

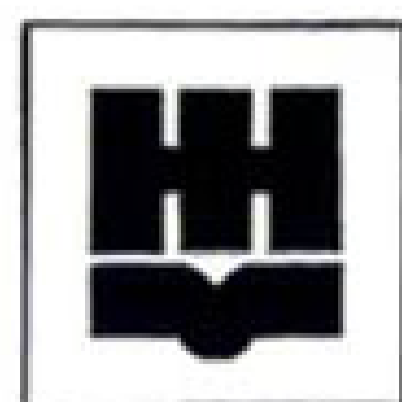
Helmut Fend

# Identitäts- entwicklung in der Adoleszenz

Lebensentwürfe, Selbstfindung und  
Weltaneignung in beruflichen, familiären  
und politisch-weltanschaulichen Bereichen

Entwicklungspsychologie der Adoleszenz  
in der Moderne

**Band II**



Verlag Hans Huber  
Bern Stuttgart Toronto

# Helmut Fend

## IDENTITÄTSENTWICKLUNG IN DER ADOLESCENZ

Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären  
und politisch-weltanschaulichen Bereichen

Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne

Band II

Diese Arbeit ist im Sonderforschungsbereich 23 "Bildungsforschung: Bedingungen, Verlauf und Folgen von Sozialisationsprozessen in Schule, Hochschule und Berufsbildungsinstitutionen" an der Universität Konstanz entstanden. Der Sonderforschungsbereich 23 bestand von 1969 bis 1986 und war Teil des ersten Konstanzer Forschungsschwerpunktes Zentrum I Bildungsforschung (1966-1982).

Gedruckt mit Unterstützung der Johann-Jacob-Stiftung Zürich

## Vorwort

Die Forschungsergebnisse zur Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, über die hier in einem zweiten Band berichtet wird, bauen auf einer Längsschnittstudie auf, in deren Rahmen ca. 2000 Kinder von der 6. Schulstufe bis zur 10. Schulstufe jährlich untersucht wurden. Insgesamt ging es darum, die Personwerdung des Menschen beim Übergang von der Kindheit in die Früh-adoleszenz unter modernen Lebensbedingungen zu erforschen. Gleichzeitig soll dadurch die Entwicklungspsychologie von Schülern in den genannten Jahrgängen für Lehrer aktualisiert werden.

Im hier vorgelegten Band beschäftigen wir uns mit der Frage, wie Heranwachsende beim Übergang von der Kindheit in die frühe Jugendzeit beginnen, eigene Lebensperspektiven aufzubauen, wie sie zunehmend aus den Vorgegebenheiten der Kindheit zu selbstentwickelten Plänen und Lebensvorstellungen gelangen. Sich zu erarbeiten wer man "ist" und was man "will" gehört zu den zentralen Entwicklungsaufträgen unter modernen Lebensbedingungen. Das Konzept der "Identität", der Beantwortung von Fragen wie "Wer bin ich?" und "Wo kann ich in dieser Welt stehen?", dient dabei als Leitperspektive.

Diese Fragen konkretisieren sich unter modernen Lebensbedingung in die verschiedenen Bereiche des Existenzbewältigung. Im Vordergrund steht dabei die Frage nach dem *Beruf* und das Herausfinden dessen, was man kann und was man werden möchte. Sie wird aber heute sowohl für Frauen als auch für Männer zur Problematik der Verbindung von Familie und Berufsarbeit. Damit sind Vorstellungen zur familiären Lebensgestaltung verbunden, in denen sich *Geschlechtsrollenbilder* kristallisieren. Wie sich die Jugend in ihrem Lebensentwurf hier lokalisiert, wird in einem zweiten Untersuchungsbereich aufbereitet.

Zur Selbstfindung unter modernen Lebensbedingungen gehört auch heute noch die Selbstlokalisierung in Sinnhorizonten. Früher lag hier der Schwerpunkt auf ästhetischen und weltanschaulichen Positionskämpfen. Heute vermitteln vor allem die verschiedenen politischen Richtungen Sinnangebote der Weltgestaltung, die Möglichkeiten der Weltaneignung und Selbstverortung vorgeben. Aus diesem Grunde haben wir der politischen Bildung und *politischen Sozialisation* in dieser Lebensphase breiten Raum gewidmet, sodaß hier eine der umfangreichsten Studien zur politischen Sozialisation zu finden ist. Wie Auswertungen der *religiösen Orientierungen* deutlich machen, ist auch dieser Bereich der Enkulturation heute noch für viele Jugendliche wichtig.

Schließlich kommt der eigene Lebensentwurf vor allem in der Art und Weise der Gestaltung freier Zeit zum Ausdruck. Hier äußern sich *Lebensstile*, die Gegenstand der abschließenden Analysen sind.

Eine Arbeit wie die hier vorgelegte war nur möglich, weil viele Instanzen konstruktiv zusammengearbeitet haben. Dies beginnt bei der Förderungsinstanz, der Deutschen Forschungsgemeinschaft, dem Förderungsort, dem Sonderforschungsbereich Bildungsforschung der Universität Konstanz, setzt sich fort bei den Schulbehörden, dem Kultusministerium in Hessen, den lokalen Schulbehörden, den Schulleitern, den Elternvertretungen und endet nicht zuletzt bei den Eltern, Lehrern und Schülern, die geduldig fünfmal eine lange Testphase über sich ergehen ließen. Ihnen allen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Ein Untersuchung des hier betriebenen Aufwandes und Umfanges ist heute keine Einzelleistung mehr. Sie ruht auf vielen Schultern. Über die 12 Jahre Projektdauer haben sich Mitarbeiter mehrmals "abgelöst", so daß insgesamt eine große Zahl beteiligt war. An dieser Stelle seien sie in alphabetischer Reihenfolge genannt.

*Briechle, Ralf*

*Raab, Renate*

*Endres, Wilhelmine*

*Richter, Paul*

*Fratz-Karremann, Brunhilde*

*Schacher, Elvira*

*Gsching, Sigrid*

*Schellhammer, Christa*

*Helmke, Andreas*

*Schmidt, Astrid*

*Hiller, Susanne*

*Schröder, Hanna*

*Knörzer, Wolfgang*

*Schröer, Sigrid*

*Lauterbach, Ursula*

*Schuler, Petra*

*Nagl, Willibald*

*Specht, Werner*

*Prester, Hans-Georg*

*Väth-Szusdziara, Roswitha*

Ihnen allen gebührt mein Dank und der Dank jener, die - hoffentlich - aus dieser Arbeit Gewinn für ihren Umgang mit Heranwachsenden ziehen können.

Trotz umfangreicher Vorarbeiten meiner Mitarbeiter ruhte aber die Endfassung des hier vorgelegten Buches allein auf meinen Schultern. Nichtsdestoweniger baue ich an vielen Stellen auf den Arbeiten meiner ehemaligen Mitarbeiter auf. Herr Dr. Ralf BRIECHLE hat für das Kapitel zur Berufsfindung ein Manuskript verfaßt, das die Grundlage für den in diesem Buch erscheinenden Text gebildet hat. Ähnliches gilt für das Kapitel zur Geschlechtsrollen-Entwicklung, zu dem Frau Sigrid SCHRÖER die wichtigsten Grundlagen beigesteuert hat. Herrn Hans-Georg PRESTER schließlich verdanke ich wichtige Vorarbeiten und Manuskript-Beiträge zu den Kapiteln der politischen Sozialisation und der Freizeitgestaltung.

Meinen besonderen Dank möchte ich an dieser Stelle auch an Frau Dr. Trude HIRSCH aussprechen, die für die gestalterische Endfassung dieses Manuskripts unersetzliche Hilfe geleistet hat.

Besonderer Dank sei an dieser Stelle der Johann JACOBS Stiftung ausgesprochen, die diese Reihe von Büchern zur Adoleszenz finanziell unterstützt hat.

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b> .....	<b>I</b>
Kurzbeschreibung der Längsschnittuntersuchung zum Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz .....	VIII
<b>0. EINLEITUNG</b> .....	<b>1</b>
<b>1. ANLAGE UND THEORETISCHER HINTERGRUND DER STUDIE</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1 Untersuchungsdurchführung und Übersicht über die Studie</b> .....	<b>4</b>
1.1.1    Untersuchungsdesign.....	4
1.1.2    Perspektiven der Auswertung des Längsschnitts .....	7
<b>1.2 Sozialgeschichtliche Hintergründe der heutigen Formen von Identitätssuche ...</b>	<b>11</b>
1.2.1    Die entwicklungspsychologische Perspektive: Zur Identitätsentwicklung in der Moderne .....	14
<b>1.3 Identität und Individuation: Zur Entwicklung von Nähe- und Distanzverhältnissen zu Lebensentwürfen in der Moderne</b> .....	<b>17</b>
1.3.1    Das Konzept der Identität.....	17
1.3.2    Zur Strategie der Analyse von Nähe- und Distanzverhältnissen zu unterschiedlichen Lebensentwürfen.....	29
<b>1.4 Auf dem Wege zu Lebensperspektiven</b> .....	<b>32</b>
1.4.1    Unsicherheiten und Sicherheiten: Auf dem Wege zum Normalentwurf des Daseins von Erwachsenen.....	33
<b>2. JUGENDLICHE AUF DEM WEGE ZUM BERUF: ZUR ENTWICKLUNG EINER BERUFLICHEN IDENTITÄT</b> .....	<b>50</b>
<b>2.1 Sozialgeschichtliche Hintergründe</b> .....	<b>50</b>
<b>2.2 Ausbildungsziele als Vorläufer von Berufsidentitäten</b> .....	<b>51</b>
<b>2.3 Vom Schulabschlußwunsch zum Berufswunsch</b> .....	<b>56</b>
<b>2.4 Die Veränderung von Berufswünschen zwischen 12 und 15 Jahren</b> .....	<b>59</b>
<b>2.5 Berufswünsche von Jungen und Mädchen</b> .....	<b>62</b>
<b>2.6 Berufspräferenzen und Lebensstile</b> .....	<b>66</b>
<b>2.7 Berufspläne und allgemeine Wertorientierungen</b> .....	<b>70</b>

<b>2.8</b>	<b>Zur Entwicklung einer Berufsidentität: Auf dem Wege zur Synchronisierung von Wunsch und Möglichkeit .....</b>	<b>75</b>
<b>2.9</b>	<b>Typologien des Aufbaus von Berufsidentitäten .....</b>	<b>83</b>
2.9.1	Zum Verfahren der Typenbildung.....	84
<b>2.10</b>	<b>Bestimmungsgrößen eines unterschiedlichen Berufsfindungsverlaufs.....</b>	<b>89</b>
<b>2.11</b>	<b>Persönlichkeitsprofile und berufliche Identität .....</b>	<b>91</b>
<b>3.</b>	<b>GESCHLECHTSROLLENIDENTITÄTEN: JUNGEN UND MÄDCHEN ZWISCHEN FAMILIENARBEIT UND BERUFSARBEIT .....</b>	<b>94</b>
<b>3.1</b>	<b>Sozialgeschichte der Geschlechtsrollen.....</b>	<b>94</b>
<b>3.2</b>	<b>Weibliche Geschlechtsrollenidentität - Alles beim alten? .....</b>	<b>97</b>
<b>3.3</b>	<b>Antizipiertes Familienleben 16jähriger Jungen und Mädchen .....</b>	<b>103</b>
<b>3.4</b>	<b>Lebensplanung in unterschiedlichen sozioökologischen Kontexten .....</b>	<b>107</b>
<b>3.5</b>	<b>Korrelate der Lebensplanungskonzepte .....</b>	<b>107</b>
<b>4.</b>	<b>POLITISCHE ORDNUNGEN UND POLITISCHE IDENTITÄTSBILDUNGEN ..</b>	<b>113</b>
<b>4.1</b>	<b>Sozialgeschichtlicher Hintergrund.....</b>	<b>114</b>
4.1.1	Politische Bildung im Kaiserreich .....	115
4.1.2	Politisches Lernen in der Weimarer Republik: der Mangel an demokratischen Leitbildern und antidemokratisches Denken.....	119
4.1.3	Politisches Lernen im Nationalsozialismus: die Allgegenwart nationalsozialistischer Ideologie und Symbolik.....	124
4.1.4	Politische Ordnung und politische Bildung seit der Nachkriegszeit.....	132
<b>4.2</b>	<b>Zur Entwicklungspsychologie der politischen Identitätsbildung.....</b>	<b>142</b>
<b>4.3</b>	<b>Formale Merkmale "politischer Umwelten" .....</b>	<b>152</b>
<b>4.4</b>	<b>Dimensionen der politischen Identitätsbildung .....</b>	<b>156</b>
4.4.1	Zur Messung von Dimensionen der politischen Identitätsbildung .....	157
<b>4.5</b>	<b>Zum erwachenden politischen Bewußtsein im sozialökologischen Kontext: Frühformen politischer Sozialisation.....</b>	<b>168</b>
4.5.1	Politisches Lernen im politischen Nahraum "Schule": Zur Bedeutung der Mitbestimmungsprozesse in der Schule.....	177
<b>4.5.2</b>	<b>Meinungsprofile und Handlungsbereitschaften am Ende der Pflichtschulzeit .....</b>	<b>185</b>

4.5.3	Zur Balance von demokratischer Urteilsfähigkeit und emotionalen Distanzgefühlen zur politischen Realität .....	188
<b>4.6</b>	<b>Problemgruppen in einer demokratischen Kultur .....</b>	<b>198</b>
4.6.1	Persönlichkeitsstruktur und Lebenswelt des "rechtsextremen" Potentials ..	199
4.6.2	Persönlichkeitsstruktur und Lebenswelt von Desinteressierten.....	209
4.6.3	Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen: Persönlichkeitsstruktur und Lebenswelt von "Pessimisten" .....	213
<b>4.7</b>	<b>Auf dem Wege zu politischen Identitäten.....</b>	<b>218</b>
4.7.1	Entscheidungen für eine politische Partei: Politische Identitätsbildung im Sinnangebot politischer Parteien .....	222
4.7.2	Parteipräferenzen im sozialökologischen Kontext .....	222
<b>4.8</b>	<b>Die Entstehung von Parteiidentifikationen als Exempler der sozialen Einflußprozesse in der Adoleszenz.....</b>	<b>232</b>
4.8.1	Zur Bedeutung der Schule und Lehrer.....	232
4.8.2	Zur Bedeutung der Eltern.....	235
<b>4.9</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>240</b>
<b>5.</b>	<b>WELTANSCHAULICHE IDENTITÄT IM MODUS DER RELIGION.....</b>	<b>243</b>
5.1	Religiöse Bindung im sozialökologischen Kontext .....	244
5.2	Zur Bedeutung der Religion für die jugendliche Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung .....	248
<b>6.</b>	<b>LEBENSSTILE UND FREIZEITGESTALTUNG: SELBSTFINDUNG IM MODUS DER GESTALTUNG FREIER ZEIT .....</b>	<b>250</b>
6.1	Freizeitkulturelle Lebensstile beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz .....	257
6.2	Dimensionen des Freizeitverhaltens.....	274
6.2.1	Die Extraktion der Dimensionen mittels Clusterbildung von Variablen.....	275
6.3	Typologie von Jugendlichen nach ihren Freizeitorientierungen.....	287
6.3.1	Vorgangsweise bei der Bildung der Personencluster und Ergebnisse der Clusteranalysen.....	288
6.4	Profile der Jugendkulturcluster in verschiedenen Bereichen .....	296
6.5	Zusammenfassung: Tiefenstrukturen der Alltagskulturen.....	306
<b>7.</b>	<b>AUSBLICK UND ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>312</b>



<b>ANHANG .....</b>	<b>328</b>
<b>ANHANG 1: DOKUMENTATION VON OPERATIONALISIERUNGEN UND VON INSTRUMENTEN .....</b>	<b>328</b>
<b>1.1 Kodierung der offenen Berufsangaben.....</b>	<b>328</b>
<b>1.2 Operationalisierung der Persönlichkeitsmerkmale und der sozialen Nahwelt... .....</b>	<b>338</b>
<b>ANHANG 2: DOKUMENTATION DER BESCHREIBUNG VON FREIZEITKULTUREN .....</b>	<b>349</b>
<b>LITERATUR .....</b>	<b>363</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS.....</b>	<b>378</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>381</b>
<b>PERSONENVERZEICHNIS .....</b>	<b>383</b>
<b>STICHWORTVERZEICHNIS.....</b>	<b>385</b>

# Kurzbeschreibung der Längsschnittuntersuchung zum Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz

*Thematik der Untersuchung:*

Untersuchung des Übergangs von der Kindheit in die Adoleszenz unter modernen Lebensbedingungen

Diese Thematik wird auf drei Ebenen behandelt:

*1. Untersuchung der Ereignisgeschichte in der Lebensphase von 12 bis 16 (6. bis 10. Schulstufe):*

Geschichte der Verselbständigung in dieser Lebensphase und der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben:

Welches sind die altersspezifischen Besonderheiten? Wie verändert sich das Verhalten in dieser Lebensphase insbesondere bei Risikoindikatoren (Alkohol, Rauchen, "Selbständigkeit", Sexualität)? (Band 1)

*2. Identitätsentwicklung in der Lebensphase von 12 bis 16:*

Wie finden Jugendliche langsam heraus, was sie wollen und welche Stellung sie in der Welt einnehmen könnten? Dies wird für die Lebensbereiche des Berufs, der Geschlechtsrolle, der Politik, der Religion und der Freizeit erfaßt. Untersuchung der Verlaufsprozesse der "Enkulturation" im Sinne des Hineinwachsens in diese Lebensbereiche. (Band 2)

*3. Persönlichkeitsentwicklung in der Lebensphase von 12 bis 16:*

Untersuchung der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne des Erwerbs jener Kompetenzen und Motivationen, die für die Existenzbewältigung in der Moderne wichtig sind. Tiefenstrukturen der Funktionsweise der Person in bezug auf ihre Selbstreferenz (Ich-Stärke), ihre soziokognitiven Kompetenzen, die sozialen Motivationen und die Leistungsmotivation werden in einem dritten Auswertungsbereich behandelt. Dabei stehen auch interindividuelle Variationen im Durchlaufen der Lebensphase von 12 bis 16 im Vordergrund. (Band 3) Deutsche Forschungsgemeinschaft 1976 - 1988.

*Finanzielle Förderung:*

*Ort der Durchführung:*

Sonderforschungsbereich Bildungsforschung Universität Konstanz

<i>Beginn der Hauptuntersuchung:</i>	<p>1979 in der 6. Schulstufe: 2054 Mädchen und Jungen</p> <p>Erhebungen in</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">6.</td> <td style="padding: 2px 10px;">7.</td> <td style="padding: 2px 10px;">8.</td> <td style="padding: 2px 10px;">9.</td> <td style="padding: 2px 10px;">10. Stufe</td> </tr> </table> <p>Letzte Erhebung:</p> <p>1983 in der 10. Schulstufe und bei Abgängern aus der 9. Schulstufe</p> <p>Querschnitt: N zwischen 2054 und 1790</p> <p><i>Längsschnitt-Sample</i> (5-malige Teilnahme: N= 851)</p>	6.	7.	8.	9.	10. Stufe
6.	7.	8.	9.	10. Stufe		
<i>Zusatzerhebungen:</i>	<p>Zur Überprüfung methodischer Probleme:</p> <p>Testungsstrang</p> <p>Epochalstrang</p> <p>Elternuntersuchungen:</p> <p>Bei den Kindern in der 7. Schulstufe (N = 988)</p> <p>Bei den Jugendlichen der 9. Schulstufe (N = 590)</p> <p>Lehreruntersuchungen:</p> <p>6., 7. und 9. Schulstufe (N zwischen 138 und 229)</p> <p>Mehrere qualitative Zusatzstudien (Interviews, Aufsätze, offene Fragen)</p> <p>Intensivstudie bei 7 Familien</p>					
<i>Art der Stichprobe:</i>	<p>Erhebung bei allen 6.Klässlern in zwei voll erfaßten ländlichen Regionen - Vergleich mit Schülern aus einer Großstadt, jeweils aus Hessen, Bundesrepublik Deutschland</p>					
<i>Auswertungsperspektiven:</i>	<p>Untersuchung der altersspezifischen Verläufe und altersspezifischen Besonderheiten</p> <p>Untersuchung von interindividuell unterschiedlichen Entwicklungsverläufen</p> <p>Variation nach Indikatoren des sozialökologischen Kontextes</p> <p>(Mädchen und Jungen in verschiedenen Schulformen bzw. aus verschiedenen sozialen Schichten in ländlichen oder großstädtischen Gebieten)</p> <p>Variationen nach Merkmalen der sozialen Nahwelt von Familie, Schule und Altersgruppe</p>					
<i>Formales Hypothesenmuster:</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die "Ergebnisse" des Entwicklungsprozesses bis zum Ende der Kindheit bestimmen den Entwicklungsprozeß in der Adoleszenz</li> <li>2. Suche nach Bedingungen der Stabilität bzw. Instabilität beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz</li> </ol>					



*Mustermänner*

*"Ich hoffe, daß ich ein guter Ehemann, Vater und Geschäftsmann werde."*

*Zuerst wird mal gefrühstückt.*

*Erst vor einigen Tagen erzählte mir meine Oma von einem Paar, das 35 Jahre lang verheiratet ist und sich nun nach so langer Zeit trennen will. Wenn ich so etwas höre, frage ich mich, wie es dazu kommt und denke: "Hoffentlich passiert mir das später nicht auch." Ich stelle mir meine Zukunft ganz anders vor.*

*Zuerst wird geheiratet.*

*Wenn dann der Nachwuchs da ist, wird gebaut. Das Haus muß einen schönen Garten, einen Balkon und einen tollen Hobbyraum haben. Außerdem muß es gemütlich sein. Im Wohnzimmer soll ein Kamin stehen. Das Bad muß groß sein und eine milde Farbe haben, zum Beispiel ein helles Braun oder Grün. Auch eine Keller-Bar darf nicht fehlen, in der man Geburtstage feiern kann. Die Kinderzimmer sind natürlich nicht zu vergessen, damit sich auch unsere Kleinen wohlfühlen.*

*Aber am wichtigsten ist das Schlafzimmer. Da kann man sonntags mal richtig ausschlafen.*

*Und dann wird erst mal gefrühstückt.*

*Das Ganze ist natürlich eine Sache der Finanzen. Natürlich brauchen wir auch ein Auto. Mein Traumwagen wäre der BMW der 3er oder 6er Reihe, aber ich glaube, ein kleinerer Wagen täte es auch.*

*Aber das alles wäre nichts ohne einen Urlaub. Eine zweiwöchige Flugreise nach Afrika, Asien oder Amerika wäre sicher sehr erholend.*

*Ich bin eigentlich der Meinung, es gibt schon genug Probleme auf der Welt. Man sollte sie lieber bekämpfen und keine neuen schaffen.*

Stefan Feldbusch, 12 Jahre

In: Jugend vom Umtausch ausgeschlossen, 1984, S. 236

## **0. Einleitung**

Hinter der heute viel verwendeten Formel von der Identitätsentwicklung und von Individuationsprozessen in der Adoleszenz steht die alte pädagogische Idee der Menschwerdung durch Bildungsprozesse. In der klassischen Entwicklungspsychologie der ersten 30 Jahre dieses Jahrhunderts hat die Auffassung von Jugend als einer Phase intensiver Bildungsprozesse eine große Rolle gespielt (s. z.B. SPRANGER, 1924/1963). Sie wurde von zwei Seiten

her entfaltet. Aus der Sicht des werdenden Menschen wurde die Bedeutung jenes Vorganges betont, der Ich-Findung oder Ich-Idealbildung genannt wurde (s. z.B. STERN, 1925). Darunter wurde der Prozeß verstanden, in welchem der Heranwachsende eine neue zielorientierte Ausrichtung des "Seelenlebens" gewinnt. Die autoritative Bindung an die Eltern genügt in einer hoch komplexen Gesellschaft häufig nicht mehr, um eine ausreichende Modellvorstellung dessen, was man tun könnte und tun sollte, zu gewinnen. Wenn das Kind das Stadium der autoritativen Elternbindung verläßt, ist es auf den Aufbau einer eigenen Zielorientierung angewiesen, es muß im Prozeß einer "zweiten seelischen Geburt" Positionen aufbauen, muß herausfinden, was es in dieser Welt will, wie es sein Leben gestalten möchte. Doch wo sind die neuen Ziele zu finden? Die Antwort darauf ist für die "Kulturpädagogen" nicht schwierig: Nach ihrer Auffassung liegen die Hochformen humaner Lebensgestaltung bereits vor: sie sind in der Kultur repräsentiert, also in der Überlieferung der besten Möglichkeiten von Lebensgestaltung im Bereich der Liebe und des Eros, im Bereich der Gesetzgebung, in den Formen wissenschaftlicher Wahrheitsfindung, in den Weisen ökonomischer Produktion, in den Modalitäten künstlerischen Ausdrucks und in den religiösen Angeboten einer allumfassenden Sinndeutung. Der Individuationsprozeß wird hier zu einem Initiationsprozeß in die Kultur, der in nicht zu geringen Teilen von schulischen Bildungsprozessen getragen wird. Die Einführung in das eigene Kulturerbe wird zum Medium der eigenständigen Identitätsbildung. SPRANGER ist wohl der bekannteste Autor, der die Jugendentwicklung so gesehen hat, und FLITNER hat diese Vorstellung am eindrucksvollsten in eine schulische (gymnasiale) Bildungstheorie übersetzt. Auch W. STERN hat im Kern so gedacht (s. DUDEK, 1989), wenn er die personale Zielbestimmung, also ihre teleologische Gestaltwerdung in der Form der Idealbildung als Ergebnis der Introzeption des kulturellen Wertsystems aufgefaßt hat.

An diese Denktraditionen möchten wir hier anknüpfen, wenn der Versuch unternommen wird, neuere Entwicklungen sozialgeschichtlichen Denkens und individualgeschichtlicher Modelle, die um die Begriffe "Individualisierung" und "Identitätsentwicklung" kreisen, aufzunehmen und in empirische Untersuchungen zur "Meinungsbildung" und "Entscheidungsfindung" bei zentralen Aufgaben des Jugendalters umzusetzen. Die Rückbindung an die Tradition der geisteswissenschaftlichen Entwicklungspsychologie soll dabei die pädagogische Aufgabe bewahren helfen, die heutigen Prozesse der Identitätsentwicklung nicht als naturhaft ablaufende Fatalitäten zu konzipieren, sondern ihre Gestaltungsmöglichkeit und Gestaltungsbedürftigkeit in Bildungsprozessen wachzuhalten. Damit soll dazu verholfen werden, die Ent-

wicklungspsychologie des Jugendalters wieder an eine schulisch relevante Bildungstheorie zurückzubinden.

# **1. Anlage und theoretischer Hintergrund der Studie**

## **1.1 Untersuchungsdurchführung und Übersicht über die Studie<sup>1</sup>**

### **1.1.1 Untersuchungsdesign**

Der Längsschnitt zur Entwicklung in der Frühadolescenz, der von 1976 bis 1988 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde, konzentrierte sich naturgemäß in den ersten Jahren auf konzeptionell-theoretische Arbeiten und auf die Konstruktion der Meßinstrumente. In mehreren Voruntersuchungen (s. FEND et al, 1985) wurde das Instrumentarium entwickelt, das 1979 bei Schülern des 6. Schuljahres erstmals eingesetzt wurde.

Das Hauptinstrumentarium bestand aus standardisierten Erhebungsbogen, die jährlich (über 5 Jahre) klassenweise ausgefüllt wurden. Die Erhebungen wurden alle ausschließlich von Mitarbeitern des Projektes durchgeführt. Über jede Untersuchungsdurchführung in jeder Klasse wurden Protokollbogen ausgefüllt, um die Qualität der Untersuchungsdurchführung zu kontrollieren (s. GSCHING et al., 1986).

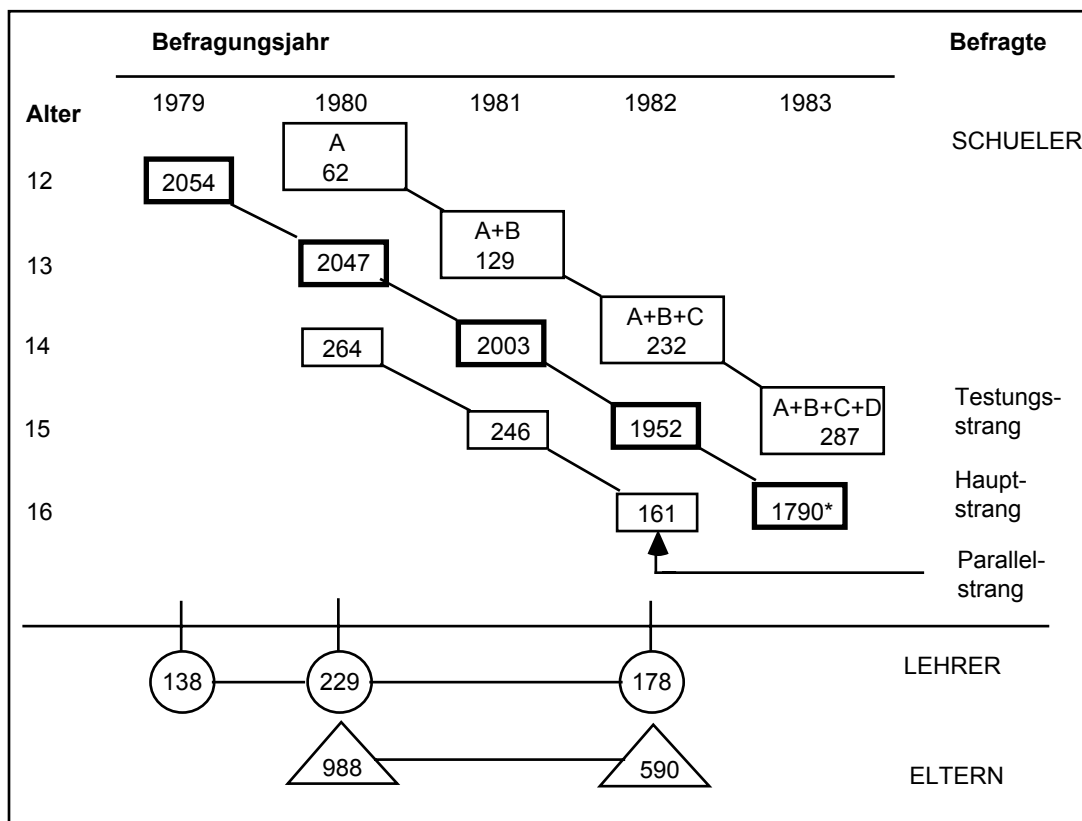
Als besonders aufwendig erwies sich die sogenannte "Feldpflege". Um das Vertrauen der teilnehmenden Jugendlichen, Eltern, Lehrer und Elternvertreter sowie der zuständigen Behörden aufrecht zu halten, wurden regelmäßig Informationsveranstaltungen durchgeführt und jährliche Zwischenberichte versandt.

---

<sup>1</sup> Die folgende Beschreibung des Längsschnitt-Projektes ist mit der im 1. Band teilweise identisch. Dort ist sie allerdings um Angaben zu den Testungseffekten und den Epochaleffekten im Anhang erweitert. Die wichtigste Schlußfolgerung ist die (s. Bd. 1, Anhang 1), daß wir von einer guten Repräsentanz unserer Jugendlichen mit Jugendlichen in der BRD in den 80er Jahren ausgehen können. Durch die Ausfälle, die in Längsschnittuntersuchungen unvermeidlich sind, ergibt sich insgesamt, daß wir zu eher optimistischen Einschätzungen der Lebenssituation und Entwicklung von Jugendlichen kommen. Die Nicht-Teilnahme ist bei etwa einem Drittel der Ausfälle mit allgemeinen Entwicklungsbelastungen identisch. Wer z.B. in der Schule Probleme hat, nimmt auch an solchen Untersuchungen unregelmäßiger teil. Wenn wir in einzelnen Punkten zu Problemeinschätzungen kommen, dann müssen wir davon ausgehen, daß wir die faktische Problemkonstellation eher unterschätzen.



Abb. 1.1: Design der Studie "Entwicklung im Jugendalter"  
Zahl der Befragten (komplette Jahresquerschnitte)



\* davon: 128 Schulabgänger/Berufsanfänger (i.d.R. Lehrlinge), 112 Abgänger in Schulen (i.d.R. Berufsfachschulen), 1550 Real-, Gymnasial- und Gesamtschüler

Das Hauptinstrumentarium konzentrierte sich auf die Erhebung bei ca. 2.000 12jährigen, die wir jährlich bis zum 16. Lebensjahr (von der 6. bis zur 10. Stufe) getestet haben. Wie Abb. 1.1 illustriert, wurde dieser sogenannte Hauptstrang durch mehrere andere Untersuchungsteile ergänzt:

- In einem sogenannten Testungsstrang sollte erfasst werden, ob sich die Testwiederholung verzerrend auf die Erfassung von Entwicklungsverläufen in der Adoleszenz auswirkt. Zu diesem Zwecke wurden aus ausgewählten Klassenverbänden in einem ersten Erhebungsjahr lediglich 25% der Schüler befragt und diese Gruppe jährlich wieder befragt und um neue 25% ergänzt, mit denen schließlich ebenso verfahren wurde (hier jeweils als Gruppe A, B, C und D bezeichnet).
- Durch einen sogenannten Epochalstrang (Parallelstrang) sollte der Frage nachgegangen werden, ob wir es mit ausgefallenen Besonderheiten einer

ganz bestimmten Alterskohorte zu tun haben, oder ob die Verhältnisse, die wir im Hauptstrang finden, auch in anderen Jahrgängen wieder anzutreffen sind.

- Da wir auf die Untersuchung der Bedeutung der Eltern sehr großen Wert gelegt haben, ist ein umfassendes Elterninstrumentarium entwickelt worden, das zweimal eingesetzt wurde, im Jahr 1980 und im Jahr 1982. Das erste Mal haben ca. 1.000 Eltern teilgenommen, das zweite Mal ca. 600.
- Die Erfassung des schulischen Einflusses repräsentiert eine alte Forschungstradition der Konstanzer Schuluntersuchungen, die sich ausführlich mit der Frage "erzieherischer Wirkungen" von Bildungseinrichtungen beschäftigt haben (s. FEND, 1982). Dieser Thematik sind wir bisher in der Regel über Wahrnehmungen des schulischen Handlungsfeldes durch Schüler nachgegangen. Um diese Perzeptionen auf ihre Validität und auf ihre möglichen Ursprünge hin zu untersuchen, wurden Lehrer mehrmals zu den erzieherischen Verhältnissen in den von uns untersuchten Schulklassen befragt.

Das standardisierte Instrumentarium, das den Kern des Konstanzer Längsschnittes bildet (s. FEND & PRESTER, 1986), wurde jährlich durch offene und qualitative Erhebungsverfahren gestützt und begleitet. Neben nicht-standardisierten und narrativen Interviews haben wir mehrfach Aufsätze zu ausgewählten Themen schreiben lassen und Satzergänzungstests vorgenommen. In der Endphase des Projektes sind mit Zustimmung von Eltern gezielt Fallstudien eingeleitet worden. Bei 6 Familien hatten wir die Möglichkeit, über 4 bis 8 Stunden mit allen Familienmitgliedern Interviews durchzuführen, Interaktionsspiele zu veranstalten und Videoaufnahmen zu machen.

Über die Stichprobengrößen der jährlichen Querschnitte gibt Abb. 1.1 Auskunft.

Da jeweils komplette Jahrgangsstufen erfaßt wurden, unterscheiden sich die jährlichen Zahlen der Schüler im Hauptstrang nur wenig. Gleichwohl überschneiden sich die realisierten Stichproben aufeinanderfolgender Erhebungen nicht vollständig, da:

- Schüler nicht in jedem Jahr an der Befragung teilnahmen (z. B. wegen Krankheit ausfielen);
- Schüler nicht in die nächste Klassenstufe versetzt wurden und damit aus der untersuchten Jahrgangsstufe ausschieden;
- bisher noch nicht befragte Schüler aus der nächsten Klassenstufe hinzukamen, die nicht versetzt worden waren;

- Schüler durch Schulwechsel (z. B. wegen Umzug der Eltern) verloren gingen oder neu in die Stichprobe hinzukamen.

Einem jährlichen "Verlust" von ca. 250 Schülern (ca. 14%) stand ein ebenso großer "Gewinn" gegenüber.

Fast alle Hauptschüler verließen nach der 9. Klassenstufe die Hauptschule; ein Teil von ihnen konnte mit einem speziell auf sie zugeschnittenen Fragebogen, der insbesondere Fragen zum Übergang in Ausbildung und Beruf enthielt, auch 1983 befragt werden. Die folgende Tabelle 1.1 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Panelstichprobe insgesamt und getrennt nach Schulformen:

Tab. 1.1: Entwicklung der Panel-Stichprobe (nach Schulform 1980)

Teilnahme im Jahr:	Total		Anzahl - % vom Vorjahr nach Schulform							
			Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Integr. Gesamtschule	
79	1848 <sup>1</sup>		teilweise Förderstufe							
79+80	1574	85%	296		400		324		554	
79+80+81	1316	84%	249	84%	331	83%	268	83%	468	84%
79+80+81+82	1072	81%	191	77%	272	82%	229	85%	380	81%
79+80+81+82+83	851	79%	95	50%	239	88%	203	89%	314	83%

<sup>1</sup> Da zwei komplette Schulen ab 1980 nicht mehr an der Untersuchung teilnahmen, sind sie hier auch in der Ausgangsstichprobe nicht berücksichtigt worden

### 1.1.2 Perspektiven der Auswertung des Längsschnitts

Wie in der einleitenden Kurzbeschreibung bereits angedeutet, untersuchen wir den Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz auf drei Ebenen:

1. Auf der Handlungsebene wird die Ereignisgeschichte und die Problembewältigung vom 12. zum 16. Lebensjahr dargestellt (s. Band 1, FEND, 1990).
2. Auf der Bewußtseinsebene wird die Erarbeitung von kulturellen Inhalten und von Selbstverständnissen erforscht (s. diesen Band zur Identitätsentwicklung).
3. In einer Tiefenebene wird schließlich die Funktionsweise der Person als eines eigenen "Systems" mit eigenen "Systemzielen" und "Systemgesetzen" beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz ins Blickfeld gerückt (FEND, 1991).

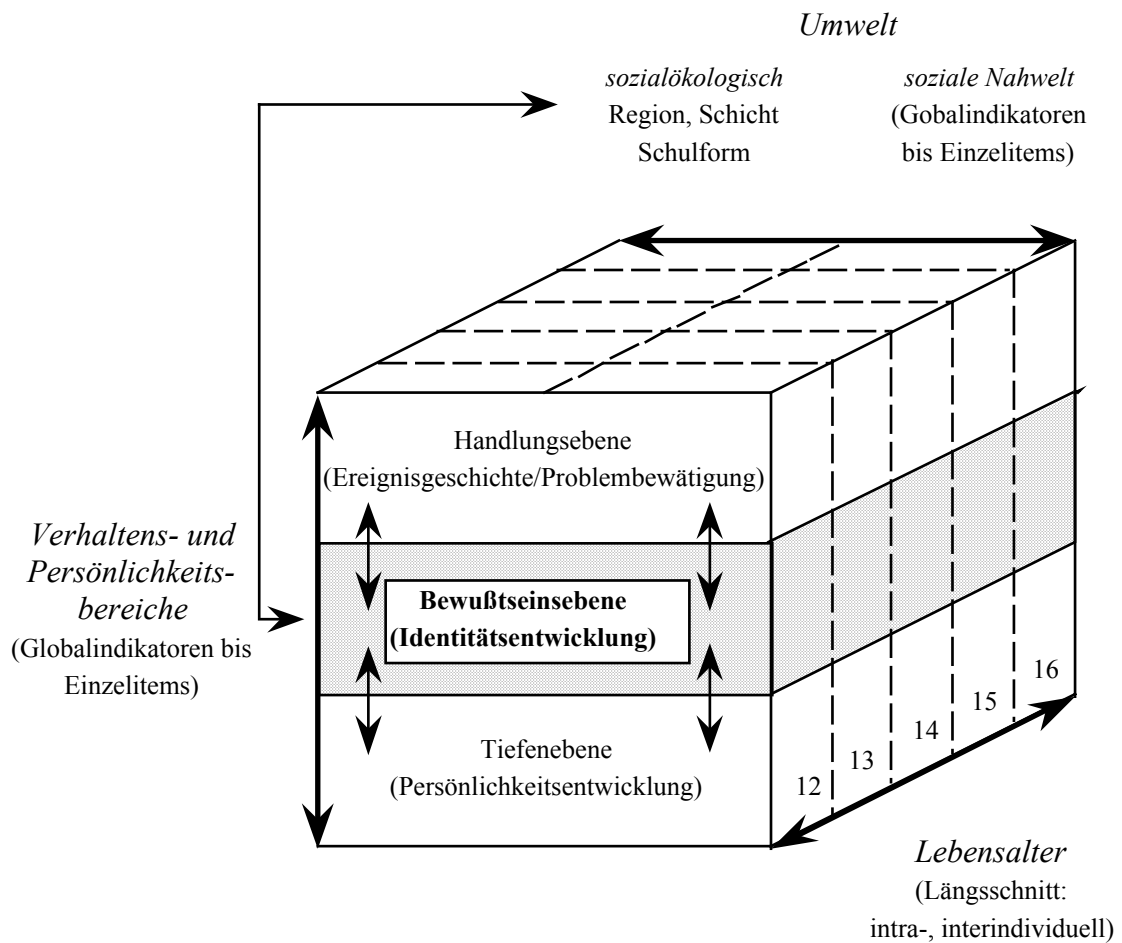
Die längsschnittliche und epidemiologische Anlage der Untersuchung erlaubt vielfältige und komplexe Auswertungen, die wir in der Regel in folgender Reihenfolge vornehmen werden.

1. Wir können die erfaßten Merkmale von Jungen und Mädchen auf ihren Verlauf in dieser Lebensphase hin befragen. Wenn wir uns dabei auf die globalen Änderungen mit dem Alter konzentrieren, dann eröffnet sich die Chance, die *altersphasenspezifischen Besonderheiten* herauszuarbeiten. Dies wird in einem eigenen Kapitel geschehen.
2. In einem komplizierteren Schritt können wir uns den *interindividuellen Unterschieden* im Entwicklungsverlauf widmen, sowohl was die Ereignisgeschichte, die Identitätsentwicklung als auch die Persönlichkeitsentwicklung betrifft.
3. Bei der gleichzeitigen Berücksichtigung der sozialen Nahwelt haben wir die Chance zu prüfen, unter welchen Umweltbedingungen und bei welchen *Ausgangsbedingungen der Persönlichkeitsentwicklung am Ende der Kindheit* welche Entwicklungsverläufe in der Frühadolescenz wahrscheinlich sind.

Wir würden aber die Lesbarkeit dieses Forschungsberichtes arg behindern, wenn wir die verschiedenen Auswertungsmöglichkeiten schematisch anwenden würden. Unter diesem Gesichtspunkt der Lesbarkeit versuchen wir deshalb, bei je einzelnen Fragen die wichtigsten Ergebnisse herauszuarbeiten. Für den Leser ist aber die obige Folie wichtig, um einzuschätzen, welche Auswertungsmöglichkeiten jeweils bestehen.

Im Kern handelt es sich dabei um einen Kubus von Auswertungsmöglichkeiten mit den Dimensionen:

Abb. 1.2: Perspektiven der Auswertung des Längsschnittes



Diese drei Dimensionen, zusammen mit der jeweils getrennten Auswertung für Jungen und Mädchen sowie den Möglichkeiten, Globalindikatoren zu bilden oder die konkreten Einzelitems zu berücksichtigen, ergeben die Gesamtarchitektur des Konstanzer Längsschnittes.

In dieser Arbeit stehen als abhängige Variablen die Bewußtseinsbildungsprozesse (Identitätsentwicklung), die Entstehungen von Präferenzen und Entscheidungen in den Bereichen des Berufs, der Geschlechtsrolle, der Politik, der Religion und der Gestaltung freier Zeit im Zentrum.

Diese abhängigen Variablen werden jeweils auf die anderen Ebenen der Personwerdung in dieser Lebensphase bezogen: auf die Ereignisgeschichten und Handlungsgeschichten sowie auf die Persönlichkeitsmerkmale der soziokognitiven Kompetenz, der Ich-Stärke, der Leistungsbereitschaft und der proso-

zialen Motivation. Damit sollen die Chancen ausgenutzt werden, die Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen der Personwerdung zu überprüfen.<sup>2</sup>

In einem nächsten Schritt sollen die interindividuellen Unterschiede in der Identitätsentwicklung auf Merkmale des sozialökologischen Kontextes (z.B. Mädchen in Hauptschulen auf dem Lande) und auf Merkmale des sozialen Nahraumes in Familie, Schule und Schulklasse bezogen werden.

Schematisch ist diese Auswertungsstrategie in Abb. 1.3 festgehalten und im folgenden detaillierter begründet.

Abb. 1.3: Auswertungsstrategie

ABHÄNGIGE VARIABLEN

BEWUSSTSEINSEBENE ( Identitätsentwicklung)				
Berufsentwicklung	Geschlechtsrolle	Politik	Religion	Gestaltung freier Zeit

UNABHÄNGIGE VARIABLEN

BEZUG AUF DIE HANDLUNGSEBENE (Ereignisgeschichte / Problembewältigung)
Schulische Leistungskarriere
Geschichte sozialer Kontakte und Erfolge
Eltern-Auseinandersetzungen (Dissens)
Geschichte des Selbständig-Werdens (Erwachsenenprivilegien)

BEZUG AUF DIE TIEFENEBENE (Persönlichkeitsentwicklung)
Soziokognitive Kompetenzen
Ich-Stärke
Leistungsbereitschaft
Prosoziale Motivation

BEZUG AUF UMWELTBEDINGUNGEN	
<i>Sozialökologische Kontexte</i>	<i>Soziale Nahwelt</i>
Schicht	Elterliches Stützsystem
Schulform	Schulisches Stützsystem
Region	Klassengemeinschaft

Den in Abb. 1.3 enthaltenen "Grundplan" der Auswertung werden wir jedoch aus Gründen der Lesbarkeit nicht sklavisch einhalten, sondern jeweils in Abhängigkeit von der konkreten Themenstellung variieren. Als ordnender Hintergrund erscheint er uns aber sehr wichtig.

<sup>2</sup> Damit ergeben sich auch Möglichkeiten, Bezüge zu den anderen Auswertungsbänden (FEND, 1990, FEND, 1991) herzustellen.

## 1.2 Sozialgeschichtliche Hintergründe der heutigen Formen von Identitätssuche

Modernitätstheorien (s. z.B. KOHLI, 1985, 1987; BECK, 1986) neigen heute dazu, die Welt- und Selbstgestaltungsprinzipien der Moderne in einen umfassenden sozialhistorischen Entwicklungsprozeß einzubetten: den der *Individualisierung*. Damit ist eine zivilisationsgeschichtliche Entwicklung gemeint, die in den letzten Jahrzehnten einen Höhepunkt erreicht hat und in deren Gefolge das Individuum zur zentralen und verantwortlichen Instanz der Lebensgestaltung geworden ist. Das "Projekt Leben" wird zum zentralen Bezugspunkt der eigenen Planung und Verantwortung. Ob es gelingt oder mißlingt, hängt in normativer Verantwortungszuschreibung nur von der Person selbst ab. Nicht Einordnung und das Ertragen von gegebenen Umständen, nicht die Aufopferung für eine Aufgabe oder der Einsatz für ein übergeordnetes Ganzes bilden den Bezugspunkt der Lebensorganisation, sondern die Entfaltung der eigenen Person - dies allerdings nicht nur im hedonistischen Sinn des Lebensgenusses, sondern meist noch mehr im Sinne der Erfahrungserweiterung und der Entfaltung aller in der eigenen Person angelegten Potentialitäten.

Dieser normative Code des persönlich zu verantwortenden Lebens und der Autonomie in der Lebensgestaltung konnte nur auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen entstehen und Verbreitung finden, die objektiv immer größere Entscheidungsräume und Entscheidungsnotwendigkeiten geschaffen haben. Sie können hier nur angedeutet werden:

- wissenschaftlich-medizinische Entwicklungen haben die biologische Reproduktion planbar gemacht, Gesundheit in die Verantwortung persönlicher Lebensführung gestellt und Familien- und Lebensplanung individuellen Entscheidungen überantwortet;
- die Erfindung und Durchsetzung demokratischer politischer Systeme hat bewirkt, daß die persönliche Zustimmungsbereitschaft zum Angelpunkt der Delegation von Regierungsmacht wurde;
- die Entwicklung einer marktorientierten Wirtschaftsweise hat zu dem geführt, was heute "Konsumentensouveränität" genannt wird: die Chance, sich auf der Basis persönlicher Kosten-Nutzen-Kalküle für bestimmte Produkte zu entscheiden;
- Lohnarbeit für Mann und Frau hat schließlich zur Verselbständigung der ökonomischen Existenz beider Partner geführt und eine ökonomisch fundierte, persönliche Lebensgestaltung auch für Frauen möglich gemacht.

Was auf gesellschaftlicher Ebene "Freiheit" genannt wird, bedeutet auf subjektiver Ebene Autonomie und persönlich zu verantwortende Lebensführung. Für die Personengese und die diese konstituierenden Strukturbildungen bedeutet sie eine Entwicklungsmöglichkeit und einen Entwicklungsauftrag zur Herausbildung von Selbstverantwortung im Sinne der verantwortlichen Entscheidungsfindung und Lebensplanung. Sie beinhaltet die Aufforderung zur selbständigen Meinungs- und Urteilsbildung zu allem, was in dieser Welt vor sich geht. Überzeugungen ("Commitments") und Weltbilder werden persönliche Entwicklungsprogramme. Die eigene Subjektivität, die eigene "Identität" wird zum bewußt herzustellen psychischen Gesamtzustand.

Die Folge davon ist somit, daß die Person in ihrer Entwicklungsgeschichte zu persönlich zu verantwortenden Entscheidungen kommen muß, in der Berufswahl, in der Wahl des Ehepartners, in der Anzahl der Kinder, in der Aufrechterhaltung oder Auflösung einer Ehe usw. Auch politische Weltbilder und Entscheidungen für Parteien, Präferenzen für Konsumgüter und soziale Bezugsnetze in der Form selbstgewählter und eigengestalteter Bekannten- und Freundeskreise werden persönlich zu verantwortende Vorgänge.

Es ist unschwer einzusehen, daß dieses Entwicklungsprogramm für die Personengese nicht immer und von selbst gelingt, nicht immer gleich effektiv von der Umwelt Heranwachsender gestützt wird, nicht immer erfolgreich verläuft und nicht immer ohne Risiken ist. Es wird zudem immer altersspezifisch umgesetzt, "kontinuierlich" gemacht, um Risiken abzuschwächen. Nichtsdestoweniger steht der Mensch unter dem Anspruch des persönlich zu verantwortenden und zu gelingenden *einen* Lebens, für dessen Verfehlungen er niemanden als sich selbst verantwortlich machen kann.

Dem sozialhistorischen Prozeß der *Individualisierung* der Lebensmöglichkeiten und Lebensperspektiven entspricht auf individualgeschichtlicher Seite der Prozeß der *Individuation*. Das persönliche Lebensprogramm besteht heute nicht mehr in der Einfügung in vorgegebene Schablonen der Lebensführung, sondern in der Entfaltung einer persönlichen Lebensperspektive. Zu allen wichtigen Fragen des Lebens, zu Beruf und Partnerwahl, zu Fragen der Politik und der Weltanschauung müssen sich die "Kulturneulinge" persönliche Positionen erarbeiten. Die Kultur hält zwar entsprechende Sinnangebote und Leitbilder bereit, sie sind heute aber sehr heterogen und in die persönliche Auswahlentscheidung gestellt. Die entsprechenden Entscheidungs- und Suchprozesse kommen besonders in der Jugendzeit in eine kritische Phase.

Daß solche *Suchprozesse* und Aushandlungsprozesse erst in einem bestimmten soziokulturellen Rahmen möglich werden, illustriert die Darstellung des



Aufwachsens in schwäbischen Dörfern um die Jahrhundertwende, die wir HERRMANN (1984) verdanken, sehr anschaulich. Die Erziehungsziele und die psychischen Bedürfnisstrukturen in der traditionellen Gesellschaft und in der Moderne schildert er zusammenfassend wie folgt:

"Sie [die Bedürfnisstrukturen] bewegen sich innerhalb des 'historisch Möglichen und Notwendigen': Wer beständig von Verarmung und Verelendung bedroht ist, der muß sich durch Sparsamkeit, Arbeitsamkeit, Fleiß auszeichnen. Der aus dem 18. Jahrhundert satt-sam bekannte Katalog von Erziehungs- und Sozialisationszielen für 'den gemeinen Mann und die armen Leute' - etwa bei CAMPE oder bei PESTALOZZI - ist im Lesebuch der Landbevölkerung vor dem Ersten Weltkrieg immer noch zentrales Thema, muß es auch sein, da sich die Lebensbedingungen der armen Bevölkerung im Zürcher Oberland im ausgehenden 18. Jahrhundert nicht wesentlich von denen am Beginn des 20. Jahrhunderts am Albrand unterscheiden. Nach wie vor mußte die Bedürfnisstruktur der Menschen vor allem ein Kennzeichen haben: *Bedürfnislosigkeit*. Die unmittelbaren Lebensumstände lehren, daß es gar nicht anders seine Richtigkeit haben konnte: die kärgliche Kleidung, das eintönige Essen, der ärmliche Hausrat.

Aber was man nicht kennt, das kann man auch nicht vermessen; wonach kein Verlangen besteht, dessen Fehlen wird nicht als Mangel verspürt. Und so berichten es auch die alten Leute; denn wenn man nur gesund war und keinen Hunger zu leiden hatte, so lebte man als Kind und Heranwachsender von einem Tag zum andern ohne große Probleme, ohne große Perspektiven, ohne Alternative, eigentlich ohne Zukunft. Und in der Rückschau macht äußerste Bedürfnislosigkeit für viele auch einen guten Sinn: wie hätte man sonst Krankheit und Not, zwei Kriege und zwei Inflationen überstehen können? ...

Wenn die psychische und geistige Gestalt eines Menschen als "balancierte Identität" zustande kommen soll (MOLLENHAUER, 1972, S. 107) durch Partnerbeteiligung an Situationsdefinitionen, Flexibilität, Rollendistanz, realisierte Empathie, 'Aushandeln von Identität', differenzierte sprachliche Kommunikation usw., dann suchen wir sie in Ohmenhausen vergebens. Die familialen und öffentlichen Autoritätsstrukturen waren klar und fraglos in Geltung, die äußeren Lebensumstände erzwangen bestimmte Handlungs- und Verkehrsformen, zu definieren gab's nichts, weil die Grenzen und Zwänge, die Möglichkeiten und Freiheiten immer schon festlagen oder offenkundig waren. Eine alte Bäuerin in einem anderen Dorf sprach den bemerkenswerten Satz: *'Wir wurden gelebt!'* So kommt in diesem Lebenskreis und in dieser Epoche zunächst und vor allem jene Bildergalerie HEGELS zum Vorschein, die 'durch völlige Bestimmtheit und Umgrenzung durch die äußeren Umstände' gekennzeichnet ist. Die Sorge um das tägliche Brot, die Angst vor Krankheiten und Mißernten, Feuersbrunsten und Verarmung beherrschten das Leben der Menschen, die trotz aller Arbeit und Armseligkeit ihre Kinder- und Jugendtage in einem goldenen Licht erinnern, weil ihnen deren kleine Unbeschwertheiten und Freiheiten mit dem frühen Erwachsenwerden verloren gingen."

(HERRMANN, 1984, S. 20-23)

Unter modernen Lebensbedingungen hat der heranwachsende Mensch die Chance, aber auch die Last, zu persönlich entwickelten und realisierten Le-

bensperspektiven zu kommen. Was er selber ist und wie er die Welt versteht, also sein Selbstverständnis und sein Weltverständnis sind nicht mehr fraglos gegebene kulturelle Definitionen. Sie müssen persönlich erarbeitet werden.

Wie sozialhistorische Untersuchungen zu Jugendgestalten in den 50er und 80er Jahren zeigen, hat die Bedeutung der Entwicklung einer persönlichen und entfalteten Lebensperspektive zugenommen. Jugendliche der 80er Jahre wissen deutlich mehr über ihre Zukunftsvorstellungen und antizipierten Leistungen zu sagen als die Jugend der 50er Jahre. ZINNECKER kommentiert dieses für die Einschätzung der Identitätsentwicklung wichtige Ergebnis so:

"Die Frage nach den hoch besetzten Lebensleistungen offenbart auch die Bedeutung anspruchsvoller Persönlichkeits- und Individualitätsmuster für die 80er-Jahre Generation. In den fünfziger Jahren spielte dieses Ziel kaum eine Rolle (6%); wenn überhaupt, so bezogen sich die Ansprüche auf gewisse geistige, intellektuelle Leistungen. In den achtziger Jahren bezieht sich jeder Fünfte auf eine Vielfalt von erwünschten, angestrebten Charaktereigenschaften und persönlichen Entwicklungsprozessen. Diese Neueinführung komplexer Identitätsfragen in die erhofften Lebensleistungen verdeutlicht das gestiegene Niveau der Individualisierung und Persönlichkeits-Modellierung in den achtziger Jahren." (ZINNECKER, 1987, S. 357).

Einen ersten Höhepunkt in diesem lebensgeschichtlichen Auftrag sehen Entwicklungspsychologen und Jugendforscher heute in der Adoleszenz lokalisiert. Nachdem Heranwachsende ihre selbstverständliche Einbettung in die Umwelt und in die vorgegebenen Wirklichkeitsdefinitionen verlieren, beginnen sie persönliche Lebensperspektiven aufzubauen. Dieser Prozeß wird heute vielfach *Identitätsentwicklung* genannt. War er früher vor allem in der mittleren und späten Adoleszenz angesiedelt, also in der Phase von 16 bis 24 Jahren, so hat er sich heute durch die Perforierung der Altersgrenzen zeitlich vorverlagert. Diesen *Frühformen der Identitätsentwicklung* möchten wir in dieser Arbeit nachgehen.

### **1.2.1 Die entwicklungspsychologische Perspektive: Zur Identitätsentwicklung in der Moderne**

Auf der hier analysierten Ebene der Personwerdung stehen die inhaltlichen Prozesse der *Identitätsentwicklung* bzw. die "*Bildungsprozesse*" im Vordergrund, die durch den sozialhistorischen Prozeß der Individualisierung möglich geworden sind. Sie führen zur Entwicklung eines "individuierten" Verhältnisses der Person zu sich selbst und zur Welt.<sup>3</sup> An der Oberfläche besteht

---

<sup>3</sup> Vergleiche für eine gute Zusammenfassung der deutschsprachigen Position der Ich-Identität RUCHT, 1979

dieser Prozeß in konkreten Meinungsbildungen sowie Vorbereitungen auf zentrale Lebensentscheidungen.

Es ist nun sinnvoll, diese Prozesse der Orientierung in der eigenen Kultur und des Findens einer eigenen Perspektive und eines eigenen Standpunktes mit eigenen Entscheidungsfähigkeiten spezifisch für den Bereich der *Berufsfindung*, der *Geschlechtsrolle* sowie der Findung eines *politischen* und *weltanschaulichen* Standpunktes zu analysieren. In bezug auf diese Entscheidungsmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten werden gerade in der Phase der Adoleszenz wichtige "Commitments" aufgebaut, erfolgen Explorationen, wird stufenweise etwa im Sinne des Modells von MARCIA (1980) ein eigener Standpunkt mit eigenverantworteten Entscheidungen entwickelt. Adoleszenz bedeutet im Kern, den Prozeß des Selbständigwerdens einen entscheidenden Schritt voranzubringen, um zu einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit zu werden. In klassischen pädagogischen Traditionen ist diese Thematik der Identitätsentwicklung im Rahmen von *Bildungstheorien* bearbeitet worden. Dadurch war es auch möglich, den Beitrag der Schule zur Personengese zu bestimmen, Adoleszenzpsychologie als schulische Bildungstheorie zu verstehen. Ihre Aufgabe war es, ein vertieftes Selbst- und Weltverständnis aufzubauen. Das Medium dafür repräsentierten die kulturellen Objektivationen, in denen frühere Generationen ihr Verständnis der Welt symbolisiert und objektiviert hatten.

Mit dem Aufbau eines Lebensplanes, der Entdeckung einer Zukunftsperspektive und der Gewinnung eines Standortes im Spektrum weltanschaulicher Möglichkeiten ist aber auch immer ein *Reflexionsprozeß darüber verbunden, was man von sich nun zu halten hat, wer man selber ist, woher man kommt und wohin man gehen möchte, was die eigenen Wunschträume und Ängste sind. Der Bildungsprozeß ist damit eng mit der Persönlichkeitsentwicklung verwoben.*

Dieses Wechselspiel zwischen der Herausbildung der Individualität und der Orientierung an kulturellen Sinnangeboten hat W. STERN zum Zentrum seiner Analyse des Jugendalters gemacht. In seiner Sprache formuliert: "Die Pubertät ist die Zeit der Entdeckung der Werte und der Auseinandersetzung zwischen dem Ich-Wert und den Welt-Werten" (STERN, 1925, S. 29). Wichtig ist an dieser Vorstellung die Idee, die die moderne Identitätsforschung vernachlässigt, daß die "Gestaltwerdung" der Person, daß die Entwicklung einer Individualität nicht in materialfreier Selbstreflexion geschieht, sondern in Abarbeitung von kulturellen "Vordefinitionen", von kulturellen "Angeboten" erfolgt. Unsere Kultur und Zivilisation hält eine Vielzahl solcher Angebote bereit, sodaß die Abarbeitung auch in der Form der Selektion und Identifikation geschehen kann. Für viele Kinder und Jugendliche sind die "Identi-

tätsangebote" allerdings auch beschränkt (s. z.B. die Berufsmöglichkeiten von Mädchen mit niedrigem Bildungsniveau in Zeiten der Lehrstellenknappheit), so daß die Entstehung einer Identität zu einem Prozeß des Sich-Abfindens mit unattraktiven Identitätsangeboten verkümmert. Ähnliche "Kümmerformen" von Identitätsangeboten liegen z.B. dort vor, wo eigene Größe in der Form von kurzlebigen Konsumgütern, von Motorisierungsformen und Fan-Symbolen "angeboten" wird und zum Medium einer notdürftigen Präsentation eigener Größe wird.

Diese - leicht kultur- und zivilisationskritischen - Akzente sollen darauf verweisen, daß die Entwicklung der Identität immer vis à vis von kulturellen Angeboten gesehen werden muß und somit ein Enkulturationsprozeß ist. Diese kulturellen Angebote, die in der Schule, im Kulturleben, in den Medien sowie im Alltagsleben vorgestellt werden, strukturieren das vor, was früher "Bildungsprozeß" genannt wurde. Konzentriert man sich auf die *Inhalte*, dann wird diese Perspektive dominant. Tritt die *formale* Seite in den Vordergrund, dann wird auf die Prozesse der Identitätsentwicklung, auf die Genese einer "eigenen Gestalt" rekurriert, die heute in der Entwicklungspsychologie besondere Beachtung findet. Es werden dann die Wege der Exploration, der Überzeugungsbildung in den verschiedenen Entscheidungsbereichen untersucht. Ohne Zweifel repräsentiert die Adoleszenz eine wichtige Etappe auf diesem Weg.

Die Jugendphase ist in dieser Perspektive vor allem eine Suchphase, ein Lebensabschnitt, in dem wichtige Entscheidungen und Vorentscheidungen für die weitere Lebensgestaltung fallen und in der persönliche Standpunkte gefunden werden müssen. Dies gilt für den zukünftigen Beruf, die familiäre Lebensplanung, die Verortung im Spektrum von Alternativen politischer Gestaltung, für die Sinnfrage insgesamt und für die Alltagskultur der Lebensführung in der Freizeit.

Während das Kind eingebunden in seine Umwelt lebt, im Normativen von den Eltern geleitet, im Umgang mit der Wirklichkeit auf die Gegebenheiten der Realität ausgerichtet, ist der Jugendliche zunehmend auf die Möglichkeiten verwiesen, dies oder jenes zu tun und zu sein, seine eigene Gestalt selbständig zu entwickeln, einen Entwurf seiner Selbst, seines idealen zukünftigen Seins aufzubauen, also das zu sein, was er sein möchte (s. FEND, 1990). Herauszufinden, was man sein kann und sein möchte, was man tun und glauben will, beginnt somit als zentraler entwicklungspsychologischer Prozeß beim Übergang von der Kindheit in die Jugendzeit.

*Jugendlichen stellen sich unterschiedliche Fragen - auch wenn ihnen die richtigen Worte fehlen mögen: "Wie können meine persönlichen Ambitionen in der Gesellschaft zum Tragen kommen?", "Wie wird sich meine persönliche Zukunft mit der Zukunft der Welt, in der ich lebe, verbinden?", "Gibt es etwas außerhalb oder jenseits meines persönlichen Alltags, an das ich glauben kann?", "Sind diese Überzeugungen von Wert?", "Kann ich mich auf sie verlassen?" Wenn wir zuhören, vernehmen wir junge Menschen, die auf der Suche nach etwas Größerem als der gewöhnlichen, alltäglichen Existenz sind - nach Idealen oder Werten, die sie vertreten können."*

KAPLAN, 1988, S. 394

### **1.3 Identität und Individuation: Zur Entwicklung von Nähe- und Distanzverhältnissen zu Lebensentwürfen in der Moderne**

#### **1.3.1 Das Konzept der Identität**

Um die Thematik der Individualisierung und Identitätsbildung sinnvoll bearbeiten zu können, ist eine Eingrenzung und Präzisierung des Begriffes der Identität unerlässlich. Um diese wiederum zu leisten, ist zumindest eine Nennung der Forschungsansätze notwendig, die sich mit der Identitätsbildung, insbesondere mit den "Suchprozessen" in der Adoleszenz, beschäftigt haben.

Ausgehend von den Arbeiten ERIKSONS (1968) haben sich in den letzten Jahren mehrere theoretische Stränge zu den Identitätstheorien (s. KROGER, 1989, LAPSLEY & RICE, 1988) gesellt. Auch im deutschsprachigen Raum gruppieren sich immer häufiger theoretische Analysen der Humanentwicklung um den Begriff der Identität (s. vor allem FREY & HAUSSER, 1987). Es verbinden sich damit heute Forschungen zur Entstehung von *Selbstkonzepten* (s. z.B. DAMON & HART, 1982) mit psychoanalytisch orientierten Theorien der *Ich-Entwicklung* (s. z.B. BLOS, 1962/1983, LOEVINGER, 1976), *strukturalistischen Entwicklungskonzeptionen* (KEGAN, 1982/1986; KOHLBERG, 1976) und "echten" Identitätstheoretikern (ERIKSON, 1968; MARCIA, 1980,

1983, 1988). Immer häufiger finden sich auf internationalen Tagungen Forschergruppen, die sich um das Konzept der Identität scharen.<sup>4</sup>

Es ist unübersehbar, daß dabei in den letzten Jahren ein inflationärer Gebrauch des Begriffs Identität eingesetzt hat, so daß die Frage nicht unberechtigt ist, was nicht zur Identitätsentwicklung in der Menschwerdung zu zählen ist. Vertreter von Identitätstheorien würden hier eine erste Antwort wissen: Sie beschäftigen sich nicht so sehr mit der Entwicklung von kognitiven Funktionen, der Wahrnehmung, der Motorik und der Sprache. Sie würden aber vermutlich zustimmen, daß die Identitätsentwicklung über weite Strecken mit der "Persönlichkeitsentwicklung" identifiziert werden kann. WATERMAN (1985), ein profunder Kenner der engeren Konzeptionen von Identität, definiert diesen Begriff so: "Identität bezieht sich auf klar beschriebene Selbstdefinitionen, die jene Ziele, Werte und Überzeugungen enthält, die eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt." (WATERMAN, 1985, S. 6). In dieser Definition ist nicht mehr so klar das Element der Ganzheitlichkeit des psychischen Zusammenhanges enthalten. Letzteres war für ERIKSON (1968), den Vater der Identitätstheorien, besonders wichtig. ERIKSON hat bekanntlich lebensphasenspezifische Umstrukturierungsprozesse der psychischen Organisation formuliert und jeweils für bestimmte Lebensphasen Schwerpunkte ausgemacht. Für die Jugendzeit hat er das Hauptproblem darin gesehen, daß es in dieser Lebensspanne darum geht, Position zu beziehen, Meinungsmuster, Präferenzen, Ziele und Werte aufzubauen, die eine Orientierung in dieser Welt ermöglichen. Dies ist eine ganz ähnliche Auffassung, wie sie in der klassischen europäischen Entwicklungspsychologie von EDUARD SPRANGER (1924/1963) oder von WILLIAM STERN (1925) vertreten wurde:

"Wir müssen ... das Entscheidende der neuen Lebensphase in einem Merkmal sehen, das in alle Einzelfunktionen der Persönlichkeit eingreift und ihre Gesamtstruktur umwandelt, das ist: das Wert-Erleben und das Wert-Verhalten des Individuums. Die Pubertät ist die Zeit der Entdeckung der Werte und der Auseinandersetzung zwischen dem Ich-Wert und den Welt-Werten." (STERN, 1925, 28 f.).

---

<sup>4</sup> Vor allem ADAMS, WATERMAN, GROTEVANT, BOSMA, MARCIA, JOSSELSOHN, KROGER gehören zu dieser Gruppe. Die Forschungsinstrumente zur Erhebung der Identität, die hier benützt werden, sind einerseits offene (klinische) Interviews. Auf sie hat sich vor allem MARCIA gestützt. ADAMS hat versucht, objektive Maße des Identitätsstatus über Fragebogen zu gewinnen und entsprechende Instrumente konstruiert. Alle diese Instrumente sind von den Autoren zu beziehen:  
James E. Marcia, Ph.D., Department of Psychology, Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, CANADA V5A1S6  
Gerald Adams, Ph.D., Dept. of Family & Human Development, Utah State University, UMC-29, Logan, Utah 84322-2905

In den neueren Arbeiten zum Identitätsbegriff gibt es Entwicklungen, die auf eine Konkretisierung dieses Begriffes zusteuern. Die wichtigste davon vertritt WATERMAN selber, wenn er meint, daß der Prozeß der Entstehung von Zielen, Werten und Überzeugungen nicht global untersucht werden sollte, sondern für bestimmte Handlungsbereiche, in denen wichtige Entscheidungen anfallen: er nennt dabei besonders die berufliche Laufbahn, die eigene Geschlechtsrolle und die Antizipation von Heirat und Elternschaft, die Entstehung einer Weltanschauung und moralischer Überzeugungen und schließlich die Entstehung einer politischen Ideologie.

Ein Großteil der Forschung hat sich nun mit dem Problem beschäftigt, wie in diesen Lebensbereichen psychische Strukturbildungen erfolgen. Dabei hat insbesondere MARCIA (1980) die Perspektive eingebracht, daß der Prozeß der Überzeugungsbildung unterschiedlich verlaufen kann. Er kann sehr krisenhaft, aber auch sehr problemlos erfolgen; dabei ist ein sehr geringer, aber auch ein sehr hoher Grad an Exploration, an Überlegung und Diskussion mit anderen möglich. Diese beiden Dimensionen können nun unschwer zu einem Vierfelderschema kombiniert werden.

Abb. 1.4: Formales Modell der Identitätsentwicklung

	Ausmaß der Exploration	
Commitment ("Entschiedenheit")	hoch	niedrig
hoch	Identity achievement Entschiedene	Foreclosure Festgelegte
niedrig	Moratorium Suchende	Identity diffusion Diffuse

Je nach dem, wie krisenhaft und explorativ diese Überzeugungsbildung und Wertformierung erfolgt (die alte europäische Vorstellung von der krisenhaften "Kulturpubertät" drängt sich hier auf), werden verschiedene *Verlaufstypen* unterschieden: in einem Vorstadium der *Diffusion* bestehen noch keine Überzeugungsmuster; der Prozeß des "*foreclosure*" beinhaltet eine rasche und wenig krisengeschüttelte Übernahme vorhandener Überzeugungsschablonen; das *Moratorium* bezeichnet den Prozeßabschnitt, in dem sehr intensive Überzeugungsbildungen stattfinden; schließlich kann der Zustand

der *Identitätsleistung* erreicht werden, wenn eine Konsolidierung vorhandener Überzeugungsmuster eintritt.

Für die Adoleszenz ist nun typisch, daß aus der realistischen Phase der Kindheit, in der besonders Bewältigungsmodalitäten schulischer Leistungsanforderung im Vordergrund stehen, herausgetreten werden muß, und aus den anfänglichen Unsicherheiten heraus Perspektiven in den genannten Bereichen aufgebaut werden müssen. Insofern stimmt die Konzeption von WATERMAN mit der von ERIKSON überein: Jugendzeit und Adoleszenz sind Phasen der Identitätsbildung.

Dieser Prozeß kann allerdings sehr kurz und problemlos verlaufen. Dies ist dort der Fall, wo Kinder die Identifikationsangebote der Eltern bzw. die Identifikationsangebote homogener lokaler Gemeinschaften ohne große innere Konflikte und selbständige Meinungsbildungsprozesse übernehmen. Wenn der Heranwachsende von einer einheitlichen Weltanschauung umgeben ist, entsteht nur ein geringer Bedarf für die Exploration verschiedener Positionen. Letzteres würde ja bedeuten, aus dem Kreis der unmittelbaren sozialen Loyalitäten herauszufallen. Wie verschiedene Untersuchungen zeigen, ist mit dieser Übernahme unhinterfragter Überzeugungen und Werte auch eine gewisse Rigidität und ein Dogmatismus des Überzeugungssystems verbunden. Damit ist auch eine größere Intoleranz gegenüber anderen Meinungen und fremden Kulturen gekoppelt, da die potentielle Richtigkeit eines anderen Überzeugungssystems eine Bedrohung des eigenen darstellt (ADAMS et al., 1989, S. 38ff).

Die Identitätsreife muß aber nicht in allen genannten Inhaltsbereichen gleichzeitig erreicht werden. Sie ist auch kein unverlierbarer "Besitz", sondern Rückfälle und neue Explorationsphasen sind jeweils möglich. Wer einen reifen Zustand persönlicher Überzeugungen erreicht hat, der hat verschiedene Explorationsphasen hinter sich, er hat krisenartige, aber auch euphorische Phasen erlebt, in denen ihm die ganze Welt offen zu sein schien, und er lebt nun in neuen Identifikationen. In diesem Zustand der Identitätsreife hat jemand auch eine Integration der persönlichen Möglichkeiten mit den sozialen Opportunitätsstrukturen erreicht. Er hat dann eine gute Ausgangsposition, um die zentralen Aufgaben der nächsten Lebensphase zu lösen, die ERIKSON in der Bewältigung der Intimitäts- und Beziehungsproblematik sieht.

Die Struktur dieses theoretischen Modells der Identitätsentwicklung ist in Abb. 1.5 nochmals zusammengefaßt. An dieser Abbildung ist der Sachverhalt wichtig, daß sich die Identitätsbildung hier auf bestimmte Inhalte der "Weltaneignung" bezieht. Es geht darum, eine persönliche Orientierung im Rahmen der beruflichen Angebote, der Geschlechtsrollenangebote, der poli-



tischen Ideologien und der weltanschaulichen Kulturen zu entwickeln. Personwerdung erfolgt hier also über eine Resubjektivierung kultureller Bedeutungen und Erfindungen.

Dabei müssen die Heranwachsenden oft lange Wege zurücklegen, die in Phasen einteilbar sind. Am Anfang stehen in der Regel wohl Phasen des *Abwägens*, in der die Gedanken "wandern", viele Möglichkeiten phantasiert werden, Formen der Selbstdarstellung experimentell ausprobiert werden. Alles erscheint möglich, vieles wird erträumt und in Tagträumen durchlebt. Damit ist auch eine ganz bestimmte Emotionalität verbunden, ein eigenartiges Schwanken, ein Wechsel zwischen Begeisterung und Enttäuschung.

Ganz anders sind die Phasen der *Planung* psychisch strukturiert. Hier gewinnt das Seelenleben eine Zielstrebigkeit, die das freischwebende Phantasieren ausschaltet und rationale Planungsschritte forciert. Der junge Mensch gewinnt "Halt", wie von außen häufig wahrgenommen wird. Ohne Zweifel sind beide Phasen wichtig. Erst aus einer experimentell durchlebten Periode des Abwägens heraus können bewußte Entscheidungen gefällt werden. Wer aber in der Phase des Abwägens verbleibt, wer sich nicht festlegen kann, wer nicht "weiß, was er will" gerät womöglich in Dauerkrisen.

Abb. 1.5: Identitätsbildung in der Adoleszenz "Weltaneignung"

<i>Explorationsgrad</i>	<i>Entscheidungsgrad</i> (commitment)	<i>Identitätsbereiche</i>				
		Beruf	Geschlechtsrolle	Politische Ideologie	Weltanschauung	Freizeitkulturen
niedrig	niedrig: <b>Diffusion</b> (Vorstadium)					
	hoch: <b>Foreclosure</b> (unreflektierte Uebernahme von "Schablonen")					
hoch	niedrig: <b>Moratorium</b> (experimentelle und konfliktreiche Auseinandersetzung)					
	hoch: <b>Identitätsreife</b> (selbstgestaltete Position)					

Das Plädoyer von WATERMAN für eine bereichsspezifische Aufgliederung der Erforschung von Identitätsentwicklung ist richtig und wichtig. Es ermöglicht eine konkretere Erforschung der "Weltaneignungsprozesse" in dieser Lebensphase. In unserem Forschungsprojekt zur Adoleszenz ist dies auch für die von WATERMAN genannten Bereiche möglich: für die berufliche Identität, für die Geschlechtsrollenidentität, für die politische Identität, für die weltanschaulichen Bindungen und für Lebensstile in der Freizeit.

Auf einer komplexeren Ebene kommt jedoch die ganzheitliche, innere Organisation einer Person ins Blickfeld. So rekonstruiert BLASI (1988) die Konzeption der "Identität" im Sinne von ERIKSON wie folgt:

1. Identität ist eine Antwort auf die Frage "Wer bin Ich?".
2. Im allgemeinen führt die Antwort auf diese Frage zur Herausbildung einer neuen Ganzheit, in der die Elemente des "Alten" mit den Erwartungen an die Zukunft integriert sind.
3. Diese Integration vermittelt die fundamentale Erfahrung von Kontinuität und Selbstsein.
4. Die Antwort auf die "Identitätsfrage" wird durch eine realistische Einschätzung der eigenen Person und der eigenen Vergangenheit sowie
5. der eigenen Kultur, insbesondere ihrer Ideologien und den Erwartungen der Gesellschaft an die eigene Person, erreicht.
6. Gleichzeitig werden die kulturellen Erwartungen "kritisch hinterfragt" und auch die Berechtigung der sozialen Erwartungen wird überprüft (Krise).
7. Der Prozeß des Hinterfragens und der Integration kristallisiert sich um fundamentale Probleme wie die berufliche Zukunft, die Partnerbeziehungen und um religiöse und politische Standpunkte.
8. Er führt zu persönlichen Verpflichtungen in diesen Bereichen und
9. ermöglicht - von einem objektiven Standpunkt aus gesehen - die produktive Integration in die Gesellschaft.
10. Subjektiv vermittelt diese Integration ein Gefühl von Loyalität und "Treue" sowie
11. ein tiefes Gefühl der Verwurzelung und des Wohlbefindens, der Selbstachtung und Zielstrebigkeit.
12. Die sensible Phase für die Entwicklung der Identität ist die Adoleszenz. (BLASI, 1988, S. 226 f.)

Insgesamt geht es um den Aufbau von Perspektiven für die sinnvolle Gestaltung des Lebens auf persönlicher und gemeinschaftlicher Ebene. Diese Gestaltung schließt interpretative, evaluative und handlungsbezogene Prozesse ein; es geht um Wahrnehmungen und Bedeutungsverleihungen, um die Entwicklung von normativen Konzepten des Wünschenswerten und um die Einübung von Handlungen bzw. den Aufbau von Handlungsbereitschaften, wie dies in Abb. 1.6 zum Ausdruck kommt:

Abb. 1.6: Kulturbereiche und Orientierungsformen

<b>Sinnbereiche</b>		
Kulturen der Lebensführung und gemeinschaftliche Lebensentwürfe Sinnentwürfe, Anspruchshorizonte und Horizonte des "guten" und/oder "schönen" Lebens"		
	<i>Individuelle Lebensentwürfe</i> <i>Kultur der Lebensführung</i>	<i>Kollektive Lebensentwürfe</i> <i>Das gemeinschaftliche "gute" Leben</i>
<b>Orientierungsformen</b>		
<i>Interpretationen und Wahrnehmungen</i>	Ausbildung und Beruf: Erwartungen, Wahrnehmung von Berufschancen Möglichkeiten und Sicherheiten in der Familiengründung Religiöse Bedeutungsgehalte	Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit Zukunftspessimismus oder Optimismus Leistungsgerechtigkeit der Gesellschaft Staatsvertrauen Gefährdungswahrnehmungen
<i>Wertorganisation und evaluative Bezüge zur Wirklichkeit</i> <i>"Auszeichnungen"</i>	Familien- und Berufswerte Freizeitwerte Berufswünsche	Gesellschaftliche Werte Bewertung des Staates Egalitäre Zielsetzungen Rechtsradikalismus Jugendzentrismus
<i>Handlungsbereitschaften</i>	Investitionen in Ausbildungsanstrengungen Berufswahl Kontaktverhalten zum andern Geschlecht Partnerwahl Religiöses Engagement Freizeitorganisation	Protestbereitschaften Wahlen von Parteien  Soziale Verantwortlichkeiten - häuslich - schulisch - Vereine

In der Kombination aller dieser Bereiche zu einem einheitlichen Ganzen, zu einem "*Projektentwurf*" des eigenen Lebens (s. z.B. SIEGERT & CHAPMAN, 1987), sehen viele Autoren die zentrale Thematik der Identitätsentwicklung. Er beginnt in der Adoleszenz, Konturen anzunehmen. Hier steht die Thema-

tik der Identität, der Entdeckung, was man ist, sein könnte und sein möchte, im Vordergrund. Dieser Prozeß, der heute oft ein Leben lang währt, steht dann aber erst am Anfang. Viele Fragen tauchen noch nicht real auf, andere harren schon bald der Entscheidung. Diese Altersphase dürfte deshalb noch in vielen Bereichen von Unsicherheiten, von Zweifeln, von vorschnellen Entwürfen gekennzeichnet sein. Es ist eine Zeit des Experimentierens, um herauszufinden, "was zu einem gehört", "was die eigene Person ausmacht", worin man sich "wiederfindet", womit man sich "identifizieren" kann. Diese Syntheseleistung, der Herstellung einer "Ganzheit" ist ein schwieriger Prozeß, den wir hier in vereinfachter Form analysieren, indem wir ihn in den Definitionsräumen des Berufs, der Geschlechtsrolle, der politischen Identifikationen, der weltanschaulichen Standpunktbildung und der Lebensstile suchen.

Die sozialhistorische Perspektive der Individualisierung und die individualgeschichtliche Perspektive der Individuation im Sinne des Aufbaus einer persönlich zu gestaltenden Identität könnten ungewollt zu einer harmonistischen Sichtweise der menschlichen Existenz insgesamt und der Chancen und Möglichkeiten der Personwerdung im besonderen führen. Die Geschichte wäre danach ein Prozeß, der unweigerlich zu mehr Selbstentfaltungsmöglichkeiten des Menschen und zu mehr persönlichen Entscheidungsspielräumen für alle führt. Daß die Geschichte nicht von selbst und problemlos einem solchen immanenten Ziel folgt, zeigt die Geschichte der letzten 100 Jahre überdeutlich. Wohl aber indiziert die Sozialgeschichte der letzten 400 Jahre im europäischen Raum den genannten Prozeß. Diese Perspektive bleibt sinnvoll, wenn man neben dem Verweis auf die Härten der Existenzsicherung auch unter modernen Lebensbedingungen noch einen zweiten Aspekt zur Vermeidung falscher harmonistischer Sichtweisen beachtet. Die Freiheitsspielräume und Möglichkeiten der selbständigen Lebensgestaltung sind nicht allen Mitgliedern einer Gesellschaft in gleicher Weise und in gleichem Ausmaß zugänglich. Jede Gesellschaft ist arbeitsteilig organisiert, sie ist sozial-strukturell gegliedert. Damit sind auch immer unterschiedliche Ressourcen der Lebensgestaltung verbunden, denn die Sozialstruktur repräsentiert sowohl Einschließungen als auch Ausschließungen. In einer diesbezüglich offenen Gesellschaft wie der unsrigen sind zwar auch hier die Wege zu beruflichen Positionen in die eigene Verantwortung gegeben, die Ressourcen für deren Realisierung sind aber nicht gleich verteilt. Zudem ist die Welt in großen Teilen längst "aufgeteilt", wenn sie ein neues Menschenkind betritt.

Wenn jemand somit Probleme in der Lebensgestaltung hat, wenn er z.B. Probleme in der Berufsfindung erlebt, so dürfen diese nicht einseitig bloß als individuelle Defizite der beruflichen "Identitätsentwicklung" interpretiert

werden. Die Pathologien können auch in den soziokulturellen Angeboten liegen oder sie können sich aus einem ungünstigen Passungsverhältnis zwischen individuellen Möglichkeiten und historisch bedingten Erwartungen ergeben. Es ist aber auch nicht auszuschließen, daß die Probleme der Identitätsentwicklung in der Person selber liegen.

Aber auch bei dieser Einbeziehung der gesellschaftlich vorgegebenen Freiheitsräume und Einschränkungen für die individuelle Lebensgestaltung ist es wichtig, die allgemeinen Perspektiven bereichsspezifisch zu gliedern, denn einzelne Gestaltungsräume sind allen gleichermaßen zugänglich, bei anderen sind die Zugangswege unterschiedlich. *In den einen sind größere Einordnungsleistungen und Akkomodationsleistungen notwendig, in den anderen ist der Spielraum der Eigengestaltung größer.*

Für alle gibt jedoch die Moderne Formeln für die eigene Identitätsfindung vor, also Wege des Auffindens dessen was man will und wem man sich nahe fühlen möchte, die wir in Anlehnung an BUCHMANN (1989) Skripts nennen wollen. Darunter sollen vorstrukturierte "Pläne" verstanden werden, wie man selber sein könnte und sein sollte.

1) Selbstfindung und Selbstwerdung im beruflichen Bereich ist an die Rahmenbedingungen eines arbeitsteilig gegliederten Beschäftigungssystem gebunden. Die Selbstfindung und Selbstentwicklung erfordert hier für viele aktive Akkomodationsleistungen, also Anstrengungen, das, was man will und kann, mit dem in Einklang zu bringen, was vom Arbeitsmarkt her möglich und notwendig ist.

Nichtsdestoweniger ist dies ein wichtiger Bereich der eigenen Selbst-Entwicklung. Hier geht es darum, sich selbst in einer spezialisierten Kompetenz zu finden, die in einem sinnvollen Zusammenhang zu einer umfassenderen gesellschaftlichen Leistung steht. *Identitätsentwicklung heißt hier, herausfinden, was man können möchte, um so zu einer Selbstdefinition in dem, was man kann, zu finden. "Ich bin was ich kann", ist hier die treffendste Formulierung des beruflichen Lebensskripts für die eigene Identität.*

2) Die eigene Lebensgestaltung erschöpft sich jedoch nicht in dieser Form der Selbstdefinition. Die sich in modernen Gesellschaften herausbildende Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit ermöglicht auch Formen der Selbstdarstellung und der Lebensgestaltung außerhalb nützlicher Arbeit. Die Vielzahl der sogenannten Freizeitangebote schafft insbesondere seit einigen Jahrzehnten Möglichkeiten einer bewußten Auswahl, des Aufbaus expliziter Distanz- und Näheverhältnisse zu verschiedenen Formen der Lebensgestaltung, die zum Medium der Selbstdarstellung und der Erfahrung

von Erfüllung werden können. *Identitätsentwicklung heißt hier, herausfinden, wie man sich selber darstellen möchte und sich in dem wiederfinden, was man liebt und gerne tut. "Ich bin, was ich mag und wie ich mich in welcher Selbstdarstellung mag"*, kennzeichnet hier die implizite Perspektive der Identitätsentwicklung. Wenn bestimmte Formen der Kleidung, der Körpergestaltung und der Freizeitgestaltung "zu einem gehören", wenn man sich mit ihnen identisch fühlt, dann ist hier ein Prozeß der Identitätsentwicklung abgeschlossen.

3) Ein dritter Bereich der gesellschaftlich vorstrukturierten Möglichkeiten der persönlichen Lebensgestaltung ist für alle neuen Generationen auf ihrem Weg zum Erwachsensein von zentraler Bedeutung: die Gestaltung der persönlichen Beziehungen, der Entwurf von Gemeinsamkeiten der Lebensgestaltung in den heute möglichen vielfältigen Formen von Lebensgemeinschaften bis zu institutionalisierten Eheverhältnissen und Familienformen. Hier haben sich somit die Alternativen unübersehbar vergrößert, wenngleich auch heute noch gewichtige Kosten mit bestimmten Lebenskonzepten verbunden sind, die Mann und Frau ungleich zu tragen haben. Die grundlegende Perspektive, die jemanden antreibt, eine persönliche Lösung zu finden, ist jedoch die, daß sich jemand in dem zu definieren beginnt, den er liebt. Die Formel, *"ich bin Teil von einem anderen, und er ist Teil von mir"*, charakterisiert diesen latenten Vorgang der Selbstdefinition. Er manifestiert sich dann in der Bereitschaft, sich selbst einzubringen, Arbeiten zu koordinieren, gemeinsam Bürden zu tragen, sich selbst Dritten gegenüber zu verweigern. Dieser Prozeß kommt in der Adoleszenz in Gang und mündet meist nach vielen Irrwegen in eine Form der Lebensgestaltung mit einem andern.

Ging es in diesen drei Bereichen vor allem um Verortungen in einem Spektrum von Alternativen der persönlichen Lebensgestaltung, so implizieren zwei weitere Selbstlokalisationen in Möglichkeitsräumen gemeinschaftlicher Lebensentwürfe.

4) Parlamentarische Demokratien enthalten in sich jeweils verschiedene Alternativen, wie man die Welt verstehen soll, wie sie am besten gestaltet werden kann und wer sich wo in welcher Weise beteiligen könnte. Sie geben damit Skripts vor, wie man die Welt gestaltet haben möchte. Sie sind im Rahmen der demokratischen Ordnungen in Parteiorientierungen lokalisiert bzw. sie kristallisieren sich in freien Bürgerbewegungen und sozialen Bewegungen. Auch zu diesen verschiedenen Artikulationsformen können Heranwachsende jeweils Distanz- und Näheverhältnisse entwickeln, sie können sich mit den einen eins fühlen und von den andern weit entfernt. Identität be-

deutet hier dann, *eine Vision aufzubauen, wie man die Welt gerne gestaltet hätte*, wie man sie sich wünscht und in welcher Weise man in ihr mitwirken will. Neben der Gestaltung von Gemeinsamkeit in zwischenmenschlichen Beziehungen wird hier der Horizont der Egozentrik ein zweites Mal überschritten, diesmal im Modus des Wunsches, die gemeinsamen Lebensverhältnisse befriedigend zu gestalten. Wen man in den Kreis der Gemeinsamkeit einschließt, ob dies z.B. durch einen engen Nation-Begriff eingeschränkt ist oder ob so etwas wie die "Solidarität der Sterblichen" entsteht, die HORKHEIMER angesprochen hat, ist eine wichtige Trennungslinie, die wahrscheinlich viele Menschen ein Leben lang begleitet. In einfachen Formen dürften wir aber schon früh ideale Entwürfe einer "heilen Welt" finden, wahrscheinlich schon am Ende der Kindheit. Deren Entfaltung zu realitätsgesättigten Perspektiven wird sich weit in die Spätadoleszenz und über den gesamten Lebenslauf erstrecken.

5) Unser kulturelle Tradition enthält schließlich alternative Angebote, wie man die Welt im Ganzen verstehen könnte, welcher Sinn ihr letztlich zukommt. Diese religiösen Überlieferungen enthalten somit Möglichkeiten, auch sich selber und dem eigenen Leben einen letzten Sinn zu geben, sich selber in ein größeres Ganzes einzuordnen. Zu diesen Angeboten einer Kultur der Kontingenz, also des Umgangs mit der eigenen Endlichkeit und Begrenztheit, können Jugendliche wiederum Nähe- und Distanzverhältnisse entwickeln. Sie können sich selber als sinnvollen Teil eines Ganzen verstehen, sie können sich aber auch als sinnvollen Teil in einem unverständlichen Ganzen oder gar als sinnlosen Teil in einem sinnlosen Ganzen interpretieren. Die klassische Jugendpsychologie hatte gerade in der Entdeckung dieser globalen Perspektive ein Charakteristikum dieser Lebensphase gesehen. Hier definiert sich jemand dann selber als eine Person, die ein bestimmtes Heil im Ganzen sucht und sieht, oder die sich in agnostischer Haltung oder gar nihilistischer Distanz dazu empfindet.

Die verschiedenen Modalitäten, sich über Nähe- und Distanzverhältnisse zu Skripten der Lebensgestaltung zu definieren, sind in Abb. 1.7 zusammengefaßt.

Abb. 1.7: Nähe- und Distanzverhältnisse zu Skripten der Lebensgestaltung in der Moderne

<i>Skripte im Beruf</i>	<i>Skripte der Gemeinschaft mit einem Lebenspartner</i>	<i>Skripte der Gemeinschaft einer Nation und Gesellschaft</i>	<i>Skripte des Ganzen</i>	<i>Skripte der Freizeit</i>
<b>Arbeit</b> Bereich grosser Akkommodationsleistungen	<b>Familie</b> Bereich von Assimilationsmöglichkeiten	<b>Politik</b> Bereich von Assimilationsmöglichkeiten	<b>Religion</b> Bereich von Assimilationsmöglichkeiten	<b>Freizeit</b> Bereich von Assimilationsmöglichkeiten
Ich bin das, was ich kann.	Ich bin der, den bestimmte andere lieben, und der bestimmte andere liebt.	Ich bin der, der die Welt in bestimmter Weise haben möchte.	Ich bin ein sinnvoller oder sinnloser Teil des Ganzen.	Ich bin was ich mag und wie ich mich in meiner Selbstdarstellung zeige.

Die Moderne strukturiert somit tatsächlich eine Vielzahl von Skripten und Lebensmöglichkeiten vor, die sich neben den hier grob charakterisierten Bereichen in viele Einzelaspekte aufgliedert. Sie repräsentiert keine geschlossene Lebensform mehr, die das Skript des Lebens klar konturiert, in geregelte biographische Abläufe gliedert und die einzelnen Lebensbereiche konsistent integriert. All dies wird zur Leistung der Person. Mit der Vervielfältigung der Möglichkeiten vervielfältigen sich auch die Lebensformen. Nicht zuletzt aus diesem Grunde wird heute von der *Pluralisierung der Lebensstile* gesprochen.

Eine solche Betrachtungsweise gibt schon die Perspektive vor, in der wir hier die Identitätsentwicklung in der Adoleszenz untersuchen.

Wir beginnen jeweils mit den Nähe- und Distanzverhältnissen zu den jeweiligen Alternativen der Lebensgestaltung. Indem wir diese vorgeben und auswählen lassen, also Distanz und Nähe eruieren, gewinnen wir einen Einblick, wer unter welchen inneren und äußeren Bedingungen bestimmten Skripten im Beruf, der Freizeitgestaltung, der Geschlechtsrollendefinition, der Politik und der religiösen Orientierung folgt. Wir müssen diese Prozesse aber bis zum Punkt untersuchen, wo konkrete Entscheidungen, etwa bei der Berufswahl oder bei politischen Wahlen, aus Lebensperspektiven resultieren.

Wir müssen und dürfen dabei jedoch nicht stehen bleiben. In der klassischen Jugendpsychologie wurde der Prozeß der Identitätsentwicklung - dort als Kulturierungsprozeß verstanden - schon unter dem Gesichtspunkt gewertet,



wie elaboriert und anspruchsvoll jemand seine Lebensorientierungen aufbaut und gestaltet. Die Rede von der "Kulturpubertät" bzw. der "Primitivpubertät" verweist auf diesen Horizont (ROTH, 1961). Eine ähnliche Perspektive entwickelt die moderne Identitätsforschung, wenn sie *formal* und nicht *inhaltlich*, wie es die alte Jugendpsychologie noch getan hat, zwischen verschiedenen Wegen des Aufbaus von Lebensperspektiven unterscheidet, etwa den kurzen Weg des Forclosures von dem des Moratoriums abhebt (s. MARCIA, 1980).

Schließlich müßte untersucht werden, welche *Synthetisierungsleistungen* eine Person sowohl in biographischer Hinsicht als auch in bereichsübergreifender Hinsicht vollbringt (s. KRAPPMANN, 1971, FREY & HAUSSER, 1987). Es ist unübersehbar, daß die volle Entwicklung und Entfaltung einer Lebensperspektive eine Integrationsleistung großen Ausmaßes bedeutet. Der Mensch zerfällt schließlich nur im pathologischen Fall in getrennte Einheiten; als "gesundes" Wesen ist er eine *unitas multiplex*, die sich aber nicht von selbst ergibt. Der sich entwickelnde Mensch muß Vergangenes mit Gegenwärtigem versöhnen und Anforderungen aus dem Bereich des Berufs mit politischen und religiösen Lebensentwürfen verbinden können. Doch diese Integrationsleistungen sind eine permanente Aufgabe im Lebenslauf, die nie beendet ist. Wir werden diesen Aspekten der Identitätsentwicklung aus Ehrfurcht vor der Größe der Aufgabe, sie zu untersuchen, hier nicht mehr näher nachgehen können.

### **1.3.2 Zur Strategie der Analyse von Nähe- und Distanzverhältnissen zu unterschiedlichen Lebensentwürfen**

Im Vordergrund wird im folgenden die bereichsspezifische Analyse von Nähe- und Distanzverhältnissen zu verschiedenen Konzepten der Lebensgestaltung stehen. Ihre innere Struktur, ihre inhaltliche Ausdifferenzierung beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz, wird dabei jeweils zuerst im Mittelpunkt stehen, nachdem durch einen sozialhistorischen Rückblick die Besonderheiten der heutigen soziokulturellen Vorgaben vor Augen geführt werden.

Von Nähe und Distanz zu bestimmten Vorgaben der Lebensgestaltung zu sprechen ist hier deshalb sinnvoll, weil sich in dieser Altersphase erst allmählich eigenständige Positionen herausbilden. Nichtsdestoweniger vermitteln die verschiedenen kulturellen Einflüsse schon frühe vage Identifikationen,

"Fremdheitsgefühle" bestimmten Vorgaben gegenüber, die sich langsam zu inhaltlich differenzierten Positionen herausbilden, deren innere Struktur somit zuerst nur vorgegeben wird.

Daran schließt sich jeweils die Frage, wer im Rahmen welcher sozialökologischen Gegebenheiten welche Nähe- und Distanzverhältnisse zu den jeweiligen Alternativen entwickelt. Wir gehen dabei anfangs davon aus, daß die Identitätsentwicklung von Jungen und Mädchen getrennt analysiert werden muß. Das Aufwachsen in niedrigen oder höheren Schulformen, in Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft bzw. in verschiedenen regionalen Kontexten repräsentiert dann Unterschiede in den sozialen Erfahrungen, die jemand in dieser Lebensphase macht, welche durch diese Merkmale aber nur grob indiziert werden. BRONFENBRENNER (1990) spricht deshalb auch nur von einem "social address" - Modell der Ökologie menschlicher Entwicklung.

In einem nächsten Schritt gehen wir schließlich davon aus, daß Nähe- und Distanzverhältnisse zu alternativen Lebensentwürfen von personalen Merkmalen abhängig sind, die ihre Wurzeln in den kindlichen Lebensgeschichten haben. Vor allem auf vier Dimensionen der Persönlichkeit haben wir unser Augenmerk gerichtet:

- auf die aus der Kindheit stammende Ich-Stärke,
- auf die allgemeinen Fähigkeiten der intellektuellen Problemanalyse und des Verständnisses sozialer Probleme,
- auf die motivationalen Orientierungen an Leistungs- und Disziplinierungen
- und schließlich auf das Gemeinschaftsgefühl, auf die soziale Einsatzbereitschaft bzw. auf die prosoziale Motivation, wie wir dieses Orientierungssyndrom an sozialen Erwartungen genannt haben.

Nach BRONFENBRENNERS Konzeption bewegen wir uns dabei im Rahmen eines "personal attributes" - Modells der Humanentwicklung, nach dem vor allem die Wirkungen früher erworbener personaler Merkmale auf spätere Orientierungen und Verhaltensweisen untersucht wird (BRONFENBRENNER, 1990, S. 30f.).

Wir gehen schließlich einen Schritt weiter, wenn wir annehmen, daß die personale Entwicklung weder ein endogen gesteuerter Vorgang ist noch einem Modell passiver Prägung folgt. Er ist vielmehr von der aufwachsenden Per-

son selbst gestaltet, allerdings im Rahmen von sozialen Kontexten, die Hilfen, aber auch Hindernisse repräsentieren können.

Was eine Person deshalb selber tut, welche Erfolge und Mißerfolge sie damit hat und wie sie diese verarbeitet, gilt es zu berücksichtigen. Aus diesem Grunde berücksichtigen wir die Handlungs- und Ereignisgeschichten, etwa die Geschichte von Schulerfolgen (gemessen als Noten bzw. Schulzugehörigkeiten), von sozialen Anerkennungen in der Schulklasse (in der Form soziometrischer Maße der Aufmerksamkeitsgewinnung und Sympathie), die Ereignisgeschichte des Selbständigwerdens in der Form der Übernahme von Erwachsenenprivilegien (Verfügung über Geld und "Ausgehzeit", Rauchen, Alkohol, Autonomie, heterosexuelle Beziehungen) und entsprechende Auseinandersetzungen mit den Eltern (Eltern-Dissens). Kritische Lebensereignisse (Todesfälle, Trennung der Eltern, Verlust von Freunden, Gefahr der Klassenwiederholung) ergänzen unser Indikatorensystem der Lebensereignisse am Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz.

Schließlich meinen wir, daß die Entwicklung von Nähe- und Distanzverhältnissen zu verschiedenen Lebensentwürfen auch von sozialen Lernprozessen in der unmittelbaren Umwelt der Heranwachsenden abhängt, also von den Meinungen und Perspektiven von Eltern, Freunden und Lehrern. Sie können aber auch mit der allgemeinen sozialen Einbettung zusammenhängen, mit der Wahrnehmung von Zuwendung und Abstoßung, die auch die Richtung der Wahlen von Lebensalternativen bestimmen können.

Auf diesem Hintergrund müssen wir die Identitätsentwicklung als "Bildungsprozeß" in der Adoleszenz untersuchen. Dazu haben wir in unserer Längsschnittuntersuchung folgende Datengrundlagen :

1. Da die Adoleszenz eine Übergangsphase ist, vieles nicht mehr gilt und Neues oft erst in schwachen Ansätzen vorhanden ist, müssen wir zuerst fragen, wie *sicher oder unsicher* sich Mädchen und Jungen in entscheidenden Lebensfragen schon sind, wie gefestigt bei wem Überzeugungen zum Beruf, zu Ehe und Familie, zu politischen Verhältnissen, zu Glaubensfragen und Lebenszielen schon sind.
2. Die Identitätsentwicklung wird in einem ersten Schritt in der Form *bereichsspezifischer "Commitments"* (s. WATERMAN, 1985) untersucht. Diese beginnen sich in der Adoleszenz für folgende Themen aufzubauen
  - Beruf und Berufswahl
  - Gestaltungsformen der freien Zeit
  - Geschlechtsrolle und Partnerwahl
  - Politisches Interesse und Parteienwahl

Dies sind unter modernen Lebensbedingungen die großen Themen, die Überzeugungsbildung und Verpflichtungsgefühle herausfordern und die schließlich zu lebensbestimmenden Entscheidungen führen. Noch vor wenigen Jahrzehnten hätte die Religion und die Entstehung religiöser Commitments eine wichtige Rolle gespielt. Durch den sozialhistorischen Prozeß der "Entzauberung" und "Säkularisierung" ist diese Thematik für viele Jugendliche stärker in den Hintergrund getreten. Ein Index "*Religiöse Bindung*" (Kirchenbesuch, Beten, Mitglied religiöser Jugendgruppen) erlaubt uns aber, der Frage nachzugehen, für wieviele und für welche Jugendliche religiöse Fragen für die Identitätsentwicklung heute noch bedeutsam sind.

Nicht nur die alte geisteswissenschaftliche Entwicklungspsychologie, sondern auch die psychoanalytische Auffassung der Gliederung der Übergangsphase von der Kindheit ins Erwachsenenalter legen aber nahe, den *Kern der Identitätsbildungsprozesse im obigen Sinn in der späteren Adoleszenz zu sehen*. Die 12- bis 16-jährigen stehen erst an der Schwelle zu solchen "Kulturrisierungsvorgängen", wengleich sozialgeschichtliche Vorverlegungen entsprechenden Verhaltens, z.B: im Sexualbereich, unübersehbar sind (s. FEND, 1988).

## **1.4 Auf dem Wege zu Lebensperspektiven**

Nach dem personalen Menschenbild, das unserer Darstellung der Entwicklung in der Adoleszenz zugrunde liegt, muß sich der Heranwachsende zu einem selbstverantwortlichen Wesen entwickeln, das seine eigene Zukunft und seine eigenen Lebensverhältnisse aktiv in die Hand nimmt. Dies setzt den *Aufbau eines Motivationssystems voraus, das eine Selbstentwicklung nach selbstgesetzten Zielen* ermöglicht. Die motivationale Etablierung des Normativen in der Person ist für ihre eigenverantwortliche Entwicklung konstitutiv. Der Jugendliche muß immer genauer und realistischer etwas wollen und sich selbst an diesen Zielen orientieren.

Die Psychologie hat sehr verschiedene Begriffssysteme erfunden, um dieser *normativen Selbststeuerung* gerecht zu werden. Sie spricht z.B.

- von der Entstehung von *Selbst-Idealen*,
- von der Entstehung von *Werten*, also ausgezeichneten Zuständen und Handlungsweisen, die man für sich in der Zukunft anstrebt.

- Sie spricht konkreter von *Zukunftsorientierungen*, und unterscheidet dabei die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, ein Ziel zu erreichen, die Bedeutungszuschreibung für das entsprechende Ziel sowie die Festlegung des Zeitpunktes, zu der man ein Ziel erreicht haben möchte (z.B. eine Familie gegründet, ein Haus gebaut, Kinder geboren).
- Es wird letzten Endes konkreter von *Zielen*, von Ausbildungs- und Berufszielen sowie von Zielen der personalen Lebensgestaltung (Ehe und Familie) gesprochen.

Dies sind auf Zukunft und Lebensgestaltung ausgerichtete Selbstentwicklungsnormen. Von dieser Langzeitperspektive wäre jene zu unterscheiden, die sich auf die Organisation des Alltagshandelns, z.B. im Bereich von Schulleistungen und sozialen Kontakten beziehen.

Der Aufbau eines solchen *zukunftsbezogenen und zielbezogenen Motivationssystems für die Selbstentwicklung* ist eng in die eigene Identitätsentwicklung eingebettet. Was man später beruflich tun und sein möchte und in welcher Weise man das soziale Leben zu organisieren gedenkt, ist ein wichtiger Teil der Vorstellung, was man insgesamt in diesem Leben möchte, was man glaubt zu sein und sein zu können.

Zwölf- bis Sechzehnjährige sind in einer Lebensphase, in der sie Abschied von der Kindheit nehmen, sich von Vergangenen abgrenzen, ohne schon in allen Bereichen klare Perspektiven für die Zukunft zu haben. Ohne solche Ziele wären sie aber auf die Dauer planungs- und orientierungslos. Jugendliche, die wissen, was sie wollen, sind deshalb für alle an ihrem Leben verantwortlich Beteiligten eine große Erleichterung. Ist das Ziel einmal klar und gefestigt, dann sind die Wege leichter auszukundschaften. An diesem Maßstab gemessen, ist die vor uns liegende Altersphase eine Zeit der Unsicherheiten. Ihnen und den sich entwickelnden Vorstellungen über das zu gestaltende Leben soll hier sowohl mit qualitativen als auch mit quantifizierten Informationen nachgegangen werden.

#### **1.4.1 Unsicherheiten und Sicherheiten: Auf dem Wege zum Normalentwurf des Daseins von Erwachsenen**

Um mit den Jüngsten zu beginnen, seien einige Hinweise aus einem Versuch vorgestellt, über Aufsätze bei Sechstklässlern die in ihrem Bewußtsein verankerten Lebensperspektiven zur Frage *"Wie ich mir die nächsten zehn Jahre meines Lebens vorstelle"* an den Tag zu bringen.

Der Eindruck, der sich daraus aufdrängt, ist unzweideutig: In diesem Alter steht den Heranwachsenden am Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz ein ganz klarer Horizont der Lebenserwartung vor Augen: an erster Stelle steht ein guter Schulabschluß, an zweiter eine Berufsausbildung, an dritter das Heiraten und das Kinderkriegen und an vierter der zunehmende Gewinn an Lebensmöglichkeiten über Führerschein, Auto, Reisen, und bei Mädchen über Pferde.

Zwei Beispiele für viele, eines für einen Jungen, eines für ein Mädchen, seien hier erwähnt:

*Ein Junge: 6. Schuljahr*

*Ich stelle mir die nächsten 10 Jahre so vor: Ich möchte eine gutbezahlte Arbeit, eine Frau und zwei Kinder. Keinen Konflikt mit der Polizei. Ich möchte ein normaler Bundesbürger sein. Die Flitterwochen möchte ich in Hawaii verbringen. Mein erstes Kind, wenn's ein Junge ist, soll Manfred heißen, wenn's ein Mädchen wird, soll es Inge heißen. Und dann meine älteren Mitschüler zu Kaffee und Kuchen einladen.*

*Ein Mädchen: 6. Schuljahr*

*Als erstes gehe ich mal weiter in die Schule. Dann mache ich das Abitur. Danach gehe ich wahrscheinlich auf die Berufsschule. Ich möchte Reitlehrerin werden. Wenn ich dann die ganzen Schulen hinter mir habe, ziehe ich wahrscheinlich mit meiner Freundin und meiner Schwester zusammen. Wir drei wollen dann eine Ponyfarm gründen. Heiraten wäre auch drin. Es muss nur der richtige Mann sein, der, wenn es geht, auch etwas von Pferden versteht. Als Kinder würde ich gerne Zwillinge bekommen, wenn es geht, Mädchen. Aber es müßten zwei Kinder sein. Einen Hund (den ich schon immer haben wollte) würde ich mir dann auch kaufen, am besten wäre ein Cocker-Spaniel in braun. Die Ponyfarm würde ich aber trotz meiner Familie weiterführen. So stelle ich es mir in den nächsten 10 Jahren vor.*

Die vielen Aufsätze, auf die wir uns hier stützen können, die an dieser Stelle natürlich nicht in ihrer ganzen Differenziertheit auswertbar sind, machen aber schon ganz unterschiedliche Lebensplanungsmuster für Mädchen und Jungen sichtbar. Für Mädchen ist die Heirat und das Kinderkriegen eine wichtige Zukunftsvorstellung, wengleich sie immer schon in diesem Alter mit Gefahrenwahrnehmungen besetzt ist: Es müßte der "richtige Mann" sein, der vor allem "Verständnis" haben sollte. Interessanterweise wird hier schon von vielen Mädchen ein Problem gesehen: der eigene Beruf müßte weiter ausübbar sein. Die Beschäftigung mit Tieren hat in diesem Alter eine überragende Bedeutung. Wie sich in Voruntersuchungen gezeigt hat, ist später der Rückgang dieser Tierliebe ein wichtiger Indikator für eine ernsthafte Beschäftigung mit dem andern Geschlecht.

Die Traumvorstellungen bei Jungen sind sehr viel stärker um die Motorisierung gruppiert. Ein schönes Leben ist fast nur im Modus der Motorisierung denkbar. Mädchen werden in ihrer Persönlichkeit noch kaum wahrgenommen, sie erscheinen häufig als Objekt entpersonalisierter sexueller Phantasien.

*Junge*

*Wie ich mir die nächsten 10 Jahre meines Lebens vorstelle: saufen, fressen und Nutten durchficken und klauen und rauchen. Bin intensiver Puffgänger. Ganz männlich.*

Die Zukunftsvorstellungen sind aber häufig von "Katastrophenwahrnehmungen" geleitet. Sie konzentrieren sich vor allem auf zwei: auf das Nichterreichen des Schulzieles und auf mögliche Kriegskatastrophen.

Nicht selten sind die Wünsche schon sehr detailliert:

*Junge*

*Wenn ich in die 7. Klasse komme, möchte ich mich zuerst in Mathematik verbessern. Für die 8. bis 10. Klasse habe ich nichts besonderes vor. In der 11., 12. und 13. Klasse möchte ich für das Abitur leider noch einmal viel lernen. Wenn ich das Abitur hoffentlich überstanden habe, möchte ich Kirchenmusik dirigieren und Kompositionslehre studieren. Wenn ich das Studium, das nach meinen Wünschen, möglichst in Köln (wegen dem Dom und sonstigen Sympathien zu der Stadt selber) oder in Detmold (allein wegen der guten Universität in Musiksachen) stattfinden sollte, beendet habe, möchte ich gerne Organist oder Dirigent werden. Ich habe auch genaue Wünsche, wie ich den ersten Beruf ausüben möchte: entweder im Kölner Dom oder zu Sankt Marien in Lübeck. Daß sich diese genauen Wünsche wahrscheinlich nicht erfüllen lassen, ist mir durchaus klar. Wenn ich Dirigent werden sollte, so gibt es natürlich bei mir auch diverse Wunschorchester, mit denen ich gerne zusammenarbeiten würde. So z.B. das LSO oder die Wiener Philharmoniker. Ich stelle mir ein späteres Leben also von Musik erfüllt vor. Wohnen möchte ich (jetzt einmal abgesehen von der Musik) am liebsten in der Bonner Südstadt oder auf den Venusberg - ebenfalls in Bonn. Falls ich Organist werde, werden sich diese Wünsche aus finanziellen Gründen nicht erfüllen lassen.*

*Viel mehr kann ich mir jetzt über mein zukünftiges Leben nicht vorstellen. Mal sehen, vielleicht kommt es ja auch anders.*

Die Lebensphase von 12 bis 16 kann auf diesem Hintergrund dazu führen, daß sich die Normalentwürfe der Lebensgestaltung verfestigen, es kann aber auch eine erneute Verunsicherung, ein neuer Suchprozeß einsetzen.

In den einzelnen Aufsätzen taucht bei Mädchen schon andeutungsweise die Perspektive auf, daß durch eine Ehe und durch Kinder die freie Lebensgestaltung eingeschränkt sein könnte und daß insbesondere ein Beruf möglicherweise nicht mit einem Familienleben vereinbar ist. Auch das Ausgeliefertsein an einen Mann, der nicht den eigenen Erwartungen entspricht, wird gelegentlich erwähnt. Bei Jungen fehlen solche Auseinandersetzungen und ernsthafte Problemlösungsperspektiven in diesem Alter weitgehend. Sie be-

wegen sich zwischen konventionellen Erwartungen und erotisch-sexuellen Phantasien.

*Welche Sicherheiten und Unsicherheiten bestehen nun in der Mitte der Adoleszenz: bei den 16- bis 17jährigen?*

Antworten auf diese Frage können wir auf der Grundlage einer bisher unveröffentlichten Untersuchung von DITTMANN-KOHLI finden, die über Satzer-gänzungen die Lebensperspektiven in verschiedenen Lebensaltern erfassen wollte. Sie hat u.a. die Satzer-gänzung "In den nächsten Jahren ..." 15- bis 17-jährigen Schülern des allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesens vorgelegt und die in Abb. 1.8 enthaltenen Antworten erhalten.

*Abb. 1.8:* Antworten auf die Satzer-gänzungsfrage: "In den nächsten Jahren..."

*Berufsschule, Mädchen*

- arbeite ich ziemlich unablässig in meinem Beruf weiter
- möchte ich zu Hause bleiben
- möchte ich weiterhin so leben wie jetzt, nur hätte ich gern etwas mehr Geld und etwas weniger Ärger daheim
- möchte ich mir eine eigene Existenz aufbauen und selbständig erwerben
- möchte ich versuchen, mich in allen Dingen zu bessern
- werde ich versuchen, alles - soweit es geht - richtig zu machen
- möchte ich erst einmal jedes Jahr in einem anderen Hotel arbeiten

*Berufsschule, Jungen*

- werde ich versuchen, so gut wie möglich bewußt zu leben
- weiß ich noch nicht, was ich tun kann oder soll
- weiß ich viel Schwarzes und Ärger von mir
- möchte ich viele Freunde und Freundinnen finden
- will ich versuchen, daß ich die Gesellenprüfung gut bestehen werde
- will ich meinen Körper trainieren
- will ich die Ausbildung fertig machen und Berufserfahrung sammeln



*Berufsfachschule, Mädchen*

- wird sich auf dieser Welt noch vieles verschlechtern?
- werde ich mich auf alle Fälle zum Guten verändern
- werde ich noch bei meinen Eltern wohnen und eine Lehrstelle haben?
- möchte ich "Sachen" für meine Aussteuer sammeln und selbständiger werden
- möchte ich einen Beruf erlernt haben
- will ich mein Berufsziel erreichen
- möchte ich meinen Wunschberuf erlernen können
- möchte ich mit meinem Schatz nach Portugal
- will ich mich verbessern und meine schlechten Seiten möglichst wegbringen
- werde ich einen Beruf erlernen
- werde ich vielleicht heiraten
- muß ich mich anstrengen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen
- werde ich probieren, zu meinen Eltern mich besser zu verhalten
- will ich mein Leben weiterführen wie bisher
- werde ich lernen, um einen Beruf zu erreichen und viel Spaß am Leben zu haben, das hoffe ich wenigstens
- will ich einen Beruf bekommen
- habe ich mir viel vorgenommen
- wird es nichts als das Übliche geben
- möchte ich nach Israel

*Gymnasium, Mädchen*

- werde ich mich für einen Beruf, einen Lebensstil entscheiden müssen
- werde ich viel an mir selbst arbeiten, mein Leben nach meinen Fähigkeiten ausrichten
- möchte ich eine Ausbildung machen und Geld verdienen
- weiß ich noch nicht, was ich machen werde
- werde ich zuerst einmal meine Schule fertig machen
- strenge ich mich in der Schule an
- möchte ich mich noch mehr in der Schule anstrengen
- möchte ich keinen Freund verlieren
- weiß ich noch nicht, was ich mache
- werde ich viel üben, daß das Studium gut klappt
- gehe ich zur Schule, dann ein Jahr nach USA, dann wieder zur Schule
- gehe ich erst einmal zur Schule
- muß ich mich mal in der Schule anstrengen, politisch informieren

*Gymnasium, Jungen*

- gehe ich noch zur Schule
- werde ich viel lernen müssen
- kommt große Arbeit auf mich zu
- werde ich alles machen, was mir Spaß macht
- gehe ich wie bisher zur Schule
- will ich endlich tun, was ich will
- muß ich versuchen, endlich etwas Sinnvolles zu tun

Dies ist zwar keine repräsentative Zusammenstellung von Zukunftserwartungen, sie macht aber einiges offensichtlich. *Die Gymnasiasten haben noch mehr Zeit:* in den nächsten Jahren noch zur Schule zu gehen, ist schon eine

wichtige Optimierung des unmittelbar bevorstehenden Lebenslaufs. Bei den berufstätigen Jugendlichen konzentriert sich schon sehr viel mehr auf die Berufsentscheidung. Sie steht bei Jungen, aber auch bei Mädchen im Mittelpunkt.

Bei letzteren tauchen zwei Perspektiven auf, die bei Jungen fast völlig fehlen: Sie möchten sich ganz allgemein positiv entwickeln und verbessern. Ihnen schweben auch deutlich mögliche *Partnerbeziehungen* vor.

Diese wenigen Hinweise bestätigen bereits, in welchen Modalitäten Heranwachsende über ihr kommendes Leben nachdenken: Sie sehen dies besonders um den Beruf zentriert, um Partnerbeziehungen und manchmal auch um das Finden einer eigenen Lebensform und eines eigenen Lebensstils.

Diese qualitativen Informationen können wir quantitativ absichern, da wir im Rahmen der Längsschnittuntersuchung auch Indikatoren zu den Lebensperspektiven erhoben haben.

Zur Analyse der *Sicherheiten bzw. Unsicherheiten* über die künftige Lebensgestaltung in den Bereichen Schulabschluß, Beruf, Familie/Geschlechtsrolle, politische Orientierung und religiöse Orientierung stehen einige Fragen zur Verfügung, die erfassen, inwieweit die Jugendlichen klare Vorstellungen haben oder inwieweit sie noch meinungslos sind oder schwanken. Zusätzlich zu den Sicherheiten/Unsicherheiten wurden auch die *Inhalte der Zukunftspläne* erhoben. Diese stehen jedoch in diesem Abschnitt nicht im Zentrum des Interesses, sie werden daher an anderer Stelle wieder aufgegriffen; hier interessieren sie nur insoweit, als verschiedene Zukunftsvorstellungen mit unterschiedlicher Sicherheit vertreten werden können. Es muß noch erwähnt werden, daß die Sicherheiten mit einer Ausnahme nur 1983, bei den 16jährigen, erhoben wurden, so daß längsschnittliche Betrachtungen in der Regel nicht möglich sind. Im einzelnen stehen die in Abb. 1.9 zusammengestellten Fragen zur Verfügung.

### Abb. 1.9: Fragen zu Sicherheiten und Unsicherheiten

#### **Vorstellungen zum Schulabschluß**

*Frage 1a: "Wie sicher bist Du Dir, daß Du diesen Abschluß erreichst?"*

Zuvor wurde nach dem wahrscheinlich zu erreichenden Schulabschluß gefragt.

Dies ist die einzige Frage zu Sicherheiten, die in allen Erhebungsjahren zur Verfügung steht.

Antwortvorgaben:

sehr sicher / sicher / weder sicher noch unsicher / unsicher / sehr unsicher

*Frage 1b: "Die Schule möglichst gut abschließen ..."*

Antwortvorgaben:

möchte ich auf jeden Fall / bin im Zweifel / möchte ich eher nicht / möchte ich sicher nicht

*Frage 1c: "Nach der mittleren Reife noch eine weiterführende Schule (z.B. Gymnasium, Fachschule) besuchen ..."*

Antwortvorgaben wie bei 1b

*Frage 1d: "Später eine Hochschule besuchen ..."*

Antwortvorgaben wie bei 1b

#### **Berufsvorstellungen**

*Frage 2a: "Welchen Beruf ich einmal ausüben werde ..."*

Antwortvorgaben:

ist mir schon ganz klar / schwanke noch zwischen mehreren Möglichkeiten / habe überhaupt noch keine Vorstellungen

*Frage 2b: "Einen interessanten Beruf das Leben lang ausüben ..."*

Antwortvorgaben wie bei 1b

#### **Die Gründung einer eigenen Familie und die familiäre Aufgabenteilung**

*Frage 3a: "Später heiraten und Kinder haben ..."*

Antwortvorgaben wie bei 1b

*Frage 3b: "Wie sicher bist Du Dir heute schon in Bezug auf diese Fragen der Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau?"* (Unmittelbar vor dieser Frage wurde erhoben, welches Modell der Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau in der Ehe die Jugendlichen präferieren; Dabei konnte zwischen "nur Hausfrau"-Modellen, 3-Phasen-Modellen und stark berufsorientierten Modellen gewählt werden)

Antwortvorgaben:

sehr sicher / ziemlich sicher / schwankend / ziemlich unsicher / sehr unsicher

#### **Die Verankerung im politischen Spektrum**

*Frage 4: "Welche Partei ich einmal wählen werde ..."*

Antwortvorgaben:

ist für mich schon ganz klar / schwanke noch sehr / habe überhaupt noch keine feste Meinung

#### **Die Verankerung in einer Religionsgemeinschaft**

*Frage 5: "Meine bisherigen religiösen Überzeugungen beibehalten ..."*

Antwortvorgaben wie bei 1b.

### *Globale Antwortverteilungen*

Geht man zunächst einmal der Frage nach, wie hoch das Unsicherheitspotential in den genannten Lebensbereichen ist, bzw. inwiefern sich schon im Alter von 16 bis 17 Jahren feste Meinungen gebildet haben, so ergibt sich das in Tabelle 1.2 gezeigte Bild.

Tab. 1.2: Antwortverteilungen auf Fragen zur Sicherheit der Lebensgestaltung für das Jahr 1983, 16jährige

Frage:	Antwort:	
1a: Wie sicher bist Du Dir, daß Du diesen Schulabschluß erreichst?	sehr sicher	50.0%
	sicher	30.3%
	weder noch	15.3%
	unsicher	3.4%
	sehr unsicher	1.1%
1b: Die Schule möglichst gut abschließen	auf jeden Fall	91.6%
	bin im Zweifel	7.1%
	eher nicht	1.1%
	sicher nicht	0.3%
1c: Nach der mittleren Reife noch weiterführende Schule besuchen (nur für Realschüler und Gesamtschüler in entsprechenden Kursen!)	auf jeden Fall	28.3%
	bin im Zweifel	11.7%
	eher nicht	17.9%
	sicher nicht	42.1%
1d: Später eine Hochschule besuchen (nur für Gymnasiasten und Gesamtschüler in entsprechenden Kursen!)	auf jeden Fall	26.2%
	bin im Zweifel	43.3%
	eher nicht	15.3%
	sicher nicht	15.2%
2a: Welchen Beruf ich einmal ausüben werde	ganz klar	49.7%
	schwanke noch	41.5%
	keine Vorstellung	8.8%
2b: Einen interessanten Beruf das Leben lang ausüben	auf jeden Fall	70.0%
	bin im Zweifel	24.3%
	eher nicht	4.7%
	sicher nicht	1.2%
3a: Später heiraten und Kinder haben	auf jeden Fall	50.4%
	bin im Zweifel	35.8%
	eher nicht	8.4%
	sicher nicht	5.4%
3b: Wie sicher bist Du Dir heute schon in Bezug auf die Fragen der Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau?	sehr sicher	13.1%
	ziemlich sicher	53.1%
	schwankend	30.1%
	ziemlich unsicher	2.5%
	sehr unsicher	1.3%
4: Welche Partei ich einmal wählen werde	ganz klar	38.0%
	schwanke sehr	38.3%
	keine Meinung	23.7%
5: Meine bisherigen religiösen Überzeugungen beibehalten	auf jeden Fall	50.5%
	bin im Zweifel	32.9%
	eher nicht	7.3%
	sicher nicht	9.3%

Es wurden alle Befragten 1983 ohne die Schulabgänger berücksichtigt (N = 1550).

Betrachtet man diese Tabelle, so zeigt sich, daß - nicht weiter verwunderlich - noch erhebliche Unsicherheiten über die zukünftige Lebensgestaltung in den angesprochenen Bereichen besteht. Im folgenden werden Gruppenver-

gleiche durchgeführt, um zu analysieren, in welchen sozialökologischen Konstellationen Unsicherheiten besonders hoch sind. Für die Einzelfrage zur Sicherheit bezüglich des erreichbaren Schulabschlusses ist auch eine Längsschnittbetrachtung möglich. Um diese Analysen möglichst übersichtlich präsentieren zu können, wurde folgende Vereinfachung vorgenommen: Alle Antwortvorgaben werden durch Zusammenfassen von Kategorien so dichotomisiert, daß nur noch zwischen relativer Sicherheit und relativer Unsicherheit unterschieden werden muß. Im einzelnen wurde dabei so verfahren:

- |                                      |                  |   |
|--------------------------------------|------------------|---|
| zu Frage 1a:                         | relativ sicher   | = sehr sicher & sicher                                    |
|                                      | relativ unsicher | = weder noch & unsicher & sehr unsicher                   |
| zu den Fragen 1b, 1c, 1d, 2b, 3a, 5: | relativ sicher   | = auf jeden Fall & eher nein & sicher nicht               |
|                                      | relativ unsicher | = bin im Zweifel  |
| zu Frage 2a:                         | relativ sicher   | = ist mir schon ganz klar                                 |
|                                      | relativ unsicher | = schwanke noch & noch keine Vorstellungen                |
| zu Frage 3b:                         | relativ sicher   | = sehr sicher & ziemlich sicher                           |
|                                      | relativ unsicher | = schwankend & ziemlich unsicher & sehr unsicher          |
| zu Frage 4:                          | relativ sicher   | = ist für mich schon ganz klar                            |
|                                      | relativ unsicher | = schwanke noch sehr & überhaupt noch keine feste Meinung |

Im folgenden wird entsprechend dieser Definitionen jeweils der Prozentsatz der relativ Unsicheren pro Untergruppe aufgeführt.

### *Inhaltliche Vorstellungen und Unsicherheit*

In einem ersten Schritt interessiert uns, ob Unsicherheiten bei bestimmten Lebensplänen besonders hoch sind. Bei der Sicherheit, einen bestimmten Schulabschluß zu erreichen, kann dabei auf eine Frage zurückgegriffen werden, in der der wahrscheinlich zu erreichende Schulabschluß erhoben wird. Den Prozentsatz der Unsicheren je nach wahrscheinlichem Schulabschluß zeigt Tabelle 1.3. Dabei kann bis in das Jahr 1980 zurückgegangen werden.

Tab. 1.3: Prozentsatz relativ Unsicherer nach wahrscheinlichem Schulabschluß und Alter

*Wie sicher bist Du, daß Du diesen Schulabschluß erreichst?*

als wahrscheinlich be- nannter Schulabschluß (jeweils gleiches Jahr):	relativ Unsichere			
	13jährige N=1945	14jährige N=1928	15jährige N=1838	16jährige N=1519
Hauptschulabschluß	30.5%	22.5%	15.6%	12.0%
Realschulabschluß	33.7%	30.2%	21.8%	14.5%
Abitur	44.9%	41.6%	1.6%	26.9%
$\chi^2$ bei 2 df:	28.9 ***	46.3 ***	37.1 ***	37.4 ***

\*\*\*:  $\alpha \leq 0.1\%$

Es zeigt sich ein sehr konsistentes Bild: zum einen nimmt der Prozentsatz der Unsicheren mit der Zeit ab und zum anderen haben diejenigen, die einen Hauptschulabschluß als realistisches Ziel angeben, die wenigsten Zweifel an der Zielerreichung, diejenigen, die das Abitur anstreben, jedoch die höchsten. Die Unsicherheit nimmt also zum einen ab, je greifbarer das Ausbildungsziel wird, und sie ist dann geringer, wenn das Ziel leichter zu erreichen ist. Diese Frage hat also eher etwas mit der Einschätzung der Chancen, ein Ausbildungsziel erreichen zu können, zu tun als mit dem Prozeß der Zielsetzung, um den es uns bei Fragen der Identitätsbildung geht.

Bei den Berufsvorstellungen kann auf eine offene Frage zu den Berufswünschen zurückgegriffen werden. Den Prozentsatz der Unsicheren, untergliedert nach den 18 am häufigsten genannten Berufswünschen, zeigt Tab. 1.4:

Tab. 1.4: Prozentsatz relativ Unsicherer in Abhängigkeit vom angestrebten Beruf

Welchen Beruf ich einmal ausüben werde... angestrebter Beruf:	relativ Unsichere
Arzt (auch Tierarzt), Ärztin	82.9%
Wissenschaftler(in), Forscher(in)	69.7%
Ingenieur(in)	69.4%
Friseur, Friseurin, Kosmetikerin	62.5%
Bundeswehr	56.0%
Krankengymnastin, Masseur, MTA, PTA, Diätassistent	48.6%
Beamter (insbesondere bei Bahn und Post)	44.8%
Erzieherin, Kindergärtnerin	41.2%
Schlosser	37.5%
Kaufmännische Angestellte(r), Vertreter(in)	35.5%
Krankenschwester, Altenpflegerin	33.3%
Polizei	31.3%
Schreiner	27.8%
Arzthelferin	26.2%
Verkäuferin, Drogistin	20.0%
Radio/Fernseh-Techniker	16.7%
Elektriker	7.1%
Kfz-Mechaniker	6.7%

Da die Berufswünsche 1982 erhoben wurden, reduziert sich die analysierte Stichprobe auf diejenigen, die 1982 und 1983 an der Befragung teilnahmen. Außerdem wurden nur die 18 häufigsten Berufswünsche betrachtet.

$N = 587$ ;  $\chi^2 = 83.0$ ,  $df = 17$ ; signifikant bei  $\alpha \leq 0.1\%$

Wie man sieht, sind die Unsicherheiten über den angestrebten Beruf in Bereichen, in denen ein Hochschulstudium Voraussetzung ist, in der Regel hoch, während sie bei Ausbildungsberufen in Technik und Dienstleistung eher niedrig sind. Dies dürfte vor allem an der unterschiedlichen Zeitperspektive (Ausbildungsdauer, Voraussetzungen an formaler Bildungsqualifikation) liegen. Nicht ins Bild bei dieser Erklärung passen allerdings die Ergebnisse bei "Friseur, Friseurin" und bei "Bundeswehr". Es könnte einerseits sein, daß es sich dabei um Verlegenheitslösungen angesichts einer verschärften Berufsausbildungs- und Arbeitsmarktlage handelt (bei Bundeswehr), andererseits könnte es besonders schwierig sein, in diesem Bereich einen Ausbildungsplatz zu erhalten (bei Friseurin).

Betrachten wir nun die Unsicherheiten im Bereich der Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau. Hier steht für 1983 (16jährige) eine Frage zum präferierten Modell der geschlechtsspezifischen Aufgabenteilung in der Ehe zur

Verfügung. Durch sie wurden 6 Alternativen für die Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau vorgegeben:

1. Beendigung der Berufstätigkeit der Frau nach der Heirat
2. Beendigung der Berufstätigkeit, wenn Kinder geboren worden
3. Halbtagsstätigkeit bei der Geburt von Kindern
4. Vorübergehende Aufgabe der Berufstätigkeit, wenn Kinder eintreffen
5. Volle Berufstätigkeit der Frau, auch wenn Kinder da sind - starke Mithilfe des Mannes
6. Frau bleibt auch als Mutter berufstätig, Mann übernimmt zeitweise Familienarbeit

Tabelle 1.5 zeigt die Unterschiede getrennt nach dem präferierten Modell der Aufgabenteilung. Da die Antwortkategorien für Jungen und Mädchen unterschiedlich waren, werden außerdem die beiden Geschlechter getrennt betrachtet.

*Tab. 1.5:* Prozentsatz Unsicherer in Abhängigkeit von der präferierten Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau, 16jährige

*Wie sicher bist Du Dir heute schon in bezug auf die Fragen der Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau?*

Bevorzugtes Modell der Aufgabenteilung: (abhängige Variable)	relativ Unsichere	
	Mädchen:	Jungen:
Frage nicht beantwortet	41.5%	44.4%
1. Heirat: Frau Hausfrau	18.2%	29.6%
2. Kinder: Frau Hausfrau	27.3%	37.1%
3. Kinder: Frau am Anfang zuhause	29.4%	43.5%
4. Kinder: Frau am Anfang halbtags	33.1%	45.2%
5. Kinder: Frau Beruf, Mann hilft	13.9%	39.4%
6. a) Lieber Beruf als Kinder	16.7%	-
b) Frau Beruf, Mann Hausmann	-	36.5%

N = 1550

bei Mädchen:  $\chi^2 = 17.7$  df = 6 signifikant bei  $\alpha = 2.5\%$ ; bei Jungen:  $\chi^2 = 4.3$  df = 6 nicht signifikant

Hier zeigt sich zunächst, daß Mädchen, gleichgültig welches Modell der Aufgabenteilung sie präferieren, immer ihrer Wahl sicherer sind als Jungen. Gleichwohl sind sie besonders sicher, wenn sie entweder ein am Bild der Hausfrau orientiertes Modell vertreten oder ein klar berufsorientiertes Modell bevorzugen. Am unsichersten sind sich diejenigen Mädchen, die Beruf und Kinder in irgendeiner Weise kombinieren möchten. Hier spiegeln sich die realen Schwierigkeiten wider, die es in unserer Gesellschaft für Frauen gibt, die beides möchten. Interessanterweise differenziert das präferierte Modell



der Aufgabenteilung bei Jungen weitaus weniger zwischen Sicherem und Unsicherem. Dies mag auch daran liegen, daß es sich um ein Abwägungsproblem zwischen beruflichen und familiären Interessen handelt, das sich ihnen in der Regel so nicht stellt. Ein methodisch wichtiges Ergebnis sei noch notiert: Unter denjenigen, die die Frage nach dem präferierten Modell nicht beantwortet haben, sind besonders viele Unsichere. Es ist also anscheinend so, daß Meinungslosigkeit und Unsicherheit ein wichtiger Grund dafür sind, daß Fragen übergangen werden. Ergebnisse in der gleichen Richtung zeigen sich auch in der folgenden Tabelle.

