verlässlichkeit sind für gut 10% wichtig. Gleich wichtig scheint der Umgang mit Geld zu sein. Er kann Gegenstand der Arbeitstätigkeit sein (z.B. als Kellner, Verkäufer, Tankwart). Auffällig sind die deutlichen Unterschiede

de zwischen Mädchen und Jungen. So betonen die Jungen häufiger den Erwerb handwerklicher bzw. technischer Kenntnisse, während Mädchen kontrastierend den Umgang mit Kranken, Alten, Behinderten und Kranken hervorheben. Die Emanzipationsdebatte während der letzten 25 Jahre hat hieran offensichtlich wenig verändert; die Angaben erinnern eher an eine traditionelle Gesellschaft.

3.4 Befunde zum Zusammenspiel von schulischer Leistungen und Jobs

Gehen die Jobs zu Lasten der Schulleistung?¹⁴ Über eine Selbsteinschätzung der individuellen Schulleistung wurden drei Gruppen (gute, mittlere und mäßige Schüler) gebildet. Auf Grund dieser Gruppierung wurde geprüft, ob es auffällige Gruppendifferenzen zwischen Jobbern und Nicht-Jobbern gibt. Diese gibt es nicht! Insgesamt üben alle drei Gruppen (gute, mittlere und mäßige Schüler) in etwa gleichem Umfang Nebenjobs aus. Von einem negativen Effekt des Nebenjobs auf die schulischen Leistungen kann nicht gesprochen werden. Lediglich bei Nachhilfe-Jobs ist ein positiver Zusammenhang zwischen Schulleistung und Nebenjob zu vermuten. Da sämtliche Korrelationen zum Zusammenhang von Schulleistung und Nebenjobausübung nahe null bzw. null und nicht signifikant sind, ist von einer negativen Auswirkung des Nebenjobs auf das schulische Engagement nicht auszugehen. Der Schutzgedanke, nämlich die Freistellung von Jugendlichen von der Arbeit für das Lernen, steht hier auf dem Prüfstand. Lediglich für die Job-Übernahme bei den unteren Altersgruppen sind Bedenken anzuführen.

4. Fazit

Jobs neben der Schule stehen für eine gewandelte Schülerexistenz, für eine veränderte Jugendphase. Die vorgestellten Ergebnisse belegen: Nebenjobs sind kein Randphänomen. Die Folgen der bislang wenig beachteten Veränderungen des Schülerdaseins unter Einschluss der Verknüpfung von Schule und Arbeitsmarkt sind einer Analyse zu unterziehen. Welche Vorgaben gehen vom Beschäftigungssystem aus und was bedeutet dies für das Alltagsleben Jugendlicher?

Seit der Bildungsreform sollen durch mehr Bildung sowohl Chancengleichheit als auch zukunftsfähige Qualifikationen gesichert werden. Dennoch ist der reguläre Übergang in das Erwerbssystem schwieriger geworden. Allein das Angebot an Teilzeitjobs wächst. Vielleicht beziehen sich Schülerinnen und Schüler auf den Teil des Arbeitsmarktes, der am stärksten expandiert. Im Jahr 2004 gibt es offiziell rund 7 Millionen Minijobs. Faktisch dürften es deutlich mehr sein. Der Anteil der Normalarbeitsverhältnisse schmilzt. 1970 entfiel auf fünf Vollzeitbeschäftigte ein Teilzeitbeschäftigter. Heute ist die Relation zwei zu eins (vgl. Kocka, 2001, S. 13).

Selbst das duale System wird gelegentlich, so von Michael Schumann und Karlheinz Geißler, als Auslaufmodell bezeichnet, weil Qualifikationsbedarf und Qua-

14 „Jobbende Schülerinnen und Schüler sind insgesamt überdurchschnittlich aktive Jugendliche. Allerdings kann man bei denjenigen Jugendlichen, die bereits als Kinder gejobbt haben, leicht unterdurchschnittliche Schulnoten beobachten“ (Schneider & Wagner, 2003, S. 574).

lifikationsangebote immer weniger planbar sind. Deregulierung und Ausdifferenzierung in der Arbeitswelt begünstigen Jobs neben klassischen Arbeitsverhältnissen. Möglicherweise sind *Nebenjobs die Arbeitsplätze von morgen*. Für Randgruppen sind die Jobs heute schon der Beruf. Dabei sind nicht nur Taxifahrer mit Diplom gemeint, sondern gleichermaßen lernschwache Schüler, die zwischen Berufseingliederungsmaßnahmen und organisierter Bildung pendeln.

