

# **Jobben und Lernen:**

Eine vergleichende Untersuchung  
zu Lebens- und Lernrealitäten  
von SchülerInnen der Oberstufe

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines  
doctor philosophiae  
an der

Fakultät für Pädagogik  
Universität Bielefeld

vorgelegt von

**Kerstin Große-Wöhrmann**



*Für Sophie, Leander und Pavel*



---

## ***Inhaltsverzeichnis***

<b>Einleitung</b> .....	IX
<b>1. Einblicke in jugendliche Lern- und Lebenswelten</b> .....	1
<b>2. Konzeption der Untersuchung</b> .....	11
<b>3. Handlungsfeld ‚Jobben‘</b>	
3.1 Facetten der Erwerbstätigkeit.....	19
3.2 Eckdaten zum Jobben.....	41
3.3 Argumentationslinien für und gegen das Jobben .....	48
3.4 Jobprofile .....	72
3.5 Faktoren der zeitlichen Kontingentierung des Jobbens .....	98
3.6 Konklusion: Was das Jobben bringt.....	123
<b>4. Handlungsfeld ‚Schulisches Lernen‘</b>	
4.1 Bildungswege zwischen schulischen Möglichkeiten und gesellschaftlichen Notwendigkeiten.....	135
4.2 Evaluative und motivationale Betrachtungen der schulischen Ausbildung.....	143
4.3 Lernpraktiken .....	170
4.4 Zeit für schulisches Lernen .....	192
4.5 Konklusion: Anderes Leben, anderes Lehren, anderes Lernen.....	209
<b>5. Handlungsfeld ‚Konsumieren‘</b>	
5.1 Freizeit als Erwerbszeit und Konsumzeit.....	219
5.2 Subjektive und objektive Finanz-Ansichten .....	231
5.3 Zwischen Sorge um den Lebensunterhalt und Lifestyle-Konsum .....	255
5.4 Konklusion: ‚Konsumieren‘ als Frage des Lebensstils.....	279
<b>6. Arrangieren und Managen der Handlungsfelder</b>	
6.1 Zeiten: Jugendzeit = Schulzeit .....	283
6.2 Entwicklung des Jobbens im Verlauf der Schulzeit.....	287
6.3 Zeitmanagement der jobbenden SchülerInnen.....	303
6.4 Jobben <i>oder</i> Lernen? Jobben <i>und</i> Lernen! .....	321
6.5 Konklusion: Lebenszeit – Zeiterleben .....	349
<b>7. Ausblick</b> .....	355
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	369
<b>Anhang</b>	



---

## ***Verwendete Abkürzungen und andere Hinweise***

- OS = Oberstufen-Kolleg; Gym = Gymnasium; Ges = Gesamtschule
- MW = Mittelwert
- Std./W = Stunden pro Woche
- Die DM-Angaben zu Löhnen, Einkommen etc. wurden – von wenigen Ausnahmen abgesehen – in Euro-Beträge umgerechnet.
- Quellenhinweis bei verwendeten Interviewzitate, z. B. (Svenja, 7): Der – anonymisierte – Name verweist auf die interviewte Person, die (Seiten-)Zahl bezieht sich auf die Fundstelle des Zitates im Interview.
- Quellenhinweis für Zusatzäußerungen aus der schriftlichen Befragung, z. B. (Fragebogen Nr. 86, Gymnasium): Die Aussage entstammt dem Fragebogen Nr. 86 einer Schülerin / eines Schülers vom Gymnasium.



---

## Einleitung

Die Schülerin, die in einer Kneipe Gäste bedient oder im Einzelhandel Kleidung verkauft; der Schüler, der an der Kasse im Supermarkt sitzt oder als Fahrradkurier unterwegs ist – sie sind das ‚Personal‘ inzwischen irgendwie vertrauter Alltagsszenen. Man trifft eben nicht mehr nur in der Schule, in Sportvereinen oder anderen freizeitkulturellen Kontexten auf SchülerInnen. Ebenso wenig treten diese *selbst* nicht mehr nur als SchülerInnen, FreizeitsportlerInnen, Kneipen- und KonzertgängerInnen, KonsumentInnen auf, sondern begegnen uns immer öfter in der Rolle von ArbeitnehmerInnen. Das mag zum Teil noch neu und gewöhnungsbedürftig sein, wenn man dem Tenor von Pressemeldungen, die – erstaunt, bewundernd oder auch skeptisch – von jobbenden Schülern und SchülerInnen berichten, folgen will<sup>i</sup>.

Doch erwerbstätige Jugendliche sind längst zu einem nicht mehr wegzudenkenden, geschweige denn zu übersehenden Bestandteil unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit geworden. Laut einer Untersuchung vom Deutschen Institut für Wirtschaft (DIW) und von Infratest Sozialforschung haben rund 40% der befragten 17-jährigen SchülerInnen schon mal gejobbt, 6% zum ersten Mal als sie 13 Jahre oder jünger waren. Weitere je 12% haben erste Erwerbserfahrungen mit 14 bzw. 15 Jahren gesammelt (FR vom 16.12.03). Und nicht allein in den Medien, auch in Jugendstudien erfährt das Thema der Schülererwerbstätigkeit zunehmend mehr Aufmerksamkeit. So kommt die Shell-Studie von 2002 zu dem Ergebnis, dass aus der Altersgruppe der 12 bis 25-Jährigen fast jedeR Dritte jobbt, davon 33% männlichen, 30% weiblichen Geschlechts. Mit dem Alter, so ein weiteres Ergebnis, steigt die Erwerbsquote unter den Jugendlichen beachtlich an. Sind es in der Altersgruppe der 12 bis 14-Jährigen gerade einmal 14%, die jobben, haben von den 15 bis 17-Jährigen schon 31% einen Nebenjob. Bei den 18 bis 21-Jährigen gehen 39% einer Erwerbstätigkeit nach und von den 22 bis 25-Jährigen stehen 48% in einem Beschäftigungsverhältnis. Nach Schulformen differenziert sind es gerade die GymnasiastInnen, die vergleichsweise häufig – sie stellen mehr als die Hälfte der JobberInnen – und intensiv jobben – 19% arbeiten 6 bis 9 Stunden in der Woche, 13% sogar 10 bis 14 Stunden. Von *allen* SchülerInnen sind 42% zwischen 1 und 5 Stunden wöchentlich beschäftigt (vgl. Shell 2002, 84ff.). Bei aller Unterschiedlichkeit der Zahlen und Verschiedenheit der Erhebungskontexte und Bezugsgrößen<sup>ii</sup> ist den Ergebnissen doch Eines gemein: Sie zeigen,

---

<sup>i</sup> Vgl. Alexander 2003; Baumüller 2001; Brünjes 2001; Bruhns 2002; Gamillscheg 1999; Hurrelmann 2003; Mertins / Schulenburg 2001; Pilgram 1999; Schenk 2002; Stahmleder u.a. 2004; Trunk 2002; Unkart 2001; Vierbuchen 2002; Wood / Kastendiek 2002.

<sup>ii</sup> Laut SINUS-Studie von 1985 machen 13,2% der Oberstufen-SchülerInnen Teilzeitarbeit, 22,6% jobben gelegentlich und 20,3% haben Ferienjobs (ebd., 11ff., nach Bohnsack 1991, 20). Das statistische Bundesamt berechnet für den April 1998 eine Erwerbsquote von 31% bei den 15 bis 19-Jährigen und eine Quote von 73% bei den 20 bis 24-Jährigen. Gemessen an den einzelnen Altersstufen wird eine rapide altersabhängige Zunahme des Jobbens konstatiert: 2,8% der 15-Jährigen arbeiten gegen Entgelt, aber bereits 33% der 17-Jährigen und 62% der 19-Jährigen (Böttcher / Klemm 2000, 53). Nach Angaben des Bayerischen Philologenverbandes von 1999 gehen etwa zwei Drittel der SchülerInnen *einem* Job nach, ein Drittel hingegen hat gleich zwei und mehr Jobs. Weitere Zahlen gibt es bei Hurrelmann 1997, Unverzagt 2001, Kühle / Tausendteufel 2002. Neben diesen quantitativen Erhebungen liefern die qualitativ orientierten, interviewbasierten Fallstudien von Baacke, Sander und Vollbrecht 1994 zum Teil eindrucksvolle Schilderungen dazu, welchen

dass es sich bei der Erwerbstätigkeit von SchülerInnen ganz und gar nicht um eine ‚quantité négligeable‘ handelt, sondern um ein durchaus ernst zu nehmendes Phänomen jugendlicher Lebenswirklichkeit.

Dem *Eindruck* nach, der unter Umständen jedoch nur Produkt eines gesteigerten öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses an der Erwerbstätigkeit Jugendlicher ist, ist in den letzten Jahren zum Einen die *Erwerbsquote*, zum Anderen die *Erwerbsintensität* von SchülerInnen gestiegen. In der Alltagspraxis ist dies zum Beispiel daran festzumachen, dass Jugendliche in der Woche genauso wie am Wochenende erwerbstätig sind, zu Schul- wie zu Ferienzeiten. Der klassische Ferienjob existiert zwar noch, hat aber in seiner Funktion des SchülerInnenjobs par excellence weitgehend ausgedient. Folglich sind SchülerInnen in der Rolle von Erwerbstätigen zu fast jeder Zeit sichtbar und fast allerorten anzutreffen. Denn, soviel ist anzumerken, als SchülerIn einen Job zu finden, ist in der Regel nicht das Problem. Sie sind relativ flexibel und kostengünstig einsetzbar, bei einem gleichzeitig meist niedrigem Einarbeitungsaufwand. Entsprechend gefragt ist ihre Arbeitskraft.

Je nach Alter erfolgt der ‚Einstieg‘ in den Arbeitsmarkt über Babysitting, Zeitungen austragen und Nachhilfe. Später folgen dann Jobs im Verkauf und in der Gastronomie, Beschäftigungen in der Computerbranche, Tätigkeiten im Sozial- und Pflegebereich, Telefonrecherchen und Telemarketing für Markt- und Meinungsforschungsinstitute u. a. m. Selbst von regelrechten ‚JungunternehmerInnen‘, die ihre eigene Software-Firma betreiben oder gewerbemäßig wie die Hamburger Agentur „Freetime Jobs“ eines 16-jährigen Schülers, Jobs an ihre SchulkameradInnen vermitteln (Brünjes 2001), ist die Rede. Die Idee der Schülerfirmen hat im wahrsten Sinne des Wortes ‚Schule‘ gemacht (vgl. Hurrelmann 2003; Schenk 2002; Höke 2000). Die Initiative geht längst nicht mehr allein von ‚findigen‘ SchülerInnen aus, auch von Seiten der Wirtschaft werden solche Unternehmungen gefördert, um Jugendliche besser auf das Arbeitsleben vorzubereiten, Bildungsdefizite auf dem Gebiet der Wirtschaft auszugleichen, konkrete berufsorientierende Inhalte zu vermitteln<sup>iii</sup>. Und selbst Schulen gehen dazu über, ‚Betriebe‘ zu gründen, die in der Verantwortlichkeit von SchülerInnen liegen. Ob es sich nun um die Salatbar, den Kiosk mit Schreibwaren im Angebot oder die Organisation von Klassenfahrten bis hin zu Busreisen für Sportvereine handelt, neue, authentische Lernmöglichkeiten und praxisbezogene, sinnhafte Lerninhalte eröffnen sich den Beteiligten so oder so.

---

Raum das Jobben im Leben Jugendlicher einnehmen kann, wie andere Formen der Freizeitgestaltung zurückgedrängt werden, welche Eigendynamik sich dabei entfalten kann: immer mehr Geld zu benötigen und verdienen zu müssen, um den Lebensstandard zu erhalten und die finanzielle Unabhängigkeit zu behalten.

<sup>iii</sup> Die Deutsche Kinder und Jugendstiftung unterstützt erfolgsversprechende Geschäftskonzepte mit etwa 6.000 € Startkapital und steht den Schülerfirmen beratend zur Seite. LehrerInnen begleiten diese Projekte lediglich als eine Art ‚Aufsichtsrat‘. Die Stiftung der Deutschen Wirtschaft will mit der Initiative „Trans-Job“ die ökonomischen Bildungslücken von SchülerInnen schließen. Die Boston Consulting Group verfolgt ein ähnliches Ziel in ihren ‚business@school-Projekten‘. Und das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln fördert „Junior – Junge Unternehmer initiieren, organisieren, realisieren“ (vgl. Schenk 2002). Egal, ob in Gestalt ‚echter‘ Firmen oder in Form von Planspielen, vorrangig sind Erfahrungen; Profite sind nachrangig oder gar unerwünscht, um realen Unternehmen keine Konkurrenz zu machen. Anders sieht es da bei den zahlreichen von SchülerInnen in Eigenregie gegründeten Betrieben aus. Einen Einblick dazu verschafft zum Beispiel die Seite [www.schuelerfirmen.de](http://www.schuelerfirmen.de).

Kann soviel Eigeninitiative und Engagement, wie hier gefordert ist, allein von der Hoffnung auf Profit getragen werden? Ist die starke Job-Nachfrage nur steigenden Konsumwünschen von Jugendlichen geschuldet? Wohl kaum. Zwar wird in der Regel weniger aus Not gejobbt, sondern vielmehr, um sich jeden erdenklichen Konsum zu ermöglichen: Trendige Kleidung, Handy, teure Freizeitaktivitäten, Führerschein oder gar ein eigenes Auto wollen schließlich finanziert sein. Doch Jugendliche suchen, so ist zu vermuten, im Jobben auch das, was ihnen, so eine weit verbreitete Erfahrung, Schule nicht in ausreichendem Maße gewährt: Möglichkeiten der Selbsterprobung und Identitätsfindung, Raum und Anlässe für die Entwicklung biografischer und beruflicher Perspektiven, soziale Anerkennung, Eigenständigkeit, Unabhängigkeit und Sicherheit. Womöglich lernen sie gerade zwischen Schule, Job und anderen Aktivitäten, ihren Lebensalltag selbst zu organisieren und sich in diesem Zuge eine Vielzahl wertvoller (Schlüssel-)Qualifikationen und (Sozial-)Kompetenzen anzueignen. So gesehen wären jobbende SchülerInnen keinesfalls nur konsumorientiert, sondern mindestens ebenso erfahrungs- und wissensorientiert, vor allem aber leistungsbereit.

Dennoch können *PädagogInnen* wenig oder nur eingeschränkt Begeisterung für so viel, meist außerschulisches, Engagement ihrer SchülerInnen aufbringen. Eher klagen sie über mangelnde Mitarbeit im Unterricht, fehlende Hausaufgaben, Übermüdigungserscheinungen und konstatieren ein zurückgehendes Interesse an Arbeitsgemeinschaften und Unterrichtsfächern, die in den Nachmittagsstunden liegen (Bayerischer Philologenverband 1999; Elverich u.a. 2000). Es steht die Befürchtung im Raum, das Jobben würde zur Haupt- und die Schule zur Nebensache. Unbegründet, so die wenigen vorhandenen Untersuchungsergebnisse: Gemessen an Schulnoten, Lesekompetenz oder Versetzungen konnten allgemein bei jobbenden SchülerInnen keine schlechteren Schulleistungen festgestellt werden als bei ihren nicht-jobbenden MitschülerInnen (vgl. FR vom 16.12.03; Shell 2002, 86; Tillmann / Meier 2004, 159ff.).

Aus der Perspektive der *SchülerInnen* scheint das Jobben weniger Belastung zu sein, als vielmehr, von dem materiellen Zugewinn und den daraus erwachsenden (Konsum-)Möglichkeiten einmal abgesehen, einen Zugang zur Welt der Erwachsenen und dem, was Erwachsensein heißen könnte, zu verschaffen. Unter dieser Perspektive ist zu fragen, ob das Jobben den Jugendlichen die Möglichkeit und den Rahmen offeriert, wichtige Lebenserfahrungen in Vorbereitung auf die Anforderungen der Erwachsenenrolle zu machen. Und weiter: Stellen Nebenjobs in einer Gesellschaft, in der trotz eines chronischen Mangels an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen (Erwerbs-)Arbeit nach wie vor eine zentrale Rolle bei der persönlichen Identitätskonstruktion spielt, gewissermaßen Spielräume zur Erprobung und Entwicklung individueller Identitätsmuster dar? Ergreift hier die Generation jobbender SchülerInnen die Chance, einerseits ganz konkret und praxisnah eine Bestätigung ihrer fachlichen wie sozialen Kompetenzen zu erfahren, andererseits sich ein Basiswissen ‚Erwerbstätigkeit‘ und ‚Arbeitsmarkt‘ anzueignen? Bietet damit das Jobben als selbst gewähltes und selbst organisiertes Lernfeld den Jugendlichen biografische wie berufliche Orientierungsmöglichkeiten (s. o.). Wenn dem

so sein sollte, würde die Frage der Berufs- bzw. Biografieorientierung von SchülerInnen zum Junctim zwischen Jobben und schulischem Lernen, weil sie Aspekte wie den Stellenwert der Erwerbsarbeit für die Identitätskonstruktion in der Jugendphase mit der Bedeutung schulischer Qualifizierung das (Erwerbs-)Leben verbinden kann.

*- Forschungsstand -*

Was sich hier unter dem Stichwort ‚Schülererwerbstätigkeit‘ nachhaltig als nahezu allgegenwärtiges Phänomen präsentiert, fußt meist auf stichprobenartigen Einzelumfragen unter SchülerInnen, auf Erfahrungsberichten von LehrerInnen oder entpuppt sich als Rand- bzw. Nebenprodukt anderer (Haupt-)Forschungsinteressen, sei es allgemein zur Lebenssituation Jugendlicher (Shell 2002), sei es speziell zu deren Finanzkraft (Lange 1991) oder schulischen Basiskompetenzen (Baumert / Klieme u.a. 2001). Andere Studien beleuchten wiederum lediglich Teilaspekte der Erwerbstätigkeit von SchülerInnen wie das Zusammenwirken von zeitlicher Kontingenzierung des Jobbens und schulischer Leistungsbilanz, stellen aber nicht gezielt die Verbindung zum schulischen Lernen her (vgl. Zinnecker 2004, 515)<sup>iv</sup>; oder sie stützen sich auf konstruierte Zusammenhänge, um etwas über die Jobmotivationen von SchülerInnen zu erfahren, können diese jedoch empirisch nicht wirklich fundieren (Tillmann / Meier 2004). Explizit haben sich dem Thema der Erwerbstätigkeit von SchülerInnen bislang lediglich einzelne Forschungsinstitute wie beispielsweise das DIW (s. o.) und Kurse der Sozialwissenschaften an Schulen gewidmet<sup>v</sup>.

Angesichts der Aktualität und gleichzeitigen ‚Unwissenheit‘ hinsichtlich der Jobaktivitäten von SchülerInnen im Kontext schulischen Lernens, verwundert die ‚magere‘, wenig umfassend aufklärende Datenlage. Mutmaßlich bedingt ist dies einerseits durch eine (diesbezüglich) nur in geringem Maße interdisziplinäre Forschungspraxis – obgleich der Bedarf, Themen der Jugend- und Schulforschung systematisch miteinander zu verknüpfen und mindestens diperspektivisch zu untersuchen, unbedingt gegeben wäre<sup>vi</sup>. Andererseits mag man den Grund in einer tendenziellen Empirielosigkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung vermuten<sup>vii</sup>: „Denn statt empirisch zu forschen, wird in Deutschland lieber das Große und Ganze diskutiert. Statt die Schulwirklichkeit zu beobachten und Hinweise für eine Reform des Unterrichts zu geben, wälzt man pädagogische Klassiker und übt sich im gepflegten Diskurs über die »Bildsamkeit«, »Schlüsselqualifikationen« und Co.“ (Kahl / Spiewak 2005, 9)

<sup>iv</sup> In diesem Sinne stellt das Heft „Schüler 2000. Arbeit“ eine wertvolle Ausnahme dar. Hier werden zumindest von (überwiegend) *theoretischer* Seite sowohl die verschiedenen Facetten der Erwerbstätigkeit beleuchtet, auf die Lebenswelt Jugendlicher bezogen und im Kontext schulischen Lernens erörtert.

<sup>v</sup> Zum Beispiel die SchülerInnen der Oberstufe des Gymnasium Leopoldinum in Detmold.

<sup>vi</sup> So auch die Meinung von Prof. Dr. Peter Noack, Institut für Psychologie an der Universität Jena: „Die Wege der ‚Jugendforschung‘ und jener Forschungsbemühungen, die sich auf ‚Schüler‘ richten, überschneiden sich nur partiell.“ (ders. in: Stecher 2001, 387)

<sup>vii</sup> Ins gleiche Horn stößt Hurrelmann 2001, der die „dringlichste Aufgabe der Forschung“ darin sieht, „sie mit den Methoden der empirischen Sozialforschung auszustatten“ (ders. in: Stecher 2001, 383).

Um empirisch fundierte *Hinweise* auf die Verbindung von ‚earning and learning‘ bei SchülerInnen, speziell der Oberstufe, zu gewinnen, ist es notwendig, den Blick weiter schweifen lassen. Doch selbst, wenn man die Suche ausweitet und Querverbindungen zu Forschungen über die Verbreitung und Bedeutung von Erwerbstätigkeit bei einer altersmäßig noch am ehesten vergleichbaren Gruppe, den *Studierenden*, zieht, fällt das Ergebnis nicht gerade zufrieden stellend aus. In der Fülle von Publikationen zum Themenkreis ‚Job und Studium‘ sind nur wenige zu finden, die nicht lediglich Einzelaspekte des Studierens beleuchten, sondern die Erwerbstätigkeit von StudentInnen annähernd umfassend und mehrdimensional untersuchen<sup>viii</sup>.

Als Interpretationsgrundlage erscheinen sie allemal ausreichend, um die These von der ‚schwindenden Zentralität des Studiums‘ und der ‚Auflösung der klassischen Studentenrolle‘, die bereits Anfang der achtziger Jahre aufkam, zu stützen. Die Diskussion um vermehrte Jobaktivitäten von Studierenden ist jedoch – damals wie heute – von einem tendenziell einseitigem Blick beherrscht, nämlich ausgehend vom Studium als Kern und Maßstab schlechthin für studentische Realität. Der Tenor der Aussagen fällt folglich eher negativ, denn positiv aus<sup>ix</sup>: Erwerbsarbeit wird als ‚notwendiges Übel‘ für die Studierendenschaft gewertet, die den eigenen Lebensunterhalt dort finanzieren muss, wo der Staat aussteigt und Eltern nicht mehr zahlen können oder wollen<sup>x</sup>, wo Lebenshaltungskosten allgemein steigen und (Luxus-)Bedürfnisse zunehmen, wo der Wunsch nach (finanzieller) Eigenständigkeit und Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben besteht. Erwerbsarbeit wird als ‚Störfaktor‘ für einen ‚reibunglosen‘ Studienverlauf ausgemacht, da, so die Annahmen, bei intensivierter Erwerbstätigkeit das Studium mit minimalem Aufwand betrieben wird, es an Zeit für ausreichende Prüfungsvorbereitungen mangelt, die Studiendauer sich verlängert oder das Studium gar abgebrochen wird. Selbst wenn Erwerbsarbeit dennoch als wichtiger Bestandteil des studentischen Alltags anerkannt wird, wird darauf verwiesen, dass diese in vielfältiger Weise belastend wirkt und zudem die Bedeutung des Studiums und die Identifikation mit demselben in den Hintergrund treten lässt. Dass Erwerbsarbeit aber gegebenenfalls auch die Möglichkeit bietet, mangelnde Praxisnähe des Studiums durch eigene außeruniversitäre Erfahrungen auszugleichen, Berufsperspektiven aufzuzeigen, Kontakte für eine spätere Berufstätigkeit zu knüpfen, ist eine Betrachtungsweise, die noch weiter verbreiten ließe.

---

<sup>viii</sup> Hier handelt es sich um Studien beispielsweise zur Entwicklung studentischer Zeitbudgets und dem Trend zum Teilzeitstudium, sowie zu den Wechselwirkungen zwischen Studium und Erwerbsarbeit oder zur Frage der Studienfinanzierung; andere betrachten diesen Forschungsgegenstand unter dem Blickwinkel von Studiendauer, Studienerfolg und -abbruch, wiederum andere nähern sich der Themenstellung von der Seite und analysieren die Veränderung von Studienverhalten und -einstellungen (Berning u. a. 1996; Ciucci 1984; Ford u. a. 1995; Hondrich 1994; Huber / Wulf 1989; Kunkel 1993; Leszensky 1993; Ritter 1990; Schindler 1994; Schnitzer u. a. 1998).

<sup>ix</sup> Im Gegensatz dazu beschreibt die 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, in deren Rahmen die Untersuchung studentischer Erwerbstätigkeit zum festen Bestandteil avanciert ist, ‚nüchtern‘ die soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland.

<sup>x</sup> Welche Entwicklung die Erwerbstätigkeit Studierender angesichts der Einführung von Studiengebühren allerorten nehmen wird, darüber kann man nur spekulieren.

Die dargestellten Sichtweisen auf studentische Erwerbstätigkeit scheinen 1:1 übertragbar darauf, wie die Erwerbstätigkeit von SchülerInnen, aus den Augen von PädagogInnen, mehrheitlich betrachtet wird. Lediglich der Schauplatz mitsamt seinen AkteurInnen ist ein anderer.

*- Forschungsansichten -*

Wider die gängigen (Forschungs-)Ansichten soll in der vorliegenden Untersuchung eine *andere* Perspektive bezüglich der Erwerbstätigkeit von SchülerInnen eingenommen werden: So wird hier danach gefragt, wie die Oberstufen-SchülerInnen *selbst* das Verhältnis von Lernen und Jobben erleben, wie *sie* ihre Lern- und Lebensrealität beschreiben. „Statt der Erwachsenenperspektive und den damit verbundenen Erwartungen an Jugendliche werden dann die Perspektiven, Kompetenzen, Ressourcen, Potenziale von Jugendlichen betont.“ (Lüders / Mack 2001, 122) Aus diesem Blickwinkel präsentieren Jugendliche sich als handelnde Subjekte, als „Akteure ihrer selbst“ (ebd.) und treten somit aus der Rolle der bloßen Forschungsobjekte heraus. Sie werden gedacht als Handelnde, die, ausgestattet mit individuellen Handlungsressourcen, -kompetenzen, -orientierungen, -motivationen, in einer Umwelt von Handlungsfeldern eigenständig und selbstverantwortlich agieren. Diese Handlungsfelder unterscheiden sich hinsichtlich der dort verfolgten Ziele, bestehenden Aufgaben, situativ gegebenen Handlungsbedingungen, -möglichkeiten und -barrieren für die dort auftretenden Personen, unterscheiden sich nach sozial geteilten Wissensbeständen bezüglich Regeln, Funktionsprinzipien und Deutungsmustern und vorzufindenden räumlichen Kontexten (vgl. Schäfers 1985). Die Umwelt, in der Jugendliche sich bewegen, wird – zumindest der Ausschnitt, auf den sich die Studie konzentriert – maßgeblich durch die Handlungsfelder ‚Schule‘, ‚Job‘, ‚Freizeit und Konsum‘ strukturiert.

In dem Ansinnen, ein möglichst *akteurzentriertes*, authentisches Abbild jugendlicher Lebenszusammenhänge zu entwerfen, wird die Erwerbstätigkeit von SchülerInnen *nicht* in Konkurrenz zu dem vermeintlich ‚Eigentlichen‘, der schulischen Ausbildung, gesehen. Anstatt also ein weiteres Mal den Antagonismus von Jobben und Lernen zu bedienen, gilt es, das Verhältnis von Lebens- und Lernwelt *integriert* zu betrachten. ‚Integriert‘ soll hier bedeuten, eine Perspektive einzunehmen, die die Bedeutung der Handlungsfelder ‚Jobben‘ und ‚Lernen‘ nicht implizit bewertet, die eine wechselseitige Beeinflussung und Durchdringung weder voraussetzt noch ausschließt. Das bedeutet zugleich, das Verhältnis der Handlungsfelder ‚Jobben‘ und ‚Lernen‘ *parallelisiert* und eben nicht hierarchisch – im Sinne eines „Schule genießt per se Priorität vor dem Jobben“ – zu verstehen.

Auf dem Hintergrund der genannten Prämissen versucht die vorliegende Untersuchung, die Lebens- und Lernrealität von SchülerInnen der Oberstufe unter dem Fokus von Jobben und Lernen in ihrem Facettenreichtum einzufangen. Im Zusammenspiel mit der theoretischen Rahmensetzung für jeden empirischen Kapitelkomplex (Kap. 3-6) soll ein Verständnis davon vermittelt werden, wie Jugendliche heute leben, das heißt, welche Aufgaben sie zu erledigen,

welche Anforderungen sie zu bewältigen und auf welcher vielfältigen Weise sie sich in den verschiedenen Handlungsfeldern ‚Schule‘, ‚Job‘, ‚Freizeit und Konsum‘ angesichts der dieser inhärenten Komplexität zu bewähren haben. Dies dient zum Einen dem besseren, tieferen Verständnis der empirischen Ergebnisse. Zum Anderen stellt es sie in einen größeren Rahmen, der seinerseits den Blick weitet für Fragen nach der Bedeutung der Erwerbstätigkeit von SchülerInnen hinsichtlich individueller wie gesellschaftlicher Bedingungen des Erwachsenwerdens, nach dem Zusammenhang von (Aus-)Bildung, Schule und (schulischem) Lernen, nach dem Verhältnis von Freizeit und Konsum, nach dem Zeiterleben Jugendlicher.

Das Thema der Berufs- und Biografieorientierung ist für die gesamte Untersuchung theoretische Klammer und alltagspraktischer Anwendungszusammenhang gleichermaßen: Auf dieser Folie lassen sich die Ergebnisse der Studie zur Lebens- und Lernrealität von OberstufenschülerInnen beispielsweise dahingehend diskutieren, was die Jugendlichen für ihre persönliche Entwicklung aus dem Jobben ziehen, welchen (Mehr-)Wert sie dem schulischen Lernen beimessen und welche Konsequenzen sie daraus für ihr eigenes Handeln ableiten. Fundament für die so gewendete Betrachtung bleibt stets die Bestandsaufnahme zur Erwerbstätigkeit von SchülerInnen, die, wie die oben beschriebene Datenlage zu dem Forschungsthema zeigt, nichts an Aktualität eingebüßt hat.

#### - Kapitelüberblick -

Zum Einstieg in die hier untersuchte Thematik werden im *ersten Kapitel* in Form dreier Kurzportraits von jobbenden KollegiatInnen *Einblicke in jugendliche Lern- und Lebenswelten* gewährt.

Das *zweite Kapitel* stellt die *Konzeption der Untersuchung* vor, die verwendeten Forschungsinstrumente und Auswertungsverfahren. Beschrieben werden zudem die Untersuchungsfelder und Erhebungssituationen mit Blick auf die Schulzugehörigkeit der befragten OberstufenschülerInnen (Oberstufen-Kolleg, Gymnasium, Gesamtschule), sowie die Repräsentativität der einzelnen Stichproben. Daran anknüpfend erlaubt die soziografische Grundverteilung einen Überblick über die ‚innere‘ Struktur der Stichproben.

Das *dritte Kapitel* widmet sich dem *Handlungsfeld ‚Jobben‘* und beschreibt zunächst von der theoretischen Seite die Facetten der Erwerbstätigkeit im Leben Jugendlicher. Im empirischen Teil werden dann zum Einstieg Eckdaten zum Jobben und zu den JobberInnen präsentiert. Bevor im Weiteren der Frage nachgegangen wird, wie die Entscheidung für oder gegen eine Erwerbstätigkeit bei den SchülerInnen jeweils motiviert bzw. begründet ist. Dem schließt sich eine Darstellung der Jobprofile und der Faktoren, die die zeitliche Kontingenzierung des Jobbens beeinflussen, an. Unter dem Aspekt, was das Jobben den SchülerInnen ‚bringt‘, werden die Ergebnisse der empirischen und theoretischen Auswertung in der Konklusion zusammengeführt.

Im *vierten Kapitel*, das das *Handlungsfeld ‚Schulisches Lernen‘* beleuchtet, werden Bildungswege von SchülerInnen zwischen schulischen Möglichkeiten und gesellschaftlichen Notwendigkeiten nachgezeichnet. Ausgehend von dieser theoretischen Basis wird zum Einen nach dem Stellenwert von Schule in der Wahrnehmung der SchülerInnen gefragt, zum Anderen nach der Motivation, mit der sie ihre schulische Ausbildung betreiben. In engem Zusammenhang mit diesen evaluativen und motivationalen Betrachtungen stehen die dann erörterten Lernpraktiken von Oberstufen-SchülerInnen. Dabei ist die zeitliche Dimension ihres schulischen Engagements, bezogen auf die Teilnahme am Unterricht wie auf dessen Vor- und Nachbereitung, von besonderem Interesse. Nach dem Motto ‚anderes Leben, anderes Lehren, anderes Lernen‘ erfolgt die Rückbindung der empirischen Ergebnisse an die eingangs beschriebene ‚Bildungslage‘ Jugendlicher.

Das *fünfte Kapitel* beschäftigt sich allgemein mit dem *Handlungsfeld ‚Konsumieren‘*, speziell mit der Freizeit als Erwerbszeit und Konsumzeit. Konkret untersucht wird die finanzielle Situation der SchülerInnen, die sich sowohl über eine Mischung aus objektiver Faktizität und subjektiver Einschätzung des monatlich verfügbaren Budgets bestimmt, als auch über das Ausgabenverhalten, das sich zwischen der Sorge um den Lebensunterhalt und Lifestyle-Konsum bewegt. Die Art des ‚Konsumierens‘ ist schließlich eine Frage des Lebensstils, so die Konklusion.

Im *sechsten Kapitel* gilt das Interesse dem *Arrangieren und Managen der Handlungsfelder*. Das bedeutet, hier wird unter dem Aspekt der alltäglichen und der biografischen Zeit(-verwendung) der ‚Umgang‘ der jobbenden Oberstufen-SchülerInnen mit den je handlungsfeldspezifischen Anforderungen und Bedingungen thematisiert. Sehen sie ihr Handeln zwischen Jobben und Lernen beispielsweise als Balanceakt oder als Frage der Prioritätensetzung? Wichtige Indikatoren in diesem Zusammenhang sind sowohl die Entwicklung des Jobbens im Verlauf der Schulzeit, als auch das Zeitmanagement der erwerbstätigen SchülerInnen. Wie sie das Verhältnis von Jobben und schulischem Lernen erleben, bestimmt schließlich die Antwort auf die Frage ‚Jobben *oder* Lernen?‘, nämlich ‚Jobben *und* Lernen!‘ Das lässt als theoretisch-empirisch fundierten Schluss allein Folgendes zu: Wesentlich ist das Zeiterleben der Lebenszeit.

Das *siebte und letzte Kapitel* schlägt den Bogen zurück zur Einleitung mit der Frage, inwieweit ein *berufsvorbereitender und biografieorientierender Unterricht als Antwort der Schule auf die Jobaktivitäten von Oberstufen-SchülerInnen* erhalten kann.





---

## 1. *Einblicke in jugendliche Lern- und Lebenswelten*

In den folgenden Kurzportraits wird die Lebens- und Lernwelt dreier KollegiatInnen, denen ihre, biografisch gesehen, relativ frühen und somit inzwischen recht ausgeprägten Joberfahrungen gemein sind, skizziert<sup>1</sup>. Sie sollen im Sinne ganzheitlicher (Lebens-)Bilder Einblicke in jugendliche Lern- und Lebenswelten bieten, die ‚hinter‘ den empirischen Einzelbefunden der quantitativen Datenerhebung ‚verschwinden‘, eben aus dem Blick geraten.

Ausgangspunkt ist dabei zunächst jeweils der individuelle Lebens- und Lernkontext. Dem schließt sich die Darstellung der ‚Jobkarriere‘ und der finanziellen Situation der Interviewten an. Aufbauend auf diesen ausgewählten Eckpfeilern jugendlichen Lebens wird gefragt, wo diese KollegiatInnen Verbindungen zwischen den Handlungsfeldern ‚Jobben‘ und ‚Lernen‘ sehen und wie sie die je spezifische Aktivitäten und Anforderungen miteinander in Einklang bringen. Komplettiert wird das einzelne Lebens-Bild schließlich mit Blick auf die berufliche und biografische Perspektive, die die Befragten für ihr Leben formulieren.

- Svenja -

Svenja ist achtzehn Jahre alt und lebt in einer Wohngemeinschaft. Zunächst war sie an einem Gymnasium, ist aber nach der zehnten Klasse abgegangen, weil die dortige Ausbildung „*das absolut Falsche*“ (3)<sup>2</sup> für sie war. Für das Oberstufen-Kolleg hat sie sich bewusst entschieden, da sie dort die Möglichkeit hat, als Wahlfach ‚Kunst‘ zu belegen. Schwerpunktmäßig lernt sie außerdem Englisch. Inzwischen ist sie im fünften Semester. Neben der Absicht, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben, verfolgt sie langfristig das Ziel eines Auslandsstudiums am Liverpool Institute of Performing Arts (LIPA). Aus dieser klaren Perspektive schöpft sie die Motivation für ihre aktuellen Anstrengungen und versucht, möglichst optimale Ausgangsbedingungen für ihr Vorhaben zu schaffen. Mit viel Engagement und Eigeninitiative betreibt sie ihre Vorbereitungen: In ihrer Freizeit zeichnet und fotografiert sie viel; von einem Praktikum als Beleuchterin im Stadttheater verspricht sie sich zusätzliche Erfahrungen; und die ‚krönende‘ (Vor-)Qualifikation soll die Teilnahme an der Summerschool des LIPA sein.

Gejobbt hat Svenja „*ständig*“ (1), zum ersten Mal zu Teenagerzeiten als Babysitter, zweimal pro Woche für drei Stunden. „*Da war ich echt noch viel zu jung, da war ich dreizehn, vierzehn. Und hab dann, weiß ich nicht, hatte plötzlich zwei Kinder, auf die ich tagsüber immer aufpassen musste. So im Nachhinein betrachtet, finde ich das ein bisschen sehr früh.*“ (3) Bereits zu diesem Zeitpunkt hat sie die Zweischneidigkeit des Jobbens erfahren, die sich für sie bis heute erhalten hat. So war diese erste Joberfahrung einerseits positiv besetzt, „*weil das so mein erstes Geld war, was ich so verdient hab. Und Taschengeld hab ich nie so super viel gekriegt und dann stand ich nen bisschen mehr auf eigenen Füßen.*“ (3) Ihren Lohn hat sie größtenteils gespart und davon später „*nen Fernseher gekauft. Radio, Stereoanlage*“ (3). Andererseits stand dem die Leistung entgegen, die sie für den Lohn zu erbringen hatte: Eine Mischung aus der neuen Verantwortung, die sie für die beiden Kinder übernommen hatte, und

---

<sup>1</sup> Grundlage sind etwa 60- bis 90-minütige, leitfadenorientierte explorative Interviews.

der Anstrengung, die die Betreuung für sie mit sich brachte. *„Also ich hatte irgendwann abner bestimmten Zeit überhaupt keine Lust mehr dazu. Das weiß ich noch. Und das war mir echt Arbeit! Dann, also ich hab mich nie richtig darauf gefreut.“* (3) Trotz dieser Ambivalenzen hat sie etwa ein dreiviertel Jahr lang Babysitting gemacht, *„um weiterhin das Geld zu kriegen und ich hatte auch nicht so super viel zu tun nachmittags. Schule war meistens um Eins vorbei. Und so nen paar Freunde sehen, kann man aber an den anderen Tagen auch. Das war ne ganz nette Beschäftigung.“* (4)

Etwa im Alter von sechzehn Jahren hat Svenja angefangen, im Lager eines Schuhgeschäftes zu arbeiten: *„Das war aber immer so saisonbedingt, wenn die Inventur gemacht haben, so viermal im Jahr.“* (1) *„Und ich war im Grunde echt die Einzige, die die hatten und ich bin miserabel bezahlt worden. Ich hab elf Mark fünfzig<sup>3</sup> gekriegt pro Stunde und hab mich echt kaputt gemacht. Da die Kisten geschleppt und so. Aber es war nen ganz angenehmer Job, weil ich alleine war. Und ich hasse das, wenn mir ständig jemand sagt, was ich zu tun hab. Und konnt dann irgendwie mein Ding da machen, wusste, was ich zu tun hatte.“* (4) Trotz schlechter Bezahlung und hoher (körperlicher) Belastung hat Svenja im Lauf der Zeit ihr Engagement in diesem Laden verstetigt und dann jeden Samstag dort. Abgesehen von dieser Tätigkeit hat sie diverse Jobs angenommen, *„mal so kleinere Sachen, Baumarkt irgendwie“* (1). Wollte sie ursprünglich mit dem verdienten Geld nur den Führerschein, Klasse Vier, erwerben und *„für nen Roller, für ne alte Schwalbe“* (4) verwenden, bestand später dann ihr Ziel darin, aus dem Elternhause auszuziehen und eine eigene Wohnung zu finanzieren. Verwirklichen konnte Svenja ihre Umzugspläne dennoch erst mittels der aktuellen Erwerbstätigkeit. Sie arbeitet nun *„immer samstags und sonntags bei der Post“* (1); an dem einen Tag *„von halb Zehn bis Vier“* (1), an dem anderem *„von halb Neun bis Zwei“* (1).

Ihr Verdienst beläuft sich auf *„netto 670 Mark“* (2) im Monat. Ihre Eltern stocken diesen Betrag durch das Kindergeld, das sie an ihre Tochter weitergeben, auf und geben ihr bisweilen auch noch darüber hinaus etwas dazu. Auf diese Weise kann Svenja es sich leisten, in einer WG zu leben, ihren Lebensunterhalt zu decken und sogar zu sparen: *„Ich kann ganz gut was zur Seite legen. So dass ich hoffe, dass ich irgendwann auch mal aufhören damit, jetzt mit dem Hammer-Job. Ist nen bisschen viel jedes Wochenende.“* (2) Dennoch ist es für sie *„schon nen schönes Gefühl, dass man unabhängig ist.“* (7)

Nach eigener Einschätzung kann Svenja ihre Erwerbstätigkeit relativ gut mit der schulischen Ausbildung am Oberstufen-Kolleg in Einklang bringen. Nicht zuletzt aus dem Grund, weil sie in den ersten zwei Jahren sehr viele Kurse belegt und Scheine erworben hat und daher aktuell schulisch sehr wenig beansprucht ist. *„Jetzt hab ich im Moment drei Kurse, von denen immer nur zwei stattfinden. Und das ist nicht viel. Von daher geht das ganz gut. Also ich bin am Tag eineinhalb bis zwei Stunden hier und den Rest zu Hause.“* (2) Wenngleich das Jobben kaum bzw. gar nicht mit den schulischen Belangen und Verpflichtungen kollidiert, so beeinträchtigt es doch zumindest ihr soziales Leben: *„Ich war anfangs ganz froh, aber mittlerweile nervt es mich, weil ich irgendwie nichts mehr machen kann. Man kann kaum weggehen abends und ir-*

<sup>2</sup> Die Zahlen in Klammern verweisen auf die Seite, auf der die zitierte Textpassage im Interview zu finden ist.

<sup>3</sup> Diese und alle nachfolgenden Angaben werden in DM belassen und nicht in Euro umgerechnet.

gendwie, du gehst um Eins ins Bett und weißt ganz genau, du musst morgen um Acht aufstehen.“ (5)

Berührungspunkte zwischen den beiden Lebensbereichen ‚Job‘ und ‚Schule‘ sieht Svenja nicht. Vielmehr handelt es sich ihrer Meinung nach um „völlig getrennte Teile“ (6), die kaum gegensätzlicher sein könnten. „Das ist so ne sture Arbeit da. Da stehst du nen Tag und stemmelst. [...] Das ist eigentlich echt Zeit absitzen und Geld verdienen“ (6) Während sie die Tätigkeit bei der Post vorwiegend als langweilig, zeitraubend, aber finanziell ‚bereichernd‘ erlebt, bietet die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg ihr die Möglichkeit, interessenspezifisch und zukunftsgeleitet zu agieren. „Wenn ich hier Sachen mache mit Kunst und Fotos zu Beispiel, dann macht mir das tierisch Spaß. Dann kann, dann lern ich da immer was dabei und zieh da auch ganz viel raus. Und bei der Post ist es irgendwie, das ist nichts: am Fließband und laut und nervig.“ (6)

Allerdings hat das Jobben ihren Blick auf das Leben verändert. Und zwar in der Hinsicht, dass sie mehr Respekt vor scheinbar selbstverständlichen Alltäglichkeiten bekommen hat: „Dass in jedem Supermarkt die Waren im Regal stehen. [...] Wieviele Leute da im Hintergrund arbeiten, die echt auch scheiße bezahlt werden; und so Kleinigkeiten, dass man nicht einfach auf der Unitreppe seinen Müll liegen lässt, sondern dass man den grad wegschmeißt, weil die Putzfrauen auch nur irgendwie ihren Job machen. [...] Dass man wie selbstverständlich jeden Morgen seine Post im Briefkasten findet.“ (8) Doch nicht nur im Kleinen, sondern auch im Großen haben die Joberfahrungen ihren eigenen Wert, denn „die bringen dir einfach für's Leben viel, denk ich. Man kann immer wieder in Situationen kommen, wo du dir dein Geld selber verdienen musst. Und wenn du dich früh genug daran gewöhnst, ist, glaub ich, ganz gut.“ (8) Was sie sich wünschen würde, ist jedoch eine Ablösung ihres jetzigen Lebensmodells, das je zur Hälfte aus Jobben und Lernen besteht, zugunsten einer (aus-)bildungszentrierten Lebensführung.

Ihre persönliche Zukunft sieht Svenja darin, nach Großbritannien zu gehen und dort am LIPA Design zu studieren. Dieses Ziel verfolgt sie bereits seit drei Jahren und „im Grunde dreht sich alles darum bei mir, dass ich einfach weiß, dass ich mit Bands arbeiten will und die Coverfotos für die machen will. Und so Bühnenauftritte, stagelight und so. Und England ist mein Land irgendwie. Und es passt einfach alles zusammen. Und dass ich auf jeden Fall nach dem Abi dahin gehen werde, das weiß ich.“ (9) Das Abitur zu erwerben, bedeutet für sie zugleich „ne Sicherheit, falls das nicht klappt. Dass ich an ne andere Uni da könnte.“ (11) Die Ernsthaftigkeit und Ambitioniertheit, mit der Svenja ihre Pläne verfolgt, lässt sie überlegt handeln und langfristig denken. „Ich hätte da [am LIPA] fast die Möglichkeit gehabt, auch so in die Szene reinzurutschen, was ich da machen will. Aber ich denke halt immer wieder, es ist besser, wenn ich das hier [die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg] noch durchziehe, die eineinhalb Jahre, weil ich hab's sonst echt verschenkt.“ (10) „Dafür ist mir das viel zu wichtig! Weil ich einfach denke, ich will's auf keinen Fall irgendwie verbauen! Weil es genau das ist, was ich machen will.“ (11)

- Aaron -

Der sechundzwanzigjährige Aaron wohnt mit einem Freund in einer WG zusammen. Sein ‚Familienleben‘ mit Partnerin und Kind findet allerdings vorwiegend in der Wohnung der Freundin, die im Dachgeschoss ihres Elternhauses gelegen ist, statt. Seinen Alltag hat er auf diese zwei Wohnorte verteilt: hier das ‚private‘ Reich für seine individuellen Interessen wie das Musikmachen, dort die in Kooperation mit den Großeltern organisierte Kinderbetreuung und das schulische Lernen. *„Das ist eher so, dass ich bei ihr lerne und so und mein Sachen lese, was ich halt zu Hause nicht mache.“* (5)

Er ist im siebten Semester am Oberstufen-Kolleg. Seine Wahlfächer sind Soziologie und Geografie. Dies ist bereits sein zweiter ‚Anlauf‘ zu einer Ausbildung dort, da er sich nach dem ersten Versuch *gegen* die schulische Qualifizierung und *für* eine Lehre im Bereich der Konstruktionstechnik entschieden hatte. Zu unrecht, wie er entdecken musste: *„Und dann bin ich relativ schnell dadrauf gekommen, dass ich das nie wieder machen möchte, und dass es auf jeden Fall andere Interessen gibt, die ich so habe, denen ich lieber nachgehen würde.“* (9)

Das Oberstufen-Kolleg zu besuchen, bedeutet heute für Aaron in erster Linie ‚Qualifikation‘: Das heißt, dort das Abitur zu erwerben und bestenfalls auch das Vordiplom in Soziologie zu machen, zumal er diese eingeschlagene fachliche Richtung unbedingt im Rahmen eines Studiums fortzusetzen gedenkt. Denn auf diesem (Bildungs-)Wege meint Aaron sich die ‚Grundlage‘ dafür zu schaffen, entweder *„arbeitsloser Akademiker wie die meisten“* (10) zu werden, oder später seinen Ambitionen entsprechend *„im Bereich so Jugend, Subkultur, Musik und so“* (11) zu arbeiten. Wenn er, so sein Beispiel, für eine Plattenfirma die neuesten Trends erforschen sollte, hieße das für ihn, nicht nur von seiner Ausbildung als Soziologe zu profitieren, sondern ebenso von seinem Insiderwissen als Bandmitglied. Außerdem könnte er so auch sein ‚Job-Wissen‘ über Szenen, Musik, Höreigenschaften und -wünsche etc. einbringen: *„Also nen paar Sachen, die man so lernt in der Soziologie, die kann man halt nen bisschen rumspinnen bei der Arbeit und sich über Jugend und Subkultur da Gedanken machen oder sonst irgendwas.“* (8)

Ab seinem fünfzehnten Lebensjahr etwa hat Aaron regelmäßig gejobbt. Während seiner Real- schulzeit hat er Aushilfstätigkeiten übernommen *„in irgendwelchen Fabriken, die dann so Schüler eingestellt haben, in den Ferien. [...] Einmal war ich auf'm Bau, so Bauschutt durch die Gegend fahren. Und was hab ich noch gemacht? Bisschen in ner Kunststoff-Fabrik und dann halt Inventur in Supermärkten und so, all so'n Krempel.“* (1) Im Vergleich zu anderen Jugendlichen, die in den Ferien wegfahren konnten, hat er in dieser Zeit gearbeitet, um sein Taschengeld aufzubessern. *„Das fand ich eher nicht so gut, als ich das erste Mal selbst gearbeitet habe. Weil das mussten die anderen nicht zwangsläufig.“* (2) Abgesehen davon, dass er auf diese Weise sein damaliges Hobby, nämlich Rennräder, finanzieren konnte, hat er dem Jobben und dem Geldverdienen keine besondere Bedeutung beigemessen.

Zu Beginn seiner Ausbildung am Oberstufen-Kolleg war er gezwungen, in höherem Umfang erwerbstätig zu sein, weil er noch bei seinen Eltern wohnte und daher staatlicherseits lediglich eine Beihilfe zum Unterhalt bekam: *„Da musste ich halt jede Woche schonmal so hundertfünfzig Mark verdienen. Das heißt, das waren bei nem Stundenlohn zwischen zehn und zwölf Mark irgendwie so fuffzehn Stunden, ja, sagen wir mal, zwölf.“* (7) Im Verlauf der Schulzeit hat die Jobintensität dann nachgelassen. Zur Zeit arbeitet Aaron einmal wöchentlich – nachmittags von

fünfzehn bis neunzehn Uhr – als Verkäufer in einem Gitarrenladen. Die ‚frei‘ gewordenen zeitlichen Kapazitäten sind allerdings nicht in schulisches Engagement geflossen: *„Ich würd nicht sagen, dass ich jetzt irgendwie besonders viel mehr Zeit freiwillig für's Lernen investieren würde.“* (7)

Lernen im Job bezieht Aaron auch heute lediglich darauf, dass er verschiedene Menschen kennen lernt und Erfahrungen mit diesen austauschen kann. Über den ‚Kontaktreichtum‘ und den Wissenstransfer hinaus glaubt er, in seinem Job keinerlei Kompetenzen zu erwerben: *„Also in meinem Job lerne ich gar nichts. So prinzipiell das, was ich an Fertigkeiten und Fähigkeiten irgendwann mal erworben habe, das hab ich mir selbst beigebracht. Ich hab halt Bücher gelesen. Also Verkäufer kann man ja auch schlecht lernen, das hängt auch immer so von der Art ab, die man so hat, so das Auftreten halt.“* (8)

Sein Gesamteinkommen setzt sich zusammen aus Leistungen nach dem BAföG, Alimentation seitens der Eltern und seinem eigenen Verdienst, der *„prinzipiell [...] auch wieder nur ne Aufbesserung [ist]. Also ich bräuchte das jetzt nicht zwangsläufig, um meinen Unterhalt dadurch zu finanzieren, aber das ist halt gut am Monatsende noch nen bisschen mehr Geld in der Tasche zu haben.“* (2) Sein eigenes Geld verwendet er erklärtermaßen überwiegend für *„Luxussachen so, zum größten Teil so Sachen, die ich mir von dem anderen Geld, was ich wirklich benötige, nicht kaufen könnte“* (3); während er aus den anderen Finanzquellen seine Miete, die Kosten des alltäglichen Bedarfs, sein Auto und auch den Unterhalt seines Kindes bestreitet.

Aarons Haltung gegenüber alltags- und lebenspraktischen Fragen hat sich durch die vielen Job Erfahrungen insofern geändert, als dass er eine andere Einstellung zu materiellen Dingen entwickelt hat. *„Wenn man alles immer nur hinterher geworfen bekommt, dann hat man gegenüber materiellen Dingen oftmals ja ne andere Einstellung, als wenn man sich die selbst erarbeitet hat. [...] Ich achte auf meine Sachen nen bisschen mehr und ich würd nicht sagen, dass ich sparsam bin, also ich geb das Geld auch gern aus, aber zumindest überleg ich vorher nen bisschen genauer, ob das Sinn macht oder keinen Sinn macht, ob ich's brauche oder nicht.“* (10)

Die verschiedenen Lebensbereiche wie Studium, Job, Freizeitinteressen und Familie zu vereinbaren, ist seiner Meinung nach eine Frage der persönlichen Organisation: *„Da muss man halt irgendwie gucken, wie man das macht!“* (5) Einerseits möchte er prinzipiell offen für alle Ereignisse sein, um der Komplexität des Lebens gerecht zu werden, andererseits sieht er die Notwendigkeit, gewisse Rahmenstrukturen für die Woche, für den einzelnen Tag zu haben. Er pendelt zwischen der Abwehr gegen den *„Filofax in der Tasche, wo drin steht, wann ich was machen muss“* (14), und dem, was er beschreibt als *„Punk, so in ner Ecke liegen und [...] absolut spontan den ganzen Tag irgendwie regeln.“* (14)

Unabhängig von der konkreten zeitlichen Gestaltung des Alltags, sollte man sich seiner Meinung nach im Klaren darüber sein, dass das Zeitkontingent für schulische Verpflichtungen und Anforderungen grundsätzlich nur eines neben anderen ist und dieses mitunter mit eben diesen anderen Kontingenten (für das Jobben, die Freizeit etc.) um die zu verteilende Gesamtzeit konkurriert: *„Man kann halt dann nicht jeden Tag dann lernen, das geht einfach nicht. Also mittwochs kann ich nicht lernen! Wie soll ich das machen, wenn ich bis Drei in der Schule bin, und dann von Drei bis Sieben arbeiten bin, dann bin ich von morgens um Acht bis abends um Acht schon mal*

*unterwegs. Das sind schon mal zwölf Stunden gewesen. Und dann kommt man nach Hause und will auch mal abschalten, und acht Stunden sollte man ja auch mal schlafen. Und dann, dann sind das schon zwanzig Stunden. Dann verbringt man zwei Stunden mit Duschen, Essen und und. Und dann lernt man an dem Tag schon mal nichts. Und dann am nächsten Tag wieder zur Schule um Neun, dann kommt man um Drei wieder nach Hause. Dann ist ja auch erstmal nen bisschen Hinsetzen und so angesagt. Dann kann man vielleicht zwei Stunden mal was lesen, was aber meistens auch nicht hinhaut, weil man, der Haushalt muss ja auch noch irgendwie geführt werden.“ (5 ff.) Schulisches Lernen findet bei Aaron demnach nur zwischendurch statt, sofern keine andere Aktivitäten wie das Jobben anliegen: „Ja, prinzipiell hat das halt mit dem Arbeiten und so halt den Nachteil, dass man nicht kontinuierlich lernen kann. Also es ist schon ne Kontinuität da, aber halt nicht in der Woche. [...] Also ich hab feste Tage, an denen ich lernen kann, und Tage, an denen ich nichts machen kann.“ (6)*

An seinem jetzigen Lebensmodell möchte Aaron auf jeden Fall festhalten. Um nicht in starre Rollen wie die des ‚Ernährers‘ und ‚Beschützers‘ zu verfallen, um sich nicht einem monotonen Tagesablauf ausgeliefert zu sehen, möchte er sich eine gewisse Unregelmäßigkeit in Alltag und Biografie bewahren. Eine solche Praxis scheint für ihn eher zu gewährleisten, auch in der persönlichen Entwicklung nicht stehen zu bleiben, sondern sich fortlaufend weiterentwickeln zu können. „Erfahrungen zu sammeln, ist auf jeden Fall nicht dumm, glaub ich. [...] Und halt den Horizont erweitern, ist auch wichtig und ja, ich mein, ich bin halt nicht immer sechszwanzig, das ist schon klar, aber man kann natürlich diesen Alterungsprozess im Kopf natürlich so nen bisschen aufhalten.“ (13)

- Nesreen -

Nesreen ist zwanzig Jahre alt und ihrer kulturellen Herkunft nach Aramäerin. Im Alter von sechs Jahren ist sie mit ihren Eltern und sieben Geschwistern nach Deutschland gekommen. Weil ‚Familie‘ für sie einen hohen Stellenwert besitzt, wohnt Nesreen noch zu Hause bei ihren Eltern. Ausziehen will sie erst, wenn sie an studieren wird. Dieser Studienort sollte dann ihrer Ansicht nach möglichst weit entfernt von ihrem jetzigen Wohnort liegen, damit sie sich voll und ganz auf ihr Studium konzentrieren kann. Auch ein Auslandsstudium kann sie sich vorstellen, weshalb es ihr wichtig ist, die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen und die türkische abzulegen. Unter den aktuellen Umständen hält sie solche Studien-Pläne noch für unrealisierbar, „weil ich brauchen Visum, wenn ich nur eine Woche nach Italien fahren will.“ (2)

Seit sieben Semestern besucht sie das Oberstufen-Kolleg und hat sich für die Wahlfächer Geologie und Chemie entschieden. Die Ausbildung betrachtet Nesreen zum einen als Grundstock für ihr Ziel, Tourismus mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung zu studieren, zum anderen folgt sie damit ihrer Passion besonders für die Geologie. Diese fachliche Begeisterung trägt sie bisweilen in ihren (familiären) Alltag: „Man will zwar manchmal gar nichts von der Schule wissen, aber das ist bei einem innen drin und man erzählt trotzdem darüber. Und ich hab’s selbst nicht gemerkt, aber es wurd mir gesagt, wenn ich über Geologie erzähle, seh ich ganz anders aus. Ich strahle, meine Augen glänzen.“ (10)

Neben Schule und Job betreut sie in ihrer Freizeit außerdem eine Kindergruppe in der evangelischen Gemeinde, der sie angehört.

Vor ihrem sechzehnten Lebensjahr hat Nesreen gelegentlich in der Pizzeria ihres Bruders ausgeholfen, *„aber dafür habe ich nichts bekommen und auch nichts genommen. Also das war so selbstverständlich.“* (4) Den Beginn ihrer ‚offiziellen‘ Erwerbskarriere hat sie plangemäß vorbereitet und terminiert: *„Ich wusste von vornherein, also wenn ich sechzehn bin, werde ich am ersten Tag sofort arbeiten! Und ich habe auch drauf gewartet, dass ich offiziell arbeiten durfte und hab dann sofort mich einen Monat vorher drum gekümmert, dass ich ne Arbeitsstelle bekomme.“* (2 ff.) Für einen Stundenlohn von 8,- DM bzw. später 9,- DM hat sie angefangen, im Supermarkt zu arbeiten. Eigenständig Geld zu verdienen, war und ist für Nesreen so selbstverständlich, dass es diesbezüglich auch keine Konflikte mit ihren Eltern gab. Hingegen bei anderen KollegiatInnen hat sie es erlebt, dass *„die noch nicht mal arbeiten gehen dürfen, weil die von den Eltern finanziert werden.“* (8) Sie legt jedoch großen Wert auf ihre finanzielle Unabhängigkeit, weil das bedeutet, *„du kannst selber auf dich aufpassen; du hast die Möglichkeit, etwas selber zu verwalten [...] und dann auch selber so dein Leben damit irgendwie finanzieren auch.“* (3) Ungeachtet dessen kann sie sich einen Zustand der Untätigkeit kaum vorstellen. *„Ich könnte auch gar nicht ohne Arbeit. Also, wenn ich am Wochenende nur zu Hause sitzen würde oder mal rausgehen würde, dann würde ich mich fragen, was mach ich eigentlich? Dann würde ich mir echt faul vorkommen.“* (8) Doch es ist nicht allein der Geist der protestantischen Ethik, der in ihren Worten hervorblitzt, es ist zugleich ein Sinn für die gesellschaftliche Realität, in der *„es gar nicht leicht ist zu überleben irgendwie so. Also, dass es ohne [Erwerbsarbeit] gar nicht gehen würde.“* (10) Zudem ist dieses Bedürfnis, nicht auf andere angewiesen sein zu wollen, und die Einsicht, selbständig sein zu müssen, bei ihr gepaart mit einem Verantwortungsgefühl gegenüber der eigenen Familie, besonders mit Blick auf die Mutter. *„Ich mochte nie von meiner Mutter Geld nehmen oder so, außer, wenn’s wirklich mal nötig war, was ich in der Schule kaufen musste oder so, dann hab ich’s auch genommen.“* (3) Diesem Gefühl entsprechend hat sie ihre monatlich verdienten 400,- DM stets sofort der Mutter gegeben bzw. ihr überantwortet und nur dann etwas von dem Geld genommen, wenn sie es für Kleidung, Schulsachen etc. brauchte. Sie versteht sich als Teil ihrer Familie und teilt daher das, was sie erwirtschaftet, bereitwillig. *„Also ich bin so’n Mensch so, weiß ich nicht, so das Gefühl zu haben so, ich geb denen [der Familie] was, also es gehört nicht alles nur mir.“* (3) Dahinter steht ihr christliches, persönliches Selbstverständnis: *„Das Wichtigste bei mir, Gott an erster Stelle, an zweiter Stelle meine Familie und dann komm ich erst.“* (15)

Seit zwei Jahren jobbt Nesreen fest als Kassierin in einer Tankstelle. Je nach Monatsplanung arbeitet sie jedes Wochenende durchschnittlich acht Stunden, entweder durchgehend oder verteilt auf zwei Tage. Als Stundenlohn erhält sie regulär 12,- DM und für die Nachtschicht 14,- DM. *„Also ich arbeite eigentlich auf 620-Mark-Basis und ich verdien aber nie mehr als vierhundert oder fünfhundert, weil es gar nicht möglich ist, soviel zu arbeiten.“* (5) Möglich ist dies nur, wenn sie vertretungsweise für andere KollegInnen die Stunden übernimmt.

Während der ersten drei Jahre ihrer Ausbildungszeit am Oberstufen-Kolleg war es für Nesreen *„eigentlich ganz leicht“* (5), ihr Leben zu finanzieren: Sie bekam die Bahnfahrten bezahlt, erhielt 205,- DM BAföG-Leistungen und 275,- DM Unterhaltsbeihilfe. Daher war sie in der Lage, das selbst erwirtschaftete Geld nach wie vor ihrer Mutter zu überlassen. Da diese Unterstützungsleistungen im jetzigen vierten Ausbildungsjahr wegfallen, ist sie nun ganz auf ihr eigenes Einkom-

men angewiesen. *„Okay, mit den 400 Mark kommst du zwar aus, ab es fehlt wirklich von vorne bis hinten so. Und dann, was mich nicht glücklich macht, dann kann ich auch meiner Mutter nichts geben.“* (5) Um diesen wenig zufrieden stellenden Zustand zu beenden, erwägt sie trotz der späteren Belastung durch die Darlehensrückzahlung erneut die Förderung nach dem BAföG zu beantragen.

Jobben und schulisches Lernen miteinander zu vereinbaren, ist für Nesreen grundsätzlich, wenn auch mit Einschränkungen, kein Problem. *„Das hab ich so langsam raus so, also ist bei mir jetzt drin. Das gehört jetzt dazu.“* (9) Weil die Erwerbstätigkeit ein selbstverständlicher Bestandteil ihres alltäglichen Lebens ist, hat sich zwar eine Routine in der Abstimmung der verschiedenen Zeitkontingente eingestellt, die Belastung aber bleibt bestehen. Dennoch versucht Nesreen auch am Wochenende Unterrichtsinhalte aufzubereiten, weil sie die *„Schule nicht zu kurz kommen“* (8) lassen will. Wenn dies erschöpfungsbedingt nicht gelingt, *„dann verschiebe ich das lieber auf den nächsten Tag. Hab dann zwar nen bisschen mehr zu tun, aber mach das dann in Ruhe. [...] Es ist öfter mal extrem, wenn ich lese, schlafe ich mittendrin so manchmal ein und dann merk ich, ich krieg nichts rein. Und ich sitze die ganze Zeit hier, und das bringt mir nichts.“* (9) Bisweilen erreicht Nesreen also ihre eigenen Grenzen, obwohl sie nach eigener Aussage sowohl viel und schnell arbeitet, als auch verschiedene Tätigkeiten flexibel zu handhaben weiß. *„Ich bin irgendwie so'n Mensch so. Ich will sehr viel auf einmal machen! Ich merk dann irgendwie irgendwann geht's nicht. Okay, dann guck ich, wie ich das am besten vereinbaren kann. Aber ich brauch diesen Stress irgendwie.“* (15 ff.)

Die Verbindung, die sie über das Zeitmanagement und die Doppelbelastung hinaus zwischen Jobben und Lernen sieht, ist in erster Linie eine kognitive: *„Weil ich mir irgendwie während der Arbeit Gedanken mache, schaffe ich das? Was muss ich noch, das und das noch machen, also für die Schule jetzt. Und wenn ich dann zu Hause bin, oh Mist, das ist noch alles so viel irgendwie. Weil gerade jetzt in diesem letzten Jahr, also ich hab sehr Angst, eine große Angst vor den Prüfungen. [...] Und ich denke mal, das belastet dann einen psychisch sehr und körperlich ist das dann auch noch irgendwie mehr.“* (12) Während Nesreen sich im Job gedanklich mit den schulischen Anforderungen auseinandersetzt, in ihrem Alltag die große psychische und körperliche Belastung spürt, geht sie im Unterricht Überlegungen nach wie *„ich muss jetzt Samstag noch Kasse machen. Und dann muss ich Sonntag vielleicht doch die zweite Kasse machen.“* (12) Der Aufwand, die unterschiedlichen Aktivitäten zu koordinieren, ist somit nicht allein rein praktischer, sondern vor allem auch mentaler Natur. Zusätzlich zu der individuellen Zeiteinteilung nimmt sie aus dem Jobben eine Art Dienstleistungsmentalität und -kompetenz im Umgang mit Menschen mit. So hat sie für sich einerseits erkannt, *„was für unterschiedliche Menschen es gibt“* (10) und andererseits ein Verständnis für Service gewonnen: *„Nicht lieb und nett sein, aber freundlich aussehen und jede Art von Kunden akzeptieren, auch wenn das wirklich so richtig gemeine fiese Leute sind. Immer lächeln, guten Tag sagen, danke, tschüss.“* (9)

Nach Abschluss ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg möchte Nesreen, sofern sie nicht unmittelbar ihr Tourismus-Studium aufnehmen können sollte, sich zumindest gut auf eben dieses vorbereiten. Das bedeutet für sie, ins Ausland zu gehen und dort ihre Sprachkenntnisse aufzufrischen, wahrscheinlich im Rahmen eines Jobs vor Ort. *„Ich würd bestimmt nebenbei arbeiten*

*wollen, weil ich dann auch da viel lernen kann!“ (14) Allerdings kann sie sich auch vorstellen, dass sie kaum eine andere Wahl haben wird. „Da weiß ich nämlich, da beginnt jetzt wirklich dein Leben, wo du nur auf dich gestellt bist. Und da musst du dann sehen, welche Möglichkeiten es gibt.“ (14)*

Anhand dieser drei kurzen Portraits wird bereits ersichtlich, dass das Jobben von Oberstufen-SchülerInnen ganz unterschiedlich gestaltet und in den (schulischen) Alltag eingebettet wird, individuell verschieden motiviert und ausgerichtet sein kann: Svenja geht es um die materielle Unabhängigkeit, die ihr auch die soziale, elternunabhängige Selbständigkeit ermöglicht; Aaron potenziert seine persönlichen Konsummöglichkeiten; und für Nesreen gehört (Erwerbs-) Arbeit einfach zu einem eigenständigen und eigenverantwortlichen Leben, das aber auch die Mitverantwortung für andere beinhaltet, was in ihrem Fall die Beteiligung am Familienunterhalt meint. Diese Differenzen von Einzelfall zu Einzelfall lenken und bereiten den Blick auf die Menge der befragten SchülerInnen und deren Erleben der Lebens- und Lernrealität zwischen Jobben und Lernen vor.



---

## 2. *Konzeption der Untersuchung*

Die vorliegende Untersuchung trägt im Kern einem *Forschungsansatz* Rechnung, der die Lern- und Lebensrealität von Oberstufen-SchülerInnen von ‚innen‘ heraus ergründen möchte, dem Verhältnis von Jobben und Lernen aus der Perspektive der Jugendlichen auf die Spur kommen will<sup>4</sup>. Das Handeln der SchülerInnen wird in diesem Kontext (mindestens) dualer Handlungsanforderungen aus Schule und Job nicht als bloße Reaktion auf individuelle, aber im gesellschaftlichen Kontext eingebettete Wirklichkeiten, sondern primär als subjektive Strategie zwischen Möglichem und Gewolltem gedeutet. Diese Praxis bedient sich biografischer und alltagspraktischer Handlungsmuster, die kreativ sinn- und identitätsbastelnd miteinander verwoben werden.

Um diese vielschichtige Lebens- und Lernrealität in ihren Konturen möglichst detailliert abzubilden, ist die Untersuchung *diperspektivisch* angelegt, also zum einen auf die Gruppe, zum anderen auf das Individuum gerichtet. Oder anders formuliert, geht es sowohl darum, ein sozialkulturell vorfindbares Repertoire an Handlungsorientierungen, -mustern und -strategien in der Häufigkeit seiner Verbreitung zu beschreiben, als auch dessen konkrete Ausformung und Bedeutsamkeit in der individuellen Alltagspraxis zu erfassen. Der Versuch, beide Perspektiven miteinander zu verschränken, bedeutet, „aus einer individuellen Biografie typische und modale Phänomene zu identifizieren, die individuelle Unterschiedlichkeiten, die auch im Jugendalter dominant sind, überlagern“ (Dollase 2000, 104), somit den Blick weg vom Erleben des/der Einzelnen auf die Strukturen des Handelns in der gemeinsamen sozialen Wirklichkeit zu lenken.