Bei den Unsicherheiten bezüglich künftiger Wahlabsichten bietet sich an, nach der Parteipräferenz aufzugliedern. (vgl. Tab. 1.6). Die Frage nach der Parteipräferenz lautete:

*"Wenn morgen Bundestagswahlen wären und Du schon zur Wahl gehen dürftest, welche Partei würdest Du dann wählen?"*

Tab. 1.6: Prozentsatz Unsicherer in Abhängigkeit von der Parteipräferenz

Welche Partei ich einmal wählen werde...	relativ Unsichere
Parteipräferenz:	
Frage nicht beantwortet	60.0%
CDU	41.5%
SPD	50.4%
FDP	83.3%
Die Grünen	55.1%
eine andere Partei	42.4%
würde nicht wählen gehen	93.9%
möchte ich nicht sagen	83.7%

N = 1550;  $\chi^2 = 241.8$  df = 7 signifikant bei  $\alpha \leq 0.1\%$

Es zeigt sich zunächst, daß die FDP unter den 16jährigen kaum feste Anhänger hat, da hier der Prozentsatz der Unsicheren besonders hoch ist. Des Weiteren scheint es sich bei denjenigen, die nicht wählen gehen würden oder die ihre Parteipräferenz nicht sagen möchten, weniger um prinzipielle Verweigerer bzw. solche zu handeln, die dem Parteiensystem ablehnend gegenüber stehen, als vielmehr um (noch) politisch Orientierungslose. CDU-Wähler sind deutlich die Entschiedensten, die sich schon festgelegt haben.

Zum Abschluß werden diejenigen, die sich im Zweifel an ihrer künftigen Haltung zu ihrer Konfession befinden, aufgegliedert nach ihrer Konfessionszugehörigkeit betrachtet (vgl. Tab.1.7):

Tab. 1.7: Zweifel an religiösen Überzeugungen in Abhängigkeit von der Konfession, 16jährige

<i>Meine bisherigen religiösen Überzeugungen beibehalten...</i>	relativ Unsichere
Konfession:	
katholisch	28.6%
evangelisch	34.9%
andere Konfession	22.9%
konfessionslos	29.0%

nicht signifikant im  $\chi^2$ -Test, N = 1550

Es zeigen sich nur relativ geringfügige Unterschiede, so daß man davon ausgehen kann, daß religiöse Zweifel nicht dominant an eine bestimmte Konfession gebunden sind, wengleich bei protestantischen Jugendlichen ein Schwerpunkt festzustellen ist. Bei der Religion und bei der Politik sind jene schon relativ sicher, die nicht zum "mainstream" der großen Parteien und Religionen gehören.

### *Gibt es eine bereichsübergreifende Verunsicherung?*

Ein bereichsunspezifisches Identitätskonzept würde unterstellen, daß es Jugendliche gibt, die sich generell in einem Stadium der Diffusität befinden, bzw. solche davon unterscheidbar sind, die sich schon einen verpflichtenden Standpunkt erarbeitet haben. Danach müßten auch generell Verunsicherte bzw. allgemein Gefestigte unterscheidbar sein.

Wir wollen uns hier deshalb der Frage zuwenden, inwieweit Verunsicherung bezüglich der künftigen Lebensgestaltung ein Merkmal ist, das bereichsübergreifend den Zustand einer Person charakterisiert. Anders formuliert: Sind Unsichere in allen Lebensbereichen gleichermaßen unsicher, oder differenziert sich die Unsicherheit stark nach der Thematik? Eine einfache Möglichkeit, dies zu überprüfen, ist die Berechnung von Korrelationskoeffizienten zwischen den verschiedenen Unsicherheitsaspekten. Korrelieren die Fragen hoch untereinander, so kann man von einem generellen "Verunsicherungsfaktor" ausgehen, ist dies nicht der Fall, so spricht dies für themenspezifische Verunsicherungen. Tab. 1.8 zeigt die Interkorrelationen der Unsicherheitsaspekte. Dabei wurde die Frage nach einem möglichst guten Schulabschluß nicht betrachtet, da sowieso fast alle Schüler diese Frage bejahten; ferner wurden die Fragen zur Sicherheit bezüglich weiterführender Bildungspläne nicht aufgenommen, da sie nur für spezielle Teilgruppen Sinn machen.

Tab. 1.8: Korrelationen (Phi-Koeffizienten) zwischen den dichotomisierten Unsicherheitsaspekten, 16jährige

Aspekt:	A	B	C	D	E	F	G
A Sicherheit Schulabschluß	/						
B Welchen Beruf ausüben	.14	/					
C Beruf Leben lang ausüben	.04	.06	/				
D Heirat und Kinder	.00	.03	.04	/			
E Aufgabenteilung Mann - Frau	.06	.02	.05	.08	/		
F Welche Partei wählen	.07	.06	.04	.00	.09	/	
G Religiöse Überzeugung	.02	.00	.01	.07	.06	.07	/

N = 1550

Die äußerst geringen Korrelationen zwischen den Unsicherheiten in verschiedenen Lebensbereichen sprechen dagegen, daß es einen themenübergreifenden Unsicherheitsfaktor im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals gibt. Damit können wir im weiteren mit noch besserer Begründung der Empfehlung von WATERMAN folgen und die Identitätsentwicklung bereichsspezifisch untersuchen.<sup>5</sup> In dieser Altersphase ist sie noch ausgeprägt "domain-specific", Integrationsleistungen müssen in einer späteren Lebensphase einsetzen.

### *Unsicherheiten nach sozioökologischen Kontexten*

Im folgenden geht es darum, ob sich der Prozentsatz der Unsicheren nach Geschlecht, Schicht und Region unterscheidet. Bedeutet es eine größere Verunsicherung, als Realschulmädchen auf dem Lande denn als Gymnasialjunge in der Stadt aufzuwachsen? Tab. 1.9 gibt einen Überblick:

---

<sup>5</sup> Wir können auch mit hier nicht weiter entfalteten Untersuchungen Zweifel an der Validität der Daten zu den Unsicherheit widerlegen. Wer z.B. noch sehr unsicher hinsichtlich seiner Parteipräferenz war, der hat generell einen niedrigen Informationsstand und geringes politisches Interesse gezeigt. Hinter den genannten Unsicherheiten steht somit tatsächlicher ein geringer Explorationsgrad und ein geringer Verpflichtungsgrad.

Tab. 1.9: Unsicherheiten nach sozialökologischem Kontext

Unterteilung:	N:	Prozentsatz relativ Unsicherer bezüglich ...						
		Schulab- schluß		Welcher Beruf		Beruf das Leben lang		Heirat Kinder
Mädchen	805	20.7%	ns	50.9%	ns	26.1%	ns	31.7%**
Jungen	705	19.1%		50.1%		22.1%		41.3%
Oberschicht	76	23.7%	ns	73.3%	**	27.6%	ns	30.3%ns
Mittelschicht	679	20.0%		51.8%		23.5%		37.2%
Grundschicht	343	15.5%		40.4%		27.7%		34.7%
Realschule	520	12.6%	**	31.2%	**	23.1%	ns	36.9%ns
Gymnasium	450	26.4%		79.9%		23.2%		37.5%
Gesamtschule	558	21.2%		44.5%		26.2%		34.4%
Stadt	606	16.1%	*	56.1%	**	24.7%	ns	41.9%**
Land	944	22.1%		46.6%		23.9%		31.9%

Unterteilung:	N:	Prozentsatz der Unsicheren bezüglich ...					
		Verteilungs- frage		Partei		Religion	
Mädchen	805	27.7%	**	72.2%	**	32.3%	ns
Jungen	705	41.1%		51.1%		33.9%	
Oberschicht	76	36.5%	ns	62.2%	ns	30.1%	ns
Mittelschicht	679	33.4%		61.9%		31.9%	
Grundschicht	343	31.3%		64.4%		35.4%	
Realschule	520	36.0%	ns	62.2%	ns	32.9%	ns
Gymnasium	450	29.1%		62.9%		30.6%	
Gesamtschule	558	34.1%		61.7%		35.1%	
Stadt	606	34.4%	ns	62.6%	ns	33.8%	ns
Land	944	33.4%		61.7%		32.9%	

Die Fallzahlen der Untergruppeneinteilungen addieren sich aufgrund fehlender Angaben nicht immer zu 1550.

signifikant im  $\chi^2$ -Test bei: \*\*:  $\alpha \leq 1\%$ ; \*:  $\alpha \leq 5\%$ ; ns: nicht signifikant

Bei der Interpretation von Tabelle 1.9 muß daran erinnert werden, daß spaltenweise Vergleiche gemacht werden; zeilenweise Vergleiche sind nicht möglich, da die Einteilung in Sichere/Unsichere je nach Thematik auf unterschiedlichen Antwortvorgaben basiert.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Mädchen sind sich im Vergleich zu Jungen sicherer bezüglich Heirat und Kindern sowie der Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau; sie sind sich aber unsicherer, welche Partei sie einmal wählen wollen.
- Schichtunterschiede zeigen sich nur bei den Unsicherheiten hinsichtlich des künftigen Berufs; hier nimmt die Unsicherheit mit der Schicht zu. Dies kommt aber daher, daß Schicht eng mit Schulform (obere Schichten schi-

cken ihre Kinder wenn möglich auf das Gymnasium) zusammenhängt und gleichzeitig eine höhere Ausbildung den Zeitpunkt der Berufswahl weiter in die Zukunft verschiebt. Die Unterschiede zwischen den Schichten verschwinden, wenn man die Schulform (bzw. das Leistungskursniveau in den Gesamtschulen) konstant hält. So sind sich innerhalb der Gymnasien 80% der Oberschichtkinder, 81% der Mittelschichtkinder und 86% der Unterschichtkinder unsicher, welchen Beruf sie einmal ausüben werden.

- Schulformunterschiede zeigen sich bei den Unsicherheiten, ob der Schulabschluß erreicht wird und in welchem Beruf man arbeiten wird. Auch hier ist es so, daß die Unsicherheit größer wird, je weiter der Schulabschluß und damit auch der Eintritt in den Beruf noch entfernt ist.
- Schüler aus der Stadt sind sich unsicherer bezüglich Beruf und Heirat, aber sicherer, daß sie den Schulabschluß erreichen.

Im Bereich der Unsicherheiten finden wir somit beträchtliche Unterschiede nach inhaltlichen Kategorien und nach sozialökologischen Kontexten. Der vorherrschende Eindruck ist dabei der, daß Unsicherheiten bezüglich der künftigen Lebensplanung besonders dann entstehen, wenn die konkreten Unwägbarkeiten bzw. die Spielräume der künftigen Lebensgestaltung größer sind. Diese Spielräume unterliegen jedoch zum Teil den eigenen Anstrengungen, so daß sich in einigen Fällen die zunächst paradox erscheinende Situation ergibt, daß deren Vergrößerung durch zielgerichtetes Handeln (z.B. durch Bildungsanstrengungen) auch neue Unwägbarkeiten und Verunsicherungen nach sich zieht. Unsicherheit kann in dieser Lebensphase also bedeuten, daß man sehr langfristige und damit auch schwerer erreichbare Ziele anstrebt. MARCIA (1980) hat dies gewußt, als er das Konzept des "Forclosure" entwickelte, das die rasche und relativ problemlose Festlegung von Lebenszielen charakterisieren sollte. Dies ist zu bedenken, wenn man die Reduktion von Unsicherheit als Merkmal einer stabilen Identitätsbildung interpretieren möchte. Hält man aber die objektiven Spielräume konstant, dann ist Sicherheit auch ein Zeichen einer stabilen Persönlichkeit. Besonders aufschlußreich erscheint in diesem Zusammenhang zudem, daß kein bereichsübergreifender Verunsicherungsfaktor gefunden werden konnte, was dafür spricht, daß Jugendliche ihre Zukunftsorientierungen in der Abarbeitung des jeweiligen konkreten Problems entwickeln. Dies rechtfertigt, die im folgenden vorgestellte bereichsspezifische Betrachtung der Identitätsentwicklung.

## **2. Jugendliche auf dem Wege zum Beruf: Zur Entwicklung einer beruflichen Identität**

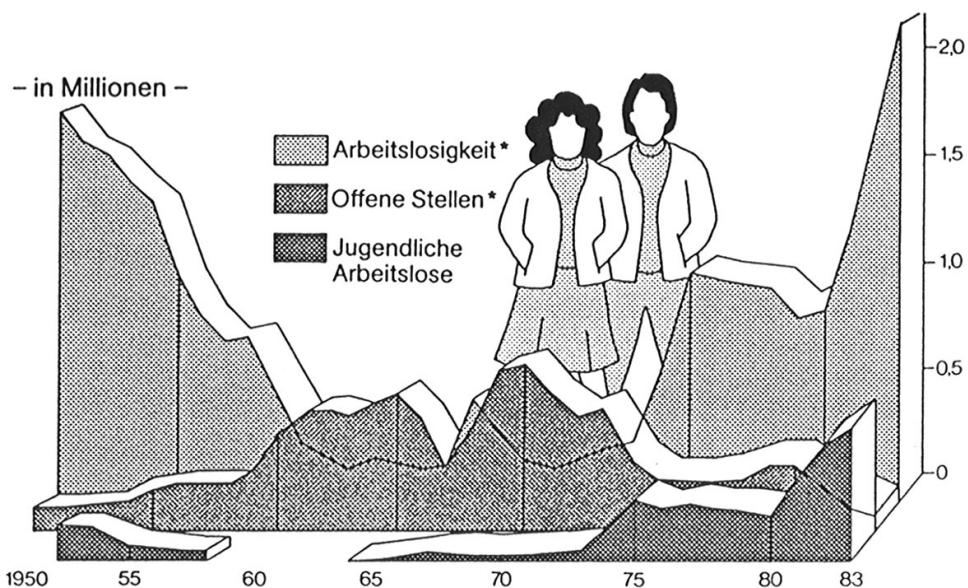
### **2.1 Sozialgeschichtliche Hintergründe**

In kaum einem anderen Bereich ist der Sachverhalt so evident, daß die persönlichen Entscheidungsprobleme und Entscheidungsmöglichkeiten von sozialgeschichtlich vorstrukturierten Opportunitätsstrukturen abhängen wie im Bereich der Berufsfindung.

Die Qualifikationsprofile, die durch den ökonomischen und technischen Entwicklungsstand einer Gesellschaft bedingt sind, geben für die Mitglieder der heranwachsenden Generation vor, "was sie alles werden können". Die beruflichen Möglichkeiten sind in einer Gesellschaft mit 90% der Beschäftigten im Agrarbereich andere als in einer Gesellschaft, in der nur mehr 5% der Beschäftigten im Primärsektor tätig sind. Je mehr Berufe auf dem Wege persönlich erworbener Qualifikationen erreichbar werden, umso wichtiger werden die persönlichen Planungsprozesse und die persönlichen Investitionen. Soziologisch wurde dieser Wandel früher als ein Prozeß beschrieben, nach dem Statussysteme sich von "Zugeschriebenen" (ascribed) zu "Erworbenen" (achieved) wandeln. Heute wird derselbe Sachverhalt in der Individualisierungsperspektive betrachtet.

Aber auch unter modernen Bedingungen verläuft der Prozeß der Berufsfindung nicht für alle problemlos. Die Zeitreihe der Arbeitslosigkeit, bzw. die Zeitreihe der Angebote an Lehrstellen indizieren z.B: die Konflikthaftigkeit und Problembelastung der Berufssuche. Daß dies auch in der Zeit seit dem Zweiten Weltkrieg jeweils sehr unterschiedlich aussah, demonstriert die Abb. 2.1. Sie zeigt, welche unterschiedlichen Chancen verschiedene Geburtskohorten hatten. Die von uns untersuchten Jugendlichen wuchsen in einen Höhepunkt in der Schwierigkeit, eine Lehrstelle zu finden, hinein. Daß dieser Sachverhalt die Jugendlichen tatsächlich bedrückt hat, konnten wir deutlich nachweisen. Heute (1989) hat sich die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt entspannt; die großen Probleme mit den Hochschulabgängern stehen aber noch bevor, wenn sich bewahrheiten wird, daß im Durchschnitt für eine Stelle drei Bewerber vorhanden sein werden, also nur ein Drittel der Hochschulabgänger ausbildungsadäquate Stellen bekommen kann.

Abb. 2.1: Entwicklung des Arbeitsmarktes 1950 bis 1983



Aus DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.), 1985, S. 180

## 2.2 Ausbildungsziele als Vorläufer von Berufsidentitäten

Gemäß ihrer Rolle als zentraler Zuteilungsinstanz zu Berufen strukturiert die Schule am stärksten die möglichen beruflichen Handlungsfelder und Berufsidentitäten vor. Die entscheidende Weichenstellung erfolgt dabei in unserem Bildungssystem in der Lebensphase bis 16 bei der Frage, ob man einer Hauptschule, einer Realschule oder einem Gymnasium mit den entsprechenden Schulabschlüssen zugehören will.

Zur Illustration von Ausbildungs- und Berufswahlprozessen einige Aufsätze von 13- bis 15jährigen Schülern zu ihrer beruflichen Zukunft <sup>6</sup>

*Frage: Wie ich mir die nächsten 10 Jahre meines Lebens vorstelle.*

1. Förderstufenschüler, 6.Klasse

<sup>6</sup> 1980 befragten wir in zwei additiven Gesamtschulen in Offenbach und Gedern 383 Schüler der 6. Klassenstufe sowie 1982 406 Schüler der 8. Klassenstufe. Bei einem Teil dieser Jugendlichen wurden verschiedene Aufsatzthemen vorgegeben.

*Die kommenden drei Jahre gehe ich weiter auf die Schule und bemühe mich, einen guten Hauptschulabschluß zu bekommen. Dann eine Ausbildung - wenn ich aber keine bekomme, dann suche ich eine Arbeit. Aber am liebsten möchte ich ein Maurermeister werden.*

2. Förderstufenschüler, 6.Klasse

*Ich bin jetzt im 6. Schuljahr und will den Hauptschulabschluß machen. Danach gehe ich 3 Jahre in die Lehre. Später mache ich die Meisterprüfung. Wenn ich im Lotto gewinne, kaufe ich mir einen eigenen Laden. (...)*

3. Hauptschüler, 8. Klasse

*Wenn ich den Hauptschulabschluß hinter mir habe, gehe ich in die Lehre als Möbelschreiner. Wenn ich die 3 Jahre rum habe mache ich die Gessellenbrüfung und brobiere im gleichen Betrieb weiter zu Arbeiten. Nebenbei mache ich den Auto Führerschein und kaufe mir ein Auto. Ich suche mir eine eigene Wohnung , wenn es geht Heirate ich nicht. Mein großer Traum war Profi-Fußballer aber daraus wird nichts. Ich spiele wenn es geht weiterhin im Fußballverein.*

4. Hauptschülerin, 8.Klasse

*Ich habe mir vorgenommen daß ich später als Verkäuferin Arbeiten werde. Und wenn ich keine Lehrstelle bekomme gehe ich mit meiner Schwester in die Fabrik.*

5. Hauptschülerin / Italienerin, 8.Klasse

*Ich mochte gern Künstlerin werden, nechste Jhar gehe ich wieder nach Italien und dort wurde ich weiter in die schule gehen (Kunstschule).*

6. Förderstufenschülerin, 6.Klasse

*Ich stelle mir die nächsten 10 Jahre so vor. Ich mache erst die Schule zuende. Das dauert noch 4 Jahre. Dann mache ich meine Lehre als Autoschloßerin und dann als K.F.Z. Mechanikerin. Dann sind ungefähr 7 Jahre rum. Aber bis dahin ist noch viel Zeit solange werde ich mich noch mit meinen Freunden treffen in Discos gehen und meine Kindheit noch ein bißchen genießen. Ich habe auch nicht die Absicht so früh zu heiraten. Ich möchte erst mit 22 J. heiraten. Und dann möchte 2 Kinder haben, einen Jungen, und ein Mädchen. (...)*

7. Förderstufenschüler, 6.Klasse

*Ich möcht gerne die Realschule besuchen und abschließen. Danach will ich eine Stellung bei der Post finden. Wenn mir das nicht gelingt würde ich gerne Kaufmann lernen. Meine Tante hat nämlich einen Laden und wenn ich da manchmal helfe macht mir das richtig Spaß. (...)*

8. Förderstufenschülerin, 6. Klasse

*Wie ich mir die nächsten 10 Jahre vorstelle. Schön. Wenn ich mit der Realschule fertig bin, bin ich 16 oder 17 Jahre. Ich suche mir dann einen Beruf. Ich möchte so gerne Stuardeß werden. Weil ich sehr gerne fliege. Ich suche mir dann einen Freund und heirate dann. Ich wünsche mir nicht mehr wie ein Kind. (...) Ich wünsche mir eine glückliche Ehe. Das ich einen guten Beruf hae. Das ich meine Familie auch gut versorgen kann.*



9. Realschüler, 8.Klasse

*Am liebsten würde ich eine Rockband gründen, aber das geht so und so nicht. Deswegen habe ich mich entschlossen Autoschlosser zu lernen und vielleicht werde ich heiraten.*

10. Realschüler, 8.Klasse

*Erst einmal eine Lehrstelle suchen, und wenn ich eine habe, möchte ich gerne Maschinenschlosser, Werkzeugmacher lernen. Danach möchte ich von meinem Vater den Betrieb übernehmen.*

11. Förderstufenschüler, 6. Klasse

*Zuerst möchte ich in der Schule gute Noten schreiben und auch gute Noten im Zeugnis haben.*

*Das soll auch die ganzen Jahre so bleiben. Ich werde dann versuchen Abitur zu machen wenn es nicht klappt weiß ich auch noch nicht. Wenn es klappt muß ich leider erst zur Bundeswehr. Dann mache ich einen Bausparvertrag. Dann werde ich studieren. Wenn alles gut geht werde ich Tierarzt. Dann kaufe ich mir eine Praxis. Ein Haus kaufe ich mir auch. (...)*

12. Förderstufenschüler, 6.Klasse

*Wenn ich in die 7. Klasse komme, möchte ich mich zuerst in Mathematik verbessern. Für die 8.-10. Klasse habe ich nichts Besonderes vor. In der 11. 12. und 13. Klasse muß ich für das Abitur leider noch einmal viel lernen. Wenn ich das Abitur hoffentlich überstanden habe möchte ich Kirchenmusik, Dirigieren und Kompositionslehre studieren. Wenn ich das Studium das nach meinen Wünschen möglichst in Köln (wegen dem Dom und sonstig sympathieen zu der Stadt selber) oder in Detmold (allein wegen der Universität in Musiksachen) stattfinden sollte beendet habe, möchte ich gerne Organist oder Dirigent werden. Ich habe auch genaue Wünsche wo ich den ersteren Beruf ausüben möchte: Entweder am Kölner Dom, oder an St.Marien in Lübeck. Das sich diese genauen Wünsche wahrscheinlich nicht erfüllen lassen ist mir durchaus klar. Wenn ich Dirigent werden sollte, so gibt es natürlich bei mir auch diverse Wunschorchester, mit denen ich gerne zusammenarbeiten würde. So z.B. das LSO oder die Wiener Philharmoniker.*

*Ich stelle mir mein späteres Leben also von Musik ausgefüllt vor. Wohnen würde ich (jetzt einmal unabhängig von der Musik) am liebsten in der Bonner Südstadt oder auf dem Venusberg, ebenfalls in Bonn. Falls ich Organist werde, werden sich diese Wünsche aus finanziellen Gründen nicht erfüllen lassen.*

*Viel mehr kann ich mir jetzt über mein zukünftiges Leben nicht vorstellen. Mal sehen. Vielleicht kommt es ja auch ganz anders.*

13. Förderstufenschülerin, 6.Klasse

*Zuerst möchte ich meine Schule fertigmachen. Dann mein Abitur machen, wenn ich es packe. Wenn ich von der Schule runter gehe, möchte ich vielleicht Sekretärin oder in der Bank arbeiten, als Nebenberuf vielleicht Reitlehrerin werden. Einen von diesen zwei Berufen möchte ich gerne erlernen. Dann wenn ich einen festen Beruf habe und ausgelernt ha-*

*be, heirate ich vielleicht, wenn ich 20 bin. Wenn ich Urlaub hab werde ich mich die meiste Zeit um meine Pferde kümmern, denn ich kaufe mir später mal welche. (...)*

#### 14. Förderstufenschüler, 6.Klasse

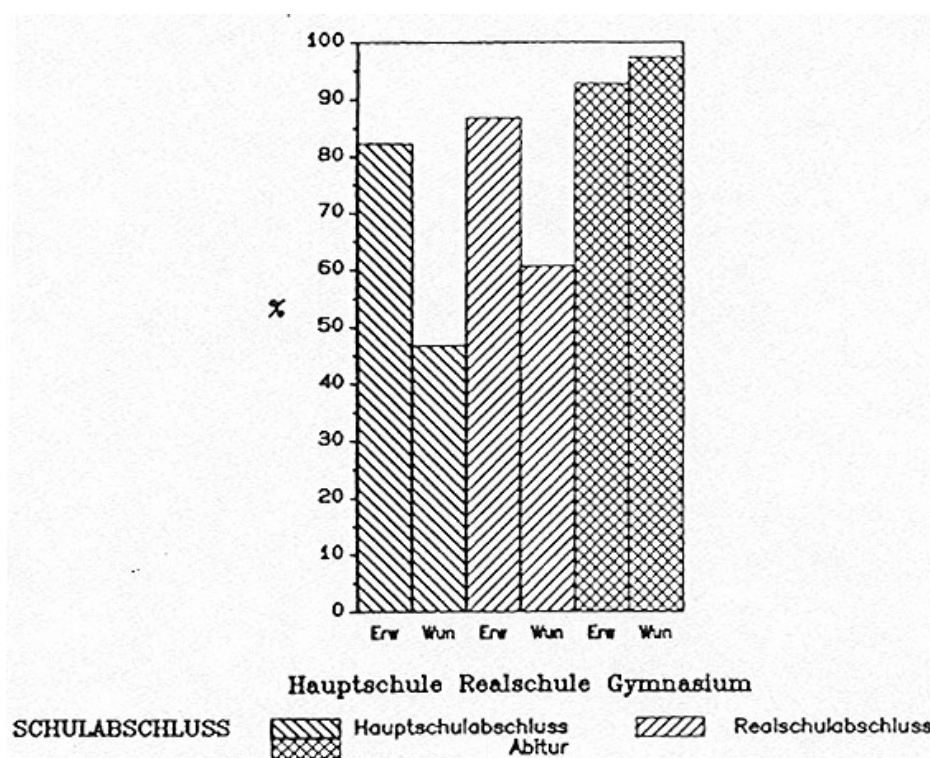
*Ich plane, mein 13. Schuljahr durch das Abitur abzuschließen, um mir eine meinen Leistungen entsprechende Berufsausbildung zu sichern. Vielleicht will ich Musik studieren, da ich zur Zeit Gitarre und Klavier lerne. Falls das nicht gelingen sollte, werde ich versuchen, durch eine Lehre als Fernseh- und Radiomechaniker mir einen Beruf zu verschaffen.*

*Doch vorerst will ich versuchen, mich durch's Gymnasium zu büffeln und das auch möglichst günstig abzuschließen. (...)*

Die quantitativen Forschungsergebnisse vermitteln uns ein bekanntes Bild:

- Die in den letzten Jahren zu beobachtende Expansion im Bereich höherer Bildungsabschlüsse ist ungebrochen. Heranwachsende und ihre Eltern wünschen auch in unserer Untersuchung möglichst hohe Schulabschlüsse. Der Hauptschulabschluß hat besonders an Attraktivität verloren. Ihn wünschen in der 9. Schulstufe nur ca. 12% aller Schüler. Da Abschlüsse nach den geltenden Regeln nur aufgrund bestimmter Leistungsnachweise zugeteilt werden können, ergibt sich eine Asymmetrie: es gibt Jugendliche, die eine hohe Kongruenz zwischen Wünschen und Möglichkeiten, und solche, die hier eher eine Diskrepanz erleben (s. BRIECHLE, 1988, S. 22 ff.). Die eine Gruppe wird durch Jungen und Mädchen in Gymnasien repräsentiert, die andere von Schülern in der Hauptschule. Letztere haben die schwierige Aufgabe zu bewältigen, mit weniger als dem Erwünschten zufrieden zu sein. Mehr als die Hälfte der Kinder in Hauptschulen würden sich einen anderen Abschluß als den Hauptschulabschluß wünschen und mehr als die Hälfte der Eltern erwarten in der Regel ein höheres Bildungszertifikat. Bei den Realschülern sinkt die Diskrepanzquote zwischen Wunsch und Realität auf etwa 25%, bei den Gymnasien ist sie noch niedriger (um die 10%).
- Parallel zu diesem Ergebnis verläuft die Entwicklung von Ausbildungszielen: Hauptschüler und teilweise auch Realschüler erleben einen Prozeß der Notwendigkeit, Ansprüche zu reduzieren. Sie sind somit in dieser Altersphase einer größeren Belastung ausgesetzt als etwa Gymnasiasten.

Abb. 2.2: Schulabschluß, Erwartung und Wunsch im 7. Schuljahr (nach Briechle, 1988)



In vielen eigenen Erhebungen im Rahmen der Gesamtschuluntersuchungen haben wir zudem immer den Sachverhalt gefunden, daß sich die Aufstiegsorientierung aus der Grundschicht besonders auf das mittlere Bildungsniveau (Realschulabschluß) konzentriert (s. FEND, 1982). Auch in der hier beschriebenen Longitudinalstudie ist der Wunsch der Eltern unübersehbar, ein unteres Bildungsniveau zu vermeiden und für ihre Kinder die "zivilisatorische Normalausstattung" an Allgemeinbildung, die sie im mittleren Schulabschluß realisiert sehen, zu erreichen. Der Aufstiegswunsch - gerade aus der Grundschicht - ist also sehr groß: 77% aus der Grundschicht wollen aufsteigen (BRIECHLE, 1988, S. 34).

Tab. 2.1: Schichtzugehörigkeit des Vaters und schichtbezogene Einstufung des Berufswunsches des Jugendlichen, Prozentangaben, 12jährige und 15jährige

Längsschnittdaten (N=298)

<i>Schichtzugehörigkeit Vater</i>		<i>Berufswunsch nach Schichtniveau Jugendlicher</i>	
		12jährige	15jährige
Oberschicht (n=9)	- Oberschicht	4 (44%)	3 (33%)
	- Mittelschicht	5 (56%)	6 (67%)
	- Grundschrift	- (0%)	- (0%)
Mittelschicht (n=156)	- Oberschicht	17 (11%)	13 (8%)
	- Mittelschicht	95 (61%)	122 (78%)
	- Grundschrift	44 (28%)	21 (14%)
Grundschrift (n=133)	- Oberschicht	15 (11%)	3 (2%)
	- Mittelschicht	63 (47%)	96 (72%)
	- Grundschrift	55 (41%)	34 (26%)
		$\chi^2 = 17.277^{**}$	$\chi^2 = 22.583^{**}$

\*\* :  $\alpha \leq 1\%$

Wie fest Jugendliche in der Lebensphase von 12 bis 16 am Schulabschluß ausgerichtet sind und wie sehr dieses Ziel ihr Leben strukturiert, geht auch aus der bereits analysierten Frage nach den Unsicherheiten hervor: ob es ihnen wichtig ist einen guten Schulabschluß zu erzielen. Dies wollen über 90% auf jeden Fall. In der komfortabelsten Lage sind diesbezüglich Gymnasiasten. Ihre Lebensorganisation ist durch die Ausrichtung auf das Abitur noch für weitere Jahre in der Regel fest und sinnvoll vorgegeben.

## 2.3 Vom Schulabschlußwunsch zum Berufswunsch

Im 6. und 9. Schuljahr befragten wir alle Schüler des Längsschnittes nach ihren Plänen für den späteren Beruf. Auf einem gesonderten Blatt gaben die Jugendlichen i.d.R. kurze schriftliche Antworten, die nach verschiedenen Gesichtspunkten - sowohl qualitativ wie quantitativ - ausgewertet wurde. Für die 6.Klässler liegen uns 1612 auswertbare Berufswünsche (zu 103 verschiedenen Berufen) vor, in der 9. Schulstufe erhielten wir nochmals 1513 auswertbare Angaben zu 133 verschiedenen Berufen.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> 1983 befragten wir Jugendliche, welche bereits die Schule verlassen hatten. Bei dieser Befragung machten insgesamt 114 Jugendliche nochmals Angaben zu ihren Berufswünschen; hierbei wurden 28 verschiedene Berufe genannt.

Um eine differenzierte Erfassung der Berufswünsche Jugendlicher zu ermöglichen, entschlossen wir uns zu einer offenen Erhebung mit folgender Frageformulierung (Fragetext 1982, 9. Schulstufe):

Welche Pläne hast Du gegenwärtig für Deinen späteren Beruf?

Gib bitte möglichst genau an, welchen Beruf Du anstrebst. Dabei ist nicht nur die Tätigkeit (z. B. Maler) wichtig, sondern auch die berufliche Stellung (z. B. selbständiger Meister), die Du erreichen willst.

Gute Antworten wären also beispielsweise:

- selbständiger Malermeister mit eigenem Geschäft
- Verkaufsleiter in einem größeren Betrieb
- Hilfsarbeiter in einer Fabrik
- Oberarzt in einem Krankenhaus

Der dargestellte Fragetext wurde bei der Untersuchung 1979 noch nicht verwendet. Da 12jährige noch nicht so genaue berufliche Vorstellungen haben, haben wir bei der ersten Befragung lediglich folgende offene Frage gestellt:

"Was möchtest Du später mal werden?"

Die Veränderung der Frageformulierung impliziert allerdings den Nachteil, daß die Ergebnisse der beiden Befragungen nur eingeschränkt vergleichbar sind.<sup>8</sup>

Im folgenden sollen zunächst ausgewählte Antworten Jugendlicher (ungekürzt) wiedergegeben werden (Abb. 2.3). Die zitierten Beispiele haben lediglich illustrativen Charakter:

---

<sup>8</sup> Die Vercodung der offenen Berufsangaben der Eltern und der offen erhobenen Berufswünsche ist ein Unternehmen von beachtlicher Größenordnung. Es ist in einem eigenen Arbeitsbericht und teilweise in Anhang 1 dokumentiert (s. BRIECHLE et al., 1984).

### Abb. 2.3: Berufswünsche von Schülern des 6. und 9. Schuljahres

(Orthographische Fehler der Jugendlichen wurden nicht korrigiert!)

#### *Offene Angaben zum Berufswunsch 1979 (Schüler der 6. Klassenstufe)*

1. Ich möchte mal vielleicht Säuglingsschwester, oder etwas mit Pferden oder Tennis oder etwas mit Ski (Realschule, Frankfurt)
2. Schreiner, Fußballer, Verkäufer im Sportgeschäft (Realschule Frankfurt)
3. Polizistin (Hauptschule Frankfurt)
4. Stewardess (Hauptschule Frankfurt)
5. Schauspielerin (Gesamtschule Frankfurt)
6. Tierärztin oder Arzthelferin (Gesamtschule Frankfurt)
7. Filmschauspielerin oder Tennisspielerin (Gesamtschule Frankfurt)
8. Seeoffizier, Bankdirektor, Flugkapitän (Gymnasium Frankfurt)
9. Das weiß ich heute noch nicht genau, ich möchte möglichst einen höheren Beruf ergreifen. (Förderstufe Michelstadt)
10. Landwirt oder Mauerer (Förderstufe Michelstadt)

#### *Offene Angaben zum Berufswunsch 1982 (Schüler der 9. Klassenstufe)*

1. Fachhilfin im Hotelgewerbe (Gesamtschule Beerfelden)
2. Selbständiger Fernsehtechikermeister mit eigenem Geschäft (Gesamtschule Beerfelden)
3. Ich möchte den Hauptschulabschluß machen, danach die Berufsfachschule besuchen damit ich die Mittlere Reife habe danach werde ich wahrscheinlich für immer in meine Heimat zurück gehen. Ich möchte Dollmetscherin / Übersetzerin oder wenn das nicht geht, dann mit Sprachen zu tun hat. Der Dollmetscher hat die Aufgabe den Touristen die selbst keine Fremdsprachen kennen alle Fragen und Wünsche zu beantworten. Das kann an einem Flughafen oder bei einer Reisefirma oder auch in einer Schule stattfinden. Mein Ziel ist es anderen zu helfen. Ich möchte in dem Beruf selbständig werden. (Hauptschule Erbach)
4. Arzt in einem Krankenhaus, der auf einer humaneren Basis arbeitet als viele andere Ärzte. (Gymnasium Frankfurt)
5. Ich möchte gerne Kriminalbeamtin werden, dieser Beruf ist sehr interessant, abwechslungsreich und man kann sich hocharbeiten. Meine Erwartung wäre im Außendienst zu arbeiten und z. B. mit Rauschgift, Schmuggel oder ähnliches zu tun haben. (Hauptschule Frankfurt)
6. Ich möchte einen Beruf, der mit Leuten zu tun hat. Mir würde gefallen, als Lehrerin an einer Taubstummenschule zu arbeiten. Was ich noch gut finde, ist ein Café oder ein Restaurant zu eröffnen. (Gymnasium Waldmichelbach)
7. Stallmeister in einem großen Gestüt  
Landschaftsgärtnerin (Gymnasium Waldmichelbach)
8. Einen Beruf, in dem man viel mit Kinder zu tun hat. In einem Flugunternehmen eventuell. Stewardess. (Gymnasium Waldmichelbach)
9. Priester mit eigener Pfarrei in diesem Bistum. (Gymnasium Waldmichelbach)
10. Ich möchte in einen Beruf mit Zukunft. (Gesamtschule Beerfelden)
11. Friseur. Ich möchte z. B. wenn ich meine Lehre abgeschlossen habe, zuhause mir ein Zimmer einrichten lassen und dann Leute zu mir kommen und ich sie dann frisiere. Vielleicht wenn ich dann noch Lust für den Beruf habe mache ich dan noch meinen Meisterbrief. (Gesamtschule Beerfelden)

Ein Vergleich beider Befragungen offenbart deutliche Unterschiede. Die Antworten der 15jährigen sind realistischer, konkreter und genauer. Auch wenn man einen Einfluß der Instruktion mitbedenkt, ist unübersehbar, daß in dieser Lebensphase viele Jungen und Mädchen den wichtigen Schritt von "*Traumberufen*" zu *realistischen Perspektiven* vollziehen.<sup>9</sup> Folgt die Erwartungsbildung am Ende der Kindheit wie immer motivierten Wünschen, so ist die Zielperspektive am Ende der Pflichtschulzeit mehr vom Verhältnis von Angebot und eigenen Fähigkeiten und Wünschen bestimmt.<sup>10</sup>

## 2.4 Die Veränderung von Berufswünschen zwischen 12 und 15 Jahren

Welche Berufe gewinnen und welche Berufe verlieren im Jugendalter an Attraktivität und welche Berufe behalten ihre Nachfrage?

---

<sup>9</sup> *Hinweise zur Auswertung der Berufswünsche*: In einem eigenen Arbeitsbericht (BRIECHLE et al., 1984) wurde das Auswertungsverfahren des Projekts zur Verscorung der Berufswünsche dargestellt. Deshalb soll hier das Verfahren nur kurz beschrieben werden.

<sup>10</sup> Die Auswertung wurde von zwei Verscorern unabhängig voneinander vorgenommen. Dabei wurde angestrebt, die individuelle Beschreibung des Berufs direkt zu übernehmen. Für jede neue Formulierung wurde ein neuer Code vergeben, so daß insgesamt annähernd 200 verschiedene Berufsbezeichnungen ermittelt wurden. Wurden analoge Berufsbezeichnungen zusammengefaßt, wurde dies entsprechend protokolliert. Die ermittelten Berufswünsche wurden in Anlehnung an die Systematik des Statistischen Bundesamtes im Rahmen der Volkszählung von 1970 gegliedert.

In einem weiteren inhaltsanalytischen Schritt wurden schließlich die Berufe zu größeren Gruppen zusammengefaßt, soweit ausreichende Entsprechung vorliegt. So wurden Berufswünsche wie "Chemotechniker" und "Meß- und Regeltechniker" zu dem Überbegriff "Techniker" zusammengefaßt. Durch diese Zusammenfassung entstand schließlich eine Liste von 61 Berufswünschen für die Erhebungen von 1979 und 1982.

Jugendliche, welche ohne Gewichtung mehrere Berufswünsche angegeben haben, wurden bei der neu gebildeten Variable nur mit dem 1. Berufswunsch berücksichtigt.

Tab. 2.2: Die Entwicklung von Berufswünschen zwischen 12 und 15 Jahren, absolute Zahlen

Längsschnittdaten (N=633)								
<i>Berufe mit zunehmender Nachfrage</i>	Jahr		<i>Berufe mit stabiler Nachfrage</i>	Jahr		<i>Berufe mit abnehmender Nachfrage</i>	Jahr	
	79	82		79	82		79	82
	93	271		216	207		324	132
1. Dienstleistung			1. Dienstleistung			1. Dienstleistung		
kaufm. Angestellter	25	77	Verkäuferin	28	26	Fahrer	12	0
			Dolmetscherin	7	6			
2. Öffentlicher Dienst			2. Öffentlicher Dienst			2. Öffentlicher Dienst		
Rechtspflege/Justiz	0	9	Wissenschaftler	22	25	Kindergärtnerin	41	25
			Polizei	19	19	Lehrerin	28	8
			Beamter	17	21			
3. Gesundheitswesen			3. Gesundheitswesen			3. Gesundheitswesen		
Arzthelferin	17	34	---	--	--	Krankenschwester	68	44
Krankengymnastin	4	26						
Sozialarbeiter	4	14						
Zahntechniker	4	10						
4. Handwerksberufe			4. Handwerksberufe			4. Handwerksberufe		
Schreiner	9	23	Kfz-Mechaniker	34	32	Koch	15	9
Schlosser	6	13	Friseurin	29	25			
Schneider	3	10	Elektriker	24	19			
			Bäcker	10	13			
			Maurer	5	5			
5. Technik			5. Technik			5. Technik		
Ingenieur	10	23	Techniker (versch.)	11	8	---	--	--
Fernsehtechniker	7	20	Technischer Zeichner	10	8			
Elektroniker	4	12						
6. Traumberufe			6. Traumberufe			6. Traumberufe		
---			---			Tierarzt/Arzt	49	14
						Tierberufe	43	14
						Stewardess	26	6
						Pilot/Kapitan	20	5
						Sportler	13	5
						Förster	9	2

Tabelle 2.2 zeigt zum einen, wie stark sich bei vielen Berufen die Nachfrage zwischen 12 und 15 Jahren verändert: Berufe mit zunehmender Tendenz werden mit 15 Jahren dreimal so häufig nachgefragt, Berufe mit abnehmender Tendenz zeigen nahezu den entgegengesetzten Trend, eine Abnahme um 60% (vgl. Tab. 2.2).

Zu den Berufswünschen mit der stärksten Zunahme (absolut und relativ) gehört der Beruf des kaufmännischen Angestellten, gefolgt von Spezialberufen wie Krankengymnastin und Elektroniker (relativ starke Zunahme). Zu den Berufswünschen mit der stärksten Abnahme gehören nun tatsächlich Traum-



berufe wie Arzt, Tier(pflege-)berufe, Stewardess, aber auch Berufe mit deutlich gesunkenen Anstellungschancen wie der Lehrerberuf. Schließlich sinken auch solche Berufswünsche, die keinem echten Berufsangebot entsprechen, etwa der Berufswunsch "Fahrer"; solche Berufswünsche dürften noch stärker durch das kindliche Spielen mit Autos motiviert worden sein.

Berufe mit stabiler Präferenz konzentrieren sich einerseits auf Handwerksberufe wie Kfz-Mechaniker und Friseur sowie einzelne Berufe des Dienstleistungssektors (Verkäuferin). Innerhalb des Dienstleistungssektors zeigen aber auch Berufe im Staatsdienst eine stabile Nachfrage: (Polizei, Beamter bei Bahn und Post) (vgl. auch Abb. 2.4 und 2.5).

Abb. 2.4: Beliebte Berufe von 12jährigen und von 15jährigen, 6. und 9. Schuljahr

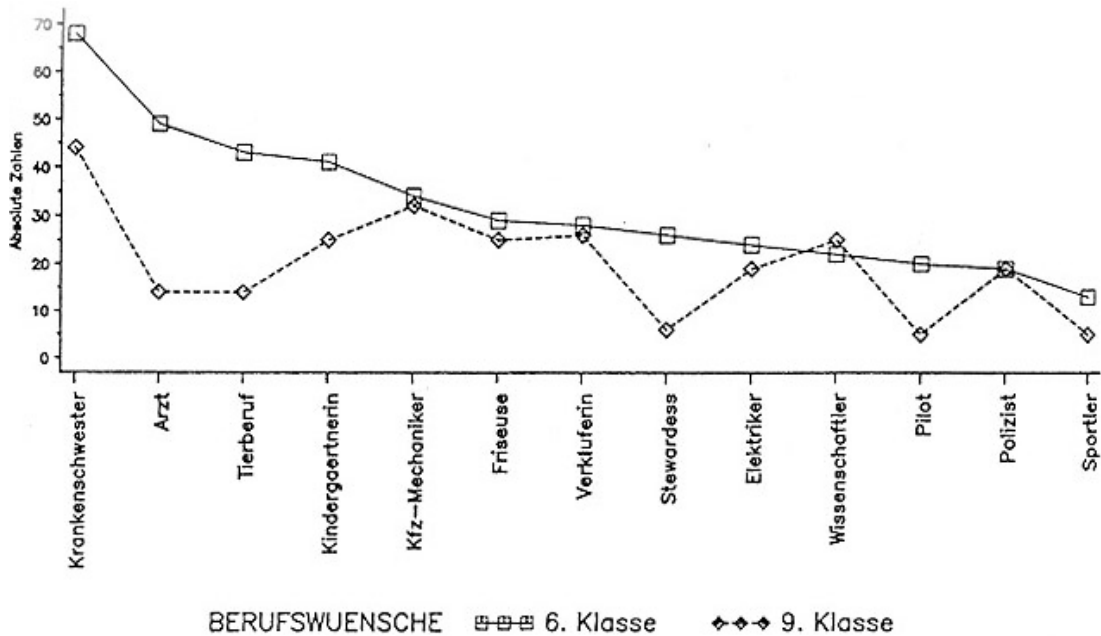
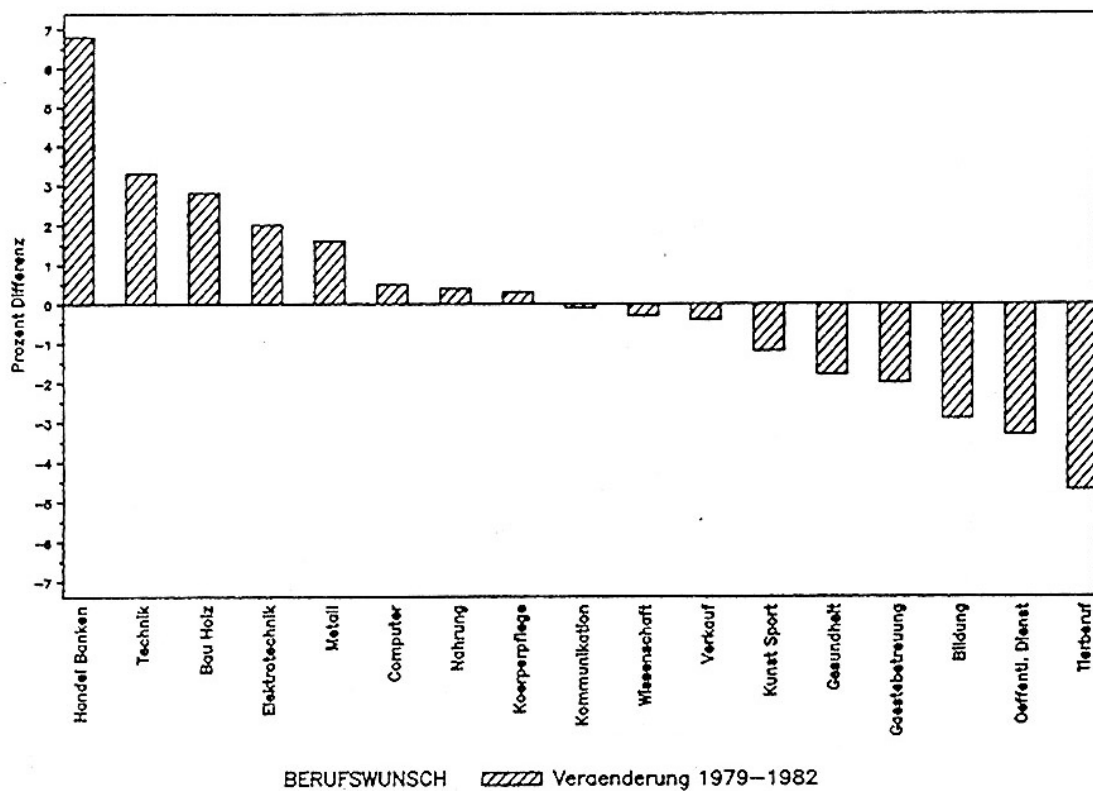


Abb. 2.5: Veränderung von Berufswünschen zwischen 12 und 15 Jahren, N = 788 (nach Briechle 1988)



Änderungen in den Präferenzen für bestimmte Berufen folgen also sowohl entwicklungspsychologischen wie arbeitsmarktbezogenen Trends.

## 2.5 Berufswünsche von Jungen und Mädchen

Zu den größten sozialgeschichtlichen Änderungen in den Bedingungen des Aufwachsens der letzten Jahrzehnte zählt zweifellos die Zunahme von Bildungsmöglichkeiten für Mädchen. Sie waren auch die größten Nutznießer der Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre. Heute sind sie im allgemeinbildenden Schulwesen sogar schon erfolgreicher als Jungen, d.h. es sind mehr Mädchen in Realschulen und Gymnasien als Jungen.

Ebenso unübersehbar ist aber auch der Sachverhalt, daß Mädchen im Beruf größere Probleme haben, attraktive Positionen zu erhalten als Jungen. Aber

selbst auf der Ebene der Lehrstellensuche bildet sich diese Benachteiligung ab.

Benachteiligungen entstehen nach SCHOBER (1985) durch einen geschlechtsspezifisch segmentierten Ausbildungsmarkt und ein für weibliche Bewerber sehr begrenztes Ausbildungsspektrum. So sind 64 % der nicht vermittelten Bewerber Mädchen, andererseits werden aber 64 % der noch unbesetzten Ausbildungsstellen ausschließlich für männliche Bewerber angeboten.

Nach HORNSTEIN et al. (1982) waren seit Beginn der Jugendarbeitslosigkeit immer mehr weibliche als männliche Jugendliche von Arbeitslosigkeit betroffen. Im Mai 1987 betrug das Verhältnis 58% zu 42%, im September 1985 gar 64% zu 36%. Der Anteil der jungen Frauen unter 20 Jahren an der Gesamtarbeitslosenzahl betrug 1978 9,4%, der der jungen Männer hingegen nur 7,4%.

Mädchen sind im Bereich der beruflichen Ausbildung nach wie vor stark unterrepräsentiert. Unter den Auszubildenden betrug ihr Anteil 1979 nur gut ein Drittel, und diese konzentrieren sich auf wenige weibliche Ausbildungsberufe. Selbst wenn Mädchen eine Lehrstelle erhalten haben, sind sie weniger vor Arbeitslosigkeit geschützt als junge Männer. Fast zwei Drittel der Arbeitslosen unter 20 Jahren mit abgeschlossener Berufsausbildung sind Mädchen.

Zwei Prozesse können bei Mädchen aber zusammentreffen, die beide dazu führen, daß ihre Chancen der Verwirklichung von Berufswünschen geringer sind als bei Jungen: erstens die Konzentration auf wenige Berufe und zweitens die Konzentration auf solche Berufe, bei denen die Arbeitsmarktchancen besonders ungünstig sind.

Auf dieser Folie wird die Frage wichtig, ob sich in den Berufswahlprozessen der Mädchen und Jungen in den 80er Jahren ein Aufholprozeß - ähnlich dem im allgemeinbildenden Schulwesen in den 60er und 70er Jahren - abzeichnet, ob sich vor allem auch die Präferenzen für bestimmte Berufe bei Jungen und Mädchen angenähert haben.

Die Daten, wie sie z.B. in Abb. 2.6 dokumentiert sind, belegen das Gegenteil. Mit Ausnahme des immer als häufigste Planungsperspektive genannten "kaufmännischen Angestellten" sind die übrigen beliebtesten 6 Berufspläne fast ausschließlich Frauen und Männerberufe. In dieser Gegenüberstellung wird dies ganz klar:

Häufigste "Frauenperspektiven"

Krankenschwester  
 Arzthelferin  
 Kindergärtnerin  
 Friseurin  
 Krankengymnastin  
 Verkäuferin

Häufigste "Männerperspektiven"

Kfz-Mechaniker  
 Ingenieur  
 Fernsehtechniker  
 Elektriker  
 Schreiner

Dieser Eindruck wird nochmals verstärkt, wenn die "Geschlechterrepräsentation" in verschiedenen Berufssparten betrachtet wird, wie dies in der Abb. 2.7 geschieht. Technische Berufe und handwerkliche Berufe (Elektrotechnik, Computertechnik, Metallverarbeitung, Technik, Nahrung- und Bauwirtschaft) werden zu 76 bis 96 % immer von Jungen geplant. Pflegerische Berufe, "be-dienende" Berufe und erzieherische Berufe (Körperpflege, Bekleidung, Gesundheitswesen, Verkauf, Gästebetreuung, Hausarbeit, Bildung und Erziehung) zu 89 bis 97 % von Mädchen. Hier hat sich also in den geschlechtsrollenspezifischen Ausrichtungen wenig geändert. Nach wie vor trifft es auch zu, daß das Spektrum der geplanten Berufe von Mädchen enger ist als das der Jungen. Diese Sachverhalte verändern sich zudem in dieser Lebensphase nicht, d.h. die Geschlechtsbezogenheit der Berufsplanungen ist bei den 12- und den 15-jährigen gleich groß.

Abb. 2.6: Beliebte Berufe von Mädchen und Jungen, 9. Schuljahr (nach Briechle, 1988)

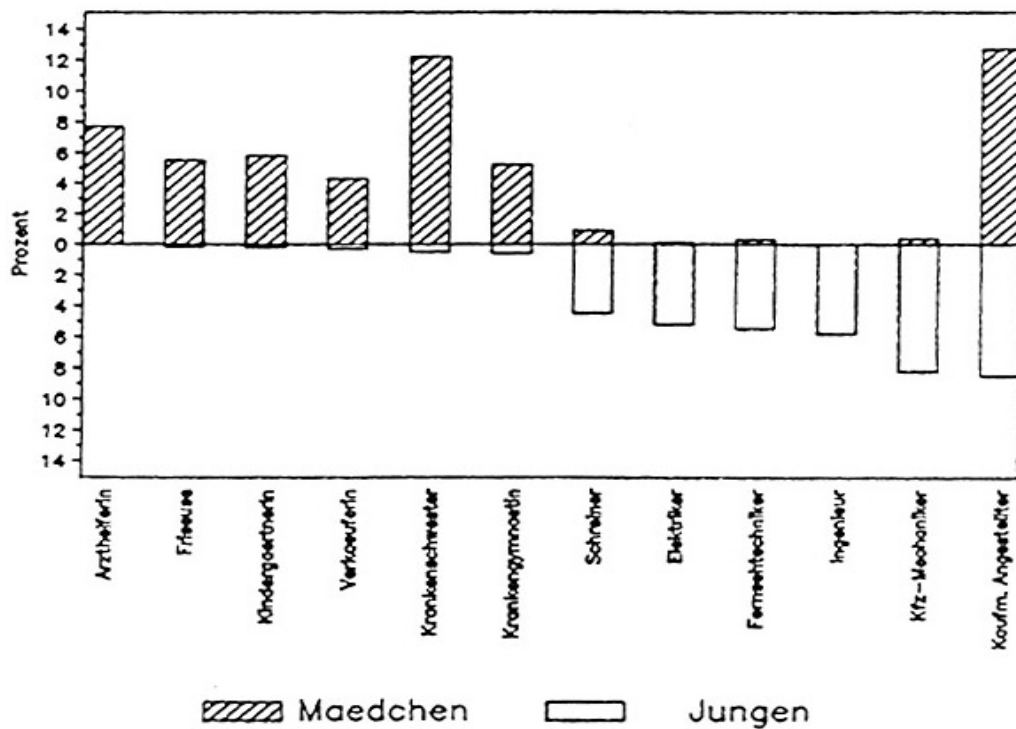
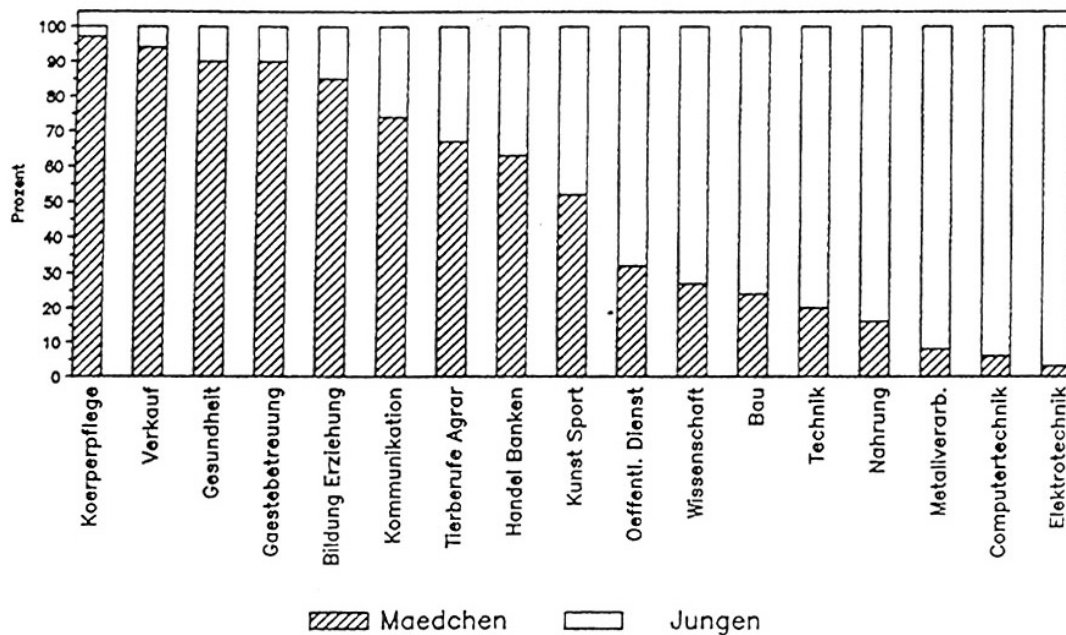


Abb. 2.7: Berufswünsche, von Mädchen und Jungen, Verteilung nach Sparten, 9. Schuljahr (nach Briechle, 1988)



Dies ist jedoch nicht die gesamte "Wahrheit": Es gibt auch Berufe mit einer geringen geschlechtsspezifischen Selektivität, es sind dies, in der Reihenfolge der Nachfragehäufigkeit, die folgenden:

1. Kaufmännischer Angestellter
2. Arzt
3. Beamter
4. Künstlerische Berufe
5. Zahntechniker
6. Arbeiter - Hilfsarbeiter
7. Journalist
8. Technischer Zeichner
9. Gärtner
10. Sportler

Was ist diesen Berufen gemeinsam? Auf den ersten Blick scheint diese Gruppe von Berufswünschen sehr heterogen zu sein. Zum einen sind es solche, die eine lange Ausbildung verlangen (Arzt). Hier wirkt sich dann die Überlegenheit der Mädchen im Bildungsniveau insgesamt aus. Zum andern finden wir "Spezialberufe", die auch Spezialbegabungen erfordern (Künstler, Sportler). Schließlich sind hier Berufsgruppen genannt, die ein hohes Maß an interner

Differenzierung erlauben, wie z.B. "Kaufmännischer Angestellter" oder "Beamter".

Für alle Bestrebungen, die Gleichberechtigung der Frau zu fördern, ergibt sich aus diesen Ergebnissen eine wichtige Konsequenz: solange es nicht gelingt, Mädchen auch für technische Berufe zu interessieren, werden die Berufschancen von Jungen und Mädchen einseitig verteilt bleiben.

Es gibt noch einige zusätzliche Hinweise, warum es für Mädchen schwerer ist, in dieser Altersphase eine berufliche Identität zu finden. Wie aus den Freizeitbeschäftigungen von Jugendlichen mit verschiedenen Berufsplänen hervorgeht, entwickeln Jungen weit häufiger als Mädchen aus ihren Hobbies heraus berufliche Pläne. Mädchen betätigen sich dagegen häufiger kommunikativ und mit Symbolen (lesen), sie helfen häufiger zu Hause und sind somit in Tätigkeiten eingebunden, die weniger konsequent spielerische Einübungen in berufsrelevante Kompetenzen erlauben. Wenn Mädchen ausgeprägte Hobbys haben, dann sind diese nur selten in berufliche Pläne umsetzbar. Das beste Beispiel dafür ist die Pferdeliebhaberei der Mädchen in dieser Altersphase.

## **2.6 Berufspräferenzen und Lebensstile**

Die Planung eines Berufs ist bereits in dieser Lebensphase mehr als die Vorbereitung einer konkreten Entscheidung. Sie ist Ausdruck einer bestimmten Lebensorientierung, ist Ausdruck der Art und Weise, was man insgesamt tun und sein möchte.

Welche umfassenderen sozialen Erfahrungen und welche Spiel- und Freizeitinteressen prägen die Berufswünsche Jugendlicher?

Es ist gut belegt, daß die Eltern - allein schon durch ihre eigene Berufstätigkeit - den Berufsfindungsprozeß ihrer Kinder anregen. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Selbsteinschätzung der berufsrelevanten Kompetenzen des Jugendlichen, die durch den Leistungsstand in der Schule stark beeinflußt werden dürfte. Erfolge und Mißerfolge in den verschiedenen Unterrichtsfächern wirken selektiv auf die Entwicklung von Berufswünschen (GRIMM, 1985; HURRELMANN & WOLF, 1986; KRAPP & MANDL, 1976; LANGFELDT, 1983; SCHALLBERGER et al., 1984; SEGNER, 1983)

Wir vermuten nun, daß neben den genannten Umwelterfahrungen auch die Freizeitinteressen und Freizeitaktivitäten das Berufsbild Jugendlicher prägen können (vgl. PRESTER, 1987). Jugendliche, welche ungern Bücher lesen, a-

ber gerne basteln und/oder Interesse an Technik zeigen (etwa mit einem Personal-Computer umgehen wollen), tendieren vermutlich weniger zu geisteswissenschaftlichen Disziplinen, Berufen im Kulturbereich etc.

Eine starke Beschäftigung mit Haustieren über mehrere Jahre dürfte dagegen eher Tendenzen fördern, einen sozial-pflegerischen Beruf ins Auge zu fassen.

Jugendliche dürften dazu neigen, ausgeprägte Hobbies beruflich zu nutzen bzw. im günstigsten Falle zu ihrem Beruf zu machen. Ein Beispiel hierfür wären Jungen, welche Motorradfans sind und gerne Kfz-Mechaniker werden wollen. Ein weiteres Beispiel sind Jugendliche, die bereits mit 10 - 15 Jahren mit Personal-Computern zu Hause intensiv spielen, programmieren und experimentieren und anstreben, Computertechniker oder Elektroniker zu werden.

Möglicherweise sind solche engen Verknüpfungen zwischen Hobbies und Berufsplänen bei Mädchen seltener anzutreffen, bzw. viele Hobbies von Mädchen führen nicht zu einem realisierbaren Beruf. Ein Beispiel hierfür sind Mädchen, welche leidenschaftliche Pferdeliebhaber sind und als Berufswunsch angeben, Pferdewirt, Tierärztin, Pferdezüchterin oder Turnierreiterin zu werden. Solche Berufspläne werden nämlich von Mädchen rasch aufgegeben. Zu der Aufgabe solcher Wunschberufe führt sicher auch die konkrete Erfahrung des Arbeitsmarktes sowie die zunehmende Kenntnis, welche notwendigen Voraussetzungen diese speziellen Berufspläne implizieren.

Einen Bereich gibt es natürlich, wo Mädchen Neigung und Berufswunsch traditionell miteinander verknüpfen können: die Pflege und Betreuung von Kindern und Kranken, die früher einmal zu den spielerischen Einübungen von Mädchen innerhalb der Familie gehörten und im Puppenspiel ihren sinnbildlichen Ausdruck fanden.

Andere Neigungen von Mädchen, welche bei der Berufsfindung von Bedeutung sein dürften, wären Interesse an Mode und Kosmetik. Es wäre zu prüfen, ob Mädchen mit solchen Interessen verstärkt Berufe wie Designerin, Kosmetikerin, Modeberaterin und Friseurin anstreben.<sup>11</sup>

Wenn bei Mädchen häufiger ernsthaft betriebene Hobbies zu keinem adäquaten Beruf führen sollten, könnte dies wohl insbesondere damit erklärt werden, daß die Förderung von Hobbies durch die Eltern mit Jungen und Mädchen immer noch mit unterschiedlichen Intentionen verknüpft werden.

---

<sup>11</sup> Ausgeprägte Interessen an Handwerksarbeiten wie Nähen können durchaus den Wunsch bestärken, Schneiderin oder Designerin zu werden.

An einigen ausgewählten Beispielen soll dargestellt werden, welche Zusammenhänge wir zwischen Freizeitbeschäftigungen und Berufswünschen aufzeigen können. Wir können dabei auf unser Instrumentarium zur Erfassung von Freizeitaktivitäten zurückgreifen (s. Teil 6 dieser Arbeit).

Jugendliche (Mädchen und Jungen), welche mit 15 Jahren als ersten Berufswunsch angeben, Arzt zu werden, zeichnen sich durch folgende Freizeitbeschäftigungen aus (ohne Tabelle):

<i>Berufswunsch</i>	<i>Freizeitbeschäftigungen</i>
Arzt/Ärztin	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. starke Bildungsorientierung</li> <li>2. geringere Vereinsaktivität</li> <li>3. starke Beschäftigung mit Haustieren</li> <li>4. geringes Interesse an Motorrädern und Sport</li> <li>5. seltener Fernsehkonsum</li> <li>6. weniger Rauchen und Alkoholgenuß sowie Flippern</li> <li>7. häufige Beschäftigung mit Musik</li> </ol>
Kfz-Mechaniker	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. mäßige Bildungsorientierung</li> <li>2. geringe Vereinsaktivität</li> <li>3. geringe Beschäftigung mit Haustieren</li> <li>4. sehr starkes Interesse an Motorrädern und Sport</li> <li>5. häufiger Fernsehkonsum</li> <li>6. häufiger Genuß von Alkohol und Zigaretten, häufiges Flippern</li> </ol>
Pfarrer	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. sehr starke Bildungsorientierung</li> <li>2. starke Vereinsaktivität</li> <li>3. geringe Beschäftigung mit Haustieren</li> <li>4. mäßiges Interesse an Motorrädern und Sport</li> <li>5. sehr geringer Fernsehkonsum</li> <li>6. seltener Genuß von Alkohol und Zigaretten, seltenes Flippern</li> <li>7. seltene Beschäftigung mit Musik</li> <li>8. sehr starke kirchliche Aktivitäten</li> </ol>

Mädchen, welche sich einen Beruf im *Gesundheitsbereich* oder im *Bildungsbereich* wünschen (u.a. Krankenschwester und Kindergärtnerin), zeigen ein völlig anderes Muster von Freizeitinteressen: diese Mädchen unterhalten sich besonders intensiv über Probleme und Schwierigkeiten von anderen Menschen, ebenso reden sie gerne über Kleider und Mode.

Jugendliche, welche gerne *Angestellte* werden wollen, (insbesondere im kaufmännischen Bereich) reden besonders häufig über Kleider und Mode, über Lieblingsstars, Aussehen; sie lesen intensiv Illustrierte, und sie schauen sehr häufig fern.

Jungen, welche gerne zur *Bundeswehr* wollen, zeigen eine ausgeprägte Vereinsaktivität und zugleich eine sehr geringe Bildungsorientierung.



Jugendliche mit *künstlerischen Berufsneigungen* unterscheiden sich in vielen Punkten hinsichtlich ihrer Freizeitaktivitäten von anderen Jugendlichen: so spielen sie häufig ein Musikinstrument, basteln und handwerken, malen, reden gerne über Bücher, Theater und Filme, aber auch über politische und gesellschaftliche Probleme. Gespräche über Autos und Motorräder sind dagegen sehr selten: im Vergleich zu anderen Jugendlichen schauen künstlerisch ausgerichtete Jugendliche seltener fern.

Jugendliche, welche einen "klassischen" *akademischen Beruf* (Rechtsanwalt, Wissenschaftler, Architekt) ergreifen wollen, lesen von allen Jugendlichen am häufigsten Bücher und hören am häufigsten klassische Musik; auch Gespräche über religiöse Themen ergeben sich vergleichsweise häufig.

Jugendliche, welche einen *sozialen Beruf* ergreifen wollen (Kindergärtnerin, Sozialarbeiter, Lehrer), lesen auch recht häufig Bücher, schreiben häufiger Tagebücher, reden besonders häufig über Probleme und Schwierigkeiten von anderen Jugendlichen, unterhalten sich aber ebenso gerne über moderne Unterhaltungsmusik und Lieblingsstars. Jugendliche mit sozialen Berufswünschen (typischerweise Mädchen) reden auch sehr gerne über das Aussehen von anderen und sich selbst. Im großen und ganzen zeigen sie ähnliche Freizeitbeschäftigungen wie die Jugendlichen, welche einen krankenpflegerischen Beruf ergreifen wollen.

Eine besonders interessante Gruppe sind die Schüler, die *technische Berufe* wählen. In unserer Stichproben taten dies 211 Jugendliche, 21 davon waren Mädchen - was dem üblichen Verhältnis von 90% zu 10% entspricht. Wie können die Jungen *und* Mädchen charakterisiert werden, die technische Berufe wählen? Das auffallende Ergebnis bei den Jungen ist dies, daß sie schon in diesem Alter eine geringere soziale Ausrichtung zeigen und somit weniger an psychologisch-menschlichen Problemen interessiert sind. Ansonsten erscheinen sie aber seelisch relativ stabil, mit größerem Zukunftsoptimismus ausgestattet und mathematischen Kompetenzen "gesegnet", die ihnen Sicherheit geben. Ein ähnliches Muster zeigt sich auch bei den wenigen Mädchen, die technische Berufe ergreifen wollen. Sie repräsentieren gerade im sozialen Bereich die traditionellen geschlechtsspezifischen Merkmale weniger, sie verhalten sich also "jungenhafter". Sie unterscheiden sich deutlich von nicht technisch orientierten Mädchen: sie sehen seltener fern, lesen seltener Illustrierte und Bücher, dafür basteln sie häufiger. Wenn sie sich mit Freunden und Bekannten unterhalten, reden technisch ausgerichtete Mädchen häufiger als andere Mädchen über Autos und Motorräder, über Fußball und andere Sportarten.

Diese Schilderung von Freizeitbeschäftigungen Jugendlicher mit ausgewählten Berufswünschen dokumentiert insgesamt - auch nach der Kontrolle des Einflusses des Geschlechts und der Schulform - einen konsistenten Zusammenhang zwischen berufsspezifischen Neigungen und der alltäglichen Lebensgestaltung, wenngleich diese Zusammenhänge, was die durch die Berufswünsche aufgeklärte Varianz angeht, nicht allzu ausgeprägt sind.

## 2.7 Berufspläne und allgemeine Wertorientierungen

Wie sehr die eigenen Berufspläne, also das, was man in einem großen Teil seines Lebens zu tun gedenkt, in die eigenen Lebensperspektiven insgesamt eingebaut sind, können wir einen Schritt vertiefen, wenn wir die Zusammenhänge zwischen beruflichen Wertorientierungen und konkreten Berufsplanungen analysieren.

Die Grundlage für eine solche Analyse bilden die Fragen zu den sogenannten "Berufswerten":

*"Wie wichtig ist Dir folgendes für Deinen zukünftigen Beruf?"*

- ...daß ich möglichst viel Geld verdiene
- ...daß ich eine gesicherte Stellung habe
- ...daß ich die Möglichkeit habe, in höhere Stellungen aufzusteigen
- ...daß ich meine Vorstellungen und Ideale verwirklichen kann
- ...daß ich anderen Menschen nützlich sein kann
- ...daß ich selbständig arbeiten kann
- .. daß ich meine Fähigkeiten voll einsetzen und etwas leisten kann.

(Antwortkategorien: Sehr wichtig bis unwichtig - 5-stufig)

Was ist Jugendlichen mit 15 Jahren heute an Berufen wichtig? Ist es die Möglichkeit eines hohen Einkommens? Ist es die Möglichkeit, sich selber als "Person" in berufliche Anforderungen "einzubringen", wie es die Narzißmus-These nahelegen würde? Nichts von alledem, wie die folgende Rangreihe der Bedeutung von Aspekten des Berufs zeigt:

1. Gesicherte Stellung
2. Fähigkeiten voll einsetzen und Leistung
3. Verwirklichung eigener Vorstellungen
4. Selbständiges Arbeiten
5. Sozial nützlich sein
6. Aufstiegsmöglichkeiten
7. Hohes Einkommen

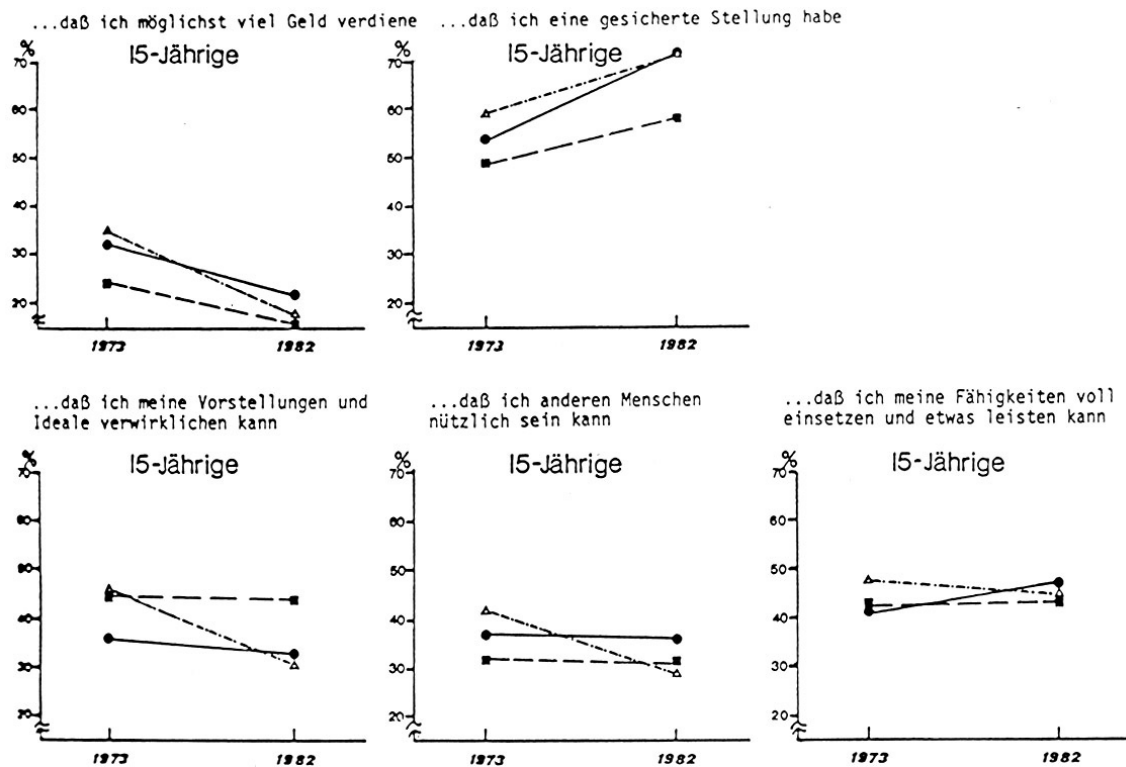
Das Überraschende an diesem Ergebnis ist die hohe Sicherheitsorientierung, die sicher durch die Problematik der Arbeitslosigkeit, welche im Zeitraum der Erhebung dieser Daten im Vordergrund stand, mitbedingt ist.<sup>12</sup> In dieser Altersphase sind die Jugendlichen zudem erstaunlich wenig materialistisch, ein hohes Einkommen ist ihnen - relativ gesehen - am wenigsten wichtig. Diese Rangfolge der Wertorientierungen haben wir so schon in einer Untersuchung aus dem Jahre 1973 gefunden. Lediglich die Sicherheitsorientierung hat noch zugenommen.

---

<sup>12</sup> Daß historische Vorgänge wie z.B. der Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit von 1979 bis 1983 einen Einfluß auf die persönlichen Lebensaussichten von Jugendlichen haben, konnten wir mithilfe der Skala "Zukunftsaussichten" (Item z.B.: "Ich sehe ziemlich schwarz, wenn ich an meine Zukunft denke") nachweisen. (BRIECHLE, 1988). Im Jahre 1982, als unsere Jugendlichen im 9. Schuljahr waren, in der also Berufsentscheidungen anstanden, waren sie in hohem Maße verunsichert. Diese Verunsicherung ging bei erfolgreicher Stellensuchen dann sehr zurück.

Abb. 2.8: Berufswerte im historischen Vergleich 1973 und 1982, 15jährige, Prozentangaben

Wie wichtig ist Dir folgendes für Deinen zukünftigen Beruf? Prozentangaben für "sehr wichtig" bei einer 5stufigen Skala



Ein "Mauerblümchen-Dasein" fristet der Wert "anderen Menschen nützlich sein zu können". Da unsere sozialgeschichtliche Darstellung das Spannungsmoment zwischen individueller Selbstverwirklichung und sozialem "Kapital", wie es COLEMAN (1987) in sozialkritischer Absicht genannt hat, betont hat, soll hier dem Gedanken noch etwas nachgegangen werden, wer in diesem Alter schon eine sozialetische Position aufgebaut hat. Wer stellt die "individuelle Nutzenmaximierung" eher zurück und sieht seine Lebensperspektive im "Einsatz für andere"? Die ersten "Kandidaten" dafür wären natürlich die Mädchen. Und dies ist auch so. Für sie ist die Möglichkeit, in einem Beruf "sozial nützlich" sein zu können, bedeutsamer als für Jungen. Ist dies aber auch eine Komponente der Berufswahl, wählt also jemand mit sozialer Ausrichtung andere Berufe als jemand mit einem eher individualistischen Weltbild? Dies können wir überprüfen. Dabei ergibt sich die in Tab. 2.3 dokumentierte Rangfolge der Berufsgruppen nach "Sozialpflichtigkeit". Wer also einen Beruf im Bildungsbereich oder im Gesundheitswesen wählt, der ist auch stärker sozial motiviert. Handwerklich-technische Berufe und auf Spezialbegabungen aufbauende Berufe haben die geringste soziale Kompo-

nente. In den Spitzenpositionen (Bildungsbereich, Gesundheitswesen und Körperpflege) der "Sozialorientierung" wiederholt sich dieses Ergebnis - nicht zuletzt wegen der starken weiblichen Besetzung dieser Berufsgruppen - bei der Persönlichkeitsdimensionen der "prosozialen Motivation".

Tab. 2.3: Die Beurteilung der Wichtigkeit sozialen Arbeitens im Beruf bei Schülern mit unterschiedlichen Berufswünschen, Schüler des 9. Schuljahres, Mittelwerte

N=1512

Berufswert: "Daß ich anderen Menschen nützlich sei kann"

Code: 1 = unwichtig / 2 = kaum wichtig / 3 = etwas wichtig / 4 = wichtig / 5 = sehr wichtig

Berufswunsch	Relevanz sozialen Arbeitens	Prosoziale Motivation
1. Bildungsbereich	4.51	7.94
2. Gesundheitswesen	4.45	7.82
3. Körperpflege	4.20	7.87
4. Hauswirtschaft	4.00	7.41
5. Verkauf	4.00	6.94
6. Agrarbereich - Tiere	3.81	7.29
7. Nahrung	3.80	6.40
8. Öffentlicher Dienst	3.78	7.53
9. Bau - Holzwirtschaft	3.77	7.02
10. Handel, Banken, Verwaltung	3.71	7.56
11. Wissenschaft	3.71	7.26
12. Technik	3.70	7.37
13. Metallverarbeitung	3.63	6.65
14. Kommunikation	3.59	6.90
15. Kunst - Sport	3.43	7.57

Dieses Ergebnis verweist nicht nur auf die erstaunliche Validität unserer Daten, sondern auch auf erste Differenzierungsnotwendigkeiten, wenn von der generell individualistisch und materialistisch ausgerichteten Jugend gesprochen wird.

Wir können diese Thematik jedoch noch verallgemeinern und untersuchen, in welche Wertprofile die Wahl einer beruflichen Laufbahn insgesamt eingebunden ist. Wenn wir dies wie in Tab. 2.4 dargestellt tun, dann zeigen sich bei verschiedenen beruflichen Präferenzen plausible Wertorientierungen. Einige Beispiele seien hier beschrieben:

- Jugendliche, welche *Verkäufer oder Verkäuferin* werden wollen, zeigen im Vergleich zu anderen Jugendlichen niedrige Werte bei den Items: hohes Einkommen, Verwirklichung von eigenen Vorstellungen im Beruf sowie Leistungsorientierung.
- Im Gegensatz dazu stehen Jugendliche, welche einen *Körperpflegeberuf* ergreifen wollen, insbesondere im Friseurhandwerk - wobei beachtet wer-

den muß, daß Friseure häufig das Ziel haben, sich selbständig zu machen. Selbständiges Arbeiten und Leistungsorientierungen stehen hier im Vordergrund.

- Jugendliche, welche eine Stelle im *Öffentlichen Dienst* anstreben, zeigen wiederum ein anderes Profil: wichtig sind ihnen eine gesicherte Stellung sowie die Möglichkeit, aufsteigen zu können; selbständiges Arbeiten ist dagegen ein untergeordneter Wert. Diese Aufstiegsorientierung ist allerdings mit einer ausgeprägten Leistungsorientierung verknüpft.
- Wie bereits dokumentiert, ist Jugendlichen, welche einen sozialen oder krankenpflegerischen Beruf ergreifen wollen, die soziale Ausrichtung ihres Berufes wichtig, zu dieser Gruppe gehören überwiegend Mädchen; auch Leistung im Beruf wird als wichtiger Wert erachtet.
- Jugendliche mit einem akademischen Berufswunsch betonen ebenfalls den Wert der Leistung stärker, ebenso die Verwirklichung eigener Vorstellungen im Beruf sowie selbständiges Arbeiten.
- Jugendliche mit künstlerischen Berufsneigungen zeigen ein besonderes ausgeprägtes Muster in bezug auf berufliche Wertorientierungen. Die Verwirklichung eigener Vorstellungen ist im Vergleich zu allen anderen Jugendlichen am wichtigsten, ebenso die Möglichkeit zu selbständigem Arbeiten; eine gesicherte berufliche Stellung sowie soziales Engagement spielen dagegen eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.

Tab. 2.4: Berufswerte von Jugendlichen mit unterschiedlichen Berufswünschen, Schüler des 9. Schuljahres, relative Bedeutung Berufswerte

N = 1480

Code a):

++ = relativ am wichtigsten

- = relativ weniger wichtig

+ = relativ wichtig

-- = relativ am wenigsten wichtig

	Berufswunsch													
	<i>Techn</i> N = 209	<i>Agrar</i> 50	<i>Metall</i> 116	<i>Körp</i> 58	<i>Nahr</i> 44	<i>Bau</i> 68	<i>Verk</i> 35	<i>Hand</i> 227	<i>Staat</i> 132	<i>Kunst</i> 48	<i>Gesu</i> 289	<i>Bild</i> 95	<i>Wiss</i> 42	<i>Haus</i> 29
Gesicherte Stellung	+			+		+		++	++	--		--		
Leistung	-			++	+		--		+		+		++	
Verwirklichung eigener Vorstellungen			--				--			++	+	+	++	
Aufstiegsmöglichkeiten		--	-		++		-		++			--		-
Selbständiges Arbeiten		+		++	+	+		--	--	++			+	
Hohes Einkommen	+	--			++	++	--	++			--	--	-	
Soziales Arbeiten			-	+						--	++	++		+

Erläuterung der verwendeten Abkürzungen<sup>b)</sup>

*Techn* = Technische Berufe

*Agrar* = Agrar- und Tierberufe

*Metall* = Metallverarbeitende Berufe

*Körp* = Körperpflegeberufe

*Nahr* = Nahrungsmittelbereich

*Bau* = Bauindustrie

*Verk* = Verkauf

*Hand* = Handel, Banken und Verwaltung

*Staat* = Öffentlicher Dienst

*Kunst* = Künstlerische Berufe

*Gesu* = Gesundheitlicher Bereich

*Bild* = Bildungsbereich

*Wiss* = Wissenschaftliche Berufe

*Haus* = Hauswirtschaft, Gästebetreuung

a) (definiert nach der abgesetzten Stellung in der Rangreihe der relativen Wichtigkeit eines Wertes in verschiedenen Berufsgruppen)

b) (für die Bildung der Berufsgruppen s. Anhang 1)

## 2.8 Zur Entwicklung einer Berufsidentität: Auf dem Wege zur Synchronisierung von Wunsch und Möglichkeit

Es kann keinen Zweifel daran geben, daß die persönlich als befriedigend empfundene Eingliederung in gesellschaftlich anerkannte Arbeitszusammen-

hänge zu den Prozessen gehört, die unter unseren gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen am stärksten zur Stabilisierung der Persönlichkeit beitragen. Aus diesem Grunde ist Jugendarbeitslosigkeit so gefährlich, da sie in eine Lebensphase fällt, in der psychische Strukturbildungen Bindungen auf Aufgaben erfordern, die den Heranwachsenden aus seiner entwicklungsbedingten Egozentrik herausführen. Der Jugendliche gewinnt "Halt", indem er seine Größenphantasien an beruflichen Identitätsentwürfen, die ihm seine Lebenswelt bereithält, abarbeitet. Fehlen solche Abarbeitungsmöglichkeiten, dann fluktuieren diese Größenphantasien "frei" bzw. sie suchen sich ihre Substitute. Die Einswerdung eigener Identitätsentwürfe mit beruflichen Handlungsfeldern ist jedoch ein langer Weg, der schon in der Kindheit mit spielerischen Tätigkeiten und entsprechenden "Versorgungen" mit Spielzeug durch die Eltern beginnt, der sich in vielen stärker am Material orientierten "Werkstätigkeiten" in der mittleren Kindheit fortsetzt - hier nach alter entwicklungspsychologischer Vorstellung in die sogenannte "Werkreife" mündet - und schließlich zu langen Prozessen der Berufsfindung führt. Nicht immer verläuft dieser Prozeß glücklich, nicht immer endet er in einer harmonischen Verbindung zwischen dem, was man möchte, dem, was man kann, und dem, was einem schließlich ermöglicht wird (s. BAETHGE et al., 1989).

In der von uns untersuchten Lebensphase wird es nicht für alle Jungen und Mädchen gleichermaßen "ernst". Für viele ist es aber schon so weit. Nach der entscheidenden Weichenstellung einer Schulformwahl nach dem 4. oder 6. Schuljahr steht im 9. Schuljahr für die Hauptschüler die Wahl einer Lehrstelle an, bzw. sie müssen nach Ausbildungswegen in berufsbezogenen Schulen suchen. Welche Wege prinzipiell offenstehen, wird durch die Organisation des Bildungs- und Ausbildungswesens vorgegeben. Realschüler haben im Vergleich zu den Hauptschülern noch ein Jahr länger Zeit, bis auch sie vor gewichtigen Lebensentscheidungen stehen. Die längste "Schonfrist" haben Gymnasiasten: für sie liegt die endgültige Berufsentscheidung noch in weiter Ferne.

Zwei Fragestellungen drängen sich an dieser Stelle auf:

1. Wie kann man den Prozeß der Berufsfindung am genauesten beschreiben, und wie spielt er sich bei verschiedenen Mädchen und Jungen ab?
2. Gibt es unterschiedliche Wege, diesen Prozeß zu durchlaufen und das Stadium der jeweiligen Berufsfindung zu beschreiben?

Während die erste Frage die konkrete Handlungsgeschichte mit allen Begleitumständen im Auge hat, zielt die zweite mehr auf grundlegende Muster der Identitätsfindung, wie sie z.B. in den Unterscheidungen zwischen "frühzeitiger Festlegung", "Orientierungslosigkeit", "belastende Suche" bzw. "sta-



biler Berufsperspektive" zum Ausdruck kommen. Welche Handlungs- und Orientierungsmuster zeigt also jemand in Phasen der Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen?

Bevor wir dies präzisieren können, müssen wir aber Vorstellungen über den unter modernen Entscheidungsmöglichkeiten und Entscheidungsbedingungen ablaufenden Prozeß der Berufsfindung entwickelt haben. Schematisch lassen sich die wichtigsten Überlegungen von "Berufssuchenden" als folgender idealtypischer Ablauf denken.

In einer ersten Entscheidungsphase geht es dabei um die Entwicklung von Präferenzen, von Vorstellungen darüber, was man will. Liegt dies früh und zweifelsfrei fest, dann hat jemand eine günstige Ausgangsposition, um nach Realisierungswegen zu suchen. In mehreren Schleifen kann jemand aber verschiedene Präferenzen abtasten und zunehmend mit konkreten Realisierungsbedingungen in Übereinstimmung bringen. Bei diesen Realisierungsbedingungen geht es vor allem um eine Abschätzung der persönlichen Ressourcen, ob jemand die intellektuellen, motivationalen und finanziellen Ressourcen hat, entsprechende Bedingungen der Berufsausübung zu erfüllen. Wenn dies nicht der Fall ist, dann muß es ihm um die Prüfung der Möglichkeiten gehen, die Ressourcen zu schaffen. Viele Prüfprozesse werden nun darauf verwendet, dies abzuschätzen. Wenn alle diese Wege sich als zu schwierig erweisen, müssen die Präferenzen geändert werden. In einem wichtigen weiteren Schritt geht es darum, die Chancen zu prüfen, in dem gewünschten und persönlich erlernbaren Beruf auch eine "Existenz" zu finden, also im Beschäftigungssystem "unterzukommen". Hier spielen dann sich sozialhistorisch ändernde Anstellungschancen in verschiedenen Berufsbereichen eine große Rolle. Auch über diesen "Ast" kann es zu Änderungen der Präferenzen kommen, der Prozeß muß wieder von vorne beginnen.

Selbstverständlich werden nicht alle "Schleifen" dieser Entscheidungsprozesse rational und konsequent durchlaufen, wenngleich ein gutes Entscheidungstraining darauf ausgerichtet sein müßte, Berufsprofile mit persönlichen Neigungen und Fähigkeiten systematisch zu vergleichen. In Wirklichkeit werden viele Jugendliche unfähig sein, aus gewissen Schleifen auszusteigen und die nächsten Schritte zu vollziehen. Im glücklichen Fall suchen Jugendliche im Verbund mit den Personen, die es gut mit ihnen meinen, aktiv nach Informationen über den Arbeitsmarkt, explorieren die Wege, die zu den angezielten Berufen führen, suchen nach Möglichkeiten, die entsprechenden Ausbildungsvoraussetzungen zu erfüllen, und passen sich flexibel den gegebenen historischen und regionalen Arbeitsmärkten an.

Die Situation am Ende der Pflichtschulzeit, also im 9. und 10. Schuljahr, müßte danach in folgenden Schritten ablaufen, die wir durch entsprechende Fragen erhoben haben. Dabei ging es uns einmal um die faktischen Abläufe von Entscheidungen, Plänen und ihren Realisierungen, um die Aktivitäten, die dafür eingesetzt wurden, und um das Zufriedenheits- bzw. Leidenspotential, das in diesen Entscheidungsprozessen enthalten ist und aus ihnen resultieren kann (Abb. 2.9).

Abb. 2.9: Der Entscheidungsprozeß zur Berufsfindung am Ende der Pflichtschulzeit

<i>HANDLUNGSGESCHICHTE ENTSCHEIDUNGEN</i>	<i>PROBLEMLÖSUNGS- HANDLUNGEN</i>	<i>BEFRIEDIGUNGS- UND LEIDENSPOTENTIAL</i>
<b><i>Wahl einer Schulform</i></b> Ausbildungswünsche Ausbildungserwartungen Berufswünsche Berufserwartungen		
<i>Schule- und Berufspläne nach dem 9. bzw. 10. Schuljahr</i> (Allgemeinbildende Schule Lehre, vollzeitliche Berufsschule usw.)	<i>Informationssuche</i>  (Mit wem hast Du gesprochen? Wer hat Dir die wertvollsten Anregungen gegeben? Welche Schriften hast Du gelesen?)	<i>Erfolgswahrscheinlichkeit</i>  (Was erwartest Du?)
<i>Nach einem Jahr</i> Realisationsgrad Z.B. Arbeitslosigkeit Realisationswege	<i>Stellensuche</i> Was hast Du selbst getan? Was haben andere getan?	Wirst Du im Beruf bleiben?
<i>Weiterführende Pläne</i> (Lehre, andere Stelle, weitere Schulabschlüsse, weitere Berufsausbildung)		<i>Zukunftsoptimismus</i>  <i>Zufriedenheiten</i> mit Abschluß mit bisheriger Schullaufbahn mit erster Stelle mit Arbeitsplatz rückblickend mit der Schule, mit dem bisherigen Leben

Das 15. bis 17. Lebensjahr ist eine wichtige Drehscheibe der beruflichen Lebensorientierung. Am Ende des 9. und 10. Schuljahres fallen wichtige Vorentscheidungen. Die Pläne sehen nach den Angaben der Schüler dabei wie in Tab. 2.5 dargestellt aus. Am Ende des 9. Schuljahres bleiben danach noch ca. 70% im allgemeinbildenden Schulwesen, ca. 8% wollen in vollzeitliche Be-

rufsausbildungen gehen und ca. 13% eine Lehre beginnen. Eine Minderheit (3,6%) zieht einjährige "Überbrückungsmaßnahmen" wie ein Berufsvorbereitungsjahr oder ein Berufsgrundbildungsjahr in Betracht.

Am Ende des 10. Schuljahres möchte nur mehr ca. ein Drittel in der Schule bleiben, in der sie sind. Knapp über 10% möchten von der Realschule aufs Gymnasium. Dies belegt, daß in dieser Schulphase nochmals der Anschluß zum Abitur gesucht wird. Ein weiteres Drittel der Schüler möchte eine Lehre beginnen, ca. 8% wollen in vollzeitliche Berufsschulen, etwa 5% greifen wieder zu den Notmaßnahmen einer einjährigen beruflichen Grundbildung.

Tab. 2.5: Ausbildungspläne nach dem 9. und 10. Schuljahr, Prozentangaben (gerundet)

9. Schuljahr:	Verbleib im allgemeinbild. Schulwesen:	71%
	Berufsfachschulen	8%
	Lehre	13%
	Einjährige Grundbildung	4%
	Ohne Ausbildung	1%
	Andere	3%
10. Schuljahr:	Verbleib auf derselben Schule	33%
	Übergang aufs Gymnasium	10%
	Berufsfachschulen	7%
	Lehre	34%
	Einjährige Grundbildung	5%
	Ohne Ausbildung	2%
Andere	7%	

Die Schüler der 10. Schulstufe sind offensichtlich in einer günstigeren Situation als diejenigen, die sich nach dem 9. Schuljahr entscheiden müssen. Sie haben schon zu einem höheren Prozentsatz Lehrstellen (89% im Vgl. zu 58%), und sie sind entscheidungsfähiger. Haben sich von den Schülern der 9. Schulstufe 15% noch nicht um einen Ausbildungsplatz gekümmert, so waren es in der 10. Schulstufe nur 1,8%.

Auf dem langen Weg zum Beruf haben wir für die von uns beschreibbare Etappe einige wichtige Erkenntnisse gewonnen, weil wir uns auf Auswertungen von zwei Untersuchungen stützen konnten: auf eine Follow-up Studie, in der Schüler des 9. und 10. Schuljahres (N = 3750), die 1973 befragt wurden, 1976 nochmals postalisch um die Ausfüllung von Testinstrumenten gebeten wurden (N=1816, s. LUKESCH-TOMANN, 1978), und auf die Schulabgängerbefragung des Longitudinalprojektes des Jahres 1983 (N= 240, s. BRIECHLE, 1988). Dabei ergaben sich die folgenden Sachverhalte.

1. Die Wahl der Schulform bestimmt den *Zeitpunkt* und die *Zeitdauer* der Berufswahlprozesse. Hauptschüler müssen sich am frühesten entschei-

den, und ihre Berufswahlphase ist am kürzesten. Am anderen Extrem befinden sich Gymnasiasten, die im 9. und 10. Schuljahr noch eine die unmittelbare Zukunft meist problemlos vorstrukturierende Schulphase vor sich haben; zumindest ist ihre Chance, zu gründlich überlegten Entscheidungen zu kommen, größer als bei Hauptschülern. Relativ günstig ist die Situation bei Realschülern, die in dieser Lebensphase eine entwicklungspsychologisch sinnvolle "Mischung" zwischen einer ernsthaften Berufsperspektive und unbeschwerten Lernmöglichkeiten erfahren können. In diesem Lichte gesehen, wäre eine 10-jährige Jugendschule immer noch eine gute Erfindung, wenn sie ins Auge fassen würde, allmählich, über viele Zwischenformen praktischer und theoretischer Tätigkeiten, an die "Ernsthaftigkeiten" des beruflichen Lebens heranzuführen.

2. Im 9. und 10. Schuljahr wird die Lebensperspektive für die Schulabgänger besonders von der Suche nach einer Lehrstelle vorstrukturiert. Heute suchen sogar mehr Realschüler eine Lehrstelle (81% Jungen und 68% Mädchen) als Hauptschüler (43%). Letztere sind häufiger gezwungen gewesen, "Ersatzmaßnahmen" wie die einjährigen Berufsgrundbildungsangebote in Anspruch zu nehmen (14%), und ein Großteil (insbesondere Mädchen) sucht nach Möglichkeiten im vollzeitlichen Berufsbildungswesen (31%).

Am Ende der Hauptschulzeit ist also das Bemühen unübersehbar, das Sockelniveau der allgemeinen Grundbildung noch zu erhöhen und einen mittleren Schulabschluß zu erreichen. Fast 80% der Schüler im vollzeitlichen Berufsbildungswesen streben zumindest noch die Mittlere Reife an. Bei den berufstätigen Jugendlichen tun dies nur mehr 12%, 46% sind sicher, daß sie keine weiteren Ambitionen auf "Schule" mehr haben, 42% sind noch unsicher.

3. Der Erfolg bei der Lehrstellensuche (der in unseren Daten bei ca. 80% liegt) hat auf Heranwachsende in dieser Lebensphase eine positive, Zukunftsperspektiven stabilisierende Wirkung. Insofern ist die klare Vorstrukturierung von Ausbildungs- und Berufswegen im deutschen Sprachraum entwicklungspsychologisch segensreich, da sie konkrete Handlungspläne und Wege der "Selbstachtung" eröffnet.<sup>13</sup>
4. Der Prozeß der Synchronisierung von Wünschen mit vorgegebenen Opportunitätsstrukturen gelingt jedoch nicht allen. Sowohl in einer Studie aus dem Jahre 1976 als auch in der hier im Zentrum stehenden Unter-

---

<sup>13</sup> In einer sehr viel ungünstigeren Situation sind offensichtlich amerikanische Jugendliche, wenn sie keine lange College-Laufbahn einschlagen. Für den "vocational"-Rest stehen hauptsächlich perspektivenlose und wenig "laufbahnstrukturierte" Anlernberufe zur Verfügung.

suchung aus dem Jahre 1983 ist dies nur bei ca. 50% der Fall. (s. Tab. 2.6). Berufliche Identitätsentwicklung steht somit für viele in einem kritischen Spannungsverhältnis zwischen dem, was man möchte, und dem was man angeboten bekommt, nicht selten mit schmerzhaftem Druck, zu Akkomodationsleistungen zu kommen.

Tab. 2.6: Erfüllung der Berufswünsche

*Hätten Sie, als es seinerzeit um die Frage der Berufswahl ging, eigentlich lieber einen anderen Beruf ergriffen als den, den Sie heute ausüben?*

Hauptschulabgänger	1976 N = 88	1983 N = 82
Ja	51%	48%
Nein	49%	52%

5. Etwa zwei Dritteln bis drei Vierteln aller Schulabgänger gelingt eine positive emotionale Anpassung an die neue Lebenssituation. Schwierigkeiten haben am neuen Arbeitsplatz vor allem solche, die sich schon im schulischen Kontext schwer taten.
6. Für die Lehrstellen-Suche bietet das Elternhaus weit mehr Unterstützung als etwa die Altersgruppe<sup>14</sup>, die Schule oder die Institutionen der Arbeitsvermittlung. Diese zentralen Fragen der Existenzsicherung werden vor allem im Kreise der Familie beraten. Das Verwandtschaftssystem ist bei der Vermittlung von Ausbildungsstellen immer noch von großer Bedeutung. Am wichtigsten ist jedoch die Eigenaktivität: 45% berichten, auf eigene Initiative hin einen Ausbildungsplatz gefunden zu haben.
6. Nur etwa 25 bis 30% aller Hauptschulabgänger halten ihre berufliche Situation in dieser Lebensphase schon für "abgeschlossen". Die Hoffnungen auf weitere Entwicklungen sind noch bei vielen vorhanden. Die Unzufriedenheit mit dem bisherigen Schulabschluß ist im ersten Jahr nach Schulabgang bei ca. 10% sehr groß. Nur 29% sind "sehr zufrieden".
7. Die Schwierigkeiten der Lehrstellensuche, die etwa 40% der Hauptschulabgänger berichten, variieren nach den jeweiligen sozialhistorischen Veränderungen des Arbeitsmarktes (s. LUKESCH-TOMANN, 1978). 1976 gab es zwar Stellen, die Abgänger hatten aber vielfach nicht die nötigen Qualifikationsvoraussetzungen (31% bekamen 1976 nicht die gewünschte Ausbildungsstelle, weil die schulischen Voraussetzungen fehlten, 1983 sind dies 12%). Im Jahre 1983 finden wir die umgekehrte Situation:

<sup>14</sup> In bezug auf die Altersgruppe gibt es eine Ausnahme: Mädchen aus Realschulen berichten zu einem hohen Prozentsatz (ca. 15%), daß sie Hilfen durch Freunde und Bekannte erhalten haben.

es fehlen vor allem Stellen, selbst wenn die Ausbildungsvoraussetzungen erfüllt waren (1976 haben 36% nicht die gewünschte Stelle mangels Angebot, 1983 54%).

8. Keinen formellen Abschluß zu haben und keine weiterqualifizierende Berufslaufbahn einschlagen zu können ist in dieser Altersphase eines der größten Risiken einer positiven Entwicklung der Persönlichkeit. Auf der Grundlage unserer Untersuchung dürften wir die Probleme allerdings noch unterschätzen, denn nach unseren Ausfallstudien haben "Problemfälle" die freiwillige Teilnahme an den Befragungen auch öfter verweigert.

*Zum zentralen Lebensthema gehört in dieser Lebensphase die erste Synchronisation zwischen Wunsch und Wirklichkeit in bezug auf die berufliche Integration. Als erstes ist es wichtig, festzuhalten, daß eine große Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit in dieser Altersphase eine psychische Belastung darstellt, daß dahinter ein Leidenspotential steht (s. v.a. LUKESCH-TOMANN, 1978, S. 93 ff.). Die Zufriedenheit mit dem gefundenen Arbeitsplatz ist deutlich niedriger, ebenso das emotionale Einverständnis mit der beruflichen Alltagsgestalt.*

Wer hat nun weniger Chancen, mit dem erreichten Beruf in dieser Lebensphase zufrieden zu sein, wer wird seine Erwartungen eher enttäuscht finden und deshalb sich stärker zufrieden geben müssen? Wer ist also zu größeren Akkomodationsleistungen gezwungen? Hängt dies mit der Schulgeschichte zusammen, sind es eher allgemein unzufriedene Jugendliche, liegt es also in einer eher allgemeinen pessimistischen Haltung begründet?

Die letzteren Annahmen können wir klar widerlegen. Die Wahrnehmung, nicht in der eigentlich erwünschten Ausbildung zu sein, ist nicht schon durch größere Unzufriedenheit, etwa mit der Schule, oder in einer allgemein geringeren Zufriedenheit mit sich selbst in früheren Lebensphasen verbunden. In der Schule ging es diesen Jugendlichen deutlich besser als später am Arbeitsplatz.

In der ersten Studie zur dieser Frage (s. LUKESCH-TOMANN, 1978, S. 107) hat sich klar gezeigt, daß die Chancen zu einer gelungenen Synchronisation mit höherem Schulabschluß steigen. Die wichtigsten Indikatoren in der vorliegenden Arbeit verweisen darauf, daß die Angebots-Frage im Vordergrund steht. Darauf verweist einmal der Sachverhalt, daß die Jugendlichen selber dies am häufigsten sagen und zum anderen läßt darauf auch das Auswertungsergebnis schließen, daß Jugendliche auf dem Lande und Mädchen häufiger nicht in die erwünschte Ausbildung kommen. Jugendliche scheinen dies

schon in der Berufsfindungsphase geahnt zu haben, denn sie waren schon ein Jahr vorher deutlich unsicherer, ob sie im erwünschten Beruf arbeiten können.

Man würde nun erwarten, daß die problematische Passung zwischen Berufswünschen und ihrer Realisierung die Jugendlichen zu weiteren Anstrengungen, höhere Bildungsabschlüsse anzustreben und neue Möglichkeiten zu suchen, antreibt. Dies ist nun erstaunlicherweise nicht der Fall. Die weiteren Ausbildungswünsche von solchen, die erreicht haben, was sie wollten, im Vergleich zu solchen, die dies nicht geschafft haben, unterscheiden sich nur unwesentlich.

Wir haben hier zwar nur die Einstiegsphase in den Beruf analysiert, die jedoch sehr entscheidend sein dürfte. Ein späteres Umsteigen ist vermutlich sehr mühsam und erfordert sowohl große persönliche Ressourcen als auch ein hohes subjektives Leidenspotential. Jugendliche befinden sich hier also auf einem Scheideweg, in einer Selbst- bzw. Fremdselektionsphase, die die weiteren Erfahrungen im Berufsleben bestimmen und die Persönlichkeitsentwicklung noch einmal prägen wird (s. HÄFELI, KRAFT & SCHALLBERGER, 1988).

## **2.9 Typologien des Aufbaus von Berufsidentitäten**

Wie uns besonders plastisch die Arbeiten von WATERMAN (1985) vor Augen geführt haben, kann jemand den Prozeß der Berufsfindung unterschiedlich durchlaufen. In Begriffen unseres Algorithmus der Berufsfindung gedacht, kann jemand über lange Zeit in der "Schleife" verharren, herauszufinden, was man eigentlich will. Jemand kann in dem Sinne diffus sein, daß er gar nicht weiß, was er will, und auch wenig rational versucht herauszufinden, wie er zu einer echten Zielfindung kommen könnte. Ein anderer mag sich auch unsicher sein, er ist aber in intensiven Suchprozessen engagiert, um herauszufinden, was er machen möchte. Wieder ein anderer hat diesen gesamten Prozeß im "Schnellverfahren" durchlaufen: er hat früh gewußt, was er möchte, und konkrete Realisierungschancen schnell ergriffen. Bei ihm geht es nur mehr darum, die Realisierung über eine entsprechende Ausbildung sicherzustellen.

In diesen Typen des Verlaufs der Berufsfindung sind implizit die beiden bekannten Dimensionen, die zur Abbildung von Identitätspfaden führen, enthalten: Intensität der Exploration und Sicherheit (commitment) der Entscheidung. Ihre Entfaltung erfolgt naturgemäß angesichts sozialhistorisch vorgegebener Entscheidungsmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten. Für unsere Altersphase bedeutet dies, daß im 9. Schuljahr Hauptschüler in eine entscheidende Phase der Berufswahl treten, im 10. Schuljahr Realschüler. Gymnasiasten haben dagegen noch länger Zeit.

Typologien des "Durchlaufens" der Berufswahl zu diesem Zeitpunkt sollen uns hier beschäftigen. Wer durchläuft diesen Prozeß "problemlos", wer hat beträchtliche Schwierigkeiten und Unsicherheiten?

Es wäre zu erwarten, daß dies folgende 15- bis 16jährigen sind:

- Mädchen dürften es schwerer haben, schnell und befriedigend zu entsprechenden Entscheidungen zu kommen.
- Hauptschüler dürften größere Schwierigkeiten haben als Realschüler, da letztere noch mehr Zeit haben, sich zu entscheiden.
- Schüler mit schwachen schulischen Leistungen dürften es schwerer haben als Schüler mit guten Noten.
- Jugendliche, die auch sonst in ihrer Lebensorganisation wenig rational, leistungsorientiert und diszipliniert sind, werden sich auch weniger zielbewußt und rational um ihre beruflichen Möglichkeiten kümmern.
- Schüler mit geringer soziokognitiver Kompetenz und geringer Ich-Stärke werden auch weniger Kompetenzen zeigen, mit der Entscheidungssituation "Berufswahl" rational umzugehen.
- Jugendliche, die Eltern haben, die sich wenig um sie kümmern, werden auch selber wenig Initiative für eine überlegte Berufsentscheidung entwickeln.

### **2.9.1 Zum Verfahren der Typenbildung**

Da wir sowohl Informationen zum Sicherheitsgrad der Entscheidung (commitment) als auch solche zur Intensität der Berufsfindung (exploration) erhoben haben, konnte die Typenbildung in der Tradition von MARCIA (1980) und WATERMAN (1985) vorgenommen werden. Der Sicherheitsgrad in der Berufsentscheidung wurde durch eine einzelne Frage (s. Tab. 2.7) erfaßt, der Explorationsgrad über die Summierung aller Berufsfindungsaktivitäten bei drei Fragen: Bei der Frage nach der Intensität von Beratungsgesprächen, bei



der Frage nach der Verwendung von Informationsmaterial und bei den eigenen Suchprozessen (s. Tab. 2.8). Dabei waren selbstverständlich jeweils mehrere Antworten möglich.

Unsere Typenbildung unterscheidet sich damit doch erheblich von jenen, die in der Tradition von MARCIA stehen. Wir haben nämlich nicht direkt nach Commitment und Exploration gefragt, sondern beide Aspekte aus dem konkreten Verhalten der Berufssuche erschlossen.

Tab. 2.7: Sicherheit über die Berufswahl, Schüler des 9. und 10. Schuljahres

*Wie genau weißt Du schon, welche berufliche Ausbildung oder welche berufliche Tätigkeit Du nach Beendigung Deiner Schulzeit beginnen wirst?*

	9. Schuljahr (N=737)	10. Schuljahr (N=779)
ich weiß es sehr genau	54.5%	73.3%
ich bin noch unsicher <sup>1</sup>	35.3%	21.8%
ich weiß es überhaupt noch nicht <sup>1</sup>	10.2%	4.9%

<sup>1</sup> Die beiden Antwortkategorien "unsicher" und "weiß überhaupt noch nicht" wurden bei der Bildung des Index zur Berufsperspektive zusammengefaßt.

Tab. 2.8: Berufsfindungsaktivitäten, Schüler des 9. und 10. Schuljahres Berufsfindungsaktivitäten

Mit wem hast Du besonders ausführlich darüber gesprochen, was Du nach Abschluß der Schule tun sollst? (Du kannst mehrere Antworten ankreuzen)<sup>1</sup>

Antworten verschiedener Berufsfindungstypen im 10. Schuljahr, Prozentsätze (gerundet)

	Entschiedene	Suchende	Festgelegte	Diffuse	Alle
mit dem Vater	73	60	48	37	64
mit der Mutter	84	80	52	45	74
mit Geschwister	21	29	3	9	18
mit Freunden	38	43	9	20	32
mit Lehrern	12	20	3	7	11
mit der Berufsberatung/dem Arbeitsamt	32	38	2	3	25
mit anderen	10	15	4	7	10
mit keinem <sup>2</sup>	2	2	10	6	4

Welche der folgenden Schriften, die über die Berufswahl Auskunft geben, hast Du im Zusammenhang mit Deiner eigenen Ausbildungswahl durchgesehen und bearbeitet? (Du kannst mehrere Antworten ankreuzen)<sup>1</sup>

Antworten verschiedener Berufsfindungstypen im 10. Schuljahr, Prozentsätze (gerundet)

	Entschiedene	Suchende	Festgelegte	Diffuse	Alle
Mach's richtig	60	54	4	11	45
STEP	70	60	10	17	53
Beruf aktuell	74	68	12	27	58
Blätter zur Berufskunde	37	33	3	3	27
IZ	25	20	2	3	17
sonstige Schriften und Materialien	23	29	2	4	19
Keine <sup>1</sup>	11	8	64	31	21

Was hast Du selbst bisher getan, um für Dich einen Arbeitsplatz zu finden? (Du kannst mehrere Antworten ankreuzen!)

Antworten verschiedener Berufsfindungstypen im 10. Schuljahr, Antworten verschiedener Berufsfindungstypen im 10. Schuljahr, Prozentsätze (gerundet)

	Entschiedene	Suchende	Festgelegte	Diffuse	Alle
ich war bei der Berufsberatung	44	21	12	5	31
ich war bei der Stellenvermittlung des Arbeitsamtes	16	8	4	3	12
ich habe mich auf Zeitungsannoncen hin beworben	19	17	5	9	13
ich habe selbst Anzeigen in der Zeitung aufgegeben (Stellengesuche)	3	2	1	2	3
ich bin selbst in Betriebe gegangen und habe nachgefragt, ob dort eine Stelle für mich frei ist	37	13	25	7	27
etwas anderes	37	14	23	2	27
noch gar nichts <sup>2</sup>					

<sup>1</sup> Als Teilnahmefilter wurde das 1. Item der entsprechenden Fragebogenseite verwendet.

<sup>2</sup> Diese Antwortkategorie ging nicht in die Bildung des Berufsfindungsaktivitätsindex ein.

Diese Fragen wurden nur solchen Jugendlichen gestellt, welche nach Ende des Schuljahres (etwa 1-2 Monate später) die allgemeinbildende Schule ver-

lassen wollten. Eine solche Eingrenzung impliziert aber, daß Gymnasiasten, welche bis zum Abitur auf der Schule bleiben wollen, keine Angaben zu Berufsfindungsaktivitäten machten. Die Analyse wird sich deshalb sinnvollerweise auf Schüler der 9. Schulstufe und solche der 10. Schulstufe beschränken, die von der Schule abgehen wollten.

Die Typenbildung wurde empirisch so vorgenommen, daß alle befragten Jugendlichen auf der Dimension "Sicherheit über Berufswahl" dann als "sicher" eingestuft wurden, wenn sie die Kategorie "weiß es sehr genau" gewählt hatten. Entsprechend führten die Antworten zur Kategorie "bin noch unsicher" bzw. "weiß ich noch überhaupt nicht" zur Einstufung als unsicher.

Die Antworten zu den Berufsfindungsaktivitäten wurden alle summiert. Insgesamt waren 20 Aktivitäten möglich. Wer höchstens 1 - 3 Aktivitäten angab bzw. sich noch nicht um eine Lehrstelle gekümmert hat, wurde der Gruppe mit "geringem Explorationsgrad" zugeordnet. 4 und mehr Aktivitäten führten zur Zuordnung in die Gruppe mit hohem Explorationsgrad. Abb. 2.10 veranschaulicht das Muster der Typenbildung.

Abb. 2.10: Vier Typen beruflicher Perspektiven von Schulabgängern

		<i>Sicherheit über berufliche Zukunft ("Commitment")</i>	
		<i>sicher</i>	<i>unsicher</i>
<i>Berufsfindungsaktivitäten</i>	<i>hoch</i>	Erworbene Berufsidentität (Identity-achievement) <i>Entschiedene</i>	Berufliche Identitäts-Krise (Moratorium) <i>Suchende</i>
	<i>niedrig</i>	Frühe berufliche Festlegung (Foreclosure) <i>Festgelegte</i>	Berufliche Identitäts-Diffusion (Identity diffusion) <i>Diffuse</i>

Durch eine Kombination der beiden Dimensionen "Sicherheit" und "Aktivitätsgrad" wurden somit folgende vier Typen der "beruflichen Identität" gebildet:

1. *Entschiedene* (Identity achievement)  
(hoher Aktivitätsgrad und hohe Sicherheit)
2. *Festgelegte* (Foreclosure)  
(niedriger Aktivitätsgrad und hohe Sicherheit)
3. *Suchende* (Moratorium)  
(hoher Aktivitätsgrad und geringe Sicherheit)
4. *Diffuse* (Identity diffusion)  
(niedriger Aktivitätsgrad und geringe Sicherheit)

Abkürzend soll im folgenden von den "*Entschiedenen*", den "*Festgelegten*", den "*Suchenden*" und den "*Diffusen*" gesprochen werden. Da für die hier untersuchten Jugendlichen der Schulabschluß in ein bis zwei Monaten bevorstand, dürfte der Sachverhalt, noch keine Aktivitäten und Zielvorstellungen entwickelt zu haben, auf eine kritische Lebenssituation schließen lassen. Wie aktiv oder inaktiv die verschiedenen Berufsfindungstypen sind, geht beispielhaft aus der Tab. 2.8 hervor. Sie zeigt auch nochmals die große Bedeutung der Eltern, aber auch die von Lektüre und eigenen Initiativen. Im 9. Schuljahr sind die Muster ähnlich, aber nicht so ausgeprägt. Insgesamt sind Schüler, die von der 10. Schulklasse abgehen, sehr viel aktiver und rationaler als diejenigen, die im 9. Schuljahr die Schule verlassen. Dies ist für die politische Frage der Verlängerung der Schulzeit und für die Berufswahlvorbereitung ein bedenkenswerter Aspekt.

Daß hinter diesen Typenbildungen auch reale Probleme der Berufsfindung stehen, geht aus den Untersuchungen hervor, ob die schon Entschiedenen schon eine Lehrstelle haben und somit optimistisch in die Zukunft blicken können.

Tab. 2.9: Zukunftsperspektiven bei unterschiedlichen Berufsfindungstypen, Schüler des 9. und 10. Schuljahres, Prozentsätze (gerundet) Zukunftsperspektiven bei unterschiedlichen Berufsfindungstypen

*Hast Du für die Zeit nach der Schule bereits eine Lehr- bzw. Arbeitsstelle?*

	Ja, bereits Arbeitsvertrag	Ja, feste Zusage	Mehrere möglichkeiten	Nein, suche noch	Nicht ge- kümmert
<i>Entschiedene</i>					
9. Schuljahr	55	31	5	5	4
10. Schuljahr	73	23	2	2	0
<i>Festgelegte</i>					
9. Schuljahr	58	36	1	1	3
10. Schuljahr	69	25	1	1	3
<i>Suchende</i>					
9. Schuljahr	13	18	13	48	10
10. Schuljahr	15	11	19	56	0
<i>Diffuse</i>					
9. Schuljahr	19	19	15	22	26
10. Schuljahr	21	50	15	7	7

Wie aus Tab. 2.9 hervorgeht, haben diejenigen, die aktiv waren und sich entschieden haben, tatsächlich Grund für eine optimistische Perspektive. Ihre Lehrstellensuche ist erfolgreich verlaufen. Bei den Suchenden und Diffusen ergibt sich wieder eine wichtige Differenzierung nach dem 9. und 10. Schuljahr. Im 9. Schuljahr sind vor allem die Diffusen in einer schwierigen Situation; sie sind schwer zu aktivieren, Eigeninitiative scheint allgemein in dieser Altersphase noch schwer zu fallen. Im 10. Schuljahr wird die erfolglose Suche zum Hauptproblem, da die meisten Mitschüler ja schon konkrete Perspektiven haben.

## 2.10 Bestimmungsgrößen eines unterschiedlichen Berufsfindungsverlaufs

Welche Schüler durchlaufen nun die Berufsfindungsphase krisenhaft? Tab. 2.10 gibt dazu die ersten Auskünfte. Erwartungsgemäß haben es Mädchen schwerer. Sie suchen zwar intensiver, ihre Unsicherheiten und Ungewißheiten sind aber größer. Beinahe doppelt so viele Mädchen wie Jungen sind in belastenden Entscheidungssituationen.

Ebenfalls bestätigt wird die Erwartung, daß es Realschüler nach dem 10. Schuljahr leichter haben als die Hauptschüler nach dem 9. Schuljahr. Sowohl ein zusätzliches "Entscheidungsjahr" als auch das höhere Bildungsniveau wirken sich segensreich aus.

Tab. 2.10: Typen der Berufsfindung von Schulabgängern aus Hauptschulen (9. Schuljahr) und Realschulen (10. Schuljahr), aufgegliedert nach Geschlecht, Prozentsätze (gerundet)

	<i>Typen beruflicher Identität</i>				
	<i>Entschiedene</i>	<i>Festgelegte</i>	<i>Diffuse</i>	<i>Suchende</i>	
Schulabgänger					
9. Schuljahr: (N=412)					
- Mädchen	40	21	25	14	$\chi^2=16.4^{**}$
- Jungen	53	26	17	7	
Schulabgänger					
10. Schuljahr: (N=320)					
- Mädchen	69	11	18	3	$\chi^2=17.7^{**}$
- Jungen	73	17	3	7	
Schulabgänger					
9. Schuljahr: (N=255)					
- Unteres Notendrittel	43	21	23	13	$\chi^2=1.03$
- Oberes Notendrittel	48	18	20	13	
Schulabgänger					
10. Schuljahr: (N=347)					
- Unteres Notendrittel	55	23	12	10	$\chi^2=19.9^{**}$
- Oberes Notendrittel	76	11	9	3	
Schulabgänger					
9. Schuljahr: (N=356)					
- Ausländer	28	17	30	24	$\chi^2=14.8^{**}$
- Deutsche	48	24	19	9	
Schulabgänger					
10. Schuljahr: (N=592)					
- Ausländer	41	24	29	6	$\chi^2=6.5$
- Deutsche	67	16	12	6	

\*\* :  $\alpha \leq 1\%$

Wie in Tab. 2.10 zusätzlich dokumentiert ist, tun sich Schüler, die relativ ungünstige Notenprofile zeigen, in rationalen Berufsfindungsprozessen schwerer. In signifikanter Weise ist dies aber nur im 10. Schuljahr der Fall.

Daß der Verlauf der Berufsfindungsphase nicht nur von persönlichen Merkmalen abhängt, sondern von den objektiven Schwierigkeiten, einen Beruf zu finden, dokumentiert zusätzlich der Sachverhalt, daß Ausländerkinder es bedeutend schwerer haben, zu einer klaren Entscheidung zu kommen (Tab. 2.10). Ihre Situation ist besonders nach dem 9. Schuljahr sehr schwierig. 54%

haben dann kurz vor Schluß noch keine befriedigende Entscheidungssituation. Ausländerkinder, die ihre schulische Laufbahn bis zum 10. Schuljahr fortsetzen, haben es dann leichter.

## **2.11 Persönlichkeitsprofile und berufliche Identität**

Die verschiedenen Verlaufsformen der Berufsfindungsphase und die sich darin kristallisierenden Identitäten spiegeln sowohl persönliche "Reifungsprozesse" und persönliche Fähigkeiten als auch objektive Möglichkeiten, die die regionalen und lokalen Arbeitsmärkte vorgeben.

Läßt sich dennoch vom Stadium der erreichten beruflichen Identitätsfindung auch auf zugrundeliegende Persönlichkeitsmerkmale schließen? Je mehr äußere Faktoren der Arbeitsmarktlage für bestimmte Abgängergruppen den Berufsfindungsprozeß bestimmen, umso weniger dürfte dies der Fall sein. Andererseits könnte hinter Berufsfindungsschwierigkeiten auch ein unterschiedlicher Grad der "Rationalität" und "Planungsfähigkeit" der Jungen und Mädchen in dieser Lebensphase stehen. Somit wären Unterschiede in soziokognitiven Kompetenzen und der Ich-Stärke zu erwarten, die beide eine aktive Suche und stabile Berufsidentität stützen müßten. Auch von einer ausgeprägten Leistungsorientierung wären stabile positive Wirkungen zu erwarten. Die Bereitschaft zum sozialen Engagement dürfte mit dem Prozeß der Berufsfindung in keinem Zusammenhang stehen. In Tab. 2.11 können diese Erwartungen mit den Ergebnissen konfrontiert werden.

Tab. 2.11: Persönlichkeitsprofile von Schulabgängern mit unterschiedlichen Berufsidentitäten, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) und Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen (%SSQ)

	Schulabgänger 9. Schuljahr				Schulabgänger 10. Schuljahr					
	Entschiedene N=193	Festgelegte N=97	Suchende N=83	Diffuse N=48	Entschiedene N=390	Festgelegte N=97	Suchende N=73	Diffuse N=34		
					%SSQ				%SSQ	
Soziokognitive Kompetenzen	.00	-.06	.13	-.13	.42	.06	-.16	-.22	.27	1.21
Ich-Stärke	.14	-.10	-.40	-.05	4.30**	.05	.20	-.48	-.14	3.75**
Leistung und Disziplin	.11	-.06	-.03	-.28	1.56	.11	-.11	-.10	-.73	4.19**
Prosoziale Motivation	.09	-.05	-.10	-.09	0.75	.05	-.04	.09	-.66	2.83**

\*\* :  $\alpha \leq 1\%$

Lediglich zwei Ergebnismuster kristallisieren sich dabei für die jeweiligen Abgängergruppen heraus:<sup>15</sup>

1. Die "*Suchenden*" sind insgesamt eher verunsicherte Persönlichkeiten, ihre Ich-Stärke ist deutlich niedriger als die anderer Gruppen. Sie sind emotional und somatisch belasteter, zeigen weniger Lebenszufriedenheit und sehen ihre eigene Zukunft düsterer als andere.
2. Die "*Diffusen*" sind, insbesondere im 10. Schuljahr (Schulabgänger von der Realschule), rationalen und disziplinierten Leistungserwartungen stärker entfremdet. Sie lassen sich also auch bei diesen Anforderungen stärker "gehen", sodaß sie in dieser Sicht eine Problemgruppe darstellen.

Aber weder im intellektuellen Niveau noch in der sozialen Einsatzbereitschaft unterscheiden sich die Berufsfindungstypologien in dieser Lebensphase<sup>16</sup>.

Die Hinweise sind aber unübersehbar, daß die "Suchenden" und die "Diffusen" belastete Gruppen sind, wenngleich in unterschiedlicher Weise: die ei-

<sup>15</sup> Den verschiedenen Berufsfindungstypen entsprechen keine klar rekonstruierbaren innerfamiliären Verhältnisse. Innerfamiliäre soziale Stützsysteme hängen damit nicht signifikant zusammen. Für die Abgänger aus der 10. Schulstufe gibt es einen Hinweis, daß es Kinder aus geschiedenen Ehen schwerer haben, daß sie sich vor allem früher festlegen. Dieses Ergebnis ist aber zu singular, um hier sinnvoll interpretiert werden zu können. Auch dies verweist wieder darauf, daß der Berufsfindungsprozeß in hohem Maße von objektiven Arbeitsmarktbedingungen gesteuert ist.

<sup>16</sup> Lediglich die Gruppe der Diffusen im 10. Schuljahr macht eine Ausnahme: sie ist besonders wenig sozial engagiert.



nen hinsichtlich psychischer "Gesundheit", die anderen hinsichtlich der rationalen und disziplinierten Lebensplanung.

Jugendliche in ihren Berufsfindungsprozessen zu beobachten und zu begleiten ist deshalb sehr wichtig. Solche, die sehr unsicher, pessimistisch, wenngleich stark explorierend sind, brauchen eine andere Hilfe als jene, die "sich treiben lassen", ohne darunter zu leiden, die schwer zu rationalen Planungen zu bewegen sind. Wenngleich sich also überraschenderweise Zusammenhänge zwischen der "Tiefenstruktur" der Persönlichkeit der Heranwachsenden und dem Stand ihrer Berufsfindung ergeben haben - wobei hier noch ungeklärt bleiben muß, ob die Berufsfindungs-Modalität von Tiefenstrukturen geleitet wird oder ob letztere durch Probleme der Berufsfindung mitbestimmt wird - , so dürfte doch die Frage entscheidend sein, welche sozialen Hilfen bei der konkreten Problembewältigung möglich sind. Die Angebotsfrage ist dabei gleich bedeutsam wie die konkrete Hilfe bei der Suche nach Berufs- und Lebenswegen.

Wieder muß an dieser Stelle abschließend darauf verwiesen werden, daß wir Heranwachsende, was ihre Berufsfindung und ihre Berufsidentität angeht, nur auf einem kurzen Weg begleitet haben. Dennoch haben wir entscheidende Phasen einbezogen. Für viele stehen noch lange Wege bevor, ehe sie eine eigene Identität im Modus der beruflichen Tätigkeit entwickelt haben. Diese Modalität der Selbstverwirklichung ist in modernen Gesellschaften aber ebenso zentral wie die Vorstellung des erfüllten Lebens im Modus glücklicher Partnerbeziehungen, die uns im folgenden beschäftigen werden.

### **3. Geschlechtsrollenidentitäten: Jungen und Mädchen zwischen Familienarbeit und Berufsarbeit**

#### **3.1 Sozialgeschichte der Geschlechtsrollen**

Sozialer Wandel in den letzten 100 Jahren läßt sich kaum in einem anderen Gebiet so eindrucksvoll darstellen wie in jenem der Veränderung der Geschlechtsrollen. Noch am Beginn dieses Jahrhunderts war es eine absolute Ausnahme, wenn Mädchen an Universitäten studieren konnten. In der Zwischenzeit nähert sich der Prozentsatz weiblicher Studentinnen an der gesamten studierenden Jugend etwa 40%. In keiner Zeitphase hat die medizinische Forschung auch ein solches Maß an rationaler Kontrolle biologischer Vorgänge, insbesondere von Empfängnis und Geburt, ermöglicht wie in den letzten Jahrzehnten. Schließlich hat sich in den letzten 100 Jahren auch eine ökonomische Verselbständigung der Frau vollzogen. Zwei Familieneinkommen, die die Frau in hohem Maße vom Manne unabhängig machen, sind heute keine Seltenheit mehr.

Insgesamt ist dadurch die Frau weitgehend aus einer ökonomischen und sozialen Randständigkeit herausgekommen. Die "soziale Klasse" der Dienstboten, der mithelfenden Mädchen und Frauen auf Bauernhöfen und in anderen Familienbetrieben, die am Beginn dieses Jahrhunderts noch eine so große Gruppe aller Frauen ausgemacht hat, ist praktisch verschwunden. Schon im äußeren Erscheinungsbild, in der Präsentation des Körpers, der Kleidung und des gesamten Habitus dokumentieren Illustrationen aus diesem Jahrhundert dramatische Veränderungen: vom Verstecken des Körpers über sein Einzwängen in verschiedene Korsetts bis hin zur freien, kontrollierten und selbstbewußten Präsentation sowie der disziplinierten Pflege von Gestalt und Aussehen reicht der Entwicklungsstrang.

Insgesamt könnte man die Hypothese wagen, daß die Frau am Modernisierungs- und Individualisierungsprozeß am stärksten teilgenommen hat. Sie ist eine selbständige Persönlichkeit geworden, die ihr Leben im selben Maße eigenständig gestalten kann wie der Mann. Sie ist zur geistig und sozial vollwertigen Partnerin aufgestiegen. Ihre rechtliche Gleichstellung ist durch die Frauenbewegung erkämpft worden. Die medizinische Entwicklung hat ihr die rationale Kontrolle ihrer Leiblichkeit ermöglicht und dadurch ihre biologischen Abhängigkeiten reduziert.

Der Wandel der Geschlechtsrolle betrifft aber auch das geänderte Selbstverständnis des Mannes als alleinigem Repräsentanten des "Öffentlichen", des

Berufs und der Politik. Jugenduntersuchungen belegen, daß männliche Jugendliche in den letzten Jahren zunehmend mehr Wert auf private Liebesbeziehungen, auf Kindererziehung und auf ein gelungenes Familienleben legen (s. ZINNECKER, 1987).

Als Ergebnis hat sich somit eine Annäherung der Geschlechter vollzogen: für Mädchen ist Berufsarbeit wichtiger geworden, für Jungen ein gelungenes Familienleben (s. ZINNECKER, 1987, S. 355f.).

Auf der Folie dieser Langzeitperspektive in der Entwicklung der Geschlechtsrolle wird die Frage relevant, ob diesen Verhältnissen heute tatsächlich gleiche Lebenschancen für Jungen und Mädchen entsprechen, ob tatsächlich traditionelle Geschlechtsrollenstereotype verschwunden sind und ob eine gleichgewichtige Teilung der Aufgaben in der gemeinsamen Lebensbewältigung, insbesondere in der Verbindung von Familienarbeit und Berufsarbeit ins Auge gefaßt wird. Die letztere Problematik bildet auch heute noch einen Kernpunkt: die gemeinsame oder arbeitsteilige Bewältigung der Betreuung und des Zusammenlebens mit Kindern könnte auch heute noch die Geister scheiden.

Die größere Individualisierung der Lebensmöglichkeiten, also der Möglichkeit zu entscheiden, wann und wen man heiraten möchte, ob man überhaupt heiraten will, ob man Kinder haben möchte, wieviele es sein sollen, wann und in welchen Abständen sie zur Welt kommen sollen - alle diese Entscheidungsmöglichkeiten haben auch ihre Risiken und ihre Kosten. Wenn man die derzeitige Entwicklung fortschreibt, dann muß damit gerechnet werden, daß etwa ein Drittel aller Ehen geschieden wird, und daß etwa 20 bis 30% gar keine rechtlich abgesicherte Verbindung eingehen. Die Individualisierung hat somit auch zu einer stärkeren Pluralisierung der Lebensstile geführt und die Stabilität erwartbarer Lebensläufe, was das dauerhafte Zusammenleben mit einem Partner angeht, reduziert. Hält man sich gleichzeitig die größere Affektivität in der Partnerbeziehung als zentralem Kriterium der gegenseitigen Verpflichtungen vor Augen, berücksichtigt man die permanenten Optimierungsbemühungen um den bestmöglichen Partner, dann wird sichtbar, daß die eheliche Zufriedenheit und Stabilität der Partnerbeziehungen weniger zu einer Frage der materiellen Voraussetzungen oder gar der moralischen Verpflichtungen geworden ist, sondern von den jeweiligen gegenseitigen Leistungen für eine erfüllte Partnerschaft abhängt.

Schon von diesen Entwicklungen her wird sichtbar, daß mit den größeren individuellen Entscheidungschancen auch Risiken verbunden sind. Heranwachsende müssen auf schwierige Entscheidungsprozesse und Koordinationsprozesse in Partnerbeziehungen vorbereitet werden. Auch hier hat das

"Aufwachsen in der Moderne" seine eigene Problemstruktur, wenngleich niemand realistischerweise einen Rückfall in traditionale gesellschaftliche Verhältnisse wünschen kann oder gar aktiv fördern sollte. Einem Großteil der heranwachsenden Mädchen und Jungen steht die schmerzhafteste Erfahrung des Prozesses bevor, daß die "Liebe zu Ende geht", und ein Großteil muß damit rechnen, daß nach mehreren experimentellen Formen des Zusammenlebens mit unterschiedlichen, aber nie endgültigen Verpflichtungsgraden dann in der zweiten Lebenshälfte ein Leben außerhalb von Ehebeziehungen organisiert werden muß. Die traditionale Erwartung, daß man sich auf einen Partner völlig verlassen kann und mit ihm eine lebenslange Beziehung in "guten und in bösen Tagen" aufrechterhalten muß, wird nicht mehr jene weite Verbreitung haben, wie dies am Ende der 50er und am Beginn der 60er Jahre noch der Fall war. Zu diesem Zeitpunkt haben, einmalig in der deutschen Sozialgeschichte, über 90% eines Altersjahrganges geheiratet und über 90% der Verheirateten haben Kinder bekommen.

Angesichts dieser neuen Situation liegt es nahe, zwei Anstrengungen zu befürworten: die eine betrifft die Stärkung der Einsicht in die Bedeutung kleiner Lebensgemeinschaften, insbesondere für das Aufwachsen von Kindern. Daraus resultiert eine Stärkung des Gefühls für moralische Verpflichtungen zur gemeinsamen Gestaltung der Lebensverhältnisse. Der zweite Strang von Bemühungen könnte ebenfalls sehr wichtig werden: die junge Generation muß mit Kompetenzen ausgestattet werden, die es ihnen ermöglichen, auch unter Verhältnissen der Trennung, der instabilen Partnerbeziehungen und des Lebens außerhalb der Ehe fertig zu werden. Es ist zu riskant geworden, sich frühzeitig und schnell auf einen Partner einzulassen, alle Brücken zu anderen Beziehungsfeldern abzureißen und sich ganz auf das Leben mit diesem einen Menschen einzurichten.