Jugendliche wissen, dass sie zwischen Welten pendeln, die nach verschiedenen Prinzipien funktionieren. So erfahren sie die Pluralisierung von Lernorten. Sind sie in der Schule unselbstständig, erfahren sie im Job die Übertragung von Verantwortung und die Erprobung von Selbstständigkeit. Die traditionelle arbeitsweltbezogene Unterweisung im Schulalltag bedarf der Modifikation und Aktualisierung. Das Paradigma der traditionellen Verzahnung von „Schule“ und „Arbeitswelt“ ist aufzugeben.

Zunächst ist die Schule damit konfrontiert, dass Schüler den Jobs reichlich Positives attestieren, und dies trotz der vielfach anspruchslosen Tätigkeiten. Die referierten Ergebnisse mögen eine Idealisierung von Arbeit vor dem Hintergrund des pragmatischen Interesses an Geld sein („Stolz auf die eigene Leistung“, „lernen, was später gebraucht wird“, „Sinnvolles tun“, „Aufgaben, die Spaß machen“). Doch die Befragten sind sich sehr wohl darüber im Klaren, in welchen Teilwelten sie jeweils agieren. Dieser Befund ist für die Jugendforschung folgenreich. Sie muss die gewachsene soziale Komplexität des Jugendalltags entsprechend berücksichtigen. Auch die Bildungsplanung wird dies bei anstehenden Reformvorhaben des Bildungswesens (Ganztagsschule, Intensivierung der Betreuung und Beschulung) zu beachten haben.

Für die Forschung sind die vorliegenden Befunde nicht weniger bedeutsam. Reflexive moderne Gesellschaften haben eine Struktur der Selbstbezüglichkeit. Sie können, wie es Habermas (1985, S.16) anmerkt, ihre „Maßstäbe nicht mehr den Vorbildern anderer Epochen entlehnen“, sondern sie müssen ihre „Normalität aus sich selbst schöpfen“; eine Rückkehr in geordnete Verhältnisse ist ausgeschlossen. Der sozialwissenschaftliche Blick auf Jugend erweist sich als revisionsbedürftig. Die Klammerung an die Institution Schule, die Sortierung von Jugend auf der Basis ihres Schülerseins steht im Kontrast zur Dynamik des gelebten Jugendalltags. Dort wird zwischen parallelen Lebenswelten hin und her „geswitcht“.

Einerseits werden öffentlich wirksam Empfehlungen zur Verzahnung von Schule und Arbeitswelt formuliert, andererseits agieren oftmals Jugendliche bereits in diesem Sinne. Sie tun dies freilich meist, um sich in den Besitz der für sie wichtigen Güter zu bringen. Die Jugendforschung hat bislang die Hinwendung zu mehr Flexibilität bei der Betrachtung des Jugendalltags nur halbherzig beschritten. Bei der Anerkennung jugendkultureller Sachverhalte hat sie sich immer auf die klaren Vorgaben durch die Schule beziehen können. Dort war der Ort, an dem Peer-Beziehungen begründet wurden.

Was aber, wenn die Pluralität von Lernen, das Nebeneinander von Familie und Peers, Schule und Arbeitswelt, Medien und Informationstechnologien (Handy, Internet usw.), Sport und Musik bereits alltägliche Praxis ist? Was, wenn Jugendliche tatsächlich zwischen diesen Welten hin und her pendeln, diese nicht ganz-

heitlich verbinden, sondern situativ eintauchen, um sich anschließend in anderen Kontexten zu bewegen? Die faktischen Voraussetzungen für das Leben in parallelen Welten sind nicht nur technisch (etwa mit dem Handy) vorbereitet, sondern auch sozial vollzogen. Schüler, die jobben, stehen dafür, dass Jugendliche unterschiedlich konstruierte Welten zu verknüpfen wissen. Nicht vorher geplante Lerninhalte nehmen mithin eine größere Bedeutung ein. Die Sicherheiten bei der Betrachtung von Jugend sind im Schwinden begriffen.