Aus diesem theoretischen Ansatz ergibt sich für die empirische Herangehensweise eine *Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungsmethoden*<sup>5</sup>.

### - *Instrumente* -

Genauer gesagt, verbindet die Studie die quantitative Methode der standardisierten schriftlichen Befragung mit dem qualitativen Verfahren der explorativen Leitfadeninterviews.

In den *Leitfadeninterviews*, die auch als so genannte teilstrukturierte Befragungsform klassifiziert werden, verbinden sich Ausgangsfragen mit Eventualfragen, welche situativ und fakultativ im Gesprächsverlauf zu stellen sind. Dieses Forschungsverfahren ist von relativ hoher kommunikativer wie inhaltlicher Intensität und eignet sich besonders, um individuelle Erfahrungen zu eruieren.

Die Konstruktion des hier verwendeten Leitfadens basiert auf Vorannahmen über den Untersuchungsgegenstand, die ihrerseits aus vereinzelt ‚Studien‘<sup>6</sup> zum Thema der Erwerbstätig-

---

<sup>4</sup> Denn der Blick der JugendforscherInnen und PädagogInnen auf die Jugend ist meist ein anderer, als der der Jugendlichen auf sich selbst bzw. wird dieser ‚Eigen-Blick‘ beeinflusst von dem wissenschaftlich produzierten (Abels 2000, 76).

<sup>5</sup> Dieses Verfahren gewährleistet zwar nicht mit Sicherheit, das Forschungsdilemma des multifaktoriellen Bedingungsgefüges (Dollase 1995) zu umschiffen, aber es zeigt das Verallgemeinerbare jugendlicher Realität(en) klarer, ohne deren schillernden Facettenreichtum zu missachten.

<sup>6</sup> Zu Beginn der Untersuchung lagen lediglich die von SchülerInnen eines Kurses ‚Sozialwissenschaften‘ an einem regionalen Gymnasium durchgeführte Erhebung vor, sowie eine Umfrage unter LehrerInnen seitens des bayrischen Philologenverbandes.

keit von SchülerInnen gezogen, aber vor allem aus Parallelen zu der Erwerbstätigkeit von Studierenden gewonnen worden sind. In dem Leitfaden wird die biografische Zeitachse themenbezogen mit den Handlungsfeldern des Jobbens, aber auch des schulischen Lernens ver- schränkt (s. Anhang). Angefangen in der *Vergangenheit*, galt es für die befragten KollegiatInnen die Bedeutung der Erwerbstätigkeit im Rückblick zu er- und zu begründen, das hieß beispielsweise die ersten Joberfahrungen und die Bedeutung der *eigentlich* erarbeiteten finanziellen Mittel zu bilanzieren. Angekommen in der *Gegenwart* wurden sie zu den kontextuellen Bedingungen ihrer Erwerbstätigkeit befragt: Häufigkeit und zeitliche Lage des Jobbens, zeitlicher Umfang und dessen Modifizierung im Laufe der (Schul-)Zeit, Jobmotivationen, Lohn und monatliches Budget. In Kombination damit wurden Fragen zur Lebenssituation im Allgemeinen und Wohnsituation im Besonderen gestellt, um die Antworten rund um das Thema ‚Jobben‘ in den entsprechenden Lebenskontext einordnen zu können. Außerdem wurden sie zu Selbsteutungen veranlasst, die sich im Kern um einen Vergleich der *Lebenspraxis* und des *Lebensbewusstseins vor* und *nach* dem Jobben bemühen sollten: Welche Veränderungen hat das Jobben vor allem mit Blick auf das schulische Lernen gezeitigt? Wie bewerten sie das Verhältnis von Jobben und Lernen? Welche Belastungen sind aus dieser dualen Praxis entstanden? Aufgabe war, objektive Verläufe des Lebens zu rekonstruieren und diese in Verbindung zu subjektiven biografischen Konstruktionen zu setzen. Auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen waren die KollegiatInnen dann aufgefordert, in die *Zukunft* zu blicken: Es ging darum, die Bedeutung des Lernens im Job und in der Schule für die eigene Zukunft zu ermessen, die jeweilige Art der Qualifizierung und des Wissens einzuschätzen, biografische Perspektiven zu formulieren. Abschließend wurden sie gebeten, sich selbst in der Menge der KollegiatInnen und in Relation zu diesen zu verorten, sowie ihr Lebensgefühl zu beschreiben. Zweck der *ersten* drei Interviews, die sich in dieser Form thematisch auf das Jobben konzentrierten, war es, das Forschungsthema zu explorieren, also wichtige Themen rund um die Jobaktivitäten von Oberstufen-SchülerInnen zu eruieren, Fragenkomplexe dazu zu generieren, um auf diese Art und Weise schließlich die schriftliche Befragung vorzubereiten<sup>7</sup>. Insgesamt wurden zwischen Winter 1998 und Sommer 1999 vierzehn Leitfadeninterviews geführt, davon acht mit Kollegiatinnen und sechs mit Kollegiaten, bei einer durchschnittlichen Dauer von 45 bis 90 Minuten je nach Eloquenz der Befragten.

Die *zweite* Serie von elf Interviews entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Zum Zusammenhang von Lebens- und Lernwelten von Jugendlichen – am Beispiel von KollegiatInnen des Oberstufen-Kollegs“<sup>8</sup>. Diese waren insofern thematisch breiter angelegt, als sie neben dem Fokus auf das Jobben Fragen zu den Themenkomplexen Freizeit, Wohnen, finanzielle Situation, Partnerschaft zum Inhalt hatten, den Schwerpunkt jedoch auf das schulische Lernen gelegt hatten.

---

<sup>7</sup> Dieses Anliegen war auch tragend in dem Interview mit der Sozialpädagogin des Oberstufen-Kollegs, die die Bandbreite der Frage- und Problemstellungen jugendlicher Lern- und Lebensrealitäten aus ihrem Beratungsalltag kennt.

<sup>8</sup> In Zusammenarbeit mit H.-F. Dietz, P.D. Dr. W. Hennings und Dr. H. Hermsen (vgl. Forschungs- und Entwicklungs-Plan des Oberstufen-Kollegs 1998-2000 und 2001-2002).

Die *schriftlich fixierte, strukturierte und standardisierte Befragung* der Oberstufen-SchülerInnen erfolgte mittels eines Fragebogens, der, von einzelnen schulspezifischen Modifikationen abgesehen, für Oberstufen-Kolleg, Gymnasium und Gesamtschule identisch war (s. Anhang). Die *Konzeption des Fragebogens* stützt sich auf Indikatoren und Faktoren, die die Lebens- und Lernrealität in ihren unterschiedlichen Schattierungen und ihrer Vielfältigkeit abfragbar und abbildbar machen können. Das sind neben der Abfrage sozial-statistischer Angaben zur Person folgende Fragenkomplexe: Zunächst werden *Fragen zur schulischen Ausbildung* formuliert. Neben dem Ausbildungsjahr bzw. der Jahrgangsstufe, dem schulischen Werdegang (Existenz einer Berufsausbildung) wird der Zeitaufwand für schulisches Lernen ermittelt. Außerdem werden Skalafragen zu den Motivationen, die die SchülerInnen mit ihrer schulischen Laufbahn verbinden, und zu ihren favorisierten Lernpraktiken gestellt. Dem schließen sich *Fragen zur Erwerbstätigkeit* an: Zum Einstieg wird das Bestehen oder Nicht-Bestehen von Jobverhältnissen jeweils im Begründungszusammenhang (anhand von Mehrfachauswahlfragen) erfragt. Auf dieser Basis, das heißt bei vorhandenen Erwerbserfahrungen, sind die SchülerInnen aufgefordert, die Art der Tätigkeit, die Anzahl der Jobs, Vergütung, Lage und Struktur der Arbeitszeiten, den zeitlichen Umfang der Jobaktivitäten zu beschreiben, sowie eine mögliche Veränderung des Erwerbsumfanges im Verlauf der Schulzeit zu benennen und zu begründen. Des weiteren geht es in einer Alternativfrage um die Art der zeitlichen Koordination der verschiedenen Aktivitäten und schließlich um die subjektive Wahrnehmung der Parallelität der verschiedenen Handlungsanforderungen aus Schule und Job. Das Erleben dieses ‚Nebeneinanders‘ sollen die erwerbstätigen SchülerInnen anhand von Antwortvorgaben, nach persönlicher ‚Richtigkeit‘ skaliert einstufen. An *alle* SchülerInnen richten sich dann die *Fragen zur finanziellen Situation*, die einerseits die subjektive Einschätzung der wirtschaftlichen Lage der tatsächlichen Zusammensetzung und Höhe des monatlichen Budgets gegenüberstellen, andererseits die Verwendung dieser Einkünfte für diverse aufgelistete Ausgabenposten thematisieren. Abschließend werden die Oberstufen-SchülerInnen danach gefragt, mit welchen *Maximen der Lebensführung* sie sich identifizieren können.

Die Konstruktion des Fragebogens wurde im *Pre-Test* mit 24 KollegiatInnen eines Kursverbandes auf Selbsterklärungskraft und Verständlichkeit geprüft. Unebenheiten in der Frageformulierung wurden daraufhin geglättet, die Trennschärfe von Fragen und Antwortkategorien so weit möglich hergestellt. Die eigentliche Datenerhebung erfolgte im Frühjahr 1999. Insgesamt umfasst die *Stichprobe* die Angaben von 458 SchülerInnen der Oberstufe, darunter 258 KollegiatInnen, 142 GymnasiastInnen und 58 GesamtschülerInnen.

#### - Forschungsfelder und Erhebungssituationen -

Das *Oberstufen-Kolleg* ist eine Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und zugleich Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bielefeld. Es unterschied sich bis zu seiner Reformierung im Jahr 2001 in organisatorischer Struktur, Institutions- und Ausbildungszielen, Unterrichtsdidaktik, Leistungsüberprüfung, -bewertung und Fächerangebot vom Regelschulsystem<sup>9</sup>. Um der institutionsspezifischen Besonderheit des Oberstufen-Kollegs und

---

<sup>9</sup> Einen aktuellen Einblick gewährt beispielsweise der Internetauftritt des Oberstufen-Kollegs unter [www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS](http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS). Eher ‚nostalgisch‘, weil vor der Reformierung des Oberstufen-Kollegs, fällt der

der Heterogenität der KollegiatInnen (s. Tabelle 1) einerseits Rechnung zu tragen, andererseits diesen ein Korrektiv an die Seite zu stellen, ist die Untersuchung als eine *interschulisch vergleichende Studie* angelegt. Das heißt, sie lässt neben den KollegiatInnen auch die Stimmen der SchülerInnen eines Gymnasiums und einer Gesamtschule zu Wort kommen. Auf diese Weise sind schulspezifische Differenzen eher zu erkennen, Gemeinsamkeiten jenseits der Schulform eher aufzudecken. Aufgrund des Altersspektrums am Oberstufen-Kolleg, das etwa von 16 bis 26 Jahren reicht, konzentriert sich das Sample an den Regelschulen nur auf die SchülerInnen der Jahrgangsstufen 12 und 13, weil diese in der Altersstruktur den KollegiatInnen, zumindest in der vorherrschenden Altersgruppe der 17 bis 19-Jährigen, am ‚verwandtesten‘ sind. Zum Zeitpunkt der Befragung waren dort insgesamt 760 KollegiatInnen angemeldet.

Die *standardisierte schriftliche Befragung* der KollegiatInnen erfolgte in Kooperation mit den Lehrenden, die die Fragebögen in insgesamt sechsundzwanzig Kursen verteilt und sukzessive zentral zurückgegeben haben. Von 424 Fragebögen sind 258 ausgefüllt eingesammelt worden, was einer Rücklaufquote von etwas mehr als 60% entspricht.

An dem innerstädtischen *Gymnasium*, das als einstmaliges Mädchengymnasium heute von 790 Schülerinnen und Schülern besucht wird, organisierte der zuständige Oberstufenleiter die Befragung: Die SchülerInnen der Jahrgangsstufen 12 und 13 hatten sich *vollzählig* in der Aula der Schule versammelt und waren gebeten vor der Zeugnisausgabe, den Fragebogen auszufüllen.

Die *Gesamtschule*, ehemals eine Stadteilschule, hat zur Zeit 1.100 SchülerInnen. Vom dortigen Oberstufenkoordinator angeleitet, hatten die SchülerInnen der Jahrgangsstufen 12 und 13 die Möglichkeit, sich *freiwillig* vorab zur Teilnahme an der Erhebung zu melden, und sich damit aber dann für das Erscheinen zu dem gesondert vereinbarten und anberaumten Befragungstermin zu verpflichten.

Die *Leitfadeninterviews* wurden ausschließlich mit KollegiatInnen geführt. Auswahlkriterium war in erster Linie die freiwillige Bereitschaft zur Teilnahme. Für die jobzentrierten explorativen ‚Vor-Interviews‘ waren allerdings eigene Berufserfahrungen Voraussetzung.

#### - Auswertung -

Im Zentrum der Auswertung stand die Analyse der Ergebnisse aus dem empirischen Material heraus. Entgegen einer klassischen Hypothesenüberprüfung sollte das ‚Feld‘ im Sinne qualitativer Auswertungsprinzipien ‚für sich sprechen‘. Ein derart interpretatives Verfahren schien der Vielfältigkeit von Lebens- und Lernrealitäten der befragten Oberstufen-SchülerInnen gegenüber offener zu sein und dieser damit zugleich gerechter zu werden. Ziel war es, in den Ergebnissen überindividuelle Muster des Handelns aufzudecken, diese schrittweise zu konkretisieren, zu modifizieren und in verdichteter Form zu synthetisieren. Produkt dieses interpretativen Unterfangens ist eine kategoriale Differenzierung von Handlungsorientierungen, -strategien, -mustern, für die einzelnen Handlungsfelder (Jobben, Schulisches Lernen, Konsumieren) und deren Zusammenspiel untereinander.

Die Auswertung der *quantitativen* Daten erfolgte mittels SPSS. Unter Verwendung von *Verfahren der deskriptiven Statistik* wurden einfache Häufigkeiten errechnet und verglichen, Kreuztabellen erstellt, Mittelwertvergleiche angestrengt, Korrelationen inklusive der Maßzahlen für bivariate Zusammenhänge berechnet, und zwar für Daten auf nominalem Messniveau ( $\phi$ , Cramer's V), ordinalem Messniveau (Gamma) und metrischem Messniveau (Pearson r). Im Zusammenhang mit ordinalen und metrischen Daten wurde die statistische Signifikanz der Werte berücksichtigt. Bei den nominalen Daten wurde angesichts der meist starken Streuung von Merkmalsausprägungen und folglich geringen Fallzahlen in der Regel auf die Überprüfung der Signifikanz verzichtet. Über die statistische Auswertung hinaus wurden die handschriftlichen Antworten der befragten SchülerInnen zu den offenen Fragen aufgelistet und zum Teil für die Illustration der statistischen Ergebnisse verwendet.

Die im Rahmen der Leitfadeninterviews *qualitativ* erhobenen Daten wurden mit Tonband aufgezeichnet, transkribiert, thematisch sortiert und interpretativ ausgewertet: zum einen zusammengefasst und verarbeitet in exemplarischen Kurzportraits dreier jugendlicher Lebens- und Lernwelten, zum anderen in Form von Leit- oder Belegzitate als individuelle Plausibilisierung und Validierung der allgemeinen Ergebnisse präsentiert<sup>10</sup>. Darüber hinaus wurden sie jedoch für diese Untersuchung nicht weitergehend ausgewertet.

#### - Repräsentativität -

Das Untersuchungsdesign ist zwar auf eine interschulische Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgelegt, zielte aber nicht notwendigerweise auf eine innerschulische Repräsentativität der Daten. Weil die empirischen Ergebnisse in engem Zusammenhang mit der Erhebungssituation der Daten stehen (s. o.) und als solche als ‚zufallsbedingt‘ zu werten sind, sind Aussagen zur Repräsentativität nur eingeschränkt und lediglich bezogen auf die einzelnen SchülerInnen-schaften zu machen.

Vergleicht man die Grundverteilung für das *Oberstufen-Kolleg* mit Daten der dortigen internen Statistik, ergeben sich zum Teil Parallelen, zum Teil Differenzen. *Parallelen* weisen die Zahlen zur Verteilung nach *Geschlechtern* auf, denen zufolge im November 1998 53,4% Kollegiatinnen (56%)<sup>11</sup> und 46,6% (44%) Kollegiaten am Oberstufen-Kolleg waren. Fast deckungsgleich sind auch die Zahlen zu dem Anteil von 12,2% derjenigen, die eine *Berufsausbildung* durchlaufen haben (11,4%). Dies gilt in gleicher Weise für die *Wohnformen*<sup>12</sup>, wonach ca. 50% (49,8%) der KollegiatInnen bei den Eltern, 35% in einer WG oder eigenen Wohnung (32,5%) und 16% (16,5%) im Wohnheim leben<sup>13</sup>. Außerdem erfragt, aber nicht verwertet, wurde auch die *nationale Herkunft* der KollegiatInnen: Laut interner Statistik des

---

<sup>10</sup> So ist es vielleicht möglich, der Forschungsfalle ‚Sprache‘ zu entgehen. Denn, „daß sprachliche Reaktionen hochgradig verfälschbar sind, macht aber die darauf gründenden wissenschaftlichen Aussagen nur in einem objektiven Datenrahmen brauchbar. Alleine bedeuten sie erst einmal gar nichts“ (Dollase 1995, 90).

<sup>11</sup> Die Zahlen in Klammern geben die ermittelten Prozentwerte der vorliegenden Erhebung wider.

<sup>12</sup> Diese Daten wurden im Rahmen einer Befragung von 350 KollegiatInnen durch den damaligen Soziologie-Kurs, geleitet von H.-G. Pütz, erhoben.

<sup>13</sup> *Annähernd vergleichbar* sind die Ergebnisse zur Stärke der einzelnen *Jahrgänge*. Je etwa 25% (26% bis 29%) der KollegiatInnen befinden sich im ersten, zweiten oder dritten Ausbildungsjahr am Oberstufen-Kolleg. Im vierten und fünften Jahr ist ein weiteres Viertel (17,1%), wobei der Referenzpunkt immer die Verteilung für das erste Wahlfach ist.

Oberstufen-Kollegs haben 80,8% (72,1%) die deutsche Staatsangehörigkeit und 11,7% (10,2%) die türkische<sup>14</sup>.

*Differenzen* bestehen hinsichtlich der vorhandenen und der erhobenen *Altersstruktur*. Demnach sind 59,2% (46,1%) der KollegiatInnen zwischen 17 und 19 Jahre alt, 24,6% (37%) sind im Alter von 20 bis 22 Jahren und 7,9% (16,9%) sind älter als 23 Jahre<sup>15</sup>.

Gemessen an diesen ausgewählten Vergleichsdaten bilden die befragten KollegiatInnen zumindest teilweise die Gesamtmenge der KollegiatInnen ab, womit die gewonnenen Daten *bedingt* als repräsentativ gelten können.

Aufgrund der Totalerhebung in den Jahrgangsstufen 12 und 13 am *Gymnasium* sind die dort erhobenen Zahlen uneingeschränkt repräsentativ. An der Gesamtschule war die Befragungssituation eine gänzliche andere, zumal sie auf einer freiwilligen Vorauswahl von TeilnehmerInnen basierte. Daher sind auch keine Aussagen zur Repräsentativität der Ergebnisse machbar. Relativierend sei dazu angemerkt, dass die befragten Gymnasial- und Gesamtschulpopulationen bezüglich der Merkmale Geschlecht, Wohnformen, Altersstruktur und Ausbildungsjahr in der interschulischen Verteilung weitgehend übereinstimmen (vgl. Tabelle 1).

#### - Soziografische Grundverteilung -

Die Grundverteilung nach personengebundenen Merkmalen, wie sie in Tabelle 1 zusammenfassend dargestellt ist, gewährt einen Überblick über die Zusammensetzung der befragten Population von Oberstufen-SchülerInnen und ermöglicht den interschulischen wie merkmalspezifischen Vergleich der Ergebnisse.

Merkmal	Ausprägung	Alle SchülerInnen	Oberstufen-Kolleg	Gymnasium	Gesamtschule
Geschlecht	männlich	42,5	44,0	39,4	43,1
	weiblich	57,5	56,0	60,6	56,9
Alter	unter 17 bis 19 J.	67,2	46,1	96,5	87,9
	20 bis 22 Jahre	23,3	37,0	3,5	12,1
	23 Jahre u. älter	9,5	16,9	-	-
Lebensform	Partnerschaft	46,4	47,9	42,5	50,9
	Single	53,6	52,1	57,5	49,1
Ausbildungsjahr	1. OS-Jahr	-	27,8	-	-
	2. OS-Jahr	-	29,0	-	-
	3. OS-Jahr	-	26,2	-	-
	4. OS-Jahr	-	12,3	-	-
	5. OS-Jahr	-	4,8	-	-
	Jahrgang 12	62,1	-	60,7	65,5
	Jahrgang 13	37,9	-	39,3	34,5
Wohnformen	Elternhaus	71,0	49,8	97,2	94,8
	WG o.ä.	19,6	33,7	2,1	5,2
	Wohnheim	9,5	16,5	0,7	-

Tabelle 1: Soziografische Grundverteilung, spezifiziert nach Schulformen in %

<sup>14</sup> Hier zählt der ‚Pass‘ und nicht wie in meiner Untersuchung die nationale und kulturelle Herkunft der Eltern.

<sup>15</sup> Eine mögliche Erklärung kann man in einem geringeren Interesse an dem Thema ‚Erwerbstätigkeit‘ und somit geringeren Beteiligung an der Untersuchung, und umgekehrt in einem höheren Interesse der Älteren vermuten.

Angefangen bei dem *Geschlecht* der Befragten, fällt auf, dass schulübergreifend wie auch schulspezifisch die *Schülerinnen* in der Mehrzahl sind. Allgemein liegt der Anteil junger Frauen bei 57,5%, der junger Männer bei 42,5%. Dies entspricht in etwa der Verteilung am Oberstufen-Kolleg und an der Gesamtschule. Lediglich am Gymnasium sind die *Schülerinnen* (60%) noch stärker vertreten als die *Schüler* (40%).

Das *Altersspektrum* reicht von sechzehn bis sechsundzwanzig Jahren, wird aber von der Altersgruppe der unter 17 bis 19-Jährigen dominiert. Mehr als zwei Drittel *aller* befragten SchülerInnen sind dieser Gruppe zuzuordnen. Nur knapp ein Viertel ist zwischen 20 und 22 Jahre alt. Gerade einmal 9,5% sind 23 Jahre und älter. Der große Anteil ‚junger‘ SchülerInnen ist der weitestgehend homogenen Altersstruktur an den beiden Regelschulen geschuldet. Während dort 88% der GesamtschülerInnen und 97% der GymnasiastInnen nicht älter als 19 Jahre sind, sind es am Oberstufen-Kolleg 46%. Weitere 37% der KollegiatInnen sind im Alter von 20 bis 22 Jahren und 17% sind noch älter. Diese altersspezifische Heterogenität der KollegiatInnen ist zum einen auf ein teilweise höheres ‚Einstiegsalter‘ am Oberstufen-Kolleg zurückzuführen, zum anderen auf die Befragung aller und nicht nur einzelner Jahrgänge wie an den Regelschulen.

Ein ebenfalls höherer Differenzierungsgrad existiert mit Blick auf die Verteilung der *KollegiatInnen* auf die einzelnen *Ausbildungsjahre*. In etwa gleichmäßig stark vertreten, mit jeweils einem Anteil zwischen 26% und 29% der SchülerInnen, sind die ersten drei Jahrgänge. Das vierte Ausbildungsjahr wird jedoch nur noch von 12% der befragten KollegiatInnen repräsentiert und das fünfte Jahr lediglich von etwa 5%. Die Zusammensetzung der *Jahrgangsstruktur an Gymnasium und Gesamtschule* ist zwar *intraschulisch* auch ungleichgewichtig, *interschulisch* dagegen annähernd identisch: 62% der SchülerInnen zählen zu der Jahrgangsstufe 12 (Gym: 61%, Ges: 65,5%), 38% zu der Jahrgangsstufe 13 (Gym: 39%, Ges: 34,5%).

Mit Blick auf die ‚*Lebensform*‘ ähneln sich die Oberstufen-SchülerInnen dagegen grundsätzlich. Insgesamt gesehen haben 46% eineN FreundIn und 54% leben als Single. KollegiatInnen und GesamtschülerInnen sind in etwas größerer Zahl ‚liiert‘ (zu 48% bzw. 51%), die GymnasiastInnen zu einem etwas geringeren Anteil (43%).

Anders sieht die Situation hinsichtlich der präferierten *Wohnformen* aus: Die SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule wohnen fast gänzlich im Elternhaus, nicht so aber die KollegiatInnen, von den lediglich die Hälfte noch mit den Eltern unter einem Dach lebt. Von den übrigen leben 34% in einer Wohngemeinschaft oder anderen Form zur Miete, 16,5% sind ins Wohnheim gezogen.

In Ergänzung zur tabellarischen Darstellung sei in Bezug auf die KollegiatInnen außerdem zweierlei angefügt: *Erstens* haben 11,4% von ihnen vor Aufnahme ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg bereits eine *Berufsausbildung* absolviert, nicht notwendigerweise aber abgeschlossen. *Zweitens* haben 2,7% (N = 7) der KollegiatInnen ein *Kind*, welches 43% alleine betreuen und je 29% gemeinsam mit dem anderen Elternteil oder anderen Betreuungspersonen versorgen.

Ungeachtet der schulspezifisch mehr oder weniger gegebenen Repräsentativität der erhobenen Daten (s. o.), liefern die produzierten Ergebnisse dennoch einen eindrucksvollen Ausschnitt der Lern- und Lebensrealität der Oberstufen-SchülerInnen der an der Studie beteiligten Schulen, der im Folgenden eingehend beleuchtet wird.



---

### 3. *Handlungsfeld ‚Jobben‘*

#### 3.1. Facetten der Erwerbstätigkeit

„Das erste Mal, das war’n so Aushilfstätigkeiten in irgendwelchen Fabriken, die dann so Schüler eingestellt haben, in den Ferien. [...] Einmal war ich auf’m Bau, so Bauschutt durch die Gegend fahren. Und was hab‘ ich noch gemacht? Bisschen in ‘ner Kunststoff-Fabrik. Und dann halt Inventur in Supermärkten und so, all so’n Krempel. [...] Jetzt arbeite ich so in ‘nem Gitarrenladen. [...] Als Verkäufer sozusagen. So aushilfstechnisch. Verkaufe halt Musikinstrumente.“  
(Aaron, 1 ff.)

Mit der Darstellung der verschiedenen Job-Stationen im Verlauf seiner vorberuflichen und nebenschulischen Erwerbstätigkeit führt Aaron vor, welchen Raum das Jobben in seinem Leben einnimmt. Deutlich wird dabei zum einen die *Selbstverständlichkeit* des Jobbens, zum anderen die *Beliebigkeit* der Jobs. Wobei sich sowohl die zeitliche Frequenz des Jobbens – von sporadischen Ferienjobs zur kontinuierlichen Beschäftigung –, als auch der Charakter und damit die Anforderungen der Tätigkeit – von der Aushilfskraft zum Verkäufer – gewandelt haben. Nicht zuletzt wird die Bezahlung eine bessere sein. Sowie auch der Verwendungszweck ein anderer sein wird: damals für das Hobby, jetzt als Beitrag zum Lebensunterhalt. Angefangen zu jobben hat Aaron im Alter von 15 Jahren. Zum Zeitpunkt des Interviews, mit 26 Jahren, blickt er auf eine lange Zeit der (überwiegend schulischen) Ausbildung zurück, die von Umwegen und Brüchen gekennzeichnet ist.

Was man dem Beispiel von Aaron vor allem entnehmen kann, ist die Bedeutung des Jobbens im Alltag, die Vielfältigkeit der Jobs und die fraglose Selbstverständlichkeit, mit der sie ausgeübt werden. Um die Bedeutung des Jobbens für Jugendliche zu ermessen, um zu verstehen, was sie in Arbeitssituationen suchen und, viel wichtiger noch, was sie dort *finden*, ist der Komplex ‚Erwerbsarbeit‘ in seinen verschiedenen Facetten zu betrachten.

Ausgehend von einer grundlegenden begrifflichen Bestimmung und Unterscheidung von ‚Erwerbsarbeit‘ und ‚Beruf‘ werden zunächst die zentralen Funktionen der Erwerbsarbeit (ökonomisch, soziokulturell, persönlichkeitsbildend) erörtert und dann hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Identitätskonstruktion allgemein und speziell im Jugendalter näher beleuchtet. Inwieweit die Erwerbsarbeit ihre zentrale Bedeutung für das Lebenskonzept junger Menschen beibehält und welche Ansprüche an einen zukünftigen Beruf sich daraus ergeben, wird im nächsten Schritt diskutiert. Dies ist dann im Kontext einer gesellschaftlicher Wirklichkeit zu verorten, die von hoher Jugendarbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel gekennzeichnet ist, die für Jugendliche in der Regel nur noch unübersichtliche Wege in die Arbeitswelt bereit hält und meist ungewisse Zukunftsperspektiven bietet. Dass Flexibilität in diesem Zusammenhang zur Schlüsselqualifikation Jugendlicher wird, soll mit Blick auf den beruflichen Orientierungs-, Qualifizierungs- und Plazierungsprozess gezeigt werden. Abschließend geht es zum einen um den Bedeutungswandel bzw. -verlust von Erwerbsarbeit für die Identitätskonstruktion, den sie im Zuge dieser Entwicklung erfährt, und zum anderen um die Frage, wie sich Jugendliche auf ein Erwachsenwerden ohne Arbeit vorbereiten können.

- *Erwerbsarbeit und Beruf – ein und dasselbe?* -

Die Herkunft und Bedeutung des Wortes ‚Arbeit‘ erschließen sich, so Schäfers, aus seinem lateinischen Wortstamm ‚arvum‘, der ‚gepflügte Acker‘, was „auf Mühsal und Notwendigkeit der menschlichen Existenz“ (ebd. 1985, 116) verweist.<sup>16</sup> Ergänzt um die Vorsilbe ‚Erwerb‘ wird damit eine Beschreibung, die den Charakter von Erwerbsarbeit im Wesentlichen abbildet, geliefert: Die Aufnahme körperlicher oder auch geistiger Anstrengung für die Herstellung von Gebrauchs-/Wohlfahrtsgütern im Tausch gegen entsprechende Vergütung, die dem Zwecke des Erwerbs von materiellen Gütern oder Leistungen am Markt und damit dem Ziel der Bedürfnisbefriedigung und Reproduktion dient.

In seiner Bedeutung verwandt ist das angelsächsische Wort ‚Job‘, das ursprünglich „einen Klumpen, eine Ladung, die man transportiert“ (vgl. Sennett 1998), meint. Was Sennett zwar *allgemein* mit Blick auf die geforderte Flexibilität im modernen Arbeitsleben beschreibt, trifft auch und *besonders* – erinnert sei an das oben stehende Zitat von Aaron – auf die Jobs von SchülerInnen zu: „Die Menschen verrichten Arbeiten wie Klumpen, mal hier mal da.“ (ebd., 10)

Das Prinzip ‚Arbeitskraft gegen Vergütung‘ ist zwar auch in dem begrifflichen Verständnis von ‚Beruf‘ enthalten, in Abgrenzung zur ‚Erwerbsarbeit‘ zielt es aber mehr auf den Komplex von Tätigkeiten und Fertigkeiten ab, die der/die Einzelne in einem erwerbsarbeitlichen Kontext zur persönlichen Erledigung übernommen hat. Basierend auf dem Prinzip der Arbeitsteilung hat sich die systematische Unterscheidung von einzelnen Tätigkeitsbündeln – Berufen – entwickelt und fungiert somit als „generelles wie institutionalisiertes ökonomisch-soziales Organisationsprinzip“ (Golisch 2002, 73) von Erwerbsarbeit. Der Terminus ‚Beruf‘ zielt ab auf eine frei gewählte, den individuellen Eignungen und Neigungen entsprechende, erlernte, spezialisierte, kontinuierlich wie langfristig ausgeübte und vergütete Tätigkeit. Im Sinne von Handlungsschablonen werden danach bestimmte Aufgabenfelder, Leistungen, Qualifikationen, Verantwortlichkeiten und andere jeweils typische Berufselemente (Verfahren, Techniken, Mittel, Produkte) systematisch kombiniert und gegliedert. Diese standardisierten Komplexe an (Arbeits-)Fähigkeiten und Kompetenzen sind zunächst *unabhängig* von Person und Einsatz- bzw. Nutzungskontext. In dieser Eigenschaft sind sie als solche transferfähig, das heißt vermittelbar und vor allem marktfähig, also prinzipiell am Arbeitsmarkt anzubieten und nachzufragen. Ihr Marktwert, resultierend aus Gebrauchs- und Tauschwert, findet seinen Ausdruck im Einkommen und, daran angelehnt, in der Stellung in der beruflich-sozialen Hierarchie.

Nimmt man unter diesen Prämissen den Prozess der Berufswahl bei Jugendlichen in den Blick (s. u.), wird verständlich, dass es ihnen mehrheitlich – in Abhängigkeit von Schulabschluss und anderen präformierten (Lebens-)Chancen – dabei nicht um die Übernahme beliebiger Tätigkeitsprofile geht, sondern um solche, zu denen sie sich gewissermaßen ‚berufen‘ fühlen. Um so mehr hängt die Verwirklichung beruflicher Wünsche und damit eines gelungenen Lebensentwurfs davon ab, den (*einen*) adäquaten Beruf, der den individuellen Begabungen und Interessen entspricht, zu ‚entdecken‘, zu erlernen und schließlich auszuüben (s. u.).

Zugleich geht die Entwicklung dahin, dass an die Stelle des Berufes eine „Qualifikations-Collage“ (Golisch 2002, 215) tritt. Gemeint sind ebenso vielfältige wie spezifische Kombinationen qualifikatorischer Elemente, die einerseits an das individuelle Qualifikationsprofil geknüpft sind, andererseits von den aktuellen arbeitskontextuellen Anforderungen abhängen. Damit ist für Jugendliche heute der Beruf längst „nicht mehr die vorgegebene Ordnung, in die man sich einfügt und integriert, sondern ein selbst gewähltes Lebenskonzept, für das man sich persönlich einsetzen muß“ (Deutsche Shell 2000, 15).

- Funktionen von Erwerbsarbeit -

Das zugrunde gelegte Verständnis von Erwerbsarbeit allgemein und ihrer spezifizierten Form, dem Beruf, hat bereits auf ihre zentralen Funktionen hingewiesen.

Danach liegt ihre *ökonomische Funktion* für das Individuum maßgeblich darin, die materiellen Ressourcen zur Sicherung der eigenen Existenz zu verwenden und für den individuellen Konsumbedarf zu erwirtschaften, sowie sozialstaatliche Sicherungsansprüche zu erwerben (vgl. Giarini / Liedke 1998, nach Koenen 2000, 120). In welchem Maße der/die Einzelne am materiellen Wohlstand einer Gesellschaft teil hat, lässt sich anhand der persönlichen Lebensverhältnisse – abzulesen an Lebenslagen, -standard, -stil – bestimmen.

Die *soziokulturelle Funktion* besteht im Wesentlichen darin, dass über das Erwerbstätigsein die soziale Integration geregelt wird. Gehe ich einer Erwerbsarbeit nach, und hier ist der konkrete Beruf mit seinen jeweiligen sozialen Attributen entscheidend, ist daran die Zuordnung zu einer Gruppe und damit eine Zuweisung des gesellschaftlichen Status‘ gebunden. Dieser Mechanismus von Definition und Zurechnung regelt die sozialen Beziehungen, filtert die Wahrnehmung durch die anderen und sorgt für Rollenklarheit, für das Individuum selbst wie für das Umfeld: „Nur, wer was ist, ist auch was!“ (Krafeld 2000, 22). Der Beruf als Mittel gesellschaftlicher Integration gestaltet, definiert und wertet die Leistungen, die der/die Einzelne für die Allgemeinheit erbringt, versieht diese mit Ansehen, Prestige wie auch mit Macht und verortet sie entsprechend im (hierarchischen) Gefüge sozialer Positionen.

Die *persönlichkeitsbildende Funktion* der Erwerbsarbeit ergibt sich aus dem Prozess der aktiven, zielgerichteten Auseinandersetzung mit der Umwelt, in dem sie das Instrument und das Produkt der Ich-Entwicklung zugleich darstellt (s. u.). Erwerbsarbeit beinhaltet die Möglichkeit (praktischer) Selbsterfahrung, aber auch und gerade die Chance, das eigene Schaffen als sinngebend und sinnstiftend zu erleben. Sie bedeutet einen Zugewinn an „kreativen und gestalterischen Lebensmöglichkeiten“ (Pörnbacher 1999, 24), prägt die Entwicklung individueller Bildungs- und Erziehungsorientierungen, sowie den Aufbau einer eigenen Wert- und Normenwelt. In ihr und über sie werden Zukunftsorientierungen transportiert, Lebensentwürfe realisiert (Krafeld 2000, 23).

Alltagsordnend und biografiestrukturierend wirkt Erwerbsarbeit nicht allein, weil sie, wie es die Normalerwerbsbiografie vorsieht, zu einem zeitlich wie inhaltlich und sozial kontinuierlichen Lebenslauf, in der Abfolge von Sequenzen (Ausbildung, Beruf, Ruhestand), beiträgt, sondern weil sie zudem „unabhängig von den Wechselfällen der jeweiligen Situation und von

---

<sup>16</sup> „In Arbeit, wie wir sie heute kennen, ist aber diese anthropologische Grundkonstituante bis zur Unkenntlichkeit verschwunden hinter einem historisch-fundamentalen Verständnis von Arbeit, nach dem sich glücklich

der Notwendigkeit, sein Leben von Tag zu Tag zu fristen [macht]; sie ermöglicht eine biografische >>Langsicht<< (Elias), also Befriedigungsaufschub, Investition und Planung; und sie legitimiert entsprechende längerfristige Ansprüche“ (Kohli 1994, 225). Die Erwerbsarbeit schöpft ihren Wert für den Einzelnen daraus, dass sie einen zentralen Bezugsrahmen für die Planung und Gestaltung der eigenen Biografie darstellt. „Für die eigenen Lebensbedingungen und Lebensperspektiven ist die Abhängigkeit von Erwerbsarbeit im Grunde unersetzlich. Manches spricht sogar dafür, daß angesichts der Krise ihre Bedeutung eher zu- als abnimmt.“ (Krafeld 2000, 23)

Die Gewichtung der Funktionen von Erwerbsarbeit untereinander hat sich im Lauf der Jahrzehnte zugunsten der persönlichkeitsbildenden Funktion verschoben. Ablesen lässt sich das an der deutlichen Ausprägung sinnhaft-subjektbezogener beruflicher Ansprüche (s. u.). Obschon angesichts ungünstiger Realisierungschancen das Pendel wieder mehr in Richtung der ökonomischen Funktion schlägt und materiell-instrumentelle Orientierungen wie beispielsweise Arbeitsplatzsicherheit betont werden (s. u.). Die (scheinbar) widerstreitenden Motivationen finden in einer pragmatisch begründeten Wertesynthese zusammen.

- *Erwerbsarbeit als ein Medium der Identitätskonstruktion* -

Die Erwerbsarbeit stellt somit einen wesentlichen Baustein für die Konstruktion der persönlichen Identität dar<sup>17</sup>. *Identität* soll verstanden werden als ein kontinuierliches, nicht aber statisches Erleben des Sich-Selbst-Gleichseins<sup>18</sup>. Schäfers beschreibt den *Prozess* der Identitätsentwicklung als ein „prüfendes Sich-Einlassen auf die Umwelt“ (ders. 1985, 88), dazu angeht zu klären, wer bin ich und wer sind die anderen, was haben wir gemein, was unterscheidet uns, welche Rollen übernehme ich und wie sehen dafür die Anforderungen und Erwartungen aus, welchen gesellschaftlichen Status habe ich inne, wo verorte ich mich innerhalb des sozialen Raums (Vogt 2000, 77). In diesem Prozess von Fragen und Antworten ist die *Aktivität* Mittel und zugleich Verbindungsglied zwischen Individuum und Umwelt. „Identität lässt sich nur über die Definition, also die Eingrenzung, Einfassung und Darstellung des Selbst in der Interaktion, gewinnen.“ (Hettlage 2000, 31) Handelnd eignet das Individuum sich seine Umwelt an, erfährt und verändert diese. Das Wechselspiel von Begreifen und Eingreifen ist konstitutiv für die Ich-Bildung, und diese ist Ergebnis wie Voraussetzung des Handelns.

Für den/die EinzelneN ist die *Erwerbsarbeit* eine zentrale Form aktiver, produktiver Auseinandersetzung mit der sozialen und gegenständlichen Umwelt und damit ein Medium der Identitätsentwicklung (vgl. Kupka 1993). Grundlegend für diesen Prozess ist die „Tätigkeit, und zwar als sinnvoll und persönlichkeitsbildend erlebte Tätigkeit, die nicht berufsspezifisch oder dauerhaft sein muß, also keine Zukunftsgarantien abzugeben braucht“ (Rückriem / Erdmann 1996, 56). Im Zuge einer fortschreitenden gesellschaftlichen Modernisierung spielt die (Erwerbs-)Arbeit zunächst als *bloßes Tätigsein*, nicht zwangsläufig in Form eines fixierten Berufes, eine immer größere Rolle für die Identitätsbildung. Erwerbsarbeit wird als das Medi-

schätzen soll, wer (Erwerbs-)arbeit hat.“ (Krafeld 2000, 188)

<sup>17</sup> Zum Verhältnis von Erwerbsarbeit und Identität siehe auch Negt 2000; Wulff 2000.

um, das den Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter ebnen und besiegeln soll, gehandelt. Von (nach wie vor) zentraler Bedeutung für den eigenen Biografieverlauf wird an ihr der Wechsel vom Schul- ins Beschäftigungssystem festgemacht, der einen Wendepunkt im Leben des/der Einzelnen verheißt: von der ökonomischen Abhängigkeit vom Elternhaus hin zur materiellen Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, von eingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe zum vollwertigen Mitglied der Gesellschaft mit allen Rechten und Pflichten. Darüber hinaus hat mit der Individualisierung<sup>19</sup> biografischer (Lebens-)Muster und Pluralisierung persönlicher Optionen die subjektive Seite von Erwerbsarbeit an Bedeutung gewonnen (s. u.): „Man will sich in der Arbeit nicht wie ein Jedermann, sondern als Subjekt mit besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen verhalten können und die Tätigkeit in der Dimension persönlicher Entfaltung und Selbstverwirklichung interpretieren können.“ (Baethge 1991, 8) Arbeit, vorrangig im Sinne von Erwerbsarbeit, wird als Mittel der Identitätsfindung und – stabilisierung gesehen, das auf Selbstverwirklichung, Zugewinn an Selbstbewusstsein und Unabhängigkeit ausgelegt ist (Hantsche 1990, 64ff.)<sup>20</sup>.

Diese Perspektiven zusammenfassend, schafft die Erwerbsarbeit im Allgemeinen und der Beruf im Besonderen Voraussetzungen für Identität im Sinne eigenständiger Handlungsfähigkeit, die es ermöglicht anhand spezifischer orientierender Handlungsmuster multiple Realitäten und Handlungsfelder zu kombinieren und miteinander in Einklang zu bringen.

#### - Erwerbsarbeit und Identitätsfindung im Jugendalter -

Jenseits der vielfältigen Ansätze das, was ‚Jugend‘ ist/sein soll, zu beschreiben<sup>21</sup> und der Diskussion um deren jeweilige Erklärungskraft lässt sich vorsichtig formulieren, dass junge Menschen mehr als solche anderen Alters sich mit ähnlichen Fragen und Aufgabestellungen beschäftigen: nämlich, eine relativ stabile Identität auszubilden – möge sie auch im Wesentlichen auf Offenheit und Unabgeschlossenheit basieren –, Qualifikationen zu erwerben und sich auf einen beruflichen Weg vorzubereiten, eine eigene ökonomische Basis zu erwirtschaften und den Wert von Geld zu erlernen wie einzusetzen, kurz die Konsumentenrolle zu übernehmen, emotionale Unabhängigkeit von den Eltern zu erlangen, eine Zukunftsperspektive zu entwickeln und einen Lebensentwurf zu zeichnen u. a. m.<sup>22</sup>. Da diese Entwicklungs-/ Lebens-

---

<sup>18</sup> Eine ebenso detaillierte wie überblicksartige Definition findet sich bei Golisch 2002, 224ff.

<sup>19</sup> Zur Kritik an der Individualisierungsthese vgl. Vester 2000.

<sup>20</sup> Dabei ist „die entscheidende Frage, ob man den Arbeitsprozess als ein sinnvolles, erfüllendes und gestaltendes Tun erfährt oder ob es sich um eine sinnentleerte – in marxistischer Perspektive „entfremdete“ – Praxis handelt, die der eigenen Identität bestenfalls nichts hinzufügt, meist aber eher als degradierend und deformierend erfahren wird“ (Vogt 2000, 88 f.). Skeptisch äußert sich auch Sennett, nach dessen Ansicht sich de facto viele Menschen nur *oberflächlich* mit ihrer Arbeit identifizieren. Mag sie auch klar und einfach strukturiert sein, so ist sie auch aus genau diesen Gründen unverständlich, weil als es ihr an Komplexität und Herausforderungen mangelt, weil ihr der Gesamtzusammenhang fehlt (vgl. ders. 1998).

<sup>21</sup> Einen historischen Abriss der verschiedenen Konzeptionen von Jugend liefert Liebau 1996. Hurrelmann gibt einen Überblick über Theorien der Jugendforschung (ders. 1997). In dem Sammelband von Sander und Vollbrecht (Hg.) wird ‚Jugend‘ aus dem Blickwinkel der Disziplinen Pädagogik, Soziologie, Psychologie und Jura beschrieben (dies. 2000). Ferchhoff klassifiziert *die* Jugend in mehrere ‚Teiljugenden‘ und versieht sie mit entsprechenden Attributen (ders. 1999). Und auch Lenz spricht von „Jugend im Plural“ (ders. 1990, 1988) Diese Aufzählung ließe sich beliebig erweitern.

<sup>22</sup> Zu theoretischen Positionen zu ‚Entwicklungsaufgaben‘ (Havighurst 1974) im Jugendalter vgl. Reinders 2002.

themen immer weniger in einer verallgemeinerbaren Intensität und Ausdauer, geschweige denn zu bestimmten Zeitpunkten oder gar in einer festgelegten Reihenfolge innerhalb der Biografie bearbeitet (vgl. Fuchs-Heinritz / Krüger 1991), gewissermaßen aber in einem, wenngleich nur schwer bis gar nicht einzugrenzenden Zeitraum, einer Lebensphase verdichteter ‚be-handelt‘ werden, macht es Sinn die jugendtheoretischen Konzepte von ‚Moratorium‘ und ‚Transition‘<sup>23</sup> zu verknüpfen. Auf diese Art und Weise trägt man dem Umstand Rechnung, dass junge Menschen sich in einer bestimmten Phase ihres Lebens, mag man sie ‚Jugendphase‘ nennen oder nicht, intensiviert mit den oben genannten und weiteren Fragen, Aufgaben der Persönlichkeitsentwicklung auseinandersetzen (müssen). Zudem verweist der Begriff der Transition darauf, dass es sich bei der Konstruktion der Identität um einen *Prozess* handelt, der im Jugendalter zwar verstärkt in Gang kommt, von seinem prinzipiellen Charakter her aber fortdauernd in Bewegung bleibt und tendenziell nicht abgeschlossen wird<sup>24</sup>.

Die zeitliche Ausdehnung der Ausbildungs-, Schulzeiten hat jungen Menschen nicht nur eine längere Verweildauer in Bildungsinstitutionen beschert, sondern auch einen größeren Spielraum, um sich selbst auszuprobieren, die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu entdecken und ihnen nachzugehen. Das allgemeine „Zugeständnis größerer Experimentier- und Irrtumspielräume [...], als sie Arbeitssituationen zu gewähren pflegen“ (Baethge 1991, 12) erlaubt ihnen, sich mehr mit sich selbst zu beschäftigen, mehr Eigensinn zu entwickeln. Die Bedingungen, in altershomogenen Gruppen jugendspezifische Stile und Verhaltensformen zu realisieren, sind optimiert. Nach Vogelsang hat sich somit nicht allein seine zeitliche Dimension der ‚Jugendphase‘, verändert, sondern auch seine inhaltliche Gestalt, und zwar „vom psychosozialen Moratorium zum psychosozialen Laboratorium“ (ders. 2001, 12).

Ungeachtet der ‚zahlreich offerierten Möglichkeiten des ‚Selbstversuchs‘ wie der ‚Genese‘ von Jugendkultur führt die längere Freistellung von Erwerbsarbeit und damit von der Sorge um die materielle Sicherung der eigenen Existenz schlicht auch zu einem Mehr an frei verfügbarer Zeit führt. Doch der spätere Eintritt in das Erwerbsleben<sup>25</sup> hat zur Folge, dass junge Menschen soziokulturell gesehen zwar relativ mündig und eigenständig sind – als KonsumentInnen, als MediennutzerInnen, als politisch Aktive, als (Geschlechts-) PartnerInnen –, ökonomisch aber länger abhängig von ihren Eltern bleiben (Golisch 2002, 221). Wann die finanzielle Eigenständigkeit, gekoppelt an Berufsfindung und –einstieg, erreicht sein wird, wird biografisch immer weniger planbar. Je höher das Bildungsniveau und/ oder die soziale Schicht, desto größer die zeitliche Ungewissheit, was den Eintritt ins Erwerbsleben anbelangt (Schröder 1995, 180ff.). „Die finanzielle Selbstständigkeit, die sich i. d. R. auf eine materielle

---

<sup>23</sup> Der Begriff des ‚Moratoriums‘ versteht Jugend als eigenständige, abgegrenzte Phase mit stark ausgeprägter Autonomie in der Art der Lebensführung und ist damit mehr auf die Gegenwart orientiert als die Vorstellung, die hinter dem Begriff der ‚Transition‘ steht. Dieser soll das prozesshafte und zukunftsorientierte der Jugendphase als Übergang in den Status von Erwachsenen zum Ausdruck bringen (vgl. Reinders u.a. 2001).

<sup>24</sup> Problematisch wird jedoch die eine wie die andere Sichtweise auf die Jugendphase da, wo sie als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben beschrieben wird, die Wege dahin und der Übergang selbst dazu aber immer ungewisser werden.

<sup>25</sup> Eindrücklich zu belegen ist dies an der rückläufigen Erwerbsquote bei den unter 20-Jährigen: Von 1925 bis 1991 hat sich die Zahl der Erwerbstätigen in dieser Altersgruppe fast halbiert, bei den jungen Männern von 84,8% auf 44,6%, bei den jungen Frauen von 65,3% auf 37,2% (Erdmann / Rückriem 1996, 12).

Unabhängigkeit von der Eltern bezieht, besitzt für Jugendliche jedoch nicht nur für die Zuordnung zur Welt der Erwachsenen Relevanz, sondern trägt auch dazu bei, eine eigene und von den Eltern unabhängige Lebensperspektive zu entwickeln.“ (ebd., 191)

Dieses Erleben partieller Unmündigkeit und eingeschränkter Selbständigkeit setzt sich in der schulischen Ausbildung fort. Das dortige Rollengefüge Lehrende-Lernende in Kombination mit der vorherrschenden Lernpraxis erfahren SchülerInnen als Widerspruch zu ihrer gewonnenen Reife aus bereits vollzogenen „Teilkarrieren“ (vgl. Hiller 1999, nach Alber 2000) in anderen Lebensbereichen/ Handlungsfeldern und ihrer ‚Ich-Erfahrung‘. Ein „längeres Verharren in einem Typ rezeptiver Tätigkeit und praxisentzogener Lernprozeß statt der früheren Erfahrung konkreter Arbeit“ (Baethge 1985, 305) bietet ihnen eher selten die Möglichkeit zu (selbst-)verantwortlichem Handeln und schafft weniger Interaktionssituationen, die sie eine Anerkennung als eigenständiges Subjekt erfahren lassen. Die Erfahrung des Konsumierens steht vor der des Agierens.

Unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen und –wegen werden die ausgetretenen Pfade des Erwachsenwerdens für Jugendliche immer weniger begehbar, ob und wann sie ans Ziel gelangen, immer ungewisser. Angesichts dieser Unwägbarkeiten legen sie ihre Route individuell fest, weichen aus auf andere Wege. Dieses Vorgehen partiellen Erwachsenwerdens hie und da erfolgt im Rahmen von ‚Teilkarrieren‘, wonach Jugendliche in verschiedenen Lebensbereichen, zu denen u. a. Ausbildung/Beschäftigung, Finanzen, Zeitmanagement/Freizeitverhalten gehören, Kapital erwerben, dieses umwandeln oder es bisweilen auch verlieren. Der individuelle Karriereverlauf ist abhängig von Art, Menge und Zusammensetzung des ökonomischen, kulturellen, sozialen und symbolischen Kapitals eines Individuums. Abhängig von diesen Ressourcen des Handelns ist ebenfalls die Stellung im sozialen Raum, zumal über die verschiedenen Kapitalformen, so die Bourdieusche Vorstellung (vgl. ders. 1979, 1983, 1991), geregelt wird, „wann ich wie lange in welchem Kontext mit wem (und mit welchen Konsequenzen) interagieren und kommunizieren kann. Sie stellen somit entscheidende Instrumente und Restriktionen für die Identitätskonstruktion dar“ (Vogt 2000, 78).

Eine derart differenzierte Betrachtung macht es möglich, „den Blick für die vielseitigen Lebenslagen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu öffnen und zu erkennen, in welchen Bereichen sie viel Kapital besitzen und wo sie Kapitalbedarf haben“ (Alber 2000, 109). Übertragen auf die Wege bzw. Felder des Erwachsenwerdens heißt das zum Beispiel, dass Jugendliche in der Regel zwar über nur wenig eigenes ökonomisches Kapital und damit über die Möglichkeit, ihr Leben nach persönlichen Wünschen und Bedürfnissen aktiv zu gestalten, verfügen, wohl aber über ein stetig anwachsendes kulturelles Kapital, maßgeblich (Aus-)Bildungskapital, das sie mit Wissen und Kompetenzen ausstattet, mit Abschlüssen und Titeln versorgt. Und auch an sozialem Kapital mangelt es ihnen meist nicht: Sie können auf vielfältige Beziehungen, sei es aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu Peers, zu Vereinen oder einer Jugendszene, verweisen und spinnen daraus Netzwerke unterschiedlichster Güte (vgl. Hitzler / Bucher / Niederbacher 2001). Nicht zuletzt wissen Jugendliche ihr symbolisches Kapital, als ein Agglomerationsergebnis aus den anderen Kapitalsorten, für die Selbststilisierung und

sichtbare Distinktion von anderen zu nutzen<sup>26</sup>. So wie die Kapitalien Ressource und Wegmarker in Einem für den Verlauf der Teilkarrieren in den verschiedenen Lebensbereichen darstellen, entscheidet das Ausmaß der Kapitalienakkumulation über die Möglichkeiten und den Stand der Identitätskonstruktion. Andersherum ausgedrückt: „*Kapitalrestriktionen* bringen auch *Identitätsrestriktionen* mit sich.“ (Vogt 2000, 96)

Diese Diskrepanz, diesen Balanceakt, diesen Schwebezustand zwischen ‚schon‘ und ‚noch nicht‘ in der biografischen Entwicklung<sup>27</sup>, versuchen junge Menschen bewusst oder unbewusst, so meine These, zum Beispiel im Jobben aufzubrechen. Sie suchen nicht nur Freiräume, sondern trachten auch danach klare Grenzen zu erfahren, so wie sie Arbeitssituationen bieten. Sie wollen nicht nur versorgt werden, sondern sich konkret betätigen und produktiv sein. Sie genießen die ‚Narrenfreiheit‘ des Jugendalters nicht nur, sondern streben nach Verantwortung und gesellschaftlicher Teilhabe. Sie „sehen die Arbeit auch als Gelegenheit an, etwas Neues zu lernen, sich weiterzuentwickeln und ein Gefühl der Kompetenz und Unabhängigkeit zu gewinnen“ (Baethge 1991, 9).

#### - *Kehrseiten der Freiheit* -

Hierin liegt auch schon die Krux der Entwicklung: Das Zusammenwirken von Individualisierung, Entstrukturierung der Jugendphase (Destandardisierung von Statuspassagen und Lebenslaufmustern, Aufweichung von Altersnormen)<sup>28</sup> und der Verlängerung von Schul- und Ausbildungszeiten evoziert eine (zeitliche wie inhaltliche) Ausweitung von Entwicklungsspielräumen und hat damit nicht nur mehr Freiheiten und Möglichkeiten der Lebensgestaltung für junge Menschen mit sich gebracht, sondern auch neue Abhängigkeiten geschaffen, alte bekräftigt und den Zwang zu wählen erhöht. Man darf, aber man muss auch entscheiden und, vor allem, die Konsequenzen seiner Entscheidung tragen. „Der moderne Mensch, immer wieder in der Wolke der Ungewissheit, Unübersichtlichkeit und Orientierungslosigkeit verschwindend, sich in sie zurückziehend, muss, selbst wenn er dies tut oder sogar um dies zu tun, *wählen* und *entscheiden*.“ (Gross 2000, 57)

Doch was ist eine ‚kluge‘ Wahl, eine ‚richtige‘ Entscheidung? Das Risiko liegt in der Vielfalt der Möglichkeiten und vor allem in der Menge ihrer nicht gewählten Varianten. Präformierte Antworten in Gestalt von Gewissheiten, Strukturen, Routinen, Altersnormen, Statuspassagen besitzen zusehends weniger Orientierungskraft. Gesellschaftlich normierte Lebensentwürfe werden von der Wirklichkeit überholt. Doch „ohne Wegmarkierungen gibt es weder planvolles Handeln noch Selbst-Erfahrung. Wer nicht weiß, wohin er will, dem weht nie ein günstiger Wind“ (Hettlage 2000, 31). Während die Einen aus der Orientierungslosigkeit eine Tugend (vgl. Goebel / Clermont 1997) zu machen wissen, führt diese Entwicklung bei den An-

<sup>26</sup> Zur Frage jugendkultureller Szenen und Stile seien stellvertretend für die große Auswahl an Veröffentlichungen folgende genannt: Ferchhoff 1990, 1995; Ferchhoff / Neubauer 1997; Ferchhoff / Sander / Vollbrecht 1995; SpoKK 1997.

<sup>27</sup> „Für die Schülerinnen und Schüler dürfte dieses Normalunbehagen darin kulminieren, mehrere Jahre lang der Gleichaltrigengruppe, ihren Mentalitäten, Weltdeutungen, Identitätsmustern und Verhaltensstilen, die oberste Relevanz zuzusprechen und sich doch mit den Forderungen der Erwachsenenenseite einigermaßen arrangieren zu müssen.“ (Ziehe 1997, 39)

<sup>28</sup> Vgl. dazu Fuchs-Heinritz 2000; Fuchs-Heinritz / Krüger 1991; Schröder 1995.

deren dazu, dass sie „gegenüber diffusen und entgrenzten Zielen entweder abgestumpft ermüden oder unter dauerndem Erwartungsdruck und erhöhtem Enttäuschungsrisiko stehen“ (Hettlage 2000, 35).

*„Ich möchte keine Hausfrau werden. Ich möchte einen Beruf haben, den ich so liebe, dass ich ihn bis zum Ende machen kann. Obwohl man sagt, dass es schwierig werden könnte. Man sollte sich darauf einstellen, im Leben mehrere Berufe ausüben zu können.“* (Aloe, 22)

An dem Zitat von Aloe wird vielerlei deutlich: Zum einen grenzt sie sich entschieden gegen die traditionelle Frauenrolle der Hausfrau ab, die ohnehin in dieser Ausschließlichkeit kaum noch gelebt wird, von der Realität also längst überholt ist, und bekundet damit für sich die Selbstverständlichkeit, einer Erwerbsarbeit nachzugehen. Zum anderen hegt sie die Vorstellung, dass der Beruf, den sie einmal wählen wird, ein ganz besonderer sein muss, zumal oder weil sie ihn bis zum Ende ihrer Erwerbstätigkeit auszuüben gedenkt. Zugleich sieht sie sich gezwungen, sich mit einer gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinanderzusetzen, wonach vieles darauf hindeutet, dass *auch sie* wahrscheinlich kaum noch mit *einer* Ausbildung für den *einen* Beruf ihre erwerbsarbeitliche Zukunft bestreiten können wird<sup>29</sup>.

#### - Zentralität der Erwerbsarbeit für das eigene Lebenskonzept -

Die zentrale Bedeutung von Erwerbsarbeit im Lebenskonzept junger Menschen hat an Geltungskraft nur insofern an Absolutheit eingebüßt, als sich ihre Stellung gegenüber anderen Lebensbereichen relativiert hat<sup>30</sup>. Die grundsätzliche Erwerbsorientierung ist bei weiblichen und männlichen Jugendlichen gleichermaßen stark ausgeprägt<sup>31</sup>, wobei für Mädchen der „emanzipatorische Charakter“ (Krüger 1991, 157) im Vordergrund steht, „während für männliche Jugendliche die Erwerbsbiografie ein alltäglicher Zwang oder eine gesellschaftlich notwendige Perspektive mit Selbstverständlichkeitscharakter ist.“ (ebd.) So sind Autonomie und materielle Unabhängigkeit, die sie über eine Erwerbstätigkeit zu erreichen trachten, gerade für junge Frauen besonders wichtig (vgl. Oechsle 1990; vgl. Kap. 3.3).

Angesichts der Bedeutsamkeit der Erwerbsarbeit für das eigene Leben und der Schwierigkeit, den Schritt in das Berufsleben zu schaffen, wären nach einer Studie von Zinnecker und Behnen 54% der befragten SchülerInnen zwischen 10 und 18 Jahren entsprechend stolz auf einen erfolgreichen Start in den Beruf – Mädchen (62%) noch mehr als Jungen (44%) (ebd. 2002, 121ff.). „Berufliche Integration wird von allen Jugendlichen als Voraussetzung für gesellschaftlichen Status und Teilhabe an materiellem Wohlstand begriffen.“ (Raab 1996, 193)

In gleicher Weise von einer Berufstätigkeit abhängig ist eine Verwirklichung persönlicher Interessen und Lebenspläne, der Aufbau einer sinnstiftenden Lebensperspektive und das Erlan-

<sup>29</sup> Dass diese Einschätzung verallgemeinerbar ist, zeigen die Ergebnisse qualitativer Interviews von Mansel (2001): „Im Rahmen der Planung des beruflichen Werdegangs ist den Befragten durchaus bewusst, dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass sie nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung den größten Teil ihres Lebens im erlernten Beruf arbeiten können. Sie stellen sich auf Tätigkeitswechsel und Umschulungen ein und betonen das hohe Ausmaß an Flexibilität, welches im Erwerbsleben erforderlich ist, um am Arbeitsmarkt die Chancen wahrnehmen zu können.“ (ebd., 84)

<sup>30</sup> „Für insgesamt 52,6% gibt die Arbeit dem Leben einen Sinn, auch wenn sie für 45,7% nicht alles im Leben ist.“ (Golisch 2002, 209)

<sup>31</sup> Nach Golisch sehen 91% der weiblichen und 95% der männlichen Jugendlichen in der beruflichen Erwerbstätigkeit ein vorrangiges Ziel für ihr Leben (ders. 2002, 81).

gen sozialer Anerkennung (s. o.). „Nicht Arbeit und Beruf an sich besitzen bei den Jugendlichen eine große Bedeutung, sondern deren besondere Qualität.“ (Erdmann / Rückriem 1996, 39) Dass die Erwerbsarbeit gerade bei jungen Menschen eine subjektive Wandlung erfahren hat, lässt sich an ihren Ansprüchen an eine künftige berufliche Tätigkeit ablesen.

*- Ansprüche an eine künftige berufliche Tätigkeit -*

Das relativ klare Bekenntnis zur Erwerbstätigkeit<sup>32</sup> wird begleitet von einer zunehmenden *Subjektivierung* der Erwerbsarbeit. Die Ansprüche und Einstellungen, die ursprünglich in anderen Lebensbereichen formiert und formuliert wurden, werden vermehrt an die Arbeitswelt herangetragen<sup>33</sup>. Sie richten sich im Kern auf *Selbstbestimmung und relative Autonomie im Denken und im Tun*. Gemeint ist damit ein selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten, das Gestaltungsspielräume aufweist, nach Eigeninitiative verlangt und die Möglichkeit zur Partizipation an Entscheidungsprozessen beinhaltet. Die Art und Weise, wie Entscheidungen getroffen, Informationen vermittelt, Konflikte gelöst werden, soll dem Ideal der ‚herrschaftsfreien Kommunikation‘ (Habermas) folgen (vgl. Oechsle 1990, Pörnbacher 1999). Der Kontakt zu anderen, mit denen ein kollegialer Umgang und Austausch gepflegt werden soll, ist somit ein weiteres wichtiges Element. Es werden Arbeitssituationen gesucht, in denen eine solche daseinserfüllende Entfaltung möglich ist<sup>34</sup>.

Ein zweiter wesentlicher Aspekt ist der der *Selbstverwirklichung* in der Arbeit. Mit den Worten Baethges: „wer also *die Arbeit auf sich* und *nicht sich auf die Arbeit* bezieht“ (ders. 1991, 10). Die Tätigkeit soll, gemessen an den je eigenen Interessen und Fähigkeiten, abwechslungsreich, sinnvoll und befriedigend sein. Laut der Jugendstudie von Baethge u. a. haben drei Viertel der Beschäftigten, ArbeiterInnen, Angestellte und auch Un- oder Angelernte „subjektbezogene Ansprüche an Arbeit, die sich entweder auf den Tätigkeitsinhalt oder auf das kommunikative Beziehungsgeflecht der Arbeit konzentrieren (...): Man will innerlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person einbringen können und über sie eine Bestätigung eigener Kompetenzen erfahren. Man will sich in der Arbeit nicht wie ein Jedermann, sondern als Subjekt mit besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen verhalten und die Tätigkeit in der Dimension persönlicher Entfaltung und Selbstverwirklichung interpretieren können.“ (ebd. 1994, 246) Die Tätigkeit soll das also eigene Interesse bedienen, Vielseitigkeit bieten, eigene Kompetenzen erfahrbar machen, sinnhaftes Tun ermöglichen, sozial und kommunikativ integrieren, kooperativ organisiert sein. Zusammengefasst lassen sich diese Ansprüche auf folgenden Nenner bringen: Handeln aus Eigeninteresse mit dem Ziel der Selbstentfaltung bei deutlicher Bereitschaft zu persönlichem Engagement.

Diese Arbeitsorientierungen, verstanden als inhaltlich berufsbezogene Ansprüchen, sind nicht nur Ergebnis eines *allgemeinen* Wertewandels (Heinz / Krüger 1990, 87; Golisch 2002, 203ff.)<sup>35</sup>, sondern zugleich die Fortsetzung einer Entwicklung, wie Baacke sie bereits für die

<sup>32</sup> Für 90% der AbiturientInnen besitzt Arbeit eine zentrale Bedeutung, ebenso für fast zwei Drittel der Real-schülerInnen, aber für weniger als 50% der HauptschülerInnen (ebd.,202).

<sup>33</sup> Zu Einstellungen von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland siehe auch Schröder 2000.

<sup>34</sup> Die eigenen Fähigkeiten im Beruf entwickeln zu können, halten über 90% der Jugendlichen für sehr bis ziemlich wichtig. Kreativ sein zu können, wünschen sich fast 85% (Schröder 1995, 96ff.).

<sup>35</sup> Eine Befragung von Erwerbstätigen im Alter von 19 bis 25 Jahren hat ergeben, dass diese der Erwerbsarbeit weder einen geringeren Stellenwert in ihrem Leben einräumen, noch sich innerlich distanzieren von dem,

Jugend der 80er Jahre konstatiert hat<sup>36</sup>: Demgemäß formulieren Jugendliche heute ihre Erwartungen einerseits noch pointierter und zielgerichteter<sup>37</sup>, andererseits wesentlich pragmatischer. Jugendliche sehen Berufsarbeit sachlich nüchtern, verhalten sich realitätsbezogen und sehen sich selbst verantwortlich für ihr Leben: „Arbeitspragmatismus der Jugendlichen als konsequente Folge eines allgemeinen Lebenspragmatismus. Gemeint ist damit, daß der Entgrenzung und Optionalisierung heutiger Lebensverhältnisse eine Individualisierung und Flexibilisierung der jugendlichen Erwerbsbiografie korrespondiert.“ (Vogelsang 2001, 44)

Bei aller realistischen Einsicht, dass es sich bei Arbeit um ein immer knapper werdendes gesellschaftliches Gut handelt<sup>38</sup> und die Realisierungschancen individueller Wünsche geringer werden oder zumindest mehrerer Anläufe und Umwege bedürfen, bewahren sich die Jugendlichen nichtsdestotrotz einen gewissen Idealismus hinsichtlich ihrer beruflichen Vorstellungen<sup>39</sup>. „So erwarten gerade junge Menschen aus der Freude am Beruf einen wesentlichen Beitrag zur Lebenserfüllung/-bejahung und kaum einer würde seinen Beruf aufgeben, auch wenn seine materielle Existenz durch ein fixes arbeitsfreies Einkommen gesichert wäre.“ (Golisch 2002, 81)

Je nach *schulischer Vorbildung* differieren die Ansprüche an die berufliche Tätigkeit: Während AbiturientInnen vermehrt das Moment beruflich-individueller Selbstverwirklichung in den Vordergrund stellen und auf abwechslungsreiche Arbeitsinhalte setzen, streben RealschülerInnen eher einen Mix aus materiell-instrumentellen und sozial-kommunikativen Faktoren an: ein hohes Einkommen, günstige Karriereaussichten sowie ein gutes, kollegiales Arbeitsklima. Für HauptschülerInnen zählen dagegen vorrangig die Verfügbarkeit eines Ausbildungsplatzes, die Arbeitsbedingungen, ein angemessenes Einkommen und die Chance auf Aufstieg und soziale Anerkennung (Golisch 2002, 48ff.). „Mit der Schulbildung stiegen soziale und Machtorientierung, wachse der Wunsch nach Unabhängigkeit. Ferner hat man eine interessengeleitet-engagierte Haltung eher bei hohem Bildungsniveau, konventionell-materielle Einstellungen eher bei geringerer Bildung, freizeitbezogen-hedonistische Präferenzen dagegen in allen Bildungsgruppen festgestellt.“ (ebd., 202f.)