Die von uns untersuchten Adoleszenten stehen aber erst am Beginn dieses langen Weges. Mit 12 Jahren erfolgen die ersten experimentellen Annäherungen an das andere Geschlecht, meist im sehr ambivalenten Wechselspiel von Vorstoß und Rückzug, von Ernstgemeintem und von Spielerischem. Noch dürfte es Mädchen und Jungen gleich gut gehen. Sehr viele Mädchen, wenn nicht die überwiegende Mehrzahl, hat aufgrund guter Schulleistungen eine solide Grundlage für positive Kompetenzerfahrungen. Wie sieht aber nun die faktische Situation in bezug auf die Geschlechtsrollensozialisation aus? Gibt es tatsächlich noch bedeutsame Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in diesem Alter, und wie stellen sich die 16jährigen, wenn schon ein Großteil von ihnen feste Bindungen hat (zwischen 20 und 40%) und sich

kaum einer noch für zu jung für eine feste Partnerbeziehung hält<sup>17</sup> (s. FEND, 1990), die zukünftige Organisation gemeinsamen Lebens vor? Eine Verbindung zwischen diesen beiden Aspekten der Identitätsentwicklung läßt sich über den Gedanken herstellen, daß allen stattfindenden Transformationen der weiblichen und männlichen Rolle ja auch Änderungen im Selbstverständnis und Selbstbild der Mädchen vorauslaufen bzw. parallel dazu erfolgen müßten. Denn Mädchen werden ja nicht nur unter Einflußnahme verschiedenster Sozialisationsinstanzen zu Mädchen gemacht, sie machen sich ja auch selber dazu. Diese "Selbsterziehung" der Mädchen ist nicht zu unterschätzen, zumal gerade in der Pubertät ein massiver Sozialisationschub erfolgt, der noch stärker geschlechtstypisch ausgerichtet ist als die Entwicklung in den Jahren vor der Pubertät. Im folgenden wird es zuerst darum gehen, die auch heute noch bestehenden Geschlechtsrollenunterschiede zu eruieren, und zum anderen soll auf die Lebensplanungsperspektiven, was die Verbindung von Familien- und Berufsarbeit betrifft, eingegangen werden.

### **3.2 Weibliche Geschlechtsrollenidentität - Alles beim alten?**

Bevor auf die geschlechtstypischen Zukunftsperspektiven eingegangen wird, sei ein einfacher Versuch berichtet, die Frage zu überprüfen, ob sich Jungen und Mädchen auf verschiedenen Dimensionen des Selbstbildes, der sozialen Haltungen, der Freizeittätigkeiten - kurz auf den seit je als typisch männlich oder typisch weiblichen bezeichneten Eigenschaften und Verhaltensweisen auch heute noch unterscheiden oder ob die moderne Jugend diese alten Muster überwunden hat. Tab. 3.1 enthält die entsprechende Darstellung von standardisierten Mittelwerten von Mädchen und Jungen sowie die durch das Geschlecht aufgeklärten Quadratsummen.

Im großen und ganzen bestätigen sich gerade die spezifischen Konstellationen von Attitüden bzw. Persönlichkeitsdispositionen, die seit jeher als typisch weiblich bzw. typische männlich gelten.

---

<sup>17</sup> Frageformulierung: "Ich fühle mich zu jung für eine feste Beziehung (stimmt / stimmt nicht)".

Tab. 3.1: Männliche und weibliche Geschlechtsrollenmerkmale im varianzanalytischen Vergleich, Mittelwerte, 16jährige, Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen (%SSQ)

	Weibl. Jugendliche N = 805	Männl. Jugendliche N = 705	%SSQ
Selbstkonzept des Aussehens <sup>a)</sup>	10.0	10.6	1.4***
Selbstkonzept der Begabung <sup>b)</sup>	10.5	11.2	2.8***
Selbstakzeptierung <sup>c)</sup>	13.6	14.4	2.7***
Emotionskontrolle <sup>d)</sup>	11.3	12.5	4.1***
Handlungskontrolle <sup>e)</sup>	13.0	13.5	1.0***
Empathiefähigkeit <sup>f)</sup>	14.5	13.8	2.1***
Somatische Indikatoren <sup>g)</sup>	13.1	11.0	7.5***
Rollenübernahmeinteresse <sup>h)</sup>	14.5	13.2	7.2***
Soziale Interessen <sup>i)</sup>	8.6	7.4	4.3***
Geltungsstatus (Soziometrische Wahlen) <sup>k)</sup>	2.1	3.2	1.3***
Bildungsorientierung <sup>l)</sup>	16.4	14.3	9.4***
Haustiere <sup>m)</sup>	4.1	3.7	3.8***
Motorrad, Auto, Sport <sup>n)</sup>	4.3	5.4	15.0***
Befürwortung von Gleichberechtigung im Beruf <sup>o)</sup>	4.1	3.6	4.0***
Politische Protestbereitschaft <sup>p)</sup>	7.4	6.7	1.6***

\*\*\*:  $\alpha \leq 0.1$  %

- a) Selbstkonzept des Aussehens, 6 Items (Werte von 6-12), z.B.: Verglichen mit den anderen sehe ich eigentlich ganz gut aus.
- b) Selbstkonzept der Begabung, 6 Items (Werte von 6-12), z.B.: Die anderen Jungen und Mädchen haben oft bessere Einfälle als ich.
- c) Selbstakzeptierung, 8 Items (Werte von 8-16), z.B.: Im großen und ganzen bin ich mit mir zufrieden.
- d) Emotionskontrolle, 8 Items, (Werte von 8-16), z.B.: Gegen meine Launen komme ich kaum an.
- e) Handlungskontrolle, 8 Items, (Werte von 8-16) z.B.: Ich gebe häufig schon bei der ersten Schwierigkeit auf.
- f) Empathiefähigkeit, 8 Items, (Werte von 8-16), z.B.: Ich merke immer gleich, wenn mein Nachbar gekränkt ist.
- g) Somatische Indikatoren, 5 Items, (Werte von 6-30). z.B.: Häufigkeit von Kopfschmerzen, Kreislaufstörungen, Schlafstörungen, Magen- und Bauchschmerzen, Verdauungsstörungen.
- h) Rollenübernahmeinteresse, 8 Items, (Werte von 8-16), z.B.: Ich finde es spannend, wenn Klassenkameraden erzählen, was in ihnen vorgeht.
- i) Soziale Interessen, besteht aus 2 Skalen:  
Kontaktinteresse, 8 Items (Werte von 8-16), z.B.: Ich schließe gerne neue Bekanntschaften.  
Rollenübernahmeinteresse, 8 Items, (Werte von 8-16), z.B.: Ich beschäftige mich in Gedanken oft mit den Sorgen meines Freundes.
- k) Geltungsstatus, Summe von Angaben durch Mitschüler auf die Frage: "Wer steht in eurer Klasse im Mittelpunkt?"
- l) Bildungsorientierung, 8 Items, (Werte von 8-32), z.B. Bücher lesen, Tagebuch schreiben, über politische und gesellschaftliche Probleme reden
- m) Haustiere, 3 Items, (Werte von 3-6), z.B.: Tier versorgen, mich mit Haustieren beschäftigen.
- n) Motorrad, Auto, Sport, (Werte von 2-8), z.B.: über Fußball und Sport reden, über Autos und Motorräder reden.
- o) Befürwortung von Gleichberechtigung im Beruf, Einzelitem: "Wie stehst Du zu den folgenden politischen Zielen, welche unterstützt Du, welche lehnt Du ab? Durchsetzung der vollen Gleichberechtigung im Beruf" "lehne ich voll und ganz ab" (0) bis "unterstütze ich voll" (5)
- p) Politische Protestbereitschaft, 5 Items, (Werte von 5-25), z.B.: In der letzten Zeit kommt es häufig zu Protestaktionen gegen den Bau von Atomkraftwerken. Wast hältst Du von solchen Aktionen? (Zustimmung bis Ablehnung, fünfstufig)

Im Vergleich zu Jungen zeigen Mädchen ein negativeres Selbstkonzept, m.a.W. eine durchgängig geringere Einschätzung ihrer Fähigkeiten als Jungen. Sowohl was das Selbstkonzept des eigenen Aussehens als auch das Selbstkonzept der Begabung betrifft, fällen die Mädchen ein negativeres Urteil über sich als die Jungen, und dieses mündet folgerichtig in ein niedrigeres Selbstwertgefühl. In der bislang zentralen weiblichen Domäne des Aussehens ist die zu beobachtende Geringschätzung schon verwunderlich. Obwohl das eigene Aussehen oder gerade weil die physische Attraktivität ein alter weiblicher Weg zur eigenen Bestätigung ist, auf sein Aussehen zu achten und diesbezüglich viel aus sich zu machen Mädchen sehr wichtig ist, sind sie kritischer und unsicherer als die Jungen. Für Mädchen ist also ihr Aussehen wichtiger, sie legen hohe Maßstäbe an sich an und richten ihre Selbstachtung an der Einschätzung ihres Aussehens aus. Dies ist selbstverständlich ein getreuer Spiegel gesellschaftlicher und vor allem auch maskuliner Wertungsprozesse. Mädchen sind an einem Körperidealbild orientiert, das Untergewichtigkeit repräsentiert, Jungen hingegen am Idealbild des athletischen Mannes, wodurch sich für Mädchen bereits erhöhte Identifikations- und Akzeptanzprobleme ergeben. So sind die Mädchen zwischen 11 und 15 Jahren in steigendem Maße mit ihrem Aussehen unzufrieden (FEND, 1990, S. 83). In der BRIGITTE-Untersuchung wird klar, wie Mädchen zwischen narzißtischem Selbstbewußtsein und Selbstzweifeln über ihr Äußeres hin und her schwanken. Dies begründet sich wohl dadurch, daß sie permanent all die von den Medien und der Industrie an sie herangetragenen optimalen Schönheitsmaßstäbe im Sinne von Ist-Soll-Vergleichen auf sich selber anwenden.

Daß Mädchen dies auch selber kritisch wahrnehmen, zeigt die folgende Glosse, die aus einer Sammlung von Selbstdarstellungen Jugendlicher stammt (Jugend, vom Umtausch ausgeschlossen, 1984, 207f):

*Wenn wir den **Mann von Welt** für uns gewinnen wollen, müssen wir...*

*... die Zähne zusammenbeißen und radikal abnehmen,  
 ... uns das Vergnügen am Essen verbieten,  
 ... problemlos sein,  
 ... zierliche Füße,  
 ... wohlgeformte Waden,  
 ... enthaarte Beine,  
 ... straffe Schenkel,  
 ... knackige Hintern,  
 ... abgezirkeltes Dreieck,  
 ... flachen Bauch,  
 ... keine spitzen Beckenknochen,  
 ... einen möglichst großen, festen, nicht hängenden, glatten Busen mit rosigen Brustwar-*

zen,  
... *sauber rasierte Achseln,*  
... *samtiges Dekolleté,*  
... *langen Hals,*  
... *kleine Ohren mit weichen Läppchen,*  
... *kleine, zierliche Nase,*  
... *große, ausdrucksvolle Augen,*  
... *lange Wimpern,*  
... *feine Augenbrauen,*  
... *strahlend weiße Zähne,*  
... *sinnlichen Mund,*  
... *warme Stimme,*  
... *glänzende, füllige Haare,*  
... *einen erotisierenden Duft haben,*  
... *kurz: **nicht wir sein!***

Carlotta Baehr, 20 Jahre, Carola Meinecke, 18 Jahre

Aufgrund gängiger Rollenklischees eher erwartbar ist der Befund, daß die weiblichen Jugendlichen unserer Stichprobe auch ihre Begabung deutlich geringer einschätzen als die männlichen Jugendlichen. Adler griff schon 1927 - seiner Zeit damit weit voraus - in seinem Buch 'Menschenkenntnis' diesen Aspekt der 'Frauenfrage' auf:

"Es wird übersehen, daß dem Mädchen seit seiner Kindheit die ganze Welt mit einem Vorurteil in den Ohren liegt, das geeignet ist, den Glauben an seinen Wert, sein Selbstvertrauen zu erschüttern und seine Hoffnung, je etwas Tüchtiges zu leisten, zu untergraben. Die Bedrückung der Frau und die Einschränkungen, denen sie heute noch unterworfen ist, sind für einen Menschen unerträglich".

(ADLER, 1927/1966, S. 123)

In den letzten Jahrzehnten haben sich aber gerade in bezug auf die Situation der Mädchen gewichtige objektive Veränderungen im Erziehungs- und Bildungssystem ergeben. Die Diskussion um ihre Benachteiligung in den 60er Jahren (s. die Situation des katholischen Arbeiter-Mädchens vom Lande) und die Bildungsexpansion der 60er Jahre waren entscheidende Wendepunkte. Die Situation der Mädchen in den allgemeinbildenden Schulen hat sich dadurch entscheidend verbessert. Ihre guten Schulleistungen konnten sie auch in entsprechende Schulkarrieren umsetzen. Objektive Daten belegen dann für die folgenden Jahre (s. zusammenfassend FEND, 1988), daß mehr Mädchen als Jungen in weiterführende Schulzweige (Realschule und Gymnasium) übertreten. Solche objektiven Veränderungen im Bildungsbereich sind eine zentrale Voraussetzung dafür, Bewußtwerdungsprozesse in Gang zu setzen, die einen aktiven Umgang mit der eigenen Lage erlauben. Es ist aber wichtig



zu bedenken, daß es nicht die vermittelten Wissensinhalte sind, die zu einer Veränderung führen. Nur wenn Mädchen die ihnen zugänglich gemachten Möglichkeiten auch adäquat umsetzen, sind entsprechende Folgewirkungen zu erwarten. Unseren Befunden zufolge ist die besagte Umsetzung der Potentiale in eine selbstbewußte Identitätsbildung nur begrenzt erfolgt.

Die anhand des Selbstkonzeptes der eigenen Begabung erfaßten Kompetenzwahrnehmungen sind für das gesamte Leistungsverhalten von großer Relevanz, da sie handlungswirksame Konsequenzen haben. Sind sie - wie bei den Jungen - eher positiv geprägt, erscheinen neue Leistungssituationen als Herausforderung der eigenen Fähigkeiten und werden mit produktiver Neugier und Erfolgsoversicht aufgenommen. Sind sie - wie bei den Mädchen - eher negativ geprägt, wird in Anforderungssituationen eher deren Bedrohlichkeitscharakter akzentuiert. Dieser perzipierte Mangel an Kontrollierbarkeit der Lernumwelt trägt zu stärker angstbeladenen Auseinandersetzungen mit dem Leistungsgegenstand bei. Selbstwertzweifel, Wahrnehmungen eigener Hilflosigkeit und Leistungsängstlichkeit führen schließlich dazu, daß Leistungssituationen subjektiv selbstwertschädigenden Charakter erhalten können und aus psychohygienischen Gründen gemieden werden (HECKHAUSEN, 1980, SELIGMAN, 1975, SCHWARZER, 1981, MEYER, 1979).

KORMAN (1966) betont neben den zahlreichen kognitiven Komponenten des Selbstkonzeptes die besondere Rolle des Selbstwertgefühls als dessen evaluativer Komponente. Auch diese generelle Selbstakzeptierung fällt bei den Mädchen geringer aus als bei den Jungen. Die Bedeutsamkeit dieser Dimension wurde sowohl im Hinblick auf die Bewältigung situativer Anforderungen als auch auf die Bewältigung ganzer Lebensbereiche und auf das aus ihr resultierende psychische Wohlbefinden bestätigt (COOPERSMITH, 1967). HORSTKEMPER (1987) spricht in diesem Kontext von einer geschlechtsspezifisch ungleichen Verteilung der Chancen zum Erwerb von Selbstvertrauen in unserer Gesellschaft. Geschlechtstypische Defizitwahrnehmungen treten bei den Mädchen des weiteren im Bereich der Selbstkontrolle zu Tage. Sie berichten über Schwierigkeiten bei der Steuerung ihrer Emotionen und bei der Realisierung von Handlungsplänen.

Die weithin erwünschten "Stärken" der Mädchen liegen auch unseren Befunden zufolge im Sozialbereich und stützen somit das herkömmliche Rollenbild. Gemeint ist hier zunächst einmal die Bestätigung des Vorhandenseins weiblicher Vorzüge im zwischenmenschlichen Bereich, denn sowohl das Rollenübernahmeinteresse als auch die Empathiefähigkeit sind bei den Mädchen in höherem Ausmaß vorhanden, wobei die erste Dimension vorrangig das vorhandene *Interesse* am "Seelenleben" von (gleichaltrigen) anderen meint, während der letztere Aspekt auf die Beschäftigung mit den Gefühlen

anderer im Sinne eines "*affektiven Hineinversetzens*" (Empathiefähigkeit) abzielt (SELMAN, 1980, DAMON, 1984). Generell sind die sozialen Interessen der Mädchen ausgeprägter, und ihre Aggressionsbereitschaft ist geringer. Diese "lobenswerte", da auf das bessere Verstehen des Mitmenschen ausgerichtete Prägung führt andererseits offenbar dazu, daß große Verhaltenspotentiale der Selbstbehauptung, der Nichtanpassung und des Widerstandes bei den Mädchen im Regelfall unterentwickelt bleiben, sichtbar anhand zahlreicher Defizitwahrnehmungen in den Bereichen der Kontrolle eigener Emotionen, des effizienten Handelns, der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und der generellen Bewertung der eigenen Person.

Das gesundheitliche Befinden der Mädchen ist nach eigenem Bericht schlechter als das der Jungen. Sie berichten häufiger über Kopf- und Magenschmerzen und auch über Schlaf- und Verdauungsstörungen. U.U. kommt hier doch wieder das Bild der Frau zum Tragen, das ihr vorschreibt, sensibel, weich und klagsam zu sein; möglicherweise ist die Frau aber auch tatsächlich durch ihren Zyklus somatisch stärker belastet.

Zwei weitere Bereiche, die eher die traditionelle Prägung des weiblichen Selbstbildes verdeutlichen, sind die der Freizeitaktivitäten und der Berufswahl.

Die häuslich verbrachte Freizeit der Mädchen ist nach Alltagsvorstellungen eine Zeit des Einübens der traditionellen Frauenrolle (Kochen, Pflege des Äußeren etc.). Auch in unserer Studie kommt die häusliche Ausrichtung der Mädchen in der Freizeit zum Ausdruck. Mädchen versorgen eher ein Tier als Jungen, wählen noch eher die Eltern als Vertrauensperson, interessieren sich weit weniger für die Bereiche 'Motor und Sport' und 'Fußball'. Die SHELL-Studie (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1981) zur Jugend zwischen 12 und 24 Jahren dokumentiert allerdings, daß die unterschiedlichen Freizeitaktivitäten von Jugendlichen sich nicht in erster Linie zwischen den Geschlechtern unterscheiden, sondern zwischen den Altersgruppen und zwischen Sozialschicht und Bildungsniveau.

Bei der Betrachtung der antizipierten bzw. bereits getroffenen Berufswahl fällt deren geschlechtsspezifische Ausrichtung ins Auge. Die beliebtesten Berufswünsche der Mädchen unserer Stichprobe sind, wie bereits erwähnt, in der Reihenfolge der Nennung: kaufmännische Angestellte, Krankenschwester, Arzthelferin, Kindergärtnerin, Friseurin, Krankengymnastin, Verkäuferin. Das Berufsverständnis und die Berufsmotivation der Mädchen sind nach Befunden anderer Untersuchungen breit gestreut, bewegen sich aber mehrheitlich darum, 'auf eigenen Füßen stehen zu können'. Lediglich Gym-

nasiastinnen ziehen außerdem in Betracht, daß der Beruf auch als sinnstiftendes Element fungieren kann.

Anhand zahlreicher Indikatoren wird aber dennoch ein wachsendes Selbstbewußtsein der Mädchen deutlich: Mädchen sind im schulischen Kontext protestbereiter als Jungen, und sie sprechen sich zudem eher für die Gleichberechtigung der Frau im Beruf aus. Aus anderen Untersuchungen ist des weiteren bekannt, daß Mädchen auch in der Domäne 'Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht' in der heutigen Zeit durchaus initiativ werden. Laut BRIGITTE stimmt die Mehrheit der Mädchen dem Statement zu, daß Kindererziehung nicht nur Frauensache sei und daß Berufstätigkeit und Familie möglich sein müßten, ohne daß die Frau allein die Doppelbelastung trage. Ebenso ist der Anteil der Mädchen, die politisch interessiert sind, beachtlich hoch. Laut SHELL-Studie haben die Mädchen an Hausbesetzungen, Anti-Kernkraftbewegungen, Alternativen- und Friedensbewegungen ein ebenso starkes Interesse wie Jungen. Die zuletzt genannten Befunde verdeutlichen, daß Mädchen doch z.T., wenn auch nur in bezug auf ausgewählte Einzelaspekte, mit dem traditionellen weiblichen Rollenbild brechen.

### **3.3 Antizipiertes Familienleben 16jähriger Jungen und Mädchen**

Zum Kern der auch zukünftig virulenten Geschlechtsrollenproblematik stoßen wir vor, wenn wir die Fragen zum antizipierten Familienleben im Sinne verschiedener Modelle der Kombination von Beruf und Familie auswerten, die von den 1503 16- bis 17jährigen Jugendlichen unserer Untersuchung beantwortet wurden. Es geht hier also um die entscheidene Frage, die sich Frauen und Männern bei ihrer familiären und beruflichen Lebensorganisation stellen wird: um die Suche nach einer Abstimmung familiärer und beruflicher Interessen. Die Basis der diesbezüglichen Auswertungen bilden die folgenden zur Arbeitsaufteilung zwischen Mann und Frau erhobenen Indikatoren:

Frage: Arbeitsaufteilung zwischen Mann und Frau

*Wenn junge Paare heute heiraten und Kinder möchten, dann ist es nicht mehr so selbstverständlich wie früher, daß der Mann seinem Beruf nachgeht und das Geld verdient, während die Frau den Haushalt macht und die Kinder erzieht. Wie stellst Du Dir in Deinem eigenen Leben die Arbeitsaufteilung zwischen Mann und Frau vor?*

Lies bitte die folgenden 6 Aussagen zuerst sorgfältig durch. Erst wenn Du alle 6 Aussagen gelesen hast, kreuze bitte diejenige Antwort an, die Deinen Vorstellungen am ehesten entspricht.

*Nur eine Antwort ankreuzen!*

*für Jungen:*

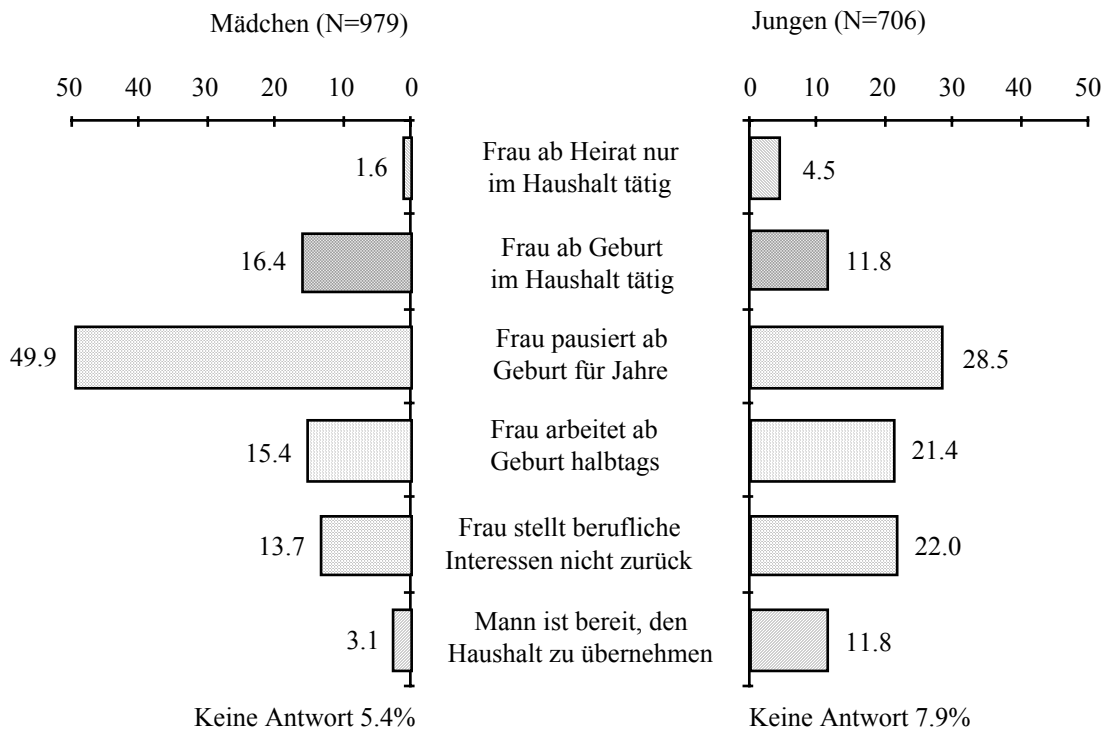
1. Wenn ich heirate, möchte ich, daß meine Frau nicht mehr arbeitet, sondern sich nur um Haushalt und Familie kümmert.
2. Sobald ich Kinder habe, möchte ich, daß meine Frau nicht mehr arbeitet, sondern sich nur um Haushalt und Familie kümmert.
3. Wenn ich Kinder habe, sollte meine Frau einige Jahre zu Hause bleiben und erst später wieder in den Beruf zurück gehen.
4. Wenn ich Kinder habe, sollte meine Frau für ein paar Jahre ihre beruflichen Interessen zurückstellen und nur noch halbtags arbeiten.
5. Wenn ich Kinder habe, braucht meine Frau deswegen ihre beruflichen Interessen nicht zurückstellen. Ich bin bereit, mich für einige Jahre selbst stärker an Erziehungs- und Haushaltsaufgaben zu beteiligen.
6. Wenn meiner Frau ihre Arbeit und ihr Beruf wichtig sind, dann bin ich bereit, eine Zeit lang allein die auf Kinder verzichte, als meine beruflichen Inter-Haushalts- und Erziehungsaufgaben zu übernehmen.essen zurückzustecken.

*für Mädchen:*

1. Sobald ich verheiratet bin, möchte ich nicht mehr arbeiten, sondern nur noch für Haushalt und Familie da sein.
2. Sobald ich Kinder habe, möchte ich nicht mehr arbeiten, sondern nur noch für Haushalt und Familie da sein.
3. Wenn ich Kinder habe, werde ich meine Berufstätigkeit für einige Zeit unterbrechen. Wenn die Kinder größer sind, möchte ich aber auf jeden Fall in den Beruf zurück.
4. Wenn ich Kinder habe, möchte ich versuchen, für ein paar Jahre halbtags zu arbeiten. Wenn die Kinder größer sind, möchte ich wieder voll arbeiten.
5. Ich möchte in jedem Fall berufstätig bleiben, auch wenn ich Kinder habe. Ich erwarte von meinem Partner, daß er sich so an den Erziehungs- und Haushaltspflichten beteiligt, daß ich mit meiner beruflichen Tätigkeit nicht zurückzustecken brauche.
6. Für mich ist der Beruf so wichtig, daß ich lieber

Gemäß WAGNER-WINTERHAGER (1987) ist der Lebensentwurf der heutigen Jungen und Mädchen insofern erstaunlich konventionell, als er sich abgesehen von einer kleinen alternativ inspirierten Gruppe um Ehe, Familiengründung und Eigenheimbau zentriert. Es sind vorrangig die Mädchen, für die sich das schwierigere Problem des Ausbalancierens von Berufs- und Familienorientierung zu einem gangbaren Lebensplan stellt. Werfen wir nun einen Blick auf Abb. 3.1, um zu erfahren, wie die tatsächlichen Lebensplanungsvorstellungen der Jugendlichen aussehen:

Abb. 3.1: Lebensplanungsvorstellungen 16-jähriger Jungen und Mädchen bezüglich der Aufteilung der Arbeit zwischen Mann und Frau



$\chi^2$  signifikant bei  $\alpha \leq 1\%$

Lediglich 1.6% der Mädchen unserer Stichprobe möchten ab der Heirat nur noch im Haushalt tätig sein. Das alte bürgerliche Muster des 19. Jahrhunderts, daß eine verheiratete Frau nicht mehr arbeitet, ist somit im Verschwinden begriffen. Einen Beruf einmal zumindest für einige Zeit auszuüben, gehört heute zur Lebensperspektive der Mädchen. Diese starke Berufsmotivation bei den Mädchen ist ein Hinweis dafür, daß den Mädchen neben den Vorteilen der Hausfrauenrolle, der freien Zeiteinteilung und der doch überschaubaren Verantwortung, wohl auch deren Nachteile, der weitgehende soziale Rückzug, der Verzicht auf eigenes Geld und andere Selbstwertquellen, bewußt sind. 4.5% der Jungen, insbesondere Jungen aus ländlichen Gegenden, wünschen sich eine Frau, die nach der Heirat nur noch für sie da ist. Sie sind demnach aber auch bereit, den Unterhalt ihrer Ehefrau finanziell abzusichern.

16.4% der Mädchen möchten von der Geburt des ersten Kindes an ganz zu Hause bleiben, und auch die Lebensplanung von 12% der Jungen sieht vor, daß ihre Frau vom Zeitpunkt der Geburt eines Kindes an nur noch daheim sein soll.

Bei der Mehrzahl der Mädchen mündet der Balanceprozeß zwischen Beruf und Familie im Dreiphasenmodell: in einer ersten Phase steht hier die Berufsorientierung im Mittelpunkt, gefolgt von einer familienzentrierten Phase und wiederum gefolgt vom vorgestellten Wiedereintritt in den Beruf. Ebenfalls mehr als ein Viertel der Jungen bevorzugen dieses klassische Dreiphasenmodell. Das Dreiphasenmodell ist beliebt, weil die Frau in den Beruf strebt, aber nicht auf Kinder verzichten möchte. In der Phase der Familiengründung trägt jedoch auch hier der Mann die ökonomische Hauptlast, die Frau die Haushaltsarbeit. Die Probleme dieses Modells liegen vor allem darin, daß die Frau durch das jahrelange Ausscheiden eine erhebliche berufliche Dequalifizierung in Kauf nehmen muß, die die Verwirklichung der dritten Lebensphase in beruflichen Bereichen vielen Frauen verwehrt. Zum anderen ist das Dreiphasen-Modell an eine stabile Ehebeziehung gebunden. Wenn diese nicht mehr besteht, verfällt es als ganzes. Die Beliebtheit des Modells ist ein Indikator verlängerter Lebensentwurfsplanung der Mädchen. Nach WAGNER-WINTERHAGER (1987) geht seine Bevorzugung darauf zurück, daß es als Lebensplanungskonzept für Frauen und Männer den höchsten Grad an Plausibilität hat. Diese Plausibilität kommt einmal durch den harmonistisch-reformistischen Charakter des Konzepts zustande, verlangt es doch den Männern nur sanfte Korrekturen ihres berufsorientierten Lebensplanes ab. Die Mädchen schaffen es nun aber, einen eher konventionellen Lebensplan in einen individuell und kreativ wirkenden Lebensentwurf umzudeuten; d.h. sie bereichern ihren Lebensplan mit der Aura der Freiwilligkeit an (WAGNER-WINTERHAGER, 1987).

22% der Jungen begrüßen es, wenn ihre spätere Ehefrau ihre beruflichen Interessen nicht zurückstellt, auch wenn Kinder da sind. Weniger Frauen - 13.7% - möchten ihre Berufsinteressen nicht zurückstellen, auch wenn Kinder da sind.

Auch die Konzeption einer Halbtags­tätigkeit der Frau vom Zeitpunkt der Geburt eines Kindes an für einige Jahre besitzt durchaus Attraktivität für die Jugendlichen: Rund 15% der Mädchen und 21% der Jungen präferieren diese Lösung.

12% der Jungen äußern sich sehr kooperativ gegenüber ihren Partnerinnen; sie räumen ihnen ein, ihre Berufstätigkeit nicht zurückstellen zu müssen und geben ihre Bereitschaft an, sich selber stärker an Erziehungs- und Haushaltsaufgaben zu beteiligen. Nur 3% der Mädchen nehmen den Beruf so wichtig, daß sie lieber auf Kinder verzichten möchten.

### **3.4 Lebensplanung in unterschiedlichen sozioökologischen Kontexten**

*Schichtspezifische Differenzen* bezüglich dieser Einstellungen zur Rollendifferenzierung liegen in unserer Stichprobe nur tendenziell vor, statistisch sind die Differenzen nicht signifikant. Jungen aus der Oberschicht vertreten etwas seltener das Drei-Phasen-Modell zugunsten einer Halbtags­tätigkeit der Frau, und Jungen aus dieser Schicht sind am ehesten bereit, Hausmann zu sein.

Deutlicher als schichtspezifische Einflüsse zeigen sich in unserer Stichprobe *regionale Differenzen*: In der Stadt lebende Jugendliche vertreten eher egalitäre Einstellungen bezüglich der familiären Aufgabenteilung. Auf dem Lande lebende Jugendliche beiderlei Geschlechts sind eher der Ansicht, die Frau solle nach der Geburt eines Kindes ihre Berufstätigkeit aufgeben (ohne Tab.).

### **3.5 Korrelate der Lebensplanungskonzepte**

Abschließend sollen hier die Hintergründe bei vier möglichen Konzepten der arbeitsteiligen Organisation von Berufsarbeit und Familienarbeit analysiert werden.

Die Lebensplanungskonzepte des "Zu-Hause-Bleibens der Frau ab Heirat" bzw. des "Zu-Hause-Bleibens der Frau ab der Geburt eines Kindes" werden hier als *konservativ-traditional* bezeichnet. Die Konzepte "Die Frau stellt den Beruf bei Kindern nicht zurück" und "Die Frau zieht Beruf vor und verzichtet auf Kinder bzw. der Mann ist bereit zur Haushaltsführung" sollen hier als *egalitär-emanzipatorisch* etikettiert werden. Dazwischen existieren zwei *reformerische Kompromiß-Modelle*: Das Dreiphasenmodells (Beruf, Kinder, Beruf) und das Modell der "Halbtags­tätigkeit für einige Jahre, wenn Kinder zur Welt kommen".

Tab. 3.2: Persönlichkeitsstruktur, Einbindung in die Lebenswelt und persönliche Lebensplanung, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) für die 16jährigen und Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen (%SSQ)

	z - Werte									
	M Ä D C H E N					J U N G E N				
	A	B	C	D	%SSQ	A	B	C	D	%SSQ
N =	136	377	118	127		101	188	136	212	
<i>Persönlichkeitsmerkmale</i>										
Soziokognitive Kompetenzen	-.29	.08	-.04	.13	1.76 *	-.25	-.06	-.03	.21	1.79 *
Ich-Stärke	-.02	.07	-.05	-.13	.52	.16	.04	-.15	-.02	.94
Leistung und Disziplin	.26	.04	.03	-.44	4.59 ***	.33	.07	.03	-.24	3.91 ***
Prosoziale Motivation	.04	.06	.00	-.22	1.04 *	-.17	-.14	.04	.18	2.16 **
Soziale Interessen	.01	.12	-.10	-.28	2.21 **	-.24	.02	-.10	.16	2.06 **
Politische Interessen	-.28	-.05	.06	.41	4.27 ***	-.03	-.06	-.15	.16	1.49 *
Soziale Fähigkeiten	-.12	.03	.00	.05	.36	-.06	-.02	-.04	.07	.25
<i>Jugendkultur</i>										
Bravo-Kultur	-.08	.05	.05	-.10	.44	-.12	.11	-.03	-.02	.59
Bildungsorientierung	-.07	-.02	-.16	.30	1.94 **	.01	-.16	-.14	.23	2.85 **
Motor und Sport	-.10	.04	.18	-.16	1.19 *	.18	.17	-.04	-.21	2.67 **
Kirchliche Aktivität	.38	.02	-.07	-.40	5.39 ***	.18	.04	-.06	-.08	.90
<i>Lebenswelt</i>										
Distanz zu Eltern	-.07	-.07	.13	.18	1.18 *	-.16	-.06	.04	.11	.92
Distanz zur Schule	.11	.00	-.13	.00	.49	.07	.11	.05	-.16	1.36 *
Distanz zur Klasse	-.09	-.06	.11	.19	1.12 *	.05	.05	-.01	-.07	.28
<i>Ereignisgeschichte</i>										
Geltungsstatus (Summe über 5 Jahre)	-.16	.08	-.09	.01	.89	-.11	-.06	.04	.08	.50
Sympathiestatus (Summe über 5 Jahre)	-.07	.08	-.10	-.07	.61	-.08	.02	.05	-.01	.15
Noten (Summe über 5 Jahre)	.09	-.03	-.06	.06	.31	.05	-.08	.03	.03	.29
Erwachsenenprivilegien	-.18	.01	.01	.17	1.07 *	-.04	-.04	-.02	.06	.20

Gruppen: A traditionales Modell: Berufsaufgabe mit Heirat bzw. bei Ankunft eines Kindes  
 B Dreiphasen-Modell  
 C Reduktion der Berufstätigkeit bei Kindern  
 D Keine Reduktion der Berufstätigkeit bei Kindern bzw. Vorrang des Berufs

SSQ: Summe aufgeklärter Varianzen; \* :  $\alpha \leq 5\%$ ; \*\* :  $\alpha \leq 1\%$ ; \*\*\* :  $\alpha \leq 0.1\%$

Auf welchem Hintergrund entscheiden sich Mädchen und Jungen in ihren Lebensplänen eher für die Familie bzw. eher für den Beruf, wenn sich die Frage der gemeinsamen Lebensorganisation bei der Ankunft von Kindern stellt?

Wir müssen diese Frage für Mädchen und Jungen getrennt analysieren, da auch heute noch die Ausgangspositionen unterschiedlich sind. Die Entscheidung für den Beruf - unter Verzicht auf Kinder - ist eine Entscheidung gegen



traditionelle Rollenbilder. Für Jungen träfe dasselbe zu, wenn sie bereit wären, die Familienarbeit zu übernehmen.

Wir haben in der voll entfalteten Analyse auch die "Zwischenlösungen", das Drei-Phasen-Modell und das Modell der Halbtags­tätigkeit der Frau mit Kindern aufgenommen. Es zeigt sich aber, daß diese Gruppen ein unauffälliges Mittelfeld bilden, sodaß wir auf sie nicht detailliert eingehen müssen.

Deutliche Unterschiede finden wir aber bei der Gegenüberstellung von familienorientierten bzw. berufsorientierten Mädchen und Jungen. Interessanterweise verlaufen die Unterschiede bei beiden Gruppen parallel, sodaß wir uns auf die Mädchen konzentrieren können und lediglich die Variationen bei Jungen nennen müssen.

Der Globaleindruck ist der, daß sich das vermutete Muster von Traditionsorientierung und "Emanzipation" herauskristallisiert. Berufsorientierte Mädchen sind sozial etwas kompetenter, traditional orientierte fallen deutlich ab. Zur Emanzipation scheint auch eine Distanzierung von Erwachsenen zu gehören, insbesondere was die Leistungserwartungen angeht. In dieses "Emanzipationsbild" fügt sich konsistent das bedeutend höhere politische Interesse der berufsorientierten Mädchen ein. Ihre Ich-Stärke und ihre soziale Kompetenzeinschätzung ist jedoch nicht größer als die der anderen Gruppen. Andererseits erscheinen sie ehrgeiziger, weniger prosozial orientiert und weniger sozial interessiert. Sie orientieren sich somit gegenläufig zum Rollenbild des braven und sozial sensiblen Mädchen. Interessanterweise ist dies auch bei Jungen der Fall: hier sind Familienorientierte entgegen dem allgemeinen Trend bei Jungen eher prosozial motiviert und sozial interessiert. Auch sie verkörpern weniger das männliche Rollen-Idealbild.

In der seelischen Stabilität ergeben sich keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Präferenzen für die Lebensplanung.

In der Jugendkultur setzt sich das beschriebene Muster fort: Zwei interessante Akzente verdienen aber, gesondert erwähnt zu werden. Der erste ist die Distanz zu kirchlichen Aktivitäten, die berufsorientierte von familienorientierten Mädchen - nicht aber bei Jungen - deutlich abheben. Zum anderen wird sichtbar, daß die Berufsorientierung auch eine Bildungsfrage ist: je intensiver die bildungsorientierte Freizeitgestaltung ist, umso ausgeprägter ist auch die Berufsorientierung - bei den Jungen die Bereitschaft, sich familiär zu engagieren. Damit ist auch jeweils eine Distanz zur Konsumkultur von "Auto-Motorrad-Sport" verbunden.

In der weiteren lebensweltlichen Einbettung und in der Ereignisgeschichte ergeben sich nur mehr wenige Unterschiede. Bei Mädchen scheint die Berufsorientierung mit einer etwas stärkeren sozialen Distanzierung, von Eltern und Klassenkameraden, verbunden zu sein. Auch Rauchen und frühe Unabhängigkeit scheinen bei Mädchen noch "Emanzipationssymbole" zu sein.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß eine ausgeprägte Berufsorientierung bei Mädchen bedeutet, sich gegen die Rollenbilder (weniger brave Leistungserfüllung, größere politische Aufgeschlossenheit, Kirchendistanz, geringere soziale Orientierung) entwickeln zu müssen. Bei Jungen ist dies bei einer starken Familienorientierung in ähnlicher Weise der Fall (weniger Leistungsorientierung, größere Bildungsorientierung der Freizeit, weniger Auto-Motorrad-Sport-Besessenheit, größere soziale Sensibilität).

Dies sind die wichtigsten Gesamttrends. Auf einige zusätzliche Aspekte, die das Bild abrunden können, sei ohne tabellarische Dokumentation eingegangen.

Jugendliche mit eher *konservativen Lebensentwürfen* finden sich vor allem in ländlichen Wohngebieten. Was ihr Elternhaus betrifft, haben sie - selbst bei Wahrnehmung bestehender "strenger" und straforientierter Erziehungsformen - großes Vertrauen zu den Eltern. Die familiäre Gesprächsintensität ist hoch, und dennoch kommt nur geringer Dissens zum Ausdruck; die Dominanz im familiären System liegt vorrangig auf Seiten des Vaters.

Im Bereich personaler Werte schätzen sie Geborgenheit höher ein als Ungebundenheit. Sie sind häufiger engagiert und setzen diese Einstellung auch handelnd um.

Je konservativer ein Jugendlicher in politischer Hinsicht orientiert ist, umso konventioneller fällt sein Lebensplanungsentwurf aus. Lebensentwürfe, die vorsehen, die Frau solle von der Heirat an bzw. von der Geburt des ersten Kindes an nur noch den Haushalt führen, werden am meisten von den CDU-Sympathisanten beiderlei Geschlechts präferiert. Unter den Jungen können es sich die GRÜN-Orientierten am ehesten vorstellen (GRÜNE Jungen: 17,3%, SPD-Jungen: 12,2%, CDU-Jungen: 8,2%), einmal ganz den Haushalt zu übernehmen. 40,8% der GRÜNEN Jungen (SPD-Jungen: 22,7%, CDU-Jungen: 10,8%) räumen der Frau ein, den Beruf nicht zurückstellen zu müssen. Das Drei-Phasen-Modell findet am meisten Akzeptanz bei SPD-orientierten Mädchen, am wenigsten bei den männlichen Grünwählern. Grünwählende Mädchen stimmen - wie auch die Mädchen mit anderer politischer Orientierung - zum Großteil dem Drei-Phasen-Modell zu, unterschei-

den sich aber darin von anderen Mädchen, daß sie den Beruf am wenigsten zurückstellen möchten (zu 26%).

Jugendliche mit eher *egalitären* Lebensentwürfen wohnen meist in der Stadt. Ihre beruflichen Vorstellungen richten sich auf den Besuch einer weiterführenden Schule oder auf ein Studium. Ihr Elternhaus nehmen sie, was z.B die frühe Duldung von heterosexuellen Freundschaftsbeziehungen betrifft, als recht liberal wahr.

Ihre politische Einstellung ist kongruent zum Lebensentwurf progressiv, d.h. vorwiegend "grün"; religiös sind sie nicht sehr engagiert. Ihre Überzeugung, sich selber, ihre Emotionen und Handlungen stets adäquat kontrollieren zu können und auch die Zukunft kompetent bewältigen zu können, fällt eher selbstkritisch infragestellend aus. Gesundheitlich neigen sie zu Sensibilität und zum somatischen Austragen von Konflikten.

Egalitär eingestellte Jugendliche beiderlei Geschlechts fassen den Besuch einer weiterführenden Schule bzw. ein Studium eher ins Auge als Jugendliche mit konventioneller Lebensplanung.

Neben den durch das Elternhaus erhaltenen Prägungen stellt sich die Frage nach der Beeinflussung der Einstellungen durch sowohl vergangene als auch aktuell bestehende Beziehungen zum anderen Geschlecht. Systematische Zusammenhänge derart, daß z.B. konservative Jugendliche weniger Freundschaften mit tieferer innerer Beteiligung und zeitlich längerer Dauer hatten und egalitär Eingestellte mehrere Freundschaften im Sinne einer umfassenden Exploration, wie es zu vermuten wäre, zeigen sich nicht generell. Allerdings hatten sehr traditionell orientierte Mädchen tendenziell seltener einen Freund, egalitär eingestellte Jungen aber schon häufiger eine Freundin, wobei die Dauer bisheriger Beziehungen für die Art der Einstellung keine Rolle spielt.

Hinsichtlich der Akzeptanz der Freundschaftsbeziehungen des Jugendlichen im Elternhaus erleben partnerschaftliche Jungen und berufsorientierte Mädchen ihre Eltern als liberaler als konservativ Eingestellte.

Jugendliche, die das *Dreiphasenmodell* wählen, stammen eher vom Lande als aus der Stadt, gehören vor allem der Grund- und Mittelschicht und weniger der Oberschicht an. Mädchen und Jungen, die sich für das Dreiphasenmodell entscheiden, fühlen sich in ihrem Elternhaus wohl und haben Vertrauen zu den Eltern.

Jugendliche, die eine *Halbtagstätigkeit* der Frau einplanen, stammen hingegen eher aus der Stadt als vom Lande. Mädchen, die sich vorstellen können, halbtags zu arbeiten, sind nicht in erster Linie Gymnasialmädchen, sondern

Hauptschülerinnen, Realschülerinnen und Mädchen aus integrierten Gesamtschulen.

Neben den genannten Kontrastgruppen hebt sich unter den Mädchen eine weitere, quasi neu aufkommende Gruppe ab: die der *Mädchen mit starker Berufsorientierung*: Sie zeigen weniger ausgeprägte Heirats- und Kinderwünsche als andere Mädchen. Ihre Aspirationen bezüglich der eigenen Ausbildung sind anspruchsvoll, als Schulabschluß wünschen sie sich das Abitur.

Im familiären Kontext nehmen sie eine hohe Instabilität und Konsistenz der Erwartungen bei weniger großer Rigidität wahr. Ihre eigene Stellung im Elternhaus ist eher tonangebend dominant; ihre Mütter sind häufig selber berufstätig. Von seiten der Eltern nehmen sie überbehütende Verhaltensweisen wahr, und generell streben sie danach, das Elternhaus zu verlassen. Bei dieser Gruppe wird das Bemühen spürbar, eigene Interessen und Lebenspläne zu verfolgen, die sich nicht automatisch auf Mann, Familie und Kinder richten und mit diesem neuen Selbstverständnis auch zu einer Umwertung des öffentlichen Bewußtseins beizutragen.

Der Prüfung wert erschien auch der Aspekt, ob einer berufstätigen Mutter im Elternhaus Modellwirkung zukommt. Dies ist offenbar der Fall, denn unseren Befunden zufolge haben berufsorientierte Mädchen und egalitär eingestellte Jungen deutlich häufiger berufstätige Mütter. Hingegen haben die potentiellen Hausmänner häufiger nicht berufstätige Mütter.

Konventionalität und Wandel bilden sich in der von uns untersuchten Stichprobe von Jugendlichen unübersehbar ab. Was daraus werden wird, welche Schwierigkeiten der Vereinigung von Berufsarbeit und Familienarbeit entstehen werden, ist offen. Ohne Zweifel wird dies aber zu einer der größten Fragen der späteren Lebensorganisation werden (vgl. KAUFMANN, 1988). Das Ideal sehen fast alle in einer Verbindung von Familie mit Kindern und Berufstätigkeit. Es wird aber nicht unter allen Bedingungen gleich reibungslos realisierbar sein. Die Berufstätigkeit der Mädchen wird in hohem Maße von den sozialhistorischen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und sozialpolitischen Bemühungen (Wiedereingliederungsmaßnahmen in den Beruf, Arbeitsplatzgarantien bei Schwangerschaft, Erziehungsgeld, Wahlmöglichkeiten von Mann und Frau bei der Kinderbetreuung, Quotenregelungen usw.) geprägt werden. Aber auch innerfamiliär werden sich die Aushandlungsprozesse über Familienarbeit und Berufsarbeit zwischen Mann und Frau schwieriger gestalten. An die Fähigkeiten zu friedlichen Abmachungen über die gegenseitigen Verpflichtungen werden große Anforderungen gestellt werden.

*"Indem er vorübergehend den Formen der gewöhnlichen Existenz entsagt, betritt der junge Mensch eine geheiligte Zone, in der die Zeit ewig und grenzenlos, Erfahrung reversibel und wiederherstellbar ist. Die Zeit wird regeneriert; die Vergangenheit wird aktualisiert und in Zukunft umgewandelt; die Formung einer persönlichen Existenz verbindet sich mit den Möglichkeiten einer neuen Gesellschaft, einer neuen Menschheit. In modernen Gesellschaften endet das Schauspiel nicht damit, daß alles an den Anfang zurückkehrt. Wir können nicht mehr erwarten, daß junge Menschen ihre persönlichen Prüfungen durchstehen und dann zu uns zurückkehren und die Dinge widerspruchslos akzeptieren, wie sie nun einmal sind. Wenn etwas faul ist, werden die Jungen bald den Geruch von Verfall und Korruption wahrnehmen. Die moderne Jugend wehrt sich gegen die Vorstellung, daß sie oder die Gesellschaft hoffnungslos durch die Vergangenheit determiniert seien. Die Jugendlichen begegnen unseren konservativen, reduktionistischen Tendenzen mit ihren Inspirationen - Erforschung, Erneuerung, Erwartung. Indem sie herausfinden, wer sie sind und wer nicht, mobilisieren sie die Energien der archaischen Vergangenheit und nutzen sie, um die kulturellen Dimensionen der Zukunft auszudehnen."*

KAPLAN, 1988, 403 f.

*Auf die Dauer hilft nur Power.*

*Keine Macht für Niemand.*

*Bleib auf dem Lande und wehre dich täglich.*

*Die schönste Nation ist die Resignation.*

*Wer sich nicht bewegt, spürt seine Fesseln nicht.*

*JUGENDSPRÜCHE DER 80er JAHRE*

#### **4. Politische Ordnungen und politische Identitätsbildungen**

Zu den wichtigsten Bereichen der Individuation der Person gehört unter den gegenwärtigen politischen Rahmenbedingungen die Herausbildung einer persönlichen Stellungnahme zur Gestaltungsform unserer gemeinsamen Lebensprobleme. Damit tritt die reifende Persönlichkeit aus der Fixierung auf die Gestaltung der persönlichen Lebensverhältnisse in Beruf und Familie heraus und wendet sich umfassenderen gesellschaftlichen und kulturellen Objektivationen zu.

## 4.1 Sozialgeschichtlicher Hintergrund

Ein Prozeß der persönlichen Meinungsbildung zu politischen Themen und damit zur Gestaltung der gemeinschaftlichen Lebensaufgaben gehörte nicht immer zu den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz. Im Zusammenhang mit der Jugendbewegung am Beginn dieses Jahrhunderts können wir erstmals eigenständige ideologische Gedankengebäude der Jugend als "Massenbewegung" beobachten. In dramatischer Absetzung von der Elterngeneration formuliert dann die Politische Jugend der 60er und frühen 70er Jahre ihre politischen Meinungen. In der Geschichte der Jugendgenerationen der Nachkriegszeit läßt sich insgesamt konstatieren, daß sich der Prozeß der persönlichen Meinungsbildung zu wichtigen Themen der persönlichen und gemeinschaftlichen Existenz lebensgeschichtlich vorverlagert hat (vgl. ZINNECKER, 1987).

Aber auch für die Tradierung einer demokratischen Kultur einer Nation sind die Prozesse der politischen Bildung in der Schule von großer Bedeutung. Wer die Schule verläßt, der hat politisch zwar gewiß nicht ausgelernt; viele konkrete Erfahrungen bei der Beobachtung politischer Vorgänge und die Teilnahme am politischen Geschehen werden auch in Zukunft seine politischen Grundhaltungen prägen. Doch wenige haben nach der Schule noch die Möglichkeit, sich *systematisch* in die Hintergründe des politischen Alltagsgeschehens einzuarbeiten.

Ähnlich wie bei der Berufsentscheidung und bei der Entwicklung von Vorstellungen zur Gestaltung des Zusammenlebens von Mann und Frau in Familie und Freizeit hat auch die Möglichkeit der eigenen Identitätsentwicklung im politischen Bereich politische und soziokulturelle Voraussetzungen, die hier kurz kontrastierend für die letzten hundert Jahre dargestellt werden sollen. Erst dadurch wird sichtbar, wie stark Prozesse der politischen Identitätsentwicklung an die "Umwelt", hier an die jeweiligen politischen Ordnungen, gebunden sind.

Wer sich heute des hohen Alters von achtzig oder neunzig Jahren erfreut, der hat in seiner Lebensgeschichte eine abrupte Abfolge politischer Ordnungen erlebt. Sie machen eine unglaubliche Bandbreite der Möglichkeiten eigenständiger politischer Meinungsbildung sichtbar, da sie ganz unterschiedliche Legitimitätsvoraussetzungen haben. Die Abfolge der politischen Ordnungen des Kaiserreichs, der Weimarer Republik, der Diktatur des Tausendjährigen Reiches und der Demokratie der Nachkriegszeit dokumentieren die unübersehbare Verschränkung politischer Herrschaftssysteme und ihrer Legitimationsansprüche mit korrespondierenden Prozessen der politischen Bildung.

Allen gemeinsam ist ein Anspruch auf Legitimität, der über politische Bewußtseinsbildung vermittelt werden soll. Denn ein politisches System kann auf die Dauer nur existieren, wenn es die Zustimmung derer erhält, die es umfaßt. Allerdings kann Zustimmung, wie die Vergangenheit und auch die Gegenwart zeigen, durch die verschiedensten Formen des Zwanges ersetzt werden. Auf die Dauer erzeugt aber Zwang hohe Kosten, Gewalt und Gegengewalt (siehe BEHRMANN, 1972). Auf diesem Hintergrund hat MAX WEBER politische Herrschaftssysteme nach der Form der von ihnen geforderten Loyalität unterschieden. Die historisch höchste Entfaltung kann ein solches politisches System in Anspruch nehmen, das es schafft, Loyalität ihm gegenüber auf mehrheitsbezogene Zustimmungsbereitschaften in allgemeinen, freien und geheimen Wahlen aufzubauen. Danach erfolgen die politischen Entscheidungen auf der Grundlage moralisch und verfahrensmäßig gerechtfertigter Instanzen, die politischen Vertreter sind vom Volke gewählt, besitzen die Kompetenz und Legitimität, Entscheidungen zu fällen, sie können demonstrieren, daß sie die Spielregeln der politischen Verfassungen einhalten und die Spielregeln der politischen Entscheidungen weitgehend akzeptieren.

Die Art und Weise der politischen Legitimation strukturiert damit die Wünschbarkeiten in bezug auf die politische Bildung des Volkes vor. Ein auf der höchsten Stufe der Legitimität angesiedeltes System muß daran interessiert sein, die urteilsfähige Loyalität und Zustimmungsbereitschaft der Bürger zu sichern. Sie muß auf die Urteilsfähigkeit der Bürger vertrauen, da auf dieser Basis auch ein Machtwechsel möglich ist. Westliche Demokratien gehören historisch gesehen zu jenen Ausnahmeerscheinungen politischer Ordnungen, die die Möglichkeiten des friedlichen Machtwechsels, des gewaltlosen Austausches von Machtinhabern vorsehen.

Die Geschichte der politischen Erziehung in den letzten hundert Jahren belegt diese Zusammenhänge zwischen der Legitimationsbasis einer politischen Ordnung und den gewünschten politischen Bildungsprozessen und Erziehungsprozessen für die heranwachsende Generation in unübersehbarer Weise.

#### **4.1.1 Politische Bildung im Kaiserreich**

Die politische Ordnung der Kaiserzeit, vom 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg, hat zwar viele Wandlungen und Kämpfe erlebt, im Kern hat aber das monarchische System in Koalition mit der Kirche, also in der Verbindung von Thron und Altar, die Basis für die Loyalität der Bürger bestimmt. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts hat allerdings der konfliktreiche Kampf der

Sozialdemokratie um eine politische Beteiligung aller Gruppen der Bevölkerung die Legitimationsvorgänge verändert. Wahlmöglichkeiten der Bürger wurden nun langsam und in verschiedenen Ländern in unterschiedlicher Weise eingeführt, vom 3-Klassen Wahlrecht bis zu freien und geheimen Wahlen für den Reichstag und die Landtage, wobei entsprechende Machtbefugnisse durch die besondere Bedeutung des Reichskanzlers und des Kaisers, insbesondere seiner Hoheitsrechte über das Militär und die Friedens- und Außenpolitik, bestimmend waren.

Die Legitimität des obrigkeitsstaatlichen Herrschaftssystems basierte hauptsächlich auf Loyalitätsbindungen seiner Bürger an "Gott, Kaiser und Vaterland". Von Untertanen, die die Herrschaftsordnungen als Ausdruck des Göttlichen Willens akzeptierten, den Kaiser als Symbol der Einheit des Deutschen Reiches verehrten und an seine Fürsorglichkeit glaubten, sowie stolz auf ihre Zugehörigkeit zu dem sich glanzvoll und mächtig gebenden Nationalstaat waren, hatte der Obrigkeitsstaat nichts zu befürchten. Aus der Sicht der Machträger war es daher außerordentlich wichtig, solche Loyalitätsbindungen zu erhalten und zu fördern. Legitimationsfördernde politische Einstellungen sollten daher wenn möglich schon im Kindes- und Jugendalter erworben werden. Der Staat bediente sich dazu als Beeinflussungsinstanz des staatlichen Schulwesens (in Preußen gab es eine 8jährige Schulpflicht) und des Militärdienstes (3jährige Wehrpflicht, ab 1893 2jährig), der oft als Schule der Nation bezeichnet wurde. So urteilt z.B. der Gymnasialdirektor PRAHL im Jahre 1911:

"Die staatsbürgerliche Zucht, die die Deutschen vor allen anderen Völkern auszeichnet, die von allen andern Nationen mit Neid und Bewunderung als eine der Ursachen unserer Größe anerkannt wird, woher stammt sie? Aus der Schule und dem Heere. Die Schule legt den Grund, und auf diesem baut das Heer weiter." (Zitiert nach WENZEL, 1974, S. 346).

Da uns die Phase der Kindheit und Jugend besonders interessiert, wollen wir im folgenden auf die Rolle der Schule für das politische Lernen eingehen. Schon bald nach der bürgerlichen Revolution von 1848/49 führte der preussische König Friedrich Wilhelm IV. mangelnde Loyalität seiner Untertanen auf die Schule zurück und schrieb den fortschrittlichen Volksschullehrern die Schuld an der Revolution zu:

"All das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen ist, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit vertreiben, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüte meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewandt haben ... Nicht den Pöbel fürchte ich, aber die unheiligen Lehren einer modernen, frivolen Weltweisheit vergiften und untergraben meine Bürokratie, auf die ich bisher stolz zu sein glauben konnte. Doch solange ich noch das Heft in den Händen führe, werde ich solchem Unwesen zu steuern wissen." (Zitiert nach VOIGT, 1973, S. 161)



In der Tat traten dann 1854 vom Geheimrat Stiehl ausgearbeitete Richtlinien für die Lehrerausbildung und den Unterricht in den Volksschulen in Kraft (die sogenannten Stiehlschen Regulative), die den Zweck hatten, Erziehung zur Loyalität gegenüber der Monarchie in der Volksschule zur Pflicht zu machen und alle als überflüssig angesehenen Lehrstoffe zu beschneiden. Der Unterricht sollte sich im wesentlichen auf Lesen, Religion und Rechnen beschränken (vgl. WEIMER & SCHOELER, 1976).

Vor allem der Religionsunterricht spielte eine große Rolle. Er sollte unter dem Motto des gern zitierten Bibelspruches aus Römer 13,1 stehen

"Jedermann sei Untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat; denn es ist keine Obrigkeit, ohne von Gott; wo aber Obrigkeit ist, die ist von Gott verordnet."

und so der politischen Ordnung göttliche Weihe verleihen.

Erziehung zum Gehorsam war der Angelpunkt der politischen Erziehung jener Zeit. So schreibt z.B. der Berliner Schulrat BORMANN 1857 in einer Schulstunde für evangelische Volksschullehrer:

*"Gehorsam ist die Tugend aller Tugenden. Es ist die Tugend jedes Alters, jedes Staates, jedes Geschlechts ... Die Volksschule ... hat daher die nirgend in Zweifel gestellte Aufgabe, die ihr überwiesenen Kinder gleichfalls zum Gehorsam zu erziehen."*

Und weiter über die Aufgabe des Volksschullehrers:

"Er weiß, daß Gehorsam gegen die menschliche Obrigkeit mit unbedingter Willigkeit nur von demjenigen geleistet wird, der in ihr eine *göttliche Veranstaltung* erblickt, und darum ist er bemüht, sie überall in diesem Sinne seinen Schülern und Schülerinnen vor die Augen zu führen." (Zitiert nach TITZE, 1973, S. 191-192)

Zwar wurden die Stiehlschen Regulative 1872 durch die Allgemeinen Bestimmungen aufgehoben, die Bedeutung des Religionsunterrichts reduziert und zugleich die sogenannten "Realien" (Geschichte, Geografie, Naturkunde) in den Unterricht eingeführt, doch kann man davon ausgehen, daß der Unterricht weiterhin auch die Funktion hatte, Loyalitätsbindungen zu erzeugen, vor allem da eine ganze Lehrer- generation an den königlich-preußischen Lehrerseminaren im Geiste der Regulative ausgebildet worden war.

Im Zeichen der Auseinandersetzung mit der Sozialdemokratie versuchte schließlich der Staat, die Schule explizit als Kampfmittel gegen sozialdemokratische Ideen einzusetzen, um sich so die Loyalität seiner Untertanen zu sichern. Der Mai-Erlaß von 1889 wird allgemein als Datum der Einführung des politischen Unterrichts in den Schulen angesehen - aber unter welchen Zielsetzungen! Im Protokoll der Sitzung des Staatsministeriums vom 30.4.1889 heißt es:

"Es kamen folgende Gegenstände zur Beratung: 1) Seine Majestät der Kaiser und König geruhte dem Staatsministerium zu eröffnen, daß sie dasselbe hauptsächlich berufen hätten,

um eine wirksame Bekämpfung der sozialdemokratischen Tendenzen zum Gegenstande der Beratung zu machen. Gesetze, Verordnungen und andere Vorschriften, welche man gegen die Sozialdemokraten erlasse, seien Pallative, durch welche man vielleicht Schutz gegen deren äußere Ausschreitungen erlange; um sie aber an der Wurzel anzufassen und soweit als tunlich im Keime zu ersticken, müsse man auf die Jugend einwirken. Der Hauptkampfplatz liege daher in der Schule. Die demokratische Propaganda, welche den arbeitenden Klassen den Glauben beizubringen suche, daß sie von den oberen Klassen lediglich zu deren Nutzen ausgebeutet würden, gewinne ihre Stärke nur aus der Unwissenheit der Massen. Dieselben müßten von Kindheit auf durch zweckmäßigen Unterricht darauf hingewiesen werden, daß die sozialdemokratischen Lehren unausführbar und jedem gleich verderblich seien." (Zitiert nach BERG, 1980, S. 149f.)

Zu den Lehrinhalten, die aufgrund dieser Ziele der politischen Erziehung vorgeschlagen und realisiert wurden, gibt es viele autobiographische Berichte und auch Beobachtungen kritischer Zeitgenossen. So schreibt z.B. RÜHLE (1922, S. 261 und 262f.) zusammenfassend folgendes:

"Dem *Religionsunterricht* ist im Lehrplan der Schulen ein breiter Raum gewährt ... Danach (nach der Schulordnung) mußten die Kinder auswendig lernen: 20-40 Sprüche aus dem Alten, 100-110 Sprüche aus dem Neuen, 6 Psalmen, 20 Kirchenlieder und den Wortlaut der 5 Hauptstücke des lutherischen kleinen Katechismus ... In jüngster Zeit hat sich hierin äußerlich manches geändert. Die Zahl der Religionsstunden ist herabgesetzt worden, ... der Memorierstoff hat eine Beschneidung erfahren. *Aber der Geist ist derselbe geblieben* ... Neben der Weckung und Befestigung des Glaubens an die himmlischen Autoritäten fällt der Volksschule die Aufgabe zu, der Jugend des Volkes die tiefe Kniebeuge vor dem Glanze *irdischer Autoritäten* beizubringen ...

Im *Geschichtsunterricht* erschließt man den Kindern keinen Einblick in eine Welt- und Kulturgeschichte ... Im Gegenteil ... Man färbt die charakteristischen Momente objektiven historischen Werdens durch den Anstrich nationaler, konfessioneller und politischer Tendenzen. Man schreckt selbst vor offenkundigen Fälschungen und dreisten Geschichtslügen nicht zurück, nur um Potentaten und Dynastien in hellerem Licht erstrahlen zu lassen. Könige und Schlachtenlenker sind die Wohltäter der Menschheit, Kriege sind die großen Wendepunkte der Geschichte, im Mordpatriotismus gipfelt alle Tugend."

Diese Inhalte fanden ihre Ergänzung durch das "institutionelle Curriculum" der Volksschule. Das Verhältnis zwischen Kindern und Lehrern war im kleinen durch eine ähnliche Autoritätsbeziehung gekennzeichnet wie das Verhältnis zwischen Obrigkeitsstaat und Untertanen im großen. Mit Zwang, Auswendiglernen, strenger Disziplin und Drill und unter häufigem Einsatz der Prügelstrafe erfuhren die Kinder in der Volksschule ein Sozialsystem, das für seine Zwecke diejenigen Verhaltensweisen hervorbringen wollte, die auch im politischen System erwünscht waren und die sich auf den Kern des widerspruchslosen Gehorsams zusammenfassen lassen. RÜHLE (1922, S. 265) urteilt hart: "... die Volksschulerziehung - *ein pädagogisch aufgeputzter*

*Militarismus* der Volksschullehrer - ein aus Versehen ins Schulzimmer geratener Unteroffizier."

Zusammenfassend kann man festhalten, daß sich das politische Lernen der 12- bis 16jährigen unter folgenden Bedingungen abspielte:

- gefördert wurden vor allem Loyalitätsbindungen an Autoritätspersonen (Kaiser, Lehrer, Unternehmer),
- die Werte, auf die sich das politische System berief, knüpften an religiöse Einstellungen an und bezogen sich vor allem auf die göttliche Vorbestimmtheit der politischen Ordnung und die Wichtigkeit des Gehorsams gegenüber Autoritäten,
- politisches Wissen wurde in der Schule nicht gefördert, sondern als gefährlich erachtet; soweit bekannt ist, wirkten sich Einflüsse der Gegenkultur der Arbeiterbewegung erst mit dem Eintritt in den Arbeitsprozeß aus,
- selbständige Analysefähigkeit war nicht gefragt und hätte sich unter den schlechten Schulbedingungen selbst dann nur schwer entwickeln können, wenn sie gewollt worden wäre,
- die Einübung von politischen Handlungskompetenzen konnte nicht erfolgen, da es einerseits kaum Möglichkeiten einer politischen Beteiligung gab und andererseits in den autoritären Schulstrukturen keine Übungsmöglichkeiten vorgesehen waren,
- das Bild, das der Staat von sich entwarf, war das eines fürsorgenden Patriarchen,
- Nationalstolz und emotionale Bindung an das Vaterland waren wichtige Erziehungsziele,
- die Frauen waren politisch ausgeschlossen (keine Wahlberechtigung).

#### **4.1.2 Politisches Lernen in der Weimarer Republik: der Mangel an demokratischen Leitbildern und antidemokratisches Denken**

Im Laufe des ersten Weltkrieges brach schließlich das Kaiserreich zusammen. Die Gründung der Weimarer Republik war durch scharfe Auseinandersetzungen um die neue Staatsform, ob parlamentarische Demokratie oder Rätereublik, gekennzeichnet. Schließlich setzten sich die Mehrheitssozialdemokraten durch. Die Nationalversammlung verabschiedete in Weimar die

Verfassung und begründete damit das erste parlamentarische Regierungssystem.

Dieses neue Regierungssystem war nun auf die Legitimation und Zustimmungsbereitschaft der Bevölkerung angewiesen. Die Legitimationsprobleme der Weimarer Republik waren jedoch groß und spielten sich auf mehreren Feldern ab:

- Zum einen war die parlamentarische Demokratie von mehreren Lagern nicht gewollt worden; weder vom Adel und vom Großbürgertum, die unverändert die Führungspositionen in Bürokratie und Militär besetzten und die weiterhin monarchistisch orientiert waren, noch von den Teilen der Arbeiterlinken, die eine Räterepublik angestrebt hatten, und deren Verhältnis zur Weimarer Republik durch das Erlebnis der Militäreinsätze im Jahre 1919 stark gestört war. Schließlich gab es auch einen antidemokratischen neuen Nationalismus, der nicht zurück zur Monarchie wollte, sondern von Volksgemeinschaft, Glanz und Stärke eines kommenden einigen Deutschen Reiches träumte. (vgl. SONTHEIMER, 1983)

Das rechte antidemokratische Denken schrieb außerdem in einer Umkehrung der tatsächlichen Verhältnisse dem inneren Umsturz in Deutschland die Schuld an der militärischen Niederlage des ersten Weltkrieges zu (Dolchstoßlegende).

- Zum zweiten trafen die wirtschaftlichen Probleme des besiegten Deutschland große Bevölkerungsteile, die dem Staat hierfür zumindest eine Teilschuld zuschrieben, hart. So verloren Handwerker und kleine Kaufleute während der Inflation in den zwanziger Jahren ihr Vermögen, so hatten die Bauern große wirtschaftliche Probleme, da die Struktur der bäuerlichen Betriebe nicht mehr den veränderten Marktbedingungen nach dem Kriege entsprach. So führte die Wirtschaftskrise anfangs der 30er Jahre zu zeitweilig etwa 6 Mio. Arbeitslosen (ca. 30% der Arbeitnehmer).
- Zum dritten führte die Schwierigkeit, im Reichstag mehrheitsfähige Koalitionen zu bilden und die Möglichkeit der Auflösung des Reichstages zu ständig wechselnden Regierungen, zu häufigen Neuwahlen und zu Schwierigkeiten, eine einheitliche Politik zu verfolgen. Diese Instabilität hat dem Ansehen der obersten demokratischen Instanz und den Parteien schwer geschadet. Parteipolitik, auf der doch die parlamentarische Demokratie beruht, galt in weiten Kreisen als widerwärtiges egoistisches Gerangel, bei dem die "höheren" Ziele der Nation auf der Strecke blieben. (Vgl. SONTHEIMER, 1983).

In einem solchen Klima, das der Weimarer Republik Legitimation absprach und in dem antidemokratische Vorstellungen mit Vehemenz und Brutalität

vertreten wurden (man denke etwa an die Putschversuche von KAPP und HITLER und an die Morde an linken und bürgerlichen Politikern wie KARL LIEBKNECHT, ROSA LUXEMBURG, MATTHIAS ERZBERGER, WALTHER RATHENAU), wuchs die Jugend auf. Man kann davon ausgehen, daß die unmittelbare Erfahrung politischer Konflikte relativ groß war, da Streiks, Aufmärsche und Demonstrationen vor allem in den großen Städten an der Tagesordnung waren. Man kann davon ausgehen, daß diese unmittelbare Welt der Alltagserfahrung durch das Vorherrschen antidemokratischer Einstellungen gekennzeichnet war, während positive Leitbilder der parlamentarischen Demokratie fehlten.

KURT A., 1922 in Berlin geboren und dort zur Schule gegangen, berichtet:

"1930/31, da war ich ja auch schon neun, hatten wir Jungs öfters auf dem Herrmannsplatz viel Spaß, wenn die Kommunisten und die vom Stahlhelm sich prügeln. Die kamen aus verschiedenen Richtungen und da gab es ziemlich harte Auseinandersetzungen. Wenn es brenzlig wurde, sind wir immer in einen Hausflur geflüchtet und haben durch die Scheiben geguckt...

Eigentlich bin ich in einem ziemlich unpolitischen Elternhaus groß geworden ... Ich kann aber sagen, daß in diesem unpolitischen Elternhaus die Eltern doch positiv zu der ganzen Entwicklung standen, als es hieß: Hindenburg hat den Hitler zum Reichskanzler ernannt. Da gab es sehr positive Reaktionen. Sie waren nicht überschwänglich, aber man wünschte sich ein bißchen Ordnung, die ja durch dieses Vielparteiensystem ins Schwanken gekommen war." (ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM, 1983, S. 30)

Wie sah es nun mit dem politischen Lernen in der Schule aus? In der Weimarer Verfassung wurden einige Reformen eingeleitet. So wurde die geistliche Schulaufsicht abgeschafft und durch eine staatliche ersetzt, eine gemeinsame Grundschule gefordert und durchgesetzt, die Simultanschule (beide Konfessionen) zur Regelschule erklärt und die Teilnahme am Religionsunterricht freigestellt. Viele Reformen und weitergehende Wünsche blieben jedoch in den Anfängen stecken, da sich der Reichstag nicht auf ein Reichsschulgesetz und auf eine einheitliche Regelung der Lehrerbildung einigen konnte (vgl. zur Schulpolitik vor allem VOIGT, 1973). So herrschte z.B. am Ende der Weimarer Republik immer noch die Konfessionsschule vor (nur 15% aller Volksschulen waren Simultanschulen, s. LUNDGREEN, 1981) und der Stadt-Land-Unterschied blieb weiterhin groß. Für das Land blieb die Zwergschule mit 1-3 Klassen typisch. Die wesentlichste Neuerung war, daß per Reichsgesetz die bisherigen Vorschulen, die auf die höheren Schulen vorbereitet hatten, abgeschafft wurden und die ersten 4 Klassen der Volksschule als gemeinsame Grundschule bestimmt wurden. Im großen und ganzen hatte sich

jedoch an den institutionellen Bedingungen der Schule nicht allzuviel geändert.

Zum politischen Unterricht wird in Art. 148 der Weimarer Reichsverfassung ausgeführt:

- "(1) In allen Schulen ist die sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerverständigung zu erstreben.
- (2) Beim Unterricht in den öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden.
- (3) Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer an den Schulen. Jeder Schüler erhält bei Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung." (Zitiert nach FISCHER, 1970, S. 10)

Ein eigenes Fach Staatsbürgerkunde wurde jedoch trotz Verfassungsauftrag nie allgemein eingeführt, da die Auffassungen über dessen Inhalt zu divergent waren. J. LANG, ein Parteisekretär der konservativen monarchistisch orientierten Deutsch-Nationalen Volks-Partei äußert sich etwa im Jahre 1919:

"Wenn ich es dennoch wage, eine Lanze für die recht frühzeitige politische Aufklärung der Jugend zu brechen, so geschieht es in meiner innersten Überzeugung, daß es gerade heute notwendig ist, eine politisch geschulte Jugend heranzuziehen, besonders da jetzt jeder Deutsche vom 20. Lebensjahr an wahlberechtigt ist ... Ja, es soll und muß anders werden! Wir wollen wieder eine starke deutsche Jugend haben, eine Jugend, die Liebe zu unserem Vaterland hat, die den Geist jener Jugend in sich trägt, die unter dem Gesang 'Deutschland, über alles' bei Langemarck englische Stellungen erstürmte ... Langes Zaudern und nutzloses Debattieren entfernt uns nur von unserem Ziele! Alle, die dazu berufen sind, an der Vervollkommnung des geistigen und körperlichen Wohles unserer Jugend mitzuarbeiten, müssen uns helfen. Pflanz wieder die Liebe zum Vaterland in ihre Herzen ein. Erzählt ihnen von den großen Taten, die die deutsche Jugend über vier Jahre lang vollbracht hat und sucht sie zu gleichen Taten anzuspornen. Von der deutschen Treue sollt Ihr ihnen berichten, von dem deutschen Vaterlande, das dem Deutschland voranging, wo noch ein Herrscher auf dem Throne saß, an dem wir mit Liebe und Verehrung hingen, von der Zeit, wo noch Glaube, Ordnung und Sitte herrschten! Erzählt ihnen auch, wie man unsere alten deutschen Fahnen, die Fahnen Bismarcks, die dem Feinde ein Schrecken waren, und unter denen wir die größten Heldentaten vollbracht haben, schimpflich eingezogen und damit den Braven, die unter ihnen gestritten und geblutet, einen Schlag ins Gesicht gegeben hat!" (Zitiert nach FISCHER, 1970, S. 16)

Da auch solche Vorstellungen zu einer "Staatsbürgerkunde" vertreten wurden, nimmt es denn auch nicht wunder, daß die 1922 erlassenen Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen und die Lehrpläne der einzelnen Länder als Minimalkonsens für die Staatsbürgerkunde lediglich eine Information über

staatliche Institutionen und den Inhalt der Verfassung vorsahen, demokratische Prinzipien und Werte aber nicht zur Sprache kamen (vgl. FISCHER, 1970). Bei einer Untersuchung der Geschichtsbücher, die damals in den Schulen verwendet wurden (Staatsbürgerkunde war Teil des Geschichtsunterrichts) kommt SCHALLENBERGER (1964) zu dem Schluß, daß sich in den Büchern nicht mehr nur das Wilhelminische Geschichtsbild (Nationalismus, Heldenverehrung, Thron und Altar) widerspiegelt, sondern auch ansatzweise die Vorwegnahme der nationalistischen Geschichtssicht (z.B. Rassebegriff), aber auch beachtliche, eigenständige demokratisch-republikanische Bemühungen (Behandlung der sozialen Frage, Darstellungen von Parteien, Bemühungen des Völkerbundes). Eine systematische Erziehung zur Demokratie hat dennoch nicht stattgefunden. Allerdings bahnte sich anscheinend im institutionellen Curriculum, vor allem durch junge Lehrer, eine Wandlung an. WEIMER & SCHOELER (1976) urteilen sehr positiv:

"Der Lehrton wurde freundlicher, das strenge, bloß äußerliche Autoritätsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler wich einem natürlichen Vertrauensverhältnis." (S. 263)

Einen etwas realistischeren Eindruck dürfte der Bericht von HELMUT W. geben, der über seine Zeit als Volksschullehrer in Berlin des Jahres 1928 schreibt:

"Ich war dort der einzige junge Lehrer und habe meinen alten Kollegen manchen Vortrag über die Neuerungen in der Pädagogik halten müssen. Während meiner Arbeitslosigkeit hatte ich genug Gelegenheit und vor allem Zeit gehabt, mich mit den neuen Strömungen auseinanderzusetzen. Während in anderen Schulen doch schon sehr viele Versuche gemacht wurden, lief hier das gesamte Schulgeschehen in den althergebrachten Bahnen ... Der Unterricht wurde ausschließlich von dem Frage-Antwort-Spiel beherrscht: der Lehrer hielt seinen Vortrag und fragte dann den eben vorgetragenen Stoff wieder ab. Die Kinder saßen in geschlossener Sitzordnung in Reih und Glied in den Viererbänken. Es gab wohl sogar noch Lehrer, die darauf bestanden, daß die Schüler mit gefalteten Händen dasitzen. Ansonsten war es selbstverständlich, daß sie ihre Hände ruhig *auf* den Tischen hielten und sich nur mit einem Handzeichen mit einer Antwort auf die Frage des Lehrers beteiligten." (ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM, 1983, S. 35).

Derselbe Lehrer berichtete dann über seine Tätigkeit an einer weltlichen Versuchsschule, in der eine freiere Pädagogik mit dem Ziel des selbstständigen Arbeitens und Denkens eingesetzt wurde, doch dürften solche Schulen in einer verschwindenden Minderheit gewesen sein. LUNDGREEN (1981) geht davon aus, daß es gegen Ende der Weimarer Republik nur etwa 15% weltliche Volksschulen gab.

Zusammenfassend gesehen spielte sich das politische Lernen der 12- bis 16jährigen unter folgenden Bedingungen ab:

- die Legitimationsprobleme der Weimarer Republik waren auch für Kinder und Jugendliche im Alltag erfahrbar: teilweise bürgerkriegsähnliche Zustände, Wirtschaftskrisen, Arbeitslosigkeit usw.,
- es gab breite antidemokratische Strömungen, deren Klima sich vermutlich auch Schülern vermittelte (wir wissen z.B. daß man sich über die neuen Reichsfarben schwarz-rot-gold als "schwarz-rot-senf" lustig machte),
- in der Schule pflanzten sich weitgehend die alten autoritären Tendenzen fort,
- sofern überhaupt politisches Wissen in den Schulen vermittelt wurde, bezog es sich eher auf eine formaldemokratische Institutionenkunde, eine Erziehung zum "Geist" der Demokratie fand nicht statt,
- der Krieg wurde von den Kindern insofern direkt erlebt, als seine inneren Folgen (Hungersnot) spürbar wurden, die unmittelbaren Schrecknisse des Kampfes kamen propagandistisch uminterpretiert als Heldentaten der deutschen Soldaten über Medien vermittelt in der Heimat an,
- eine neue Pädagogik, die die Beteiligungsmöglichkeiten des Schülers betonte, kam nur in relativ wenigen Schulversuchen zum Einsatz und konnte so in der Allgemeinheit zu keiner wesentlichen Veränderung politischer Analysefähigkeit und Handlungskompetenz beitragen,
- die vorherrschenden Werte, die vermittelt wurden, stammten noch aus dem Kaiserreich und stützten so eher autoritäre Strukturen,
- die Frauen wurden erstmals formal politisch ansatzweise gleichgestellt (Wahlrecht).

#### **4.1.3 Politisches Lernen im Nationalsozialismus: die Allgegenwart nationalsozialistischer Ideologie und Symbolik**

Die historische Phase des Dritten Reiches gibt uns Einblick in die Bedingungen der politischen Identitätsbildung unter totalitären Rahmenbedingungen. Neben der auf Stärke und Selbstbewußtsein basierenden Politik, der Demonstration eines einheitlichen Willens wiedererstarkter politischer Kraft sollte vor allem eine umfassende Propaganda, in die auch das Erziehungswesen eingebunden war, die politische Loyalität sichern.

Durch die gleichgeschaltete Presse, den gleichgeschalteten Rundfunk, Aufmärsche, Massenveranstaltungen usw. erfolgte einerseits eine verherrlichende, jegliche Kritik ausblendende Darstellung der Realität und zum anderen eine massenhafte Verbreitung nationalsozialistischer Ideologie und Symbolik.



lik. Nationalsozialistische Organisationen vielfältiger Art sollten schließlich möglichst jeden erfassen und auf diese Weise erzieherisch einwirken. HITLER beschrieb 1938 in einer Rede vor der HJ diesen Erziehungsanspruch so: (vgl. NYSSSEN, 1979, S. 31)

"Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln, und wenn nun diese Knaben, diese Mädchen mit ihren 10 Jahren in unsere Organisation hineinkommen und dort nun so oft zum erstenmal überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitlerjugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre, und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger, sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei oder in die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS, in das NSKK und so weiter. Und wenn sie dort zwei Jahre und anderthalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen, alle mit einem Symbol: dem deutschen Spaten (Beifall).

Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an Klassenbewußtsein oder Standesdünkel da oder dort noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre (Beifall), und wenn sie dann nach zwei oder drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in die SA oder SS und so weiter, und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben (Beifall), und sie sind glücklich dabei. Langsam verschwinden aus ihrem ganzen Gesichtsfeld alle diese lächerlichen Vorurteile, unter denen vielleicht noch ihre Väter leiden mögen. Sie sehen sich ganz anders an, sie haben allmählich den Menschen kennengelernt, und wenn mir einer sagt: ja, aber da werden doch noch welche überbleiben. Der Nationalsozialismus steht nicht am Ende seiner Tage, sondern erst am Anfang (Beifall)!"

Zwar verfügte der Nationalsozialismus über keine geschlossene Ideologie (vgl. z.B. SONTHEIMER, 1983), doch dienten die zentralen Inhalte seiner Denkweise zur Rechtfertigung der tatsächlichen Politik. Dem Begriff des Klassenkampfes, der die politisch-ökonomische Analyse und die Geschichtsdeutung der Arbeiterbewegung seit KARL MARX nachhaltig beeinflusst hatte, wurde der Begriff der Volksgemeinschaft und der Rassengedanke gegenübergestellt. Darin wird davon ausgegangen, daß die Errungenschaften in Kunst, Wissenschaft und Technik Leistungen der "arischen Rasse" seien, und daß in der Geschichte der Kampf höherwertiger gegen niedrige Rassen zum Ausdruck kommt, wobei die höherwertige Rasse siegt. Diese sozialdarwinistische Geschichtsauffassung sollte einerseits den Deutschen stolz auf seine Zugehörigkeit zu einer Herrenrasse machen und andererseits die Eroberungskriege rechtfertigen. Diese Geschichtsauffassung verlangte als Widerpart zur arischen Rasse nach einem politischen Kollektivfeind, der im Judentum ausgemacht wurde, wobei in seltsamer Weise Judentum, Kapitalismus und Marxismus in einen Topf geworfen wurden. HITLER schreibt in "Mein Kampf" über "den" Juden:

"Erst benutzte er das Bürgertum als Sturmbock gegen die feudale Welt, nun den Arbeiter gegen die bürgerliche ... Von jetzt ab hat der Arbeiter nur mehr die Aufgabe, für die Zukunft des jüdischen Volkes zu fechten. Unbewußt wird er in den Dienst der Macht gestellt, die er zu bekämpfen vermeint. Man läßt ihn scheinbar gegen das Kapital anrennen und kann ihn so am leichtesten gerade für dieses kämpfen lassen ... Das in jedem arischen Menschen irgendwie schlummernde Bedürfnis nach sozialer Gerechtigkeit steigert er in unendlich kluger Weise zum Haß gegen die vom Glück besser Bedachten und gibt dabei dem Kampfe um die Beseitigung sozialer Schäden ein ganz bestimmtes Gepräge. Er begründet die marxistische Lehre." (Zitiert nach NYSSSEN, 1979, S. 21)

Als positives Ziel wurde die Volksgemeinschaft propagiert, d.h. das gemeinsame Zusammenwirken aller Gruppen zur Verwirklichung höherer Ziele, zu denen das ganze Volk aufgrund seiner rassebedingten Führungsrolle angeblich bestimmt war. Die gesellschaftliche Bedeutung des Individuums sollte sich nicht nach seiner Zugehörigkeit zu Klassen oder Schichten bemessen, sondern nach seinem Beitrag zur Verwirklichung der gemeinsamen Aufgabe des Volkes. Auf diese Weise wurde trotz weiterhin bestehender Unterschiede allen, die sich für die nationalsozialistischen Ziele einsetzten, gleiche Bedeutung zugesprochen und gleichzeitig die Opposition als Volksverrat gebrandmarkt.

Der sozialdarwinistischen Geschichtsauffassung vom Kampf der Völker entsprach nach innen die Vorstellung der prinzipiellen Ungleichheit der Menschen, von denen die rassisch höherwertigen und intelligenteren zur Führung und die anderen zur Gefolgschaft berufen seien. Rassenideologie, Antisemitismus, Volksgemeinschaft und Führerprinzip bildeten das ideologische Band, mit dem das politische System und dessen Ziele gerechtfertigt wurden. Diese Ideologie wurde durch den massiven Einsatz von Symbolen allgegenwärtig: Führerbilder, Hakenkreuze, Uniformierung, Fackelzüge, Massenansprachen, Hitler-Gruß, Kennzeichnung jüdischer Geschäfte, Idol des blonden blauäugigen Herrenmenschen, Judenstern, usw.

Wie spielte sich politisches Lernen von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus ab? Zunächst einmal müssen wir davon ausgehen, daß der nationalsozialistische Staat über seine Symbolik omnipräsent war und auf offiziellem Wege nur einseitige pro-nazistische Informationen verbreitet wurden. Dies erschwerte sicherlich die Entwicklung kritischer Denkansätze. Zum anderen müssen wir nach der Rolle der Schule und der Aufgabe der Hitler-Jugend für das politische Lernen fragen.

Das Schulsystem der Weimarer Republik wurde in seiner Struktur nicht grundlegend gewandelt, doch sollte das Schulwesen durch eine Reihe von

Maßnahmen in den Dienst der Legitimitätsbeschaffung gestellt werden. Reichsinnenminister FRICK setzte in seinen Richtlinien aus dem Jahr 1933 die Ziele:

"Die oberste Aufgabe der Schule ist die Erziehung der Jugend zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist." (Zitiert nach: ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM, 1983, S. 64).

Die erste Phase war gekennzeichnet durch die Ausschaltung der Opposition. Das im Jahre 1933 erlassene Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums diente als Grundlage für Berufsverbote (vor allem für die KPD- und SPD-Anhänger) und für die Ersetzung von Schuldirektoren, die nicht gewillt waren, dem Nationalsozialismus Einzug in ihre Schule zu gestatten. Anschließend begann die Einführung nationalsozialistischer Symbolik in den Unterrichtsalltag und schließlich die Infiltration nationalsozialistischer Ideen in die Lehrinhalte. Mit Führerbild, Hitlergruß, Flaggenappellen und Umfunktionierung von Schulfeiern präsentierte sich das Dritte Reich sichtbar in der Schule. In den oben bereits erwähnten Richtlinien FRICKs heißt es:

"Lehrer und Schüler erweisen einander innerhalb und außerhalb der Schule den deutschen Gruß (Hitlergruß). Der Lehrer tritt zu Beginn jeder Stunde vor die stehende Klasse, grüßt als erster durch Erheben des rechten Armes und die Worte "Heil Hitler"; Die Klasse erwidert den Gruß durch Erheben des rechten Armes und die Worte "Heil Hitler". Der Lehrer beendet die Schulstunde, nachdem sich die Schüler erhoben haben, durch Erheben des rechten Armes und die Worte "Heil Hitler"; die Schüler antworten in gleicher Weise...

Zum Beginn der Schule nach allen Ferien und zum Schluß vor allen Ferien hat eine Flaggenehrerung vor der gesamten Schülerschaft durch *Hissen bzw. Niederholen der Reichsfahnen* unter dem Singen einer Strophe des Deutschland- und des Horst-Wessel-Liedes stattzufinden." (Zitiert nach ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM, 1983, S. 64).

In die Unterrichtsinhalte (vgl. im folgenden vor allem die Dokumentation in Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum, 1983), drangen nationalsozialistische Vorstellungen ein, wobei zum Teil lediglich bereits bestehende Tendenzen verschärft wurden, so z.B. im Geschichtsunterricht, welcher Geschichte als Geschichte von Führerpersönlichkeiten darstellte und die jüngste Geschichte als das Wirken Adolf Hitlers abhandelte. Ebenfalls im Geschichtsunterricht, aber auch im Deutschunterricht vermehrten sich Texte, in denen das Geschlechtsrollenbild der NS-Zeit mit den Leitbildern des heldenhaften Soldaten und der aufopferungsvollen Mutter zum Ausdruck kamen. Getreu dem Idol des zähen, starken Mannes gewann der Sportunterricht größere Bedeutung. Im Erdkundeunterricht sollte die Verteilung der Rassen und das Problem des "Lebensraums im Osten" besprochen werden, und im Rechenunterricht wurde die textliche Einkleidung der Rechenaufgaben teilweise ideologisiert (vgl. hierzu vor allem auch NYSSSEN, 1979), wie folgendes Beispiel zeigt:

<i>Die Erbkrankheiten belasten und gefährden ein Volk</i>											
6.	Auf Kosten der Bezirks- und Landesfürsorgeverbände waren 1936 untergebracht: in Anstalten für Geisteskranke usw. 209 032; in Blinden-, Taubstumm- und Krüppelanstalten: 37 628. Die Zahl der Verpflegungstage 1936 für beide betrug 60 530 575: a) Berechne die Gesamtzahl der Geisteskranken, der Blinden, Taubstummen und Krüppel! b) Nimm die täglichen Lebenshaltungskosten mit 4,50 RM an! Wie hoch ist dann die Jahresausgabe der Bezirks- und Landesfürsorgeverbände?										
7.	In der Zahl der Erbkranken in Nr. 6 sind nicht enthalten die Zehntausende von Erbkranken, die sich in Familienfürsorge befinden. Die Gesamtzahl aller Erbkranken in Anstalten und Familien wird auf 300 000 geschätzt. Wieviel Erbkranken kommen auf 1 000 Einwohner? (Gesamteinwohnerzahl: 68 Mill.)										
8.	a) Wieviel Familien mit je 6 Köpfen ergibt die Zahl 300 000? b) Verteile sie auf Häuser mit je 2 Familien! c) Wieviel Dörfer mit 1 200 Einwohnern ließen sich aufbauen?										
9.	Rechne die gewaltige Summe der Jahresausgabe für Bezirks- und Landesfürsorgeverbände (S.52 Nr.6b) in Tagelöhne und Tagewerke um: a) Wieviel Tagelöhne zu 3.20 RM (4.10 RM)? b) Wieviel Arbeiter mit 300 Tagewerken im Jahr und 3.50 RM Tagelohn könnte ein Unternehmer für diese Summe beschäftigen?										
10.	Wir schicken für die Summe von rund 270 Mill. RM (siehe Nr. 6b) erholungsbedürftige Kinder 6 Woche in ein Heim. (Tagegeld 2.65 RM)										
11.	In Deutschland kommen auf:  <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">gesunde Familien</td> <td style="width: 50%;">minderwertige Familien</td> </tr> <tr> <td>z.Zt. durchschn.            2 Kinder</td> <td>z.Zt. durchschn.            4 Kinder</td> </tr> <tr> <td>nach 30 Jahren            2 x 2 Kinder</td> <td>nach 30 Jahren            4 x 4 Kinder</td> </tr> <tr> <td>nach 60 Jahren            2 x 2 x 2 Kinder</td> <td>nach 60 Jahren            4 x 4 x 4 Kinder</td> </tr> <tr> <td>nach 90 Jahren            ? Kinder</td> <td>nach 90 Jahren            ? Kinder</td> </tr> </table> <p>Welche Gefahr besteht für unser Volk ?</p> <p>(Rechenbuch für Volksschulen. Heft VII. 7. und 8. Schuljahr. Von FRANZ SIEGFRIEDT. HERMANN SCHROEDEL Vlg., Halle a.d.Saale).</p>	gesunde Familien	minderwertige Familien	z.Zt. durchschn.            2 Kinder	z.Zt. durchschn.            4 Kinder	nach 30 Jahren            2 x 2 Kinder	nach 30 Jahren            4 x 4 Kinder	nach 60 Jahren            2 x 2 x 2 Kinder	nach 60 Jahren            4 x 4 x 4 Kinder	nach 90 Jahren            ? Kinder	nach 90 Jahren            ? Kinder
gesunde Familien	minderwertige Familien										
z.Zt. durchschn.            2 Kinder	z.Zt. durchschn.            4 Kinder										
nach 30 Jahren            2 x 2 Kinder	nach 30 Jahren            4 x 4 Kinder										
nach 60 Jahren            2 x 2 x 2 Kinder	nach 60 Jahren            4 x 4 x 4 Kinder										
nach 90 Jahren            ? Kinder	nach 90 Jahren            ? Kinder										

Die auffälligste Veränderung war schließlich die verbindliche Einführung von Rassenkunde und Rassenhygiene als Teilgebiet der Biologie, wobei

pseudowissenschaftliche Rassentypologien, ihre Bestimmung durch Schädelvermessungen und die Anwendung der Vererbungsgesetze auf Mischehen aus verschiedenen Rassen gelehrt wurden.

Wie sah die Infiltration nationalsozialistischer Ideologie in den äußeren Rahmen des Unterrichts und in die Inhalte in der Praxis aus? Sieht man die von der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum zusammengetragenen Berichte von Zeitgenossen durch, so ergibt sich ein gemischtes Bild: Ein Teil der Lehrerschaft war voll auf den Nationalsozialismus eingeschworen und richtete seinen Unterricht danach aus; andere versuchten, sich nur soweit anzupassen, daß sie keine Schwierigkeiten bekamen. Eine offene Kritik dürfte jedenfalls im allgemeinen unmöglich gewesen sein.

Auch auf die Lehrerausbildung wurde versucht Einfluß auszuüben, und zwar durch die Hereinnahme des Rassengedankens in die Ausbildung auf den reichenheitlichen Hochschulen für Lehrerbildung und die ideologische "Überholung" von Lehrern in zwangsweisen Lageraufenthalten.

Das institutionelle Curriculum knüpfte an bestehende Traditionen an. Gehorsam, Sauberkeit waren gefragt, die Prügelstrafe, die 1929 (bei zweifelhafter tatsächlicher Umsetzung) aufgehoben worden war, wurde 1933 offiziell wieder eingeführt, weltliche Schulen und Privatschulen, in denen reformpädagogische Vorstellungen erprobt worden waren, aufgelöst, so daß man von einer Betonung des autoritären Unterrichtsstiles ausgehen muß. Schließlich konnte im Klassenzimmer bei nationalsozialistisch eingestellten Lehrern auch die Diskriminierung jüdischer Mitschüler und ihr Verschwinden aus dem Bild der Schulen erfahren werden, da 1938 alle jüdischen Schüler von deutschen Schulen verwiesen wurden.

Neben die Schule trat als nationalsozialistische Erziehungseinrichtung die Hitler-Jugend. Für 10- bis 14jährige war das Deutsche Jungvolk und der Jungmädelsbund vorgesehen, für 14- bis 18jährige die Hitler-Jugend und der Bund Deutscher Mädel. Diese Organisationen waren zunächst freiwilliger Natur, doch wurde bereits 1936 mit dem Gesetz über die Hitler-Jugend eine Jugendverbandspflicht eingeführt und in der Jugenddienstordnung Anfang 1939 die Nichtteilnahme unter Strafe gestellt. In der Jugenddienstordnung heißt es:

- "§ 1 (2) Alle Jugendlichen vom 10. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr sind verpflichtet, in der Hitler-Jugend Dienst zu tun ...
- § 9 (2) Zu der Anmeldung ist der gesetzliche Vertreter des Jugendlichen verpflichtet.

§12 Strafbestimmungen

- (1) Ein gesetzlicher Vertreter wird mit Geldstrafe bis zu 150 RM oder mit Haft bestraft, wenn er den Bestimmungen des §9 dieser Verordnung vorsätzlich zuwiderhandelt.
- (2) Mit Gefängnis und Geldstrafe oder einer dieser Strafen wird bestraft, wer böswillig einen Jugendlichen vom Dienst in der Hitler-Jugend abhält oder abzuhalten versucht.
- (4) Jugendliche können durch die zuständige Ortspolizeibehörde angehalten werden, den Pflichten nachzukommen, die ihnen auf Grund dieser Verordnung und den zu ihr ergangenen Ausführungsbestimmungen auferlegt worden sind." (Zitiert nach NYSSSEN, 1979, S. 35f.)

Aber bereits in den Anfängen des Dritten Reiches wurde Druck auf die Mitgliedschaft in der HJ ausgeübt, indem etwa die Vergabe von Lehrstellen von der Mitgliedschaft in der HJ abhängig gemacht wurde. So gab bereits 1933 eine Kreishandwerkerschaft bekannt:

"Gemäß Anordnung der Handwerkskammer dürfen in Zukunft nur noch Lehrlinge eingestellt werden, die Mitglied der HJ und des BDM sind, anderenfalls das Lehrverhältnis nicht anerkannt wird und Bestrafung erfolgt." (Zitiert nach NYSSSEN, 1979, S. 46)

1933 waren etwa 30% der Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren in der HJ organisiert, 1939 bereits über 90% (errechnet nach Angaben bei NYSSSEN, 1979, S. 34). Man kann ferner davon ausgehen, daß eine lediglich passive Mitgliedschaft nur schwer möglich war, da die Nichtteilnahme vor allem seit 1939 massive Sanktionen nach sich ziehen konnte.

In der HJ sollte sich die Erziehung zum nationalsozialistischen Menschen vollziehen. Die Aktivitäten der HJ sprachen die Abenteuerlust, den Bewegungs- und Erlebnisdrang der Kinder und Jugendlichen an und griffen dabei z.T. auf Formen zurück, die es bereits in anderen früheren Jugendverbänden gegeben hatte (z.B. gemeinsame Fahrten). Durch praktische gemeinsame Tätigkeiten während gemeinsamen Fahrten, Lageraufenthalten, Sport, Geländespielen, Modellbau, Spiel und Gesang sollten nationalsozialistische Tugenden eingeübt werden. Uniformierung, Geländespiele, Schießübungen und Märsche bereiteten auf den Militärdienst vor, das praktizierte Führer-Gefolgschaftsprinzip auf die unhinterfragte Befehlshinnahme und die Beschäftigung mit der Technik auf den späteren Kriegseinsatz. Der zweite Reichsjugendführer, Axmann, bemerkt hierzu:

"Wie von seiten der Wehrmacht wiederholt anerkannt wurde, haben sich die frühzeitige Erfassung derjenigen, die sich für Fragen des Motors, Funks, der Fliegerei und Navigation besonders interessieren, und ihre planmäßige Unterweisung noch vor Beginn der aktiven Wehrdienstes, im Laufe des Krieges aufs höchste bewährt." (Zitiert nach NYSSSEN, 1979, S. 48)

Die direkte weltanschauliche Schulung lief quasi nebenbei; sie präsentierte sich in Liedern, die man sang, den Büchern, die zum Lesen angeboten wurden, Vorträgen, Heimatabenden und Feierstunden und hatte die Leitprinzipien nationalsozialistischer Ideologie zum Gegenstand (Rassegedanke, Volksgemeinschaft usw.). In der HJ erwuchs der Schule eine Konkurrenz, die ebenfalls mit staatlichem Erziehungsanspruch auftrat und sich als die eigentliche der nationalsozialistischen Bewegung gemäße Erziehungsform verstand. Das führte u.a. zur Verspottung von Lehrern als verstaubte Büchergelehrte, zu Problemen mit der Doppelbelastung durch Schule und HJ und sogar zu Denunziationen antinationalsozialistisch eingestellter Lehrer durch ihre Schüler. Man kann annehmen, daß die HJ den Schülern auch vermittelte, daß es stärkere Mächte als die Schule gab, und daß diese in der nationalsozialistischen Bewegung angesiedelt waren. Durch kleine Führungspositionen in der HJ konnten sie an dieser Macht teilhaben.

Ein weiterer Weg der gezielten Beeinflussung waren die nationalsozialistischen Ausleseschulen (Adolf-HITLER-Schulen, Ordensburgen), die jedoch zahlenmäßig keine große Bedeutung mehr erlangten.

Der Krieg veränderte schließlich nochmals die Situation der Kinder und Jugendlichen und damit auch die Bedingungen des politischen Lernens. Während im 1. Weltkrieg die Kinder in der Heimat zwar die Folgen des Krieges direkt spüren konnten (z.B. Hungersnot, Tod oder Verletzung des Vaters), aber über die Front hauptsächlich durch propagandistisch gefärbte Berichte erfuhren, so mußten die Kinder des Dritten Reiches in den letzten Kriegsjahren die Schrecken des Krieges am eigenen Leib erfahren (vor allem Bombardierung der Großstädte). Schließlich wurden in der Endphase, in der auch der Schulbetrieb starke Beeinträchtigungen erlitt, Kinder und Jugendliche zu Kriegshilfsdiensten eingesetzt (z.B. im Luftschutz) und ab Oktober 1944 16jährige, teilweise sogar jüngere, im "Volkssturm", dem letzten Aufgebot zur Verteidigung der Heimatfront, militärisch eingesetzt. Die Kinder und Jugendlichen, die das Dritte Reich überlebten, mußten den tiefen Widerspruch zwischen der NS-Ideologie und Kriegspropaganda und der bitteren Realität verarbeiten.

Zusammenfassend gesehen spielte sich das politische Lernen der 12- bis 16jährigen unter folgenden Prämissen ab:

- der Nationalsozialismus knüpfte stark an die antidemokratischen Tendenzen und autoritären Strukturen der Schule, die sich in der Weimarer Republik erhalten hatten, an,
- die nationalsozialistische Ideologie infiltrierte die Lehrinhalte,

- reformpädagogische Bestrebungen wurden abgestellt bzw. unterdrückt,
- der Nationalsozialismus war durch seine ausgeprägte Symbolik im Alltagsleben und in der Schule (Hitlergruß) omnipräsent,
- durch Gleichschaltung der Presse und des Rundfunks und die Unterdrückung jeder Opposition herrschte ein hochgradig uniformes pronazistisches Meinungsklima vor; Kritik konnte sich nur im geheimen, nicht aber öffentlich äußern,
- die Schule bekam in der HJ eine Konkurrenzorganisation mit Zwangscharakter, die unter geschickter Ausnutzung des jugendlichen Erlebnisdrangs durch gemeinsame Aktivitäten nationalsozialistische "Tugenden" (z.B. Befehlsgehorsam) einübte, auf den Wehrdienst vorbereitete und quasi nebenbei ständig nationalsozialistische Ideologie präsentierte (Idole des heldenhaften Soldaten und der fürsorglichen Mutter, Rassenideologie, Volksgemeinschaftsgedanke usw.),
- politische Analysefähigkeit wurde unterdrückt, gefordert waren persönliche Loyalitätsbindungen an Führergestalten,
- politische Handlungskompetenz hatte nicht die Vertretung eigener Interessesstandpunkte, sondern das militante Eintreten für die nationalsozialistische Ideologie und die Diffamierung anderer Ansichten zum Inhalt,
- die Schrecken des Krieges mußten von den Kindern direkt erfahren werden (Bombardierung); man kann annehmen, daß hier ein Widerspruch zwischen der propagandistischen Kriegsverherrlichung und der Realität bewältigt werden mußte,
- religiöse Bindungen wurden vor allem gegen Ende des Dritten Reiches bekämpft, da christliche Humanitätsvorstellungen dem Anspruch auf Berechtigung des Eroberungskrieges und der Verfolgung der Juden gegenüberstanden,
- schon Kinder konnten in der HJ durch kleine Führungspositionen an der Macht der nationalsozialistischen Bewegung teilhaftig werden und damit in ein zentrales Organisationsprinzip des Dritten Reiches eingeübt werden.

#### **4.1.4 Politische Ordnung und politische Bildung seit der Nachkriegszeit**

Als Ergebnis des verlorenen Krieges und der folgenden Gebietsaufteilungen der Siegermächte wurde auf dem Gebiet, mit dem wir uns hier beschäftigen, die politische Ordnung westlicher parlamentarischer Demokratien errichtet.



Damit haben sich die Rahmenbedingungen für politisches Lernen und für die politische Identitätsbildung der heranwachsenden Generation wieder grundlegend geändert.

Wie ist unter solchen Rahmenbedingungen die politische Identitätsbildung organisiert, welches sind die "mentalen" Grundlagen politischer Stabilität heute?

Die wichtigste Rahmenbedingung der heutigen politischen Identitätsbildung ist der demokratische Verfassungsstaat. Er materialisiert sich einmal in den Verfassungsnormen und den unzähligen rechtsstaatlichen Regelungen, zum andern in einer bestimmten Regierungspraxis und einer politischen Kultur insgesamt. Daraus resultiert ein Spannungsfeld für die Legitimationsprozesse. Wem gegenüber ist Loyalität, wem gegenüber ist kritische Aufmerksamkeit angebracht? Die politischen Loyalitätsforderungen beziehen sich vorwiegend auf die normativen Regulative. Ihre Folie ist für das zweite zentrale Element einer parlamentarischen Demokratie, für die kritische Wachsamkeit gegenüber der politischen Praxis, unentbehrlich.

Erst auf der Folie verschiedener politischer Ordnungssysteme, die durch den kurzen historischen Rückblick sichtbar wurden, werden die Besonderheiten der politischen Rahmenbedingungen für die politische Identitätsbildung der Jugend heute sichtbar. Erst auf diesem Hintergrund wird deutlich, unter welchen ganz spezifischen politischen Konstellationen die *persönliche Zustimmungsbereitschaft aller Mitglieder des Staatsverbandes zu einem Staatswesen* "gefragt" ist. Erst wenn dies durch die Organisation allgemeiner, freier und geheimer Wahlen von Kandidaten mehrerer Parteien der Fall ist, werden Prozesse der persönlichen Meinungsbildung politisch relevant, erst dann entsteht für solche Prozesse ein strukturell verankerter Anreiz. Die persönliche Meinungsbildung verlagert sich dann aber von der Zustimmungsbereitschaft für die politische Ordnung insgesamt auf die Zustimmungsbereitschaft für verschiedene Programme der politischen Wirklichkeitsgestaltung, die in der Form von Programmen politischer Parteien organisiert sind.

Zu den wichtigsten Rahmenbedingungen der Meinungsbildung in parlamentarischen Demokratien gehören Formen der "Öffentlichkeit" politischer Praxis, die in Diktaturen unbekannt sind. Die parlamentarischen Demokratien funktionieren auf der Arbeitshypothese maximaler Transparenz. Sie gehen davon aus - getragen von der politischen Erfahrung, daß je größer die politische Repression ist, umso "notwendiger" die Beschränkung des "freien Denkens" ist - , daß ein maximaler Wissensstand auch eine maximale Akzeptanz konkreter Entscheidungen zur Folge hätte. Sowohl die durch politische Entscheidungen zu lösenden Probleme und Konflikte treten so allabendlich in

die Wohnzimmer der Bürger als auch die Wirklichkeitsinterpretationen verschiedener Parteien und politischer Positionen. Daß derselbe Sachverhalt verschieden gesehen werden kann, dies wird zur alltäglichen Erfahrung. Hinter diesen konkurrierenden Interpretationen stehen unterschiedliche Sinnangebote, unterschiedliche Programme der Weltgestaltung und Weltinterpretation, die sich in verschiedenen "Weltinterpretationen" politischer Parteien, deren Vermittlung durch die Presse geschieht, materialisieren.

Das Sinnangebot und Weltgestaltungsangebot der konservativen Parteien konzentriert sich z.B. u.a. auf die Forcierung und Steigerung der ökonomischen und wirtschaftlichen Effizienz, bei gleichzeitiger Betonung der Einbindung in feste, wertorientierte kulturelle Traditionen. Der Fortschrittlichkeit im ökonomisch-technischen Sektor steht somit eine Bewahrungstendenz im kulturell-weltanschaulichen Sektor gegenüber. Wirklichkeitsgestaltung wird hier auf der Basis der Tugenden von Arbeitsamkeit, Familienorientierung, von religiöser Bindung und Vaterlandsliebe gesehen. Dementsprechend sieht auch der Tugendkanon der politischen Bildung in diesem Sinnangebot aus.

Das sozialdemokratische Sinnangebot ist vor allem auf die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit und Solidarität ausgerichtet. Die Schaffung der Voraussetzungen für eine menschenwürdige Lebensgestaltung jedes Bürgers, die Aufhebung von ungerechtfertigten Beraubungen, die Herstellung von Chancengleichheit, die Stärkung der Solidarität in der Gesellschaft - dies waren in den letzten Jahrzehnten Weltgestaltungshorizonte in sozialdemokratischer Sicht. Mit der Regierung von Helmut Schmidt ist auch das Modernitätsprinzip im Sinne der wissenschaftlich-technischen Weltgestaltung in das sozialdemokratische Sinnangebot integriert worden. Im Zentrum stand aber in verschiedenen Varianten der Kampf um eine menschenwürdige Lebensgestaltung, um demokratische Beteiligung und um Aufhebung sozialer Ungleichheit.

Zu diesen Sinnangeboten der etablierten Parteien sind im Rahmen der Studentenbewegung, der Alternativbewegung sowie im Rahmen der neuen Partei der GRÜNEN Gegenangebote entwickelt worden, die für die heranwachsende Jugend sehr bedeutsam wurden.

Das Kennzeichnende dieses Sinnangebots liegt darin, daß es eine Distanz zu den dominanten kulturellen Strömungen, politischen Strukturen und Ausdrucksformen enthält, eine kritische Distanz, die auf dem Hintergrund alternativer Lebensmöglichkeiten im Sinne sogenannter substantieller Rationalität (im Gegensatz zum Denken innerhalb der immanenten Logik des ökonomischen und politischen Systems) formuliert ist. Die wichtigsten Aspekte dieses Sinnangebots sind:

- Eine *Kriseninterpretation der gesellschaftlichen Wirklichkeit* und der Zukunft unserer Lebensformen, die nach der Erhaltung unserer Lebensbedingungen für uns selbst und unsere Kinder angesichts zerstörerischer Nebenfolgen der industriellen Produktion, nach der Erhaltung des Friedens angesichts der Atombedrohung, nach der Verwirklichung von Gemeinschaftlichkeit und Brüderlichkeit angesichts anonymer und hierarchischer Sozialbeziehungen und nach der Beteiligung jedes Menschen an der Gestaltung seiner eigenen Lebensumstände angesichts hoher Spezialisierung von politischer Entscheidungsmacht fragt. Zur Kriseninterpretation gehört auch die Vorstellung, daß die etablierten politischen Kräfte nicht in der Lage oder nicht willens seien, die wahrgenommenen Bedrohungen zu bewältigen bzw. überhaupt zu erkennen.
- Ein *normatives Angebot an Vorstellungen über eine bessere Welt*, die gekennzeichnet sind durch ein neues Verhältnis zur Umwelt, das die Knappheit natürlicher Ressourcen betont und nicht auf die Beherrschung von Ökosystemen, sondern auf Leben im Einklang mit ihnen abzielt, durch eine Umverteilung politischer Entscheidungsmacht, die bei den unmittelbar Betroffenen, der Basis, liegen soll und durch eine neue Gemeinschaftlichkeit, die die Anonymität institutionalisierter Sozialbeziehungen ersetzen soll (vgl. z.B. BOSSEL, 1978).
- Ein *Handlungsangebot*, das ansatzweise die abstrakten Vorstellungen zu konkretisieren versucht oder Möglichkeiten eröffnet, wie sie im politischen Prozeß erreicht werden könnten. Dazu gehören Versuche, basisdemokratische Prinzipien durch Rotationsprinzip, Verankerung der Parteifunktionäre in der zugrunde liegenden sozialen Bewegung, stärkeren Einfluß der Parteibasis auf ihre Funktionäre und anderes mehr umzusetzen. Dazu gehört auch die Unterstützung und Organisation politischer Interessenvertretung, die außerparlamentarisch direkt auf politische Entscheidungsprozesse Einfluß nehmen will, d.h. solcher politischer Aktionen, die BARNES & KAASE (1979) als "unkonventionelle politische Partizipation" bezeichnet haben (z.B. Demonstrationen, Arbeit in Bürgerinitiativen usw.). Dazu gehören schließlich alternative Lebensformen, und zwar sowohl Verhaltensweisen, die jeder im Alltag praktizieren kann, z.B. ein bewußter Konsum, der den Umweltschutzgedanken einbezieht (vgl. z.B. GRIESSHAMMER, 1984), als auch Kleidungs- und Nahrungsmittelangebote. Dazu gehören aber auch Experimente mit neuen Produktionsweisen, wie sie etwa bei Ökobauernhöfen, Handwerkergemeinschaften usw. erprobt werden.

Konstitutiv für das politische Lernen und die politische Identitätsbildung in demokratischen Verfassungsstaaten sind neben diesen parteipolitisch verankerten Sinnangeboten die in den Bundes- und Landesverfassungen niedergelegten Normen und Ziele. So heißt es z.B. in den Rahmenrichtlinien des Hessischen Kultusministeriums, in dessen Hoheitsgebiet unsere Untersuchung politischer Identitätsbildung stattfand: "Ziel der politischen Bildung im Lernbereich Gesellschaftslehre ist es, den Schüler zu einem aktiven, verantwortungsbewußten, mündigen Bürger zu erziehen." (Hess. Kultusminister, 1982, S. 5). Betrachtet man die einzelnen Lernziele genauer, so wird deutlich, was damit im einzelnen gemeint ist, nämlich:

- Kenntnis der demokratischen Normen und Regeln (insbesondere Grundgesetz);
- Akzeptanz der Grundwerte unserer Verfassung (Menschenwürde, Freiheit, soziale Gerechtigkeit, Gemeinwohl);
- Wissen über die politische Wirklichkeit in der Bundesrepublik;
- Entwicklung einer eigenen Analysefähigkeit mit dem Ziel, sich eine eigene politische Meinung bilden zu können und tatsächliche politische Gegebenheiten im Lichte demokratischer Werte bewerten zu können;
- Entwicklung politischer Handlungsfähigkeit im Sinne des Wissens, wie man aktiv für demokratische Werte eintritt und bei Diskrepanzen von Verfassung und Wirklichkeit eine bessere Annäherung herbeigeführt werden kann.

Aus diesen Lernzielen wird deutlich, daß unsere politische Ordnung eine grundsätzliche Akzeptanz der im Grundgesetz verankerten Prinzipien fordert, daß sie aber keinen generellen Vertrauensvorschuß gegenüber bestimmten politischen Institutionen oder Personen verlangt, sondern Möglichkeiten der Kritik offenläßt. Die gewünschte Kritik soll allerdings folgende Bedingungen erfüllen:

- Sie soll sich nicht gegen Grundwerte oder die Prinzipien der politischen Ordnung richten, sondern,
- bei deren Akzeptanz, davon abweichende konkrete politische Zustände kritisieren, dabei
- auf gesicherten Informationen beruhen und
- sich in der Art ihrer Äußerung an politische Spielregeln halten.

Politische Erziehung in einem Staat, der diesem Idealbild des mündigen Bürgers folgt, steht daher in einem Spannungsverhältnis, nämlich einem Spannungsverhältnis zwischen der Forderung nach Loyalität zur politischen Ordnung einerseits und der Ermöglichung politischer Kritik andererseits. Die

Entwicklungsaufgabe, die sich dem Jugendlichen aus dieser Sicht stellt, ist die, diese beiden Dimensionen zu vereinen und ein eigenes produktives Verhältnis zur Politik zu finden.

Welcher Art die Inhalte der geforderten Loyalitäten sind, wird deutlich, wenn man betrachtet, was im öffentlichen Dienst, durch Gesetze und Tarifverträge abgerundet, von Beamten, Angestellten und Arbeitern verlangt wird, nämlich "... sich durch sein gesamtes Verhalten zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung zu bekennen und für deren Erhaltung einzutreten." Unter freiheitlich demokratischer Grundordnung wird dabei nach der Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichts vor allem verstanden:

"Die Achtung vor den im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechten, vor allem vor dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung,  
die Volkssouveränität,  
die Gewalten-Teilung,  
die Verantwortlichkeit der Regierung,  
die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung,  
die Unabhängigkeit der Gerichte,  
das Mehrparteienprinzip,  
die Chancengleichheit für alle politischen Parteien,  
das Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition."  
(Belehrung und Erklärung, 1973).

Jenseits der Parteiidentifikation wird somit deutlich, worauf eine demokratische politische Ordnung angewiesen ist:

- Zum ersten ist eine Internalisierung demokratischer Normen erforderlich, der Aufbau eines Begriffes der Menschenwürde, also der gleichen Rechte aller, und es ist ein Begriff von der Unversehrbarkeit der Person, von ihren Freiheitsansprüchen und Schutzwürdigkeiten notwendig. Es gilt, demokratische Verfahren zu akzeptieren und die Ziele und Normen, die hinter den Verfassungsgeboten stehen, zu akzeptieren.
- Zum andern ist die Entstehung von kenntnisreicher Urteilsfähigkeit der Bürger, um Abweichungen von Verfassungsnormen erkennbar zu machen und um so Gefährdungen der politischen Stabilität zu vermeiden, in Demokratien unerlässlich. Damit ist ein "gesundes Mißtrauen" erforderlich, eine ständige Wachsamkeit gegenüber politischen Vorgängen, um die Machtkontrolle sicherzustellen, um Mißbrauch zu vermeiden.
- Schließlich muß ein demokratisches System die Beteiligungsbereitschaft der Bürger sichern. Dies war über lange Zeit auf die formale Beteiligung

bei Wahlen eingeschränkt, zunehmend ist aber eine umfassendere Bürgerbeteiligung wichtig geworden.

Aus diesen drei grundlegenden Zielen der weltanschaulichen Bildung im Bereich der Politik ergeben sich auch die drei zentralen Gefährdungen:

- Gefährdungen aus der Ablehnung bzw. Unkenntnis demokratischer Werte;
- Gefährdungen aus Unwissenheit und mangelnder Urteilsfähigkeit in politischen Angelegenheiten;
- Gefährdungen durch mangelnde Beteiligungsbereitschaft.

Insgesamt wird hier implizit ein Ideal der Identitätsbildung formuliert, das im Konzept des "*mündigen Bürgers*" explizit formuliert ist.

Dieses Ideal mit den Komponenten einer Akzeptanz demokratischer Werte, einer kritischen Urteilsfähigkeit und der Handlungsbereitschaft ist in Begriffen der Identitätsbildung gut formulierbar. Denn auch hier wird der höchste Stand der Identitätsbildung in der bewußten Erarbeitung einer eigenen Position gesehen. Dieser Prozeß wird in Identitätstheorien allerdings sehr *formal* konzipiert, er kann aber in Kombination mit den *inhaltlichen Vorstellungen* demokratischer politischer Ordnungen konkretisiert werden. Die im Prozeß der Identitätsbildung aufgebauten Perspektiven und Verpflichtungen münden im politischen Bereich schließlich in Nähe- und Distanzverhältnisse zu den Sinnangeboten politischer Parteien, bzw. zu konkreten Parteipräferenzen bei Wahlentscheidungen.

Die Orientierung im Kräftefeld von Verfassungsnormen und gesellschaftlichen Wirklichkeiten verläuft in unserer gesellschaftlichen und politischen Realität gewiß nicht spannungsfrei. Jenseits der Trivialität, daß Ideal und Wirklichkeit immer etwas auseinanderklaffen, gibt es benennbare Spannungsmomente, die für freiheitliche Demokratien konstitutiv sind.

Besonders im politischen Bereich sind alltäglich Widersprüchlichkeiten erfahrbar. Politisches Handeln ist über weite Strecken durchsetzungsorientiert. Dabei gerät es häufig an die Grenzen der Legitimität und droht zu machtorientiertem Überwältigungshandeln, zu strategischem Handeln jenseits einer propagierten Verantwortungs- und Gesinnungsethik zu werden. Die Frage der Glaubwürdigkeit politischen Redens und Handelns, die Frage von Echtheit und Vertrauen spielt deshalb eine so zentrale Rolle. Für Beobachter des politischen Geschehens, insbesondere natürlich für Heranwachsende, entsteht dadurch eine eigenartige Ambivalenz. Ohne ein bestimmtes Maß an Glaub-

würdigkeit kann kein politisches System ohne Zwang lange überleben. Ein zu großer Vertrauensvorschuß wäre andererseits einer kritischen Wachsamkeit hinderlich. Es gilt also eine schwierige Balance zwischen Wachsamkeit und Vertrauensvorschuß zu fördern. Angesichts der Schwierigkeit, diese Balance zu finden, wundert es wenig, daß sowohl Erwachsene als auch Jugendliche häufig zwischen Radikaldistanz ("Sie lügen alle") und Radikalforderungen an Echtheit ("Sagen, was man denkt") oszillieren.

Wenn man die Prozesse der politischen Meinungsbildung (opinion formation) bei Heranwachsenden verstehen will, ist es also unerläßlich, sich die *politische Alltagserfahrung* - die heute vor allem eine *Medienerfahrung* ist - vor Augen zu halten. Die Gesetze der journalistischen Profilierung und der Gewinnung von Aufmerksamkeit führen zu einer - in vieler Hinsicht unentbehrlichen - Konzentration auf Probleme. Dadurch entsteht eine Omnipräsenz von Katastrophen in aller Welt und - über die oft ungerechtfertigterweise als Enthüllungsjournalismus gebrandmarkte Berichterstattung, denn schließlich sind nicht die Journalisten für das "Enthüllte" verantwortlich - eine Omnipräsenz der Fehlbarkeit und Unfähigkeit der Politiker. Zwei wichtige Voraussetzungen politischer Stabilität stehen damit immer auf dem Spiel: die Wahrnehmung von Problemlösungsfähigkeit der politischen Instanzen und die Wahrnehmung von Vertrauenswürdigkeit. Um sie können aber politische Parteien konkurrieren, sodaß kein "Ausstieg aus dem System" erforderlich ist. Die Veränderung der Präferenzen für Parteien ist ausreichend.<sup>18</sup> Diese Konkurrenz der Parteien hat andererseits zur Folge, daß mit der Position des "Gegners" nicht zimperlich umgegangen wird. Politik wird deshalb in der Alltagserfahrung durch die Permanenz der Demontage, der Demaskierung bis hin zur Denunziation des politischen Gegners geprägt. Auch dies kann zu einer kritischen Grenze der Vertrauenswürdigkeit des politischen Handlungsbereichs führen.

Wie sich dies im Bewußtsein von Heranwachsenden spiegeln kann, sei durch einige Aufsätze von 15jährigen zum Thema illustriert:

"Was hältst Du von der Einstellung vieler Jugendlicher, die "null Bock auf nichts" haben? - Was sind die Ursachen für diese Einstellung? Sollten Politiker und Parteien gegen die Ursachen solcher Einstellungen etwas unternehmen, wenn ja, wie?"

---

<sup>18</sup> Eine Zeitlang bestand die Gefahr des "Ausstiegs" aber für große Teile der Jugend, die ihre Anliegen in den "etablierten Parteien" nicht vertreten sahen. Es mag einst zu den großen Verdiensten der Partei der GRÜNEN gezählt werden, diese Reintegration der intellektuellen Jugend in das parlamentarische demokratische System befördert zu haben.

Schüler einer 9. Klasse:

*"Finde ich nicht besonders. Aber verstehen kann ich es. Bei dieser Scheißgesellschaft. Die Jugend ist völlig eingeeengt. Außerdem finde ich die Frage voll beschissen. Wenn welche meinen, daß das gut ist, ist mir das auch recht. Jedem seine eigene Meinung!"*

*"Scheißgesellschaft. Die Jugend kann sich nicht entfalten. Es wird zu wenig für die Interessen der Jugendlichen getan. Alle meinen, wir wären Radikale, dabei wollen wir nur unsere Meinung in die Öffentlichkeit tragen. Man merkt, daß man nicht weiterkommt. Ganz besonders stinkt allen die Arbeitslosigkeit."*

*"Ja. Sie sollten nicht nur aufrüsten, sondern Arbeitsplätze und Freizeitzentren bauen."*

*"Ich kann diese Einstellung sehr gut verstehen, wenn ich sie auch nicht teile. Ich verstehe, daß man angesichts der allgemeinen politischen Lage und der dadurch nicht sehr rosigen aussehenden Zukunft einfach aufgibt und zu gar nichts mehr Lust hat, weil man sich sagt, daß es sowieso nichts mehr nützt, etwas zu tun."*

*Ich persönlich finde aber, man sollte niemals aufgeben, auch wenn es noch so schlimm aussieht. Man sollte immer Hoffnung haben, daß man doch noch etwas ändern kann. Außerdem glaube ich, daß es so schlimm doch noch nicht ist und daß im übrigen in gewissem Sinne jeder die Aufgabe hat, zu versuchen, seine Meinung durchzubringen. Wenn sich nämlich jetzt zum Beispiel alle Jugendlichen, die 'null Bock auf nichts' haben, die also schon alle Hoffnungen auf eine bessere Zukunft aufgegeben haben, zusammenschließen würden, um zu protestieren, und vielleicht sogar eine Partei gründen würden, die versucht, die Zukunft wieder lebenswert zu machen, dann könnten sie wahrscheinlich wieder eine Hoffnung gewinnen, sie hätten zumindest aber ein Ziel, das sie verfolgen, selbst wenn sie damit nicht durchkommen. Es ist nämlich ein sehr bequemer Standpunkt zu sagen, daß diejenigen, die an der Regierung sind, alles falsch machen. Man muß schon auch selbst versuchen, es besser zu machen."*

*Ich meine jedoch, daß es so einen großen Unterschied zwischen diesen Jugendlichen und vielen Erwachsenen gar nicht gibt. Denn eigentlich sind diejenigen, die morgens brav ihrer Arbeit nachgehen und dann abends vielleicht noch in die Kneipe gehen und ein Bier trinken oder sich vom Fernseher berieseln lassen, genauso frustriert und tatenlos. Sie müßten auch eine Initiative ergreifen, genau wie die Jugendlichen, die 'null Bock auf nichts' haben."*

*Meiner Meinung nach sollten die Politiker nicht direkt etwas 'dagegen' unternehmen, zumindest nicht, indem sie 'durchgreifen' und die Jugendlichen bestrafen. Sie sollten allerdings die Jugendlichen in ihrer Politik mehr bedenken. Das heißt, sie sollten ihnen mehr Sicherheit geben, indem sie auch an die Zeit denken, in der sie ihr Leben zwar längst gelebt haben, die Jugendlichen aber noch ausbaden müssen, was sie in ihrer Regierungszeit eingeleitet haben. Das betrifft zum Beispiel die Umweltpolitik. Ich glaube, wenn die Jugendlichen merken würden, daß die Politiker auch an sie denken, indem sie ihnen zum Beispiel auch noch ein bißchen Natur übriglassen, dann wären sie längst nicht so frustriert und würden ihre Zukunft zuversichtlicher sehen. Das gleiche betrifft auch die Rüstungspolitik. Wenn die Politiker dauernd veranlassen, daß immer mehr aufgerüstet wird, brauchen sie sich nicht zu wundern, wenn die Jugendlichen jederzeit einen Krieg befürchten, der alles, auch ihre Zukunft, kaputt macht. Dann brauchen sie sich auch nicht zu wun-*



*dern, wenn die Jugendlichen ihre Zukunft gleich aufgeben und 'null Bock auf nichts' haben."*

Somit steht das Verhältnis der Jugendlichen zur Politik auch immer in der Ambivalenz von Akzeptanz und Distanz, von Identifikation und Ablehnung. Dies ist für Demokratien konstitutiv, da sie Gegenpositionen für legitim halten, die Konkurrenz um alternative politische Positionen institutionalisiert haben und auch partielle Identifikationen zulassen. In totalitären Systemen ist dies nicht der Fall. Hier wird Abweichung zum "Verrat" (vgl. die Formulierung für Opposition im Dritten Reich: " ... in maßlosem Ehrgeiz ... haben sie es gewagt ... die gewissenlosen Verräter ... gegen die göttliche Vorsehung ... werde rücksichtslos vernichten ... ausmerzen"), zum lebensgefährlichen Abenteuer. Dennoch sind auch demokratische Staaten immer auf einen *normativen Grundkonsens* und auf den *Glauben an seine Problemlösungsfähigkeit* angewiesen.

Faktisch ist aber auch in demokratischen Kulturen der Toleranzraum zur argumentativen Austragung unterschiedlicher Meinungen unterschiedlich ausgeprägt und oft nur mühsam "herzustellen". Dies gilt auch für die Kultur des Umgangs mit Interessenkonflikten: auch sie ist immer gefährdet. Legitime und faire Aushandlungsprozesse werden faktisch sehr unterschiedlich gepflegt. Wie schnell ein Andersdenkender und ein andere Interessen Vertretender als "Feind" deklariert wird, ist ein wichtiger Indikator für die praktizierte politische Kultur.

Die entscheidende Frage ist hier die, wie die heranwachsende Jugend mit diesen Alltagserfahrungen umgeht. Wenn es richtig sein sollte, daß Jugendliche in bestimmten Lebensphasen zu "reinen Lösungen" neigen, daß ihre erste Neigung sich auf normative und ideale Aspekte der gemeinsamen Gestaltung des Lebens richtet, daß sie also zu einem rigorosen Idealismus neigen, dann müßten die Distanzgefühle zur politischen Alltagsrealität in der Jugend überwiegen. Sie müßten sich von den Problemen überwältigt fühlen und Distanz zu den Erwachsenen empfinden. Denn sie teilen mit ihnen nur deren Probleme, deren Sich-Abfinden mit dem Gegebenen, deren Lasten, aber nicht deren Verdienste. Die Erwachsenen sind in der umgekehrten Lage: sie sehen ihre eigenen Verdienste und deren Fehlen bei den Heranwachsenden. Dies könnte ein zusätzlicher Grund für das Entstehen von Distanzgefühlen der Jugendlichen zur bestehenden Realität sein.

Gerade angesichts dieser Sachverhalte wird deutlich, welche schwierige Aufgaben der politischen Bildung sich in einer Demokratie stellen. Politik wird

in den Medien häufig im Gestus des "undurchdringlichen Dschungels" oder im Gestus der "Bedrohung" erlebt. Das dieser Wirklichkeit "Zugrunde-Liegende" wird schwer dekodierbar, sowohl was die Gestaltungsnormen als auch was die faktischen Gestaltungskräfte angeht. Ohne historisches und systemvergleichendes Bewußtsein wird dies nicht mehr verstehbar, sodaß wir wieder auf die Forderungen nach politischen Bildungsprozessen, Beförderung der Identifikation mit demokratischen Werten, Beförderung einer kritischen Urteilsfähigkeit und Eröffnung von Handlungsbereitschaften und Handlungsmöglichkeiten zurückkommen müssen.

Diese Perspektiven verweisen insgesamt auf uns heute Selbstverständliches: Politische Identitätsbildung erfolgt in der Form der Entscheidung für ein Sinnangebot, das in der Form von Parteiprogrammen organisiert ist, und politische Stabilität ruht auf der Urteilsfähigkeit der Bürger, auf ihrer Loyalität gegenüber demokratischen Verfassungsnormen und Verfassungswerten. Daraus resultiert die Bereitschaft zur kritisch-reflektierten Teilnahme am politischen Geschehen. Die Besonderheit und Einmaligkeit einer solchen Basis politischer Legitimation wird im historischen Vergleich, wie er hier in aller Kürze vorgestellt wurde, sichtbar. Damit wird aber auch unübersehbar, daß die Formen der politischen Identitätsbildung, die Formen der politischen Sozialisation von den jeweiligen politischen Rahmenbedingungen abhängig sind. Sie treffen aber auf eine "zweite Wirklichkeit": auf die Möglichkeiten und Voraussetzungen des Lernens, die im "lernenden System", in den Heranwachsenden selber liegen. Da wir es mit Jugendlichen, also mit Menschen in der Entwicklung, zu tun haben, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen, die sich aus dem jeweiligen Entwicklungsstand ergeben.

## **4.2 Zur Entwicklungspsychologie der politischen Identitätsbildung**

Die Anforderungen, die an den politischen Kenntnisstand und die Analysefähigkeiten im Rahmen der demokratischen Formen gemeinschaftlicher Existenzbewältigung gestellt werden, sind hoch, da politische Probleme offensichtlich komplex sind. In Anlehnung an DÖRNERs (1976) Arbeiten zur Charakterisierung von Problemsituationen geht HEIDBRINCK (1982) davon aus,

daß sich politische Probleme in der überwiegenden Zahl der Fälle durch folgende Komplexitätsmerkmale auszeichnen:

- hohe Anzahl von Komponenten und enge Verknüpfung zwischen ihnen,
- schneller zeitlicher Wandel,
- hoher Grad an Vernetzung, d.h. es ist kaum möglich, irgendwo einzugreifen, ohne eine große Zahl von Nebeneffekten hervorzurufen,
- geringe Transparenz, d.h. schon die Wahrnehmung des status quo kann selten direkt erfolgen, sondern erfordert den Rückgriff auf komplexe Indikatoren,
- große Vielfalt von denkbaren Lösungsvorschlägen, die sehr schwer gegeneinander abzuwägen sind.

Die Frage drängt sich daher auf, ob die von uns befragten 12- bis 16jährigen Jugendlichen prinzipiell in der Lage sind, von ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich zu abstrahieren und über politische Gegebenheiten und politische Werte sinnvoll nachzudenken.

Nach entwicklungspsychologischen Studien (z.B. PIAGET & INHELDER, 1980; zusammenfassend OERTER, 1977) kann man davon ausgehen, daß Jugendliche etwa ab 12 Jahren über formale Denkopoperationen verfügen (wie z.B. das Denken in Möglichkeiten, logisches Schließen usw.). Das heißt jedoch nicht, daß alle Kinder diese Stufe in diesem Alter erreichen und auch nicht, daß formale Denkopoperationen gleichermaßen für alle inhaltlichen Bereiche zur Verfügung stehen (ROSENAU, 1975). Damit steht aber zumindest die Annahme in Übereinstimmung, daß etwa ab dem 12. Lebensjahr ein kräftiger Entwicklungsschub stattfindet, nach dem immer mehr Kinder über die Möglichkeit verfügen, eigenständig über politische Fragen nachzudenken. ADELSON (1977) hält daher die Altersphase zwischen 12 und 16 Jahren für die Entstehung des politischen Denkens für entscheidend. In eigenen Studien stellt er fest, daß während dieser Zeit die verstandesmäßigen politischen Fähigkeiten deutlich zunehmen. Auch CONELL (1971) kommt aufgrund von Interviews mit 5- bis 16jährigen zu dem Schluß, daß sich etwa zwischen dem 11. und 16. Lebensjahr die Fähigkeit entwickelt, konfligierende Positionen in der Politik wahrzunehmen und zu verstehen. SIGNELL (1966) konnte zeigen, daß zwischen 9 und 16 Jahren in der Wahrnehmung von Nationen mehr begriffliche Dimensionen und Inhaltskategorien verwendet werden.