Literatur

- Abels, H. (1993). *Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Achatz, J., Krüger, W., Rainer, M. & de Rijke, J. (2000). Heranwachsen im vereinigten Deutschland. Lebensverhältnisse und private Lebensformen. In M. Gille & W. Krüger (Hrsg.), *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland*. (S. 33-79). Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, D. (1999). *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung* (3. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Baethge, M. (2003). Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung. *SOFI-Mitteilungen*, 31, 91-103.
- Baethge, M., Hantsche, B., Pelull, W. & Voskamp, U. (1988). *Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1996). Wissen oder Nichtwissen? Zwei Perspektiven „reflexiver Modernisierung“ In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 289-315). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Beck, U., Bolte, K.M. & Brater, M. (1979). Bildungspolitische Konsequenzen aktueller Theorieansätze. Zum Verhältnis Bildung und Beschäftigung. In J. Matthes (Hrsg.), *Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentags Berlin*. (S. 688-719). Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. New York, London: Columbia Universal Press.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (1992). Lebenslaufereignisse, Statuspassagen und biografische Muster in Kindheit und Jugend. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend '92. Band 2. Im Spiegel der Wissenschaften* (S. 127-144). Opladen: Leske + Budrich.
- Bibouche, S. & Held, J. (2002). *IG-Metal-Jugendstudie. Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierung und Engagementformen*. Marburg: Schüren.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp
- Bühler, C. (1921). *Drei Generationen im Jugendtagebuch. Quellen und Studien zur Jugendkunde*. Jena: Fischer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003). *Berufsbildungsbericht 2003*. Meckenheim: Bundesdrucksache.
- Dahrendorf, R. (1966). *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen*. Tübingen: Mohr.
- Dudek, P. (1990). *Jugend als Objekt der Wissenschaften*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ecarius, J. & Fromme, J. (2000). Außerpädagogische Freizeit und jugendkulturelle Stile. In U. Sander & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Jugend im 20. Jahrhundert* (S. 138-157). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Erikson, E.H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

- Fauth, J. (2002). *Money, consumption and the environment*. Frankfurt a. Main: Knapp.
- Feil, C. (2003). *Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ferchhoff, W. (2000). Die Jugend der Pädagogik. In U. Sander & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Jugend im 20. Jahrhundert* (S. 32-74). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Fuchs-Heinritz, W. (1990). Biografische Studien zur Jugendphase. In K.U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel* (S. 58-88). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gaiser, W., Tully, C.J. & Wahler, P. (1985). Arbeitsmarkt – Risikoschwelle für das Erwachsenwerden. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Immer diese Jugend! Ein zeitgeschichtliches Mosaik 1945 bis heute*. München: Kösel.
- Geißler, O. (1998). *Der große Zwang zur kleinen Freiheit – Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess*. Stuttgart: Hirzel.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Gille, M. & Krüger, W. (Hrsg.) (2000). *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gillis, J.R. (1980). *Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der 2. Hälfte des 18. Jh. bis zur Gegenwart*. Weinheim: Beltz.
- Gross, P. (1994). *Die Multioptionengesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2000). Zum Wandel von Jugendbiografien im 20. Jahrhundert. In U. Sander & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Jugend im 20. Jahrhundert* (S. 192-210). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Havinghurst, R. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hegelheimer, A. (1974) (Hrsg.). *Texte zur Bildungsökonomie*, Frankfurt a. Main u.a.: Ullstein.
- Hoffmann-Lange, U. (Hrsg.) (1995). *Jugend und Demokratie in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hordych, H. (2003). Die alltägliche Verführung. Jeder redet überall und jederzeit mit jedem, die Kosten sind gewaltig – warum junge Menschen zunehmend über ihre finanziellen Verhältnisse leben. *SZ*, 285, 3.
- Hornstein, W. (1965). *Vom „Jungen Herrn“ zum „Hoffnungsvollen Jüngling“*. Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hunecke, M., Tully, C.J. & Bäumer, D. (Hrsg.) (2002). *Mobilität von Jugendlichen. Psychologische, soziologische und umweltbezogene Ergebnisse und Gestaltungsempfehlungen*. Opladen: Leske + Budrich
- Hurrelmann, K. (1999). *Lebensphase Jugend* (6. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- IFEP (Institut für empirische Psychologie) (Hrsg.) (1992). *Die selbstbewusste Jugend. Die IBM-Jugendstudie '92*. Köln: Bund-Verlag.
- IFEP (Institut für empirische Psychologie) (Hrsg.) (1995). *„Wir sind o.k.“ Stimmungen, Einstellungen, Orientierungen der Jugend in den 90er Jahren. Die IBM-Jugendstudie '95*. Köln: Bund-Verlag.
- IJF (Institut für Jugendforschung) (2002). *Die Finanzkraft der 13- bis 24-Jährigen in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Eigenverlag.
- Ingenhorst, H. & Wienold, H. (1988). *Ausschuss für Jugendarbeitsschutz beim Staatlichen Gewerbeaufsichtsamt Münster: Kinderarbeit. Eine Untersuchung in der Region Münsterland*. Münster: Eigenverlag.
- Ingenhorst, H. & Wienold, H. (1991). *Kinderarbeit. Untersuchung zur Kinderarbeit in den Aufsichtsbezirken der Gewerbeaufsichtsämter Köln, Recklinghausen und Münster*. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit Gesundheit und Soziales NRW.