Die Maxime neigungsbezogener Selbstverwirklichung im Job findet ihren Niederschlag in dem *Prozess der Berufswahl*, der von einer Mischung aus emotional, erlebnisorientierter Ori-

---

was sie tun. Vielmehr hat die Bedeutung der Tätigkeit als solche einen Wandel erfahren (Hantsche 1990, 64ff.).

<sup>36</sup> Jugendliche wünschen sich von der Berufstätigkeit „nicht nur Verdienst, Anerkennung und Aufstieg (...), sondern gute Arbeitsverhältnisse, kommunikative Offenheit, verantwortliche Mitentscheidung“ (Baacke 1987, 115 zitiert nach Bohnsack 1991, 27).

<sup>37</sup> Die Shell-Studie von 2002 diagnostiziert einen leistungsorientierten Habitus (ebd., 19): Konkret ist bei 82% der befragten Jugendlichen Karriere machen angesagt (ebd., 18). Laut den Ergebnissen der Untersuchung von Jaide / Hille wollten 1994 bereits 77% der westdeutschen Jugendlichen Karriere machen (ebd., 51).

<sup>38</sup> Jenseits aller Berufswahlmotive wie Spaß und Selbstverwirklichung ist angesichts der Lage am Arbeitsmarkt die Sicherheit des Arbeitsplatzes für 40% der weiblichen Jugendlichen West, 47% der männlichen von Bedeutung (Jaide / Hille 1994, 54). Vgl. dazu auch Schröder 1995, 96ff.

<sup>39</sup> Nach einer Längsschnittstudie „Jugend in Brandenburg 2001“ stehen einerseits hedonistisch-selbstverwirklichende Werte bei Jugendlichen ganz oben stehen („das Leben genießen“, „erfüllte Arbeit“) (Hess, Sturzbecher 2002, 17). Andererseits erkennen die Jugendlichen, dass zur Realisierung einer anspruchsvollen Berufstätigkeit und eines hohen Lebensstandards eigene Anstrengungen und Leistungen nötig sind (ebd. 37).

entierung einerseits und materiell-existenzsicherndem Kalkül andererseits geprägt ist (vgl. Griepentrog 2001). Berufswahlmotiv ersten Ranges ist laut einer Untersuchung von Fobe / Minx (1996) Spaß, Freude und Interesse an einer Tätigkeit (Griepentrog 2001, 119f.). Persönliche Befriedigung aus ihrer beruflichen Tätigkeit ziehen zu können, hat für 43% eine sehr große, für 40% der Jugendlichen in den alten Bundesländern eine große Bedeutung (Jaide / Hille 1994, 51). Der Wunsch nach guten Verdienstmöglichkeiten rangiert dahinter (vgl. ebd.; Fobe / Minx 1996 in Griepentrog 2001).

Vergleicht man die Einstellungen von *ost- und westdeutschen* Jugendlichen zu Fragen nach Lebens- und Berufsperspektiven, so zeigen sich die Jugendlichen aus dem Osten Deutschlands anspruchsvoller, was einen attraktiven und interessanten Beruf, die finanzielle Absicherung und das persönliche Engagement diesbezüglich angeht. 55% verfolgen bei der Berufswahl derartige Motive, während es aus dem Westen nur 45% sind (Schmidtchen 1997, 122). Einen ähnlich gelagerten Trend beschreibt bereits die Schülerstudie '90, wonach 44% der SchülerInnen aus den neuen und 38% aus den alten Bundesländern Erfüllung in Arbeit anstreben. (Behnken 1991, 100) Konsens zwischen Ost und West ist, dass Arbeit im positiven Sinne zur Identitätsentwicklung beiträgt (Schmidtchen 1997, 126 ff.).

#### - Situation am Ausbildungs-/Arbeitsmarkt -

Die Erwerbsarbeit bleibt also für viele die „Achse der Lebensführung“ (Beck 1986, 220 zitiert nach Olk / Strikker 1990, 159). Doch, wo ein Großteil der Jugendlichen zumindest zeitweise von Arbeitslosigkeit betroffen ist (Krafeld 2000, 10ff.), klaffen *Lebenskonzept*<sup>40</sup> und *Lebensrealität* auseinander. Subjektive Wünsche und objektive Chancen driften mitunter auseinander. In der Konsequenz wird bei zunehmender erwerbsarbeitlicher Planungsunsicherheit die gesamte Lebensführung/-planung in Frage gestellt. Die Erwerbsarbeit verliert ihre *zentrale* identitätsstiftende Bedeutung, wenngleich sie dennoch ihre ideologische Orientierungsfunktion für Lebensentwürfe beibehält<sup>41</sup>. Die abnehmende Zahl an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen lässt immer mehr Individuen auch *unabhängig* von ihrer Qualifikation aus dem Beschäftigungssystem und damit unter Umständen auch aus der Gesellschaft herausfallen bzw. gar nicht erst einsteigen. Manche mögen nur phasenweise, andere gar nicht in die Arbeitsgesellschaft integriert sein.

Die *Arbeitslosenquote* unter den abhängig beschäftigten Erwerbspersonen unter 25 Jahren belief sich im Mai 2004 auf 9,1%, bei den unter 20-Jährigen auf 3,3% (BAA <sup>3</sup>2004 bzw. <sup>2</sup>2004). In absoluten Zahlen waren damit 457.777 junge Menschen ohne Beschäftigung, davon

<sup>40</sup> Lebenskonzept meint dabei „jene situationsübergreifenden, handlungsleitenden Orientierungen für die je individuelle Arbeits-, Berufs- und Lebensplanung zusammen, von denen aus vorgegebene, konkrete Entscheidungssituationen interpretiert und entschieden und langfristige Planungen getroffen werden“ (Baethge 1985, 6 zitiert nach Kupka 1993, 54).

<sup>41</sup> Krafeld merkt an, dass gerade Jugendliche, die länger von Arbeitslosigkeit betroffen sind und nicht die nötigen Lebenswältigungskompetenzen mitbringen, sich zunehmend „gesellschaftlichen Normalitätsangeboten“ (ebd. 2000, 97ff.) wie z.B. der Erwerbsarbeit als Medium und Basis der Identitätskonstruktion verweigern. Der Typus des „Lebensästheten“ (s. u.), wie ihn Goebel und Clermont ‚entdecken‘, zeigt nur die *positive* selbstbewusste Wendung des (partiellen) Ausstiegs aus der Gesellschaft. Die *negative*, weil perspektivlose Variante verkörpert dem entgegen beispielsweise die immer größer werdende, und mit herkömmlichen (sozial-)pädagogischen Konzepten kaum noch zu erreichende Gruppe von Schulverweigerern.

290.717 in Westdeutschland (7,4%) und 166.060 in Ostdeutschland (15,2%) (ebd.). Betrachtet man die *Entwicklung* der Arbeitslosenquote (im Jahresdurchschnitt) im Zeitraum der letzten Jahre, ist der Zenit mit einer Quote von 12,2% im Jahre 1997 zwar überschritten und die Zahl Erwerbsloser unter 25 Jahren langsam rückläufig, dennoch liegt sie aber über dem Jahresdurchschnitt von 1993: 8,5% (Bundesanstalt f. Arbeit 2004). 2003 war fast jedeR Zehnte unter 25 Jahren ohne Arbeit (9,9%)<sup>42</sup> (BAA °2004).

Zugleich ist der Bestand an Jugendlichen dieser Altersgruppe in *Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung* im Vergleich zu 2002 um 6,8% angewachsen. Besonders ins Gewicht fallen hier die Maßnahmen der Eignungsfeststellung sowie Trainingsmaßnahmen, die einen Zuwachs von 41,7% im Vorjahresvergleich verzeichnen, sowie finanzielle Beihilfen zur Berufsausbildung (+ 15,4%) und Überbrückungsgeld bei Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit (+ 27,2%). Fast unverändert hoch ist die Zahl derjenigen, die in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen untergebracht sind (absolut 2003: 61.495). Um 11,9% gesunken ist 2003 dagegen die Zahl der Jugendlichen, die am Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit teilgenommen haben, ebenso die Zahl derjenigen, die sich in der beruflichen Weiterbildung befanden (- 18,9%) (BAA °2004). Ungeachtet dieser Verlagerung kann man zum einen von einem grundsätzlichen *Mehr an Qualifizierung*, auch in der Funktion als Warteschleife, sprechen, zum anderen von einem *gestiegenen Engagement* und einer *erhöhten Bereitschaft zu Flexibilität* unter Jugendlichen.

Im Laufe der zurückliegenden Jahre hat sich die Lage am *Ausbildungsmarkt* wesentlich verschlechtert: Lag die Angebots-Nachfrage-Relation (Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze je 100 NachfragerInnen) 1993 im Jahresdurchschnitt bundesweit noch bei 111,6%, belief sie sich 2003 auf 96,6% (BAA / BiB 2004). Im Mai 2004 waren 312.093 BewerberInnen noch nicht in Berufsausbildungsstellen vermittelt. Dem gegenüber standen 126.870 unbesetzte Stellen (BAA 2004 bzw. °2004). Die steigende Zahl von BewerberInnen sieht sich konfrontiert mit einem sinkenden Angebot an Ausbildungsplätzen. Während im Berichtsjahr 2001/2002 auf einen Bewerber 0,81 Lehrstellen kamen, waren es 2003/2004 nur 0,67. Noch dramatischer gestaltet sich die Situation in Ostdeutschland – wenngleich der Bestand an unvermittelten BewerberInnen hier um 5% gegenüber 2002/2003 zurückgegangen ist (im Gegensatz zu Westdeutschland mit einem Plus von 5,3%): Auf einen Bewerber entfallen 0,35 Berufsausbildungsstellen, im Westen sind es immerhin 0,80 (ebd.).

Lediglich in der Landwirtschaft werden seit 1993 *konstant* mehr Ausbildungsplätze angeboten, bis 2001 auch in Industrie und Handel, seit dem mit fallender Tendenz. Im Handwerk, aber auch im Öffentlichen Dienst werden weniger Ausbildungsverträge abgeschlossen (- 4,9% bzw. - 7,4% 2002/2003 im Vergleich zum Vorjahr) (BAA / BiB 2004 bzw. °2004).

Angesichts dieser Zahlen hat die Angst Jugendlicher vor Arbeitslosigkeit ihre allzu konkrete und reale Berechtigung. Die IBM-Jugendstudie wies bereits 1995 darauf hin, dass 58% der befragten Jugendlichen befürchteten, selbst ohne Arbeit dastehen zu können. Zum Zeitpunkt der Untersuchung sahen 78 % in der Arbeitslosigkeit *das* große gesellschaftliche und politi-

---

<sup>42</sup> Berechnet auf der Grundlage aller Arbeitslosen unter 25 Jahren, nicht nur den abhängigen zivilen Erwerbspersonen, sind es sogar 11,8% (BAA °2004).

sche Problem schlechthin. Die große Mehrheit rechnete mit einem Anstieg der Arbeitslosenzahlen (IBM-Jugendstudie 1995, 16 ff.). Auch laut der Shell-Studie von 1997 galt die größte Sorge der Jugendlichen den Problemen der Arbeitswelt: Massenarbeitslosigkeit, Lehrstellenmangel, Sozialabbau, Verarmungsprozesse (vgl. Shell 1997)<sup>43</sup>. Die Kernaussage lautete damals: „Die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht.“ (Münchmeier 1998, 18). Eine Änderung der Verhältnisse in absehbarer Zeit sahen die Jugendlichen nicht. Mit dieser vergleichsweise düsteren Zukunftsprognose haben sie Recht behalten.

Denn diese Sicht besteht ungebrochen. Die Angst der jungen Menschen vor Arbeitslosigkeit ist hoch: 60% der männlichen und 72% der weiblichen Jugendlichen empfinden die schlechte Wirtschaftslage und die zunehmende Armut in Deutschland als Angst machend (Shell 2002, 121); die Notwendigkeit, im Bereich des Arbeitsmarkt aktiv zu werden, sehen 67% der männlichen, 64% der weiblichen Befragten (ebd., 122). 71% der 10 bis 18-Jährigen sind der Ansicht, es werde bestimmt/wahrscheinlich immer weniger Arbeitsplätze geben; und 82% gehen davon aus, dass es bestimmt/wahrscheinlich nicht für alle einen angemessenen Arbeitsplatz geben und die Arbeitslosigkeit verschwinden wird (Zinnecker / Behnken 2002, 119). Andersherum gefragt, kommt Vogelsang in seiner Untersuchung von 2001 zu dem Schluss, dass 55% die Existenz adäquater Jobs für *alle* für eher unwahrscheinlich halten und lediglich 8% für eher bis sehr wahrscheinlich (ebd., 49). Jugendliche fürchten im Rahmen ihrer individuellen Lebensführung also einerseits von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein, andererseits berufliche Optionen und Wünsche gar nicht erst realisieren zu können (Mansel 2001, 77f.). Dabei gilt: „Weder soziale Herkunft noch eigene Qualifikation schützen davor, erst recht nicht eigene Leistungsbereitschaft, Mobilität, Flexibilität u. ä. Und wen es trifft, der schafft immer schwerer den Wiedereinstieg.“ (Krafeld 2000, 20)

#### - Unübersichtliche Wege in die Arbeitswelt -

Obgleich die Lage von Jugendlichen gesellschafts- und arbeitsmarktpolitisch als „hoffnungslos, aber nicht ernst“ (Hitzler / Pfadenhauer 2000, 363f.), was die persönliche Situation betrifft (s. u.), bewertet wird, wächst der „Normalisierungsdruck“ (Stauber / Walther 2000, 27). Das heißt, wie scheinbar alle anderen auch, den Übergang von der Schule in die Ausbildung, den Beruf zu schaffen<sup>44</sup>. Dabei gibt es den ‚normalen‘ Weg nicht mehr. Das Modell der Normalerwerbsbiografie läuft aus, verschwindet gar zusehends. Standardisierte Übergangsmuster existieren kaum noch, die Übergänge sind weniger strukturiert und somit auch weniger plan-

<sup>43</sup> JedeR Zweite benennt Arbeitslosigkeit als das Problem schlechthin, wobei der Anteil mit dem Alter der Befragten ansteigt (18% der 12 bis 14-Jährigen, 58,5% der 18 bis 21-Jährigen, 62,5% der 22 bis 24-Jährigen). An zweiter Stelle steht der Mangel an Ausbildungsplätzen (bei den offenen Fragen). Bei den geschlossenen Fragen geben 92% an, die steigenden Arbeitslosenzahlen als großes bzw. sehr großes Problem für die Gesellschaft einzustufen. Mehr als 88% rechnen damit, dass dies auch die persönliche Zukunft stark oder sehr stark beeinträchtigen wird (Münchmeier 1998, 18).

<sup>44</sup> „Unser gesamtes Erziehungs- und Bildungssystem tut bis heute so, die gesamte Arbeits- und Sozialpolitik sind bis heute auf die Vorstellung aufgebaut, als ob die *stabile* Integration in ein Erwerbsleben *für alle* erreichbar – und durchhaltbar – sei.“ (Krafeld 2000, 10) Und weiter: „Unsere Gesellschaft ist also immer deutlicher mit dem gebrochenen Versprechen der Arbeitsgesellschaft konfrontiert, allen Menschen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Je unübersehbarer das wird, um so mehr, um so unbedingter wird diese Vorstellung trotzdem beschworen. Es grenzt geradezu an Schizophrenie, Menschen alternativlos auf Erwerbsarbeit zu verpflichten und sie ihnen gleichzeitig systematisch vorzuenthalten.“ (ebd., 24)

bar (vgl. Preiß 1996)<sup>45</sup>. „Heranwachsende müssen nicht nur damit rechnen, beim Statusübergang von der schulischen in die berufliche Ausbildung vorübergehend keinen Ausbildungsplatz zu erhalten, so dass der Eintritt in das Erwerbsleben durch den Besuch von Warteschleifen und Überbrückungsmaßnahmen verzögert wird, sondern der gesamte weitere Lebensverlauf kann dadurch markiert werden, keinen Eingang in gesellschaftlich nützliche, produktive und bezahlte Tätigkeiten zu finden oder zumindest immer wieder und vermehrt aus dem Erwerbsleben heraus zu fallen, arbeitslos zu werden und auf die sozialen Sicherungssysteme angewiesen zu sein.“ (Mansel / Schweins / Ulbrich-Herrmann 2001, 8)

Der Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen bewirkt eine ‚Einstiegsarbeitslosigkeit‘ bei SchulabgängerInnen, wie auch bei HochschulabsolventInnen. „Für viele verlängert sich die Übergangsphase in den Beruf zu einem >>dauerhaften Provisorium<<, das aus einer Sukzession verschiedener Tätigkeiten im formellen und informellen Arbeitsmarkt und einer Kombination verschiedener Einkommensquellen besteht.“ (Kohli 1994, 229) Die Weichenstellung für den späteren Berufsverlauf erfolgt, wenn auch kaum planbar und ohne jede Gewähr (vgl. Kap. 4.1), mit der Ausbildung und setzt sich fort mit der beruflichen Erstplatzierung und ist im Nachhinein nur schwer zu korrigieren (vgl. Preiß 1996).

- Schwarz die allgemeine, bunt die persönliche Zukunft -

Wenngleich junge Menschen gestern wie heute das gesellschaftliche Problem der Arbeitslosigkeit für nicht lösbar halten, sind sie dennoch für sich selbst recht zuversichtlich. So glauben beispielsweise 38 % nach Verlust des Arbeitsplatzes schnell wieder eine neue Stelle finden zu können. Demnach betrachten sie die gesellschaftliche Situation nicht nur recht nüchtern, sondern zeigen sich auch pragmatisch im Umgang damit: 56 % würden finanzielle Einbußen zugunsten von Arbeitsplatzsicherheit/-schaffung hinnehmen (IBM-Jugendstudie 1995, 16 ff.). In diesem Kontext ist von Bedeutung, wie klar die eigenen Vorstellungen und Perspektiven für die berufliche Zukunft ausfallen. Je klarer sie vorhanden sind, desto höher ist das Vertrauen in eben diese. Ostdeutsche Jugendliche haben zu 62 % ihre berufliche Zukunft sehr klar vor Augen, westdeutsche zu 55% (Schmidtchen 1997, 126).

Fällt der Blick auf die allgemeine Zukunft eher düster aus, herrscht für die persönliche Zukunft nichtsdestotrotz Optimismus vor. Einen Erklärungsansatz liefert Mansel (2001): Er unterscheidet zwischen Ängsten gesellschaftlicher Natur und solchen individueller Art. Danach haben die Probleme individueller alltäglicher Lebensführung zwar nicht über die Maßen an Bedeutung gewonnen, aber die Bewältigung dieser aktuellen Probleme hat den Fokus auf das Leben im Hier und Jetzt verlagert. Die Auseinandersetzung mit zukunftsbezogenen Risiken wird darüber in den Hintergrund gedrängt (ebd., 80ff.). Verstärkt wird dies durch die Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen, das heißt der Verlauf der Erwerbsbiografie wird in die persönliche Verantwortung des/der Einzelnen für das eigene Leben zurückgegeben. Wo das Prinzip der Selbstverantwortung groß geschrieben wird, wird auch ein Versagen, Scheitern am Ausbildungs-, Arbeitsmarkt individuell zugerechnet (Krafeld 2000, 28ff.), da es „in einer Gesellschaft mündiger Individuen nur mehr beschränkt externalisierbare Schuld“ (Gross

---

<sup>45</sup> Zur Kritik an dem Modell der Übergangsschwellen von der Schule in die Ausbildung bzw. den Beruf siehe auch Mack 2000.

2000, 72) gibt. Wer sich nicht als handlungsunfähig und einflusslos erleben will, für den ist es „im Rahmen der Einschätzung der individuellen Zukunft überlebensnotwendig, Befürchtungen in Hoffnung zu transformieren“ (ebd., 80).

Dieser Blick der Jugendlichen auf sich und die Welt findet seinen Niederschlag in einer positiven und pragmatischen Grundhaltung, die sich „an konkreten und praktischen Problemen, die für sie mit persönlichen Chancen verbunden sind“ (Shell 2002, 17), orientiert. Während die 80er/90er Jahre *vorrangig* von dem Streben nach individueller Entfaltung und Entscheidungsfreiheit<sup>46</sup> geprägt waren, stehen bei heutigen Jugendlichen angesichts wirtschaftlich unsicherer Verhältnisse Werte wie Leistung und Sicherheit hoch im Kurs. So wächst beispielsweise das Bedürfnis nach sicheren Arbeitsplätzen proportional zur Ungewissheit in Fragen von Berufs- und Lebensplanung. Ein „Trend zur Pragmatisierung“ (ebd., 140) ist auszumachen. „Jugendliche sehen bei der Planung des eigenen Lebens und der beruflichen Karriere durchaus Risiken, hoffen aber bei Rückschlägen und Misserfolgen die Möglichkeiten und Kompetenzen zu haben, um sich selbst aus misslichen Situationen befreien zu können.“ (Mansel 2001, 88) Für sie ist es unerlässlich, die Gegenwart sinnvoll zu gestalten, um auf diese Weise für die kommenden Herausforderungen gewappnet zu sein. Mit anderen Worten: Sie bauen die Zukunft in der Gegenwart auf (Böhnisch 1998, 19). Oder frei nach dem Motto ‚wenn ich schon nicht weiß, wie mein Leben in der Zukunft aussehen wird, ist eine befriedigende Gestaltung der aktuellen Lebensumstände um so wichtiger‘. „Denn die Zukunft wird immer weniger die Fortsetzung der Vergangenheit sein.“ (Krafeld 2000, 61)

Heute geht es weniger um ein ‚Entweder-Selbstverwirklichung-oder-Pragmatisierung‘, als vielmehr um ein situatives Abwägen zwischen beiden Prinzipien der Lebensführung. Dies verweist auf eine erforderliche Flexibilität und Fähigkeit zur Anpassung an nicht vorausgesehene und nicht intendierte Lebensumstände. Lösungen werden sich schon finden, selbst wenn nicht immer klare Identitäts- und Lebensentwürfe vorhanden sind (vgl. Zinnecker / Behnken 2002). „Leitbild für den eigenen Lebensentwurf ist das Ideal eines ständigen Persönlichkeitswachstums und einer Identität, die sich durch Offenheit und Nichtabgeschlossenheit auszeichnet.“ (Oechsle 1990, 168) Bezugfeld dafür ist weiterhin der Arbeitsmarkt, allerdings neben Lebensbereichen wie Familie, Freizeit u. a. m.

#### *- Flexibilität als Schlüsselqualifikation -*

Angesichts unsicherer Zukunftsperspektiven bezüglich der Übergänge in Ausbildung und Erwerbsarbeit mutet es paradox an, dass Jugendliche einerseits an dem Modell der Normalerwerbsbiografie festhalten, andererseits sich gezwungen sehen, Diskontinuitäten und Brüche im Verlauf ihres Erwerbslebens zu antizipieren und sich zugleich ein Repertoire an Handlungsstrategien anzueignen, um genau darauf reagieren zu können. Sie kalkulieren Seitwärts- und Rückwärtsbewegungen in die berufliche Karriere mit ein und gehen nicht mehr selbstverständlich von einer einzigen Aufwärtsbewegung aus.

Ideologische Normalitätsannahmen, wie Stauber und Walther (dies. 2000, 23ff.) sie nennen, über den Zusammenhang von (Aus-)Bildung, Arbeit und Lebenslauf wie z.B. das Normalarbeitsverhältnis, die (männliche) Normalerwerbsbiografie (lebenslange, existenzsichernd vergütete und sozialrechtlich geschützte Vollzeitbeschäftigung in ‚richtiger‘ Arbeit am ersten Arbeitsmarkt) und das Berufsprinzip (Erwerb und Anwendung verbindlicher und klar umrissener Tätigkeitsstandards) werden von der Realität überholt und gewinnen zusehends an fiktivem Charakter (s. o.). Anhaltspunkte für eine solche Erosion sind diskontinuierliche Beschäftigungen, zunehmende Verbreitung von Niedriglohnjobs, Jobhopping, Teilzeitarbeit und Jobsharing, geforderte Flexibilität und Mobilität, lebenslanges Lernen. „Nach dem Ende der soziokulturellen Normalität von Normalerwerbsbiografien wird so etwas wie „Lebenserfolg“ vermutlich *unabdingbar* mit der individuellen Fähigkeit verbunden sein zum flexiblen Zusammenbasteln der je eigenen Existenz aus je (zufällig) zuhandenen bzw. sich eröffnenden (Erwerbs-)Chancen.“ (Hitzler / Pfadenhauer 2000, 375)

Für junge Menschen gilt es daher, die Unsicherheit in der Arbeitswelt als Herausforderung zu begreifen und flexibel darauf zu reagieren, mit dem Ziel, über mögliche Brüche, Lücken und Übergänge hinweg dennoch eine Kontinuität in der Erwerbsbiografie herzustellen. *Flexibel* sein meint die „Fähigkeit, sich von der eigenen Vergangenheit zu lösen und Fragmentierung zu akzeptieren“ (Sennett 1998, 79 f.). Anders ausgedrückt, unabhängig vom bisherigen Verlauf des Erwerbslebens die Veränderung zu suchen, Neues zu wagen, Risiken einzugehen. Angesichts einer im Zeichen von Ressourcen- und Chancenknappheit absinkenden Erwartungssicherheit heißt es, „den Möglichkeitssinn schärfen“ (Musil 1952 zitiert nach Gross 2000, 70f.). Jugendliche werden notgedrungen zu FlexibilitätsexpertInnen.

*- Flexibel sein auf den kontingenten Wegen in die Arbeitswelt -*

Im *Vorfeld ihrer beruflichen Laufbahn* versuchen Jugendliche, sich vielfältige Optionen zu sichern, um auf diese Weise Entscheidungsalternativen bereitzuhalten. Dafür bringen sie ein hohes Bildungsniveau und die Bereitschaft zur Weiterqualifizierung mit – wobei die Aufnahme zusätzlicher Bildungsschritte im Prozess der Berufsfindung gleichfalls als Strategie des Wartens (Stauber / Walther 2000, 28) identifiziert werden kann. Außerdem verfügen viele bereits zu diesem Zeitpunkt über Job Erfahrungen, in denen sie sich mit den Strukturen und Anforderungen der Arbeitswelt vertraut gemacht haben, es gelernt haben, sich mit den Umweltgegebenheiten zu arrangieren, sich in dem je spezifischen Beschäftigungskontext selbst zu behaupten. In diesem Sinne kann das vorberufliche Jobben neben der Schule hierfür bereits einen gewissen Erfahrungshorizont schaffen. Begünstigend hinzukommen persönlichkeits-, identitätsstiftende Erfahrungen der Selbstsozialisation (s. Kap. 3.6), die sich einerseits darauf richten, Flexibilität und Ausdauer zu beweisen, andererseits darauf, ein erfolgreiches Krisen- und Risikomanagement gepaart mit einer gewissen Resistenz gegen Enttäuschungen aufzubauen. Die biografische Handlungsfähigkeit auch in Krisensituationen bewahren zu können,

---

<sup>46</sup> 1990 machte Hantsche als gemeinsame Orientierung unter jungen Erwachsenen folgendes Credo aus: „Das eigene Leben ohne ein Zuviel an verbindlichen Verpflichtungen im Einklang mit Interessen und Neigungen gestalten“ (ebd., 71).

bemisst sich zentral an der Bereitschaft zu Engagement, der Fähigkeit zu selbständigen und kreativen Entscheidungen, dem Willen zu (Erfahrungs-)Lernen.

Bei der *Berufswahl* flexibel zu sein, bedeutet, berufliche Ansprüche im Voraus zu reduzieren, Erwartungen zu reduzieren, Präferenzen zu ändern und auch second-best-Lösungen zu wählen, Enttäuschungen vorwegzunehmen, Entscheidungen und Lebensumstände gegebenenfalls umzudefinieren. Berufswünsche und -vorstellungen werden notgedrungen an die Wirklichkeit angepasst, um auf diese Art und Weise der Unsicherheit in Berufswahlfragen/-perspektiven zu begegnen<sup>47</sup>. Nach Zahlen des BMBF kommt für drei Viertel der Ausbildungsplatzsuchenden mehr als eine Berufssparte in Frage (Ost: 84%; West: 60% 1998, ebd. 1999, 47 zitiert nach Stauber / Walther 2000, 30). Ausweichen auf ähnliche Berufe würden im Westen rund ein Drittel, im Osten 44% der Befragten. Berufe aus ganz unterschiedlichen Feldern auszuüben, ist für 19% aus den alten und für 37% aus den neuen Ländern vorstellbar. Zu betonen ist, „dass es sich hierbei keineswegs um Flexibilität aus freien Stücken handelt, sondern (zumindest teilweise) auch um eine Anpassung an die jeweiligen Gelegenheitsstrukturen“ (ebd.) Auf diesem Wege versuchen die Einen, Enttäuschungen und Entwertungserfahrungen vorzubeugen. Andere steigen gar ganz aus und verzichten angesichts individueller Perspektiv- und Chancenlosigkeit auf eine Ausbildung (vgl. Krafeld 2000).

Allerdings, „je mehr Ressourcen die Jugendlichen einzusetzen haben, desto eher sind sie bereit, für einen bestimmten Berufswunsch zu kämpfen. Bildungserfolgreiche Jugendliche sind daher in diesem Punkt nicht mehr, sondern weniger flexibel als die weniger erfolgreichen Jugendlichen“ (Pörnbacher 1999, 178). Entsprechend höher sind Bemühungen um zusätzliche Qualifizierung, um so größer die Bereitschaft zu Umwegen.

Im *Erwerbsleben* angekommen, heißt flexibel sein, individuelle Lösungen auszuprobieren, nicht nur nach Selbstverwirklichung, sondern auch nach Selbstverantwortung zu streben, etwas zu riskieren, Chancen ‚unorthodox‘ wahrzunehmen, Prioritäten mal so, mal so zu setzen und dafür ein „systematisches Portfolio-Management“ zu entwickeln, das es ermöglicht, „durch geeignete *und*-Strategien das Risiko einer Entscheidung durch Verteilung der Risiken einzuschränken“ (Gross 2000, 71). Weil die Garantie für (den) einen lebenslangen Arbeitsplatz fehlt und Erwerbsbiografien bruchhaft geworden sind, werden potenzielle Wechsel der Beschäftigung positiv als Erfahrungszuwachs und Abwechslung im Berufsleben umgedeutet, Zeiten ohne Job als Phasen der (Neu-)Orientierung gewertet (Mansel 2001, 86). Voraussetzung dafür ist allerdings ein konstruktiver Umgang mit der eigenen Biografie (vgl. Kap. 7).

Auf diesem Hintergrund zeigt sich ein weiteres Mal, dass eine gelingende Lebensbewältigung mehr an ganzheitliche Lebensorientierungen geknüpft ist, als allein an berufsfixierte. Lebens-tüchtigkeit offenbart sich in diesem Zusammenhang dort, wo Jugendliche in der Lage sind, flexibel im obigen Sinne auf die Unwägbarkeiten des Lebens reagieren zu können, also statt eines geradlinigen Weges einen mit Kurven, Auf und Abs in Kauf zu nehmen. Dazu reicht es zum Beispiel in der (schulischen) Ausbildung nicht aus, sich allein auf arbeitsmarktrelevante

---

<sup>47</sup> Zu Bewältigungsstrategien von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in Ausbildung/Beruf vgl. Gollisch 2002; Stauber / Walther 2000; Kupka 1993.

Probleme und berufsbezogene Fähigkeiten zu konzentrieren. Von Bedeutung ist vielmehr eine „lebensweltorientierte Ausrichtung von Lern- und Arbeitsaktivitäten“ (Krafeld 2000, 13), die sowohl die Entfaltung vorhandener Kompetenzen und Stärken von Jugendlichen mit im Blick hat und fördert, als sie auch bei der Bewältigung ihrer Lebenssituationen unterstützt und begleitet. Des weiteren zählt dazu, sich vielseitiges soziokulturelles Kapital aneignen zu können (s. o.), was u. a. den Aufbau von Netzwerken, die Sicherheit im Umgang mit anderen Menschen sowie einen breiten Erfahrungshorizont und einen Fundus an Lebens-, Alltagstechniken, an ad-hoc-Handlungsstrategien meint. (Lebens-)Kapital, das es jungen Menschen erlaubt, sich in unterschiedlichsten Kontexten sicher bewegen und behaupten zu können. In den Worten von Hitzler und Pfadenhauer werden solche „Pioniere einer anderen Moderne (...) eben *nicht* Spezialisten oder gar Hyperspezialisten sein, sondern Träger von (und Spieler mit) so genannten Kernkompetenzen und Basisqualifikationen – d.h. von (bzw. mit) Fähigkeiten zur *Strukturerfassung*, von (bzw. mit) Kenntnissen *abstrakter* Verfahrenstechniken *und* von (bzw. mit) *Strategien* der Erfassung und Entsprechung von in „kleinen“ sozialen Kontexten je spezifischen Relevanzen“ (dies. 2000, 375). Was zählt, sind Handlungskompetenzen, die in der Fähigkeit zu flexiblen situations- und kontextabhängigen Handeln gipfeln und dazu geeignet sind, in komplexen Zusammenhängen handlungsfähig zu bleiben und disparate Lebenswelt(erfahrungen) miteinander in Einklang zu bringen<sup>48</sup>.

- *Bedeutungsverlust der Erwerbsarbeit für die Identitätsbildung* -

Angesichts bruchhafter Erwerbsbiografien werden ‚gelungene‘ Lebensentwürfe und eine ‚gelingende‘ Lebensbewältigung nur unter Einschluss möglicher Diskontinuitäten und in Ergänzung durch andere Lebensbereiche zu definieren sein. Traditionelle Definitionsräume für Identität wie das (Aus-)Bildungssystem und die Arbeitswelt haben „in einer Weise an Stabilität, Autorität und Kontinuität verloren (...), dass sie als Referenzsystem und Ressource für Identitätsbestimmungen immer weniger geeignet erscheinen und in Anspruch genommen werden“ (Koenen 2000, 117). Mangelnde und kaum zu garantierende Realisierungschancen beruflicher (und biografischer) Pläne verlangen nicht nur flexibles Handeln, sondern bedingen zugleich, dass sich die Stellung der Erwerbsarbeit in dem Modell der Ich-Bildung gegenüber anderen Handlungsfeldern für einen wachsenden Anteil von Jugendlichen relativiert hat. Die Grundlage für den Beruf als kontinuierliche persönliche und soziale Orientierungsgröße im Leben erodiert ebenso<sup>49</sup>. So gesehen erfährt „der Beruf als identitätsstiftende Kategorie gegenwärtig einen erheblichen Bedeutungsverlust“ (Braun u. a. 2001, 14).

---

<sup>48</sup> Derartige Lebensbewältigungskompetenzen, die im Umgang mit Wechselfällen des Lebens wie nicht realisierbare Berufswünsche, Einstiegsarbeitslosigkeit u. ä. gefordert sind, können als bislang typisch weibliche Kompetenz gelten (Krafeld 2000, 70ff.). Sich zwischen Beruf und Familie zu bewegen, verlangt eine geradezu selbstverständliche Flexibilitätspraxis, anders als der „eindimensionale Mann“ (ebd.) es gewohnt ist und schafft zudem eine vielschichtigere Identitätsbasis mit bzw. baut auf einer solchen (Koenen 2000, 119ff.; vgl. Krüger 1991).

<sup>49</sup> Laut Rückriem / Erdmann erleben wir hier die Auflösung des identifikatorischen Berufsmodells zugunsten von identitätsbildenden Tätigkeiten (vgl. dies. 1996). Damit gemeint ist auch, dass zum einen immer mehr die Tätigkeit als solche, weniger der Beruf als definiertes Bündel von Tätigkeiten im Vordergrund steht, und dass zum anderen, was unmittelbar damit zusammenhängt, die Tätigkeit der persönlichen Identitätsbildung dient, denn der Herausbildung einer kollektiven Identität über die Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe (Rückriem / Erdmann 1996, 54f.).

Der sich hier auftuenden Diskrepanz zwischen bestehender, wenn auch relativierter, Zentralität der Erwerbsarbeit für das individuelle Lebenskonzept, subjektbezogener Aufladung beruflicher Vorstellungen auf der einen und verringerten Chancen auf deren erfolgreiche Umsetzung auf der anderen Seite, wird begegnet mit einer Ausweitung identitätsbildender Funktionen auf andere Lebensbereiche. Ansprüche an die und aus der Arbeit werden verlagert. So zieht die Erwerbstätigkeit zwar nach wie vor viele Erwartungen hinsichtlich ihrer identitätsbildenden und –verwirklichenden Funktion auf sich, da aber schon der Start ins Berufsleben von Hindernissen begleitet, sowie auch der weitere Verlauf von Diskontinuität gekennzeichnet sein kann, ist es (jungen) Menschen nicht mehr möglich all ihre Wünsche nach Selbstverwirklichung allein an dem Beruf aufzuhängen.

Die Bedürfnisse nach Autonomie, Wahlfreiheit und Authentizität im Sinne einer Übereinstimmung von inneren Bedürfnissen und äußeren Anforderungen als Merkmale moderner Identität werden nach wie vor an die Arbeitswelt herangetragen, gelangen jedoch dort immer weniger zur Entfaltung und werden daher in anderen Lebensbereichen realisiert. Entschärft wird diese Situation dadurch, dass die Bedeutung von Erwerbsarbeit sich im Sinne einer „Gleichgewichtsethik“ (Golisch 2002, 207) zugunsten anderer Lebensbereiche relativiert (vgl. Kupka 1993, Erdmann / Rückriem 1996) und eben jene an Bedeutung gewinnen (Schröder 1995, 95 ff.). Die Konstruktion und Konfirmation von Identität erfolgt nun im wachsenden Maße über um individuelle Selbstverortungen im Bereich von Familie, Freizeit, Kultur, Bildung, Politik, Konsum u. ä. (vgl. Stauber / Walther 2000)<sup>50</sup>, „die sich an Moden und Modi von Waren und von Habitus orientieren“ (Koenen 2000, 118) und schon allein deshalb nicht von konsistentem, zeitlosem stabilen Charakter sind. Die Halbwertszeit von Identität sinkt: „Was auf den Basaren marktgängiger Identitätsarbeit gehandelt wird, sind längst nicht mehr biografische Geschichten mit existenziellem Tiefgang und Lebensphasen überdauernder Kontinuität. Angeboten und nachgefragt, gehandelt und verhandelt werden mehr oder weniger formatierte und standardisierte Zeichen und Gesten für Identität und Individualität. Gerade aber deren leichte Konsumierbarkeit und Austauschbarkeit lassen das Selbst-Produkt zur handelsüblichen Ware mit kürzeren Verfallszeiten werden.“ (Vester 2000, 355)

Identitäten werden einerseits labiler, andererseits fragmentierter, da sie auf verschiedene Handlungsfelder und vor allem auf wechselnde Referenzpunkte rekurren. Stichworte wie „Patchworkidentität“ (Keupp 1988, 1994) und „Bastelexistenz“ (vgl. Hitzler / Honer 1994) machen die Runde und beschreiben letztlich ein und dasselbe Phänomen: die individuelle, gesellschaftlich nur noch wenig präformierte Zusammensetzung der Identität aus verschiedenen, relativ frei wählbaren Versatzstücken als gewissermaßen kreativer Akt der Selbst(er)findung – vermittelt unter anderem, nicht aber notwendig und ausschließlich, über Erwerbsarbeit: „Im Nomadisieren zwischen den Lebensbereichen müssen die jugendlichen Akteure aber nicht nur je nach Situation unterschiedliche Aspekte ihrer Person entfalten, sondern es wachsen auch die Anforderungen, sich möglichst einmalig und unverwechselbar zu inszenieren, aber auch

---

<sup>50</sup> Vester schreibt dazu: „Dass die Möglichkeiten zur ästhetischen Selbstinszenierung in der Freizeitphase größer sein dürften als in der Arbeitswelt, ist anzunehmen; schon allein deshalb, weil Freizeit im Gegensatz noch zur abwechslungsreichsten Berufstätigkeit potentiell pluraler und heterogener ist.“ (ders. 2000, 354)

der Druck, aus der Vielzahl der Optionen seinen Lebenslauf zu gestalten, seine Werte zu finden und seine Lebensziele in einem gelungenem Gesamtentwurf zu integrieren.“ (Vogelsang 2001, 191) *Wahlbiografien* sind die Antwort auf solche Such-, Anpassungs- und Entscheidungsprozesse und Ausdruck differenzierter, pluraler, entnormierter, destandardisierter Lebensläufe.

Ungeachtet dieser Zunahme an identitätsbildenden Möglichkeiten jenseits der Erwerbsarbeit kommt Koenen zu einem Schluss, der die scheinbare Widersprüchlichkeit von einerseits verringerter, andererseits nur absolut geminderter Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Persönlichkeitsentwicklung erklärt: „Während sich die Dominanz der Erwerbsarbeit mit der Verringerung des bezahlten Teils des Arbeitsvolumens abschwächt, ist es zu einer Generalisierung der *Arbeitsform* gekommen. Das Konzept „Arbeit“ hat daher, in welcher metaphorischer Verdünnung auch immer, die Chance, zentraler Bezugspunkt für Identitätsbildungen zu bleiben.“ (ders. 2000, 120) Ideologisch noch entsprechend in den Köpfen präsent ist das Modell der Normalerwerbsbiografie, und nicht selten nach wie vor handlungsleitend, wenn auch gerade junge Menschen (mehr oder weniger notgedrungen) nach veränderten Leitbildern und Handlungsmustern für das eigene Lebenskonzept suchen.

Die Selbstperzeption, die von einer Eigendefinition über Erwerbsarbeit geleitet wird und eben jene zum Erfolgsmaßstab für das eigene Leben macht, ist von einer Vorstellung gesellschaftlicher Normalität beherrscht, die jedoch längst nicht mehr deckungsgleich mit den realen Verhältnissen ist. Eine erwerbszentrierte Lebensplanung und -führung wird für einen wachsenden Teil Jugendlicher immer weniger realisierbar und Erwerbsarbeit verliert somit *faktisch* als zentrale identitätsstiftende Kategorie an Wert. Mit Blick auf die Ausbildung von Ich-Identität und persönliche Entfaltung heißt das, die „konventionelle Arbeitsmarktfixiertheit“ aufzuweichen, mindestens aber um „realitätsgerechtere Orientierungen“ zu ergänzen (Kraffeld 2000, 31). Denn im Angesicht gesellschaftlicher Entwicklung besitzt Erwerbsarbeit zwar nach wie vor eine integrale, längst aber keine ausschließliche monokausale Funktion mehr für die Konstruktion von Identität.

#### - *Erwachsen werden ohne Arbeit* -

Auf dem Hintergrund (beliebig) zusammen gewürfelter Identitäten bei einer gewandelten Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Identitätskonstruktion muss auch das Erwachsenwerden oder -sein, ohne die Berufsrolle inne zu haben, denkbar werden. Wenn jedoch der Übergang von der Jugendphase in die Erwachsenengesellschaft trotz aller Veränderungen in der Gesellschaft und im Denken nach wie vor wesentlich an die Berufsarbeit geknüpft ist, wird es für Jugendliche immer schwieriger in diesem Sinne ‚erwachsen‘ zu werden. Aufgrund vermehrter Qualifizierungsanstrengungen, die einmal dazu dienen, die eigenen Optionen zu erweitern und zum anderen die Entscheidung über einen Beruf in die nähere oder weitere Zukunft verschieben, verlagert sich dieser Statuswechsel bis ins dritte Lebensjahrzehnt oder gerade bei AkademikerInnen auch darüber hinaus.

Doch ist das nicht Anlass genug, um anders über das ‚Erwachsenwerden‘ und die Rolle der Erwerbsarbeit in diesem Prozess nachzudenken?! Eine mit Blick auf die Identitätsfindung

veränderte Bedeutung von Erwerbsarbeit – subjektbezogene, inhaltliche Ansprüche hin oder her – trägt einer veränderten gesellschaftlichen Realität Rechnung. Wenn ‚Normalität‘ nicht mehr die Gesellschaft mit Vollbeschäftigung<sup>51</sup> ist, wandeln sich (Erwerbs-)Biografien, verschwinden quasi ‚genormte‘ Statusübergänge, weisen auch Identitätskonstruktionen nicht nur vielfältige Muster, sondern auch verschiedene, im Sinne von andere als erwerbsarbeitsliche, konstitutive Bezüge auf<sup>52</sup>. Erwachsensein muss dann vielschichtiger definiert werden, als bloß über das Erreichen des Status eines/r Erwerbstätigen. Es bleiben vielleicht nur noch die Merkmale, Charakteristika, die synonym mit dem Wesen von Erwerbsarbeit sind, für die Art der Lebensführung erhalten: Ausübung einer sinnhaften Tätigkeit, Strukturierung des Alltags, materielle Sicherung der Existenz, soziale und gesellschaftliche Integration, Formung einer Lebensperspektive.

All dies kann auf ganz unterschiedliche Weise erreicht werden, in verschiedenen Lebensbereichen verwirklicht werden, vor allem parallel und nicht zwangsweise in einer einzigen Tätigkeit vereint: Engagement nach persönlichen Interessen und Bedürfnissen, Weiterqualifikation; selbst gewählte Zeiteinteilung in Form von Ritualen, Gelegenheitsjobs, Zeitverträge und/oder Unterhaltssicherung durch das Sozialamt; private Netzwerke, Freizeitgestaltung und Konsum; Partnerschaft, Familie und Kinder. Eine solche Praxis befreit nicht nur den/die EinzelneN angesichts des immer knapper werdenden Guts ‚Erwerbsarbeit‘ davon es ‚normal‘ zu finden, dennoch alle Erwartungen an das eigene Leben über den Beruf realisieren zu müssen/zu wollen. Eine solche Praxis ‚entlastet‘ auch die Erwerbsarbeit davon, all diese Ansprüche erfüllen zu müssen und räumt so mit der Mystifizierung von Arbeit auf. Arbeiten, schlicht zum Zwecke der Existenzsicherung kann gesellschaftlich, gerade in den Kreisen mit höherem Bildungsniveau, wieder ein akzeptables Modell werden. Als Alternative zu Arbeitsplätzen sind „Lebensplätze“<sup>53</sup> (vgl. Kramer 1997 nach Krafeld 2000, 188ff.) zu schaffen, die jenseits von Erwerbsarbeit gesellschaftliche Zugehörigkeit, Teilhabe und Mitverantwortung garantieren.

Es geht darum, Lebensformen der Nicht-Arbeit zu entwickeln, die ebenso sinn- und identitätsstiftend sind, die in gleicher Weise materielle, soziale und kulturelle Teilhabe am gesell-

<sup>51</sup> „Denn an die Stelle einer früher (historisch einmalig) günstigen Lage mit Vollbeschäftigung/guten Arbeitsmarktchancen/steigenden Einkommen trat schon ab Mitte der 70er Jahre eine langfristige Wirtschaftskrise mit systemartiger (pluraler/flexibel-individualisierter) Unterbeschäftigung und (Dauer-)Arbeitslosigkeit, die für viele (lebensphasenspezifisch wesentlich determinierend) zum generalisierten Schicksal und insofern zu einem Massenproblem geworden ist.“ (Golisch 2002, 92)

<sup>52</sup> „Auch Bewußtseinsformen, Deutungsformen und subjektive Relevanzen sind so nicht ausschließlich aus der Arbeit aus der Stellung auf dem Arbeitsmarkt abzuleiten.“ (Bielefeld u. a. 1982, 64 zit. nach Krafeld 2000, 71)

<sup>53</sup> „Ein „Lebensplatz“ ist gleichzeitig mehr und weniger als ein Arbeitsplatz. Er ist *mehr*, weil zu seiner Qualität nicht nur die materielle Sicherheit (im Rahmen der jeweiligen kulturspezifischen Standards) gehört, sondern auch ein befriedigendes Maß an Souveränität über die eigenen Lebensverhältnisse und die Anerkennung der Würde der Persönlichkeit wie der Menschenrechte. Er ist *weniger* als ein Arbeitsplatz, weil er den Lebensunterhalt in einem Mix von (potenzieller wie zeitweiliger) abhängiger Arbeit und Subsistenzproduktion oder Eigenarbeit (beide üblicherweise weit unter dem möglichen Produktivitätsniveau) sowie privaten und/oder öffentlichen (freiwilligen und erzwungenen) Transferleistungen (Unterstützung durch Angehörige, Sozialleistungen oder karitative Leistungen, Tourismus, Beutewirtschaft, Kriminalität) zu sichern versucht.“ (Kramer 1997, 55f. zit. n. Krafeld 2000, 188)

schaftlichen Leben ermöglichen. Ein solches Lebensmodell verkörpert der von Goebel und Clermont beschriebene Typus des „Lebensästheten“ (dies. 1997), für den Erwerbsarbeit längst nicht mehr von zentraler Bedeutung ist, der auf der Suche nach dem guten Leben Anerkennung und Bestätigung seiner selbst aus anderen Lebenszusammenhängen zieht, sich in anderen Bereichen selbst verwirklicht, über ein intaktes Netzwerk sozialer Beziehungen außerhalb betrieblicher Sphären verfügt und den Mut aufbringt, im Dschungel der gesellschaftlichen Unübersichtlichkeit sich seinen individuellen Weg zu bahnen. Das Bestreben ‚was werden zu wollen‘, wobei letztendlich weder das Ziel, das ‚Was‘ klar definierbar, noch der Prozess, das ‚Werden‘ wirklich steuerbar ist, geht über in ein Credo des ‚ich bin, was ich bin‘, das seine Legitimation aus dem Sein im Hier und Jetzt bezieht.

Diese Orientierung auf ein Leben in der Gegenwart spiegelt sich darin wider, dass Jugendliche im Rahmen einer verstärkten gewissermaßen ‚vor-erwachsenen‘ Erwerbstätigkeit ihre biografische Vorbereitung auf das ‚Erwachsensein‘ selbst in die Hand nehmen. Allen Unwägbarkeiten zum Trotz bleibt für sie die beruflich-finanzielle Selbständigkeit ein wichtiges Element auf dem Weg hin zum Erwachsenwerden und gilt weiterhin ebenfalls als Schlusspunkt der Jugendphase. Dem greifen Jugendliche vor, in dem sie bereits während und neben der (schulischen) Ausbildung die Effekte des Erwerbstätigseins für die eigene Lebensführung zu nutzen suchen. Das Jobben ist ihre Antwort auf das – nicht allein für die Zukunft drohende – Wechselspiel von Optionenpluralität auf der einen Seite und Chancenknappheit auf der anderen. Die vermeintlichen Widersprüche von der Zentralität der Erwerbsarbeit für das individuelle Lebenskonzept hier und der Relativierung ihrer (identitätsstiftenden) Bedeutung zugunsten anderer Lebensbereiche da, von idealistischen Berufsvorstellungen hier und realitätsgeschuldeten pragmatischen Berufsentscheidungen da, lösen sie im konkreten Tun auf.

Auf dieser Folie sind die Ergebnisse der schriftlichen Befragung von 458 Oberstufen-SchülerInnen zu sehen, die im Folgenden präsentiert werden.

### **3.2 Eckdaten zum Jobben**

In Anknüpfung an die theoretischen Ausführungen zur Erwerbstätigkeit Jugendlicher und zur Eröffnung der empirischen Auswertung der Befragung der Oberstufen-SchülerInnen zu diesem Thema, soll nun im Folgenden das Erscheinungsbild von JobberInnen im Spiegel lebens- und lernkontextueller Faktoren beschrieben werden. Ausgangs- und Bezugspunkt dafür ist die Darstellung der *Erwerbsquote*, als prozentualem Anteil der Jobbenden an der jeweiligen Bezugsgruppe, und der *Erwerbsintensität*, als zeitlichem Umfang des Jobbens (gemessen in Stunden pro Woche). Im ersten Schritt wird der Blick auf alle SchülerInnen gerichtet, im zweiten Schritt auf die Schulzugehörigkeit. Darauf aufbauend werden die erwerbstätigen SchülerInnen weitergehend nach den Merkmalen Geschlecht, Alter, schulischer Jahrgang, Wohnsituation und Maximen der Lebensführung differenziert, um damit eine Grundlage für die weiteren Analysen zu schaffen.

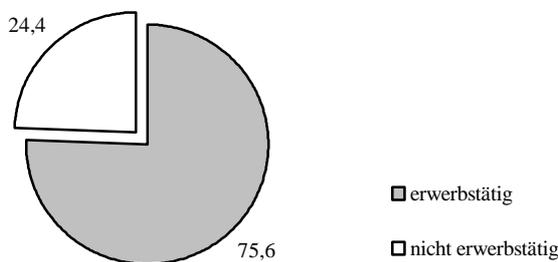
- Drei Viertel der Oberstufen-SchülerInnen jobben -

„Während der Schulzeit arbeite ich zweimal in der Woche.“

(Frauke, 6)

Frauke gehört zu der Mehrzahl von Oberstufen-SchülerInnen, die neben ihrer schulischen Ausbildung jobben. Von den insgesamt 458 Befragten geben mehr als drei Viertel an, Joberfahrungen zu haben<sup>54</sup> (vgl. Grafik 1). Der wöchentliche Umfang der Erwerbstätigkeit liegt im Schnitt bei 12,8 Stunden. Lediglich knapp 25% der Befragten jobben gar nicht.

Nach *Schulformen* aufgeschlüsselt, ergibt sich kein grundsätzlich anderes, aber ein differenzierteres Bild. Demnach sind, prozentual gesehen, vergleichsweise weniger KollegiatInnen (71,7%) erwerbstätig als GymnasiastInnen (80,6%) und GesamtschülerInnen (81%). Der Umfang ihrer wöchentlichen Arbeitszeit fällt mit durchschnittlich 15,08 Stunden jedoch deutlich höher aus als bei den Befragten von Gymnasium (MW = 9,76 Std./W) und Gesamtschule (MW = 11,51 Std./W).



Grafik 1: Erwerbsquote aller Oberstufen-SchülerInnen in %

- Wie das Jobben zeitlich gestaffelt ist -

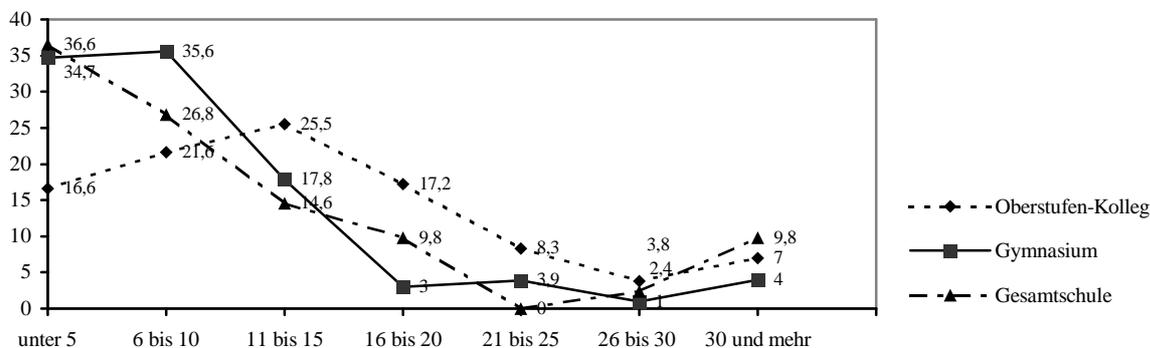
„Ich gehe alle zwei Wochen für sechs Stunden jobben. Meistens samstags oder sonntags.“ (Raban, 6)

Aufschluss über das Zustandekommen dieser unterschiedlichen Mittelwerte für die wöchentliche Arbeitszeit der SchülerInnen gibt untenstehende Grafik 2. Sie fächert den jeweiligen Durchschnittswert in Intervalle von je fünf Stunden auf und erzeugt somit für jede Schulform einen gesonderten Kurvenverlauf. Das Aufsplitten der wöchentlichen Arbeitszeit in Stundenintervalle ermöglicht nicht allein eine Aufschlüsselung der Mittelwerte, sondern veranschaulicht zugleich, dass die schulspezifische *Erwerbsquote* um die Information über die *Erwerbsintensität* ergänzt werden muss.

Was besagen nun die einzelnen Linienverläufe? Die Linie für das *Oberstufen-Kolleg* verläuft vergleichsweise flach, was auf eine ebenso starke wie relativ gleichmäßige Streuung der wöchentlich geleisteten Jobstunden nach hinweist. Rund 81% der KollegiatInnen jobben bis zu 20 Stunden pro Woche. Diese setzen sich wie folgt zusammen: Nur knapp 17% der KollegiatInnen arbeiten wie Raban (s. o.) weniger als fünf Stunden in der Woche. Etwas mehr als ein Fünftel jobbt zwischen 6 und 10 Stunden wöchentlich und ein Viertel ist sogar 11 bis 15

<sup>54</sup> Zwar zielte die Frage im Fragebogen auf *bestehende* wie *vergangene* Erwerbserfahrungen, die weiteren Anschlussfragen rund um das Erwerbstätigsein der SchülerInnen hatten jedoch einen *aktuellen* Bezug. So zum Beispiel die Frage danach, wie regelmäßig sie in *diesem* Halbjahr erwerbstätig *sind*. Darauf haben 332 SchülerInnen von insgesamt 341 ‚JobberInnen‘ geantwortet. Daraus darf man schließen, dass es sich bei der Zahl von 75,6% erwerbstätigen SchülerInnen um solche handelt, die *aktuell* jobben.

Stunden pro Woche erwerbstätig. 17% gehen mit einer wöchentlichen Arbeitszeit zwischen 16 und 20 Stunden einer Beschäftigung nach. Eine wesentlich kleinere Gruppe von Kollegiatinnen verwendet einen noch größeren Anteil ihrer außerschulischen Zeit auf das Jobben (bis zu 25 Stunden: 8%; 30 und mehr Stunden: 7%).



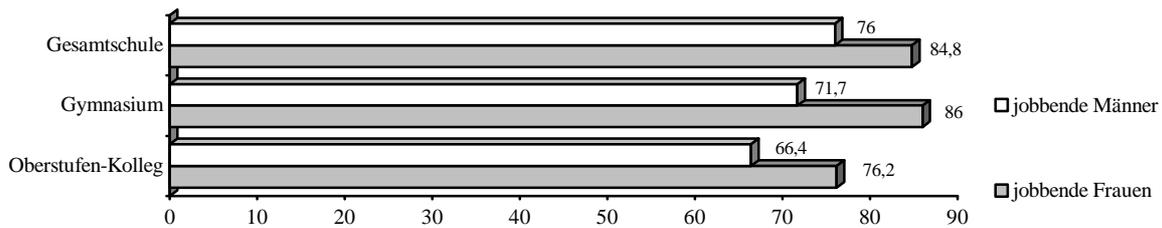
Grafik 2: Schulspezifische Erwerbsintensität (Stunden pro Woche) in %

Die Linienverläufe sowohl für das Gymnasium als auch für die Gesamtschule fallen dagegen wesentlich steiler aus. Im Falle des *Gymnasiums* kündigt der Verlauf damit von einer relativen Homogenität der wöchentlichen Anzahl von Jobstunden. Danach arbeiten etwa 70% der GymnasiastInnen nicht mehr als 10 Stunden in der Woche, wobei die eine Hälfte (34,7%) bis zu 5 Stunden wöchentlich erwerbstätig ist und die andere Hälfte (35,6%) pro Woche zwischen 6 und 10 Stunden arbeitet. Weitere 17,8% jobben Woche für Woche etwa 11 bis 15 Stunden. Für die *Gesamtschule* verrät der Verlauf der Linie, dass mit steigendem Umfang wöchentlicher Arbeitszeit die Zahl der SchülerInnen, die in entsprechendem Maße erwerbstätig sind, rapide sinkt. Die Zahl derjenigen, die wöchentlich in größerem Umfang erwerbstätig sind, nimmt umgekehrt proportional zur Stundenzahl ab. In anderen Worten: Während sich mehr als ein Drittel der GesamtschülerInnen (36,6%) auf eine wöchentliche Arbeitszeit unter fünf Stunden beschränkt, jobben 26,8% von ihnen zwischen 6 und 10 Stunden wöchentlich und nur 14,6% sind bis zu 15 Stunden im Job tätig. 16 bis 20 Arbeitsstunden pro Woche können immerhin noch 9,8% der GesamtschülerInnen vorweisen.

Diese Differenzierung macht deutlich, dass die Aussage über die *Erwerbsquote(n)* allein nicht ausreicht, sondern durch die Aussage zur je spezifischen *Erwerbsintensität* komplettiert werden muss. Erst auf diese Weise wird deutlich, dass man bei den KollegiatInnen im Vergleich zu den SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule zwar auf eine *zahlenmäßig* geringere, aber auf eine *stundenmäßig* breiter angelegte Erwerbstätigkeit trifft.

#### - Frauen jobben häufiger, Männer länger -

Dieses Auseinanderfallen von Erwerbsquote auf der einen und Erwerbsintensität auf der anderen Seite wiederholt sich, wenn man die Gruppe der erwerbstätigen SchülerInnen nach dem *Geschlecht* differenziert. Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt die Verteilung innerhalb der Gruppe *aller* befragten erwerbstätigen SchülerInnen, ergibt sich eine Frauen-Erwerbsquote, die mit 80,5% um mehr als 11% über der der Männer (69,1%) liegt. Diese prozentual höhere Erwerbstätigkeit von Schülerinnen gegenüber Schülern zieht sich unabhängig von der Schulform, wenn auch graduell verschieden, durch (vgl. Grafik 3).



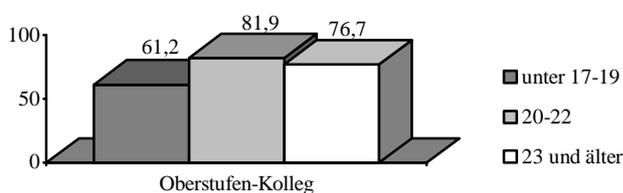
Grafik 3: Geschlechtsspezifische Erwerbsquote in %

Doch auch hier erfährt der erste Eindruck eine Relativierung, sobald man die Mittelwerte zum wöchentlichen Umfang der Arbeitszeit, diesmal differenziert nach Männern und Frauen, hinzunimmt. Demnach jobben die Schüler durchschnittlich (in Abhängigkeit der Schulform) mindestens 2,5 Stunden, höchstens 3,6 Stunden mehr in der Woche als die Schülerinnen. Nichtsdestotrotz dominiert auch in diesem Zusammenhang die Schulform: Das heißt die Kollegiatinnen arbeiten zwar stundenmäßig weniger (MW = 13,8 h/W) als die Kollegiaten (MW = 16,95 Std./W), aber immer noch mehr als Gymnasiastinnen (MW = 8,54 Std./W), Gesamtschülerinnen (MW = 10,46 Std./W), wie auch deren jeweilige Mitschüler (Gym: MW = 12,29 Std./W; Ges: MW = 13,00 Std./W).

So sind zwar mehr SchülerInnen erwerbstätig, aber der wöchentliche Umfang ihrer Arbeitszeit liegt deutlich unter dem der jobbenden Schüler. Inwieweit hier (und für die übrigen personengebundenen Faktoren) ein Zusammenhang zwischen ‚Jobzeit‘ und ‚Schulzeit‘ besteht, wird in den Kapiteln 3.5, 4.4 und 6.5 näher beleuchtet werden.

#### - Die Erwerbsquote der älteren SchülerInnen ist höher als die der jüngeren -

Die Altersstruktur der erwerbstätigen SchülerInnen<sup>55</sup> veranschaulicht Grafik 4. Dieser zu entnehmen ist, dass 82% der 20 bis 22-Jährigen jobben. Die Erwerbsquote derjenigen, die 19 Jahre und jünger sind, beläuft sich dagegen auf etwa 61%. Bei denen, die 23 Jahre und älter sind, beträgt sie rund 77%. Diese prozentuale Verteilung spiegelt sich wider in der Erwerbsintensität: Hiernach jobben die 20 bis 22-Jährigen nicht nur prozentual gesehen mehr, sondern mit durchschnittlich 16,43 Stunden pro Woche auch länger. Ihre jüngeren bzw. älteren MitkollegiatInnen jobben im Schnitt wöchentlich je 14,2 Stunden.

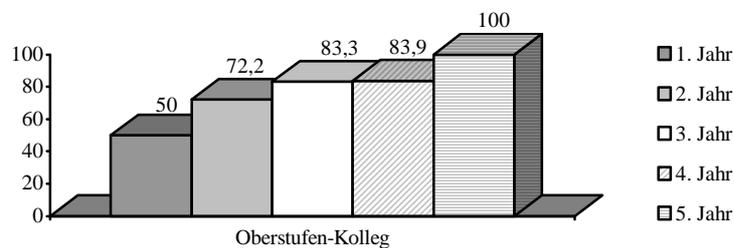


Grafik 4: Altersspezifische Erwerbsquote am Oberstufen-Kolleg in %

<sup>55</sup> Die Altersstruktur der erwerbstätigen SchülerInnen ist im Falle der Gymnasial- wie der Gesamtschulpopulation weitestgehend homogen und damit nahezu identisch mit dem Anteil der Erwerbstätigen in der jeweiligen Stichprobe, da nur wenige ProbandInnen überhaupt älter als 19 Jahre sind. Für eine nähere Analyse des Da-

- Je höher der schulische Jahrgang, desto höher die Erwerbsquote der KollegiatInnen -

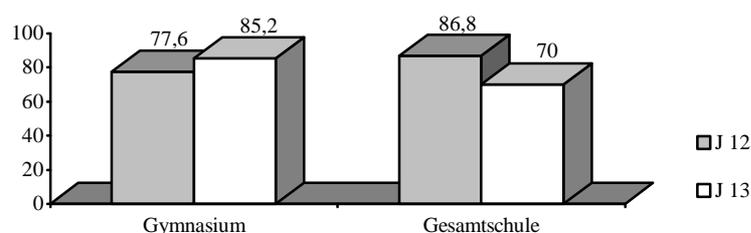
Der Zusammenhang zwischen dem schulischen Jahrgang und der Erwerbsquote ist so beschaffen, dass die Zahl der Erwerbstätigen unter den KollegiatInnen von Jahrgang zu Jahrgang stetig zunimmt (s. Grafik 5). Jobbt gerade mal die Hälfte der KollegiatInnen des ersten *Ausbildungsjahres*, ist die Zahl der Jobbenden unter denen aus dem zweiten Jahr bereits erheblich größer (72,2%). Allerdings arbeiten diese wöchentlich eine Stunde weniger als die KollegiatInnen des Jahrganges unter ihnen (2. OS-Jahr: 13,32 Std./W; 1. OS-Jahr: 14,33 Std./W). Die Entwicklung der Erwerbsquote setzt sich dem Anfangstrend entsprechend für das dritte und vierte Ausbildungsjahr fort und erhöht sich auf etwa 84%. Die Erwerbsintensität steigt auf zunächst 15,83 Wochenstunden im dritten Jahr und kulminiert schließlich in 17,44 Arbeitsstunden pro Woche im vierten Jahr. Die KollegiatInnen, die sich im fünften Ausbildungsjahr am OS befinden, jobben *alle* neben dem Unterricht, und zwar durchschnittlich 15,88 Stunden in der Woche.



Grafik 5: Erwerbsquote nach schulischen Jahrgang am Oberstufen-Kolleg in %

Neben dem fast kontinuierlichen Ansteigen der wöchentlichen Arbeitszeit im Verlauf der Ausbildung, die im vierten Jahr ein beachtliches Niveau von 17,44 Stunden erreicht, bleibt in erster Linie festzuhalten, dass zu Beginn der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg 50% der KollegiatInnen jobben und gegen Ende 100%.

Für das *Gymnasium* und die *Gesamtschule* lässt sich dieser Trend *nicht* nachzeichnen. Während mehr *GymnasiastInnen* der Jahrgangsstufe 13 als der Jahrgangsstufe 12 erwerbstätig sind, gestaltet sich das Verhältnis bei den *GesamtschülerInnen* genau umgekehrt: Dort liegt die Erwerbsquote der SchülerInnen der J 13 unter der der Erwerbstätigen aus der Jahrgangsstufe 12 (vgl. Grafik 6). Allerdings gilt für beide Schultypen gleichermaßen, dass die SchülerInnen der J 12 mehr Zeit auf das Jobben verwenden ( $MW_{Gym} = 10,67$  Std./W;  $MW_{Ges} = 12,78$  Std./W) als die der Jahrgangsstufe 13 ( $MW_{Gym} = 8,44$  Std./W;  $MW_{Ges} = 9,07$  Std./W).



Grafik 6: Erwerbsquote nach Jahrgangsstufen von Gymnasium und Gesamtschule in %

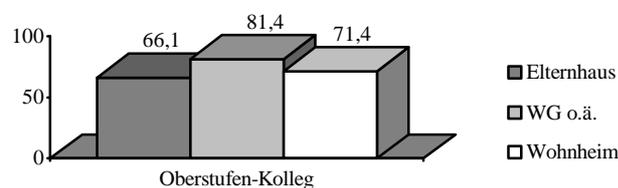
tensatzes mit Blick auf das Alter der Befragten kommt daher nur die Population vom *Oberstufen-Kolleg* in Betracht.

- Am niedrigsten ist die Erwerbsquote bei denen, die im Elternhaus leben -

„Ich habe nicht das Geld, von zuhause auszuziehen:“

(Cara, 8)

Cara weist darauf hin, dass die Wahl der *Wohnform*<sup>56</sup> abhängig von den individuellen Einkommensverhältnissen ist und insofern in direktem Zusammenhang zur Erwerbstätigkeit von SchülerInnen steht. Anders ausgedrückt: Die Entscheidung für ‚elternunabhängiges‘, mietpflichtiges Wohnen geht in der Regel mit prozentual *und* zeitlich intensivierten Jobaktivitäten einher: Das Gros derer, die in einer WG oder in einer anderen Konstellation zur Miete wohnen, jobbt neben der Schule (81,4%). Von den WohnheimbewohnerInnen sind 71,4% erwerbstätig und von denen, die bei den Eltern (oder in einer Eigentumswohnung) leben, arbeiten 66,1%. Berücksichtigt man zudem den Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit, jobben Letztere auch zeitlich gesehen mit 14,13 Stunden pro Woche am wenigsten. Die KollegiatInnen, die in einer WG leben, arbeiten wöchentlich durchschnittlich 15,37 Stunden. Wer im Wohnheim wohnt, ist sogar 17,42 Stunden pro Woche erwerbstätig.



Grafik 7: Erwerbsquote nach Wohnformen der KollegiatInnen in %

- ‚Randgruppen‘ ... -

Die beiden Personengruppen, auf die hier im Folgenden der Blick gelenkt werden soll, sind zwar in der Minorität, sie weisen jedoch Merkmale auf, die der Beschreibung der Gruppe der jobbenden SchülerInnen weitere Facetten hinzufügen: Dabei geht es zunächst um SchülerInnen – ausnahmslos KollegiatInnen – die eine *Berufsausbildung*, und dann um solche, die ein *Kind* haben.