In einer qualitativen Vorstudie zum Konstanzer Jugendlängsschnitt wurden im Jahr 1978 31 Kinder aus dem 6. und 9. Schuljahr zu politischen Problemen befragt. Die Auswertung dieser Gespräche ergab eine deutlich höhere Problemorientierung, Allgemeinheit der Perspektive und Argumentations-

fähigkeit bei den Schülern der 9. Klassenstufe verglichen, mit denen der 6. (siehe VÄTH-SZUSDZIARA, 1981). Es folgen einige Auszüge aus einem Interview mit einem 12jährigen und seinem 16jährigen Bruder (getrennte Interviews). Der Interviewer ist mit "I", der Schüler mit "S" abgekürzt.

### *12jähriger*

I: Du hast sicher schon mal das Wort "Politik" gehört. Kannst Du mal erzählen, was so dazugehört, was das bedeutet?

S: Ja, daß da rumgebrüllt wird, und daß es da ums Land geht und um die Gerechtigkeit ... und daß halt gewählt wird, daß da die Demokratie bestimmt .... und daß es da halt manchmal Streit gibt, und daß wieder einer halt entlassen wird und wieder neu gewählt wird. Und daß der Bundeskanzler z.B. in fremde Länder fährt, und daß man denen hilft, und daß man halt auch sich selber hilft.

I: Eine ganze Menge schon, ne! ... Ja, für wen wird Politik gemacht?

S: Haja, für wen? Fürs Volk halt ... Daß die halt -wie soll man sagen? Ich weiß nicht, wie ich das sagen soll (I: Überleg mal.) Für was? Da wüßte ich schon eher was, weil ... (I: Ja?). Daß es halt im Volk geregelt zugeht und daß nicht der eine bestimmen kann: "Das geht jetzt so!" und: "Macht das so!" und die Gruppen von Menschen, die müssen das so machen - daß das nicht ist. Sondern daß abgestimmt wird. Und daß halt jeder was mitzureden hat.

I: Jetzt hast Du vorher schon das Wort "Demokratie" erwähnt. Kannst Du sagen, was das wichtigste von der Demokratie ist?

S: Ja, daß abgestimmt wird. Daß halt die Mehrzahl halt - da wird abgestimmt und wenn es z.B. 5 Leute sind, 3 sind dafür und 2 dagegen, dann wird halt die Mehrzahl genommen. Das geht dann ... Wenn halt abgestimmt ist, dann muß man sich danach richten.

### *16jähriger*

I: Du hast sicher schon mal das Wort "Politik" gehört. Und kannst Du mir bitte sagen, was Du damit verbindest, was Du Dir darunter vorstellst?

S: Also Politik ist erstmal das, was die Regierung des Landes tut - die macht ja Politik, und Parteien. Politik ist einfach die Meinungsäußerung in Fragen, wie man einen Staat lenkt. Und auch so Politik. Eben so, Meinungsäußerung, Parteien bilden und Reden halten und Versammlungen und so.

I: Und für wen wird Politik gemacht, Deiner Meinung nach?

S: Für uns alle.

I: Und in welcher Form betrifft uns alle das? Kannst Du mir ein paar Beispiele sagen? Inwiefern haben wir alle damit zu tun?

S: Ja, erst mal müssen wir wählen und so. Wir müssen - wir sollen wenigstens - aktiv mitmachen in der Politik. Wir werden zum Wählen aufgerufen, wir können in eine Partei eintreten. Naja, und von der Politik hängt eben alles ab: Wieviel Steuern wir zahlen

müssen und alles mögliche. Die Gesetzgebung, die Finanzen, dann Soziales. Also überhaupt, was den Menschen betrifft. Also jetzt inklusive Post usw. Und dann noch eben: Verteidigung.

I: Kannst Du mir zu dem Begriff was sagen: "Demokratie"?

S: Mitbestimmung, Meinungsfreiheit, Konkurrenzkampf eben. Ja, daß der Bürger eben mitmachen kann in der Politik, was ihn selber betrifft. Daß er aktiv mitmacht.

I: Kannst Du mir dann noch sagen, was die Grundrechte für Dich sind?

S: Also erstmal die Grundrechte, die eben jetzt im Grundgesetz festgelegt sind. Ob sie jetzt verwirklicht sind oder nicht, ich meine ... (I: Kannst Du mal welche nennen?) Eben: Daß die Würde des Menschen unantastbar ist. Und daß Religionsfreiheit, Meinungsfreiheit. Daß die Gleichberechtigung für Mann und Frau. Ähm, daß jede politische Institution durch eine andere kontrolliert wird; also Gewaltenteilung, Exekutive usw.

Es ist deutlich zu erkennen, daß die Vorstellungen des Älteren differenzierter und präziser sind, daß er abstraktere Konzepte verwendet und manchmal zu einer kritischen Reflexion ansetzt ("Wir müssen - wir sollen wenigstens - aktiv mitmachen ... Die Grundrechte, ... ob sie jetzt verwirklicht sind oder nicht"). Dies läßt sich auch bei der Entwicklung des Begriffes vom "guten Staatsbürger" feststellen, bei welcher VÄTH-SZUSDZIARA (1981, S. 383) folgende Stufen beobachtet.

1. Soziale Normerfüllung (sozial/passiv): ein guter Staatsbürger ist ein "braver" Mensch, der seinen sozialen Pflichten (z.B. arbeiten gehen) nachgeht und soziale Normen nicht übertritt (z.B. keine Schulden machen).
2. Passiver Staatsbürger (politisch/konventionell passiv): ein guter Staatsbürger ist jemand, der seinen Pflichten als Mitglied des Gemeinwesens nachkommt und die Gesetze einhält (Steuern zahlen, wählen gehen usw.).
3. Unmündiger Bürger (politisch/passiv): ein guter Staatsbürger ist einer, der nicht aufmuckt und auf Widerspruch zu politischen Autoritäten in jedem Fall verzichtet.
4. Sozial aktiver Mensch (sozial/aktiv): ein guter Staatsbürger ist einer, der sich um andere Menschen kümmert, ihnen hilft usw.
5. Begrenzt aktiver Staatsbürger (politisch/konventionell aktiv): ein guter Staatsbürger ist einer, der sich über Politik informiert und wählen geht.
6. Aktiver Staatsbürger (politisch/engagiert): ein guter Staatsbürger ist einer, der sich auch darüber hinausgehend an der politischen Gestaltung des Gemeinwesens beteiligt.

Nach den Ergebnissen von VÄTH-SZUSDZIARA differenzieren die Jugendlichen unzureichend zwischen sozialen und politischen Aspekten und nennen

überwiegend passive Züge. Allerdings fand sie auch eine Zunahme der Nennung aktiver und politischer Gesichtspunkte im 9. Schuljahr (verglichen mit dem 6. Schuljahr).

Aber schon 12jährige nehmen die in den Medien präsentierten Probleme, insbesondere jene der Friedensgefährdung und der Umweltgefährdung deutlich wahr. Diese Problemwahrnehmungen bestimmen nach neueren Untersuchungen unübersehbar das Alltagsbewußtsein und das politische Bewußtsein von Heranwachsenden (siehe "Wenn ich zu bestimmen hätte ... "). Auch aus unseren "Aufsatz"-Studien geht dies, wie folgendes Beispiel zeigt, hervor.

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein freies Land, und trotzdem darf nicht jeder sagen, was er will und was er denkt. Vor ein paar Tagen habe ich im Fernsehen gehört, wie ein arbeitstätiger Familienvater gefeuert wurde, weil er einen Tag bei der Arbeit die Plakette "Stoppt Strauß" getragen hatte. Deutsche Eichen müssen weichen der allheiligen Autobahn! Anstatt Spielplätze zu schaffen, basteln die Stadtplaner Autobahnen und Umgehungsstraßen durch unschuldige Dörfer und verbauen die Gegend mit riesigen Klötzen aus Stahl, Glas und Beton, in denen eine Anonymität, wie sie nicht zu beschreiben ist, herrscht. Und vom Harzwald bis zum Schwarzwald grüßen bleigefüllte Fichten. Mir scheint: Auch aufs Wandern müssen wir verzichten.

Als Teil "normalen" sozialen Lernens, als Teil der Mit-Beobachtung dessen, was in den Medien gezeigt und von den Personen diskutiert wird, mit denen Jugendliche in Kontakt kommen, nehmen schon Kinder früh die entsprechenden Vorgänge wahr. In einer großen Studie konnte MOORE (1989) dies nachweisen. Er hat aber gleichzeitig betont, daß das Aufgenommene durch die inneren Verständnisvoraussetzungen des heranwachsenden Menschen gefiltert wird. Wir müssen also auch die Entwicklung der Formen und Kapazitäten der Informationsverarbeitung - zusätzlich zur Berücksichtigung der durch soziales Lernen aufgenommen Inhalte - berücksichtigen.

Wir gehen insgesamt davon aus, daß in der Lebensphase der Frühadoleszenz in unserer historischen Epoche wichtige Entwicklungen der Persönlichkeit und Entwicklungen im kognitiven Bereich stattfinden, die zum Aufbau eigenständiger politischer Haltungen führen können.

Sie sollten sich auf folgenden Dimensionen vollziehen :

- Die Vorstellung von der Naturhaftigkeit des politischen Bereichs, daß alles so sein muß, wie es ist, ähnlich wie die Natur vorgegeben ist, geht zurück. Das Bewußtsein von der *Gestaltbarkeit* und der verantwortlichen Trägerschaft politischer Vorgänge steigt.

- Gleichzeitig geht die Vorstellung zurück, im politischen Bereich sei alles ähnlich wie im familiären Leben optimal und allen Bedürfnissen gerecht werdend geregelt. Das *harmonisierende Denken* dürfte also zurückgehen, die Wahrnehmung einer Interessenvielfalt bzw. -gegensätzlichkeit dürfte steigen.
- Parallel zur Deidealisierung der Erwachsenen, u.a. auch der Eltern, dürfte die uneingeschränkte Unterstellung von *Wohllollen gegenüber Autoritäten* zurückgehen.
- Parallel dazu nehmen wir an, daß sich das *politische Verständnis* erhöht, daß einfache Übertragungen von Entscheidungsprozessen aus dem interpersonalen Bereich, etwa in dem Sinne, daß eine Person bestimmt und die andere gehorcht, zurückgehen. Im günstigsten Fall entwickelt sich ein "Systemdenken", also die Fähigkeit, die Vernetzung von Handlungszwängen und Handlungsmöglichkeiten im politischen Bereich zu durchschauen.
- Je mehr die politischen *Wirkungszusammenhänge* durchschaut werden, umso bewußter müßten auch die Möglichkeiten, selber aktiv zu werden und einzugreifen vor Augen treten.
- Auf der Ebene der *Werte* müßten einfache Regelungsvorstellungen, etwa autoritative Festlegungen dessen, was gelten soll, zurückgehen und das Bewußtsein von demokratischen Aushandlungsprozessen, von Toleranzgeboten und von Gleichheitsforderungen müßte steigen.

Diese Entwicklungen, die ja sehr viele Niveau-Unterstellungen enthalten, im Detail nachzuzeichnen, ist ein aufwendiger Vorgang. Neben der Illustration, die in Abb. 4.1 zum Politikbegriff versucht wurde, haben wir auch entsprechende Inhaltsanalysen offener Interviews durchgeführt (s. VÄTH-SZUSDZIRA, 1981, S. 375 ff).

Abb. 4.1: Kategorienbildung der 118 Äußerungen zum Politikbegriff von 31 Schülern des 6. und 9. Schuljahres

<i>Beispieläußerungen auf Fragen nach dem Politikbegriff</i>	<i>Kategorien</i>	<i>Häufigkeit der Äußerungen</i>
<i>A Politische Organe</i>		37
"der Regierungsaufbau jedes x-beliebigen Landes"	1. Regierung	7
"das, was sich um die Regierung zieht"		
"daß es verschiedene Parteien gibt"	2. Parteien	13
"also z.B. die CDU"		
"die Verwaltung vom Land"	3. andere Gremien	5
"so Politiker"	4. Politiker allgemein	6
"den Bundeskanzler oder einen anderen Politiker"	5. Politiker speziell	6
<i>B Politische Handlungen</i>		27
"... der, wenn ein Problem kommt, was unternimmt"	6. Entscheiden	9
"halt alles das, was so beschlossen wird"		
"daß da auch so was ähnliches wie Fragen gestellt werden"	7. Diskutieren	5
"die sagen auch irgend was und diskutieren"		
"da kommen halt Wahlen"	8. Wählen	13
"die Bevölkerung wählt zwar die Leute ..."		
<i>C Politische Themen</i>		20
"... in Fragen, wie man einen Staat lenkt"	9. Innenpolitik	8
"daß es da um's Land geht"		
"Schmidt besucht jemanden, und dann besprechen sie sich"	10. Außenpolitik	7
"Außenpolitik: wie man sich zu den anderen Staaten verhält, welche Beziehungen zu den anderen Staaten bestehen"		
"z.B. Bomben und Atombomben, da haben sie abgestimmt"	11. Andere Politikthemen	5
"daß es mit Menschen zusammenhängt"		
<i>D Politische Macht</i>		12
"und früher gab es noch Absolutismus, das ist Alleinherrschaft"	12. Machtformen	7
"einer ist immer höher als die andern und kann befehlen gegen die unten"		
"daß es halt manchmal Streit gibt"	13. Konflikt	5
"es gibt die Opposition, wie z.B. in der Bundesrepublik, daß sich immer zwei Konkurrenten gegenüberstehen"		
<i>E Politische Werte und Normen</i>		17
"das hat was mit Gesetzen zu tun"	14. Gesetze (Normen)	4
"sonst könnte da jeder machen, was er will, und das wäre unmöglich"	15. Politische Werte	13
"aber sie (die Bevölkerung) ist gar nicht aufgeklärt über das, was sie wissen sollte"		
"ich finde das gut, daß sich eine Partei nicht alles erlauben kann, dann kommt eben die andere dran"		



Abb. 4.2: Kategorienbildung der 79 Äußerungen zum Staatsbürgerbegriff von 29 Schülern des 6. und 9. Schuljahres

<i>Beispieläußerungen auf Fragen nach dem Staatsbürgerbegriff</i>	<i>Kategorien</i>	<i>Häufigkeit der Äußerungen</i>
<i>A Soziale Normerfüllung</i>		17
"zur Arbeit gehen"	1. Arbeiten	6
"vor dem Haus kehren"	2. Spezielle individuelle Anpassungsleistungen	7
"keine Schulden machen"		
"Familie haben"		
"nicht auffallen"	3. Allgemeine individuelle Anpassung	4
"möglichst zufrieden sein"		
<i>B Traditionell passive Staatsbürgerrolle</i>		15
"viele Steuern zahlen"	4. Steuern zahlen	6
"die Gesetze beachten"	5. Gesetze einhalten	9
"nie gegen das Gesetz verstoßen"		
<i>C Politische Unterordnung</i>		22
"sich unterordnen unter das, was die großen Mächte sagen"	6. Anpassung	10
"immer dem Staat recht geben"		
"zufrieden sein, was die Politiker da so machen"		
"nicht meckern, daß er nicht genug Lohn bekommt"	7. Rechte nicht wahrnehmen	9
"nicht streiken"		
"in keine linken Versammlungen gehen"		
"nicht gegen den Bau von Straßen sein"		
"nichts Abwertendes für seinen Staat tun"	8. Ansehen des Staates wahren	3
<i>D Soziale Aktivität</i>		7
"sich für andere einsetzen"	9. Soziale Werte realisieren	7
"nicht den Nachbarn übertrumpfen wollen"		
"Ärmere unterstützen"		
<i>E Traditionell aktive Staatsbürgerrolle</i>		10
"regelmäßig zur Wahl gehen"	10. Wählen	5
"sich Politiker anhören"	11. Informieren	5
"interessiert sein am Staatsgeschehen"		
<i>F Politische Aktivität</i>		15
"seine Meinung sagen, wenn man etwas nicht gut findet"	12. aktiv eine Meinung vertreten	5
"gut mitarbeiten, Vorschläge machen"	13. sich aktiv betätigen	6
"die Partei unterstützen, die er gewählt hat"		
"Toleranz üben, die Meinung anderer achten"	14. politische Werte realisieren	4
"dafür sorgen, daß jeder gleich gut bezahlt wird"		

Im Mittelpunkt stand der Politikbegriff und der Begriff des guten Staatsbürgers (s. Abb. 4.2). Dabei konnte gerade für die hier zur Diskussion stehende kognitive Entwicklung eine klare Steigerung vom 6. zum 9. Schuljahr, was das Begriffsverständnis, die Abstraktionsebene und den Verknüpfungsgrad der einzelnen Äußerungen angeht, belegt werden (s. Tab. 4.1). 12jährige nehmen hauptsächlich politische Themen wahr, etwa wie die genannten der Umweltgefährdung und der Friedenssicherung, 15jährige verbalisieren schon häufiger Wertvorstellungen. Die Wahrnehmung politischer Verfahren und

politischer Vorgänge im Rahmen des parlamentarischen Ordnungssystems bleibt jedoch in dieser Altersphase noch relativ undifferenziert. Gleichwohl läßt sich auch hier eine Entwicklung feststellen: Die Anzahl der Nennung von Gremien, die sich mit politischen Fragen beschäftigen, verdoppelt sich von den 12- zu den 15jährigen, die Anzahl der genannten Personen verringert sich. Damit verändert sich also das *personenbezogene politische Denken zu einem institutionsbezogenen*.

Auch die Präzision der Begriffsverwendung und der Verknüpfungsgrad der Aussagen zum Politikbereich steigt vom 12. bis zum 15. Lebensjahr deutlich an. Die 12jährigen verknüpften etwa ein Drittel aller Aussagen präzise, bei den 15jährigen betrug dieser Anteil bereits zwei Drittel.

Tab. 4.1: Veränderung der Urteilsfähigkeit über den Politikbegriff und über den Begriff des Staatsbürgers, Mittelwerte der Anzahl Nennungen pro Schüler

	12jährige N = 18	15jährige N = 13
Nennung politischer Normen und Werte (Politikbegriff)	.33	.85
Nennung von Themen beim Politikbegriff	.72	.54
Komplexe Aussagen zum Politikbegriff	.18	.51
Abstrakte Aussagen	.62	.94
Aktivitätsmerkmale des "Staatsbürgers"	.76	1.58

Aus VÄTH-SZUSDIZIARA, 1981, S. 381 ff.

Der Sachverhalt, daß Heranwachsende in dieser Lebensphase zu "politischen Philosophen" werden können, verweist zusammen mit dem Sachverhalt, daß dies für viele Kinder die letzte Lebensphase systematischer Instruktion ist, auf die Bedeutung bewußter politischer Bildungsprozesse im Rahmen des Schulsystems.

Aber nicht nur die kognitiven Voraussetzungen politischer Identitätsbildung und politisch relevanten Lernens verändern sich beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz. Auch Persönlichkeitsmerkmale, die manifestes politisches Lernen beeinflussen, dürften sich in dieser Altersphase verändern. Als personale Voraussetzungen, die politisches Lernen günstig beeinflussen, werden z.B. Ich-Stärke, Redegewandtheit, Konflikttoleranz und anderes genannt (vgl. SCHULZE, 1977; WASMUND, 1982).

Der zweite Aspekte politischen Lernens bezieht sich nicht auf Verständnis-komponenten, sondern auf die *Akzeptanzaspekte, also auf die motivationale Dynamik politischer Sozialisation*. Damit wenden wir uns den Fragen der *Legitimitätsbindungen* zu. Während - wie oben erläutert - *Loyalität zu den*

*Prinzipien unserer Verfassung* vom Bürger auf jeden Fall erwartet wird, sollen konkrete Vertrauensbindungen (z.B. an Politiker oder Parteien) auf einer reflektierten Beurteilung des politischen Geschehens basieren. Es muß daher kein Widerspruch sein, wenn bei hoher Akzeptanz demokratischer Ideale gleichzeitig ein Vertrauensschwund in die konkrete Politik stattfindet. Wie werden nun Loyalitätsbindungen erworben?

Zum einen muß man aus entwicklungspsychologischer Sicht davon ausgehen, daß prinzipielle Loyalität zur Verfassung abstraktes Denkvermögen voraussetzt. Man kann also vermuten, daß sich eine verständige und nicht bloß verbale Zustimmung zu demokratischen Prinzipien erst mit der Entfaltung der politischen Analysefähigkeit entwickeln kann, also etwa ab dem 12. Lebensjahr.

Zum anderen ist es plausibel, daß affektive Bindungen an Politiker und politische Institutionen umso früher gelernt werden, je konkreter und für das Kind direkt erfahrbarer die "Gegenstände" der Bewertung sind. EASTON & DENNIS (1969) sind aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie mit amerikanischen Schülern der Meinung, daß konkrete Loyalitäten (etwa zum Präsidenten, zur Polizei) bereits vor Beginn der Schulpflicht gelernt werden und sich mit etwa 14 Jahren verfestigt haben. EASTON & DENNIS meinen jedoch auch, daß frühe Bewertungen politischer Objekte aus einem Prozeß resultieren, bei dem noch kein Unterschied zwischen Ideal und Wirklichkeit gemacht wird, sondern den politischen Objekten idealisierend Eigenschaften zugeschrieben werden. Es ist daher anzunehmen, daß in späteren Altersphasen, in denen dieser Unterschied begriffen werden kann, ein Überdenken der bisherigen Einstellungen stattfindet.

Das Resultat dieses Überdenkens kann jedoch nicht prinzipiell vorhergesagt werden, sondern ist abhängig davon, welche politischen Vorstellungen zunächst gelernt wurden, inwieweit diese der Realität nicht angemessen sind und inwieweit tatsächlich eine Kluft zwischen verinnerlichten Idealen und der Wirklichkeit der politischen Welt vorliegt und erfahren wird. Falls tatsächlich Politik zunächst als "heile Welt" gedacht wurde, dann ist es nach dem oben Gesagten wahrscheinlich, daß mit zunehmender Analysekompetenz ein Vertrauensschwund auf konkreter Ebene stattfindet. Dies kann allerdings nur dort der Fall sein, wo die politische Sozialisation nicht ausschließlich auf identifikatorischen Prozessen der symbolischen Verehrung (s. die politische Sozialisation im Dritten Reich) aufbaut.

Drei Dimensionen der politischen Identitätsbildung im Rahmen demokratischer politischer Systeme sind also unterscheidbar:

- Dimensionen der Entstehung einer grundlegenden Verarbeitungskapazität von politischen Informationen im Sinne des sozio-kognitiven Entwicklungsstandes,
- Dimensionen der motivationalen Dynamik der Identifikation und des sich emotional auf Sinnangebote Beziehens,
- Dimensionen des Aufbaus von Handlungsbereitschaften.

Entwicklungsprozesse auf diesen Dimensionen sind - wie in der sozialhistorischen Einleitung deutlich wurde - auf die Besonderheiten der politischen "Umwelten", auf politische Ordnungen angewiesen. Deren konkrete Gestalt heute soll hier in einem nächsten Schritt zur Vorbereitung empirischer Analysen präzisiert werden.

### **4.3 Formale Merkmale "politischer Umwelten"**

Neben den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen politischen Lernens müssen Charakteristika der unmittelbaren *Lernumwelten* berücksichtigt werden. Aus der Perspektive von Theorien sozialen Lernens stellt sich zunächst die Frage, auf welche Weise ein Jugendlicher *Informationen* über die politische Wirklichkeit, über politische Konzepte, Werte und Bewertungen erhält. Für den politischen Bereich ist typisch, daß viele Informationen nicht direkt durch eigene Teilhabe an Politik, sondern vermittelt über Informationsträger oder Dritte erworben werden, so z.B. über Zeitungen, Fernsehen, Eltern, Schule und Gleichaltrige. Dabei ist ein wichtiger Punkt, daß die Zugänglichkeit von Informationen für die Jugendlichen je nach ihren Lebensbedingungen unterschiedlich sein kann. Z.B. kann sich in verschiedenen Schulen die Qualität des Sozialkundeunterrichts unterscheiden, Eltern können in unterschiedlichem Maße selbst politisch informiert sein und mit ihren Kindern über Politik reden. Manche Familien haben eine Tageszeitung abonniert, andere nicht usw. Welche Informationsträger (Sozialisationsinstanz) denn nun die größere Wirkung hat, ist eine Frage, die typischerweise dann gestellt wird, wenn in Übertragungskonzepten gedacht wird. Diese Frage läßt sich jedoch nicht allgemein beantworten, da zum einen die eigene Analysefähigkeit des Jugendlichen mitberücksichtigt werden muß und zum anderen Wirkungsgrößen schwierig zu definieren sind. Jedenfalls ist die in der Forschung häufig betrachtete Übereinstimmung von Einstellungen zwischen Sozialisationsinstanzen und Jugendlichen ein problematisches Maß, da sie of-

fenläßt, mit welcher Intensität sich der Jugendliche gedanklich mit dem Problem auseinandergesetzt hat. Eine angemessenere Frage wäre daher, *wie* Jugendliche politische Informationen verarbeiten, insbesondere dann, wenn sich Informationsträger einander widersprechen (vgl. ZÄNGLE, 1978).

Viele Studien zur politischen Sozialisation weisen darauf hin, daß Umwelten nicht nur als Informationsträger betrachtet werden dürfen, sondern sich noch durch andere Aspekte auszeichnen. Dazu gehört einmal, daß Handlungssysteme, wie etwa Parteijugendorganisationen, Jugendgruppen, die Familie oder die Schule Möglichkeiten bieten, durch eigene *handelnde Teilhabe* etwas über zwischenmenschliche Beziehungen, soziale Rollen und politische Prozesse zu erfahren (vgl. zusammenfassend KRIEGER, 1983). Die Schule hat dabei eine besondere Wichtigkeit, da sie die erste Institution ist, anhand der ein Jugendlicher mit einem für den politischen Bereich typischen Handlungssystem in Berührung kommt, nämlich mit einer bürokratischen Großorganisation (vgl. FEND, 1980). Hier erhebt sich die Frage, welchen Einfluß Unterrichtsstile (Schülerbeteiligung) sowie Mitbestimmungs- und Beteiligungsmodelle der Schule (Schülermitverwaltung) auf das Verständnis und die Bewertung allgemeiner politischer Prozesse haben. Mehrere Studien kommen zu dem Ergebnis, daß in der Tat ein Unterricht, der die Partizipation in der Klasse fördert, mit größerem Vertrauen in die eigene politische Handlungskompetenz und mit größerem staatsbürgerlichen Verantwortungsbewußtsein der Schüler korrespondiert (vgl. z.B. EHMANN, 1979).

Schließlich kann auch der *motivationale Aspekt* von Umwelten betrachtet werden. Damit ist gemeint, daß es Unterschiede darin gibt, welche Anreize den Jugendlichen geboten werden, sich mit politischen Sachverhalten auseinanderzusetzen. Im Bereich der Familie wird dies vor allem unter dem Stichwort "Erziehungsstil" diskutiert (vgl. z.B. PREISIG et al., 1980). Aus verhaltenstheoretischer Sicht wird dabei analysiert, inwiefern Eltern typische Bekräftigungs- und Bestrafungsmuster in bestimmten Situationen auf Verhaltensweisen von Kindern anwenden und welche Auswirkungen das auf Lernprozesse des Kindes hat. In ähnlicher Weise kann auch das Verhalten des Lehrers betrachtet werden. Schließlich ist zu fragen, welche Normen in der Altersgruppe der Jugendlichen vorherrschen; denn auch das normstützende Interaktionssystem in der Altersgruppe kann unter dem Aspekt von Bekräftigung und Bestrafung verstanden werden. Das heißt konkret: Mit welchen politischen Einstellungen und Verhaltensweisen kann Anerkennung in der Peer-group gewonnen werden und mit welchen wird man zum ungeliebten Außenseiter abgestempelt? Möglicherweise spielen aber auch politische Einstellungen und Verhaltensweisen gar keine Rolle - sind irrelevant - für den Status in der Altersgruppe. RIESMANS (1965) Ansicht, daß die Altersge-

nossen zum Maß aller Dinge werden, ist sicher überpointiert, doch zeigen empirische Studien, daß es sich bei der Altersgruppe um eine wichtige Sozialisationsinstanz handelt (z.B. SPECHT, 1982).

Wenn hier ein Unterschied zwischen der Umwelt als Handlungssystem und der Umwelt als Bekräftigungssystem gemacht wird, so ist dies so zu verstehen, daß im ersten Fall interessiert, welche Modelle des Sozialverhaltens in der alltäglichen Umwelt des Kindes überhaupt vorkommen und inwiefern diese Handlungssysteme Eigenschaften haben, wie sie der normative Ansatz mündiger Bürger fordert (insbesondere gleichberechtigte Partnerschaft, Offenlegung von Konflikten, geregelte Konfliktaustragung, Möglichkeit zur Diskussion usw.), während im zweiten Fall das Augenmerk darauf liegt, welche politischen Einstellungen und Verhaltensweisen bekräftigt und welche bestraft werden. Diese Unterscheidung wird in der Literatur häufig durch die Begriffe "latente" und "manifeste" politische Sozialisation markiert. Von latenter Sozialisation wird dann gesprochen, wenn durch die Umwelt Haltungen und Kompetenzen gefordert und lernbar gemacht werden, die für konkrete politische Prozesse wichtig sind. Manifeste politische Sozialisation bezieht sich auf das bewußt organisierte politische Lernen, sowohl im kognitiven als auch im bekräftigungstheoretischen Sinn.

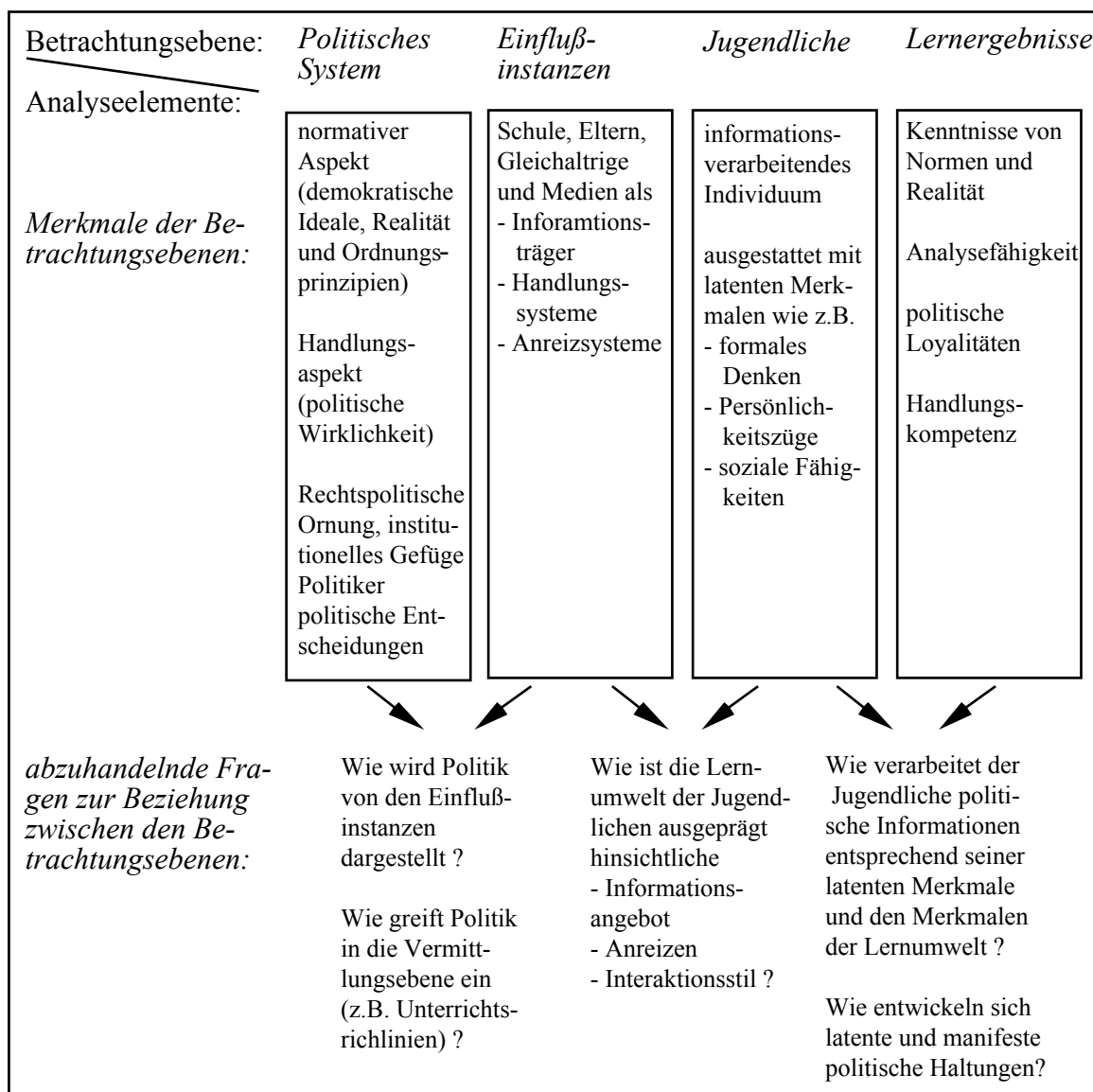
Aus diesen theoretischen Vorüberlegungen ergibt sich jener Rahmen für die Analyse des erwachenden politischen Bewußtseins beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz und damit der politischen Identitätsbildung unter den Bedingungen einer parlamentarischen Demokratie, der unsere Erhebungen geleitet hat. Er ist in Abb. 4.3 zusammengefaßt.

Aus einer solchen Sichtweise fällt es auch nicht schwer, auf allgemeiner Ebene *Thesen* darüber zu formulieren, welche Arten von Umwelten sich günstig auf die Herausbildung von Eigenschaften des mündigen Bürgers auswirken, nämlich jene,

- die viele Informationen über Politik bereitstellen, und zwar nicht nur Fakten, sondern auch prinzipielle politische Positionen,
- die dem Jugendlichen Anreize bieten, sich auch damit zu beschäftigen,
- deren innere Struktur es gestattet, handelnd Verhaltensweisen einzuüben, wie sie das Konzept des mündigen Bürgers fordert, wie z.B. die Möglichkeit der informierten Diskussion und Kritik von Entscheidungen, Möglichkeiten des Rückbezugs von Entscheidungen auf Wertprämissen, Möglichkeiten der Übernahme von Eigenverantwortung und Möglichkeiten der

Mitbestimmung bei Entscheidungen, die in das Leben des Jugendlichen eingreifen.<sup>19</sup>

Abb. 4.3: Politische Identitätsbildung im Jugendalter - ein theoretischer Rahmen für die Analyse



<sup>19</sup> Man weiß aus vielen Studien, daß gerade im politischen Bereich deutliche Unterschiede nach *soziodemographischen Merkmalen* auftreten (wie z.B. nach Geschlecht, Schulbildung, Schicht usw.). Man kann davon ausgehen, daß diese Unterschiede deshalb bestehen, weil solche Variablen auf Grund historischer Prozesse Umweltunterschiede in den Informationsmöglichkeiten und -inhalten, in den Anreizen und den Charakteristika von Handlungssystemen widerspiegeln.

Aus früheren Studien wissen wir, daß aufgrund der verschiedenen Erfahrungsbereiche auch verschiedene Wege der politischen Identitätsbildung begangen werden. So finden wir den Pfad der konfliktlosen Übernahme von politischen Orientierungen durch Eltern ("Fore-closure"). Viel aufwendiger und nur unter günstigen Lernbedingungen setzt ein *Prozeß der selbständigen Urteilsbildung* ein. Aus einer ersten Studie (s. FEND, 1976) haben sich unübersehbar Hinweise ergeben, daß dafür zumindest folgende fünf Bedingungen günstig sind:

- Ein hohes Bildungsniveau, das die *Analysekompetenz* insgesamt positiv beeinflusst;
- das Vorhandensein *alternativer Informationsquellen*, die es erlauben, verschiedene Probleme von divergenten Gesichtspunkten her zu unterscheiden;
- die *Fähigkeit der emotionalen Distanzierung* von Autoritätspersonen, die es ermöglicht, das Wagnis des "Dissens" im Rahmen einer positiven emotionalen Beziehung auf sich zu nehmen;
- die *Erfahrung der Wertschätzung von Kritik*, also die aktive positive Unterstützung in selbständigen Denkprozessen;
- schließlich die Abstützung der selbständig erworbenen Meinungen im Rahmen einer *"Denkgemeinschaft"*, die sich gemeinsam neue Positionen erarbeitet. Freunde und Altersgleiche spielen hier eine wichtige Rolle.

Auf diesem Hintergrund soll auch in der Längsschnittuntersuchung der Frage nachgegangen werden, wer die größten Chancen zur bewußten Identitätsbildung im politischen Bereich hat und wie sich diese Heranwachsenden schließlich auch inhaltlich, z.B. in bezug auf Parteipräferenzen, orientieren.

#### **4.4 Dimensionen der politischen Identitätsbildung**

Auf drei Bereiche des politischen Lernens müssen wir uns nach dem bisher Gesagten besonders konzentrieren:

- auf die intellektuellen Aspekte, auf Wissen, auf Analyse- und Urteilsfähigkeit;



- auf affektiv-motivationale Aspekte wie Interesse und Zustimmung- bzw. Ablehnungsbereitschaften (Loyalitäten);
- auf Handlungsaspekte im Sinne der Bereitschaft zur Mitwirkung und auf konkrete Entscheidungen für politische Sinnangebote.

Besonders hinter dem ersten Bereich verbergen sich jene Aspekte, die auch in der Identitätsentwicklung als wichtig angesehen werden. Die Analyse- und Urteilskompetenz, in Verbindung mit einer aktiven Suche nach Informationen, mit einem hohen Interesse an politischen Vorgängen, repräsentiert das Ausmaß der eigenständigen Exploration eines politischen Weltverständnisses. Die Dimension der Beteiligungsbereitschaft am politischen Prozeß in der Form einer Entscheidung für eine politische Partei indiziert den Grad an Verpflichtung (commitment), den ein Heranwachsender eingegangen ist.

Über die Versuche, diese Aspekte in der Längsschnittuntersuchung zu messen, soll im folgenden zuerst berichtet werden.

#### **4.4.1 Zur Messung von Dimensionen der politischen Identitätsbildung**

Die Erwartungen an die Entstehung des "mündigen Bürgers" fordern uns auf, folgenden Indikatorenkreis des "erwachenden politischen Bewußtseins", der Einbindung in die gemeinschaftlichen und staatlichen Ordnungen, zu berücksichtigen:

- 1) Politische Analysekompetenzen und Verständnis demokratischer Prinzipien
- 2a) Politische Aufgeschlossenheit im Sinne politischen Interesses und einer kontinuierlichen Informationssuche
- 2b) Politischer Vertrauensvorschuß im Sinne der Unterstellung, daß in unserem Staate alles gut geregelt ist.
- 3) Über Orientierungsweisen gegenüber der politischen Ordnung des Staates hinaus wollten wir die Bedeutung der *Beteiligung* im politischen Nahraum der Schule und der hier geschaffenen *Mitbestimmungsmöglichkeiten* erfassen. Welche Auswirkungen dies auf die allgemeinen politischen Orientierungen hat, wie wirksam also die handlungsorientierte politische Bildung ist, hat uns im Zusammenhang mit der politischen Sozialisation besonders interessiert.

Folgende Indikatoren konnten wir dazu konstruieren:

- Eigene Beteiligungsintensität

- Einsatzbereitschaft für andere im Rahmen schulischer Mitbestimmung
- Zutrauen in die eigene Person, sinnvoll Einfluß zu nehmen
- Einschätzung der Sinnhaftigkeit des eigenen Einsatzes, der Möglichkeiten ernsthafter Einflußnahme

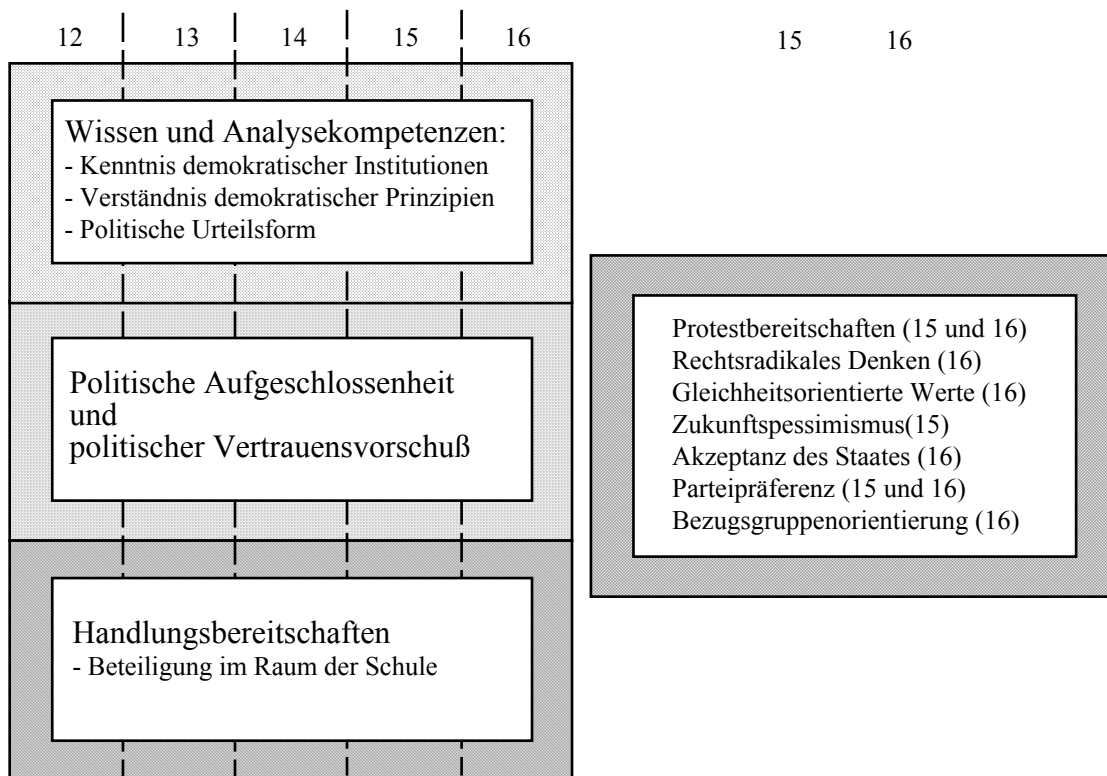
Diese Indikatoren haben wir, wie Abb. 4.4 zeigt, teils längsschnittlich, teils in den letzten Erhebungen der Untersuchung (15. bzw. 16. Lebensjahr) gemessen.

Abb. 4.4: Meßplan der Dimensionen politischer Identitätsbildung

**Längsschnittliche Messung**

**Querschnittliche Messung**

*Alter und Meßzeitpunkt*



Für Beispiele zur konkreten Frageformulierung für diese Skalen, die wir alle 5 Jahre erfaßt haben, siehe Abb. 4.5.

#### Abb. 4.5: Indikatoren der politischen Identitätsbildung

##### **1. Analysekompetenz und Verständnis demokratischer Prinzipien**

Der Test zur *Kenntnis demokratischer Institutionen* enthält 6 multiple choice Aufgaben ("Suche die richtige Antwort aus 5 Alternativen aus.") zur Funktionsweise der parlamentarischen Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland.

*Frage:* "Wer darf nach unserem Wahlgesetz eine Stimme abgeben?"

- Antwortvorgaben: 1 "Alle verheirateten Männer und Frauen."  
2 "Fast alle Staatsbürger, die ein bestimmtes Alter erreicht haben."  
3 "Alle Leute, die Steuern zahlen."  
4 "Jeder, der arbeitet."  
5 "Jeder, ohne Rücksicht auf Alter und Wohnsitz."  
6 "Das verstehe ich gar nicht."

Als richtige Antwort wurde gewertet: Nummer 2.

Die Aufgaben sind einem umfangreichen Wissenstest entnommen, der Anfang der 70er Jahre für eine große international vergleichende Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) entwickelt wurde. (vgl. TORNEY et al., 1975).

Der Test zum *Verständnis demokratischer Prinzipien* enthält 5 multiple choice Aufgaben ("Suche jedesmal die Antwort, die das Problem besser erklärt.")

*Frage:* "Wenn nur alle acht Jahre Bundestagswahlen stattfinden würden (also nicht alle vier Jahre), was wäre dann der schlimmere Nachteil für die Demokratie?"

- Antwortvorgaben: 1 "Daß die Wähler verhältnismäßig lange wenig Einfluß auf die Regierung ausüben könnten."  
2 "Daß sehr viele Politiker sich unmöglich für so lange Zeit verpflichten können."  
3 "Das verstehe ich gar nicht."

Als "richtige" Antwort wurde hier gewertet: Nummer 1.

Der Gesamtwert wurde analog zu dem für den Kenntnistest beschriebenen Verfahren ermittelt. Die Skala geht auf SCHULZE (1977) zurück und erfaßt die Sensibilität gegenüber Gefährdungen der Demokratie und damit das Verständnis demokratischer Prinzipien, insbesondere von Prinzipien der Kontrolle der Regierungsmacht. (Den 5 Items entsprechen so 5 demokratische Prinzipien: Es ist notwendig, daß das Parlament die Regierung kritisiert! Reichtum und politische Macht sind zu trennen! Lebenswichtige Interessen müssen zur Geltung gebracht werden können! Der Wähler soll Einfluß auf die Regierung haben! Freie Presse und Informationsvielfalt sind unerlässlich!)

##### **2. Politische Aufgeschlossenheit ("politische Wachheit")**

Die Skala *politisches Interesse* (Projektkonstruktion) enthält 8 Fragen dazu, ob man bestimmte politische Aktivitäten gern oder ungern machen würde. Die Hälfte der Fragen bezieht sich auf Politik im allgemeinen (z.B. "In der Schülervertretung der Schule mitarbeiten."). Der Skalenwert ist ein Summenscore.

Die Skala *politisches Informationsverhalten* (Projektkonstruktion) enthält 5 Fragen dazu, wie häufig der Schüler politische Informationen aufnimmt. Die Fragen beziehen sich auf das Lesen des politischen Teils und des Lokalteils einer Tageszeitung, das Schauen von Nachrichten im Fernsehen und Unterhaltungen mit Erwachsenen und Schülern über Politik.

Die Antwortvorgaben waren: täglich/mehrmals in der Woche/einmal in der Woche/seltener

### 3. Politischer Vertrauensvorschuß (bzw Skepsis)

Zur Erfassung dieses Aspektes steht eine Skala zur Verfügung, bei der mit 7 Fragen das Vertrauen dazu erhoben wird, daß die Regierung alles richtig macht und Chancengleichheits- und Leistungsprinzipien völlig verwirklicht sind.

Beispiel: "In unserem Staat ist alles sehr gut geregelt."  
"Unserer Regierung kann man immer völlig vertrauen."  
"In unserem Staat wird jeder genau nach seiner Leistung bezahlt."

Antwortvorgaben: stimmt: völlig / ziemlich / teils / wenig / nicht.

Der Skalenwert ist ein Summenscore.

### 4. Politische Orientierungen im Bereich der Schule

(Klammer: Zustimmungen in % von 12- bis 16jährigen)

*Eigene Beteiligungsintensität:* Dazu wurde eine Skala konstruiert, die die aktive Beteiligung an den schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten erfaßt.

Beispielitems: Schon einmal gemacht ...  
- bei der Schülerzeitung mitgearbeitet (13 - 26%, 12- bis 16jährige)  
- sich für das Amt des Klassensprechers zur Verfügung gestellt (48 - 56%, 12- bis 16jährige)

Antwortkategorien: schon mal gemacht/noch nie gemacht

*Einsatzbereitschaft für andere (prosoziale Motivation):* Anhand von zwei vorgegebenen Ereignissen wird überprüft, ob Schüler bereit wären, stellvertretend für andere sich einzusetzen (Ereignis: 1. Wahl des Klassensprechers, 2. Beschwerde bei einem Lehrer, der zuviel Hausaufgaben aufgibt)

- Ich habe keine große Lust, für andere die Arbeit zu machen (28 - 35%, 12- bis 16jährige)
- Eigentlich muß jeder sehen, wie er zurecht kommt (15 - 24%, 12- bis 16jährige)

Antwortkategorien: würde ich denken/würde ich nicht denken

*Zutrauen in die eigene Person, sinnvoll Einfluß zu nehmen (Kompetenzbewußtsein):* Zu denselben Ereignissen wie bei der "Einsatzbereitschaft" wurden Fragen nach dem Zutrauen in die eigene Person, sich für andere einzusetzen, erhoben:

- ich kann gut für andere sprechen (46 - 55%, 12- bis 16jährige)
- Ich kann ganz gut ein Anliegen der Klasse vorbringen (52 - 60%, 12- bis 16jährige)

Antwortkategorien: würde ich denken/würde ich nicht denken

*Sinnhaftigkeit des eigenen Einsatzes:* Wird wieder durch Antworten auf die beiden Ereignisse (s. Einsatzbereitschaft) erfaßt und bezieht sich auf die Wahrnehmung realistischer Chancen, tatsächlich Einfluß nehmen zu können

- Schüler haben sowieso nichts zu sagen (17 - 20%, 12 bis 16jährige)
- Wenn wir uns wehren, dann gelingt es uns sicher, den Lehrer dazu zu bringen, uns weniger aufzugeben (72 - 82%, 12 bis 16jährige)

Antwortkategorien: würde ich denken/würde ich nicht denken

Alle diese Dimensionen haben wir über 5 Jahre, vom 6. zum 10. Schuljahr, erhoben. Schließlich wollten wir aber der Frage nachgehen, in welche konkreten politischen Orientierungen ein unterschiedlicher Verlauf des "erwachenden politischen Bewußtseins" mündet. Angesichts der entwickelten the-

oretischen Vorstellungen über politische Identitätsbildung in westlichen Demokratien haben wir die in Abb. 4.6 dargestellten Indikatoren für Jugendliche des 9. und/oder 10. Schuljahres, also im 15. bis ca. 17. Lebensjahr konstruiert.

*Abb. 4.6:* Messung zeitgeschichtlich aktueller politischer Orientierungen bei 15- bis 17jährigen Jugendlichen

*1. Protestbereitschaften bei konkreten politischen Themen* (Friedensbewegung, Atomkraftwerke, Hausbesetzungen, Umweltprobleme, Wehrdienstverweigerung, Gastarbeiter) (9. und 10. Schuljahr):

Beispielitem:

Im Rahmen der sogenannten Friedensbewegung kam es in jüngerer Zeit zu Demonstrationen und Protestaktionen gegen die Erhöhung der westlichen Rüstungsausgaben und gegen die Aufstellung neuer Mittelstreckenraketen in Deutschland. Was hättest Du von diesen Protestreaktionen?

Antwortkategorien: halte ich für richtig und könnte mir vorstellen, selbst daran teilzunehmen/halte ich für richtig, würde aber selbst nicht daran teilnehmen/ist mir gleichgültig/halte ich für falsch, dulde ich aber/halte ich für falsch und finde, man sollte gegen solche Veranstaltungen einschreiten.

*2. Neigung zu rechtsradikalen politischen Auffassungen* (10. Schuljahr)

Beispielitems (% Zustimmung):

- In diesen schwierigen Zeiten brauchen wir unbedingt wieder eine starke politische Hand. (58%)
- An den vielen Kriminellen sieht man, wohin eine verweichlichte Demokratie führt. (29%)
- Wer nicht bereit ist, sich in unsere Gesellschaft einzufügen, sollte dieses Land am besten wieder verlassen. (36%)
- Ausländer und Gastarbeiter sollte man möglichst wieder in ihre Heimat schicken. (40%)

Antwortkategorien: meine ich/meine ich nicht

*3. Gleichheitsorientierte Werte* (10. Schuljahr)

Beispielitems:

Wie stehst Du zu den folgenden politischen Zielen?

- Durchsetzung der vollen Gleichberechtigung der Frau im Beruf
- Verwirklichung der vollen Mitbestimmung der Arbeiter im Betrieb
- Gleiche Bildungschancen für alle Kinder durch umfassendere Reform

Antwortkategorien: lehne ich voll und ganz ab bis unterstütze ich voll (5-stufig)

*4. Zukunftspessimismus* (9. Schuljahr)

Beispielitems:

Was wird die Zukunft bringen?

- Die Welt wird in einem Atomkrieg untergehen.
- Es wird eine sorgenfreie Gesellschaft geben, in der alles vorhanden ist, was man braucht.
- Die Rohstoffe werden immer knapper; Wirtschaftskrisen und Hungersnöte werden ausbrechen.

Antwortkategorien: bestimmt/wahrscheinlich/wahrscheinlich nicht/bestimmt nicht

5. Akzeptanz des Staates (10. Schuljahr, Einzelitem)

Wenn in einer öffentlichen Diskussion unsere heutige Staatsform angegriffen würde, wie würdest Du dann zu unserem heutigen Staat Stellung nehmen?

Antwortkategorien: sehr positiv/etwas positiv/weder positiv noch negativ/etwas negativ/sehr negativ

6. Parteipräferenzen (9. und 10. Schuljahr)

Wenn morgen Bundestagswahlen wären und Du schon zur Wahl gehen dürftest, welche Partei würdest Du dann wählen?

Antwortkategorien: CDU/SPD/FDP/DIE GRÜNEN/andere/ich würde nicht zur Wahl gehen/möchte ich nicht sagen

7. Bezugsgruppen für politische Meinungsbildung - Parteipräferenzen der Bezugspersonen (Lehrer, Eltern, Klassenkameraden) (10. Schuljahr)

Wenn Du Dich genauer für politische Fragen interessierst, für das, was in der Welt und um Dich herum vorgeht, wen würdest Du am ehesten fragen?

Antwortkategorien: Vater oder Mutter/Geschwister/eine Freundin/den Freund/einen Lehrer (Diese Frage wurde alle 5 Jahre gestellt)

Nach der Frage, ob Schüler einen "Lehrer haben, zu dem sie besonders viel Vertrauen, haben, den sie gern mögen und deren Lob und Kritik für sie besonders wichtig ist":

Weißt Du, was dieser Lehrer, dem Du besonders vertraust, bei den letzten Bundestagswahlen gewählt hat?

Antwortkategorien: Weiß ich sehr genau/weiß ich ziemlich sicher/bin eher unsicher/weiß ich überhaupt nicht  
Würdest Du dieselbe Partei wählen wie Dein Lehrer, dem Du besonders vertraust?

Antwortkategorien: Ja/nein/weiß ich nicht

Glaubst Du, daß die Mehrheit der Lehrer Deiner Schule (bei Bundestagswahlen) dieselbe Partei wählen würde wie Du?

Antwortkategorien: Ja/nein/weiß ich nicht

Was glaubst Du würde die Mehrheit Deiner Klasse (bei Bundestagswahlen) wählen?

Antwortkategorien: s. Parteipräferenzen

Weißt Du, wie Dein Vater (2. Frage: Deine Mutter) bei den letzten Bundestagswahlen gewählt hat?

Antwortkategorien: s. Wahl des Vertrauenslehrers

Würdest Du bei Bundestagswahlen dieselbe Partei wählen wie Dein Vater (2. Frage: Deine Mutter)?

Antwortkategorien: s. Wahl des Vertrauenslehrers

Die Konstruktion dieser Instrumente und ihre methodische Überprüfung hat mehrere Jahre in Anspruch genommen. Die Mühe hat sich gelohnt, denn sie erweisen sich heute als sehr valide. Aus den vielen Überprüfungen (s. FEND & PRESTER, 1986, PRESTER, 1986) seien nur einige Ergebnisse zur Illustration herausgegriffen.

Eine auf der Hand liegende Validierung ist jene, die Zusammenhänge zwischen den Urteils- und Analysekompetenzen und den Noten im Fach "Sozialkunde" sucht. Wer sehr urteilsfähig und "demokratieverständig" ist, der müßte zudem in politischen Fragen auch schon entschiedener sein, er dürfte

sich weniger in einem Feld von Gleichgültigkeit und Meinungslosigkeit bewegen. Zu beiden Aspekten enthält die Tab. 4.2 Informationen, wobei die formulierten Erwartungen bestätigt werden. Je größer die politische Analysekompetenz ist, umso besser sind die Noten im Fach Sozialkunde und je kompetenter Jugendliche sind, umso weniger gleichgültig sind sie gegenüber politischen Fragen. Eine wichtige Ausnahme darf aber nicht unerwähnt bleiben, da sie auf eine inhaltliche Problematik verweist, die uns noch beschäftigen wird: in Schulen mit dem niedrigsten Bildungsniveau, in Hauptschulen, sind die Zusammenhänge zwischen den politischen Kompetenzen und den Sozialkundenoten sehr gering. Wir werden der Frage nachzugehen haben, ob bei Hauptschülern die politische Bildung besonders defizitär und problematisch ist, sodaß sie auch schwer mit unseren Instrumenten valide erfassbar ist.

Tab. 4.2: Zusammenhänge zwischen politischen Kompetenzen, Sozialkundenoten und "Gleichgültigkeitsindikatoren", 12- bis 15jährige

N = 1072 (Vierlinge)

*Schultyp*                      N:                      *Korrelation zw. Sozialkundenote und politischen Kompetenzen*

Hauptschule	200	.03
Realschule	264	.21
Gymnasium	226	.25
Gesamtschule	379	.41

*Meinungslosigkeit*

Unterteilung der politischen Kompetenz nach:	unteres Drittel	mittleres Drittel	oberes Drittel
<i>keine Partei nennen</i> (Frage nach Parteipräferenzen)	52	37	30
<i>Gleichgültig sind gegenüber ...</i> Kernkraftthema	22	14	7
(Skala "Protestbereitschaft") Friedensbewegung	39	24	6
Gastarbeiter	28	12	7
Hausbesetzungen	27	19	10
Wehrdienstverweigerung	27	19	14

Eine besonders wichtige Form der Validierung ergibt sich aus der Möglichkeit, die politischen Haltungen mit dem Niveau der moralischen Entwicklung in Verbindung zu bringen. Dies ist für die pädagogische Bewertung der "Analysekompetenz" sehr wichtig, da - bestehen die vermuteten Zusammenhänge - wir Hinweise hätten, daß politische Bildung und Schulung auch zu höheren Stufen der moralischen Entwicklung (und vice versa) beitragen würden.

Ohne auf die langjährigen Bemühungen zur Erfassung der Stufen des moralischen Urteils in der Tradition von KOHLBERG eingehen zu können (s.

BRIECHLE & VÄTH-SZUSDZIARA, 1981, BRIECHLE, 1984) sei kurz auf die *Messung der Stufen des moralischen Urteils* hingewiesen.

In bewußter Absetzung von eher lebensfremden Dilemmatas, die zur Messung der Stufen des moralischen Urteils in der Regel herangezogen werden (s. das bekannte HEINZ-Dilemma zum Diebstahl einer lebenswichtigen Medizin eines Ehemannes für seine krebserkrankte Frau) wurde eine sehr lebensnahe Situation gewählt:

Einer Deiner Klassenkameraden ist in Mathematik sehr schlecht. Er sitzt bei der Klassenarbeit vor der Versetzung neben Dir und bittet Dich, bei Dir abschreiben zu können. Du gehst darauf ein und läßt ihn bei Dir abschreiben. Nun schreibt er aber einige Zahlen falsch ab, so daß er falsche Zwischenergebnisse, aber dennoch ein richtiges Endergebnis hat. Daraus schließt nun der Lehrer, daß Dein Mitschüler abgeschrieben hat und gibt ihm eine Sechs. Damit ist sein Schicksal besiegelt:

Dein Klassenkamerad wird *sitzenbleiben*.

Als letzte Auswegmöglichkeit fällt ihm ein, Dich zu bitten, zum Lehrer zu gehen und diesem auf *Ehrenwort zu versichern*, Du hättest ihn nicht bei Dir abschreiben lassen und Du wüßtest, daß er seine Aufgaben allein gemacht hat.

*Was machst Du in diesem Falle?*

Ich belüge den Lehrer, um dem Klassenkameraden zu helfen (Dies würden ca. 72% der 13- und 85% der 16jährigen tun)

Ich belüge den Lehrer nicht (Dies würden ca. 28% der 13- und 15% der 16jährigen tun)

*Warum würdest Du lügen?*

- weil mir sonst die Rache des Mitschülers droht (1. Stufe: *Sanktionsprinzip*)
- weil ich sonst Angst vor dem Klassenkameraden hätte (1. Stufe)
- weil dann der Klassenkamerad auch einmal für mich lügen würde (2. Stufe: *Austauschprinzip*)
- weil dann der Klassenkamerad auch mal was für mich tun kann (2. Stufe)
- weil richtige Klassenkameraden zusammenhalten müssen (3. Stufe: *Anerkennungsprinzip*)
- weil es notwendig ist, daß sich Schüler aufeinander verlassen (3. Stufe)
- weil man einem Menschen in einer Notlage, die seine Zukunft belastet, helfen muß (4. Stufe: *Konventionelles Moralprinzip, Gesetzesorientierung*)
- weil Hilfsbereitschaft von mir verlangt, einem anderen zu helfen, wenn er sonst große Nachteile erfahren würde (4. Stufe)
- weil die Machtunterschiede zwischen Lehrer und Schüler in bestimmten Fällen eine Notlüge rechtfertigen (5. Stufe: *Ethische Prinzipienorientierung*)
- weil die Zukunftschancen eines Klassenkameraden höher zu setzen sind als die Ehrlichkeit gegenüber einem anderen (5. Stufe)

*Warum würdest Du nicht lügen?*

- weil mir sonst Strafe vom Lehrer droht (1. Stufe)
- weil der Lehrer der Stärkere ist (1. Stufe)
- weil der Mitschüler mir nicht genau so helfen würde (2. Stufe)



- weil der Lehrer mich auch nicht anlügen würde (2. Stufe)
- weil sonst mein Verhältnis zum Lehrer verschlechtert wird (3. Stufe)
- weil sonst der Lehrer weniger von mir hält (3. Stufe)
- weil ich sonst zeigen würde, daß ich kein zuverlässiger, ehrlicher Mensch bin (4. Stufe)
- weil ich als Schüler verpflichtet bin, dem Lehrer gegenüber aufrichtig zu sein (4. Stufe)
- weil Lügen eine Mißachtung des anderen Menschen darstellt und Achtung ein Bestandteil menschlichen Verhaltens ist (5. Stufe)
- weil Vertrauen als wichtiger Teil menschlichen Zusammenlebens nur bei gegenseitiger Ehrlichkeit entstehen kann (5. Stufe)

Unabhängig von der Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils ist der Sachverhalt erwähnenswert, daß ca. 80% der Schüler den Lehrer belügen würden und nur ca. 20% dies nicht tun würden. Dies ist ein klarer Hinweis, daß in dieser Altersphase die Gruppenmoral weit durchschlagkräftiger ist als eine Moral der Einhaltung ethischer Prinzipien. Sich gegenseitig helfen, auch wenn dadurch moralische Prinzipien verletzt werden, für die eigene Gruppe sorgen auch gegen moralische Normen gehört in dieser Altersphase zur dominanten Mentalität.<sup>20</sup>

In Übereinstimmung mit der Theorie der moralischen Entwicklung wurden nun die ersten drei Stufen als präkonventionell, die Stufe 4 als konventionell und die Stufe 5 als postkonventionell eingestuft. Ohne darauf im Detail einzugehen und im Vertrauen auf das intuitive Verständnis der Stufen seien Zusammenhänge zwischen dem moralischen Urteilsniveau und politischen Haltungen berichtet. Wie aus Abb. 4.7 hervorgeht sind solche unübersehbar, auch wenn man die Stufen getrennt für solche darstellt, die "ehrliehkeitsorientiert" (Lehrer nicht anlügen) bzw. "Gruppenmoral-orientiert" (Lehrer anlügen) geantwortet haben.<sup>21</sup>

Die wichtigen Ergebnisse beziehen sich vor allem darauf, daß mit eher rechtsorientierten politischen Haltungen auch ein niedrigeres Niveau des moralischen Urteils verbunden ist. Wer egalitäre Werte vertritt, der befindet sich auf einem höheren Niveau der Entwicklung des moralischen Urteils. Dies wirkt sich sogar in der Protestbereitschaft bei politischen Problem aus: sie ist bei höherem moralischen Urteil auch ausgeprägter. Aber "ehrliehkeitsorientierte" Schüler auf der Stufe einer präkonventionellen und konventionellen Moralbegründung sind am wenigsten bereit, gegen Gesetz und Ordnung zu verstoßen. Auf dieser Stufe ist die "Ehrliehkeitsorientierung" ein Indikator

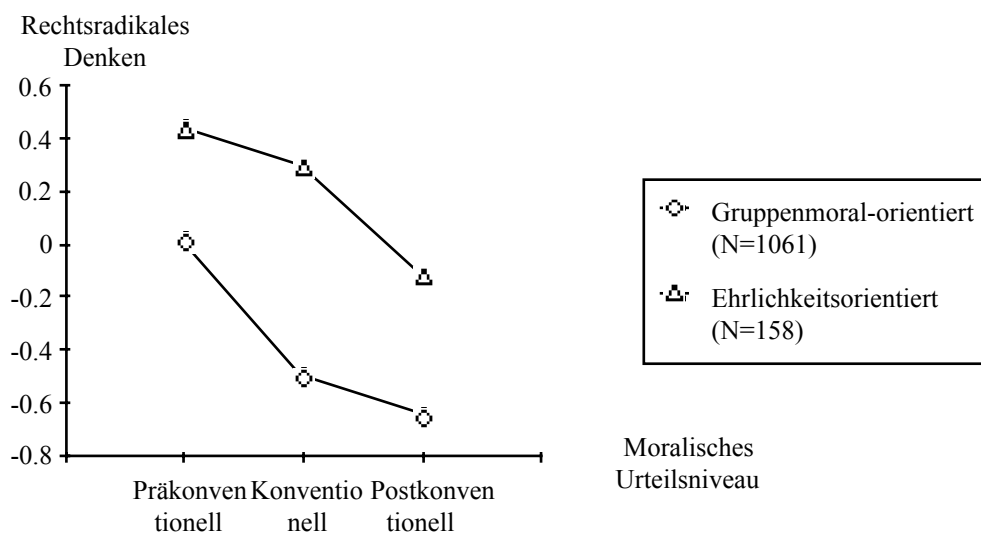
---

<sup>20</sup> Dieser Bericht entsteht gerade im Umkreis der Barschel-Affaire, in der ebenfalls "Ehrenwort"-Verweise eine große Rolle gespielt haben. Hier ist die Problematik einer moral-fernen Ingroup-Mentalität sehr deutlich geworden, sodaß wir eine etwas härtere Sichtweise des hier verwendeten Moral-Dilemmas entwickelt haben. Die 80% Befürwortung von "Lügen" erscheint uns in diesem Lichte sehr problematisch.

<sup>21</sup> Insgesamt antworten die meisten Schüler (ca. 80%) auf den Stufen 2 und 3 - mit deutlichem altersbezogenem Anstieg.

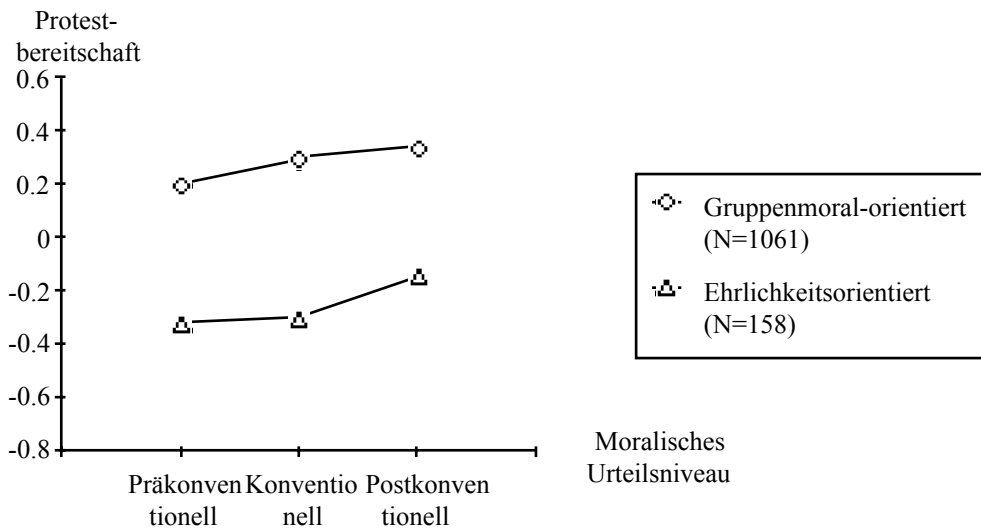
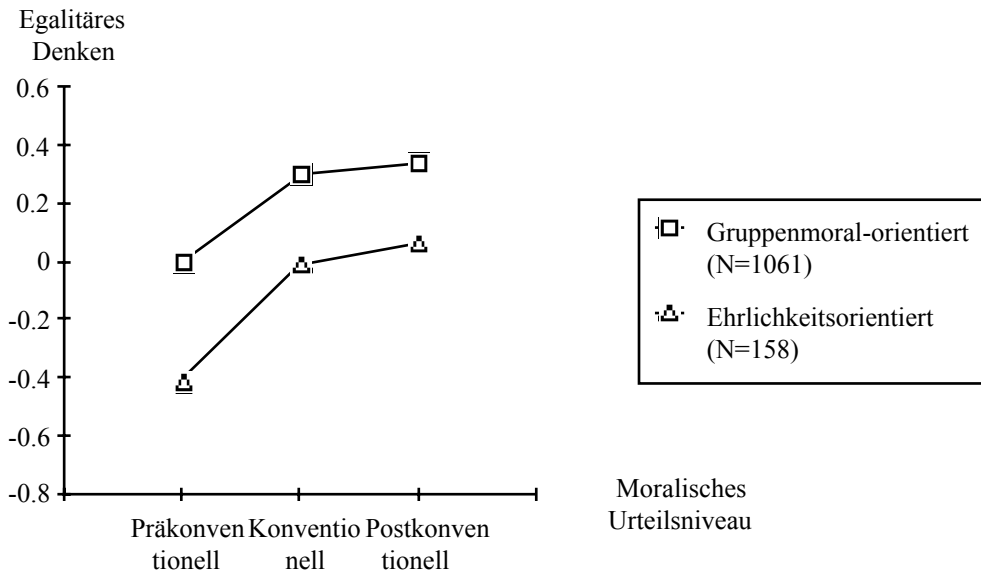
der Gehorsamsbereitschaft gegenüber den Erwachsenen. Erst auf einer höheren Stufe der moralischen Entwicklung ist die "Ehrlichkeitsorientierung" auch ein Indikator für eine prinzipien-orientierte Moral. Letzteres geht aus dem Sachverhalt hervor, daß das Niveau der moralischen Urteilsbildung von der Art der Entscheidung abhängt. Will jemand dem Mitschüler helfen und den Lehrer anlügen, dann ist die Rechtfertigung auf einem niedrigeren Niveau, als wenn jemand "ehrlchkeitsorientiert" antwortet. Stufe 5-Antworten ergeben sich zu 80% bei der letzteren Entscheidung<sup>22</sup> (ohne Tabelle).

Abb. 4.7: Moralisches Urteilsniveau und politische Einstellungen bei 16jährigen, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)



<sup>22</sup> Auf niedrigem Urteilsniveau ist also die Weigerung "zu lügen", um einem Mitschüler zu helfen, ein Zeichen der gehorsamen Ausrichtung an Erwachsenen. Solche Jugendliche sind dann besonders wenig politisch urteilsfähig, handlungsbereit und besonders rechtsorientiert und wenig gleichheitsorientiert. Ehrlichkeits-orientierte Schüler auf höchstem moralischen Urteilsniveau (auf diesem kann man beinahe nicht mehr "lügen") sind zwar politisch urteilsfähig, aber weniger handlungsbereit.

Die dominante Moral ist in diesem Alter in der Schule aber die der Gruppensolidarität. Die klare Erkenntnis der Notwendigkeit von Hilfsbereitschaft (Stufe 4 und 5) ist mit der höchsten Urteilskompetenz, hoher Protestbereitschaft, niedrigem Rechtsradikalismus und fortschrittlichen politischen Werten verbunden.



Eine letzte Beschreibung der inneren Struktur der politischen Orientierungen muß sich auf den Zusammenhang zwischen politischem Interesse und politischer Analysefähigkeit beziehen. Sie sind die zwei zentralen Dimensionen, die die Entstehung des mündigen Bürgers indizieren können. Die Alltagsvorstellung würde davon ausgehen, daß sie sich gegenseitig bedingen. Eine präzisere Fragestellung würde postulieren, daß wichtig wäre zu wissen, ob die Entwicklung politischen Verständnisses zuerst durch interne kognitive Entwicklungsprozesse vorangebracht wird oder ob eher das von außen geweckte Interesse und die daraus resultierende nähere Beschäftigung mit politischen Fragen auch zu einem größeren Verständnis führen. Die Entscheidung zwischen diesen Fragen können wir trotz komplexer Analysen (s.

PRESTER, 1986) mit LISREL-Methoden mit unseren Daten nicht herbeiführen. Mit aller Vorsicht läßt sich daraus lediglich entnehmen, daß der Einfluß vom steigenden Verständnis auf steigendes Interesse größer zu sein scheint als umgekehrt. Wir können aber eine wechselseitige Beeinflussung feststellen, die sich auch in jährlich konstanten Korrelationen zwischen politischem Interesse und politischem Verständnis von ca.  $r = .33$  niederschlägt.

#### **4.5 Zum erwachenden politischen Bewußtsein im sozialökologischen Kontext: Frühformen politischer Sozialisation**

Schon der kurze Überblick zu den Indikatoren des politischen Bewußtseins läßt ahnen, welche differenzierte Auswertung der darauf bezogenen Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz möglich ist. Wir können uns hier naturgemäß nur auf die Hauptergebnisse konzentrieren.

Als erstes muß der Verlauf der politischen Bewußtseinsbildung vom 12. zum 16. Lebensjahr interessieren. Er ist in der Abb. 4.8 für die globalen Indikatoren zur demokratischen Urteilsfähigkeit, zur politischen Aufgeschlossenheit und zum politischen Vertrauensvorschuß festgehalten. Die allgemeinen Verlaufsmuster sind einmal für Mädchen und Jungen und einmal für Schüler verschiedener Schulformen aufgegliedert.

Das Bild, das sich daraus ergibt, entspricht den Erwartungen: die Urteilsfähigkeit steigt deutlich, die politische Wachheit ebenso, und der kindliche Vertrauensvorschuß geht zurück.<sup>23</sup>

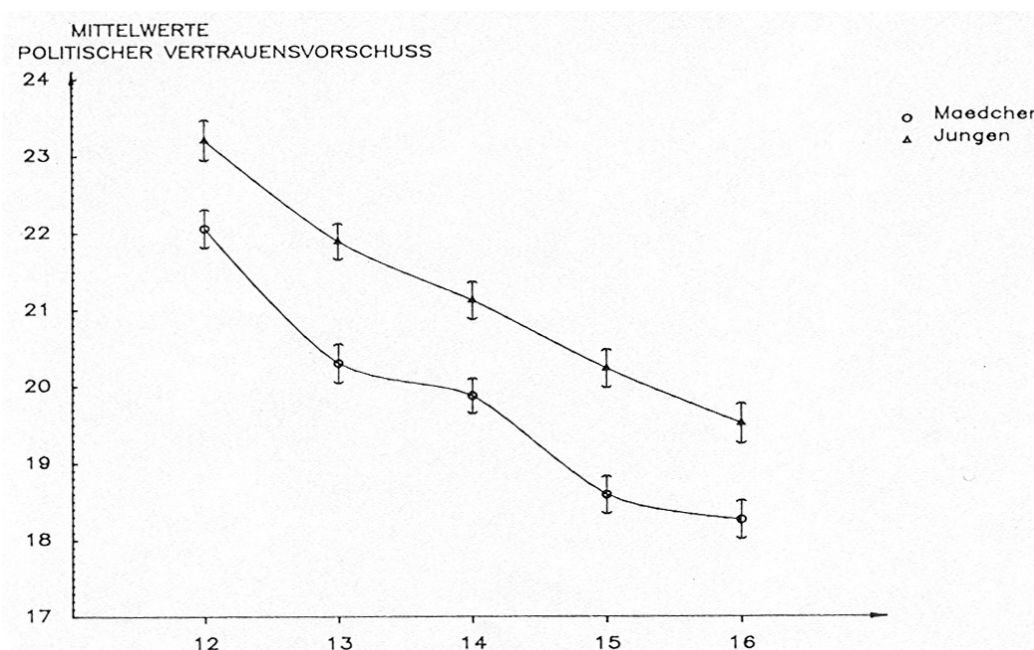
---

<sup>23</sup> Lediglich erwähnt sei, daß die Unterschiede nach dem sozialökologischen Indikator "Stadt-Land" in der Regel eher gering sind. Auf dem Lande ist lediglich der politische Vertrauensvorschuß etwas größer als in der Stadt. Die Wahlpräferenzen sind etwas konservativer und die Protestbereitschaft ist etwas geringer. Unterschiede nach der sozialen Herkunft der Schüler werden von den Unterschieden des Bildungsniveaus der Schüler überlagert. Beide Faktoren wirken gleichsinnig. Deshalb konzentrieren wir uns hier auf die sozialökologischen Indikatoren Geschlecht und Schulform. Das entscheidende scheint zu sein, ob man als Junge oder Mädchen im Lebenskontext einer bestimmten Schulform aufwächst. Über das Bildungswesen werden die Einflüsse der Herkunftsschicht also vermittelt. Bei direkter Aufgliederung nach der sozialen Herkunft finden sich entsprechend auch immer die zu erwartenden Unterschiede: Je niedriger die soziale Schicht, umso niedriger die Analysekompetenz, umso weniger ausgeprägt ist die politische Informationssuche, umso geringer das Selbstbewußtsein, sich in der Schule durchsetzen zu können, umso ausgeprägter die Wahrnehmungen der Sinnlosigkeit schulischer Mitbestimmungsbemühungen und umso geringer die Beteiligung an schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten. Erstaunlicherweise glauben die Schüler aus weniger privilegierten Elternhäusern mehr an die Leistungsgerechtigkeit in der Gesellschaft, auch ihr Vertrauensvorschuß insgesamt ist etwas größer. Beachtlich erscheint auch der Sachverhalt, daß mit steigender Schicht die Eltern auch länger die zentralen Auskunftspersonen in politischen Fragen bleiben.

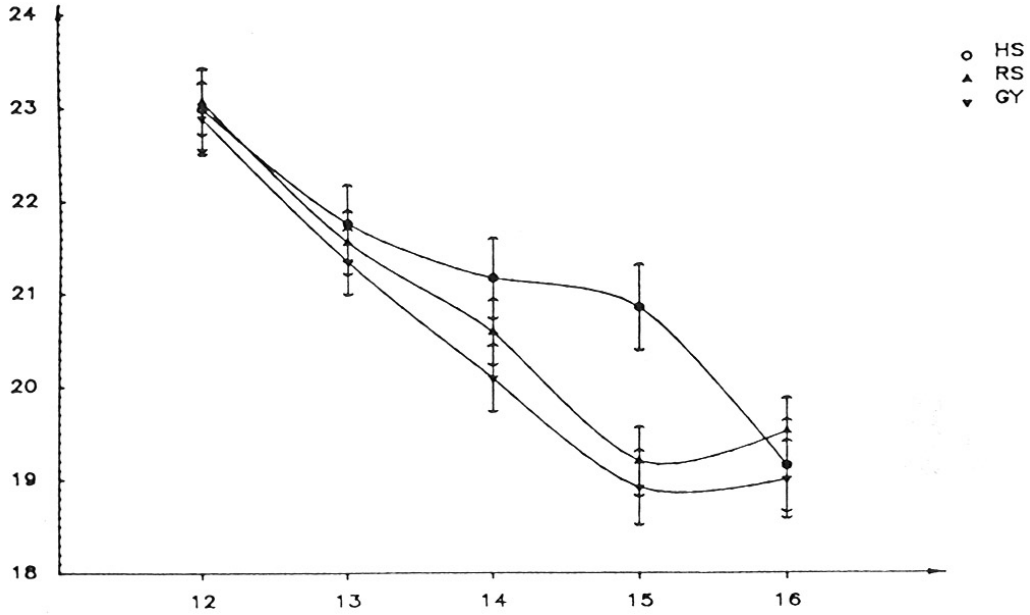
Wichtig sind nun die Geschlechtsunterschiede. Erwartungsgemäß haben hier die Jungen einen deutlichen Vorsprung. Obwohl die verbalen Fähigkeiten der Mädchen in der Regel höher sind, ist ihre demokratische Urteilsfähigkeit, die auch sehr viele allgemeine Aspekte der Verbalität und Intelligenz enthält, niedriger als die der Jungen. Dies mag mit dem geringeren politischen Interesse der Mädchen zusammenhängen. Ihr politisches Interesse ist mit 16 Jahren noch nicht so hoch wie jenes der Jungen mit 12 Jahren.

Ein erwartungswidriges Ergebnis muß hier aber erwähnt werden: *Mädchen zeigen einen geringeren politischen Vertrauensvorschuß als Jungen*. Vielleicht ist dies der Grund, daß sie zu einem späteren Zeitpunkt politisch wacher werden und sogar protestbereiter sind als Jungen, wenn es um Fragen der Umwelt und der Friedenssicherung geht. Gerade vom 15. zum 16. Lebensjahr machen Mädchen einen deutlichen Sprung in der Entwicklung ihres politischen Bewußtseins.

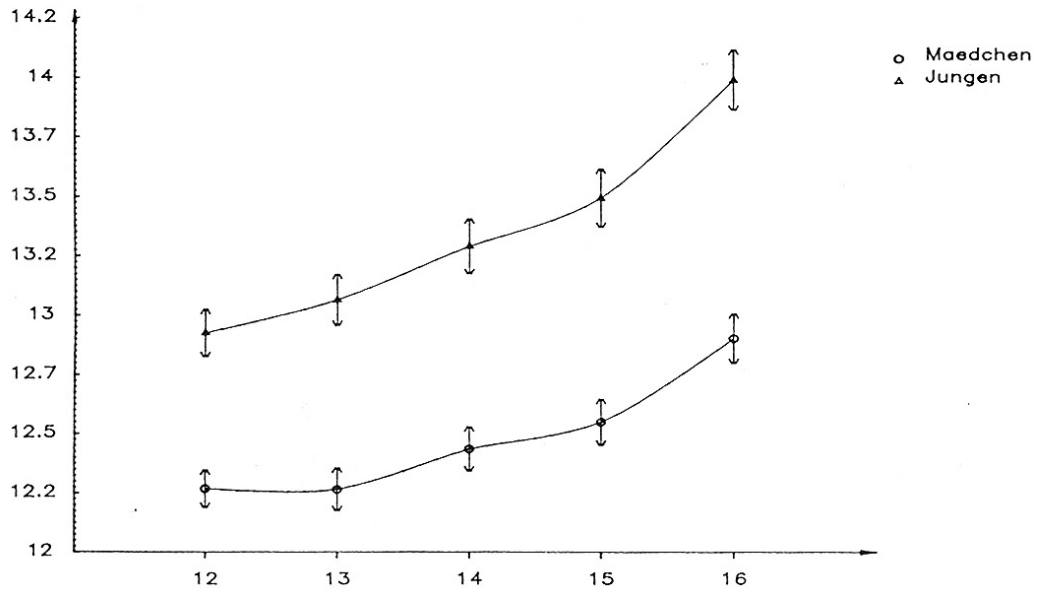
Abb. 4.8: Politisches Bewußtsein vom 12. (bzw. 13.) zum 16. (bzw. 15.) Lebensjahr bei Jungen und Mädchen und in unterschiedlichen Schulformen



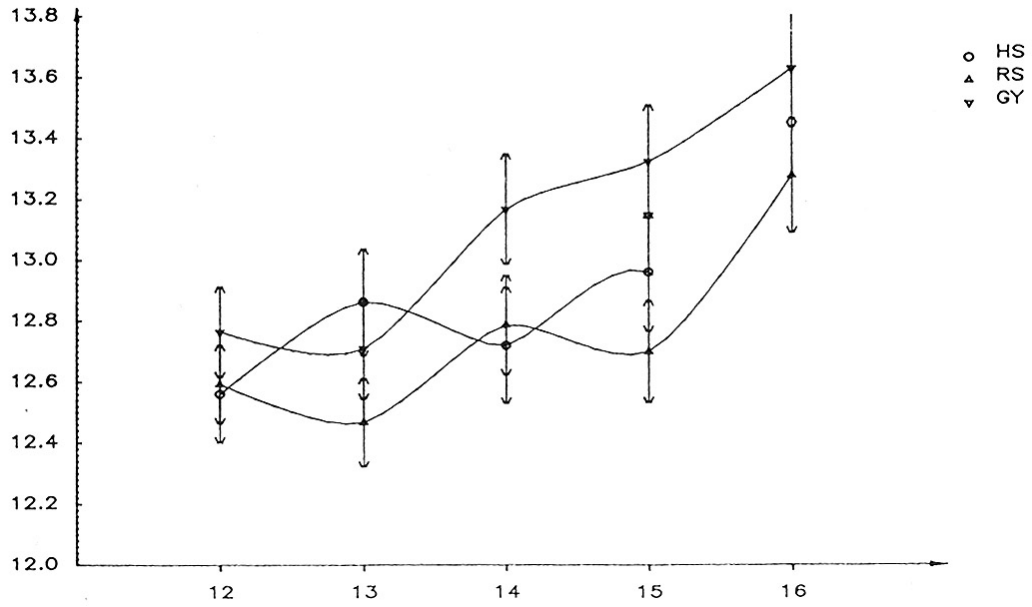
MITTELWERTE  
POLITISCHER VERTRAUENSVORSCHUSS



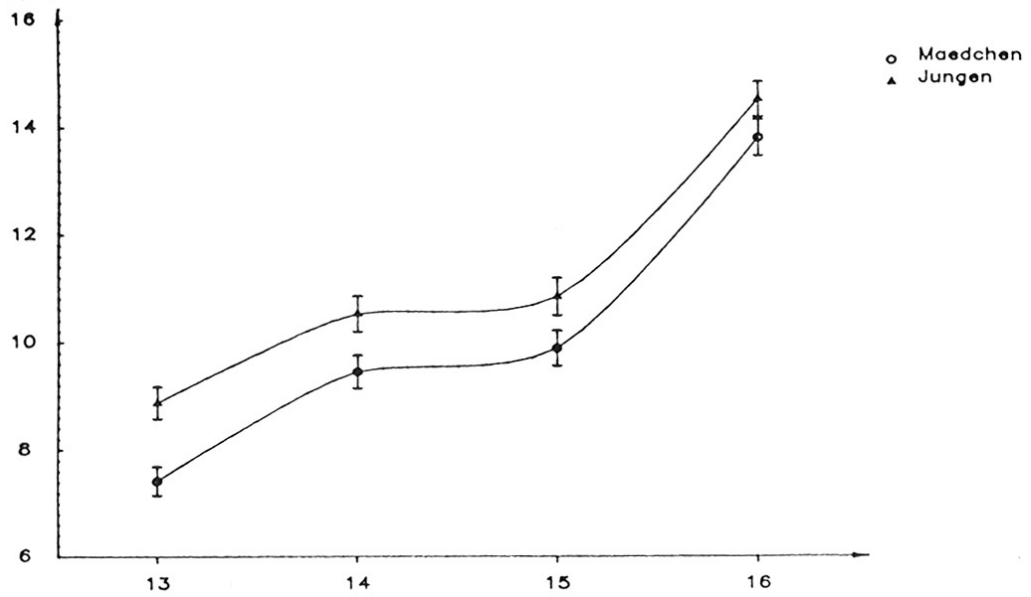
MITTELWERTE  
POLITISCHE WACHHEIT

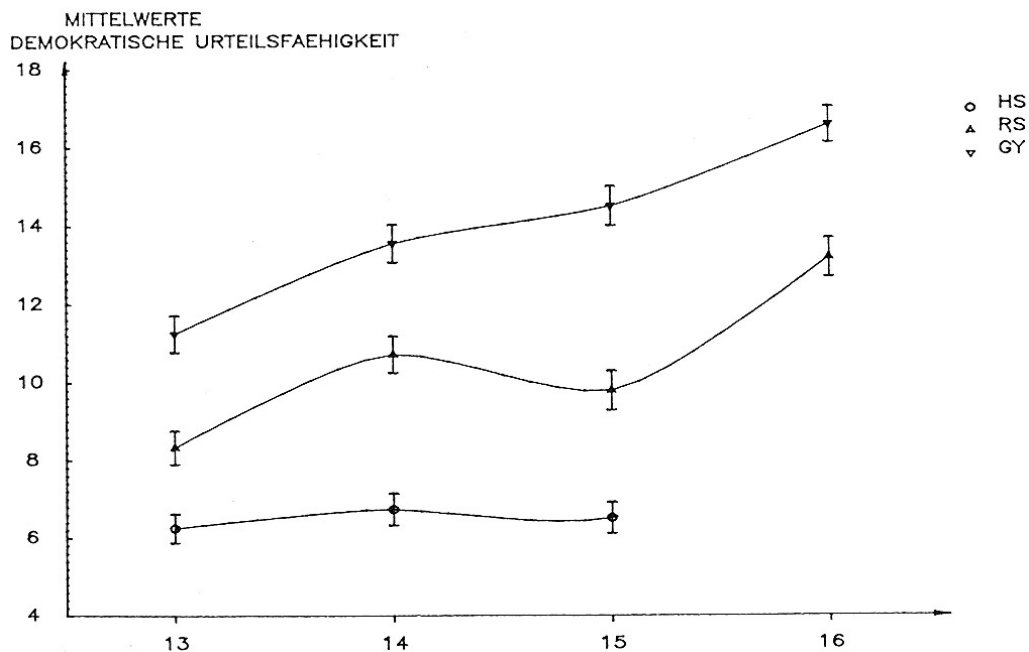


MITTELWERTE  
POLITISCHE WACHHEIT



MITTELWERTE  
DEMOKRATISCHE URTEILSFAEHIGKEIT

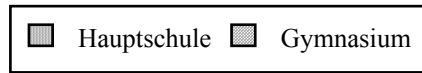




Das bedeutsamste Ergebnis zur Entwicklung des politischen Bewußtseins bei Schülern in unterschiedlichen Schulformen ist u.E. dies, daß die Kompetenz der Hauptschulbesucher sowohl *sehr niedrig* ist als auch in dieser Lebensphase *stagniert*. Dies hängt sicher nicht nur mit dem geringeren politischen Interesse und dem größeren Vertrauensvorschuß dieser Gruppe zusammen. Die Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern sind beträchtlich. Hauptschüler wissen über demokratische Prozesse mit 15 lange nicht so Bescheid wie Gymnasiasten mit 13. Um das erschreckend niedrige politische Verständnis der Hauptschüler (im übrigen ist es bei Gesamtschülern in niedrigen Kursen ebenso) zu demonstrieren, seien die richtigen Antworten zu ausgelesenen Testfragen dokumentiert (Abb. 4.9).

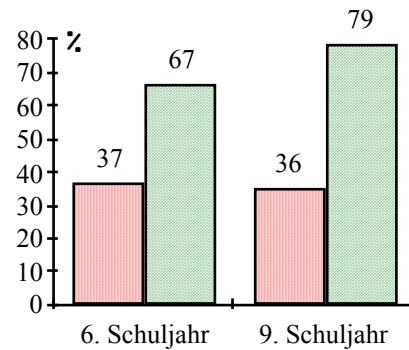


Abb. 4.9: Politisches Wissen und Demokratieverständnis bei Hauptschülern und Gymnasiasten des 6. (7.) und 9. Schuljahres, % richtige Antworten  
 \* Richtige Antwort Politisches Wissen und Demokratieverständnis



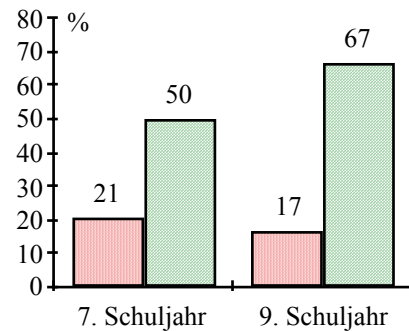
*Aufgabe des Bundestages ist es, ...*

- Verbrecher zu bestrafen
- die Gerichte zu überwachen
- Zeitungen, Rundfunk und Fernsehen zu überwachen
- über Gesetze zu entscheiden\*
- den Beamten Anweisungen zu geben
- das verstehe ich gar nicht



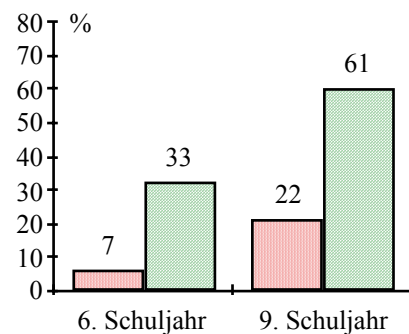
*Was ist die beste Begründung für allgemeine Wahlen in demokratischen Staaten?*

- man kann feststellen, ob alle Leute wählen
- man will erreichen, daß die Regierungspartei häufig wechselt
- man will den Leuten Gelegenheit geben, ihre politischen Vorstellungen zu überdenken und neu zum Ausdruck zu bringen\*
- man kann die Öffentlichkeit über politische Vorgänge aufklären
- man will die Steuern niedrig halten
- das verstehe ich gar nicht



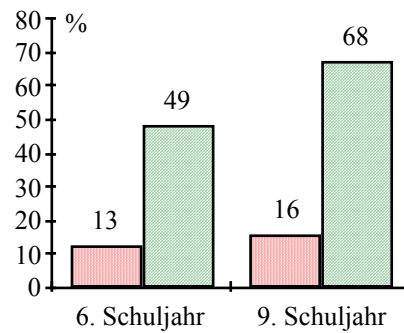
*Wer soll im demokratischen Sinne die Politik eines Landes bestimmen?*

- ein starker Staatsmann
- eine kleine Gruppe sehr gebildeter Leute
- allgemein gewählte Volksvertreter\*
- Großgrundbesitzer und bedeutende Geschäftsleute
- Fachleute für Regierung und Politik
- das verstehe ich gar nicht



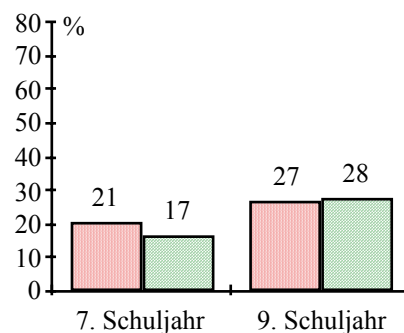
*Welcher der folgenden Sätze enthält ein wichtiges Merkmal demokratischen Denkens und Handelns?*

- bei Entscheidungen, die alle betreffen, sollte man zuerst offen und sachkundig sprechen und dann abstimmen\*
- Kinder sollten ihren Eltern sofort, ohne Widerspruch gehorchen
- nur wenige Leute sollten sich um öffentliche Angelegenheiten und um Politik kümmern
- Die Staatsmänner und nicht die Bürger sollten entscheiden, was für das Land am besten ist
- ein Fabrikdirektor hat, ohne zu fragen, das zu tun, was man ihm sagt
- das verstehe ich gar nicht



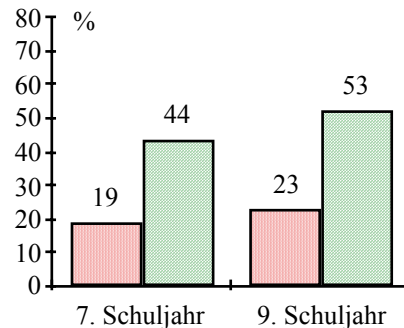
*Wenn alle Parteien zusammen die Regierung bilden würden, was wäre dann der schlimmere Nachteil für die Demokratie?*

- daß im Parlament nicht mehr so viel Kritik an der Arbeit der Regierung geübt würde\*
- daß es innerhalb der Regierung ständig zu Streitereien und Zank zwischen den Angehörigen der einzelnen Parteien käme
- das verstehe ich gar nicht



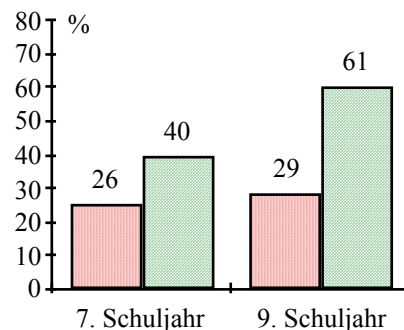
*Wenn die Bundestagsabgeordneten für ihre Tätigkeit kein Geld bekommen würden, was wäre der schlimmere Nachteil für die Demokratie?*

- daß die Politik dann vielleicht nur noch von reichen Leuten gemacht würde\*
- daß es sehr ungerecht wäre, jemandem, der seine Arbeitskraft hergibt, kein Geld zu geben
- das verstehe ich gar nicht



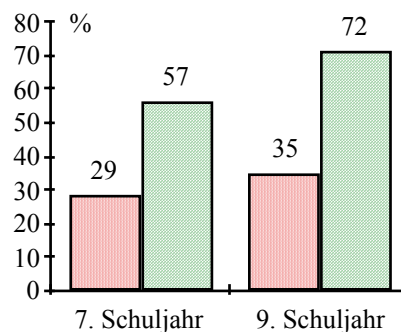
*Wenn es keine Gewerkschaften gäbe, was wäre der schlimmere Nachteil für die Demokratie?*

- daß ein ungeheurer Protest in der Bevölkerung ausgelöst würde
- daß die Arbeiter und Angestellten ihren Forderungen nicht mehr ganz so viel Nachdruck verleihen könnten\*
- das verstehe ich gar nicht



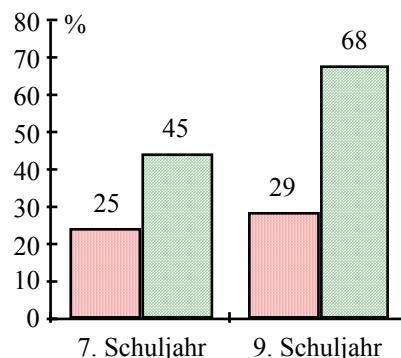
*Wenn nur alle acht Jahre Bundestagswahlen stattfinden würden (also nicht alle vier Jahre), was wäre der schlimmere Nachteil für die Demokratie?*

- daß die Wähler verhältnismäßig lange wenig Einfluß auf die Regierung ausüben könnten\*
- daß sehr viele Politiker sich unmöglich für so lange Zeit verpflichten können
- das verstehe ich gar nicht



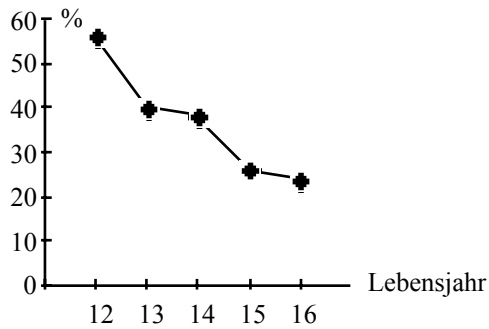
*Wenn alle politischen Nachrichten nur von einer Stelle der Regierung verbreitet werden dürften, was wäre dann der schlimmere Nachteil für die Demokratie?*

- daß die Regierung noch mehr überlastet würde und der Verwaltungsapparat noch unübersehbarer würde
- daß die Regierung manchmal versuchen würde, ihre Mängel ein wenig zu verheimlichen\*
- das verstehe ich gar nicht

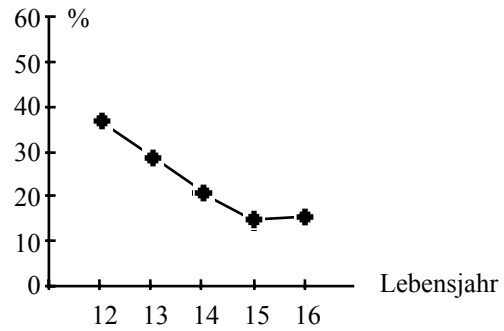


Aus Abb. 4.9 geht hervor, daß man nur bei etwa 10 bis 30% der Hauptschüler von einem rudimentären politischen Verständnis sprechen kann, aber bei etwa 60 bis 80% der Gymnasiasten. Die Schere der Urteilsfähigkeit zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten öffnet sich also immer stärker. Dies ist ein Sachverhalt, der für die politische Bildung in der Schule von großer Bedeutung ist. Betrachtet man die schultypischen Verlaufsmuster des Vertrauensvorschlusses, dann können wir einen Sachverhalt festhalten, der sich schon in früheren großen Untersuchungen gezeigt hat (FEND et al., 1976): Je höher das Bildungsniveau, desto weniger gehen Heranwachsende davon aus, daß "in unserem Staate alles sehr gut geregelt ist". Wie stark die entsprechende Wahrnehmung einer "heilen politischen Welt" von 12 bis 16 zurückgeht, illustriert Abb. 4.10.

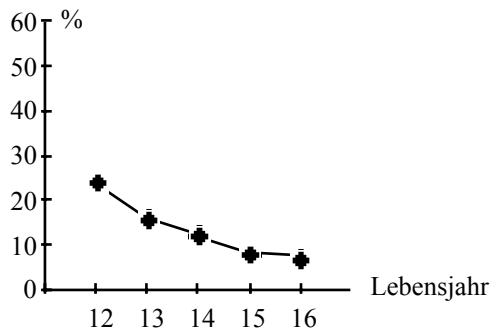
Abb. 4.10: Politische Sozialisation als Desillusionierung, % stimmt völlig und stimmt ziemlich, gerundet



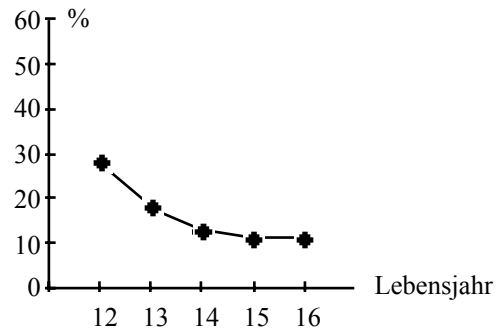
Jeder hat in unserem Staat genau die gleichen Möglichkeiten voranzukommen.



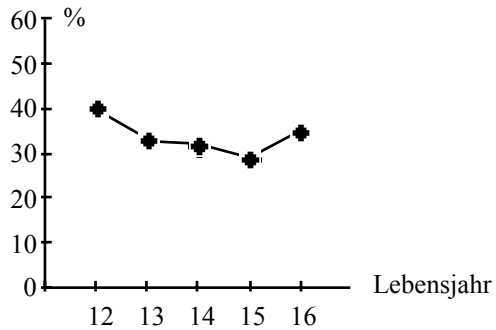
In unserem Staat ist alles sehr gut geregelt.



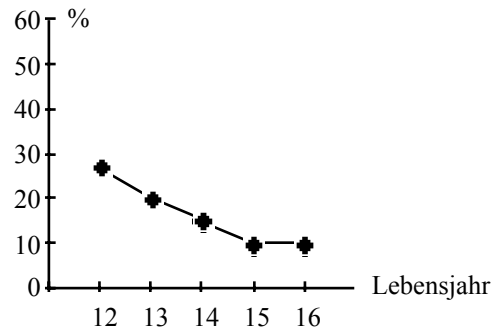
Unsere Regierung weiß immer ganz genau, was richtig ist.



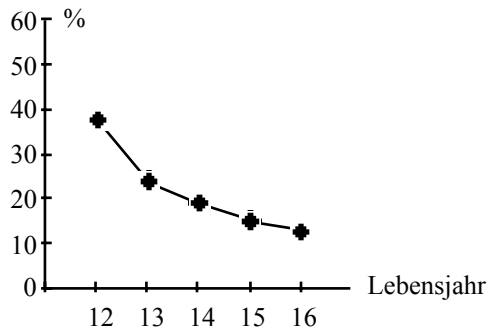
In unserem Staate geht alles völlig gerecht zu.



Jeder kann in unserem Staat immer frei seine Meinung sagen, ohne Nachteile in Kauf zu nehmen.



Unserer Regierung kann man immer völlig vertrauen.



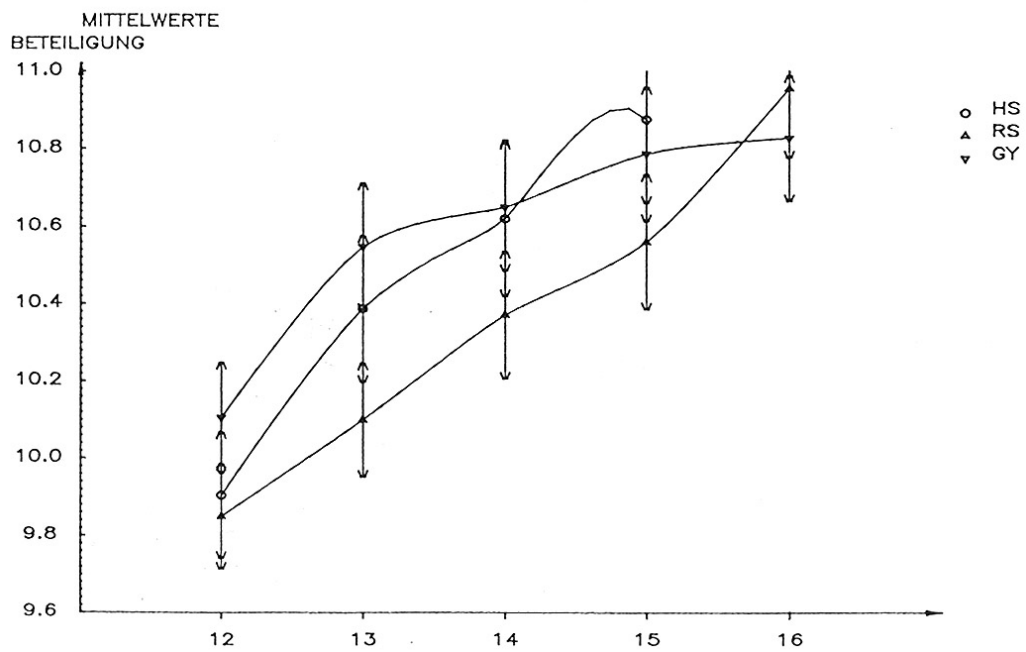
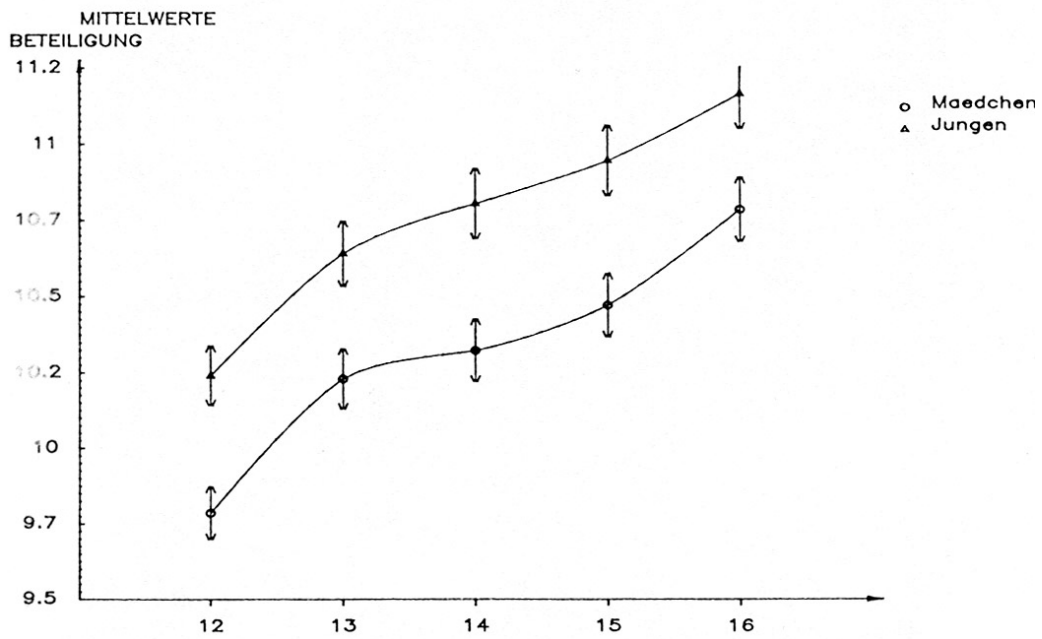
In unserem Staat wird jeder genau nach seiner Leistung bezahlt.

#### **4.5.1 Politisches Lernen im politischen Nahraum "Schule": Zur Bedeutung der Mitbestimmungsprozesse in der Schule**

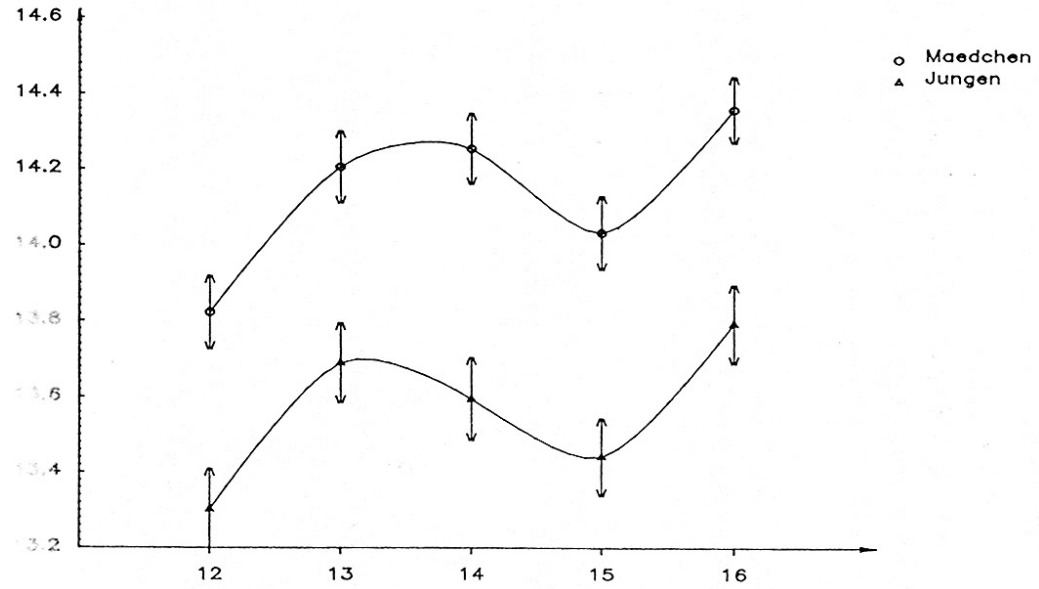
Die Schule repräsentiert für Heranwachsende die erste sekundäre Institution, die nicht wie die Familie nach partikularistischen und affektiven Kriterien organisiert ist, sondern Züge einer universalistischen Einrichtung zeigt (s. FEND, 1980), die politische Instanzen insgesamt kennzeichnen. Im Raum der Schule können somit auch die ersten politischen Erfahrungen gemacht werden, weshalb sie von vielen Theoretikern der politischen Bildung als wichtiger Ort politischen Lernens angesehen wird. Hinter unseren Auswertungen zur politischen Sozialisation steht deshalb auch immer die Absicht, alle Möglichkeiten auszuschöpfen, um Aussagen über die Bedeutung des schulischen Erfahrungsraumes für die politische Bildung machen zu können. Wir beginnen hier mit der Untersuchung des Verlaufs der schulischen Mitbestimmungspraktiken beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz.

Läuft die Entwicklung politischen Bewußtseins und politischer Haltungen in jenem Lebensraum, in dem sich Heranwachsende erstmals ernsthaft an Entscheidungen in einer "sekundären Institution" beteiligen können, also im Kontext der Schule, jenen zu Einstellungen der allgemeinen politischen Ordnung gegenüber parallel? Gerade im schulischen Erfahrungsraum müßte man eine starke Steigerung des faktischen Engagements und eine Stärkung des "politischen Selbstbewußtseins" erwarten. In Abb. 4.11 sind zu den Indikatoren der Beteiligung, der altruistischen Motivation, der Kompetenzeinschätzung und der Wahrnehmung von ernsthaften Einflußmöglichkeiten die entsprechenden Entwicklungen festgehalten.

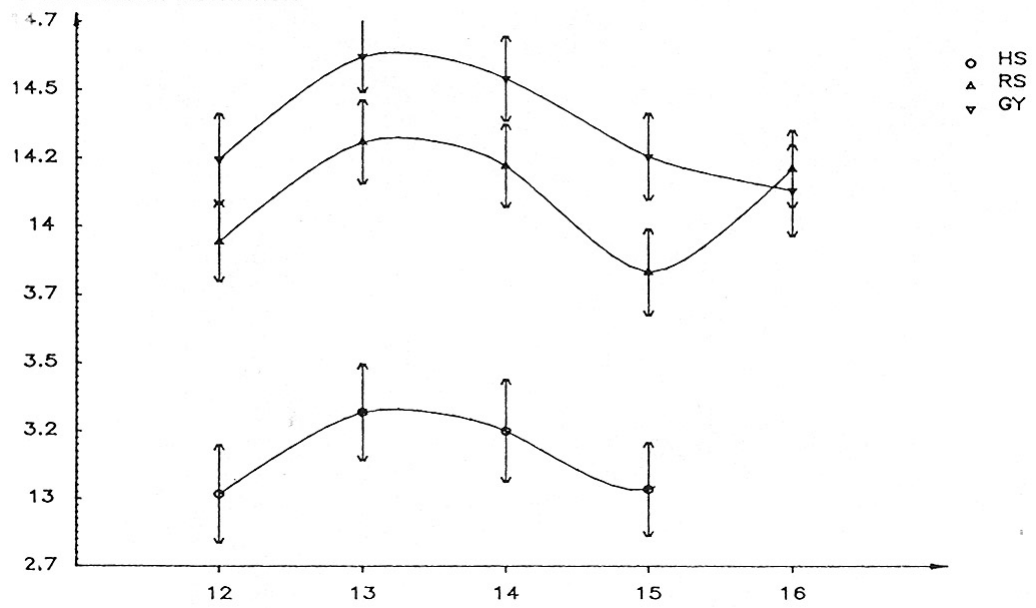
Abb. 4.11: Dimensionen schulischer Mitbestimmung vom 12. zum 16. (bzw. 15.) Lebensjahr bei Jungen und Mädchen und in unterschiedlichen Schulformen

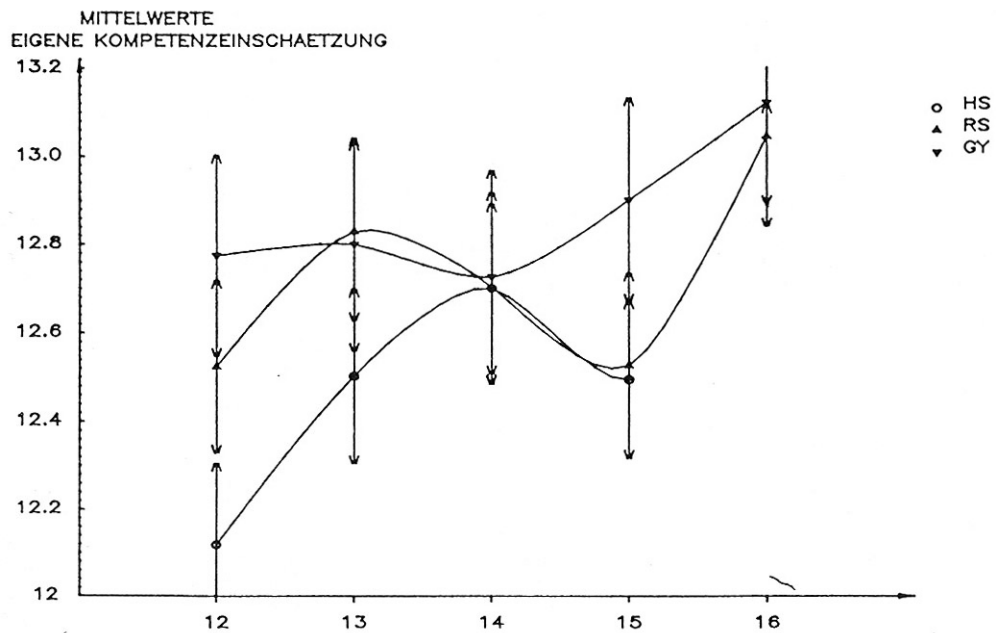
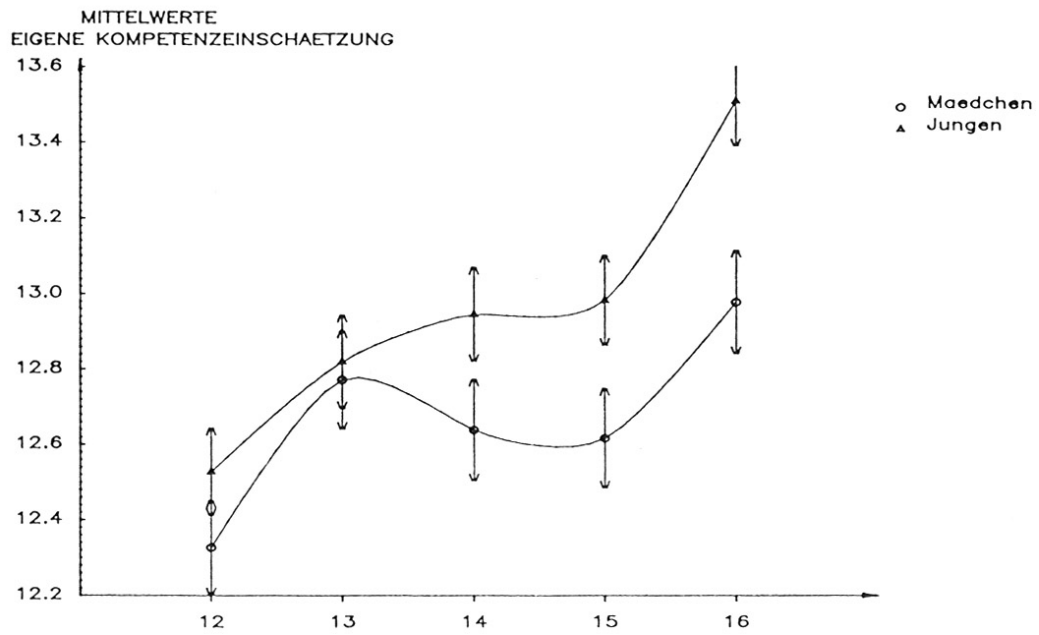


MITTELWERTE  
ALTRUISTISCHE MOTIVATION



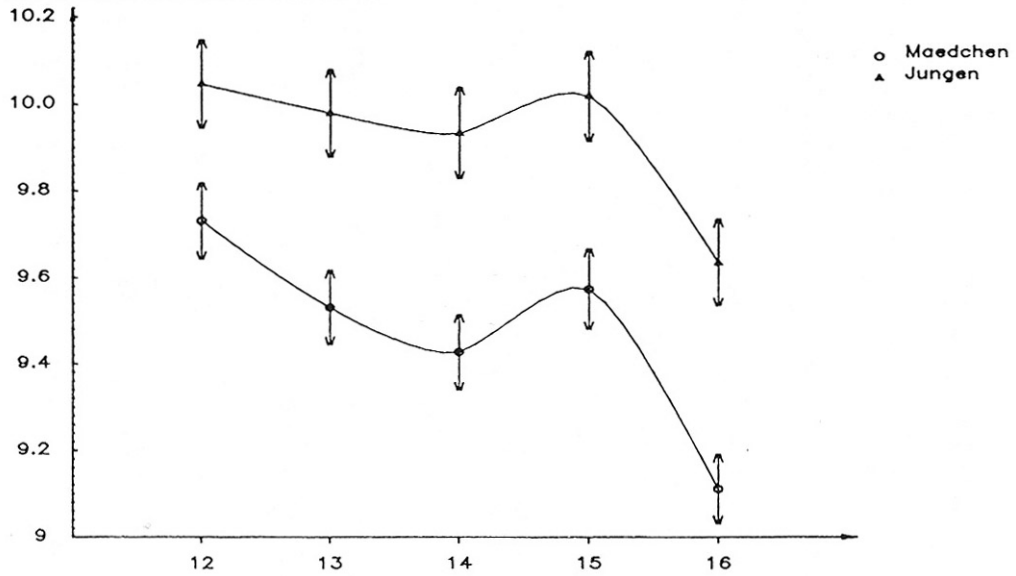
MITTELWERTE  
ALTRUISTISCHE MOTIVATION



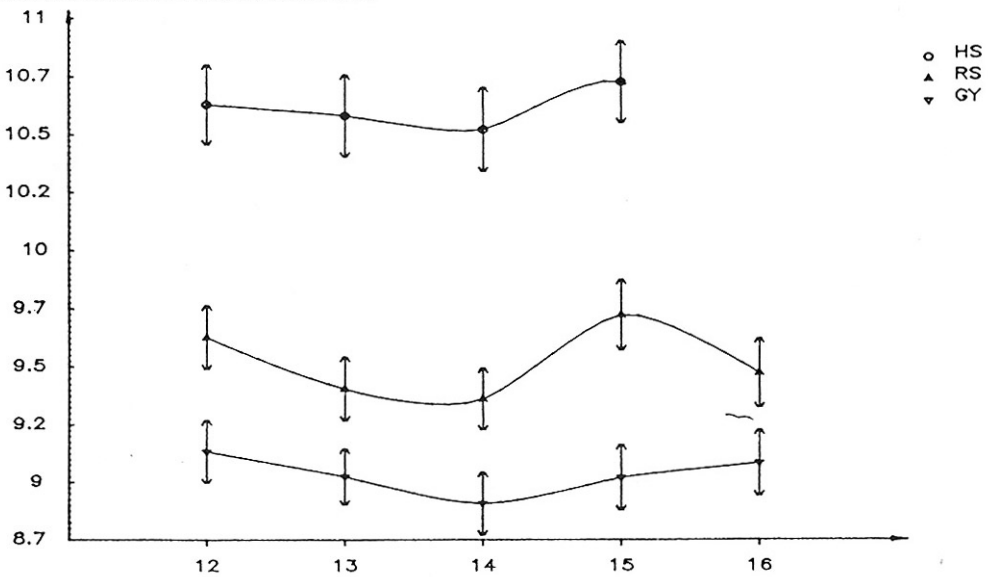




MITTELWERTE  
EINFLUSSLOSIGKEITSWAHRNEHMUNG



MITTELWERTE  
EINFLUSSLOSIGKEITSWAHRNEHMUNG



Unübersehbar steigt die *Beteiligung* (bei einzelnen Aktivitäten jeweils um ca. 10% vom 12. zum 16. Lebensjahr) - nicht zuletzt wegen der Frageformulierung, die darauf Bezug nahm, was jemand schon alles gemacht hatte. Je älter jemand ist, umso mehr kann er schon gemacht haben. Mädchen beteiligen sich weniger als Jungen, Schüler unterschiedlicher Schulformen unterscheiden sich hier erstaunlicherweise aber nicht.

Zum andern steigt das eigene "*politische Kompetenzbewußtsein*" am ausgeprägtesten (ca. 10% Zuwachs bei Einzelitems vom 12. zum 16. Lebensjahr). Zwei Drittel trauen sich hier viel zu, etwa ein Viertel aller Schüler ist eher "schüchtern".

Die *altruistische Motivation* nimmt in dieser Lebensphase nur geringfügig zu. Etwa 20% zeigen pro Jahr jeweils deutlich egoistische Motivationen, gut 50% halten die allgemeine Übernahme von Verantwortung für andere für wichtig (ohne Alterstrend) und etwa drei Viertel halten den Einsatz für andere Schüler für notwendig.

Die *Wahrnehmung von "Sinnlosigkeit"* nimmt von der 6. zur 10. Schulstufe etwas ab. Höchstens 20 % meinen, daß Schüler ohnedies nichts ernsthaft bewirken können. Ebensoviele müßte man als "egoistisch" bezeichnen.<sup>24</sup>

Das Bild ist hier im allgemeinen eher von Stabilität als von Wandel geprägt. Außer bei der Steigerung des Kompetenzbewußtseins und bei der faktischen Beteiligung finden wir keine ins Auge springenden Veränderungen - weder besondere Euphorie, noch auffällige Kritik.

Wie hängen aber diese Dimensionen der schulischen Mitbestimmung untereinander zusammen? Abb. 4.12 gibt über ein interessantes Muster von Beziehungen Auskunft: Die faktische Beteiligung hängt sehr deutlich mit der eigenen Kompetenzeinschätzung, sich auch durchsetzen zu können, zusammen ( $r=.37/.34$ )<sup>25</sup>, ist jedoch unabhängig von der altruistischen Einsatzmotivation ( $r=.17/.08$ ), obwohl letztere die Beurteilung der Bedeutung schulischer Mitbestimmung ("Sinnlosigkeit") deutlich bestimmt ( $r= -.55/-.63$ ). *In diesem Alter bestimmt also das Zutrauen in die eigene Durchsetzungsfähigkeit und die eigenen Handlungskompetenzen und nicht die prosoziale Motivation die faktische Beteiligung.* Umgekehrt führt eine hohe Beteiligung zu einem ausgeprägten Kompetenzbewußtsein, aber nicht zu einer höheren alt-

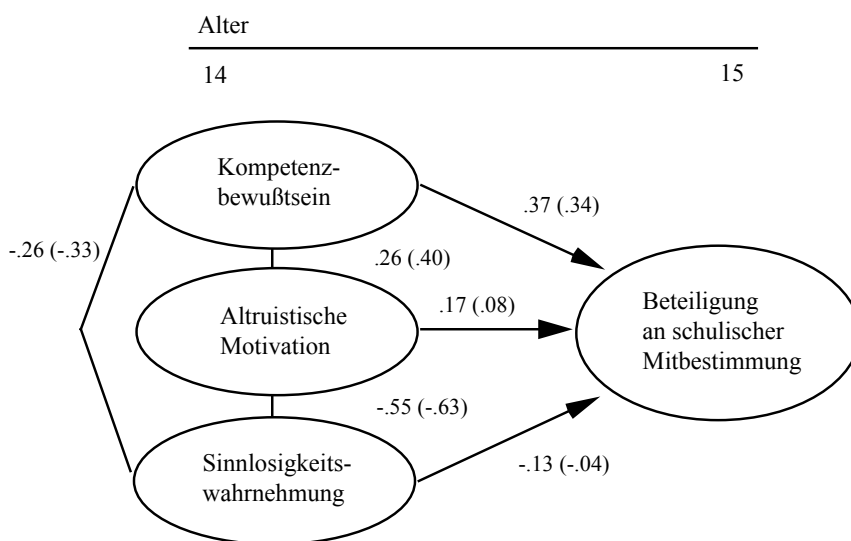
---

<sup>24</sup> Ein vielleicht wichtiges Detailergebnis sei hier erwähnt: Schüler in Hauptschulen nehmen verstärkt wahr, daß sie eigentlich doch nichts zu sagen haben. Dies ist im Zusammenhang mit der besonders geringen Analysefähigkeit der Hauptschüler wichtig. Auch der politische Altruismus der Hauptschüler fällt gegenüber dem in anderen Schulformen etwas ab.

<sup>25</sup> Erste Zahl: Mädchen, zweite Zahl: Jungen.

ruistischen Motivation. Auch die Sinnlosigkeitswahrnehmungen hängen mit der faktischen Beteiligung nicht zusammen. Letzteres stellt der Schule ein gutes Zeugnis aus, da sie offensichtlich nicht so reagiert, daß mit der Häufigkeit der faktischen Anstrengungen der Schüler, Einfluß zu nehmen und sich zu beteiligen, auch die Wahrnehmung von Fruchtlosigkeit solcher Unternehmungen steigt. Aus früheren Untersuchungen wissen wir, daß dieses Verdienst nicht so sehr den "Regelungen", also den gesetzlichen Möglichkeiten der Mitbestimmung, zukommt, sondern der Haltung einer Lehrerschaft. Es hat sich nämlich gezeigt, daß die faktisch gewährten Mitbestimmungsmöglichkeiten relativ unabhängig von den gesetzlichen Vorgaben sind, daß sie teils über diesen, teils unter ihnen liegen (s. FEND, 1977, SCHNEIDER, 1975).

Abb. 4.12: Korrelationen zwischen Dimensionen der schulischen Mitbestimmung, Teilnahme mit 14 und 15 Jahren, Mädchen (Klammer: Jungen)



Insgesamt ist diese Altersphase keine Hochphase des Aufschwungs von altruistischen Motivationen, von "Weltverbesserungsmentalitäten", die von den Schülern im Raum der Schule in Szene gesetzt werden. Egoistische Motivationen, auch wenn durchaus Durchsetzungschancen gesehen werden, also den Lehrern und der Schule keine generelle Unbeweglichkeit zugeschrieben wird, sind sehr verbreitet.<sup>26</sup> Zum anderen besteht in dieser Altersphase durch die Mitbestimmungsmöglichkeiten ein Feld für Jugendliche, Kompetenzerfahrungen zu machen und eine positive soziale Identität über das Engagement in politischen Entscheidungsprozessen aufzubauen. Dieses Engagement ist aber in dieser Altersphase mit dem

<sup>26</sup> Ungeklärt muß an dieser Stelle allerdings bleiben, ob es sich hier nicht um ein epochales Problem handelt, also um die Eigenheiten einer bestimmten Schülerkohorte.

ist aber in dieser Altersphase mit dem eigenen sozialen Kompetenzerleben verknüpft und von daher auch mit-motiviert. Das Erlebnis, etwas zu gelten und sich sozial durchsetzen zu können, motiviert in diesem Alter stärker als eine selbstlose soziale Haltung.

Die Erfahrungen mit schulischer Mitbestimmung sollen jedoch weiter wirken. Mit ihnen ist die Hoffnung verbunden, daß sie durch die Vermittlung eigener Handlungserfahrungen auch den politischen Horizont insgesamt öffnen. Gibt es somit Zusammenhänge zwischen der Intensität des eigenen Einsatzes, insbesondere im Handlungsfeld der Schule, und allgemeinen politischen Interessen? Tab. 4.3 gibt dazu eine Antwort, denn dort sind die Indikatoren der politischen Wachheit mit den Merkmalen der Beteiligung an schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten korreliert.

*Tab. 4.3:* Korrelationen zwischen Indikatoren der politischen Offenheit und der Beteiligungsintensität an schulischer Mitbestimmung, 12- bis 15jährige

Vierlinge 1979-1982, N = 1072

<i>Indikatoren der schulischen Mitbestimmung:</i>	<i>Dimensionen politischer Wachheit</i>	
	Informationsverhalten	Politisches Interesse
Beteiligung	.26	.40
Kompetenzeinschätzung	.11	.37
Einsatzmotivation	.02	.26
Sinnlosigkeit	.05	-.18

Aus Tab. 4.3 geht auch schon ein erstes wichtiges inhaltliches Ergebnis hervor: Die Intensität der Beteiligung an Prozessen der schulischen Mitbestimmung ist mit der allgemeinen politischen Wachheit verbunden. Da wir die Richtung des Einflusses nicht kennen, müssen wir annehmen, daß die Bereitschaft zur Beteiligung an der schulischen Mitbestimmung sowohl aus einer allgemeinen politischen Wachheit resultiert als auch diese befördert. Dies ist ein erster Hinweis auf die wichtige Frage nach der "Bildungswirkung" schulischer Mitbestimmungsmöglichkeiten. Die Offenheit gegenüber politischen Vorgängen ist insgesamt eine wichtige Vorbedingung für Handlungsbereitschaften und Beteiligungsprozesse. Unübersehbar ist insgesamt, daß die Beteiligungsbereitschaft an politischen Prozessen mit einer generell höheren sozialen Aktivität der Heranwachsenden zusammenhängt (s. PRESTER, 1986, S. 51 f.). Von hier her bahnt sich ein Entwicklungspfad zu aktiver politischer Partizipation an, der von einem allgemein hohen sozialen Aktivitätsniveau ausgeht, sich mit allgemein hohen intellektuellen Fähigkeiten trifft, zu Erfolgen im Rahmen schulischer Mitbestimmungsmöglichkeiten führt, auf dieser Grundlage das Interesse für allgemeine politische Vorgänge stärkt, mit zu-

nehmender Beschäftigung die Analysefähigkeit erhöht und so für weitere politische Aufgaben prädestiniert. Allerdings dürften diese Entwicklungspfade für Jungen und Mädchen etwas anders verlaufen: bei Jungen vor allem über Erfolgserfahrungen und Durchsetzungserfahrungen, die eng an das Geltungsbedürfnis gebunden sind, bei Mädchen hingegen stärker über altruistische Motivationen und ausgeprägtere Gefahrenwahrnehmungen, die insgesamt soziale Motivationen stärker aktivieren.

#### **4.5.2 Meinungsprofile und Handlungsbereitschaften am Ende der Pflichtschulzeit**

Die allgemeine Orientierung gegenüber der politischen Ordnung materialisiert sich schließlich in konkreten Stellungnahmen zu zeitgeschichtlichen Themen und Diskussionen. Über diesen Zwischenschritt führt die latente politische Sozialisation auch zu konkreten Handlungsbereitschaften konventioneller (Wahlbeteiligung) und unkonventioneller Art (Protestaktionen, Bürgerbeteiligungen). Die Möglichkeit, sich ab dem 18. Lebensjahr dann an Wahlprozessen beteiligen zu können, strukturiert den Anreiz in parlamentarischen Demokratien vor, zu konkreten "Commitments" zu kommen.

Selbstverständlich sind gerade solche Orientierungen in besonderem Maße zeitgebunden, von den aktuellen Themen abhängig. Wir beziehen uns hier also auf Themen, die besonders in der Mitte der 80er Jahre im Vordergrund standen. Bei den konkreten Orientierungen kommen aber auch grundlegendere politische Orientierungsmuster zum Vorschein, sie sind also sowohl Resultat konkreten sozialen Lernens als auch Ausdruck der durch Tiefenstrukturen der Persönlichkeit (z.B: soziokognitives Entwicklungsniveau, Empathie) bedingten Verarbeitung historischer Ereignisse.

Die uns zur Verfügung stehenden Informationen sind in der Tab. 4.4 gebündelt. Dort sind aber nicht nur die allgemeinen Prozentsätze von Zustimmung und Ablehnungen zu Tagesthemen enthalten. Es wurde gleichzeitig im Rahmen sozialökologischer Gruppierungen (Mädchen oder Jungen in der Stadt oder auf dem Lande in verschiedenen Schulformen) untersucht, welche Gruppen bestimmten Themen besonders nahe stehen, bzw. welche dazu die größte Distanz zeigen.