- Ingenhorst, H. (1998). Kinderarbeit in Deutschland. Motive, Arbeitsbedingungen und Folgen. *Diskurs*, 2, 56-63.
- Janke, K. & Niehues, S. (1995). *Echt abgedreht. Die Jugend der 90er Jahre*. München: Beck.
- Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.) (1992). *Lebenslage, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im Vereinigten Deutschland. 11. Shell Jugendstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.) (1997). *Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. 12. Shell Jugendstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.) (2000). *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.) (2002). *Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Kalmbach, P. & Hagemann, H. (1983). *Technischer Fortschritt und Arbeitslosigkeit*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Keupp, H. (1997). Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden. Jugend zwischen Multioptionalität und Identitätsdiffusion. In M. Beck, S. Chow & I. Köster-Goor-kotte (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Realitäten und Perspektiven* (S. 145-168). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Klages, H. & Kmiecik, P. (Hrsg.) (1981). *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel* (2. Aufl.). Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Kocka, J. (2001). Thesen zur Geschichte und Zukunft der Arbeit. Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, 21, 8-13.
- Kohli, M. (1985). Institutionalisierung des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.
- Krüger, H.H. (1993). Geschichte und Perspektiven der Jugendforschung. In H.H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung*. (S. 17-30). Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, W. (1995). Vertrauen in Institutionen. In U. Hoffmann-Lange (Hrsg.), *Jugend und Demokratie in Deutschland* (S. 245-274). Opladen: Leske + Budrich.
- Lappe, L., Tully, C.J. & Wahler, P. (2000). *Das Umweltbewusstsein von Jugendlichen. Eine qualitative Befragung Auszubildender*. München: DJI-Verlag.
- Liebel, M. (2003). Mit der Schule und Arbeit jonglieren. Kinderarbeit in den USA – eine Bilanz der Sozialforschung. *Neue Praxis*, 33, 1, 5-30.
- Lutz, B. (1979). Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In J. Matthes (Hrsg.), *Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentags Berlin* (S. 634-670). Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Mierendorff, J. & Olk, T. (2002). Gesellschaftstheoretische Ansätze. In H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 99-116). Opladen: Leske + Budrich.
- Mitterauer, M. (1986). *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Münchmeier, R. (1998) Entstrukturierung der Jugendphase – Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie. Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, 31, 3-13.
- Nohl, H. (1914). Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik. In H. Nohl (1930), *Pädagogische Aufsätze* (S. 111-120). Berlin: Beltz.
- Olk, T. (1985). Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. 19. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, 290-301.
- Olk, T. (1993). Gesellschaftstheoretische Ansätze in der Jugendforschung. In: H.H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung* (S. 179-200). Opladen: Leske + Budrich.
- Online-Dokument 1: Verbraucherzentrale Bundeszentrale (Kinderkampagne). [URL]: http://themen.kinderkampagne.de/front_content.php?client=2&lang=2&parent=3&idcat=6 (22.12.2003).