Die KollegiatInnen die vor Beginn ihrer schulischen Laufbahn am Oberstufen-Kolleg bereits eine *berufliche Ausbildung* durchlaufen haben, stellen einen Anteil von 11,4% an der Gesamtzahl der befragten KollegiatInnen. Wiederum 13,7% der Erwerbstätigen zählen zu eben dieser Gruppe. Die Erwerbsquote der KollegiatInnen *mit* Berufsausbildung liegt bei 86,2%, im Vergleich zu 69,8% bei denen *ohne* berufsbildende Qualifikation. Allerdings jobben sie pro Woche weniger Stunden (MW = 13,58 Std./W) als ihre MitkollegiatInnen (MW = 15,29 Std./W). Die zweite Gruppe umfasst absolut sieben Personen, wonach, prozentual gesehen, lediglich 2,7% der befragten KollegiatInnen ein *Kind* haben. Von diesen sieben KollegiatInnen jobben wiederum sechs. Sie repräsentieren damit einen Anteil von 3,3% an der Gesamtzahl der erwerbstätigen KollegiatInnen. In Wochenstunden gemessen, arbeiten die KollegiatInnen mit Kind wöchentlich nur unwesentlich weniger (MW = 14,67 Std./W) als ihre kinderlosen Mit-

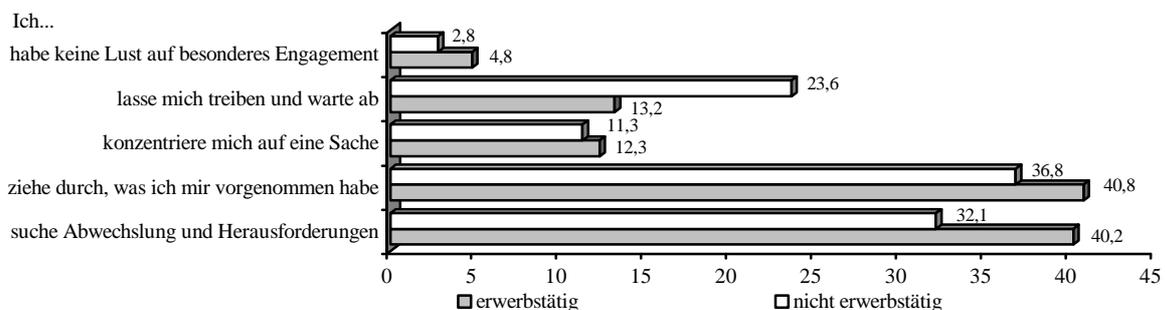
<sup>56</sup> Da sowohl die jobbenden *GymnasiastInnen* fast alle im Elternhaus wohnen (96,4%) als auch die *Gesamt-schülerInnen* (95,7%) und somit diesbezüglich eine relativ homogene Gruppe bilden, bieten sich hier kaum Anhaltspunkte für eine nach Wohnformen differenzierende Analyse. Anders bei den *KollegiatInnen*: Lediglich die Hälfte der erwerbstätigen KollegiatInnen wohnt noch im Elternhaus. 33,7% leben in einer WG und 16,5% im Wohnheim.

schülerInnen (MW = 15,09 Std./W). Diese bemerkenswert geringe Differenz fällt um so mehr ins Auge, als die Frage der Erwerbstätigkeit nicht an die Betreuungssituation gekoppelt zu sein scheint. Denn unabhängig davon, ob die KollegiatInnen allein oder gemeinsam mit einer anderen Person für das Kind sorgen, gejobbt wird so oder so.

*- Erwerbstätige SchülerInnen identifizieren sich stärker mit aktiven, risikofreudigen oder zielorientierten Maximen der Lebensführung -*

Je ca. 40% von den *erwerbstätigen* SchülerInnen suchen im Leben die Abwechslung und Herausforderungen suchen bzw. verfolgen zielgerichtet ihre Vorhaben (vgl. Grafik 8). 12,3% sagen von sich, dass sie sich gerne auf eine Sache konzentrieren. Weitere 13,2% von ihnen lassen sich dagegen lieber treiben und warten auf das, was passiert. Nur ein Bruchteil der JobberInnen (4,8%) bekennt sich dazu, im Grunde keine Lust zu jedwedem Engagement zu haben. Während eine solche Attitüde in der Gruppe der *nicht-erwerbstätigen* SchülerInnen noch seltener vertreten wird (2,8%), identifizieren diese sich um so stärker mit einer passiven und reaktiven Lebensführung (23,6%). In ähnlichem Maße wie ihre jobbenden MitschülerInnen bündeln 11,3% von ihnen vorzugsweise ihre Energien auf ein Projekt. Mehrheitlich aber, das heißt zu 37% verschreiben sie sich einer ziel- und ergebnisorientierten Maxime der Lebensführung. Und 32% sehen sich dem Leben und seiner Kontingenz gegenüber aufgeschlossen.

Die erwerbstätigen SchülerInnen identifizieren sich somit häufiger mit solchen Maximen der Lebensführung, die vor allem von einer aktiven Ausrichtung gekennzeichnet sind. Die nicht-erwerbstätigen SchülerInnen bekennen sich nicht nur seltener zu diesen Haltungen, sondern vertreten zudem wesentlich häufiger eine passive und reaktive Form der Alltagspraxis.



Grafik 8: Zusammenhang von Maximen der Lebensführung und Erwerbstätigkeit (ja/nein in %)

Anzufügen ist, dass die *Erwerbsquote* der SchülerInnen, die sich durch ihr Leben treiben lassen, mit 64% vergleichsweise besonders niedrig ist. Bei denjenigen, die ihr Leben aktiv in die Hand nehmen, sei es flexibel und lernbegierig, sei es zielorientiert oder auch konzentriert, beläuft sie sich dagegen auf durchschnittlich etwa 77 bis 80%. Besonders hoch ist die Quote der Erwerbstätigen gerade bei denen, die eigentlich keine Lust haben, sich für irgendetwas besonders anzustrengen (84%).

- Zusammenfassung -

Die Mehrheit (rd. 75%) der befragten Oberstufen-SchülerInnen jobbt. Der Vergleich der Schultypen untereinander ergibt, dass die *Erwerbsquote* bei den KollegiatInnen zwar niedriger ausfällt als bei den GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen, ihre *Erwerbsintensität* aber höher ist. Während die durchschnittliche Arbeitszeit allgemein bei 12,8 Stunden pro Woche liegt, beläuft sie sich bei den KollegiatInnen auf wöchentlich rund 15 Stunden (Gym: 9,8 Std./W; Ges: 11,5 Std./W).

So zahlreich die Erwerbstätigen, so vielfältig auch ihr Erscheinungsbild: SchülerInnen jobben mehr als Schüler, allerdings bei einer durchschnittlich geringeren Wochenarbeitszeit. Die älteren SchülerInnen arbeiten mehr die jüngeren; *länger* arbeiten jedoch ausschließlich die 20 bis 22-Jährigen. Ausdruck der Altersstruktur ist zum einen die wohnformgebundene Erwerbsquote. Demnach jobben diejenigen, die *nicht* mehr im Elternhause wohnen, sondern in einer WG oder im Wohnheim, häufiger und zeitlich länger als eben die SchülerInnen, die bei den Eltern leben. Zum anderen ist die altersabhängige Verteilung in Zusammenhang mit den schulischen Jahrgängen zu sehen. Diesbezüglich gilt für das Oberstufen-Kolleg, je höher das Ausbildungsjahr, desto verbreiteter das Jobben: Zu Beginn der Ausbildung dort sind 50% der KollegiatInnen erwerbstätig, gegen Ende sind es 100%. Die Erwerbsintensität steigt allerdings lediglich bis zum vierten Jahr kontinuierlich. An Gymnasium und Gesamtschule verhält es sich hingegen so, dass die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 zwar mehr Zeit in das Jobben investieren als die der Jahrgangsstufe 13, die Erwerbsquoten von Stufe zu Stufe und von Schule zu Schule aber ganz unterschiedlich ausfallen.

Doch wie lassen sich diese Unterschiede zwischen den einzelnen Personengruppen erklären? (Erste) Antworten versprechen die im folgenden Kapitel erörterten Jobmotivationen.

### 3.3 Argumentationslinien für und gegen das Jobben

Wurde im vorangegangenen Kapitel das Erscheinungsbild erwerbstätiger Oberstufen-SchülerInnen näher beschrieben, soll dieses Bild nun um weitere Details ergänzt werden: Um die Gründe *für* das Jobben und die Argumente der nicht-erwerbstätigen SchülerInnen *gegen* das Jobben. Zur Erinnerung vorab: Etwa ein Viertel der befragten SchülerInnen geht *keiner* Erwerbsarbeit nach, drei Viertel der SchülerInnenschaft hingegen sind neben der schulischen Ausbildung erwerbstätig.

In den beiden ersten Abschnitten des Kapitels werden die Gründe *für* (I) respektive *gegen* das Jobben (II) jeweils zunächst *allgemein* diskutiert und dann schulspezifisch erörtert. Daran anknüpfend gilt es im dritten Teil zu fragen, in welchem Zusammenhang personengebundene Merkmale und Faktoren, spezifische Lebensumstände und individuelle Maximen der Lebensführung der SchülerInnen mit den *Jobmotiven* stehen: Begründen Frauen ihr Erwerbstätigsein anders als Männer? Erfahren die Beweggründe mit zunehmendem Alter oder schulischem Jahrgang einen Bedeutungswandel? Reflektieren die gewählten Motive die Wohnsituation der Befragten oder die subjektive Einschätzung der finanziellen Lage? Und: Wie beeinflussen Maximen der Lebensführung die Akzentsetzung bei der ‚Legitimierung‘ der eigenen Erwerbs-

tätigkeit? (III) Diesen und ähnlichen Fragen folgend, werden zum Schluss des Kapitels die Motivlagen der SchülerInnen, die sich *gegen* das Jobben entschieden haben, in gleicher Weise einer differenzierende Analyse unterzogen (IV).

## I

- *Jobben für zusätzliche Konsumoptionen und für die finanzielle Unabhängigkeit* -

„Ich arbeite, um unabhängig zu sein, um mein eigenes Geld zu haben.“

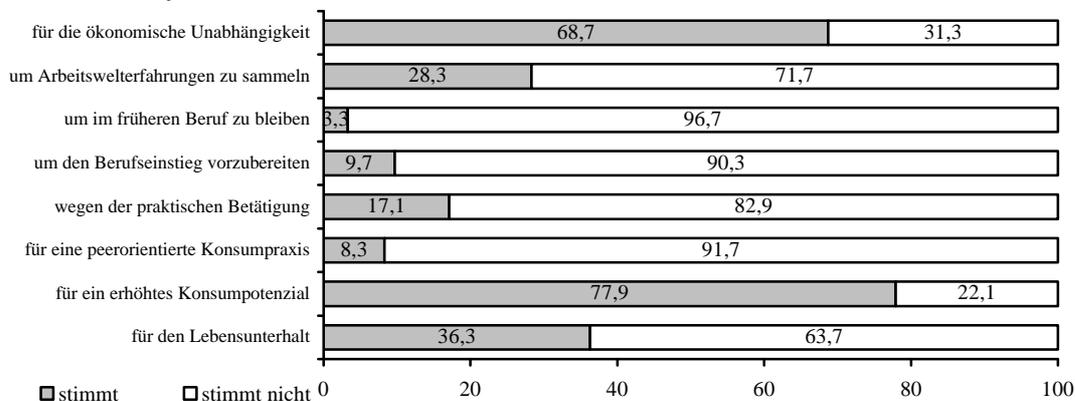
(Hanne, 1)

Zunächst also zu den SchülerInnen, die sich für das Erwerbstätigsein neben der schulischen Ausbildung entschieden haben. Was Hanne auf den Punkt bringt, wird von der Mehrheit der jobbenden SchülerInnen geteilt: 68,7% erachten es für wichtig, finanziell eigenständig und unabhängig zu sein<sup>57</sup>. 77,9% von ihnen arbeiten allein deshalb, um über Geld für ‚Extras‘ zu verfügen (vgl. Grafik 9), die sich andernfalls nicht oder nur schwer leisten könnten.

Ebenfalls *finanziell* motiviert ist die Erwerbstätigkeit bei den 36,3% der SchülerInnen, die jobben, um Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen. Während die Verwendungsbestimmung der Jobeinkünfte, sei es für den Lebensunterhalt oder vorrangig für Extra-Konsum, stark von der Wohnsituation der Befragten und diese wiederum vom Alter abhängt (s. u.), ist das Grundbekenntnis zu eigenen Einkünften als Garant von Entscheidungshoheit in finanziellen Fragen weder an das Eine noch an das Andere gekoppelt.

Aus dem Anliegen, sich dem praktizierten Konsumstandard im Freundeskreis anpassen zu wollen, ziehen gerade mal 8,3% der erwerbstätigen SchülerInnen ihre Jobmotivation<sup>58</sup>.

Die SchülerInnen jobben ...



Grafik 9: Zustimmung zu/Ablehnung von Gründen für das Jobben in %

*Inhaltlich* begründet wird die eigene Erwerbstätigkeit eher selten. Immerhin noch 28,3% der JobberInnen geben an, im Job Erfahrungen für einen zukünftigen Beruf sammeln zu wollen. Konkrete Einstiegsmöglichkeiten suchen allerdings nur 9,7%. 3,3% der SchülerInnen nutzen das Jobben, um in ihrem früheren Beruf tätig zu bleiben. Hierbei handelt es sich ausschließ-

<sup>57</sup> Eine Korrelation dieser beiden Aspekte unterstützt auch statistisch deren Zusammenhang: 79,4% der SchülerInnen, die mit dem Jobben den Wunsch nach ökonomischer Unabhängigkeit verbinden, sind erwerbstätig, um sich mehr Dinge leisten zu können. Nur 39,9% von ihnen jobben für den Lebensunterhalt.

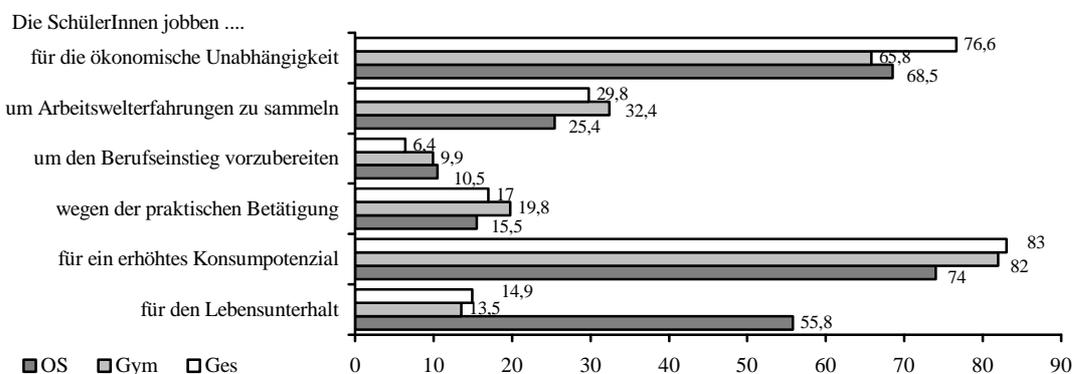
<sup>58</sup> Auf diesen Punkt wird im Weiteren nur partiell eingegangen werden, da diese spezifische Jobmotivation aufgrund der niedrigen Fallzahl für das Gesamtbild von untergeordneter Bedeutung ist. Dies gilt ebenfalls für das Jobmotiv, im früheren Beruf tätig bleiben zu wollen.

lich um jene KollegiatInnen, die bereits eine Berufsausbildung durchlaufen haben. Zu guter Letzt: 17,1% verwirklichen ihr Bedürfnis nach praktischer Betätigung im Jobben<sup>59</sup>.

- Mehr als die Hälfte der KollegiatInnen jobbt für den Lebensunterhalt -

Die nun in Grafik 10 vorgestellten *schulspezifischen* Unterschiede im Antwortverhalten spiegeln für die *finanziell* gearteten Jobmotivationen größtenteils die von SchülerInnenenschaft zu SchülerInnenenschaft differenten Lebensumstände, die in besonderem Maße sowohl an das Alter wie an die Wohnsituation der Befragten gekoppelt sind (vgl. Kap. 3.2), wider. So erklärt sich das überaus deutliche Auseinanderdriften der Werte in dem Punkt, *welche* SchülerInnen und *wie viele* jeweils von ihnen das Jobeinkommen für die Deckung der Lebenshaltungskosten benötigen (OS: 55,8%; Gym/Ges: rd.14%). Den GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen, die fast alle bei den Eltern leben, entstehen derartige Kosten kaum. Anders hingegen sieht die Situation bei den KollegiatInnen aus: Selbst aus der Altersgruppe der 17 bis 19-Jährigen sind bereits etwa 40% ausgezogen und deshalb in der Regel gezwungen, selbst für Miete und Lebensunterhalt aufzukommen.

Wiederum ähnlich stark bei den SchülerInnen der einzelnen Schulformen vorhanden ist das Motiv, sich via Jobeinkünfte zusätzliche Konsummöglichkeiten zu schaffen. Allerdings ist dieses Bedürfnis bei den KollegiatInnen nicht so stark ausgeprägt (74%) wie bei GymnasiastInnen (82%) und GesamtschülerInnen (83%). Den Wunsch nach finanzieller Eigenständigkeit und Unabhängigkeit hegen von Letzteren 76,6%. Gleichfalls für wichtig erachten dies 68,5% der KollegiatInnen und 65,8% der GymnasiastInnen.



Grafik 10: Gründe für das Jobben nach Schulformen in %

Die Aspekte des Jobbens, die es *inhaltlich* gesehen für die SchülerInnen attraktiv machen, erwerbstätig zu sein, werfen nur wenig *schulspezifische* Differenzen im Antwortverhalten auf. Etwa ein Drittel der GymnasiastInnen will im Job Erfahrungen sammeln. Von den GesamtschülerInnen verfolgen 29,8% dieses Ziel. Die KollegiatInnen suchen weniger nach Joberfahrungen, nur zu ungefähr einem Viertel, dafür aber vergleichsweise häufiger nach Einstiegsmöglichkeiten in einen Beruf (10,5%). Ebenfalls eine Perspektive sehen darin 9,9% der GymnasiastInnen, jedoch nur 6,4% der GesamtschülerInnen. Das Interesse an praktischer Betäti-

<sup>59</sup> 43,1% der praxisinteressierten SchülerInnen wollen zugleich berufliche Erfahrungen sammeln, aber nur 13,8% suchen konkrete Einstiegsmöglichkeiten. 87,9% derjenigen, die auf genau solche Chancen hoffen,

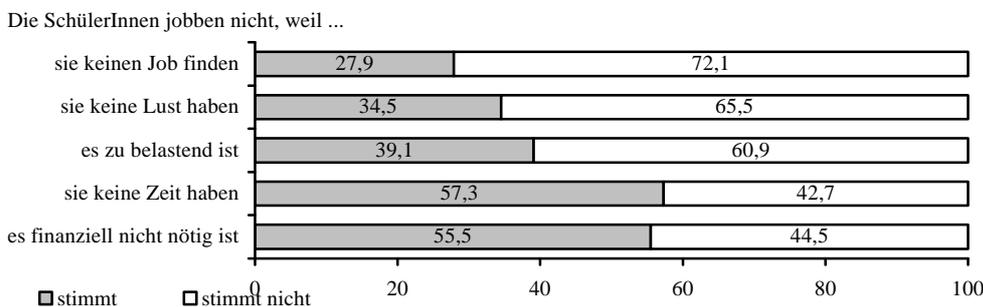
gung als Abwechslung zum Schulalltag ist bei den KollegiatInnen in geringerem Maße vorhanden (15,5%) als bei den SchülerInnen der anderen Schulformen (Gym: 19,8%; Ges: 17%).

**II**

- Vor allem Zeitmangel und fehlender finanzieller Antrieb sprechen gegen das Jobben -

„Ich arbeite in den Ferien. Allerdings bin ich nicht darauf angewiesen, neben dem OS zu arbeiten, weil ich durch meine gegenwärtige finanzielle Situation meinen Lebensstandard abgesichert habe. Ich beneide in dieser Hinsicht keinen Kollegiaten, der das wirklich muss.“ (Karl, 11)

Obgleich Karl sich *nicht* kategorisch *gegen* das Jobben entschieden hat, sondern ein derartiges Engagement lediglich auf die Ferienzeit beschränkt, benennt er den zentralen Grund, der sowohl *für* wie *gegen* eine Erwerbstätigkeit spricht: *Geld*. Den Einen fehlt es, für die Anderen ist es in zufrieden stellender Menge vorhanden. Weil für 56,5% der *nicht-erwerbstätigen* SchülerInnen keine ökonomische Notwendigkeit für die Aufnahme einer Erwerbsarbeit gegeben ist, halten sie es für überflüssig zu jobben (vgl. Grafik 11). Vergleicht man die monatlich zur Verfügung stehenden Gesamtbudgets derjenigen, die diesem Motiv zustimmen, und jenen, die ihn ablehnen, erklärt sich das jeweilige Antwortverhalten: Die SchülerInnen, die es sich finanziell leisten können, *nicht* zu jobben, verfügen über einen Gesamtetat von 241 € pro Monat. Die anderen, die ebenfalls *nicht* erwerbstätig sind, aber seltener finanzielle Gründe dafür anführen, haben einen Etat von durchschnittlich 207 €<sup>60</sup>.



Grafik 11: Zustimmung zu/Ablehnung von Gründen gegen das Jobben in %

Doch nicht die finanzielle Situation allein erklärt, weshalb SchülerInnen sich *gegen* das Jobben entscheiden. Genauso gewichtig ist der Faktor ‚Zeit‘: 57,3% der Nicht-Erwerbstätigen haben genügend andere Dinge zu erledigen und daher schlicht keine Zeit zum Jobben<sup>61</sup>.

Nachrangig, dennoch aber für viele SchülerInnen bedeutend, sind *die* Begleiterscheinungen des Jobbens, die die *persönliche Befindlichkeit* berühren. 39,1% der Befragten sind nicht erwerbstätig, weil dies ihnen als zu große *Belastung* erscheint. Weitere 34,5% haben *keine Lust* zu jobben, da ihnen andere Dinge wichtiger sind.

sind an berufsweltbezogenen Erfahrungen interessiert. Aber umgekehrt sind lediglich 30,2% derjenigen, die einen Erfahrungszuwachs im Sinn haben, auf Optionen eines realen Berufseinstiegs aus.

<sup>60</sup> Hinzu kommt, dass Erstere zu 77% bei den Eltern leben (Letztere zu 69,4%) und damit nicht nur de facto einen größeren finanziellen Spielraum, sondern auch effektiv weniger Kosten (für Miete und den alltäglichen Lebensunterhalt) haben dürften.

<sup>61</sup> Zum Zusammenwirken von ‚Jobzeit‘ und ‚Schulzeit‘ siehe die Kapitel 3.5, 4.4 und 6.3.

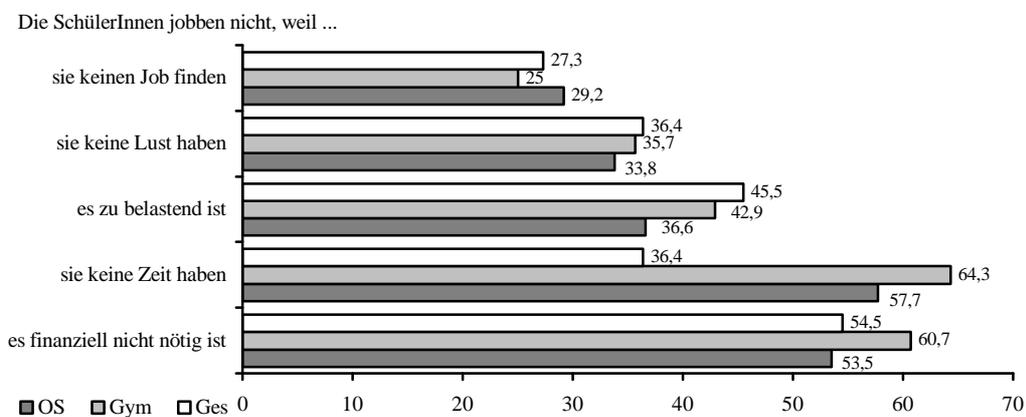
27,9% der nicht-erwerbstätigen SchülerInnen würden gerne jobben, haben aber bislang kein entsprechendes Angebot gefunden. Lediglich bei 1,8% der SchülerInnen ohne Job lassen die Eltern eine nebenschulische Erwerbstätigkeit ihrer Kinder nicht zu.

- Gerade GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen entscheiden sich aus Zeitmangel und Sorge um zu hohe Belastung gegen das Jobben -

Grafik 12 visualisiert den Vergleich der Zustimmungsggrade zu den einzelnen Gründen gegen das Jobben in Abhängigkeit der *Schulform* und bringt zum Teil deutliche Unterschiede, die in der allgemeinen Darstellung der Werte untergehen, ans Licht.

So erachten es 60,7% der GymnasiastInnen als *finanziell* nicht erforderlich, neben der Schule zu jobben, im Vergleich zu rund 54% der SchülerInnen von Oberstufen-Kolleg und Gesamtschule. Zudem ist ihnen das Erwerbstätigsein mehr als den übrigen SchülerInnen *zeitlich* nicht möglich: 64,3% gehen genügend Beschäftigungen anderer Art nach. Während ebenfalls 57,7% der KollegiatInnen Zeitmangel als Grund für ihr Nicht-Erwerbstätigsein anführen, halten dies nur 36,4% der GesamtschülerInnen für zutreffend.

Gewichtiger erscheint gerade den SchülerInnen der Gesamtschule die zu *hohe Belastung* durch das Jobben (45,5%). Diese Einschätzung wird in ähnlichem Ausmaß von den GymnasiastInnen geteilt (42,9%), weniger allerdings von den KollegiatInnen (36,6%). Die *mangelnde Lust* zum Jobben ist schulformübergreifend bei jeweils rund einem Drittel der nicht erwerbstätigen SchülerInnen anzutreffen. Von dem Umstand, *keinen Job zu finden*, demnach unfreiwillig nicht-erwerbstätig zu sein, sind alle SchülerInnen in ähnlichem Maße betroffen: Am stärksten die KollegiatInnen (29,2%), am wenigsten die GymnasiastInnen (25%).



Grafik 12: Gründe gegen das Jobben nach Schulformen in %

Während Zeitmangel und Angst vor übermäßiger Belastung in besonderer Weise die Entscheidung von GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen *gegen* das Jobben prägt, spielen diese Faktoren für die nicht-erwerbstätigen KollegiatInnen eine vergleichsweise untergeordnete Rolle. Ebenfalls unterschiedliche Akzente – je nach Schulzugehörigkeit – setzen die SchülerInnen in der Frage einen fehlenden finanziellen Notwendigkeit zum Jobben: Hier sind es allen voran die GymnasiastInnen, die aus diesem Grund den Gedanken an ein Erwerbstätigsein verwerfen. Dass sie schlicht kein Bedürfnis danach haben, eint gleiche Teile der SchülerInnen über die verschiedenen Schulformen hinweg. Und ebenso verhält es sich in dem

Punkt unfreiwilliger Joblosigkeit. Auf diesen Aspekt rekurriert auch Cara in ihrem Statement und liefert darüber hinaus eine anschauliche und gewissermaßen resümierende Darstellung der Gründe, die (nicht allein ihrer Meinung nach) *gegen* das Jobben sprechen: „*Ich bekomme kein BAföG und ich schaffe es nicht, neben dem Oberstufen-Kolleg zu arbeiten. Ich kann das nicht. Einmal abgesehen davon weiß ich nicht, wie die es hier alle geschafft haben, einen Job zu bekommen. Den hatten sie wahrscheinlich vorher schon. Ich war vorher auf einer Ganztagschule und da ist mit einem Job nebenher nicht viel. [...] Ich bin tot, wenn ich hier weggehe. Ich kann mich nicht noch zwei Stunden in eine Kneipe stellen und kellnern oder irgendwo an einer Kasse sitzen.*“ (Cara, 8)

Bedenkt man, dass 28% von allen *nicht-erwerbstätigen* SchülerInnen wie die übrigen drei Viertel ihrer MitschülerInnen *auch* neben der Schule arbeiten *würden*, sofern sie nur einen entsprechenden Job fänden, unterstreicht dies noch einmal die äußerst breite Bereitschaft zum Jobben in der befragten SchülerInnenschaft. Vorrangige Gründe *für* das Jobben bei *allen* erwerbstätigen SchülerInnen sind der Gelderwerb für den persönlichen Konsum, sowie die daran gekoppelte Eigenständigkeit und Unabhängigkeit in finanziellen Fragen. Von untergeordneter Bedeutung sind für die meisten SchülerInnen die inhaltlichen Aspekte des Jobbens. Am ehesten noch wollen sie Erfahrungen in einem – potenziellen späteren – Berufsfeld sammeln oder auch einfach nur etwas Praktisches tun.

Während diese Motive bei GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen stärker ausgeprägt sind, unterscheiden sich die KollegiatInnen von diesen wiederum gravierend in der Verwendung und Zweckbestimmung der Jobeinkünfte: Mehr als die Hälfte von ihnen arbeitet, um den eigenen Lebensunterhalt bestreiten zu können. Dahinter fällt das Ansinnen, für Dinge, die man sich sonst kaum oder gar nicht leisten könnte, zu arbeiten, ebenso zurück wie das Bedürfnis nach ökonomischer Unabhängigkeit. Dieses Bestreben muss man sich scheinbar leisten können. Bei aller Unterschiedlichkeit der Lebensumstände in der befragten SchülerInnenschaft, rangiert auch für KollegiatInnen der Wunsch nach finanzieller Eigenständigkeit bei den Gründen für das Jobben an zweiter Stelle. Das Zitat von Frauke untermauert dies noch einmal ganz deutlich, und zwar gewissermaßen stellvertretend für die übrigen erwerbstätigen SchülerInnen: „*Ich merke, dass ich das Gefühl brauche, über mein eigenes Geld verfügen zu können. Ich habe einen unheimlichen Drang, selbständig zu sein.[...] Ich kann mein eigenes Geld mit einem viel besseren Gewissen ausgeben. [...] Ich weiß, dass es mein Geld ist, was ich mir selbst erarbeitet habe.*“ (Frauke, 6)

### III

- Zur Rolle lebens- und lernkontextueller Faktoren bei der Entscheidung für das Jobben -

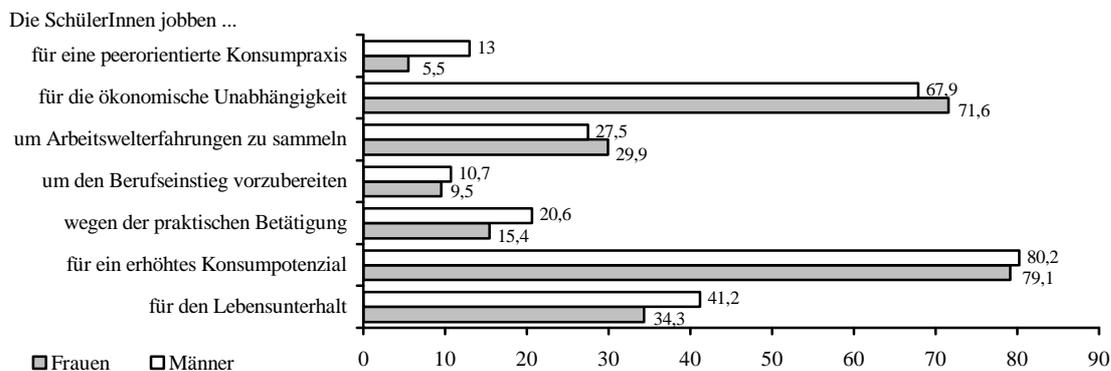
Nachdem herausgearbeitet worden ist, wo die SchülerInnen in den Argumentationslinien *für* bzw. *gegen* das Jobben Schwerpunkte setzen und wie sie diese je nach Schulzugehörigkeit unterschiedlich akzentuieren, geht es nun um die individuellen Begründungszusammenhänge dafür im Kontext persönlicher Merkmale und Lebensumstände. In einem ersten Schritt soll geklärt werden, *wer* welche Gründe anführt. Angefangen bei einer Differenzierung nach dem Geschlecht der JobberInnen, über das Alter der Befragten, bis hin zum schulischen Jahrgang.

Darauf aufbauend wird der Fokus auf die individuelle Lebenssituation gerichtet, die zum einen in Abhängigkeit der Wohnform zu sehen ist, zum anderen nach der subjektiven Einschätzung der finanziellen Lage zu bemessen sein wird. Abschließend soll die Frage beantwortet werden, inwieweit sich die einzelnen Motive für bzw. gegen eine Erwerbstätigkeit in den grundsätzlichen Maximen der Lebensführung widerspiegeln.

Für diese folgenden Analysen liegt das Augenmerk zunächst auf den Gründen, die die jobbenden Oberstufen-SchülerInnen für ihre Erwerbsaktivitäten anführen.

*- Mehr Schüler als Schülerinnen jobben für den Lebensunterhalt -*

Für den Zusammenhang von Jobmotivationen und *Geschlecht* der Oberstufen-SchülerInnen ergibt sich, dass die bestehenden Differenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern, von wenigen Ausnahmen abgesehen, überwiegend minimal sind (vgl. Grafik 13). So ist der Wunsch, sich Dinge über den alltäglichen Bedarf hinaus leisten zu können, bei beiden Geschlechtern gleichermaßen stark vorhanden. Während allerdings mehr Männer als Frauen jobben, weil sie Geld für den Lebensunterhalt benötigen<sup>62</sup>, zählt für Schülerinnen (71,6%) mehr als für die Schüler (67,9%) die finanzielle Eigenständigkeit und Unabhängigkeit. Zudem richten 13% der Männer ihren Konsum an ihrem Freundeskreis aus. Von den Frauen begründen dagegen gerade mal 5,5% ihre Erwerbstätigkeit mit einer so gearteten ‚Notwendigkeit‘ zu jobben. Dagegen Sie schätzen in leicht größerer Zahl die Arbeitswelterfahrungen, die sie aus dem Jobben ziehen können (29,9% zu 27,5%)<sup>63</sup>. Bei den Schülern ist wiederum das Bedürfnis nach praktischer Betätigung ausgeprägter (20,6%) als bei den Schülerinnen (15,4%). Konkrete Einstiegsmöglichkeiten in einen möglichen Beruf haben weder besonders viele Schüler noch Schülerinnen vor Augen.



Grafik 13: Geschlechtsspezifische Gründe für das Jobben in %

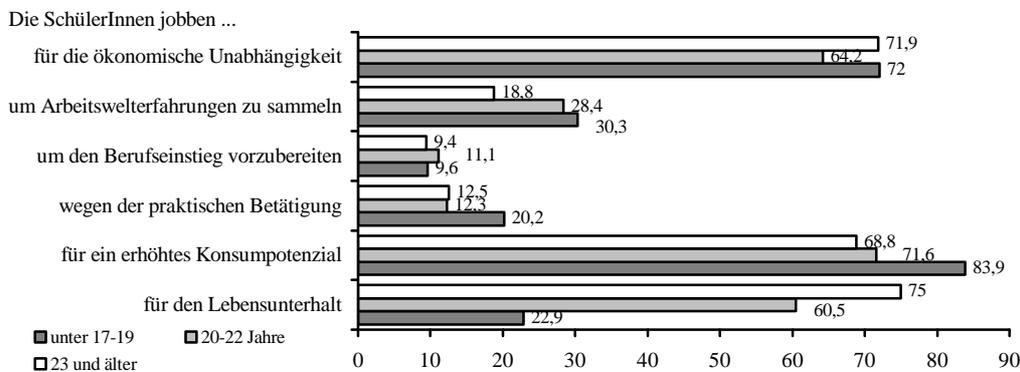
<sup>62</sup> Dies kann insofern kaum an die Wohnsituation gebunden sein, als mehr Schüler (74,5%) als Schülerinnen (68,7%) im elterlichen Hause wohnen, weniger beispielsweise in einer Wohngemeinschaft (14,6% zu 22,9%). Miet- und andere Lebenshaltungskosten dürften bei ihnen demnach kaum häufiger anfallen. Die geschlechtsspezifische Differenz im Antwortverhalten geht vielmehr auf deutliche *schulspezifische* Unterschiede zurück: An Gymnasium und Gesamtschule arbeiten je ca. 10% der Schülerinnen, aber rund 21% ihrer Mitschüler nach eigenen Angaben für den alltäglichen Bedarf. Am Oberstufen-Kolleg sind es geschlechtsumabhängig je 56%.

<sup>63</sup> Betrachtet man nur die KollegiatInnen, verhält es sich genau umgekehrt: Hier streben 28% der Männer und 24% der Frauen danach, im gegenwärtigen Job Erfahrungen für einen späteren Beruf zu sammeln.

- Je älter die SchülerInnen, desto mehr wird für den Lebensunterhalt, weniger für ‚Extras‘ gejobbt -

Für den Zusammenhang von Jobmotivationen und *Alter* der erwerbstätigen SchülerInnen ist ein Wechselspiel von schwindender äußerer materieller Absicherung auf der einen und sinkenden Ansprüchen an konkrete Konsum- und (praktischen) Erfahrungsmöglichkeiten auf der anderen Seite zu beobachten. Anders ausgedrückt: Je älter die Oberstufen-SchülerInnen sind, desto größer die Notwendigkeit, den *Lebensunterhalt* selbst zu bestreiten; desto geringer das Streben danach, zusätzliche Konsumwünsche zu befriedigen, Erfahrungen zu sammeln und einen praxisorientierten Ausgleich zum Schulalltag zu haben.

Für die *finanzielle Dimension der Jobmotivationen* heißt das in Prozentwerten ausgedrückt, dass zum einen lediglich 22,9% der SchülerInnen, die nicht älter als 19 Jahre sind<sup>64</sup>, für die *Existenzsicherung* jobben, aber 60,5% der 20 bis 22-Jährigen und sogar drei Viertel der SchülerInnen, die 23 Jahre und älter sind. Zum anderen geben 83,9% der ersten Altersgruppe an, *für Konsumgüter, die sie sich sonst nicht leisten könnten, zu arbeiten*. Von den 20 bis 22-Jährigen nennen 71,6% dies als Grund und 68,8% von den Ältesten. Vom Alter relativ unberührt bleibt das *Bedürfnis nach finanzieller Eigenständigkeit und Unabhängigkeit*. Je 72% der jüngeren wie der älteren SchülerInnen hegen dieses Bedürfnis zu gleichen Teilen. Weniger stark vertreten wird dieses Anliegen allein von den 20 bis 22-Jährigen, nämlich zu 64,2%. Angehörige der zuletzt genannten Altersgruppe orientieren sich dagegen in größerer Zahl an ihrem Freundeskreis. Zu 11,1% jobben sie, um ihren Konsum an den der FreundInnen anpassen zu können. Unabhängiger vom Einfluss der Peergroup sind da sowohl die 17 bis 19-Jährigen, als auch die SchülerInnen, die 23 Jahre und älter sind (ca. 6%).



Grafik 14: Altersspezifische Gründe für das Jobben in %

Was nun die *inhaltliche Dimension* des Jobbens anbelangt, nimmt das Interesse an Erfahrungszuwachs und praktischem Ausgleich mit dem Alter eher ab. Während von den 17 bis 19-Jährigen 30,3% danach trachten, im Job *Erfahrungen zu sammeln* und 20,2% *etwas Praktisches machen* wollen, steht bei den über 23-Jährigen der beruflich Erfahrungszuwachs (18,8%) und konkreter praktischer Beschäftigung (12,5%) eher hinten an. Chancen und *Möglichkeiten für einen späteren Berufseinstieg*, die sich aus dem aktuellen Job ergeben (können), versprechen sich die wenigsten, durchschnittlich etwa 10%. Ursächlich mag hierfür die

<sup>64</sup> In gewisser Weise gedrückt bzw. verzerrt ist dieser Wert insofern, als GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen fast ausschließlich dieser Altersgruppe angehören, noch im Elternhause wohnen und daher in nur geringem Umfange Lebensunterhaltungskosten haben. KollegiatInnen diesen Alters jobben zu 39,4% für die Existenzsicherung.

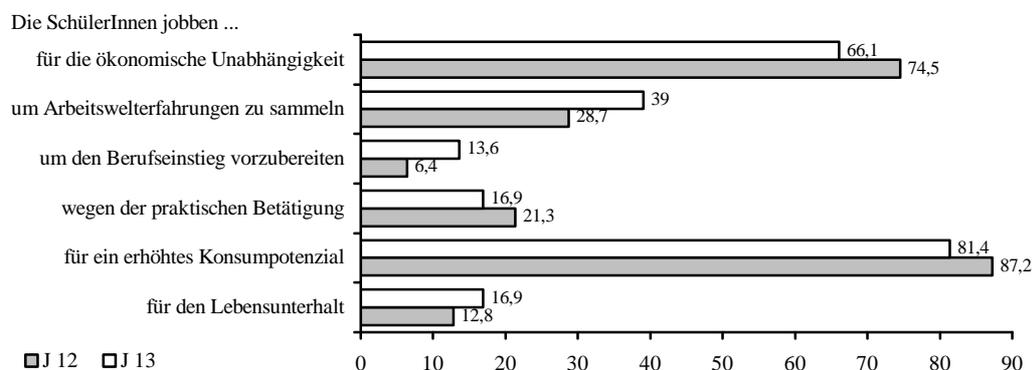
Beschaffenheit der Jobs sein, da es angesichts der Qualifizierungsperspektive ‚Abitur‘ aller befragten SchülerInnen nur schwer vorstellbar erscheint, welche beruflichen Perspektiven konkret an den Job als Babysitter, Kellnerin oder Fahrradkurier geknüpft werden sollten (vgl. Kap. 3.4).

Für die wenigen KollegiatInnen, die ein *Kind* haben, ist die Entscheidung für das Erwerbstätigsein vor allem davon bestimmt, für die Sicherung des Lebensunterhalts sorgen zu müssen (83,3%). ‚Luxuskonsum‘ steht dabei hinten an (50%). Die inhaltlichen Aspekte des Jobbens wie konkretes Tun, Zugewinn an beruflicher Erfahrung etc. spielen für sie keine Rolle.

- SchülerInnen der J 12 favorisieren erweiterte Konsummöglichkeiten und ökonomische Unabhängigkeit, die der J 13 haben einen beruflichen Erfahrungszuwachs vor Augen -

Betrachtet man das Zusammenwirken von Gründen für das Jobben und *schulischem Jahrgang*, so sind für Gymnasium und Gesamtschule nur relativ schwache Unterschiede im Antwortverhalten je nach Jahrgangsstufenzugehörigkeit der erwerbstätigen SchülerInnen zu beobachten (vgl. Grafik 15). Demnach sind die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 zu annähernd 90% darauf aus, qua Jobeinkommen die eigenen Konsummöglichkeiten zu erweitern. Aus der Jahrgangsstufe 13 sind es rund 80%, die für den Erwerb von Dingen, die sie sich sonst nicht leisten könnten, jobben<sup>65</sup>. Ein deutlicherer Unterschied zwischen SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 und 13 ist mit Blick auf den Wunsch nach ökonomischer Eigenständigkeit zu erkennen: Drei Viertel der erwerbstätigen SchülerInnen des zwölften Jahrgangs streben nach finanzieller Eigenständigkeit, jedoch nur zwei Drittel aus des dreizehnten.

Was die inhaltliche Seite des Jobbens anbelangt, ist bei den SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 der Drang, sich praktisch zu betätigen weniger vorhanden (16,9%) als bei denen der Stufe 12 (21,3%). Größer ist dagegen bei ihnen erstens das Interesse an jobbedingt vermittelten Erfahrungszuwächsen (39% zu 28,7% in der J 12) und an beruflichen Perspektiven (13,6% zu 6,4%). Von Einfluss mag hier das greifbar nahe Ende der Schullaufbahn und die damit einhergehende Frage nach dem, was ‚danach‘ kommt, sein.



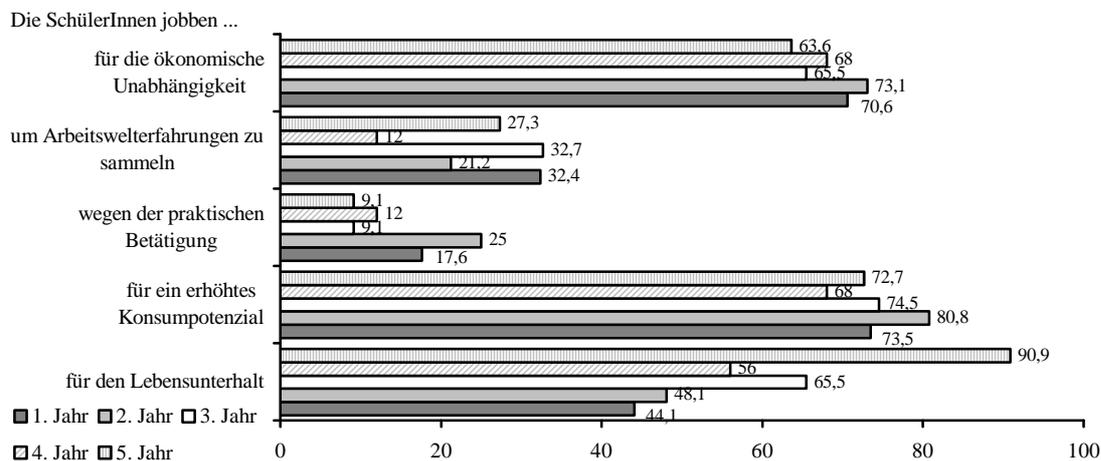
Grafik 15: Jahrgangsstufenspezifische Gründe für das Jobben in %

<sup>65</sup> Begründet mag diese Differenz einerseits in einer altersabhängig unterschiedlichen Bedürfnisstruktur sein, andererseits möglicherweise mit dem Zeitbudget (vgl. Kap. 3.5, 4.4, 6.3) korrelieren.

- Existenzsicherung wird für KollegiatInnen von Jahrgang zu Jahrgang wichtiger -

Für eine Differenzierung nach *Ausbildungsjahren am Oberstufen-Kolleg* lassen sich allenfalls eine tendenzielle aber kaum eine eindeutig lineare Entwicklung in den Argumentationslinien erkennen (vgl. Grafik 16). Nichts desto trotz kann man Folgendes formulieren: Je höher der schulische Jahrgang der KollegiatInnen – sprich mit steigendem Alter und Zunahme eigenfinanzierter Wohnformen – desto häufiger jobben sie, um *Geld für den Lebensunterhalt* zu haben (44% im ersten Jahr, 91% im fünften Jahr)<sup>66</sup>. Analog dazu schwindet *tendenziell*, wenn auch nur leicht und zudem schwankend, mit fortschreitendem formalen Ausbildungsstand die *Bedeutung materieller Selbstbestimmtheit*. Das *Bedürfnis nach zusätzlich Konsummöglichkeiten* ist besonders ausgeprägt bei den KollegiatInnen im zweiten Ausbildungsjahr (80,8%).

Das Motiv, im Jobben die Abwechslung in Gestalt *praktischen Tuns* zu suchen, ist ebenfalls diesen KollegiatInnen besonders gegenwärtig (25%). Davon abgesehen äußern die KollegiatInnen der niedrigeren Jahrgänge insgesamt gesehen häufiger ein so gelagertes Bedürfnis, die der höheren dagegen seltener. Das Anliegen, über das Jobben *Erfahrungen für einen späteren Beruf* zu sammeln, wird von Jahrgang zu Jahrgang mal stärker, mal schwächer artikuliert. Je ein knappes Drittel der KollegiatInnen aus dem ersten bzw. dritten Jahr benennt dies als einen Grund für ihre Erwerbstätigkeit. Am niedrigsten fällt die prozentuale Zustimmung mit 12% im vierten Jahr aus. An konkrete *berufliche Einstiegsmöglichkeiten* denken am ehesten noch die KollegiatInnen des ersten (14,7%) und dritten Jahrgangs (16,4%), am wenigsten die des vierten (0%). Unter Umständen spielt in die besondere Präsenz der beruflichen Zukunftsperspektiven und nicht etwa die unmittelbare Aktualität einer solchen Entscheidung hinein, sondern der Umstand, dass die Wahl, am Oberstufen-Kolleg die Ausbildung aufzunehmen, als Weichenstellung für eben eine solche Zukunft betrachtet wird.



Grafik 16: Gründe für das Jobben nach Ausbildungsjahren am Oberstufen-Kolleg in %

Ganz anders motiviert ist das Jobben bei den KollegiatInnen, die bereits über solche *beruflichen Erfahrungen* verfügen, weil sie bereits eine *berufsqualifizierende Ausbildung* hinter sich haben: Sie sind weniger auf Erfahrungssuche und setzen den Akzent mehr auf die materielle

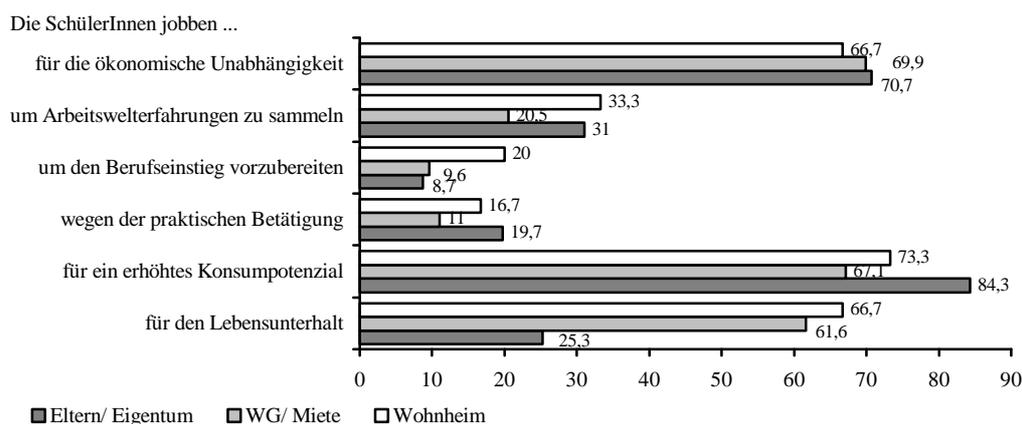
<sup>66</sup> Der ‚Einbruch‘ im vierten OS-Jahr ist nicht wirklich zu erklären. Er erhellt sich allenfalls mit Verweis darauf, dass die KollegiatInnen dieses Jahrgangs in besonders hohem Maße, das heißt nach Stunden, erwerbstätig

Dimension des Jobbens. Im Vergleich zu 55,2% derjenigen, die *keine* Berufsausbildung durchlaufen haben, jobben 64% dieser KollegiatInnen, um Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen. Und ebenso vielen dient der Job als Geldquelle für die Realisierung darüber hinausgehender Konsumbedürfnisse. Auch diese Werte korrespondieren mit bzw. gründen auf der Altersstruktur und dem Zusammenhang zur Wohnsituation. So verhält es sich so, dass die KollegiatInnen mit Berufsausbildung erstens zu den Älteren – 51,7% sind 23 Jahre und älter – zählen, und zweitens zu denen, die nicht mehr bei den Eltern leben, sondern überwiegend in einer WG (55,2%) wohnen, folglich also andere und höhere Kosten haben.

*- Mietabhängige Wohnformen verlangen ein Jobben für den Lebensunterhalt -*

„In zwei Monaten werde ich eine höhere Miete zahlen müssen und darauf angewiesen sein, nebenher arbeiten zu gehen.“  
(Nina, 6)

Ändert sich die *Wohnsituation* wie im Fall von Nina, fällt damit unter Umständen nicht nur eine grundsätzliche Entscheidung für das Jobben, sondern auch die über den Verwendungszweck der Einkünfte. Aufgrund des engen Zusammenhangs von Alter und Wohnform überrascht es nicht, dass die untenstehende Grafik 17 in wesentlichen Teilen gewissermaßen das Pendant zu der in Grafik 14 veranschaulichten Kopplung von Alter und Jobmotiven darstellt. Dieser visualisierten Darstellung zu entnehmen ist, dass die – mehrheitlich jüngeren – SchülerInnen, die *bei den Eltern wohnen*, es am wenigsten für nötig halten, Geld für den monatlichen Lebensunterhalt zu verdienen (25,3%). Das Jobeinkommen ermöglicht es ihnen vielmehr, sich zusätzliche Konsumwünsche zu erfüllen (84,3%). Grundlegend für diese Haltung ist wahrscheinlich die materielle Sicherheit, in der sie ihr Leben führen können, zwar absolut gesehen schlechter finanziell ausgestattet als die anderen, dafür aber frei von monatlich anfallenden Kosten für Miete und sonstige Grundversorgung (vgl. Kap 5.2 und 5.3). Den Anspruch, darüber hinaus gerade in finanziellen Entscheidungen frei zu sein, reklamieren 70,7% derjenigen, die noch im Elternhaus leben, für sich.



Grafik 17: Gründe für das Jobben nach Wohnformen in %

In diesem Bedürfnis nach materieller Eigenständigkeit und Unabhängigkeit unterscheiden sie sich nur unwesentlich von den SchülerInnen, die beispielsweise in einer WG (69,9%) oder im

---

und zugleich schulisch nur gering belastet sind, in der Hinsicht also ebenfalls eine Sonderstellung einnehmen (vgl. Kap. 3.5, 4.4).

*Wohnheim* (66,7%) wohnen. Um so größer ist da allerdings die Kluft, wenn es heißt, den Grundstock alltäglichen Bedarfs zu finanzieren. Für 61,6% der WG- und 66,7% der Wohnheim-BewohnerInnen macht diese Notwendigkeit einen gewichtigen Grund bestehender Erwerbstätigkeit aus. Nichtsdestotrotz bewerten auch diese SchülerInnen das Mehr an Einkünften als ein Mehr an Konsummöglichkeiten höher. 67,1% derer, die in einer WG oder ähnlichen Wohnform leben, jobben, um über Geld für Dinge, die sie sich sonst nicht leisten könnten, zu verfügen. Gleiches gilt für 73,3% der SchülerInnen, die im Wohnheim ihr Zuhause haben.

Die Verbindung von mangelnder Notwendigkeit, zu jobben und gleichzeitigem Verlangen, wohl aber die *Möglichkeiten* des Erwerbstätigseins auszuschöpfen, setzt sich für die im *Elternhaus* lebenden SchülerInnen so gesehen fort, als sie auch stärker die inhaltlich bereichernden Aspekte des Jobbens zu schätzen wissen. Zu dem finanziellen Gewinn, mit dem zusätzlicher Konsum realisiert und ein unabhängiges Entscheiden in materiellen Fragen gewährleistet werden kann, gesellt sich für sie der Zugewinn an Erfahrung, Wissen und Abwechslung hinzu. So jobben von ihnen 31%, um Erfahrungen zu sammeln, 8,7%, um berufliche Perspektiven aufzutun und 19,7%, um sich praktisch zu betätigen. Dass gerade diese SchülerInnen weniger, wenngleich zum Teil nur geringfügig, als die anderen an ihre noch ferne berufliche Zukunft denken, hingegen mehr das Bedürfnis nach (praktischer) Erfahrung haben, hängt sicher maßgeblich mit dem Alter zusammen (s. o.). Noch erfahrungshungriger sind die *Wohnheim-BewohnerInnen* (33,3%), begleitet allerdings von einem leicht schwächer ausgeprägten Drang nach praktischer Betätigung (16,7%). Wesentlich zurückhaltender äußern sich dazu diejenigen, die in einer *Wohngemeinschaft* leben. Diese (vorwiegend zu den Älteren zählenden) SchülerInnen scheinen entweder an Arbeitswelterfahrung schon eher gesättigt zu sein (nur 20,5% begründen ihre Erwerbstätigkeit so) oder genügend praktische Betätigungsmöglichkeiten in ihrem Leben zu haben (11%), dass sie weder das Eine noch das Andere im Jobben suchen müssen.

- *Den Wunsch nach finanzieller Eigenständigkeit muss man sich leisten können* -

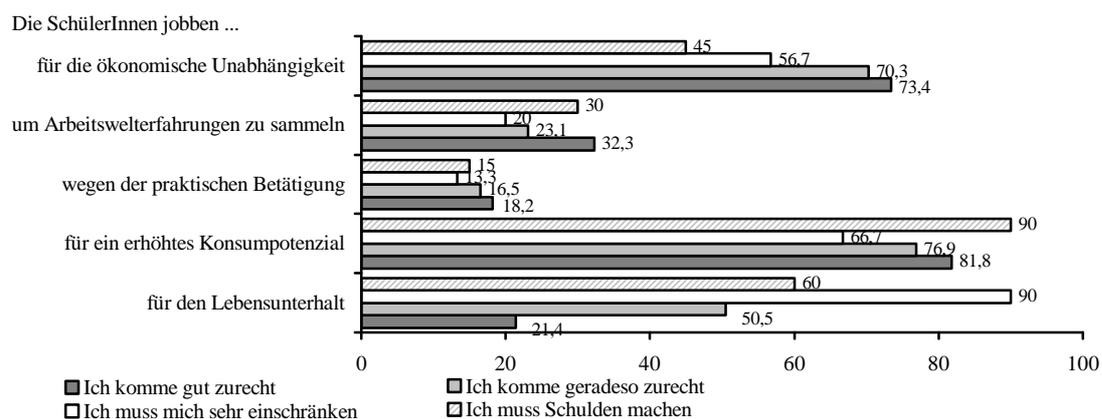
Eng gekoppelt an die realen Ausgaben wie für Miete ist *die subjektive Einschätzung der finanziellen Lage*. Wieweit diese in Zusammenhang mit den Jobmotivationen steht, kann für eine vorwiegend *finanziell begründete Erwerbstätigkeit* folgendermaßen beantwortet werden<sup>67</sup>: Je besser die SchülerInnen ihre finanzielle Lage beurteilen, desto seltener jobben sie, um Geld für den Lebensunterhalt zu haben, und desto häufiger sind sie erwerbstätig, um sich erstens die gewünschten „Extras“ leisten zu können, und um zweitens materiell unabhängig zu sein (vgl. Grafik 18).

Im Einzelnen aufgegliedert heißt das für die *SchülerInnen, die finanziell gut dastehen*, dass lediglich 21,4% von ihnen für den eigenen Lebensunterhalt arbeiten. Mehrheitlich aber jobben sie, um einerseits Dinge, die sie sich sonst nicht leisten könnten, zu finanzieren (81,8%), und um andererseits in der Verwendung des erwirtschafteten Geldes unabhängig zu sein

---

<sup>67</sup> Bei näherer Betrachtung der Verteilung der Prozentwerte in Grafik 18 fällt auf, dass die Angaben der verschuldeten Oberstufen-SchülerInnen zumeist abseits vom Trend stehen. Um Tendaussagen machen zu können, wird diese Gruppe erwerbstätiger SchülerInnen zunächst (bedingt) aus dem Blickfeld ausgespart, zumal sie nur einen Anteil von 6,2% an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen (N = 20) stellen.

(73,4%). Von denen, deren monatlichen Einkünfte gerade so ausreichen, jobbt bereits die Hälfte, um die anfallenden Kosten abdecken zu können. Jedoch geht es für 76,9% auch um die Möglichkeiten zusätzlichen Konsums. 70,3% von ihnen haben beim Jobben ihre finanzielle Eigenständigkeit und Unabhängigkeit vor Augen. Besonders groß ist die Kluft allerdings zu denen, die nur *unter erheblichen wirtschaftlichen Einschränkungen zurecht kommen*. 90% (N = 27) sind in erster Linie aus dem Grund erwerbstätig, weil sie auf diese Weise ihren Lebensunterhalt sichern (müssen). In Relation zu den anderen SchülerInnen gesehen, jobben sie gerade mal zu zwei Drittel für zusätzliche Konsummöglichkeiten. Wenig stimmig scheint da im ersten Moment in diesem Zusammenhang das Antwortverhalten der SchülerInnen, die mit *Schulden* leben. Häufiger als alle anderen (90%, N = 18) geben sie als Grund für ihre Erwerbstätigkeit an, sich besondere Wünsche erfüllen zu wollen. Wahrscheinlich, weil sie *gerade* angesichts ihrer prekären finanziellen Lage in der Regel auf vieles verzichten müssen. 60% (N = 12) arbeiten für die Sicherung des Lebensunterhalts<sup>68</sup>. In puncto finanzielle Unabhängigkeit passt ihr Antwortverhalten insofern wieder ins Bild, als sie darauf weniger Wert legen als die übrigen SchülerInnen, denn ‚nur‘ 45% der Verschuldeten unter den erwerbstätigen SchülerInnen verbinden mit dem Jobben die Gewähr materieller Eigenständigkeit. Von denen, die sich in ihren Ausgaben erheblich einschränken müssen, sind es dagegen immerhin noch mehr als die Hälfte (56,7%).



Grafik 18: Gründe für das Jobben nach Einschätzung der finanziellen Situation in %

Als Maßstab für Konsumwünsche und so bedingte ‚Jobnotwendigkeiten‘ spielen Freunde und Freundinnen lediglich eine untergeordnete Rolle – und tauchen daher auch nicht in der grafischen Darstellung auf. Ausgenommen diejenigen SchülerInnen, die Schulden haben, gilt für die anderen Folgendes: Je *negativer* die finanzielle Situation eingeschätzt wird, um so *weniger* jobben die Befragten, um ihren Konsum an den im Freundeskreis praktizierten Standard anpassen zu können. Danach geben 8,3% derer, die finanziell gut zurecht kommen, und vergleichsweise nur 3,3% derer, die sich erheblich einschränken müssen, an, sich in der Jobfrage am Konsumniveau der FreundInnen zu orientieren.

<sup>68</sup> Es stellt sich hier die Frage, ob die Verschuldung Resultat finanzieller Misswirtschaft ist, ob sie mit ihren finanziellen Möglichkeiten und Bedürfnissen an einem Punkt ‚jenseits von Gut und Böse‘ angelangt sind, also ihre Bedürfnisse abgekoppelt von ihren Möglichkeiten handhaben, oder ob die Werte lediglich zufälliges und wenig repräsentatives Produkt der geringen Fallzahl sind.

Während die materielle Seite des Jobbens *allgemein* die Entscheidung für ein Erwerbstätigsein sehr dominiert, sind die Gründe, die auf die *inhaltliche Dimension des Jobbens* abzielen, von eher marginaler Bedeutung. Analog zu dem oben geschilderten Trend, gilt auch hier, dass gerade die materiell gut ausgestatteten SchülerInnen ihre Entscheidung für das Jobben mit den finanziell wie inhaltlich bereichernden Möglichkeiten, die sich für sie daraus ergeben, in Verbindung bringen. Umgekehrt scheint zu gelten, je schlechter die eigenen wirtschaftlichen Umstände eingestuft werden, desto weniger SchülerInnen können es sich ‚leisten‘, sich an den eher immateriell gearteten Gewinnen des Jobbens zu orientieren. Vielmehr müssen diese zunächst einmal die Wahrung ihres Lebensstandards im Sinn haben. Dem entsprechend will etwa ein Drittel der erwerbstätigen Oberstufen-SchülerInnen, die nach eigenem Bekunden gut zurecht kommen, im Job Erfahrungen sammeln, aber nur ein Fünftel derer, die sich stark einschränken müssen. Damit rangiert der ‚Erfahrungshunger‘ für Erstere noch *vor* der puren Notwendigkeit, Geld für den Lebensunterhalt verdienen zu müssen. Ebenfalls artikulieren um so mehr SchülerInnen das Bedürfnis, etwas Praktisches neben der Schule machen zu wollen, je besser sie ihre finanzielle Grundausstattung beurteilen.

In der Frage, inwieweit sich an den aktuellen Job Hoffnungen auf einen darüber vermittelten späteren Berufseinstieg knüpfen lassen, spielt die Einschätzung der persönlichen finanziellen Situation keine Rolle. Losgelöst von der jeweiligen subjektiv empfundenen materiellen Lage sehen jeweils nur 10% der SchülerInnen in ihrer jetzigen Erwerbstätigkeit berufliche Perspektiven für die Zukunft. Eine Ausnahme auch in diesem Punkte stellen allerdings die SchülerInnen, die sich verschulden müssen, dar: 20% (N = 4) erkennen für sich derartige Chancen oder hoffen zumindest darauf.

Einen Vergleich zu ziehen *zwischen den SchülerInnen der einzelnen Schulformen* mit Blick auf den Zusammenhang von Jobmotivationen und subjektiv empfundener ökonomischer Lage bietet sich nur innerhalb der Gruppen der SchülerInnen an, die gut zurecht bzw. geradeso zurecht kommen, da allein dort die Fallzahlen ausreichend groß sind. Allgemein lässt sich für diesen Ausschnitt aus der Gesamtpopulation der Befragten formulieren, dass oben ausgeführte Unterschiede ihren Niederschlag auch in den jeweiligen schulformeigenen Begründungszusammenhängen zur finanziellen Situation finden und sich dort reproduzieren.

Im Einzelnen bedeutet dies Folgendes: Während die KollegiatInnen *generell unabhängig* von der Einschätzung ihrer finanziellen Lage, wenngleich in graduell unterschiedlich starkem Maße, *häufiger* zunächst einmal für den Lebensunterhalt arbeiten, sind für GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen die Aussichten auf zusätzliche Konsummöglichkeiten maßgeblicher. Die finanzielle Eigenständigkeit und Unabhängigkeit, die die Jobeinkünfte versprechen, steht in der Gruppe derjenigen, die gut zurecht kommen, besonders bei den GesamtschülerInnen hoch im Kurs (82,8%), im Vergleich zu 69,2% der erwerbstätigen GymnasiastInnen und 74,1% der jobbenden KollegiatInnen.

In den Fragen, was das Jobben inhaltlich bringen kann, äußern sich die subjektiv finanziell gut versorgten KollegiatInnen verhaltener als die SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule, die ebenfalls finanziell gut zurecht kommen. Aus der Gruppe derjenigen hingegen, deren monatliches Budget nach eigener Aussage geradeso ausreicht, jobben weniger die GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen als die KollegiatInnen, um Erfahrungen zu sammeln,

Einstiegsmöglichkeiten in einen späteren Beruf zu suchen oder einfach etwas Praktisches zu machen.

- *Zwischen-Resümee* -

Bleibt festzuhalten, dass, je besser die materielle Grundausstattung von den SchülerInnen beurteilt wird, desto häufiger argumentieren sie mit den finanziellen und inhaltlich bereichernden *Möglichkeiten*, die ihnen das Jobben bietet. Wer frei von finanziellen Sorgen ist, kann nicht nur mehr und bedürfnisadäquat konsumieren und sich den Wunsch nach Entscheidungsautonomie in materiellen Fragen leisten, sondern auch von der inhaltlich qualifizierenden Seite des Jobbens profitieren. Umgekehrt gilt, je schlechter die finanzielle Situation eingestuft wird, desto mehr steht bei den SchülerInnen die *Notwendigkeit* zu jobben im Vordergrund und die übrigen (qualitativen) Vorzüge des Erwerbstätigseins werden nachgeordnet.

Maßgeblich geprägt wird eine solche Einschätzung, ob sie nun eher positiv oder eher negativ ausfällt, von der realen Ausgabenstruktur (vgl. Kap. 5.3), die ihrerseits wiederum in engem Zusammenhang zur *Wohnsituation* steht. So gesehen überrascht es nicht, dass die SchülerInnen, die im Elternhaus leben, einerseits mehrheitlich zufriedener mit ihrer ökonomischen Situation sind, andererseits bei ihren Jobaktivitäten weniger die Sicherung der eigenen Existenz als vielmehr die weiteren Konsumoptionen im Sinn haben. Wahrscheinlich aufgrund der räumlichen (An-)Bindung an die Eltern ist bei ihnen das Bedürfnis nach (Teil-)Unabhängigkeit in finanziellen Fragen etwas ausgeprägter. Sie nehmen zudem eher wahr, was ihnen das Jobben jenseits der materiellen Effekte noch bietet: konkrete berufliche Erfahrungen und die Möglichkeit zu praktischer Betätigung. Diese Sicht teilen sie mit den SchülerInnen, die im Wohnheim leben, welche aber zudem noch Einstiegschancen für einen späteren Beruf ausloten. Von diesen inhaltlichen Aspekten des Jobbens abgesehen, für die sich WG-BewohnerInnen in wesentlich geringerem Maße interessieren, bedeutet Jobben für die Miete zahlenden SchülerInnen vor allem Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen. Die Befriedigung besonderer Wünsche steht dahinter zurück.

Da für die Wahl des Wohnortes das *Alter* (mit-)entscheidend ist, finden sich für den entsprechenden Begründungszusammenhang zu den Jobmotivationen hier bereits beschriebene Tendenzen wieder, nur wesentlich klarer konturiert: Je älter die erwerbstätigen SchülerInnen sind, in desto größerer Zahl benötigen sie ihre Jobeinkünfte zur Deckung ihrer Lebenshaltungskosten und in geringer werdendem Maße speziell für die Anschaffung von Dingen, die sie sich andernfalls nicht leisten könnten. Gleichzeitig geht das Interesse an Erfahrungen beruflicher Natur und am konkreten Tun zurück. Das Streben nach finanzieller Eigenständigkeit scheint weniger eine Frage des Alters zu sein, als eine eines *allgemeinen* Bedürfnisses nach Unabhängigkeit, das sich zum Beispiel auch in elternunabhängigen Wohnformen manifestiert.

Zum Teil auch von diesen altersstrukturell bedingten Trends beeinflusst ist der Zusammenhang von Gründen für eine Erwerbstätigkeit und der *dem schulischen Jahrgang*. Während die Notwendigkeit, für den persönlichen Lebensunterhalt zu sorgen (tendenziell) von Jahrgang zu Jahrgang mehr SchülerInnen betrifft, schwindet in gleicher Weise das Streben nach Finanzautonomie. Bei GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen geht diese Entwicklung auch auf Kosten der Verwirklichung zusätzlicher Konsumbedürfnisse. Bei *allen* befragten JobberInnen lässt allerdings das Bedürfnis nach praktischen Engagement mehr und mehr nach. Anders

gestaltet sich die Entwicklung, wenn es um konkrete berufliche Erfahrungen und Einstiegsoptionen geht: Diese Perspektive haben die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 mehr im Blick als die Jahrgangsstufe 12. Für KollegiatInnen ist dies scheinbar unabhängig vom jeweiligen Ausbildungsjahr mal mehr und mal weniger ein Thema.

Das *Geschlecht* der erwerbstätigen SchülerInnen ist im Kontext der Jobmotivationen von untergeordneter Bedeutung. Obgleich mehr Schüler für den Lebensunterhalt jobben, benötigen sie in gleichem Maße wie Schülerinnen auch Geld für ‚Extrakonsum‘, orientieren sich dabei aber mehr am Konsumstandard des Freundeskreises. Schülerinnen sind dagegen im Speziellen wie im Allgemeinen etwas stärker auf materielle Entscheidungshoheit bedacht. Weniger als ihre Mitschüler suchen sie im Jobben die Möglichkeit zu praktischer ‚Verausgabung‘.