Tab. 4.4: Politische Orientierungen von 15- bzw. 16jährigen Jungen und Mädchen, Prozentsätze (gerundet), gesamt und nach Gruppen minimaler und maximaler Zustimmung

Abkürzungen: W/M: Mädchen/Jungen S/L: Stadt/Land  
 HS/RS/GY/GS: Hauptschule/Realschule/Gymnasium/Gesamtschule

	Aktive Teilnahme: % gesamt	% minimal	% maximal
<b>Protestbereitschaften</b> (16jährige)			
Friedensbewegung und Proteste gegen Mittelstreckenraketen	33	16(M/GS/L)	49(M/GS/S)
Proteste gegen Atomkraftwerke	23	12(M/GS/L)	47(W/GY/S)
Gegen Gastarbeiterfeindlichkeit	32	19(M/RS/L)	48(W/HS/L)
	Zustimmung: % gesamt	% minimal	% maximal
<b>Rechtsradikales Denken</b> ( <i>Ausgrenzungsmentalität</i> ) (16jährige)			
Auch für Krisenzeiten gibt es keine bessere Staatsform als die Demokratie	71	37(W/HS/L)	88(W/GY/L)
In diesen schwierigen Zeiten brauchen wir wieder unbedingt eine starke politische Hand	58	38(W/GY/S)	80(W/HS/L)
Wer nicht bereit ist, sich in unsere Gesellschaft einzufügen, sollte dieses Land am besten verlassen	36	27(W/GS/S)	55(W/HS/S)
Auch die jüngste Vergangenheit in diesem Jahrhundert sollte uns nicht daran hindern, als Deutsche stolz zu sein	60	34(W/GS/S)	76(M/GS/L)
Ausländer und Gastarbeiter sollte man möglichst wieder in ihre Heimatländer schicken	41	24(M/GY/S)	55(M/RS/L)
Wenn so viele Nationalitäten in einem Lande leben, wie dies durch die Gastarbeiter der Fall ist, dann kann dies nicht gut gehen	42	25(W/GY/S)	63(M/HS/S)
An den vielen Kriminellen sieht man, wohin eine verweichlichte Demokratie führt	29	10(W/GY/S)	62(W/HS/S)
	Volle Unterstützung: % gesamt (ohne Hauptschüler)	% minimal	% maximal
<b>Politische Ideale</b> (16jährige)			
Wie stehst Du zu den folgenden politischen Zielen?			
Durchsetzung der vollen Gleichberechtigung der Frau im Beruf	37	18(M/GS/L)	69(W/GY/S)
Sicherung der freien Marktwirtschaft und des freien Unternehmertums	23	13(W/GS/L)	37(M/RS/S)
Verwirklichung der vollen Mitbestimmung der Arbeiter im Betrieb	30	25(W/RS/L)	46(W/GY/S)
Abschaffung des Privateigentums an Industrieunternehmen	5	0(W/GY/L)	14(M/RS/S)
Gleiche Bildungschancen für alle Kinder durch umfassendere Reform	43	32(M/GS/L)	55(W/GY/S)
	Sehr positiv und etwas positiv (nur 8% sehr positiv): % gesamt	% minimal	% maximal
<b>Stellungnahme zum Staat</b> (16jährige)			
Wenn in einer öffentlichen Diskussion unsere heutige Staatsform angegriffen würde, wie würdest du dann zu unserem heutigen Staat Stellung nehmen ?	36	17(W/GS/S)	68(M/GY/L)
	Sehe ich eher düster: % gesamt	% minimal	% maximal
<b>Zukunftsoptimismus</b>			
Man kann ja die Zukunft, wie das Leben in unserer Gesellschaft weitergehen wird, eher düster oder eher zuversichtlich sehen.			
15jährige	36	13(M/HS/S)	47(M/RS/S)
16jährige	33	17(M/HS/S)	42(W/HS/L)

Diese ausführliche Tabelle, in der um der Anschaulichkeit willen der vollständige Frage-Text aufgenommen wurde, vermittelt ein zwiespältiges Bild. Der Leser ist zur genauen Betrachtung eingeladen. Verallgemeinernd läßt sich sagen, daß die 30%-Marke sehr entscheidend ist: Etwa 30% sind zu aktiven Protestreaktionen bereit, und ebenso viele vertreten egalitäre Zielsetzungen. Aber auch *mindestens 30% zeigen ausgeprägte Tendenzen zu rechtsradikalem Denken.*

Bei den politischen Idealen fällt besonders die ambivalente Haltung zur wirtschaftlichen Organisation unseres Gemeinwesens auf. Die Unterstützung der freien Marktwirtschaft und des freien Unternehmertums ist sehr mäßig (23%), gleichzeitig wird die Abschaffung des Privateigentums an Industrieunternehmen beinahe einheitlich abgelehnt.

Hier wie bei den Protestbereitschaften zeigt sich ein Phänomen, das die Forschung zur politischen Sozialisation möglicherweise noch intensiv beschäftigen wird: *der Einstieg der Mädchen in die Politik.* Bei den politischen Idealen und bei den Protestbereitschaften überflügeln nämlich die Mädchen erstmals die Jungen an politischem Engagement. Es sind aber vor allem die gebildeten Mädchen in der Stadt, die eine neuen "Elite" des politischen Bewußtseins repräsentieren.<sup>27</sup> Ihr Einstieg in die Politik könnte jedoch anders als bei Jungen erfolgen: nicht über die Befriedigung von Möglichkeiten der Selbstdarstellung, sondern über eine hohe soziale Empathie und ein Bewahrungsbedürfnis von Lebensbedingungen.

Auf zwei wichtige Informationen sei hier ausdrücklich hingewiesen: Nur 8% würden in einer Diskussion zu unserer heutigen Staatsform sehr positiv Stellung nehmen, zusätzliche 30% "etwas positiv".<sup>28</sup> Die häufigste Reaktion ist die der Neutralität: 49% würden weder positiv noch negativ Stellung beziehen. Dies zeigt eine nicht unbedenklich hohe affektive Distanz zur parlamentarischen Demokratie, die - spiegelt man sie auf der Geschichte politischer Probleme in den letzten hundert Jahren - ein krasses Mißverhältnis zwischen dem Wohlergehen unter dem gegenwärtigen "Regime", dem Elend unter vergangenen politischen Systemen und den jeweiligen subjektiven Reak-

---

<sup>27</sup> Diese Mädchen sind gleichzeitig in ihren Lebensperspektiven nicht mehr ausschließlich familienorientiert, sie sind weniger bereit, sich ausschließlich der Kinderbetreuung zu widmen. Ihr Kinderwunsch ist auch nicht mehr so ungebrochen. Sehr familienorientierte Mädchen mit festem Kinderwunsch sind politisch immer noch die am wenigsten interessierten.

<sup>28</sup> Diese Prozentsätze liegen weit niedriger als jene in den Jugendstudien, aus denen diese Frage stammt. Dort steigt von 1954 bis 1964 die positive Stellungnahme von 13% auf 33% (s. BLÜCHER, 1966, S. 355). Allerdings ist zu beachten, daß in den Jugendstudien immer unterschiedliche Antwortkategorien verwendet wurden (1954: 8 Kategorien; 1964: 10 Kategorien). Die "positiven" Stellungnahmen sind dann Zusammenfassungen der oberen Kategorien. Zudem repräsentiert das Jahr 1964 einen Höhepunkt der "Staatsakzeptanz" durch die Jugend seit der Nachkriegszeit.

tionen dokumentiert. Ob diese affektive Distanz auch Ausdruck eines mangelnden historischen Bewußtseins ist, gilt es noch näher zu prüfen.

Insgesamt scheinen mir dies beachtenswerte Information für die politische Bildung in der Altersphase von 12 bis 16 zu sein. Dies ist schließlich für viele Heranwachsende das letzte Mal, daß sie über das Bildungswesen - also im öffentlichen Auftrag - systematisch in die Hintergründe des alltäglichen politischen Geschehens eingeführt werden können. Aber weder im Informationsstand, noch in der demokratischen Urteilsfähigkeit, noch in der Bereitschaft, diesen Staat zu verteidigen, steht es bei allen Schülergruppen sehr gut.

*"Die Ursache dafür (für Null-Bock Einstellungen der Jugendlichen heute, H.F.) ist, wie schon jeder weiß, die Gesellschaft. Diese Gesellschaft ist wie eine Schlange, die nur darauf wartet, einen zu beißen und aufzufressen. Deswegen ist schon längst nichts mehr mit dieser Gesellschaft anzufangen."*

(Hauptschülerin, 8.Klasse)

#### **4.5.3 Zur Balance von demokratischer Urteilsfähigkeit und emotionalen Distanzgefühlen zur politischen Realität**

Die oben beschriebene Realität manifestiert politische Mentalitäten, die zur näheren Interpretation drängen. Wir sind vor allem aufgefordert, die einzelnen Dimensionen der politischen Orientierungen nicht isoliert zu analysieren, sondern ihre Zusammenhänge zu berücksichtigen, also Gleichsinnigkeiten bzw. Gegenläufigkeiten zu untersuchen, etwa solche zwischen politischem Verständnis und politischer Loyalität. Vor allem der Anstieg der politischen Urteilsfähigkeit bei gleichzeitigem Anstieg der emotionalen Distanz gegenüber der politischen Realität provoziert die Frage nach dem wünschenswerten Verhältnis von Idealbildung und Realitätseinschätzung.

Wie hängen aber faktisch bei der Entstehung politischen Bewußtseins vom 12. zum 16. Lebensjahr wachsendes Verständnis und steigende Distanz zusammen?

Tab. 4.5 dokumentiert dazu einen wichtigen Sachverhalt: am Ende der Kindheit hängt ein hohes politisches Verständnis noch positiv mit dem Vertrauensvorschuß gegenüber dem Staat zusammen. Dieser Zusammenhang



geht von Jahr zu Jahr zurück und wird schließlich negativ, d.h. bei steigender Analysekompetenz nimmt die Distanzierung zu.

Tab. 4.5: Zusammenhänge zwischen dem Vertrauensvorschuß gegenüber der politischen Realität mit der politischen Analysekompetenz in verschiedenen Altersstufen, aufgegliedert nach Geschlecht

	<i>Korrelationen von Staatsvertrauen und Analysekompetenz</i>	
	Mädchen N = 410	Jungen N = 411
13jährige	.19	.08
14jährige	.16	.05
15jährige	-.04	-.06
16jährige	-.04	-.09

Damit stellt sich uns die schwierige Aufgabe, die Dimensionen einer wünschenswerten politischen Identität in demokratischen politischen Systemen zu operationalisieren. Diese Aufgabe läuft darauf hinaus, die Merkmale des "mündigen Bürgers" operational festzulegen. Eines dürfte nach unserem sozialhistorischen Exkurs klar sein: eine Demokratie ist auf ein Verständnis demokratischer Prinzipien angewiesen. Ebenso unverzichtbar ist eine kritische Wachsamkeit gegenüber dem aktuellen politischen Geschehen. An beiden Polen kann sich nun die Position extremisieren. Wir beobachteten z.B. in der Phase der Studentenbewegung eine immer präzisere Entfaltung des Bewußtseins von einer idealen und wünschenswerten Wirklichkeit, also eine Entfaltung des Normativen. Sie ging mit einer immer größer werdenden Distanz zur bestehenden politischen Wirklichkeit einher, da sie im Modus der formulierten Idealität nur defizitär sein konnte. So wurde die Diskrepanz zwischen Idealität und Realität maximiert. Wir sind in den letzten Jahren aber auch Zeuge des anderen Vorganges gewesen: die Konzentration auf die faktische Wirklichkeit, die es in ihrer Positivität zu akzeptieren galt. Alles, was wirklich ist, ist positiv - so könnte man in Abwandlung einer Sentenz von HEGEL eine solche affirmative Haltung formulieren. Diese Konzentration auf die Wirklichkeit und ihre Akzeptanz - wer dazu nicht bereit war, der sollte diese Wirklichkeit verlassen, "nach drüben gehen" -, hat keinen Spielraum mehr für die Entfaltung von Normativität, von Idealen gelassen. Hier wurde somit Kongruenz zwischen Normativität und Wirklichkeit maximiert.

Beide Positionen sind problematisch, wenn sie sich zu einem Formalismus der jeweiligen Wirklichkeitsbetrachtung verfestigen, der die inhaltliche Diskussion der jeweiligen Problemlage ausschließt. Es ist unmittelbar einsichtig, daß jedes kritische Urteil des normativen Maßstabes bedarf, daß also nur im

Lichte von Diskrepanzen auch Kritik und Wachsamkeit realisiert werden kann. Es bedarf sogar eines geschützten Raumes, um solche Diskrepanzen zu formulieren (s. die Funktion einer freien Presse). Andererseits kann eine Demokratie nicht überleben, wenn die Bürger lediglich die Ideale der Demokratie befürworten, die Realität aber davon so weit entfernt sehen, daß kein positiver Bezug zur praktizierten politischen Kultur entsteht. Somit haben wir es offensichtlich mit der Aufgabe zu tun, Normativität und einen kritisch-konstruktiven Bezug zur Realität zu balancieren. Dies verlangt vor allem, daß neben der Einübung in die Verfassungsnormativität auch eine Einübung in die konkrete und präzise Realitätswahrnehmung erfolgt. Diese Realitätswahrnehmung bedarf dabei sowohl des historischen als auch des gesellschaftsvergleichenden Bewußtseins und sie bedarf der Einsicht in die Gestaltungskräfte und Gestaltungspflichten der staatlichen und gesellschaftlichen Realität. Es muß auch in die faktische politische Kultur eingeübt werden: in Räume der Toleranz zur Wahrheitsfindung und Austragung unterschiedlicher Meinungen, in Verfahren der Erzielung eines gerechten und fairen Ausgleichs, in Kulturen des Umgangs mit Interessengegensätzen und in Kulturen des praktischen politischen Engagements.

Die von uns untersuchte politische Mentalität von 16jährigen dokumentiert, daß an der Oberfläche tatsächlich Urteilskompetenzen und positive Bezüge zur politischen Realität nur schwach korrelieren. Die Urteilsfähigkeit hängt also wenig mit dem Mißtrauen oder Zutrauen zum gegenwärtigen Staat zusammen. Dies macht es möglich, in einem einfachen Verfahren zu untersuchen, welche politischen Beteiligungsbereitschaften mit je unterschiedlichen Kombinationen von Urteilsfähigkeit und "Vertrauensvorschuß", der eine positive oder negative affektive Distanz zur bestehenden Wirklichkeit indiziert, verbunden sind. Damit bekommen wir zumindest ansatzweise Aufschluß über die Funktion der beiden zentralen Aspekte der politischen Kultur.

Konkret haben wir die Möglichkeit, jeweils Gruppen nach Kompetenz und nach Vertrauensvorschuß zu bilden (s. Abb. 4.13). Der Einfachheit halber betrachten wir bei der Urteilskompetenz nur das obere und untere Drittel, da wir hier lineare Zusammenhänge annehmen und auch die unterstellte Wertung linear ist.

Abb. 4.13: Orientierungstypen gegenüber der politischen Ordnung

		<i>Glaubwürdigkeit und Vertrauensvorschuß</i>	
		<i>niedrig</i>	<i>hoch</i>
<i>Urteilsfähigkeit und Demokratieverständnis</i>	<i>niedrig</i>	Entfremdet	Naiv identifiziert Mitläufer
	<i>hoch</i>	Kritische Bürger Potentielle Rebellen	Identifizierte

Beim Vertrauensvorschuß (bzw. der Skepsis, wenn man den anderen Pol betrachtet) dagegen interessierte ursprünglich auch die mittlere Gruppe, da sie jene relative Distanz zu einer politischen Wirklichkeit indizieren könnte, die uns wichtig erschien. Hier haben wir ursprünglich den "kritischen und mündigen Bürger" lokalisiert. Die Ergebnisse waren jedoch anders: es ergaben sich keine kurvilinearen Zusammenhänge zwischen dem "Vertrauensvorschuß", also der Glaubwürdigkeit der derzeitigen Politik, und entsprechenden konkreten politischen Einstellungen, sondern immer nur lineare, sodaß auch hier nur das obere und untere Drittel betrachtet werden soll. Wie sehen bei diesen Gruppen Handlungsbereitschaften und konkrete politische Orientierungen aus? Bestätigt sich die Erwartung, daß gerade die "kritischen Bürger", also die mit dem größten Demokratieverständnis, aber auch dem größten Mißtrauen, daß alles "gut geregelt ist", die günstigste Konstellation, was Interesse an Politik, Verteidigungsbereitschaft des Staates, Handlungsbereitschaft, egalitäre Ziele und fehlendes rechtsradikales Denken angeht, repräsentieren? Wenn ja, wo sind sie anzutreffen, sind es Mädchen, Gymnasiasten, sind sie auf dem Lande oder in der Stadt häufiger? Zu welchen Parteipräferenzen neigen sie? Tab. 4.6 gibt uns darüber Aufschluß. Geben sie Anlaß zur Revision der obigen Wertung von Orientierungsmustern gegenüber der politischen Wirklichkeit?

Tab. 4.6: Konkrete politische Haltungen bei unterschiedlichen Kombinationen von Analysekompetenz und "Vertrauensvorschuß"; 16jährige, Prozentsätze "Zustimmung" (gerundet)

N = 717

	<i>Niedriges Demokratieverständnis</i>		<i>Hohes Demokratieverständnis</i>	
	<i>Geringe Skepsis</i>	<i>Hohe Skepsis</i>	<i>Geringe Skepsis</i>	<i>Hohe Skepsis</i>
Einstellung zum Staat (positiv und etwas positiv)	30	13	70	32
Zukunft düster	19	40	19	56
Keine bessere Staatsform als Demokratie	68	50	91	81
Starke politische Hand	68	57	62	32
Stolz auf Deutschland	68	46	82	38
Gastarbeiter raus	43	44	39	26
Demokratie für Kriminelle verantwortlich	39	40	15	9
Gleichberechtigung der Frau	24	37	38	60
Mitbestimmung im Betrieb	20	26	33	54
Gleiche Bildungschancen	28	31	46	72
Parteipräferenz: CDU	30	10	33	9
SPD	21	19	30	26
GRÜNE	5	21	4	34
Protestbereitschaft Friedensbewegung	13	25	14	70
<b><i>Sozialökologische Verteilung</i></b> (Spalten ergeben 100%)				
<i>Geschlecht</i>				
Mädchen	42	65	40	56
Jungen	58	35	60	44
<i>Region</i>				
Stadt	32	48	25	50
Land	68	52	75	50
<i>Schulform</i> (ohne Hauptschule 1,5%)				
Realschule	43	31	32	21
Gymnasium	13	18	45	44
Gesamtschule	42	49	22	36

Eines wird aus dieser Tabelle unmittelbar ersichtlich: Skepsis und Distanz zu den politischen Verhältnissen bedeutet je nach der politischen Urteilsfähigkeit Unterschiedliches: sehr kompetente und urteilsfähige Jugendliche, die skeptisch eingestellt sind, generieren diese Haltung aus einer Sorge, daß "Schlimmes" passieren könnte und daß die bestehenden Zustände noch weit von einem formulierbaren Ideal entfernt sind. Staatsverdrossene Jugendliche mit niedriger politischer Kompetenz reagieren eher aus allgemeinen Entfremdungsgefühlen heraus auch dem politischen Bereich gegenüber negativ.

Die positive Zielgruppe wäre die mit hoher politischer Kompetenz und einem weder völlig unkritischen noch völlig ablehnenden Verhältnis zur faktischen politischen Realität gewesen. Ein solches optimales Niveau der "Glaubwürdigkeit" des derzeitigen Staates konnten wir nicht finden. Wie die entspre-

chende Auswertung gezeigt hat, waren die Beziehungen zwischen demokratischen Einstellungen und "Wirklichkeitsskepsis" linear: je größer die Skepsis und je höher das Demokratieverständnis, umso ausgeprägter waren vor allem egalitäre Ziele und Ablehnungen von "Ausmerzungsdanken" und "Ausschließungsgedanken" im Sinne rechtsorientierter Haltungen.

Die Stellungnahme zur Staatsform polarisiert sich in ähnlicher Weise. Sie ist bei der "kompetenten" Gruppe, die gleichzeitig "skeptisch" ist, mit 32% positiven Stellungnahmen sehr viel niedriger als bei derselben Gruppe, die gegenüber der politischen Wirklichkeit weniger negativ eingestellt ist. Fast 70% dieser Gruppe würden zum Staat in einer diskursiven Angriffssituation eine positive Haltung einnehmen. Auch wenn man dieses Einzelitem nicht überbewerten darf, so kommt in ihm im Verein mit anderen auch die genannte Problematik einer sehr negativen Haltung gegenüber der faktischen politischen Wirklichkeit zum Ausdruck. Es ist offensichtlich nicht leicht, die nötigen Unterscheidungen zwischen Verfassungswirklichkeit und Verfassungsnorm, zwischen mehr oder weniger begrüßenswerten politischen Kulturen, zwischen Verantwortungsethik und Gesinnungsethik einzuüben.

Nach den bisherigen Analysen repräsentiert aber die gleichzeitig kompetente und skeptische Gruppe von Jugendlichen am klarsten den "mündigen Bürger". Sie ist am wenigsten rechtsextrem, unterstützt Gleichheitsideale, die unserer demokratischen Verfassung zugrunde liegen, am deutlichsten und zeigt die größte Bereitschaft zu unkonventionellem politischen Engagement, z.B. in der Friedensbewegung. Ihre hohe Beteiligungsmotivation ist somit zweifach gespeist: einmal von einem ausgeprägten Demokratieverständnis und zum andern von einer geringen Glaubwürdigkeit der offiziellen politischen Praxis. In ihrer Orientierung gegenüber der politischen Ordnung oszilliert diese Gruppe zwischen der Verwirklichung des Ideals "mündiger Bürger" und prinzipiellen "rebellischen" Haltungen. Damit bleibt der obige Einwand zum demokratie-förderlichsten Verhältnis von Distanz und Akzeptanz bedenkenswert.

Zusätzliche Aspekte der verschiedenen Orientierungstypen bringt die Analyse zutage, die deren Persönlichkeitsstruktur und die lebensweltliche Einbettung beschreibt. Dabei ergibt sich für die verschiedenen politischen Haltungen folgendes Bild (siehe Tab. 4.7):

Tab. 4.7: Persönlichkeitsprofile und lebensweltliche Einbettung nach unterschiedlichen Orientierungsformen gegenüber der politischen Ordnung; Standardisierte Mittelwerte (z-Werte) der trichotomisierten Variablen "Globale Analysekompetenz" (Faktor A) und "Staatsvertrauen" - hier als Skepsis (Faktor B) bezeichnet, Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen durch die beiden Faktoren (%SSQ)

	<i>Niedriges Demokratieverständnis</i>		<i>Hohes Demokratieverständnis</i>	
	<i>Geringe Skepsis</i> N = 133	<i>Hohe Skepsis</i> N = 141	<i>Geringe Skepsis</i> N = 174	<i>Hohe Skepsis</i> N = 268
<i>Persönlichkeitsmerkmale</i>				
Ich-Stärke-.01		.38		
%SSQ: A: 1.30**				
B: 3.87***				
Leistung und Disziplin	.35	-.15	.39	-.35
%SSQ: A: 0.58*				
B: 10.20***				
Prosoziale Motivation	-.19	-.13	.05	.13
%SSQ: A: 1.54**				
B: 0.12				
<i>Lebenswelt</i>				
Distanz zu Eltern	-.03	.29	-.35	.09
%SSQ: A: 1.13**				
B: 3.69***				
Distanz zur Schule	.24	.32	-.22	-.15
%SSQ: A: 4.95***				
B: 0.16				
Distanz zur Klasse	-.07	.30	-.22	-.05
%SSQ: A: 2.22***				
B: 0.92**				
Geltungsstatus (Wahlen über 5 Jahre)	-.20	-.24	.17	.13
%SSQ: A: 2.75***				
B: 0.02				
Notensumme über 5 Jahre (hoch: schlechte Noten).37		.26	-.11	-.26
%SSQ: A: 6.31***				
B: 0.43				

\* :  $\alpha \leq 5\%$ , \*\* :  $\alpha \leq 1\%$ , \*\*\*:  $\alpha \leq 0.1\%$

#### *Niedriges Demokratieverständnis und geringe Skepsis (naiv Identifizierte):*

Diese Gruppe unterscheidet sich von den anderen besonders durch die Kombination von schlechten Noten und einer hohen Leistungsbereitschaft. Ihr Geltungsstatus in der Schulklasse ist ebenso niedrig wie die wahrgenommene Zuwendung durch die Schule.

Ihr politisches Meinungsprofil ist tatsächlich wenig artikuliert, sie zeigen das bekannte Syndrom des Mitläufers.

### *Niedriges Demokratieverständnis und hohe Skepsis (Entfremdete):*

Bei dieser Gruppe fällt die allgemeine Distanzwahrnehmung zur sozialen Umwelt ins Auge. Es sind hier eher schlechte Schüler vertreten, die wenig Aufmerksamkeit durch Mitschüler erfahren. Gleichzeitig nehmen sie aber geringe Zuwendung und Akzeptanz durch Eltern, Lehrer und Mitschüler wahr. Dies schlägt auch auf ihr Selbstvertrauen zurück, ihre Ich-Stärke ist beeinträchtigt.

Interessanterweise finden wir in dieser Gruppe besonders viele Mädchen in städtischen Gesamtschulen. Sie tendieren zwar etwas zu den GRÜNEN, ohne aber klar zu deren Themen wie der Friedensbewegung zu stehen. Auch in ihren politischen Idealen fehlen dieser Gruppe klare Positionen. Diffusität bei gleichzeitigem Entfremdungsgefühl charakterisiert diesen Orientierungstyp.

### *Hohes Demokratieverständnis und niedrige Skepsis (Identifizierte):*

Dies ist nach allen obigen Informationen die "glücklichste" Gruppe. Jugendliche mit diesem Habitus haben das größte Selbstbewußtsein und die expliziteste Identifikation mit Leistungs- und Disziplinerwartungen. Sie haben mittlere Noten und können auch Geltung bei Mitschülern erleben. Von der sozialen Nahwelt in Familie, Schule und Klasse fühlen sie sich am stärksten akzeptiert.

Hier sind zudem Jungen auf dem Lande und CDU-Wahlpräferenzen übervertreten. In ihr kommt nicht nur Identifikation mit dem politischen System zum Ausdruck, sie sind sogar bewußt apologetisch eingestellt. Ihre Distanzierung von rechtsorientierten Parolen ist jedoch nur mäßig und ihre politischen Ideale sind nicht sehr prononciert.

### *Hohes Demokratieverständnis und hohe Skepsis (kritische Bürger):*

Das auffälligste Ergebnis ist hier dies, daß Jugendliche mit einer kritischen und skeptischen Einstellung zur gesellschaftlichen und staatlichen Realität eine deutliche Distanzierung zu schulischen Leistungserwartungen und zu diszipliniertem Verhalten in der Schule demonstrieren. Gleichzeitig haben sie aber die besten Noten. In allen anderen Dimensionen repräsentieren sie die Mittelgruppe.

Dies ist andererseits die einzige Gruppe, die sich klar von rechtsextrem interpretierbaren Aussagen distanziert und die klar Werte der Gleichberechtigung

befürwortet. Mädchen und GRÜN-Präferenzen in der Partei-Identifikation sind hier überrepräsentiert.

Am diskussionswürdigsten ist das auffälligste Merkmal dieser Gruppe: die Distanzierung von schulischen Leistungserwartungen. Auf den ersten Blick ist ein innerer Zusammenhang zwischen einer kritischen Haltung zur gesellschaftlichen Wirklichkeit und einer Distanzierung von Leistungserwartungen logisch nicht zwingend. Er ist historisch bedingt, wenn man die Zusammenhänge zwischen Gesellschaftskritik und Leistungskritik der 70er Jahre im Auge hat. Bei den von uns untersuchten Jugendlichen sind zudem Distanzgefühle zu den Erwachsenen (gemessen mit einer Skala "Jugendzentrismus") und Distanzierungen zum bestehenden politischen System (gemessen mit der Skala "Staatsvertrauen") mit Leistungsdistanz verbunden ( $r = -.37$ ). Dies ist wieder keine logische Verknüpfung, sondern eine historisch-faktische, die kritikwürdig ist. Ebenso wenig, wie eine bestimmte politische Haltung mit einem "gepflegten" oder "ungepflegten" persönlichen Erscheinungsbild notwendig zusammenhängt, sondern lediglich unter bestimmten kulturellen Umständen Symbolwert besitzt, ebenso wenig ist eine kritisch-wache Einstellung zur politischen Praxis notwendig mit einer Verweigerung gegenüber Arbeitsnormen und Anstrengungszumutungen verbunden. Hier liegen u.E. wichtige Aufgaben für eine politische Bildungsarbeit in der Schule.

Insgesamt zeigt sich aber, daß es in den 80er Jahren in den politischen Orientierungen zwei wichtige Wege gab. Der eine führte von einem hohen Demokratieverständnis, einer hohen analytischen Fähigkeit im Bereich der Idealstrukturen der Gesellschaft, zu einer emotionalen Distanz gegenüber der bestehenden politischen Praxis und den politischen "Verhältnissen". Aus der Kombination dieser beiden Aspekte resultierte ein hohes Maß "unkonventioneller" Beteiligungsbereitschaft an politischen Aktionen. Doch unsere Jugendlichen waren zu diesem Zeitpunkt durchschnittlich 16 Jahre alt und somit noch für viele Lernprozesse offen. Ihre "Partialidentifikation", die in totalitären Staaten undenkbar wäre, ist gleichzeitig auch ein Hoffnungspotential für die Entstehung einer wirklichkeitsgesättigten und normativ inspirierten verantwortungsethischen Position.

Der andere Weg bestand in einer Abstinenz von normativen Konzeptionen einer wünschenswerten politischen Wirklichkeit, aber einer Totalidentifikation mit der bestehenden politischen Realität, die zu "Ausschließungsdenken" und "Ausmerzungsdenken" gegenüber solchen führte, die sich nicht mit dem "eigenen Land", der "eigenen Nation", der "eigenen Geschichte" identifizierten.



Die Dialektik zwischen Ideal und Wirklichkeit hat in den letzten Jahren auch die Diskussion um die wünschenswerte politische Bildung bestimmt. Wenn gleich sich keine Differenzen in der Anerkennung der Leitvorstellung "mündiger Bürger" ergeben, so tauchen Kontroversen dort auf, wo es um die Akzentuierung der Notwendigkeit geht, vor allem das normative Bewußtsein zu schärfen, also klare Begriffe von Menschenwürde und Demokratie, von Gleichheit und Gerechtigkeit aufzubauen oder eher eine kritische - meist dann schnell distanzierte - Haltung zur politischen Wirklichkeit zu fördern. Werfen die "konservativen" Kräfte den "progressiven" die Indoktrination in idealistische moralische Ansprüche und eine Pflege der Kultur jugendlicher Distanzgefühle zur bestehenden Realität vor (LÜBBE, 1976), so kontern die andern mit der Behauptung, den "Konservativen" ginge es lediglich um eine Identifikation mit dem Status quo, was bei der gegenwärtigen Verfassung der Gesellschaft, den bestehenden Macht- und Eigentumsverhältnissen einer schlichten Erziehung zur Legitimation des Faktischen gleichkomme. Ohne einer einfachen "Sowohl als auch"-Haltung zu verfallen, sei hier nochmals betont, daß es tatsächlich um die bei jeweiligen Einzelproblemen immer wieder herstellungsbedürftige Balance zwischen normativen Leitvorstellungen und Möglichkeiten, sich auf die politische Wirklichkeiten sowohl identifizatorisch als auch distanzierend beziehen zu können, geht.

Wünschenswerte und für die Stabilität einer Demokratie zentrale politische Orientierungen entstehen aber nicht naturwüchsig, sie ergeben sich nicht als selbstverständliches Korrelat des politischen Systems. Sie bedürfen der "Pflege", sie bedürfen der expliziten "Herstellungs-Bemühung". Damit wird besonders die Aufgabe der politischen Selbstdarstellung in der Politik, die Bedeutung einer praktizierten politischen Ethik und schließlich die Aufgabe der politischen Bildung in der Schule sichtbar. Dabei genügt aber Aufklärung allein offensichtlich nicht. Es sind auch Identifikationen notwendig, sei es durch historische oder gesellschaftsvergleichende Bewußtseinsbildung. Werterziehung muß also mit Kompetenzschulung verbunden werden. Nur so kann sich ein optimales Verhältnis von kritischer Wachsamkeit und normativer Festigkeit etablieren, nur so entsteht die einer Demokratie einzig entsprechende politische Grundhaltung: die Akzeptanz gemeinschaftlicher Regelungen aus Einsicht und selbständig gewonnener Überzeugung. Ein Staatswesen, das auf der Zustimmungsbereitschaft der Bürger aufbaut, kann auf eine solche mentale Infrastruktur auf Dauer nicht verzichten. Dies unterstellt gleichzeitig, daß auch in einem demokratischen Gemeinwesen die Gefahren von Verführbarkeit, von Ideologisierung, von Vertrauensschwund usw. nicht

ein für allemal gebannt sind. Bei der jungen Generation stellt sich diese Problematik jeweils ganz neu, denn sie beginnt mit einem jeweils erst mühsam zu erarbeitenden Informationsstand, steht also unter den Gesetzmäßigkeiten beschränkten Wissens, ist aber gleichzeitig besonders aufnahmefähig und sensibel, steht also unter den Gesetzmäßigkeiten idealistischer Radikalismen. Aus allen diesen Gründen reicht eine Wissensvermittlung nicht aus. Eine Ergänzung durch identifikationsfördernde Erfahrungen ist unumgänglich, wenn man letztere nicht dem Wildwuchs problematischer Bezugsgruppen überlassen will. Sie bedarf der moralischen Schulung ebenso wie der Förderung der Empathie, der handlungsbezogenen Selbsterfahrung ebenso wie der Korrektur durch persönliche Anschauung. In einem solchen "Curriculum" der politischen Bildung hat der historisch-informierende Unterricht ebenso seinen Stellenwert wie die literarisch vermittelte Identifikation, ist eine Reise in ein anderes politisches System ebenso wichtig wie die Praxis der ernsthaften Einbeziehung in Entscheidungen im Raum der Schule oder des Arbeitsplatzes.

#### **4.6 Problemgruppen in einer demokratischen Kultur**

Unabhängig von den beschriebenen, mehr oder weniger wünschenswerten Formen der Orientierung gegenüber einer politischen Ordnung lassen sich vielfältige Problemkonstellationen der politischen Identitätsentwicklung formulieren. Es gibt vielfältige Formen des Nicht-Wissens, der Ignoranz und der mangelnden Analysefähigkeit. Viele Orientierungsformen von Heranwachsenden sind einfach diffus und widersprüchlich. Über diese kognitiven Dimensionen hinaus gibt es affektiv getönte Haltungen, die uns hier beschäftigen müssen. Es sollen drei erwähnt werden. An erster Stelle interessiert uns das "*rechtsradikale*" *Potential*, an zweiter ein ausgeprägtes *Desinteresse an politischen Vorgängen* und schließlich als Sonderproblem unserer heutigen Form der Entstehung politischen Bewußtseins die Frage, ob mit der alltäglichen Konfrontation mit Problemen, Zukunftsgefahren und Katastrophen eine solche *Verunsicherung* verbunden ist, die auch die Lebenszufriedenheit und das alltägliche Lebensgefühl negativ beeinflußt.

Bei all diesen Problemgruppenanalysen wollen wir der Frage nachgehen, wie die Lebenswelt und Persönlichkeitsstruktur der gefährdeten Gruppen aussieht. Wir begeben uns dabei mehr auf einen deskriptiven Suchprozeß als in eine Überprüfung theoretisch vorgegebener Erwartungen.

Antwort auf die Frage: Was sollte man mit Jugendlichen tun, die "null Bock auf nichts" haben:

*"... alle arbeitslosen Ausländer raus. Alle Verbrecher ins Bergwerk und radioaktiv injizieren. Und wenn die Lore nicht voll ist, gibt's kein Essen. Und wenn sie streiken, dann wird geflutet. Was wir dann billige Kohlen hätten."*

(Hauptschüler, 8. Schuljahr)

#### **4.6.1 Persönlichkeitsstruktur und Lebenswelt des "rechtsextremen" Potentials**

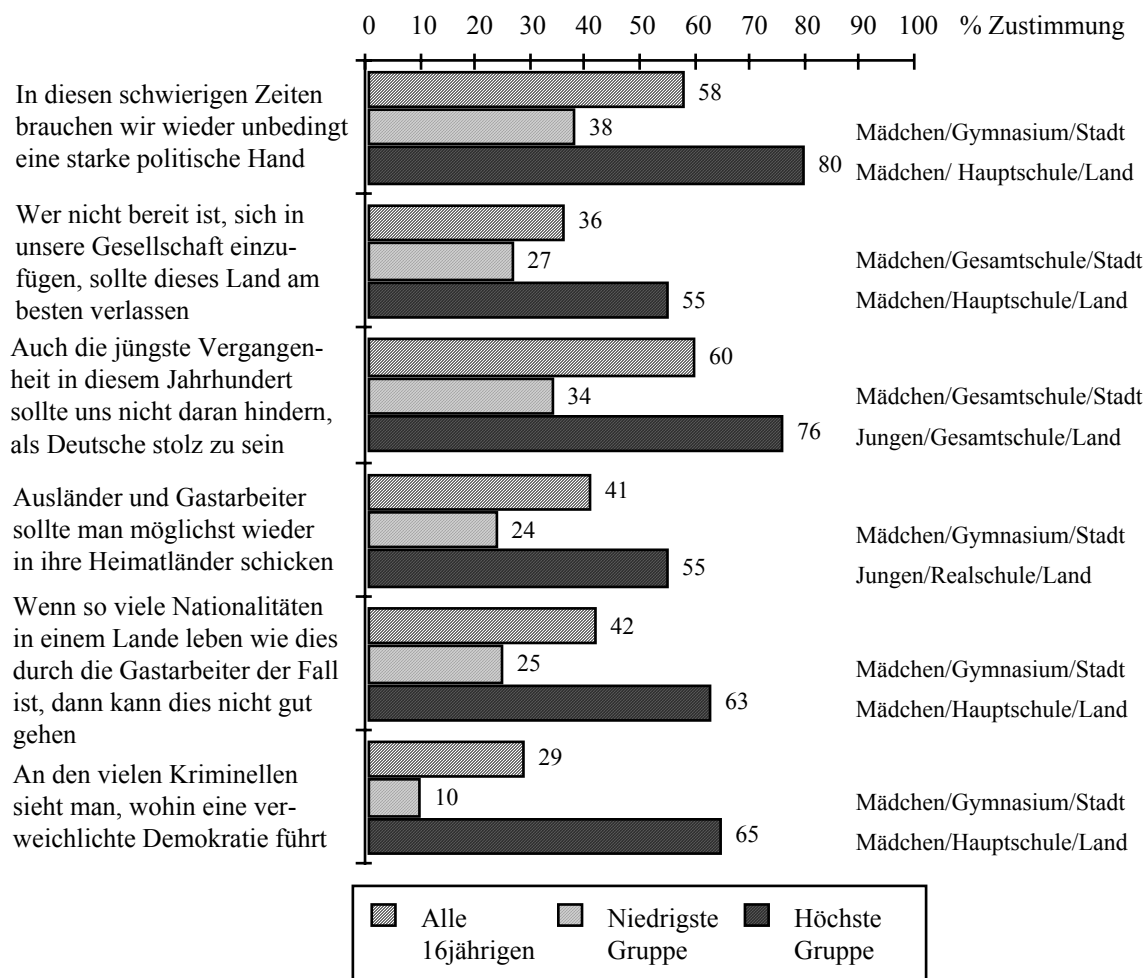
In den späten 80er Jahren ist in der Bundesrepublik Deutschland erstmals nach Aufstieg und Fall der NPD in den frühen 60er Jahren wieder die Frage nach dem rechtsextremen Potential bedeutsam geworden. Die Erfolge der neuen Partei der Republikaner haben dazu beigetragen, die Wachsamkeit gegenüber rechtsextremen Strömungen auch unter Jugendlichen zu erhöhen. Dieser Frage haben wir uns auch in der letzten Erhebung im Jahre 1983 gewidmet, sodaß wir diese Problemgruppe genauer inspizieren können.

Das Hauptproblem einer empirischen Untersuchung des Potentials rechtsextremer Haltungen besteht in der Definition dieser Gruppe. Dazu existiert eine lange Kontroverse, die einerseits die Heterogenität der hier gemeinten Haltungen betont, Abgrenzungen zu nationalsozialistischen Haltung anstrebt, den historischen Wandel von Erscheinungsformen des Rechtsextremismus untersucht und organisierte Formen des rechtsradikalen Potentials von latenten autoritären Haltungen abzugrenzen versucht. Unser Vorgehen war insofern pragmatisch, als wir ein zeitgeschichtliches Dokument, das sogenannte "Heidelberger Manifest", das in der öffentlichen Diskussion am Beginn der 80er Jahre als rechtsextrem apostrophiert wurde, zur Grundlage der Operationalisierung von "rechtsextremen Haltungen" herangezogen haben. Es wurde in 6 Statements umgesetzt, die in Abb. 4.14 enthalten sind. Als rechtsextrem bezeichnen wir im folgenden nicht so sehr eine jeweils einzelne Aussage, sondern die Summe der Feststellungen. Konkret untersuchen wir jene Gruppe, die von den 6 Aussagen mindestens 5 zustimmend beantwortet hat. Sie bezeichnen wir als rechtsextremes Potential. Die Kontrastgruppe ist jene, die mindestens 5 Feststellungen abgelehnt hat. Damit wird nicht Rechtsextremismus und Rechtsradikalität im Sinne einer Haltung operationalisiert, wie sie sich etwa im Nationalsozialismus kristallisiert hat. Dazu fehlt in der

Konkretisierung zu einzelnen Feststellungen vor allem das gewaltorientierte und totalitäre "Ausmerzungsdenken", das Denken von der Herstellung einer "reinen Welt" durch die Vernichtung alles "Unreinen", des "Abschaums" und des "Fremd- und Andersartigen"(s. auch HEITMEYER, 1987).

Abb. 4.14: Feststellungen zum Syndrom rechtsextremen Denkens, Prozentsätze "Zustimmung"

N = 1790



Wie aus den Antworten auf diese Fragen ersichtlich ist, reagieren zwischen 30 und 60% der Jugendlichen positiv auf Feststellungen, die zumindest im Umkreis rechtsextremen Denkens häufig zu hören sind. Wenn man Syndrome von Mehrfachbeantwortungen bildet, dann kristallisiert sich ein rechtsextremes Potential von ca. 15 bis 20% heraus. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die SHELL-Studie "Jugend '81" (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1981) und die Arbeit von HEITMEYER (1987), in der krassere

Formulierungen eines autoritär-nationalen Syndroms verwendet wurden ("Kanaken raus" (37%), Todesstrafe für Terroristen, Rauschgifthändler und Sexualmörder (57%), Deutsche Ausbildungsstätten nur für deutsche Jugendliche (33%), Deutschland den Deutschen (44%), Schluß mit der weichen Welle im Strafvollzug (67%)).

Wie valide sind die von uns formulierten Items? Sagen sie etwas über die politische Selbstzuordnung aus, sind sie in die Selbstzuordnung zu jugendlichen Lebensformen eingebettet?

Die beschriebenen Antwortmuster stehen tatsächlich nicht für sich. Sie hängen in der zu erwartenden Weise mit anderen Einstellungen zusammen, z.B. mit der Selbstzuordnung zu Jugendgruppen. Rechtsextreme Jugendliche finden Bundeswehrfans, nationale Jugendgruppen, Fußballfans sympathischer als ihre Gegengruppe, und sie finden Alternative, Hausbesetzer, Jungsozialisten besonders unsympathisch (s. Tab. 4.8).

Tab. 4.8: Sympathie und Antipathie gegenüber Jugendgruppen von rechtsextremen und nicht rechtsextremen Jugendlichen, Sympathien und Antipathien mit 15 Jahren, Rechtsextremismus mit 16 Jahren

*Was hältst Du von verschiedenen Jugendgruppen?*

*Manche Gruppen sind bekannt geworden, weil sie einen besonderen Stil pflegen. Wir haben im folgenden eine Liste von Gruppen zusammengestellt, die in der letzten Zeit von sich reden gemacht haben. Wie stehst Du zu den einzelnen Gruppen?*

*Bitte gib bei jeder Gruppe an, ob Du sie eher sympathisch oder eher unsympathisch findest bzw. ob sie Dir gleichgültig ist.*

*Antwortkategorien: Sympathisch/unsympathisch/gleichgültig*

*Sympathien, gereiht nach Differenzierungsgrad zwischen "rechtsextrem" und nicht "rechtsextrem"*

	% sympathisch	
	rechts N = 279	nicht rechts N = 487
Fans von Musikgruppen	61	62
Jungdemokraten	11	10
Punker	21	22
Neue Jugendreligionen	5	8
Rocker	15	9
Jungsozialisten	6	14
Popper	21	12
Motorradfans	51	42
National eingestellte Jugendgruppen (z.B. Nationaldemokraten, Wehrsportgruppen)	16	6
Junge Union	20	8
Discofans	40	26
Fußball-Fans	46	24
Bundeswehrfans	36	12
Gruppen mit alternativer Lebensweise	30	58
Hausbesetzer/Instandbesetzer	22	51

	% unsympathisch	
	rechts	nicht rechts
Rocker	57	55
Fans von Musikgruppen	7	4
Popper	18	14
Motorradfans	18	14
Junge Union	26	30
Discofans	25	31
Neue Jugendreligionen	54	46
Fußball-Fans	16	25
Punker	51	40
Jungdemokraten	31	18
National eingestellte Jugendgruppen (z.B. Nationaldemokraten, Wehrsportgruppen)	44	60
Jungsozialisten	40	22
Gruppen mit alternativer Lebensweise	30	10
Bundeswehrfans	19	48
Hausbesetzer/Instandbesetzer	41	12

Bei der Inspektion der Gruppen, die besonders hohe bzw. besonders niedrige "rechtsextreme" Werte haben, ragt bei den nicht rechtsextremen Jugendlichen

eine besonders heraus: Mädchen in der Stadt, die ein Gymnasium besuchen. Dahinter verbergen sich drei Bedingungen, die kumulativ wirken:

- die Neigung zu rechtsradikalem Denken ist auf dem *Lande* größer
- sie hängt vom Bildungsniveau ab: je höher das *Bildungsniveau*, umso geringer ist die Neigung zu rechtsextremem Denken
- sie ist heute bei *Mädchen* weniger ausgeprägt als bei Jungen.

Diese bevölkerungsspezifischen Verteilungen zeigen zumindest schon deutlich, wo das entsprechende rechtsextreme Potential zu suchen ist. Es ist nicht bei jenen zu finden, die von ihrer gesamten Lebenssituation als besonders begünstigt erscheinen. Wenn wir - wie erwähnt - jene als rechtsextremes Potential bezeichnen, die von den 6 rechtsextremen Items 5 positiv beantwortet haben, dann beträgt dieses bei städtischen Gymnasiastinnen 8%, bei Jungen und Mädchen in ländlichen Hauptschulen ca. 26%.

Wir sollten und müssen aber bei einer solchen Beschreibung nicht stehen bleiben. Was führt Jugendliche zu solchen Haltungen?

Mehrere Erklärungen wären möglich, mehrere Erklärungen werden politisch zur Zeit auch diskutiert. Die wichtigste ist die, daß die rechtsextremen Neigungen aus einer *Bedrohungssituation* resultieren, daß sie von jenen geäußert werden, die ihre Lebenswelt eingeschränkt sehen, etwa durch die Konkurrenz ausländischer Arbeitskräfte. Eine Haltung, daß jeder für sich selber kämpfen muß, eine Haltung des reduzierten Mitgefühls mit anderen könnte daraus resultieren. Die "Beraubung" von sinnvollen Handlungsräumen und Lebensperspektiven wäre hier die Ursache für Radikalisierungen.

Eine andere Erklärungsmöglichkeit bestünde darin, daß die rechtsextremen Neigungen insbesondere aus einem *Geborgenheitsbedürfnis* entstehen, aus einem Bedürfnis, diese Welt möge in Ordnung sein, alles "Unreine", alles "Fremde" und "Störende" möge ausgeschaltet werden.

In einem dritten Erklärungsansatz könnte man ein tiefes *Minderwertigkeitsgefühl* unterstellen, also ein Gefühl der Unterlegenheit, das durch die Identifikation mit Größen-Idealen kompensiert wird.

Zwei weitere, schlichtere Erklärungsmöglichkeiten sollten jedoch nicht übersehen werden. Nach der einen wären rechtsextreme Neigungen einfach das *Ergebnis mangelnder politischer Bildung*, eines mangelnden Verständnisses demokratischer Prozesse. Nach einem letzten Versuch, zu verstehen, woher diese Ansichten kommen, könnte man auf die *Umwelt* der rechtsextremen Jugendlichen achten und vermuten, daß sie in einer autoritären und rechtsex-

tremen Umwelt von Erwachsenen leben. Man könnte so vermuten, daß sie die Meinungen ihrer Umwelt schlicht übernehmen.

Welche Erklärungen treffen nun zu?

Auf der Suche nach mit "rechtsorientiertem Denken" zusammenhängenden Persönlichkeitsmerkmalen und Lebenswelteinbindungen, also auf der Suche nach Faktoren der latenten politischen Sozialisation, sind wir auf die in Tab. 4.9 festgehaltenen Unterschiede zwischen rechtsorientierten und nicht rechtsorientierten Jugendlichen gestoßen.

Tab. 4.9: Persönlichkeits- und Lebensweltdimensionen des "rechtsradikalen Potentials", standardisierte Mittelwerte (z-Werte) und Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen durch die Gruppen mehr oder weniger rechtsradikalen Denkens (%SSQ), 16jährige

	z-Werte		%SSQ
	Rechtsextrem N = 487	Nicht rechts N = 279	
<i>Politische Orientierung</i>			
Politische Urteilsfähigkeit	-.32	.20	5.06 ***
Politische Wachheit	-.14	.09	.98 *
Vertrauensvorschuß	.40	-.23	9.27 ***
Beteiligung an schulischer Mitbestimmung	-.18	.09	1.34 **
Altruistische Motivation	-.27	.14	3.15 ***
Bewußtsein der eigenen Durchsetzungsfähigkeit	-.05	.03	0.12
Sinnlosigkeit von Mitbestimmung	.25	-.12	2.57 ***
<i>Persönlichkeitsmerkmale</i>			
Ich-Stärke	.05	-.03	0.17
Leistung und Disziplin	.12	-.06	0.59
Prosoziale Motivation	-.32	.16	4.32 ***
<i>Lebenswelt</i>			
Familie: Autoritäre Umgangsformen	.15	-.15	1.0 ***
Willkür	.05	-.14	1.0 **
Politische Progressivität der Eltern	-.39	.36	7.8 ***
Schule: Lehrererwartungen: Disziplindruck	.24	-.30	4.7 ***
Restriktive Kontrolle	.22	-.19	2.8 ***
Klassengemeinschaft: Statusrelevanz von Leistung und Konformität	.14	-.30	4.4 ***

\* :  $\alpha \leq 5\%$ , \*\* :  $\alpha \leq 1\%$ , \*\*\* :  $\alpha \leq 0.1\%$

Auf die obigen Erklärungsversuche soll nun in umgekehrter Reihenfolge eingegangen werden.

1. Wie sieht die Lebenswelt der rechtsextremen im Vergleich zu den nicht-rechtsextremen Jugendlichen aus?

Rechtsextreme Jugendliche leben tatsächlich in einer Umwelt, die autoritärer im Umgangston ist. Dies gilt sowohl für das Elternhaus als auch für



die Schule. Der Einordnungsdruck ist hier im Durchschnitt höher (Eltern dulden häufiger keinen Widerspruch, gestehen weniger Freiheit zu, drohen häufiger mit Strafen, nehmen nicht immer so ernst, was die Jugendlichen sagen; Lehrer nehmen die Schüler ebenfalls nicht so ernst, es hat wenig Sinn, mit Lehrern über Entscheidungen zu verhandeln, die Jugendlichen werden häufiger angeschrien, Pünktlichkeit und Ordentlichkeit gelten als besonders wichtig, der Leistungsdruck wird als hoch wahrgenommen). Die Unterschiede sind hier aber nicht allzu ausgeprägt, was darauf verweist, daß es z.B. sehr unterschiedliche Hauptschulen und Familien gibt, solche mit traditional-autoritären Umgangsformen und solche mit eher partnerschaftlichen. Ganz klar zeigt sich aber, daß rechtsextreme Jugendliche Eltern haben, die eher autoritäts- und gehorsamsorientierte Erziehungsleitbilder befürworten und die deutlich gegen "linke" und "ökologische" Positionen sind und die auch in der Gastarbeiterfrage deutlich für ein "Wegschicken" plädieren (59% bei rechtsextrem denkenden Jugendlichen und 34% bei nicht rechtsextrem denkenden). Obwohl die "Parteivererbung", also die Übernahme von Parteipräferenzen der Eltern durch Jugendliche in den letzten Jahren zurückgegangen ist, insbesondere durch die starke Hinwendung der gebildeten Jugend zu den GRÜNEN und durch die große Gruppe der Unentschlossenen, die später hauptsächlich nach ökonomischen Gesichtspunkten wählt, haben die Eltern in diesem Alter (15 bis 17) noch einen starken Einfluß auf die politischen Orientierungen bei den Jugendlichen. Dieser Einfluß ist ungleich größer als jener etwa der Lehrer, der beinahe vernachlässigenswert ist (s. unten). Das Gewicht der Schule in der politischen Indoktrinationsmöglichkeit wird nach unseren Daten weit überschätzt, die Bedeutung der Eltern unterschätzt.

2. Eine klare Unterstützung erfährt auch die Vermutung, es könnte sich um ein Problem mangelnder politischer Bildung handeln. Das Demokratieverständnis der rechtsextremen Jugendlichen ist bedeutend geringer als das nicht rechtsextremer. Ein politischer Wissenstest und ein politischer Verständnistest bringen dies klar ans Tageslicht. Viele Aufgaben werden nur halb so häufig richtig gelöst, so daß fundamentale Einsichten in das Funktionieren der Demokratie fehlen. Nur etwa 30% antworten richtig auf die Frage, wer in einem demokratischen Gemeinwesen die Politik eines Landes bestimmt (gewählte Volksvertreter) im Gegensatz zu etwa 60% richtiger Antworten bei nicht rechtsextrem denkenden Jugendlichen. Ebenso steht es bei der Aufforderung, wichtige Merkmale demokratischen Denkens und Handelns zu identifizieren (zuerst offene Diskussion und dann Abstimmung). Es läßt sich bei dieser Gruppe

somit ein normatives Defizit diagnostizieren, insbesondere ein klarer Begriff von Demokratie.

3. Mit diesem mangelnden demokratischen Bewußtsein geht aber das Bedürfnis einher, die Welt als in Ordnung, als gerecht zu erleben. Rechtsextrem denkende Jugendliche unterstellen gerechtere Verhältnisse, z.B. eine bessere Entsprechung zwischen Leistung und Belohnung, sind also im Vergleich zu den nicht rechtsextremen Jugendlichen gegenüber der politischen und gesellschaftlichen Realität kritikloser. Man könnte dahinter auch ein *Identifikationsbedürfnis* vermuten, das möglicherweise in den letzten Jahren besonders ausgeprägt enttäuscht wurde.
4. Ob Jugendliche mit rechtsextremen Ansichten an einem latenten Minderwertigkeitsgefühl leiden, können wir deshalb untersuchen, weil die Erforschung von Bedingungen des Selbstvertrauens heranwachsender Kinder im hier beschriebenen Jugendprojekt eine große Rolle gespielt hat. Ohne auf die entsprechenden empirischen Umsetzungen dieser Frage hier genauer eingehen zu können, sei das klare Ergebnis genannt: es unterstützt eine entsprechende These nicht. Die rechtsextremen Neigungen lassen sich nicht in entsprechenden Persönlichkeitsproblemen lokalisieren.
5. Die Interpretation der Bedrohung fundamentaler Lebensinteressen läßt sich am schwersten empirisch umsetzen. Zwei Versuche haben wir unternommen: der eine bezieht sich auf Wahrnehmungen, daß die persönliche Zukunft beeinträchtigt ist, wie dies in Feststellungen zum Ausdruck kommt:
  - Ich sehe ziemlich schwarz, wenn ich an meine Zukunft denke.
  - Ich habe Angst davor, was später alles geschehen wird.

Einen zweiten Aspekt der Bedrohung haben wir stärker lebensweltlich lokalisiert. Sind rechtsextreme Jugendliche solche, die ein reduziertes Mitgefühl für andere haben, weil sie sich als Einzelkämpfer vorkommen? Wir haben dies mit Instrumenten zu erfassen versucht, die zum Tenor hatten: jeder muß für sich selber sorgen, man kann nicht mit der Hilfe anderer rechnen. Das Gegenteil einer solchen Haltung im Umkreis schulischer Hilfemöglichkeiten haben wir "prosoziale Motivation" genannt.

Die entsprechenden Auswertungen zeigen nun, daß die Bedrohung der persönlichen Zukunft nicht, wie zu erwarten wäre, im Mittelpunkt steht. Wohl aber läßt sich klar nachweisen, daß sich rechtsextreme Jugendliche als Einzelkämpfer vorkommen, daß ihre daraus resultierende Einsatzbereitschaft für andere niedriger ist. Hier kommen viele Gefühle des "Aus-

gegrenzt-seins" und komplementär des Nur-für-sich-selber-sorgen-Könnens ("Ich kann etwas ohnedies nicht durchsetzen", "Warum soll ich mich um andere kümmern", "Jeder ist zuerst für sich selber verantwortlich", "Ich habe keine große Lust, für andere die Arbeit zu machen" usw.) zum Vorschein. Aus dieser Situation heraus zeigen diese Jugendlichen eine deutlich niedrigere Empathie für andere. Das Ausgrenzungsbedürfnis ist also auch in einer geringeren Offenheit für die Probleme anderer verankert.

Es ist also auch das Lebensgefühl der zu rechtsextremem Denken neigenden Jugendlichen zu beachten. Sie erleben die politische Welt als *Dschungel*, als bedrohlichen und undurchschaubaren Lebensraum. In dieser Welt suchen sie Sicherheit in *autoritativen, moralisch klar einsehbaren und einfachen Regelungen*, die sie in ihrer unmittelbarer Umwelt auch stärker so erleben. Sie fühlen sich andererseits in der Welt als *Einzelkämpfer*, jeder muß für sich selber sorgen, man kann keine Hilfe erwarten und muß deshalb auch keine geben. Mädchen sind hier mitfühlender, sie sehen die Nöte anderer, z.B. von Ausländern, auch eher, sodaß sie von hierher weniger zu rechtsextremem "Ausmerzungs- und Reinigungsdenken" neigen.

Wie viele Untersuchungen zu gewaltorientierten Gruppenbildungen im Umkreis rechtsradikalen Denkens zeigen, kann aus diesem Gefühl des Ausgegrenzt-seins im "bürgerlichen Alltag" ein Übersprung in die Gruppenidentifikation erfolgen, die von dieser Ohnmacht befreit und zu gemeinsamen und häufig gewalttätigen Bedrohungen anderer führt.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß sich an der Oberfläche rechtsextremes Denken insbesondere als ein Korrelat eines unreflektierten Verhältnisses zur politischen Realität erweist; sie wird so genommen "wie sie ist". Alternatives Denken oder gar aktive unkonventionelle Veränderungsbereitschaft ist ihm fremd. Rechtsextreme zeigen vor allem ein "normatives Defizit". Ihnen fehlt eine normative Folie, an der sie die vorgefundene Realität messen könnten.<sup>29</sup>

Zum anderen zeigen "Rechtsextreme" ein "Empathiedefizit", sie können sich schlechter einfühlsam in die Situation anderer versetzen, sie neigen weniger zu altruistischen Motivationen. Damit sind die beiden zentralen Stützen einer moralischen politischen Kultur weniger ausgeprägt: Normen des gerechten und fairen sozialen Handelns und "Mitleid" mit anderen. Sie suchen ferner

---

<sup>29</sup> Von den "Rechtsorientierten" würden 43% CDU wählen, von denen, die 5 der 6 rechtsextremen Items ablehnen, nur 8 %. Aus der letztere Gruppe würden 25% SPD und 28% GRÜN wählen.

vor allem einfache Lösungen für die eigene Binnengruppe unter Ausschaltung des "Fremden" und "Störenden".

Aus der Tab. 4.9 geht aber hervor, daß rechtsextremes Denken keine Projektion eines negativen Verhältnisses zu sich selbst nach außen ist, es ist *keine Projektion eines ausgeprägten Minderwertigkeitsgefühls*. Zudem ist die soziale Einbindung in Freundeskreise bei rechtsextrem denkenden Jugendlichen unauffällig (ohne Tab.).

Vieles verweist aber auch darauf, daß die hier gefundenen Haltungen ein *Ergebnis sozialen Lernens* sind, daß die Haltungen insbesondere von den Eltern übernommen wurden. Die ausgeprägte Ablehnung von Friedensbewegung, Bürgerinitiativen und Gastarbeiterintegration von Eltern steht denn auch in einem deutlichen Zusammenhang zu rechtsorientiertem Denken der Jugendlichen.<sup>30</sup>

Die wichtigste Schlußfolgerung dieser Auswertung ist die, daß ein entsprechendes rechtsextremes Potential kein historisch vorübergehendes und einmaliges Phänomen ohne strukturelle Hintergründe ist (s. auch HEITMEYER, 1987). Mit ihm muß vielmehr jede Demokratie rechnen. Es wird in unserer sich internationalisierenden Welt ein Problem bleiben, mit dem man politisch und pädagogisch umgehen muß.

Mehrere Möglichkeiten dazu bieten sich an:

1. Die Chancen einer intensiven politischen Bildungsarbeit müßten genutzt werden. Die Förderung des normativen Wissens über demokratische Prozesse ist dabei ebenso wichtig wie die Förderung von Empathie. Erst dadurch wird es möglich, vereinfachte Annahmen über die Reaktionsweise des Menschen, etwa biologistische Vorstellungen in der Form von Übertragungen aus dem Tierreich zur notwendigen Vorherrschaft der Stärkeren, abzubauen.
2. Es müssen richtige Formen gefunden werden, um dem politischen Identifikationsbedürfnis dieser Jugendlichen zu entsprechen. Es muß versucht werden, die Harmoniebestrebungen mit einer Toleranz für eine Pluralität von Lebensformen zu versöhnen.

---

<sup>30</sup> Eine Regressionsanalyse, die zusätzlich zu den Indikatoren Geschlecht, Region und Schichtzugehörigkeit und den oben erwähnten Dimensionen der politischen Orientierungen bzw. den Persönlichkeitsdimensionen Indikatoren der Lebensgeschichte von 13 bis 15 summativ berücksichtigt (schulische Leistungskarrieren, Geltungsstatus und Sympathiestatus in der Schulklasse, Erwachsenenprivilegien, Elterndissens) und die die Beziehungsgeschichte (Beziehung zu Eltern, Schule und Klassenkameraden) einbezieht, ergibt insgesamt eine Varianzaufklärung von 20%. Dazu gehört auch noch die Varianz, die durch die Einstellungen der Eltern beigetragen wird (4.5%). Von hervorstechender Bedeutung sind bei einer solchen Analyse das Geschlecht, die politische Analysekompetenz und die Einstellungen der Eltern.

3. Die Lebenswelt, die Berufschancen und die Beteiligungschancen müßten so gestaltet werden, daß soziale Ausschlußerfahrungen minimiert werden. Es muß allen Jugendlichen ermöglicht werden, sich positiv auf die gesellschaftliche Realität zu beziehen. Dadurch muß es gelingen, Bedrohungserfahrungen abzubauen.

Es müßte somit das Lebensgefühl des Isoliertseins und das Bedürfnis nach einer moralisch einsehbaren politischen Weltgestaltung aufgenommen werden. Nur wer selber nicht sozial ausgegrenzt wird, kann auch Mitgefühl für andere entwickeln. Nur eine Politik, die moralisch nachvollziehbaren Grundsätzen folgt, etwa der Sorge für alle und nicht der ungerechten Bevorzugung schon Wohlhabender, des fairen Vorgehens und nicht der undurchschaubaren Korruption, kann auch das Vertrauensbedürfnis dieser Jugendlichen befriedigen.

#### **4.6.2 Persönlichkeitsstruktur und Lebenswelt von Desinteressierten**

Eine zweite große Gefährdung einer politischen Kultur kann daraus resultieren, daß den Bürgern ihr Staat fremd bleibt, daß sie weder Aufmerksamkeit noch kontrollierende Wachheit aufzubringen bereit sind. Dies bahnt sich möglicherweise früh an, sodaß hier der Problemgruppe der "Desinteressierten" nachgegangen werden soll. Für die hier zur Diskussion stehende Altersphase hat sie naturgemäß einen anderen Stellenwert als für Erwachsene. Desinteresse kann für 12- bis 17jährige bedeuten, daß noch kein Bezug zur politischen Realität hergestellt wurde, daß dieser Lebensausschnitt noch fremd ist. Damit muß noch keine "Entfremdung" verbunden sein, die ja voraussetzt, daß identifikatorische Bezüge zur Politik vorhanden waren, die nun wieder abgebaut wurden. Nichtsdestoweniger ist der Bereich der Politik heute ein zentrales Medium, sich in dieser Welt zu orientieren, herausfinden, wie diese Welt "ist" und was man in ihr will, sodaß "Desinteresse" ein Indikator für geringe Explorationsprozesse auf dem Wege der Gewinnung eines eigenen Standpunktes sein kann.

Aus all diesen Gründen hat in den jugendsoziologischen Untersuchungen der letzten 40 Jahre die Frage nach dem politischen Interesse von Jugendlichen eine große Rolle gespielt. Ein Überblick von ZINNECKER (1985) verweist darauf - trotz aller methodischen Schwierigkeiten -, daß ein Anstieg von 30% Interessierten in den frühen 50er Jahren auf fast 60% Interessierte in den 80er Jahren festzustellen ist (S. 367 ff.), wenn man "konjunkturelle" Schwankungen unberücksichtigt läßt. Das Interesse der Jugendlichen hat sich auffällig gleichförmig zu dem der Erwachsenen entwickelt.

Auch lebensgeschichtlich steigt das Interesse für Politik an. Die entsprechenden Rekonstruktionsversuche von ZINNECKER (1985, S. 373) verweisen darauf, daß heute ein Höhepunkt des politischen Interesses etwa im 23. Lebensjahr liegt. In unserer Altersgruppe der 16- bis 17jährigen interessieren sich etwa 50% für Politik, während es im 23. Lebensjahr etwas über 80% tun. Bei ZINNECKER finden sich auch qualitative Illustrationen der Begründungen für Interesse und Desinteresse.

In unserer Untersuchung wurde Desinteresse auf der Grundlage der Skalen zum politischen Interesse und der politischen Informationssuche, die zusammen auf die "politische Wachheit" verweisen (s. Abb. 4.5), definiert. Dazu wurden die folgenden 10 Items herangezogen:

*Was möchtest Du gerne machen?*

Schüler interessieren sich für ganz unterschiedliche Sachen. Wie sieht es bei Dir gerade bei den folgenden Sachen aus?

Kreuze an, ob Du das eher gern oder eher ungern machen würdest:

- Den politischen Teil einer Zeitung lesen
- in einer politischen Jugendorganisation mitarbeiten
- die Programme der verschiedenen Parteien, die es vor Ort gibt, untersuchen und feststellen, wo die Unterschiede liegen
- über Gleichheit und Gerechtigkeit diskutieren
- mir Gedanken darüber machen, was man in unserem Land verbessern könnte

Antwortkategorien: gern/ungern

*Wie erfährst Du etwas über politische Dinge?*

Wie häufig siehst Du die Nachrichten im Fernsehen?

Wie häufig liest Du den politischen Teil in der Zeitung?

Wie häufig unterhältst Du dich mit Erwachsenen über Dinge, die etwas mit Politik zu tun haben?

Wie häufig unterhältst Du dich mit anderen Schülern über irgendwelche politische Fragen?

Wie häufig liest Du den Teil in der Zeitung, in dem es um Deinen Wohnort und Umgebung geht?

Antwortkategorien: Täglich/mehrmals in der Woche/einmal in der Woche/seltener

Wurde nur ein einziges dieser Items positiv beantwortet, dann wurde diese Gruppe als uninteressiert definiert und allen anderen gegenübergestellt.

Eine sozialökologische Aufgliederung ergibt die erwartbaren Ergebnisse: die Mädchen sind häufiger desinteressiert als Jungen (32% im Vergleich zu 22% Jungen im Alter von 15 Jahren), Oberschichtkinder sind weniger desinteressiert als Grundschichtkinder (21% zu 31%) und Haupt- bzw. Realschüler sind desinteressierter als Gymnasiasten (28%/32%/20%). Interessanterweise bestehen keine regionalen Unterschiede.

Wieder sollen wie bei der Problemgruppe der "Rechtsextremen" die Profile politischer Orientierungen, Dimensionen der Persönlichkeitsstruktur und Indikatoren der lebensweltlichen Einbettung bei Desinteressierten dargestellt werden.

Die Erwartungen liegen nach dem bisher Gesagten auf der Hand. Die erste ist die, daß politische Aufgeschlossenheit vor allem eine Funktion des Wissens ist. Wer nicht weiß, was hinter den Oberflächenphänomenen steht, der wird von diesem Bereich auch nicht angezogen. Die zweite These, die hier nicht im Detail überprüfbar ist, bezieht sich auf die persönliche Betroffenheit. Wenn für die persönliche Lebensgestaltung relevante Fragen auftauchen, etwa im Zusammenhang mit der Lehrstellenproblematik, dann dürfte das politische Interesse steigen. Beide Faktoren zusammen könnten für den schon beschriebenen Anstieg politischen Interesses in dieser Lebensphase verantwortlich sein. Die Betroffenheitsthese würde dazu herausfordern, das politische Interesse themenspezifisch zu erfassen. Wo dies geschehen ist (s. JUGENWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1979), bestätigt sich auch, daß z.B. Hauptschüler ein größeres Interesse an sie betreffenden Fragen zeigen als Gymnasiasten, die aber allgemein-politisch aufgeschlossener sind.

Ein anderer Erwartungskomplex zur Erklärung politischen Interesses und Desinteresses bezieht sich auf die Umwelt, auf die hier gebotenen Mitbestimmungsmöglichkeiten, Informationen, Umgangsstile und Anreize für die Auseinandersetzung mit Fragestellungen, die über das Interesse an der eigenen Person hinausgehen.

Tab. 4.10: Politische Orientierungen, Persönlichkeitsprofile und Lebensweltorientierungen von politisch "Desinteressierten", standardisierte Mittelwerte (z-Werte) und Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen (%SSQ), 15jährige

	z-Werte		%SSQ
	Desinteressierte N = 227	Andere N = 949	
<i>Politische Orientierungen</i>			
Politische Urteilsfähigkeit	-.45	.11	3.78 ***
Vertrauensvorschuß	.02	-.01	0.01
Beteiligung an schulischer Mitbestimmung	-.33	.08	2.63 ***
Altruistische Motivation	-.20	.05	1.00 ***
Bewußtsein der eigenen Durchsetzungsfähigkeit	-.24	.06	1.46 ***
Sinnlosigkeit von Mitbestimmung	.15	-.04	0.57 **
<i>Persönlichkeitsmerkmale</i>			
Ich-Stärke	-.12	.03	0.35 *
Leistung und Disziplin	-.10	.03	0.25 *
Prosoziale Motivation	-.11	.03	0.31 *
Interesse an sich selbst	-.23	.06	1.30 ***
<i>Lebenswelt</i>			
Familie: Gesprächsintensität	-.31	.08	2.34 ***
Egalitäre Umgangsformen	-.22	.06	1.22 ***
Klasse: Statusrelevanz politisch-kultureller Aktivität	-.33	.08	2.68 ***

\* :  $\alpha \leq 5\%$ , \*\* :  $\alpha \leq 1\%$ , \*\*\* :  $\alpha \leq 0.1\%$

Nach Tab. 4.10 lassen sich die "Desinteressierten" nicht so klar als Problemgruppe bestimmen wie die "Rechtsorientierten". Sie haben zwar ein klar ungünstigeres politisches Orientierungsmuster. Ihre demokratische Urteilskompetenz ist niedriger, ebenso ihre Beteiligung an Mitbestimmungsvorgängen in der Schule. Diese beiden Aspekte hängen über alle Jahre auch am stärksten mit politischem Desinteresse zusammen: Diese Jugendlichen verstehen weniger, was in der Welt vor sich geht, und sie sind in faktischen Beteiligungsprozesse weniger einbezogen, können also auch nicht über die Konsequenzen des eigenen Handelns Erfahrungen aufbauen. Damit haben wir einen wichtigen Hinweis auf die Bedeutung des "Lernens durch eigenes Handeln" im politischen Bereich. Wie wir gesehen haben, entsteht über solche Erfahrungen auch das Bewußtsein der eigenen Handlungskompetenzen, und es schärft sich mit der Zeit das Bewußtsein von der Verantwortung für andere bzw. für mehr als die eigene Person.

Ein gewisses Maß an Sprach- und Gesprächsarmut, zusammen mit einer etwas schwächer ausgeprägten eigenen Kompetenzeinschätzung und sozialen Motivation, öffnen diese Heranwachsenden auch weniger für politische Vorgänge. Diese geringere Wachheit kommt sogar in einem geringeren Interesse



an sich selbst zum Ausdruck. Aus der Wahrnehmung ihrer Lebenswelt geht hervor, daß diese eine politische Aufgeschlossenheit nicht gerade fördert. Es fehlt also auch der Anreiz aus der Umwelt dieser Jugendlichen. In der Familie wird wenig gesprochen, und in der Schulklasse ist politisch-kulturelles Engagement kein Weg, um Aufmerksamkeit zu erzielen und Anerkennung zu finden. Aber gerade dieser Bereich der Erwartungen in Schulklassen erweist sich in unseren Daten neben der Bedeutung, die dem Umgangsstil der Eltern zukommt, als einer der wichtigsten identifizierbaren Umweltfaktoren für die Öffnung des Heranwachsenden gegenüber politischen Vorgängen.

#### **4.6.3 Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen: Persönlichkeitsstruktur und Lebenswelt von "Pessimisten"**

Die Adoleszenz ist eine Lebensphase, in der erstmals in ausgeprägter Weise *das gegenwärtige Leben von den zukünftigen Möglichkeiten her* gesehen wird. Der Jugendliche lebt weniger als das Kind in der Gegenwart, er ist weniger ausschließlich auf die gegebene Realität ausgerichtet. Das mögliche Leben, ein realisiertes mögliches Leben aus einem größeren Spektrum von Möglichkeiten, tritt hinzu. Dieses mögliche Leben tritt in der Form von Zukunftsplänen auf, im Modus des antizipierten Lebens (SEGINER, 1988).

Dies ist nun - wie mehrere Untersuchungen zeigen - ein zentrales Merkmal der Lebensphase Adoleszenz in allen westlichen Gesellschaften, wenngleich es - die Forschung zur Individualisierung zeigt dies - ein sozialhistorisch erklärbares Produkt unserer gesellschaftlichen Entwicklung ist, die dazu geführt hat, daß die individuelle Lebensplanung einen hohen Stellenwert bekommen hat.

Die Themen, die dabei im Vordergrund stehen, wurden auch in dieser Arbeit behandelt: eine Ausbildung abschließen und einen Beruf finden, persönliche Beziehungen zu anderen aufbauen und einen Partner wählen, eine Lebensform entwickeln und sich im Modus freier Zeit verwirklichen und schließlich eine Orientierung zu Werten, eine Sinnorientierung gewinnen - sei dies in der Politik, also der Gestaltung gemeinschaftlichen Lebens, oder in religiösen Bezugspunkten. Zur Selbstverortung gehört also auch die Orientierung an Idealen, an Werten, an Vorstellungen, wie die Welt sein könnte und sein sollte - dazu gehört also auch das, was Kant als den Gipfel der Jugenderziehung bezeichnet hat: eine Liebe zum "Weltbesten" (KANT, 1964, S. 761).

Lebensphasen entsprechen somit unterschiedlichen Blickrichtungen. Schaut das Kind anfangs in eine Phantasiewelt und dann in die unmittelbare Realität,

so blickt der Jugendliche in die Zukunft, um vom schaffenden Erwachsenen abgelöst werden, der die Wirklichkeit nach Aufgaben gestaltet. Die letzte Lebensphase wird dann von einem Blick zurück geprägt sein und in einem Blick in einen wie immer gearteten Ursprung enden.

Jugend und Zukunftsorientierung gehören also zusammen. Ist es deshalb besonders problematisch, wenn sie keine Zukunft sieht bzw. wenn sie diese als düster bewertet? Sind "Pessimisten" eine Problemgruppe?

"Pessimisten" als Problemgruppe politischer Identitätsbildungs-Prozesse zu definieren ist eine relativ junge, aber auch ambivalente Perspektive. Einerseits kann eine kritische Realitätseinschätzung als Grundlage für aktives Engagement, bewußte Gestaltung und verantwortliche Haltungen angesehen werden. Andererseits könnte Pessimismus auch als Indikator für eine "Handlungslähmung" und für eine persönliche Lebensbeeinträchtigung interpretiert werden. Erst in den 80er Jahren ist über Formeln der "verunsicherten Generation" (SINUS-INSTITUT, 1983) darauf aufmerksam gemacht worden, daß die Bewußtwerdung der globalen Gefährdungen der Menschheit dazu führen könnte, einen lebensbeeinträchtigenden und handlungslähmenden Einfluß gerade auf die junge Generation auszuüben.

Die Gruppe der "Pessimisten" interessiert hier deshalb besonders unter der Fragestellung, ob der Sachverhalt, von den aktuellen Problemdarstellungen in den Medien besonders beeindruckt zu sein, dazu führt, daß das gesamte Lebensgefühl beeinträchtigt ist, ja daß dadurch die Lebenszufriedenheit sinkt und der Optimismus der persönlichen Lebensgestaltung beeinträchtigt wird oder ob es zwei Ebenen gibt: die persönliche Lebensgestaltung im sozialen Nahraum und die Wahrnehmung von Gefährdungen außerhalb der unmittelbaren Erlebniswelt. Sind diese Bereiche verbunden oder voneinander "abgespalten"? Um dies zu überprüfen, bieten sich Korrelationen zwischen der "gesellschaftlichen Problemwahrnehmung" und Indikatoren eines auf die persönliche Lebenswelt bezogenen Pessimismus oder Optimismus an.

Die gesellschaftliche Ebene haben wir einmal über die Skala "Zukunftspessimismus" operationalisiert, die wir von FISCHER und FUCHS aus deren SHELL-Studie "Jugend '81" übernommen haben (s. S. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1981, 3878ff.). Hier werden bei den 15jährigen Einschätzungen erhoben, wie wahrscheinlich das Eintreten folgender Ereignisse ist:

Tab. 4.11: Zukunftsbilder von Jugendlichen

N = 1952

% bestimmt und wahrscheinlich

- Die Welt wird in einem Atomkrieg untergehen	47
- Die Menschen werden sozialer werden	38
- Technik und Chemie werden die Umwelt zerstören	74
- Es wird mehr Gleichheit unter den Menschen geben	24
- Die Menschen werden durch Computer total kontrolliert werden	50
- Es wird keine Kriege mehr geben	14
- Die Menschen werden sich wieder auf ein naturverbundenes Leben umstellen	28
- Die Menschen werden sich immer mehr isolieren und nur noch an sich selbst denken	58
- Die Rohstoffe werde immer knapper; Wirtschaftskrisen und Hungersnöte werden ausbrechen	63
- Es wird eine sorgenfreie Gesellschaft geben, in der alles vorhanden ist, was man braucht	18

Antwortkategorien: bestimmt/wahrscheinlich/wahrscheinlich nicht/bestimmt nicht

Zusätzlich wurden sowohl die 15jährigen als auch die 16jährigen gefragt:

*Siehst Du die Zukunft eher düster oder zuversichtlich?*

Man kann ja die Zukunft, wie das Leben in unserer Gesellschaft weitergehen wird, eher düster oder eher zuversichtlich sehen. Wie ist das bei Dir?

Sehe ich eher düster/sehe ich zuversichtlich/weiß nicht  
(zwischen 33 und 36% sehen die Zukunft eher düster)

Die persönliche Ebene wurde vor allem durch eine Skala zum Konzept der eigenen Zukunftsbewältigung ("persönliche Zukunftsgewißheit") erfaßt, die u.a. folgende Items umfaßte:

*Wie siehst Du Dich?*

- Ich habe das Gefühl, mir stehen noch alle Wege offen.
- Ich habe Angst davor, was später alles geschehen wird.
- Ich sehe ziemlich schwarz, wenn ich an meine Zukunft denke.
- Wenn ich an die Zukunft denke, sehe ich oft große Schwierigkeiten auf mich zukommen.
- Was später alles mit mir passiert, liegt nicht in meiner Hand.
- Mir ist für später schon viel verbaut.

Antwortkategorien: stimmt/stimmt nicht

In einem ersten Auswertungsverfahren wurden "Optimisten" und "Pessimisten" formuliert. Die Pessimisten mußten mindestens vier der fünf negativen Zukunftsperspektiven bejahen und durften höchstens eine positive Zukunftsperspektive sehen<sup>31</sup>. Spiegelbildlich wurden die Optimisten definiert. Eine sozialökologische Aufgliederung ergibt hier, daß Mädchen pessimistischer sind als Jungen (30% zu 20% Pessimisten). Sie waren ja auch kritischer gegenüber "optimalen Regelungen in der Politik" (s. Skala "Staatsvertrauen")

---

<sup>31</sup> Von den 10 Items zu den Zukunftsbildern sind 5 positiv und 5 negativ formuliert (s. oben).

und protestbereiter. Auch hier deutet sich damit ein neuer Weg in die Politik bei Mädchen und Frauen an, der vor allem durch ihr Mißtrauen und ihre Sorge vor Zerstörung angestoßen wird. Interessanterweise ergeben sich hier nicht die sonst üblichen Unterschiede nach der sozialen Herkunft oder nach der Schulform, wenngleich Gymnasiasten und vor allem Realschüler etwas pessimistischer sind als Hauptschüler. Auch der regionale Kontext (Stadt/Land) ist unbedeutend.

Erwartungsgemäß hängt eine pessimistische Einstellung mit einer zweifelnden Sicht zusammen, daß in unserer Gesellschaft alles in Ordnung ist (geringeres Staatsvertrauen (-.25)), und mit einer geringeren Leistungsideologie ( $r = .22$ ). Die Zusammenhänge mit der politischen Kompetenz sind allerdings eher schwach ( $r = .03$  bis  $.12$ ). Wohl aber korreliert der Zukunftspessimismus mit der Protestbereitschaft ( $r = .28$ ).

Die Ergebnisse zur hier besonders interessierenden Frage nach der "Abspaltung" des privaten vom gesellschaftlichen Lebensbereich sind in Tab. 4.12 festgehalten.

*Tab. 4.12:* Korrelationen zwischen Zukunftspessimismus und Indikatoren eines "persönlichen Optimismus", Korrelationen unter Konstanthaltung des Gruppenfaktors Geschlecht, 15jährige

N = 1951	Skala Zukunftspessimismus	Wie siehst Du die Zukunft? (Hoher Wert: optimistisch)
Persönliche Zukunftsgewissheit	-.16	.12
Lebenszufriedenheit (Wie zufrieden bist Du mit Dir? Wie wohl fühlst Du Dich zu Hause? Wie wohl fühlst Du Dich in der Schule? Wie beliebt bist Du in der Klasse? Wie wohl fühlst Du Dich gesundheitlich?)	-.15	.04
Somatische Belastung	.07	-.03
Leistungsangst	.08	-.07
Depression	.12	-.03
Ich-Stärke	-.14	.04
Urteilsfähigkeit	.06	-.25
Politische Wachheit	.01	-.21
Rechtsorientiertes Denken	-.06	.06

Die in Tab. 4.12 erscheinenden Sachverhalte belegen, daß die Ebenen der persönlichen Lebensgestaltung und der Wahrnehmung objektiver Gefährdungen doch weitgehend getrennt sind. Von völliger Unabhängigkeit kann jedoch nicht gesprochen werden, gewisse Beeinträchtigungen der seelischen Stabilität sind unübersehbar.

Wir kennen den Sachverhalt der Trennung von persönlicher und gesellschaftlicher Ebene aus der Meinungsforschung, wenn es um die Einschätzung der eigenen wirtschaftlichen Lage und um die Wahrnehmung der ökonomischen Situation eines Landes insgesamt geht. Eine pessimistische Einschätzung der gesellschaftlichen Zukunft ist heute mehr eine Funktion der Informiertheit und der politischen Wachheit. Sie ist angesichts der großen latenten Gefahren unserer geschichtlichen Situation auch funktional. Denn in diesen großen Gefährdungen kommt die Besonderheit der heutigen politischen Lage zum Ausdruck, und aus ihnen müssen die Notwendigkeiten der politischen Bildung resultieren. Wir leben in einer potentiell gefährlichen Zeit. Heranwachsende müssen den richtigen Umgang mit diesen Gefährdungen lernen. Die oben referierten Ergebnisse können allerdings eine Sorge von Pädagogen besänftigen, nämlich die, daß eine entsprechende Information zu einer Beeinträchtigung eines positiven Lebensgefühls und zu einer Lähmung der Handlungsbereitschaft führen könnte.

Unsere Daten sprechen eher dafür, daß Zukunftspessimismus mehr mit einem allgemeinen Vertrauen in die "gute oder schlechte Führung unseres Staates" (Indikator: Staatsvertrauen) zusammenhängt und zur Handlungsbereitschaft (Indikator: Protestbereitschaft) führt. Erstaunlicherweise bestehen weder Zusammenhänge mit dem politischen Wissen und Demokratieverständnis (Indikator: Politische Analysekompetenz) noch mit egalitären Werten oder politischem Interesse. Bei Mädchen sind die Zusammenhänge zwischen Protestbereitschaft und Zukunftspessimismus größer als bei Jungen. Ihr Sorge um die Zukunft treibt sie also mehr zum Handeln als die Jungen. Damit bestätigt sich, daß es für Mädchen heute einen eigenen Weg zum politischen Bewußtsein gibt: den über ihre Sorge für die Zukunft.

*Tab. 4.13:* Korrelationen zwischen Zukunftspessimismus und Indikatoren politischer Orientierungen, aufgegliedert nach Geschlecht

	Zukunftspessimismus	
	Mädchen N = 1128	Jungen N = 1003
Staatsvertrauen	-.27	-.19
Politische Analysekompetenz	.09	.02
Politisches Interesse	.02	.01
Egalitäre politische Werte	.10	.08
Protestbereitschaft	.34	.24

## 4.7 Auf dem Wege zu politischen Identitäten

Der Weg zu einem klaren und entfalteten politischen Standpunkt ist lang und meist von vielen Umwegen und Irrwegen gezeichnet. Wir haben mehrmals betont, daß er in der von uns untersuchten Altersphase noch nicht abgeschlossen ist, ja bei vielen jenseits der Altersphase von 16 bis 17 Jahren liegt. Nichtsdestoweniger endet für viele zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit, systematisch politisch zu lernen, die historischen und sozialphilosophischen Hintergründe der gegenwärtigen Realität zu erfahren. Für viele endet die Phase der schulischen "Allgemeinbildung".

Vor diesem Hintergrunde lohnt sich u.E. eine Betrachtung des Prozesses der politischen Bildung in der Perspektive, die uns die Identitätstheorien vorgeben, wenn sie präzisieren helfen, welche Muster des Erwerbs einer politischen Identität denkbar sind und in welchem Zwischenzustand eine sich entwickelnde Person ist.

Auf diesem früher für andere Themen der Identitätsentwicklung entfaltenen Hintergrund möchten wir hier auch für den Bereich der politischen Bildung danach fragen, wer in diesem Alter bereits eine Position aufgebaut hat bzw. wer noch völlig unsicher ist. Gleichzeitig wird die Perspektive wichtig, auf welche Weise eine Position gebildet wurde: auf der Basis intensiver Exploration oder in einfacher Übernahme von politischen Positionen des sozialen Nahraumes, insbesondere der Familie.

Zwei Informationen können wir zur Bildung der bekannten Typen von "Entschiedenem", von "Früh-Festgelegtem", von "Suchendem" und von "Diffusum" heranziehen:

1. den Grad der Sicherheit in bezug auf die Partei, die jemand wählen wird,
2. den Grad an Interesse dem politischen Ordnungsbereich gegenüber.

Durch Kreuzung erhalten wir "politische Identitätstypen", wie sie in Abb. 4.15 sichtbar werden.

Abb. 4.15: Typologie politischer Identitätsbildung, 16jährige

*Sicherheit der Parteientscheidung*  
Welche Partei ich einmal wählen werde ...

	... ist für mich schon ganz klar  <i>Entschieden</i>	... schwanke noch sehr ... habe überhaupt noch keine feste Meinung  <i>Unentschieden</i>
<i>Explorations- grad: Politisches Interesse Hoch</i>	<i>Entschiedene</i>	<i>Suchende</i>
<i>Niedrig</i>	<i>Früh- Festgelegte</i>	<i>Diffuse</i>

Politisches Interesse hoch: Werte 15 - 20 der Skala "Politisches Interesse - global"; niedrig: Werte 1 - 12

Von diesen Identitätstypen muß insbesondere jener, der als "diffus" bezeichnet wird, als problematisch angesehen werden. Hier fehlt noch weitgehend eine altersgerechte Zuwendung zu jenen Problemen, die uns umgeben.

Haben wir aber tatsächlich sinnvolle Typologien, die auch verschiedene grundlegende Aspekte der latenten und manifesten politischen Bildung indizieren, gebildet?

Die erste Frage richtet sich wieder darauf, in welchen sozialökologischen Kontexten entsprechende Identitätstypen besonders gehäuft auftreten.

Tab. 4.14: Politische Identitätstypen in sozialökologischen Kontexten, 16jährige, Prozentsätze (gerundet)

N = 1062	<i>Identitätstypen</i>			
	<i>Entschiedene</i>	<i>Frühe</i>	<i>Suchende</i>	<i>Diffuse</i>
<i>Mädchen</i>				
Realschule Stadt	16	7	12	65
Realschule Land	16	21	8	56
Gymnasium Stadt	13	14	16	57
Gymnasium Land	10	1	15	62
Gesamtschule Stadt	13	13	19	55
Gesamtschule Land	6	16	15	64
<i>Jungen</i>				
Realschule Stadt	25	19	23	42
Realschule Land	28	24	13	35
Gymnasium Stadt	27	20	16	37
Gymnasium Land	28	16	33	24
Gesamtschule Stadt	36	15	23	26
Gesamtschule Land	32	20	18	30

Die markantesten Ergebnisse dazu (s. Tab. 4.14) sind schnell beschrieben: Besonders Jungen in Gymnasien und Gesamtschulen haben schon artikuliert Positionen. Am stärksten ist der "Geschlechtseffekt": Mädchen sind noch doppelt so häufig wie Jungen (60% zu 30%) im Stadium der Orientierungslosigkeit.

Durch den Rückgang auf die bereits vielfach beschriebenen Profile des politischen Bewußtseins, der Persönlichkeit und der Einbindung in den sozialen Nahraum sollen die Hintergründe der verschiedenen politischen Identitäten weiter erhellt werden (s. Tab. 4.15).



Tab. 4.15: Politische Profile, Persönlichkeitsprofile und Lebensweltprofile von Mädchen und Jungen in unterschiedlichen Stadien der politischen Identitätsbildung, 16jährige, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) und Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen (%SSQ)

	<i>z-Werte</i>				<i>%SSQ</i>	
	<i>Entschiedene</i> N=240	<i>Frühe</i> N=175	<i>Suchende</i> N=182	<i>Diffuse</i> N=496		
<i>Politische Orientierungen</i>						
Politische Urteilsfähigkeit	.49	-.26	.50	-.34	12.26	***
Vertrauensvorschuß	-.01	-.01	-.24	.10	1.28	**
Beteiligung an schulischer Mitbestimmung	.43	-.20	.41	-.27	11.07	***
Altruistische Motivation	.04	-.08	.12	-.00	.44	
Bewußtsein der eigenen Durchsetzungsfähigkeit	.36	-.11	.22	-.22	5.88	***
Sinnlosigkeit von Mitbestimmung	-.02	.05	-.07	.02	.14	
<i>Persönlichkeitsmerkmale</i>						
Ich-Stärke	.29	.08	-.03	-.12	3.09	***
Leistung und Disziplin	.03	-.05	-.08	.03	.21	
Prosoziale Motivation	.04	.01	.01	-.03	.08	
<i>Lebenswelt</i>						
Familie: Distanz zu den Eltern	.22	-.10	.01	-.03	1.23	**
Schule: Distanz zur Schule	-.17	-.03	-.03	.11	.53	
Klasse: Distanz zur Klasse	-.08	.10	-.09	.04	.02	
Geltungsstatus insgesamt (Wahlen über 5 Jahre)	.23	-.17	.16	-.10	2.14	***
Notensumme (über 5 Jahre, hoher Wert "gute Noten")	-.10	.18	-.23	.07	1.86	***

\*\* :  $\alpha \leq 1\%$ , \*\*\* :  $\alpha \leq 0.1\%$

Aus Tab. 4.15 geht das schon vielfach angesprochene Muster einer aktiven politischen Identitätsbildung hervor: sie ist mit größerer politischer Urteilsfähigkeit und vor allem auch mit einer intensiveren Beteiligung an schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten verbunden. Die Grundlage dafür ist aber nicht eine höhere altruistische Motivation, sondern eine größere Kompetenzzuschreibung gegenüber der eigenen Person, die auch objektiv durch mehr Geltungswahlen und durch bessere Noten bestätigt wird. Hilfreich ist für solche rationalen Suchprozesse auch ein allgemein erhöhtes Selbstbewußtsein. Die motivationalen Ausrichtungen, die Leistungsmotivation bzw. die prosoziale Motivation hängen jedoch mit dem Stadium der politischen Identitätsbildung nicht zusammen.

Somit zeigt sich klar, daß die aktive oder eher diffuse Form der politischen Identitätsbildung indikativ für die rationale Weltbewältigung insgesamt ist. An ihr kristallisiert sich die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit der heranwachsenden Generation in nicht unerheblichem Maße.

#### **4.7.1 Entscheidungen für eine politische Partei: Politische Identitätsbildung im Sinnangebot politischer Parteien**

Die politische Identitätsbildung mündet in westlichen Demokratien häufig in Präferenzen für die Angebote politischer Weltinterpretation, wie sie von den um die Regierungsverantwortung konkurrierenden Parteien formuliert werden. Auf diese Besonderheit parlamentarischer Demokratien sollte unser sozialhistorischer Rückblick u.a. verweisen.

Die politische Identitätsbildung bleibt in unserer Gesellschaftsordnung also nicht "freischwebend", sie orientiert sich vielmehr an den Angeboten der Parteien und den Präferenzen für sie. Der Prozeß der Entstehung solcher Präferenzen wird damit aber auch indikativ für die verschiedenen Wege der politischen Identitätsbildung selber. So ist ein Pfad vorstellbar, der in einer schlichten Übernahme der Präferenzen des sozialen Nahraumes, insbesondere jener in der Familie, besteht. Daneben finden wir Prozesse der konfliktreichen und selbständigen Erarbeitung von Positionen und Präferenzen, aber auch Zustände des Unentschieden-Seins, des Schwankens oder der Indifferenz. Am Prozeß der Entstehung von Parteiidentifikationen kann somit abgelesen werden, wie die Wege der politischen Bildung in bestimmten Gesellschaften und zu verschiedenen Zeiten verlaufen. Sie münden schließlich, ähnlich wie bei den Berufsentscheidungen, in konkrete Entscheidungen für Parteien bei Wahlen. Unter diesem Gesichtspunkt soll hier analysiert werden, welche Parteipräferenzen heranwachsende Mädchen und Jungen im 15. bis 17. Lebensjahr bereits entwickelt haben. Diese Parteipräferenzen gelten dann als Indikatoren für Nähe- und Distanzverhältnisse zu Angeboten der "Weltinterpretation", die implizit in verschiedenen politischen Positionen und Parteiprogrammen enthalten sind.

#### **4.7.2 Parteipräferenzen im sozialökologischen Kontext**

Die erste, etwas skeptische Frage richtet sich natürlich darauf, ob in diesem Alter schon stabile Parteipräferenzen bestehen, denn die Möglichkeit zu wählen ergibt sich für unsere Altersgruppe erst in etwa 1 bis 2 Jahren. Die Antwort, die unsere 16- bis 17jährigen selber geben, ist die, daß für etwa 38% schon ganz klar ist, wie sie sich entscheiden werden. Da wir die Frage nach den Parteipräferenzen zweimal gestellt haben, nämlich in der 9. und 10. Schulstufe, können wir die Stabilität der simulierten Wahlentscheidungen auch empirisch untersuchen. Den Ausgangspunkt hat dabei die in der Meinungsforschung übliche Frage nach den "Bundestagswahlen" gebildet (s. Tab.

4.16). Auch aus den Antworten zu dieser Frage geht hervor, daß etwa 40% sehr unsicher sind. Solche Unsicherheiten verbergen sich nämlich hinter den Antworten "möchte ich nicht sagen" bzw. "würde nicht wählen" (s. Abb. 4.16). Bei der Analyse der Stabilität der Wahlentscheidungen vom 9. zum 10. Schuljahr ergeben sich parteispezifische Ergebnisse. Die CDU hat die stabilste Jungwählerschaft (69%), gefolgt von der SPD (66%) und den GRÜNEN (35%). Bei den GRÜNEN ergeben sich die größten Wanderungen zur SPD (21%).<sup>32</sup>

Die Gesamtverteilungen der Parteipräferenzen zeigen nun ein Bild, das aus der Wahlforschung zur Situation in den frühen 80er Jahren bekannt ist. Jungwähler zeigen danach eine starke Neigung zur Partei der GRÜNEN, die von den 15jährigen zu 33% und von den 16jährigen zu 23% präferiert wird - bezogen auf diejenigen Jugendlichen, die schon eine Parteipräferenz angeben. Vergleicht man diese Ergebnisse mit den tatsächlichen Wahlen der Jungwähler zu diesem Zeitpunkt, dann zeigt sich eine gute Übereinstimmung zwischen offizieller Statistik, Repräsentativerhebungen der Meinungsforschungsinstitute und unseren Daten (s. FEND & PRESTER, 1985a, S. 380). Unsere - noch jüngeren - Mädchen und Jungen fühlten sich aber noch mehr zu den GRÜNEN hingezogen, als dies in den tatsächlichen Wahlen dann zum Ausdruck kam.

Der auffallendste Sachverhalt in dieser historischen Epoche war somit die starke Präferenz der Jugend für die Partei der GRÜNEN, die auch in Tab. 4.16 ablesbar ist. Diese Präferenz ist aber gleichzeitig eher instabil. Dies fordert natürlich die Frage heraus, ob mit dieser Parteipräferenz gleichzeitig ein selbständiger Weg der Erarbeitung eines politischen Weltbildes verbunden ist, ob also politische Wachheit und politische Urteilsfähigkeit dazu führten, sich von den etablierten Großparteien abzuwenden.

---

<sup>32</sup> Aufgrund der Übergangsmatrix der Wahlen von 1982 nach 1983 ließe sich auch berechnen, bei welchen Prozentsätzen sich die Präferenzen einspielen würden, wenn diese Übergangsmatrix konstant bliebe - was natürlich insofern unrealistisch ist, als nicht von einer Konstanz der politischen Ereignisse und der Konstanz ihres Einflusses wie von 1982 nach 1983 ausgegangen werden kann. Wäre dies aber so, dann würde sich die CDU langfristig bei 25%, die SPD bei 30%, die FDP bei 0% und die Partei der GRÜNEN bei 9% stabilisieren. Die Abstinenten würde sich bei 34% einpendeln.

Tab. 4.16: Parteipräferenzen im 9. und 10. Schuljahr, Prozentsätze (gerundet)

Zweifache Auszählungen: Parteipräferenzen auf der Basis derer, die überhaupt eine Präferenz geäußert haben, und Anzahl derjenigen, die nicht wählen würden bzw. nicht sagen wollen, was sie wählen würden.

Parteipräferenzen, berechnet auf der Basis derjenigen, die überhaupt eine Partei genannt haben (9. Schuljahr: N = 1077, 10. Schuljahr: N = 1090)

*Wenn morgen Bundestagswahlen wären und Du schon zur Wahl gehen dürftest, welche Partei würdest Du dann wählen?*

	<i>CDU</i>	<i>SPD</i>	<i>FDP</i>	<i>GRÜNE</i>	<i>Andere</i>	<i>Wähle nicht, möchte ich nicht sagen</i>
N = 1837	322	313	37	360	45	760
9. Schuljahr	30	29	3	33	4	(41)
N = 1734	381	409	7	253	40	644
10. Schuljahr	35	38	1	23	4	(37)

Zur Beantwortung dieser Frage sei zuerst auf die sozialökologische Verteilung von Partei-Identifikationen eingegangen, wie sie in Tab. 4.17 dokumentiert ist. Das Muster der Parteipräferenzen, das bei den Jugendlichen auftaucht, ähnelt - außer der starken Präferenz für die GRÜNEN - jenem bei den Erwachsenen sehr stark.

Tab. 4.17: Parteipräferenzen im sozialökologischen Kontext im 9. und 10. Schuljahr, Prozentsätze (gerundet)

Ohne tabellarische Dokumentation von "FDP" und ohne "Andere"

(9. Schuljahr: N = 1796, 10. Schuljahr: N = 1632). Die Präferenzen für die FDP und für ANDERE sind hier wegen zu geringen Fallzahlen nicht aufgeführt - sie bewegen sich in der Größenordnung von höchstens 5% - sie müssen jedoch hinzugezählt werden, um eine Summe von 100% zu erzielen

			CDU	SPD	GRÜNE	Wähle nicht, möchte ich nicht sagen
<b>Mädchen:</b>	Hauptschule-Stadt	9. Schuljahr	3	25	8	64
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>60</b>
	Hauptschule - Land:	9. Schuljahr	12	19	11	57
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>61</b>
	Realschule - Stadt:	9. Schuljahr	12	17	19	50
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>16</b>	<b>31</b>	<b>13</b>	<b>37</b>
	Realschule - Land:	9. Schuljahr	21	15	21	43
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>37</b>
	Gymnasium - Stadt:	9. Schuljahr	5	11	27	43
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>12</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>43</b>
	Gymnasium - Land:	9. Schuljahr	18	8	28	43
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>47</b>
	Gesamtschule - Stadt:	9. Schuljahr	5	11	28	50
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>48</b>
Gesamtschule - Land:	9. Schuljahr	15	12	12	60	
	<b>10. Schuljahr</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>49</b>	
<b>Jungen:</b>	Hauptschule - Stadt:	9. Schuljahr	13	34	21	39
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>31</b>
	Hauptschule - Land:	9. Schuljahr	22	28	19	28
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>30</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>32</b>
	Realschule - Stadt:	9. Schuljahr	10	15	26	45
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>15</b>	<b>26</b>
	Realschule - Land:	9. Schuljahr	29	21	11	30
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>33</b>	<b>31</b>	<b>4</b>	<b>26</b>
	Gymnasium - Stadt:	9. Schuljahr	17	11	31	27
		<b>10. Schuljahr</b>	<b>14</b>	<b>34</b>	<b>29</b>	<b>20</b>
Gymnasium - Land:	9. Schuljahr	32	19	18	33	
	<b>10. Schuljahr</b>	<b>33</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>37</b>	
Gesamtschule - Stadt:	9. Schuljahr	16	16	33	30	
	<b>10. Schuljahr</b>	<b>16</b>	<b>34</b>	<b>29</b>	<b>17</b>	
Gesamtschule - Land:	9. Schuljahr	22	22	13	37	
	<b>10. Schuljahr</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>35</b>	

Die sozial-gruppenspezifische Stabilität von Parteiwahlen ist also in hohem Maße schon bei 15- bis 17jährigen etabliert. Kinder von Selbständigen und Beamten neigen stärker zur CDU, Kinder von Arbeitern mehr zu SPD. Die Bildungsschichten sind gespalten. Bei den Jugendlichen orientierten sie sich

zum Untersuchungszeitpunkt vor allem an den GRÜNEN. Das Land ist eher "konservativ", die Stadt "progressiv". Ein neuer politischer Sachverhalt taucht aber auf: die Parteipräferenz der Mädchen. Sie neigen stärker als Jungen zu den GRÜNEN (s. FEND & PRESTER, 1985a, S. 382).

Tab. 4.17 macht jedoch Zusätzliches sichtbar: Einmal sind Mädchen weit unsicherer als Jungen, sie nennen nur halb so häufig Parteipräferenzen wie Jungen. Zum andern streuen die Präferenzen innerhalb der Schulformen auf dem Lande und in der Stadt in sehr großem Maße. Am wenigsten CDU-Anhänger finden wir bei Hauptschulmädchen in der Stadt, bei Gymnasiastinnen in der Stadt und bei Gesamtschülerinnen in der Stadt. CDU-Hochburgen sind bei den Mädchen und Jungen Realschulen auf dem Lande und bei den Jungen zusätzlich Gymnasien auf dem Lande.

Woher rekrutiert die SPD ihre zukünftige Wählerschaft? Bei Frauen am wenigsten von ländlichen Gymnasien und Gesamtschulen, bei Jungen am wenigsten von ländlichen Gymnasien (10. Schuljahr). Die stärkste Anhängerschaft findet sie dagegen in städtischen Schulen, und zwar bei Hauptschülerinnen und im 10. Schuljahr bei Realschülerinnen. Im 10. Schuljahr stabilisiert sich die SPD aber wieder etwas, und zwar insbesondere in städtischen Gymnasien (bei Jungen). Am wenigsten kann sie aber bei Mädchen in ländlichen Gymnasien Vertrauen schaffen.

Interessanterweise sind die Gesamtschulen sehr gespalten. Jene auf dem Lande sind ausgesprochen "konservativ", jene in der Stadt unübersehbar "progressiv".

Die neue soziale Bewegung, verkörpert in Präferenzen für die GRÜNEN, hat eine starke Anhängerschaft bei Mädchen und Jungen in städtischen Gymnasien und Gesamtschulen. Bei Haupt- und Realschülern und Schülerinnen konnte sie sich kaum etablieren.

Steht hinter diesen Parteipräferenzen nun tatsächlich eine andere politische Identitätsbildung, eine andere Ausrichtung an den konkurrierenden Sinnangeboten der Parteien? Zur Beantwortung dieser Frage sei zur Betrachtung der Tab. 4.18 eingeladen. In ihr sind ausgewählte Indikatoren der manifesten politischen Orientierung festgehalten und nach Parteipräferenz aufgegliedert.

Tab. 4.18: Politische Orientierungen von Jugendlichen, aufgegliedert nach ihrer Parteipräferenz 1982

	Jugendliche mit Parteipräferenzen für	CDU N=322	SPD N=313	GRÜNE N=358
	von diesen Jugendlichen antworteten auf die hier aufgeführten Fragen mit:			
<i>1. Krisendefinitionen</i>				
Technik und Chemie werden die Umwelt zerstören	bestimmt und wahrscheinlich (4) <sup>1</sup>	64%	67%	84%
Die Welt wird in einem Atomkrieg untergehen	bestimmt und wahrscheinlich (4)	34%	46%	62%
In unserem Staat ist alles sehr gut geregelt	stimmt gar nicht und stimmt wenig (5)	22%	19%	35%
In unserem Staat geht alles völlig gerecht zu	stimmt gar nicht und stimmt wenig (5)	32%	29%	54%
Die Bezahlung richtet sich in unserer Gesellschaft genau nach der Leistung	falsch und eher falsch (5)	35%	32%	51%
<i>2. Politische Ziele</i>				
In diesen schwierigen Zeiten brauchen wir unbedingt wieder eine starke politische Hand	meine ich nicht (2)	34%	41%	53%
Durchsetzung der vollen Gleichberechtigung der Frau im Beruf	unterstütze ich voll (5)	30%	37%	49%
Verwirklichung der vollen Mitbestimmung der Arbeiter im Betrieb	unterstütze ich voll (5)	21%	36%	40%
<i>3. Nähe zum grünen Handlungsangebot</i>				
Im Rahmen der sog. Friedensbewegung kam es in jüngster Zeit zu Demonstrationen und Protestaktionen gegen die Erhöhung der westlichen Rüstungsausgaben und gegen die Aufstellung neuer Mittelstreckenraketen in Deutschland	halte ich für richtig und könnte mir vorstellen, daran teilzunehmen (5)	16%	21%	65%
In letzter Zeit kommt es häufig zu Protestaktionen von Bürgern gegen den Bau neuer Atomkraftwerke	wie oben	21%	25%	67%
Gruppensympathien: es finden	eher sympathisch (3)			
- Bundeswehrfans		40%	25%	10%
- Hausbesetzer / Instandbesetzer		19%	27%	63%
- Gruppen mit alternativer Lebensweise		27%	29%	70%
- Jungsozialisten		5%	17%	13%
- Junge Union		33%	5%	6%
<i>4. "Rechtsradikales Denken" (1983)</i>				
starke Hand notwendig		73%	56%	34%
Ausländer raus		55%	37%	25%
<i>5. Zukunftspläne</i>				
Heiraten und Kinder kriegen	möchte ich sicher	62%	52%	29%

<sup>1</sup> in Klammer ist jeweils die Gesamtzahl der vorgegebenen Antwortkategorien angegeben.

Wie daraus ersichtlich ist, unterscheiden sich die CDU-Wähler von den SPD-Wählern weniger als die "Anhänger" der GRÜNEN von allen anderen. Diese Gruppe hat die ausgeprägteste Krisenwahrnehmung, die geringste Neigung zu rechtsorientiertem Denken, die egalitärsten Zielsetzungen und die stärkste Sympathie für Jugendliche mit alternativer Lebensweise. Sie sind auch in ihren Berufswerten etwas idealistischer und weniger auf "weltlichen Erfolg" ausgerichtet als etwa CDU-Wähler. Hier ist historisch tatsächlich ein neues politisches Gefahrenbewußtsein entstanden. Am nächsten stehen den jugendlichen "GRÜNEN" noch die Anhänger der SPD, was den starken Wechsel von der Parteipräferenz der GRÜNEN im 9. Schuljahr zur "Wahl" der SPD im 10. Schuljahr verständlich macht. Besonders in der Ablehnung rechtsradikalen Denkens, in der Protestbereitschaft und im egalitären Denken sind sich SPD-Wähler und GRÜN-Wähler nahe. Am stärksten heben sich die GRÜN-Wähler durch die Intensität der Krisenwahrnehmung von anderen ab. Die Anhänger der GRÜNEN sind also vor allem problem-orientierte Wähler, sie sind vor allem offen für die Diskussionen und für die Krisenbilder in den Medien. Es deutet sich auch ein wichtiger - sozialhistorisch neuer - Vorgang an: der Eintritt der "gebildeten" Mädchen und Frauen ins aktive politische Leben. Ihr Engagement orientiert sich dabei nicht so sehr an etablierten Parteiprogrammen als vielmehr an konkreten Problemen der Erhaltung der Überlebensbedingungen auch für kommende Generationen.

In der Präferenz für die Partei der GRÜNEN kommt damit tatsächlich eine bewußte, Gefahren artikulierende politische Urteilsbildung zum Ausdruck. Die Diskrepanz-Wahrnehmung zwischen den normativen Ansprüchen an eine gerechte, menschenwürdige und die Zukunft sichernde gemeinschaftliche Lebensgestaltung und dem Glauben, daß dies durch die bestehende politische Praxis sichergestellt wird, ist bei ihnen besonders groß. Sie ist jedoch - was die politische Urteilsfähigkeit angeht - vor allem eine Frage des Bildungsniveaus, denn nach Konstanzhaltung der Schulformzugehörigkeit gehen die diesbezüglichen Unterschiede der politischen Weltsicht in Verbindung mit der Präferenz für die GRÜNEN drastisch zurück (s. FEND & PRESTER, 1985a, S. 384 ff.). Aber auch innerhalb der Schulformen hängt die Parteipräferenz für die GRÜNEN noch mit einer ausgeprägten Gefahrenwahrnehmung und einem geringeren Vertrauen in die politische Praxis zusammen. Zwei weitere Unterschiede bleiben innerhalb derselben Schulformen erhalten: Jugendliche mit Präferenzen für die GRÜNEN haben schon ein distanzierteres Verhältnis zu den Eltern (38% der GRÜN-Wähler möchten am liebsten gleich von zu Hause ausziehen, im Vergleich zu 7% aller Gymnasiasten) und ihre Identifikation mit schulischen Leistungsforderungen sowie ihre Einbindung in schu-



liche Disziplinerwartungen ist geringer.<sup>33</sup> In diesen Ergebnissen kommen noch Überbleibsel aus der antiautoritären Bewegung zum Vorschein, in der eine kritische Einstellung gegenüber der Gesellschaft auch mit einer Distanz gegenüber Leistungsforderungen, Konformitätserwartungen und Erwachsenen ("Trau keinem über 30!") generell verbunden war. Aus dieser allgemeinen Haltung heraus wird auch die Distanz zu den etablierten Parteien gespeist. Dies ist u.E. ein besonders kritikwürdiger Punkt an der "grünen" Interpretation der politischen Wirklichkeit, da zwischen einer persönlichen Ethik der disziplinierten und anspruchsvollen Lebensführung und einer notwendigen, hoch sensiblen Krisenwahrnehmung in bezug auf unsere Existenz insgesamt kein sachlich plausibler Zusammenhang herzustellen ist. Eine unpräzise, bescheidene, gemeinschaftliche Lebenszusammenhänge betonnende und soziale Statussymbole (Kleidung, Auto, Haus) ablehnende Weltanschauung steht in keinem sachlich stringenten Zusammenhang zu "Schule schwänzen", "Lehrer anmotzen", "sich weniger anstrengen", wie dies faktisch in unseren Daten gelegentlich aufleuchtet.

Einen Überblick zu politischen Orientierungen, Persönlichkeitsmerkmalen und Formen der Einbettung in die Lebenswelt von Familie, Schule und Altersgruppe gibt Tab. 4.19. Dort sind die entsprechenden (standardisierten) Werte für Jugendliche mit unterschiedlichen Parteipräferenzen aufgegliedert.

---

<sup>33</sup> Interessanterweise zeigen im 9. Schuljahr die SPD-Wähler den höchsten politischen Vertrauensvorschuß, sie glauben am stärksten an eine "heile politische Welt".

Tab. 4.19: Politische Profile, Persönlichkeitsmerkmale und Lebenswelt von 16jährigen mit unterschiedlichen Parteipräferenzen, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) und Prozentsatz aufgeklärter Quadratsummen (%SSQ)

	z - Werte				%SSQ	
	CDU N=366	SPD N=392	GRÜNE N=244	Wähle nicht, möchte ich nicht sagen N=616		
<i>Politische Orientierungen</i>						
Politische Urteilsfähigkeit	.00	.04	.33	-.16	1.92	***
Politische Wachheit	.07	.09	.31	-.22	2.69	***
Vertrauensvorschuß	.45	.05	-.71	-.02	11.93	***
Beteiligung an schulischer Mitbestimmung	-.10	.07	.33	-.13	2.31	***
Altruistische Motivation	-.05	.05	.00	.00	0.10	
Bewußtsein der eigenen Durchsetzungsfähigkeit	-.03	.07	.11	-.07	0.43	
Sinnlosigkeit von Mitbestimmung	.10	-.04	-.03	-.02	0.26	
<i>Persönlichkeitsmerkmale</i>						
Ich-Stärke	.07	.08	-.16	-.03	0.72	**
Leistung und Disziplin	.21	.01	-.51	.07	5.05	***
Prosoziale Motivation	-.10	.01	.04	.04	0.28	
<i>Lebenswelt</i>						
Familie: Distanz zu den Eltern	-.16	-.05	.25	.03	1.60	***
Schule: Distanz zur Schule	.16	-.14	-.14	.06	1.33	***
Klasse: Distanz zur Klasse	.13	-.04	.01	-.06	0.50	
Geltungsstatus insgesamt (Wahlen über 5 Jahre)	.02	.16	.01	-.11	1.00	**
Notensumme (über 5 Jahre)	.10	-.06	-.11	.02	0.52	*

\* :  $\alpha \leq 5\%$ , \*\* :  $\alpha \leq 1\%$ , \*\*\* :  $\alpha \leq 0.1\%$

Wie ein Vergleich der Tab. 4.18 und der Tab. 4.19 zeigt, sind die wichtigsten Unterschiede, die mit Parteipräferenzen zusammenhängen, auf der Ebene der manifesten Meinungsbildung ("opinion formation") angesiedelt und weniger in grundlegenden politischen Urteilsfähigkeiten und Beteiligungsprozessen am politischen Geschehen. Eine Ausnahme macht hier der Vertrauensentzug gegenüber dem politischen Geschehen, der bei GRÜNEN besonders groß ist und diese Gruppe am stärksten von den potentiellen CDU-Wählern trennt. In grundlegenden Persönlichkeitsmerkmalen oder Lebenswelteinbindungen zeigen sich keine so klaren Differenzierungen zwischen jugendlichen Sympathisanten für verschiedene politische Parteien. Eine Ausnahme ist wieder erwähnenswert: die schon beschriebene klare Distanzierung der GRÜNEN von der schulischen Leistungs- und Disziplinkultur. Aber die soziale Verantwortung und das soziale Engagement im alltäglichen Lebenskreis, ja sogar die Beteiligung an der schulischen Mitbestimmung, unterscheidet die GRÜNEN nicht von Jungen und Mädchen mit anderen Parteipräferenzen. Die Krisenwahrnehmungen resultieren somit auch nicht aus persönlichen Lebenskrisen.

Wir können hier auch der These über den Zusammenhang zwischen dem Pfad der politischen Identitätsbildung und der Parteipräferenz direkt nachgehen, wenn wir - wie in Tab. 4.20 geschehen - Parteiwahlen mit Identitätspfaden kreuzen.

Tab. 4.20: Politische Identitätsbildung und Parteipräferenz, 10. Schuljahr, Zeilen-Prozentsätze (gerundet)

Zeilen ergeben nur mit FDP und Andere zusammen 100% FDP insgesamt: 0.5%, Andere: 2.5%; N = 1790

	CDU	SPD	GRÜNE	Wähle nicht, möchte ich nicht sagen
Entschiedene	31	29	24	11
Früh Festgelegte	36	35	13	15
Suchende	13	25	25	34
Diffuse	15	16	11	55

Aus dieser Tabelle (4.20) geht auch empirisch hervor, daß GRÜN-Wähler vor allem rational Entschiedene oder Suchende sind. Die Früh-Festgelegten wenden sich eher den großen Parteien zu, insbesondere der CDU. Uninteressierte und Unsichere verweigern auch eindrucksvoll häufig Parteipräferenzangaben. Diese Non-Response-Kategorie hat somit auch eine inhaltliche Bedeutung.

Insgesamt kristallisiert sich heraus, daß sich die jugendliche Identitätsentwicklung vor allem im Aufbau von Nähe- oder Distanzverhältnissen zu konservativen oder progressiv-grünen Parteien abgespielt hat. Dies trifft natürlich vor allem für die frühen 80er Jahre der Nachkriegsgeschichte zu. In dieser Zeit hat die SPD für Heranwachsende eine farblose Zwischenrolle gespielt, sie war eingezwängt zwischen einer positiven Identifikation mit Staat und Gesellschaft durch potentielle CDU-Wähler und einer artikulierten kritischen Analyse und Gesellschaftsdistanz durch potentielle GRÜN-Wähler.

Durch diese globalen Nähe- und Distanzverhältnisse wird die Komplexität der oft undurchschauten politischen Zusammenhänge reduziert und eine Auswahl aus heterogenen Sinnangeboten in westlichen Demokratien ermöglicht. Damit spielt sich aber auch die Auseinandersetzung unterhalb der Ebene ab, auf der sich parlamentarische Demokratien etablieren, nämlich unterhalb der Ebene von Verfassungsnormen und konstitutiven Prozessen der Machtkontrolle, der Entscheidungsfindung und der Garantierung der Menschenrechte. Dies ist nicht zu allen Zeiten und unter allen Bedingungen ein unproblematischer Sachverhalt, da dadurch das Gemeinsamkeiten konstituierende Element in den Hintergrund tritt.

## **4.8 Die Entstehung von Parteiidentifikationen als Exemplan der sozialen Einflußprozesse in der Adoleszenz**

Am Beispiel der Parteiidentifikation haben wir die einmalige Möglichkeit, der Frage nach den Einflußprozessen in der politischen Sozialisation nachzugehen.

Entsprechend der großen Bedeutung, die Wahlentscheidungen in westlichen Demokratien zukommt, hat sich die Soziologie intensiv mit Modellen des Wahlverhaltens und der Entstehung von Parteipräferenzen beschäftigt (s. z.B. ASMUS, 1983, FALTER, 1983, INGLEHART, 1983, GIGERENZER, 1982, HIMMELWEIT, 1981, JENNINGS, 1979, RATTINGER, 1980). Dabei kommt immer der affektiven politischen Sozialisation in der Familie, der Frage der "Parteienvererbung", eine große Bedeutung zu. Sie bildet die langfristig wirkende Stabilität aus, auf die mittelfristige Vorgänge (z.B. die wirtschaftliche Lage) und kurzfristige Ereignisse (z.B. "Skandale" um einen Kandidaten) moderierend einwirken.

Doch schon Jugendliche stehen in einem komplexen Einflußfeld, das heute nicht mehr einheitlich ist, so daß Situationen des "cross-pressure" weit verbreitet sein dürften. Im Mittelpunkt der Diskussion stand in den letzten Jahren die Schule. Ihr wurde mit kritischen Untertönen ein besonders großer "indoktrinierender" Einfluß zugeschrieben, sodaß wir diese Frage hier besonders im Auge behalten werden.

### **4.8.1 Zur Bedeutung der Schule und Lehrer**

In der deutschen Schulgeschichte ist der Verweis auf den indoktrinierenden Einfluß der Schule ein alter Vorwurf, der von WILHELM IV. bis H. GEISLER 140 Jahre später - wie die Abb. 4.16 illustriert - reicht.

Abb. 4.16: "Die Lehrer sind an allem schuld." Ein Beispiel für die Einimpfungsthese der politischen Sozialisation mit langer historischer Tradition

Der preußische König FRIEDRICH WILHELM IV. erklärte zu den Ursachen der sogenannten "Märzrevolution" des Jahres 1848 (das Bürgertum hatte einen einheitlichen Nationalstaat und parlamentarische Regierungsformen gefordert) im Februar 1849 in einer Konferenz den Direktoren der preußischen Lehrerseminare (= staatliche Ausbildungsstätten für Lehrer):

*"All das Elende, das im vergangenen Jahre über Preußen hereingebrochen ist, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Aferbildung, der irreligiösen Menschenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüthe Meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von Mir abgewandt haben"* (zitiert nach TITZE, 1981, S. 58).

Fast 140 Jahre später sieht der CDU-Generalsekretär Heiner GEISSLER die Ursachen von Jugendprotest und schwindendem Staatsvertrauen ebenfalls bei den Lehrern:

*"BONN, 18. Januar. Kritik an Schule und Lehrer hat CDU-Generalsekretär GEISSLER geübt. Beim fünften Gespräch im Konrad-Adenauer-Haus zu dem Thema "Wozu erziehen unsere Schulen - Aussteigen oder Einsteigen?", vertrat er die Ansicht, daß der demokratische Minimalkonsens, dem auch die Schule verpflichtet sein müsse, in Frage gestellt sei. Dies gelte auch für die drei vom Grundgesetz vorgesehenen Kernanforderungen: Anerkennung der Menschenwürde und Grundrechte, Respektierung von Mehrheitsentscheidungen sowie die Akzeptanz des Rechtsstaates einschließlich des staatlichen Gewaltmonopols. ... "Was wir hier erleben, ist die Fernwirkung einer Pädagogik, die sich selbst als 'kritisch' bezeichnet und im Grunde nichts als die Übertragung der neomarxistischen Ideen der sogenannten 'Frankfurter Schule' auf die Erziehungswissenschaft betreibt", sagte Geissler. Ergebnis solcher Ausbildung seien Lehrer, die keine Gelegenheit ausließen, ihren Schülern einzureden, daß die Menschen von den vorhandenen Institutionen unterdrückt würden, und die den Schülern und Eltern die Augen dafür öffnen wollten, daß die Gesellschaft schlecht sei und bekämpft werden müsse ... Die Schüler würden zur Unfähigkeit erzogen, grundlegende Verbindlichkeiten des Gemeinwesens zu erkennen und anzuerkennen."* (FAZ vom 19.1.1985)

Auf verschiedenen Wegen haben wir versucht, den Einflüssen der Lehrer auf die politischen Orientierungen der Schüler nachzugehen. Der eine bestand in der einfachen Frage nach den von Heranwachsenden genannten Personen, an die sie sich wenden würden, wenn sie über politische Fragen etwas wissen wollten. Das Ergebnis ist hier eindeutig: zwischen 65 und 83% - je nach Alter der Schüler - würden sich an Vater oder Mutter wenden und nur zwischen 5 und 9% an einen Lehrer.

Ein zweiter Weg war indirekter und mehrstufig. Zuerst haben wir danach gefragt, ob jemand einen oder mehrere Lehrer hat, "zu denen er besonders viel Vertrauen hat, die er gerne mag und deren Lob und Kritik ihm besonders wichtig ist". Die Folgefrage bezog sich darauf, ob derjenige, der einen Vertrauenslehrer hat, weiß, was dieser Lehrer, dem er besonders vertraut, bei den Bundestagswahlen wählen würde. Die dritte Frage war schließlich direkter: "Würdest Du dieselbe Partei wählen wie Dein Lehrer, dem Du besonders vertraust?"

Auf den Lehrer, dem man besonders vertraut, haben wir uns aus leicht einsehbaren Gründen konzentriert. Nur bei einer positiven Identifikation, so nehmen wir hier an, besteht auch eine Wahrscheinlichkeit, daß Schüler eine politische Position von Lehrern übernehmen. Eine solche allgemeine Identifikation mit einem Lehrer ist denn auch vorwurfsvoll als der besonders problematische "Verführungsweg" politischer Indoktrination bezeichnet worden.

Bei diesem dreistufigen Prozeß ergeben sich die in Tab. 4.21 festgehaltenen Prozentzahlen positiver Beantwortung. Hier sind aber lediglich jene aufgeführt, die bereits eine Parteipräferenz angeben, also schon zu den sich Artikulierenden gehören, und die eine Vertrauensperson unter den Lehrern haben. Selbst von dieser am besten durch die Schule ansprechbaren Gruppe geben lediglich 10% die Bereitschaft an, bei Bundestagswahlen dieselbe Partei wie ihr Vertrauenslehrer zu wählen, ob CDU, SPD, GRÜNE oder eine andere. Gemessen an der Gesamtzahl der Schüler, die diesen Fragebogen teil beantwortet haben, ist dies ein verschwindend geringer Prozentsatz (ca. 6%).

*Tab. 4.21: Orientierung an Lehrern bei Parteipräferenzen, 16jährige, Prozentsätze (gerundet)*

<i>Ausgangspopulation: Schüler, die selber Parteipräferenzen für CDU, SPD und GRÜNE äußern (N = 1190)</i>		
<i>Gibt es Lehrer (Lehrerinnen) an Deiner Schule, zu denen Du besonders viel Vertrauen hast, die Du gerne magst und deren Lob und Kritik für Dich besonders wichtig sind?</i>		
	% absolut	
Ja (einer oder mehrere):	63%	(750)
 <i>Ausgangspopulation: Schüler, die einen Vertrauenslehrer haben (N = 750)</i>		
<i>Weißt Du, was dieser Lehrer, dem Du besonders vertraust, bei den letzten Bundestagswahlen gewählt hat?</i>		
	% absolut	
Sehr sicher und ziemlich sicher	40%	(300)
<i>Würdest Du dieselbe Partei wählen, wie Dein Lehrer, dem Du besonders vertraust?</i>		
Ja	10%	(78)

Lehrer sind also höchstens für eine Minderheit von Schülern von politischem Einfluß. Sie müssen deshalb selbstverständlich nicht bedeutungslos sein. Einen Hinweis ergibt z.B. der Sachverhalt, daß potentielle CDU-Wähler und potentielle GRÜN-Wähler auch immer eine Übereinstimmung ihrer Ansicht in Fragen der Kernkraftwerke, der Friedensbewegung und der Gastarbeiter mit denen der "Vertrauenslehrer" wahrnehmen. Danach hätten Lehrer vor allem eine Bestätigungs-Funktion, sie können außerschulisch vorbereitete Auffassungen verstärken. Daß aber Lehrer zu den zentralen Bezugspersonen für die politische Meinungsbildung werden, dürfte eher selten vorkommen und nur für eine Minderheit zutreffen. Dies ist zumindest die Lage in der

Mitte der 80er Jahre im angeblich "politisierten" Hessen gewesen.<sup>34</sup> Sieht man diese Daten nicht so sehr in der Perspektive der Überprüfung des Indoktrinations-Vorwurfes, dann geben sie eher zu denken. Sind die Lehrer genügend artikuliert? Regen sie genügend und demokratisch zur Meinungsbildung an? Vieles erscheint auf dieser Datengrundlage überdenkenswert. Die Rolle der Schule muß auf allen Ebenen neu bedacht werden: auf jener des *Unterrichts* und seiner *Inhalte*, auf der Ebene der *Vorbildwirkungen* des Lehrers, auf jener der *Veranstaltung von Mitwirkungsmöglichkeiten* und schließlich auf jener der *Regeln des alltäglichen Umganges* miteinander.

## 4.8.2 Zur Bedeutung der Eltern

Bei den Analysen zur Entstehung von Partei-Präferenzen sind wir auf eine unerwartet große Bedeutung der Eltern im Prozeß der politischen Meinungsbildung gestoßen. Bei den 12jährigen wenden sich über 80% bei politischen Informationswünschen an die Eltern - ein für dieses Alter noch begreifliches Ergebnis. Bei den 16jährigen tun dies aber auch noch etwa 68%. Wegen dieses Sachverhaltes lohnt es sich, den familiären Bedingungen der "Parteien-Vererbung" näher nachzugehen.

Wenn wir parallel zum Verfahren bei den Vertrauenslehrern nach der Kenntnis der Parteipräferenz von Vater und Mutter bei unseren Jugendlichen fragen und die Folgefrage stellen, ob sie dieselbe Partei wie Vater oder Mutter wählen würden, dann kommen wir zu bedeutend höheren Übereinstimmungen (s. Tab. 4.22).

---

<sup>34</sup> Zu drei Problemkreisen können wir sogar den inhaltlichen Meinungen der Lehrer - soweit sie von den Schülern wahrgenommen werden, nachgehen. Drei Themen wurden angesprochen:

- die Aktionen der Friedensbewegung
- die Bürgerproteste gegen Kernkraftwerke
- der Unmut in der Gastarbeiterfrage

Hier wurden die Schüler selber nach ihren Haltungen befragt und schließlich die Wahrnehmungen der vermuteten Einstellungen der Lehrer erhoben. Dabei fällt bei jenen Schülern, die selber Parteipräferenzen äußern und einen Vertrauenslehrer nennen, auf, daß ca. ein Viertel über die Meinung des Lehrers nicht Bescheid weiß. Gleichgültigkeit in diesen Fragen nehmen ca. 5 bis 15% wahr (sie wird in Gymnasien deutlich weniger wahrgenommen als in anderen Schulen). Die Gleichgültigkeit der Schüler liegt bei ca. 15 bis 20%, ist also deutlich höher. Die befürwortenden Reaktionen zur Friedensbewegung, den Kernkraftwerk-Protesten und zum Gastarbeiterschutz liegen dann mit ca. je 50% deutlich höher als die ablehnenden, die bei ca. 11 bis 19% liegen. Bei der kleinen Gruppe lehrerorientierter Schüler überwiegt somit ein eher fortschrittlicher politischer Einfluß.

Tab. 4.22: Parteipräferenzen der Jugendlichen und Wahrnehmung von Parteipräferenzen von Eltern, 16jährige, bezogen auf Parteipräferenzen des Vaters (in Klammern: Mutter), Prozentsätze (gerundet)

<b>Partei- präferenz Schüler</b>	<i>Weißt Du, was dein Vater (deine Mutter) gewählt hat?</i> Prozent Ja sicher und ziemlich sicher	<i>Würdest Du dieselbe Partei wählen?</i> Prozent Ja von "Wissenden"
CDU	89 (87)	69 (73)
SPD	80 (82)	67 (58)
GRÜNE	80 (85)	32 (40)

N = 1190

Parteipräferenzen sind danach in Familien kein Geheimnis. Über 80% der Kinder wissen diesbezüglich über ihre Eltern Bescheid. Mütter sind dabei sogar noch offener als Väter. Die Übereinstimmung variiert nun je nach Parteipräferenz. Die CDU hat die größte familiäre Parteienvererbung (69 bzw. 73%), gefolgt von der SPD (67 bzw. 58%); die GRÜNEN haben die geringste (32 bzw. 40%).<sup>35</sup> GRÜN zu wählen ist somit ein Indikator für eine überwiegend außerfamiliär erworbene politische Grundeinstellung.<sup>36</sup> Dies bestätigt sich auch bei der Wahl von Bezugspersonen in politischen Fragen. Im Alter von 16 Jahren würden sich 72% der CDU-Anhänger, aber nur 60% der GRÜNEN-Anhänger an ihre Eltern wenden. Freunde, Lehrer, insbesondere aber Geschwister, gewinnen für letztere eine größere Bedeutung.

Diese Einsicht wird noch durch eine Auswertung bestärkt, in der die obigen Wahrnehmungen nach den unterschiedlichen politischen Identitätstypen aufgliedert wurden. Suchende und Interessierte wenden sich weniger an Eltern als etwa Früh-Festgelegte (70% vs. 63%); sie haben auch häufiger Vertrauenslehrer (72% vs. 58%), wissen besser über deren Parteipräferenzen Bescheid (67% vs. 27%) und würden auch eher deren Parteipräferenz übernehmen (rational Entschiedene: 31%, Früh-Festgelegte: 12%). Diffuse wissen in allen diesen Fragen am wenigsten, was ihre Lehrer und Eltern denken. Und diese Gruppe ist in diesem Alter noch ziemlich groß, sie umfaßt mindestens 40%.

<sup>35</sup> Jungen lehnen sich dabei etwas stärker an ihre Eltern an als Mädchen (40% gleiche Parteipräferenz im Vergleich zu 30% - sie würden auch eher die Präferenz der Lehrer übernehmen); Mädchen sind jedoch insgesamt deutlich unentschiedener als Jungen.

In sehr gesprächintensiven und bildungsbewußten Elternhäusern ist die Familie als Medium der politischen Meinungsbildung zudem deutlich wichtiger als in der Grundsicht.

<sup>36</sup> Eine Ausnahme werden wir noch analysieren: die wenigen Familien, in denen die Eltern selber GRÜN wählen, haben fast ausschließlich Kinder mit derselben Parteipräferenz.



Dem Einfluß der Eltern auf die politische Identitätsbildung können wir noch etwas genauer nachgehen, weil wir auch von einem Teil der Eltern (N=361) Informationen über ihre eigenen Parteipräferenzen haben. Dabei würden Eltern erwartungsgemäß "konservativer" wählen als ihre Kinder (45% CDU, 37% SPD, aber doch 12% GRÜNE). Wenn wir von hier aus die "Parteienvererbung" betrachten und nur jene Eltern und Kinder einbeziehen, die Parteipräferenzen genannt haben, dann ergibt sich wiederum, daß CDU-Elternhäuser zu 67% auch Kinder mit dieser Parteipräferenz haben. Bei SPD-Familien beträgt die Übereinstimmung nur 48%. Die wenigen GRÜNEN-Eltern (N=27) haben aber fast ausschließlich "GRÜNE" Kinder (97%). Dies sind auch die Elternhäuser mit der intensivsten internen Diskussion über politische Fragen. Parteipräferenzen werden hier also argumentativ und nicht im Rahmen affektiver Übereinstimmung im Rahmen sprachloser Konsistenzbildungsprozesse übertragen.

Bei diesen Zahlen, die sich auf die Gruppen von Eltern und Kindern beziehen, die beide an unserer Untersuchung teilgenommen und artikulierte Parteipräferenzen geäußert haben, darf aber nicht aus den Augen verloren werden, daß ca. 60% der Kinder, die GRÜN wählen, aus CDU- und SPD-Elternhäusern stammen. Die Abweichung von der Eltern-Präferenz ist dann immer mit einer stärkeren eigenständigen Informationssuche und politischen Urteilsbildung verbunden. Dies erklärt auch, warum bei der großen Bedeutung, die Eltern im Prozeß der Vermittlung politischer Orientierung zukommt, Dissens über "welche Parteien gut sind" zu den häufigsten Dissenspunkten bei den 15- und 16jährigen zählen.

Insgesamt bietet sich für die untersuchte historische Periode das Bild, daß die CDU mit einer relativ stabilen Familienvererbung der Parteipräferenz rechnen kann. Ihr ist dadurch ein Grundstock auch an Jungwählern sicher. Die SPD ist dagegen in die schwierige Situation geraten, daß sie nicht mehr jenes Vertrauen findet, das gerade wache und urteilsfähige Jugendliche zur Entscheidung führen würde, in dieser Partei die Kompetenz für die Lösung lebensbedrohender Fragen aufgehoben zu sehen.

Die politische Identitätsbildung kristallisiert sich zwar in der Entscheidung für ein Sinnangebot von Parteien, sie erschöpft sich aber nicht darin. Sie baut vielmehr auf grundlegenden Haltungen zu anderen Menschen, auf Offenheit oder Dogmatismus, auf Gegenseitigkeit und Anerkennung der Rechte der anderen oder Egoismus und Privilegienbehauptung auf. Aufgeschlossene Eltern, die viel mit ihren Kindern über Politik reden, die eher einen Erziehungsstil der Gleichberechtigung pflegen, die viel Zeit mit ihren Kindern ver-

bringen und die Selbstverantwortung ihrer Kinder betonen, haben auch in unseren Daten nachweisbar politisch aufgeschlossener Töchter und Söhne. Unübersehbar ist vor allem der Zusammenhang zwischen einem bildungsintensiven und aufgeschlossenen Elternhaus sowie den entsprechenden politischen Analysekompetenzen der Kinder. Eine intensive politische Auseinandersetzung ist ein Korrelat und Merkmal des allgemeinen Bildungsniveaus eines Elternhauses ( $r =$  zwischen .10 und .25).