- Online-Dokument 2: Böse Falle Nebenjob. [URL]:http://www.wassollwerden.de/jugend/was_gibt_es/magazin_detail.jsp?page=297 (15.12.2003).
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg: Olten.
- Prahl, H.W. (2001). *Soziologie der Freizeit*. Paderborn: Schöningh.
- Raab, E. (Hrsg.) (1996). *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*. München: DJI-Verlag.
- Reh, S. & Schelle, C. (2000). Schule als Lebensbereich der Jugend. In U. Sander & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Jugend im 20. Jahrhundert* (S. 158-176). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Reinders, H. & Wild, E. (2003). Adoleszenz als Transition und Moratorium. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out?* (S. 15-36). Opladen: Leske + Budrich.
- Rifkin, J. (2000). *Access. Das Verschwinden des Eigentums. Warum wir weniger besitzen und mehr ausgeben*. Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Schneider, T. & Wagner, G.G. (2003). Jobben von Jugendlichen beeinträchtigt weder Schulleistungen noch Freizeit. Ergebnisse des SOEP für die Jahre 2000 bis 2002. *Wochenbericht DIW-Berlin*, 70, 38, 574-575.
- Schulze, G. (1995). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Stecher, L. (2001). *Die Wirkung sozialer Beziehungen*. Weinheim, München: Juventa.
- Stecher, L. (2003). Jugend als Bildungsmoratorium – Die Sicht der Jugendlichen. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out?* (S. 201-217). Opladen: Leske + Budrich.
- Strzoda, C. & Zinnecker, J. (1996). Das persönliche Zeitbudget zwischen 13 und 30. In R. K. Silbereisen u.a. (Hrsg.), *Jungsein in Deutschland* (S. 281-300). Opladen: Leske + Budrich.
- Tenbruck, F.H. (1962). *Jugend und Gesellschaft*. Freiburg: Rombach.
- Tully, C.J. (2001). Jugend und junge Erwachsene – zu den Räumen, die Jugendlichen Bildung eröffnet. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Landesverband der Volkshochschulen von NRW e.V. (Hrsg.), *Die nächste Generation* (S. 42-66). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Tully, C.J. (2002). Bewegte Jugend – kommunikativ und mobil. In M. Hunecke, C.J. Tully & D. Bäumer (Hrsg.), *Mobilität von Jugendlichen* (S. 13-38). Opladen: Leske + Budrich.
- Tully, C.J. (2003a). *Mensch – Maschine – Megabyte. Technik in der Alltagskultur*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tully, C.J. (2003b). Aufwachsen in technischen Welten. Wie moderne Techniken den Jugendalltag prägen. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, B15/2003, 32-40.
- Tully, C.J. (2004a). Nutzung jenseits systematischer Aneignung – Informalisierung und Kontextualisierung. In C.J. Tully (Hrsg.), *Verändertes Lernen in modernen und technisierten Welten – Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher*. (S. 29-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tully, C.J. (2004b). Alltagslernen in technisierten Welten: Kompetenzerwerb durch Computer, Internet und Handy. In P. Wahler & C.J. Tully. *Jugendliche in neuen Lernwelten*. (S. 139-169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tully, C.J. & Schulz, U. (2000). *Daten zu jugendlicher Mobilitätspraxis*. DJI-Arbeitspapier Nr. 12/03/2000.
- Tully, C.J. & Wahler, P. (1983). Ausbildung als Lebenslage – das Ausbildungsverhältnis als Fokus jugendspezifischer Problemlagen. *Soziale Welt*, 3, 372-397.
- Tully, C.J. & Wahler, P. (1985a). Jugend und Ausbildung – von der Statuspassage zur Übergangsbioografie mit „open end“. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 11, 191-212.

- Tully, C.J. & Wahler, P. (1985b). Jugend und Berufsausbildung – Stichworte zur Geschichte einer Lebensphase in der BRD. *Die Mitarbeit*, 1, 47-63.
- Tully, C.J. & Wahler, P. (1993). *Jugend – Ausbildung und Nebenjob. Ergebnisse einer IG Metall-Jugend-Befragung*. Filderstadt: IG-Metall.
- Tully, C.J. & Wahler, P. (1994). Ausbildung und Nebenjobs bei Jugendlichen. In M. Kittner (Hrsg.), *Gewerkschaften heute. Jahrbuch für Arbeitnehmerfragen 1994* (S. 503-517). Köln: Bund-Verlag.
- Unverzagt, G. & Hurrelmann, K. (2002). *Konsum-Kinder. Was fehlt, wenn es an gar nichts fehlt?* Freiburg: Herder
- Urry, J. (2002). *Soziologie im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- VBW – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003). *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Von Trotha, T. (1982). Zur Entstehung von Jugend. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 254-277.
- Wahler, P. & Tully, C.J. (2004). *Jugendliche in neuen Lernwelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wouters, C. (1986). Informalisierung und Formalisierung der Geschlechterbeziehungen in den Niederlanden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38, 510-528.
- Wouters, C. (1999). *Informalisierung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Zinnecker, J. (1985). Jugend der Gegenwart – Beginn oder Ende einer historischen Epoche? In D. Baacke & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren* (S. 24-45). Weinheim, München: Juventa.
- Zinnecker, J. (1987). *Jugendkultur 1940 – 1985*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, J. (1988). Zukunft des Aufwachsens. In J.J. Hessel u.a. (Hrsg.), *Zukunftswissen und Bildungsperspektiven* (S. 119-139). Baden-Baden: Nomos.
- Zinnecker, J. u.a. (2002). „Null zoff – voll busy“. Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, J. (2003). Jugend als Moratorium. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out?* (S. 37-64). Opladen: Leske + Budrich.

PD Dr. Claus J. Tully, Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München,
E-Mail: tully@dji.de