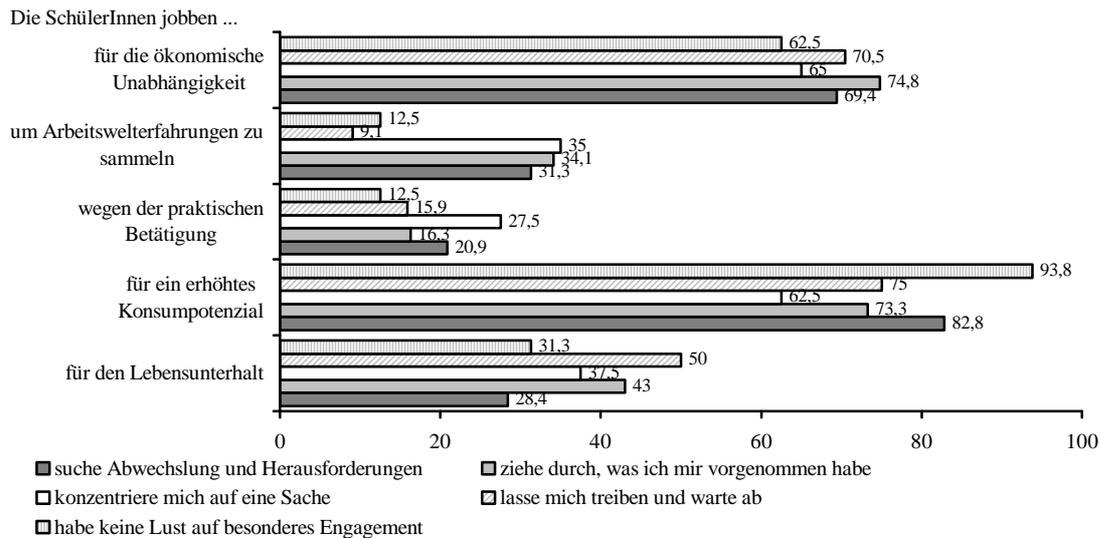
- *Ein abwechslungsreiches Leben voller Herausforderungen kostet ebenso Geld wie eins nach der Devise ‚Null-Engagement‘* -

Nun soll nach dem Zusammenhang von Jobmotivationen und *Maximen der Lebensführung* gefragt werden. Grafik 19 visualisiert hierzu zum Teil deutliche Unterschiede im Antwortverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen. Diejenigen, die von sich behaupten, gut mit verschiedensten Anforderungen zurecht zu kommen und *Abwechslung wie auch Herausforderungen* zu schätzen, jobben zu fast 83% für den Erwerb besonderer Dinge und nur zu 28% für den Lebensunterhalt. Am Erwerbstätigsein schätzen sie zudem die Möglichkeit, berufliche Erfahrungen sammeln zu können (31,3%). Die praktische Betätigung ist dabei nachrangig (20,9%). Ebenso unbedeutend ist dieser Aspekt für die SchülerInnen, die ihre ‚Projekte‘ *durchziehen* und sich nur wenig ablenken lassen (16,3%). Besonderen Wert legen auch sie auf konkrete Einblicke in die Berufswelt (34,1%). An der materiellen Seite des Jobbens interessiert sie die potenzielle ökonomische Unabhängigkeit noch mehr als der optimierte Zugewinn an Konsummöglichkeiten (74,8% zu 73,3%); nicht zuletzt wahrscheinlich, weil sie zu 43% für ihren Lebensunterhalt selbst sorgen müssen.

Die SchülerInnen, die sich *auf eine Sache konzentrieren* und sich ihr voll und ganz widmen wollen, finanzieren vergleichsweise nur zu 62,5% mit ihrem Jobeinkommen Dinge, die sie sich sonst nicht leisten könnten. Mehr als die übrigen suchen sie im Jobben Praxis- und Berufserfahrung (27,5% bzw. 35%).

Wer sich grundsätzlich gerne *treiben lässt* und den Dingen und Ereignissen gegenüber eine abwartende Haltung einnimmt, jobbt vor allem ‚notgedrungen‘, sei es für den Lebensunterhalt (50%) oder für potenzierte Konsummöglichkeiten (75%), kaum aber aus inhaltlich-qualifikatorischen Gründen.

Auch diejenigen, die *keine Lust auf besondere Anstrengungen* haben, können dieser qualitativen Seite des Jobbens nur in geringer Zahl etwas abgewinnen. Finanzielle Eigenständigkeit zählt für sie weniger als für alle übrigen (62,5%). Was für sie wirklich entscheidend ist, ist das erarbeitete Geld, das ihnen die Befriedigung zusätzlicher und weiterer Konsumbedürfnisse erlaubt (93,8%).



Grafik 19: Gründe für das Jobben nach den Maximen der Lebensführung in %

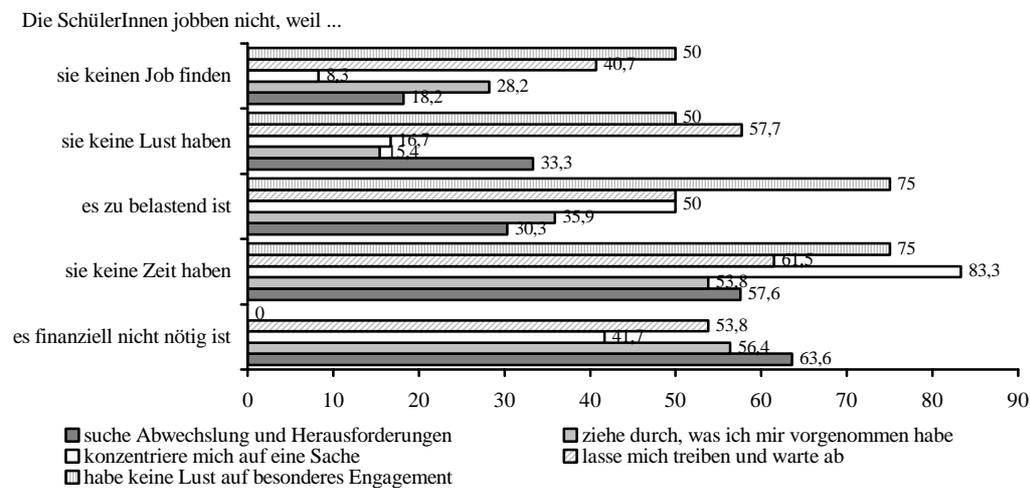
Versucht man die Ergebnisse auf den Punkt zu bringen, zeigt sich, dass mit Blick auf die hohe Bedeutung der finanziellen Aspekte des Jobbens eine bemerkenswerte Einigkeit besteht zwischen SchülerInnen, von denen die Einen eine eher aktive und die Anderen eine eher passive Lebensführung pflegen. Sowohl diejenigen, die im Leben Abwechslung und Herausforderung suchen, als auch die, die keine Lust zu irgendwelchen Anstrengungen haben, jobben überwiegend für ein Mehr an Konsumchancen. Den Lebensunterhalt müssen sie nur in geringerer Zahl von ihren Jobeinkünften (mit-)bestreiten. Verschiedener Ansicht sind sie da, wo es um die qualitative Seite des Jobbens geht: Die SchülerInnen mit einer passiven, reaktiven Haltung, so auch die, die sich treiben lassen und abwarten, haben nur wenig Interesse an praktischer Betätigung und (beruflichem) Erfahrungszuwachs. Ganz anders bewerten dies die aktions- und zielorientierten SchülerInnen. Besonders diejenigen, die sich gerne konzentriert und intensiv mit einer Sache beschäftigen, schätzen das konkrete Tun. Relativ unabhängig von der jeweiligen Lebenseinstellung jobben die SchülerInnen mal mehr, mal weniger für das Gefühl ökonomischer Unabhängigkeit.

#### IV

Direkt anschließen soll sich hier die Darstellung zum Zusammenhang von *Maximen der Lebensführung* und Gründen gegen das Jobben. Und etwa in umgekehrter Reihenfolge zu den Facetten, wie sie für den Begründungskontext der Jobmotivationen aufgefächert worden sind, folgt darauf eine Beschreibung dazu, wie die Lebenssituation, maßgeblich von der subjektiven Einschätzung der finanziellen Lage wie auch der Wohnsituation geprägt, und die gegen das Jobben vorgebrachten Gründe miteinander korrespondieren. Dann wird deren Bezug zum Alter geklärt und zum schulischen Jahrgang der SchülerInnen hergestellt. Am Ende steht die Frage danach, welche Unterschiede sich diesbezüglich aufgrund des Geschlechts der SchülerInnen auftun.

- *Fehlende Zeit spricht vor allem dann gegen das Jobben, wenn die eigenen Energien auf eine Sache – Schule? – konzentriert werden sollen –*

Dass nicht allein die Gründe, die die erwerbstätigen Oberstufen-SchülerInnen für das Jobben vorbringen, in Zusammenhang mit den *Maximen der Lebensführung* stehen, sondern in gleichem Maße die Gründe, die nach Ansicht der anderen SchülerInnen *gegen* ein Erwerbstätigsein sprechen<sup>69</sup>, davon geprägt sind, veranschaulicht Grafik 20. Hervorzuheben ist hier, dass die SchülerInnen, die sich vorzugsweise *konzentriert einer Sache widmen*, in großer Zahl gegen das Jobben entschieden haben, weil ihnen in erster Linie die Zeit dazu fehlt (83,3%) und zudem die Belastung als zu hoch erscheint (50%). Im Vergleich zu den übrigen Nicht-Erwerbstätigen sehen 41,7% keine finanziell bedingte Notwendigkeit zu jobben und machen daraus auch kaum eine Frage von fehlender Lust (16,7%) oder unfreiwilliger Joblosigkeit (8,3%).



Grafik 20: Gründe gegen das Jobben nach Maximen der Lebensführung in %

Ebenfalls wenig lustbestimmt entscheiden sich die SchülerInnen gegen eine Erwerbstätigkeit, die *zielorientiert* ihre selbst gesetzten Vorhaben verfolgen (15,4%). Keinen Job gefunden zu haben oder auch die Sorge vor zu hoher Belastung spielt da für nicht mehr als ein Drittel (28,2% bzw. 35,9%) mit hinein. Ausschlaggebend ist jedoch für mehr als jedeN ZweiteN, dass das Jobben finanziell nicht nötig erscheint (56,4%) und/oder die Zeit dafür fehlt (53,8%). Dagegen einerseits lustorientiert und andererseits doch an einer erfolglosen Jobsuche gescheitert, zeigen sich diejenigen, die *dem Leben eher passiv, abwartend und relativ lustlos gegenüberstehen*.

Im Gegensatz dazu jobben die aktiv und offen eingestellten SchülerInnen, die sich gerne neuen *Herausforderungen* stellen, nicht etwa *nicht*, weil sie keinen Job finden würden (18,2%) oder Angst vor der zusätzlichen Belastung hätten (30,3%), sondern weil sie vor allem über ausreichend finanzielle Mittel verfügen (63,6%) bzw. einfach keine Zeit zum Jobben haben (57,6%).

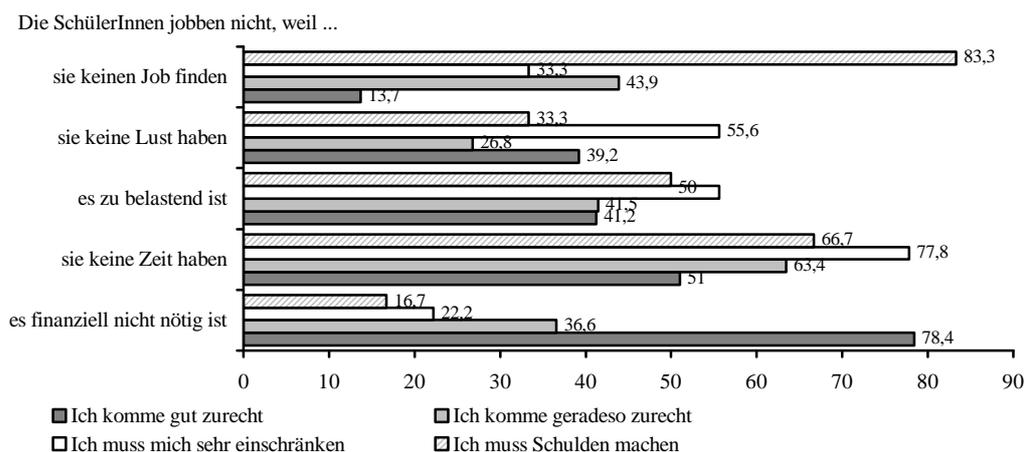
<sup>69</sup> Auswertungsgrundlage ist dabei stets die Gesamtheit der Daten aller nicht-erwerbstätigen Befragten, da die Fallzahlen pro Schultyp zu gering sind (NGym = 27, NGes = 11).

Die unterschiedlichen Selbstbilder der nicht-erwerbstätigen SchülerInnen schlagen sich vor allem da nieder, wo es um persönliche Empfindungen und Bedürfnisse geht. So erscheint gerade denen, die sich eher passiv und lustlos durch das Leben bewegen, das Jobben als zu belastend und wenig interessant. Um so erstaunlicher, dass gerade sie dennoch arbeiten *würden*, hätten sie nur einen Job. Diejenigen, die sich gerne voll und ganz einer Sache widmen, sehen zwar auch den Aspekt zusätzlicher Belastung, mehr noch aber fehlt ihnen die Zeit zum Jobben. Wer eine aktive, neugierige oder auch zielorientierte Haltung einnimmt, entscheidet sich weniger aufgrund von Zeitknappheit gegen das Jobben, sondern sieht dafür in erster Linie keine finanzielle Notwendigkeit.

- ‚Genügend Geld‘ ist ein elitärer Grund gegen das Jobben, Zeitmangel ein kommuner -

„Ich bin zur Zeit eher in der Lage, meine Bedürfnisse einzuschränken, als dass ich für mehr Geld arbeiten gehe.“  
(Karl, 11)

Öfter hingegen ist die Erwerbslosigkeit eine arbeitsmarktbedingte. So sind 83,3% der SchülerInnen, die sich verschulden müssen, allein aus dem Grunde nicht erwerbstätig, weil sie *keinen Job finden*. Dem gegenüber stehen lediglich 13,7% der SchülerInnen, die gut zurecht kommen, aber ebenfalls unfreiwillig ohne Job sind.



Grafik 21: Gründe gegen das Jobben nach Einschätzung der finanziellen Situation in %

An *Zeitmangel* scheitert das Jobben auch häufiger bei denen, die wirtschaftlich schlechter dastehen, seltener bei den SchülerInnen, die kaum bis keine finanzielle/n Engpässe haben. Dabei fällt zudem ins Auge, dass gerade die Oberstufen-SchülerInnen, die sich in ihren Ausgaben stark einschränken müssen, besonders, das heißt mehr als alle anderen, die Jobfrage nach Kriterien von Zeit, Lust und Belastung entscheiden. Ebenfalls *nach dem Lustprinzip* verfahren am ehesten noch die SchülerInnen, die sich dies leisten können und wollen, sprich diejenigen, die gut zurecht kommen. 39,2% von ihnen jobben nicht, weil ihnen die Lust dazu fehlt. Nur 26,8% derjenigen, die gerade eben so auskommen, können dies gleichfalls von sich behaupten. Und noch immerhin ein Drittel der Verschuldeten scheint sich trotz der finanziell prekären Lage am selben Prinzip zu orientieren. Auch die im Zuge einer Erwerbstätigkeit entstehende zusätzliche *Belastung* spricht vor allem für die Gruppe von SchülerInnen gegen das Jobben, die nur unter erheblichen wirtschaftlichen Einschränkungen haushalten können

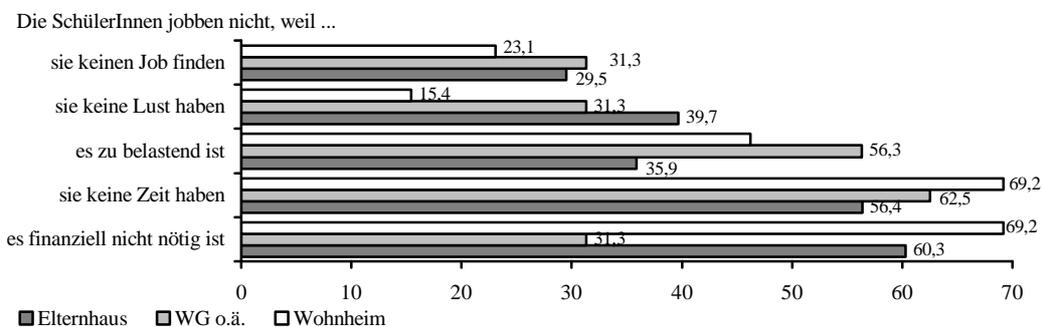
(55,6%) bzw. Schulden aufnehmen (50%). Dagegen fürchten etwa 41% derjenigen, die verschuldet sind, eine potenziell höhere Belastung.

Das Antwortverhalten steht nicht notwendig in Zusammenhang mit den realen Einkommensverhältnissen (vgl. Kap. 5.2), wohl aber ist eine Verbindung zu den Maximen der Lebensführung zu sehen. Dass die persönliche Art und Weise, wie und wo Prioritäten gesetzt werden, auch darüber entscheidet, was die Einzelnen mit Blick auf die finanziellen Verhältnisse bereit sind, in Kauf zu nehmen, hat eingangs schon das Zitat von Karl gezeigt. Der Statistik nach verhält es sich so, dass diejenigen mit einer eher aktiven Lebenshaltung auch vermehrt finanziell gut bis geradeso zurechtkommen als die SchülerInnen, die sich eher passiv geben.

*- Wohnen bei den Eltern oder im Wohnheim scheint finanzielle Spielräume offen zu lassen -*

„Ich bekomme zur Zeit nur Kindergeld. Das ist das Einzige, was ich zur Zeit im Monat zur Verfügung habe. Und davon muss ich alles bezahlen. 250,- DM im Monat ist nicht gerade viel. In dieser Situation nebenher arbeiten zu gehen, geht zur Zeit nicht. Wenn ich abends um sechs Uhr nach Hause komme, das bringt nichts. Ich müsste dann schon wieder nach Bielefeld ziehen, was wegen der Miete nicht geht. Das ist alles irgendwie nicht schön.“ (Marie, 7)

Mit einem Ausschnitt ihrer Lebenssituation beschreibt Marie sehr anschaulich wie finanzielle Lage, Wohnsituation und das Jobben zusammenhängen. Sie hat sich gegen eine Erwerbstätigkeit entschieden, weil einerseits angesichts ihres derzeitigen Wohnortes und dem damit verbundenen längerem Weg zum Oberstufen-Kolleg keine Zeit zum Jobben bleibt. Andererseits würden potenzielle Jobeinkünfte nicht für einen Wechsel des Wohnortes, sprich den Auszug aus dem Elternhaus, ausreichen. Ein klassisches Dilemma, von dem man allein aufgrund der statistischen Werte nicht sagen kann, ob es typisch zumindest für die Gruppe der SchülerInnen ist, die noch *bei den Eltern* leben. Was man der grafischen Darstellung allerdings entnehmen kann, ist, dass 60,3% von ihnen aufgrund ihrer finanziellen Lage nicht notwendigerweise arbeiten müssen. Zwar spielt für mehr als die Hälfte (56,4%) wie für Marie auch der Faktor ‚Zeit‘ eine Rolle, mehr aber noch die Tatsache, dass sie vor allem keine Lust zum Jobben haben (39,7%). Mehr als die übrigen SchülerInnen scheinen sie es sich leisten zu können nach dem Lustprinzip zu verfahren. Angst vor einer zusätzlichen Belastung ist für diese SchülerInnen am wenigsten ein Beweggrund dafür, warum sie nicht erwerbstätig sind.



Grafik 22: Gründe gegen das Jobben nach Wohnsituation in %

Diejenigen, die im *Wohnheim* leben, jobben überwiegend nicht (zu 69,2%), weil sie erstens auch so über genügend Geld verfügen, und weil ihnen zweitens die Zeit dazu fehlt. Immerhin annähernd jedeR Zweite sieht in der Erwerbstätigkeit eine zu hohe Belastung (46,2%). Daher,

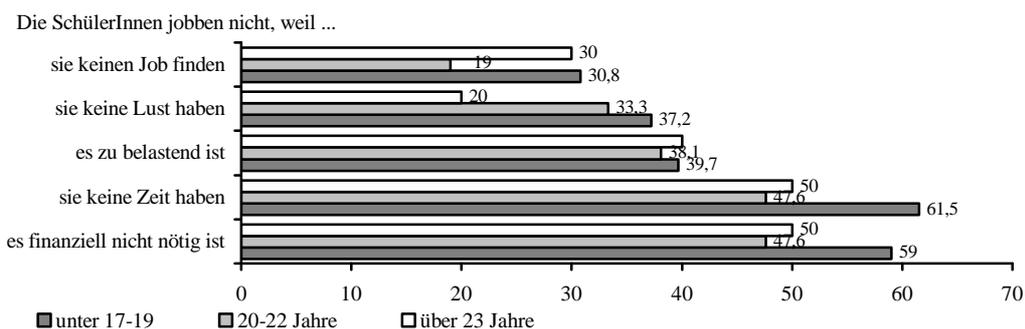
unterstellt man einen Kausalzusammenhang, machen sie weniger als alle anderen aus der Frage ‚Jobben ja oder nein‘ eine Frage von Lust und Unlust (15,4%).

Nur ein knappes Drittel der *WG-BewohnerInnen* (31,3%) kann aus finanziellen Gründen auf eine Erwerbstätigkeit verzichten. Gewichtiger als den anderen erscheint ihnen die zusätzliche Belastung, die mit einem Job verbunden wäre (56,3%). Hinzu kommt noch für 62,5% von ihnen der Mangel an Zeit auf der einen und an Lust (31,3%) auf der anderen Seite.

Jenseits der genannten wohnformabhängigen individuellen Bedürfnisse, Interessen und Notwendigkeiten scheitert die Frage der Erwerbstätigkeit nach Aussage von je um die 30% der SchülerInnen, die im Elternhaus bzw. in einer WG wohnen, daran, keinen Job zu finden. Unfreiwillige Erwerbslosigkeit ist dagegen nur für 23,1% der WohnheimbewohnerInnen ein Grund.

*- Je jünger die SchülerInnen, desto häufiger haben sie genug Geld und keine Zeit bzw. Lust zum Jobben -*

Fasst man die Altersgruppe der 20 bis 22-Jährigen zusammen mit der der SchülerInnen, die 23 Jahre und älter sind<sup>70</sup>, ist der Zusammenhang von *Alter* und Gründen gegen das Jobben wie folgt zu beschreiben: Je jünger die SchülerInnen sind, desto häufiger jobben sie nicht, weil sie erstens keine Zeit, zweitens ausreichend Geld und drittens keine Lust dazu haben. So geben die SchülerInnen im Alter von bis zu 19 Jahren an, weder Zeit (61,5%) noch Lust (37,2%) zum Jobben zu haben, noch die finanzielle Notwendigkeit dazu für sich persönlich zu sehen (59%). Bei gewendeter Perspektive bedeutet das, dass je älter die SchülerInnen sind, sie um so seltener nicht erwerbstätig sind, weil sie etwa auf Jobeinkünfte verzichten könnten, keine Zeit oder keine Lust hätten. 47,6% der 20 bis 22-Jährigen halten das Jobben für finanziell nicht nötig und ebenso viele nennen Zeitmangel als Grund. Einem Drittel von ihnen fehlt schlicht die Lust dazu. Keinen Job zu finden, ist für sie weniger ein Problem (19%) als für die jüngeren SchülerInnen (30,8%). Das Jobben als zu belastend zu empfinden, ist keine Frage des Alters, wie die untenstehende Grafik 23 zeigt.



Grafik 23: Altersspezifische Gründe gegen das Jobben in %

<sup>70</sup> Die eigenständige Betrachtung der Gruppe derjenigen, die 23 Jahre und älter sind kann aufgrund der geringen Fallzahl (N = 10) vernachlässigt werden, zumal sie sich überwiegend in ihren Aussagen nur *graduell* von den 20 bis 22-Jährigen unterscheiden.

- Wegen Zeitmangel und hoher Belastung jobben v. a. KollegiatInnen des 1. und 3. Jahrgangs nicht -

Was nun den Zusammenhang zum *schulischen Jahrgang* der SchülerInnen betrifft, soll zunächst auf die Argumentation der KollegiatInnen gegen das Jobben eingegangen werden, dann im zweiten Schritt auf die der GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen.

Für den Verlauf der Ausbildung am *Oberstufen-Kolleg* im Ganzen betrachtet lassen sich kaum einheitliche Tendenzen feststellen, die eine lineare Entwicklung von Jahr zu Jahr suggerieren könnten, ausgenommen das Problem der Jobsuche. Jahrgangsübergreifend als diesbezügliche Entwicklung auszumachen, ist Folgendes: Je höher der schulische Jahrgang, desto weniger ist eine bestehende Erwerbslosigkeit darauf zurückzuführen, dass die KollegiatInnen keinen Job gefunden haben. Nur ein gutes Drittel (35,3%) der Befragten aus dem ersten Ausbildungsjahr steht vor diesem Problem und der Anteil geht dann stetig bis zum vierten Jahr auf Null zurück<sup>71</sup>.

Für mehr als die Hälfte der nicht-erwerbstätigen KollegiatInnen ist es vom 1. bis zum 3. Jahr jahrgangsübergreifend finanziell gesehen ähnlich unwichtig, zu jobben. Die Zeit und die Lust zum Jobben fehlt weniger den KollegiatInnen des zweiten Jahrgangs (52,4% bzw. 28,6%) als denen des ersten und dritten Jahrgangs. Je etwa 60% der nicht-erwerbstätigen SchülerInnen dieser beiden Jahrgänge geben Zeitmangel als Grund an, warum sie nicht jobben. Fehlende Lust ist für die Hälfte aus dem ersten bzw. 40% aus dem dritten Ausbildungsjahr ein Argument. Auch die Zahl derjenigen, die sich um eine eventuelle zu hohe Belastung aufgrund von Erwerbstätigkeit sorgen, ist bei diesen SchülerInnen (1. Jahr: 47,1%, 3. Jahr: 35,3%) größer als im zweiten, von denen 19% das Erwerbstätigsein neben der Schule als zu belastend einstufen.

- Für fast alle der nicht-erwerbstätigen SchülerInnen der J 13 ist das Jobben finanziell einfach nicht notwendig -

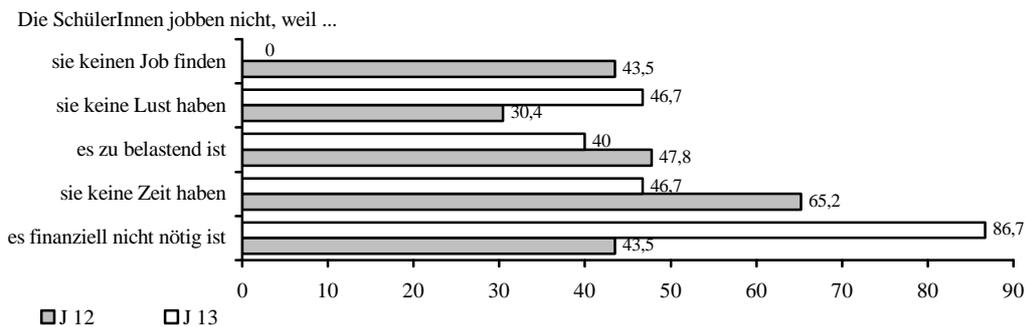
Die SchülerInnen der *Jahrgangsstufe 13* entscheiden sich mehrheitlich gegen das Jobben, da sie a) keine wirtschaftliche Notwendigkeit für die Aufnahme einer Erwerbsarbeit sehen (86,7%) und, weil sie b) keine Lust dazu haben (46,7%). Bei ihnen ist die Entscheidung gegen das Jobben weniger eine Frage mangelnder Zeit (46,7%) oder zu hoher antizipierter Belastung (40%), als vielmehr eine Frage von Geld und Motivation.

Ganz anders die Situation der SchülerInnen aus der *Jahrgangsstufe 12*: 43,5% leben in finanziellen Verhältnissen, die für sie persönlich das Jobben erübrigen. Vergleichsweise nur 30,4% verfahren in dem Entscheidungsprozess für oder gegen ein Erwerbstätigsein nach dem Prinzip von Lust und Unlust. Letztendlich ausschlaggebender scheint für sie allerdings der Faktor ‚Zeit‘ zu sein. Das äußert sich einerseits so, dass 65,2% von ihnen neben der Schule

---

<sup>71</sup> Der 4. Jahrgang wird aufgrund der geringen Fallzahl nicht berücksichtigt, im 5. beläuft sich die Erwerbsquote ohnehin auf 100%. Ebenfalls aufgrund der kleinen Fallzahl (N = 4) von begrenzter Aussagekraft sind die Zahlen für die Oberstufen-SchülerInnen, die bereits eine Berufsausbildung durchlaufen haben. Für die wenigen von ihnen, die nicht erwerbstätig sind, ist die Entscheidung gegen das Jobben keine Frage von Zeit und Geld. Vielmehr empfindet der Eine das Jobben als zu belastend, die Andere hat keine Lust und der Dritte findet keinen Job.

noch anderen Aktivitäten nachgehen, und andererseits sie in dem Jobben eine zu große Belastung sehen.



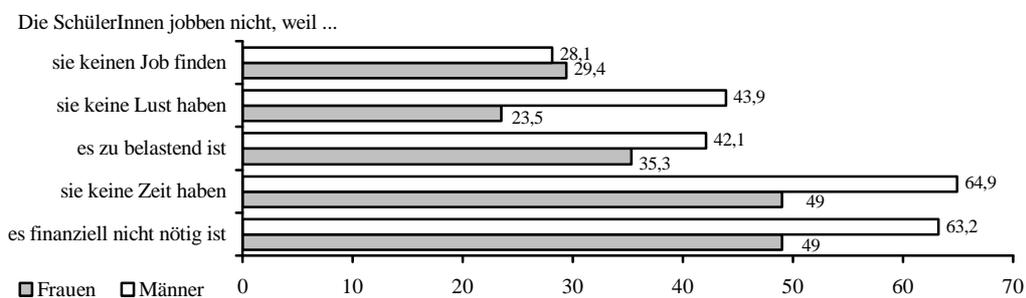
Grafik 24: Jahrgangsstufenspezifische Gründe gegen das Jobben in %

Für die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 von Gymnasium und Gesamtschule ist ebenso wenig wie für die KollegiatInnen der höheren Jahrgänge Erwerbslosigkeit eine Folge mangelnder Jobangebote. Für 43,5% der SchülerInnen der J 12 hingegen liegt gerade darin, dass sie keinen Job finden, der Grund für ihre Nicht-Erwerbstätigkeit.

- Schüler können es sich eher als Schülerinnen leisten, nicht zu jobben -

Annähernd zwei Drittel der Schüler, aber nur knapp die Hälfte der Schülerinnen geben an, es zum einen finanziell für nicht erforderlich zu halten, erwerbstätig zu sein; zum anderen einfach genügend andere Dinge zu tun zu haben, die das Jobben zeitlich unmöglich machen. Dieser Zusammenhang, es sich finanziell oder zeitlich leisten zu können, nicht erwerbstätig zu sein, scheint ebenso Ausgangspunkt oder zumindest Eckpunkt dafür zu sein, sich in dem Entscheidungsprozess gegen das Jobben an den eigenen Interessen zu orientieren. So empfinden 42,1% der Schüler und 35,3% der SchülerInnen das Jobben neben der Schule als für sich zu belastend. Schlicht keine Lust dazu zu haben, geben 43,9% der Männer und 23,5% der Frauen an.

Für die wenigsten Oberstufen-SchülerInnen, Frauen wie Männer, ist ihre Nicht-Erwerbstätigkeit dem Umstand geschuldet, dass sie keinen Job finden.



Grafik 25: Geschlechtsspezifische Gründe gegen das Jobben in %

- Zusammenfassung -

Bei *Schülern* fällt also mehr der Mangel an Zeit und Lust wie auch der Belastungsaspekt ins Gewicht, zumal sie es sich eher als ihre *Mitschülerinnen* leisten können, nicht erwerbstätig zu sein.

Die Relation zwischen *Alter* und Gründen gegen das Jobben lässt sich auf die Formel reduzieren, je jünger die SchülerInnen sind, desto häufiger ist eine Erwerbstätigkeit finanziell nicht notwendig, desto öfters ist die Entscheidung dagegen eine Frage von mangelnder Zeit, fehlender Lust, aber auch fehlender Möglichkeit.

Nur ausschnittsweise findet sich in einer Differenzierung nach *Jahrgangstufen* eine Parallelität zum Alter wieder. So sind es überwiegend die SchülerInnen der Jahrgangstufe 12, nach deren Ansicht Zeitknappheit, potenzielle Belastung und fehlender Job gegen das Jobben sprechen. Aber mehr als sie sehen die GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen der Jahrgangstufe 13 keine finanzielle Notwendigkeit (87%). Zudem bringt fast die Hälfte von ihnen keine Motivation, erwerbstätig zu sein, mit.

Von so einer doch relativ eindeutigen Verteilung kann für die KollegiatInnen nicht die Rede sein. Übereinstimmungen sind im Wesentlichen für die SchülerInnen aus dem ersten und dritten *Ausbildungsjahr am Oberstufen-Kolleg* auszumachen. Sie halten eine Erwerbstätigkeit in größerer Zahl für ökonomisch unsinnig bzw. überflüssig und machen vermehrt fehlende Zeit und Lust sowie eine befürchtete zusätzliche Belastung geltend.

Keine Zeit für eine Erwerbstätigkeit ist vor allem auch für die SchülerInnen, die im *Wohnheim* leben, ein Argument gegen das Jobben. Darüber hinaus erscheint es ihnen mehr noch als denen, die bei ihren Eltern wohnen, finanziell nicht notwendig zu sein. Fehlende Lust oder fehlender Job spielt da nur für wenige ihresgleichen mit hinein. Diejenigen, die im *Elternhause* wohnen, orientieren sich mehr als alle anderen an ihrer Lust bzw. ‚Unlust‘ und vergleichsweise weniger an Zeitmangel oder möglicher Belastung. Gerade dieser Effekt des Jobbens schreckt die *WG-BewohnerInnen* in besonderer Weise, zumal auch ihnen zu fast zwei Drittel die Zeit dazu fehlt, und wenngleich nur etwa ein Drittel keine finanzielle Notwendigkeit für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit erkennt.

Die *finanzielle Situation* der SchülerInnen beeinflusst die Entscheidung gegen eine Erwerbstätigkeit insofern, als gilt, je besser die materielle Ausstattung eingestuft wird, desto weniger bietet sie Anlass zu jobben. Diejenigen, die ihre Lage als gut bis befriedigend beurteilen, führen zudem seltener mangelnde Zeit und Sorge um zu hohe Belastung als Gründe gegen eine Erwerbstätigkeit an. SchülerInnen, die sich in ihren Ausgaben sehr einschränken müssen, tun dies in erster Linie, weil ihnen die Zeit zum Jobben fehlt und außerdem (zu mehr als 50%) zu dem Preis von geringerer Belastung und der Möglichkeit, andere Dinge, zu denen sie mehr Lust haben, zu tun. Nach ‚Lust‘ können die verschuldeten SchülerInnen dagegen kaum entscheiden. Die Mehrheit von ihnen würde jobben, sofern sie nur eine Beschäftigung finden würden und die Zeit dazu hätten.

Darin, wie die SchülerInnen die einzelnen Aspekte in den unterschiedlichen Begründungszusammenhängen gewichten, spiegelt sich ihre Akzentsetzung bei der *grundsätzlichen Entscheidung gegen eine Erwerbstätigkeit* wider. Dabei lassen sie sich überwiegend von ihrer finanziellen Situation, die das Jobben erübrigt, wie von ihrem Zeitbudget, das ein solches nicht

zulässt, leiten. Zweitrangig ist dagegen, dass sie ein Erwerbstätigsein als zu belastend empfinden und sie zudem keine Lust dazu haben. Fast 28% dieser SchülerInnen möchten allerdings arbeiten, sobald sie einen Job finden.

Was bei den *Gründen für das Jobben* unmittelbar ins Auge fällt, ist auch dort die überragende Bedeutung der finanziellen Dimension als Motivationsursprung: Sei es aus rein materiellen Gründen, entweder weil das Jobeinkommen für die Sicherung des alltäglichen Bedarfs benötigt wird, oder weil sich auf diese Weise finanzielle Möglichkeiten auftun, die einen Konsum über das Nötigste hinaus erlauben; sei es aus ideellen Gründen, da eigene Einkünfte für finanzielle Eigenständigkeit und Unabhängigkeit stehen. Diese Aspekte sind bei der Entscheidung für das Erwerbstätigsein ausschlaggebender als die, die sich eher auf die inhaltlich-substantielle Seite des Jobbens beziehen: Erfahrungen sammeln, sich praktisch betätigen, berufliche Ziele und Perspektiven ausloten oder auch bereits erworbenes berufsqualifizierendes Wissen erhalten.

Doch um welche Jobs es hier überhaupt geht, inwieweit sie die verschiedenen Ansprüche befriedigen können und wie sie sich sonst noch beschreiben lassen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

### 3.4 Jobprofile

Ging es eben noch um die Gründe für und gegen das Jobben, und somit um die erwerbstätigen *und* die nicht-erwerbstätigen SchülerInnen, gilt nun die Aufmerksamkeit ausschließlich den befragten JobberInnen. Denn dieses Kapitel liefert zunächst einen Überblick dazu, *welche Jobs in welchem Maße* von allen befragten Oberstufen-SchülerInnen ausgeübt werden. Und weiter, in welchen Punkten sich die daraus ergebende Rangordnung der Jobs *von Schulform zu Schulform* unterscheidet. In einem zweiten Schritt soll eine Vorstellung davon vermittelt werden, *wer welche* Jobs bevorzugt: Setzt sich auch hier die differenzierende Kraft der Altersstruktur durch? Sind geschlechtsspezifische Unterschiede auszumachen etc.? (I)

Darauf aufbauend heißt es dann, die Verbindung zum vorherigen Kapitel zu ziehen und danach zu fragen, ob und wie die *Jobmotivationen* nicht nur die Entscheidung *für* eine Erwerbstätigkeit *im Allgemeinen* prägen, sondern auch die konkrete Jobwahl *im Speziellen* beeinflussen. Da, wie wir gesehen haben, für die jobbenden (wie die nicht-jobbenden) SchülerInnen die finanziellen Aspekte des Erwerbstätigseins dominieren, kann in diesem Zusammenhang der jobabhängige durchschnittliche *Stundenlohn* ein entsprechender Indikator sein. (II) Unmittelbar daran schließt sich die Frage nach der *Anzahl* der Jobs, in denen die SchülerInnen unter Umständen parallel tätig sind, an. Sowie die Frage, ob es Jobs gibt, die sich besonders dazu eignen, sie mit anderen zu kombinieren (z.B. Babysitting und Putzen). Zuletzt ist die übergeordnete *zeitliche Strukturiertheit* der Jobs Thema. Mit Blick darauf, wie regelmäßig gejobbt wird, immer oder nur gelegentlich, eher zur Schul- oder vorwiegend zur Ferienzeit, erfolgt dann die Überleitung zum nächsten Kapitel. (III)

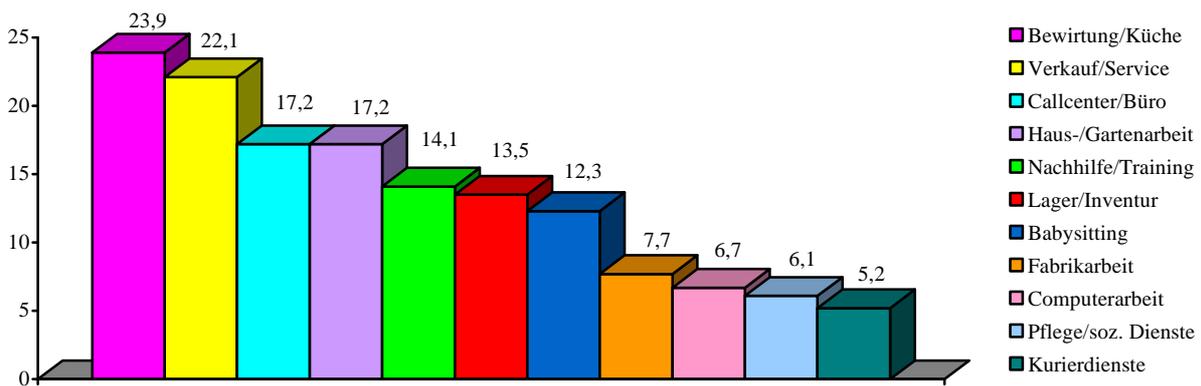
## I

## - Bandbreite der Jobs von Oberstufen-SchülerInnen -

„Ich gehe alle zwei Wochen für sechs Stunden jobben. Meistens samstags oder sonntags.[...] Ich arbeite in einem Altenheim. Nicht als Pfleger. Im Arbeitsvertrag steht hauswirtschaftliche Hilfskraft.[...] Ich bekomme zwölf Mark die Stunde.“  
(Raban, 6)

Raban zählt zu den 17% von SchülerInnen, deren (Erwerbs-)Tätigkeiten unter die Kategorie der hauswirtschaftlichen, gärtnerischen und handwerklichen Arbeiten fallen – obgleich sein Arbeitsfeld nun speziell ein Altenheim ist. Neben der Aussage über seine Tätigkeit liefert er zudem die essenziellen Job-Eckdaten: Zeitlicher Rahmen seines Jobs und die Entlohnung. Beide Aspekte sollen jedoch erst später an anderer Stelle in diesem Kapitel vertieft werden.

Zunächst gilt es einen ersten Überblick über das *Jobspektrum* zu gewinnen. Dafür leistet Grafik 26 zweierlei: Sie stellt zum einen die Tätigkeitsfelder der erwerbstätigen SchülerInnen vor und zum anderen gibt sie sogleich einen Eindruck von ‚Marktanteil‘ und Rangfolge der Jobs. Das Ranking unterstellt dabei ein Wechselspiel von Angebot seitens des Arbeitsmarktes und Nachfrage durch die Oberstufen-SchülerInnen. Auszumachen sind unterschiedliche Kategorien von Jobs, die nach jeweils typischen gemeinsamen Arbeitsinhalten und Tätigkeiten gebildet werden.



Grafik 26: Job-Ranking für alle erwerbstätigen SchülerInnen in %

Anhand dieser Kategorisierung lässt sich deutlich die vorrangige Beschäftigung der SchülerInnen im Dienstleistungsbereich erkennen. So sind 23,9% der SchülerInnen mit der *Bewirtung von Gästen*, vorwiegend in der Gastronomie, und *Küchen-/Kochtätigkeiten* beschäftigt. Sie arbeiten hinter der Theke in Diskotheken, Bars oder Fitness-Studios, servieren in Eisdielen, Bistros oder Restaurants, jobben als Servicekraft im Hotel, bei Bankettveranstaltungen oder für einen Party-Service, sind angestellt als Koch/Köchin oder als Küchenhilfe in der Krankenhauskantine, im Obdachlosenheim oder in einer Gaststätte und vereinzelt machen sie Hostessenjobs.

An zweiter Stelle rangieren Jobs im *Verkauf und (Kunden-)Service* (22,1%): Sei es als VerkäuferIn in der Textilbranche oder in einer Bäckerei, an der Käse- oder Fleischtheke, sei es als KassiererIn im Supermarkt oder in der Disco, als Aushilfe im Getränkemarkt, an der Tankstelle, im Musikladen, im Freizeitshop oder am Kiosk. Andere machen Sonntagsdienste im Autohaus, vertreiben Sprachreisen oder promoten neue Produkte in großen Ladenketten.

17,2% der SchülerInnen arbeiten im *Callcenter*, meist von Markt- und Meinungsforschungsinstituten, vereinzelt für den Telefonservice des WDR oder auch für die Telefonseelsorge. Ebenfalls über das Telefon abgewickelt werden die Annahme von Aufträgen, Bücherbestellungen und Versandgeschäfte. Hinzukommen *Bürotätigkeiten*, das heißt die SchülerInnen sind zuständig für die Ablage in einem Büro, in einer Rechtsanwaltskanzlei oder arbeiten als Aushilfe bei einer Versicherung.

Ebenso viele Oberstufen-SchülerInnen verdienen Geld mit klassischen *hauswirtschaftlichen Tätigkeiten*: Im Krankenhaus, in einer Wäscherei, als Aushilfe in einer kleinen Näherei, als Reinigungskraft für Privatleute oder bei einer Gebäudereinigungsfirma. Zum geringeren Teil erledigen sie *gärtnerische Aufgaben* z.B. in der Landwirtschaft, einer Baumschule oder *handwerkliche Arbeiten* rund ums Haus wie Fliesenlegen, Streichen, Tapezieren. Andere arbeiten als Elektriker, Maurer oder als Aushilfe bei einem Fugenbaubetrieb.

Als *NachhilfelehrerIn oder TrainerIn* jobben 14,1% der SchülerInnen: Dazu zählt neben der klassischen Nachhilfetätigkeit das Angebot von Kursen an der Volkshochschule, der Klavierunterricht ebenso wie der Tanz- und auch Voltigierunterricht; des weiteren die speziellen Beschäftigungen Einzelner als Übungsleiterin für Modern Jazz-Dance, als TrainerIn für Tennis, Fußball, Fitness, Aerobic oder für eine Rhönrad-Gruppe. Im weitesten Sinne hier zuzuordnen ist sowohl das Bereiten/Ausbilden von Pferden, das Assistieren bei Motivationstrainings, als auch die Übersetzungsarbeit.

*Inventurarbeiten* oder *Lagertätigkeiten*, wie das Ein- und Umräumen von Waren in Regale von Supermärkten, das Be- und Entladen von LKWs, das Verpacken von Waren, das Sortieren von Kartons einer Spedition verrichten 13,5% der Befragten.

*Babysitting* machen 12,3% der SchülerInnen. Das schließt die Betreuung von Kindern im Fitness-Studio in gleicher Weise mit ein wie die Tätigkeit als Hilfskraft bei Kinderfreizeiten.

Jobs wie zum Beispiel als Produktionshelfer in der *Fabrik* haben gerade mal 7,7% der SchülerInnen. Ebenfalls kaum gefragt ist die Arbeit am *Computer* (6,7%): Hier geht es einerseits um Bau, Reparatur, Service und Systembetreuung, andererseits um EDV und (statistische) Dateneingabe.

*Pflegerische und soziale Dienste*, die 6,1% der SchülerInnen leisten, beinhalten vorwiegend die Betreuung alter Menschen, zum Beispiel als Pflegehelferin in Altenheimen, aber auch die Betreuung von Behinderten oder von PatientInnen einer Tagesklinik bzw. einer Frauenklinik. Die Arbeit als Zahnarzhelferin ist ein Einzelfall, dennoch am ehesten diesem Bereich zuzuordnen.

*Kurierdienste* aller Arten erledigen nur 5,2% der SchülerInnen. Angefangen beim Bring-Service der Gastronomie (Pizza-Taxi), über das Ausfahren von Backwaren, den Botendienst für eine Apotheke, die Paketauslieferung bei der Post, bis hin zu Tätigkeiten wie Zeitungen austragen, Prospekte, Rechnungen u. a. verteilen.

Darüber hinaus übernehmen SchülerInnen *Ordnungs-/Aufsichtsdienste* als FahrkartenkontrolleurIn, OrdnerIn des DSC Arminia, Wärter im Parkhaus, für den Sicherheitsdienst in einer Disco, als Nachtportier, an der Hotelrezeption oder in der Garderobe einer Disco. Und schließlich unter die Kategorie ‚*Freizeit, Kultur, Kunst*‘ fallen Aktivitäten im Bereich des Eventmanagements wie die Planung und Organisation von Feierlichkeiten, der Auf- und Umbau in der Stadthalle, der Einlass bei Konzerten, die tontechnische Assistenz im Stadttheater

und ähnliche Jobs. Einzelne SchülerInnen verdienen Geld mit Musikauftritten, Fotoarbeiten, Animation und Promotion in Discos oder als Aktmodell bzw. Model. Da in diesen Bereichen jeweils nicht mehr als zehn Personen tätig sind, werden sie statistisch zwar nicht erfasst, runden aber das Bild der Bandbreite an SchülerInnenjobs ab.

- *KollegiatInnen kellnern, GymnasiastInnen verkaufen, GesamtschülerInnen geben Nachhilfe* -

Bei einer *Differenzierung nach Schulformen* verschieben sich die Schwerpunkte, die die SchülerInnen jeweils bei ihrer Jobwahl setzen. Tabelle 2 listet die prozentualen Anteile je Job im Detail nebeneinander auf, weshalb im Folgenden nur die eklatantesten Unterschiede Erwähnung finden sollen.

Absoluter Spitzenreiter bei den Jobs ist für die KollegiatInnen das *Kellnern und die Arbeit in der Küche*: Mehr als ein Drittel von ihnen arbeitet in Bistros, Eisdielen und Krankenhausküchen. Von den GymnasiastInnen sind 11,5% in dieser Branche beschäftigt, von den befragten GesamtschülerInnen nur 6,5% (N = 3). *Unabhängig* von der jeweiligen Schulzugehörigkeit jobben unterschiedslos viele SchülerInnen im *Verkauf und Kundenservice* (ca. 22%). Gleichmaßen beliebt bei KollegiatInnen (18,2%) wie GymnasiastInnen (18,3%) sind Jobs in *Callcentern oder Büros*. Weniger nachgefragt werden diese allerdings von GesamtschülerInnen (10,9%). Der Großteil dieser SchülerInnenschaft geht *Putzen, erledigt Garten- bzw. handwerkliche (Reparatur-)Arbeiten* oder gibt *Nachhilfe* (23,9%, N = 11). Die Präferenz für diese beiden Jobfelder wird weder von KollegiatInnen noch GymnasiastInnen geteilt: Hauswirtschaftliche, gärtnerische oder handwerkliche Tätigkeiten nehmen 17,6% der SchülerInnen vom Oberstufen-Kolleg und nur 13,5% vom Gymnasium an. Nachhilfe oder Training in unterschiedlichen Disziplinen bieten von den Ersteren gerade einmal 10,2% und von den Letzteren 16,3% an. Auch *Lager- und Inventurtätigkeiten* werden häufiger von GesamtschülerInnen, aber auch von KollegiatInnen angenommen (je 15%) als von GymnasiastInnen (10,6%). *Babysitting* ist eine Tätigkeit, die etwas seltener von den Schülerinnen des Oberstufen-Kollegs (11%) gewählt wird. Anders sieht es im Bereich der *Fabrikarbeit* aus: Hier jobben 12,5% der befragten Erwerbstätigen vom Oberstufen-Kolleg, aber nur 4,3% der SchülerInnen der Gesamtschule und 1% vom Gymnasium. Dafür arbeiten diese häufiger am *PC* (je 8,7%; OS: 5,1%). Um die 7% von KollegiatInnen und GymnasiastInnen betreuen alte, behinderte oder kranke Menschen, aber keineR von der Gesamtschule. Dafür sind die GesamtschülerInnen mit 13% bei Kurierdiensten zumindest prozentual, wenn auch nicht absolut, ungleich stärker vertreten.

	Bewirtung/ Küche	Verkauf/ Service	Callcenter/ Büro	Haus/ Garten	Nachhilfe/ Training	Lager/ Inventur	Babysitting	Fabrik	Computer	Pflege/ soziale Dienste	Kurierdienste
OS	35,8	22,2	18,2	17,6	10,2	14,8	10,8	12,5	5,1	6,8	3,4
GYM	11,5	23,1	18,3	13,5	16,3	10,6	14,4	1,0	8,7	7,7	4,8
GES	6,5	21,7	10,9	23,9	23,9	15,2	13,0	4,3	8,7	0	13,0

Tabelle 2: Vergleich der prozentualen Anteile je Job nach Schulformen

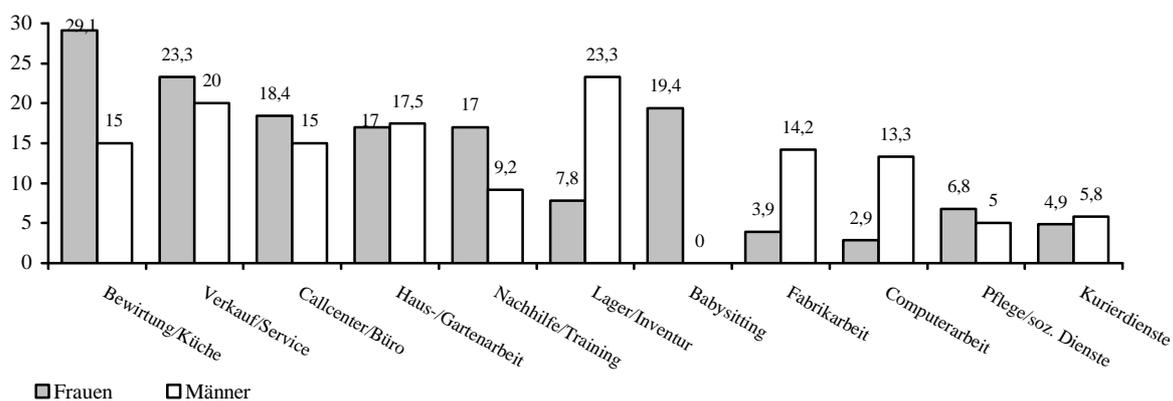
In der Gesamtschau bleibt festzuhalten, dass bis auf die Jobs im Verkauf oder als Babysitter, die in etwa zu gleichen Teilen nachgefragt werden, die *Unterschiede je nach Job und Schul-*

zugehörigkeit relativ groß ausfallen. Dabei sind für die Jobwahl von KollegiatInnen und GymnasiastInnen vielfach Parallelen<sup>72</sup> auszumachen. Zusammengenommen bestätigen dieses das Ranking, wie es für alle Schulformen aufgestellt wurde, in seiner Struktur und Tendenz eher, als es infrage zu stellen. Als Beispiel sei genannt, dass die SchülerInnen beider Schulen gleichermaßen in größerer Zahl in Callcentern arbeiten, anstatt als Aushilfskraft im Pflegebereich beschäftigt zu sein oder gar Kurierdienste zu erledigen.

Dass die SchülerInnen unterschiedliche ‚Vorlieben‘ für und ‚Abneigungen‘ gegen bestimmte Jobs haben, und dass dies von SchülerInnenschaft zu SchülerInnenschaft zum Teil erheblich variiert, ist nun bekannt. Doch welche Erklärungen bieten sich dafür an, dass gut ein Drittel der KollegiatInnen in der Gastronomie bzw. Großküchen jobbt, aber nur rund ein Zehntel der GymnasiastInnen? Oder dass 24% der GesamtschülerInnen Nachhilfe geben, aber nur 10% der KollegiatInnen? Hinweise kann da unter Umständen die Aufschlüsselung nach personen-gebundenen Merkmalen wie Geschlecht, Alter u. a.m. geben. Sofern schulspezifische Besonderheiten zu entdecken sind, werden diese hervorgehoben, ansonsten ist die Analyse zunächst auf schulübergreifend gültige Aussagen ausgerichtet.

#### - Die Jobwahl erfolgt geschlechtsspezifisch -

Bei einer ersten nach *Geschlecht* differenzierenden Darstellung der verschiedenen Jobs ist eine klassische geschlechtsspezifische Zuordnung der Tätigkeiten deutlich zu erkennen (vgl. Grafik 27). Danach sind *Schülerinnen* überwiegend in solchen Dienstleistungssparten beschäftigt, wo der Job von ihnen in der Regel den Umgang mit anderen Menschen verlangt, mal mehr mit einer sozial-kommunikativen Komponente (Bewirtung, Callcenter, Verkauf), mal mit einer eher pädagogisch-didaktischen Komponente (Babysitting, Nachhilfe).



Grafik 27: Geschlechtsspezifische Jobprofile in %

<sup>72</sup> Für eine Gesamtbetrachtung sind diese Gemeinsamkeiten in der Jobwahl maßgeblicher als die Differenzen, wie sie besonders im Vergleich mit den Daten von der Gesamtschule offenbar werden. Begründet ist dies in der höheren Repräsentativität der Daten und der größeren Zahl der Befragten von Oberstufen-Kolleg und Gymnasium (vgl. Kap. 2). Die Werte für die Gesamtschule hingegen basieren auf den Aussagen 42 erwerbstätiger SchülerInnen (OS: N = 174, Gym: N = 104).

*Schüler* hingegen scheinen Arbeitsverhältnisse zu bevorzugen, die ein eher isoliertes, ‚dingbezogenes‘ Tätigsein mit sich bringen, wie Fabrikarbeit, Lager- und Inventurtätigkeiten und Arbeiten am Computer.

Aus dieser geschlechtsspezifischen Binnendifferenzierung der einzelnen Jobfelder ergibt sich eine Job-Hitliste, die bei den *Schülerinnen* von *Bewirtungs- und Küchentätigkeiten* angeführt wird. Rund 75% der in diesem Metier Beschäftigten sind weiblich, 25% männlich. Anders betrachtet heißt das, 29,1% der *Schülerinnen* jobben hier, aber nur 15% der *Schüler* kellnern oder arbeiten in der Küche. Von den KollegiatInnen sind sogar mehr als doppelt so viele Frauen (45,7%) wie Männer (21,1%) in dieser Branche beschäftigt. Ausschließlich von Frauen wird *Babysitting* als Verdienstmöglichkeit gewählt. Während 19,4% der befragten *Schülerinnen* als Babysitter arbeiten, gibt kein einziger *Schüler* an, von Zeit zu Zeit oder auch regelmäßig auf Kinder aufzupassen. Auch ansatzweise pädagogisch-didaktische Aufgaben scheinen Frauen mehr zu reizen als Männer: 17% von ihnen geben anderen SchülerInnen *Nachhilfe* oder unterrichten in Einzelfällen als Musiklehrerin, als Aerobictrainerin oder als Dozentin an der Volkshochschule: Von den Männern sind lediglich 9,2% in derartigen Arbeitszusammenhängen beschäftigt. Auch weiblich dominiert sind neben den Beschäftigungen im Verkauf bzw. Service und in Callcentern, auch pflegerische und soziale Dienste. So trifft man zwar auch im *Verkauf und Kundenservice* mehrheitlich auf weibliche Bedienstete, zumal gut zwei Drittel derjenigen, die beispielsweise Textilien verkaufen oder im Supermarkt an der Kasse sitzen, Frauen sind. Jobanteilig gesehen aber beläuft sich die Zahl der *Schülerinnen*, die mit diesen und ähnlichen Tätigkeiten Geld verdient, auf 23,3%, die der *Schüler* auf 20%. Das Telefonieren ist Arbeitsinhalt für 18,4% der Frauen. Doch Männer stehen dem kaum nach: 15% arbeiten in *Callcentern* oder erledigen *Bürotätigkeiten*. Unabhängig von den konkreten Anteilen, zu denen *Schüler* wie *Schülerinnen* in dem genannten Bereich erwerbstätig sind, sind diese Jobs überwiegend, das heißt zu gut zwei Drittel in Frauenhand. Der *Pflegebereich* ist ebenfalls eine weibliche Domäne, da hier fast drei Viertel der Beschäftigten Frauen sind, was sich allerdings in der prozentualen Verteilung kaum niederschlägt: 6,8% der *Schülerinnen* und 5% der *Schüler* sind beispielsweise in der Altenpflege als Aushilfe angestellt oder arbeiten in einer Behinderteneinrichtung.

Weitestgehend *losgelöst von einer geschlechtsspezifischen Verteilung* scheinen Haus- und Gartenarbeiten sowie Kurierjobs zu sein. Tätigkeiten rund um *Haus, Garten und Handwerk* erledigen *Schülerinnen* wie *Schüler* zu etwa gleichen Teilen (17%). Dabei kann man aus den gesonderten Antworten der Befragten schließen, dass hierbei die Frauen eher putzen, während gärtnerische und handwerkliche Arbeiten eher von Männern ausgeführt werden – de facto doch wieder eine geschlechtsspezifische ‚Arbeitsteilung‘. Bei *Kurierdiensten* sind ca. 5% der *Schüler* wie der *Schülerinnen* im Rahmen ihres Jobs als PaketzustellerIn, im Pizza-Taxi oder für andere Serviceleistungen dieser Branche unterwegs.

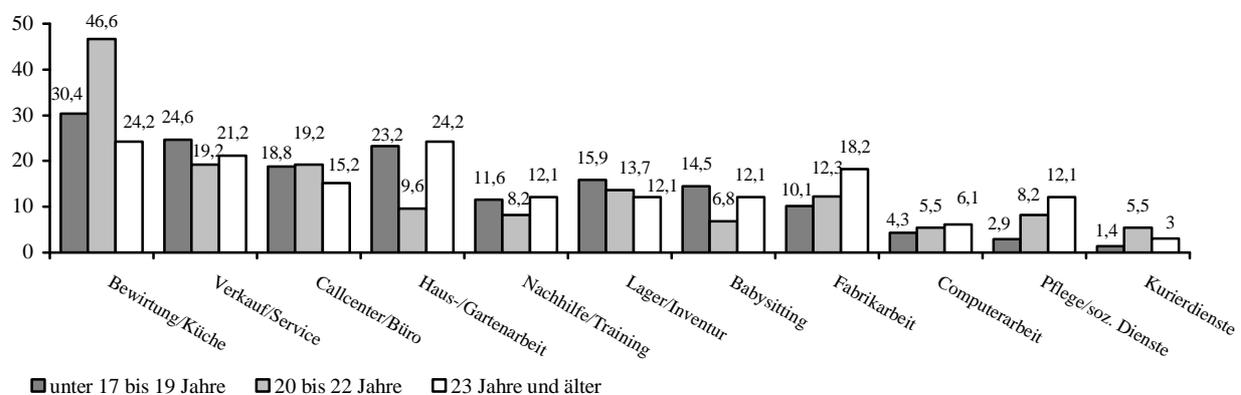
Vor allem bei den *Schülern* stehen dagegen *Lager- bzw. Inventurtätigkeiten* auf der Job-Hitliste ganz oben – diese werden zu 23,3% von Männern, aber nur zu 8% von Frauen erledigt. Aus der Perspektive der Geschlechtszugehörigkeit betrachtet sind entsprechend mehr *Schüler* als *Schülerinnen* (rd. 64% zu 36%) mit solchen Aufgaben befasst. *Fabrikarbeit* wird zu 68% von Männern gemacht. Bleibt man in der Logik des Job-Rankings, liegt die Fabrikarbeit mit einem Anteil von 14,2% der *Schüler* (im Vergleich zu 4% der *Schülerinnen*), die im

industriell-produzierenden Gewerbe jobben, *gleich auf* mit den Jobs in der Gastronomie und Callcenter, rangiert damit also *hinter* den Beschäftigungen im Verkauf und hauswirtschaftlichen Bereich. Zu knapp 75% mit Männern besetzt sind die Stellen, die das Arbeiten am *Computer* beinhalten. 13,3% der Schüler und lediglich 2,9% der Schülerinnen verwalten Daten, programmieren, entwerfen Homepages und anderes mehr.

Die Aufschlüsselung der einzelnen Jobs nach dem Geschlecht derjenigen, die sie ausüben, hat deutlich hervorgebracht, dass in weiten Teilen die *Jobwahl schulübergreifend geschlechtsabhängig* erfolgt. Diese ‚Wahl‘ steht in engem Zusammenhang einerseits mit den *Kompetenzen*, die die Schülerinnen anders als die Schüler (und umgekehrt) für die Jobs mitbringen, andererseits mit den *Strukturen*, die sie vorfinden. Die Jobwahl wird somit zum Spiegel gängiger geschlechtsspezifischer Sozialisationsmuster.

- Mit steigendem Alter sind SchülerInnen mehr in der Fabrik und der Pflege beschäftigt, weniger mit Verkaufs-/Servicetätigkeiten und Lager-/Inventurarbeiten -

Die Analyse der *Altersstruktur* beschränkt sich auf die Werte für das Oberstufen-Kolleg und behandelt dabei die Gruppe der erwerbstätigen 17 bis 19-Jährigen als Richtgröße<sup>73</sup>. Grafik 28 gibt im Wesentlichen den allgemeinen Trend bei der Jobwahl wider, wonach grundsätzlich die einen Jobs mehr und die anderen weniger gefragt sind (s. o.). Darüber hinaus lassen sich altersabhängige Präferenzen für bestimmte Tätigkeiten erkennen.



Grafik 28: Altersspezifische Jobprofile der KollegiatInnen in %

Zu den Jobs, die vorzugsweise von den jüngeren KollegiatInnen, den *unter 17 bis 19-Jährigen*, angenommen werden, zählt die Arbeit im *Verkauf bzw. Kundenservice*. Ein Viertel dieser SchülerInnen ist als VerkäuferIn, KassiererIn o.ä. beschäftigt. Von denen, die 20 Jahre und älter sind, jobben hier um die 20% der Älteren. Deutlicher noch fällt da die Differenz in puncto *Babysitting* aus: Während 14,5% der Jüngeren als Babysitter jobben, gilt dieser Job bei den älteren Kollegiatinnen als weniger attraktiv (20 bis 22 Jahre: 6,8%; 23 Jahre und älter:

<sup>73</sup> Dafür sind zweierlei Gründe anzuführen: Erstens sind gerade innerhalb der *Gesamtpopulation* der Erwerbstätigen die beiden übrigen Altersklassen zahlenmäßig unterrepräsentiert. Und zweitens handelt sich bei diesen ohnehin überwiegend bzw. ausschließlich um KollegiatInnen, so dass die altersspezifische Verteilung infolge der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung bei der Jobwahl je nach Schulzugehörigkeit auf jeden Fall verzerrt würde.

12,1%/ N = 4). Andersherum ausgedrückt, ist mehr als die Hälfte aller Babysitter (52,6%) nicht älter als 19 Jahre. *Lager- und Inventurtätigkeiten* werden ebenfalls, wenn auch nur geringfügig, häufiger von den 17 bis 19-jährigen KollegiatInnen erledigt: 15,9% dieser Altersklasse laden gegen Entgelt Waren ein und aus, füllen Regale auf, erheben den Warenbestand u.v.m. – im Vergleich zu 13,7% der SchülerInnen im Alter von 20 bis 22 Jahren und 12,1% der über 23-Jährigen<sup>74</sup>.

Für den Bereich der *Nachhilfe und Trainingsangebote* verhält es sich so, dass die jüngeren wie die älteren SchülerInnen des Oberstufen-Kollegs in gleichem Maße, nämlich zu je etwa 12%, und die 20 bis 22-Jährigen zu 8% anderen Nachhilfeunterricht geben. Stellt man die Werte, die auf den Aussagen *aller* erwerbstätigen SchülerInnen basieren, dagegen, sprechen die Zahlen für ein höheres Engagement in diesem Bereich bei den 17 bis 19-Jährigen (16,4%)<sup>75</sup>.

In der Tat parallel zum Alter ansteigend ist die Nachfrage zum einen nach Jobs in der Produktion, zum anderen nach Jobs in der Pflege. Demnach machen 18,2% der KollegiatInnen *im Alter von 23 oder mehr Jahren Fabrikarbeit*, 12,3% der 20 bis 22-Jährigen und 10,1% der KollegiatInnen bzw. nur 4,2% *aller* SchülerInnen, die nicht älter als 19 Jahre sind. In Korrespondenz dazu sind mehr als zwei Drittel der in der Produktion Beschäftigten 20 Jahre und älter. Weniger als ein Drittel ist 19 Jahre und jünger. In der *Pflege oder bei sozialen Diensten* arbeiten 12,1% der SchülerInnen über 23 Jahre und 8,2% derjenigen im Alter von 20 bis 22 Jahren, aber nur 2,9% derer, die 19 Jahre oder jünger sind. Interessant zu erwähnen ist hier, dass 33,5% aller in der Pflege Beschäftigten 23 Jahre und älter sind, 50% zwischen 20 und 22 Jahre alt und lediglich 16,7% jünger sind.

Waren die bis hierhin aufgeführten Jobs mal bei den jüngeren, mal bei den älteren KollegiatInnen besonders, oder zumindest mehr als bei den anderen beliebt, stießen sie bei den 20 bis 22 Jahre alten SchülerInnen auf ein eher mäßiges Interesse. So beispielsweise auch im Fall der *Haus- und Gartenarbeiten*: Je ein knappes Viertel der Jüngeren wie der Älteren putzt, macht Gartenarbeit oder erledigt handwerkliche Aufgaben, aber lediglich 9,6% der 20 bis 22-Jährigen. Von den SchülerInnen, die auf diese Art und Weise Geld verdienen, ist allerdings gut die Hälfte (51,6%) jünger als 19 Jahre und vergleichsweise nur 25,8% sind 23 Jahre und älter.

Ganz anders stellt sich da die Situation mit Blick auf die *Bewirtung von Gästen und Küchentätigkeiten* dar, denn 54% der hier jobbenden KollegiatInnen gehören der *Altersgruppe der 20 bis 22-Jährigen* an. Von der altersstrukturellen Verteilung her betrachtet, bedeutet das, dass 46,6% dieser mittleren Altersgruppe kellnern, in der Küche arbeiten oder an der Theke bedienen. Von den KollegiatInnen, die älter als 23 Jahre sind, jobben hier 24,2% und von denen, die jünger als 19 Jahre sind. Von allen SchülerInnen in diesem Alter sind 30,4% in dieser Branche tätig. Ebenfalls vergleichsweise starken Zulauf erhalten die *Callcenter*, in deren Auftrag je etwa 19% der 20 bis 22-Jährigen, wie auch der SchülerInnen im Alter von 17 bis 19

---

<sup>74</sup> Die Nachfrage nach derartigen Jobs scheint mit zunehmendem Alter abzunehmen. Dafür spricht auch, dass der Anteil der unter 17 bis 19-Jährigen hier 44% beträgt, der der 20 bis 22-Jährigen 40% und der der SchülerInnen, die 23 Jahre und älter sind schließlich nur noch 16%.

<sup>75</sup> Entsprechend sind die Jüngeren, anteilig gesehen, stärker in dieser Branche vertreten (44,4%) als die Älteren (20 bis 22 Jahre: 33,3%; 23 Jahre und älter: 22,2%).