Tab. 4.23 enthält die besonders wichtigen Korrelationen mit der Neigung zum Rechtsradikalismus. Gerade angesichts des dreijährigen Abstandes zwischen den Erhebungen des Rechtsradikalismus (bei 16jährigen im Jahre 1983) und der Erhebung elterlicher Erziehungshaltungen (als die Kinder 13 waren, im Jahre 1980) ist die erwartungsgemäße Beziehung ein beachtenswertes Ergebnis. Eher zum Autoritarismus neigende Eltern, denen Konformität sehr wichtig ist und die dies auch mit massiven Formen durchzusetzen bereit sind, haben eher zum autoritären Denken neigende Kinder. Dies ist ein weiterer wichtiger Beleg für die Bedeutung der "latenten" politischen Sozialisation in der Familie.

*Tab. 4.23:* Zusammenhänge zwischen Erziehungsformen im Elternhaus und der Neigung zum Rechtsradikalismus, Korrelationen bei Eltern und Kindern, die an beiden Eltern- und Schüleruntersuchungen teilgenommen haben

N = 391	<i>Wahrgenommener Erziehungsstil (1980)</i> Autoritäre Umgangsformen	<i>Erziehungseinstellungen und Erziehungsformen der Eltern (1980)</i> Notwendigkeit von Zwang und Strafe - Autoritätsorientierung
<i>Neigung zum Rechtsradikalismus (1983)</i>	.20	.15

Eltern haben aber auch auf die konkrete Meinungsbildung ihrer Kinder Einfluß. Dieser Einfluß ist umso höher, je politisch interessierter und gesprächsintensiver die Eltern sind. Wenn solche Eltern z.B. Fragen der Friedensbewegung und der Gastarbeiterproblematik eher positiv gegenüberstehen, dann tun dies auch die Kinder. Daß dies nur unter Bedingungen hoher Gesprächsintensität und politischen Interesses der Eltern der Fall ist, konnten wir dadurch nachweisen, daß wir (medianhalbiert) Familien verglichen haben, in denen Eltern und Kinder in der Wahrnehmung der Kinder (mit 13 Jahren) sehr viel miteinander gesprochen haben und gleichzeitig von den Eltern her (Kinder 13 Jahre alt) Informationen über ein hohes politisches Interesse (häufige Unterhaltung über Politik und über soziale Themen, gemeinsamer Besuch von Vorträgen und Ausstellungen) vorlag. Diese Familien

(N=100) konnten wir jenen gegenüberstellen, in denen beides schwach (unterhalb des Medians der Gesamtverteilung) ausgeprägt war (N=72). Unter diesen unterschiedlichen Bedingungen ergeben sich auch andere "Übertragungsintensitäten" der politischen Meinungen von Eltern auf ihre Kinder (s. Tab. 4.24).

Tab. 4.24: Zusammenhänge zwischen Eltern-Positionen und Kind-Positionen in politischen Fragen unter unterschiedlichen familiären Verhältnissen, Korrelationen

<i>Kinder</i>		<i>Eltern (1982)</i>		
		<i>Protest gegen Atomkraftwerke</i>	<i>Friedens- bewegung</i>	<i>Ausländer- feindlichkeit</i>
<i>Rechtsradikalismus (1983):</i>	A:	.07	-.34	.43
	B:	.14	.02	.09
<i>Protest gegen Atomkraftwerke (1982):</i>	A:	.37	.13	.15
	B:	.13	-.01	-.10
<i>Friedensbewegung (1982):</i>	A:	.31	.40	-.26
	B:	.19	.22	.04
<i>Ausländerfeindlichkeit (1982):</i>	A:	-.18	-.31	.47
	B:	.06	.10	.03

A: Hohe Gesprächsintensität und hohes politisches Interesse (1980, Kinder 13 Jahre)

B: Geringe Gesprächsintensität und geringes politisches Interesse (jeweils medianhalbiert)

Bei den in Tab. 4.24 dokumentierten Zusammenhängen überrascht auch die Themen-Bezogenheit der innerfamiliären Meinungsbildung. So konnte offensichtlich in der Friedensfrage und Ausländerfrage eine größere Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern erzielt werden als in der Frage der Zukunft von Atomkraftwerken. In Fragen der Friedenssicherung und in Fragen von Vorurteilen gegenüber ganzen Bevölkerungsgruppen ließ sich zwischen Eltern und ihren politisch zu denken beginnenden Jugendlichen offensichtlich ein moralischer Konsens herstellen.

## 4.9 Zusammenfassung

Am Beispiel der politischen Identitätsbildung können die Wege des Erwachsenwerdens in westlichen politischen Ordnungen exemplarisch nachgezeichnet werden. Sie sind in demokratischen Systemen deshalb sehr aufschlußreich, weil hier vielfältige Orientierungsweisen in einem heterogenen politischen Sinnangebot erlaubt sind und weil das Ideal der politischen Bildung in einer selbständigen, auf Wahrheitsfindung und kritische Reflexion ausgerichteten "Übernahme" der normativen Grundlagen unserer gemeinschaftlichen Verfassung besteht. Urteilsfähigkeit und Analysefähigkeit sind deshalb von überragender Bedeutung. Sie stehen in einer immer zu diskutierenden kritischen Balance zu emotionalen Nähe- oder Distanzgefühlen zur politischen Praxis.

Diese Rahmenbedingungen für die politische Identitätsbildung setzen hohe Ansprüche, deren Realisierung gefährdet sein kann. Auch in unseren Daten deutet sich dies für die 80er Jahre an. Drei Gefährdungen ragten besonders heraus:

- Die problematische Entwicklung des Demokratieverständnisses bei der bildungsmäßig am wenigsten begünstigten Gruppe, bei den Hauptschülern;
- die diskussionswürdige Koppelung von Leistungs- und Disziplindistanz bei der kritischen und besonders urteilskompetenten Gruppe;
- die starke Verbreitung von "Ausschließungsdenken" und "Ausmerzungsdenken" im Sinne eines rechtsradikalen Potentials.

Die politische Identitätsentwicklung, die mit 16 bis 17 Jahren bei mindestens 40% der Jungen und Mädchen noch offen und diffus ist, mündet bei uns in die Identifikation mit einer politischen Partei. Für den untersuchten historischen Zeitraum hat sich dabei deutlich gezeigt, daß in dieser Altersphase CDU-Präferenzen mit einer großen Akzeptanz der faktischen politischen Realitäten und einer ausgeprägten Familienbindung verbunden waren. Diese Präferenzen werden vor allem im Schoße der Familie weitergegeben. Eine stärker eigenständige Urteils- und Meinungsbildung außerhalb der Familie hat sich in den 80er Jahren mit Präferenzen für die "Jugendpartei" der GRÜNEN verbunden, die allerdings auch deutlich weniger stabil als die Präferenzen für die CDU waren. Zwischen diesen Parteipräferenzen sind jene für die SPD weniger klar konturiert. Im Gegensatz zu den späten 60er und frühen 70er Jahren hat diese Partei in den 80er Jahren das kritische jugendliche Potential weitgehend verloren. Noch bestehende "Alt-Präferenzen" für die

SPD sind ähnlich wie bei der CDU familienvermittelt. In ihren politischen Meinungsbildern stehen SPD-Wähler zwischen den Fronten von CDU und GRÜNEN, mit einer Neigung zu letzteren, wenn ein Wechsel vollzogen wird.

Zu den herausragenden Ergebnissen der Analyse der politischen Identitätsbildung zählt nach unserer Auffassung einmal die geringe Bedeutung der Lehrer und zum andern der unerwartet hohe Einfluß der Familie. Unübersehbar ist dabei auch die Bedeutung der latenten politischen Sozialisation: die Art des Umgangs der Erwachsenen mit den Jugendlichen beeinflusst die Selbständigkeit des Denkens, die Distanzierungsbereitschaft von vorgegebenen Schablonen und den Toleranzraum, in dem selbständige Wahrheitsfindungsprozesse stattfinden können. Auch die handlungsorientierte Einbettung in schulische Mitbestimmungsprozesse erwies sich als besonders wichtig.

Für den von uns einbezogenen historischen Zeitraum besteht bei der *politisch wachen Jugend* die politische Orientierung vor allem in Gefahrenwahrnehmungen, sie bestimmt den gesellschaftlichen Wahrnehmungshorizont - ohne aber massiv auf die persönliche Lebenszufriedenheit zurückzuschlagen. Politische Identitätsentwicklung in den 80er Jahren ist damit unverstänlich, wenn man die Bedeutung der Medien außer acht läßt. Das konstitutive Moment der politischen Sozialisation ist heute - im Gegensatz etwa zum Kaiserreich, zur Weimarer Republik oder auch noch zur Hitler-Diktatur, daß sich die Politik vor allem als Medienereignis präsentiert. Jugendliche politische Orientierungen sind dann in vielen Aspekten durch den sozialen Nahraum modulierte Widerspiegelungen der politischen Realität in den Medien. Welche Rolle die Schule dabei spielen kann, gilt es auf diesem Hintergrund neu zu überdenken. U.E. müßte ihr vor allem die Funktion zukommen, in historisch-vergleichender und normativ-diskursiver Weise die Gestaltungskräfte und Gestaltungsnormen hinter den in den Medien erscheinenden Oberflächenphänomenen deutlich zu machen, um so die heranwachsende Generation nicht unkritisch einer unverstandenen Faktizität zum Opfer fallen zu lassen.

Dies ist allerdings nur *ein* Hinweis, der im Rahmen des umfassenderen Konzeptes der politischen Identitätsentwicklung in demokratischen Systemen gesehen werden muß. Zur bloßen Wissensvermittlung müßte die emotionale Erfahrung treten, zum Lernen aus Büchern das Lernen aus Handeln. In erster Linie ist jedoch die politische Sozialisation eine Frage der Politik selber, sowohl der normativen Rahmenbedingungen als auch der politischen Praxis. Dies zu betonen ist wichtig, um nicht einer vorschnellen Pädagogisierung der Probleme zu verfallen. Dies betrifft vor allem die Funktion der politischen

Sozialisation für das politische System selber. Daß die politische Sozialisation heute auch ein zentrales Medium der "Personwerdung" im Sinne der Identitätsentwicklung geworden ist, sollte durch diese Analyse deutlich werden. Sie ist wesentlich mit der Offenheit und Wachheit in dieser Welt verbunden, in ihr kristallisieren sich Vorstellungen eines idealen gemeinschaftlichen Lebensentwurfes heute deutlicher als etwa im Medium ästhetischer Bildung, das noch vor wenigen Jahrzehnten den Prozeß der Bildung des bürgerlichen Jugendlichen bestimmt hat.

*Dieser Fragebogen umfaßt nahezu alle Fragen und Bereiche des Lebens. Vermißt habe ich allerdings einige Fragen zu Glauben und Religion.*

*Viele Fragen über das Wichtigste fehlen: An was glauben Sie und Ihr Kind?*

*Wichtige Ereignisse: Es wurde konfirmiert . Es wurde von da an selbständiger.*

*Mitglied in einer religiösen Musikgruppe.*

*Mein Kind ist entschiedener Christ geworden, genauso wie mein zweites Kind und ich. Dieses hilft uns, das Leben zu meistern.*

*Konfirmation: bewußte Aufnahme in die christliche Gemeinschaft.*

(Elternreaktionen 1982)

## **5. Weltanschauliche Identität im Modus der Religion**

In einer Arbeit zur Identitätsbildung in der Adoleszenz muß auf einen Kulturbereich eingegangen werden, der noch vor wenigen Jahrzehnten zum Kernpunkt der Sinnfindungsprozesse gezählt hat: auf die religiösen Identifikationen. Die klassische Entwicklungspsychologie hat den religiösen Orientierungen, den erstmals in ihrer Lebensgeschichte auftauchenden Bemühungen der Jugendlichen, die Frage nach dem "Sinn des Lebens" zu beantworten, große Aufmerksamkeit geschenkt (s. z.B. SPRANGER, 1963). Parallel zum Rückgang der religiösen Institutionsbindungen in der Nachkriegszeit (s. FEND, 1988) ist auch diese Thematik in der Entwicklungspsychologie der Adoleszenz weitgehend verschwunden. Auch in der hier beschriebenen Adoleszenzstudie hat die Frage nach der weltanschaulichen Identitätsbildung im Modus der Religion eine - vielleicht nicht zu rechtfertigende - randständige Rolle gespielt.

Wir haben sie aber nicht ganz vernachlässigt und zumindest einige Basisinformationen erhoben, die uns Aufschluß über die Bedeutung religiöser Bindungen der heutigen Jugend für ihre Persönlichkeitsentwicklung geben können.

Folgende Indikatoren stehen uns zur Verfügung:

Fragen bei den 15- und 16jährigen:

*Wie oft bist Du im letzten Monat zum Gottesdienst oder zur Messe in die Kirche gegangen?*

(viermal und mehr/ein- bis viermal/gar nicht/ich gehe seit langem nicht mehr zur Kirche)

*Wie oft hast Du im letzten Monat gebetet (im Gottesdienst oder für Dich allein)?*

(täglich oder fast täglich/jede Woche/im Monat ein- bis zweimal/gar nicht/ich bete seit langem nicht mehr)

Fragen in allen 5 Jahren:

*Wenn Du an das letzte Jahr denkst, was hast Du da alles gemacht, und wofür warst Du verantwortlich?*

- ich habe etwas für die Kirche getan (z.B. bei Sammlungen geholfen, Meßdiener gewesen)

*In welchen der folgenden Gruppen außerhalb der Schule bist Du Mitglied?*

- kirchliche Jugendgruppe

Die Antworten zu diesen Fragen konnten zu einem Index "Religiöse Bindung" zusammengefaßt werden, der die Grundlage für die folgende Auswertung bilden wird. Dazu wurden alle Antworten dichotomisiert und summiert. Als "nicht religiös" wurden solche Jugendliche bezeichnet, die keine einzige positive, auf religiöse Orientierung verweisende Antwort gaben, als "religiös" galten solche, die mindestens 2 entsprechende Antworten verzeichneten.

Wir haben aber zusätzlich auch bei den Eltern eine Frage zur religiösen Erziehung gestellt (Erhebung 1982):

*Welche Rolle spielen christliche Glaubensgrundsätze für Sie in der Erziehung ihres Kindes?*

- ich richte meine Erziehung ganz nach den Grundsätzen des christlichen Glaubens aus
- christliche Grundsätze spielen eine wichtige, aber nicht die alleinige Rolle in meiner Erziehung
- Glaubensgrundsätze sind für meine Erziehung kaum von Bedeutung
- ich orientiere mich praktisch überhaupt nicht an Glaubensgrundsätzen in der Erziehung meines Kindes

## **5.1 Religiöse Bindung im sozialökologischen Kontext**

Gerade angesichts der fortgeschrittenen Säkularisierung interessiert als erstes die Frage, in welchen Lebensräumen Religiosität auch heute noch für He-



ranwachsende und für die Erziehung eine Rolle spielt. Tab. 5.1 gibt darüber Auskunft.

Tab. 5.1: Religiosität im sozialökologischen Kontext, 15jährige (16jährige), Prozentsätze (gerundet)

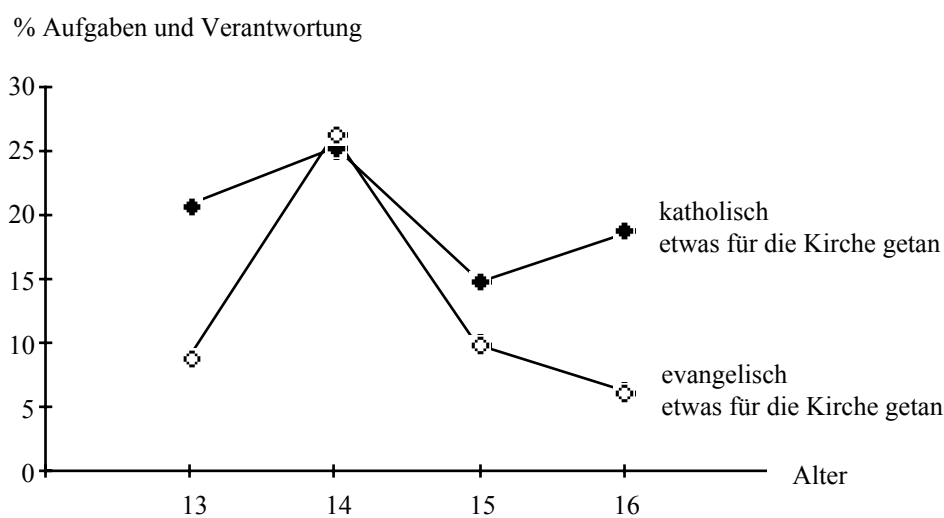
N = 1952 (1790)		<i>Beten</i>	<i>Kirchenbesuch</i>	<i>Mitglied in kirchl. Jugendgruppe</i>	<i>Aktiv in der Kirche</i>
		Mindestens jede Woche	mindestes ein- bis viermal im Monat	ja	ja
<b>Mädchen</b>					
<i>Stadt:</i>	Hauptschule	27 (29)	18 (26)	4	3
	Realschule	39 (22)	36 (30)	16 (12)	10 (5)
	Gymnasium	32 (31)	20 (21)	15 (14)	11 (5)
	Gesamtschule	18 (22)	21 (20)	9 (12)	6 (9)
<i>Land:</i>	Hauptschule	42 (39)	41 (26)	7	6
	Realschule	47 (43)	37 (37)	11 (12)	11 (9)
	Gymnasium	62 (59)	51 (34)	21 (21)	13 (18)
	Gesamtschule	48 (44)	47 (45)	12 (12)	11 (10)
<b>Jungen</b>					
<i>Stadt:</i>	Hauptschule	15 (9)	24 (17)	8	5
	Realschule	21 (16)	19 (18)	14 (18)	11 (3)
	Gymnasium	22 (23)	18 (18)	10 (11)	8 (11)
	Gesamtschule	18 (19)	24 (16)	9 (6)	6 (2)
<i>Land:</i>	Hauptschule	30 (20)	42 (38)	9	10
	Realschule	37 (32)	45 (37)	9 (10)	17 (13)
	Gymnasium	46 (43)	51 (42)	23 (25)	25 (21)
	Gesamtschule	34 (34)	39 (33)	4 (6)	11 (10)

Hier lassen sich für die 15- bis 16jährigen klare Verhältnisse beschreiben. Während man in der Stadt bei etwa 20% der Jugendlichen von praktizierter Religiosität ausgehen kann, sind es auf dem Lande ungefähr doppelt so viele, nämlich ca. 40%. Land und Stadt unterscheiden sich also stark - insbesondere bei den Jungen. Auch das Bildungsniveau intensiviert die Religiosität. Daraus ergibt sich in der Kumulation eine deutliche Gruppe eines religiösen Intensivsegments: es sind dies *Mädchen in ländlichen Gymnasien*. 50 bis 60% dieser Gruppe kann man als religiös orientiert bezeichnen.

Obwohl dies ein hoher Prozentsatz ist, spielen religiöse Themen unter Jugendlichen im Alltagsleben keine besonders große Rolle. Unter allen Themen der Unterhaltung wird am wenigsten über Glauben und Religion gesprochen (etwa 14% der Jugendlichen unterhalten sich öfters oder fast jedesmal über Religion (s. PRESTER, 1987, S. 21 und S. 35).

Über alle Jahre hinweg, also vom 12. zum 16. Lebensjahr, taucht bei den 14jährigen ein Höhepunkt der kirchlichen Aktivität auf, insbesondere bei evangelischen Jugendlichen, deren aktives Engagement ansonsten deutlich unter dem katholischer Jugendlicher liegt. Hier wirkt sich die Konfirmation aus, die aber keine dauerhaft intensivere Beteiligung am kirchlichen Leben bewirkt.

Abb. 5.1: Zeitlicher Verlauf von "etwas für die Kirche tun", nach Konfession



Insgesamt werden durch kirchliche Jugendgruppen und in kirchlichen Aktivitäten durchschnittlich etwa 11% der Jugendlichen erreicht. Neben sportlichen Aktivitäten und Gruppen gibt es keine außerfamiliären formellen Jugendgruppen und sozial ausgerichtete Aktivitäten, die so viele Jugendliche erfassen. Während z.B. unter den 15jährigen nur 39 (2%) in politischen Jugendgruppen sind, finden wir 217 (11.4%) in kirchlichen Organisationen engagiert. Unter den 14jährigen waren es sogar 264 (14%).

Parallel zu dieser sozialökologischen Verteilung der religiösen Bindungen verläuft jene, die wir aufgrund der Frage nach der Bedeutung der Religion in der Erziehung, die wir 1982 den Eltern gestellt haben, beschreiben können (s. Tab. 5.2). Insgesamt halten sich etwa 8% der Eltern in ihrer Erziehung ganz an die Grundsätze des Christentums. Eine wichtige Richtschnur für die Erziehung sind christliche Grundsätze aber für ca. 50% aller Eltern. Väter und/oder Mütter von Jugendlichen auf dem Lande sind aber ungleich religiöser als Eltern anderer Jugendlicher.

Tab. 5.2: Religiöse Erziehungsgrundsätze im sozialökologischen Kontext, Elternuntersuchung 1982, Prozentsätze (gerundet)

N = 569		<i>"ganz nach religiösen Grundsätzen"</i> <i>und "wichtige Rolle religiöser Grundsätze"</i>	
<b>Stadt:</b>	Eltern von	Hauptschülern	40
		Realschülern	45
		Gymnasiasten	39
		Gesamtschülern	49
<b>Land:</b>	Eltern von	Hauptschülern	70
		Realschülern	69
		Gymnasiasten	67
		Gesamtschülern	64

Die Parallelität in der Verteilung religiöser Einstellungen der Eltern und Jugendlichen drängt die Vermutung auf, daß die Eltern eine große Rolle spielen, wenn es um die Übertragung des christlichen Gedankengutes auf die nächste Generation geht. Diese Vermutung können wir hier voll bestätigen. Neben den obigen sozialökologischen Indikatoren kann der Religiositätsgrad der Jugendlichen nur durch einen Faktor zusätzlich aufgeklärt werden: durch die Bedeutung, die Eltern der Religion in ihrer Erziehung zuschreiben. In einer entsprechenden Analyse können wir zwischen 11 und 14% der Varianz der jugendlichen Religiosität durch die einfache obige Frage an die Eltern, wie wichtig das Christentum für ihre Erziehung ist, aufklären. Insgesamt ergibt sich durch die Faktoren Stadt/ Land, Bildungsniveau, und Erziehungsgrundsätze der Eltern eine Varianzaufklärung von ca. 26% bei den Mädchen und ca. 21% bei den Jungen.<sup>3738</sup> Dies ist für Erklärungsmöglichkeiten im Rahmen von Survey-Untersuchungen relativ viel.

---

<sup>37</sup> Zu diesem Bild paßt auch, daß die Scheidungsrate bei Familien, in denen die Kinder religiös sind, deutlich niedriger ist (6% im Vergleich zu 19%). Religiöse Jugendliche kommen auch aus Familien mit mehr Kindern. Zudem haben religiöse Jugendliche, insbesondere Mädchen, auch stärker traditionale Vorstellungen der familiären Lebensgestaltung - Familie und Kinder sind ihnen wichtiger als der Beruf (2 bis 3% Varianzaufklärung durch die Lebenspläne an Religiosität).

## 5.2 Zur Bedeutung der Religion für die jugendliche Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung

Die Religion verlangt von ihren Anhängern einen lebensprägenden Einsatz, sie will nicht nur "Überzeugungswissen" sein, sondern die Lebenspraxis gestalten helfen. Auf diesem Hintergrund soll hier zusammenfassend untersucht werden, ob dies auch tatsächlich der Fall ist, ob sich etwa religiöse von weniger religiösen Jugendlichen in ihrer alltäglichen Lebensführung unterscheiden. Tab. 5.3 enthält die dafür relevante Auswertung. In ihr sind wieder die Persönlichkeitsprofile und die Formen der Freizeitgestaltung zusammengefaßt. Die Grundlage bilden die Ergebnisse bei den 15jährigen. Bei den 16jährigen ergeben sich völlig parallele Sachverhalte.

Tab. 5.3: Freizeitgestaltung, Persönlichkeitsmerkmale und Lebenswelt von religiösen und nicht religiösen Jugendlichen, 15jährige, Mittelwerte, Prozentsatz aufgekärter Quadratsummen (%SSQ)

N = 1952	<i>nicht religiös</i>	<i>religiös</i>	%SSQ
<i>Freizeitprofil</i>			
Rauchen und Trinken	.19	-.21	3.90 ***
Vereinsaktivitäten	-.15	.17	2.58 ***
Aktiv Musik machen	-.13	.13	1.41 ***
Bildungsorientierung	-.16	.17	2.36 ***
Bravo-Kultur	-.03	.03	0.08
<i>Persönlichkeitsmerkmale</i>			
Soziokognitive Kompetenz	-.12	.13	1.46 ***
Ich-Stärke	.01	-.01	0.00
Leistung und Disziplin	-.25	.25	6.48 ***
Prosoziale Motivation	-.08	.09	0.67 **
<i>Lebenswelt</i>			
Distanz zu den Eltern	.12	-.13	1.48 ***
Distanz zur Schule	.04	-.04	0.14
Distanz zur Klasse	-.02	.02	0.04
Geltungsstatus über alle 5 Jahre	.00	.00	0.00
Sympathiestatus über 5 Jahre	-.01	.01	0.02
Notensumme über alle 5 Jahre (hoch: schlechte Noten)	.13	-.14	1.75 ***

\*\* :  $\alpha \leq 1\%$ , \*\*\* :  $\alpha \leq 0.1\%$

Die Tab. 5.3 bestätigt unübersehbar, daß mit "Religiosität" eine "solide" Lebensgestaltung verbunden ist. Kirchlich engagierte Jugendliche sind weniger für Konsumverführungen wie Alkohol und Nikotin anfällig, sie pflegen ein aktiveres Freizeitleben, machen mehr Musik und sind etwas stärker bil-

dungsorientiert. Sie nehmen aber genauso wie andere an der modernen Jugendkultur, die wir als Bravo-Kultur bezeichnet haben, teil.

Der herausragendste Sachverhalt ist aber die ausgeprägtere Leistungs- und Disziplin-Orientierung der religiösen Jugendlichen. Sie sind eher als andere bereit, schulische Disziplin zu üben und sich in Leistungserwartungen einzufügen. Zu diesem Bild paßt die stärkere positive Einbettung religiöser Jugendlicher in die Familie. Zur Schule und zur Klasse haben sie aber dasselbe Verhältnis wie andere. Schließlich fällt auf, daß religiöse Jugendliche unter denen mit guten Noten etwas häufiger zu finden sind.

Diese Beschreibung stimmt mit einer neueren Untersuchung über die religiösen Orientierungen und die psychische Gesundheit von Gymnasiasten (BECKER & WEISSER, 1987) insofern überein, als auch hier religiöse Jugendliche normativ kontrollierter, weniger expansiv, stärker familienorientiert und prosozial motivierter waren. Besonders die religiösen Jungen erwiesen sich in dieser Hinsicht als "femininer" im Vergleich zu ihren "verweltlichten" Mitschülern.

Eine religiöse Bindung impliziert somit nach dem sozialhistorischen Entwicklungsmodell, das ZINNECKER (1987) formuliert, eine stärkere Einbettung in traditionale Milieus, in Familie und lokale Gemeinschaften, in traditionale Wertorientierungen und soziale Kontrollen.

Zwei wichtige Besonderheiten gilt es aber zu beachten: durch diese Einbettung steht diese Jugend den "modernen Identitätsangeboten", wie sie z.B. in der Bravo-Kultur zum Ausdruck kommen, nicht ferner als der "moderne" Teil der Jugend. Zum andern erlebt die religiöse Jugend in vielleicht sogar erhöhtem Maße als die sogenannte "moderne" ein bildungsinduziertes Jugendmatorium. Hier kommt somit eine neue Synthese zwischen Religion - und damit von Traditionalität - mit Modernität zum Ausdruck, die für diesen Sektor der Jugend, insbesondere für Gymnasiastinnen auf dem Lande, zu einer sehr bildungs- und kommunikationsintensiven Jugendphase führt, in der viele potentielle Gefahren der Moderne abgefedert oder ausgeblendet werden. Besonders bedeutsam ist dies dort, wo die Kirche zum einzigen Ort sozialmotivierten Denkens und Handelns wird und wo eine religiöse Orientierung zu einem Medium des sozialen Engagements und der sinnbezogenen Toleranz wird. Wie sich allerdings bei den Freizeitkulturen zeigen wird, ist die Gruppe der "Religiösen" in sich heterogen. Sie spaltet sich in "Fortschrittlich-Religiöse" und in "Traditional-Religiöse". Im nächsten Kapitel werden sie näher beschrieben. Das Hauptunterscheidungsmerkmal ist der Grad der Öffnung für brennende Themen der Zeit wie Friedenssicherung, Umweltfragen, Toleranz und soziale Ungerechtigkeit auf dieser Welt.

## **6. Lebensstile und Freizeitgestaltung: Selbstfindung im Modus der Gestaltung freier Zeit**

Was man gerne sein möchte und was man glaubt zu sein, bedarf der sinnbildlichen, der sichtbaren Darstellung. In einer historischen Epoche, die die Entfaltung der Individualität freigibt, wird deshalb die Ausgestaltung der Freiräume in Aktivitäten, in der Wahl von Kleidern, in der Körpergestaltung usw. indikativ für die Identität, die sich jemand "zulegen" möchte. In einer Zeit fester Kleiderordnungen (s. WEBER-KELLERMANN, 1989), fehlender "freier Zeit", wenn Arbeit von "Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang" dauerte, wie es in der Arbeitszeiterhebung der ostelbischen Landarbeiterschaft noch am Ende des 19. Jahrhunderts hieß, die M. WEBER (1892) bearbeitet hat, in einer solchen geschichtlichen Epoche konnte die Gestaltung von Freiräumen nichts über die Identitätsfindung der heranwachsenden Generation aussagen. So zeigt sich auch hier schon durch wenige Hinweise der enge Zusammenhang zwischen Sozialgeschichte und Individualentwicklung.

Die Trennung zwischen Berufsarbeit und freier Zeit, die uns heute so selbstverständlich ist, ist ein Ergebnis der sozialhistorischen Entwicklung des Beschäftigungssystems und der begleitenden Kämpfe um soziale Sicherheit sowie menschenwürdige Lebensbedingungen. Der 8-Stunden-Tag war über Jahrzehnte ein zentraler Programmpunkt der sozialdemokratischen und gewerkschaftlichen Bewegungen.

Moderne Berufsarbeit hat - teils als Ausgleich zu der ungeheuren Akkomodationsleistungen, die sie dem Menschen abfordert - die Möglichkeit geschaffen, in der verbleibenden Zeit zu einer Lebensgestaltung zu kommen, wie sie den persönlichen Wünschen entspricht. Damit ist jedoch mehr verbunden als die schlichte Möglichkeit zu tun, was man möchte. Sie eröffnet neue Formen, sich selber zu finden, sich selber in Aktivitäten, die einem nahe stehen, zu involvieren und sich selber in einer Weise zu "geben", wie man sich selber gerne sehen möchte. Was man am liebsten ist, wie man am liebsten von anderen gesehen werden möchte, ob man sportlich oder intellektuell ist, ob man den Körper bewußt und diszipliniert gestaltet oder ob man auf "innere Werte" achtet, ob man Gemeinsamkeit mit Altersgleichen sucht oder Intimität in der Familie schätzt, alle diese Orientierungen gewinnen jetzt Bedeutung für die Art und Weise der Selbstdefinition. Dies steht z.B. hinter einer Selbstdarstellung als körperlich durchtrainiertes Mädchen, das Aerobic betreibt, nur Rohkost isst, kurze Haare trägt, bunte Strümpfe liebt, "Brigitte" und "Freundin" liest - im Gegensatz zu einer Frau, die vor allem alte Kleider trägt, Selbstgestricktes in Lila bevorzugt, sich makrobiotisch ernährt und wo immer

möglich sich an Bürgerinitiativen beteiligt. Sehr disparat dazu steht eine Lebensgestaltung in der Form von Motorradfahren, Fußballspiele besuchen, Feten mit viel Alkohol organisieren und sich mit Kollegen treffen. In der Nachbarschaft solcher Jugendlichen können wir solche finden, die viel lesen, den Hauptteil der Freizeit auf das Üben eines Instruments verwenden, Vorträge und Konzerte besuchen, selber Gedichte schreiben usw. Alle diese Freizeitorientierungen haben somit eine identitätsstiftende und identitätssignalisierende Bedeutung.<sup>39</sup>

Die zentrale Perspektive, die Jugendforscher der letzten Jahre geleitet hat, war die Suche danach, ob der Modus der Gestaltung freier Zeit, ob die hier gefundenen Nähe- bzw. Distanzverhältnisse zu vorgegebenen Formen der Freizeitgestaltung Distanzierungsprozesse zu Lebensentwürfen der Erwachsenen oder Identifikationsprozesse implizieren. In den kulturellen Stilen, in der Form der Kleidung und Haartracht, in Bewegungsstil und Sprache, in Gesellungsform und Aktivitätsbereich wurden jeweils Signale gesehen, die auf diese zentrale Dichotomie verweisen: auf Widerstand oder Anpassung. Insbesondere durch die Aufnahme der Generationstheorie von Mannheim wurden solche kulturellen Stile auf ganze "Jugendeinheiten" bezogen, womit aber die schwierige Thematik der "Generationengestalt" (s. auch FEND, 1988) aufgeworfen wurde.

Gibt es einen einheitlichen Stil oder zumindest einen dominanten Stil der Alltagskulturen einer Generation, der uns Auskunft über die besondere Form der Identitätsfindung einer Generation gibt - etwa einen "emanzipatorischen", einen "konventionellen" oder einen "manieristischen"? Oder finden wir eher eine Vielfalt von Alltagskulturen in einer Generation, die auch ein Indikator für eine Vielzahl von Selbstfindungsprozessen von Jugendlichen sind?

Empirische Untersuchungen, die versuchen, verschiedene jugendliche Subkulturen zu identifizieren, setzen implizit oder explizit an der Dichotomie von Nähe oder Distanz zu Lebensentwürfen der Erwachsenen an. Ein kurzer

---

<sup>39</sup> Auf diesem Hintergrund ist ein soziologisch zu entfaltender Ansatz der Analyse von Subkulturen möglich. Kommerzialiserte Lebensstile wären hier ebenso zu identifizieren wie konventionelle und familienorientierte (s. LENZ, 1986). In der Perspektive der Orientierung an privater Lebensplanung bzw. der Ausrichtung an gemeinschaftlichen Problemen in Kombination mit einer eher optimistischen oder pessimistischen Weltsicht ließen sich autonomieorientierte bzw. sozialkritische Lebensstile ausmachen. Sie alle wären sicher nur Annäherungen an die enorme Vielfalt von möglichen Lebensformen und Lebensstilen, etwa katholische Mädchen auf dem Lande, traditionelle Formen der maskulinen Arbeiterjugend, subjektorientierte Cliques in Gymnasien, Einzelkinder aus Elternhäusern kleinbürgerlicher Sparsamkeit, alternativbedürfnislos und gemeinschaftsorientiert lebende moderne Familien der Bildungsschichten, Kinder aus Familien der Intercity-Kultur 1. Klasse, männliche Jugendliche aus der Dorfkneipenkultur, städtische Mädchen der Eisbuden- und Brigitte-Kultur, Einzelkinder aus vornehmen Wohngebieten, Standardfamilien aus Reihen-Haus-Vororten usw.

Blick auf die Forschungstradition offenbart aber, daß hier wenig Übereinstimmung besteht.

- SUGARMAN (1967) unterscheidet zwischen Schülerrolle und Teenagerrolle bei britischen Schülern, wobei als Differenzierungskriterium dient, inwieweit die Schüler mit den Anforderungen der Erwachsenen konform gehen und eine positive Einstellung zur Schule haben oder nicht.
- POLK & PINK (1971) zeigen, daß sich SUGARMANs Kategorien auch bei amerikanischen Jugendlichen nachweisen lassen.
- MURDOCK & PHELPS (1972) kritisieren die Ergebnisse von POLK & PINK (1971) als zu undifferenziert; sie beziehen sich eher auf das Freizeitverhalten und unterscheiden zwischen der "street culture" der Arbeiterjugendlichen und der "pop media culture" der Mittelschichtjugendlichen.
- COHEN (1979) untersucht in den USA "high school subcultures" und findet dabei eine "fun subculture", die besonders an Freizeitaktivitäten, Autos und Sport interessiert ist, eine "academic subculture", für die vor allem Schule und intellektuelle Leistung zählen, und eine "delinquent subculture", die sich durch antischulische Einstellungen und regelverletzendes Verhalten auszeichnet.
- Die PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO (1977) unterscheidet je nach der Nähe bzw. Distanz zu den von den Erwachsenen angesonnenen Normen zwischen einer Jugendsubkultur (in der auch Rauchen und Trinken als Distanzdemonstration besonders häufig sind) und den Familienzentrierten, die sich mit den Anforderungen von Eltern und Lehrern weitgehend identifizieren.
- WAGNER-WINTERHAGER (1980) findet ebenfalls Familienzentrierte und Jugendzentrierte und fügt als dritte Kategorie die Lustlos-Apathischen (entsprechend dem ZIEHESchen (1982) neuen Sozialisationstyp) hinzu.
- LENZ (1986) entwickelt - von einem phänomenologischen Ansatz her kommend - durch Beobachtungen, Diskussionen mit Schlüsselpersonen, Gespräche mit Jugendlichen, Dokumentenanalyse, Gruppendiskussionen und offene Interviews in einer mittleren Stadt 4 Handlungstypen. Sein Datenmaterial umfaßt die Bereiche Organisation des Alltags, Selbstverortung im Lebenslauf, Peer-Relationen, heterosexuelle Beziehungen und Geschlechtsrolle, Herkunftsfamilie, familienfremde Erwachsene, Schule/ Arbeitswelt, materielle Lage, Selbstkonzept und Lebensplan. Im einzelnen charakterisiert er die vier Handlungstypen wie folgt:

Die *Familienorientierung* ist dadurch gekennzeichnet, daß die Herkunftsfamilie das zentrale Bezugssystem bleibt (bei positiver Beziehung zu den



Eltern); die elterliche Perspektive wird übernommen, die Freizeit im Normalfall innerhalb und mit der Herkunftsfamilie verbracht. Außerhäusliche Freizeitgestaltung findet häufig in Vereinen statt. Es herrschen prohibitive Kontrollformen in der Familie vor. Die Jugendlichen kommen auch mit familienfremden Erwachsenen regelmäßig in Kontakt. Sie beschreiben sich selbst als normal und grenzen sich dabei von auffälligen Verhaltensstilen ab. Familie als Lebensziel und Religion haben einen hohen Stellenwert, heterosexuelle Beziehungen beginnen vergleichsweise spät.

Die *hedonistische Orientierung* beinhaltet eine weitgehende Übereinstimmung mit den elterlichen Wertvorstellungen. Die Herkunftsfamilie bietet den Rückhalt für vielfältige Aktivitäten. Hedonistisch Orientierte sind unternehmungslustig und kontaktfreudig, sie kennen viele Leute, wollen Spaß und Freude haben und sind heterosexuell interessiert. Sie verstehen sich als selbständig und partiell erwachsen in dem Sinne, daß sie ihr eigenes Leben kompetent gestalten können. Kleidung und Mode sind ihnen wichtig, Diskotheken spielen eine wichtige Rolle als Treffpunkt. Sie grübeln nicht über sich selbst und den Sinn des Lebens nach; die Schule läuft eher nebenher mit.

Eine *maskuline Orientierung* zeichnet sich nach LENZ dadurch aus, daß die Gleichaltrigengruppe deutlichen Vorrang gegenüber den Eltern hat. Die Freizeit wird meistens in der Clique oder mit Kumpels verbracht. Die Stammkneipe und Rauchen und Trinken spielen eine wichtige Rolle. Maskulin Orientierte wollen ihr eigenes Leben führen. Sie beginnen frühzeitig heterosexuelle Beziehungen von ernsthaftem Charakter. Wenn die Eltern diese Ausbreitung der Handlungsspielräume nicht tolerieren, kommt es zu Konfrontationen. Kleidung ist ihnen nicht sehr wichtig. Sie sehen ihre Jugend selbst als Sturm-und-Drang-Phase und erwarten für später einen Umschwung in ein ruhiges Erwachsenenendasein.

Die *Subjektorientierung* bedeutet häufig eine Distanz zur Herkunftsfamilie, die aus einem Aufeinanderprallen unterschiedlicher Wertvorstellungen (gegenkulturelle Orientierung) erwächst. Erwachsensein erscheint dabei als Festgefahresein. Subjektorientierte legen großen Wert auf Authentizität und Spontaneität; ihre Kleidung soll individuell sein, sie wollen sich in ihr wohlfühlen; Popper werden abgelehnt. Sie zeichnen sich durch ein hohes Maß an Selbstreflexion aus, suchen nach einer Möglichkeit, ein sinnerfülltes Leben zu führen, betreiben oft eine Form kreativer Praxis und halten das Miteinander-Reden und Sich-Austauschen für sehr wichtig. Sie haben viele Bekannte in der progressiven "Szene". An heterosexuelle Freundschaften stellen sie hohe Anforderungen: Es wird nach einem festen Lebenspartner gesucht, wobei allerdings die Institution der Heirat umstrit-

ten ist. Subjektorientierte haben häufig einen Bruch in ihrer Schulbiographie.

Die Analyse von LENZ (1986, 1988) macht deutlich, daß Generationseinheiten hochkomplexe Merkmalsbündel sein können. Im folgenden soll anhand unserer Daten untersucht werden, ob sich auch mittels quantitativer Daten vergleichbare Merkmalsbündelungen identifizieren lassen, die als Generationseinheiten interpretiert werden können. Im ersten Schritt wenden wir uns dabei dem Freizeitverhalten der Jugendlichen zu, wobei vermutet wird, daß sich in der selbstbestimmten Lebensgestaltung unterschiedliche Verarbeitungsformen besonders deutlich manifestieren.

Dabei wird uns die Frage leiten, ob die *Dichotomie* zwischen Erwachsenen-*distanz* und *Erwachsenennähe* ausreichend ist oder ob nicht vielmehr von einer *Pluralisierung der Lebensstile* im Modus der Freizeitgestaltung ausgegangen werden muß. Es wäre allerdings auch denkbar, daß wir heute eine *einheitliche Jugendkultur* finden, die als solche in ihrer Besonderheit kulturell sanktioniert und akzeptiert ist. Wenn wir uns der klassischen Jugendpsychologie anschließen, dann müssen wir nach einer polarisierten Lebensgestaltung entlang der "Bildungsachse" suchen. H. ROTH (1961) hat diese zusammenfassend und freizeitübergreifend mit den Begriffen der Kulturpubertät und der Primitivpubertät etikettiert. ROSENMAYR et al. (1966) haben diese Denktradition aufgenommen und in den frühen 60er Jahren nach unterschiedlichen kulturellen Stilen bei Gymnasiasten und Lehrlingen auf dem Gebiet der Freizeitgestaltung gesucht und sie bestätigen können. Sie haben sie auch ausdrücklich in Formen der Freizeitgestaltung zu eruieren versucht und tatsächlich die erwarteten Differenzen gefunden. Finden wir auch heute - also nach der Phase der Bildungsexpansion - daß sich Freizeitkulturen vor allem entlang der Bildungsachse spalten? Dies wäre die Gegenfrage zu jener nach einer einheitlichen Jugendkultur.

Wir müssen eine solche Fragestellung aber noch einen Schritt vertiefen. Kinder wachsen heute in eine Welt hinein, in der sie eine Fülle von Angeboten der Gestaltung freier Zeit finden. Identifikation und Distanz zu diesen verschiedenen Angeboten wird dann bezeichnend für das eigene Selbstverständnis. Die alte Jugendpsychologie sah vor allem die Chancen des Hineinwachsens in die Kultur. Die Auseinandersetzung mit Kunst, mit Politik, mit Eros und Literatur, mit Geschichte und Gegenwart sollte durch Kulturierung zu Selbstbildung führen. Schule und Freizeit waren in dieser Sichtweise ein integriertes Angebot (s. vor allem SPRANGER, 1963). Diese "Kultu-

rierungsmöglichkeit" hatten aber vor allem die städtischen Bildungsschichten und wieder vor allem Jungen. Auf dem Lande war die freie Zeit erstens selten und zweitens von den dörflich-christlichen Traditionen geprägt.

Noch in den 50er Jahren waren die traditionellen Milieus der Kirchen und der Nachbarschaft entscheidende sozialisierende Instanz. Ihre Bedeutung ist heute stark zurückgegangen. Wie kann man angesichts dieser sozialgeschichtlichen Wandlungen, die die starke Trennung verschiedener Jugendsektoren, wie der städtischen Bildungsschichten, der Arbeiterkultur, der ländlich-dörflichen Lebensform, aufgehoben haben, die identitätsfördernde Bedeutung der Freizeitkultur beschreiben?

Wir können uns ZINNECKER (1987) anschließen, wenn wir die wichtigste Änderung darin sehen, daß alle Jugendlichen heute ähnlichen kommerzialisierten und teilweise speziell auf die Jugend ausgerichteten Freizeitangeboten begegnen. Dabei ragt besonders der jugendspezifische Musik-Markt, der jugendbezogene Zeitschriftenmarkt und in jüngster Zeit ein speziell auf die Körpergestaltungs-Interessen der Jugendlichen bezogener Markt an Kleidung, Kosmetik usw. hervor. Der Zugang zu diesem Markt ist weitgehend offen. Lediglich Jugendschutz und Geschäftsfähigkeit begrenzen in bestimmten Altersphasen normativ-rechtlich Zugangschancen. Der entscheidende Zugangsweg wird über die finanziellen Ressourcen geregelt. Wer Geld hat, der kann sich alles kaufen.

*Wenn dies richtig ist, dann dürfte sich Selbstfindung in der Freizeit heute vor allem in der Form von Distanz oder Nähe zu bestimmten Angeboten der kommerzialisierten Jugendindustrie äußern. Was jemand in seiner Freizeit in dieser Lebensphase tut, wäre aber auch ein Hinweis für seine Selbstverortung in den Autoritätsverhältnissen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden, ob jemand hier früh Distanz sucht und Selbständigkeit anstrebt oder ob jemand in den alten Banden der Familie, der dörflichen Lebensgemeinschaft oder der Kirchen verbleibt.*

Somit tritt die Beziehung zu den kommerzialisierten Angeboten und ihre entwicklungspsychologische Bedeutung in den Vordergrund unseres Interesses. Die Frage nach der alten "Kulturpubertät" gewinnt dagegen einen sekundären Stellenwert. Sie gewinnt die Wendung zu fragen, wo - wenn Heranwachsende den kommerzialisierten Angeboten völlig "verfallen" - noch Spielräume für Träume sind, wie man in dieser Welt selber Erfüllung finden möchte und wie man diese Welt in einen Zustand größeren Heils versetzen könnte, wo also so etwas wie eine ernsthafte und sozialetische Auseinandersetzung mit Grundfragen dieser Welt stattfindet.

Wenn wir im folgenden untersuchen, wie sich heranwachsende Kinder in diesen Möglichkeitsräumen der Gestaltung freier Zeit orientieren, dann interessieren uns nicht in erster Linie soziologische Beschreibungen von Jugendkulturen. *Im Mittelpunkt steht vielmehr die entwicklungspsychologische Perspektive, die nach den Übergängen von der Kindheit in die Adoleszenz fragt und hinter sich entwickelnden Nähe- und Distanzverhältnissen zu Modalitäten der Gestaltung freier Zeit Selbstfindungsprozesse sieht.* Sie kommen gerade in Formen der Freizeitgestaltung besonders prägnant zum Ausdruck, da hier die Freiheitsgrade zwar nicht unbegrenzt, aber ungleich höher sind als in anderen Verhaltensbereichen. Aber auch bei den Zugehörigkeitsgefühlen zu kulturellen Stilen bewegen wir uns nicht in einem ahistorischen Raum, wie insbesondere die Arbeiten von ZINNECKER (zuletzt 1987) und BAACKE (1987) immer wieder eindrucksvoll bestätigen. Die jeweiligen soziokulturellen "Angebote" an Ausdrucksmöglichkeiten wandeln sich in für den Erwachsenen oft nicht mehr durchschaubarer Fülle und Geschwindigkeit. Aber auch in diesen historischen Wandlungsprozessen waltet nicht schlichter Zufall. Die Möglichkeiten von kulturellen Stilen variiert vermutlich sowohl nach der sozialen Schicht, in der jemand aufwächst, als auch nach den bestimmten Gesetzen folgenden Angeboten der historischen Wandlungen der Kulturindustrie.

Auf dem entwicklungspsychologischen Hintergrund gewinnt die Distanz-Demonstration zu bestimmten Angeboten eine besondere Bedeutung. Was man ist und was man gern sein möchte, kann man am besten in der Form der *Negation* zeigen. Sie ist deshalb ein entscheidendes Pendant zur eigenen Stilbildung. Die Formen und Gegenstände dieser Negation sind jedoch ungeheuer vielfältig. Sie müssen sich zudem nicht kollektiv auf Erwachsene richten: sie können andere Jugendliche ins Visier nehmen, bestimmte Erwachsene, vermeintliche regionale und lokale Lebensstile, imaginierte literarische Richtungen, Lebensstile in den Massenmedien usw. Die jeweiligen Negationen bzw. *Identifikationen* sind jedoch - neben den Anteilen eigenständiger *Kreationen* - auch entwicklungspsychologisch nicht beliebig. Sie verweisen auf produktive Formen der Selbstfindung und auf Sackgassen, auf simple unbewußte Reproduktionen von Benachteiligungen oder auf Ausbruchversuche, sodaß sie nicht nur phänomenologisch beschreibbar, sozialstrukturell und psychologisch erklärbar, sondern auch normativ wertungswürdig sind.

## 6.1 Freizeitkulturelle Lebensstile beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz

Wie man den Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz als einen von der Elternlenkung zur Selbstlenkung verstehen kann, so auch auf der Ebene der Gestaltung freier Zeit als Prozeß des "Außer-Haus-Gehens". Die Verlagerung der Formen von Freizeitgestaltung vom familiären Lebensbereich in den außerfamiliären charakterisiert diesen Vorgang, den Pädagogen immer auch mit Sorge betrachten. War z.B. in den "guten" Arbeiterfamilien um die Jahrhundertwende, die sich kulturell und ökonomisch vom "Proletariat" abheben wollten, der Erziehungsanspruch und der damit verbundene Gestaltungswille vor allem darin symbolisiert, die Kinder von der "Gasse" wegzubekommen, die Erziehung also zu verhäuslichen und den schlechten Einflüssen der Straße zu entziehen (s. z.B. SIEDER, 1984), so bedeutet heute der symbolische oder reale Auszug aus dem Elternhaus wieder das "Ende" der familiären Erziehung, das Ende der Kontrolle der Eltern über die Lebensumstände ihrer Kinder. Doch auch hier werden wir keine für alle Jugendlichen gleichen Wege aus der Familie heraus finden. Manche bleiben lange zuhause - selbst für viele Eltern zu lange! - andere wiederum entfernen sich möglichst schnell (s. FEND, 1989). Beide Wege sind für die Prozesse der Selbstfindung aussagekräftig.

Angesichts dieser Vielfalt, die sich uns sowohl *sozialhistorisch* (s. ZINNECKER, 1987) als auch *sozialstrukturell* (s. die Studien des Centre for Contemporary Cultural Studies - CCCS in Birmingham, WILLIS, 1982) präsentiert, ist die Frage immer noch wichtig, welche psychologische Entwicklungsfunktion unterschiedlichen Freizeitkulturen zukommt. Formen der Selbstdarstellung in Kleidung, Körpergestaltung, Sprache und Gestus sowie der Gestaltung nicht institutionell verplanter Zeit sind Medien der Selbstentwürfe, Medien der Selbstdarstellung, was man sein möchte und wo man seinen Ort in dieser Welt sieht. Die Frage nach den spezifischen Mustern der Lebensorganisation in der - bei unseren Jugendlichen - schulfreien Zeit muß bei einem Versuch der Beantwortung der obigen Frage deshalb am Anfang stehen.

Die jugendlichen Lebensstile haben wir beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz über die in Abb. 6.1 vorgestellten Fragen erhoben.

*Abb. 6.1:* Fragen zur Erhebung der Lebensorganisation in der freien Zeit von 13 bis 16 Jahren

Fragenwortlaut (erhoben im Alter von 13, 14, 15 und 16 Jahren)

*Wenn Du an das letzte Jahr denkst, was hast Du da alles gemacht und wofür warst Du verantwortlich?*

- ich habe ganz allein ein Tier versorgt
- ich hatte feste Aufgaben zu Hause (z.B. Abwaschen, Mülleimer, Einkaufen)
- ich habe zu Hause regelmäßig auf jüngere Geschwister aufgepaßt
- ich hatte in einem Verein, Club oder Jugendzentrum feste Aufgaben
- ich habe bei einer Klassen- oder Schulfete etwas selbständig organisiert
- ich habe in den Ferien oder neben der Schule gearbeitet, um Geld zu verdienen
- ich habe etwas für die Kirche getan (z.B. bei Sammlungen geholfen, Meßdiener gewesen)
- ich habe einen kranken, behinderten oder älteren Menschen betreut  
(z.B. für ihn eingekauft, mit ihm spazieren gegangen)
- ich habe bei Sammlungen für wohltätige Zwecke mitgemacht  
..(z.B. für Tierschutzverein, Müttergenesungswerk)

Fragenwortlaut (erhoben im Alter von 13, 14, 15 und 16 Jahren)

*In welcher der folgenden Gruppen außerhalb der Schule bist Du Mitglied?*

- in keiner
- Turn- und Sportverein
- Hobbygruppe (wie Briefmarkensammler, Fotogruppe)
- politische Jugendgruppe (wie Jusos, Schüler-Union)
- kirchliche Jugendgruppe
- helfende Gruppe (wie Rotes Kreuz, DLRG)
- Musik- oder Singgruppe
- eine Fan-Gruppe
- eine andere Gruppe, die hier nicht genannt ist

Fragenwortlaut (erhoben im Alter von 13, 14, 15 und 16 Jahren)

*Worüber redest Du mit Deinen Freunden oder Freundinnen? Jugendliche reden über alles mögliche, wenn Sie in der Gruppe sind. Wie ist das, wenn Du Dich mit Deinen Freunden (Freundinnen) triffst?*

*Wie oft redet ihr über ...?*

- Probleme und Schwierigkeiten, die einen von Euch bedrücken
- Haustiere und andere Tiere, die Euch gut gefallen
- Lieblingsstars, neueste Platten und die Hitparade
- politische und gesellschaftliche Probleme
- Liebe und Sexualität
- Eure Hobbies
- Kleider und Mode
- Autos und Motorräder
- Fragen des Glaubens, der Weltanschauung, der Religion
- die Schule
- Eure Zukunftspläne und Berufswünsche
- Euer Aussehen und Eure Persönlichkeit
- Witze und lustige Sachen
- das Aussehen anderer Leute
- Fußball und Sport
- Bücher, Theater, Filme, Kunst

Fragenwortlaut (erhoben im Alter von 13, 14, 15 und 16 Jahren)

*Wie oft machst Du die folgenden Dinge, wenn Du allein zu Hause bist?*

- Pop- Rock und Discomusik hören
- malen
- fernsehen
- auf einem Musikinstrument üben
- Tagebuch schreiben
- basteln oder handarbeiten
- mich langweilen
- Bücher lesen
- einfach meinen Gedanken und Träumen nachhängen
- mich mit Haustieren beschäftigen
- Illustrierte lesen
- klassische Musik hören

Fragenwortlaut (erhoben im Alter von 13, 14, 15 und 16 Jahren)

Häufigkeiten verschiedener Tätigkeiten:

- Wie oft gehst Du "flippern" oder "kickern" (oder zu anderen Automatenspielen, wie sie etwa in Spielhallen aufgestellt sind)?
- Wie oft trinkst Du Alkohol? (z.B. Bier oder Wein)
- Wie oft rauchst Du?
- Wie oft siehst Du ungefähr fern?
  - a) während der Woche (Montag bis Freitag)
  - b) an Wochenenden und an Feiertagen

erhoben im Alter von 15 und 16 Jahren:

- Wie oft bist Du im letzten Monat zum Gottesdienst oder zur Messe in die Kirche gegangen?
- Wie oft hast Du im letzten Monat gebetet (im Gottesdienst oder für Dich allein)?

Fragenwortlaut (erhoben im Alter von 15 Jahren. *Was hältst Du von verschiedenen Jugendgruppen?*

*Manche Gruppen von Jugendlichen sind bekannt geworden, weil sie einen besonderen Stil pflegen. Wir haben*

*im folgenden eine Liste von Gruppen zusammengestellt, die in der letzten Zeit von sich reden gemacht haben.*

*Wie stehst Du zu den einzelnen Gruppen? Bitte gib bei jeder Gruppe an, ob Du sie eher sympathisch oder unsympathisch findest, bzw. ob sie Dir gleichgültig ist.*

- Fußball-Fans
- Bundeswehrfans
- Fans von Musikgruppen
- Motorradfans
- Discofans
- National eingestellte Jugendgruppen (z.B. Nationaldemokraten, Wehrsportgruppen)
- Rocker
- Punker
- Popper
- Hausbesetzer/Instandbesetzer
- Gruppen mit alternativer Lebensweise
- Neue Jugendreligionen (z.B. Kinder Gottes, Hare Krishna, Poona, transzendente Meditation)
- Jungsozialisten
- Jungdemokraten
- Junge Union

Wie diese Fragegruppen zeigen, wollten wir die gesamte Organisation freier Zeit erfassen, von Verantwortlichkeiten hin zu formellen Einbindungen in Gruppen, von den Tätigkeiten mit Freunden hin zu Aktivitäten, die allein ausgeübt werden. Auch Selbstzuordnungen zu Jugendgruppen wurden in Anlehnung an die Studie "Jugend '81" (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1981) erfaßt.

Nicht erfaßbar waren für uns Formen der Selbstdarstellung in Sprache, Kleidung, Haartracht, Gestik. Sie bilden aber heute einen wichtigen Aspekt der Symbolisierung der Zugehörigkeitswünsche von Jugendlichen.

In einem ersten Schritt der Auswertung muß uns interessieren, wie sich die Lebensorganisation in der freien Zeit vom Ende der Kindheit bis ins 16. Lebensjahr verändert.<sup>40</sup>

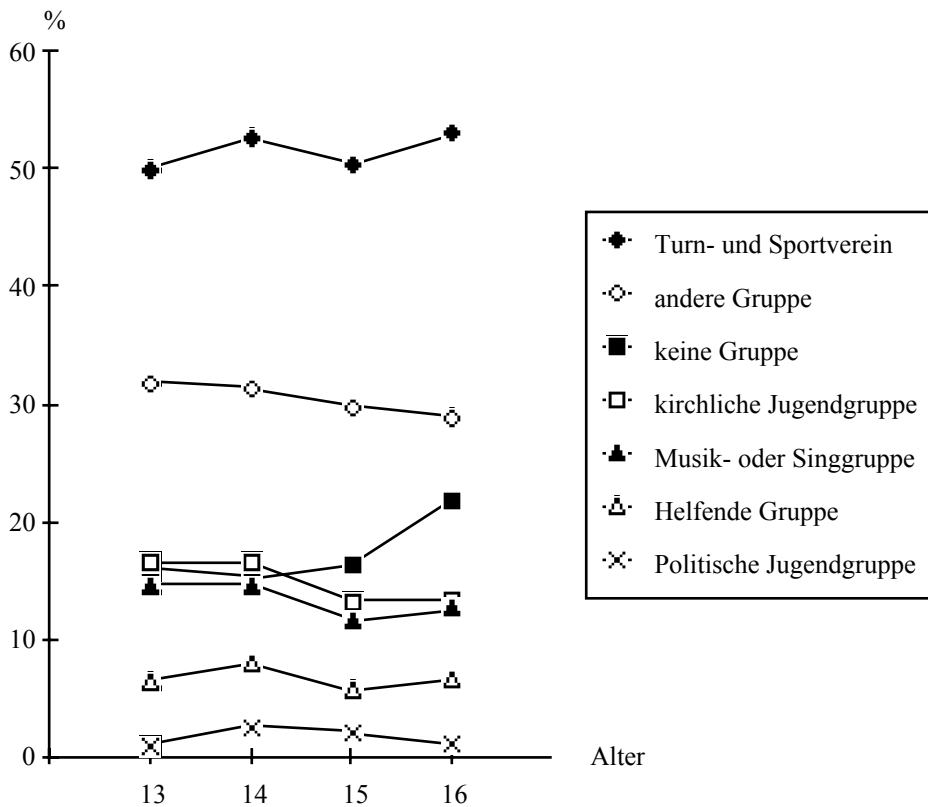
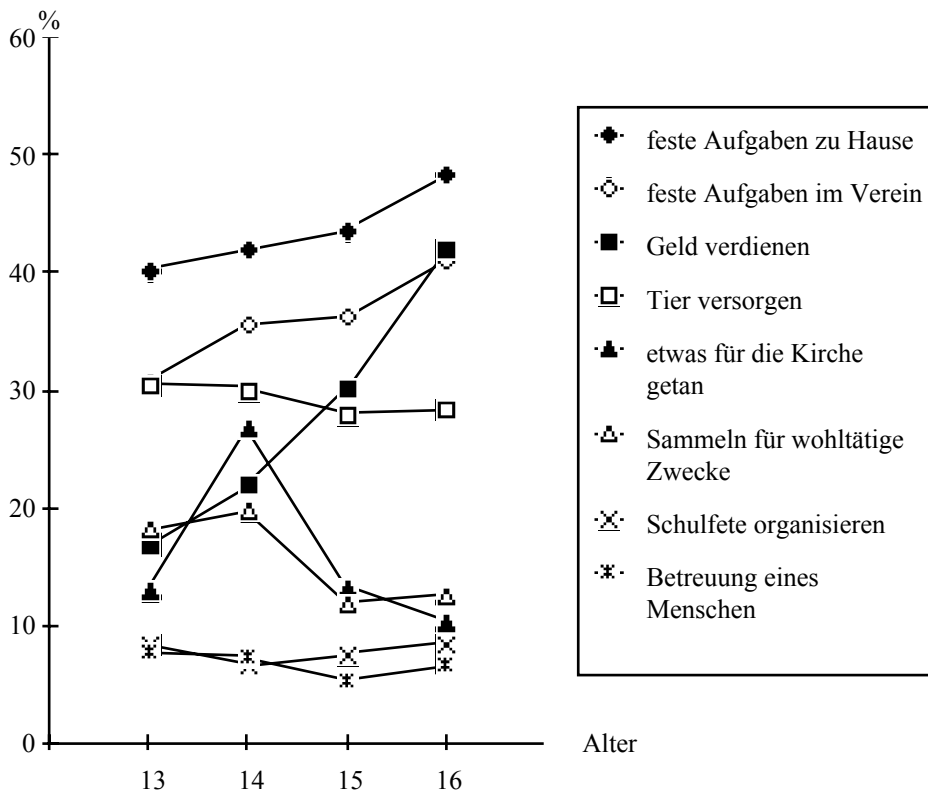
Abbildung 6.2 dokumentiert die Entwicklungsverläufe der Aufgaben und Verantwortungen und der Gruppenmitgliedschaften.

---

<sup>40</sup> Da alle Fragen, außer die zur Sympathie verschiedener Jugendgruppen, für die 13- bis 16jährigen erhoben wurden, werden im folgenden die Entwicklungsverläufe der Beantwortungen der Fragen dargestellt und diskutiert. Als Grundlage für die Auswertung dienen dabei diejenigen Schüler, die in den 4 letzten Erhebungsjahren an der Untersuchung teilgenommen haben (N = 1069), falls Frage auch an Abgänger gestellt; falls Frage nicht an Abgänger gestellt: im letzten Jahr (N = 916). Dabei muß daran erinnert werden, daß die meisten Hauptschüler nach dem Ende des 9. Schuljahres die Schule verließen. Da an diesem Punkt jedoch noch nicht auf Schulform- oder Schicht-Unterschiede eingegangen werden soll, dies wird erst nach der Aggregation der Items zu Skalen erfolgen, genügt die gewählte Darstellung für einen ersten Überblick.



Abb. 6.2: Entwicklungsverläufe der Aufgaben und Verantwortungen und der Gruppenmitgliedschaften, Prozentangaben, N = 1 069



Bei den *Aufgaben und Verantwortungen* zeigt sich, daß ein hoher Prozentsatz der Jugendlichen zu Hause mithilft und in einem Verein feste Aufgaben übernommen hat, während sonstiges soziales Engagement vergleichsweise viel seltener auftritt. In welcher Art von Verein so erstaunlich viele Jugendliche Aufgaben übernehmen (sogar mit leicht zunehmender Tendenz) zeigt ein Blick auf die Gruppenmitgliedschaften: etwa die Hälfte der befragten Schüler ist in einem Turn- oder Sportverein engagiert.

Bei den Aufgaben und Verantwortungen gibt es zwei bemerkenswerte Entwicklungsverläufe. Zum einen findet sich ein starker Anstieg bei "Geld verdienen", was darauf hinweist, daß mit zunehmendem Alter Konsumbedürfnisse auftreten, die von den Eltern nicht bedingungslos bezahlt werden, sondern daß erwartet wird, daß der Jugendliche etwas zu ihrer Finanzierung beisteuert. MACHWIRTH & GUKENBIEHL (1984), die Jugendliche des 6., 10. und 12. Schuljahres befragten, fanden als wesentliche Ausgabeposten von Jugendlichen (in dieser Reihenfolge):

1. Kauf von Kleidung
2. Aufwendungen für Hobbies
3. Kauf von Schallplatten oder Musikkassetten
4. Ausgaben für Besuch von Diskotheken
5. Ausgaben für Getränke
6. Ausgaben für Benzin (Mofas bzw. Kleinkrafträder)
7. Ausgaben für Essen
8. Ausgaben für Kinobesuch

Die *Gruppenmitgliedschaften* sind über die Jahre hinweg sehr stabil, so daß hier vor allem Niveauunterschiede bedeutsam sind. Mitgliedschaft in einem Turn- oder Sportverein ist mit etwa 50% der absolute Spitzenreiter, kirchliche Gruppen liegen mit etwa 15% in der Mitte, und politische Jugendgruppen bilden mit unter 2% das Schlußlicht. Auffallend ist noch der hohe Anteil derjenigen, die angeben, in einer anderen Gruppe zu sein (um 30%), der jedoch nicht weiter aufgeschlüsselt werden kann.

Tabelle 6.1 gibt Hinweise darauf, wie stabil die Gruppenmitgliedschaften sind. Dazu wurden 4 der 9 Fragen herausgegriffen. Es zeigt sich, daß vor allem die Mitgliedschaft in Turn- oder Sportverein sehr stabil ist: von 469 Jugendlichen, die 1980 angaben, Mitglied in einem Turn- oder Sportverein zu sein, blieben 309 in allen drei folgenden Jahren weiterhin Mitglied (65.9%).

Tab. 6.1: Stabilität von Gruppenmitgliedschaften

a) *Zweijahresvergleiche mit 13, 14 oder 15*

Von denjenigen, die im ersten Jahr angeben, Mitglied in ... zu sein, geben im folgenden Jahr wieder an, Mitglied zu sein:

Mitglied in:	Jahrespaare (1. Jahr/ 2. Jahr)		
	von 13 bis 14	von 14 bis 15	von 15 bis 16
Turn- oder Sportverein	82.8%	78.1%	81.7%
kirchliche Jugendgruppe	49.2%	52.5%	63.4%
eine andere Gruppe	54.5%	50.1%	51.8%
keine Gruppe	56.7%	54.0%	65.0%

b) *Vierjahresvergleich*

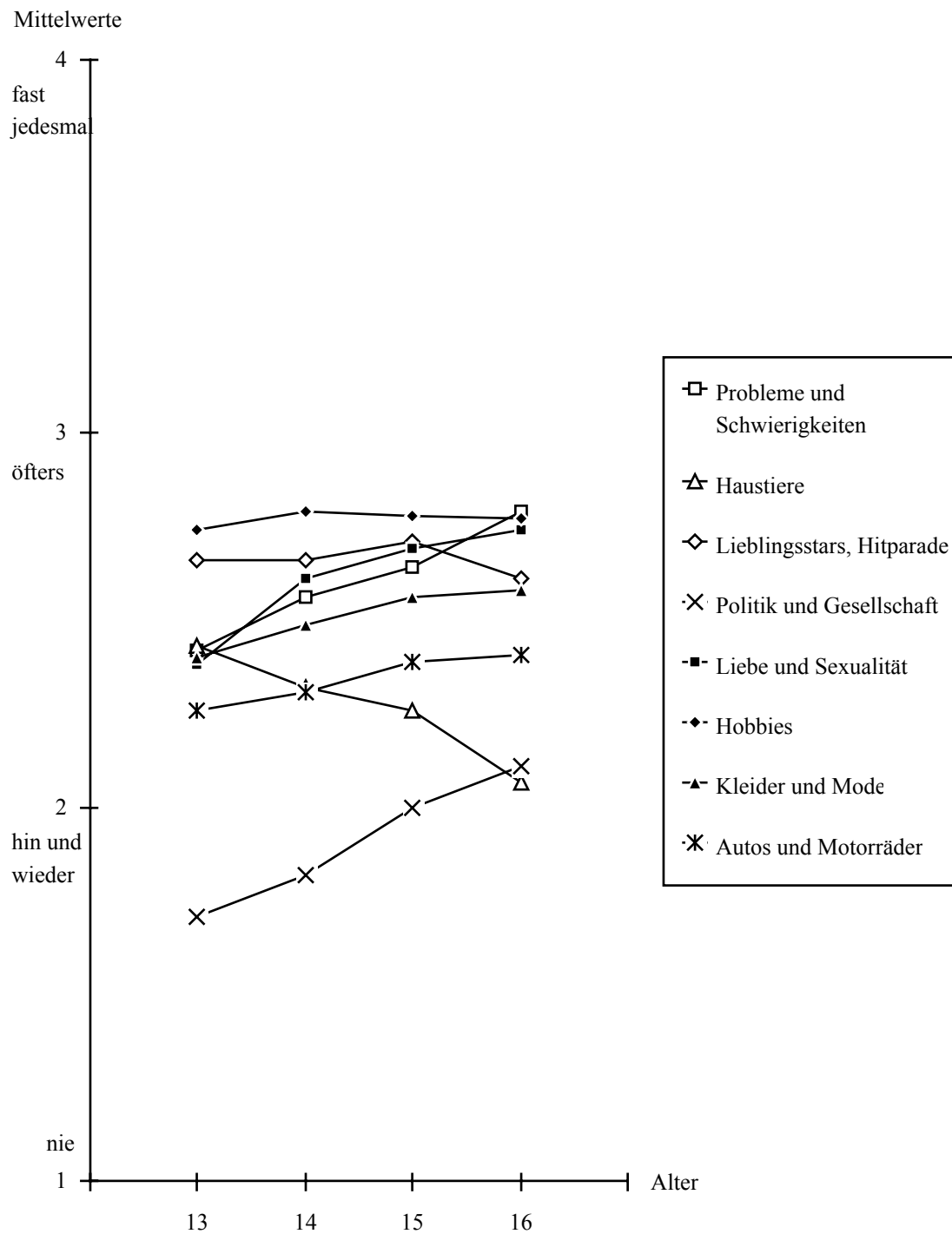
Von denjenigen, die mit 13 angeben, Mitglied in ... zu sein, geben in allen drei folgenden Jahren ebenfalls an, Mitglied zu sein:

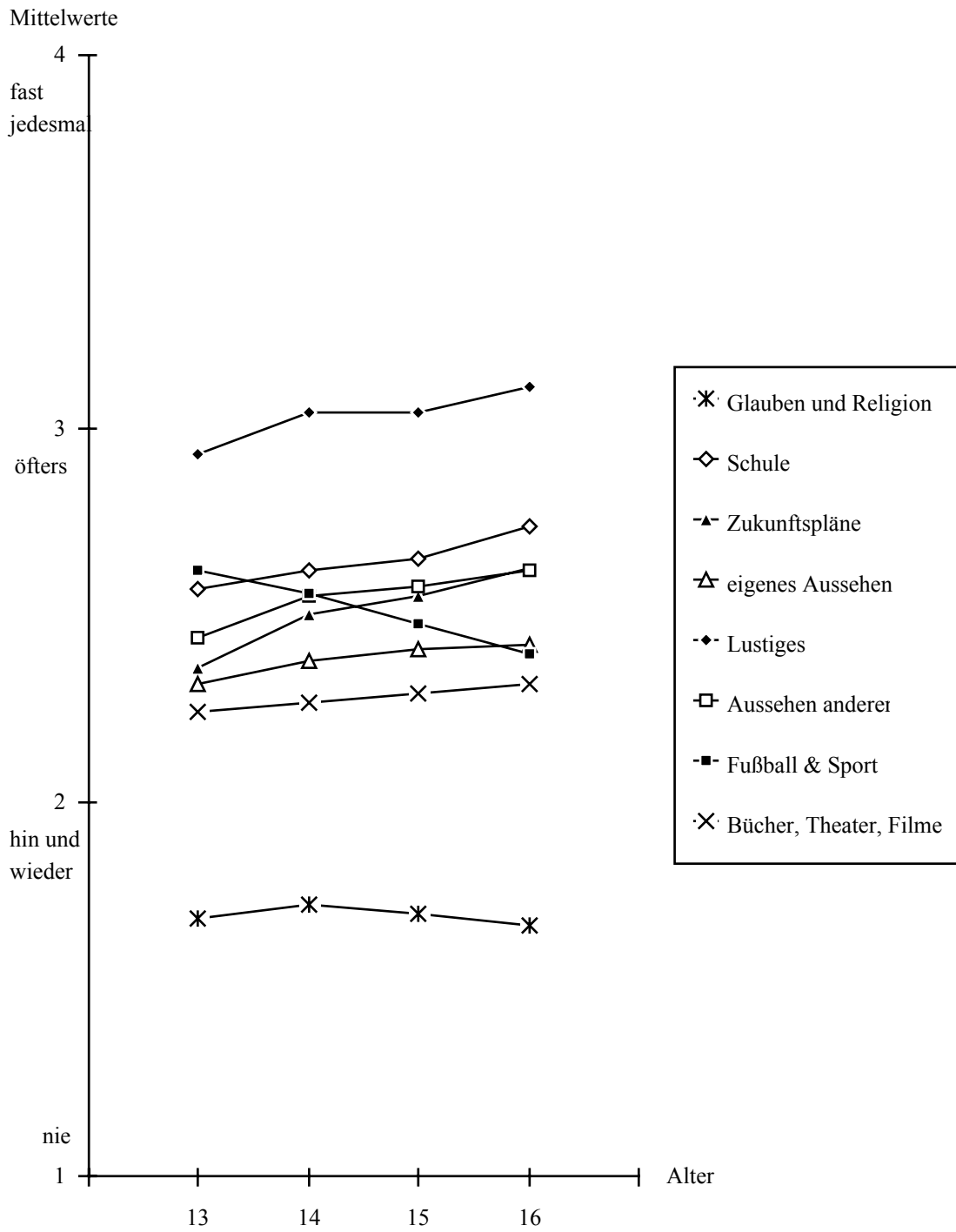
	von 13 bis 16
Turn- oder Sportverein	65.9%
kirchliche Jugendgruppe	29.9%
eine andere Gruppe	21.2%
keine Gruppe	23.5%

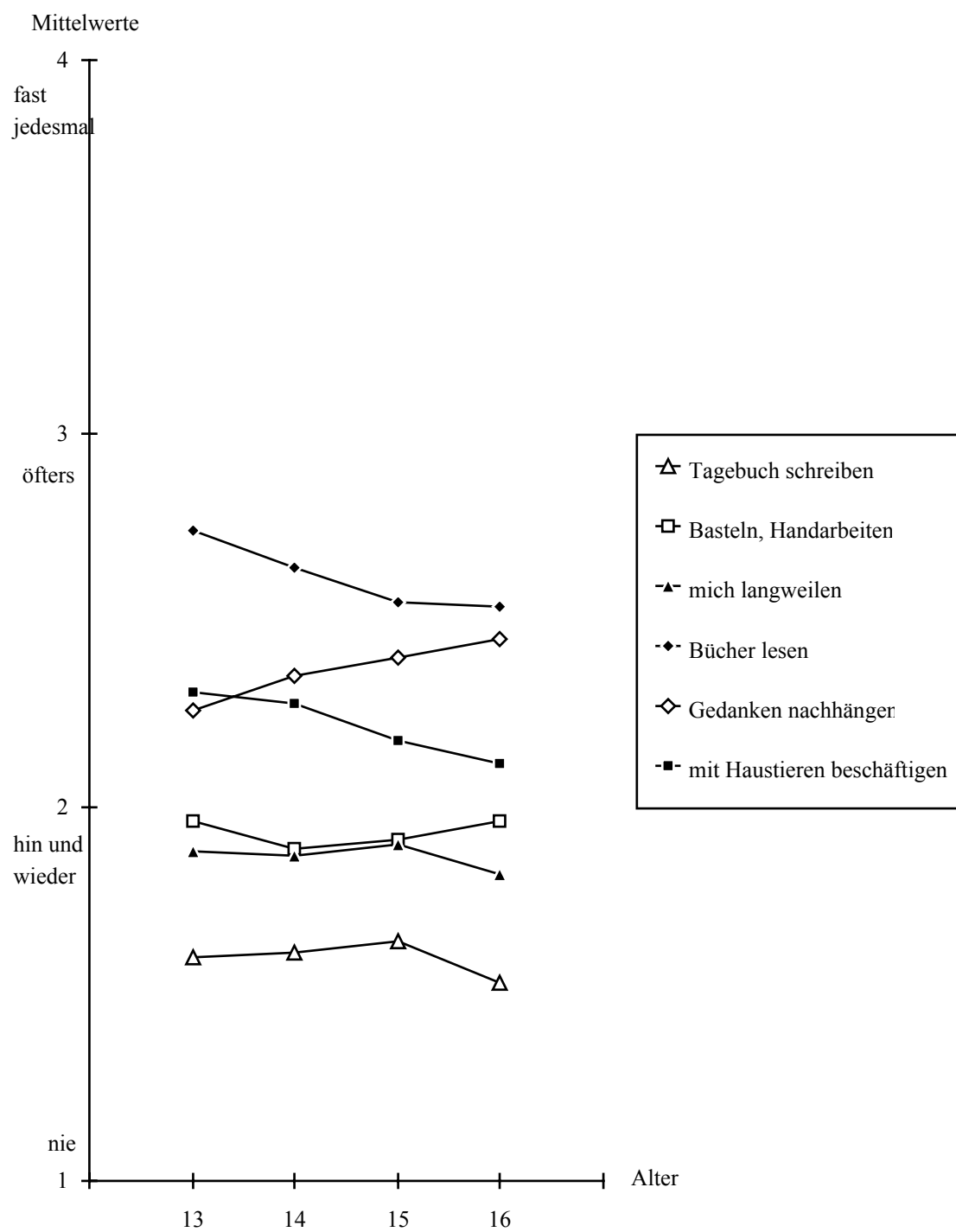
Die absolute Höhe dieser Prozentsätze sollte mit Vorsicht interpretiert werden, da "Rauschen" in den Daten (willkürliches Ankreuzen) diese Prozentsätze nach unten drückt. Dennoch bleibt natürlich die hohe Stabilität der Mitgliedschaft in einem Turn- oder Sportverein bemerkenswert. Die hier gefundenen Zahlen entsprechen im übrigen jenen in anderen Jugenduntersuchungen, z.B. bei MACHWIRTH & GUKENBIEHL (1984), sodaß wir hier von charakteristischen Ergebnissen für die Jugend der 80er Jahre ausgehen können.

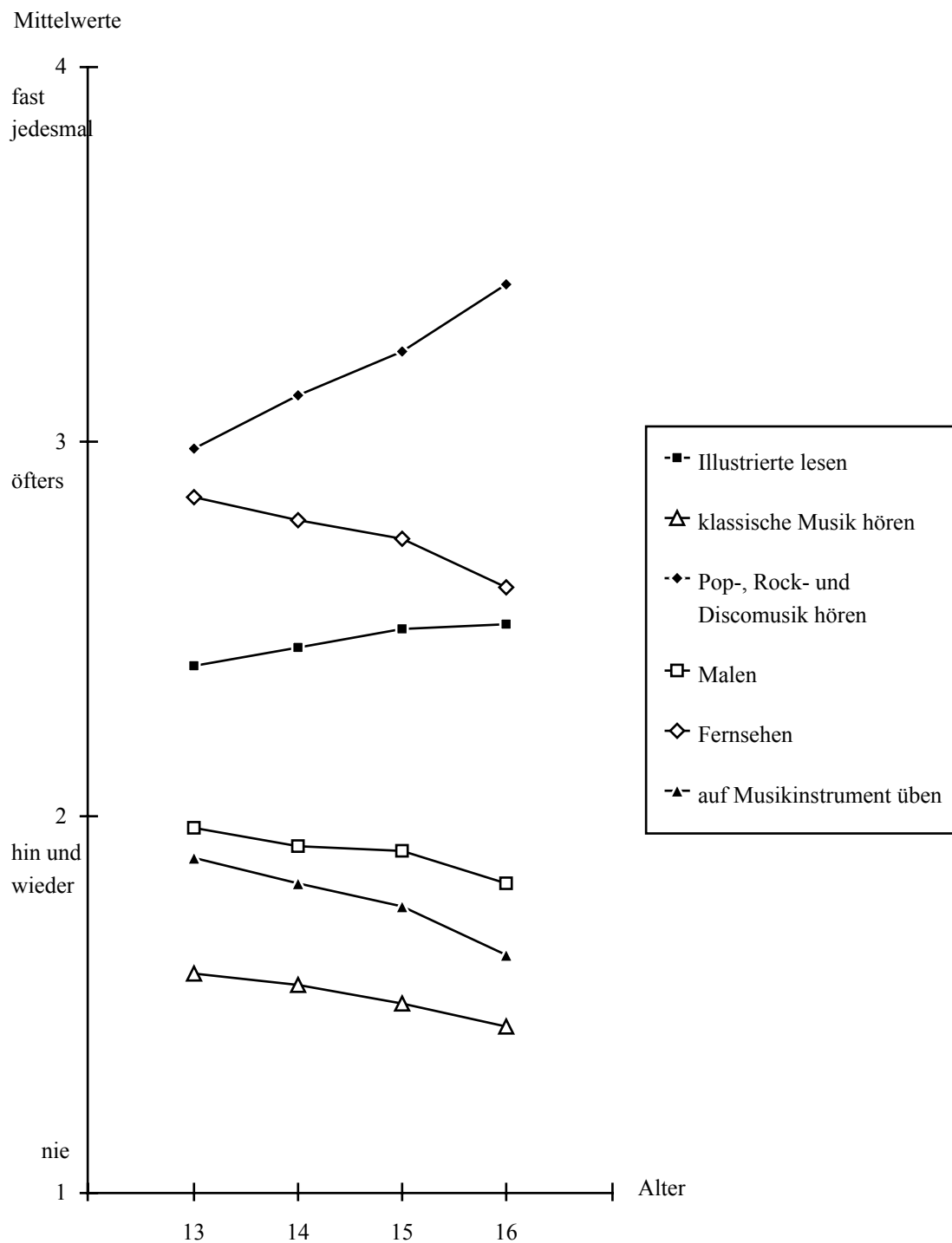
Abbildung 6.4 zeigt die Entwicklungsverläufe für die Häufigkeiten, mit denen die befragten Schüler mit Freunden bzw. Freundinnen über bestimmte Themen reden und mit denen sie bestimmte Dinge tun, wenn sie alleine zu Hause sind.

Abb. 6.3: Entwicklungsverläufe









Betrachtet man zunächst die Niveauunterschiede in den *Häufigkeiten*, mit denen Schüler mit Freunden/Freundinnen über bestimmte Themen reden, so zeigt sich, daß absolutes Spitzenthema "Lustiges" ist, während "Glauben und

Religion" und "Politik und Gesellschaft" die Schlußlichter bilden. Alle anderen Themen - mit der Ausnahme "Haustiere" - liegen in einem schmalen Mittelfeld.

Es zeigen sich zwei bemerkenswerte Veränderungen im Laufe der vier Erhebungsjahre: "Politik und Gesellschaft" nimmt an Bedeutung als Gesprächsthema zu, während "Haustiere" aus einem mittleren Platz zum zweitseltesten Gesprächsthema absinkt. Dieser Abfall zeigt sich auch bei der Beschäftigung mit Haustieren (siehe untere Grafik). Ebenfalls abnehmende Tendenzen zeigt "Fußball und Sport", während "Schule", "Probleme und Schwierigkeiten", "Liebe und Sexualität", "Kleider und Mode", "Zukunftspläne" und "Autos und Motorräder" etwas an Bedeutung als Gesprächsthemen gewinnen.

Ein breiter aufgefächertes Bild ergibt sich bei den *Dingen, die allein zu Hause getan werden* (unterer Teil der Grafik). Absoluter Spitzenreiter, der im zeitlichen Verlauf noch kräftig an Bedeutung zulegt, ist "Pop-, Rock- oder Discomusik hören", danach folgen "Fernsehen" und "Bücher lesen" mit leicht abnehmenden Tendenzen. Leicht zunehmen die beiden am nächsthäufigsten genannten Tätigkeiten, nämlich "Illustrierte lesen" und "Gedanken nachhängen". Die eher bildungsorientierten Tätigkeiten wie "Malen", "auf Musikinstrument üben", "Tagebuch schreiben" und "klassische Musik hören" finden sich am unteren Ende der Grafik.

Ergänzend seien aus der SHELL-Studie "Jugend + Erwachsene '85" die Antworten auf die Frage "Womit befaßt Du Dich in Deiner Freizeit am liebsten?" referiert. Für die 15- bis 17jährigen finden sich dabei auf den obersten Plätzen:

1. Sport treiben, Fitness
2. Unterhalten, mit Freunden, Freundinnen
3. Tanzen, Ausgehen, Bummeln
4. Lesen
5. Musik, Radio hören

(vgl.: JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1985, Band 5, S. 199).

Da die Frage nicht auf Häufigkeiten, sondern auf Präferenzen abhebt, läßt sie sich zwar nicht unmittelbar vergleichen, doch deckt sich mit unseren Ergebnissen der vordere Rang des Sports und die doch relativ große Bedeutung des Lesens.

Genaueren Aufschluß über Freizeitverhalten vermag schließlich noch die Studie der ARD/ZDF-Medienkommission (BONFADELLI et al., 1986) zu geben. In dieser Studie wurden im Jahr 1984 4011 Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 12 und 19 Jahren befragt. Tabelle 6.2 zeigt die Häufig-



keit verschiedener Freizeitaktivitäten und die Nutzung verschiedener Medien für die 12- bis 15jährigen.

Tab. 6.2: Freizeitaktivitäten und Mediennutzung der 12- bis 15jährigen

täglich u. mehrmals pro Woche	Aktivitäten	nie u. seltener als 1 mal/Monat
88%	Radio / Kassetten / Platten hören	5%
86%	Fernsehen / Video sehen (Jugendsendungen, harte Unterhaltung)	9%
51%	Zeitungen lesen	27%
50%	Bücher lesen	28%
37%	(Fach- u. Sachbücher, Trivilliteratur, Kinder- u. Jugendbücher) Zeitschriften lesen	32%
58%	(Programmzeitschrift, Jugendzeitschrift, Comics, Illustrierte) Sport u. Spiel (Radfahren, sich trimmen, spielen)	14%
56%	gesellige Aktivitäten (mit Familie, mit Freunden/Clique, Besuche machen, Vereinsleben)	17%
42%	Hobbies	26%
5%	Veranstaltungsbesuch (Kino, Sportveranstaltung, Vereinsleben, Popkonzerte)	57%

Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die häufigsten Aktivitäten.

Aus BONFADELLI et al., 1986, S. 88 - 88

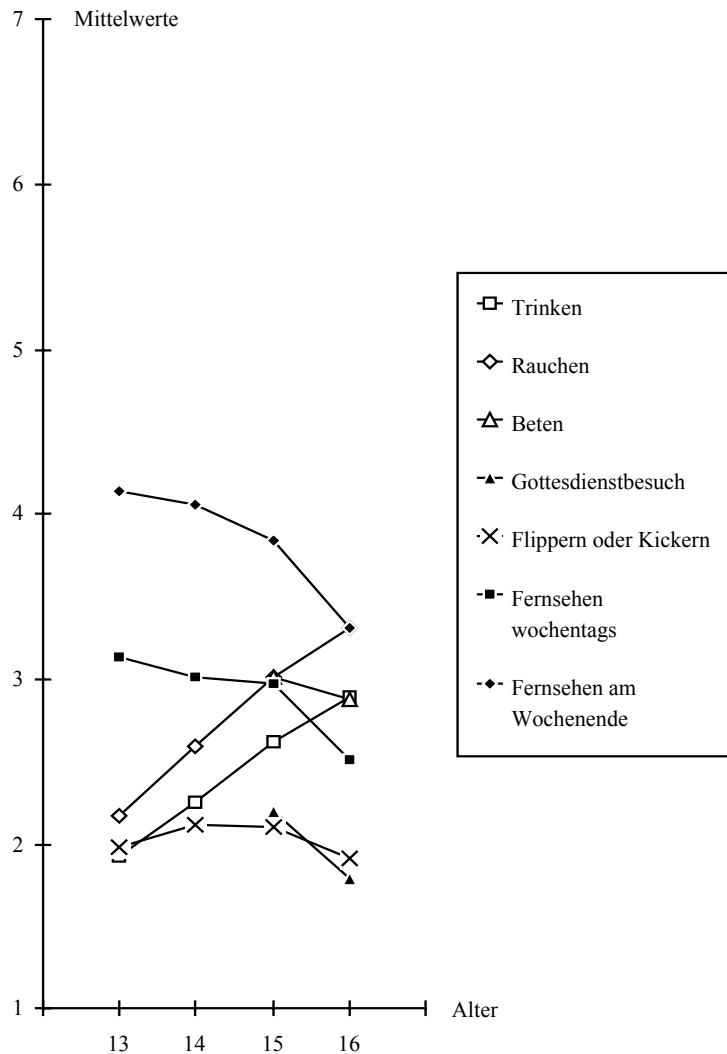
BONFADELLI et al. (1986, S. 83f.) haben schließlich die Häufigkeit dieser Aktivitäten nach Altersgruppen dargestellt (Querschnitte) und fanden dabei bei den 12- bis 17 jährigen insbesondere:

- eine Zunahme des Radio / Kassetten / Platten hörens
- eine Abnahme des Fernsehens / Videosehens
- eine Zunahme des Zeitunglesens

Dies deckt sich gut mit unseren Längsschnittergebnissen der 13- bis 16jährigen (Zunahme des Musikhörens, Abnahme des Fernsehens, Zunahme des Interesses an politischen Themen).

Insgesamt gesehen, zeichnen die Abbildungen 6.2 und 6.4 das Bild einer Jugend, deren globaler Modus der Freizeitgestaltung sich wie folgt zusammenfassen läßt: Vereinsaktivitäten, insbesondere in Turn- oder Sportvereinen, Geselligkeit mit Altersgenossen und Popmusik sind wichtige Arten der Freizeitgestaltung, während soziale, politische und bildungsorientierte Tätigkeiten eher im Hintergrund stehen. Es wird aber auch vergleichsweise viel gelesen (Bücher, Illustrierte). Bemerkenswerte Umorientierungen in dieser Altersphase sind insbesondere die Zunahme von Tätigkeiten, zum Geld verdienen, das steigende Interesse an politischen Themen, die Abnahme des Interesses an Tieren und die Zunahme des Popmusik-Hörens.

Abb. 6.4: Zeitlicher Verlauf der Häufigkeiten häuslicher u. außerhäusl. Verhaltensweisen



- Fernsehen Wochenende: (1) gelegentlich (2) bis 1h (3) bis 2h (4) bis 3h (5) bis 4 h (6) mehr als 4h  
 Fernsehen wochentags: (1) gelegentl. (2) bis 1h tägl. (3) bis 2h tägl. (4) bis 3h tägl. (5) mehr als 3h tägl.  
 Rauchen: (1) noch nie (2) probiert und wieder aufgehört (3) gelegentl. (4) 1-2 Zig. tägl. (5) 3-5 Zig. tägl. (6) ungefähr 6-10 Zig. tägl. (7) mehr als 10 Zig. tägl.  
 Trinken: (1) keinen Alkohol (2) weniger als 1x im Monat (3) ungefähr 1x im Monat (4) ungefähr 1x pro Woche (5) mehrmals pro Woche  
 Flippern & Kickern: (1) nie (2) weniger als 1x im Monat (3) ungefähr 1x im Monat (4) ungefähr 1x pro Woche (5) mehrmals pro Woche  
 Beten im letzten Monat: (1) bete seit langem nicht mehr (2) gar nicht (3) 1-2 mal (4) jede Woche (5) fast tägl. oder mehr  
 Gottesdienstbesuch im letzten Monat: (1) gehe seit langem nicht mehr zur Kirche (2) gar nicht (3) 1-4 mal (4) 4mal und mehr

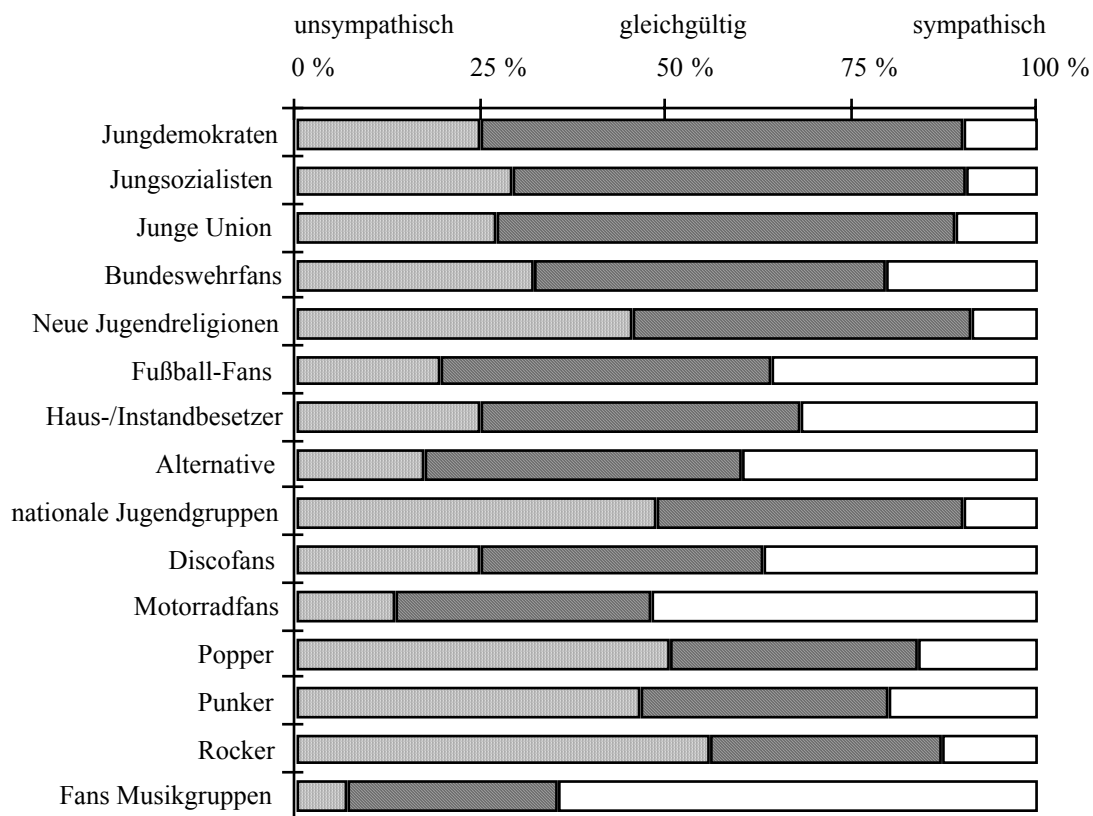
Abbildung 6.5 zeigt die Häufigkeiten einiger weiterer Verhaltensweisen. Bei dieser Abbildung ist *unbedingt zu beachten*, daß Niveauunterschiede zwischen den einzelnen Verhaltensweisen nicht interpretiert werden können, weil die einzelnen Fragen unterschiedliche Antwortkategorien hatten (siehe oben in Abb. 6.4). Allerdings rekurren hier die Antwortkategorien auf absolute Maßstäbe, so daß die einzelnen Fragen gut für sich betrachtet werden können. Dementsprechend sehen die Jugendlichen am Wochenende im Durchschnitt etwa 3 Stunden fern und wochentags etwa 2 Stunden, sie gehen ab und zu einmal in Spielsalons, beten etwa 1- bis 2mal die Woche und gehen seltener als 1 mal im Monat in die Kirche. Die 16jährigen (1983) rauchen gelegentlich und trinken etwa 1 mal im Monat Alkohol. Dabei muß man natürlich beachten, daß Durchschnittswerte die Unterschiede zwischen den Jugendlichen verwischen: manche rauchen gar nicht, andere sehr stark usw. Der Frage, welche Typen jugendlichen Freizeitverhaltens sich identifizieren lassen, wollen wir jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt näher nachgehen. Bemerkenswerte Entwicklungen in Abbildung 6.5 sind die Zunahme des Rauchens und Trinkens und die Abnahme des Fernsehens. Für den Gottesdienstbesuch sowie Rauchen und Trinken können unsere Ergebnisse mit denen der SHELL Studie "Jugend + Erwachsene 85" (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1985) verglichen werden, da die Antwortkategorien zumindest zum Teil identisch sind. Es ergeben sich sehr ähnliche Werte in beiden Studien, so daß wir wieder von relativ zuverlässigen Ergebnissen unserer Studien ausgehen können.

Bei BONFADELLI et al. (1984, S. 143) finden sich weitere Angaben zu Mediennutzung. Demnach sehen die 12- bis 15jährigen im Durchschnitt pro Tag etwa 118 Minuten fern, hören 117 Minuten Radio und 32 Minuten Platten und lesen 25 Minuten in einem Buch. Dabei muß natürlich beachtet werden, daß Musikhören oftmals im Hintergrund einer anderen Tätigkeit ablaufen kann (z.B. Hausaufgaben machen).

Als letzten Punkt in diesem Abschnitt sollen nun noch die *Sympathien für verschiedene Jugendgruppen* dargestellt werden, die später als Kriterien zur Validierung der zu erstellenden Dimensionen jugendlicher Alltagskulturen Verwendung finden werden. In Abbildung 6.6 sind die entsprechenden Ergebnisse zusammengestellt. Sie sind nach dem Anteil der "sind mir gleichgültig"-Antworten geordnet. Dabei fällt zunächst auf, daß sich zu den Partei-jugendorganisationen am wenigsten feste Meinungen herausgebildet haben, am ehesten jedoch zu jugendlichen Gruppenstilen. Ein alarmierendes Zeichen für die Parteien, die sich doch als Träger der politischen Meinungsbildung verstehen, ist nicht nur, daß viele Jugendliche ihren Jugendorganisationen

gleichgültig gegenüber stehen, sondern auch, daß diejenigen, die sich bereits eine Meinung gebildet haben, sich wesentlich häufiger negativ als positiv äußern. Besonders hohe Sympathie finden Fans von Musikgruppen, Motorradfans, Alternative, Discofans, Fußballfans und Hausbesetzer/ Instandbesetzer, für besonders unsympathisch werden Rocker, Punker, Popper, nationale Jugendgruppen und neue Jugendreligionen gehalten.

Abb. 6.5: Sympathien für jugendliche Gruppenstile bei 15jährigen



Auch hier ist wieder ein teilweiser Vergleich mit der SHELL-Studie "Jugend + Erwachsene '85" (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1985) möglich. Dort lautete die Frage:

Manche Leute sind bekannt geworden, weil sie etwas Besonderes machen oder einen besonderen Stil pflegen. Wie stehst Du zu den einzelnen Gruppen / Aktivitäten?

Es waren 5 Antwortkategorien gegeben, die sich wie folgt zu denen unserer Studie in Beziehung setzen lassen:

*Konstanzer Längsschnitt**Shell '85*

finde ich sympathisch

Ich rechne mich selbst dazu/ lebe so ähnlich u. gehöre nicht dazu, finde solche Leute aber ganz gut

ist mir gleichgültig  
ren

Die Gruppe ist mir ziemlich egal / kann ich tolerieren

finde ich unsympathisch

Die Gruppe kann ich nicht so gut leiden u. das sind Gegner/Feinde von mir / ich bekämpfe sie

Tabelle 6.3 zeigt entsprechend der eben geschilderten Gegenüberstellung der Kategorien einen Vergleich der Ergebnisse der beiden Studien:

Tab. 6.3: Bewertung von Jugendgruppen - Vergleich zwischen Konstanzer Längsschnitt und Shell '85

Gruppe:	<i>Konstanzer Längsschnitt</i> 15jährige, 1982			<i>Shell '85</i> 15- bis 17jährige		
	unsympathisch	gleichgültig	sympathisch	unsympathisch	gleichgültig	sympathisch
Punks	46%	34%	20%	42%	44%	14%
Popper	50%	34%	16%	38%	43%	17%
Fußball-Fans	19%	45%	36%	28%	43%	29%
Disco-Fans	25%	39%	37%	16%	40%	44%
Bundeswehr-Anhänger	32%	47%	21%	35%	43%	21%
Rocker	56%	31%	13%	63%	28%	9%
Neue religiöse Bewegungen	46%	46%	8%	54%	32%	7%
Alternative	18%	42%	40%	13%	41%	44%
Motorrad-Fans	13%	35%	52%	8%	38%	54%

Vgl. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1985, S. 192-196. Die Zeilenprozente addieren sich aufgrund von Rundungsfehlern nicht immer genau auf 100.

Trotz verschiedener Antwortkategorien sind die Ergebnisse doch bemerkenswert ähnlich.

Insgesamt ergibt sich gerade für die hier beschriebene Lebensphase ein viel größerer Grad an Konventionalität der Lebensorganisation in der Freizeit, als dies durch die öffentliche Meinung oder durch Untersuchungen zur Jugendkultur gelegentlich nahegelegt wird. Viele Jugendliche haben feste Aufgaben zuhause (über 40%), über alle Jahre ist etwa die Hälfte in Turn- und Sportvereinen organisiert. Die Schule ist das häufigste Gesprächsthema der Jugendlichen untereinander, und Musik-Hören ist die bevorzugte Tätigkeit, wenn Jugendliche dieses Alters allein sind. Zunahme und Abnahme von Formen der Lebensorganisation sind aber auch unübersehbar.

- Eine Abnahme verzeichnen:*
- Tier versorgen
  - Mitgliedschaft in kirchlichen Jugendgruppen
  - Reden über Haustiere und andere Tiere, die gut gefallen
  - Fußball und Sport
  - Fernsehen, Bücher lesen
  - mit Haustieren beschäftigen
  - klassische Musik hören
  - auf Musikinstrument üben
  - Malen

- Eine deutliche Zunahme zeigen:*
- Rauchen, Trinken,
  - Geld verdienen
  - Reden über Politik
  - Reden über Probleme und Schwierigkeiten
  - Reden über Autos und Motorräder
  - Reden über Liebe und Sexualität
  - Reden über Kleidung und Mode
  - Pop-,Rock,-Discomusik hören
  - einfach den Gedanken nachhängen
  - Illustrierte lesen

Sehr deutlich zeigen sich hier die kindlichen Freizeitmuster wie die Beschäftigung mit Haustieren, das Malen usw., die in dieser Altersphase zurückgehen. Jene Tätigkeiten, die eher in Cliquen und in Kontakte zum anderen Geschlecht führen, steigen dagegen an. Unübersehbar ist die große Bedeutung, die die Musik in dieser Lebensphase hat, die sich auch in der größten Sympathie für Fans von Musikgruppen niederschlägt. Subkulturstile wie Rocker, Popper oder Punks rufen bei den meisten Jugendlichen Antipathien hervor. Die größte Gleichgültigkeit besteht gegenüber politischen Jugendgruppen.

## **6.2 Dimensionen des Freizeitverhaltens**

Die Analyse der entwicklungspsychologischen Veränderungen von Mustern der Gestaltung freier Zeit sagt noch nichts darüber aus, ob es nicht typische Muster der Freizeitgestaltung gibt, die Aufschluß über latente Lebensorientierungen geben. Um dies zu untersuchen, müssen wir versuchen, generelle Dimensionen jugendlicher Freizeitorientierungen zu extrahieren, um so zu

einer ersten Datenreduktion zu kommen, die später als Grundlage für eine Typisierung jugendlicher Alltagskulturen dienen kann.

### 6.2.1 Die Extraktion der Dimensionen mittels Clusterbildung von Variablen

Dazu werden die Angaben der Jugendlichen zu:

- ihren Aufgaben und Verantwortungen,
- ihren Gruppenmitgliedschaften,
- der Häufigkeit, mit der bestimmte Themen mit Freunden oder Freundinnen besprochen werden,
- der Häufigkeit, mit der bestimmte Dinge getan werden, wenn man allein zu Hause ist, und
- der Häufigkeit verschiedener Tätigkeiten (Rauchen, Trinken, Flippern, Fernsehen, Gottesdienstbesuch, Beten)

verwendet (vgl. Abb. 6.1). Man hat damit Angaben, die sich auf verschiedene Formen von Manifestationen gemeinsam geteilter Bewußtseinsinhalte beziehen. Unter der Annahme, daß sich im konkreten Interagieren mit anderen und in Dingen, die man allein tut, dahinterstehende Dimensionen jugendlicher Alltagskulturen ausdrücken, müßten sich in den Mustern der Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Tätigkeiten jene Dimensionen widerspiegeln. Ein naheliegendes Verfahren, solche Dimensionen zu extrahieren, wäre daher die Faktorenanalyse. Dabei muß natürlich beachtet werden, daß nur jene Dimensionen gefunden werden können, die auch durch die ausgewählten Einzelfragen abgedeckt sind. Da in der Studie ein breit gefächertes Spektrum abgefragt wurde, ist zu hoffen, daß wichtige Dimensionen angesprochen wurden.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Die Durchführung einer Faktorenanalyse mit unseren Daten wäre jedoch problematisch, da zum Teil 0/1-codierte Fragen, zum Teil aber auch mehrstufige Antwortkategorien verwendet wurden. Um alle Fragen gleich zu behandeln, wurden daher zunächst alle Antwortvorgaben dichotomisiert und ein voraussetzungsloseres Verfahren, nämlich eine Clusteranalyse der Variablen, gewählt. Als Zusammenhangsmaß für die Variablen wurden phi-Koeffizienten berechnet. Aufgrund der Dichotomisierung der Variablen kann der Zusammenhang zwischen je zwei Variablen in einer Vierfeldertafel dargestellt werden:

	Merkmal 1		
	Ausprägung 1	Ausprägung 2	
Merkmal 2:			
Ausprägung 1	a	b	a+b
Ausprägung 2	c	d	c+d
	a+c	b+d	

Es könnte nun sein, daß sich die Verhaltensstile in verschiedenen soziodemographischen Untergruppen deutlich unterscheiden, so ist z.B. naheliegend, daß Mädchen anderes Freizeitverhalten zeigen als Jungen und daß in städtischen Gebieten (aufgrund anderer Möglichkeiten) bestimmte Dinge häufiger getan werden als in ländlichen Gebieten. Falls dem so ist, dann könnte es auch sein, daß sich in den verschiedenen Untergruppen andere Verhaltensdimensionen (Cluster) ergeben. Um dies zu kontrollieren, wird im folgenden so verfahren:

a) zunächst wird untersucht, ob es Gruppenunterschiede gibt;

---

Bezeichnet man die entsprechenden Anwohnhäufigkeiten mit a, b, c und d, so berechnet sich der phi-Koeffizient als:

$$\phi = \frac{ad - bc}{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}$$

Wenn das Auftreten der beiden Merkmale Hand in Hand geht (Merkmal 2 tritt genau dann auf, wenn Merkmal 1 vorliegt), dann ist phi maximal (=1). b und c sind dann 0.

Für die Clusteranalyse wurden die Variablen wie folgt dichotomisiert:

- Aufgaben und Verantwortung: liegen bereits dichotomisiert vor;
  - 1 = keine Teilhabe an entsprechender Aufgabe/Verantwortung
  - 2 = Teilhabe an entsprechender Aufgabe/Verantwortung
- Gruppenmitgliedschaften: liegen bereits dichotomisiert vor;
  - 1 = kein Mitglied in entsprechender Gruppe
  - 2 = Mitglied in entsprechender Gruppe
- Häufigkeit, mit der mit Freund/Freundin über bestimmte Themen gesprochen wird:
  - 1 = nie & hin und wieder
  - 2 = öfters & fast jedesmal
- Häufigkeit, mit der bestimmte Dinge alleine getan werden:
  - 1 = nie & hin und wieder
  - 2 = öfters und fast jedesmal
- Fernsehen am Wochenende:
  - 1 = gelegentlich & bis 1 Stunde & bis 2 Stunden & bis 3 Stunden
  - 2 = bis 4 Stunden & mehr als 4 Stunden
- Fernsehen am Wochentag:
  - 1 = gelegentlich & bis 1 Stunde & bis 2 Stunden
  - 2 = bis 3 Stunden & mehr als 3 Stunden täglich
- Flippern und Kickern:
  - 1 = nie & weniger als 1 mal im Monat
  - 2 = ungefähr 1 mal/Monat & ungefähr 1 mal/Woche & mehrmals/Woche
- Alkohol trinken:
  - 1 = trinke keinen Alkohol & weniger als 1 mal im Monat
  - 2 = ungefähr 1 mal/Monat & ungefähr 1 mal/Woche & mehrmals/Woche & täglich
- Rauchen:
  - 1 = noch nie & probiert und wieder aufgehört
  - 2 = gelegentlich & 1-2 Zig. täglich & 3-5 Zig. täglich & 6-10 Zig. täglich & mehr als 10 Zig. täglich
- Gottesdienstbesuch im letzten Monat:
  - 1 = gehe seit langem nicht mehr zur Kirche & gar nicht
  - 2 = 1-3 mal & 4 mal und mehr
- Beten im letzten Monat:
  - 1 = bete seit langem nicht mehr & gar nicht
  - 2 = 1-2 mal/Monat & jede Woche & fast täglich oder mehr



- b) dann wird die Stabilität der Variablen-Cluster daran gemessen, ob sich in den verschiedenen Erhebungsjahren unterschiedliche Cluster ergeben;
- c) schließlich wird überprüft, ob sich in den Untergruppen verschiedene Variablen-Cluster ergeben.

Um dieses Programm in vollem Umfang abzuwickeln, müßte man in jedem Erhebungsjahr Clusteranalysen in allen Untergruppen rechnen. Da dies die Ergebnisdarstellung sehr aufblähen würde, wurde statt dessen folgendes Vorgehen gewählt:

- es werden für alle Jahre für die kompletten Jahresquerschnitte Clusteranalysen durchgeführt;
- für das Jahr 1982 werden für ausgewählte soziodemographische Untergruppen Clusteranalysen gerechnet.

Tabelle 6.4 zeigt nun zunächst die Prozentsätze, mit denen (entsprechend der oben erläuterten Dichotomisierung der Variablen) die Merkmalsausprägung "2" auftritt, und zwar total sowie nach Mädchen und Jungen und Stadt und Land getrennt. Zur besseren Übersicht sind die Einzelfragen nach Beantwortungshäufigkeiten geordnet.

Tab. 6.4: Prozentsatz der Jugendlichen mit Merkmalsausprägung "2", total und nach Untergruppen

Item:	total N=1952	Geschlecht <sup>a)</sup>			Region	
		männlich N=895	weiblich N=1009		Stadt N=737	Land N=1215
<b>Aufgaben &amp; Verantwortung</b>						
festе Aufgaben zu Hause	41%	31%	50% **		39%	42%
festе Aufgaben im Verein	33%	36%	29% **		29%	35% *
Geld verdienen	31%	37%	27% **		30%	31%
Tier versorgen	26%	20%	32% **		26%	27%
etwas für die Kirche tun	11%	12%	9% *		8%	13% **
Sammeln für wohltätige Zwecke	11%	10%	12%		5%	14% **
Schulfete organisieren	7%	6%	8%		6%	10% **
Betreuung eines Menschen	6%	5%	7%		6%	6%

Item:	total	Geschlecht			Region	
		männlich	weiblich		Stadt	Land
<b>Gruppenmitgliedschaften</b>						
Turn- und Sportverein	45%	54%	39%	**	42%	48% *
andere Gruppe	31%	29%	33%	*	24%	34% **
kirchliche Jugendgruppe	11%	10%	12%		10%	12%
Musik- oder Singgruppe	11%	11%	11%		6%	13% **
helfende Gruppe	6%	7%	6%		3%	8% **
Fan-Gruppe	4%	7%	2%	**	4%	4%
Hobbygruppe	4%	6%	2%	**	4%	3%
politische Jugendgruppe	2%	3%	1%	**	3%	2%
in keiner Gruppe Mitglied	19%	12%	25%	**	23%	17% **

Item:	total	Geschlecht			Region	
		männlich	weiblich		Stadt	Land
<b>Häufigkeit mit Freunden/Freundinnen reden über... (öfters u. fast jedesmal)</b>						
Lustiges	76%	76%	77%		75%	77%
Hobbies	66%	68%	65%		66%	66%
Lieblingsstars	61%	63%	60%		60%	62%
Liebe und Sexualität	58%	59%	58%		55%	60%
Probleme und Schwierigkeiten	58%	43%	70%	**	57%	59%
Schule	57%	52%	61%	**	60%	55% *
Kleider und Mode	54%	35%	69%	**	55%	54%
Zukunftspläne	53%	47%	58%	**	52%	53%
Aussehen anderer	52%	46%	58%	**	59%	49% **
Fußball und Sport	46%	64%	30%	**	42%	47%
Autos und Motorräder	44%	60%	32%	**	36%	48% **
eigenes Aussehen	43%	33%	50%	**	46%	41% *
Haustiere	37%	32%	42%	**	35%	39%
Bücher, Theater, Filme	37%	38%	36%		39%	36%
Politik und Gesellschaft	25%	32%	19%	**	31%	22% **
Religion	14%	14%	14%		14%	14%

Item:	total	Geschlecht			Region	
		männlich	weiblich		Stadt	Land
<b>Häufigkeit, mit der ... getan wird, wenn man allein zu Hause ist (öfters u. fast jedesmal)</b>						
Pop-, Rock-, Discomusik	77%	73%	79%	**	79%	75%
Fernsehen	61%	67%	56%	**	62%	60%
Bücher lesen	50%	42%	57%	**	52%	49%
Illustrierte lesen	47%	41%	51%	**	47%	46%
Gedanken nachhängen	45%	33%	56%	**	41%	47% *
sich mit Haustieren beschäftigen	38%	32%	42%	**	35%	39%
auf Musikinstrument üben	23%	25%	22%	*	23%	24%
Basteln, Handarbeiten	21%	17%	25%	**	22%	21%
Malen	20%	18%	22%	**	21%	20%
sich langweilen	19%	17%	20%	**	18%	19%
Tagebuch schreiben	17%	7%	25%	**	16%	17%
klassische Musik hören	13%	15%	12%		14%	13%

Item:	total	Geschlecht		*	Region		
		männlich	weiblich		Stadt	Land	
<b>Häufigkeiten verschiedener Tätigkeiten mit unterschiedlichen Antwortkategorien</b>							
Rauchen (gelegentlich u. mehr)	43%	40%	46%	*	42%	44%	
Alkohol trinken (1 mal/Monat u. mehr)	49%	56%	43%	**	40%	54% **	
Flipper, Kickern (1 mal/Monat u. mehr)	29%	44%	15%	**	32%	27% *	
Fernsehen wochentags (mehr als 2h täglich)	37%	46%	29%	**	43%	34% **	
Fernsehen am Wochenende (mehr als 3h)	40%	47%	33%	**	43%	38% *	
Gottesdienst besucht (1 mal/Monat und mehr)	37%	35%	39%	*	23%	46% **	
Beten (1-2 mal/Monat und mehr)	58%	49%	66%	**	42%	68% **	

a) Einige Schüler haben ihr Geschlecht nicht angegeben, daher addieren sich die beiden Teilgruppengrößen nicht zu 1952.

\*: signifikant im  $\chi^2$  - Test bei  $\alpha \leq 5\%$  \*\*: signifikant im  $\chi^2$  - Test bei  $\alpha \leq 1\%$

Die Übersicht (Tab. 6.4) zeigt, daß es deutliche Unterschiede nach dem Geschlecht und nach der Region gibt. So sind Mädchen, verglichen mit Jungen, stärker in häusliche Aufgaben eingebunden, haben öfter Haustiere und sind seltener in Vereinen. Sie reden häufiger über Mode, Aussehen, Haustiere und Probleme und Zukunftspläne, aber seltener über Autos und Motorräder, Fußball und Sport und Politik und Gesellschaft. Zu Hause lesen sie mehr und schreiben wesentlich häufiger Tagebuch. Sie rauchen etwas mehr als Jungen, trinken aber weniger Alkohol und betätigen sich viel seltener an Automaten-spielen. Sie sehen weniger fern als Jungen, beten jedoch häufiger und besuchen öfter den Gottesdienst.

Regionale Unterschiede zeigen sich vor allem darin, daß Schüler aus ländlichen Gebieten stärker in Gruppen und in der Kirche tätig sind, weniger oft über das Aussehen anderer, dafür aber häufiger über Autos und Motorräder reden als Schüler aus städtischen Gebieten. Ferner trinken sie häufiger Alkohol, schauen weniger fern und gehen häufiger zum Gottesdienst und beten öfter.

Wie immer man das bewerten mag, unsere Ergebnisse zeigen, daß klassische Unterschiede in den Geschlechterrollen und zwischen Stadt und Land auch bei unseren jugendlichen Befragten bestehen.

Besonders wichtig wäre zu wissen, ob sich die Muster des Freizeitverhaltens über die Jahre hinweg, also vom 13. zum 16. Lebensjahr, so verändern, daß man nicht von den gleichen Dimensionen ausgehen kann. Wir haben diese Berechnungen pro Jahr durchgeführt (s. PRESTER, 1987) und dabei gefunden, daß sich in allen Jahren konsistente Zusammenhänge zeigen, die wie folgt zusammengefaßt werden können:

- *Fernsehen*: die drei Items zu den Fernsehgewohnheiten bilden in allen vier Jahren einen klar abgrenzbaren Variablenblock;

- *Rauchen und Trinken*: die Fragen zur Häufigkeit des Rauchens, des Trinkens und des Spielens an Automaten bilden einen Block;
- *Haustiere*: die Beschäftigung mit Haustieren und das Tierinteresse bilden einen Block;
- *Vereinsaktivitäten*: als eng zusammengehörig erweisen sich auch verschiedene Fragen zur Mitgliedschaft und zur Aktivität in Vereinen;
- *Motor und Sport*: Interessen an Autos und Motorrädern und an Fußball und Sport erweisen sich als Variablen, die Hand in Hand gehen;
- *Kirchliche Aktivität*: verschiedene Tätigkeiten, in denen sich eine Nähe zu Kirche und Religion ausdrückt, bilden ein Variablencluster;
- *Musik machen*: umfaßt zwei Fragen zur aktiven Beschäftigung mit Musik;
- *Intellektuelle Interessen*: über Politik und Religion reden sind zusammenhängende Tätigkeiten, einige weitere Aktivitäten gehören in dieses Umfeld, ohne daß sich in jedem Jahr eine zwingende Übereinstimmung ergeben würde (z.B. Malen, Basteln und Handarbeiten, klassische Musik hören, Tagebuch schreiben, Bücher lesen);
- *BRAVO-Kultur*: das größte Variablencluster ergibt sich aus einer Reihe von Fragen, die ein Interessenssyndrom umfassen, wie es von der Jugendzeitschrift BRAVO abgedeckt wird; es geht dabei hauptsächlich um Aussehen, Popmusik und ihre Stars, Kleidung und Mode, aber auch um die eigene Entwicklung, um Liebe und Sexualität und um persönliche Probleme. BRAVO erscheint seit 1956; die Auflage betrug 1980 etwa 1,5 Millionen Exemplare. Nach einer Umfrage von 1977 haben zum Zeitpunkt dieser Erhebung 71% der 12- bis 14jährigen, 70% der 15- bis 17jährigen, aber nur 39% der 18- bis 21jährigen wenigstens eine der letzten zwölf Ausgaben von BRAVO gelesen (vgl. ZINNECKER, 1985, S. 222). BRAVO ist also eine ausgesprochene Jugendzeitschrift.
- *Rest*: eine Reihe von Fragen läßt sich nicht den bisher beschriebenen Clustern zuordnen. Es handelt sich dabei zum Teil um Aktivitäten, die nur eine marginale Bedeutung bei den Jugendlichen haben, wie etwa einer politischen Jugendgruppe angehören oder einen Menschen betreuen. Zum anderen Teil sind es Aktivitäten, die zwar häufig, jedoch unspezifisch, d.h. ohne daß sich dahinter eine bestimmte generelle Orientierung verbirgt, ausgeübt werden, wie etwa: Geld verdienen oder feste Aufgaben zu Hause haben. Entsprechend der Zielsetzung dieser Arbeit werden diese Fragen daher nicht weiter berücksichtigt.

Damit ist nicht zu übersehen, daß die Gestaltung freier Zeit keinen Zufallsprinzipien folgt, sondern einzelne Aktivitäten immer mit andern zusammen auftreten. Es gibt das Muster der eher häuslichen Tätigkeiten, die zusammen mit bildungsintensiver Freizeitgestaltung auftreten. Besonders prägnant ist das Muster einer Orientierung an den altersspezifischen Problemen des Hineinwachsens in Horizonte des Erwachsenwerdens und der damit verbundenen Probleme von Liebe und Sexualität. Unübersehbar ist auch, wie bedeutsam dafür der jugendspezifische Markt von Medien ist, insbesondere die Zeitschrift "BRAVO", die auch starke Vorbildwirkungen hat. Diese Zeitschrift ist deutlich auf die jugendspezifischen Probleme abgestimmt, gibt offenbar auch Auskünfte, die von den Erwachsenen vernachlässigt werden.

Daneben findet sich auch ein Muster, das sich als typisch "maskulin" herauskristallisieren wird: eine Orientierung an Formen der Motorisierung, an Fußball und anderen Formen der männlichen Selbstdarstellung.

Aus diesen Vermutungen zu gruppenspezifischen Freizeitmustern wurden für das Jahr 1982 getrennte Clusteranalysen für Mädchen und Jungen sowie für Befragte aus städtischen und aus ländlichen Gebieten gerechnet. Dabei zeigen sich im wesentlichen in allen Untergruppen ähnliche Variablenkonfigurationen, obwohl - wie aus Tabelle 6.4 ersichtlich ist - bedeutende Unterschiede in der Häufigkeit bestehen, mit der die Aktivitäten ausgeführt werden. Daraus kann gefolgert werden, daß das sich aus den Clusteranalysen ergebende dimensionale Beschreibungssystem allgemeingültigen Charakter besitzt, auch wenn die einzelnen Untergruppen im "faktoriellen" Beschreibungssystem unterschiedlich gelagert sind. Anders ausgedrückt: Es werden tendenziell in den Untergruppen die gleichen Aktivitätsarten jeweils im Verbund mit anderen ausgeübt.

Damit gewinnen wir hier einen ersten wichtigen Hinweis, daß die spezifisch jugendliche Freizeitkultur sich heute eher homogenisiert hat. Es gibt die Orientierung an den typischen Problemen dieser Lebensphase, wie sie durch die Zeitschrift "BRAVO" in etwa abgedeckt wird. Das Altersspezifische scheint somit stärker zu sein als das sozialstrukturelle Moment, aus welcher sozialen Schicht jemand stammt. Die Pluralisierung der Lebensstile spielt sich an den Randzonen bei kleineren Gruppen von Jugendlichen ab.

Am deutlichsten sind allerdings die Unterschiede im freizeitkulturellen Lebensstil zwischen Jungen und Mädchen. Sie bestätigen die alten Rollen-Klischees in deutlicher Weise. Dagegen treten die Unterschiede nach den Schulformen eher in den Hintergrund. Bei der BRAVO-Kultur gibt es diesbezüglich gar keine Differenzen, wohl aber bei der geringeren Fernsehaktivität der

Gymnasiasten, der stärkeren Vereinsorientierung der höheren Schüler und bei ihrer solideren Lebensweise.

Wenn man die hier gefundenen Formen der Freizeitgestaltung auf der Folie der Ergebnisse der Studie "Jugendliche und Erwachsene '85" (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1985) spiegelt, dann ergibt sich, geordnet für die verschiedenen Dimensionen der Freizeitorganisation, das im folgenden beschriebene Muster.<sup>42</sup> Soweit wie möglich beziehen wir uns auf die Angaben der 15- bis 17jährigen.

- a) *Fernsehen*: Am liebsten mit Fernsehen und Video beschäftigen sich in ihrer Freizeit Jungen. Sie tun dies häufiger als Mädchen, und Hauptschüler schauen häufiger als Realschüler und Gymnasiasten (Tab. 199).
- b) *Rauchen, Trinken, Flippern*: Bei Rauchen bestehen geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern, Jungen trinken häufiger als Mädchen (S. 35f.). Rauchen und Trinken hängen eng zusammen. Wenige Unterschiede ergeben sich nach Schulniveau und Bildungsniveau der Eltern beim Trinken (Tab. 210), jedoch wird bei geringerem Schul- und Bildungsniveau mehr geraucht.
- c) *Haustiere*: Mit Haustieren haben nach eigener Erinnerung zwischen 3 und 14 Mädchen lieber als Jungen gespielt (Tab. 163). Keine Unterschiede nach Schulniveau.
- d) *Vereinsaktivität*: Jungen, die Sport betreiben, sind häufiger in Vereinen organisiert als Mädchen (S. 122). Schüler in höheren Schulen sind häufiger in Sportvereinen (S. 122), ebenso Schüler aus Elternhäusern mit höherer Schicht (S. 123). Organisierte Sportler sind in Großstädten seltener zu finden als in kleinen Gemeinden (S. 123).
- e) *Motor und Sport*: Das Interesse an Auto und Motorrad und an Motoren und Maschinen ist bei Jungen größer als bei Mädchen (S. 54), in der Hauptschule größer als im Gymnasium (Tab. 204). Ähnliches zeigt sich bei der Lesehäufigkeit der Zeitschriften "Motorrad" und "Auto Motor und Sport" (Tab. 205).
- f) *Kirchliche Aktivität*: Mädchen besuchen häufiger den Gottesdienst und beten häufiger als Jungen (Band 1, 265ff.); es gibt praktisch keine Unterschiede nach Schulniveau und Bildung der Eltern. Beten und Gottesdienstbesuch hängen eng zusammen (Tab. 208).

---

<sup>42</sup> Dabei wird mit Seitenanzahlen auf Band 2 "Freizeit und Jugendkultur" verwiesen. Seitenangaben mit "Tab." beziehen sich auf Band 5 "Arbeitsbericht und Dokumentation", in einem Fall wird auch auf Band 1 "Biografien, Orientierungsmuster, Perspektiven" verwiesen.

- g) *Musik machen*: Die Unterschiede im Prozentsatz derjenigen, die überhaupt ein Instrument spielen, sind gering (Mädchen etwas mehr), jedoch gibt es starke Unterschiede in Art der Instrumente (Mädchen häufiger Blockflöte und Klavier; Jungen häufiger Gitarre; S. 129f.) Bei uns wurde die Art der Instrumente nicht erfaßt. Gymnasiasten musizieren häufiger als Haupt- und Realschüler (S. 132). Mit der Höhe des Bildungsniveaus des Elternhauses wächst der Anteil musizierender Kinder (S. 133).
- h) *Bildungsorientierung*: Mädchen malen und zeichnen häufiger (S. 184), lesen häufiger (S. 192f.), führen häufiger Tagebuch (S. 246) und üben ebenfalls eine Reihe verwandter Praktiken häufiger aus, die bei uns nicht erfaßt sind (z.B. Gedichte über eigene Gefühle schreiben, persönliche Briefe schreiben; siehe auch S. 261f.). Künstlerische und literarische Praxen nehmen mit Schultyp und Bildungsniveau des Elternhauses zu (S. 270f.).
- i) *BRAVO-Kultur*: Mädchen lesen häufiger "BRAVO" als Jungen, in niedrigerem Schulniveau wird "BRAVO" häufiger gelesen (Tab. 205). Auf die Frage "Womit beschäftigst Du Dich in Deiner Freizeit am liebsten?" gibt es bei "Unterhalten mit Freund/Freundin" sowie bei "Tanzen, Ausgehen, Bummeln" einen Vorsprung der Mädchen (Tab 199).

Unsere Ergebnisse entsprechen praktisch in allen Punkten denen der SHELL-Studie "Jugend + Erwachsene '85". Zu ergänzen wäre, daß kirchliche Aktivitäten in kleineren Gemeinden eine wesentlich größere Rolle als in der Großstadt spielen. Um die Ergebnisse auch statistisch abzusichern, wurden Jugendkulturskalen<sup>43</sup> entlang der beschriebenen Muster des Freizeitverhaltens gebildet und zwei Varianzanalysen gerechnet, eine mit den Faktoren Ge-

---

<sup>43</sup> Die relativ klar abgegrenzten Muster der Lebensstile in der Freizeit eröffnen die Möglichkeit, Skalen zu bilden und damit auf einer ökonomischeren Basis weitere Analysen voranzutreiben. Wir haben dies getan, möchten darauf aber an dieser Stelle nicht im Detail eingehen. Es handelt sich dabei um die folgenden Skalen:

1. Fernsehen
2. Rauchen, Trinken, Flippern
3. Haustiere
4. Vereinsaktivität
5. Kirchliche Aktivität
6. Bildungsorientierung (Reden über politische und gesellschaftliche Probleme, Fragen des Glaubens, der Weltanschauung und der Religion, über Bücher, Theater, Filme und Kunst, Aktivitäten wie Malen, Tagebuch schreiben, Basteln und Handarbeiten, Bücher lesen, klassische Musik hören)
7. Musik machen
8. Motor und Sport ( Reden über Autos und Motorräder, Fußball und Sport)
9. Bravo-Kultur (Reden über Probleme und Schwierigkeiten, die einen von Euch bedrücken, Eure Lieblingsstars, die neuesten Platten und die Hitparade, Liebe und Sexualität, Kleider und Mode, Eure Zukunftspläne und Berufswünsche, Euer Aussehen und Eure Persönlichkeit, Witze und lustige Sachen, das Aussehen anderer Leute, Aktivitäten wie Pop-, Rock- und Discomusik hören).

schlecht und Schicht und eine mit den Faktoren Geschlecht, Schulform und Region. Die Ergebnisse dieser Analysen finden sich in den Tabellen 6.5 und 6.6. Erstaunlich ist dabei, daß nur wenige und eher instabile (bezogen darauf, ob sich in allen Erhebungsjahren die gleichen Ergebnisse zeigen) Interaktionen auftreten, so daß sich aus diesen Ergebnissen nicht auf hochspezifische sozialstrukturell beschreibbare Segmente unterschiedlicher jugendlicher Freizeitkulturen schließen läßt, die man nicht schon mit den Hauptfaktoren erfaßt hätte.



Tab. 6.5: Ergebnisse von Varianzanalysen mit abhängigen Variablen - Jugendkulturska-  
len

	Jahr	Geschlecht (A)	Schicht (B)	A x B
		%	%	%
BRAVO- Kultur	1980	4.4 **	-	-
	1981	6.2 **	.7 *	-
	1982	5.6 **	-	-
	1983	9.4 **	-	-
Bildungs- orientierung	1980	.8 *	-	-
	1981	2.4 **	.8 *	-
	1982	2.3 **	.8 *	.8 *
	1983	10.8 **	1.3 **	-
Vereins- aktivität	1980	1.6 **	-	-
	1981	2.4 **	-	-
	1982	2.5 **	-	-
	1983	2.8 **	-	-
Haustiere	1980	2.4 **	-	-
	1981	2.8 **	-	-
	1982	2.6 **	-	-
	1983	6.1 **	-	-
Motor u. Sport	1980	14.0 **	-	-
	1981	16.8 **	1.5 *	-
	1982	13.2 **	-	-
	1983	16.3 **	-	-
Fernsehen	1980	3.4 **	-	-
	1981	5.2 **	5.1 **	-
	1982	5.8 **	2.5 **	-
	1983	4.3 **	1.3 **	-
Rauchen, Trinken, Flippern	1980	4.3 **	-	-
	1981	2.5 **	1.6 **	-
	1982	2.8 **	1.0 *	-
	1983	5.2 **	-	-
Musik <sup>a)</sup> machen	1980	/	-	/
	1981	/	*	/
	1982	/	*	/
	1983	/	**	/
Kirchliche Aktivität	1982	.9 *	-	-
	1983	.8 *	-	-

\*\* :  $\alpha \leq 1\%$  \* :  $\alpha \leq 5\%$  %: Prozentsatz der durch Faktor aufgeklärten Quadratsumme  
Faktoraufteilung: Geschlecht (weiblich/männlich); Schicht (Oberschicht/Mittelschicht/Unterschicht)

a) Da Musik machen (0/1)-Variable waren, wurden lediglich  $\chi^2$ -Tests gerechnet. "/": hierzu wurden keine Angaben gemacht.

Das Jahr 1983 wurde ohne Schulabgänger ausgewertet.

Da Schicht k.A.-Quoten hat, ergeben sich auch für den Haupteffekt des Faktors Geschlecht etwas andere Werte als bei anderen Varianzanalysen.

Tab. 6.6: Ergebnisse von Varianzanalysen mit abhängigen Variablen - Jugendkulturska-  
len

	Jahr	Geschlecht (A)	Schulform (B)	Region (C)	A x B	A x C	B x C	A x B x C
		%	%	%	%	%	%	%
BRAVO- Kultur	1980	3.9 **	-	-	-	-	-	-
	1981	6.2 **	-	-	-	-	-	-
	1982	4.2 **	-	-	-	-	.8 *	-
	1983	8.2 **	-	-	-	-	-	-
Bildungs- orientierung	1980	.6 *	1.1 **	-	-	-	-	-
	1981	1.8 **	-	-	-	-	-	-
	1982	1.5 **	-	-	.9 *	-	-	-
	1983	9.4 **	1.0 **	-	-	-	-	-
Vereins- aktivität	1980	1.4 **	1.6 **	1.9 **	-	-	-	-
	1981	2.5 **	3.5 **	1.4 **	-	-	-	-
	1982	3.0 **	3.6 **	.7 **	-	-	-	-
	1983	3.1 **	1.9 **	1.7 **	-	-	-	-
Haustiere	1980	1.5 **	-	.4 *	-	-	-	-
	1981	1.8 **	-	-	1.0 **	-	-	-
	1982	2.3 **	-	-	.7 *	-	-	-
	1983	3.5 **	-	-	-	-	-	-
Motor u. Sport	1980	13.4 **	-	-	-	-	-	-
	1981	16.4 **	.9 **	-	-	-	-	-
	1982	13.4 **	.7 *	-	-	-	-	-
	1983	14.9 **	-	2.0 **	-	-	-	-
Fernsehen	1980	3.4 **	2.5 **	-	-	-	.9 **	-
	1981	4.1 **	3.9 **	-	-	-	1.7 **	-
	1982	3.9 **	4.8 **	-	-	-	1.0 **	-
	1983	3.9 **	1.9 **	-	-	-	-	-
Rauchen, Trinken, Flippern	1980	4.5 **	2.0 **	-	-	-	-	-
	1981	3.0 **	3.9 **	-	-	.3 *	-	-
	1982	3.7 **	3.7 **	.4 *	-	.4 *	-	-
	1983	5.1 **	1.7 **	-	-	-	-	-
Musika) machen	1980	/	-	/	/	/	/	/
	1981	/	*	/	/	/	/	/
	1982	/	*	/	/	/	/	/
	1983	/	**	/	/	/	/	/
Kirchliche Aktivität	1982	.7 **	1.8 **	4.4 **	-	-	.8 **	-
	1983	.9 **	2.1 **	3.5 **	-	-	-	-

\*\* :  $\alpha \leq 1\%$  \* :  $\alpha \leq 5\%$  %: Prozentsatz der durch Faktor aufgeklärten Quadratsumme

Faktoraufteilung: Geschlecht (weiblich/männlich); Schulform (Hauptschule, Realschule/Gymnasium/ Integrierte Gesamtschule) 1983 ohne Hauptschule; Region (Stadt/Land)

a) Da Musik machen (0/1)-Variable waren, wurden lediglich  $\chi^2$ -Tests gerechnet. "/": hierzu wurden keine Angaben gemacht.

Das Jahr 1983 wurde ohne Schulabgänger und ohne Hauptschüler ausgewertet.

### 6.3 Typologie von Jugendlichen nach ihren Freizeitorientierungen

Man könnte nun die sozialen Unterschiede im Freizeitverhalten weiter zusammenfassen und so zu Beschreibungen des Typs: Mädchenkultur-Jungenkultur, Unterschichtkultur-Mittelschichtkultur-Oberschichtkultur usw. kommen. Wie sich gezeigt hat, gibt es tatsächlich entlang der Geschlechtsachse die bedeutsamsten Unterschiede, nicht so sehr aber nach der sozialstrukturellen Achse der sozialen Schicht. Die sozialstrukturelle Homogenisierung ist also stärker vorangeschritten als die geschlechtsspezifische. Wir müssen somit festhalten, daß Merkmale der sozialen Lage in unterschiedlicher Weise verarbeitet werden und so sinnstiftend und verhaltenssteuernd wirken. Es ist also unübersehbar, daß auch innerhalb verwandter sozialer Lagen unterschiedliche Verhaltensmuster möglich sind.