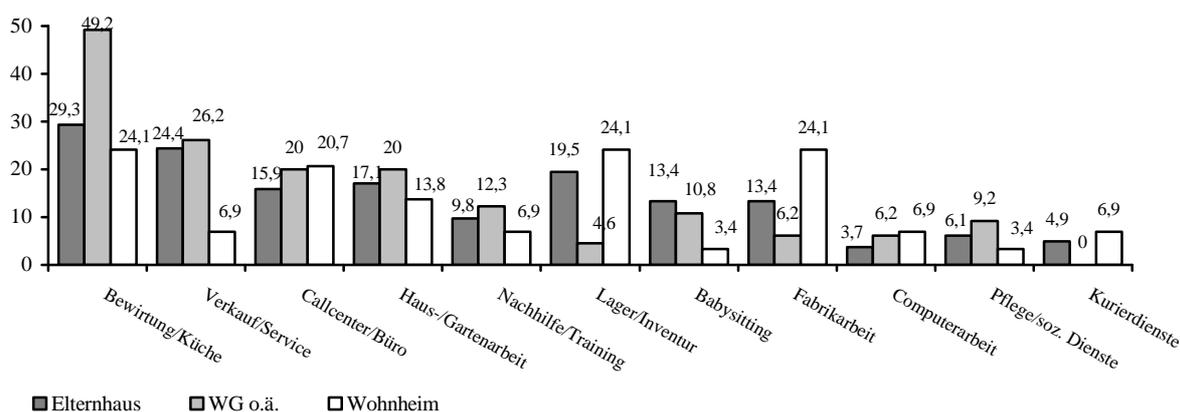
Jahren tätig sind. 15,2% derer, die 23 Jahre oder älter sind, jobben ebenfalls in dieser Branche. Dennoch sind auch hier die 20 bis 22-Jährigen mit einem Anteil von 43,8% am deutlichsten präsent, wobei die SchülerInnen unter 19 Jahre ebenfalls noch 40,6% der Callcenter-AgentInnen und Bürokräfte stellen.

*Relativ unabhängig vom Alter* beziehen nur wenige Einkünfte aus der *Arbeit am PC* oder aus der Tätigkeit als *KurierIn*. Ungeachtet der prozentual geringen Differenzen und niedrigen Fallzahlen sind die 20 bis 22-Jährigen in beiden Jobfeldern anteilig ebenfalls jeweils am stärksten vertreten: 44,4% der SchülerInnen, die programmieren, Rechner bauen und reparieren und ähnliches tun, sind in diesem Alter. Diese altersspezifische Zurechnung gilt außerdem für zwei Drittel aller im Kurierdienst jobbenden SchülerInnen.

Abschließend festzuhalten sind die Jobs, die mehrheitlich von einer Altersgruppe belegt werden. So arbeiten die jüngeren KollegiatInnen häufiger im Verkauf, im Lager bzw. machen Inventur oder haben einen Job als Babysitter; die 20 bis 22-Jährigen jobben dagegen vorzugsweise in Kneipen, Bars, Restaurants respektive (Krankenhaus-)Küchen und auch in Callcentern; und die Ältesten unter den KollegiatInnen, die die 23 Jahre oder älter sind, arbeiten vermehrt in der Produktion und in der Pflege. Für die übrigen Job-Felder fallen die Unterschiede nicht ganz so deutlich aus.

*- Fast jedeR 2. WG-BewohnerIn kellnert. Babysitter wohnen in der Regel im Elternhaus -*

Die Verteilung, wie sie sich aus den Daten zur *Wohnsituation* der KollegiatInnen ergibt, steht stellvertretend für die *aller* befragten erwerbstätigen SchülerInnen<sup>76</sup>. Sie deckt sich im Wesentlichen mit der altersstrukturellen Verteilung, da ein starker Zusammenhang zwischen Alter und Wahl der Wohnform besteht.



Grafik 29: Jobprofile nach Wohnsituation der KollegiatInnen in %

Die KollegiatInnen, die *bei ihren Eltern leben* und mehrheitlich zu den Jüngeren zählen, jobben zu 29,3% in der Gastronomie, sind zu einem Viertel im Verkauf tätig und ein Fünftel von ihnen erledigt Lager- und Inventuraufgaben. Während, andersherum betrachtet, diejenigen, die im Warenlager arbeiten, mehrheitlich, das heißt zu 61,5% noch bei den Eltern wohnen,

<sup>76</sup> Fast alle GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen wohnen bei den Eltern. Eine Differenzierung nach Wohnformen ist somit nur für die KollegiatInnen möglich (vgl. Kap. 2).

sind es von den SchülerInnen mit Jobs im Einzelhandel 51,3%, aber vergleichsweise nur 38,1% der in der Gastronomie Beschäftigten. Weniger als die anderen verdienen die im Elternhaus lebenden SchülerInnen des Oberstufen-Kollegs ihr Geld als Callcenter-AgentIn oder Bürokräft (15,9% im Vergleich zu je 20% der WG- bzw. Wohnheim-BewohnerInnen) und Computerarbeit (3,7% zu je etwa 6,5%). Quasi im Gegenzug arbeiten sie dafür in größerer Zahl als Babysitter (13,4%) als diejenigen, die in einer WG (10,8%) oder im Wohnheim (3,4%) leben – abzulesen auch daran, dass 57,9% der Babysitter bei den Eltern leben.

Kellnern, an der Theke oder in der Küche arbeiten, scheinen dagegen die Jobs schlechthin für die KollegiatInnen zu sein, die in einer *Wohngemeinschaft* oder anderen vergleichbaren Form zur Miete leben. 49,2% der WG-BewohnerInnen, die sich wiederum mehrheitlich aus der Altersstufe der 20 bis 22-Jährigen rekrutieren, sind in der Gastronomie mit der Bewirtung von Gästen sowie mit Arbeiten in Restaurant- wie Krankenhausküchen beschäftigt. Weitere 24,1% dieser SchülerInnen arbeiten im Verkauf und Kundenservice. Callcenter-Tätigkeiten werden zu 20% von Angehörigen dieser Altersgruppe ausgeführt, ebenso wie hauswirtschaftliche, gärtnerische und handwerkliche Aufgaben. Darüber hinaus geben diese, prozentual gesehen, auch zu einem größeren Anteil (12,3%) Nachhilfe. Nicht allein diese Jobs sprechen die KollegiatInnen, die die WG als Wohnform gewählt haben, in besonderer Weise an, auch in der Pflege sind sie im Vergleich zu denen, die bei den Eltern (6,1%) oder im Wohnheim (3,4%) leben, stärker engagiert (9,2%)<sup>77</sup>. Allerdings erledigen wesentlich weniger SchülerInnen, die die WG als Wohnform gewählt haben, im Rahmen ihres Jobs Lager- oder Inventurarbeiten, nämlich nur 4,6%. Gerade mal 6,2% jobben in der Produktion. Als Kurier ist von ihnen keiner angestellt.

Jeweils häufiger als ihre MitkollegiatInnen verrichten die im *Wohnheim* wohnenden KollegiatInnen die im Warenlager anfallenden Aufgaben, führen Inventurtätigkeiten aus oder machen Fabrikarbeit (zu je 24,1%). Zu einem ebenso hohen Prozentsatz, aber in vergleichsweise geringerem Maße als die anderen SchülerInnen, kellnern sie, bedienen in Eisdielen, arbeiten in Kantinen. Und gleichfalls seltener sind sie im Verkauf beschäftigt (6,9%), mit Haus- und Gartenarbeiten betraut (13,8%), als NachhilfelehrerIn engagiert (6,9%), in der Kranken- und Altenpflege bzw. in Einrichtungen für Behinderte oder als Babysitter tätig (je 3,4%).

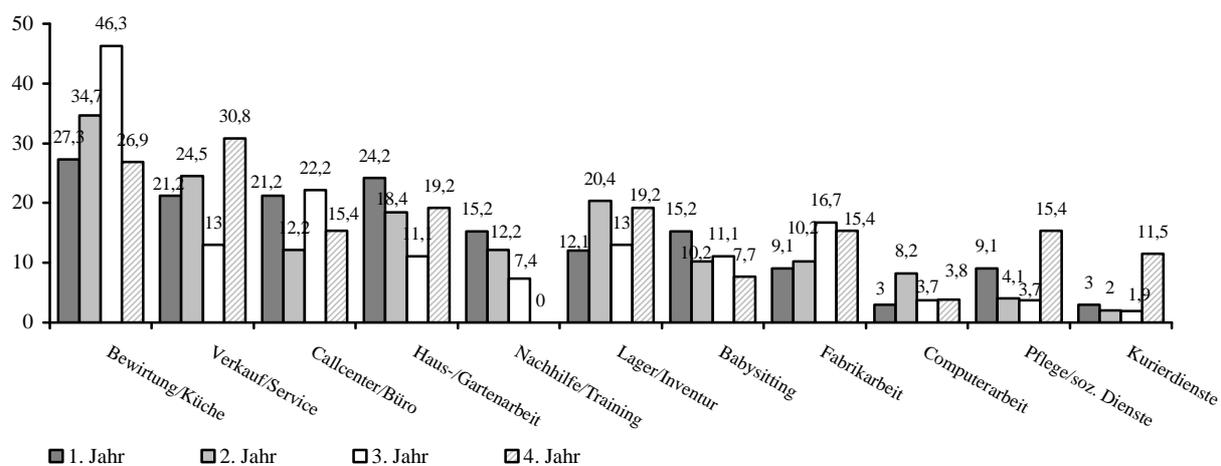
Zusammengenommen kann nun mit Blick auf die einzelnen Wohnformen Folgendes formuliert werden: Die WG-BewohnerInnen jobben bevorzugt in der Gastronomie und (Groß-)Küchen, aber auch im Verkauf. Weniger nehmen sie Lager- und Inventurarbeiten an oder arbeiten in der Fabrik. Gerade diese beiden letztgenannten Jobfelder sind dagegen besonders bei den KollegiatInnen gefragt, die in einem Wohnheim leben. Zu einem nur sehr geringem Anteil sind diese dagegen als VerkäuferIn, Servicekraft oder KassierIn angestellt. Noch seltener machen sie Babysitting. Dies ist vor allem das Metier derjenigen, die noch im Elternhaus wohnen.

---

<sup>77</sup> Dieses besondere Engagement in den genannten Jobfeldern wird auch daran deutlich, dass sowohl die Jobs in der ‚Pflege‘ als auch in der ‚Gastronomie‘ je etwa zur Hälfte von WG-BewohnerInnen besetzt werden. In den übrigen Bereichen stellen sie jeweils einen Anteil zwischen 40% und 44%.

- In der ersten Hälfte der OS-Schulzeit wird häufiger in der Gastronomie gejobbt, in der zweiten eher im Verkauf -

Was die Verteilung der Jobs je nach *schulischem Jahrgang* anbelangt, sind zunächst einmal allein für das Oberstufen-Kolleg wenig eindeutige Tendenzen erkennbar. Erstens schwanken die Werte von Jahr zu Jahr stark und zweitens weisen die höheren Ausbildungsjahre ein zahlenmäßig immer schwächeres Fundament auf (4. Jahr: N = 26; 5. Jahr: N = 12<sup>78</sup>). Von dieser zum Teil eingeschränkten Aussagekraft der Werte im Einzelnen und der Grafik im Allgemeinen abgesehen, lässt auch die Verteilung nach dem Ausbildungsjahr der befragten erwerbstätigen KollegiatInnen sowohl das grundlegende Job-Ranking, als auch Korrespondenzen zu der altersspezifischen Verteilung erkennen.



Grafik 30: Jobprofile nach OS-Jahr in %

So erfreuen sich über die einzelnen Jahrgänge hinweg die Jobs vor allem in der Gastronomie und in (Groß-)Küchen und im Verkauf besonderer Beliebtheit. Allgemein groß ist die Zahl derjenigen, die sich um die *Bewirtung* von Gästen in Bistros wie Hotels kümmern bzw. in Krankenhauskantinen und anderen *Küchen* beschäftigt sind. Sie pendelt zwischen 25% (5. Jahr) und 27% (1. und 4. Jahr), gipfelt aber in einem Prozentsatz, dem zufolge rund 35% der KollegiatInnen aus dem zweiten und sogar 46% aus dem dritten Ausbildungsjahr in dieser Branche jobben<sup>79</sup>.

Der Anteil der SchülerInnen, die im *Verkauf/Service* als BrotverkäuferIn, KassiererIn, Bedienung an der Käsetheke o.ä. tätig sind, vergrößert sich vor allem zum Ende der Ausbildungszeit am Oberstufen-Kolleg. In den ersten zwei Jahren liegt der erreichte Maximalwert bei 24,5% (2. Jahr), steigt im vierten auf 30,8% an und beläuft sich schließlich auf 41,7% im fünften Ausbildungsjahr (N = 5). Allein die KollegiatInnen des dritten Jahrganges üben nur zu 13% derartige Tätigkeiten aus. Um die 22% der KollegiatInnen aus dem ersten und dritten Jahrgang arbeitet für *Callcenter*. Im zweiten und im vierten Jahr sinkt der Anteil derjenigen, die auftragsmäßig Umfragen per Telefon durchführen, Bestellungen aufgeben u.ä. tun unter

<sup>78</sup> Aufgrund dieser geringen Fallzahl werden die Werte für das fünfte Ausbildungsjahr nicht grafisch abgebildet.

<sup>79</sup> Diese hohen Werte decken sich mit dem hohen Anteil der in der Gastronomie erwerbstätigen 20 bis 22-Jährigen, welche wiederum zu 50% den dritten Jahrgang stellen.

die 20%-Marke, und zwar auf 12,2% bzw. 15,4%. Die KollegiatInnen gerade dieser beiden Jahrgänge verdienen dagegen zu je einem Fünftel ihr Geld mit *Lager- und Inventurtätigkeiten*.

*Putzen oder gärtnerische bzw. handwerkliche Arbeiten* zu erledigen, ist besonders für Neu-KollegiatInnen und Alt-KollegiatInnen Arbeitsinhalt (1. Jahr: 24,2%; 5. Jahr: 25%). Dass in der Mitte der Ausbildungszeit, das heißt besonders im dritten Jahr (11,1%) weniger SchülerInnen derartige Aufgaben übernehmen, korrespondiert mit der geringen Zahl 20 bis 22-Jähriger (9,6%), die überhaupt in diesem Bereich jobben.

Anders als bei der altersstrukturellen Verteilung, verliert die Arbeit in der *Fabrik* als Möglichkeit, Geld zu verdienen, von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr eher an Bedeutung und geht im fünften Jahr auf einen Anteil von 8,3% (im Vergleich zu 16,7% im dritten) zurück. Und das, obgleich insgesamt gesehen vor allem die älteren SchülerInnen Jobs in der Produktion haben (s. o.). Von Beginn der Ausbildung an fast kontinuierlich rückläufig, wenngleich in geringem Maße, ist auch die Zahl derjenigen, die einen Job als *Babysitter* haben (1. Jahr: 15,2% und 8,3% im 5. Jahr). Während im Zeitraum der beiden ersten Ausbildungsjahre noch etwa ebenso viele SchülerInnen *Nachhilfe* geben wie Babysitting machen (1. Jahr: 15,2%; 2. Jahr: 12,2%), fällt der Prozentsatz dann bis zum vierten Jahr rapide auf 0% ab<sup>80</sup>.

Am *Computer* arbeiten insgesamt nicht mehr als 8% der KollegiatInnen (2. und 5. Jahr), aber auch nicht weniger als 3% (1. Jahr, N = 1). In der *Pflege und anderen sozialen Diensten* sind 15% aus dem 4. Ausbildungsjahr, je etwa 9% der KollegiatInnen aus dem ersten bzw. dem fünften Jahr beschäftigt, aus den übrigen Jahrgängen jeweils um die 3%<sup>81</sup>. Als *Kurier* ist aus den ersten drei Jahrgängen je Einer unterwegs, sowie drei Kollegiaten, die im vierten Jahr am Oberstufen-Kolleg sind ( $\cong$  11,5%).

Die Ergebnisse aus der Korrelation von Jobarten und Ausbildungsjahr am Oberstufen-Kolleg lassen sich allenfalls zusammenfassen zu Jobs, die entweder für die erste Hälfte der OS-Schulzeit (bis einschließlich zum dritten Jahr) oder aber für die zweite Hälfte bis zum Ende der Ausbildung besonders interessant sind; und zu solchen, die unabhängig vom Ausbildungsstandort gleich viel bzw. gleich wenig ausgeübt werden; und schließlich zu jenen, für die jeweils schwankende prozentuale Anteile auszumachen sind.

In die *erste Kategorie* der Jobs, die häufiger von den KollegiatInnen der unteren Jahrgänge gewählt werden, fällt dann beispielsweise die Arbeit als KellnerIn oder Küchenkraft, ebenso die als NachhilfelehrerIn oder Babysitter. Hinzuzählen kann man unter Berücksichtigung der geringen absoluten Werte für das vierte und fünfte Jahr (N = 4 bzw. 1) des weiteren die Fabrikarbeit. Unter die *zweite Kategorie* zu subsumieren sind in erster Linie die Jobs im Verkauf und Kundenservice, die häufiger in der zweiten Hälfte der Ausbildungszeit übernommen werden. Die *dritte Kategorie* der jahrgangsübergreifend relativ konstant ausgeübten Jobs, wird besetzt von denen, die als PC-Spezialist, Pflegekraft oder Kurier arbeiten. Und die *vierte Kategorie* erstreckt sich über Beschäftigungen wie telefonische Dienstleistungen, Haus- und

---

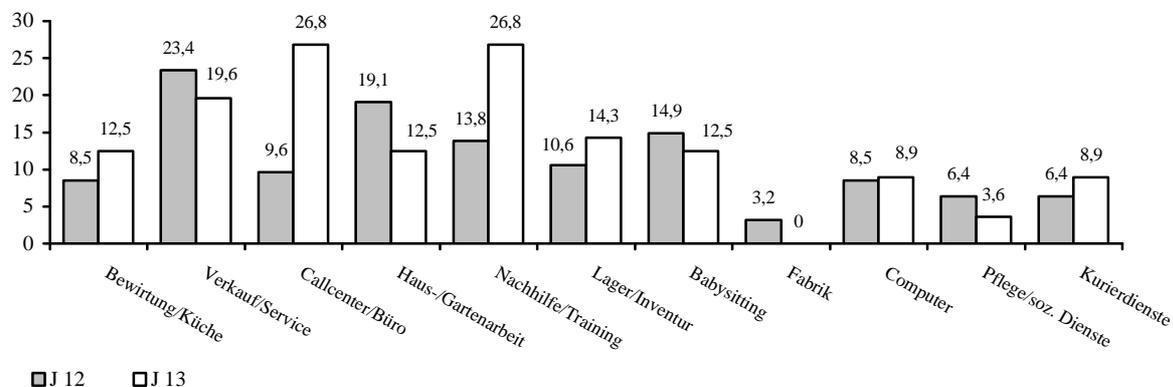
<sup>80</sup> Im fünften Jahr ist der anteilige Prozentsatz zwar schließlich höher als zuvor, da zu diesem Zeitpunkt der Nachhilfeunterricht für 16,7% der KollegiatInnen eine Einkommensquelle darstellt. Dahinter steht aber der absolute Wert von N = 2.

<sup>81</sup> Dabei beziehen sich die absoluten Werte je Jahrgang auf jeweils nicht mehr als vier Personen (4. Jahr).

Gartenarbeiten sowie Lager-/Inventurtätigkeiten, die sämtlich jahrgangsspezifisch in sehr wechselndem Maße erledigt werden.

- SchülerInnen der J 12 verdienen v. a. Geld im Verkauf und mit Haus-/Gartenarbeiten; in der J 13 arbeitet man vermehrt in Callcentern bzw. gibt Nachhilfe -

Vergleichsweise leichter ‚sortieren‘ sich da die Werte der Verteilung in Abhängigkeit der Jahrgangsstufen für Gymnasium und Gesamtschule. Grafik 31 kann man entnehmen, dass zu den Jobs, die mehrheitlich von den SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 gemacht werden, sowohl die Beschäftigung im Verkauf, als auch die Haus- und Gartenarbeit zählt. Ein Viertel dieser SchülerInnen verkauft, kassiert oder erledigt verwandte Aufgaben (J 13: 19,6%) und ein weiteres Fünftel von ihnen erledigt Arbeiten rund ums Haus wie Putzen, Gartenpflege, handwerkliche Aufgaben (J 13: 12,5%). Weitere 15% jobben als Babysitter und damit zumindest absolut doppelt so viele SchülerInnen wie aus der Jahrgangsstufe 13 (N = 7, 12,5%).



Grafik 31: Jobprofile nach Jahrgangsstufen von Gymnasium und Gesamtschule in %

Die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 hingegen sind überwiegend, das heißt zu je 27% als Callcenter-AgentIn beispielsweise für die Markt- und Meinungsforschung (J 12: 9,6%) oder als NachhilfelehrerIn (J 12: 13,8%) tätig<sup>82</sup>. Zudem jobben sie vermehrt in Kneipen, Kantinen und Küchen und nehmen häufiger Lager- und Inventurarbeiten an.

Nur geringfügige Unterschiede produziert die Zugehörigkeit zu der einen oder der anderen Jahrgangsstufe in den Jobfeldern, die ohnehin wenig gefragt sind bei den Oberstufen-SchülerInnen: So etwa die Arbeit in der Produktion oder am Computer, die Beschäftigung bei pflegerischen bzw. sozialen Diensten oder bei Kurierdiensten.

Die Hauptunterschiede in der Verteilung nach Jahrgangsstufen bestehen darin, dass die erwerbstätigen SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 häufiger im Verkauf und Service beschäftigt sind als die der Jahrgangsstufe 13. Zudem erledigen sie zu einem größeren Anteil Haus- und Gartenarbeiten und machen öfters Babysitting. Während diese Art der ‚Spezialisierung‘ vor allem altersbedingt ist, konzentrieren sich die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 zum einen auf Jobs in Callcentern oder Büros: Hier arbeiten fast dreimal so viele SchülerInnen aus der

<sup>82</sup> Der Vergleich erlaubt die Vermutung, dass die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 auf die Bereiche ‚Verkauf‘ und ‚Haus- und Gartenarbeit‘ in gewisser Weise *ausweichen*, da ihnen zumindest der Zugang zu Tätigkeiten in der Markt- und Meinungsforschung aus Altersgründen versperrt ist: Die Beschäftigung als InterviewerIn ist in der Regel erst ab einem Alter von 18 Jahren möglich.

Stufe 13 wie aus der Stufe 12. Zum anderen geben sie zweimal so oft Nachhilfe und nehmen häufiger Lager- und Inventurarbeiten an.

- Eine bereits vorhandene Berufsausbildung fällt bei der Jobwahl kaum ins Gewicht -

Die KollegiatInnen, die bereits eine *Berufsausbildung*<sup>83</sup> durchlaufen haben, machen im Grunde jeden Job. Stärker vertreten sind sie bei den Jobs in der Pflege: 12,5% von ihnen arbeiten hier, aber nur 5,9% der übrigen KollegiatInnen. In den Sparten ‚Verkauf‘ und ‚Callcenter‘ liegt der Anteil der berufsmäßig vorgebildeten KollegiatInnen bei 16,7% bzw. 12,5%, und damit unter dem ihrer MitkollegiatInnen ohne Berufsausbildung (23% bzw. 19,1%). Inwieweit die heute praktizierten Jobs noch eine Verbindung zu dem einstmalig Erlernten haben, ist fraglich. Denn nur 3,3% aller Befragten als Motiv für das Jobben angeben, im früheren Beruf tätig bleiben zu wollen. Ebenfalls zu berücksichtigen ist bei dieser Frage, dass von den knapp 14%, die eine Berufsausbildung angefangen (und zum Teil abgeschlossen) haben, immerhin 86% jobben.

Nachdem die einzelnen Jobprofile anhand der personengebundenen Merkmale ‚geschärft‘ wurden, sollen nun des Weiteren die *Jobmotivationen*, die die Oberstufen-SchülerInnen überhaupt zum Jobben veranlasst haben, insoweit miteinbezogen werden, als sie auch die konkrete Jobwahl beeinflussen. Besonderes Augenmerk gilt der Frage, ob gerade die von allen SchülerInnen gleichermaßen stark gewichteten *finanziellen* Gründe auch hier von Bedeutung sind. Gewissermaßen als Indikator dient in diesem Zusammenhang der jeweilige Durchschnittslohn.

## II

- *Kellnern für den Lebensunterhalt – Jobs in der Pflege für den beruflichen Erfahrungshorizont* -

Die jobspezifische Bedeutung einzelner Jobmotivationen ist zum einen im Vergleich zu der *allgemeinen* Wertigkeit des jeweiligen Jobmotivs (vgl. Kap. 3.3)<sup>84</sup>, zum anderen *jobübergreifend* zu ermesen. So werden die Jobs als *KellnerIn oder Küchenkraft* in geringerem Maße mit der Motivation angenommen, etwas Praktisches tun zu können (10,4%), oder gar mit der Einstellung, im Job gewonnene Kenntnisse in den Unterricht einbringen zu wollen<sup>85</sup> (1,3%).

---

<sup>83</sup> Diese KollegiatInnen können Ausbildungen in handwerklich-technischen Berufen wie Industriemechaniker, Kommunikationselektroniker, Elektroinstallateur, Feuerungsbauer, Maurer, Metallbauer, Schlosser der Mess- und Kontrollgeräte, Holzmechaniker oder im Garten-Landschaftsbau aufweisen. Einige kommen aus dem pädagogisch-erzieherischen (Gymnastiklehrerin, Erzieherin, Kinderpflegerin) und medizinischen Bereich (Zahnarzhelferin, MTA). Und wiederum andere haben kaufmännische Ausbildungen als Groß- und Außenhandelskaufmann oder Wirtschaftsassistentin. Zuguterletzt gibt es da noch die, die Fachangestellte für Bürokommunikation, Rechtsanwältin- und Notarfachangestellte bzw. Hotelfachfrau gelernt haben.

<sup>84</sup> Dafür sei an dieser Stelle an die Bewertung der Jobmotive durch die erwerbstätigen SchülerInnen erinnert: 77,9% jobben für ein erhöhtes Konsumpotenzial, 68,7% für die ökonomische Unabhängigkeit, 36,3% für den Lebensunterhalt, 28,3% für einen Zugewinn an arbeitsweltlichen Erfahrungen, 17,1% für die praktische Betätigung, 9,7% für berufliche Einstiegsoptionen und 8,3% für eine peerorientierte Konsumpraxis.

<sup>85</sup> Dieser Korrelation zugrunde liegt die Aussage „Ich kann zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten, die ich im Rahmen meiner Erwerbstätigkeit gewonnen habe, in den Unterricht einbringen“. Gewertet wurde dabei nur

Um so mehr jobben sie dafür um des Geldes willen: Jobben sonst etwa 36% der SchülerInnen, um Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen, liegt der Prozentsatz derjenigen, die Kellnern oder anderen branchentypischen Tätigkeiten nachgehen, bei 62,3%<sup>86</sup>. Obwohl sich diese SchülerInnen in dem Anliegen, mit den Jobeinkünften Extra-Wünsche zu finanzieren, einerseits kaum von der Einstellung der übrigen abheben, ist andererseits für sie die Orientierung am Konsumniveau im Freundeskreis wichtiger als allen anderen (16,9%)<sup>87</sup>.

Die SchülerInnen, die im *Verkauf und Kundenservice* arbeiten, sind dagegen nicht mehr als alle anderen JobberInnen auf existenzsichernde Jobeinkünfte angewiesen (38%). Ausgeprägter ist bei ihnen allerdings das Bedürfnis, finanziell eigenständig und unabhängig zu sein (80%) und das Anliegen, sich neben den alltäglichen Aufwendungen zusätzlichen Konsum ermöglichen zu können (84,5%). Etwas weniger kommt es ihnen beim Jobben auf den Aspekt der praktischen Betätigung an (14,1%).

Auch im Rahmen der Tätigkeit als *Callcenter-AgentIn* scheint der Arbeitsinhalt nicht so beschaffen zu sein, dass er das Verlangen nach praktischer Betätigung wecken würde. Im Gegenteil: Nur 12,5% der SchülerInnen gehen mit einem solchen Bedürfnis in genau diese Jobs. Wie schon die MitschülerInnen, die im Einzelhandel jobben, legen auch sie vor allem den Akzent darauf, Geld für besondere Wünsche zur Verfügung zu haben (86%). Eine Rolle spielen in diesem Zusammenhang auch die FreundInnen, mit denen es in Sachen Konsum mitzuhalten gilt (10,7%).

Ist die Orientierung am Freundeskreis für die SchülerInnen, die gegen Geld *putzen*, *Gartenarbeiten* machen oder sich *handwerklich* betätigen, unwichtig, so steht doch auch für sie um so mehr das Interesse im Vordergrund, Geld für Dinge, die sie sich sonst nicht leisten könnten, zu verdienen (87,3%). Im Gegensatz zu den anderen JobberInnen beurteilen sie den Praxisaspekt etwas positiver (20%). Zudem glauben sie eher, aus dem Jobben Kenntnisse zu ziehen, die sie in der Schule weiterverwerten können (9,1%). Nichts desto trotz sind sie aber weniger aus dem Grunde erwerbstätig, weil sie sich vom Job arbeitsweltliche Erfahrungen (20%) oder gar berufliche Einstiegsmöglichkeiten (3,6%) versprechen würden.

Die SchülerInnen, die anderen *Nachhilfe* geben oder irgendein *Training* anbieten, tun dies zu einem vergleichsweise größeren Teil mit der Überzeugung, über den Job erstens Erfahrungen für eine zukünftige Berufstätigkeit sammeln (43,5%) und zweitens daraus für den Unterricht neue interessante Kenntnisse und Fähigkeiten ziehen zu können (13% zu 6,4%). Während das qualifikatorische Moment im Jobben von ihnen wesentlich stärker gewichtet wird, steht die finanzielle Seite des Jobbens eher im Hintergrund. Allein 21,7% dieser SchülerInnen (im Vergleich zu durchschnittlich 36%) geben Nachhilfe aus Gründen der Existenzsicherung. 58,7% geht es um die Gewähr finanzieller Eigenständigkeit und nur zwei Personen (= 4,3%) nennen als Antrieb, nicht hinter das Konsumniveau im Freundeskreis zurückfallen zu wollen. Diejenigen, die jobmäßig *Lager- oder Inventuraufgaben* erledigen, verbinden damit zu knapp 60% das Ziel finanzieller Selbstbestimmtheit und Entscheidungsfreiheit. Stattdessen kommt

---

die *eindeutige* Zustimmung (6,4%) zu dieser Aussage (vgl. Kap. 6.4). Dabei handelt es sich jedoch *nicht* um ein Jobmotiv.

<sup>86</sup> Dieser hohe Prozentsatz gründet in dem Zusammenspiel von Alter und Wohnsituation (s. o.).

<sup>87</sup> Ob diese Jobs an sich schon prestigeträchtiger sind als andere, ist eine Vermutung, die sich anbietet.

diese Art von Jobs ihrem Bedürfnis nach praktischem Tun entgegen. Dafür spricht ihr mit einem Wert von 23,8% überdurchschnittlicher Zuspruch zu dieser Motivationslage.

Beim *Babysitting* hat weder die pure finanzielle Notwendigkeit (28,9%) zu jobben, noch die Erfahrung konkreten Tätigseins (10,7%) eine besondere Bedeutung. Auch nicht wichtiger als anderen JobberInnen ist diesen Schülerinnen, Erfahrungen für einen späteren Beruf zu sammeln (28,9%) und diesbezüglich mögliche Einstiegschancen aufzutun (10,5%).

Für diejenigen, die in der *Fabrik* arbeiten, steht neben dem Praxisaspekt, dem in diesen Jobs nach Meinung von einem Drittel der SchülerInnen besonders Genüge getan wird, die Sicherung der wirtschaftlichen Existenz im Vordergrund: 58,3% müssen u. a. von den Job-Einkünften ihren Lebensunterhalt bestreiten. In anderer Hinsicht, beispielsweise in diesem Bereich auch später noch verwertbare berufliche Erfahrungen sammeln zu können, scheinen den SchülerInnen diese Jobs weniger attraktiv (20,8%).

Als vergleichsweise gänzlich anders arbeitsinhaltlich strukturiert wird die Tätigkeit am *Computer* wahrgenommen. Obwohl in dieser Branche durchschnittlich sehr hohe Löhne gezahlt werden (s. u.), legen die hier tätigen SchülerInnen weniger Wert auf ökonomische Eigenständigkeit (59,1%). In erster Linie aber ziehen sie insofern einen Nutzen aus ihrer Erwerbstätigkeit, als sie ihr Wissen um Kenntnisse und Erfahrungen bereichern, die ihnen sowohl in der Schule (9,1%), als auch für einen künftigen Beruf (27,3%) hilfreich sein könnten. Konkrete berufliche Einstiegsmöglichkeiten sehen 13,6% der SchülerInnen. In diesen Einschätzungen unterscheiden sie sich zwar nicht maßgeblich von den übrigen Erwerbstätigen, verfügen vielleicht aber über die realistischeren Chancen, ihr Wissen beruflich weiterverwerten zu können. Der Aspekt des Lernens im Job scheint gerade in dem Bereich der *Pflege* gegenwärtiger als in anderen Sparten zu sein. Die SchülerInnen erfahren in diesen Jobs eine Bereicherung an Wissen, die ihnen in besonderer Weise dazu dient, Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit gewonnen haben, in den Unterricht einzubringen (26,3%). Diese Tätigkeit scheint dazu angetan, einen Erfahrungsschatz für einen späteren Beruf aufzubauen (31,6%) bzw. konkrete berufliche Einstiegsmöglichkeiten aufzutun (10,5%). Für fast ein Drittel (31,6%) zählt desweiteren die praktische Seite ihrer Tätigkeit. Doch nicht allein die inhaltlichen Aspekte werden hier hervorgehoben, deutlich artikuliert werden auch die finanziellen Jobmotivationen: 52,6% derjenigen, die alte Menschen, Behinderte oder PatientInnen betreuen, geben als Grund für ihre Erwerbstätigkeit an, das Geld dringend zum Leben zu brauchen – aber nur 36% aller erwerbstätigen SchülerInnen. Sehen sie sich also einerseits *mehr* gezwungen, für den Lebensunterhalt zu arbeiten, wollen sie andererseits entsprechend *weniger* mittels ihrer Erwerbstätigkeit Geld für zusätzlichen Konsum erwirtschaften (42,1%). Gepaart ist dies aber mit dem Anliegen finanzieller Unabhängigkeit, das von 89,5% derjenigen, die in solchen Einrichtungen tätig sind, vertreten wird.

Die SchülerInnen, die *Kurierdienste* erledigen, arbeiten zuvorderst dafür, außeralltägliche Konsumwünsche realisieren zu können (87,5%) und dabei die finanzielle Entscheidungshoheit zu haben (81,3%). Nur zwei Personen (= 12,5%) geben an, dringend Geld für ihren Lebensunterhalt zu benötigen, womit sie weit unter dem Durchschnittswert von 38% liegen. Darüber hinaus suchen 43,8% die berufliche Erfahrung und 12,5% (N = 2) Einstiegsmöglichkeiten in eine spätere Berufstätigkeit.

- *Jobspezifische Motivlagen* -

Bündeln lassen sich die einzelnen Jobs danach, welche Jobmotive die SchülerInnen je nach Job *besonders* hervorheben.

Angefangen bei der *finanziellen Motivlage* der erwerbstätigen SchülerInnen, die je nach Jobfeld mal mehr für ihre Existenzsicherung, mal weniger für die Erschließung zusätzlicher Konsummöglichkeiten arbeiten (bzw. umgekehrt), geringeren oder gesteigerten Wert auf ihre finanzielle Eigenständigkeit legen und/oder sich dem Konsumverhalten im Freundeskreis anpassen wollen. Demnach wollen vor allem die SchülerInnen mit Jobs in der Gastronomie und Küchen, der Pflege und der Produktion Geld für den *Lebensunterhalt* verdienen. Nur in geringem Maße darauf angewiesen sind dagegen diejenigen, die Babysitting machen oder Nachhilfe geben. *Ökonomische Unabhängigkeit* ist nicht nur jenen, die in dem pflegerischen Bereich beschäftigt sind, sondern auch denen, die für Kurierdienste oder im Verkauf und Kundenservice jobben, besonders wichtig. Eine allenfalls untergeordnete Rolle spielt sie für diejenigen, die am Computer sitzen oder Lager-/Inventurtätigkeiten verrichten.

Weiteres Ordnungskriterium sind die *Lernerwartungen*, die an den einen Job mehr als an den anderen geknüpft werden: Sei es in Form einer *schulisch verwertbaren Wissensbereicherung*, sei es als *arbeitsweltliche Erfahrungssuche* oder als *Option konkreter beruflicher Einstiegschancen*. Auf diese Jobmotive beziehen sich sowohl die SchülerInnen, für die die finanziellen Aspekte eher zweitrangig sind, also diejenigen, die als NachhilfelehrerIn oder mit dem Computer arbeiten; als auch noch jene, die den vielseitigen ökonomischen Charakter des Jobbens besonders schätzen, nämlich die, die in der Pflege oder für Kurierdienste tätig sind. Die SchülerInnen, die putzen, sich gärtnerisch oder auch handwerklich betätigen, können für sich kaum beruflich interessante und verwertbare Wissenszuwächse erkennen, allenfalls noch einen Gewinn an zusätzlichen Kenntnissen und Fertigkeiten für den schulischen Kontext. Nichts dergleichen wird scheinbar jenen geboten, die in der Produktion beschäftigt sind.

Um so mehr gibt diesen SchülerInnen ihr Fabrik-Job die Möglichkeit *praktischer* (körperlicher) *Betätigung*. Dieses Merkmal zeichnet zudem die Jobs in der Pflege aus und ebenso Lager- wie Inventurarbeiten. Weniger damit in Verbindung gebracht werden Tätigkeiten wie Babysitting machen, Nachhilfe geben, Botendienste erledigen, Telefonumfragen durchführen, aber auch kellnern und verkaufen o.ä.

Gilt in manchen Fällen, dass für die SchülerInnen mehr das Geld und weniger der Zugewinn an Wissen zählt, verhält es sich bei anderen Jobfeldern so, dass es den SchülerInnen hier mehr um einen Zuwachs an Wissen als an Geld geht<sup>88</sup>. Dabei handelt es sich in erster Linie um unterschiedliche Akzentsetzungen, die aber keinen Ausschließlichkeitscharakter haben, wie gerade das Beispiel derer, die in der Pflege arbeiten, zeigt.

- *Was Geld bringt ...* -

Ein jobspezifischer Abgleich von Motivlagen, besonders den finanziell ausgerichteten, mit dem *Durchschnittslohn* (s. Tabelle 3) ergibt, anders als erwartet, *keinen* unmittelbaren Zu-

<sup>88</sup> Wengleich kein statistisch *signifikanter* Zusammenhang zwischen den Aussagen, Geld für den Lebensunterhalt zu brauchen und berufliche Erfahrungen sammeln zu wollen besteht, so wird er zumindest doch als

sammenhang zum Lohnniveau. Der besondere Bedarf an finanziellen Mitteln, sowohl für die alltäglichen Aufwendungen, als auch für ‚Luxuskonsum‘ wird wohl eher über den stundenmäßigen Umfang des Jobbens gesteuert bzw. reguliert (vgl. Kap. 3.5).

Tabelle 2 zufolge wird das Babysitting mit einem durchschnittlichen Stundenlohn von 6,56 € am schlechtesten vergütet<sup>89</sup>. Am besten bezahlt werden die Jobs in der Fabrik, am Computer und als NachhilfelehrerIn. In diesen Branchen wird durchschnittlich mehr als 8 € pro Stunde gezahlt. Ebenfalls noch lukrativ, gemessen am Stundenlohn von 7,98 €, scheint die Tätigkeit in der Pflege und bei sozialen Diensten zu sein. In allen übrigen Jobs erhalten die SchülerInnen etwa zwischen 6,80 € und 7,30 € pro aufgewandter Stunde: Angefangen bei der Beschäftigung im Verkauf/ Service, endend bei den Anstellungen als Callcenter-AgentIn.

	Bewirtung/ Küche	Verkauf/ Service	Callcenter/ Büro	Haus/ Garten	Nachhilfe/ Training	Lager/ Inventur	Babysitting	Fabrik	Computer	Pflege/ soziale Dienste	Kurierdienste
Lohn	7,28	6,78	7,32	7,12	8,17	6,99	6,56	8,45	8,25	7,98	7,02

Tabelle 3: Vergleich der Durchschnittslöhne in €

Der Vergleich der einzelnen jobspezifischen Durchschnittslöhne in Abhängigkeit der Schulform zeigt, dass diese zum Teil erheblich variieren. Während die durchschnittlich an die KollegiatInnen gezahlten Löhne das allgemeine Lohnniveau überwiegend heben, senken die Vergütungen pro Stunde, wie sie die GymnasiastInnen erhalten, es eher.

### III

- Jobs neben den Jobs gibt es vor allem bei Nachhilfe und Babysitting -

Geringere Durchschnittslöhne sind nicht allein, wie eben schon angedeutet, über einen entsprechenden stundenmäßigen Umfang des Jobbens ‚auszugleichen‘, sondern auch über die Anzahl der Jobs, die parallel zueinander ausgeübt werden. Etwa 65% der erwerbstätigen SchülerInnen haben nur einen Job, rund 30% gehen zwei Jobs nach und gut 5% sind in drei und mehr Jobs tätig<sup>90</sup>.

Vergleicht man die Anzahl der Jobs, die die SchülerInnen je nach Branche ausüben, kristallisieren sich solche heraus, die für einen ‚Nebenjob‘ neben dem ‚Hauptjob‘ geeigneter bzw. ungeeigneter sind (s. Grafik 32). In diesem Sinne *ungeeigneter*, will man die Zahlen so deuten, scheinen besonders Lager- und Inventurtätigkeiten zu sein, aber auch die Jobs in der Gastronomie bzw. (Groß-)Küchen und in der Produktion. Denn rund 69% der SchülerInnen, deren Job das Ein-, Aus- und Umräumen von Waren oder Inventuraufgaben zum Inhalt hat, ha-

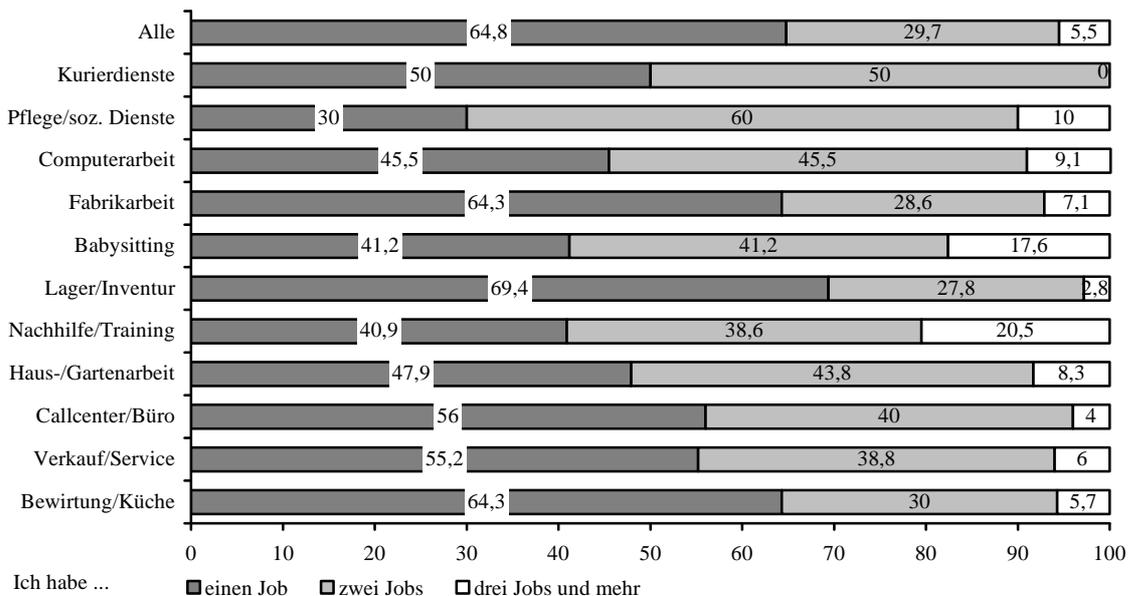
---

*negativ* ausgewiesen. So findet sich die vorgenommene Zuordnung der Jobs zu den einzelnen Motivlagen größtenteils bestätigt.

<sup>89</sup> Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass die Standardabweichung der durchschnittlichen Vergütung des Babysittings 2,08 € beträgt. Noch höher fällt sie bei dem Lohn für Nachhilfetätigkeiten (2,14 €) und Computerarbeiten (2,73 €) aus. In den übrigen Fällen schwankt die Bezahlung im Vergleich zu den Durchschnittswerten zwischen 1,34 € und 1,77 €. Die berechneten und verglichenen Löhne für die einzelnen Jobs können somit lediglich als *Tendenzaussage* gewertet werden.

<sup>90</sup> Je nach Zugehörigkeit zu der einen oder anderen Schulform, fallen die prozentualen Anteile zwar leicht unterschiedlich aus, dennoch eignet sich eine Aufsplittung nach Schulform infolge der im Einzelnen zu geringen Fallzahlen nicht für eine Auswertung. Daher basieren Auswertung und Grafik allein auf Grundlage der Aussagen *aller* erwerbstätigen SchülerInnen.

ben nur diesen *einen Job*. Gleiches gilt für jeweils etwa 64% derjenigen, die Fabrikarbeit machen oder in der Gastronomie tätig sind. Immerhin noch mehrheitlich, das heißt zu 56%, konzentrieren sich die SchülerInnen auf einen Job, die im Verkauf oder in Callcentern arbeiten. Auch nur einen Job kann die Hälfte der KurierInnen, PaketzustellerInnen und anderen Boten bzw. Botinnen vorweisen. Geringer ist die Zahl der SchülerInnen mit einem einzigen Arbeitsverhältnis in den Bereichen ‚Haus- und Gartenarbeit‘ (47,9%), ‚Computerarbeit‘ (45,5%), ‚Babysitting‘ (41,2%) und ‚Nachhilfe‘ (40,9%).



Grafik 32: Anzahl der Jobs je Jobsparte in %

Vom Jobprofil her *eignen* sich augenscheinlich allen voran die Tätigkeiten als Aushilfskraft in der Kranken- und Altenpflege und die als Kurier in besonderem Maße (60% bzw. 50%) dazu, *zwei Jobs* nachzugehen. Dafür bietet sich nach Aussage von 45,5% der SchülerInnen ebenfalls die Arbeit am Computer an, genauso hauswirtschaftliche und gärtnerische Tätigkeiten (43,8%) und Babysitting (41,2%). Auf zwei Jobs greifen auch je 40% derjenigen zurück, die telefonische Umfragen durchführen, Nachhilfe geben oder im Verkauf beschäftigt sind. Nur etwa je 30% der SchülerInnen, die in Kneipen bzw. Krankenhausküchen jobben oder Fabrikarbeit machen, beziehen ihr Job-Einkommen aus zwei Arbeitsverhältnissen.

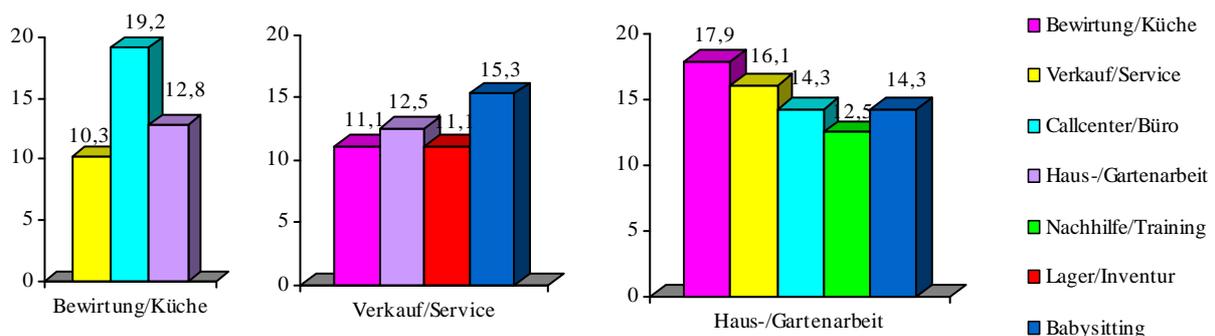
Geradezu auf eine ‚Häufung‘ von Jobs trifft man sowohl bei jenen, die Nachhilfe geben – 20,5% haben *drei Jobs und mehr* –, als auch bei jenen, die als Babysitter engagiert werden (17,6%). Bis auf die 2,8% der SchülerInnen, die Lager-/Inventuraufträge abarbeiten, und die 4% der Callcenter-AgentInnen, bewegt sich für die übrigen Jobfelder die Zahl derjenigen, die in drei und mehr Jobs tätig sind, zwischen 6% und 10%. Allein unter den KurierInnen ist keiner, die/der mehr als zwei Jobs ausübt.

Im Anschluss an den Überblick zu der jobspezifisch sehr unterschiedlichen Anzahl an ‚Nebenjobs‘ drängt sich die Frage auf, ob die SchülerInnen quasi *branchenintern* mehr als einen Job machen, also zum Beispiel drei Jobs als Babysitter haben, oder ob sie *branchenübergreifend* den einen Job mit dem anderen kombinieren, beispielsweise Nachhilfe mit Putzen. Und

wenn ja, gibt es Jobkombinationen, die sich in der Praxis bewähren und insofern besonders häufig gewählt werden? Oder sind sie in sich beliebig?

- *Hauswirtschaftliche, gärtnerische bzw. handwerkliche Tätigkeiten bieten sich für ‚Nebenjobs‘ an -*

Von den Oberstufen-SchülerInnen, die für *Haus-, Garten- und ähnliche Arbeiten* bezahlt werden, kellnern 17,9% zusätzlich und 16,1% arbeiten außerdem im Verkauf. Je 14,3% dieser SchülerInnen jobben zugleich in Callcentern oder machen Babysitting. Weitere 12,5% geben daneben noch Nachhilfeunterricht (s. Grafik 35). Diejenigen SchülerInnen, die im *Verkauf und Servicebereich* beschäftigt sind, machen zugleich zu 15,3% Babysitting, zu 11,1% verrichten sie Lager- und Inventurtätigkeiten, zu 12,5% erledigen sie Haus- und Gartenarbeiten, zu 11,1% kellnern und arbeiten sie in Küchen (s. Grafik 34). Letztere verbinden wiederum ihren Job in der *Gastronomie* in erster Linie mit Jobs in Callcentern, wo 19,2% dieser SchülerInnen parallel beschäftigt sind. Weitere 12,8% von ihnen verdienen Geld mit Putzen, dem Ausführen von gärtnerischen und/oder handwerklichen Arbeiten. Und 10,3% verkaufen Kleidung oder Brot, kassieren an der Tankstelle u. ä. m. (s. Grafik 33).



Grafiken 33 bis 35: Häufige Jobkombinationen in %

Außerdem – grafisch allerdings nicht abgebildet – geben 17,5% der SchülerInnen, die einen Job als Babysitter haben, auch Nachhilfe. Und wer eine Beschäftigung für Lager- oder Inventurarbeiten hat, jobbt in 15,9% der Fälle bisweilen auch in der Produktion.

Zu den *Jobs, die nicht miteinander kombiniert werden*, gehören in erster Linie diejenigen, die ohnehin in geringerem Umfang von den SchülerInnen ausgeübt (Computertätigkeiten, Kurierdienste, Pflege) und/oder zu einem vergleichsweise hohen Prozentsatz als einziger Job gemacht werden (Fabrikarbeit, Lager-/Inventuraufgaben). Danach wird der Job in der Fabrik in keinem Fall mit der Beschäftigung als Kurier oder VerkäuferIn kombiniert, ebenso wenig wie die Arbeit in der Pflege mit der im Warenlager oder für Kurierdienste gepaart wird. Letztere, also die Kuriertätigkeiten, scheinen in der Praxis auch nicht vereinbar mit Fabrik- bzw. Computerarbeit<sup>91</sup>.

<sup>91</sup> In einer Vielzahl anderer Fälle ist es so, dass letztlich nicht mehr als jeweils sechs Personen, oftmals auch nur eine, den einen Job mit dem anderen verbinden. Das bedeutet zum Beispiel für den Bereich der Kurierdienste, der höchstens mit *einem* weiteren Jobfeld kombiniert wird, dass von den dort beschäftigten siebzehn SchülerInnen je drei außerdem noch kellnern oder hauswirtschaftliche u.ä. Tätigkeiten haben, je zwei Baby-

*Grundsätzlich gilt: Die Jobs, die allgemein häufiger von den SchülerInnen angenommen werden, werden auch öfter mit anderen bzw. untereinander kombiniert. So werden in fünfzehn Fällen die Jobs in der Gastronomie bzw. Küchen mit denen in Callcentern verbunden und in zehn weiteren Fällen mit Putzstellen oder anderen Tätigkeiten aus diesem Bereich kombiniert. Dann gibt es elf Schülerinnen, die sowohl im Verkauf jobben, als auch als Babysitter engagiert werden. Da in vielen Fällen die SchülerInnen nicht nur zwei Jobs parallel verfolgen, wie hier der Eindruck entstanden sein mag, sondern bisweilen auch drei und mehr Beschäftigungen nachgehen, entstehen also weitere Jobkombinationen. Um beispielhaft zu zeigen, wie sich diese Kombinationen weiter aufsplitten lassen, gilt die Aufmerksamkeit jenen fünfzehn SchülerInnen, die nach eigenen Angaben sowohl in der Gastronomie bzw. (Groß-)Küchen als auch in Callcentern jobben: Abgesehen von dieser Jobkombination haben vier SchülerInnen noch Jobs als Reinigungskraft, GärtnerIn, HandwerkerIn oder ähnliches. Je zwei jobben im Einzelhandel und Supermärkten bzw. machen Babysitting. Und je eine Person gibt Nachhilfe, arbeitet im Warenlager oder ist als KurierIn unterwegs<sup>92</sup>.*

Beispiele dieser Art ließen sich beliebig ausweiten. Allerdings ist dabei stets zu berücksichtigen, dass erstens keine Aussage darüber möglich ist, ob und in welchem Maße die jeweiligen Jobkombinationen dem *aktuellen* Stand entsprechen und, dass zweitens die verschiedenen Jobs nicht unbedingt *zeitnah* und *regelmäßig* ausgeübt werden.

*- Nur knapp ein Viertel der SchülerInnen jobbt ausschließlich in den Ferien -*

Betrachtet man die einzelnen Jobs nun also danach, wie *regelmäßig* sie ausgeübt werden, gewinnt man zum einen einen weiteren Parameter für die Entwicklung von Jobprofilen. Zum anderen relativieren sich die Aussagen dazu, wie viele Jobs ‚parallel‘ zueinander gemacht werden. So jobben die SchülerInnen zwar vielleicht durchgängig neben dem Schulalltag in der Gastronomie, machen gelegentlich Babysitting, arbeiten aber lediglich in den Ferien zusätzlich in der Fabrik und/oder springen nur einmal im Jahr für Inventuraufgaben ein. Aufschluss über eine diesbezügliche mögliche Klassifizierung der Jobs gibt Grafik 36.

Von *allen* erwerbstätigen SchülerInnen geben knapp 40% an, *immer*, das heißt kontinuierlich zu jobben. Fast ebenso viele arbeiten nur *gelegentlich*. Das schließt zumindest die Möglichkeit ein, dass dies tendenziell nur in Ferienzeiten oder eher nur zur Schulzeit der Fall ist. Ausdrücklich lediglich dann, wenn *Schulferien* sind, arbeitet knapp ein Viertel der Oberstufen-SchülerInnen (23,6%) und ausschließlich während der *Schulzeit* sind 12,2% erwerbstätig.

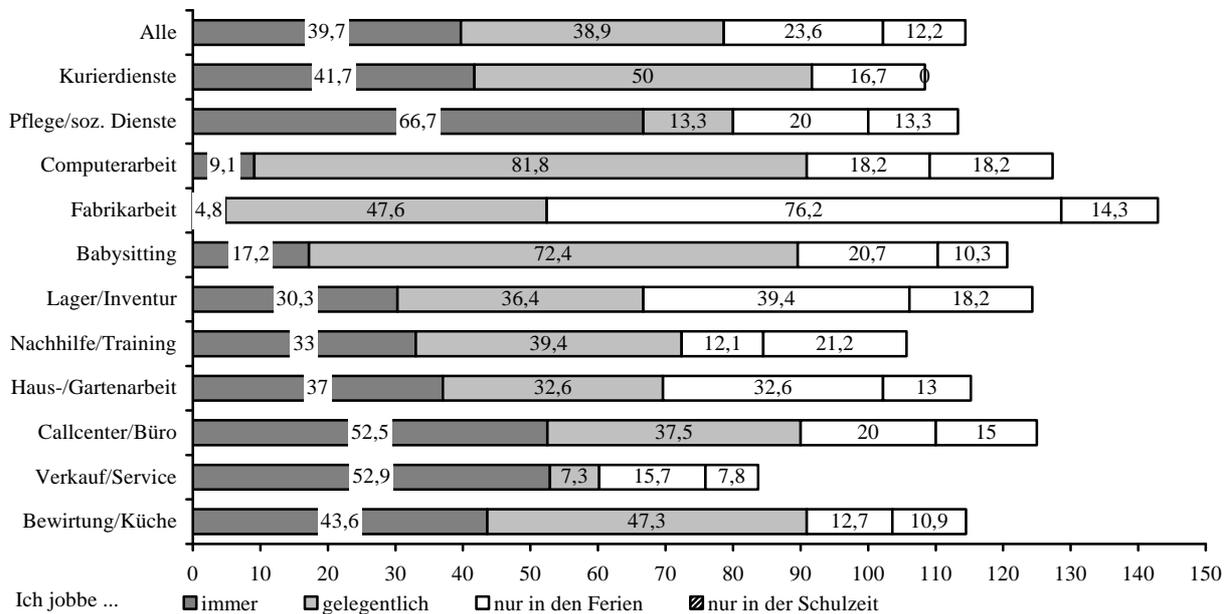
Gewissermaßen von hinten aufgerollt, erweisen sich nur wenige Jobs als solche, die vorzugsweise *während der Schulzeit* ausgeübt werden. Unmittelbar leuchtet ein, dass 21,2% der SchülerInnen schwerpunktmäßig zu dieser Zeit anderen Nachhilfeunterricht anbieten und da-

---

sitting machen, Lager- und Inventurarbeiten erledigen oder Nachhilfe geben, je eineR Aufgaben im Pflegebereich nachkommt, im Einzelhandel arbeitet oder Telefonumfragen durchführt.

<sup>92</sup> Mit Blick auf die elf Erwerbstätigen, die Babysitting machen und zugleich im Verkauf beschäftigt sind, gilt: Vier dieser Schülerinnen erledigen darüber hinaus Tätigkeiten rund ums Haus, drei kellnern oder kochen, zwei geben Nachhilfe, je Eine führt Interviews am Telefon, ist für Lager-/Inventurtätigkeiten da oder arbeitet in der Pflege. Ein weiteres Beispiel bieten die KollegiatInnen mit *Kind*: Je drei dieser sechs jobbenden KollegiatInnen geben Nachhilfe bzw. jobben in der Gastronomie und in Küchen. Zwei SchülerInnen aus diesem Personenkreis sind im Verkauf beschäftigt. Sozusagen je eineR arbeitet in der Fabrik, führt Telefoninterviews, erledigt Haus- und Gartenarbeiten, macht Babysitting, verdient am Computer sitzend Geld oder ist im Pflegebereich angestellt.

gegen kaum (12,1%) in der Ferienzeit. Im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt geben ebenfalls mehr SchülerInnen, die Computerarbeit machen oder im Warenlager arbeiten, an, diesen Jobs in erster Linie zu Schulzeiten nachzugehen (je 18,2%). Von denjenigen, die programmieren, Daten verwalten etc., arbeiten ebenso viele ausschließlich während der Ferien (N = 2).



Grafik 36: Jobprofile nach zeitlicher Frequenz in %

Nicht so bei denen, die Lager- oder Inventurtätigkeiten verrichten: Für annähernd 40% scheint dies einer der *Ferienjobs* par excellence zu sein. Noch zutreffender erweist sich diese Klassifizierung für die Jobs in der Fabrik, die mehr als drei Viertel der SchülerInnen (76,2%) vorzugsweise während dieser schulfreien Zeit machen, aber nur 14,3% während der eigentlichen Schulzeit. Haus- und Gartenarbeiten nehmen die SchülerInnen auch verstärkt dann an, wenn sie Schulferien haben (32,6%), seltener allein zu Schulzeiten (13%). Zu den Jobs, die die Oberstufen-SchülerInnen tendenziell auch eher in den Ferien als während der Unterrichtsperiode ausüben, zählen das Babysitting (20,7% zu 10,3%), die Aufgaben in der Pflege (20% zu 13,3%) und die Arbeit in Callcentern (20% zu 15%). Zusammengefasst, ist die Zahl der SchülerInnen, die ausschließlich während der Ferien arbeitet zwar nicht sonderlich groß – abgesehen von jenen, die in der Produktion angestellt sind oder im Warenlager arbeiten –, in der Regel größer als die derjenigen, die nur während der Schulzeit jobben und sich diese schulfreie Zeit eher für andere Aktivitäten freihalten.

In manchen Fällen, wie bei der Arbeit am Rechner und auch beim Babysitting, handelt es sich um ausgesprochene *Gelegenheitsjobs*, die in Abhängigkeit der Nachfrage mal mehr, mal weniger regelmäßig anfallen. Danach erklären 81,8% der SchülerInnen, die jobmäßig am Computer sitzen, dies nur gelegentlich zu tun. Von denen, die als Babysitter jobben, sind es 72,4%. Zu den allenfalls gelegentlich ausgeübten Tätigkeiten zählen auch die Jobs bei Kurierdiensten (50%), in der Fabrik (47,6%) und in der Gastronomie (47,3%). Schon minder gelegentlich orientiert und nachfrageabhängig ist anscheinend das Metier des Nachhilfeunterrichts: 39,4% der SchülerInnen geben lediglich ab und an Nachhilfe. Auch diejenigen, die La-

ger- bzw. Inventurtätigkeiten verrichten, tun dies häufiger nur gelegentlich (36,4%), denn kontinuierlich (30,3%).

Die Mehrheit der Jobs, die für die SchülerInnen in hohem Maße einen Gelegenheitscharakter haben, werden in entsprechend geringerem Maße *kontinuierlich* ausgeübt. Dies gilt für den Bereich der Bildschirmarbeiten (9,1% zu 81,8%) wie für das Babysitting (17,2% zu 72,4%). Und nur 4,8% der in der Produktion Tätigen geben an, ‚immer‘ zu arbeiten, was weniger auf das unspezifisch gehaltene ‚gelegentliche‘ Ausüben dieser Jobs zurückgeht, als auf deren starke Kopplung an die Ferienzeit. Niedriger fällt auch die Zahl derjenigen aus, die kontinuierlich und nicht nur gelegentlich Nachhilfe geben (33,3%). Dass die SchülerInnen, die mit dem Be- und Entladen von LKWs, dem Ein- und Umräumen von Waren oder mit Inventuraufgaben befasst sind, dies, wie bereits erwähnt, zu einem großen Teil in den Ferien machen, schlägt sich darin nieder, dass nur 30,3% derartige Jobs auch unabhängig von Schul- und Ferienzeit machen.

In diesem Sinne besonders auf Kontinuität angelegt sind dagegen Jobs im Verkauf, in Callcentern und Pflegeeinrichtungen: Mehr als die Hälfte der in diesen Bereichen beschäftigten SchülerInnen jobbt nach eigener Aussage ‚immer‘. Von den Pflegekräften sind es sogar zwei Drittel. Entsprechend kleiner fällt die Zahl derjenigen aus, die nur gelegentlich im Verkauf tätig sind (37,3%), die lediglich von Zeit zu Zeit Interviews am Telefon führen, Bestellungen aufgeben, ab und an die Ablage im Büro machen (37,5%) und die bisweilen als Aushilfskraft in der Kranken- und Altenpflege arbeiten (13,3%). In der Gastronomie jobben die Einen eher kontinuierlich (43,6%), die Anderen eher gelegentlich (47,6%). Die SchülerInnen hingegen, die im Rahmen ihres Jobs Haus- und Gartenarbeiten erledigen, tun dies mehrheitlich ohne Ansehen von Schul- oder Ferienzeit, nämlich zu 37% immer und zu 32,6% gelegentlich – und zwar tendenziell in den Ferien.

Wie der Überblick zeigt, sind es vor allem die Jobs, die ohnehin bei den SchülerInnen stark gefragt sind, als da wären die Bereiche ‚Verkauf/Service‘, ‚Bewirtung/Küche‘, ‚Callcenter/Büro‘, aber in besonderer Weise auch die Arbeit in der Pflege, die bevorzugt *kontinuierlich* ausgeübt werden. Vor allem nur *gelegentlich* tätig sind die SchülerInnen, die Babysitting machen und Arbeiten am Computer erledigen. Ausgesprochene *Ferienjobs* sind die Anstellungen im produzierenden Gewerbe: Drei Viertel der SchülerInnen, die einen Job in der Fabrik annehmen, tun dies allein zur Ferienzeit. Ausschließlich in der *Schulzeit* jobbt gut ein Fünftel derjenigen, und damit mehr als in den anderen Jobs üblich, die Nachhilfeunterricht geben.

#### - Zusammenfassung der Ergebnisse zu Jobprofilen -

In der Zusammenfassung der bis hierher vorgestellten Einzelcharakteristika der verschiedenen Jobs kristallisieren sich folgende *Jobprofile* heraus:

Eine Anstellung als *KellnerIn oder Küchenkraft* ist bei vielen SchülerInnen sehr gefragt (23,9%), insbesondere bei den KollegiatInnen (35,8%), vor allem bei denen des dritten Ausbildungsjahres (46,3%). Mehr als drei Viertel der beschäftigten SchülerInnen sind Frauen. Zudem scheint es *der* Job schlechthin für die 20 bis 22-Jährigen WG-BewohnerInnen zu sein. Von allen in der Gastronomie tätigen KollegiatInnen entfallen 47% auf eben diese Altersgruppe und 49% haben für sich die WG als Wohnform gewählt. Hinsichtlich der präferierten

Jobmotivationen geht es diesen SchülerInnen nicht allein darum, Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen, sondern auch darum, dem Konsumniveau im Freundeskreis als wichtigem Fixpunkt für die eigenen Bedürfnisse gerecht zu werden. Trotz des nicht sonderlich üppigen Stundenlohnes von durchschnittlich 7,30 € – maßgeblicher ist da vielleicht das erwartbare Trinkgeld – konzentrieren sich 64% derjenigen, die kellnern oder branchenverwandtes tun, auf *einen* Job. Dieser wird von den meisten vorzugsweise kontinuierlich, von wenigeren eher gelegentlich ausgeübt. Wenn sie daneben, noch einen Zweitjob annehmen, dann gerne in Callcentern.

Die Jobs im *Verkauf und Kundenservice* werden von 22,1% der SchülerInnen ausgeübt. Zwei Drittel der in dieser Branche tätigen SchülerInnen sind weiblich und dazu überwiegend jung, das heißt nicht älter als 19 Jahre (45%). Entsprechend viele, nämlich über die Hälfte dieser SchülerInnen, leben noch bei den Eltern. Der Anteil der KollegiatInnen, die auf diese Weise Geld verdienen, steigt mit dem Ausbildungsjahr. Gerade in der zweiten Hälfte der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg gewinnen diese Jobs an Attraktivität, abzulesen an der größeren Zahl der hier Jobbenden aus dem vierten und fünften Jahrgang. An Gymnasium und Gesamtschule jedoch sind es vor allem die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12, die im Einzelhandel tätig sind. Das Bedürfnis nach finanzieller Unabhängigkeit und Eigenständigkeit ist bei diesen JobberInnen besonders groß, findet aber kaum ein Pendant in der Entlohnung. Der durchschnittliche Stundenlohn von 6,80 € ist im unteren Bereich der allgemeinen Vergütung angesiedelt. Die damit vergleichsweise schlechte Bezahlung wird scheinbar weniger durch eine Häufung von Jobs kompensiert, zumal die Mehrzahl der SchülerInnen, die im Verkauf arbeiten, sich auf *einen* Job beschränkt (55%), sondern vielmehr über die Kontinuität, mit der sie diesen Jobs nachgehen, ausgeglichen. Von dieser Regelmäßigkeit abgesehen wird die Beschäftigung im Einzelhandel häufig noch mit einer Tätigkeit als Babysitter kombiniert.

Die Telefonapparate von *Callcentern* – hier arbeiten 17,2% der SchülerInnen – sind erstens ebenfalls mehr mit SchülerInnen als mit Schülern besetzt, zweitens mehr mit Jüngeren (18 bis einschließlich 22 Jahre) als mit Älteren. Allerdings ist unter den WG- wie auch den Wohnheim-BewohnerInnen der Anteil derjenigen, die telefonische Umfragen durchführen oder andere Dinge per Telefon erledigen, größer als bei denen, die noch im Elternhaus leben. Mehrheitlich jobben die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 dort, sowie die KollegiatInnen des ersten, dritten und fünften Jahres. Für alle in diesem Aufgabenfeld tätigen SchülerInnen steht gleichermaßen die Befriedigung besonderer Konsumwünsche im Vordergrund. Doch auch der Konsumstandard der FreundInnen ist für sie ein verhältnismäßig gewichtiges Jobmotiv. Eher bedeutungslos erscheint ihnen der Aspekt, etwas Praktisches tun zu können. Bei einem durchschnittlichen Stundenlohn von 7,30 € nehmen 40% noch einen weiteren Job an und zwar besonders häufig in der Gastronomie. 56% haben allerdings nur diesen einen Job, der zudem auf Kontinuität angelegt ist. Sofern diese Jobs doch nur gelegentlich gemacht werden, werden sie eher in die Ferienzeit als in die Schulzeit gelegt.

*Hauswirtschaftliche, gärtnerische und handwerkliche Arbeiten* verrichten ebenfalls 17,2% der befragten JobberInnen. Diese Tätigkeiten werden etwa zu gleichen Teilen von Frauen wie Männern erledigt. Über die Hälfte ist jünger als 19 Jahre, wohingegen besonders den 20 bis 22-Jährigen diese Tätigkeiten relativ uninteressant erscheinen. Diese altersstrukturelle Differenz setzt sich nicht bei der Wahl der Wohnformen und lediglich im Ansatz beim schulischen

Jahrgang fort. So putzen, gärtnern, handwerkern vor allem die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 und ebenso die KollegiatInnen, die im ersten Ausbildungsjahr am Oberstufen-Kolleg stehen. Vorherrschend bei allen ist mehr die Praxisorientierung und der Zugewinn an Konsummöglichkeiten, weniger die Bereicherung an beruflichen Erfahrungen oder gar die Hoffnung auf konkrete Einstiegschancen in einen Job. Bei einem Stundenlohn von durchschnittlich 7,10 € arbeiten die meisten eher kontinuierlich und, wenn schon gelegentlich, dann vermehrt ausschließlich während der Ferien (33%) und nicht allein zu Schulzeiten (13%). Knapp die Hälfte geht nur einem Job nach, 44% haben gleich zwei und kombinieren den einen dann am ehesten mit Kellnern u.ä. oder mit Beschäftigungen im Verkauf und Kundenservice.

*Nachhilfeunterricht* erteilen und *Training* in unterschiedlichen Disziplinen bieten 14,1% aller SchülerInnen bzw. 23,9% der GesamtschülerInnen an. Dieses Jobfeld ist wiederum eines, was mehrheitlich in Frauenhand und kaum gefragt bei den 20 bis 22-Jährigen ist, zudem nur unwesentlich häufiger von WG-BewohnerInnen gemacht wird, wohl aber eher von denen, die eineN FreundIn haben. Die KollegiatInnen geben hauptsächlich in der ersten Hälfte ihrer Ausbildungszeit am Oberstufen-Kolleg anderen Nachhilfe. Am Gymnasium und an der Gesamtschule tun dies hingegen verstärkt die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13. Mit dem Nachhilfeunterricht verbinden die meisten in erster Linie einen persönlichen Zuwachs an Wissen, sei es für die aktuelle schulische Verwendung, sei es für einen zukünftigen beruflichen Arbeitszusammenhang. Von untergeordneter Bedeutung ist für sie sowohl die tagtägliche Existenzsicherung, als auch eine ökonomische Eigenständigkeit. Die Bezahlung ist angesichts eines Lohns von durchschnittlich 8,20 € pro Stunde vergleichsweise recht einträglich. Besonders häufig haben die SchülerInnen, die Nachhilfe geben, drei Jobs und mehr – allerdings in nur wenigen ausgewählten Kombinationen mit anderen Jobs. Weniger kontinuierlich, als vielmehr gelegentlich arbeiten 39% von ihnen, das aber vorzugsweise während der Unterrichtsphase (21%) und nicht in schulfreien Zeiten (12%).

Die Arbeit im *Warenlager* rangiert unter Schülern ganz oben im Job-Ranking, bei allen Erwerbstätigen mit einem Anteil von 13,5% aber nur im mittleren Drittel. Zwei Drittel dieser Jobs werden von Männern gemacht. Altersbedingte Unterschiede existieren kaum. Während aus der Jahrgangsstufe 13 etwas mehr SchülerInnen in diesem Aufgabenfeld tätig sind, sind es am Oberstufen-Kolleg vor allem jene, die im zweiten bzw. vierten Ausbildungsjahr sind. Dabei ist in erster Linie die Möglichkeit praktischer Betätigung ausschlaggebend, nicht so sehr das Anliegen, in finanziellen Fragen eigenständig handeln zu können – was weder der Stundenlohn von 7 € hergeben würde, noch mögliche ‚Nebenjobs‘. Denn fast 70% gehen nur diesem *einen* Job nach und dies zu fast 40% ausschließlich zu Ferienzeiten.

Als *Babysitter* jobben insgesamt 12,3% (vom Gymnasium 14,4%) der Schülerinnen. Von diesen ist mehr als die Hälfte unter 19 Jahre alt und wohnt mehrheitlich bei den Eltern. Korrespondierend dazu nimmt auch die Zahl derer, die Babysitting machen, von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr, wenn auch nur leicht, ab. Diese Schülerinnen jobben weder für ihren Lebensunterhalt – in Anbetracht der vergleichsweise geringeren Vergütung von 6,80 € pro Stunde nicht verwunderlich –, noch suchen sie nach Möglichkeiten praktischer Betätigung. Nur unwesentlich wichtiger sind ihnen berufliche Erfahrungen und verbesserte Chancen für einen späteren Berufseinstieg (vorstellbar als Erzieherin, Lehrerin o.ä.). In vielen Fällen haben die Babysitter zwei Jobs (41%) bzw. sogar drei und mehr (18%). Zu berücksichtigen ist in diesem

Zusammenhang, dass es sich beim Babysitting um einen ausgesprochenen Gelegenheitsjob handelt, der eben nur von Zeit zu Zeit, allerdings eher in den Ferien als zur Schulzeit, ausgeübt wird. Häufig verbunden wird er mit einer Tätigkeit im Verkauf, die wiederum einen stärkeren kontinuierlichen Charakter hat (s. o.).

In der *Produktion* arbeiten 7,7% der SchülerInnen, davon sind zwei Drittel Männer. Die Nachfrage nach solchen Jobs steigt mit dem Alter, sinkt aber mit dem schulischen Ausbildungsjahr. Es sind vor allem die Wohnheim-BewohnerInnen, die in der Fabrik arbeiten. Sie nehmen diese Jobs vor allem aus zwei Gründen an: Zuallererst um der praktischen Erfahrung willen und dann, um den Lebensunterhalt bestreiten zu können. Im Rahmen ihres Jobs, etwas zu lernen, was sie noch in anderen Kontexten verwerten könnten, kommt ihnen dabei so gut wie gar nicht in den Sinn. Die Arbeit in der Fabrik ist für 76% ein klassischer Ferienjob, der daher von den meisten (48%) nur gelegentlich gemacht wird. Der durchschnittliche Stundenlohn von 8,45 € erleichtert es den SchülerInnen unter Umständen, nur diesen *einen* Job anzunehmen und sich ansonsten auf die schulischen Anforderungen zu konzentrieren. Entsprechend selten sind Kombinationen mit anderen Jobs.

Eine ausgesuchte Männerdomäne ist der Bereich der *Computertätigkeiten*: Von 6,7% in diesem Metier Beschäftigten sind 75% Schüler. Die hier Jobbenden sind in allen Altersgruppen wie auch Wohnformen gleichermaßen vertreten. Zentrales Anliegen an ihren Job ist der Wissenserwerb. Obwohl der sehr gute Stundenlohn von 8,25 € es erlauben würde, legen sie nur wenig Wert auf finanzielle (Entscheidungs-)Freiheit. Allerdings arbeiten 82% nur gelegentlich, in Schul- wie in Ferienzeiten (je 18%). Viele SchülerInnen, das heißt 45%, sind an zwei Stellen beschäftigt und dies tendenziell in derselben Branche, da diese Jobs nur wenig mit anderen kombiniert werden.

Die Arbeit in der *Pflege* und für *soziale Dienste* spricht nur 6,1% der SchülerInnen an, dabei mehr die Frauen als die Männer. Anders als beim Babysitting ist hier der Anteil der SchülerInnen im Alter von 20 bis 22 Jahren besonders hoch (50%), der der unter 19-Jährigen sehr niedrig (16,7%). Zu 50% wohnen die, die in diesem Aufgabengebiet tätig sind, in einer WG, nur selten im Wohnheim. Trotz der gegebenen Altersstruktur jobben nicht allein die KollegiatInnen im vierten Ausbildungsjahr verstärkt in diesem Bereich (15,4%), sondern auch die des ersten Jahrgangs (9,1%). Jahrgangsstufenspezifische Unterschiede kommen nicht vor. Wie die Wohnsituation es schon vermuten lässt, müssen diese SchülerInnen vorrangig für ihren alltäglichen Bedarf aufkommen. Gesteigerten Wert legen sie darüber hinaus auf die finanzielle Unabhängigkeit. Gepaart ist dies mit einem Willen zu lernen und dem Drang, etwas Praktisches zu tun. Gesteigerte Konsummöglichkeiten sind dagegen nachrangig. Die Jobs in der Pflege sind gut bezahlt (8 € pro Stunde), werden kontinuierlich ausgeübt und nur mit wenig anderen Jobs kombiniert, obgleich 60% von ihnen parallel zwei Beschäftigungen nachgehen.

Im Auftrag von *Kurierdiensten* arbeiten insgesamt die wenigsten SchülerInnen (5,2%), weshalb auch kaum aussagekräftige Zusammenhänge zum Geschlecht, Alter, schulischen Jahrgang oder zur Wohnsituation formuliert werden können. Diejenigen, die als Kurier jobben, begründen ihre Erwerbstätigkeit schwerpunktmäßig mit dem Wunsch, einerseits sich weitere Konsummöglichkeiten erschließen, andererseits in finanziellen Fragen eigenständig handeln zu wollen. Nur wenige sind konkret auf Einnahmen für den Lebensunterhalt angewiesen. Neben den rein materiellen Gründen führen sie an, berufliche Erfahrungen sammeln zu wollen.

50% arbeiten nur gelegentlich als Kurier und haben daneben noch einen weiteren Job. Der Stundenlohn liegt im Durchschnitt bei 7 €

Die Jobprofile haben noch einmal in *verdichteter* Form die Bandbreite und zugleich Vielschichtigkeit der Jobs von SchülerInnen verdeutlicht. Nachdem in diesem Kapitel bereits die zeitliche Frequenz, mit der die einzelnen Jobs ausgeübt werden, Thema war, soll im folgenden Kapitel dieser Aspekt und weitere Facetten der zeitlichen Kontingenzierung des Jobbens erörtert werden.

### 3.5 Faktoren der zeitlichen Kontingenzierung des Jobbens

In diesem Kapitel heißt es, den Faden wieder aufzunehmen und an die Darstellung der Jobprofile anzuknüpfen. Wurden bislang die einzelnen Jobfelder entlang personengebundener Merkmale beschrieben, anhand unterschiedlicher Ausprägung der Jobmotivationen verglichen, am Stundenlohn gemessen, nach Anzahl der Jobs und möglichen Jobkombinationen unterschieden und hinsichtlich der grundsätzlichen zeitlichen Orientierung im Jahresverlauf differenziert, soll nun genau diese zeitliche Dimension des Jobbens im Allgemeinen und der Jobs im Besonderen vertieft werden. Vorbereitend steht dafür zunächst die zeitliche Strukturiertheit des Jobbens im Mittelpunkt der Betrachtung. Analysiert wird der zeitliche Rahmen des Erwerbstätigseins, den die Oberstufen-SchülerInnen sowohl über den Umfang an Stunden, in dem sie wöchentlich jobben, setzen, als auch über die Anzahl der Arbeitstage pro Woche. Die allgemeine und schulspezifisch vergleichende Darstellung dieser Werte und deren Zusammenwirken untereinander ist der erste thematische Fokus, der in diesem Kapitel gesetzt wird. Dem schließt sich die Frage an, im welchem Maße der stundenmäßige Umfang der Erwerbstätigkeit bzw. die wöchentliche Anzahl der Arbeitstage variiert. Und zwar je nach Anzahl der Jobs, nach der Regelmäßigkeit des Jobbens, nach Struktur und Lage der Arbeitszeiten und nach zeitlichem Aufwand für die schulische Ausbildung. (I)

Zuletzt wird die Aufmerksamkeit dem Zusammenhang von den einzelnen Jobs einerseits mit dem zeitlichen Rahmen (Umfang in Arbeitsstunden, Anzahl der Arbeitstage), andererseits mit der Lage und Struktur der Arbeitszeiten, gewidmet. Damit schließt sich der Kreis zur Entwicklung von Jobprofilen (vgl. Kap. 3.4).

#### I

##### - Job-Zeit-Kontingente -

*„Mein Leben beschränkt sich zur Zeit nur auf das Oberstufen-Kolleg und meine Arbeit. Am Wochenende habe ich dann einen Abend frei.“*  
(Udo, 2)

Dass ‚Schulzeit‘ und ‚Jobzeit‘ sich zu einem Hauptbestandteil des individuellen Zeitbudgets summieren, der kaum noch Zeit für ‚Freizeit‘, im Sinne von schul- wie jobfreier Zeit, lässt, stellt Udo pointiert heraus. Da der Anteil am Zeitbudget, den die SchülerInnen durchschnittlich pro Woche für das Jobben aufbringen, sich auf 12,8 Stunden (Mittelwert) beläuft, spricht dies zugleich dafür, dass die Situation, wie Udo sie für sich charakterisiert, exemplarisch für viele andere erwerbstätige SchülerInnen ist. Die tabellarische Übersicht (s. u.) stellt die Mit-

telwerte für die einzelnen Schulformen nebeneinander und erlaubt auf diese Weise sowohl den Vergleich der Werte untereinander, als auch den zu dem allgemeinen Durchschnittswert<sup>93</sup>.

	Oberstufen-Kolleg	Gymnasium	Gesamtschule	alle
(Erwerbs-)Arbeitszeit	15,08	9,76	11,51	12,8

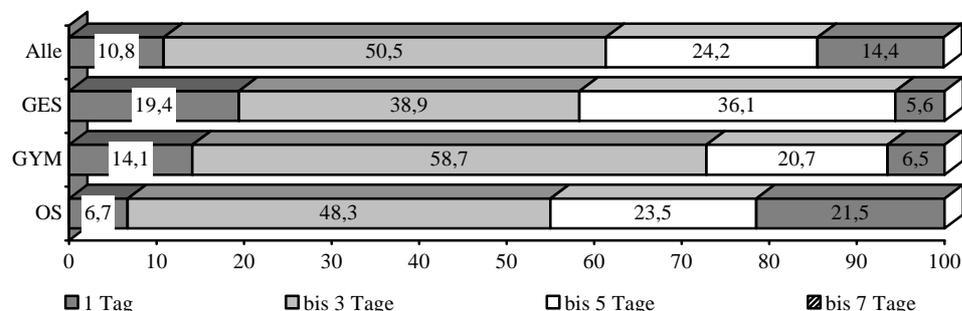
Tabelle 4: Mittelwertvergleich für den Umfang des Jobbens nach Schulform in Stunden pro Woche

An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass der Umfang des Jobbens, in Stunden pro Woche gemessen, von SchülerInnenschaft zu SchülerInnenschaft relativ stark variiert. Demnach jobben die KollegiatInnen etwa fünfzehn Stunden wöchentlich. Die GymnasiastInnen sind mit 9,76 Wochenstunden zeitlich in geringstem Maße erwerbstätig und die GesamtschülerInnen zählen Woche für Woche durchschnittlich 11,5 Arbeitsstunden.

#### - Anzahl der Arbeitstage pro Woche -

„Ich gehe dreimal in der Woche arbeiten und daher brauche ich die beiden anderen Abende, um mich auf die Schule vorzubereiten.“ (Udo, 2)

So wie Udo, der beschreibt, wie sich seine Woche nach Jobben und Lernen zeitlich im Einzelnen aufteilt, jobbt auch die Mehrheit der SchülerInnen (50,5%) an bis zu drei Tagen wöchentlich (s. Grafik 37). Immerhin etwa ein Viertel von ihnen kommt auf bis zu fünf Arbeitstage. Nur wenige arbeiten lediglich an einem Tag in der Woche (10,8%) bzw. gar mehr als fünf Tage (14,4%). Die Unterschiede je nach Schulzugehörigkeit fallen ziemlich deutlich aus, Gemeinsamkeiten bestehen nur wenige.



Grafik 37: Anzahl der Arbeitstage pro Woche je nach Schulzugehörigkeit in %

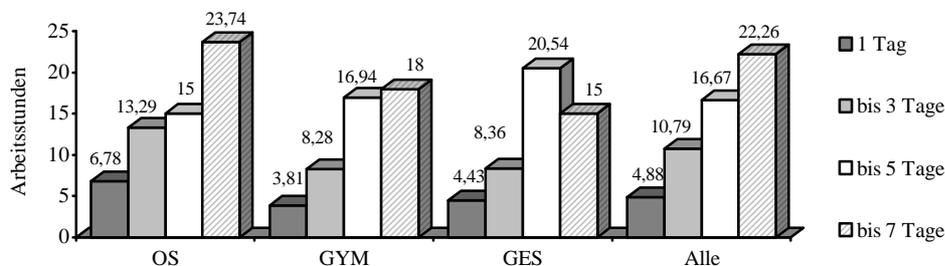
Auf *einen Tag in der Woche* beschränken am ehesten noch die GesamtschülerInnen (19,4%) das Jobben, kaum aber die KollegiatInnen (6,7%). 14,1% der GymnasiastInnen haben ebenfalls nur einen Arbeitstag. Das Gros der SchülerInnen, unabhängig von der besuchten Schulform, arbeitet jedoch an *bis zu drei Tagen pro Woche*, allerdings in verschieden starkem Ausmaße. Jeweils in Schritten von etwa 10% gestaffelt, jobben 38,9% der GesamtschülerInnen, 48,3% der KollegiatInnen und 58,7% der GymnasiastInnen wöchentlich nicht häufiger als an drei Tagen. Ein Arbeitspensum, das sich auf *vier respektive fünf Tage in der Woche* erstreckt, erledigen 36,1% der GesamtschülerInnen. Wesentlich weniger SchülerInnen vom Gymnasium (20,7%) und vom Oberstufen-Kolleg (23,5%) sind in diesem Umfang erwerbstä-

<sup>93</sup> Wie sich diese Mittelwerte wiederum in Stundenintervalle aufsplitten lassen und wo dann die Schwerpunkte liegen, wurde bereits in Kapitel 3.2 erörtert.

tig. Doch gerade die KollegiatInnen jobben in ungleich größerer Zahl dafür nahezu tagtäglich. 21,5% der Erwerbstätigen unter ihnen geben an, *fast während der gesamten Woche* parallel zur schulischen Ausbildung zu arbeiten. Dies trifft jedoch nur auf etwa 6% der übrigen SchülerInnen zu.

- Die wöchentliche Arbeitszeit steigt mit der Anzahl an Arbeitstagen pro Woche und ebenso mit der Anzahl ausgeübter Jobs -

Da die Anzahl der Arbeitstage in sich und je nach Schulzugehörigkeit sehr unterschiedlich verteilt ist, stellt sich die Frage, ob die Anzahl an Arbeitsstunden proportional zu der an Arbeitstagen ansteigt. Anders ausgedrückt, muss man fragen, ob die SchülerInnen mit einem Arbeitstag in der Woche an diesem einen Tag wesentlich länger arbeiten als die, die an bis zu drei Tagen erwerbstätig sind. Und weiter, ob das Arbeitspensum, was die Einen auf nicht mehr als fünf Tage verteilen, für die Anderen Arbeit für eine komplette Woche bedeutet. Mögliche Antworten hält an dieser Stelle Grafik 38 bereit.



Grafik 38: Mittelwertvergleich der Arbeitsstunden pro Woche nach Anzahl der Arbeitstage pro Woche und Schulformen

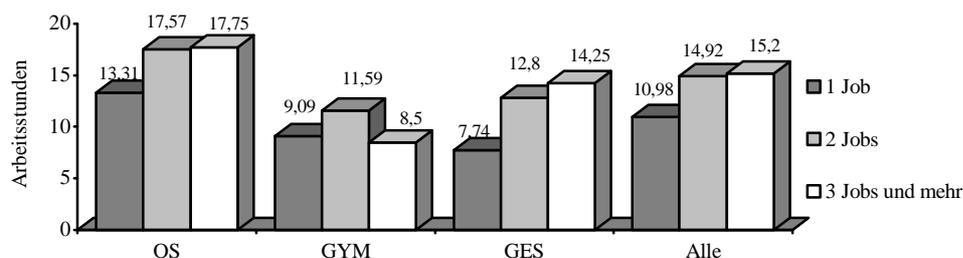
Auf den ersten Blick ist hier ein mal mehr, mal weniger gleichförmiger, *linearer* Anstieg der Stundenzahl pro Woche, der parallel zur Zunahme an Arbeitstagen pro Woche erfolgt, zu erkennen. Allein bei den *GesamtschülerInnen* erreicht der Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit seinen Höhepunkt bei einer Anzahl von bis zu fünf Arbeitstagen: Während die Wochenarbeitszeit sich dann auf durchschnittlich 20,54 Stunden beläuft, sinkt sie bei denen, die nach eigenen Angaben die Woche durcharbeiten, auf 15 Stunden. Im Falle der *GymnasiastInnen* nimmt der Umfang der Arbeitsstunden pro Woche nur leicht zu, nämlich von 16,94 Stunden, verteilt auf vier oder fünf Tage in der Woche, auf 18 Stunden für die maximal die ganze Woche. Bei den *KollegiatInnen* ist der Sprung um so eklatanter: Diejenigen, die nicht mehr als fünf Arbeitstage pro Woche haben, kommen auf einen Umfang von 15 Stunden. Für jene hingegen, die unter Umständen tagein, tagaus erwerbstätig sind, liegt die wöchentliche Arbeitszeit im Schnitt bei 23,74 Stunden.

Darüber hinaus verdeutlicht die grafische Darstellung, dass es sehr wohl einen Unterschied macht, ob die SchülerInnen an nur *einem* Tag in der Woche jobben oder an *bis zu drei* Tagen. Die *KollegiatInnen* belasten gleich zu Beginn, das heißt bereits bei einem Arbeitstag pro Woche, ihr Zeitbudget (mit durchschnittlich 6,78 Arbeitsstunden pro Woche) stärker als *GymnasiastInnen* (3,81 Std.) und *GesamtschülerInnen* (4,43 Std.). Angesichts einer auf wöchentlich zwei bzw. drei gestiegenen Anzahl von Arbeitstagen verdoppelt sich allgemein der Umfang

der Arbeitszeit für diesen Zeitraum: Bei den SchülerInnen vom Oberstufen-Kolleg auf 13,29 Stunden und bei denen von Gymnasium bzw. Gesamtschule auf etwa 8,3 Stunden pro Woche.

Ob die *KollegiatInnen* an bis zu drei oder an bis zu fünf Tagen in der Woche jobben, schlägt sich in der Stundenzahl kaum nieder. Die durchschnittliche Arbeitszeit bei einer Fünf-Tage-Woche beträgt dann für sie fünfzehn Stunden und bedeutet damit gerade mal 1,71 Arbeitsstunden mehr. Ganz anders fällt da die Differenz auf dem Arbeitszeitkonto der *GymnasiastInnen* und der *GesamtschülerInnen* aus: Im ersten Fall steigt die Anzahl an Arbeitsstunden von 8,28 auf 16,94 Stunden, im zweiten Fall von 8,36 auf 20,54 Stunden und das allein infolge einer Ausweitung des Jobbens von maximal drei Tagen auf maximal fünf Tage. Trotz der Unterschiede im Einzelnen bleibt als Gesamttrend also ein im Wesentlichen *lineares* Anwachsen von Arbeitsstunden und Arbeitstagen zu verzeichnen.

Es gilt demnach die allgemeine Faustformel: Je mehr Arbeitstage pro Woche, um so größer der Umfang an Arbeitsstunden. Dieses Prinzip kann, sofern auch hier die Aussagen *aller* befragten erwerbstätigen SchülerInnen miteinbezogen werden, um den Zusatz erweitert werden, dass die wöchentliche Arbeitszeit ebenfalls mit der *Zahl der ausgeübten Jobs* zunimmt.



Grafik 39: Mittelwertvergleich der Arbeitsstunden pro Woche nach Anzahl der Jobs und Schulformen

Von der Gültigkeit dieser Aussage abgesehen, belehrt uns Grafik 39 darüber, dass in diesem Sinne allein der Zweit-Job ausschlaggebend ist. Denn jedes weitere Arbeitsverhältnis schlägt stundenmäßig kaum bzw. wie im Falle der GymnasiastInnen negativ zu Buche. Sinkt bei Letzteren die wöchentliche Arbeitszeit bei zwei Jobs von durchschnittlich 11,59 Stunden auf 8,5 Stunden (für drei und mehr Jobs), steigt die der KollegiatInnen unmerklich von 17,57 auf 17,75 Arbeitsstunden und die der GesamtschülerInnen von 12,8 auf 14,25 Stunden leicht an. Die KollegiatInnen bringen schon für einen Job wesentlich mehr Arbeitsstunden (13,31 Std.) auf als GymnasiastInnen (9,09 h) und GesamtschülerInnen (7,74 Std.), erst recht aber für zwei Arbeitsverhältnisse: Sie arbeiten dann wöchentlich 17,57 Stunden. Bei zwei Jobs haben die SchülerInnen vom Gymnasium einen Zeitrahmen von 11,59 Stunden für ihre Erwerbstätigkeit, die von der Gesamtschule einen von 12,8 Stunden pro Woche.

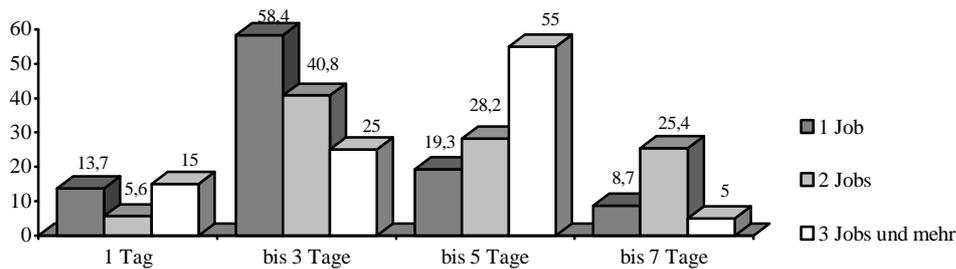
- Mit der Anzahl der Jobs steigt die Zahl der Arbeitstage -

„Vier Jobs waren zuviel.“

(Fragebogen Nr. 32, Oberstufen-Kolleg)

Das geschilderte Prinzip wiederholt sich für den *Zusammenhang von Arbeitstagen pro Woche und Anzahl der Jobs*: Je mehr Jobs die SchülerInnen haben, an um so mehr Tagen arbeiten sie pro Woche. Werden es zu viele Jobs wie im Falle der zitierten Kollegiatin, wird früher oder später auch die (zeitliche) Belastung zu groß. Sofern die SchülerInnen nicht mehr als zwei

Jobs nachgehen, ist für das Gros von ihnen das Erwerbstätigsein auf maximal drei Tage in der Woche begrenzt. Diese Gruppe der ‚Drei-Tage-JobberInnen‘ wird mit jedem weiteren Job allerdings erheblich kleiner. Fast 60% der SchülerInnen mit einem Job haben nicht mehr als drei Arbeitstage pro Woche, von denen mit zwei Jobs sind es gut 40% und nur noch ein Viertel von jenen mit drei und mehr Jobs. Die Gruppe derjenigen, die wöchentlich *bis zu fünf Tage* jobben, wächst dagegen proportional an. Etwa 19% der JobberInnen mit einem Job verteilen ihre wöchentliche Arbeitszeit auf vier oder fünf Tage. SchülerInnen, die in zwei Arbeitsverhältnissen stehen, benötigen soviel Zeit für ihre Erwerbstätigkeit schon zu einem Anteil von 28%. Ebenfalls auf die Zahl von bis zu fünf Arbeitstagen pro Woche kommt über die Hälfte (55%) jener, die drei Jobs oder mehr ausüben.



Grafik 40: Zusammenhang von Arbeitstagen pro Woche und Anzahl der Jobs in %

Mehr oder weniger die *ganze Woche* durchzuarbeiten, ist im wahrsten Sinne des Wortes alltägliche Arbeitsrealität für ein Viertel der SchülerInnen, die zwei Jobs haben. Diejenigen, die eine Summe von mindestens drei Jobs angeben, arbeiten vergleichsweise noch am wenigsten (5%, N = 1) in einem derartigen Umfang.

Dass darüber hinaus die Zahl derjenigen, die ihr Erwerbstätigsein auf *einen Tag in der Woche* beschränken können, angesichts von zwei Jobs besonders niedrig (5,6%) und bei drei Jobs und mehr relativ hoch (15%) ist, lässt gänzlich unterschiedlich beschaffene Tätigkeiten, die da kombiniert werden, vermuten. An dieser Stelle sei folgende Überlegung erlaubt: Plausibel erschiene, den Job in der Gastronomie und die Beschäftigung in einem Callcenter zeitlich über die ganze Woche zu verteilen, was als Beispiel für die 25,4% der SchülerInnen dienen könnte, die zwei Jobs an bis zu sieben Tagen in der Woche nachkommen. Anders ausgedrückt, würde somit die *Art der Jobkombinationen* von größerem Einfluss auf die wöchentliche Anzahl von Arbeitstagen sein als die pure Menge von Jobs.

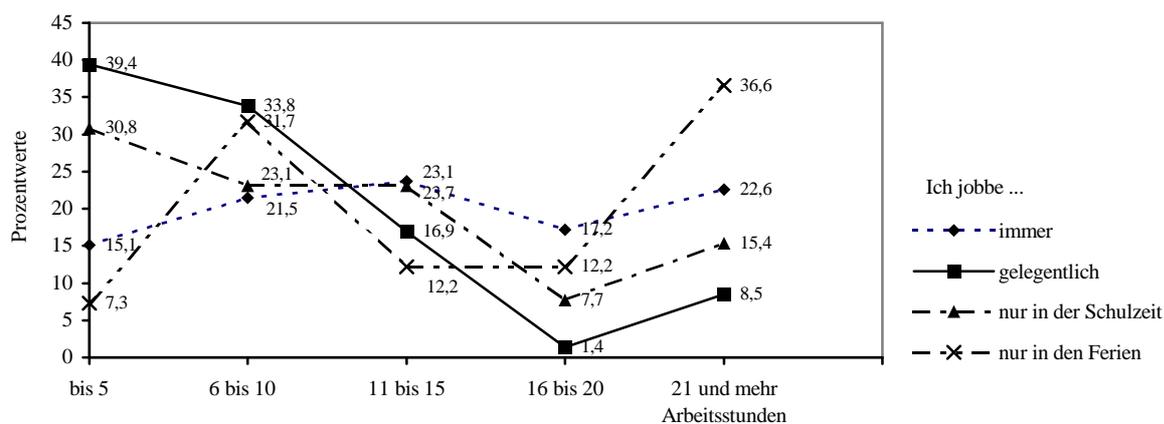
Unabhängig von der Ausprägung im Einzelnen kann man also von einem direkten positiven Zusammenhang zwischen dem Umfang (Stunden/Arbeitstage pro Woche) der Arbeitszeit auf der einen und der Anzahl der Jobs auf der anderen Seite ausgehen.

#### - Kontinuierliches Jobben lässt die Wochenarbeitszeit ansteigen -

Ein weiterer Faktor, der hier zum Tragen kommt, ist die *Regelmäßigkeit*, mit der gejobbt wird. Geht man nach dem *stundenmäßigen Umfang der Erwerbstätigkeit*, lassen sich vor allem zwei Abstufungen erkennen. Die erste: Die SchülerInnen, die *kontinuierlich* jobben, bringen es durchschnittlich auf weit mehr Arbeitsstunden pro Woche, nämlich auf 15,32 Stunden, als jene, die nur *gelegentlich* jobben (9,03 Stunden). Die zweite: Die SchülerInnen, die ihr

Erwerbstätigsein auf die *Ferien* konzentrieren, jobben in dieser Zeit im Schnitt 20,56 Stunden pro Woche. Die wöchentliche Arbeitszeit derjenigen, die dagegen vorwiegend zu *Schulzeiten* jobben, ist entsprechend mehr gestreut und beläuft sich daher auf vergleichsweise nur 11,62 Stunden.

Die genannten Mittelwerte bieten eine erste Orientierung, sollten aber um eine *Differenzierung nach konkreten Stundenintervallen* ergänzt werden (s. Grafik 41). Demnach arbeiten lediglich 23,7% der SchülerInnen, die nach eigenem Bekunden ‚*immer*‘ jobben, tatsächlich bis zu 15 Stunden wöchentlich – genau genommen zwischen 11 und 15 Stunden. Weitere 21,5% sind sogar nur 6 bis 10 Stunden in der Woche erwerbstätig. Allerdings geben mindestens ebensoviele (22,6%) eine Wochenarbeitszeit von 21 und mehr Stunden an.



Grafik 41: Zusammenhang von Arbeitsstunden pro Woche und Jobturnus in %

Anders diejenigen, die allenfalls *gelegentlich* jobben: Ein Drittel von ihnen arbeitet zwischen sechs und zehn Stunden pro Woche. Mehrheitlich, das heißt zu 39,4%, beträgt ihre durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit jedoch nicht mehr als fünf Stunden.

Die SchülerInnen, die ausschließlich *während der Unterrichtsphasen* erwerbstätig sind, arbeiten de facto zu je 23,1% *weniger* (6-10 Stunden) bzw. *mehr* als elf Stunden (bis zu 15 Stunden). 30,8% jobben sogar höchstens fünf Stunden in der Woche.

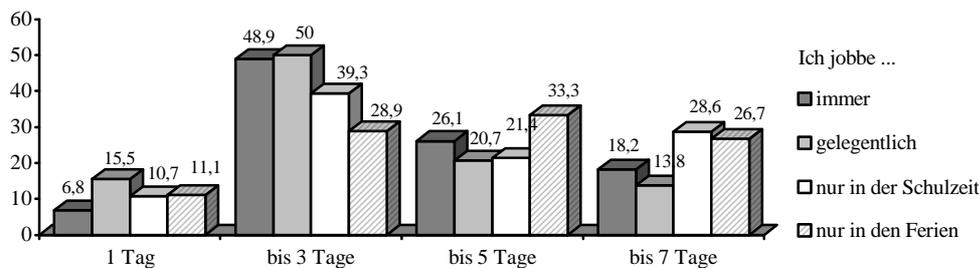
Die reinen *Ferienjobs* hingegen sind zwar für 36,6% der SchülerInnen mit einer Arbeitszeit von über 21 Stunden pro Woche verbunden, für weitere 31,7% aber mit vergleichsweise nur sechs bis maximal zehn Arbeitsstunden wöchentlich.

Ungeachtet der im Mittelwert festgehaltenen durchschnittlichen Wochenarbeitszeit setzt, wie wir gesehen haben, eine Aufspaltung in Stundenintervalle andere, zusätzliche Akzente. Während die SchülerInnen, die *immer* jobben, mit Blick auf ihre Wochenarbeitszeit sich relativ stark und gleichmäßig auf die gebildeten Stundenintervalle verteilen, beschränken sich fast drei Viertel der *GelegenheitsjobberInnen* auf höchstens zehn Arbeitsstunden pro Woche. Wer nur in der *Schulzeit* jobbt, setzt dem Erwerbstätigsein entsprechend enge zeitliche Grenzen: Über die Hälfte arbeitet wöchentlich nicht mehr als zehn Stunden. Die SchülerInnen hingegen, die ausschließlich zu *Ferienzeiten* jobben, teilen sich schwerpunktmäßig in zwei Gruppen. Die Einen überschreiten selbst dann nicht die Grenze von zehn Wochenarbeitsstunden,

die Anderen nutzen die ihnen zur Verfügung stehende Zeit scheinbar uneingeschränkt und kommen in der Woche auf 21 und mehr Arbeitsstunden.

- Vor allem Ferienjobs beanspruchen eine reguläre Fünf-Tage-Arbeitswoche -

Die Frage danach, ob und wie sich die Arbeitszeit in Abhängigkeit davon, wie regelmäßig die SchülerInnen jobben, in unterschiedlichem Maße auf die *Anzahl an Arbeitstagen pro Woche* verteilt, bringt weitere Differenzierungsmöglichkeiten hervor (s. Grafik 42).



Grafik 42: Zusammenhang von Arbeitstagen pro Woche und Frequenz des Jobbens in %

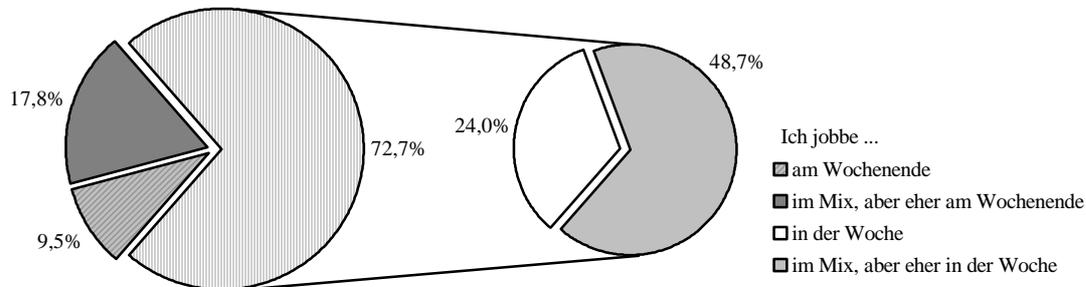
(Etwa) die Hälfte sowohl der SchülerInnen, die ohne Ansehen von Schul- oder Ferienzeit *kontinuierlich* jobben (48,9%), als auch jener, die nur *gelegentlich* erwerbstätig sind (50%), arbeitet *nicht mehr als drei Tage* in der Woche. Unabhängig davon unterscheiden sich die Einen von den Anderen im Wesentlichen in der wöchentlichen Anzahl an Arbeitstagen, die die genannte Zahl *unter-* bzw. *überschreitet*: Diejenigen, die *immer* jobben, tun dies zu einem weit geringeren Teil, das heißt zu 6,8% im Gegensatz zu 15,5% der nur gelegentlich Jobbenden, nicht nur einmal wöchentlich, sondern tendenziell viermal und öfter. 26,1% von ihnen arbeiten an bis zu fünf Tagen, weitere 18,2% sogar an bis zu sieben Tagen. Von den SchülerInnen, die *unregelmäßig* jobben, kommen 20,7% auf eine wöchentliche Anzahl von maximal fünf Arbeitstagen und 13,8% arbeiten annähernd täglich.

Die SchülerInnen, die in den *Ferien* jobben, haben im Vergleich zu denen, die das Erwerbstätigsein auf die *Schulzeit* beschränken, eher eine ‚normale‘ Fünf-Tage-Arbeitswoche (33,3% zu 21,4%) und weniger eine ‚Teilzeit-Woche‘, die nicht mehr als drei Tage umfasst (28,9% zu 39,3%). Das lässt auf eine höhere Dichte an Arbeitsstunden pro Tag schließen. Davon abgesehen, dass ein größerer Prozentsatz der FerienjobberInnen bis zu fünf Tage in der Woche jobbt, ein kleinerer bis zu drei Tage, unterscheiden sie sich ansonsten von den Schulzeit-JobberInnen kaum darin, wie sie ihre Arbeitszeit ein- bzw. verteilen. Je etwa 11% arbeiten in den Ferien wie in der Schulzeit lediglich an einem Tag in der Woche und um die 27% sind Woche für Woche fast durchgängig erwerbstätig.

Signifikante Unterschiede in der Frequenz des Jobbens bestehen zwischen den SchülerInnen, die kontinuierlich und jenen, die gelegentlich jobben, vor allem darin, ob sie nur an *einem* Tag in der Woche erwerbstätig sind oder an *vier und mehr* Tagen arbeiten. Die Hälfte arbeitet, sei es regelmäßig oder sporadisch, ohnehin an zwei bzw. drei Tagen in der Woche. Ob die SchülerInnen schwerpunktmäßig zur Schulzeit oder eben in den Ferien jobben, entscheidet vor allem darüber, ob sie ihre wöchentliche Arbeitszeit eher auf maximal drei Tage beschränken, wie im ersten Fall, oder eher auf maximal fünf Tage ausdehnen wie im zweiten Fall.

- Fast drei Viertel der SchülerInnen jobben vorwiegend an den Unterrichtstagen -

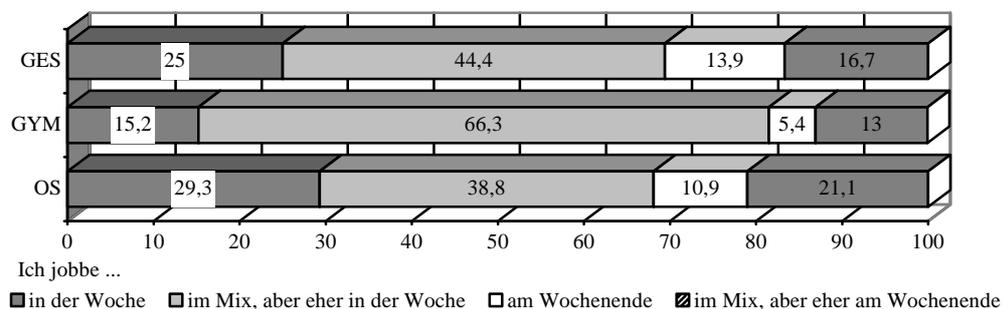
Es schließt sich nun erstens die Frage an, wie die zeitliche Lage innerhalb der *Woche* und im *Tagesverlauf* zu beschreiben ist. Und zweitens, inwieweit die *Gestaltung der Arbeitszeit* über den Umfang und den groben zeitlichen Rahmen hinaus den SchülerInnen selbst obliegt oder sie sich nach dem/der ArbeitgeberIn richten müssen.



Grafik 43: Verteilung der Arbeitstage im Wochenverlauf in %

Was die *Verteilung der Arbeitstage auf die gesamte Woche* anbelangt, belegt Grafik 43 den Trend unter den SchülerInnen, *überwiegend* (48,7%) bzw. *ausschließlich* in der Woche (24%) erwerbstätig zu sein. Damit arbeiten fast drei Viertel der befragten Erwerbstätigen schwerpunktmäßig an den Unterrichtstagen. Tendenziell am Wochenende jobben dagegen insgesamt lediglich 27,3%, davon 17,8% *eher* am Wochenende und 9,5% *nur* dann. Diese Zahlen verstärken den Eindruck, dass die Mehrheit der Oberstufen-SchülerInnen relativ strikt zwischen ‚Gesamt-Arbeitszeit‘, Schul- und Jobzeit zusammengenommen, und Freizeit, als der Zeit, die für andere Dinge ‚frei‘ gehalten wird, trennt – nicht aber oder zumindest weit aus weniger deutlich zwischen der Zeit für die schulische Ausbildung und der für die Erwerbstätigkeit.

Auch *nach Schulzugehörigkeit differenziert*, bestätigen die Zahlen im Wesentlichen die unter den SchülerInnen *allgemein* verbreitete und bei den *GymnasiastInnen* besonders ausgeprägte Tendenz, eher in der Woche als am Wochenende zu jobben (vgl. Grafik 44).



Grafik 44: Verteilung der Arbeitstage im Wochenverlauf nach Schulformen in %

Die Gruppe derjenigen, die *ausnahmslos in der Zeit von Montag bis Freitag* jobben, ist am Oberstufen-Kolleg zahlenmäßig am größten (29,3%) und am Gymnasium am kleinsten (15,2%). Umgekehrt zählen sich zwei Drittel der GymnasiastInnen, aber nur 38,8% der KollegiatInnen zu denen, die *eher in der Woche* jobben. Zwischen diesen beiden SchülerInnen-

schaften, die gewissermaßen die Extrempositionen innerhalb der Verteilung einnehmen, stehen die GesamtschülerInnen. Ein Viertel von ihnen beschränkt das Erwerbstätigsein *ausdrücklich* auf die reguläre Arbeitswoche von montags bis freitags. 44,4% arbeiten lediglich *vornehmlich*, nicht aber ausschließlich dann.

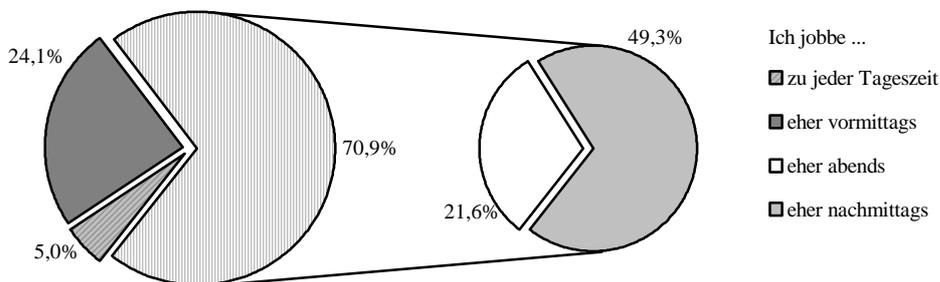
Im Vergleich zu den anderen SchülerInnen jobben relativ viele SchülerInnen der Gesamtschule (13,9%) *nur am Wochenende*. Die KollegiatInnen haben zu 10,9% ihre Arbeitszeit auf diesen Wochenabschnitt gelegt und die GymnasiastInnen zu lediglich 5,4%. *Tendenziell ebenfalls am Wochenende* erwerbstätig sind allen voran die KollegiatInnen (21,1%), dann die GesamtschülerInnen mit 16,7% und die GymnasiastInnen mit 13%.

- Die meisten SchülerInnen jobben eher nachmittags und abends -

„Ich arbeite meist kurz nach dem OS bis spät nachts. An diesen Tagen ist gar keine Zeit für Schulaufgaben zuhause.“  
(Fragebogen Nr. 137, Oberstufen-Kolleg)

Obschon die Oberstufen-SchülerInnen im Jahres- wie im Wochenverlauf Schulzeit und Jobzeit in Abgrenzung zur Freizeit als Eins, nämlich als ‚Gesamt-Arbeitszeit‘ behandeln, scheinen die meisten, wie auch die zitierte Kollegiatin, zumindest im *Tagesverlauf* zwischen der eigentlichen Unterrichtszeit und der Zeit, in der sie erwerbstätig sind, zu trennen.

Insgesamt 70,9% der SchülerInnen passen ihre Arbeitszeit dem Unterricht insofern an, als sie *eher nachmittags* (49,3%) bzw. *eher abends* (21,6%) jobben. Nur 5% arbeiten nach eigener Aussage im Grunde *zu jeder Tageszeit*.



Grafik 45: Lage der Arbeitszeit im Tagesverlauf in %

Jedoch fast ein Viertel gibt an, *tendenziell vormittags* einem Job nachzugehen. Bei diesem Personenkreis handelt es sich vorwiegend um Ferien-JobberInnen, weil 38,8% der in den Vormittagsstunden Jobbenden dies in den Ferien tun, aber nur 9% von ihnen zu Schulzeiten. Tendenziell auf das Wochenende entfallen jedoch nur insgesamt 37,3% der vormittäglichen Arbeit, wohl aber 62,7% eher auf die Woche<sup>94</sup>. Treibt man an dieser Stelle die Differenzierung weiter, ergibt sich, dass die Mehrzahl der wochentags vormittags jobbenden SchülerInnen dies *nur* in den Ferien tun (73,1%). Nur sehr vereinzelt arbeiten andere dagegen *allein* bzw. *tendenziell* in der Woche während der Vormittagsstunden, egal ob sie nun kontinuierlich immer, gelegentlich oder ausschließlich in der Schulzeit erwerbstätig sind. So reduziert sich zwar die Zahl derjenigen, die gewissermaßen parallel zu den Unterrichtsstunden jobben, die

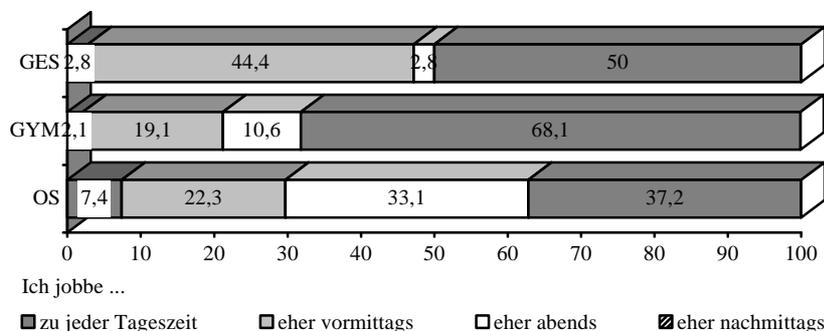
<sup>94</sup> Entgegen allen Vermutungen, die KollegiatInnen könnten aufgrund von ‚Freiblöcken‘ eher auch in den Vormittagsstunden jobben als die übrigen SchülerInnen, sind es vor allem sie, die vergleichsweise häufiger (tendenziell) am Wochenende vormittags arbeiten (45,5%) und nicht in der Woche.

Problematik dieser zeitlichen ‚Doppelbelegung oder –nutzung‘ bleibt jedoch unverändert bestehen. Die betreffenden SchülerInnen sehen sich demnach zwar mehr mit dem Umstand konfrontiert, Erwerbsarbeitszeit und Schulzeit aufeinander abzustimmen (33,3% zu im Schnitt 29%), setzen wohl aber die Priorität von schulischem Lernen zugleich höher an als die zu anderen Tageszeiten erwerbstätigen MitschülerInnen (85% zu rd. 78%; vgl. Kap. 4.2). Die damit entstehende Zwickmühle bringt sie dennoch nicht dazu, sich häufiger ‚frei zu nehmen‘ (52,3% zu durchschnittlich 53,3%) oder auf andere Weise die Unterrichtszeiten an die Arbeitszeiten anzupassen, eher im Gegenteil (18% zu 25,5%; vgl. Kap. 6.3).

- Fast 70% der GymnasiastInnen jobben eher nachmittags und ein Drittel der KollegiatInnen arbeitet eher abends -

Was, von der allgemeinen Verteilung der Arbeitszeit im Tagesverlauf und der sich daraus für einzelne SchülerInnen ergebenden spezifischen Problematik abgesehen, anhand von Grafik 46 überaus deutlich wird, sind die großen Unterschiede diesbezüglich hinsichtlich der *Schulzugehörigkeit*.

Die grafische Darstellung bildet in weiten Strecken die Struktur der Unterrichtszeiten der einzelnen Schulformen ab. Die *KollegiatInnen*, die im Gegensatz zu den anderen Oberstufen-SchülerInnen weitaus mehr Kurse in den Nachmittagsstunden besuchen, verschieben ihre Jobzeit zu entsprechend größeren Teilen in den Abend. Ein Drittel von ihnen arbeitet eher *abends*, aber gerade mal 10,6% der SchülerInnen vom Gymnasium und 2,8% (N = 1) von der Gesamtschule. Unwesentlich mehr KollegiatInnen sind es, die nicht abends, sondern eher *nachmittags* jobben (37,2%). Von den *GymnasiastInnen* hingegen haben schon allein 68,1% ihre Arbeitszeit in den Nachmittag gelegt, von den GesamtschülerInnen immerhin die Hälfte. Als erklärende Momente bieten sich hier zusätzlich die Altersstruktur wie die ausgeübten Jobs an. Je jünger die SchülerInnen sind, um so häufiger jobben sie des Nachmittags und je älter sie sind, desto zahlreicher arbeiten sie in den Abendstunden. Nach dieser Faustformel verwundert es nicht, dass die KollegiatInnen, deren Altersdurchschnitt höher ausfällt, mehr als die anderen SchülerInnen abends und weniger nachmittags jobben. Hinzu kommt ihre ‚Vorliebe‘ für das Kellnern und verwandte Tätigkeiten, die auch mehr am Abend als am Nachmittag gefordert sind (s. u.).



Grafik 46: Lage der Arbeitszeit im Tagesverlauf nach Schulformen in %

Eindrucksvoll ist auch die Differenz bezüglich des *vormittäglichen* Jobbens. Etwa ein Fünftel der KollegiatInnen (22,3%) und der GymnasiastInnen (19,1%) verdient tendenziell in den Vormittagsstunden Geld, aber ungefähr doppelt so viele GesamtschülerInnen (44,4%). Zudem

ist unter Letzteren die Zahl derjenigen, die in der Zeit von Montag bis Freitag vormittags arbeiten mit 37,5% größer als im Gesamtschnitt (26,9%). Da sie aber nur zu 6,3% (N = 1) während der Schulzeit eher vormittags arbeiten, sprechen die Zahlen dafür, dass, wie allgemein auch, hauptsächlich in Ferienzeiten die Arbeitszeit von montags bis freitags in den Vormittagsbereich fällt. Trotz dieser potenziell eher gegebenen zeitlichen Überschneidungen von Schulzeit und Jobzeit kann man nicht sagen, die GesamtschülerInnen würden, anders als die Gesamtheit der SchülerInnen, stärker die Unterrichtszeiten den Arbeitszeiten individuell anpassen oder sich konkret häufiger frei nehmen.

Mehr oder weniger *zu jeder Tageszeit* arbeiten auch im Schulvergleich nur wenige SchülerInnen: 7,4% der KollegiatInnen und nicht mehr als je rund 3% der anderen.

Zwar fallen auch gemäß der schulspezifischen Verteilung der Arbeitszeiten die meisten Arbeitsstunden in den Nachmittagsbereich, das jedoch zu sehr unterschiedlichen Anteilen. Überwiegend, das heißt zu fast 70%, wird dieses Zeitfenster von den GymnasiastInnen gewählt, ebenso noch von der Hälfte der GesamtschülerInnen. Unter den KollegiatInnen sind es dagegen nur 37%, die dann arbeiten. Fast ebenso viele von ihnen jobben eher abends. Von den anderen SchülerInnen wird diese Zeit kaum genutzt, um Geld zu verdienen. Relativ groß aber ist die Zahl derjenigen, die tendenziell vormittags erwerbstätig sind, hier allen voran die GesamtschülerInnen.

Jenseits dieser Aussagen über die Lage der Arbeitszeit im Tagesverlauf, wie sie sich für die Einzelnen ‚gewöhnlich‘ darstellt, jobbt eine Vielzahl von SchülerInnen (37,8%) zu wechselnden Zeiten.

- *Der Umfang der Arbeitszeit variiert mit deren Lage im Wochenverlauf ...* -

„[Ich jobbe] nur samstags, in den Ferien von montags bis samstags.“ (Fragebogen Nr. 50, Gesamtschule)

Stellt man den Zusammenhang von der *Lage der Arbeitszeiten im Wochenverlauf* zu deren *Umfang* her, ergibt sich, dass der der Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit mit deren Lage im Wochen- und im Tagesverlauf variiert<sup>95</sup>. Die SchülerInnen, die in der *Woche* jobben, bringen dafür im Schnitt 21,46 Stunden auf. Dass für sie ‚Woche‘ dabei keineswegs synonym mit einer durchschnittlichen Fünf-Tage-Arbeitswoche ist, zeigt die Differenzierung nach der Anzahl der Arbeitstage. Denn 37,9% verteilen ihre Arbeitszeit *genau* auf diesen Zeitraum von bis zu fünf Tagen, aber 60,6% beziehen nicht nur begrifflich, sondern auch ganz praktisch *fast* die *gesamte* Woche, das Wochenende inklusive, mit ein.

Wer ausschließlich am *Wochenende* erwerbstätig ist – 92,3% der SchülerInnen werten dies als zwei oder drei Arbeitstage – verwendet auf das Jobben gerade einmal 10,88 Stunden. Von vergleichsweise größerem Umfang (12,8 Std.) ist da die Arbeitszeit derjenigen, die *tendenziell eher wochenends*, denn wochentags jobben. Die Oberstufen-SchülerInnen, die den Schwer-

<sup>95</sup> Nicht allein die Frage, an welchen Tagen die SchülerInnen im Verlauf einer Woche tendenziell jobben, sondern auch zu welcher *Tageszeit* sie das tun, hat einen Einfluss auf den *Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit*. Am meisten jobben demnach jene, die im Prinzip *zu jeder Tageszeit* arbeiten (18,54 Std.), zahlenmäßig aber in der Minderzahl sind (N = 13); am wenigsten jene, die ihren Jobs eher *in den Nachmittagsstunden* nachgehen (10,56 Std.) und absolut die Mehrzahl der SchülerInnen repräsentieren (N = 132).

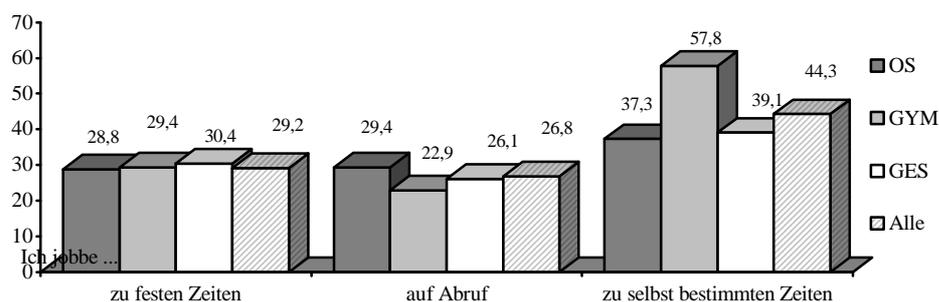
punkt genau umgekehrt setzen, das heißt *vorzugsweise in der Woche* arbeiten, kommen auf eine wöchentliche Arbeitszeit von lediglich 9,88 Stunden<sup>96</sup>.

*Schulspezifische* Besonderheiten im Umfang der Arbeitszeit bestehen in erster Linie mit Blick auf das Jobben am Wochenende. So arbeiten die KollegiatInnen, die *nur* bzw. *vorwiegend* an diesen Tagen jobben, in Stunden gemessen wesentlich länger (13 bzw. 15,5 Std.) als GymnasiastInnen (7 bzw. 9,3 Std.) und GesamtschülerInnen (8,4 bzw. 6 Std.).

Je besser die Arbeitszeiten mit den Unterrichtszeiten zeitlich harmonieren, desto länger, gemessen in Stunden pro Woche, wird gejobbt. Dafür spricht auch der hohe Umfang an wöchentlichen Arbeitsstunden der SchülerInnen, die tendenziell in den Abendstunden jobben. Dass die Wochenarbeitszeit gerade bei denen besonders hoch ist, die ausschließlich bzw. tendenziell in der Woche arbeiten, liegt im parallelen Ansteigen von Arbeitstagen und Arbeitsstunden begründet, weist aber auch auf die Trennung von Schul- und Jobzeit auf der einen und Freizeit auf der anderen Seite hin. ‚Freizeit‘ findet dann in der Regel am Wochenende statt.

- 44% der SchülerInnen können die Lage ihrer Arbeitszeiten selbst bestimmen -

Im Zusammenhang zum zeitlichen Rahmen des Jobbens ist neben Umfang und Lage der Arbeitszeit die Struktur bzw. die Strukturierung eben dieser von Interesse. Grafik 47 führt die abgefragten Varianten der *Arbeitszeitgestaltung*, differenziert nach Schulzugehörigkeit, auf und zeigt vor allem Unterschiede diesbezüglich zwischen GymnasiastInnen einerseits und KollegiatInnen wie auch GesamtschülerInnen andererseits auf. Danach geben ungleich mehr SchülerInnen vom Gymnasium an, die Lage ihrer *Arbeitszeit selbst bestimmen* zu können (57,8%) als vom Oberstufen-Kolleg (37,3%) und von der Gesamtschule (39,1%). Außerdem arbeiten die GymnasiastInnen weniger als die anderen SchülerInnen, auf Abruf: 22,9% von ihnen, aber 29,4% der KollegiatInnen und 26,1% der GesamtschülerInnen. In einem Punkte unterscheiden sich die SchülerInnen kaum, denn je rund 30% haben nach eigener Aussage feste Arbeitszeiten<sup>97</sup>.



Grafik 47: Vergleich der Arbeitszeitgestaltung nach Schulformen in %

<sup>96</sup> Und das, obgleich *wenigere* von ihnen nur *einen* Arbeitstag in der Woche haben (11,2%), in Relation zu denen, die stärker das Wochenende zum Jobben nutzen (24,5%) und *mehrere* an bis zu drei Tagen arbeiten (65,7% zu 53,1%). Übersetzt bedeutet das, dass sie ihre durchschnittlich *geringere* Zahl an Arbeitsstunden auf *mehr* Tage in der Woche verteilen.

<sup>97</sup> Die schulformabhängige Differenz deutet daraufhin, dass die GymnasiastInnen die drei verschiedenen Möglichkeiten, die Arbeitszeit zu gestalten, weniger als einander ausschließend, sondern vielmehr als kompatibel verstehen, zum Beispiel feste Arbeitszeiten zu haben, die man vorher selbst so gelegt hat.

- Die Frage der Arbeitszeitgestaltung ist ohne besonderen Einfluss auf den Umfang der Arbeitszeit -

Der Spielraum für die Gestaltung der eigenen Arbeitszeiten ist bei den GymnasiastInnen also wesentlich höher als bei KollegiatInnen und GesamtschülerInnen. Steht dies in Zusammenhang mit den jeweils präferierten Jobs (s. u.), hat die *Arbeitszeitgestaltung* nur wenig bis gar keinen Einfluss auf den *Umfang der Arbeitszeit*. Die SchülerInnen mit *festen* Arbeitszeiten jobben in Stunden gemessen nicht mal eine Stunde mehr als diejenigen, die auf *Abruf* arbeiten (11,51 Std.) und als jene, die ihre Arbeitszeiten *selbst* festlegen können (11,68 Std.), nämlich durchschnittlich 12,38 Stunden pro Woche. Wer zu *wechselnden* Zeiten jobbt, hat eine durchschnittliche Arbeitszeit von 11,93 Stunden pro Woche.

Auch in der *Anzahl der wöchentlichen Arbeitstage* schlägt sich die Art und Weise der Arbeitszeitgestaltung kaum nieder. Allenfalls die SchülerInnen, die auf *Abruf* arbeiten, haben vergleichsweise seltener lediglich bis zu drei Arbeitstage pro Woche (44,4%) als die mit *festen* Arbeitszeiten (rd. 55%), dafür um so häufiger bis zu fünf Tage (31,9% zu rd. 2%) oder mehr Tage (13,9% zu rd. 11%)<sup>98</sup>.

Zusammenfassen lassen sich die Ergebnisse dahingehend, dass die Strukturierung der Arbeitszeit sich kaum auf deren Umfang in Stunden auswirkt und nur bedingt im Zusammenhang zur Anzahl der Arbeitstage innerhalb einer Woche steht.

- Zum Zusammenhang von Jobzeit und Schulzeit -

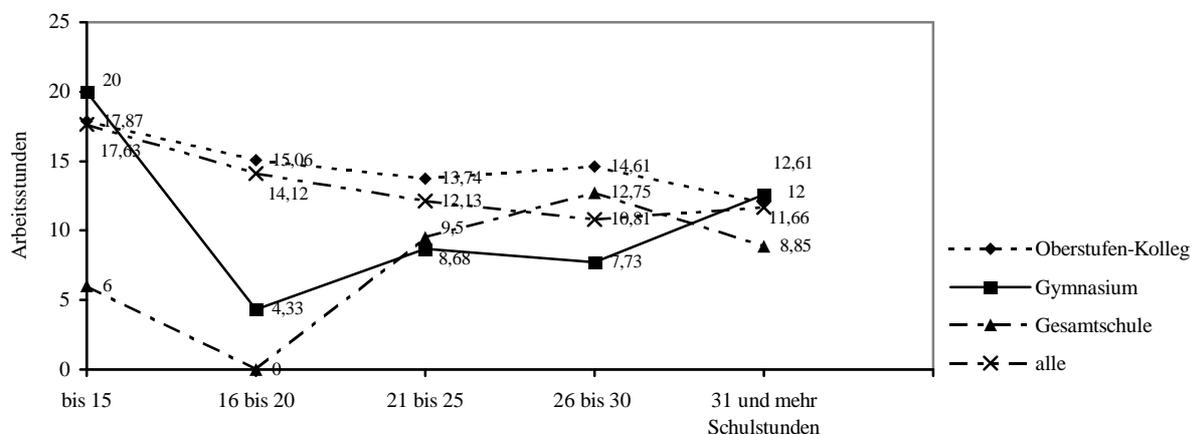
„Es wäre mir lieb, dreimal in der Woche abends arbeiten zu können, weil die Arbeit nicht im Vordergrund stehen sollte. Ich will noch Zeit finden, etwas für die Schule tun zu können. Es sollte mir nicht über den Kopf wachsen.“  
(Anton, 4)

Bleibt die Frage zu beantworten, *ob* und *inwiefern* die erwerbstätigen SchülerInnen so wie Anton das Jobben und Lernen in ihrem jeweiligen Umfang zeitlich aufeinander abstimmen. Auf Grundlage *aller* Daten erweist sich der *Zusammenhang zwischen Arbeitsstunden und Unterrichtsstunden pro Woche* als signifikant und wird zugleich als negativ ( $r = -,200$ ) ausgewiesen. Nachvollziehen lässt sich dieser Trend, dem zufolge der Umfang an Arbeitsstunden mit der Zunahme an Schulstunden zurückgeht, auch anhand der Darstellung in Grafik 48. Zwar jobben die Oberstufen-SchülerInnen allgemein um so *weniger*, je *mehr* Zeit sie in der Schule verbringen müssen, jedoch nicht zwingend alle gleichermaßen. Lediglich die *KollegiatInnen* verfahren zumindest *tendenziell* nach diesem Prinzip. So sinkt zumindest bei einem Umfang zwischen mindestens 15 und maximal 25 Stunden Unterricht pro Woche<sup>99</sup> die Anzahl an Er-

<sup>98</sup> Legt man die *schulspezifischen* Zahlen daneben, ändert sich nichts an dem Eindruck, dass Strukturierung und Umfang der Arbeitszeit im Wesentlichen unabhängig voneinander sind. Die *KollegiatInnen* scheinen besonders die Möglichkeit der freien Arbeitszeitgestaltung für sich so zu nutzen, dass sie einerseits in größerem Maße nur an einem Tag in der Woche (12,5%) und in geringerem Maße an maximal drei Tagen (41,1%) jobben im Vergleich zu GymnasiastInnen (7% bzw. 66%) und GesamtschülerInnen (7% bzw. 64%). Andererseits verteilen sie vermehrt ihre Arbeitszeit auf die ganze Woche (19,6% zu 5% vom Gymnasium und 0% von der Gesamtschule). Bei den *GymnasiastInnen* heben sich diejenigen, die auf *Abruf* arbeiten, von den anderen folgendermaßen ab: Unter ihnen sind sowohl mehr SchülerInnen mit einem einzigen Arbeitstag in der Woche, nämlich 18,2% im Vergleich zu 12,9% ihrer MitschülerInnen, die feste Arbeitszeiten haben bzw. im Gegensatz zu 7,1% derjenigen, die ihre Arbeitszeit selbst terminieren, als auch mehr mit bis zu sieben Tagen (13,6% zu je rd. 6%).

<sup>99</sup> Die Mehrheit der KollegiatInnen zählt ohnehin nicht mehr als 25 Schulstunden pro Woche. Lediglich etwa 20% kommen auf 26 und mehr Stunden Unterricht in der Woche (vgl. Kap. 4.4).

werbsarbeitsstunden von 17,89 Stunden auf 13,74 Stunden. Der berechnete r-Wert kann diesen Zusammenhang insofern untermauern, als er zumindest *negativ* ausfällt (-,152), nicht aber statistisch signifikant ist (0,69).



Grafik 48: Zusammenhang von Schulstunden und Arbeitsstunden pro Woche nach Schulformen

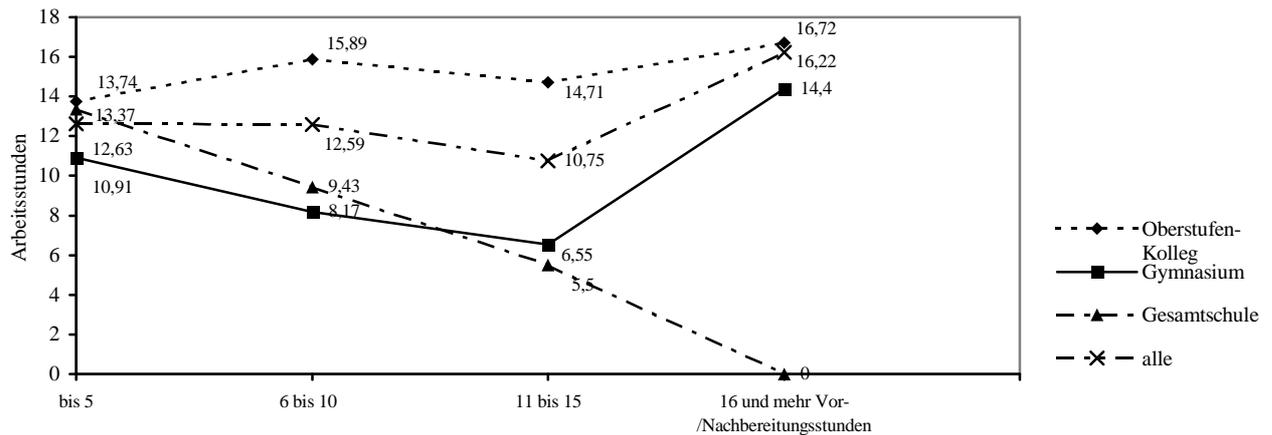
Weder die *GymnasiastInnen*, noch die *GesamtschülerInnen* lassen eine eindeutig *negative* Kopplung von Arbeits- und Unterrichtszeit erkennen<sup>100</sup>. Bemerkenswert ist, dass im Falle der *Gymnasialpopulation* ab einer Zahl von 26 und mehr Schulstunden der Umfang der Arbeitszeit *steigt*<sup>101</sup>. Die SchülerInnen, die zwischen 26 und 30 Unterrichtsstunden pro haben, jobben 7,73 Stunden in der Woche. Bei einer wöchentlichen Schulstundenzahl von 31 und mehr geht die Arbeitszeit dann rauf auf 12 Stunden. Die SchülerInnen, die bis zu 25 Stunden Unterricht in der Woche haben, arbeiten im Schnitt 8,68 Stunden.

Im Falle der *GesamtschülerInnen* ist weder ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang von Arbeits- und Schulstunden auszuweisen, noch legt der Kurvenverlauf einen solchen nahe. Bis zu einem Umfang von bis zu 30 Schulstunden pro Woche nimmt auch der Umfang der Erwerbsarbeitszeit zu, allerdings geht dieser in dem letzten, für die Analyse relevanterem, Intervall von 12,75 Arbeitsstunden auf 8,85 Stunden, und damit um etwa vier Stunden zurück.

Wenngleich der *Zusammenhang vom Umfang wöchentlicher Erwerbsarbeitszeit zum zeitlichen Ausmaß an Vor- und Nachbereitung von Unterricht* weder als signifikant, noch als negativ berechnet wird, kann man zumindest bis zu einem Umfang von maximal 15 Stunden außer-unterrichtlicher Lernzeit an der Mittelwertentwicklung einen ähnlich gelagerten Trend wie für das Zusammenwirken von Arbeitszeit und Unterrichtszeit ablesen: Also eine tendenziell abnehmende Arbeitszeit bei steigendem Zeitbedarf für Vor- und Nachbereitung von Lerninhalten.

<sup>100</sup> Da beide Gruppen durchschnittlich und mehrheitlich etwa 29,5 Schulstunden pro Woche haben (vgl. Kap. 4.4), sind folglich die beiden letzten Intervallpunkte (26 bis 30 Schulstunden; 31 und mehr Schulstunden) für die Betrachtung des Kurvenverlaufs ausschlaggebend. Die jeweils beiden ersten Intervallpunkte, das heißt bis zu einer Zahl von maximal 20 Schulstunden wöchentlich, sind dagegen zu vernachlässigen, da die dahinter stehenden absoluten Werte sehr niedrig sind ( $N \leq 4$ ).

<sup>101</sup> Dieser Zusammenhang kommt in dem positiven Korrelationswert  $r = ,226$  zum Ausdruck.



Grafik 49: Zusammenhang von Vor-/Nachbereitungsstunden pro Woche und Arbeitsstunden pro Woche nach Schulformen

Bei den *KollegiatInnen* steigt der Umfang an Jobstunden von 13,74 Stunden (bei einer Vor- und Nachbereitungszeit von nicht mehr als fünf Stunden wöchentlich) auf 15,89 Stunden (bei bis zu zehn Stunden für außerunterrichtliches Lernen)<sup>102</sup>. Da also mit größer werdendem Zeitbedarf für das Eine auch der Zeitaufwand für das Andere steigt, scheint es hier vor allem eine grundsätzliche Frage des Engagements zu sein, egal ob für die Schule oder für das Jobben (vgl. Kap. 6.3)

Die SchülerInnen des *Gymnasiums* verringern ihre Arbeitszeit *kontinuierlich* von 10,91 Stunden (bei einer außerunterrichtlichen Lernzeit von unter fünf Stunden) auf 6,55 Stunden (angesichts einer Unterrichtsvor- bzw. -nachbereitungszeit von bis zu 15 Stunden wöchentlich)<sup>103</sup>.