Um Lebensstile zu eruieren, werden wir hier deshalb Gruppen suchen, die in ihrer Selbstentfaltung durch die Gestaltung freier Zeit möglichst homogen sind. *Wir gruppieren also alle jene Jugendlichen zusammen, die sich in einem jugendkulturellen Stil maximal ähnlich sind.*

Erst in einem zweiten Schritt wollen wir überprüfen, ob wir die so gruppierten Personen, die einem einheitlichen Lebensstil folgen, sozialstrukturell verankern können. In einem dritten Schritt werden wir sehen, ob sich auch typische Unterschiede in weiteren Merkmalen, wie Selbstbild, politische Einstellungen, Erziehungsstil des Elternhauses usw. ergeben. Der Erwartungshorizont, unter dem diese Analysen stehen, ergibt sich dabei aus den verschiedenen empirischen Versuchen, jugendliche Subkulturen zu identifizieren. Es soll geprüft werden, ob sich Orientierungen, wie sie etwa LENZ (1986) geschildert hat, in unseren Daten wiederfinden lassen. Diese jugendlichen Subkulturen repräsentieren in unserer Vorstellung verschiedene Wege der Selbstfindung über die Modalitäten der Gestaltung freier Zeit. Dabei erscheint uns folgende Überlegung wichtig: In den Medien spielen oft besonders auffällige jugendliche Gruppenstile, wie etwa Punks, Rocker usw., eine herausragende Rolle; es darf jedoch bezweifelt werden, daß man der großen Mehrheit der Jugendlichen gerecht wird, wenn man sie in eines dieser Lager klassifiziert. Sicherlich dienen diese Gruppenstile als Leitlinien der Verortung der eigenen Person, doch handelt es sich womöglich um Minderheiten, die sozusagen einige Eckpunkte des Spielraumes der Möglichkeiten abstecken. Der Verdacht liegt außerdem nahe, daß sie nur die eine Seite der Medaille repräsentieren, nämlich die expressiven Gruppenstile, die auffallen wollen. Was ist jedoch mit denen, die sich nicht medienwirksam verhalten?

Um auch diese Seite nicht aus dem Blick zu verlieren, halten wir es daher für angebracht und nützlich, von den alltäglichen Formen der Gestaltung freier Zeit auszugehen.

### 6.3.1 Vorgangsweise bei der Bildung der Personencluster und Ergebnisse der Clusteranalysen

Um homogene Gruppen von jugendkulturellen Lebensstilen herauszufinden, kann von folgender Vorstellung ausgegangen werden: Man kann sich die Freizeitdimensionen, die gebildet wurden, als Achsen eines "Freizeittraumes" denken, innerhalb dessen jede Person durch einen Punkt repräsentiert werden kann. Gibt es tatsächlich unterscheidbare Typen von Freizeitstilen, so müßten sich innerhalb des Freizeittraumes Ballungen von Personen bilden. Diese Ballungen sollen herausgefunden werden. Im einfachsten Fall, bei zwei Dimensionen, könnte man die Punktwolke grafisch darstellen und per Augenschein nach Ballungen absuchen. Bei mehr als drei Dimensionen versagt jedoch die grafische Methode, und es muß auf statistische Hilfsmittel zurückgegriffen werden.<sup>44</sup> Es reicht nicht mehr aus, per Augenschein die Jugendlichen herauszufinden, die sich in ihrer Gestaltungsform freier Zeit möglichst

---

<sup>44</sup> Wir haben daher clusteranalytische Verfahren angewendet, und zwar das Programm CLU des Statistiksoftwarepakets KOSTAS (vgl. NAGL et al., 1987). Dabei wird im Prinzip so vorgegangen: Für jede Person im Freizeitraum können die verallgemeinerten euklidischen Abstände zu allen anderen Personen bestimmt werden. Dabei haben wir auf standardisierte Werte zurückgegriffen, da die Skalen auf unterschiedliche Qualitäten Bezug nehmen. Nun werden Personen, die geringe Abstände zueinander haben, zusammengefaßt und wieder als *ein* Punkt im Freizeitraum repräsentiert. Für die so reduzierte Zahl der Untersuchungseinheiten werden erneut die Distanzen bestimmt und das Verfahren erneut angewandt. Das Verfahren kann so lange wiederholt werden, bis alle Personen in ein Cluster fallen. Das Fortschreiten der Clusteranalyse läßt sich grafisch als Baum fassen. Durch die Zusammenfassungen erhält man also einerseits immer weniger Cluster, andererseits werden die Cluster immer inhomogener. Man muß sich daher überlegen auf welcher Stufe der Prozeß des Zusammenfassens akzeptiert werden soll. Als Hilfsmittel kann man dabei (bei größerer Zahl von Personen) nach einigen Schritten Varianzanalysen mit der Clusterunterteilung als unabhängigem Faktor und den Achsen als abhängige Variablen rechnen und die insgesamt durch die Clustereinteilung aufgeklärte Abweichungsquadratsumme betrachten. Gegen Anfang des Prozesses, bei vielen Clustern, wird die aufgeklärte Abweichungsquadratsumme groß sein, aber mit zunehmender Zusammenfassung der Cluster abnehmen. Zeichnet man die aufgeklärte Abweichungsquadratsumme in Abhängigkeit vom jeweiligen Clusterschritt auf, so können auffallend steile Abfälle in der Grafik Stellen markieren, an denen sich eine weitere Zusammenfassung besonders ungünstig auswirken würde. Letztendlich - und dies muß deutlich gesagt werden - handelt es sich jedoch um Ermessensentscheidungen, welche Clusterlösung akzeptiert werden soll.

Bei sehr vielen Personen - wie bei den hier zugrundeliegenden Daten - arbeitet das Programm CLU so, daß es nicht den gesamten Clusterbaum erstellt, sondern mit einer bestimmten unteren Distanzschwelle beginnt, zunächst alle Personen in Clustern zusammenfaßt, deren Distanzen zueinander diese untere Schwelle unterschreiten, und dann in der Clusterbildung so lange fortschreitet, bis eine bestimmte obere Distanzschwelle erreicht ist. Hat man eindeutige, scharf voneinander verschiedene Ballungen von Personen im Variablenraum, so ergeben sich schnell homogene Cluster, die einen hohen Prozentsatz der Gesamtvariation aufklären und geringe Binnenvarianz besitzen.

ähnlich sind. Wir gruppieren hier also nicht die verschiedenen Formen der Freizeitgestaltung, die ja konsistente Muster ergaben; die Aufmerksamkeit gilt vielmehr Personenmustern, also Jugendlichen, die sich in ihrem Freizeitverhalten maximal ähnlich sind. Zu welchen Lösungen führt nun die Clusteranalyse der Jugendlichen im von den Jugendkulturskalen aufgespannten Raum der Freizeitaktivitäten?

Da das Verfahren sehr aufwendig ist, erfolgte eine Beschränkung auf das Erhebungsjahr 1982 (15jährige). Es werden nur diejenigen Personen betrachtet, die 1982 auf allen Jugendkulturskalen Werte besitzen ( $N = 1627$ ). Die Skala "Musik machen" wurde dabei aufgrund ihres geringen Meßniveaus aus der Analyse ausgeschlossen. Alle anderen Jugendkulturskalen wurden vor der Clusterbildung standardisiert.

In einer frühen Phase der Clusteranalyse fallen bereits 6 Cluster an, die größer als 20 Personen sind; 5 davon sind relativ homogen und bleiben im Verlaufe der weiteren Zusammenfassung stabil, d.h. sie werden nicht zusammengelegt und es werden fast keine neuen Fälle angelagert. Das sechste Cluster ist jedoch schon am Anfang sehr groß ( $N = 726$ ) und wächst im Verlaufe weiterer Zusammenfassungen bis auf 849 Personen an. Am Ende dieser ersten Clusteranalyse verbleiben 29 Cluster, von denen, wie gesagt nur sechs größer als 20 sind; diese sechs Cluster umfassen 1306 der 1627 Fälle (80.3%). Die restlichen Fälle liegen entweder isoliert im Variablenraum, oder gehen nur mit weniger als 20 Fällen zusammen. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, daß wir von einer im Mittelbereich relativ diffusen Punktwolke ausgehen müssen, von der sich aber einige Gruppen deutlich abheben.

Inhaltlich könnte dies so interpretiert werden, daß es homogene Freizeitstile gibt, die aber nur wenige Jugendliche praktizieren. Diese Gruppen, die untereinander sehr unterschiedlich sind, erwecken dann den Eindruck pluraler Lebensstile. Die große Gruppe von Jugendlichen läßt sich aber nicht einem homogenen Stil zuordnen, sie bildet gewissermaßen die "Masse" eines typisch jugendlichen Freizeitstils.

Die Unterteilung der Gesamtstichprobe in die 29 Cluster am Ende der ersten Analyse kann dabei etwa 16% der Gesamtvarianz in den Jugendkulturskalen aufklären. Da dies ein geringer Wert ist und das sechste Cluster ziemlich inhomogen ist und sehr viele Schüler umfaßt, wurde in einer zweiten Clusteranalyse das 6. große Cluster weiter zerlegt. Dabei zeigt sich, daß hier die Ballungen weniger scharf unterschieden werden können, sondern sich bereits am Anfang der zweiten Analyse kleinere Cluster um einen relativ großen Kern gruppieren und dann ziemlich schnell mit diesem zusammenwachsen. Aufgrund des Verlaufs der Kurve der aufgeklärten Quadratsumme, die bei etwa

45% aufgeklärter Variation einen deutlichen Knick hat, wurde an dieser Stelle der Clusterbaum abgeschnitten. Von den 849 Fällen lassen sich dabei 580 (68.3%) 8 Clustern mit mehr als 20 Personen zuordnen. Die verbliebenen 5 Cluster aus dem ersten Analyseschritt und die 8 Cluster aus dem zweiten Analyseschritt (zusammen 13 Cluster) umfassen insgesamt 1137 der 1627 Personen (70%). Nur diese 13 Cluster werden im folgenden weiter betrachtet.

Um zu sehen, wie diese Cluster im Raum der Freizeitorientierungen liegen, werden die Profile der einzelnen Gruppen auf den Jugendkulturskalen erstellt - siehe die Abbildungen 14 a-g. Dabei wurden auch alle nicht zu den 13 Clustern gehörenden Fälle in einer Restgruppe zusammengefaßt und ausgewertet. Tabelle 6.7 zeigt zunächst einmal die Mittelwerte und Varianzen der einzelnen Cluster auf den Jugendkulturskalen.

Tab. 6.7: Mittelwerte und Varianzen der Cluster auf den Jugendkulturskalen, Teil 1: die 5 verbliebenen großen Cluster aus dem ersten Schritt

Clusternummer:	Total	1=Rest	2	3	4	5	6
Besetzung:			132	190	39	50	46
Rauchen, Trinken	2.4 3.2	2.6 4.3	2.5 1.5	2.2 1.5	1.7 0.8	1.4 1.1	3.8 1.4
Motor u. Sport	4.9 2.4	5.1 5.0	5.3 1.0	5.1 1.8	5.9 0.7	4.3 0.7	6.9 0.9
Fernsehen	3.8 3.6	3.9 4.6	3.8 2.0	4.6 1.7	4.9 1.6	3.7 1.4	5.8 0.6
Bravokultur	24.4 17.3	24.2 40.8	23.7 9.0	25.8 5.4	27.7 7.1	22.6 8.4	26.5 7.4
Bildungsorientierung	15.5 12.3	15.8 24.7	14.1 3.2	15.5 6.8	21.3 6.1	14.1 2.3	13.8 6.7
Musik machen	50%	51%	41%	44%	76%	46%	55%
Vereinsaktivität	4.5 1.0	4.6 1.1	5.4 0.4	4.4 1.3	4.6 1.1	4.8 0.2	4.8 1.0
Haustiere	4.0 1.2	4.0 1.4	3.1 0.1	4.1 0.6	5.2 0.6	3.8 0.2	3.8 0.5
Kirchliche Aktivität	5.1 1.2	5.1 1.3	4.8 0.8	4.8 0.7	5.9 2.0	5.0 0.7	4.5 0.5

Die erste Zeile zeigt jeweils die Mittelwerte, die zweite Zeile die Varianzen.

Es wurde die Gesamtstichprobe der 1982 erhobenen Schüler betrachtet. Die Gesamtstichprobe und der "Rest" sind unterschiedlich groß, je nachdem wieviele Personen keinen Wert auf der entsprechenden Skala haben. Das maximale Gesamt-N ist 1952.

Tab. 6.8: Mittelwerte und Varianzen der Cluster auf den Jugendkulturskalen, Teil 2: die 8 verbliebenen großen Cluster aus dem zweiten Schritt

Clusternummer:	7	8	9	10	11	12	13	14
Besetzung:	27	50	51	302	62	40	22	26
Rauchen,	0.7	2.7	2.4	2.3	2.9	1.4	1.1	1.7
Trinken	0.5	2.8	4.5	2.6	4.6	0.6	1.3	1.6
Motor u. Sport	3.6	4.7	4.8	4.6	3.9	3.6	3.0	4.0
	0.4	2.5	2.3	1.2	1.5	0.9	0.6	0.9
Fernsehen	4.2	2.2	4.7	3.7	1.6	3.7	3.9	1.0
	1.4	1.2	2.5	2.7	0.7	2.5	2.3	0.4
BRAVO-Kultur	25.0	25.5	24.4	23.5	24.0	25.6	22.1	20.6
	14.0	6.0	5.5	12.5	11.1	13.8	7.3	4.2
Bildungs-	16.6	18.7	13.2	15.3	15.0	16.2	15.3	12.2
orientierung	3.1	6.2	5.8	9.0	7.5	8.5	7.1	4.0
Musik machen	70%	58%	28%	49%	53%	56%	59%	40%
Vereinsaktivität	4.9	4.3	3.4	4.3	5.4	5.1	5.1	3.8
	0.5	0.7	0.3	1.0	0.4	0.3	0.5	0.5
Haustiere	5.8	3.2	3.2	4.5	3.7	3.4	3.1	3.2
	0.2	0.2	0.1	1.0	0.4	0.3	0.1	0.2
Kirchliche	6.6	5.1	5.3	5.3	4.8	7.0	4.3	4.5
Aktivität	0.6	0.6	0.6	1.2	0.9	0.6	0.3	0.4

Die erste Zeile zeigt jeweils die Mittelwerte, die zweite Zeile die Varianzen.

Es wurde die Gesamtstichprobe der 1982 erhobenen Schüler betrachtet. Die Gesamtstichprobe und der "Rest" sind unterschiedlich groß, je nachdem wieviele Personen keinen Wert auf der entsprechenden Skala haben. Das maximale Gesamt-N ist 1952.

Wie man an den Varianzen sieht, sind die Cluster in der Regel relativ homogen. Allerdings zeigt sich dabei auch, daß nicht alle Freizeitorientierungen gleichermaßen geeignet sind, ein Cluster zu beschreiben, da manche Cluster nur auf einigen Orientierungen kleine Varianzen haben, auf anderen aber breit streuen. Daher werden später in einer schematischen Übersicht über die Cluster solche Variablen, auf denen die Cluster inhomogen sind, nicht zur Beschreibung herangezogen. Wie Tab. 6.7 und 6.8 zeigen, lassen sich die einzelnen Cluster wie folgt beschreiben. Dabei ist zu beachten, daß bei dieser und allen weiteren Übersichten immer auch die Restgruppe in der Auswertung mitberücksichtigt wurde (z.B. bei der Berechnung von standardisierten Werten, durchschnittlichen Prozentsätzen usw.), hier aber nicht extra aufgeführt wird, da sie zwar im Mittel unauffällig ist, sich aber durch extrem hohe Binnenvarianz auszeichnet.

Um zu einer übersichtlichen Darstellung zu kommen, sind diese inhomogenen Aktivitäten nicht berücksichtigt, in Abb. 6.6 sind sie durchgestrichen. Alsdann sind die Differenzen zu anderen Gruppen bei einem Merkmal in

"Größenklassen" eingeteilt worden, die von hoch negativ auszeichnend bis hoch positiv auszeichnend reichen. Dadurch wird unmittelbar ersichtlich, worin sich ein Cluster von Jugendlichen jeweils von den anderen unterscheidet.

Abb. 6.6: Schematische Übersicht über die Lage der Jugendkulturcluster im Raum der Freizeitorientierungen

Clusternummer und Besetzung des Clusters

untersuchte Variablen	2 132	3 190	4 39	5 50	6 46	7 27	8 50	9 51	10 302	11 62	12 40	13 22	14 26
Rauchen, Trinken, Flippern	0	0	-	--	++	---					--	--	-
Motor u. Sport	+		++	-	++++	---			0		---	----	--
Fernsehen		+	++	0	++++	0	---			----			-----
Bravokultur		+	++	-	++		+	0				--	---
Bildungsorient.	--		++++	-	-	+	+++	--					---
Musik machen	-	-	++++			+++	+	----	0	0	+	+	-
Vereinsaktiv.	+++			0		+		----		+++	+	+	---
Haustiere	---	0	++++	0	0	++++	--	--		-	--	---	--
Kirchl. Aktiv.					--	++++	0	0			++++	---	--

Die Symbole wurden wie folgt vergeben:	z-Wert	von	bis	z-Wert	von	bis	bei Prozenten <Musik machen> Abweichungen
	-0.25	+0.25	0				
	-0.50	-0.26	-	.26	.50	+	6%-10% +/-
	-0.75	-0.51	--	.51	.75	++	11%-15% ++/-
	-1.00	-0.76	---	.76	1.00	+++	16%-20% +++/-
	-1.25	-1.01	----	1.01	1.25	++++	21%-25% ++++/-
	< -1.25		-----		> 1.25	+++++	> 25% ++++/-

Durchgestrichene Kästchen werden nicht zur Beschreibung herangezogen, weil hier die Varianz innerhalb des entsprechenden Clusters mindestens 1/2 so groß wie die Gesamtvarianz auf der Variable ist.

Diese verschiedenen Clusters sollen hier sprachlich charakterisiert werden:

### Cluster 2: die Vereinskultur

Die Jugendlichen aus Cluster 2 zeichnen sich vor allem durch hohe Aktivität in Vereinen und Interesse an Sport aus. Dies geht auf Kosten anderer Interessen, die unterdurchschnittlich wenig Gewicht haben (Haustiere, Bildungsorientierung, Musik machen).



### Cluster 3: *die Unauffälligen*

Cluster 3 umfaßt eine relativ homogene Gruppe, die sich lediglich durch etwas mehr Fernsehen, etwas höhere BRAVO-Kultur und etwas weniger Musik machen vom statistischen Durchschnitt abhebt. Dies ist ein Beleg dafür, daß es so etwas wie einen Durchschnittstyp tatsächlich gibt.

### Cluster 4: *die häuslich sich intensiv Beschäftigenden*

Hier liegt eine Gruppe vor, die außerordentlich hohe Werte bei Bildungsorientierung, Musik machen und Haustierinteressen aufweist und ziemlich hohe bei Motor und Sport, Fernsehen und BRAVO-Kultur. Interessanterweise geht hier Bildungsorientierung, also Aktivitäten wie Bücher lesen, über Fragen der Weltanschauung diskutieren und klassische Musik hören, mit BRAVO-Kultur, also sich mit Mode, Stars, Popmusik usw. beschäftigen, Hand in Hand. Eduard SPRANGERS Vorstellung von einer Kulturpubertät, scheint also keine reine empirische Entsprechung zu haben, da ausgerechnet diejenigen mit der höchsten Bildungsorientierung sich auch stark mit BRAVO-Kultur beschäftigen. Insgesamt zeichnet sich diese Gruppe durch eine hohe Intensität der Freizeitgestaltung aus. Sie sind sehr profiliert, noch stark an kindlichen Aktivitäten orientiert, aber auch schon an typischen Jugendlichen Formen der Freizeitgestaltung ausgerichtet. Gleichzeitig sind sie sehr "solide". Der Übergangscharakter dieser Lebensphase kommt bei ihnen besonders prägnant zum Ausdruck.

### Cluster 5: *die braven Durchschnittlichen*

Cluster 5 ist recht homogen, liegt aber fast im statistischen Durchschnitt, mit der Ausnahme, daß deutlich geringere Werte bei Rauchen, Trinken Flippern vorliegen.

### Cluster 6: *die Maskulinen*

Diese homogene Gruppe zeichnet sich durch die höchsten Werte bei Rauchen, Trinken, Flippern sowie bei Interesse an Autos, Motorrädern und Fußball und beim Fernsehen aus. Ebenfalls hohe Werte liegen bei BRAVO-Kultur vor, geringe bei kirchlichen Aktivitäten. Die Idee liegt nahe - was noch zu beweisen wäre - ,daß es sich hier um eine männliche Unterschichtkultur handelt.

### Cluster 7: *die traditionell Religiösen*

Das ebenfalls homogene Cluster 7 ist so ziemlich das Gegenteil einer maskulinen Orientierung. Rauchen, Trinken, Flippern und Motor u. Sport - Hauptmerkmale der Maskulinen haben sehr geringe Werte, während die Beschäftigung mit Haustieren, kirchliche Aktivität und Musik machen eine herausragende Bedeutung haben. Da wir wissen, daß Tierinteressen eine besondere Domäne der Mädchen sind, kann man vermuten, daß es sich hier um eine ausgesprochene Mädchenkultur handelt.

### Cluster 8: *die Bildungsorientierten*

Diese Gruppe zeigt als herausragende Charakteristika eine hohe Bildungsorientierung, aber geringe Werte beim Fernsehen und bei den Haustieren. Da hier - im Gegensatz zu den Freizeitaktivisten - eine deutliche Konzentration auf einen bestimmten Bereich vorliegt, haben wir diesen zur Charakterisierung herangezogen.

### Cluster 9: *die Passiv-Einsamen*

Die Jugendlichen dieses Clusters haben die niedrigsten Werte auf den beiden Skalen, die am meisten auf eigenes aktives Freizeitgestalten abheben, nämlich Musik machen und Vereinsaktivität. Ebenso zeigen sie niedrige Werte bei Bildungsorientierung und Haustierinteressen, die ebenfalls auf Aktivitäten abzielen, die über Konsumieren hinausgehen. Es wird der (noch zu prüfende) Eindruck erweckt, als handle es sich um Jugendliche, die viel allein und lustlos "rumhängen".

### Cluster 10: *Heterogene*

Dieses Cluster ist zu inhomogen, als daß man es als eigenständige Gruppierung interpretieren könnte. Es enthält anscheinend auch keine nennenswerten größeren Ballungen, so daß man von einer diffusen, nur leicht dichter gepackten Punktwolke in der Nähe des Zentroids des Raumes der Freizeitorientierungen ausgehen muß. Zusammen mit den Schwierigkeiten, die 30% des "Rests" einem Cluster zuzuordnen, ist dies ein Hinweis darauf, daß die Muster der Freizeitorientierungen recht vielschichtig sind und nicht in einige wenige, alles umfassende, disjunkte Typen zerlegt werden können.

### Cluster 11: *die außerfamiliär Organisierten*

Diese Jugendlichen fallen nur durch hohe Vereinsaktivitäten und sehr geringes Fernsehen auf. Im Gegensatz zu den Vereinsaktiven des Clusters 2 kapfen sie die nötige Zeit für ihre Aktivitäten anscheinend vor allem bei ihrem Fernsehkonsum ab und weniger bei der Bildungsorientierung, bei Musikmachen und Haustierinteressen.

### Cluster 12: *die fortschrittlich Religiösen*

Ebenso wie die religiösen des Clusters 7 haben diese Jugendliche hohe Werte bei kirchlichen Aktivitäten, aber geringe bei Rauchen u. Trinken und Motor u. Sport. Das Unterscheidungsmerkmal ist vor allem das geringe Interesse für Haustiere.

### Cluster 13: *die Individualisten*

Cluster 13 fällt auf durch besonders niedrige Werte bei Interessen für Autos, Motorräder und Fußball, durch wenig Rauchen und Trinken, BRAVO-Kultur, Haustierinteressen und kirchliche Aktivität. Leicht überdurchschnittlich sind Musik machen und Vereinsaktivitäten ausgeprägt. Diese spezielle Kombination könnte darauf hindeuten, daß es sich um Jugendliche handelt, die alles Auffällige meiden und stark auf sich und ihre Familie bezogen leben.

### Cluster 14: *die Distanzierten*

Erstaunlicherweise liegt das sehr homogene Cluster 14 auf allen Jugendkulturskalen (zum Teil weit) unter dem Durchschnitt. Besonders deutlich wird Fernsehen abgelehnt. In dieser Massierung spricht dies dafür, daß es sich um eine Gruppe handelt, die sich vom Spektrum der üblichen Freizeitaktivitäten weitgehend distanziert. Die Frage ist nur, was machen die überhaupt? Man könnte vermuten, daß es sich um hoch auf bestimmte Aktivitäten spezialisierte Jugendliche handelt, die wir nicht erkennen konnten, weil besonders in den Skalen BRAVO-Kultur und Bildungsorientierung doch recht heterogene Fragen zusammengefaßt wurden. Dem ist aber nicht so: Eine Sonderauswertung mit allen Einzelfragen der beiden Skalen zeigt, daß Cluster 14 auf allen Einzelfragen weit unter dem Durchschnitt liegt (vgl. hierzu Abb. 6.6). Dort sieht man auch, daß die Skalenbildung offensichtlich sinnvoll war, weil in der Regel die Cluster auf allen Einzelfragen ähnlich liegen. Die allein bei dieser Gruppe hohen Werte auf der Skala Jugendzentrismus verweisen tat

sächlich darauf, daß hier Anklänge an die Haltungen der Szene zu finden sind, die auch eine Distanzierung von "kommerziellen" und "bürgerlichen" Formen der Freizeitgestaltung implizieren.

## **6.4 Profile der Jugendkulturcluster in verschiedenen Bereichen**

Die entscheidende Frage, die sich hier stellt, ist nun die, ob die oben beschriebenen Stile der Freizeitgestaltung auf unterschiedliche Wege der *Selbstfindung* und der *Lebensstile* insgesamt verweisen, also indikativ für die Verortungsformen im Rahmen möglicher Selbst- und Weltverständnisse insgesamt sind. Dazu haben wir die 13 Clusters unterschiedlicher Freizeitgestaltung danach untersucht, ob ihnen auch Unterschiede in den Merkmalsbereichen entsprechen, die unserer Analyse von Prozessen der Identitätsbildung insgesamt zugrundeliegen.

Diese Lebensstile sollen anhand der Profile bei folgenden Merkmalen dargestellt werden, die helfen können, die Analyse der Identitätsfindung insgesamt zusammenzufassen.

*1. Soziokognitive Kompetenzen und Ich-Stärke:* Diese beiden Dimensionen der Persönlichkeit sollen die zugrundeliegenden Fähigkeiten der Person, mit sich und der Welt verständnisvoll und "selbstwertdienlich" umgehen zu können, indizieren.

*2. Leistung und Disziplin:* Die Selbsteinordnung auf der Achse der Leistungsnormen dürfte ein wichtiges Element des sich entwickelnden Lebensstils sein.

*3. Soziale Haltungen:* Mehrere Indikatoren sollten die prosoziale Motivation und die sozialen Haltungen indizieren. Es geht hier einmal um die soziale Sensibilität, um die Einschätzung der eigenen sozialen Kompetenzen und um das soziale Engagement. Dies soll sowohl für die Altersgruppe insgesamt als auch für die Motivationsstrukturen in bezug auf das andere Geschlecht erfaßt werden.

*4. Politische Orientierung:* Mit einem breiten Spektrum von Indikatoren der politischen Orientierung können wir die Nähe- und Distanzverhältnisse zu verschiedenen politischen Weltverständnissen erfassen.

5. *Ereignisgeschichte*: Die sozialen Erfolge in der Schulklasse, die erzielte Aufmerksamkeit und Sympathie, die Dissensgeschichte mit den Eltern und die schulische Leistungskarriere charakterisieren die äußere Lebensgeschichte von Heranwachsenden. Ihre Bedeutung für die Lebensstile gilt es zu eruieren.

6. *Soziale Einbettung*: Die wahrgenommene soziale Einbettung in die Altersgruppe bzw. die Wahrnehmungen von Zuwendung oder Distanz durch Eltern, Lehrer und Klassenkameraden charakterisieren die lebensweltliche Verortung beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz, die das Lebensgefühl und den Lebensstil entscheidend prägen dürften

Damit ergibt sich ein breites Spektrum von Beschreibungsdimensionen von Jugendlichen, die ein homogenes Muster des Freizeitverhaltens zeigen. An ihm wollen wir uns im folgenden orientieren, ohne es allerdings tabellarisch zu dokumentieren.

Besonders gelegen ist uns auch an der *sozialstrukturellen Verankerung* (s. Abb. 6.7) der Lebensstile, ob sie von Mädchen stärker als von Jungen gepflegt werden, ob sie in höheren oder niedrigeren sozialen Schichten zu finden sind, ob sie in Hauptschulen oder Gymnasien häufiger vorkommen, ob sie in der Stadt häufiger sind als auf dem Lande.

Schließlich werden wir versuchen, die verschiedenen Profile der Lebensgestaltung mit markanten Merkmalen der Identitätsfindung (Abb. 6.8) in Zusammenhang zu bringen, ob also mit einem Profil häufiger eine vorzeitige Übernahme von Schablonen aus der Erwachsenenwelt (Forclosure) verbunden ist, bzw. ob jemand eher traditionelle oder eher emanzipierte Geschlechtsrollenvorstellungen vertritt.

Wenn man bedenkt, daß diese Merkmale jeweils bei 13 Gruppen auftauchen, dann ergibt sich eine hoch komplexe Analyseform. Um diese trotzdem handhabbar zu machen, werden im folgenden Übersichten in der Art von Abbildung 6.8 präsentiert. In diesen Abbildungen werden bei Skalen nur diejenigen Gruppen hervorgehoben, die um mindestens 0.20 Standardabweichungen vom Mittelwert der "Masse", also der nicht eindeutig einem Cluster zuzuordnenden Gruppe abweichen, und bei klassifikatorischen Variablen diejenigen, die sich um wenigstens 10% vom durchschnittlichen Prozentsatz abheben.

Abb. 6.7: Sozialökologische Verankerung der Freizeitcluster (Darstellung der überrepräsentation einer Gruppe, verzeichnet wenn mehr als 10% überrepräsentation)

	Geschlecht	Stadt / Land	Schicht	Leistungs- status
Vereinskultur	Männlich		Mittel	
Unauffällige	Weiblich			
Häuslich intensive Jugend	Weiblich		Mittel	Hoch
Brav Durchschnittliche				Hoch
Maskuline	Männlich		Niedrig	Niedrig
Traditionell Religiöse	Weiblich	Land		Hoch
Bildungsorientierte	Weiblich			Hoch
Passiv-Einsame		Land		Mittel
Heterogene				
Außerfamiliär Organisierte	Weiblich	Land	Mittel	Hoch
Fortschrittlich Religiöse	Weiblich	Land		Hoch
Individualisten	Weiblich	Stadt	Mittel	Hoch
Distanzierte		Stadt		

Abb. 6.8: Identitätsmuster und Freizeitcluster (Darstellung der Überrepräsentation einer Gruppe, verzeichnet wenn mehr als 10% Überrepräsentation)

	Identität		Geschlechts- rolle	Erfahrungs- grad
	Politik	Beruf		
Vereinskultur				Hoch
Unauffällige			Kompromiß	
Häuslich intensive Jugend	Entschiedene		Emanzipiert	Niedrig
Brav Durchschnittliche	Diffuse	Entschiedene	Kompromiß	Mittel
Maskuline	Festgelegte	Entschiedene	Kompromiß	Hoch
Traditionell Religiöse	Festg./Diff.	Entschiedene	Traditionell	Niedrig
Bildungsorientierte	Entschiedene		Emanzipiert	
Passiv-Einsame	Festgelegte		Traditionell	
Heterogene				
Außerfamiliär Organisierte	Suchende		Traditionell	Hoch
Fortschrittlich Religiöse		Suchende	Traditionell	Mittel
Individualisten				Niedrig
Distanzierte		Suchende	Emanzipiert	

Erfahrungsgrad mit dem anderen Geschlecht: niedrig (1-2); mittel (3-4); hoch (5-6)

Aufgrund eines solchen Vorgehens kann man zusammenfassend die Jugendkulturcluster wie folgt charakterisieren.

### Cluster 2: Die in die Vereinskultur eingebundenen

sind in ihrer Stellung zu jugendlichen Gruppenstilen unauffällig, lehnen lediglich neue Jugendreligionen stärker ab als der Durchschnitt. Es sind häufiger Jungen aus der Ober- oder Mittelschicht mit höheren Ausbildungszielen, sie gehen auch überdurchschnittlich oft aufs Gymnasium. In ihren sozialen Beziehungen sind sie unauffällig. Sie zeichnen sich noch durch hohes Selbstkompetenzbewußtsein und hohe seelische Stabilität aus. Im interpersonalen Bereich, im politischen Bereich, im Leistungsbereich und bei der Wahrnehmung der elterlichen und schulischen Umwelt liegen sie im durchschnittlichen Bereich, mit einer Tendenz zu günstigen Konstellationen der Persönlichkeit und der sozialen Einbettung.

### Cluster 3: *Die Unauffälligen*

setzen sich überzufällig aus Mädchen zusammen und tragen ihren Namen zu Recht; denn sie liegen in allen Bereichen im mittleren Spektrum. Ihrem Lebensstil in der Freizeit entspricht somit auch die Persönlichkeitsstruktur, die Ereignisgeschichte in der Adoleszenz und die soziale Einbettung. Auch die politische Orientierung unterscheidet sich in keiner Dimension von der "Masse".

### Cluster 4: *Die häuslich sich intensiv Beschäftigenden*

sind vorwiegend Mädchen, häufiger auch Fans von Musikgruppen, kommen eher aus oberen und mittleren Schichten, haben alle (!) einen festen gleichgeschlechtlichen Freund bzw. eine Freundin, haben jedoch keine feste Bindung zum anderen Geschlecht und sind selten in eine Clique eingebunden. Sie haben auch deutlich weniger Kontakt zum anderen Geschlecht. Die Familie scheint ihnen ein guter Anlaufpunkt zu sein, da sie häufiger als andere mit ihren Eltern reden und sie überproportional als Bezugspersonen wählen, wenn sie Probleme mit sich haben. Auffallend ist noch, daß sie zwar einerseits mehr als andere auf sich selbst aufmerksam und mit sich selbst zufrieden sind, gleichzeitig aber häufiger über somatische Beschwerden und Depressionen klagen.

Diese Gruppe ragt durch einige zusätzliche Merkmale deutlich aus der Masse heraus. So ist sie besonders leistungsen­gagiert und positiv auf die Eltern bezogen. Ihre Einbettung in die Altersgruppe ist eher auf Zweierfreundschaften ausgerichtet und insgeheim von idealistischen Vorstellungen über Geborgenheit gespeist. Sie sind eher häufig allein zu Hause, das noch ein wichtiger Ort der Freizeitgestaltung ist. Die politischen Orientierungen sind noch wenig ausgeprägt. Die Eltern dieser Kinder sind wenig autoritätsorientiert.

### Cluster 5: *Die braven Durchschnittlichen*

setzen sich sowohl aus Jungen als auch aus Mädchen zusammen. Sie besuchen überdurchschnittlich häufig das Gymnasium. Damit geht auch eine höhere soziokognitive Kompetenz einher. Auffallend ist dagegen, daß sie ihre sozialen Kompetenzen gering einschätzen. Sie sind somit noch etwas stärker familiengebunden. Entsprechend sind die politischen Haltungen noch nicht sehr ausgeprägt, wenngleich sie etwas zu Law and Order neigen. Die Eltern werden als besonders wenig druckorientiert und konformitätsorientiert wahrgenommen. Zu dem Bild, daß es sich um solche handelt, die ihr Jungsein nicht auffällig ausdrücken wollen, paßt auch, daß sie Rocker und Punks eher



ablehnen, daß sie wenig Dissens mit ihren Eltern haben, in der Schulklasse seltener Geltungswahlen erhalten und geringere Durchsetzungsfähigkeit haben.

#### Cluster 6: *Die Maskulinen*

sind eine sehr scharf und eindeutig abgrenzbare Gruppe. Sie besteht zu 78% aus Jungen. Sie mögen diejenigen Gruppenstile, die eher an "Männlichkeitsattributen" orientiert sind, wie Fußball-Fans, Bundeswehrfans und Motorradfans. Popper und alle (!) politischen Jugendgruppen lehnen sie ab. Es handelt sich eindeutig um eine männliche Unterschichtskultur, wie sich bei den Sozialdaten zeigt. Sie haben meist eine Clique, mit der sie sich treffen, aber in der Regel keine feste Beziehung zu einem Mädchen. Sie zeigen hohe Werte auf der Skala "Aggression-Normverletzung" (Lehrer ärgern, sich prügeln, frech sein) und haben häufig Streit mit ihren Eltern, deren Erziehungsstil anscheinend nicht sehr förderlich ist - siehe die Skala "elterliches Stützsystem", hinter der sich im einzelnen Straffintensität und Mißachtung, geringe Wertschätzung, Inkonsistenz und Willkür und wenig Transparenz und Interesse verbergen. Mit den Eltern, die eher konservativ und gehorsamsorientiert sind, haben sie überdurchschnittlich viel Streit.

Sie demonstrieren besonders hohes Kompetenzbewußtsein bei der Gewinnung von Kontakt mit dem anderen Geschlecht, wengleich ihre sonstige soziale Einbettung lediglich im Durchschnitt liegt. Sie haben auch schon überdurchschnittlich viele Erfahrungen mit Mädchen. Dabei fällt aber auf, daß die soziale Sensibilität (soziale Interessen, Rollenübernahmeverständnis) sehr gering ist. In der Schulklasse selber scheint die Anerkennung nicht so groß zu sein, denn sowohl die Geltungswahlen als auch die Sympathiewahlen liegen im Durchschnitt.

Obwohl sie egalitär-reformerische Ziele eher ablehnen (Gleichberechtigung, Mitbestimmung etc.), würden sie - falls sie überhaupt zum Wählen gehen - überdurchschnittlich häufig die GRÜNEN wählen. Jedenfalls ist dies ein Indiz dafür, daß die GRÜNEN ihre Anhängerschaft nicht nur bei jungen Intellektuellen finden. Diese Gruppe entspricht weitgehend LENZ' (1986) maskuliner Orientierung. Ihr herausragendes Merkmal ist dies, daß sie ihre präferierte Lebensgestaltung früh außerhalb der Familie in Cliques suchen.

Die politischen Haltungen sind wenig prononciert, lediglich die Distanz zu progressiven egalitären Werten verrät eine beginnende konservative politische Haltung.

### *Cluster 7: Die traditionell Religiösen*

Wie bereits oben vermutet, handelt es sich hier fast ausschließlich um eine reine Mädchenkultur, die in der Regel nur auf dem Land, in Gymnasien und dort überproportional im katholischen Milieu zu finden ist. Alles, was den Eindruck der Normverletzung macht, wird abgelehnt: Motorradfans, Rocker, Punks, Hausbesetzer und Jusos. Politisches Interesse und egalitär-reformerisches Denken sind gering ausgeprägt, dafür stehen diese Mädchen der CDU nahe. Sie sind eher an den Erwachsenen orientiert, nennen z.B. als Bezugspersonen häufiger Erwachsene, verbringen ihre Freizeit überdurchschnittlich häufig allein - fühlen sich dementsprechend auch einsam - und fallen durch betonte Normkonformität, hohe Leistungsbereitschaft und Arbeitsmoral auf.

Neben der ausgeprägten Arbeitsmoral, den guten Leistungen und der "leicht" positiven Bindung an die eher konservativen Eltern fallen die sozialen Haltungen auf. Die ausgeprägt sensible soziale Einstellung und die hohe prosoziale Motivation ist nicht von entsprechendem Kompetenzbewußtsein im sozialen Bereich begleitet. Im Gegenteil: sie schätzen sich eher als schüchtern und wenig durchsetzungsfähig ein. Auch die Selbsteinschätzung ihrer sozialen Einbettung ist nicht ausgeprägt positiv. Dies hat auch objektive Entsprechungen in einem niedrigen Geltungs- bzw. Sympathiestatus in der Schulklasse.

### *Cluster 8: Die Bildungsorientierten*

besuchen, nicht überraschend, überdurchschnittlich häufig das Gymnasium, streben ein höheres Ausbildungsziel an, kommen auch eher aus Bildungsschichten (siehe: Bildung des Vaters) und haben ein höheres politisches Interesse und gute politische Kenntnisse. Ihren politischen Einstellungen nach sind sie eindeutig dem linken und grünen Flügel zuzurechnen. So zeigen sie eine höhere Protestbereitschaft, geringeres "Law-and-order"-Denken, treten besonders stark für Ziele der Gleichberechtigung und Mitbestimmung ein und bevorzugen die GRÜNEN. Sie zeigen also schon ein ausgeprägtes politisches Profil. Dazu paßt auch, daß sie bei heterosexuellen Beziehungen das Ungebundenheitsbedürfnis herausstreichen und das Geborgenheitsbedürfnis weniger thematisieren. Gerade dieser Aspekt enthält den wichtigen Akzent, daß es sich hier um autonom orientierte Jugendliche handelt, die einen klaren Anspruch auf Selbstentwicklung haben. In ihrer Geschlechtsrolle sind sie deutlich "emanzipiert", sie möchten in Zukunft auch bei Familiengründung den Beruf nicht aufgeben. Sie haben hohe soziale Interessen und breite soziale Fähigkeiten, nennen als Bezugspersonen fast ausschließlich Peers, verbrin-

gen aber häufiger als der Durchschnitt ihre Freizeit nicht in einer Clique und fühlen sich häufiger einsam. Sie scheinen eher von der sensiblen Sorte zu sein, da sie gleichzeitig überdurchschnittliche Selbstaufmerksamkeit und somatische Beschwerden berichten. Es handelt sich entsprechend häufiger um Mädchen als um Jungen. Es finden sich hier Anklänge zu dem, was LENZ (1986) Subjektorientierung genannt hat. Dies ist damit eine sehr artikulierte Mädchengruppe, intellektuell und engagiert. Sie repräsentiert am deutlichsten eine "Kulturpubertät", die sich heute vor allem auf dem Gebiet der Herausarbeitung politischer Haltungen formiert. Wenn dies bei Mädchen der Fall ist, dann fallen die Konturen einer Kulturpubertät heute auch schärfer aus.

#### *Cluster 9: Die Passiv-Einsamen,*

die vor allem im mittleren Bildungsniveau auf dem Lande zu finden sind und die eine eher traditionelle Rollenverteilung zwischen Mann und Frau wünschen sowie politisch eher früh festgelegt sind, haben vor allem ein großes Problem: die schwache soziale Einbettung in die Altersgruppe. Sie ist von der Selbsteinschätzung, schüchtern und wenig durchsetzungsfähig, aber auch weniger sozial interessiert zu sein, begleitet. Damit einher geht das zweite große Problem: die schwache Ich-Stärke, also das negative Selbstbild, die geringe Zufriedenheit mit sich selbst, das geringe Selbstkompetenzbewußtsein und die geringe Selbstkenntnis.

Entsprechend unartikuliert ist die sonstige Lebensorientierung: die politischen Haltungen sind ebenso im Mittelbereich wie die Leistungsorientierung.

#### *Cluster 10: Heterogene*

Das heterogene und unauffällige Bild dieser statistischen Mittelgruppe findet sich auch bei allen zur Beschreibung herangezogenen Variablen, bei denen sie fast immer im mittleren Bereich liegt.

#### *Cluster 11: Die außerfamiliär Organisierten*

sind ihrer sozialen Herkunft nach häufiger aus oberen Schichten und haben höhere Ausbildungsziele. Sie verbringen ihre Freizeit häufiger gesellig, haben öfter schon eine heterosexuelle Bindung und stärkere heterosexuelle Interessen, sind deutlich Peer-orientiert und jugendzentriert, beteiligen sich an schulischen Aktivitäten und erhalten weit überdurchschnittlich viele Geltungswahlen. Gleichzeitig sind sie jedoch wenig leistungsorientiert. Es scheint sich um Jugendliche zu handeln, die bei Konflikten zwischen Schule

und Altersgruppe eindeutig für die Altersgruppe Stellung beziehen und aufgrund ihrer guten sozialen Fähigkeiten auch Anerkennung im Beziehungsnetz Gleichaltriger finden. Das wissen sie auch, wie sich im positiven Selbstbild und der wahrgenommenen Anerkennung durch Mitschüler ablesen läßt. Vom politischen Spektrum her neigen sie eher zu den GRÜNEN, finden Hausbesetzer und Alternative sympathisch, sind protestbereiter, lehnen "Law-and-order"-Denken stärker ab und haben bessere politische Kenntnisse.

Wieder sind Mädchen, und dazu Jugendliche auf dem Lande, hier überrepräsentiert. Sie sind zwar nicht ausgeprägt bildungsorientiert, dafür aber umso stärker Peer-bezogen. Sie stehen in den Schulklassen deutlich im Mittelpunkt, demonstrieren Distanz zu Leistungsnormen und Nähe zu progressiven politischen Haltungen. Sie haben auch einen überdurchschnittlichen Erfahrungsgrad in heterosexuellen Kontakten.

#### *Cluster 12: Die fortschrittlich Religiösen*

sind ebenfalls eher katholische Mädchen vom Lande mit höherem Bildungsniveau, heben sich aber von den traditionell Religiösen dadurch ab, daß sie sich eher an ökologischen Vorstellungen orientieren. So finden sie Hausbesetzer und Alternative sympathischer, sind protestbereiter und besonders wenig dem "Law-and-order"-Denken verhaftet. Trotzdem würden sie eher CDU wählen.

Diese Mädchen und Jungen verbinden somit das, was sonst eher getrennt ist: eine positive Leistungsorientierung und eine artikuliert progressive politische Haltung. Diese politische Haltung ist von ausgeprägt sozialen Haltungen begleitet, von einer hohen sozialen Einsatzbereitschaft und von großen sozialen Interessen

Das deutet darauf hin, daß sie einerseits in traditionellen sozialen Bindungen entsprechend ihrer Herkunft verhaftet sind, andererseits aber aus religiösen und ethischen Motiven gesellschaftskritisch eingestellt sind. Sie haben deutlich höhere Ausbildungsziele als die traditionell Religiösen. In ihren Sozialbeziehungen scheinen sie nicht so sehr auf Erwachsene konzentriert zu sein: so wählen sie z.B. bei Problemen, die die traditionell Religiösen häufiger mit Erwachsenen bereden würden, Altersgleiche als Bezugspersonen. Nichtsdestoweniger nehmen sie sehr positive Akzeptanzverhältnisse in der Familie und auch in der Schule wahr. Sie sind aber keine sozialen Stars, sie liegen in den Dimensionen der sozialen Einbettung in die Altersgruppe eher im Mittelbereich. Mit sich selbst haben sie eher Probleme; denn sie neigen zu einem schlechten Selbstbild, geringer seelischer Stabilität, aber hoher Selbstaufmerksamkeit und Depressionen.

### Cluster 13: *Die Individualisten*

lehnen besonders viele Gruppenstile (insbesondere die maskulin orientierten) eher ab. Es handelt sich eher um Mädchen aus gebildeteren städtischen Schichten. Besonders auffällig ist ihr Einzelgängertum (sie glauben auch nicht so recht daran, beim anderen Geschlecht Erfolg haben zu können), der niedrige gegengeschlechtliche Erfahrungsgrad und vor allem die Wahrnehmung, nicht gut in die Altersgruppe eingebettet zu sein. Dies entspricht aber nicht den objektiven soziometrischen Wahlen, die eher positiv aussehen.

Von besonderem Interesse ist hier das Verhältnis zu den Eltern: sie sind ausgesprochen progressiv, es gibt sehr wenig Dissens, und die Zuwendung von seiten der Eltern wird positiv wahrgenommen. Vielleicht ist diese positive Einbettung ins Elternhaus der Grund, warum die Wahrnehmung des Außenseiertums nicht auf das Selbstbewußtsein negativ durchschlägt.

Sie ist auch die einzige Gruppe, die sich durch besonders gute Noten auszeichnet. Ihre spezielle Kombination im Selbstbereich: erhöhte Selbstaufmerksamkeit, geringere Depression und geringere Zufriedenheit deutet darauf hin, daß sie sich selbst kritisch beobachten, aber gut damit zurecht kommen. Ihre Lehrer sehen sie als besonders dialogbereit und fürsorglich, und sie fühlen sich nicht einem schulischen Leistungsdruck ausgesetzt. Diese Jugendlichen scheinen auf sich und die Schule bezogen zu leben. Besonders negativ sehen diese Jugendlichen die Klassengemeinschaft, in der sie sich offensichtlich nicht positiv aufgehoben fühlen.

### Cluster 14: *Die Distanzierten*

fallen bei der Freizeitgestaltung vor allem durch die Distanz zu traditionellen Formen der Freizeitgestaltung auf. Wie läßt sich diese Gruppe aber positiv beschreiben, zeigt sie ein ausgeprägtes Persönlichkeitsprofil und ein markantes Profil der Einbettung in die soziale Umwelt? Dies ist tatsächlich der Fall.

Diese Gruppe findet sich vor allem in der Stadt unter Schülern mit einem höheren Leistungsstatus. Sie lehnen ausgeprägt kommerzielle und nationale Gruppenstile (Bundeswehr-Fans, Discofans, nationale Jugendgruppen, Popper) ab, finden aber Hausbesetzer eher sympathisch.

Sie zeigen nun ein eigenartiges und schwer interpretierbares Profil der Persönlichkeit. Einmal fällt die Kovariation zwischen der Distanz zu Leistungsnormen und einer politisch betont kritischen Haltung auf. Sie befürworten egalitäre Werte, lehnen rechtsextremes Denken besonders deutlich ab und sind eher protestbereit (wenngleich nicht sehr ausgeprägt). Diese politische Ausrichtung ist aber weder von einer großen prosozialen Motivation beglei-

tet noch von einem ausgeprägten politischen Verständnis oder von politischem Interesse. Die herkömmliche Form der Politik scheint sie ebenso wenig zu interessieren wie die Beteiligung an schulischer Mitbestimmung. Hier liegen sie besonders tief.

Ebenso komplex ist das Muster sozialer Beziehungen. In die Gruppe der Gleichaltrigen fühlen sie sich gut eingebettet. Trotzdem ist der Erfolg in der Schulklasse nicht sehr groß. Sie können sich vor allem keine Aufmerksamkeit verschaffen, sie haben einen sehr niedrigen Geltungsstatus. Trotz dieser geringen objektiven Anerkennung berichten sie von einer betont guten Klassengemeinschaft. Auffallend ist auch das geringe Kompetenzbewußtsein bei den Bemühungen, soziale Kontakte mit dem anderen Geschlecht zu knüpfen. Diese Jugendlichen müssen ihre Befriedigung wohl außerhalb der Schulklasse finden, denn ihre Selbstbewußtsein ist deutlich positiv ausgeprägt. Es wäre denkbar, daß sie eher in einer außerschulischen Szene zuhause sind. Dafür spräche auch, daß sie auf der Skala Jugendzentrismus deutlich ideologisch gefärbte Distanz zur Welt der "bürgerlichen" Erwachsenen zeigen. Von ihren Eltern scheinen sie sich weitgehend distanziert zu haben, da sie wenig mit ihnen reden, sehr wenig elterliche Behütung berichten und stark an Peers orientiert sind.

## **6.5 Zusammenfassung: Tiefenstrukturen der Alltagskulturen**

Es kann und soll an dieser Stelle nicht verhehlt werden, daß die hier gefundenen klaren Muster der sozialen Orientierung, der Leistungsorientierung, der politischen Haltungen, des Selbstbezuges und der lebensweltlichen Einbettung, die mit verschiedenen Clustern des Freizeitverhaltens verbunden sind, für uns eine große Überraschung waren. Zweierlei zeigt sich:

1. Es lassen sich schon in dieser Lebensphase klare Idealtypen der Lebensorientierung finden. Sie bestehen real zwar aus relativ kleinen Gruppen. In ihnen kommen aber prägnante Konstellationen zum Ausdruck. Die große Masse der Jugendlichen zeigt hingegen ein *undifferenziertes Muster der Freizeitgestaltung*, das typisch "*jugendlich*" ist und keine scharfe Trennung zwischen einer arbeitsorientierten und studienorientierten Jugend mehr enthält (s. ROSENMAYR, KÖCKEIS & KREUTZ, 1966). Daneben gibt es aber eine ausgeprägte *Pluralität der Lebensstile*, die

teils persönlichkeitsbedingt und teils durch die Wertorientierungen der Umwelt bedingt ist..

2. Die Freizeitgestaltung ist für die Entwicklung eines Lebensstils besonders aussagekräftig. In dieser hier zur Diskussion stehenden Altersphase kristallisiert er sich besonders an drei latenten Dimensionen:
  - an welchen Orten (settings) jemand etwas unternimmt und tut, ob zuhause, in der Schule oder an anderen Freizeitorten,
  - mit wem jemand etwas tut, ob vorwiegend allein, vorwiegend mit Altersgleichen, vorwiegend mit Erwachsenen oder in altersheterogenen Gruppen; damit ist der Grad der Aufsicht bzw. Kontrollfreiheit mitbetroffen,
  - was jemand unternimmt, an welchen Kulturangeboten bzw. an welchen kommerziellen Angeboten sich jemand orientiert.<sup>45</sup>

Aus Grundentscheidungen auf diesen drei Dimensionen ergeben sich die charakteristischen Formen der Freizeitgestaltung, die sich als sehr indikativ für generelle Lebensstile erwiesen haben. Bei letzteren spielt die Orientierung am politischen Bereich eine große Rolle, die jeweilige Einbettung ins soziale Umfeld von Gleichaltrigen und Erwachsenen bzw. die grundlegende Persönlichkeitsorientierung wie z.B. die prosoziale Motivation, das soziale Verständnis, die Leistungsorientierung und die Ich-Stärke.

Überraschenderweise kristallisieren sich um das *Näheverhältnis zur Religion* heute noch ausgeprägte Lebensstile. Sie sind aber in sich schon nicht mehr homogen, denn es taucht die neue religiöse Gruppe jener "Mädchen" auf, die gleichzeitig sehr sozial engagiert und auf dieser Grundlage auch politisch besonders wach ist.

Die *Nähe und Distanz zu Bildungsangeboten* ist heute ebenfalls noch ein lebensstilprägender Faktor. Sie führt zu einem bewußteren und intensiveren Verhältnis zur historischen Realität. Aber auch hier ergeben sich Varianten: Es gibt Bildungsorientierte, die diese Ausrichtung hauptsächlich in innerfamiliäre Aktivitäten und Beziehungen führt, und solche, die auf dieser Grundlage zu einem artikulierten Verhältnis zur Realität, insbesondere zur politischen, finden.

---

<sup>45</sup> Daraus läßt sich auch ein Schema der Codifizierung von Freizeitverhalten entwickeln, in dem Settings (zuhause, schulisch, Freizeittreffpunkte) mit Gesellungsformen (altersheterogen, altershomogen, geschlechtsheterogen, geschlechtshomogen, allein) und Aktivitäten (passiv-rezeptive, gestalterische, kindliche, erwachsene usw.) systematisch kombiniert werden.

Die Alltagskultur von Jugendlichen ist, wenn sie anspruchsvoll gestaltet ist, an *Achsen politischer Grundhaltungen* ausgerichtet. Früher war das Spektrum der Erwachsenenwelt, das Links-Rechts-Spektrum der Parteien entscheidend. Dies hat sich in der jungen Generation deutlich geändert. Nicht nur über die Orientierung an der Partei der Grünen sind moderne Themen relevant geworden, die allgemeinen Existenzgefährdungen führen zu Solidarierungen quer durch die traditionellen Parteien. Die Kulturpubertät verläuft heute entlang dieser Themen, sie ist nicht mehr so ausschließlich auf eine bürgerlich-ästhetische Praxis ausgerichtet wie früher.

Die jeweiligen *Näheverhältnisse zu kommerziellen Angeboten* sind dort eine lebensstilprägende Komponente, wo die maskulinen und riskanten Formen der Selbstdarstellung wie Motorisierung, Rauchen und Alkohol im Vordergrund stehen. Die Mädchenspezifischen Angebote und die pubertätsspezifischen Angebote - etwa die von BRAVO - sind weniger stilprägend. Jungen entwickeln der maskulinen Achse entlang aber ausgeprägte Lebensstile.

Der *Lebensstil der "Szene"*, der in der öffentlichen Aufmerksamkeit eine so herausragende Rolle gespielt hat, ist tatsächlich bei einer kleinen Gruppe von Jugendlichen zu finden. Er kristallisiert sich besonders in einer generellen Distanz zu "bürgerlichen" Angeboten der Freizeitgestaltung.

Stilprägend sind letztlich vor allem Freizeitgestaltungen, die auf soziale Isolation, Individualisiertheit bzw. auf Geselligkeit generell verweisen. Die latente Achse ist hier besonders der *Grad der Geselligkeit*, also die Auswahl von Aktivitäten, die man nur mit anderen zusammen oder eher allein tun kann.

Erwähnenswert erscheint an dieser Stelle die sozialökologische Lokalisation von homogenen Freizeitstilen. Als erstes fällt auf, daß sich homogene Stile heute besonders bei Mädchen finden. Sie tauchen zudem vorwiegend in höheren Schulformen auf. Die einzige Ausnahme bilden die "maskulinen" Jungen, die vor allem in Hauptschulen zu finden sind. Wenn Jungen also einen deutlichen Stil entwickeln, dann findet er sich in der Unterschicht bzw. in niedrigen Bildungsschichten. Dagegen sind es heute vor allem Mädchen in Gymnasien, die anspruchsvolle Lebensstile prägen.

Wenn also die Prozesse der Identitätsentwicklung *formal* vor allem unter dem Gesichtspunkt der Art und Weise der Kulturaneignung betrachtet wurden, also unter dem Gesichtspunkt der Intensität der Auseinandersetzung, der vorzeitigen Übernahme von Schablonen ("Foreclosure") bzw. der diffusen



Orientierungslosigkeit stehen, so muß diese durch die *inhaltliche Orientierung* an verschiedenen kulturellen Angeboten ergänzt werden. Unsere Kultur hält viele Alternativen bereit, zu denen Heranwachsende jeweils Nähe- bzw. Distanzverhältnisse entwickeln.

Insgesamt gesehen, ergibt sich schon bei diesem begrenzten Zugang ein wesentlich differenzierteres Bild der Jugend, als man es aus den üblichen bestenfalls noch nach Geschlecht und sozialer Herkunft aufgegliederten Darstellungen entnehmen kann. Die Analyse dürfte deutlich gemacht haben, daß Subkulturen Jugendlicher verschiedenste Dimensionen des Alltagslebens umfassen, daß also die Selbstpräsentation in der Freizeit und die Selbstgestaltung der Freizeit indikativ für den Modus ist, in dem man sein Leben und seine eigene Person insgesamt gestalten möchte. Nach unseren Ergebnissen spielen dabei zwei Kräfte eine große Rolle: jene, die aus dem Konsumsektor stammen und die Jugendlichen geschlechtsspezifisch prägen. Mädchen orientieren sich an modernen Formen der Weiblichkeit, Jungen an Formen der Motorisierung. Diese Anreize sind in dieser Altersphase von überragender Bedeutung, sie kontrollieren die Modalitäten der erwünschten Selbstdarstellung am klarsten. Weniger polar als früher, also eher additiv, hebt sich davon ein Modus der Selbstdarstellung ab, der zusätzlich Nähe-Verhältnisse zu einer anspruchsvollen Kultur aufbaut, die heute aber nicht nur musisch-ästhetisch ausgerichtet ist, sondern verstärkt "Weltgestaltungselemente" in der Form politischer Ausrichtungen enthält. So zeigt sich auch hier, daß Jugendliche in dieser Altersphase weniger originäre Erfinder von Lebensstilen sind, sondern Heranwachsende, die zu unterschiedlichen Angeboten unterschiedliche Identifikationen bzw. Distanzierungen aufbauen. Bei Mädchen und Jungen auf dem Lande finden wir dabei die größten Polarisierungstendenzen. Die hier lebenden maskulinen Jungen repräsentieren eine große Distanz zu den religiös orientierten Mädchen, eine Distanz, die es fraglich erscheinen läßt, wie auf dieser Grundlage partnerschaftliche Beziehungen aufgebaut werden können. Hier liegt für deren Zukunft ein großes Konfliktpotential, ja vielleicht sogar ein Leidenspotential. Dies führt uns unmittelbar zur Frage nach der Identitätsfindung im Modus der Geschlechtsrollendefinition.

Mädchen sind, dies bestätigt die hier vorgelegte Analyse, heute klar stilbildender als Jungen. Sie repräsentieren idealtypische Formen der Alltagskultur am ausgeprägtesten - vielleicht weil ihre Identitätsfindung unter modernen Lebensbedingungen schwieriger ist als bei Jungen (s. HERLYN & VOGEL, 1989).

Unentschieden sind wir hier etwas in der Frage, ob es heute tatsächlich eine altersbezogene "Massenkultur" des Jungseins gibt, in der alle Bildungsschichten gleichermaßen vertreten sind.

Vieles spricht für diese These, denn ein kommerzialisierter Lebensstil im Sinne einer BRAVO-Kultur ist weit universaler als etwa ein unkonventioneller im Sinne der Szene. Eine BRAVO-Kultur und eine bildungsorientierte Freizeitkultur hängen zudem nicht negativ zusammen ( $r = .12$  bei Mädchen und  $.20$  bei Jungen). Wohl aber ist die BRAVO-Kultur mit der kommerziellen Ausrichtung (Auto-Motor-Sport,  $r = .36$  bei Mädchen und  $.39$  bei Jungen) verbunden.

Unübersehbar ist aber auch, daß es Gruppen gibt, deren Identitätsfindung vor allem über die Nähe zu alternativen politischen Gruppierungen verläuft, die sich also bewußt um Probleme der Weltgestaltung kümmern. Diese allgemeine Haltung ist aber nicht notwendig an einen unkonventionellen oder gar "szenischen" Lebensstil gebunden, also "gegenkulturell" akzentuiert. Sie findet sich auch im Zusammenhang mit einer allgemeinen Bildungsorientierung im Sinne einer "bürgerlichen Kulturpubertät" und auch verbunden mit einer sozialetisch-religiösen Ausrichtung. Die religiöse Einbindung ist auch heute noch für viele ein wichtiges Feld der bewußten Auseinandersetzung mit der Welt und sich selber. Aber von einem vorwiegend politisch und "kulturpubertär" orientierten Lebensstil der heutigen Generation läßt sich nicht sprechen.

Weniger eindeutig und klar lassen sich in unseren Daten autonomie-orientierte, individualistische Alltagskulturen bzw. Lebensstile finden. Wenn dies der Fall ist, dann wieder am ehesten bei Mädchen, die möglicherweise aus den Unwägbarkeiten der sozialen Bindungen heraus die eigene Autonomie betonen.

Somit ergibt sich insgesamt, daß die Selbstlokalisierung im großen Spektrum von Sinnangeboten heute, im großen Spektrum von Freiheitsgraden der eigenen Lebensgestaltung in der "freien Zeit", jeweils indikativ für die Herausbildung von allgemeinen Lebensstilen im Sinne von projektiven Entwürfen davon, wie man sein will, wie man sein Leben gestalten möchte, geworden ist.

Gibt es nun, so soll abschließend gefragt werden, eine Affinität der persönlichen Lebensentwürfe und persönlichen Lebensgestaltung mit der Art und Weise, wie man sich mit gemeinschaftlichen Aufgaben und Realitäten auseinandersetzt? Eine zentrale Idee, die uns auch in der Analyse von Generationsgestalten (s. FEND, 1988) immer begleitet hat, war die, globale Lebensentwürfe im *individuell-persönlichen Bereich* mit Lebensentwürfen zum *gemeinschaftlichen Leben*, also zum Bereich der Politik, zu kombinieren, um so eine ganzheitliche Analyse der Lebensorientierung zu entwickeln. Hängen hier z.B. eine kommerziell-konventionelle Haltung im privaten Lebens-

bereich und eine Staats-quo Orientierung im politischen Bereich zusammen? Gibt es Muster einer entwicklungsorientiert-offenen Haltung im persönlichen Sektor, die mit einer veränderungs- und gestaltungsorientierten Haltung im öffentlichen Lebensbereich zusammenhängen?

Tab. 6.9: Interkorrelationen zwischen Freizeitskalen und politischen Skalen, getrennt nach Geschlecht

Politische Skalen	Politische Analyse-kompetenz	Prosoziale Motivation	Beteiligung an schul. Mitbestimmung	Protestbereitschaft	Law and Order Ausländerfeindlichkeit	Egalitär-reformier-sches Denken	Politisches Interesse global	Leistungs-ideologie	Staatsvertrauen
<b>Freizeitskalen</b>									
<i>Mädchen N = 1009</i>									
BRAVO-Kultur	-0.034	0.059	0.085	0.000	0.044	0.016	0.049	-0.021	-0.011
Bildungsorientierung	0.241	0.113	0.178	0.096	-0.147	0.124	0.399	-0.039	0.044
Motor & Sport	-0.119	-0.049	0.101	-0.066	0.021	-0.007	0.082	0.070	0.031
Fernsehen	-0.193	-0.096	-0.055	-0.154	0.111	-0.070	-0.099	0.147	0.037
Kirchliche Aktivität	0.106	0.127	0.001	-0.047	-0.044	-0.024	0.015	-0.030	0.043
<i>Jungen N = 895</i>									
BRAVO-Kultur	0.013	0.037	0.124	0.112	-0.045	0.042	0.066	-0.083	-0.125
Bildungsorientierung	-0.076	-0.038	0.098	0.053	-0.059	-0.043	0.124	0.006	0.031
Motor & Sport	-0.051	0.030	-0.054	-0.054	0.068	-0.099	0.010	0.074	0.031
Fernsehen	-0.130	-0.120	-0.090	-0.175	0.166	-0.035	-0.042	0.121	0.044
Kirchliche Aktivität	0.105	0.027	0.002	-0.077	0.012	-0.031	0.117	0.018	0.105
<i>Test auf Gleichheit der Gruppen</i>									
BRAVO-Kultur	0.69	0.38	0.61	0.99	0.95	0.43	0.29	0.83	0.99
Bildungsorientierung	1.00	1.00	0.92	0.65	0.95	1.00	1.00	0.68	0.22
Motor & Sport	0.86	0.91	1.00	0.20	0.70	0.95	0.89	0.06	0.00
Fernsehen	0.84	0.42	0.55	0.37	0.78	0.55	0.79	0.44	0.11
Kirchliche Aktivität	0.02	0.97	0.02	0.48	0.77	0.12	0.97	0.70	0.83

## 7. **Ausblick und Zusammenfassung**

Neben Ergebnis-Zusammenfassungen und Ausblicken auf weitere Forschungsdesiderata eröffnet die hier vorgestellte Auswertung von Prozessen der Selbstfindung und Weltaneignung beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz zwei zusätzliche Möglichkeiten. Die erste besteht in der Charakterisierung ganzheitlicher Lebensstile verschiedener Gruppen von Jugendlichen. Eine zweite, abschließende Entfaltung der hier beschriebenen Ergebnisse verweist auf Grundzüge der Enkulturation von Jugendlichen in unserer historisch und kulturell geprägten Epoche.

Zuerst seien jedoch einige zentrale Ergebnisse zusammengefaßt.

### *Selbstfindung im Modus des Berufs*

Die Entwicklung von Berufsperspektiven gehört unzweifelhaft zu den Hauptaufgaben des Jugendalters. Während Gymnasiasten in der vor uns untersuchten Lebensphase von 12 bis 16/17 noch eine Ruhepause haben, ist es für Schüler in kürzeren Bildungsgängen schon ernst geworden. Das durch das Bildungssystem gewährte "Moratorium" prägt somit am stärksten die Initiative und die Intensität der Überlegungen in dieser Lebensperiode.

Das Wechselverhältnis von gesellschaftlichem Angebot und Chancen der Identitätsentwicklung ist im Bereich der Berufsfindung besonders sichtbar. Unsere Erhebungen fielen in eine Zeit der Jugendarbeitslosigkeit (1982/83). Deren Auswirkungen auf die persönlichen Zukunftsängste konnten wir unübersehbar nachweisen. Sie trafen vor allem die "schwächsten Gruppen", Mädchen und Jungen in Hauptschulen, und noch einmal verschärft, Mädchen auf dem Lande, Schüler mit schlechten Noten und Ausländerkinder. Aus Theorien über die Bedeutung klarer Vorgaben und objektivierbarer Handlungsmöglichkeiten für die Identitätsentwicklung haben wir die große Relevanz der Einübung in Berufe als Medium der Selbstfindung im Modus gesellschaftlich relevanten Könnens abgeleitet. Vielen fällt es aber schwer, in diesem Bereich Fuß zu fassen. Diffuse und Orientierungslose finden sich jedoch vermehrt bei solchen Jugendlichen, die sich schon nach dem 9. Schuljahr entscheiden müssen und dann in eine wenig aussichtsreiche Abfolge von "Ersatzmaßnahmen" kommen. Gymnasiasten mit der Langzeitperspektive Abitur sind in einer ungleich komfortableren Situation. Bei denen, die eine Lehre absolvieren, ist der Problemgrad größer, wenn sie diese bereits nach dem 9. Schuljahr antreten müssen. Etwa 50% erleben dann keine Kongruenz zwischen dem, was sie tun wollen, und den gegebenen Möglichkeiten. So

bietet es sich an, über eine allgemeine Jugendschule bis zum 10. Schuljahr zu diskutieren.

Daß Berufskunde zu einem wichtigen Bestandteil von lebenspraktischer Bildung in dieser Altersphase gehört, ist in der Zwischenzeit allgemein anerkannt. Sie für die unterschiedlich beratungsbedürftigen Schülergruppen jeweils zu überdenken, dürfte aber besonders wichtig sein. Von großer Bedeutung könnten gerade hier zusätzlich Koordinationsbemühungen zwischen den verschiedenen Instanzen (Schule, Elternhaus, Arbeitsamt, Betrieb, Berufsberatung) sein, die sonst ihrer eigenen Systemlogik folgen.

Besonderer Beachtung bedürfen die Mädchen. Ihr Weg von einem Traumberuf zu einem realen Berufswunsch ist schwieriger. Sie gruppieren sich selber immer noch in ein schmales Spektrum von Berufen ein. Zudem sind ihre Alltagsinteressen, ihre Hobbys und Aktivitäten nicht wie bei den Jungen schon früh auf zukünftige berufliche Möglichkeiten hingespant. Es fehlt dieses Übungsfeld der berufsrelevanten Freizeitinteressen. So interessieren sich außergewöhnlich viele Mädchen in diesem Alter für Pferde. Diese berufsirrelevanten Hobbys könnten mit dazu beitragen, daß Mädchen ihre schulischen Vorzüge nicht in berufliche Werdegänge "hinüberretten" können. Andererseits könnten sie unschätzbare Übungsfelder der Selbstbehauptung und der sozialen Empathie für andere Personen und Lebewesen sein.

### *Selbstfindung im Modus der Geschlechtsrolle*

Die Verbindung von Berufsarbeit und Familienarbeit gehört heute bei über 80% zur normalen Lebensperspektive von Mädchen und Jungen. Darin sind sich die Mädchen sicherer als die Jungen, die andererseits noch stärker zu einer Toleranz der Berufsarbeit der künftigen Frau neigen, als dies die Mädchen selber wünschen. Mädchen wünschen stärker Verbindungen von Berufs- und Familienarbeit, sie können sich in diesem Alter ein Entweder-oder nur schwer vorstellen.

Angesichts dieses Sachverhaltes würde man auch eine Annäherung der Lebensstile von Jungen und Mädchen vermuten, die es ihnen später erleichtern, die nötigen Aushandlungen friedfertiger und weit verständnisvoller als frühere Jungen-Generationen zu vollziehen. Doch in den Tiefenstrukturen der Persönlichkeitsprofile von Jungen und Mädchen zeigen sich die klassischen Rollenklischees. Mädchen sind ungleich sozial interessierter und sozial kompetenter. Sie sind häuslich behüteter und weniger an den Dingen interessiert, die mit Technik zu tun haben. Immer noch sind also die Jungen außenorientiert, die Mädchen auf das "Seelische" spezialisiert. Angesichts dieser Diskrepanzen zwischen der Oberflächenplanung und den Tiefenstrukturen an

Selbstverständnissen dürften sich große Konfliktzonen für partnerschaftliches Zusammenleben, insbesondere bei der gemeinsamen Sorge für Kinder, ergeben. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß dadurch die Trennungsraten noch höher werden, als sie heute schon sind, bzw. daß in Antizipation dieser möglichen Trennungen ("sinnvollerweise") nur zögerlich feste Bindungen eingegangen werden, die zudem erst spät, wenn überhaupt rechtlich abgesichert werden. Damit werden aber immer mehr Paare unter Bindungsvorbehalten leben. Wissen um Probleme der Partnerwahl, um innerfamiliäre Gesetzmäßigkeiten, um systemische Vorgänge beim Zusammenleben mehrerer Personen könnte in Zukunft sehr nötig werden. All dies kann sicher nicht jugendpädagogisch gerecht nur über analytisches Wissen vermittelt werden. Stellvertretende Erfahrung in Literatur und Kunst sind dafür immer noch unentbehrliche Möglichkeiten (s. FEND, 1979).

Angesichts dieser voraussehbaren Instabilitäten, die einen großen Teil des subjektiv empfundenen Unglücks ausmachen werden, wäre eine bewußte Sozialerziehung unerläßlich. Sie hätte sowohl Gesprächsfähigkeiten und Konfliktregelungsfähigkeiten zu üben als auch die normativen Grundlagen von Verstetigungen sozialer Beziehungen zu stärken. Wie Bindungsfähigkeit und Beziehungstreue gestärkt werden könnten, ist zwar eine offene Frage. Daß aber eher zukünftigen Instabilitäten als unflexiblen Verfestigungen entgegen gearbeitet werden müßte, steht außer Frage.

### *Weltaneignung und Selbstfindung im Modus der Politik*

Kulturell entfaltetete Selbstfindung erfolgt heute nicht mehr so sehr im ästhetisch-literarischen Erfahrungsbereich, sondern im politisch-sozialen. Das "Weltwissen" spielt heute eine größere Rolle als das ästhetische Empfinden, das in den Darstellungen der Jugendentwicklung in den 20er Jahren noch eine große Rolle gespielt hat. Diese Selbstfindung im Modus politischer Orientierungen erfolgt heute schon früh und beinhaltet oft auch frühe Verfestigungen, die sich vorwiegend im Raum der Familie, als inzidentelles und identifikatorisches Lernen angesichts der Medien-Politik und ihrer Kommentierung durch die Eltern abspielt. Die Rolle der Schule ist demgegenüber sekundär. Wir konnten diese Feststellung noch präzisieren, da sich zeigte, daß gerade jene Schüler, die zum letzten Mal in vollzeitlichen Schulen sind, deren schulische politische Bildung - mit Ausnahme weniger Stunden in einigen Berufsschulen - damit mit dem 9. Schuljahr zu Ende geht, in der Lebensphase von 13 bis 16 kaum einen Zuwachs an politischem Verständnis und politischem Wissen erfahren. Etwa 70% der Hauptschüler bzw. äquivalenter Gruppen in Gesamtschulen müssen als politische Analphabeten bezeichnet

werden. Dies war einer der gravierendsten Sachverhalte zum Stand der politischen Bildung. Er wird zusätzlich noch dadurch unterstrichen, daß gerade aus diesem Boden rechtsextremes Denken entspringt.

Die politische Bildung scheint insgesamt in einer Krise zu stecken. Dies ist zum einen sicherlich sozialhistorisch bedingt, eine Folge des Rückgangs an Gemeinschaftsverpflichtungen und des Aufschwungs an individualistischen Lebenskonzepten. Zum andern ist sie auch eine Konsequenz der politischen Realität, wie sie sich selber in den Medien präsentiert. Erst an dritter Stelle kommen möglicherweise Unterschätzungen der Bedeutung politischer Bildung im Schulwesen.

Neben dem "Unwissen" besteht ein zweiter problematischer Sachverhalt. Ein waches kritisches Bewußtsein scheint heute nur im Modus der Distanz zur politischen Realität möglich zu sein. Nun gehört Urteils- und Kritikfähigkeit konstitutiv zu einer demokratischen politischen Kultur. Es scheinen aber wichtige Unterscheidungen nicht gelernt und komplexe Funktionsweisen einer Demokratie nicht verstanden zu werden. Dies betrifft z.B. diejenige zwischen Verfassungsloyalität und Rechtsorientierung sowie Regierungstreue und Realitätsakzeptanz. Gerade partielle Identifikationen werden nicht eingeübt. Eine politische Kultur, die sich aber aus einem scharfen Gegensatz zwischen einer idealen Normativität und einer verachteten Realität speist, ist für eine konstruktive Integration in den Gestaltungsprozeß der politischen Realität hinderlich. Darüberhinaus finden wir auch heute noch nur historisch und nicht systematisch erklär- und begründbare Symbolisierungen einer politischen Grundhaltung. Ein Beispiel dafür ist die Kovariation eines kritischen politischen Habitus mit einer Distanz zu schulischen Leistungserwartungen.<sup>46</sup>

Aber nicht nur politische Kompetenzen und politische Loyalitäten der jungen Generation sind zu hinterfragen. Analysebedürftig sind auch die politischen Motivationen. Wir finden prosoziale Motivationen, Mitleid für andere, Empathie für Benachteiligte als Antriebskräfte für persönliches Engagement bei vielen Gruppen schwach ausgeprägt. Die Gemeinschaftsorientierung im kleinen Kreis der Altersgruppe wird nur selten auf weiterreichende Solidaritäten übertragen. Eine besondere Gruppe, die sich hier zu profilieren beginnt, sind die Mädchen. Ihre politische Motivation entspringt deutlich solchen sozialen Orientierungen und Gefährdungswahrnehmungen, die sie zu größerer Handlungsbereitschaft aktivieren als die Jungen.

---

<sup>46</sup> Diese Kovariation ist aber nicht bei allen Jugendlichen vorhanden. Gerade bei religiös orientierten und sozial motivierten Gymnasiastinnen auf dem Lande findet sich eine Kombination hoher Protestbereitschaft, egalitärer Wert- und hoher Leistungsorientierung.

Schulische Mitbestimmungsmöglichkeiten scheinen ein wichtiges Medium allgemeiner politischer Bildung zu sein. Sie gilt es als unersetzbare Form handlungsorientierten Lernens weiter zu pflegen, wenngleich zu beachten ist, daß sie nicht ausschließlich zum Forum der Selbstdarstellung geltungsorientierter Jugendlicher werden. Daran zu arbeiten ist aber selber eine wichtige praktisch-politische Erfahrung.

### *Selbstfindung im Modus der Religion*

Nähe zu religiösen Sinnangeboten ist bei bestimmten Gruppen von Jugendlichen - insbesondere bei Mädchen in ländlichen Gymnasien - immer noch ein wichtiges Medium der Selbstfindung. Sie hat auch heute noch eine protektive Funktion. Die Lebensauffassung religiös engagierter Jugendlicher ist ernsthafter, bemühter, mehr an Werten von Moral und Leistungsbereitschaft orientiert sowie von Konsumaskese geprägt. In ihrem Umkreis blüht eine Bildungsorientierung, die teils konventionell "bürgerlich", teils aber auch fortschrittlich-lebengestalterisch ist. Deutlich lassen sich auch zwei Orientierungsweisen gegenüber der Welt im Modus der Religion unterscheiden. Die eine ist religiös-traditionsorientiert und repräsentiert eine bruchlose Übernahme von kulturellen Wertvorstellungen. Eine andere ist vor allem an der Weltgestaltung im Geiste eines sozial, ökologisch und humanistisch orientierten Christentums ausgerichtet.

Die Hauptfrage, die sich hier stellt, ist die nach der Dauerhaftigkeit dieser Orientierung und den möglichen Folgen von Umorientierungen. Generell steht hier die Sinnfrage im Sinne des vernünftigen Umgangs mit der Begrenztheit und Endlichkeit des menschlichen Lebens und dem heutigen Verlust von Orientierungssicherheiten zur Debatte. Es ist auch zu fragen, ob der Rückgang einer moralisch-religiös begründeten Normsicherheit generell durch eine kompetenzorientierte nüchterne Funktionalitätshaltung ersetzt werden kann, ob man das, was man soll, ausschließlich von dem her, was nützlich ist (oder noch schärfer: was einem selber nützt), definieren kann.

### *Identitätsentwicklung im Modus der Gestaltung freier Zeit*

In der Art und Weise der Freizeitgestaltung, was man wo mit wem tut, kristallisiert sich schon in dieser Lebensphase ein Lebensstil heraus. Wie heranwachsende Menschen mit ihrer "Freiheit" umgehen, ist besonders indikativ für zugrundeliegende Prozesse der Identitätsfindung. Unsere Bemühungen zur Charakterisierung von Lebensstilen haben nun für die große Masse ein großes, allgemein jugendspezifisches Muster zutage gefördert, für kleinere



Gruppierungen aber idealtypische Stile sichtbar gemacht. Besonders die Mädchen erwiesen sich als stilbildend, sowohl im klassisch kulturellen Bereich als auch im autonomie-orientierten und individualistischen Jugendstil. Mädchen repräsentierten aber auch am reinsten Formen ängstlich behüteten Rückzugs. Bei Jungen ergab sich lediglich ein Muster, das wir das "Maskuline" genannt haben und das alle Risikofaktoren dieser Lebensphase, frühes Rauchen und Trinken, gefährliches und gefährdendes Verhalten im Straßenverkehr, unreflektierten Umgang mit der Sexualität, in sich vereinigte. Hier wie auch bei einigen anderen Mustern finden wir den überragenden Einfluß der Konsumindustrie, die heute über Medien (s. BRAVO) gezielt auf Lebensstile Jugendlicher zugreift und ein implizites Curriculum der Lebensbewältigung in dieser Altersphase bietet, das nicht immer nur von wünschenswerten Normen getragen ist (vgl. SCARBARTH, 1986). Die szenischen Lebensstile haben dagegen eine geringe Bedeutung, wenngleich sie unübersehbar aufzufinden sind.

Wenn wir diese *verschiedenen Inhaltsbereiche* der Identitätsentwicklung, den Beruf, die Geschlechtsrolle, den Bereich der Politik, die Religion und schließlich die Alltagskultur der Gestaltung freier Zeit, gleichzeitig betrachten, dann drängt sich die Frage auf, ob es nicht generelle Muster der Enkulturation in unserer historischen Zeit gibt. Der Mensch besteht nicht aus einzelnen Sektoren, er ist eine Ganzheit, wenn auch - um mit W. STERN zu sprechen - eine "multiplex unitas". Er strebt also selber nach Synthetisierungen, seien sie biographischer Natur oder bereichsspezifischer Art. Im ersten Falle strebt er nach Kontinuität, im zweiten nach Konsistenz (s. KRAPPMANN, 1971, HAUSSER, 1983). Gibt es aber, so würden "Identitäts-Theoretiker" fragen, nicht eine *gemeinsame Tiefenstruktur* zwischen den verschiedenen Bereichen, die die Art und Weise bestimmte, wie sich Heranwachsende mit sich selbst und der Welt auseinandersetzen? In der Forschung wird diese Frage kontrovers behandelt (s. z.B: KROGER, 1989, 186ff.). Sie ist durch unsere Daten auch nicht entscheidbar. Die Korrelationen der "Sicherheiten" in den genannten Lebensbereichen waren nicht signifikant, so daß sich von da her eher eine getrennte Betrachtung der verschiedenen Lebensbereiche nahelegte. Andererseits ist die menschliche Person ein Einheit. Auch die Alltagserfahrung suggeriert eine gewisse Einheitlichkeit des Stils, in dem "Bedeutungen" geschaffen oder vermieden werden. In der Suche nach idealtypischen Alltagskulturen haben wir einen ersten Versuch unternommen, zentrale Grundlinien der Lebensgestaltung zu finden. Er ist u.E. auch gelungen, es haben sich klare idealtypische Muster ergeben. Die Identitätstheorie legt aber noch andere formale Modi der Identitätsfindung nahe, die uns zu einer

zusammenfassenden Analyse motivierten, bei der wir von drei Konstruktionsstilen, Sinn ins eigene Leben zu bringen, ausgingen.

Der erste Konstruktionsstil ist der, den MARCIA "Foreclosure" genannt hat. Er besteht in einer frühzeitigen Übernahme der Denkmuster und Wertungen der Herkunftsfamilie und der unmittelbaren Umwelt, ohne Phasen der Unsicherheit zu durchlaufen und ohne lange Explorationen einzuleiten.

Der zweite Konstruktionsstil ist der dem ersten Entgegengesetzte: er besteht in aufwendigen Prozessen der Exploration, der Suche nach Sinn, des Abwägens von Alternativen und der langsamen Herausbildung von Positionen, die schließlich in Entscheidungen münden. MARCIA würde hier zwischen Jugendlichen im Stadium des Moratoriums und solchen des "Identity achievement" unterscheiden. Diese Differenzierung erscheint uns für die Charakterisierung des Konstruktionsstiles nicht entscheidend, da es uns nur um das "Bemühen" geht, gleichgültig, ob dies schon zum Ziel geführt hat oder nicht. Wir haben deshalb die beiden Gruppen zusammengefaßt.

Indem die klassische deutsche Jugendpsychologie mit den Begriffen der Kulturpubertät und der Primitivpubertät (ROTH, 1961) auf unterschiedlich komplexe Niveaus der Identitätsfindung angespielt hat, ist ihr ein dritter Konstruktionsstil von Bedeutungen verschlossen geblieben, nämlich jener der Strukturlosen, der Diffusen. Es ist durchaus möglich, daß sich Heranwachsende expliziten Sinngebungsprozessen und Explorationsprozessen verweigern, daß sie sich treiben lassen und externen Umständen ausliefern. Dies ist demnach ein "Problemstil", der sich phänomenal so äußert, daß jemand nicht weiß was er will, keine Ziele hat und unstrukturiert "in den Tag hinein" lebt.

Lassen sich solche Konstruktionsstile operationalisieren, und sind mit ihnen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Bedingungen des sozialen Nahraumes verbunden? Können sie auch sozialökologisch lokalisiert werden?

Entsprechende Versuche waren hier nicht von Erfolg gekrönt. Da schon die Unsicherheiten in verschiedenen Lebensbereichen über den zukünftigen Beruf, die zukünftige weltanschauliche Ausrichtung, die zukünftige Geschlechtsrolle nicht korreliert waren, wurden die Gruppen, die in allen Bereichen unsicher und diffus, vorzeitig festgelegt oder hoch explorierend waren, sehr klein. Selbst die Berücksichtigung von nur drei Bereichen, der Berufsfindung, der politischen Identität und der Geschlechtsrolle, ergab keine auswertbaren Gruppen mehr. Als letzte und einfachste Zusammenfassung blieb die Konstruktion von drei Identitätstypen im Bereich der Politik und des Berufs im Sinne von Suchenden und Strebenden (N= 111), von früh

Festgelegten N = 19) und von Diffusen (n = 27)<sup>47</sup>. Ihre Auswertung ergab die schnell beschreibbaren Tendenzen. Die Suchenden und Zielbewußten waren klar die positivste Gruppe. Die *Festgelegten* waren deutlich weniger soziokognitiv und verbal kompetent, hielten sich sozial für weniger kontaktfreudig und durchsetzungsfähig, klar weniger bildungsorientiert, sahen mehr fern, waren weniger religiös orientiert, weniger in der Schule sozial engagiert, auch außerschulisch politisch passiv und weniger egalitär. Sie machen also einen deutlich konventionelleren und rigideren Eindruck, sie gestalten ihre Freizeit weniger anspruchsvoll. Jungen sind in dieser Gruppe etwas häufiger vertreten als Mädchen. Damit hat sich das Bild, das man sich von dieser Gruppe machen konnte, bestätigt und differenziert. Die *Diffusen* erschienen ebenfalls als Problemgruppe, diesmal aber mit deutlich anderen Akzenten. Im Persönlichkeitsbereich fällt bei ihnen vor allem die geringere Ich-Stärke, also das niedrige Selbstbewußtsein mit begleitenden depressiven Verstimmungen, auf. Sie fühlen sich sozial auch deutlich weniger eingebunden, sind also auch hier relativ orientierungslos. Wieder sind sie weniger bildungsorientiert und wenig politisch engagiert. Halt suchen sie vor allem bei den Eltern. Hier handelt es sich eher um Mädchen.<sup>48</sup>

Obwohl wir damit idealtypische Problemkonstellationen getroffen haben, konnten wir für die große Mehrzahl keine klaren bereichsübergreifenden Zuordnungen finden. Dies ist auch ein Hinweis, daß wir in dieser Lebensphase einen im Ergebnis noch offenen "Gärungsprozeß" finden, vieles ist noch unentschieden, in der Phase der offenen Exploration und noch nicht entscheidungsreif. Allerdings sind gerade im Bereich des Berufs schon viele gefor-

<sup>47</sup> Die Suchenden und Strebenden waren solche, die in beiden Bereichen entweder "Entschiedene" oder "Suchende" waren. Die beiden anderen Gruppen ergaben sich jeweils aus in beiden Bereichen Festgelegten bzw. Diffusen.

<sup>48</sup> Die wichtigsten Unterschiede stellen sich in z-Werten so dar:

	Suchende N = 111	z-Werte Festgelegte N = 19	Diffuse N = 27
Soziokognitive Kompetenzen	.12	-.48	-.23
Ich-Stärke	.09	.05	-.41
Depression	-.02	-.43	.38
Soziale Fähigkeiten	.12	-.41	-.22
Soziale Einbettung	.06	.14	-.34
Erfahrungsgrad mit dem anderen Geschlecht	.08	.06	-.39
Bildungsorient. Freizeit	.22	-.65	-.46
Fernsehen	-.14	.50	.21
Kirchliches Engagement	.17	-.65	-.24
Beteiligung an schulischer Mitbestimmung	.28	-.76	-.58
Protestbereitschaft	.12	-.59	-.08
Egalitäre Werte	.19	-.44	-.50
Elterl. Stützsystem	-.10	-.08	.41

dert, Entscheidungen zu treffen. Der geringe Grad an bereichsübergreifender Fixierung eines Identitätsstiles rechtfertigt im nachhinein nochmals die hier vorgestellte Analyse, die nicht von vornherein von inhaltsübergreifenden Stilen der Selbstfindung und Weltaneignung ausging, wenngleich die drei genannten Stile durchaus erhellend sind, um verschiedene Verläufe der Selbstfindung beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz zu charakterisieren.

Die *zweite Form der Zusammenfassung* geht einen anderen Weg. Durch einen forschungsgeschichtlichen Rückblick soll versucht werden, den Stellenwert einer pädagogischen Betrachtungsweise zu lokalisieren, also eine Auswertung unter dem Gesichtspunkt der Wünschbarkeit und der Gestaltbarkeit der hier untersuchten Realitäten vorzunehmen.

Ein forschungsgeschichtlicher Rückblick ist deshalb sinnvoll, weil in alten entwicklungspsychologischen Konzepten der 20er Jahre dieses Jahrhunderts - wie in der Einleitung zu dieser Arbeit erwähnt - solche pädagogischen Perspektiven schon einmal deutlich akzentuiert waren. Wären sie für das Verständnis der Adoleszenz auch heute noch nützlich, und warum enthielten gerade sie das Potential für pädagogische Gesichtspunkte?

Für W. STERN war die Zeit der Pubertät bekanntlich eine Lebensphase, in der die Entdeckung der Werte und die Auseinandersetzung zwischen den Ich-Werten und den Welt-Werten im Mittelpunkt stand (STERN, 1925). Ihm stand somit vor Augen, daß in dieser Lebensphase die kulturellen Gehalte in einer Weise angeeignet werden, nach der einmal die heranwachsende Person eine seelische Gestalt gewinnt und zum andern mit den objektiven Gehalten der Welt-Werte konvergiert. Mit dieser Formulierung stand er E. SPRANGER (1924) sehr nahe, der die Jugendphase ebenfalls in der Spannung zwischen der Entdeckung des Ich, der Entwicklung eines Lebensplanes und des Hineinwachsens in die Kulturbereiche sah. Bei diesem Autor standen dann aber vor allem die Analysen der kulturellen Gehalte im Vordergrund.<sup>49</sup> Auf der Ebene der seelischen Gestaltwerdung waren diese kulturellen Gehalte dann lediglich "Abschattungen", die spekulativ abgeleitet wurden, so daß die Jugendtheorie vor allem als Kulturtheorie entfaltet wurde. Allerdings ergab

---

<sup>49</sup> STERN (1927) setzt sich mit SPRANGER aber durchaus kritisch auseinander, wenn er die unpsychologische Darstellung von SPRANGER und seine Verachtung für die konkrete empirische Detailforschung kritisiert: "Und wenn bei einem Geist hohen Ranges die Feinheit der Intuition und die Durchleuchtung des intuitiv Geschauten mit kulturphilosophischen Gesichtspunkten einen Ersatz für die fehlende Breite und Festigkeit der empirischen Basis zu bieten scheint, so liegt doch für diejenigen, die mit geringerem Geist auf diesem Wege nachzufolgen suchen, die Gefahr einer Verflachung und eines selbstzufriedenen Verharrens in einem bequemen hochgestimmten Schematismus nicht fern" (S. 5).

sich von hier her ein nahtloser Übergang zu einer schulischen Bildungstheorie. Das Verdienst, dies geleistet zu haben, kommt W. FLITNER (1961) zu, der in seinen kulturhistorischen Systematisierungen der abendländischen Geschichte den Bauplan für die Initiation des jungen Menschen in die abendländische Kultur sah. Die Personwerdung des Menschen geschah danach wesentlich dadurch, daß der junge Mensch im Bildungskanon der Schule ein Selbst- und Weltverständnis, Ich-Werte und objektive Werte internalisierte (s. FEND, 1979). Er wurde hier eingeführt in ein

- elementares Verstehen des christlichen Glaubenswelt und ihrer wesentlichen irdischen Schicksale,
- in ein philosophisch-wissenschaftlich-literarisches Problembewußtsein,
- in ein Verständnis für das Verfahren und die Grenzen der exakt-naturwissenschaftlichen Forschung und ihrer Bedeutung für die Technik und
- in ein Begreifen der Probleme, die in der politischen Ordnung insbesondere durch die Französische Revolution, durch den Gedanken der Bürgermitverantwortung, der Rechtssicherheit und persönlichen Freiheit, der Völkerrechtsidee entstanden sind (s. in SCHEUERL, 1961, S. 36f.).

Damit war ein Bauplan für die Selbstfindungsprozesse heranwachsender Jugendlicher vorgegeben, der wesentlich von der Schule mitgetragen wurde.

Diese alten europäischen Traditionen der Entwicklungspsychologie mit ihrer charakteristischen Verbindung von geisteswissenschaftlicher Kulturtheorie, schulischer Bildungstheorie und empathischer Verstehenstheorie jugendlichen Handelns und Denkens ist in den letzten Jahrzehnten jäh unterbrochen worden, genauer gesagt, etwa ab 1965, einem Zeitpunkt, zu dem auch die in hohen Auflagenzahlen erschienen entwicklungspsychologischen Lehrbücher aus den Regalen verschwanden. Wie bereits in einem ersten Anlauf geschildert, stand hinter diesem Verschwinden teils berechtigte Obsolenz und Kritik, teils aber auch ein bedauernswerter Verlust an kulturphilosophischer Fundierung. Was trat in der Analyse der "Kulturierungsprozesse" an die Stelle der alten Entwicklungspsychologie?

Mit der Schilderung von zwei Tendenzen läßt sich eine Antwort formulieren. Einmal wanderte die Entwicklungspsychologie in den englischsprachigen Raum aus. Die Enkulturationsprozesse wurden dort entwicklungsdynamisch akzentuiert, indem in psychoanalytischer Interpretation die altersspezifischen Aufgaben formuliert wurden. Besonders ERIKSON (1968/1981) hat diese Denktradition vorangetrieben und für die Jugendphase die zentrale latente Aufgabe darin gesehen, daß der heranwachsende Mensch jetzt eine Position

gewinnen muß, daß er sich zu erarbeiten hat, was er sein möchte, wie er sich sein Leben vorstellt und wie er in Loslösung vom Über-Ich der Eltern ein eigenes Ich-Ideal mit eigenen Vorstellungen und Lebenszielen aufbaut. Im Gefolge dieser Theorie traten zwei Reduktionen des von STERN umfassender verstandenen jugendtheoretischen Ansatzes ein: die Entwicklung des Menschen wurde auf die *Gewinnung einer persönlichen seelischen Gestalt* reduziert, d.h. die Ich-Werte traten in den Vordergrund, während die objektiven kulturellen Gehalte lediglich zu Material wurden, an dem sich der Mensch in dieser Lebensphase abarbeitet. In den Weiterführungen der Theorien von ERIKSON, die hier auch geschildert wurden, trat dann eine zweite Reduktion ein: die Konzentration auf *formale Aspekte des Verlaufs der Gestaltwerdung*, ob dieser Prozeß z.B. sehr explorativ oder eher unkritisch Positionen und Vorgaben übernehmend verläuft, ob er zu Standpunkten führt oder diffus bleibt. In dieser Tradition stehen dann MARCIA (1980) oder WATERMAN (1985), die später diese formalen Verlaufsstrukturen für die Gebiete der Politik, des Berufs bzw. für die Geschlechtsrolle und Weltanschauung untersuchen. Es bleibt aber bei den formalen Verlaufsstrukturen.<sup>50</sup>

Die Inhalte der Identitätsbildung, die in der europäischen Tradition der Entwicklungspsychologie die Vorstellung von realen und erwünschten Entwicklungsprozessen so bestimmt hatten, reduzierten sich zu relativ beliebigem kulturellem Material.

Ein zweite Art der Analyse der Jugendentwicklung hat im deutschsprachigen Raum selber die Oberhand bekommen und das Denken über diese Lebensphase bestimmt. Die soziologische Tatsachenforschung hat sich früh - schon in den ersten großen empirischen Erhebungen in den Jahren 1953 bis 1955 im Rahmen des JUGENDWERKS DER DEUTSCHEN SHELL - detailliert mit dem Denken und Handeln der Jugend beschäftigt. Deren Meinungen und Einstellungen zu den Institutionen wie Familie, Kirche, Politik, Wirtschaft, Schule, Ehe, Militär usw. wurden differenziert erfaßt und in der Regel nach Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft, jugendlichem Bildungsstand und regionaler Lage aufgeschlüsselt dargestellt. Qualitative Analysen des Denkens und Fühlens Jugendlicher haben in neuen Arbeiten diese Betrachtungsweise ergänzt (s. z.B. Jugend '81, Jugend und Erwachsene '85). Damit hat eine Forderung von STERN eine Erfüllung gefunden, nämlich jene nach einer sicheren und vielfältigen empirischen Basis. Was aber häufig unterblieb, war die Einbettung der Inhalte jugendlichen Denkens in einen "seelischen Entwick-

---

<sup>50</sup> Dies ist auch bei jenen Autoren der Fall, die andere Begriffe für diese unterschiedlichen Klassen von Verlaufstypen verwenden, etwa wenn OFFER (1969) von evolutionären oder tumultösen Verlaufsprozessen spricht.

lungsprozeß" mit einer bestimmten Dynamik und die Einbettung der Inhalte des Denkens in eine kulturphilosophische Betrachtungsweise.

Auf einen Nenner gebracht, bedeutet dies, daß wir das Programm von W. STERN immer noch für das umfassendste halten, das sich eine Jugendtheorie stellen kann. Sie muß sowohl versuchen, Vorstellungen von der Art und Weise der altersphasenspezifischen Aneignungsprozesse von kulturellen Inhalten zu entwickeln - den Ich-Werten und ihrer Entstehungsweise volle Aufmerksamkeiten zu schenken - , als auch bemüht sein, die kulturellen Inhalte in ihren kultur- und sozialhistorischen Zusammenhängen zu entfalten - also die "Welt-Werte" in ihrem inneren Zusammenhang darzustellen. Erst auf diesem Hintergrund ist eine altersspezifische Entwicklungstheorie mit normativer Diskussionsgrundlage möglich. Erst auf diesem Hintergrund wird eine Entwicklungstheorie wieder zu einer Bildungstheorie, für die auch die Schule eine integrale Rolle spielen kann.

Wir sollten uns aber davor hüten, die verschiedenen Ansätze nur gegeneinander auszuspielen und die Chancen der Integration zu verspielen. Folgende Ansätze zusammen sind wichtig:

- Vorstellungen von den formalen Strukturen der Identitätsentwicklung, etwa im Sinne der Selbstfindung auf explorative Weise, im Wege der Übernahme vorgegebener Schablonen (Foreclosure) oder eher diffuser Orientierungslosigkeit bzw. von Ambivalenzen als Spiegelbild gesellschaftlicher Spannungsverhältnisse, sind und bleiben hilfreich. Einen "sense of purpose" zu entwickeln gehört zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase. Dabei ist die Frühadoleszenz eine Phase der Expansion, des Abwägens, die Spätadoleszenz eine Lebensperiode der konkreten Planung und zielgerichteten Lebensgestaltung. Die Vielfalt der Möglichkeiten wird eingeschränkt, dafür werden konkrete Ziele konsequenter verfolgt. Insgesamt ginge es hier darum, die altersspezifischen Eigenheiten und Voraussetzungen der "Weltaneignung" zu untersuchen.
- Untersuchungen der konkreten inhaltlichen Prozesse der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung in dieser Lebensphase in den verschiedenen Lebensbereichen wie Politik, Religion, Alltagskultur usw. können die Phänomenologie jugendlichen Denkens bereichern. Hier liegt der Schwerpunkt der quantitativen und qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung.
- Inhaltsanalytische und damit auch inhaltskritische Betrachtungen der "Welt-Werte" heranwachsender Jungen und Mädchen können eine Grundlage für die Wiedergewinnung bildungstheoretischen Denkens werden, in

die auch Bildungsinstitutionen eingebunden werden könnten. Erst wenn man die Inhalte in dem Sinne ernst nimmt, daß ihnen prinzipielle Wahrheitsfähigkeit und normative Begründbarkeit unterstellt werden, erst dann sind wir in der Lage, pädagogisch, d.h. wertend und handlungsbezogen, zu reagieren.

Wenn wir alle drei Perspektiven berücksichtigen, dann können wir allerdings auch nicht mehr zu lediglich inhaltsbezogenen Bildungstheorien zurückkehren, wir können uns nicht auf einen schulischen Fächerkanon mit der begleitenden curricularen Systematisierungen des Wissens beschränken. So wichtig eine solche inhaltsbezogene Systematisierung der Grunderfahrungen des Menschen und der Objektivationen seiner Denkformen und Handlungsziele in Kunst, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Erziehung und Religion ist, so wichtig ist für deren Resubjektivierung die Berücksichtigung der altersspezifischen Besonderheiten, sowohl im Sinne des "Fassungsvermögens" als auch der Interessen. Die sozialhistorisch orientierte Lebenslaufforschung verweist uns zusätzlich auf die Entwicklungsaufgaben einer jeweiligen Lebensphase und auf die jeweiligen generationalen Lebenslagen. *Die Bildungstheorie bekommt damit eine sozialgeschichtliche und entwicklungspsychologische Wendung*, die uns hier besonders am Herzen liegt. Die kulturellen Traditionen, die in der Schule vermittelt werden, treffen heute mehr denn je auf ein vielfältiges Kräftefeld von konkurrierenden Einflüssen auf die heranwachsende Generation, unter denen die Schule nicht immer die stärkste Einflußquelle ist. Diese verschiedenen Einflußquellen werden zudem auf einer altersspezifischen Bedürfnisdynamik gebrochen, auf altersspezifischen Modalitäten, Sinn in das Leben zu bringen, sich zugehörig zu fühlen, Kontrolle über sein Leben zu gewinnen und sich selbst für akzeptabel halten zu können.

Die Entwicklungspsychologie könnte umgekehrt davon profitieren, die Persönlichkeitsdynamik in ihrer Abarbeitung von Welt-Werten, von kulturellen Angeboten der Sinnentfaltung und der Größendarstellung zu sehen. Die seelischen Inhalte sind danach kulturell geprägt. W. STERN hat dies präzise formuliert: "Faßt man so die 'Natur' des Menschen auf, dann gehört auch seine Beziehung zur 'Kultur' nun nicht mehr einer anderen Dimension an, sondern ist nur eine Ausweitung dieser personalen Einheit. Denn der 'Sinn' der eigenen Lebendigkeit erfährt erst seine Erfüllung dadurch, daß zu den objektiven Sinnsphären, in die sich die Person hineingesetzt findet, sinnvoll Stellung genommen wird. Kulturell sein gehört eben zur Natur des Menschen! Und



umgekehrt: die naturhafte Grundlage der eigenen Lebendigkeit ist bestimmend für die Art, wie der Mensch sich 'kultiviert'" (STERN, 1927, S. 3).<sup>51</sup>

In dieser Sichtweise gilt es also, sowohl die kulturellen Angebote der Sinnfindung - ohne Platonisierung im Sinne weltabgehobener Entitäten des Wahren, Guten und Schönen - ins Blickfeld zu nehmen und in ihrem sinnstiftenden Gehalt einzubeziehen. Aber auch hier werden wir nicht nur positiv zu wertende Angebote finden, wir werden vielmehr Probleme der Sinnfindung in bestimmten Bereichen auch auf unzulängliche Angebote zurückzuführen haben. Bei Berufsfindungsproblemen von Mädchen im ländlichen Raum war dies in den letzten Jahren ebenso unübersehbar wie bei den Schwierigkeiten der Geschlechtsrollenfindung der Frau angesichts großer Schwierigkeiten der Verbindung von Berufsarbeit und Familienarbeit für beide Ehepartner. Ebenso unübersehbar waren die entsprechenden Schwierigkeiten der Identitätsfindung in politischen Systemen, die sich auf deutschem Boden in den letzten 100 Jahren abgelöst haben. Insgesamt gilt es, die jeweiligen Bildungsangebote einer Gesellschaft auf der Folie veränderter Bedingungen des Aufwachsens sowie der damit verbundenen Formen der Existenzbewältigung zu spiegeln und zu diskutieren (s. u.a. FEND, 1988).

Auf dieser Folie werden die Formen der Selbstfindung und Weltaneignung unter bestimmten historischen Umständen durch heranwachsende Menschen diskutierbar.

Damit schließt sich hier der Kreis von Perspektiven zur zentralen Thematik der Jugendphase in der Moderne. Die Entfaltung persönlicher Positionen, die Individuation in der jeweiligen historisch und sozial bestimmten Kultur steht zweifellos im Mittelpunkt der Lebensbewältigungsaufgaben beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz. Formal verläuft dieser Prozeß auch heute noch sehr unterschiedlich. Die Identitätstheorien in der Tradition von ERIKSON (s. insbesondere MARCIA, 1980) haben zweifellos dazu beigetragen, *formale Unterschiede* der Verlaufsform zu präzisieren. Der problemlose Wege der Übernahme von Wertorientierungen (foreclosure) der umgebenden Lebensgemeinschaften läßt sich heute immer noch feststellen. Wege

---

<sup>51</sup> Man könnte aus dieser Doppelperspektive aber auch folgern, daß Probleme nicht einseitig auf die jeweiligen Aneignungsvoraussetzungen zurückgeführt werden dürfen. Es ist immer zu beachten, daß auch die kulturellen Sinnangebote selber Probleme implizieren können. Offensichtlich ist dies z.B. für Berufsangebote, insbesondere für Mädchen im ländlichen Raum, aber auch für "Angebote" an Geschlechtsrollen, wieder für Mädchen, wenn die objektiven Bedingungen es erschweren, Berufsarbeit und Familienarbeit für beide Ehepartner nahtlos zu verbinden. Daß auch politische Systeme selber Identitätsangebote erschweren, macht die politische Geschichte der letzten 100 Jahre sichtbar.

der aktiven Erarbeitung von verpflichtenden Positionen lassen sich schließlich von Positionen und Wegen der Orientierungslosigkeit abheben.

Eine solche formale Charakterisierung allein genügt aber nicht. Es fehlen die *Inhalte* der Auseinandersetzung mit Weltgestaltungs- und Selbstentwicklungsmöglichkeiten. Zudem ist dieser Weg der Individuation nicht exklusiv von einem endogenen Programm der Personwerdung angetrieben, sondern durch die Anforderungen der Existenzbewältigung, durch die jeweiligen Bezugspersonen und durch die Eigenbemühungen der heranwachsenden Jungen und Mädchen selber gesteuert. Besonders wichtig ist uns der Hinweis, daß die immer anspruchsvoller werdenden Entwicklungspfade inhaltlich von der *Sachstruktur der jeweiligen kulturellen Bereiche* (des politischen Gestaltungswissens, des religiösen Sinnverständnisses, des künstlerischen Verständnisses, des technisch-wissenschaftlichen Wissens usw.) geleitet sind und nur von ihnen geleitet sein können. Wenn wir diesem Gedankengang folgen, dann kommen auch Bildungsaufgaben ins Blickfeld. Wir werden nämlich fähig, nicht nur formale Verlaufsprozesse zu unterscheiden, sondern auch in die Lage versetzt, unterschiedliche Niveaus der Auseinandersetzung mit der Kultur und mit der eigenen Person festzuhalten, an ihnen anzuknüpfen und sie weiterzuentwickeln.

Ein letzter Sachverhalt wird dabei sichtbar, der als Korrektur individuumzentrierter Identitätstheorien wichtig ist. Es zeigt sich nämlich, daß der Prozeß der Identitätsentwicklung eng an die *äußeren Chancen und Möglichkeiten der Entwicklung* in der jeweiligen Lebenswelt und pädagogischen Erfahrungswelt gebunden ist.

Wenn wir alle diese Einsichten zu Individuationsprozessen verschiedener Jugendlicher summieren, dann drängt sich eine Forderung auf, die wir zwar aufstellen, aber nicht mehr realisieren können (s. für Ansätze FEND, 1979, 1985, 1988). Wie in jeder Epoche bedürfen wir auch heute einer Bildungstheorie, die im Lichte der Erinnerung an unsere kulturellen Traditionen und in der Phantasie für die Möglichkeiten des Menschen die Realitäten gegenwärtiger Bedingungen des Aufwachsens mit der nötigen geschulten Rücksichtslosigkeit des Blickes wahrnimmt und zu Notwendigkeiten in unserer Zeit transformiert. Aber Einsicht und Wissen allein genügen nicht. Auch die Forschung bedarf der Empathie und des "caring", um in der Sättigung des Wissens um die bestehenden Realitäten den pädagogischen Eros nicht außer acht zu lassen.



# Anhang

In diesem Anhang werden vor allem Operationalisierungen und Meßinstrumente dokumentiert. Die Stichproben-Beschreibungen sind andernorts festgehalten (s. Anhang 1 in FEND, 1990, S. 275 ff.). Wer sich für die entsprechende Daten-Dokumentation interessiert, der sei auf folgende Arbeitsberichte (durch Fernleihe bei der Universität Konstanz zu beziehen) verwiesen:

- GSCHING, S., BRIECHLE, R. u. FEND, H. (1986). Merkmale des Konstanzer Jugendlängsschnittes. Design, Durchführung, Teilnahme, Ausfälle. Universität Konstanz.
- GSCHING, S., BRIECHLE, R., SPECHT, W. u. FEND, H. (1986). Lehrerfragen von 1979, 1980 und 1982. Ausfallanalyse und Ergebnisse offener Fragen. Universität Konstanz
- GSCHING, S. u. FEND, H. (1986). Elternbefragungen 1980 und 1982. Ausfallanalyse und Ergebnisse offener Fragen. Universität Konstanz.

## **Anhang 1: Dokumentation von Operationalisierungen und von Instrumenten**

Es stehen folgende Arbeitsberichte zur Verfügung (durch Fernleihe bei der Universität Konstanz zu beziehen):

- FEND, H. u. PRESTER, H.-G. (1986) (Hrsg.). Dokumentation der Skalen des Projekts Entwicklung im Jugendalter. Universität Konstanz.
- FEND, H.; HELMKE, A. u. RICHTER, P. (1984). Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen. Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter". Universität Konstanz.
- SPECHT, W. u. FEND, H. (1986). Erziehungsumwelten. Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter". Universität Konstanz.
- BRIECHLE, R.; FEND, H.; SCHULTHEISS, M. u. LEHLE, B. (1984). Auswertungsverfahren für Berufe und Berufswünsche. Universität Konstanz.

### **1.1 Kodierung der offenen Berufsangaben**

Die Vercodung der offenen Berufsangaben der Eltern und der offen erhobenen Berufswünsche ist ein Unternehmen von beachtlicher Größenordnung. Es ist in einem eigenen Arbeitsbericht dokumentiert (s. BRIECHLE et al., 1984).

Die Einteilung der Berufswünsche erfolgte auf drei Ebenen:

- die unterste Ebene ist gleich den konkreten Berufswünsche (die der Jugendliche sinn- gemäß angegeben hat) und wird als "konkreter Berufswunsch" bezeichnet, z.B. Apo- theker, Arzt);
- die mittlere Ebene faßt zusammengehörende konkrete Berufswünsche zu Berufssparten zusammen, z.B. Apotheker und Arzt zur Gruppe Gesundheitswesen,
- die oberste Gruppe faßt Berufssparten zu Berufsgewerbegruppen zusammen, z.B. Ge- sundheitswesen und Forschung zum Berufsgewerbe Dienstleistungen.

Zum Ablochen eines Berufswunsches wurde eine fünfstellige Zahl gebildet. Die erste Zif- fer gibt dabei die Abteilung, die beiden folgenden Ziffern geben die Gruppe und die beiden letzten Ziffern die Untergruppen an

Beispiel:                    4                                    01                                    01  
    Dienstleistung                    Gesundheitswesen                    Apotheker

Die Berufsgewerbegruppen bestehen aus insgesamt 4 Gruppen, entsprechend dem Verfah- ren des statistischen Bundesamtes (Forst- und Landwirtschaft, Tierhaltung / Produzie- rendes Gewerbe / Handel und Verkehr / Dienstleistungen).

Bei einer Stichprobe von 139 Angaben wurde eine getrennte Einstufung von zwei Mitar- beitern vorgenommen. Die Inter-Rater-Übereinstimmung betrug dabei je nach Feinheitkri- terium zwischen 66 und 95%.

Neben der Einteilung der Berufsgruppen erfolgt auch eine Vercodung nach sozialer Schicht (s. KLEINING & MOORE, 1968).

Im folgenden werden einmal die wichtigsten und häufigsten Berufe genannt, die von Schü- lern erwähnt wurden (insgesamt 61 Berufe). Darauf folgt eine Einteilung in Berufsbereiche (24 Berufsgruppen), wobei sehr selten erwähnte Berufe ausgelassen wurden. Auf dieser Grundlage entstand eine Einteilung in 15 Berufsbereiche, wie sie dann in Tab. 2.3 und Tab. 2.4 dieses Bandes erscheinen.

Tab.1.1A: Berufswünsche nach Bereichen, 12- und 15jährige, N (%)

	N 12jährige	N 15jährige
1 <i>Landwirtschaft, Gartenbau, Tierpflege</i>	138 (8%)	51 (3%)
- Tierberufe	88	17
- Floristin	7	10
- Förster	17	7
- Gärtner	8	9
- Landwirt	18	8
2 <i>Kohle, Erden, Chemie</i>	0 (0%)	1 (0%)
- Bergmann	0	1
3 <i>Metallverarbeitung, Maschinen</i>	134 (8%)	121 (8%)
- Mechaniker	11	13
- Kfz-Mechaniker	95	62
- Schlosser	17	31
- Dreher	2	2
- Drucker	2	1

- Fräser	0	1		
- Heizungsmonteur	4	4		
- Schmied, Kunst-	1	3		
- Goldschmied	2	4		
4 <i>Elektrotechnik, Elektronik</i>	78 (5%)	105 (7%)		
- Radio-/Fernsehtechniker	12	38		
- Elektroniker	10	28		
- Elektriker	56	38		
- Hilfelektriker	0	1		
5. <i>Körperpflege, Bekleidung</i>	73 (4%)	61 (4%)		
- Friseur	62	47		
- Schneider	8	14		
- Modeberaterin	3	0		
- Kürschner	0	0		
- Schuhmacher	0	0		
6 <i>Nahrungsmittel</i>	57 (3%)	45 (3%)		
- Bäcker	19	20		
- Koch	28	15		
- Metzger	10	10		
- Braumeister	0	0		
7 <i>Bau, Holzverarbeitung, Raumausstattung</i>	33 (2%)	72 (5%)		
- Maler/Lackierer	3	12		
- Maurer	9	7		
- Schreiner	17	40		
- Betonbauer	0	1		
- Bauarbeiter	0	0		
- Strassenarbeiter	0	1		
- Glaser	0	0		
- Fliessenleger	0	0		
- Zimmermann	0	0		
- Dekorateur	3	11		
8 <i>Lagerhaltung, Produktionskontrolle</i>	0 (0%)	0 (0%)		
9 <i>Technik I</i>	43 (3%)	34 (2%)		
- Technischer Zeichner	17	12		
- Techniker	21	12		
- Technischer Assistent	0	0		
- Chemielaborantin	0	9		
- Fotolaborantin	5	1		
10 <i>Technik II</i>	41 (3%)	55 (4%)		
- Ingenieur	30	40		
- Architekt	11	15		
11 <i>Verkauf</i>	45 (3%)	35 (2%)		
- Verkäuferin/Drogistin	45	35		
12 <i>Handel, Banken und Verwaltung I</i>	99 (6%)	204 (14%)		

- Sekretärin	33	12
- Büroangestellter	11	28
- Kaufmänn. Angestellter/Vertreter	58	165
<i>13 Handel, Banken und Verwaltung II</i>	<i>15 (1%)</i>	<i>31 (2%)</i>
- Leitender Angestellter	13	25
- Unternehmer	0	1
- Händler, Buchhändler	2	2
- Makler	0	1
- Wirtschaftsberater	0	1
<i>14 Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr I</i>	<i>135 (8%)</i>	<i>112 (7%)</i>
- Fahrer	24	0
- Flugberufe	1	2
- Bahn-, Postbeamter	27	37
- Bundeswehr	23	30
- Polizei	53	42
- Justizangestellter/ Anwaltsgehilfin	0	11
- Feuerwehrfahrer	4	1
- Seemann	3	0
- Taxifahrer	0	0
<i>15 Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr II</i>	<i>53 (3%)</i>	<i>22 (1%)</i>
- Pilot, Kapitän	43	10
- Anwalt, Richter, Staatsanwalt	9	12
- Diplomat	1	0
<i>16 Kunst</i>	<i>48 (3%)</i>	<i>40 (3%)</i>
- Grafiker	9	21
- Kostümbildnerin	1	4
- Maler, Kunst-	0	1
- Fotograf	6	3
- Musiker	13	2
- Schauspieler	19	8
- Töpfer	0	0
- Mannequin	0	1
<i>16 Sport</i>	<i>40 (2%)</i>	<i>8 (1%)</i>
- Sportler	16	3
- Fußballer	24	5
<i>17 Kommunikation, Massenmedien</i>	<i>24 (1%)</i>	<i>38 (3%)</i>
- Dolmetscherin	13	21
- Journalist	0	13
- Reporter	10	4
- Bibliothekar	1	0
<i>18 Gesundheitswesen, Medizin I</i>	<i>168 (10%)</i>	<i>242 (16%)</i>
- Arzthelferin	27	61
- Krankenschwester/Altenpflegerin	116	104
- Zahntechniker	7	20

- Krankengymnastin	0	25		
- Masseur, MTA, PTA	14	19		
- Diätassistentin	0	1		
- Apothekenhelferin	4	8		
- Beschäftigungstherapeut	0	0		
- Heimerziehungspflegerin	0	4		
<i>19 Gesundheitswesen, Medizin II</i>	<i>121 (7%)</i>	<i>51 (3%)</i>		
- Apotheker	17	4		
- Optiker	1	5		
- Arzt	103	42		
- Therapeut	0	0		
<i>20 Bildung, Erziehung, Sozialpflege I</i>	<i>89 (5%)</i>	<i>82 (3%)</i>		
- Erzieherin, Kindergärtnerin	81	47		
- Sozialarbeiter	7	23		
- Heimleiter	0	1		
- Jugendleiter	0	2		
- Entwicklungshelfer	0	8		
- Berufsberater	0	0		
- Tanzlehrer	1	1		
<i>21 Bildung, Erziehung, Sozialpflege II</i>	<i>64 (4%)</i>	<i>14 (1%)</i>		
- Lehrer	59	11		
- Pfarrer	5	3		
<i>22 Wissenschaft, Forschung</i>	<i>65 (4%)</i>	<i>42 (3%)</i>		
- Wissenschaftler (versch. Bereiche), Forscher	62	41		
- Astrologe, Futurologe	2	1		
- Grafologe	1	0		
<i>23 Hausarbeit, Gästebetreuung</i>	<i>66 (4%)</i>	<i>29 (2%)</i>		
- Hotel- und Gaststättengewerbe	7	14		
- Stewardess	58	15		
- Hauswirtschafterin	0	0		
- Putzfrau	1	0		
<i>24 Computer, EDV</i>	<i>10 (1%)</i>	<i>17 (1%)</i>		
- Computertechniker	10	16		
- techn. Datenverarbeiterin	0	1		
<i>Insgesamt</i>	<i>1'639(100%)</i>	<i>1'512(100%)</i>		



*Abb. 1.1A:* Liste der verwendeten Berufsgruppen

Zahlen in Klammern (Nummern der zusammengefaßten Berufsgruppen aus Tab. 1.1A)

<i>Techn</i> (4,9,10,24)	=	Technische Berufe
<i>Metall</i> (3)	=	Metallverarbeitende Berufe
<i>Nahr</i> (6)	=	Nahrungsmittelbereich
<i>Verk</i> (11)	=	Verkauf
<i>Staat</i> (14,15)	=	Öffentlicher Dienst
<i>Gesu</i> (18,19)	=	Gesundheitlicher Bereich
<i>Wiss</i> (22)	=	Wissenschaftliche Berufe
<i>Agrar</i> (1)	=	Agrar- und Tierberufe
<i>Körp</i> (5)	=	Körperpflegeberufe
<i>Bau</i> (7)	=	Bauindustrie
<i>Hand</i> (12,13)	=	Handel, Banken und Verwaltung
<i>Kunst</i> (16)	=	Künstlerische Berufe
<i>Bild</i> (20,21)	=	Bildungsbereich
<i>Haus</i> (23)	=	Hauswirtschaft, Gästebetreuung
<i>Komm</i> (17)	=	Kommunikation (Journalismus)

Tab. 1.2A: Liste der Berufswünsche, 12- und 15jährige

N = 772 (12- und 15jährige)

	12jährige	15jährige
1. Tierberufe (außer Tierarzt/-helferin)	43	14
2. Floristin	4	7
3. Förster	9	2
4. Gärtner	4	4
5. Landwirt	10	6
6. Technischer Zeichner	10	8
7. Techniker (verschiedene Bezeichnungen)	11	8
8. Computertechniker	5	9
9. Techniker Radio/Fernsehen	7	20
10. Ingenieur	10	23
11. Elektrotechniker (versch. Bezeichnungen)	4	12
12. Elektriker	24	19
13. Handwerker, allg., Heizung, Schmied	7	2
14. Bäcker	10	13
15. Mechaniker	3	6
16. Kfz-Mechaniker	34	32
17. Koch	15	9
18. Maler, Lackierer	3	8
19. Maurer	5	5
20. Friseur/Kosmetikerin	29	25
21. Metzger	4	7
22. Schlosser	6	16
23. Schneider	3	10
24. Schreiner	9	23
25. Arbeiter, Hilfsarbeiter	3	9
26. Verkäuferin, Drogistin	28	26
27. Fahrer	12	--
28. Sekretärin	19	6
29. Büroangestellter (versch. Bezeichnungen)	5	12
30. Kaufmann. Ang., Vertreter, Modeberaterin	25	77
31. Leitender Angestellter (versch. Bezeichnungen)	7	11
32. Beamter, insb. Bahn und Post	17	21
33. Stewardess	26	6
34. Flugberufe (versch. Bezeichnungen)	1	1
35. Pilot, Kapitän	20	5
36. Selbständige (versch. Bezeichnungen) (Unternehmer, Händler, Buchhändler, Makler, Wirtschaftsberater)	2	3
37. Arzthelferin	17	34
38. Krankenschwester, Altenpflegerin	68	44

39. Zahntechniker	4	10
40. Krankengymnastin, Masseur, MTA, Diätassistentin, PTA	4	26
41. Apothekenhelferin	2	4
42. Apotheker/Optiker	9	5
43. Arzt (inkl. Tierarzt)	49	14
44. Dolmetscherin	7	6
45. Erzieherin, Kindergärtnerin	41	25
46. Sozialarbeiter	4	14
47. Heimleiter, Jugendleiter	--	2
48. Lehrer	28	8
49. Wissenschaftler (versch. Bereiche), Forscher	22	25
50. Grafiker, Kostümbildnerin, Maler, Fotograf	6	13
51. Musiker	4	--
52. Schauspieler	6	2
53. Bundeswehr	16	11
54. Polizei	19	19
55. Justizangestellter, Anwaltsgehilfin	--	9
56. Anwalt, Staatsanwalt, Richter	5	9
57. Pfarrer	4	2
58. Architekt	5	8
59. Journalist	--	4
60. Hotel- und Gaststättengewerbe	5	8
61. Sportler, Fußballer	13	5

Die Berufe wurden schließlich in Übereinstimmung mit früheren Verfahren der Konstruktion eines Index der sozialen Schicht im Rahmen der folgenden Berufeliste sozialstrukturell eingeschätzt.

*Abb. 1.2A: Berufeliste - Männer (KLEINING & MOORE, 1984)*

<i>Oberschicht (1)</i>	Generalkonsul
	Oberlandesgerichtspräsident
	Generaldirektor
	Ministerialdirigent
	Generalstaatsanwalt
	Universitätsrektor
	Diplomat
	Bankpräsident
	Leitender Direktor
	Professor C-4
<i>Obere Mittelschicht (2)</i>	Beamter im höheren Dienst
	Technischer Direktor
	Rechtsanwalt
	Personalchef
	Oberschuldirektor

Kaufmännischer Direktor  
Architekt  
Gymnasiallehrer  
Arzt  
Gutsbesitzer  
Apotheker  
Kraftwerksdirektor  
Landrat  
Unternehmer mit mehr als 10 Angestellten außer Handwerksbetriebe  
alle Berufe, die ein Universitätsstudium voraussetzen - Hochschulabsolventen

*Mittlere Mittelschicht (3)*

Beamter im gehobenen Dienst  
Bürovorsteher  
Großhändler  
Polizei-Inspektor  
Elektro-Ingenieur  
Regierungsinspektor  
Abteilungsleiter  
Versicherungsinspektor  
Fachschullehrer  
Oberförster  
Großbauer  
Getreidehändler  
Gutsinspektor  
Amtsvorsteher  
Landmaschinenhändler  
Systemanalytiker  
Journalist  
Besitzer von Handwerksbetrieben mit mehr als 10 Mitarbeiter  
alle Nicht-Gymnasiallehrer  
Ingenieure ohne nähere Angabe aufsichtsführende Angestellte  
Chemiker  
Landwirt mit Angestellten - größerer Hof  
Makler  
Arbeitgeber mit bis zu 10 Angestellten mit Mittelschichtenberuf  
Berufe, die mittlere Reife voraussetzen  
alle "Leiter", außer Werkstattleiter in Industrie  
Pressesprecher  
Korrektor

*Untere Mittelschicht (4)*

Beamter im mittleren Dienst  
Sparkassenangestellter  
Malermeister  
Buchhalter  
Postsekretär  
Industriemeister  
Schlossereimeister  
Viehhändler  
Gastwirt  
Werkstattleiter - Industrie  
Maschinenmeister  
Werkstückprüfer  
Montageführer  
Bauer - mittlerer Hof  
Büroangestellter

Verwaltungsangestellter  
 Schneidermeister  
 Kassenangestellter  
 Technischer Zeichner  
 Obersteiger  
 Schmiedemeister  
 Besitzer von Handwerksbetrieben mit bis zu 10 Mitarbeitern  
 alle Gastwirte ohne nähere Angabe  
 Händler mit eigenem Geschäft - Nichtarbeitgeber  
 Fuhrunternehmer  
 "Techniker, Mechaniker, techn.Angestellte" - ausführende Angestellte  
 Landwirt ohne nähere Angaben - mittl. Hof  
 Programmierer  
 Laborant  
 Polizei- und Zollbeamte ohne nähere Angabe  
 alle Krankenpflegeberufe  
 Artist, Musiker, Künstler  
 "Kaufmann"  
 Förster, ohne nähere Angabe  
 Pflanzenschutzberater  
 Vertreter  
 "Prüfer, Kontrolleur"  
 Lokführer  
 Vertreter  
 Zahntechniker  
 Monteur  
 Elektroschweißer  
 Industrieschlosser  
 Schneidergeselle  
 Uhrmachersgeselle  
 Dreher  
 Elektromonteur  
 Forstaufseher  
 Metzgersgeselle  
 Eisengießer  
 Kellner  
 Polsterer  
 Postschaffner  
 Fräser  
 Bäcker-geselle  
 Kraftpostfahrer  
 Großknecht  
 Stanzer  
 Elektrikersgeselle  
 Möbelschreinersgeselle  
 Filmvorführer  
 Maschinenschlosser  
 Bauer - kleinerer Hof  
 Vorarbeiter  
 Facharbeiter  
 Kraftfahrer  
 Baggerfahrer  
 Kranfahrer  
 Hausmeister

*Obere Unterschicht (5)*

	Koch, Bäcker (ohne nähere Angabe)
	Elektriker; in Industrie: Facharbeiter
	Installateur
<i>Mittlere Unterschicht (6)</i>	Bauarbeiter
	Gärtnergehilfe
	Steinbrucharbeiter
	Holzfäller
	Lagerarbeiter
	Zementmischer
	Landarbeiter
	Forstarbeiter
	Straßenbauarbeiter
	Asphaltierer
	Eisenbahnbauarbeiter
	Landwirtschaftlicher Arbeiter
	Fließbandarbeiter
	Schichttätige ohne nähere Angabe
<i>Untere Unterschicht (7)</i>	Parkwächter
	Müllabfuhrarbeiter
	Gepäckträger
	Saisonarbeiter
	Zeitungsaussträger
	Straßenkehrer
	Tagelöhner
	Viehhüter
	Steinbruchhilfsarbeiter
	Handlanger
	Kanalisations-Hilfsarbeiter
	Ernteaushilfsarbeiter

## 1.2 Operationalisierung der Persönlichkeitsmerkmale und der sozialen Nahwelt

### *Zur Operationalisierung der soziokognitiven Kompetenz*

Der Indikator "soziokognitive Kompetenzen" setzt sich aus vier Komponenten zusammen, aus einem Index für die allgemeine sprachliche Kompetenz, aus einem Indikator für das Niveau der Rollenübernahme (role-taking), aus einem Test zum politischen Wissen und zum Verständnis demokratischer Prinzipien.

Einen Indikator zur sprachlichen Kompetenz haben wir aus der Überlegung aufgenommen, daß auch soziales Verständnis immer sprachlich kodiert wird, so daß eine hohe sprachliche Kompetenz für das Verständnis sozialer Situationen hilfreich sein müßte. Ein kurzer *Wortverständnis*test sollte diese Komponente repräsentieren.

Die *Rollenübernahmefähigkeit* sollte durch einen Test erfaßt werden, der die richtige Interpretation von Rollenperspektiven zum Inhalt hatte. Es ging um den klassischen Schulkonflikt in dieser Altersphase: einem Freund bei einer Klassenarbeit zu helfen oder den Nor-

men der individuellen Leistungserbringung zu entsprechen und Hilfe zu verweigern. Es gibt gute Gründe für die Rechtfertigung der ersten bzw. der zweiten Entscheidung. Die Identifikationsfähigkeit der zur jeweiligen Position "passenden" Gründe sollte die Rollenübernahmefähigkeit indizieren.

Einsichten in komplexere soziale Zusammenhänge sollten schließlich durch Tests zum *politischen Wissen* und zum *Verständnis demokratischer Prinzipien* indiziert werden. Hier wurde einfach die Kenntnis von Regeln parlamentarischen Handelns sowie die Einsicht in potentielle Gefährdungen von demokratischen Verhältnissen erfragt.

Der so konstruierte Indikator, der aufgrund der Interkorrelationen der einzelnen Aspekte möglich wurde, kann sowohl wichtig sein, um Problembewältigungen im Alltagsleben von Jugendlichen vorherzusagen. Er ist aber auch für die Untersuchung der Frage geeignet, welche Erfahrungsräume von Heranwachsenden soziokognitive Kompetenzen in dieser Altersphase fördern.

Wir müssen jedoch mit Erwartungen, es wären einfache Schlüsse vom Erkennen zum Handeln möglich, vorsichtig umgehen. Tatsächliches Handeln ergibt sich nicht von selbst aus kognitiven Strukturen. Moralisches Handeln ist *nicht nur von Einsichten* gespeist, sondern mindestens noch von *Fähigkeiten des Mitleidens* und von *Gefühlen der Verpflichtung*. Kompetenzen, Wertorientierungen und das Bewußtsein, handeln zu können, müssen zusammenwirken, wenn wir selbstverantwortliches Handeln und sozialpflichtigen Einsatz fördern wollen. Wir dürfen damit die soziokognitiven Kompetenzen auch als personale Ressource der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben nicht überschätzen.

*Abb. 1.3A: Illustration der Operationalisierung soziokognitiver Kompetenzen*

(s. FEND u. PRESTER, 1986)

(Konsistenzkoeffizienten bei den 13- bis 15jährigen zwischen .57 und .71)

<p>WORTVERSTÄNDNISTEST (Kurzform aus den IEA-Untersuchungen, 17 Items, Konsistenzkoeffizient, 15jährige: .78)</p> <p>Es gibt Wörter, die meinen nahezu <i>das gleiche</i>, zum Beispiel meinen die Wörter "dick" und "fett" etwas sehr Ähnliches. Dann gibt es Wörter, die genau das Gegenteil meinen, zum Beispiel ist das Wort "hoch" genau <i>das Gegenteil</i> von "tief".</p> <p>Wir haben verschiedene Wörter jeweils nebeneinander geschrieben, und Du sollst jedesmal beurteilen, ob sie das gleiche oder das Gegenteil meinen. Du wirst merken, daß einige Wörter ein bißchen schwer zu verstehen sind: das soll so sein Im Zweifelsfall raten. Antwortmöglichkeiten: das gleiche/das Gegenteil</p> <p>Dekoration - Ornament fundamental - grundlegend geordnet - konfus autark - eigenständig tolerant - unduldsam</p>
--

### ROLLENÜBERNAHMEVERSTÄNDNIS

(8 Items, Konsistenzkoeffizient 15jährige: .67)

Situationsbezogener Test zur Erkennung richtiger (angemessener) Begründungen verschiedener Perspektiven (Lehrer, Mütter) im Konflikt zwischen Leistungsprinzip und Sozialprinzip - Test in der Theorie-Tradition von SELMAN (1971)

Situation: BEIM ABSCHREIBEN ERWISCHT

Ruth und Rosi sind Klassenkameradinnen. Bei einer Klassenarbeit hilft Ruth ihrer Mitschülerin, weil Rosi sonst eine sehr schlechte Note bekommen hätte.

Der Lehrer hat aber das Abschreiben bemerkt und macht Ruth *Vorwürfe*, weil sie geholfen hat.

Ruth kommt nach Hause und erzählt ihrer Mutter, daß ihr Lehrer ihr Vorwürfe gemacht hat, weil sie Rosi geholfen hat. Ihre Mutter meint im Gegensatz zum Lehrer, daß Ruth *richtig* gehandelt hat

Welche Aussage des Lehrers ist richtig?

Welche Aussage der Mutter ist richtig?

Beispiel für angemessene (A), unangemessene (U) Aussagen

Beispiel für angemessene (A), unangemessene (U) Aussagen

A: Schüler erschweren eine gerechte Notengebung, wenn ein Teil der Schüler einer Klasse unerlaubt bei Klassenarbeiten zusammenarbeitet und ein anderer Teil für sich allein arbeitet.

A: Man enttäuscht die Erwartungen eines hilfeschüchternen Mitschülers, wenn jeder Schüler nur an seinen Erfolg in der Schule denkt und sich keine Zeit für andere nimmt.

U: Solange Schüler nicht miteinander befreundet sind, dürfen sie sich auch nicht gegenseitig helfen.

U: Ein Schüler kann normalerweise damit rechnen, daß ein Lehrer bei Klassenarbeiten kameradschaftliches Verhalten unter Schülern fördert.

### KENNTNIS DEMOKRATISCHER INSTITUTIONEN

(Kurzform aus IEA-Untersuchung, 6 Items, Konsistenzkoeffizient, 15jährige: .82)

Welche Antwort ist richtig?

*Was ist die beste Begründung für allgemeine Wahlen in demokratischen Staaten?*

- man kann feststellen, ob alle Leute wählen
- man will erreichen, daß die Regierungspartei häufig wechselt
- man will den Leuten Gelegenheit geben, ihre politischen Vorstellungen zu überdenken und neu zum Ausdruck zu bringen (richtig, 15jährige: 41%)
- man kann die Öffentlichkeit über politische Vorgänge aufklären
- man will die Steuern niedrig halten

*Wer soll im demokratischen Sinne die Politik eines Landes bestimmen?*

- ein starker Staatsmann
- eine kleine Gruppe sehr gebildeter Leute
- allgemein gewählte Volksvertreter (richtig, 15jährige: 40%)
- Großgrundbesitzer und bedeutende Geschäftsleute
- Fachleute für Regierung und Politik



#### VERSTÄNDNIS DEMOKRATISCHER PRINZIPIEN

(Test von SCHULZE (1977), 5 Items, Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .57)

*Was ist in einer Demokratie besonders wichtig? Suche wieder die bessere Antwort heraus:*

Wenn alle politischen Nachrichten nur von einer Stelle der Regierung verbreitet werden dürften, was wäre dann der schlimmere Nachteil für die Demokratie;

- daß die Regierung noch mehr überlastet würde und der Verwaltungsapparat noch unübersehbarer würde
- daß die Regierung manchmal versuchen würde, ihre Mängel ein wenig mehr zu verheimlichen (richtig, 15jährige: 55%)

Wenn die Bundestagsabgeordneten für ihre Tätigkeit kein Geld bekommen würden, was wäre der schlimmere Nachteil für die Demokratie?

- daß die Politik dann vielleicht nur noch von reichen Leuten gemacht würde (richtig, 15jährige: 45%)
- daß es sehr ungerecht wäre, jemandem, der seine Arbeitskraft hergibt, kein Geld zu geben

#### *Zur Operationalisierung der Ich-Stärke*

Nach den Forschungstraditionen, die sich mit der Entwicklung des Selbst beschäftigen, zeichnet sich der Mensch durch *Selbstreferentialität* aus, d.h. durch ein Bewußtsein von sich selbst. Parallel, in Antizipation oder als Rückblick zu den eigenen Verhaltensweisen, entstehen Kognitionen über das eigene Verhalten und über die eigene Person. Diese Kognitionen werden schließlich in verfestigter Form zu einer wichtigen Quelle der Handlungsorganisation. Auf dieser Grundidee baut ein sehr wichtig gewordener entwicklungspsychologischer Forschungszweig auf: die Selbstkonzept-Forschung und die soziokognitive Persönlichkeitstheorie (s. BANDURA, 1986, KRAMPEN, 1987).

In Transformation und Reflexion der Erfahrungen, die Kinder mit ihrer eigenen Person während ihrer ersten 12 Lebensjahre machen, entstehen Selbstbeschreibungen, die sich darauf beziehen, was man ist, was man kann, was man möchte und was man wert ist. Die Erfahrungen der Kinder sind dabei vielfach bestimmt: von Temperaments-Merkmalen (WINDLE & LERNER, 1986) ebenso wie von Reaktionen der Umwelt auf diese Merkmale, von selbsterzeugten Handlungsergebnissen (z. B. schulischen Erfolgen) ebenso wie von festgefügt sozialen Merkmalszuschreibungen.

Der für produktive Problembewältigung wichtige Kern selbstreflexiver Prozesse besteht u. E. in Kognitionen, die man zusammenfassend "Kontrollbewußtsein" bzw. Ich-Stärke nennen könnte. Sie implizieren die subjektive "Stärke" einer Person, ihr Bewußtsein, Anforderungen und Herausforderungen gewachsen zu sein. Dieses Konzept steht damit klar in der Tradition der "self-efficacy" Forschung (s. BANDURA, 1986).

Die Inhalte dieser Kognitionen (s. FEND, HELMKE u. RICHTER, 1984, FEND u. PRESTER, 1986) beziehen sich auf die folgenden Bereiche.

1. - Auf positive Beschreibungen der eigenen Person, was Aussehen, Begabung angeht,
2. - auf Kontrollkognitionen im Umgang mit den eigenen Emotionen
  - auf Kontrollkognitionen in der Fähigkeit der Handlungsdurchführung,
  - auf Kontrollkognitionen in bezug auf Schulleistungen,
  - auf Kontrollkognitionen in bezug auf die Gestaltung der eigenen Zukunft,
  - auf Leistungsangst in Situationen schulischer Anforderungen,
3. - auf die generalisierte Selbstbewertung.

Diese Dimensionen, die jeweils auch für sich konsistente Indikatoren bilden, haben sich aus jahrelangen Systematisierungen reflexiver Prozesse als die entscheidendsten herauskristallisiert. Ich-Stärke impliziert also

- positive Selbstbeschreibungen
- selbstbezogene Kognitionen, Anforderungen und Geschehnissen nicht hilflos ausgeliefert zu sein,
- und positive Selbstbewertungen.

Neben den Inhalten des Selbstkonzeptes wird uns in einem zweiten Anlauf dann vor allem die Funktionsweise des Selbst beschäftigen. Die Inhalte könnte man zu den *deklarativen Strukturen* des selbstreflexiven Bezuges zählen, die Funktionsweise der Informationsverarbeitung (z.B. in der Form von selbstwertdienlichen Attribuierungen) oder der Handlungssteuerung (z.B. in der Form einer experimentellen und selbstwertschützenden Selbst-Präsentation) wäre zu *prozeduralen Aspekten* des Selbst zu rechnen.

*Abb. 1.4A: Zur hierarchischen Struktur der Ich-Stärke*

In Klammer: Prozentangaben der Beantwortungshäufigkeit bei 15jährigen, Dimensionen, illustriert durch jeweils zwei Items (FEND et al., 1984)  
(Konsistenzkoeffizienten von 12 bis 16 zwischen .83 und .86 für den Gesamtscore)

SELBSTKONZEPT DES AUSSEHENS Ich habe mir schon mal gewünscht, ich würde ganz anders aussehen (47) Verglichen mit anderen sehe ich eigentlich ganz gut aus (30)		
SELBSTKONZEPT DER BEGABUNG Oft kann ich mich noch so anstrengen, trotzdem schaffe ich nicht, was andere ohne Mühe können (26) In der Schule habe ich oft das Gefühl, daß ich weniger zustande bringe als die anderen (18)	<i>POSITIVES SELBSTBILD</i>	
SELBSTAKZEPTANZ Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor (38) Im großen und ganzen bin ich mir zufrieden (82)		<i>I C</i>
KOMPETENZBEWUSSTSEIN: LEHRER UND SCHULERFOLG Immer wenn ich versuche, in der Schule voranzukommen, kommt etwas dazwischen, was mich daran hindert (26) Auch wenn ich mich noch so anstrenge: Richtig zufrieden sind die Lehrer mit mir nie (22)		<i>H -</i>
KOMPETENZBEWUSSTSEIN: ZUKUNFTSBEWÄLTIGUNG Was später alles passiert, liegt nicht in meiner Hand (23) Ich habe das Gefühl, mir stehen noch alle Wege offen (62)	<i>KOMPETENZ BEWUSSTSEIN</i>	<i>S T</i>
KOMPETENZBEWUSSTSEIN: HANDLUNGSKONTROLLE Ich fange oft Sachen an und schaffe es nicht, sie zum Ende zu bringen (38) Ich habe mir schon oft etwas vorgenommen und es dann doch nicht erreicht (48)		<i>Ä R</i>
EMOTIONS-KONTROLLE Gegen meine Launen komme ich manchmal kaum an (36) Manchmal ist mir alles völlig egal (62)		<i>K E</i>
SCHULISCHE LEISTUNGSANGST Abends im Bett mache ich mir oft Sorgen darüber, wie ich am nächsten Tag	<i>PSYCHISCHE STABILITÄT</i>	

in der Schule abschnitten werde (35)				
Vor Prüfungen oder Klassenarbeiten habe ich oft Magen- oder Bauchschmerzen (29)				
	<i>Kurzzeit-Reliabilität</i> (4 Wochen)		<i>Langzeit-Reliabilität</i> (1 Jahr)	
	JUNGEN	MÄDCHEN	JUNGEN	MÄDCHEN
N =	35	35	437	451
folgender Skalen:				
Selbstkonzept Aussehen:	.78	.70	.51	.48
Selbstkonzept Begabung:	.72	.83	.45	.41
Selbstakzeptierung:	.76	.74	.49	.49
Kompetenzbewußtsein (Schule):	.79	.84	.46	.45
Kompetenzbewußtsein (Zukunftsbewältigung):	.70	.82	.44	.51
Handlungskontrolle:	.70	.75	.54	.48
Emotionskontrolle:	.68	.76	.58	.55

### *Zur Operationalisierung der Leistungsbereitschaft (Leistung und Disziplin)*

Während wir in früheren Projekten zur Wirkungsanalyse der Schule sehr differenziert die verschiedenen Aspekte der Lern- und Leistungsmotivation erfaßt haben (Arbeitshaltungen und Lerntugenden, Aspirationsniveaus bei Aufgabenbewältigungen, Anreizgewichtungen von verschiedenen Konsequenzen des Leistungshandelns, Durchführungsstrategien und Durchhaltestrategien, Emotionen der Angst und Erfolgsfreude, Fähigkeitskonzepte, Attributionsstrategien, s. FEND et al. 1976), haben wir uns im Adoleszenzprojekt auf einen globalen Indikator des *Distanzempfindens bzw. der Nähe zu schulischen Leistungs- und Disziplinerwartungen* konzentriert, weil wir primär an der Einbettung dieses Bereichs in die Persönlichkeitsentwicklung in dieser Lebensphase interessiert waren. Da Kernelemente des neuen Indikators (z.B. Arbeitsmoral) auch in den alten Untersuchungen enthalten waren, konnten wir entsprechende Validitätsuntersuchungen - mit befriedigendem Ergebnis - vornehmen. Danach indizieren die Werte, die wir über die im folgenden wiedergegebenen Fragen erhalten haben, den Grad der Internalisierung von Leistungsanforderungen und von schulischen Disziplinerwartungen, den Grad der Leistungsbereitschaft. Er bezieht sich zwar auf ein komplexes Funktionssystem und nicht auf eine stabile Disposition. In der alltäglichen Handlungsorganisation verweist er aber auf die Bereitschaft, sich in entsprechende schulische Anforderungen einzulassen:

Tab. 1.3A: Operationalisierung von "Leistungsbereitschaft"

	Item-Test Korrelation
Wie lange arbeitest Du täglich ungefähr außerhalb der Schulzeit für die Schule? (z.B. Hausaufgaben, Vorbereitungen) (6 Antwortkategorien von einer halben Stunde bis 3 Stunden und mehr)	.32
Fünfstufige Items:	
Wie sehr strengst Du Dich für die Schule an?	.52
Welche Ausdauer hast Du, wenn Du schulische Aufgaben erledigen sollst?	.46
Wie ehrgeizig bist Du bei dem, was in der Schule gemacht werden soll?	.43
Wie oft kommen folgende Sachen ungefähr bei Dir vor? (Fünfstufig von nie bis noch öfter als ein paarmal in der Woche)	
Lehrer absichtlich ärgern	.42
Lehrern freche Antworten geben	.47
Die Schule schwänzen	.42
Morgens zu spät zum Unterricht kommen	.42
Arbeitsmoral(Antwortkategorien fünfstufig von Zustimmung bis Ablehnung):	
Ich lege ungern eine Arbeit zur Seite, bevor sie fertig ist.	.37
Ich würde mich jahrelang wohlfühlen, auch wenn ich nicht arbeiten würde.	.29
Richtig zufrieden bin ich erst, wenn ich eine Arbeit so gut gemacht habe, daß es besser kaum noch möglich ist.	.32
Die Erfüllung des Menschen liegt in seiner Arbeit.	.28
Jeder sollte versuchen, das, was er macht, möglichst gut zu machen.	.30
KONSISTENZKOEFFIZIENT (1982): .78	
Fragen zur Arbeitsmoral nur 1982 und 1983 erhoben.	
Kurzsкала von 1980 bis 1983 mit Konsistenzkoeffizienten von .68 (1980) bis .80 (1983)	

### *Zur Operationalisierung der prosozialen Motivation*

Unter prosozialer Motivation verstehen wir verschiedene Varianten des Altruismus. Die eine bezieht sich auf die *interpersonale Hilfsbereitschaft* in schulischen Alltagssituationen, die andere auf eher institutionell gestützte Formen der *sozialen Einsatzbereitschaft*.

Diese Aspekte der sozialen Handlungsregulierung wurden durch die Vorgaben von Konfliktsituationen und darauf bezogener Denk- und Reaktionsformen erhoben.

*Abb. 1.5A: Zur Operationalisierung prosozialer Motivation*

Zahlenwerte: Trennschärfekoeffizienten bei den 15jährigen und % Zustimmung durch alle Schüler im Alter von 15 Jahren

Konsistenzkoeffizient: .80

Entwicklungsstufen des Instruments:

Konstruktion von Konfliktsituationen zwischen Hilfeleistung und Orientierung an Normen eines ehrlichen Verhältnisses zu den Erwachsenen bzw. zur individuell-orientierten Institution Schule

Verwandte Instrumente:

Rollenübernahme-Verständnis: Richtige Interpretation eines solchen Konflikts

Moralische Urteilspräferenz: Begründungsniveau für eine prosoziale oder "ehrliche" Entscheidung

Hier: Erfassung prosozialer Emotionen und von Handlungsbereitschaften im Einsatz für andere  
SITUATIONSTEST

SITUATION 1:

Eine Schülerin, die sonst schlechter ist als ich, Die Wahl hat in einer Klassenarbeit bei mir abgeschrieben. Sie bekommt eine bessere Note als sonst und wird von allen gelobt  
Kreuze an, wie Du Dich verhalten würdest

SITUATIONEN 2 und 3:

Die Wahl des Klassensprechers steht bevor. Es werden Schüler gesucht, die sich aufstellen lassen. (S 1)

In Eurer Klasse ist ein Lehrer, der Euch ständig zu viele Hausaufgaben aufgibt. Ihr müßt allein für dieses Fach eine Stunde am Tage arbeiten. Viele Schüler fühlen sich überfordert und beklagen sich untereinander: Da muß jemand etwas unternehmen: Was würdest Du Dir überlegen? (S 2)

Ich denke mir: Die lasse ich das nächste Mal nicht mehr abschreiben	.43	Ich finde es unbedingt notwendig, sich für andere Schüler einzusetzen (S 1)	.31
Ich freue mich mit ihr	.43	Eigentlich gehen mich die anderen Schüler nicht besonders viel an (S 1)	.40
Ich werde den anderen nachher sagen, daß nicht alles auf ihrem eigenen Mist gewachsen ist	.30	Ich habe keine Lust, für die anderen die Arbeit zu machen (S 1)	.26
Ich denke mir: Das ist aber ärgerlich, denn eigentlich hätte ich das Lob verdient	.36	Ehrlich gesagt, jeder ist doch erst mal für sich selbst zuständig (S 1)	.30
Ich denke mir, das nächste Mal lege ich sie rein	.39	Ich finde es äußerst wichtig, für andere Verantwortung zu übernehmen (S 1)	.18
Ich werde ihr sagen, daß es ungerecht ist mit der Leistung der anderen zu glänzen	.32	Warum soll mich das was angehen, wenn sich andere überfordert fühlen (S 2)	.36
Ich denke mir: Das wird ihr gut tun	.37	Eigentlich muß jeder sehen, wie er selbst zurecht kommt (S 2)	.37
Ich finde es gut, daß ihr meine Hilfe genutzt hat	.41	Genau genommen berührt es mich nicht so sehr, wann andere Schüler sich beklagen (S 2)	.37

## *Operationalisierung der sozialen Nahwelt in Familie, Schule und Altersgruppe*

Für die Analyse des Elternhauses als "social support" wollten wir einen zusammenfassenden Indikator konstruieren, der die generelle Qualität des Eltern-Kind-Verhältnisses bezeichnen sollte. Diese Möglichkeit hat sich auch empirisch ergeben. Die vier wichtigsten Dimensionen der Wahrnehmung des elterlichen Verhaltens von "Kindseite" bilden nämlich ein einziges Cluster, das aus vier Aspekten besteht. Diese Aspekte repräsentieren gewissermaßen "Botschaften", die Kinder und Jugendliche als Summe aus den vielen Transaktionen wahrnehmen. Sie sollen jeweils im Anschluß an die Beschreibung der einzelnen Dimensionen formuliert werden.

- *Strafintensität und Mißachtung*: Diese Skala sollte den elterlichen Machtanspruch erfassen und die komplementäre Wahrnehmung indizieren, vornehmlich negative Sanktionen zu erfahren, die von den Eltern durch geringe Unterstellung von Selbstverantwortung und eigenen Entscheidungsfähigkeiten der Kinder gerechtfertigt werden. Die Gewährung eigenständiger Experimentiermöglichkeiten ist hier also sehr gering. Die Botschaft, die Kinder von ihren Eltern insgeheim wahrnehmen - und die durch die entsprechenden Items operationalisiert ist - könnte man so formulieren: "Es gibt bei uns viele Reibereien zwischen mir und meinen Eltern, dabei greifen die Eltern häufig zu Strafen - Sie meinen: Du mußt noch stark kontrolliert werden, nur unter Aufsicht und Druck verhältst du dich richtig! Du weißt noch nicht Bescheid, du bist noch unmündig!"
- *Wertschätzung und Respektierung*: Mit dieser Dimension wird die Wahrnehmung von Selbständigkeitsgewährung und von Ernstnehmen der kindlichen Positionen angesprochen. Eltern werden als vertrauensvoll wahrgenommen, sie postulieren Selbstverantwortung und eigenständige Meinungsbildung. Eltern unterstellen hier, daß Heranwachsende vernunftbegabte Menschen sind, ja daß sie sogar in einigen Punkten eher recht haben können als die Eltern selber. Sie sind dann bereit, sich selber zu korrigieren. Auch diese Dimension läßt sich wieder in eine wahrgenommene Botschaft umformulieren: "Meine Eltern mögen mich, ich bin ihnen viel Wert. Ich darf aber nicht alles tun; wenn sie etwas untersagen, dann wissen sie auch, warum, und sagen es mir auch. Das, was ich sage, ist wichtig, ich bin für die Eltern und ihr Leben sehr bedeutsam."
- *Inkonsistenz und Willkür*: In systemischer Sicht ist in den letzten Jahren eine Beurteilungsdimension der Familie wichtig geworden, die die Regelmäßigkeit und Vorhersehbarkeit von Handlungen der Familienmitglieder enthalten hat. Pathologische und gestörte Kommunikationen sollten dann darin zum Ausdruck kommen, daß in den gleichen Situationen ganz unterschiedliche Erwartungen formuliert werden. Diese "Irrationalität" bzw. Unvorhersehbarkeit elterlichen Handelns sollte hier erfaßt werden. Sie läßt sich als wahrgenommene Botschaft so formulieren: "Ich kann machen, was ich will, aber wie die Eltern dann reagieren, dessen kann ich mir nicht sicher sein."
- *Transparenz und Interesse*: Die Offenheit der Eltern-Kind-Kommunikation, die Wahrnehmung der Möglichkeit, über alles und jedes jederzeit offen reden zu können, stand hier im Mittelpunkt. Sie wird hier in Verbindung mit der Überzeugung erfaßt, daß die Kinder für ihre Eltern wichtig sind. Die zentrale Botschaft, die bei den Kindern ankommt, ist die: "Wir interessieren uns sehr für dich, wenn du möchtest, kannst du immer zu uns kommen, du bist nie lästig, wir hören immer zu, wir können über alles reden."

Abb. 1.6A: Illustration der Operationalisierung der sozialen Nahwelt

<p><b>ELTERLICHES STÜTZSYSTEM</b> (bzw. ELTERNDISTANZ, wenn zusätzlich berücksichtigt: Dissens, Bezugspersonenwahl bei drei Problemen, Überbehütung, Ausziehungswünsche - dann Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .80)</p> <p><i>Was erwarten Deine Eltern von Dir, und wie gehen sie mit Dir um?</i> Antworte so, wie Du selbst Deine Eltern siehst, nicht wie Du Dir sie wünschst. Wenn Dein Vater und Deine Mutter sehr verschieden mit Dir umgehen, dann denke an den Elternteil, der für Dich wichtiger ist. Antwortkategorien: stimmt völlig/stimmt ziemlich/teils teils/ stimmt wenig/stimmt gar nicht</p> <p><b>STRAFINTENSITÄT UND MISSACHTUNG</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige,.85) Meine Eltern sagen häufig zu mir, daß ich etwas noch nicht verstehe, wenn ich anderer Meinung bin. Meine Eltern lassen mich oft eine Zeitlang links liegen, wenn ich etwas angestellt habe. Meine Eltern sind häufig böse mit mir, wenn ich etwas gemacht habe, was ihnen nicht recht ist.</p> <p><b>WERTSCHÄTZUNG UND RESPEKTIERUNG</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .86) Meine Eltern nehmen immer ernst, was ich sage. Meine Eltern geben meist nach, wenn sie einsehen, daß ich Recht habe. Meine Eltern nehmen Rücksicht auf mich und erwarten das gleiche von mir.</p> <p><b>TRANSPARENZ UND INTERESSE</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige,.85) Wenn ich Probleme habe, behalten ich sie lieber für mich, als meine Eltern um Rat zu fragen. Meine Eltern haben meistens etwas anderes zu tun, wenn ich mal mit ihnen zusammen sein möchte.</p> <p><b>INKONSISTENZ UND WILLKÜR</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .83) Ich weiß überhaupt nicht, warum mir etwas erlaubt wird oder nicht. Wenn meine Eltern mir etwas verbieten, wissen sie oft selbst nicht, warum.</p>
<p><b>DIMENSIONEN DES "STÜTZSYSTEMS LEHRER" bzw. SYNONYM DER SCHULDISTANZ</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .82)</p> <p><b>DISZIPLINDRUCK</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .67) - Bei den meisten Lehrern müssen wir alles auf Kommando machen. - Bei den meisten Lehrern muß während des Unterrichtes vollkommene Ruhe herrschen.</p> <p><b>BEVORMUNDUNG</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .68) Die meisten Lehrer werden gleich ungeduldig, wenn man einmal etwas Falsches sagt. Die meisten Lehrer wollen immer nur eine bestimmte Antwort hören.</p> <p><b>BETEILIGUNGSSCHANCEN</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, 43) Die Lehrer fragen und häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll. Bei uns hat es wenig Sinn, mit den Lehrern über Noten zu reden, da man doch nichts erreicht.</p> <p><b>MACHTBEHAUPTUNG</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .64) Bei uns kommt es noch häufig vor, daß uns Lehrer anschreien. Bei uns würde ein Lehrer nie zugeben, daß er sich einmal geirrt hat.</p> <p><b>VERTRAUEN</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .67) Man wird an dieser Schule von den meisten Lehrern ernst genommen. Die meisten Lehrer versuchen, auf die Eigenarten und Probleme einzelner Schüler einzugehen.</p> <p><b>VERMEIDUNG LEISTUNGSBEZOGENER DISKRIMINIERUNG</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .60) Unsere Lehrer kümmern sich immer nur um die Leistungen einiger weniger Schüler. Unsere Lehrer bemühen sich, daß alle Schüler wirklich etwas lernen.</p> <p><b>ANONYMITÄT</b> (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .67) Wenn man hier Probleme hat, findet man niemanden, der sich um einen kümmert. In unserer Schule geht man unbeachtet in der großen Schülerzahl unter.</p>

DISTANZ ZUR SCHULKLASSE bzw. "KLASSENGEMEINSCHAFT"  
(Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .67)

KONFORMITÄTSZWANG (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .74)

Bei uns in der Klasse kann man sich nicht leisten, anders zu sein als die anderen.

Bei uns wird man leicht zum Aussenseiter, wenn man nicht tut, was die Klasse für richtig hält.

KONKURRENZKAMPF (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .74)

In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen den Konkurrenten.

Bei uns hat man manchmal das Gefühl, daß sich Schüler untereinander keine guten Noten gönnen.

ZUSAMMENHALT (Konsistenzkoeffizient, 15jährige, .59)

Viele meiner Mitschüler vertragen sich überhaupt nicht miteinander.

In unserer Klasse gibt es unter den Schülern verschiedene Gruppen, die wenig miteinander zu tun haben wollen.

Aus diesen vier Dimensionen ließ sich ein globaler Indikator "*elterliches Stützsystem*" konstruieren. Er verweist auf die Qualität des Eltern-Kind-Verhältnisses in dieser Lebensphase, indem er aus der Perspektive der Kinder die Gesprächsfähigkeit und damit das Beratungspotential der Eltern indiziert. Die Gewährung von Freiheitsspielräumen ist dabei ebenso zentral wie die emotionale Beziehungsqualität. Er repräsentiert also die besondere Ausgestaltung des Erwartungs-Interaktions-Beziehungsverhältnisses zwischen Eltern und Kindern. Das "Entwicklungsprogramm" der Eltern ist in der Form von Erwartungshaltungen und entsprechenden instrumentalen Aktivitäten (Interaktionen) repräsentiert. Die Beziehungsqualität kommt in der emotionalen Nähe und Akzeptanz sowie in der kommunikativen Transparenz zum Ausdruck. Auf analoge Weise läßt sich ein Indikator für eine positive emotionale Einbettung in die Schule bzw. in die Klassengemeinschaft bilden. Die entsprechenden Summenscores werden an manchen Stellen aus theoretischen Gründen positiv oder negativ formuliert. Hinter folgenden Bezeichnungen stehen dieselben Instrumente:

Stützsystem Lehrer = Schuldistanz

Klassengemeinschaft = Klassendistanz

### *Operationalisierung der Ereignisgeschichte*

Es wurden Indikatoren zur Operationalisierung der Leistungsgeschichte und der sozialen Erfolgsgeschichte gebildet.

#### *Schulische Erfolgsgeschichte:*

Zur Operationalisierung dieses Konzeptes diente die Summe der Noten in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Die entsprechenden Noten wurden summiert, so daß ein hoher Wert eine ungünstige Erfolgsgeschichte indiziert.

#### *Soziale Erfolgsgeschichte:*

Hier wurden soziometrische Indikatoren herangezogen. Der "Sympathiestatus" wurde auf der Grundlage der folgenden Frage gebildet:

*"Welche Mitschülerinnen und Mitschüler magst Du besonders gern?"*

*Auf diesem Blatt geht es darum, welche Deiner Mitschüler und Mitschülerinnen in der Klasse Du besonders gerne magst.*

*Du kannst bis zu fünf Mitschüler(innen) nennen. Es dürfen auch weniger, aber nicht mehr sein.*



*Suche die Namen dieser Schüler auf der Schülerliste heraus und kreuze im Fragebogen die Kästen neben den entsprechenden Nummern an.*

*Die Schülerliste kannst Du behalten!"*

Auf dieser Grundlage konnten die Summen des "Genannt-werdens" pro Jahr und über die Jahre hinweg gebildet werden.

Der "Geltungsstatus" ergab sich aus der Summe von Mitschüler-Nennung auf die Frage:

*"In jeder Klasse gibt es Schüler, die oft im Mittelpunkt stehen, deren Meinung von den anderen besonders beachtet wird und die deshalb viel gelten. Welche Mitschülerinnen und Mitschüler sind das in Deiner Klasse?"*

*Du kannst wieder bis zu fünf Mitschüler(innen) nennen. Es dürfen auch weniger, aber nicht mehr sein!*

*Suche wieder die Namen dieser Schüler auf der Schülerliste heraus und kreuze im Fragebogen die Kästchen neben entsprechenden Nummern an!"*

Aus der Summe von Nennungen einzelner Schüler ergab sich dann deren Geltungsstatus. Diese Nennungen wurden über die Untersuchungsjahre zu einem Gesamtwert summiert.

*Erwachsenen-Privilegien:*

Unter dieser Bezeichnung wurden Indikatoren zusammengefaßt, die einen frühzeitigen Ausgriff auf Privilegien der Erwachsenen im Sinne von Unabhängigkeit und Selbständigkeit indizieren sollten. Vier Fragen wurden dazu gestellt und die Antworten zu einem Indikator summiert (s. FEND, 1990, S. 151 ff.).

*Wann mußt Du, wenn Du am Wochenende ausgehst, zu Hause sein?*

(Ich darf nicht weg, bis 21 Uhr, bis 22 Uhr, bis 23 Uhr, bis 24 Uhr, wann es mir gefällt)

*Wieviel Geld hast Du im Monat durchschnittlich zur freien Verfügung? (Taschengeld, selbst verdientes Geld, von Fall zu Fall verdientes Geld, von Fall zu Fall bekommenes Geld)*

(bis 10DM, 11-20DM, 21-30DM, 31-40DM, 41-50DM, 51-100DM, über 100DM)

*Wie oft rauchst Du?*

(noch nie, probiert und wieder aufgegeben, gelegentlich, täglich 1-2, täglich 3-5, täglich 6-10, täglich mehr als 10 Zigaretten)

*Wie oft trinkst Du Alkohol?*

(Ich trinke keinen Alkohol, weniger als 1mal im Monat, etwa 1mal im Monat, etwa 1mal pro Woche, täglich)

## **Anhang 2: Dokumentation der Beschreibung von Freizeitkulturen**

Im folgenden werden die graphischen Darstellungen der Freizeitkulturen dokumentiert. Dabei soll deutlich werden, wie "Lebensstile" in der Form von Freizeitkulturen in die Persönlichkeitsstruktur und die sozialen Orientierungen der Jugendlichen eingebettet sind. Die Verankerung in politischen Weltansichten soll die Zusammenhänge zwischen Lebensstilen und Weltaneignungsformen deutlich hervortreten lassen. Schließlich sollen die Formen der Einbettung in die Umwelt und die Ereignisgeschichten Hinweise geben, welche lebensweltliche Einbettung Freizeitkulturen aufweisen.

Abb. 2.1A: Cluster Vereinskultur, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

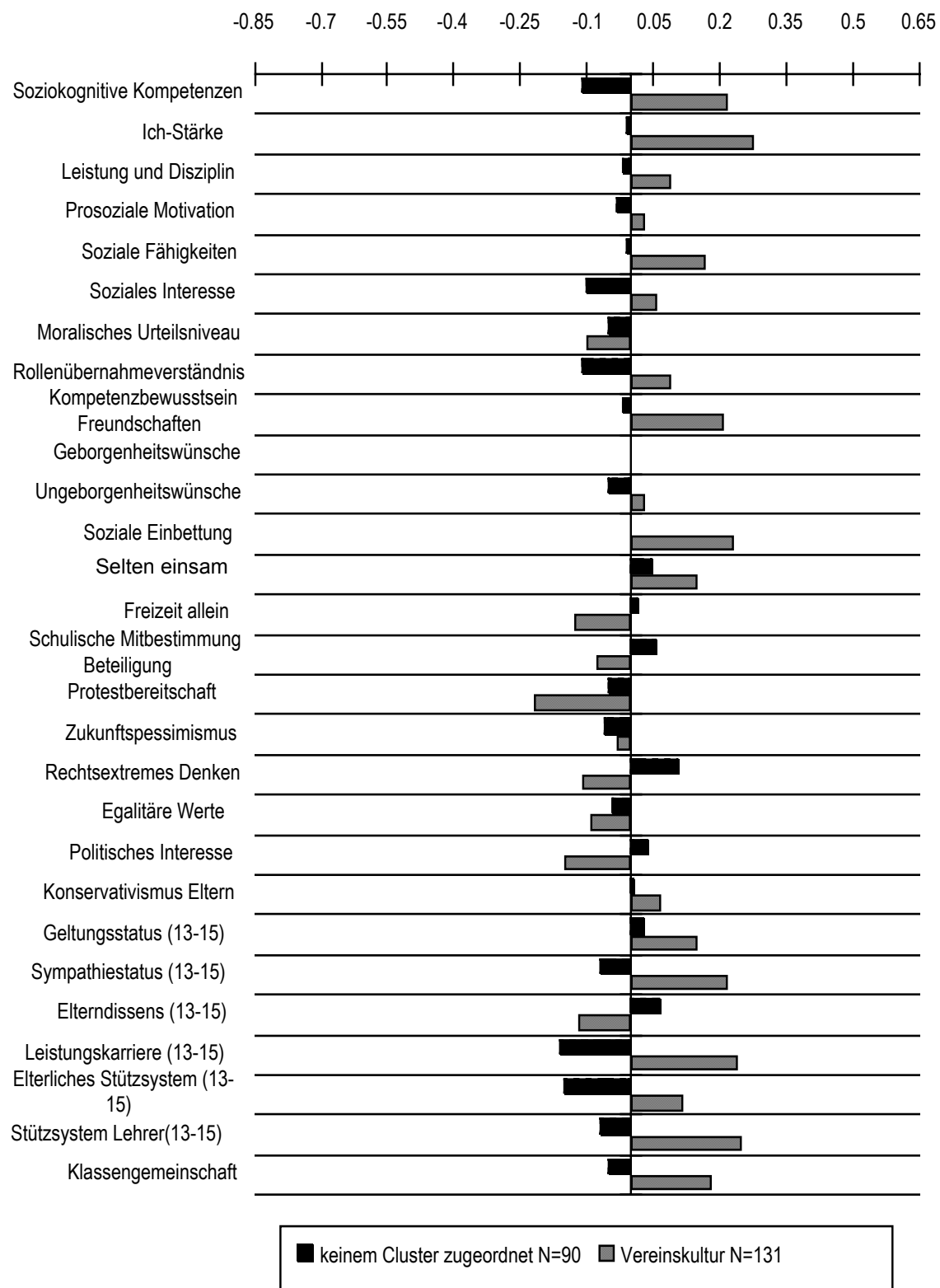


Abb. 2.2A: Cluster Unauffällige, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

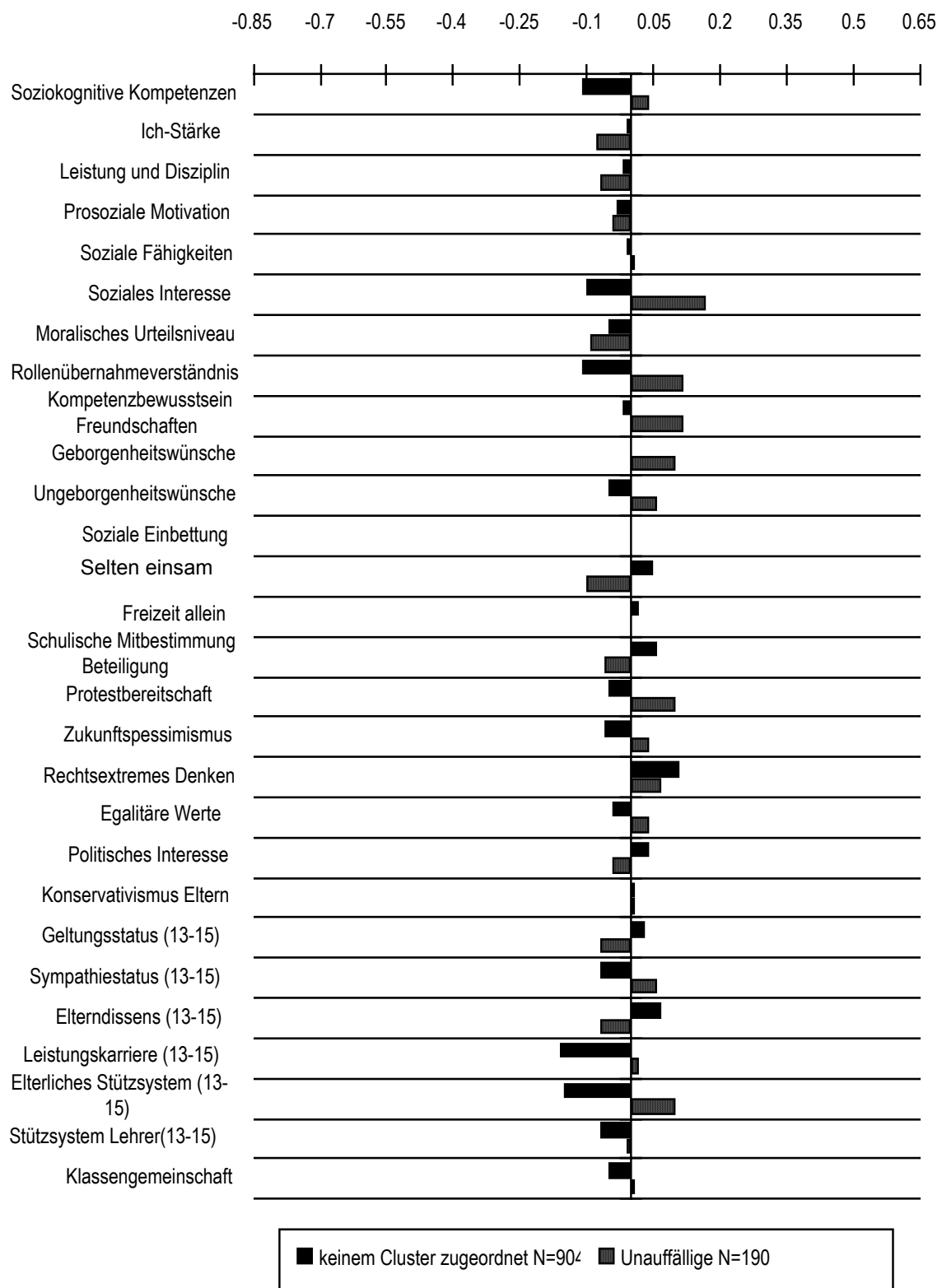


Abb. 2.3A: Cluster Häuslich intensive Jugend, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

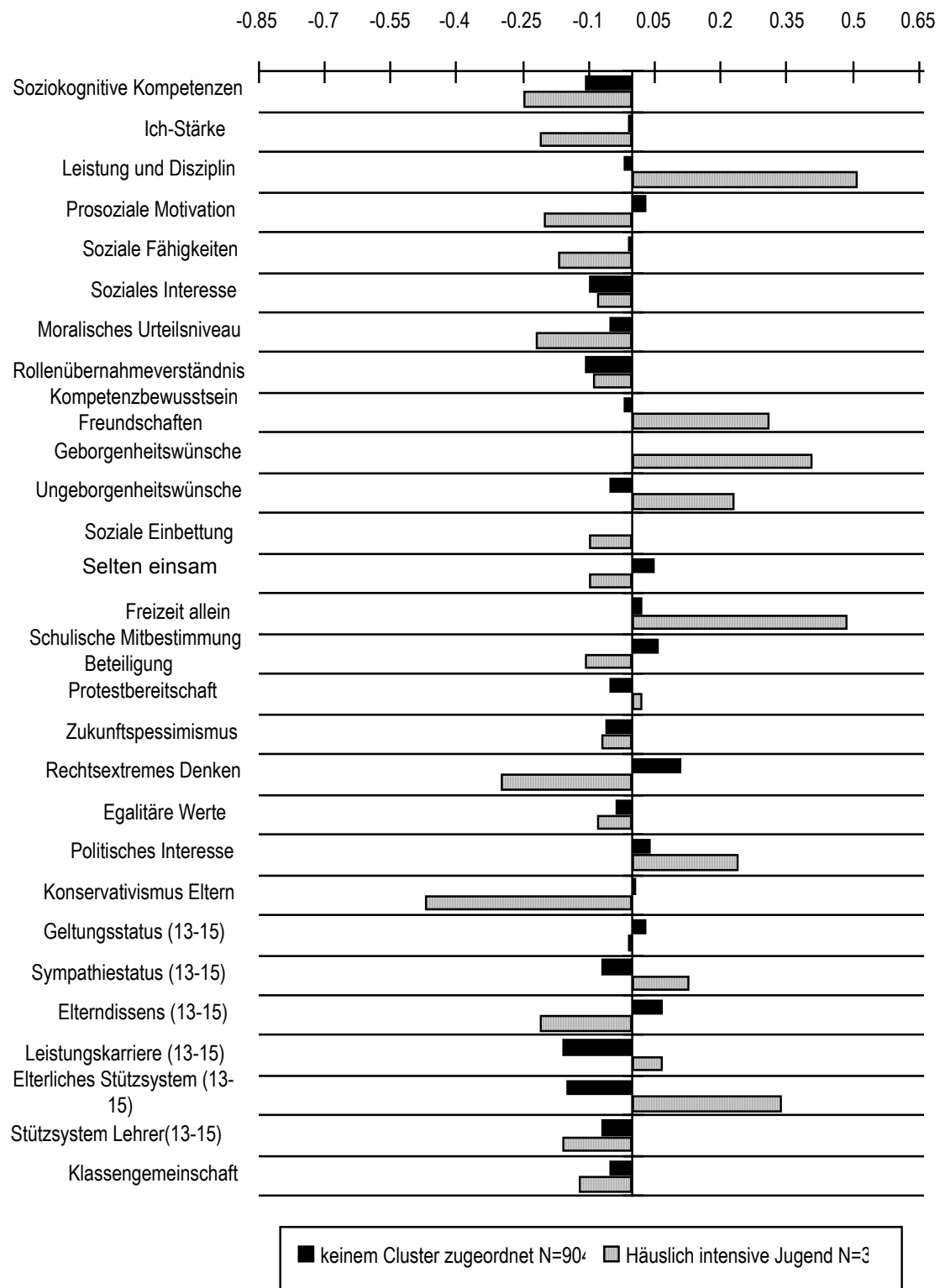




Abb. 2.5A: Cluster Maskuline, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

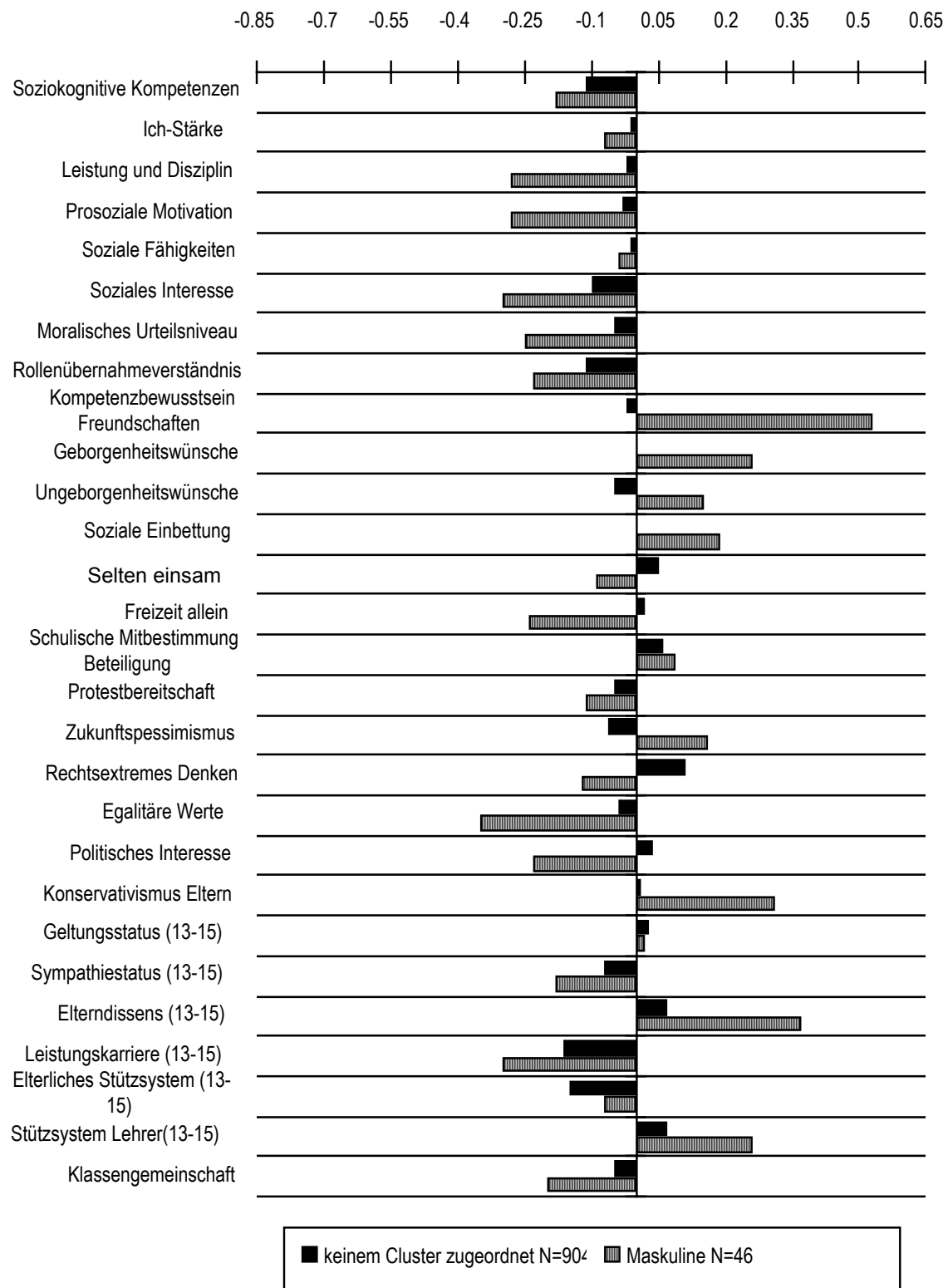


Abb. 2.6A: Cluster Traditionell Religiöse, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

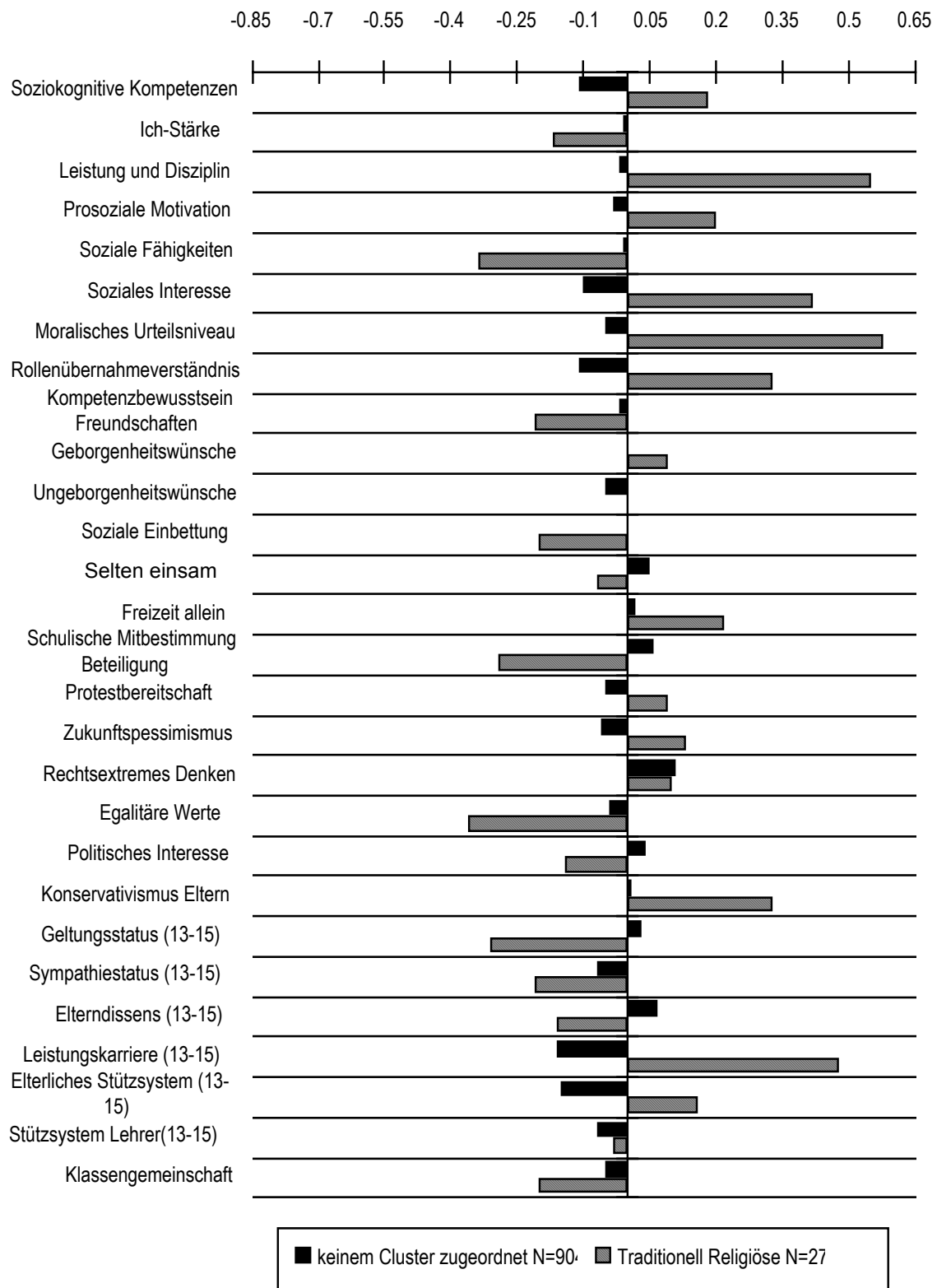


Abb. 2.7A: Cluster Bildungsorientierte, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

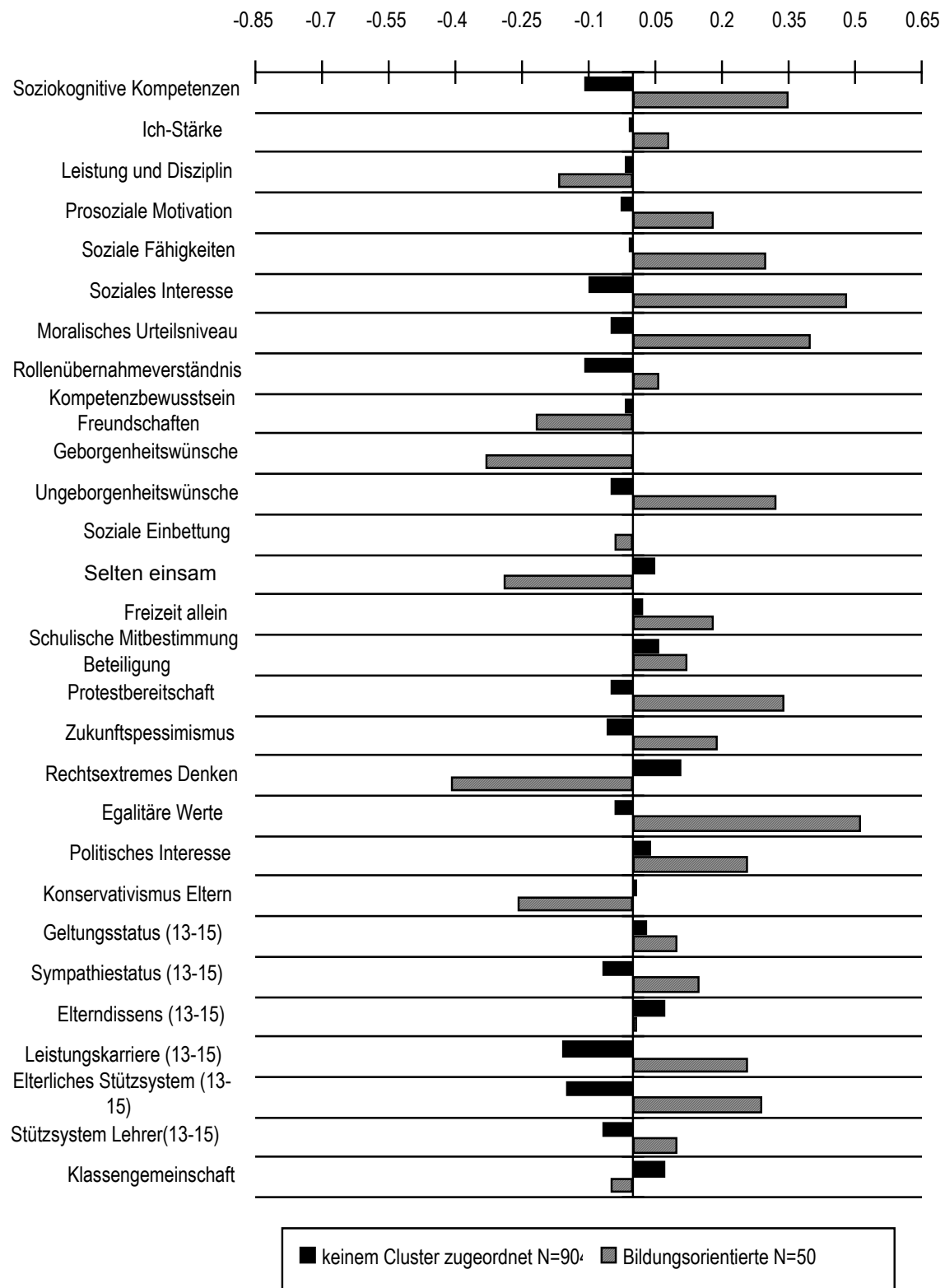




Abb. 2.8A: Cluster Passiv Einsame, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

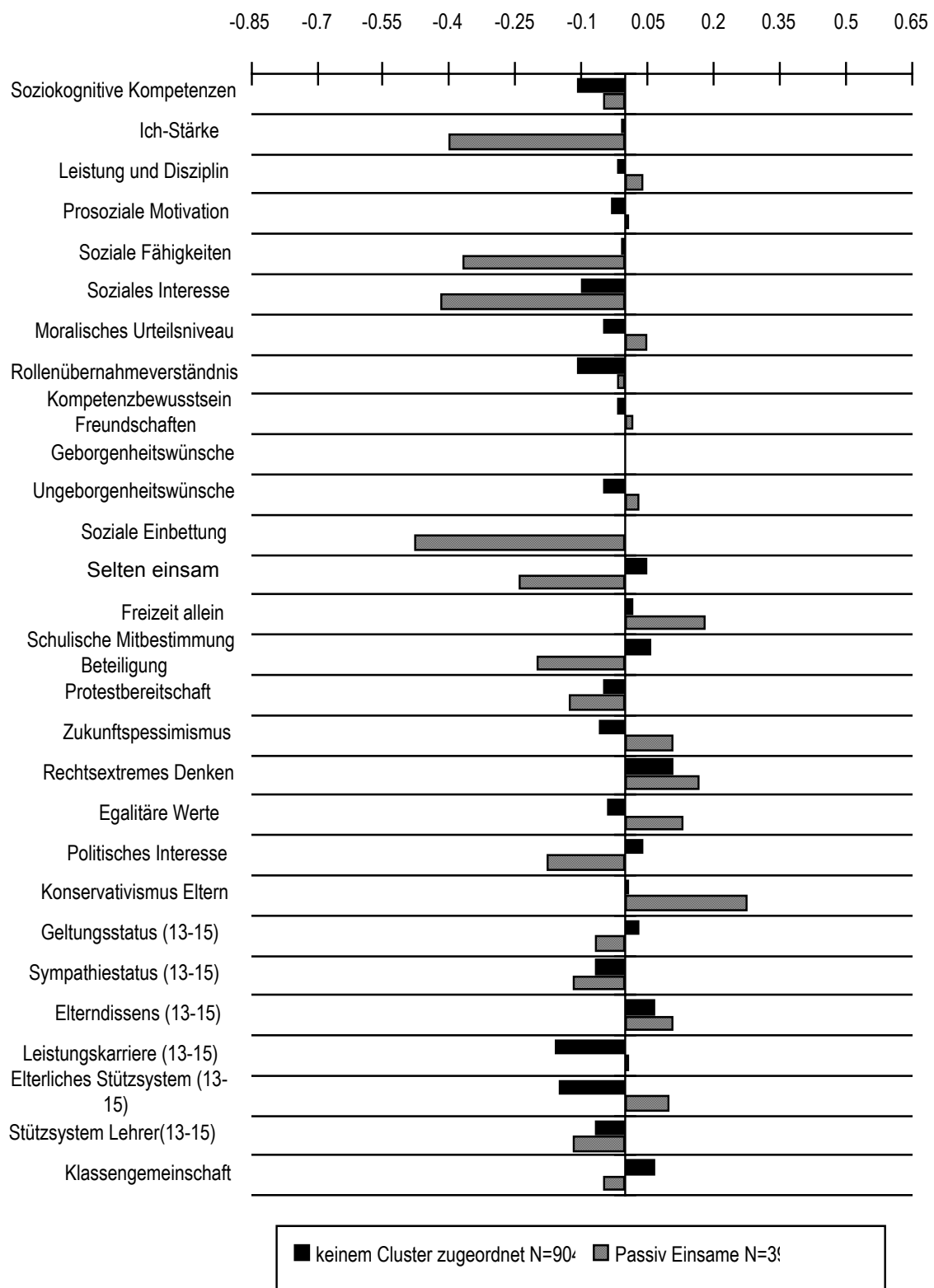


Abb. 2.9A: Cluster Heterogene, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

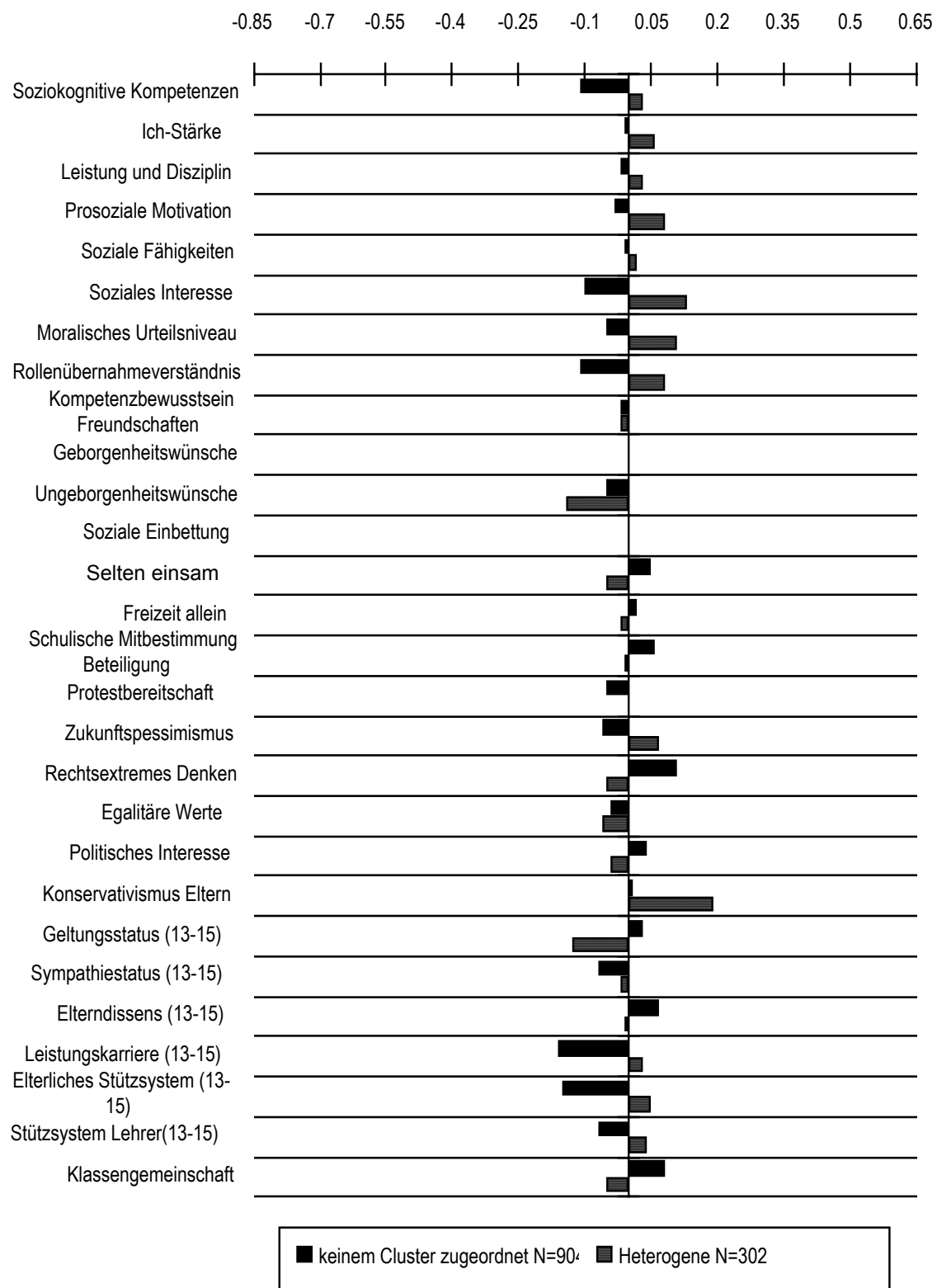


Abb. 2.10A: Cluster Außerfamiliär Organisierte, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

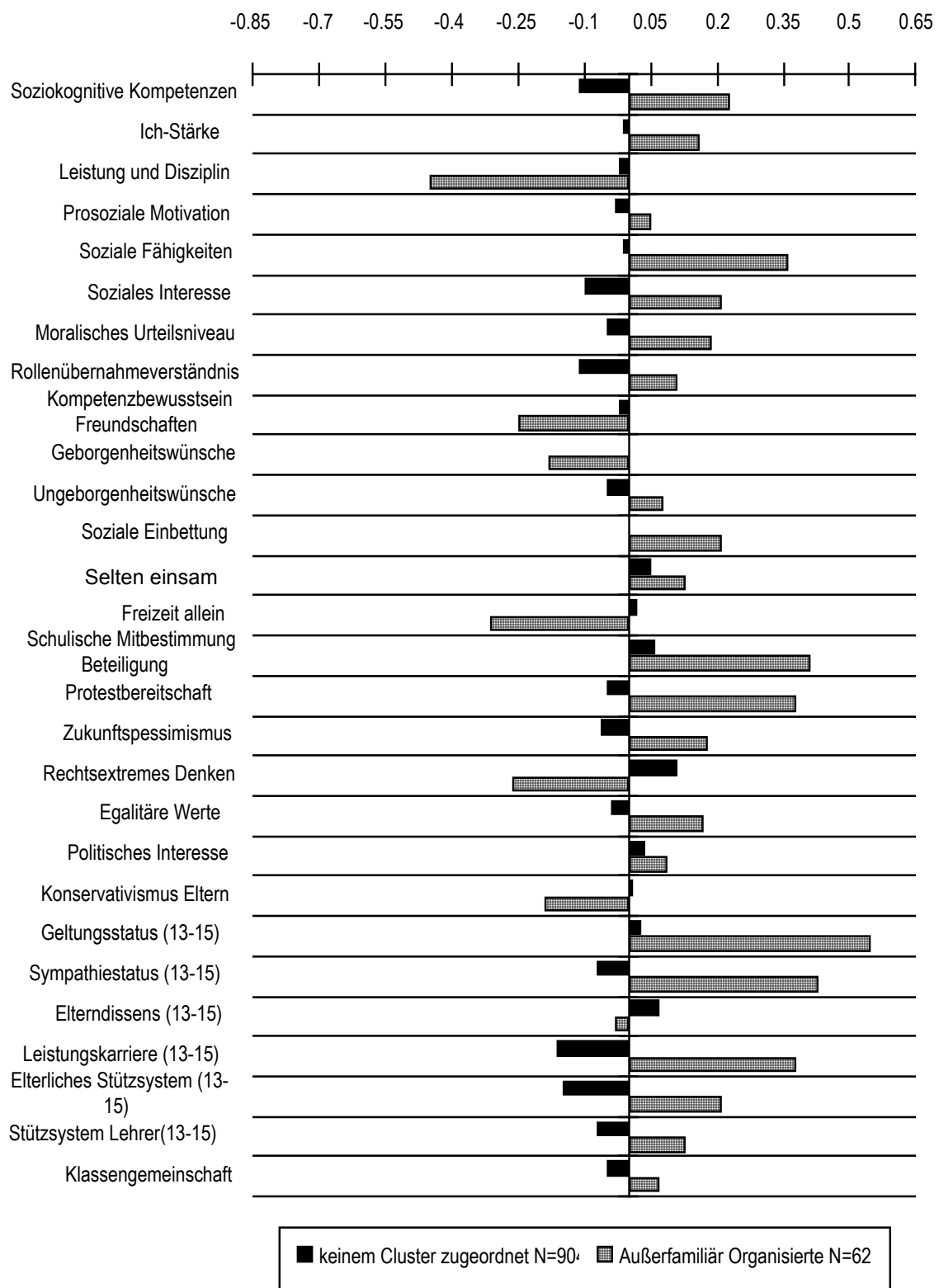


Abb. 2.11A: Cluster Fortschrittlich Religiöse, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

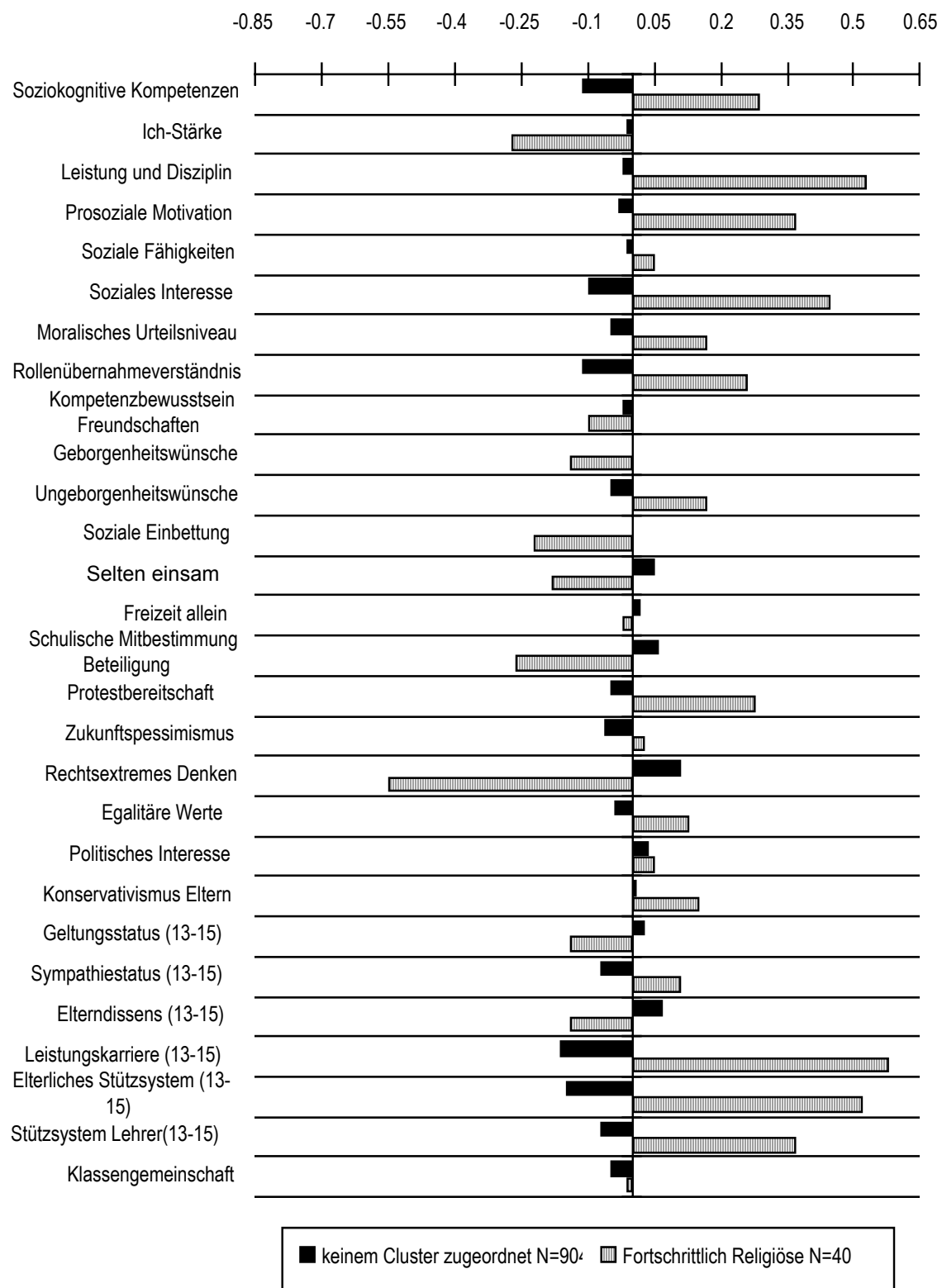


Abb. 2.12A: Cluster Individualisten, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)

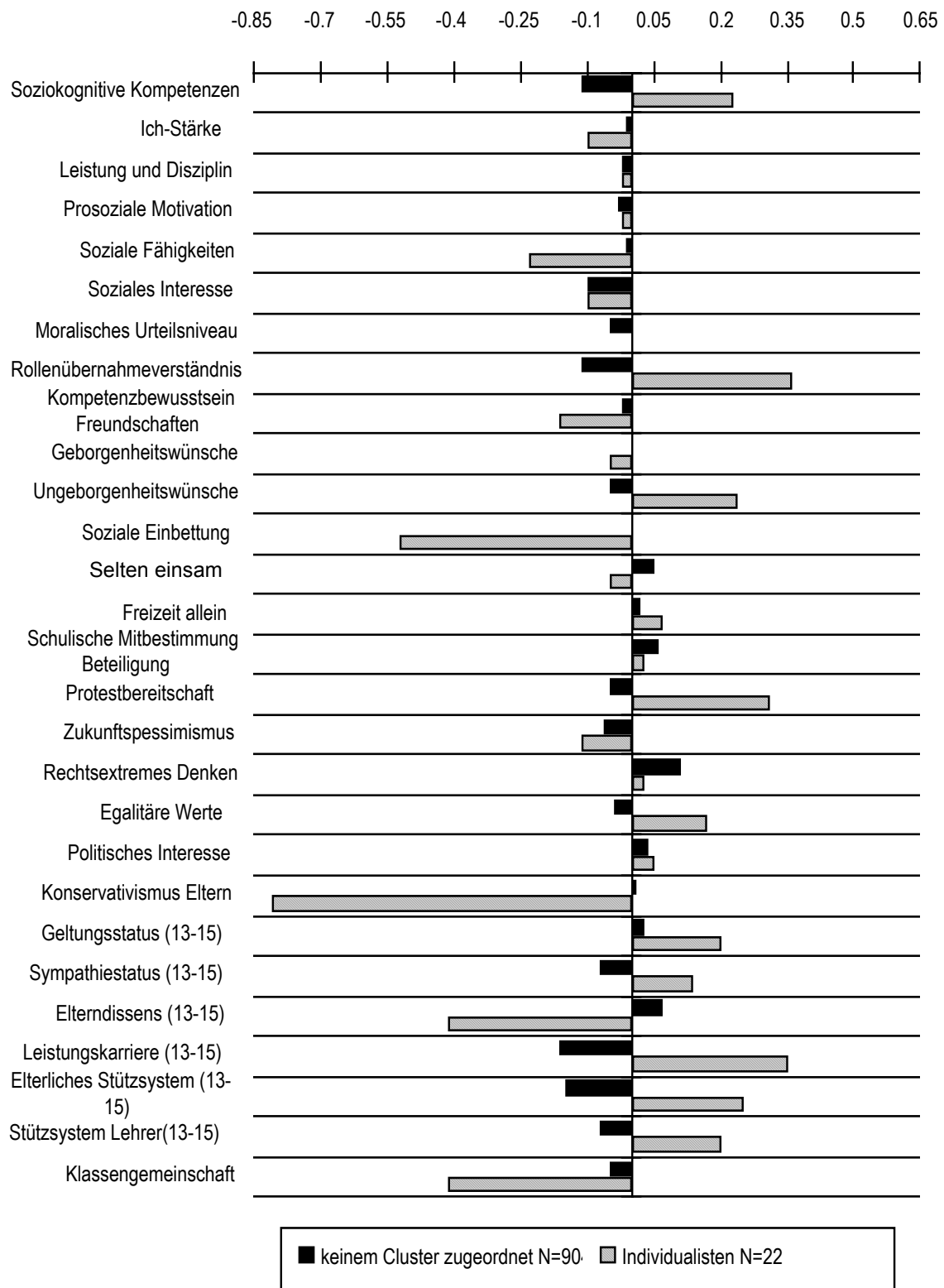
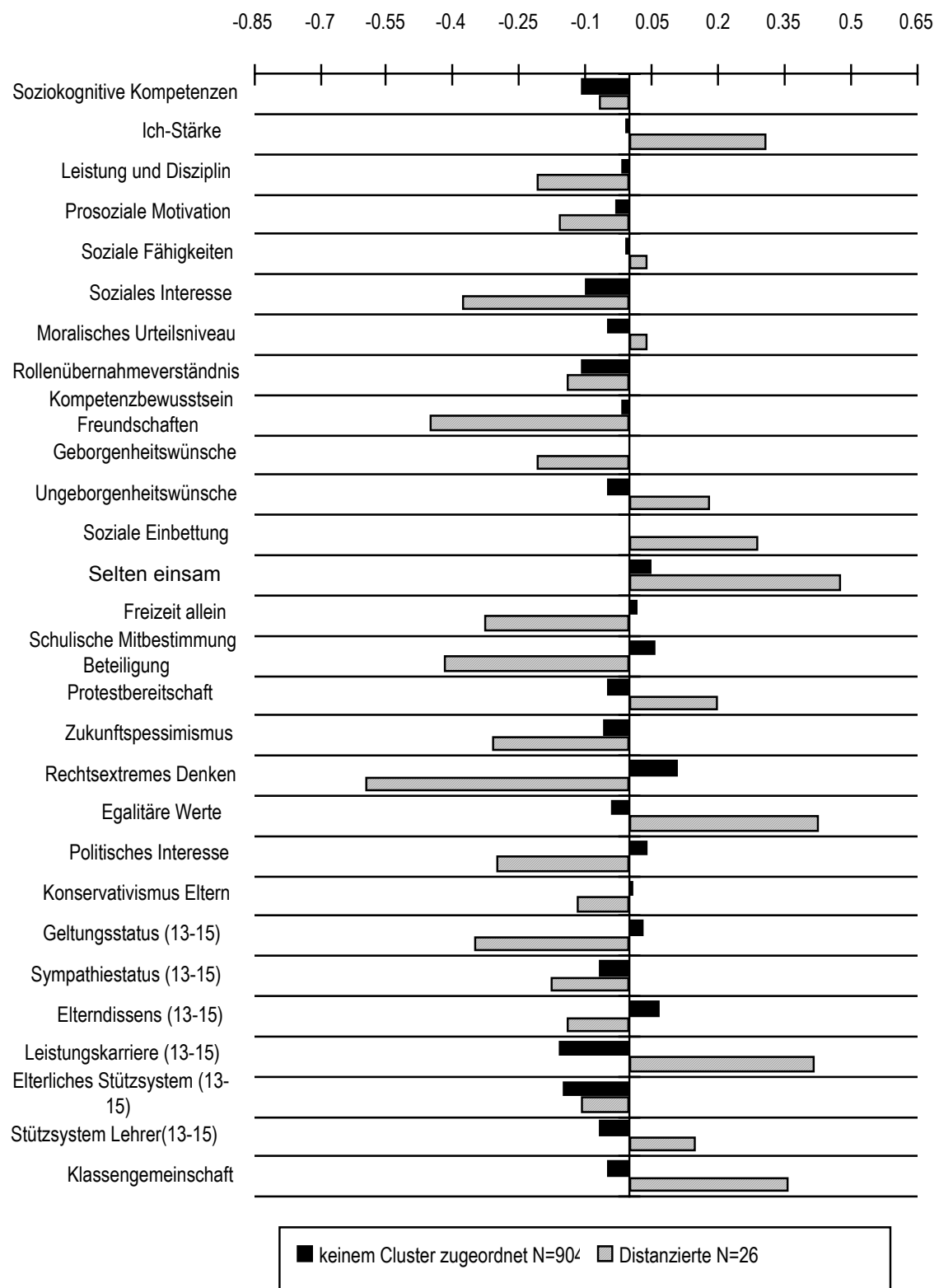


Abb. 2.13A: Cluster Distanzierte, standardisierte Mittelwerte (z-Werte)



# Literatur

- Adams, G. R., Bennion, L.D., & Huth, K. (1989). Objective measure of ego identity status: a reference manual (2nd Ed.). Autorenverlag.
- Adelson, J. (1977). Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadoleszenz. In R. Döbert (Hrsg.), *Entwicklung des Ichs* (S. 272-293). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Adelson, J. (1980). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Adler, A. (1973). *Individualpsychologie in der Schule*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Adler, A. (1927/1966). *Menschenkenntnis*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Alkohol, Drogen, Medikamente, Tabak. (1976). *Dokumentation über eine Repräsentativerhebung bei Jugendlichen in Bayern*.
- Allerbeck, K.R., & Hoag, J. (1985a). *Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven*. München: Piper.
- Allerbeck, K., & Hoag, W. (1985b). *Jugend und Wandel*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 5, 29-42.
- Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hrsg.). (1983). *Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933-1945*. Reinbek: Rowohlt.
- Argyle, M. (1986). Social behaviour problems in adolescence. In R.K. Silbereisen, K. Eyerferth & G. Reedinger (Eds.), *Development as action in context* (S. 55-86). Berlin: Springer.
- Asmus, H.J. (1983). *Politische Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen. Eine sozialisationstheoretische Begründung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Baacke, D. (1987). *Jugend und Jugendkulturen*. Weinheim: Beltz.
- Baethge, M., Hantsche, B., Pelull, W. & Voskamp, U. (1989). *Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen* (2. durchgesehene Aufl.). Opladen: Leske + Budrich
- Baethge, M. (1984). Die Bedeutung der Veränderungen mit Arbeits- und Arbeitsmarktstrukturen für das Bildungssystem. In F. Bohnsack (Hrsg.), *Sinnlosigkeit und Sinnperspektive* (S. 32-48). Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Baethge, M., Brumlop, E., Faulstich-Wieland, H., Gerlach, F. & Müller, J. (1978). *Ausbildungs- und Berufsstartprobleme von Jugendlichen unter den Bedingungen verschärfter Situationen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt*. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barnes, S.H. & Kaase, M., (1979). *Political action: Mass participaton in five western democracies*. Beverly Hills/London: Sage.
- Barnier, M. (1976). Inequality of educational opportunity in France and the United States. *Social-Science-Research*, 5, 225-246.
- Baumrind, D. ( 1975). Early socialization and adolescent competence. In S. Dragastin & G.H. Elder (Eds.), *Adolescence in the life cycle. Psychological change and social context* (S. 117-143). New York: Wiley.

- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, G. (1971). Soziales Lernen als Problem der Schule. Zur Frage der Internatserziehung. In W. Schäfer, W. Edelstein & G. Becker (Hrsg.), Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule (S. 95-145). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, P. & Weisser, S. (1987). Religiosität, Wertvorstellungen und seelische Gesundheit: eine Untersuchung männlicher und weiblicher katholischer Gymnasiasten der Oberstufe. Trier: Universität Trier, Fachbereich Psychologie.
- Behrmann, J. (1972). Soziales System und politische Sozialisation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Belehrung und Erklärung (1973). Beschluß der Landesregierung Baden-Württemberg über die Pflicht zur Verfassungstreue im öffentlichen Dienst vom 2. Oktober 1973 (StAnz. Nr. 86 S.4, GABLS.950).
- Berg, (1980). Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahme von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem. S. 1789-1889.
- Bernath, W., Löhner, E. & Wirthensohn, M. (1980). Die Schul- und Berufslaufbahnen 18-jähriger Zürcher Jugendlicher. Zürich: Universität Zürich.
- Bilden, H., Diezinger, A., Marquardt, R. & Dahlke, K. (1981). Arbeitslose junge Mädchen. Berufseinstieg, Familiensituation und Beziehungen zu Gleichaltrigen. Zeitschrift für Pädagogik, 27, 677-695.
- Blaschke, D., & Stegman, H. (1984). Berufsstart in die Arbeitslosigkeit. Brennpunkte sozialer Arbeit, 1, 39-45.
- Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. In K.D.Lapsley & F.C. Power (Eds.), Self, ego, and identity. Integrative approaches (S. 226-242). New York: Springer.
- Blos, P. (1962/dt. 1983). Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Blos, P. (1971). The child analyst looks at the young adolescent. In J. Kagan & R. Coles (Eds.), Twelve to sixteen: Early adolescence (S. 55-72). New York: Norton.
- Blossfeld, P. (1981). Höherqualifizierung und Verdrängung. Konsequenzen der Bildungsexpansion in den 70er Jahren. In M. Haller & W. Müller (Hrsg.), Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel (S. 184-240). Frankfurt a.M.: Campus.
- Blossfeld, P. (1984). Bildungsexpansion und Tertialisierungsprozeß. Zeitschrift für Soziologie, 13, 20-44.
- Blossfeld, P. (1985). Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage von Berufsanfängern in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.: Campus.
- Blücher, V. (1966). Die Generation der Unbefangenen: zur Soziologie der jungen Menschen heute. Düsseldorf: Diederichs.
- Bofinger, J. (1980). Der Trend zu mittleren und höheren Schulabschlüssen. Die höhere Schule, 12, 465-494.
- Bofinger, J. (1982). Wandel des Schullaufbahnverhaltens im gegliederten Schulwesen Bayerns (Studien und Materialien des Staatsinstituts für Bildungsforschung. Bd.11). München: Institutsverlag.



- Bohnsack, F. (Hrsg.). (1984). Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Bonfadelli, H., Darkow, M., Eckhardt, J., Franzmann, B., Kabel, R., Meier, W., Weger, H.-D. & Wiedemann, J. (1986). Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung (Schriftenreihe Media Perspektiven, Band 6). Frankfurt a.M.: Metzner.
- Bosma, H. A. (1985). Identity development in adolescence. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.
- Bossel, H. (1978). Bürgerinitiativen entwerfen die Zukunft. Neue Werte, neue Leitbilder, 30 Szenarien. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Brandtstätter, J. (1985). Entwicklungsprobleme des Jugendalters als Probleme des Aufbaus von Handlungsorientierungen. In D. Liepmann & A. Sticksrud (Hrsg.), Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz (S. 5-12). Göttingen: Hogrefe.
- Braun, F., & Gravalas, B. (1980a). Bibliographie Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungskrise. Bd. 1 und Bd. 2. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Braun, F., & Gravalas, B. (1980b). Die Benachteiligung junger Frauen in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Braun, F., Schäfer, H., & Schneider, H. (1985). Jugendarbeitslosigkeit. Strukturdaten und Konsequenzen. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Immer diese Jugend (S. 225-238). München: Kösel.
- Briechle, R. (1984). Level of moral judgement and political attitudes in adolescents. In G. Lind (Ed.), *Morality, Cognition, Education* (pp. 67-76). Konstanz: Universität Konstanz.
- Briechle, R. (1986a). Berufsperspektiven und Selbstkonzept Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In M. Amelang (Hrsg.), Bericht über den 35. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Heidelberg (S. 290). Bd.1. Göttingen: Hogrefe.
- Briechle, R. (1986b). Sozialstrukturelle Merkmale der Stichprobe des Jugendlängsschnitts. Konstanz: Universität Konstanz.
- Briechle R. (1987). Der Übergang in den Beruf. Probleme und Perspektiven Jugendlicher. In I. Herlyn & A. Weymann (Hrsg.), *Bildung ohne Berufsperspektive?* (S. 31-58). Frankfurt a.M.: Campus.
- Briechle, R. (1988). Der Prozeß der Berufsfindung im Jugendalter. Universität Konstanz: Manuskript.
- Briechle, R., Fend, H., Schultheiss, M. & Lehle, B. (1984). Auswertungsverfahren für Berufe und Berufswünsche. Konstanz: Universität Konstanz.
- Briechle, R. & Váth-Szusdiziara, R. (Hrsg.). (1981). Interpersonale und politische Kompetenz. Theorie, Methoden und Ergebnisse. Zentrum I, SFB 23, Forschungsbericht 40. Konstanz: Universität Konstanz.
- Bronfenbrenner, U. (1990). The ecology of cognitive development. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie*, 10 (2), 101-114.
- Brooks-Gunn, J. & Warren, M. P. (in press). Biological and social contributions to negative affect in young adolescent girls. *Child Development*.

- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society. Entry into adulthood in a changing world.* Chicago: Chicago University Press.
- Bühler, Ch. (1934). *Drei Generationen im Jugendtagebuch.* Jena: Fischer.
- Bühler, Ch. (1962). *Die Psychologie im Leben unserer Zeit.* München: Droemer Knaur.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.). (1981). *Mädchen zwischen Schule und Beruf. Berichte zur Beruflichen Bildung. Heft 33.* Berlin: BIBB.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.). (1984). *Informationen zur regionalen Ausbildungsplatzsituation in Hessen 1982/83. Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung. Heft 52.* Berlin: BIBB.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (Hrsg.). (1983). *Konsum und Mißbrauch von Alkohol, illegalen Drogen, Medikamenten und Tabakwaren durch junge Menschen.* Bonn: Reha-Verlag.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.). (1984, 1985). *Berufsbildungsbericht '84 und '85.* Bonn: Reha-Verlag.
- Burger, A., & Seidenspinner, G. (1977). *Jugend unter dem Druck der Arbeitslosigkeit.* München: Juventa.
- Bürklin, W.P. (1984). *Grüne Politik. Ideologische Zyklen, Wähler und Parteiensystem.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Chassin, L., Corty, E., Presson, C., Olshavsky, R.W., Bensenberg, M. & Sherman, S.J. (1981). *Predicting adolescents' intentions to smoke cigarettes.* *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 445-455.
- Christ, U., Pfeiffer, H. & Sticksrud, A. (1985). *Wert- und Normkonflikte in der Adoleszenz griechischer Jugendlicher in Deutschland - Problemhierarchien der II. Generation.* In D. Liepmann & A. Sticksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 46-55). Göttingen: Hogrefe.
- Christiansen, B.A. & Goldman, M.S. (1983). *Alcohol-related expectancies versus demographic background variables in the prediction of adolescent drinking.* *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (2), 249-257.
- Cohen, J. (1979). *High school subcultures and the adult world.* *Adolescence*, 14, 491-502.
- Conell, R.W. (1971). *The child's construction of politics.* Carlton: Melbourne University Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.
- Cremer, G. (Hrsg.). (1976). *Jugend ohne Arbeit. Analysen, Stellungnahmen, Programme.* München: Kösel.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). *The development of self-understanding from infancy through childhood.* *Child Development*, 53, 841-864.
- de Wit, J. & van der Neer, G. (1982). *Psychologie des Jugendalters.* Donauwörth: Auer.
- DER SPIEGEL (1982a) *Sieg der CDU, Tod der FDP. Spiegel-Umfrage zur politischen Situation in Hessen vor der Landtagswahl.* *DER SPIEGEL*, 34/82, 33-44.
- DER SPIEGEL (1982b). *FDP: Zwei Parteien in einer Partei. Spiegel-Umfrage zur politischen Situation in Hessen (II): Bonn und die Landtagswahl.* *DER SPIEGEL*, 35/82, 46-58.

- DER SPIEGEL (1982c). "Jetzt ist alles durcheinander". Ursachen und Auswirkungen der Wahlsensation in Hessen. DER SPIEGEL, 39/82, 22-23.
- DER SPIEGEL (1983a). Ist ausgelutscht. Am Haushalt scheiterte in Hessen das Bündnis zwischen Sozialdemokraten und Grünen. DER SPIEGEL, 1/83, 116-117.
- DER SPIEGEL (1983b). Quält die FDP sich doch noch über die Hürde? Spiegel-Umfrage zur politischen Situation vor der Bundestagswahl 1983. DER SPIEGEL, 6/83, 84-92.
- DER SPIEGEL (1983c). Zweifeln zu viele Wähler an der SPD? Spiegel-Umfrage zur Bundestagswahl (II): Die Volksmeinung über die Wirtschaftslage. DER SPIEGEL, 7/83, 34-37.
- DER SPIEGEL (1983d). Die Wende ist perfekt. DER SPIEGEL, 10/82, 6-23.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.). (1985). Immer diese Jugend. München: Kösel.
- Dittmann-Kohli, F., Schriber, N. & Möller, F. (1982). Lebenswelt und Lebensbewältigung. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung am Beispiel von Lehrlingen. Konstanz: Universität Konstanz.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1984). In E. Olbrich (Hrsg.), Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen (S. 259-278). Berlin: Springer.
- Donovan, J.E., Jessor, R. & Jessor, L. (1983). Problem drinking in adolescence and young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol*, 44 (1), 109-137.
- Dudek, P. (1989). William Stern und das Projekt "Jugendkunde". *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 (2), 230-246.
- Easton, D. & Dennis, J. (1969). *Children in the political system*. New York: McGraw-Hill.
- Ehmann, L.H. (1979). Die Funktion der Schule im politischen Sozialisationsprozeß. In G.C. Behrmann (Hrsg.), *Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften* (S. 249-269). Bonn.
- Ellwein, T. (1977). *Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Falter, J. (1983). Wählerverhalten. In E. Lippert & R. Wakenhut (Hrsg.). *Handwörterbuch der politischen Psychologie* (S. 335-345). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Faulstich-Wieland, H., et al. (1984). Erfolgreich in der Schule, diskriminiert im Beruf: geschlechtsspezifische Ungleichheiten bei der Berufseinmündung. In H.G. Rolff, K. Klemm & K.J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd.3. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1977). *Schulklima*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1979). *Sozialisation durch Literatur*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*, Band 1. Bern: Huber.
- Fend, H. (1991). *Persönlichkeitsentwicklung in der Adoleszenz (Arbeitstitel)*. In Vorbereitung. Erscheint in Bern: Huber.

- Fend, H.; Helmke, A. & Richter, P. (1984). Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen. Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter". Universität Konstanz.
- Fend, H. & Knörzer, W. (1977). Beanspruchung von Schülern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976). Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem - eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Stuttgart: Klett.
- Fend, H., Nagl, W., Briechle, R., Lauterbach, U., Richter, P. & Gsching, S. (1983). Anträge und Arbeitsberichte des Projektes "Entwicklung im Jugendalter" (Sozialisation von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung an 12-16jährigen Jugendlichen). Konstanz: Universität Konstanz.
- Fend, H. & Prester, H.G. (1985a). Wie wird man Grünwähler? Sozialer Wandel und Sozialisation von Parteipräferenzen - der Fall potentieller jugendlicher Grünwähler. Schweizer Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft "Jugend und sozialer Wandel", 373-390.
- Fend, H. & Prester, H.G. (1985b). Development of political competence: Its relation to party preferences in the Federal Republic of Germany. Poster for the eight biennial meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development. Tours, July 6-10.
- Fend, H. & Prester, H.G. (1985c). Jugend in den 70er und 80er Jahren: Wertwandel, Bewußtseinswandel und potentielle Arbeitslosigkeit. Ein 10-Jahres-Vergleich 1973 - 1983. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 5, 43-70.
- Fend, H. & Prester, H.G. (Hrsg.). (1986). Dokumentation der Skalen des Projekts Entwicklung im Jugendalter. Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter". Konstanz: Universität Konstanz.
- Fend, H. & Schröer, S. (1985). The formation of self-concepts in the context of educational systems. International Journal of Behavioral Development, 8, 1-22.
- Fischer, K.G. (Hrsg.). (1970). Politische Bildung in der Weimarer Republik. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Flitner, W. (1961). Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Frey, H.-P. & Haußer, K. (Hrsg.). (1987). Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. (Der Mensch als personales und soziales Wesen, Bd. 7). Stuttgart: Enke.
- Friebel, H. (Hrsg.). (1983). Von der Schule in den Beruf. Alltagserfahrungen Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Friebel, H. (Hrsg.). (1985). Berufliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Galinsky, M.D. & Fast, I. (1966). Vocational choice as a focus of the identity search. Journal of Counseling Psychology, 1, 89-92.
- Geissler, H. (1985). "Schüler werden mit einer Unkultur der Angst beeinflusst". FAZ vom 19.1.85.
- Geissler, R. (1978). Bildung und Sozialchancen: Hypothesen zur Statuszuordnung durch das Bildungswesen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 30, 468-487.

- Gerlach, F. (1983). *Jugend ohne Arbeit und Beruf. Zur Situation Jugendlicher am Arbeitsmarkt*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Gigerenzer, G. (1982). Der eindimensionale Wähler. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 217-236.
- Griesshammer, R. (1984). *Der Öko-Knigge*. Reinbek: Rowohlt.
- Grimm, S. (1985). Aktuelle Entwicklungstendenzen familialer und schulischer Sozialisation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Hradil (Hrsg.), *Sozialstruktur im Umbruch* (S. 287-304). Leverkusen: Leske + Budrich.
- Grotevant, H.D. & Thorbecke, W.L. (1982). Sex differences in styles of occupational identity formation in late adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 396-405.
- Gsching, S., Briechle, R. & Fend, H. (1986). Merkmale des Konstanzer Jugendlängsschnittes. Design, Durchführung, Teilnahme, Ausfälle. Universität Konstanz.
- Gsching, S., Briechle, R., Specht, W. & Fend, H. (1986). Lehrerfragen von 1979, 1980 und 1982. Ausfallanalyse und Ergebnisse offener Fragen. Universität Konstanz
- Gsching, S. & Fend, H. (1986). Elternbefragungen 1980 und 1982. Ausfallanalyse und Ergebnisse offener Fragen. Universität Konstanz.
- Guggenberger, B. (1980). *Bürgerinitiativen in der Parteiendemokratie. Von der Ökologiebewegung zur Umweltpartei*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Häfeli, K., Kraft, U. & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie*. Bern: Huber.
- Handl, J. (1985). Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem: Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 698-722.
- Haußer, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. New York: Harper & Row.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hegner, F. (1980). Historisch-gesellschaftliche Entstehungsbedingungen und politisch-soziale Funktionen von Bürgerinitiativen. In V. Hauff (Hrsg.), *Bürgerinitiativen in der Gesellschaft* (S. 11-118). Villingen: Neckar-Verlag.
- Heinz, W.R. (1984). *Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation*. Berlin: Vortragsmanuskript.
- Heinz, W.R. & Krueger, H. (1985). *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes*. Weinheim: Beltz.
- Heitmeyer W. (1987). *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Herlyn, I. & Vogel, U. (1989). Individualisierung. Eine neue Perspektive auf die Lebenssituation von Frauen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 9 (3), 162-178.
- Herrmann, U. (1984). *Geschichte und Theorie. Ansätze zu neuen Wegen in der erziehungsgeschichtlichen Erforschung von Familie, Kindheit und Jugendalter*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4 (1), 11-28.
- DER HESSISCHE KULTUSMINISTER (Hrsg.). (1982). *Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Gesellschaftslehre. Unterrichtspraktischer Teil*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

- Himmelweit, H., Humphreys, P., Jäger, M. & Katz, M. (1981). How voters decide. London: Academic Press.
- Hornstein, W. (Hrsg.). (1981). Ungünstige Lebensverhältnisse und Schulversagen. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hornstein, W. et al. (1982). Situation und Perspektiven der Jugend. Problemlagen und gesellschaftliche Maßnahmen - Fünfter Jugendbericht der Bundesregierung. Weinheim: Beltz.
- Horstkemper, M. (1987). Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim: Juventa.
- Horx, M. (1985). Das Ende der Alternativen. München: Hanser.
- Hoyt, C. (1941). Test reliability estimated by analysis of variance. *Psychometrika*, 6, 153-160.
- Hübner-Funk, S. (1982). Transition into occupational life: environmental and sex differences regarding the status passage from school to work. *Adolescence*, 18, 709-723.
- Hübner-Funk, S., Müller, H.-U. & Gaiser, W. (1983). Sozialisation und Umwelt. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hurrelmann, K., Rosewitz, B. & Wolf, H.K. (1985). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. München: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Wolf, H.K. (1986). Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim: Juventa.
- Hutt, C. (1978). Sex-role differentiation in social development. In H. McGurk (Ed.), *Issues in childhood social development* (S. 171-202). London: Methuan.
- Inglehart, R. (1977). The silent revolution. Changing values and political styles among Western publics. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1983). Traditionelle politische Trennungslinien und Entwicklung der neuen Politik in westlichen Gesellschaften. *Politische Vierteljahresschrift*, 24, 139-165.
- Jaide, W. (1977). Berufsfindung und Berufswahl, Voraussetzungen, Entwicklungen und Komponenten der (ersten) Berufseinmündung. In K.H. Seifert (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 280-344). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Jennings, M.K. et al. (1979). Generations and families. In S.H. Barnes & M. Kaase (Eds.), *Political action* (S. 449-522). Beverly Hills: Sage.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.). (1979). Die Einstellung der jungen Generation zur Arbeitswelt und Wirtschaftsordnung. Hamburg.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.). (1981). Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltags-Kulturen, Zukunftsbilder. Opladen: Leske + Budrich.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.). (1985). Jugendliche + Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Band I-V. Opladen: Leske + Budrich.
- Kärtner, G., Otto, E. & Wahler, P. (1984). Berufliche Sozialisation im Zeitverlauf. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 211-229.
- Kant, I. (1964). *Schriften zur Anthropologie. Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (Werke in sechs Bänden, Band VI). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kapes, J.T. & Strickler, R.E. (1975). A longitudinal study of change in work values between ninth and twelfth graders as related to high school curriculum. *Journal of Vocational Behavior*, 6, 81-93.

- Kaplan, L. (1988). *Abschied von der Kindheit. Eine Studie über die Adoleszenz*. Stuttgart: Klett - Cotta.
- Kaufmann, F. (1988). Familie und Modernität. In K. Lüscher, F. Schultheis & M. Wehrspau (Hrsg.), *Die "postmoderne" Familie* (S. 391-416). Konstanz: Universitätsverlag.
- Kegan, Robert (1982/dt.1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst*. München: Kindt.
- Kemmler, L. (1976). *Schulerfolg und Schulversagen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleining, G. & Moore, H. (1968). Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 20, 502-532.
- Kluge, T. (Hrsg.). (1984). *Grüne Politik. Der Stand einer Auseinandersetzung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37 (1), 1-29.
- Kohlberg, L. (1976). *Collected papers on moral development and moral education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Köhler, H. (1978). Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland seit 1952. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 13. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Korman, A.-K. (1966). Self-esteem variables in vocational choice. *Journal of Applied Psychology*, 50, 479-486.
- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. & Mandl, H. (1976). Vorhersage und Erklärung der Schulleistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8, 192-219.
- Krappmann, L. (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.
- Krieger, R. (1983). Politisches Lernen. In E. Lippert & R. Wakenhut (Hrsg.), *Handwörterbuch der politischen Psychologie* (S. 255-267). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence. The balance between self and others*. London: Routledge.
- Kühn, R. (1983). Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhang zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. Göttingen: Hogrefe.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.). (1985). *Berufswahlvorbereitung in beruflichen Schulen. Gemeinsame Aufgabe von Schule und Berufsberatung*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Langfeldt, H.-P. (1983). Schulbezogene Motivation, Schulleistung und Schullaufbahn. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 15, 157-167.
- Lapsley, K.D. & Rice, K. (1988). The "new look" at the imaginary audience and personal fable: Toward a general model of adolescent ego development. In K.D. Lapsley & F.C. Power (Eds.), *Self, ego and identity. Integrative approaches* (S. 109-129). New York: Springer.
- Lenz, K. (1986). *Alltagswelten von Jugendlichen. Eine empirische Studie über jugendliche Handlungstypen*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Lenz, K. (1988). Die vielen Gesichter der Jugend. Jugendliche Handlungstypen in biographischen Portraits. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lienert, G.A. (1967). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.
- Liepmann, D., Zapf, D. & Dunckel, H. (1985). Zur Vorhersage der beruflichen und allgemeinen Zukunftsorientierung bei jugendlichen Auszubildenden. In D. Liepmann & A. Sticksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 180-189). Göttingen: Hogrefe.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Lübbe, H. (1976). *Unsere stille Kulturrevolution*. Zürich: Interfrom.
- Lukesch-Tomann, M. (1978). Schüler am Übergang in weiterführende Schulen bzw. in den Beruf: Eine vergleichende Follow-Up-Studie für die Zeit 1973-1976 (Teil 1). Konstanz: Universität Konstanz.
- Lundgreen, P. (1981). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lutz, B. (1983). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz.
- Machwirth, E. & Gukenbiehl, H.L. (Hrsg.). (1984). *Freizeitwünsche und Freizeitverhalten Jugendlicher. Eine Jugendbefragung*. Frankfurt a.M.: Dipa.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7, 157-185 und 309-330.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J.E. (1983). Some directions for investigation of ego development in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 3 (3), 215-223.
- Marcia, J.E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive / moral development, and individuation. In D.K. Lapsley & F.C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity. Integrative approaches*. New York: Springer.
- Maurer, F. & Theuerkauf, W.E. (1984). *Schule und Beruf - Eine Situationsanalyse*. Bad Salzdetfurth: Franzbecker.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG. (1980). *Projektgruppe Bildungsbericht. Bildung in der BRD. Daten und Analysen. Bd. 1 und 2*. Hamburg: Rowohlt.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (1984). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt.
- Mayer-Tasch, P.C. (1976). *Die Bürgerinitiativbewegung*. Reinbek: Rowohlt.
- McNemar, Q. (1962). *Psychological statistics*. New York: Wiley.
- Meulemann, H. & Wiese, W. (1984). Bildungsexpansion und Bildungschancen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 287-306.
- Meyer, W.-U. et al. (1979). The informational value of evaluative behavior. Influences of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 71.



- Mollenhauer, K. (1972). Theorien zum Erziehungsprozeß. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 1). München: Juventa.
- Moore, S. W. (1989). The need for a unified theory of political learning: Lessons from a longitudinal project. *Human Development*, 32, 5-13.
- Müller-Rommel, F. (1984). Die Grünen im Lichte von neuesten Ergebnissen der Wahlforschung. In T. Kluge (Hrsg.), *Grüne Politik. Der Stand einer Auseinandersetzung* (S. 125-141). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Murdock, G. & Phelps, G. (1972). Youth culture and the school revisited. *British Journal of Sociology*, 23, 478-487.
- Murphy, D., Rubart, F. & Raschke, J. (1979). *Protest. Grüne, Bunte und Steuerrebelln. Ursachen und Perspektiven*. Reinbek: Rowohlt.
- Nagl, W., Walter, H.-G. & Staud, J. (1987). *Statistische Verfahren der empirischen Sozialforschung in einem Programmpaket. Das Konstanzer Statistische Analysesystem KOSTAS. Forschungsbericht 47 des Zentrum I Bildungsforschung*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Nyssen, E. (1979). *Schule im Nationalsozialismus*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Oerter, R. (1977). *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Auer.
- Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager*. New York: Basic Books.
- Ostner, I. (1984). Arbeitsmarktsegmentation und Bildungschancen von Frauen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 471-486.
- Otto-Hallensleben, A. (1984). Wie alles anfing... Zur Vorgeschichte der Partei DIE GRÜNEN. In Kluge, T. (Hrsg.), *Grüne Politik: Eine Standortbestimmung* (S. 154-165). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Petzold, H.-J. (Hrsg.). (1976). *Jugend ohne Berufsperspektive*. Weinheim: Beltz.
- Petzold, H.-J. & Schlegel, W. (1983). *Qual ohne Wahl. Jugend zwischen Schule und Beruf*. Frankfurt a.M.: Jugend & Politik.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1980). *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden: Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen*. Olten: Walter.
- Polk, K. & Pink, W. (1971). Youth culture and the school re-visited. *British Journal of Sociology*, 22, 160-171.
- Preisig, E., Perrez, M. & Patry, J.-L. (1980). Konstruktion eines an Verhaltenstheorie orientierten Fragebogens zur Erfassung des Bekräftigungs- und Bestrafungsverhaltens. In H. Lukesch, M. Perrez & K.A. Schneewind (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation und Intervention* (S. 35-63). Bern: Huber.
- Prester, H.G. (1984). *Grunddokumentation der Projektdaten zum Bereich der politischen Sozialisation. Projekt "Entwicklung im Jugendalter"*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Prester, H.G. (1985). LISREL (Linear Structural Relations): Modell, Software und ein Beispiel. Ein Überblick aus der Sicht eines sozialwissenschaftlichen Anwenders. Vortrag zur 9. Jahrestagung der Gesellschaft für Klassifikation e.V., Karlsruhe, 26.-28. Juni.
- Prester, H.G. (1986). *Indikatoren politischer Kompetenz und Loyalitätsaspekte: Entwicklungsverläufe, Reliabilität und Validität*. Konstanz: Arbeitsbericht.
- Prester, H.G. (1987). *Alltagskulturen Jugendlicher. Versuch einer Typisierung*. Universität Konstanz: Manuskript.

- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO (1977). Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. München: Juventa.
- Psathas, G. (1968). Toward a theory of occupational choice for women. *Sociology and Social Research*, 52, 253-268.
- Rammstedt, O. (1982). Soziale Bewegung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Raskin, P.M. (1985). Identity and vocational development. In A.S. Waterman (Ed.), *Identity in adolescence: Processes and contents* (S. 25-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rattinger, H. (1980). Die empirische Wahlforschung auf der Suche nach dem rationalen Wähler. *Zeitschrift für Politik*, 44-58.
- Remplein, H. (1957). Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter (13. Aufl. 1965). München: Reinhardt.
- Riesman, D., Denney, R. & Glazer, N. (1965). Die einsame Masse: Eine Untersuchung der Wandlung des amerikanischen Charakters. Reinbek: Rowohlt.
- Rolff, H.G., Klemm, K. & Tillmann, K.J. (1984). Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rosenau, N. (1975). Sources of children's political concepts. An application of Piaget's theory. In D.C. Schwartz & S.K. Schwartz (Eds.), *New directions in political socialization*. New York: Free Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rosenberg, F.R. & Simmons, R.G. (1975). Sex differences in self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1, 147-160.
- Rosenmayr, L., Köckeis, E. & Kreutz, H. (1966). Kulturelle Interessen von Jugendlichen. Eine soziologische Untersuchung an jungen Arbeitern und höheren Schülern. Wien: Brüder Hollinek.
- Roth, H. (1961). *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*. Berlin: Schrodell.
- Rucht, D. (1982). *Planung und Partizipation. Bürgerinitiativen als Reaktion und Herausforderung politisch administrativer Planung*. München: DTV.
- Ruehle, O. (1922). *Das proletarische Kind. Eine Monografie*. München: Langen.
- Rustemeyer, R. (1982). *Wahrnehmungen eigener Fähigkeiten bei Jungen und Mädchen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Sarder-Biermann, S. (1984). *Jugend zwischen Schule und Arbeitswelt*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Saterdag, H. & Stegmann, H. (1980). *Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse der Basiserhebungen einer Längsschnittuntersuchung*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Schallberger, U., Kraft, U. & Häfeli, U. (1984). Zur reziproken Bezeichnung von Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 197-210.
- Schallberger, H. (1964). *Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933*. Ratingen: Henn.

- Schelsky, H. (1957). *Die skeptische Generation: eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf: Diederichs.
- Scheuerl, H. (Hrsg.). (1961). *Probleme der Hochschulreife*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Schneider, W. & Bös, K. (1985). Exploratorische Analysen zu Komponenten des Schulerfolgs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 17, 325-340.
- Schober, K. (1978). Arbeitslose Jugendliche, Belastungen und Reaktionen der Betroffenen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 11 (2), 198-215.
- Schober, K. (1985). Jugend im Wartestand: zur aktuellen Situation der Jugendlichen auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt. In *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 18 (2), 247-264.
- Schulze, G. (1977). *Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. Eine empirische Analyse*. München: Juventa.
- Schwarzer, R. (1981). *Stress, Angst und Hilflosigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievement: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-24.
- Seginer, R. (1988). Adolescents facing the future. Cultural and sociopolitical perspectives. *Youth & Society*, 19 (3), 314-333.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Selman, R.L. (1971). Taking another's perspective. Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42, 1721-1734.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Shepherd-Look, D.L. (1982). Sex differentiation and the development of sex roles. In B.B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology* (S. 403-433). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Sieder, R. (1984). Gassenkinder. *Aufrisse*, 4, 8-21.
- Siegert, M.T. & Chapman, M. (1987). Identitätsformation im Erwachsenenalter. In H.-P. Frey & K. Haüßer (Hrsg.), *Identität* (S. 139-150). Stuttgart: Enke.
- Signell, K.A. (1966). Cognitive complexity in person perception and nation perception: A developmental approach. *Journal of Personality*, 34, 517-137.
- SINUS-INSTITUT (Hrsg.). (1983). *Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel*. Opladen: Leske + Buderich.
- Sommerkorn, J.N. (1981). Beruflich- soziale Lebensperspektiven von Jugendlichen. Materialien zum Fünften Jugendbericht. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sontheimer, K. (1983). *Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik*. München: DTV.
- Specht, W. (1982). *Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen*. Forschungsbericht des Projektes *Entwicklung im Jugendalter*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Specht, W. & Fend, H. (1986). *Erziehungsumwelten. Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter"*. Universität Konstanz.

- Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters* (27. Aufl. 1963). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Stegman, H. & Kraft, H. (1982). Jugendliche an der Schwelle von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit: Methoden und erste Ergebnisse der Wiederholungserhebung Ende 1980. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 15 (1), 20-35.
- Stern, W. (1918). *Die menschliche Persönlichkeit*. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1925). Grundlinien des jugendlichen Seelenlebens. In H. Küster (Hrsg.), *Erziehungsprobleme der Reifezeit* (S. 28-42). Leipzig: Quelle.
- Stern, W. (1927). Zur Psychologie der reifenden Jugend. Kritische und methodische Betrachtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 1-10.
- Sugarman, B. (1967). Involvement in youth culture, academic achievement and conformity in school: An empirical study of London schoolboys. *British Journal of Sociology*, 18, 151-164.
- Teichler, U. (1981). Der Wandel der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Entwicklung der beruflich-sozialen Lebensperspektiven Jugendlicher. *Materialien Bd. 12*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Teichler, U. (1985). Zum Wandel von Bildung und Ausbildung in den 70er und 80er Jahren. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 18 (2), 167-176.
- Tesser, A., Campbell, J. & Smith, M. (1984). Friendship choice and performance: Self evaluation -maintenance in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 561-574.
- Titze, H. (1973). *Die Politisierung der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Torney, J.V., Oppenheim, A.N. & Farnen, R.F. (1975). *Civic education in ten Countries. An empirical study*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Toth, S. & Waerz, B. (1983). Berufliche Orientierung. In H. Friebel (Hrsg.), *Von der Schule in den Beruf* (S. 51-66). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tully, C.J. & Wahler, P. (1985). Jugend und Ausbildung - Von der Statuspassage zur Übergangsbioographie mit "Open End". *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 11, 191-212.
- Väth-Szusdziara, R. (1981). Politik im Denken von Jugendlichen. Ergebnisse einer Interviewuntersuchung. In R. Briehle & R. Väth-Szusdziara (Hrsg.), *Interpersonale und politische Kompetenz* (Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Forschungsbericht 40, S. 375-394). Konstanz: Arbeitsbericht.
- Voigt, B. (1973). *Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- von Blücher, V. (1966). *Die Generation der Unbefangenen: zur Soziologie der jungen Menschen heute*. Düsseldorf: Diederichs.
- Wachtveitl, E. & Witzel, A. (1985). Zum Verhältnis von Berufsperspektive und Berufsbildungsbemühungen. Bremen: Manuskript Universität Bremen.
- Wagner-Winterhager, L. (1980). Jugendliche in der Schule. Versuch einer aktuellen Typologie. In B. Schafers (Hrsg.), *Jugend in der Gegenwartsgesellschaft* (S. 55-70). Gegenwartskunde, Sonderheft 2.
- Wagner-Winterhager, L. (1987). Frauen in der Familie. Ein sozialgeschichtlicher Überblick. *Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts*, 1, 2-8.

- Wasmund, K. (1982). Ist der politische Einfluß der Familie ein Mythos oder eine Realität? In B. Claussen & K. Wasmund (Hrsg.), *Handbuch der politischen Sozialisation* (S. 23-62). Braunschweig: Pedersen.
- Waterman, A.S. (Ed.). (1985). *Identity in adolescence. Processes and contents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weber, M. (1892). *Die Lage der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland*. (Gesamtausgabe, Abteilung I: Schriften und Reden, Bd. 3, 1. Halbband). Tübingen: Mohr.
- Weber-Kellermann, I. (1979/1989). *Die Kindheit. Kleidung und Wohnung, Arbeit und Spiel. Eine Kulturgeschichte*. Frankfurt a.M.: Insel.
- Weimer, H. & Schoeler, W. (1976). *Geschichte der Pädagogik* (18. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Wenzel, F. (1974). Sicherung von Massenloyalität und Qualifikation der Arbeitskraft als Aufgabe der Volksschule. In K. Hartmann, F. Nyssen & H. Waldeyer (Hrsg.), *Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert* (S. 232-386). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wiese, W. (1986). Schulische Umwelt und Chancenverteilung. Eine Kontextanalyse schulischer Umwelteinflüsse auf die statusspezifischen Erfolgsquoten in der Klasse 10 und der Oberstufe des Gymnasiums. *Zeitschrift für Soziologie*, 15, 188-209.
- Willis, P. (1982). 'Profane Culture'. *Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Windle, M. & Lerner, R. (1986). Reassessing the dimensions of temperament individuality across the life span: the Revised Dimensions of Temperament Survey (DOTS-R). *Journal of Adolescence Research*, 1 (2), 213-229.
- Zänge, M. (1978). *Einführung in die politische Sozialisationsforschung*. Paderborn: Schöningh.
- Ziehe, T. (1982). Zur gegenwärtigen Motivationskrise Jugendlicher. In K. Wasmund (Hrsg.), *Jugendliche - Neue Bewußtseinsformen und politische Verhaltensweisen* (S. 13-27). Stuttgart: Klett.
- Zinnecker, J. (1985). Literarische und ästhetische Praxen in Jugendkultur und Jugendbiografie. In *JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL* (Hrsg.), *Jugendliche + Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Band 2: Freizeit und Jugendkultur* (S. 143-348). Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, J. (1987). *Jugendkultur 1940-1985*. (Herausgegeben vom *JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL*). Opladen: Leske + Budrich.

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1.1:	Entwicklung der Panel-Stichprobe (nach Schulform 1980) .....	7
Tab. 1.2:	Antwortverteilungen auf Fragen zur Sicherheit der Lebensgestaltung für das Jahr 1983, 16jährige.....	40
Tab. 1.3:	Prozentsatz relativ Unsicherer nach wahrscheinlichem Schulabschluß und Alter .....	42
Tab. 1.4:	Prozentsatz relativ Unsicherer in Abhängigkeit vom angestrebten Beruf .....	43
Tab. 1.5:	Prozentsatz Unsicherer in Abhängigkeit von der präferierten .....Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau, 16jährige.....	44
Tab. 1.6:	Prozentsatz Unsicherer in Abhängigkeit von der Parteipräferenz .....	45
Tab. 1.7:	Zweifel an religiösen Überzeugungen in Abhängigkeit von der Konfession, 16jährige .....	46
Tab. 1.8:	Korrelationen (Phi-Koeffizienten) zwischen den dichotomisierten Unsicherheitsaspekten, 16jährige.....	47
Tab. 1.9:	Unsicherheiten nach sozialökologischem Kontext.....	48
Tab. 2.1:	Schichtzugehörigkeit des Vaters und schichtbezogene Einstufung des Berufswunsches des Jugendlichen, Prozentangaben, 12jährige und 15jährige.....	56
Tab. 2.2:	Die Entwicklung von Berufswünschen zwischen 12 und 15 Jahren, absolute Zahlen .....	60
Tab. 2.3:	Die Beurteilung der Wichtigkeit sozialen Arbeitens im Beruf bei Schülern mit unterschiedlichen Berufswünschen, Schüler des 9. Schuljahres .....	73
Tab. 2.4:	Berufswerte von Jugendlichen mit unterschiedlichen Berufswünschen, Schüler des 9. Schuljahres, relative Bedeutung Berufswerte.....	75
Tab. 2.5:	Ausbildungspläne nach dem 9. und 10. Schuljahr, Prozentangaben .....	79
Tab. 2.6:	Erfüllung der Berufswünsche .....	81
Tab. 2.7:	Sicherheit über die Berufswahl, Schüler des 9. und 10. Schuljahres.....	85
Tab. 2.8:	Berufsfindungsaktivitäten, Schüler des 9. und 10. Schuljahres Berufsfindungsaktivitäten .....	86
Tab. 2.9:	Zukunftsperspektiven bei unterschiedlichen Berufsfindungstypen, Schüler des 9 und 10. Schuljahres .....	89
Tab. 2.10:	Typen der Berufsfindung von Schulabgängern aus Hauptschulen (9. Schuljahr) und Realschulen (10. Schuljahr).....	90
Tab. 2.11:	Persönlichkeitsprofile von Schulabgängern mit unterschiedlichen Berufsidentitäten.....	92
Tab. 3.1:	Männliche und weibliche Geschlechtsrollenmerkmale im varianzanalytischen Vergleich, Mittelwerte, 16jährige.....	98
Abb. 3.1:	Lebensplanungsvorstellungen 16-jähriger Jungen und Mädchen bezüglich der Arbeitsaufteilung zwischen Mann und Frau.....	105
Tab. 3.2:	Persönlichkeitsstruktur, Einbindung in die Lebenswelt und persönliche Lebensplanung, .....	108
Tab. 4.1:	Veränderung der Urteilsfähigkeit über den Politikbegriff und über den Begriff des Staatsbürgers.....	150
Tab. 4.2:	Zusammenhänge zwischen politischen Kompetenzen, Sozialkundenoten und "Gleichgültigkeitsindikatoren", 12- bis 15jährige .....	163

Tab. 4.3:	Korrelationen zwischen Indikatoren der politischen Offenheit und der Beteiligungsintensität an schulischer Mitbestimmung, 12- bis 15jährige .....	184
Tab. 4.4:	Politische Orientierungen von 15- bzw. 16jährigen Jungen und Mädchen ....	186
Tab. 4.5:	Zusammenhänge zwischen dem Vertrauensvorschuß gegenüber der politischen Realität mit der politischen Analysekompetenz in verschiedenen Altersstufen, aufgegliedert nach Geschlecht .....	189
Tab. 4.6:	Konkrete politische Haltungen bei unterschiedlichen Kombinationen von Analysekompetenz und "Vertrauensvorschuß"; 16jährige .....	192
Tab. 4.7:	Persönlichkeitsprofile und lebensweltliche Einbettung nach unterschiedlichen Orientierungsformen gegenüber der politischen Ordnung .....	194
Tab. 4.8:	Sympathie und Antipathie gegenüber Jugendgruppen von rechtsextremen und nicht rechtsextremen Jugendlichen, Sympathien und Antipathien mit 15 Jahren, Rechtsextremismus mit 16 Jahren .....	202
Tab. 4.9:	Persönlichkeits- und Lebensweltdimensionen des "rechtsradikalen Potentials" <sup>204</sup>	
Tab. 4.10:	Politische Orientierungen, Persönlichkeitsprofile und Lebensweltorientierungen von politisch "Desinteressierten" .....	212
Tab. 4.11:	Zukunftsbilder von Jugendlichen .....	215
Tab. 4.12:	Korrelationen zwischen Zukunftspessimismus und Indikatoren eines "persönlichen Optimismus", Korrelationen unter Konstanzhaltung des Gruppenfaktors Geschlecht, 15jährige .....	216
Tab. 4.13:	Korrelationen zwischen Zukunftspessimismus und Indikatoren politischer Orientierungen, aufgegliedert nach Geschlecht .....	217
Tab. 4.14:	Politische Identitätstypen in sozialökologischen Kontexten, 16jährige .....	220
Tab. 4.15:	Politische Profile, Persönlichkeitsprofile und Lebensweltprofile von Mädchen und Jungen in unterschiedlichen Stadien der politischen Identitätsbildung, 16jährige .....	221
Tab. 4.16:	Parteipräferenzen im 9. und 10. Schuljahr .....	224
Tab. 4.17:	Parteipräferenzen im sozialökologischen Kontext im 9. und 10. Schuljahr ...	225
Tab. 4.18:	Politische Orientierungen von Jugendlichen, aufgegliedert nach ihrer Parteipräferenz 1982 .....	227
Tab. 4.19:	Politische Profile, Persönlichkeitsmerkmale und Lebenswelt von 16jährigen mit unterschiedlichen Parteipräferenzen .....	230
Tab. 4.20:	Politische Identitätsbildung und Parteipräferenz, 10. Schuljahr .....	231
Tab. 4.21:	Orientierung an Lehrern bei Parteipräferenzen, 16jährige .....	234
Tab. 4.22:	Parteipräferenzen der Jugendlichen und Wahrnehmung von Parteipräferenzen von Eltern, 16jährige, bezogen auf Parteipräferenzen des Vaters .....	236
Tab. 4.23:	Zusammenhänge zwischen Erziehungsformen im Elternhaus und der Neigung zum Rechtsradikalismus .....	238
Tab. 4.24:	Zusammenhänge zwischen Eltern-Positionen und Kind-Positionen in politischen Fragen unter unterschiedlichen familiären Verhältnissen .....	239
Tab. 5.1:	Religiosität im sozialökologischen Kontext, 15jährige (16jährige) .....	245
Tab. 5.2:	Religiöse Erziehungsgrundsätze im sozialökologischen Kontext, Elternuntersuchung 1982 .....	247
Tab. 5.3:	Freizeitgestaltung, Persönlichkeitsmerkmale und Lebenswelt von religiösen und nicht religiösen Jugendlichen, 15jährige .....	248
Tab. 6.1:	Stabilität von Gruppenmitgliedschaften .....	263
Tab. 6.2:	Freizeitaktivitäten und Mediennutzung der 12- bis 15jährigen .....	269

Tab. 6.3:	Bewertung von Jugendgruppen - Vergleich zwischen Konstanzer Längsschnitt und Shell '85 .....	273
Tab. 6.4:	Prozentsatz der Jugendlichen mit Merkmalsausprägung "2", total und nach Untergruppen .....	277
Tab. 6.5:	Ergebnisse von Varianzanalysen mit abhängigen Variablen .....	285
Tab. 6.6:	Ergebnisse von Varianzanalysen mit abhängigen Variablen .....	286
Tab. 6.7:	Mittelwerte und Varianzen der Cluster auf den Jugendkulturskalen, Teil 1: die 5 verbliebenen großen Cluster aus dem ersten Schritt.....	290
Tab. 6.8:	Mittelwerte und Varianzen der Cluster auf den Jugendkulturskalen, Teil 2: die 8 verbliebenen großen Cluster aus dem zweiten Schritt.....	291
Tab.1.1A:	Berufswünsche nach Bereichen, 12- und 15jährige.....	329
Tab. 1.2A:	Liste der Berufswünsche, 12- und 15jährige .....	334
Tab. 1.3A:	Operationalisierung von "Leistungsbereitschaft" .....	344



## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1:	Design der Studie "Entwicklung im Jugendalter" Zahl der Befragten .....	5
Abb. 1.2:	Perspektiven der Auswertung des Längsschnittes .....	9
Abb. 1.3:	Auswertungsstrategie .....	10
Abb. 1.4:	Formales Modell der Identitätsentwicklung.....	19
Abb. 1.5:	Identitätsbildung in der Adoleszenz "Weltaneignung" .....	21
Abb. 1.6:	Kulturbereiche und Orientierungsformen .....	23
Abb. 1.7:	Nähe- und Distanzverhältnisse zu Skripten der Lebensgestaltung in der Moderne .....	28
Abb. 1.8:	Antworten auf die Satzergänzungsfrage: "In den nächsten Jahren..." .....	36
Abb. 1.9:	Fragen zu Sicherheiten und Unsicherheiten.....	39
Abb. 2.1:	Entwicklung des Arbeitsmarktes 1950 bis 1983 .....	51
Abb. 2.2:	Schulabschluß, Erwartung und Wunsch im 7. Schuljahr.....	55
Abb. 2.3:	Berufswünsche von Schülern des 6. und 9. Schuljahres.....	58
Abb. 2.4:	Beliebte Berufe von 12jährigen und von 15jährigen, 6. und 9. Schuljahr .....	61
Abb. 2.5:	Veränderung von Berufswünschen zwischen 12 und 15 Jahren .....	62
Abb. 2.6:	Beliebte Berufe von Mädchen und Jungen, 9. Schuljahr .....	64
Abb. 2.7:	Berufswünsche, von Mädchen und Jungen, Verteilung nach Sparten, 9. Schuljahr .....	65
Abb. 2.8:	Berufswerte im historischen Vergleich 1973 und 1982, 15jährige.....	72
Abb. 2.9:	Der Entscheidungsprozeß zur Berufsfindung am Ende der Pflichtschulzeit ..	78
Abb. 2.10:	Vier Typen beruflicher Perspektiven von Schulabgängern.....	87
Abb. 4.1:	Kategorienbildung der 118 Äußerungen zum Politikbegriff von 31 Schülern .. des 6. und 9. Schuljahres.....	148
Abb. 4.2:	Kategorienbildung der 79 Äußerungen zum Staatsbürgerbegriff von 29 Schü- lern des 6. und 9. Schuljahres.....	149
Abb. 4.3:	Politische Identitätsbildung im Jugendalter - ein theoretischer Rahmen für die Analyse.....	155
Abb. 4.4:	Meßplan der Dimensionen politischer Identitätsbildung .....	158
Abb. 4.5:	Indikatoren der politischen Identitätsbildung.....	159
Abb. 4.6:	Messung zeitgeschichtlich aktueller politischer Orientierungen bei 15- bis 17jährigen Jugendlichen .....	161
Abb. 4.7:	Moralisches Urteilsniveau und politische Einstellungen bei 16jährigen .....	166
Abb. 4.8:	Politisches Bewußtsein vom 12. (bzw. 13.) zum 16. (bzw. 15.) Lebensjahr bei Jungen und Mädchen und in unterschiedlichen Schulformen .....	169
Abb. 4.9:	Politisches Wissen und Demokratieverständnis bei Hauptschülern und Gymnasiasten des 6. (7.) und 9. Schuljahres .....	173
Abb. 4.10:	Politische Sozialisation als Desillusionierung .....	175
Abb. 4.11:	Dimensionen schulischer Mitbestimmung vom 12. zum 16. (bzw. 15.) .....	178
Abb. 4.12:	Korrelationen zwischen Dimensionen der schulischen Mitbestimmung, Teilnahme mit 14 und 15 Jahren, Mädchen .....	183
Abb. 4.13:	Orientierungstypen gegenüber der politischen Ordnung.....	191
Abb. 4.14:	Feststellungen zum Syndrom rechtsextremen Denkens, Prozentsätze "Zustimmung" .....	200

Abb. 4.15:	Typologie politischer Identitätsbildung, 16jährige .....	219
Abb. 4.16:	"Die Lehrer sind an allem schuld." Ein Beispiel für die Einimpfungsthese der politischen Sozialisation mit langer historischer Tradition .....	233
Abb. 5.1:	Zeitlicher Verlauf von "etwas für die Kirche tun", nach Konfession .....	246
Abb. 6.1:	Fragen zur Erhebung der Lebensorganisation in der freien Zeit von 13 bis 16 Jahren .....	258
Abb. 6.2:	Entwicklungsverläufe der Aufgaben und Verantwortungen und der Gruppenmitgliedschaften .....	261
Abb. 6.3:	Entwicklungsverläufe .....	264
Abb. 6.5:	Sympathien für jugendliche Gruppenstile bei 15jährigen .....	272
Abb. 6.6:	Schematische übersicht über die Lage der Jugendkulturcluster im Raum der Freizeitorientierungen .....	292
Abb. 6.7:	Sozialökologische Verankerung der Freizeitcluster .....	298
Abb. 6.8:	Identitätsmuster und Freizeitcluster .....	299
Abb. 1.1A:	Liste der verwendeten Berufsgruppen .....	333
Abb. 1.2A:	Berufeliste - Männer (Kleining & Moore, 1984).....	335
Abb. 1.3A:	Illustration der Operationalisierung soziokognitiver Kompetenzen .....	339
Abb. 1.4A:	Zur hierarchischen Struktur der Ich-Stärke.....	342
Abb. 1.5A:	Zur Operationalisierung prosozialer Motivation .....	345
Abb. 1.6A:	Illustration der Operationalisierung der sozialen Nahwelt .....	347
Abb. 2.1A:	Cluster Vereinskultur, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) .....	350
Abb. 2.2A:	Cluster Unauffällige, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) .....	351
Abb. 2.3A:	Cluster Häuslich intensive Jugend, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) ..	352
Abb. 2.4A:	Cluster Brav Durchschnittliche, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) .....	353
Abb. 2.5A:	Cluster Maskuline, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) .....	354
Abb. 2.6A:	Cluster Traditionell Religiöse, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) .....	355
Abb. 2.7A:	Cluster Bildungsorientierte, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) .....	356
Abb. 2.8A:	Cluster Passiv Einsame, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) .....	357
Abb. 2.9A:	Cluster Heterogene, standardisierte Mittelwerte (z-Werte).....	358
Abb. 2.10A:	Cluster Außerfamiliär Organisierte, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) ..	359
Abb. 2.11A:	Cluster Fortschrittlich Religiöse, standardisierte Mittelwerte (z-Werte).....	360
Abb. 2.12A:	Cluster Individualisten, standardisierte Mittelwerte (z-Werte) .....	361
Abb. 2.13A:	Cluster Distanzierte, standardisierte Mittelwerte (z-Werte).....	362

## Personenverzeichnis

ADAMS 20  
ADELSON 143  
ADLER 100  
ASMUS 232  
BAACKE 256  
BAETHGE 76  
BANDURA 341  
BARNES 135  
BECK 11  
BECKER 249  
BEHRMANN 115  
BERG 118  
BLASI 22  
BLOS 17  
BONFADELLI 268, 269, 271  
BORMANN 117  
BOSSEL 135  
BRIECHLE VI, 54, 79, 164, 328  
BRONFENBRENNER 30  
BUCHMANN 25  
CAMPE 13  
CHAPMAN 23  
COHEN 252  
COLEMAN 72  
CONNELL 143  
COOPERSMITH 101  
DAMON 17, 102  
DENNIS 151  
DITTMANN-KOHLI 36  
DÖRNER 142  
DUDEK 2  
EASTON 151  
EHMANN 153  
ERIKSON 17, 18, 20, 321  
ERIKSON 325  
FALTER 232  
FEND 4, 6, 7, 16, 32, 55, 97, 339  
FISCHER 122  
FLITNER 2, 321  
FRANZ 128  
FREY 17, 29  
FRICK 127  
FRICK 127  
FUCHS 214  
GEISSLER 232  
GIGERENZER 232  
GRIESSHAMMER 135  
GRIMM 66  
GSCHING 4, 328,  
GUKENBIEHL 262, 263  
HÄFELI 83  
HART 17  
HAUSSER 17, 29, 317  
HECKHAUSEN 101  
HEGEL 13, 189  
HEIDBRINCK 142  
HEINZ 164  
HEITMEYER 200, 208  
HELMKE 328, 341  
HERLYN 309  
HERMANN 13, 128  
HIMMELWEIT 232  
HIRSCH VII  
HITLER 121, 131  
HORKHEIMER 27  
HORNSTEIN 63  
HORSTKEMPER 101  
HURRELMANN 66  
INGLEHART 232  
INHELDER 143  
JENNINGS 232  
KAASE 135  
KANT 213  
KAPLAN 17, 113  
KAPP 121  
KARL 121  
KAUFMANN 112  
KEGAN 17  
KLEINING 329, 335  
KÖCKEIS 306  
KOHLEBERG 17, 163  
KOHLI 11  
KORMAN 101  
KRAFT 83  
KRAMPEN 341  
KRAPP 66

KRAPPMANN 29, 317  
 KREUTZ 306  
 KRIEGER 153  
 KROGER 17, 317  
 LANGFELDT 66  
 LAPSLEY 17  
 LEHLE 328  
 LENZ 251, 287, 303  
 LENZ' 301  
 LERNER 341  
 LOEVINGER 17  
 LÜBBE 197  
 LUKESCH-TOMANN 79, 81  
 LUNDGREEN 121  
 MACHWIRTH 262  
 MANDL 66  
 MARCIA 15, 49, 84  
 MARX 125  
 MATTHIAS 121  
 MEYER 101  
 MOLLENHAUER 13  
 MOORE 146, 329, 335  
 MURDOCK 252  
 NYSSSEN 125, 130  
 OERTER 143  
 PESTALOZZI 13  
 PHELPS 252  
 PIAGET 143  
 PINK 252  
 POLK 252  
 PRAHL 116  
 PREISIG 153  
 PRESTER VII, 6, 66, 166, 184, 223  
 PRESTER 339  
 RATTINGER 232  
 RICE 17  
 RICHTER 328, 341  
 RIESMAN 153  
 ROSA 121  
 ROSENAU 143  
 ROSENMAYR 254, 306  
 ROTH 29, 254, 318  
 RÜHLE 118  
 SCARBARTH 317  
 SCHALLBERGE 66  
 SCHALLBERGER 83  
 SCHALLENBERGER 123  
 SCHEUERL 321  
 SCHNEIDER 183  
 SCHOBER 63  
 SCHOELER 117, 123  
 SCHRÖER VII  
 SCHULTHEISS 328  
 SCHULZE 150, 159, 341  
 SCHWARZER 101  
 SEGNER 66, 213  
 SELIGMAN 101  
 SELMAN 102, 340  
 SIEDER 257  
 SIEGERT 23  
 SIGNELL 143  
 SONTHEIMER 120, 125  
 SPECHT 154, 328,  
 SPRANGER 1, 2, 18, 243, 255, 293, 320  
 STERN 2, 15, 18, 317, 320, 322  
 SUGARMAN 252  
 TITZE 117, 233  
 TORNEY 159  
 VÄTH-SZUSDZIARA 144, 150, 164  
 VOGEL 309  
 VOIGT 116, 121  
 WAGNER-WINTERHAGER 104, 106  
 252  
 WALTHER 121  
 WASMUND 150  
 WATERMAN 18, 31, 47, 83  
 WEBER 115, 250  
 WEBER-KELLERMANN 250  
 WEIMER 117, 123  
 WEISSER 249  
 WENZEL 116  
 WILHELM 232  
 WILLIS 257  
 WINDLE 341  
 WOLF, 66  
 ZÄNGLE 153  
 ZIEHE 252  
 ZINNECKER 14, 95, 114, 209, 249, 255

# Stichwortverzeichnis

Das Stichwortverzeichnis enthält jene Variablen, die in der Untersuchung verwendet und im Text (s. Seitenzahl) beschrieben werden. Dies soll das rasche Aufsuchen des Ortes, an dem die Operationalisierung einer Variable verzeichnet ist, erleichtern.

- Akzeptanz des Staates 162
- Alkohol 259
- Analysekompetenz 159
- Ausbildungspläne 78
- Berufsfindung 78
- Berufsfindungsaktivitäten 86
- Berufsgruppen 333
- Berufsidentitäten 87
- Berufswerte 75
- Berufswunsch 56, 329
- Bildungsorientierung 280
- Kultur 280
  - VI, 54, 55, 79, 164, 328, 369
- Distanz zu den Eltern 347
- Distanz zur Klasse 348
- Distanz zur Schule 347
- Elterliche Erziehungseinstellungen 238
- Erfüllung der Berufswünsche 81
- Erwachsenen-Privilegien 349
- Erziehung und Religion bei Eltern 244
- Familienrollen 104
- Fernsehen 259, 280
- flippern 259
- Freizeit: Reden über ... 258
- Freizeitaktivitäten: allein zuhause 259
- Gleichheitsorientierte Werte 161
- Gruppenmitgliedschaften 258
- Haustiere 280
- Ich-Stärke 342
- Kirche 259
- Kirchliche Aktivität 280
- Lebenszufriedenheit 216
- Leistung und Disziplin 344
- Meinungslosigkeit 163
- Mitbestimmung: Einsatzbereitschaft 160; Kompetenzbewußtsein 160; Sinnlosigkeit 160
- Mitbestimmung, Beteiligung 160
- Moralisches Urteilsniveau 164
- Motor und Sport 280
- Musik machen 280
- Parteipräferenzen 162
- Parteipräferenzen der Bezugspersonen 162
- Politische Aufgeschlossenheit 159
- Politische Identität 219
- Politische Orientierungen im Bereich der Schule 160
- Politische Sinnangebote 227
- Politischer Vertrauensvorschuß (bzw. Skepsis) 160
- Politisches Interesse 210
- Politisches Wissen und Demokratieverständnis 173
- Prosoziale Motivation 345
- Protestbereitschaft 161
- Rauchen 259
- Rauchen und Trinken 280
- rechtsradikales Denken 161
- Religiöse Orientierungen 244
- Sicherheiten bzw. Unsicherheiten 38
- Soziale Schicht 335
- Soziokognitive Kompetenz 339
- Staatsbürgerbegriff 149
- Sympathie zu Jugendgruppen 202, 259
- Sympathiestatus 348
- Verantwortlichkeiten 258
- Vereinsaktivitäten 280
- Vertrauenslehrer 234
- Zukunft: Persönliche Perspektiven 215
- Zukunftsperspektiven bei unterschiedlichen Berufsfindungstypen 89, 378
- Zukunftspessimismus 161