Die *GesamtschülerInnen* hingegen passen konsequent die Zeitbedarfe für das Jobben und für das schulische Lernen neben dem eigentlichen Unterricht nach dem Prinzip kommunizierender Röhren an einander an: Benötigen sie mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsstoff, reduzieren sie entsprechend ihre Arbeitsstunden im Job.

*Allgemein und tendenziell* lässt sich zumindest für den Zusammenhang von Erwerbsarbeitszeit und Unterrichtszeit formulieren, dass die Oberstufen-SchülerInnen auf ein ‚Mehr‘ an Schulstunden mit einem ‚Weniger‘ an Jobstunden reagieren (vgl. Kap. 6.3). Für den Zusammenhang zu der Zeit, die außerhalb des Unterrichts in schulisches Lernen investiert wird, gilt ein solches Prinzip erstens nur in abgeschwächter Form und zweitens allein im Rahmen einer Vor- bzw. Nachbereitungszeit von maximal bis zu 15 Stunden.

Im zweiten und letzten großen Teil dieses Kapitels soll nun die Verknüpfung zwischen den einzelnen Jobs und dem Umfang der Arbeitszeit in Stunden und Tagen pro Woche, sowie der

<sup>102</sup> Da drei Viertel der *KollegiatInnen* ohnehin nicht mehr als zehn Stunden pro Woche für unterrichtsbegleitendes Lernen aufwenden (vgl. Kap. 4.4), kann dieses parallele Anwachsen von Jobzeit und außerunterrichtlicher Lernzeit als ‚repräsentativ‘ für den Gesamtzusammenhang dieser beiden Zeiten gewertet werden.

<sup>103</sup> Entscheidend sind hier die *beiden ersten* Intervallpunkte, weil die Mehrheit (85%) der *GymnasiastInnen* ohnehin nicht mehr als fünf bzw. zehn Stunden pro Woche für außerunterrichtliches Lernen aufbringt. An der *Gesamtschule* stecken die SchülerInnen mehrheitlich (75%) maximal fünf Stunden in die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsstoff (vgl. Kap. 4.4).

Lage und Struktur der Arbeitszeiten geleistet werden. Die in Kapitel 3.4 vorgestellten Jobprofile werden damit um die Aspekte der zeitlichen Rahmung und Strukturierung ergänzt.

## II

- *KellnerInnen/Küchenkräfte haben eine zweimal höhere Wochenarbeitszeit als Babysitter -*  
 Angefangen mit einem Überblick zu den jeweils *branchenspezifischen wöchentlich geleisteten Arbeitsstunden* zeigt Tabelle 5 ein relativ weites Spektrum an Arbeitszeiten mit noch höheren Standardabweichungen, die den *Orientierungswert* der Mittelwerte herausstreichen.

	Bewirtung/ Küche	Verkauf/ Service	Callcenter/ Büro	Haus/ Garten	Nachhilfe/ Training	Lager/ Inventur	Babysitting	Fabrik	Computer	Pflege/ soziale Dienste	Kurierdienste
Umfang	15,14	13,69	13,00	12,69	7,97	14,22	7,07	26,89	10,74	11,26	10,36
Standardabweich.	8,62	10,38	7,32	11,45	6,96	10,11	4,12	15,81	11,78	6,45	7,47

Tabelle 5: Vergleich der jobspezifischen Arbeitszeiten in Stunden pro Woche (inkl. Standardabweichungen)

Nach Stunden jobben die SchülerInnen, die Nachhilfe geben (7,97 Std.) oder Babysitting machen (7,07 Std.) am wenigsten, am meisten die, die in der Fabrik arbeiten (26,89 Std.). Einschränkung sei hinzugefügt, dass sich, wie bereits erörtert, die Arbeit in der Fabrik in der Regel über die gesamte Woche erstreckt und zudem insofern temporären Charakters ist, als sie vorwiegend auf die Dauer der Ferien begrenzt wird. Vergleichbar erscheinen da eher die Jobs in der Gastronomie, für die die SchülerInnen Woche für Woche etwas mehr als 15 Stunden aufbringen; wobei auch hier eine Verzerrung vorliegt, da diese Jobs besonders unter den KollegiatInnen sehr gefragt und diese ohnehin in höherem Umfang erwerbstätig sind, also die gesamte durchschnittliche Arbeitszeit für diese Branche in die Höhe treiben (OS: 16,81 Std.; Gym: 10,18 Std.; Ges: 4,33 Std.). Zu den Beschäftigungen mit einer ebenfalls relativ hohen Wochen-Arbeitszeit sind die Lager- und Inventurtätigkeiten (14,22 Std.) und die Arbeiten im Einzelhandel (13,69 Std.) zu zählen, sowie des weiteren das Durchführen telefonischer Umfragen in den Callcentern der Markt- und Meinungsforschung (13 Std.) und das Putzen, Gärtnern und Handwerkern (12,69 Std.). Zwischen zehn und elf Stunden wöchentlich jobben die SchülerInnen, die als KurierIn unterwegs sind, als Aushilfskraft im Pflegebereich angestellt sind oder ihre Einkünfte mit der Arbeit am Rechner erzielen.

- *Besonders in der Pflege und der Gastronomie wird nicht mehr als drei Tage pro Woche jobbt -*

*Branchenübergreifend* verteilt das Gros der erwerbstätigen SchülerInnen ihre jeweils jobspezifische Arbeitszeit auf *zwei oder drei Tage* in der Woche. In besonderem Maße gilt dies für die Arbeit in der Pflege und bei anderen sozialen Diensten und für die Jobs in der Gastronomie: 68,4% bzw. 64,2% der hier beschäftigten SchülerInnen beschränken das Jobben auf diesen Zeitraum. 53,8% derjenigen, die Nachhilfe geben, haben gleichfalls nicht mehr als drei Arbeitstage wöchentlich, sowie auch je die Hälfte der PC-SpezialistInnen und KurierInnen. Aus den anderen Jobsparten leisten je um die 40% ihre Arbeitsstunden an zwei oder drei Ta-

gen ab, ausgenommen die Babysitter und die ProduktionshelferInnen, die zu einem Drittel bzw. gut einem Viertel nicht mehr als drei Tage pro Woche arbeiten.

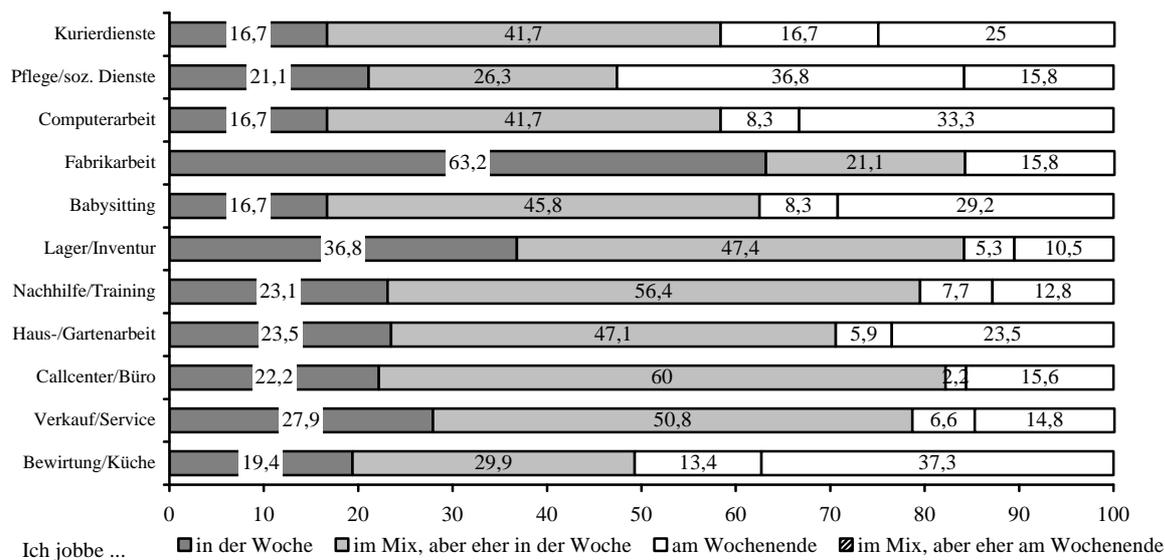
Eine *vier bzw. fünf Tage* umfassende Erwerbstätigkeit geben sowohl vor allem diejenigen an, die als Callcenter-AgentIn oder Bürokraft jobben (40%), als auch jene, die in der Fabrik arbeiten (36,8%), Babysitting machen (33,3%) oder Lager- und Inventurarbeiten erledigen (31,6%). Immerhin noch etwa je ein Viertel der SchülerInnen zählt wöchentlich bis zu fünf Tage, an denen die Einen hauswirtschaftliche, gärtnerische oder handwerkliche Aufgaben ausführen (25,5%), die Anderen bedienen, verkaufen oder kassieren (23%).

Und nicht nur im Einzelhandel arbeiten relativ viele, nämlich 24,6%, *nahezu an jedem Tag* der Woche. Während die im Verkauf und Kundenservice tätigen SchülerInnen also ihre Arbeitsstunden einerseits auf viele Tage in der Woche, andererseits kontinuierlich über das Jahr verteilen, ‚blocken‘ gerade diejenigen, die in der Produktion beschäftigt sind, ihre Arbeitsstunden bzw. Arbeitstage auf wenige Wochen im Jahr: Konkret drückt sich das darin aus, dass weitere 31,6% eine Arbeitswoche von mehr als fünf Tagen haben. Auch die Jobs, die Inventur- und Lagerarbeiten zum Inhalt haben, werden noch zu 23,7% an sechs oder sieben Tagen wöchentlich ausgeübt. Diese werden ebenfalls zu einem hohen Anteil (39%) ausschließlich in der Ferienzeit angenommen und zeichnen sich zudem über ihren Gelegenheitscharakter aus. Dagegen häufig nur an einem *einzigem Tag* in der Woche jobben die SchülerInnen, die beispielsweise putzen (21,6%) oder Babysitting machen (20,8%).

*- Jobs in der Pflege und der Gastronomie werden eher am Wochenende ausgeübt -*

Von dem Umfang in Stunden und der reinen Streuung der Arbeitszeit in der Woche bzw. Jahr abgesehen, ist es für das Nebeneinander von Schule und Jobben interessant zu fragen, *an welchen Tagen in der Woche die SchülerInnen je nach Jobfeld erwerbstätig sind*, eher in der Woche oder verstärkt am Wochenende.

Der Blick auf Grafik 50 deckt Parallelen zur Verteilung der Erwerbszeit nach der Anzahl der Arbeitstage innerhalb einer Woche auf und macht darüber hinaus Folgendes offenkundig: Erstens arbeiten die SchülerInnen unabhängig vom konkreten Job überwiegend in der Zeit von Montag bis Freitag, allenfalls jobben sie noch an einem Tag des Wochenendes, und zweitens fällt folglich die Zahl derjenigen, die *ausschließlich am Wochenende* jobben, in den meisten Fällen relativ gering aus. Allein die Beschäftigungen in der Pflege und bei sozialen Diensten stellen hier eine Ausnahme dar. Mutmaßlich gerade aufgrund des speziellen Hilfs- und Ergänzungscharakters dieser Tätigkeiten arbeiten 36,8% der in dieser Branche tätigen SchülerInnen *ausschließlich* und weitere 15,8% *vorzugsweise* am Wochenende. In der Gastronomie wird zwar sowohl in der Woche, als auch am Wochenende gejobbt, aber die meisten SchülerInnen arbeiten tendenziell *eher* am Wochenende als KellnerIn oder Küchenkraft (37,3%). Hinzuzuzählen sind die 13,4% unter ihnen, die *nur* am Wochenende in dieser Branche beschäftigt sind.



Grafik 50: Jobabhängige Verteilung der Arbeitszeit im Wochenverlauf in %

Zu den Jobaktivitäten, die zwar *nicht nur am Wochenende*, aber *überwiegend dann* ausgeübt werden, zählen des weiteren noch die Computertätigkeiten (33,3%) und das Babysitting (29,2%). Ebenfalls noch vergleichsweise viele Kuriere und Kurierinnen, nämlich ein Viertel, jobben *schwerpunktmäßig* am Wochenende. Weitere 16,7% (N = 2) sind *nur* dann im Auftrag von Pizzabringediensten und anderen Zustellungsservices unterwegs. Während somit aus den bereits genannten Jobfeldern mindestens 40% *tendenziell* des wochenends ihrer Erwerbstätigkeit nachgehen, sind es von den SchülerInnen, die putzen, in der Landwirtschaft aushelfen oder Fliesen legen immerhin noch 23,5%, die dazu neben dem Wochenende auch noch einzelne Tage der Woche nutzen. In dieser und allen übrigen Branchen liegt der Anteil der SchülerInnen, die ihr Erwerbstätigsein dagegen *ganz* auf das Wochenende konzentrieren, allerdings unter 9%. Nur eine Person arbeitet dann im Callcenter, niemand in der Fabrik.

Stattdessen machen um so mehr SchülerInnen *nur in der Woche*, das heißt von montags bis freitags, Fabrikarbeit (63,2%). Den gleichen zeitlichen Rahmen für das Jobben setzen 36,8% derjenigen, die Lager- und Inventurarbeiten erledigen und 27,9% derjenigen, die im Verkauf oder Kundenservice beschäftigt sind. Während die Fabrikarbeit ein klassischer Ferienjob ist, Lager- und Inventurtätigkeiten wie auch Haus- und Gartenarbeiten häufig ebenfalls in den Ferien und gelegentlich abhängig angenommen werden, trifft dies kaum auf die Jobs im Einzelhandel zu: Diese zeichnen sich vielmehr durch ihre hohe Kontinuität, mit der sie (unabhängig von Schul- und Ferienzeiten) ausgeübt werden, aus.

Wesentlich größer ist allerdings jeweils die Gruppe derjenigen, die *eher in der Woche* als am Wochenende jobben. Von den SchülerInnen, die anderen Nachhilfe geben oder telefonische Umfragen durchführen, sind es 56,4% bzw. 60%. Diejenigen, die Waren verkaufen oder an der Kasse sitzen, sei es im Supermarkt oder an der Tankstelle, tun dies zu 50,8% *vorzugsweise* in der Woche, ebenso je 47% derjenigen, die putzen, gärtnern oder handwerkliche Aufgaben erledigen, Lager- oder Inventurtätigkeiten verrichten. Damit sind von den SchülerInnen mit Lager- und Inventurjobs 84% *überwiegend* in der Woche mit derartigen Aufgaben befasst. Dies gilt ebenso für die ProduktionshelferInnen, wobei diese den Schwerpunkt deutli-

cher und eindeutiger auf die Zeit von montags bis freitags setzen. Selbst Babysitter arbeiten eher in der Woche (45,8%) als am Wochenende. Und, obgleich Kurierdienste und auch die Computertätigkeiten je nach Arbeitsinhalt vor allem Wochenende gefordert sind bzw. erledigt werden können, ziehen je 41,7% die Woche als Erwerbszeitraum vor.

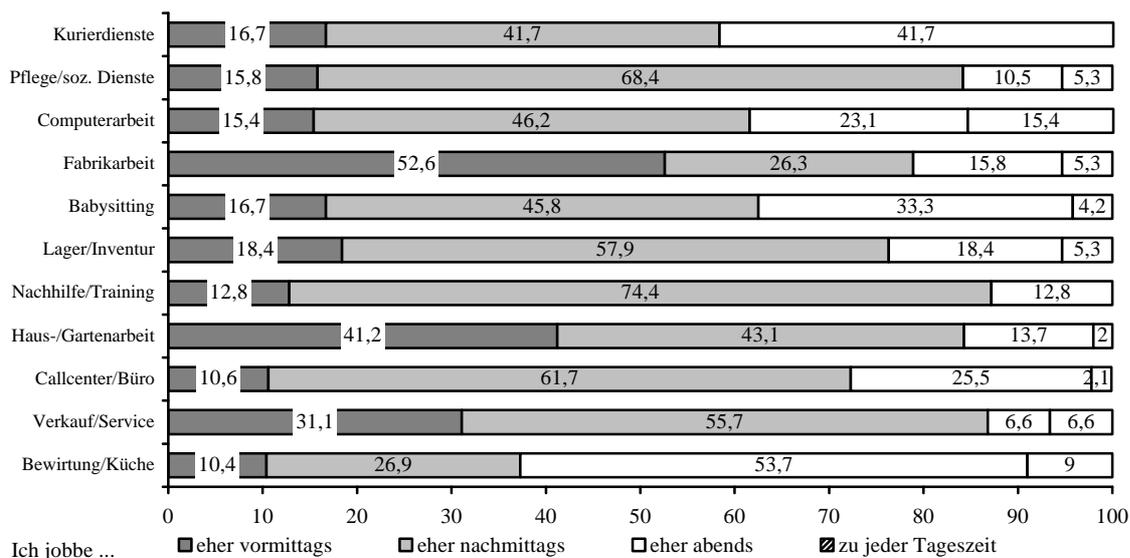
Die Mehrzahl der Jobs sind demnach so beschaffen, dass sie vorzugsweise in der Zeit von montags bis samstags – mit dem Sonntag als Ruhetag – ausgeübt werden. Die meisten Jobs sind mit Aktivitäten verknüpft, die in der regulären Arbeitswoche, allenfalls noch am Samstag, stattfinden: Lager auffüllen, telefonische Auskünfte erteilen, Lerndefizite ausgleichen, einkaufen. Lediglich in der Pflege jobben über die Hälfte des wochenends, da Ladentüren dann zwar geschlossen sind und die meisten anderen Aktivitäten ebenfalls pausieren, alte, kranke oder behinderte Menschen aber auch in dieser Zeit gepflegt und betreut werden wollen. In anderer Weise ‚wochenendbedingt‘ arbeitet etwa die Hälfte derjenigen, die Bier aus-schenken, Essen servieren, in der Küche stehen, genau dann. In ähnlichem Maße gefragt sind allenfalls noch Kurierdienste und Babysitter. Und wer eigenständig am Rechner arbeitet, ist scheinbar auch weniger auf die Arbeitswoche festgelegt.

*- Jobspezifische Arbeitszeiten im Tagesverlauf -*

*„Ich arbeite im ‚Magnus‘. Das ist eine Kneipe in Bielefeld. Und dort arbeite ich als Koch. [...] Ich muss um 17.00 Uhr anfangen. Meistens gehe ich gegen 1.00 Uhr dort raus und bin um 1.30 Uhr zuhause.“* (Udo, 1)

Die jobspezifische Verteilung der Arbeitszeit im Wochenverlauf birgt, wie zu sehen war, vor allem Gemeinsamkeiten und nur wenige jobspezifische Besonderheiten. In Maßen vielfältiger präsentiert sich die Lage der Arbeitszeit je nach Job im *Tagesverlauf* (s. Grafik 51). Wie Udo die Lage seiner Arbeitszeit beschreibt, ist typisch für die Beschäftigungen in der Gastronomie. Über die Hälfte arbeitet dort eher abends (53,7%), zum Teil sogar *zu jeder Tageszeit*, also auch bis in die Nacht (9%). So gesehen am stärksten zeitlich ungebunden und flexibel sind jedoch die SchülerInnen, die Aufgaben an und mit dem Computer erledigen. Eine hohe Eigenständigkeit in der Festlegung der eigenen Arbeitszeiten (s. u.) ermöglicht es 15,4% von ihnen quasi rund um die Uhr tätig zu sein. Weniger aufgrund selbst gewählter Arbeitszeiten, als vielmehr den jobspezifischen Anforderungen geschuldet, arbeiten je um die 6% der SchülerInnen, die in der Pflege, im Warenlager oder im Verkauf (besonders bei Tankstellen) angestellt sind, ebenfalls zu jeder Stunde, das meint spätabends genauso wie frühmorgens. In den übrigen Jobs sind derartige Arbeitszeiten kaum bis gar nicht verbreitet.

So wie die Arbeit in der Kneipe, der Diskothek oder im Restaurant tendenziell in die *Abendstunden* fällt, werden auch die Dienste von KurierInnen relativ stark in dieser Zeit angefragt, so dass 41,7% der in diesem Metier tätigen SchülerInnen eher abends arbeiten. Ein Drittel der Babysitter wird ebenfalls für den Abend ‚gebucht‘ und etwa ein Viertel derjenigen, die beispielsweise telefonische Markt- und Meinungsforschung betreiben, sitzen genau dann am Telefon. Dass es sich ansonsten um weniger verbreitete Arbeitszeiten handelt, wird anhand der grafischen Darstellung deutlich.



Grafik 51: Jobabhängige Verteilung der Arbeitszeit im Tagesverlauf in %

Viele SchülerInnen jobben *eher nachmittags*, mehr oder weniger direkt im Anschluss an das Unterrichtsende. Dies trifft auf nahezu zwei Drittel derjenigen zu, die Nachhilfe geben. Und wenngleich im pflegerischen und sozialen Bereich die Arbeit am Wochenende sehr stark verbreitet ist, fällt auch diese dann für 68,4% der hier Tätigen in die nachmittäglichen Stunden. In den Callcentern bzw. Büros wird zu 61,7% zu dieser Uhrzeit gearbeitet. Für 57,9% der SchülerInnen, die Lager- und Inventurtätigkeiten verrichten, und für 55,7% derjenigen, die im Einzelhandel jobben, beginnt nach dem Mittag die Arbeitszeit. Da sowohl Babysitter, als auch PC-SpezialistInnen in höherem Maße als die meisten übrigen SchülerInnen auch abends arbeiten (s. o.), sind sie in entsprechend geringerem Maße (je 46%) am Nachmittag beschäftigt. Noch deutlicher wirkt sich das verstärkte abendliche Jobben im Bereich der Bewirtungs- und Küchentätigkeiten aus: Hier jobben nur 26,9% am Nachmittag.

Während im Ganzen betrachtet vergleichsweise wenige SchülerInnen *eher am Vormittag* einer Erwerbstätigkeit nachgehen, fallen diejenigen, die Fabrikarbeit machen, aus dem ‚Arbeitszeit-Rahmen‘: Sie sind gut zur Hälfte (52,6%) vormittags beschäftigt – dies aber bekanntermaßen hauptsächlich zu Ferienzeiten. Bei denen, die ihr Geld mit Putzen oder mit anderen Arbeiten rund ums Haus verdienen, arbeiten 43,1% eher nachmittags und ähnlich viele allerdings tendenziell auch vormittags (41,2%). Inwieweit das Jobben in den Vormittagsstunden bei diesen SchülerInnen möglicherweise mit dem Unterricht kollidiert, kann man ebenso mit Blick auf die im Einzelhandel beschäftigten SchülerInnen fragen. 31,1% von ihnen geben an, eher vormittags zu arbeiten. Zu berücksichtigen ist, dass mehr als die Hälfte derjenigen, die im Verkauf und Kundenservice arbeiten, diesen Job mit einer hohen Regelmäßigkeit und vorzugsweise im Verlauf der (Arbeits-)Woche machen. Die weitere Aufschlüsselung ergibt aber, dass nur *eine* Person kontinuierlich *immer* wochentags in den Vormittagsstunden in dieser Branche jobbt. Die anderen nutzen dafür entweder lediglich *tendenziell* die Woche, arbeiten wenn dann also eher an *Samstags*vormittagen, mitunter auch nur gelegentlich oder ausschließlich in den Ferien. In ähnlicher Weise ‚löst‘ sich das vormittägliche Jobben als Reinigungskraft, GärtnerIn oder Handwerker ‚auf‘. Zum einen arbeiten diese SchülerInnen zu je einem

Drittel allenfalls *gelegentlich* oder nur in den *Ferien*, zum anderen zu knapp einem Viertel *tendenziell* am Wochenende. Wer aber konstant (und) vormittags in diesem Bereich jobbt, wählt dafür wohl eher den Samstag.

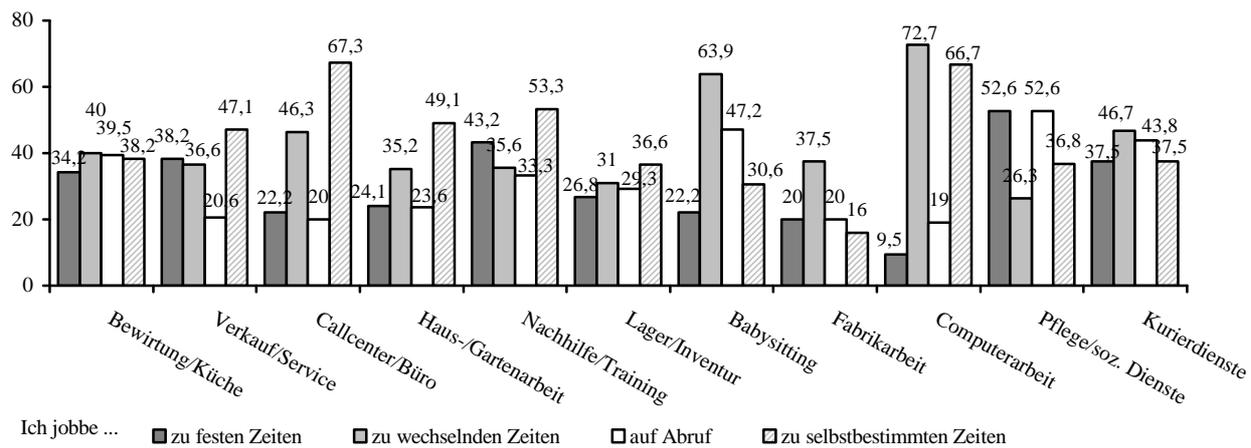
Abgesehen von der Fabrikarbeit, die überwiegend vormittags gemacht wird, und den Tätigkeiten in der Gastronomie, die schwerpunktmäßig in den Abendstunden erledigt werden, nutzen die SchülerInnen branchenübergreifend die Nachmittagsstunden für ihre Erwerbstätigkeit. Maßgeblich für die Frage, wann die SchülerInnen in Abhängigkeit des jeweiligen Jobs im Tagesverlauf jobben, ist in manchen Fällen der übergeordnete zeitliche Rahmen (die Fabrikarbeit als typischer Ferienjob), in anderen Fällen die Lage der Arbeitszeit im Wochenverlauf (Wochenendaushilfsjobs wie in der Pflege) oder aber deren innere Struktur (hohe zeitliche Flexibilität bei der Arbeit am Computer). Der letztgenannte Aspekt zielt darauf ab, ob die SchülerInnen *feste oder wechselnde Arbeitszeiten* haben, ob sie *diese selbst bestimmen können oder aber auf Abruf arbeiten* und zwar immer im Zusammenhang mit dem speziellen Job, den sie ausüben.

- *Autonome Arbeitszeitgestaltung kennzeichnet v. a. die Jobs im Callcenter und in der PC-Technik* -

Im Vergleich zu der Vielzahl von SchülerInnen, die pauschal angeben, zu wechselnden Zeiten<sup>104</sup> erwerbstätig zu sein, sind diejenigen mit festen Arbeitszeiten in der Minderheit. Jobs, die sich dennoch durch *feste* Arbeitszeiten auszeichnen, sind zuvorderst im Bereich der Pflege und der sozialen Dienste zu finden (52,6%), zuletzt in der Computerbranche, wo nur 9,5% zu fixen Zeiten jobben. Den wenigen hier beschäftigten SchülerInnen mit festen Arbeitszeiten stehen 72,7% mit *wechselnden* Arbeitszeiten gegen. Höchst unregelmäßig beschäftigt sind auch 63,9% der Babysitter, von denen wiederum nur 22,2% regelmäßig zu fest vereinbarten Zeiten in der Woche gefragt sind. Genauso wenige Callcenter-AgentInnen haben feste Jobzeiten und dafür um so häufiger Arbeitszeiten, die mal so und mal so liegen (46,3%). In gleichem Maße sind die Kuriere, Paketzusteller und andere in dieser Branche beschäftigten SchülerInnen in ihren Arbeitszeiten *nicht* auf bestimmte Tage oder Tageszeiten fixiert. Feste Arbeitszeiten haben dagegen nach eigenen Angaben 37,5% von ihnen. Haben von den SchülerInnen, die mit Haus- und Gartenarbeiten bzw. mit Fabrikarbeit Geld verdienen, zwar vergleichsweise weniger wechselnde Arbeitszeiten (35,2% bzw. 37,5%), so liegt der Anteil derer mit festen Zeiten jedoch noch deutlich darunter: Bei den Ersten sind es 24,1% und von den Zweiten 20%. Relativ ausbalanciert, wenngleich mit dem selben Vorzeichen, ist das Verhältnis von festen und wechselnden Arbeitszeiten im Bereich der Lager- und Inventurtätigkeiten, in der Gastronomie und besonders im Verkauf und Kundenservice.

---

<sup>104</sup> Die Frage nach ‚wechselnden Arbeitszeiten‘ wurde im Zusammenhang mit der Lage der Arbeitszeit im Wochen- bzw. Tagesverlauf gestellt und nicht in Verbindung mit der Frage danach, wie regelmäßig die Jobs ausgeübt und wie sie zeitlich gestaltet werden.



Grafik 52: Jobspezifische Art und Weise der Arbeitszeitgestaltung in %

Inwieweit sind die SchülerInnen nun bei ihrer Arbeitszeitgestaltung fremdbestimmt, weil sie auf Abruf arbeiten oder autonom, weil sie die Lage ihrer Arbeitszeiten selbst bestimmen? Auf *Abruf* arbeiten 52,6% der SchülerInnen im Pflegedienst, 47,2% der Babysitter, 43,8% der SchülerInnen im Kurierdienst und 39,5% der Beschäftigten in der Gastronomie. Ebenfalls fremdbestimmte Arbeitszeiten haben auch 33,3% der SchülerInnen, die anderen Nachhilfe geben und 29,3% derjenigen, die Lager- und Inventurarbeiten verrichten. Gerade einmal 19% der PC-SpezialistInnen jobben, wann es der Arbeitgeber verlangt, aber 66,7% arbeiten dann, wenn es in ihren Zeitplan passt.

In der Gestaltung ihrer Arbeitszeit ebenfalls *eigenständig* sind allen voran diejenigen, die in nur sehr beschränktem Umfang auf Abruf arbeiten: Abgesehen von den SchülerInnen, die am Rechner arbeiten, trifft dies auf jene zu, die Interviews am Telefon führen (67,3%), die Nachhilfe geben (53,3%) und außerdem jene, die Haus- und Gartenarbeiten machen (49,1%) oder im Einzelhandel jobben (47,1%). Auch der Umkehrschluss gilt, das heißt gerade unter den Babysittern und Pflegekräften, von denen relativ viele auf Abruf arbeiten, sind verhältnismäßig wenige (30,6% bzw. 36,8%) frei in der Setzung ihrer Arbeitszeiten. Seltener noch haben die in der Fabrik Beschäftigten die Möglichkeit, ihre Arbeitszeit selbst terminlich festzulegen (16%).

Wer also in erster Linie *feste* Arbeitszeiten hat wie die SchülerInnen, die in der Pflege tätig sind, oder jene, die Nachhilfe geben, ist entsprechend seltener zu *wechselnden* Zeiten beschäftigt. Wer dagegen in besonderem Maße mal zu dieser, mal zu jener Zeit jobbt wie die PC-SpezialistInnen, die Babysitter, die Callcenter-AgentInnen oder die ProduktionshelferInnen, kennt kaum feste Arbeitszeiten. Diese zeitliche Wechselhaftigkeit ist zum einen eine tendenziell *fremdbestimmte*, zum anderen eine eher *selbst gewählte*. Im ersten Fall geht es um Jobs, die besonders auf Nachfrage hin ausgeübt werden und zum Teil den Charakter von Springertätigkeiten aufweisen. Vorzufinden ist diese Kopplung von wechselnden und auf Abruf erfolgenden Arbeitszeiten in den Branchen ‚Babysitting‘, ‚Gastronomie‘, ‚Nachhilfe‘, ‚Lager- und Inventurarbeiten‘ und ‚Kurierdienste‘. Als Ausnahme, die die Regel bestätigt, fungiert der Pflegebereich, wo ebenso viele SchülerInnen zu feststehenden Zeiten wie auch auf Abruf arbeiten. Im anderen Fall, der vorwiegend von SchülerInnen, die in der Computerbranche o-

der im Callcenter tätig sind, repräsentiert wird, geht die hohe zeitliche Flexibilität einher mit einer weitgehenden Autonomie in der Gestaltung der Arbeitszeiten. Hier und auch in weiteren Jobfeldern gilt, je weniger auf Abruf hin gearbeitet wird, desto größer die Möglichkeit, die Lage der Arbeitsstunden selbst zu bestimmen.

*- Zeitliche Rahmung der einzelnen Jobfelder -*

Fasst man die Ergebnisse dieser zuletzt angestellten Betrachtungen dahingehend zusammen, dass sie die *Jobprofile* um den Aspekt der zeitlichen Rahmung der Jobaktivitäten vervollständigen, ergibt sich für die einzelnen Jobfelder Folgendes:

Die SchülerInnen, die im Rahmen ihres Jobs mit *Bewirtungs- und Küchentätigkeiten* befasst sind, stecken durchschnittlich etwa 15 Stunden pro Woche in diese Aktivitäten. Sie arbeiten aber überwiegend (64%) nur an zwei oder drei Tagen in der Woche. Feste wie wechselnde Arbeitszeiten sind für sie ebenso üblich, wie fremd- oder selbst bestimmte. Besonders charakteristisch für dieses Arbeitsfeld ist das Jobben am Wochenende und in den Abendstunden.

Für die Beschäftigungen im *Verkauf und Kundenservice* werden im Mittel 13,69 Stunden pro Woche benötigt. Dass diese Jobs mit einer hohen Regelmäßigkeit und Kontinuität ausgeübt werden, ist auch daran abzulesen, dass fast die Hälfte der in diesem Bereich tätigen SchülerInnen ihre Arbeitszeit auf vier bis sechs oder sogar sieben Tage in der Woche verteilt. Entsprechend viele jobben nicht zuletzt aus diesem Grunde überwiegend im Verlauf der Woche (rd. 80%) und mehrheitlich nachmittags (56%). Zwar geben relativ viele, nämlich 31% an, auch in den Vormittagsstunden zu arbeiten, letztendlich sind es aber nur einzelne, bei denen tatsächlich Schul- und Jobzeit miteinander kollidieren (könnten). Unabhängig von der Lage der Arbeitszeiten, sind sie für die Einen eher fest und für die Anderen eher wechselnd, können jedoch überwiegend selbst gesetzt werden. Nur 20% jobben auf Abruf.

In den *Callcentern und Büros* verbringen die hier angestellten SchülerInnen wöchentlich im Schnitt 13 Stunden. Diese erstrecken sich zum größten Teil über vier oder fünf Tage. Der zeitliche Rahmen für diese Jobs spannt sich für über 80% der Callcenter-AgentInnen und Bürokräfte über die Tage von montags bis freitags bzw. samstags – nur eine Person arbeitet ausschließlich am Wochenende – und bestimmt sich weiter hauptsächlich über die Arbeit in den Nachmittagsstunden, die zum Teil auch in den Abend hineinreicht. Obwohl oder gerade weil 67% die Lage ihrer Arbeitszeiten selbst wählen können, jobben 46% zu wechselnden und nur 22% zu festen Zeiten.

Wer *hauswirtschaftliche, gärtnerische oder handwerkliche Aufgaben* übernimmt, kommt auf eine Wochenarbeitszeit von 12,69 Stunden. Ein Viertel dieser Gruppe verteilt diese Stunden auf vier oder fünf Tage, gut ein Fünftel bündelt sie zu einem Arbeitstag. Vorzugsweise wird an den Werktagen ab nachmittags gearbeitet. Vergleichsweise viele SchülerInnen jobben zudem eher vormittags (41%). Das ist insofern möglich, als ungefähr je ein Drittel dieser Arbeiten nur gelegentlich oder allein in den Ferien anfallen und zu etwa einem Viertel vorwiegend am Wochenende erledigt werden. Annähernd die Hälfte der SchülerInnen bestimmt die Zeiten, zu denen sie ihren Erwerbs-Tätigkeiten nachgehen wollen, eigenhändig. Die verhältnismäßig geringe Kontinuität, mit der diese Jobs ausgeübt werden, spiegelt sich darin wieder, dass 35% zu wechselnden und nur 24% zu festen Zeiten beschäftigt sind.

Der Anteil von *Nachhilfe- und Trainingsangeboten* am Zeitbudget fällt mit knapp acht Stunden pro Woche relativ schmal aus. Für die Mehrheit der SchülerInnen, die damit ihr Geld verdienen, bedarf es dafür auch nicht mehr als zwei oder drei Tage in der Woche. Dabei wird das Wochenende in der Regel ausgespart, die Nachmittagsstunden an den übrigen Wochentagen werden bevorzugt. Wenngleich 43% fest terminierte Arbeitszeiten haben, bricht der Gelegenheitscharakter dieser Jobs jedoch da durch, wo (mehr als) ein Drittel von ihnen einerseits zu wechselnden Zeiten tätig ist, andererseits auf Abruf engagiert wird.

*Lager- und Inventurarbeiten* fallen für viele SchülerInnen nur gelegentlich und oftmals in den Ferien an. Dieser Umstand ist bei der Betrachtung der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von 14,22 Stunden, zu 55% verteilt auf vier bis maximal sieben Tage, einschränkend zu berücksichtigen. Vorzugsweise oder ausschließlich, das heißt zu insgesamt 84%, wird dann im Verlauf der regulären Arbeitswoche gejobbt und zwar mehrheitlich eher nachmittags. Bei knapp einem Drittel gestalten sich die Arbeitszeiten mal fest, mal wechselnd, seltener bedingt durch Nachfrageabhängigkeit als durch eigene Disponierung.

Am wenigsten belasten die *Babysitter* ihr ‚Gesamtstundenkonto‘ durch ihre Erwerbstätigkeit, nämlich nur mit etwa sieben Wochenstunden. Etwa ein Fünftel leistet diese Stunden an einem einzigen Tag ab. Aber je ein Drittel von ihnen splittet sie noch auf in zwei bzw. drei oder in vier bzw. fünf Arbeitstage pro Woche. Immerhin 29% haben ihren Einsatz eher am Wochenende, 46% allerdings eher in der Woche, und dies zudem überwiegend nachmittags (46%) denn abends (33%). Kennzeichnend für diese Jobs ist darüber hinaus, dass überdurchschnittlich viele Babysitter zu wechselnden Zeiten arbeiten (64%) und sehr häufig auf Anfrage hin (47%). Vergleichsweise wenige jobben zu festen oder selbst gewählten Zeiten.

Allein weil die *Fabrikarbeit* zu den klassischen Ferienjobs gehört, ist die mit Abstand höchste Wochenarbeitszeit von fast 27 Stunden möglich. Nur so ist erklärbar, dass 68% der ProduktionshelferInnen bis zu sechs Arbeitstage in der Woche zählen. Die Arbeit fällt dann für 84% von ihnen auf die Werktage, gar nicht auf den Sonntag, und zu 53% eher in den Vormittagsbereich, was zu Schulzeiten nicht realisierbar wäre. Dabei wechselt die Lage der Arbeitszeiten nach Aussage von 38% und nur für wenige ist sie verlässlich festgelegt, ob nun fremd- oder selbst bestimmt.

Ganz anders beschaffen sind die Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung bei der *Computerarbeit*: So wenig wie die PC-SpezialistInnen in ihren Arbeitszeiten festgelegt sind, so sehr arbeiten sie mal zu dieser, mal zu jener Zeit, und das zu zwei Drittel nach ihrem eigenen Ermessen. Diese relative Autonomie zeigt sich auch bei der Wahl der konkreten Arbeitsstunden im Tagesverlauf: 46% legen diese zwar eher in den Nachmittag, für 15,4% sind sie jedoch prinzipiell zu jeder Tageszeit möglich. Mit durchschnittlich 10,7 Stunden pro Woche jobben sie weniger als andere SchülerInnen, benötigen dafür zu 50% aber nicht mehr als zwei oder drei Tage und konzentrieren sich dabei zu einem Drittel tendenziell auf das Wochenende.

Bei den Jobs in der *Pflege und bei sozialen Diensten* handelt es sich zum großen Teil um Hilfs- und Springertätigkeiten, was sich daran ablesen lässt, dass die in diesem Bereich tätigen SchülerInnen ebenso oft auf Abruf arbeiten wie in Altenheimen, Kliniken und Behinderteneinrichtungen Wochenenddienst machen (zu je 53%) – und zwar überwiegend nachmittags (68%). Allerdings jobben sie in gleichem Maße zu festen Zeiten. Entsprechend ihrem Zeit-

fenster, das sie wöchentlich zum Jobben offen halten, sind sie mehrheitlich nur an zwei, höchstens drei Tagen mit durchschnittlich 11,26 Stunden pro Woche beschäftigt.

Auch die *Kurierdienste* sind verhältnismäßig oft am Wochenende und zudem ebenso am Nachmittag wie am Abend gefragt: Je 42% von ihnen leisten in erster Linie dann ihre Arbeitsstunden ab. Dabei konzentriert die Hälfte die wöchentliche Arbeitszeit von 10,36 Stunden auf zwei bzw. drei Tage, muss aber in hohem Maße mit wechselnden Zeiten umgehen und häufig auf Abruf zur Stelle sein. Für wenigere stehen die Arbeitszeiten im Vorhinein fest bzw. zur freien Disposition.

*- Zusammenfassung -*

Die Beschreibung der zeitlichen Rahmung, wie sie für die einzelnen Jobfelder gegeben ist, schärft und komplettiert zugleich die Jobprofile. So aufschlussreich die Bandbreite an Jobs und deren zeitliche Dimensionierung ist, so wichtig ist auch deren Querschnitt, um die Erwerbstätigkeit von SchülerInnen in den ‚richtigen‘ Rahmen zu setzen: Grundlegend ist da das Wissen um eine durchschnittliche Wochenarbeitszeit von 12,8 Stunden, die allerdings bei KollegiatInnen darüber (15,08 Std.) und bei GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen darunter liegt (9,76 bzw. 11,51 Std.). Während die Hälfte der erwerbstätigen SchülerInnen diese Stunden auf zwei oder drei Tage in der Woche verteilt, arbeitet ein Viertel an bis zu fünf Tagen. Dabei bleibt der Umfang der Arbeitszeit nicht statisch, sondern steigt vielmehr sowohl mit der Anzahl an Arbeitstagen, als auch mit der Anzahl ausgeübter Jobs linear an. Ebenfalls von Einfluss ist in diesem Zusammenhang die Regelmäßigkeit, mit der die SchülerInnen jobben: Wer kontinuierlich einer Beschäftigung nachgeht, kommt auch auf eine höhere Wochenarbeitszeit als der, der nur gelegentlich erwerbstätig ist. Und wer nur in der Schulzeit jobbt, dem sind dafür zwar zeitlich entsprechend enge Grenzen gesetzt, in welchen aber mehr Stunden gemacht werden, als es für GelegenheitsjobberInnen möglich ist. Wer dagegen ausschließlich in den Ferien arbeitet, kann den zeitlichen Rahmen voll ausschöpfen. Die Differenz zwischen denen, die nur zu Schul- oder nur zu Ferienzeiten jobben, kommt auch da zum Tragen, wo Erstere ihre Arbeitszeit eher auf zwei oder drei Tage in der Woche beschränken, Letztere eher auf bis zu fünf Tage ausdehnen.

Allein über das Jahr hinweg betrachtet, jobben mehr als drei Viertel der SchülerInnen auch oder nur in der Schulzeit, regelmäßig oder sporadisch. Und selbst im Verlauf der einzelnen Woche, sind rund 73% überwiegend oder ausschließlich in der Zeit von montags bis freitags, also an den Schultagen erwerbstätig. Lediglich 27% der JobberInnen sind tendenziell oder dezidiert am Wochenende beschäftigt. Sprechen diese Verteilungen im Jahres- wie im Wochenverlauf dafür, dass die erwerbstätigen SchülerInnen in der Praxis ziemlich genau unterscheiden zwischen einer ‚Gesamt-Arbeitszeit‘, die sich aus Schulzeit und Erwerbsarbeitszeit zusammensetzt, und der Freizeit, der für andere Dinge und Aktivitäten freien Zeit, so unterscheiden sie im Tagesverlauf doch zwischen der eigentlichen Unterrichtszeit und der Jobzeit. Denn insgesamt 71% arbeiten eher nachmittags bzw. abends. Zwar fällt für 24% die Arbeitszeit in die Vormittagsstunden, die Problematik der vermeintlichen zeitlichen Überschneidung von Jobben und Lernen stellt sich jedoch nur vereinzelt, da dies in den meisten Fällen mit Wochenend- bzw. Ferienjobs verbunden ist. Allgemein gilt, je besser die Arbeitszeiten mit den Unterrichtszeiten zeitlich harmonieren, desto größer auch der Umfang, in dem wöchent-

lich gejobbt wird. Entscheidend für eine Abstimmung dieser unterschiedlichen Zeitfenster ist die Frage der Arbeitszeitgestaltung. Günstig wirkt sich da sicher der Umstand aus, dass 44% der erwerbstätigen SchülerInnen die Lage ihrer Arbeitszeiten selbst bestimmen können, 29% per se feste Arbeitszeiten haben und nur 27% auf Abruf arbeiten.

Wie viele Stunden oder/und Tage pro Woche die SchülerInnen für ihre Erwerbstätigkeit aufbringen, hängt nicht allein mit der Lage der Arbeitszeiten im Wochen- wie im Tagesverlauf zusammen, sondern bestimmt sich zumindest allgemein und tendenziell über den Umfang schulischer Präsenzstunden. Differenziert man hier nach Schulzugehörigkeit, wird deutlich, dass allenfalls noch die KollegiatInnen auf die Zunahme von Schulstunden mit einer Reduzierung von Jobstunden reagieren, die GesamtschülerInnen und die GymnasiastInnen jedoch kaum bis gar nicht nach diesem Prinzip verfahren. Für den Zusammenhang zum Umfang außerunterrichtlicher Lernzeit, also der Zeit, die für die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsinhalten aufgebracht wird, hat eine solche Regel nur in abgeschwächter Form Bestand.

Wie Schul- und Jobzeit zusammenhängen und wie der zeitliche Rahmen des Jobbens sowohl in seiner (Aus-)Gestaltung im Wochen- wie im Tagesverlauf, als auch in seiner Strukturiertheit ganz konkret aussehen kann, schildert in einer Art Zusammenfassung der Zusammenfassung Hanne sehr anschaulich: *„Nachmittags arbeite ich. [...], was aber sehr schwierig für mich ist. [...] Die Vereinbarung mit dem Stundenplan. Ich habe zeitweilig auch abends gekellnert. Es ging dann nicht mehr so gut rechtzeitig morgens aufzustehen. Ich habe jetzt einen Job beim Jugendamt. ‚Spielmobil-Arbeit‘ im Sommer und ‚Jugendheimarbeit‘ mit Kindern im Winter. Es ist wirklich schwierig. Freitag habe ich nur einen Block und könnte prima den ganzen Tag arbeiten. Dann hält diese Phase<sup>105</sup> allerdings nur fünf Wochen und ich habe wieder einen neuen Stundenplan. Es ist nicht einfach einen Arbeitgeber zu finden, der dies in dieser Form ermöglicht. Jetzt habe ich mittwochs ziemlich viel Zeit, was sich aber schnell wieder ändern kann. Ich arbeite außerdem freitags. Mein Tag ist dann sehr belegt. Von halb neun bis viertel vor zwei bin ich in der Schule. Komme heim, gehe mit dem Hund raus und muss dann auch sofort wieder arbeiten und bin dann abends irgendwann zuhause, während ich mittwochs den ganzen Tag nichts zu tun habe. Das ist das Schwierigste.“ (Hanne, 1)*

### 3.6 Konklusion: Was das Jobben bringt ...

Die oben vorgestellten Ergebnisse zeigen in der Gesamtschau vor allem eins: Das Jobben ist alltägliche Lebensrealität und als solche zur Normalität für Oberstufen-SchülerInnen geworden ist. Für drei Viertel der befragten SchülerInnen ist die Erwerbstätigkeit neben der schulischen Ausbildung integrativer Bestandteil ihrer Wirklichkeit. Dabei ist es erstens aufgrund der reinen *Quantität* der JobberInnen und zweitens infolge der nicht zuletzt dadurch bedingten

---

<sup>105</sup> Die Unterrichtsstruktur am Oberstufen-Kolleg untergliederte sich vor der Reform in verschiedene Phasen des Lernens (Kursphase, Intensivphase, Projektphase) mit jeweils unterschiedlicher zeitlicher Dauer.

*Vielfältigkeit* der persönlichen Profile und der Lebenskonstellationen kaum möglich *den* Typus ‚jobbender Schüler/jobbende Schülerin‘ zu entwerfen. Dennoch kann die Aussage von Nesreen stellvertretend für die Wahrnehmung vieler anderer JobberInnen stehen: „*Ich hab‘ dann das Gefühl so, du kannst selber auf dich aufpassen. Du hast die Möglichkeit, etwas selber zu verwalten. [...] Mir liegt das irgendwie mit Geld umzugehen und dann auch selber so dein Leben damit irgendwie zu finanzieren auch. Auch wenn du zwar bei deinen Eltern wohnst, aber das ist nen Unterschied. Da gibt’s tausend Sachen, die man finanzieren muss und das hab ich [...] seit drei Jahren. Also ohne Arbeit ging’s, glaube ich, gar nicht.*“ (Nesreen, 3)

Was Nesreen hier als zentrales Moment beim Jobben herausstellt, ist der Umstand, über eigenständig erwirtschaftetes Geld verfügen zu können. Diese Einkünfte ist für sie speziell wie auch für die erwerbstätigen Oberstufen-SchülerInnen allgemein nicht allein als bloßes Tauschmittel von großer Bedeutung, sondern auch wegen seiner positiven Auswirkung auf das persönliche Handlungsvermögen. Geld verheißt Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Unabhängigkeit. Über die ‚ökonomische Leine‘ ist die Abhängigkeit von den Eltern und damit die eigene *Unselbständigkeit* noch am ehesten spürbar, der Widerspruch zum bereits erreichten Reifestatus in anderen Lebensbereichen fühlbar. Ein eingeschränkter finanzieller Entscheidungsspielraum macht es einerseits schwer, sich als autonom handelndeR KonsumentIn zu beweisen. Andererseits wirft es einen da, wo Erwachsensein synonym mit der Integration in den Arbeitsmarkt gehandelt wird, zurück auf den Status als ‚noch nicht erwachsene Person‘, als ‚noch nicht vollwertiges Mitglied der Gesellschaft‘. Einen Job zu machen und damit über ein eigenes Einkommen zu verfügen, sei es auch in der Regel nicht für den Lebensunterhalt (vgl. Kap. 3.3), ist für Jugendliche relativ leicht zu realisieren. Damit verschaffen sie sich einen Zugang zur Welt der Erwachsenen und erheben im gleichen Zuge den Anspruch auf ein weiteres Stück Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung. Hat man diesen Stand für sich erst einmal erreicht, gibt es, wie das Beispiel von Nesreen zeigt, dahinter nur schwer ein ‚Zurück‘. Auf diesem Hintergrund ist die Erwerbstätigkeit von Oberstufen-SchülerInnen in ihrem Ausmaß und ihrer spezifischen Charakteristik zu betrachten.

Als zentrales Ergebnis, das das Fundament für alle weitere Ausführungen darstellt, ist die *Erwerbsquote* von 76% *aller* befragten SchülerInnen festzuhalten. *Schulspezifisch* betrachtet, jobben 72% der KollegiatInnen und je 81% der GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen<sup>106</sup>. Die *Erwerbsintensität*, also der in Stunden pro Woche gemessene Umfang der Erwerbsarbeitszeit, ist bei den KollegiatInnen jedoch höher: Während die KollegiatInnen im Schnitt etwa 15 Stunden wöchentlich arbeiten, sind die SchülerInnen vom Gymnasium knapp 10 Stunden und die von der Gesamtschule 11,5 Stunden erwerbstätig (vgl. Kap. 3.2).

Wie ist nun die zeitliche Kontingentierung des Jobbens und deren Ausgestaltung zu beschreiben? Woche für Woche planen *alle* erwerbstätigen SchülerInnen durchschnittlich fast dreizehn Stunden für das Jobben ein. Die Hälfte der JobberInnen verteilt diese Stunden auf zwei oder drei Tage in der Woche, für ein Viertel von ihnen sind vier bzw. fünf Tage damit belegt

<sup>106</sup> Ebenso sind mehr SchülerInnen als Schüler erwerbstätig, die höhere Wochenarbeitszeit haben jedoch die Schüler (vgl. Kap. 3.2).

(vgl. i. F. Kap. 3.5). Rund 73% der SchülerInnen jobben schwerpunktmäßig an den Unterrichtstagen, also in dem Zeitraum von montags bis freitags, bisweilen auch noch an einem Tag des Wochenendes. Nur 27% konzentrieren ihr Erwerbstätigsein allein oder vorwiegend auf das Wochenende. Wenn gejobbt wird, dann allerdings mehrheitlich in den Nachmittags- und Abendstunden. Liegt die Arbeitszeit im Vormittagsbereich, wie immerhin bei 24% der JobberInnen, kollidiert sie dennoch eher selten direkt mit der Unterrichtszeit, da das vormittägliche Jobben größtenteils in den Ferien oder am Wochenende stattfindet. Von dieser spezifischen Verteilung der Erwerbsstunden im Wochen- bzw. Tagesverlauf abgesehen, gilt, je besser Erwerbszeit und Schulzeit aufeinander abgestimmt sind, um so mehr wird auch gejobbt. Oder, je höher der Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit ist, desto besser *müssen* Arbeitszeiten und Schulzeiten harmonisieren. Statistisch ist allenfalls allgemein und tendenziell ein negativer Zusammenhang von Jobzeit und Unterrichtszeit auszumachen, der in nochmals abgeschwächter Form auch für den Zusammenhang zu der Zeit für unterrichtsbegleitendes Lernen der SchülerInnen gilt. Es gibt also kaum eine Automatik oder einen Regelmechanismus, womit die Zeit, die für das eine Handlungsfeld investiert wird, bei dem anderen abgezogen wird, bzw. umgekehrt, die Zeit, die in dem einem nicht benötigt wird, dem anderen gutgeschrieben wird. Was sehr wohl deutlich wird und so ist auch die Aussage von Aaron zu verstehen, ist, dass die erwerbstätigen SchülerInnen zwischen der ‚Gesamt-Arbeitszeit‘, bestehend aus Erwerbsarbeitszeit auf der einen und Schul(arbeits)zeit auf der anderen Seite, und der ‚Frei-Zeit‘ zu trennen wissen. *„Ich mein, die Wochenstundenzahl ist ja hier [am Oberstufen-Kolleg] relativ, gering kann man nicht sagen, ich mein, die Ausbildung ist dafür auch nen Jahr länger. Aber dadurch, dass das zeitlich hier natürlich anders verteilt ist mit neun Uhr anfangen und dann bis siebzehn Uhr und dann diese vielen Freidinger da drin und so, hält man sich den ganzen Tag hier auf. Und wenn man dann tatsächlich nen eigenen Haushalt führt und nebenbei arbeiten muss, na gut, nicht jeder hat jetzt nen Kind hier, aber das kommt noch erschwerend hinzu, nutzt man die Zeit, die man halt mehr hat, durchs weniger Arbeiten [in der Schule] nicht zwangsläufig dafür, dass man lernt.“* (Aaron, 7) Darüber hinaus trennen die SchülerInnen zumindest im Tagesverlauf klar zwischen der Zeit für das Jobben und der Zeit für das schulische Lernen.

Grundsätzlich gilt, wer kontinuierlich erwerbstätig ist, das heißt ohne Ansehen von Schul- oder Ferienzeit, macht *mehr* Stunden als der, der nur sporadisch jobbt. Diejenigen, die ausschließlich parallel zu Unterrichtszeiten arbeiten, kommen trotz der zeitlichen Rahmensetzung durch Stundenplan und andere schulische Verpflichtungen auf mehr Stunden als die, die nur ab und an jobben. Frei von zeitlichen Einschränkungen dieser Art sind die, die ohnehin nur in den Ferien arbeiten und entsprechend hoch fällt bei ihnen der stundenmäßige Umfang des Jobbens pro Woche aus. Doch gerade mal ein knappes Viertel der erwerbstätigen SchülerInnen sind reine Ferien-JobberInnen. Die Mehrheit, das heißt über 75%, jobben auch oder nur in der Schulzeit.

Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit hängt jedoch nicht allein von dem jeweiligen Job<sup>107</sup> und maßgeblich von dessen regelmäßiger bzw. unregelmäßiger Ausübung ab, sondern auch davon, wie viele Jobs parallel gemacht werden. Zwar sind 65% der Oberstufen-SchülerInnen in nur einem Job neben ihren schulischen Aktivitäten tätig, aber 30% gehen *zwei* Beschäftigungen nach und 5% haben sogar *drei und mehr* ‚Engagements‘.

Dagegen ohne besonderen Einfluss auf den wöchentlichen Umfang der Arbeitszeit sind die Möglichkeiten der *Arbeitszeitgestaltung*. Wohl aber wichtig sind sie für die zeitliche Abstimmung von Job- und Schulzeiten. Besonders flexibel können diejenigen agieren, die ihre Arbeitszeiten selbst bestimmen (44%). Größeren Herausforderungen in Sachen Zeitmanagement sehen sich die JobberInnen gegenüber, die auf Abruf arbeiten (27%). 29% der erwerbstätigen SchülerInnen haben feste Arbeitszeiten. Erweitert, wenngleich nicht zwangsläufig erleichtert, wird der zeitliche Spielraum durch die Unterrichtsstruktur der jeweiligen Schulform: *„Also man ist [am Oberstufen-Kolleg] schon flexibler. Also bei mir speziell eigentlich nicht, weil das sind die Wochenenden und da ist normal ja eh nichts in der Schule. Aber, weiß ich nicht, wenn man sich überlegt, andere Arbeiten zu machen, Sachen, wo man auch vormittags mal hin kann und so, das ist am OS glaub ich schon ganz gut, weil da hast du oft auch Tage, wo du erst um Drei anfängst und dann einen Kurs hast bis Fünf oder so. Dann kannst du halt den Vormittag arbeiten, auf der anderen Seite ist das Problem, dass es sich andauernd verschiebt. Du kannst also nie richtig lange planen. Du planst für die nächsten drei Monate und danach wird sich wieder alles ändern.“* (Svenja, 5) So gesehen gleicht das Zeitmanagement der erwerbstätigen SchülerInnen bisweilen mehr einem Jonglage-Akt – zwischen schulischem Lernen hier und Jobben dort.

Getragen wird dieses (zeitliche) Ausbalancieren der beiden (und anderer) Handlungsfelder von einer deutlichen Abgrenzung der beiden Lebensbereiche voneinander (vgl. Kap. 6.3). Was sich nach Aussagen der SchülerInnen als ein bewusstes Nebeneinander gestaltet, entpuppt sich in der Praxis als ein – allein schon über das Zeitmanagement – überwiegend unbewusstes Verzahnen der Handlungsfelder<sup>108</sup>. Dabei erweist sich die Vereinbarkeit von Jobben und Lernen vor allem oder zumindest auch als eine Frage der grundsätzlichen Bereitschaft zu Engagement, zunächst also handlungsfeldunspezifisch, und somit als Ausdruck von den *Maximen der Lebensführung*, mit den die SchülerInnen sich identifizieren.

Die verinnerlichte Selbstverständlichkeit, mit der das Jobben in das alltägliche Leben integriert und – neben der Schule – zum festen Bestandteil jugendlicher Normalität geworden ist, zeugt bei der Mehrzahl von SchülerInnen von einer aktiven, eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebenshaltung. Gerade unter den SchülerInnen, die im Leben Abwechslung wie

<sup>107</sup> Die Jobs weisen sehr unterschiedliche Zeitmuster auf und verlangen insofern verschiedene Zeitkontingente bzw. bringen solche mit sich. Während die Fabrikarbeit ein klassischer Ferienjob ist, ist Nachhilfe vor allem in der Schulzeit gefragt. Gewissermaßen ‚saisonunabhängig‘ haben Jobs im Bereich der Computertechnik und als Babysitter starken Gelegenheitscharakter. Hohe Kontinuität in der Beschäftigung herrscht besonders bei den pflegerischen und sozialen Diensten vor, aber kennzeichnet auch die Beschäftigungen im Einzelhandel und in Callcentern (vgl. Kap. 3.5).

<sup>108</sup> Eine, eher selten beobachtete, direkte Verknüpfung der beiden Handlungsfelder kann entweder wie folgt aussehen: *„Bei meinem Job habe ich manchmal Zeit, um Schulsachen zu erledigen.“* (Fragebogen Nr. 24, Oberstufen-Kolleg) Oder, wie ein anderer Kollegiat befindet: *„...unentgeltlich im Dritte-Welt-Laden zu arbeiten, ist angenehm. Ich kann dort sitzen und besser lernen als zuhause.“* (Michael, 6)

Herausforderungen suchen und unter jenen, die konsequent und engagiert ihre Ziele verfolgen, sind die JobberInnen stärker vertreten als ihre nicht-jobbenden MitschülerInnen (vgl. Kap. 3.2). Während die Einen, getrieben von Neugier, geprägt von einer gewissen Unverbindlichkeit und nur mit wenigen Verpflichtungen lebend, das Leben mit all seinen Möglichkeiten ausschöpfen wollen, verbindet sich bei den Anderen eine grundsätzliche Lernorientierung mit dem Wissen, dass sie sich über das Jobben (ein Stück) ‚Erwachsensein‘, synonym mit autonomer Lebensgestaltung und Existenzsicherung, im wahrsten Sinne des Wortes ‚erarbeiten‘. Diejenigen, die ihre Zeit und Energie gerne auf eine Sache konzentrieren<sup>109</sup>, haben ein besonderes Bedürfnis nach praktischer Betätigung und beruflichen Erfahrungen, dem sie beim Jobben nachkommen können. Für alle gleichermaßen stellt sich die Frage nach persönlichen Einsatzbereitschaft nicht gesondert, vielmehr ist sie implizites Element der Art der Lebensführung.

Entsprechend groß ist da die Selbstverständlichkeit mit der das Jobben von den SchülerInnen als Medium zur Verwirklichung unterschiedlichster Interessen genutzt wird (vgl. i.F. Kap. 3.3). Die *finanzielle* Ausprägung der *Jobmotivationen* bestimmt sich in erster Linie über das rein materielle Bestreben, sich zusätzliche Konsumoptionen zu erschließen. Dies gilt auch für Aaron: „... ja prinzipiell ist [das Jobeinkommen] auch wieder nur ne Aufbesserung. Also ich bräuchte das jetzt nicht zwangsläufig, um meinen Unterhalt dadurch zu finanzieren, aber das ist halt gut am Monatsende noch nen bisschen mehr Geld in der Tasche zu haben.“ (Aaron, 2) Und in zweiter Linie definiert sie sich über den eher ideell gearteten Wunsch nach ökonomischer Eigenständigkeit und Unabhängigkeit, die laut Svenja folgendermaßen aussehen kann: „...wenn [ich] jetzt nicht meine Eltern irgendwie nach mehr Geld frage, sondern dass es mein eigenes Ding ist, das ist schon nen schönes Gefühl, dass man unabhängig ist.“ (Svenja, 7) Nachgeordnete Bedeutung hat die Sicherung des Lebensunterhalts, obwohl hierin 36% aller befragten JobberInnen und fast 56% der erwerbstätigen *KollegiatInnen* den Zweck ihrer Erwerbstätigkeit sehen.

Gegenüber dieser Dominanz der mehr oder weniger direkt erfahrbaren ‚Profite‘ des Jobbens, stehen die damit ebenso verbundenen *inhaltlich-substantiellen* Aspekte als Motive eher zurück. Berufsorientierende und –vorbereitende Effekte scheinen eher einen ‚*Mitnahmecharakter*‘ zu haben, als der Entscheidung für das Jobben ursächlich zu sein. Immerhin 28% der erwerbstätigen SchülerInnen gehen *auch* einer Erwerbsarbeit nach, um berufliche Erfahrungen zu sammeln. 17% suchen die praktische Betätigung, aber nur 10% haben den Berufseinstieg vor Augen. Dass diese Jobmotivationen sich prozentual vergleichsweise so gering ausnehmen, mag zum einen daran liegen, dass sie nicht prioritär sind, zum anderen daran, dass sie nur schwer greifbar sind, wie das Zitat von Aaron zeigt: „Also in meinem Job lerne ich gar nichts. So prinzipiell, das was ich an Fertigkeiten und Fähigkeiten irgendwann mal erworben habe, das hab ich mir selbst beigebracht. Ich hab halt Bücher gelesen. Also Verkäufer kann man ja auch schlecht lernen, das hängt ja auch immer so von der Art ab, die man so hat, so

---

<sup>109</sup> Die SchülerInnen, die sich gern konzentriert einer Sache widmen, entscheiden sich zu 83% aufgrund von mangelnder Zeit *gegen* das Jobben und *für* das schulische Lernen.

*das Auftreten halt. [...] Das hängt, glaub ich, mehr von der Persönlichkeit ab, als von der Erfahrung.“ (Aaron, 8)*

Zu unterschätzen ist die *inhaltliche* Bedeutung der Joberfahrungen dennoch keineswegs, sie wahrzunehmen setzt allerdings eine Reflexion über das Tätigsein wie die Tätigkeit voraus. So ist beispielsweise für Nesreen an ihrem Job an der Kasse einer Tankstelle zentral, *„mit Menschen umzugehen. Also das ist nen Beruf, acht Stunden stehen vor der Kasse, ganz, nicht lieb und nett sein, aber freundlich aussehen und jede Art von Kunden akzeptieren, auch wenn das so richtig gemeine fiese Leute sind. Immer lächeln, guten Tag sagen, danke, tschüss. Da merk ich dann, also wie man dann hier mit den Leuten umgeht. Das ist so, manchmal sage ich das, hach, in der Schule ist es ganz anders.“ (Nesreen, 9 ff.)* Jenseits der finanziellen Dimension und in Fortsetzung der inhaltlichen Seite des Jobbens zu erwähnen ist ein Aspekt, der bislang nicht berücksichtigt wurde, nämlich der Spaß am Jobben – sofern der Job dies im Einzelfall wie bei Aloe hergibt: *„Für meinen Führerschein werde ich in den Ferien jobben. In den Oster- oder Sommerferien. Im Theater, da kriegt man im Chor auch Geld. Das würde ich nicht nur des Geldes wegen machen, sondern weil es mir Spaß macht, auf der Bühne zu stehen.“ (Aloe, 7)*

Ähnlich wie die Maximen der Lebensführung ihren Niederschlag in den Gründen *für* ein Erwerbstätigsein findet, kommt sie auch bei den Gründen *gegen* das Jobben zum Ausdruck. Zu einer grundsätzlichen Entscheidung gegen das Erwerbstätigsein führen in der Regel fehlende Lust und Motivation, aber auch mangelnde Zeit und Sorge vor zu hoher Belastung. Grundsätzlich zählen sich SchülerInnen, die *nicht* jobben, häufiger zu denen, die sich gerne treiben lassen und abwarten, was passiert. Dass sie sich außerdem in geringerem Maße als die JobberInnen mit einer aktiven ‚Entdeckermentalität‘ oder einer zielorientierten ‚Macherhaltung‘ identifizieren, deutet, zusammengenommen, auf tendenziell passive, eher reaktive Verhaltensmuster bei den Nicht-Erwerbstätigen hin (vgl. Kap. 3.2).

Aus der Perspektive der verschiedenen Mentalitäten betrachtet, spricht für diese Einschätzung zudem Folgendes: Jobben SchülerInnen, obwohl dies ihrem Credo von ‚dahinplätscherndem‘ Leben eigentlich entgegensteht, ist ihre Erwerbstätigkeit eher als bei den anderen eine *notwendige*, denn eine *freiwillige*. Und wer nach der Devise ‚Null-Engagement‘ lebt, nimmt die Anstrengungen des Jobbens in erster Linie nur auf sich, um besondere Konsumwünsche zu verwirklichen. Was die beiden Gruppen wiederum eint, ist ihr allenfalls schwach entwickeltes Interesse an konkretem Engagement und einer Erweiterung des beruflichen Erfahrungshorizontes. So wie 28% aller nicht-erwerbstätigen SchülerInnen, würden jedoch auch *gerade* die SchülerInnen mit einer abwartenden bzw. demotivierten Lebenshaltung arbeiten, sofern sie nur einen Job fänden (vgl. Kap. 3.3).

Das Wechselspiel der Jobmotivationen ist in besonderer Weise von der *subjektiven Einschätzung der individuellen finanziellen Lage* abhängig: Je besser die SchülerInnen ihrer Meinung nach materiell versorgt sind, desto eher können sie die Perspektiven, die ihnen das Jobben finanziell und inhaltlich bietet, würdigen und davon profitieren. Je schlechter sie ihr Monatsbudget einstufen, desto häufiger besteht für sie die Notwendigkeit zu jobben und desto weniger Wert können sie gerade auf die qualitativen Aspekte des Erwerbstätigseins legen (vgl.

Kap. 3.3). Dieser Wirkungskomplex ist wiederum im Zusammenhang mit dem Alter und der Wohnsituation zu sehen: Je älter die SchülerInnen sind und je häufiger sie zur Miete wohnen<sup>110</sup>, desto mehr jobben sie für die Deckung der Lebenshaltungskosten und weniger für den Zugewinn erweiterter Konsummöglichkeiten. Denn gerade mit steigendem Alter und veränderten, sprich elternunabhängige(re)n Wohnformen, gehört für mehr und mehr Jugendliche das Jobben zu einer Lebenssituation dazu, die *nicht* mehr nur als geschützter und privilegierter Raum, entlastet von vielen Zwängen und Notwendigkeiten der alltäglichen Existenzsicherung, wahrgenommen, geschweige denn gewünscht wird. Es steht für sie außer Frage, (zumindest anteilig) für die Finanzierung und Befriedigung der eigenen Bedürfnisse einer Erwerbsarbeit nachzugehen.

Parallel zu dieser Entwicklung der Jobmotivationen lässt das Bedürfnis nach praktischem Engagement nach. Das Interesse an beruflichen Erfahrungen geht zurück. Neben der fehlenden ‚Freiwilligkeit‘ mag hier ursächlich sein, dass einerseits mit fortschreitender ‚Erwerbskarriere‘ der Reiz des Neuen der Routine Platz macht, dass andererseits trotz des grundsätzlich berufs(welt)orientierenden Charakters des Jobbens die Begrenztheit des Erfahrungswertes der einzelnen Jobs evident wird: „*Das ist so ne sture Arbeit da. Da stehst du nen Tag und stempest. [...] Und bei der Post ist es irgendwie, das ist nichts am Fließband, laut und nervig.*“ (Svenja, 6)

Ungeachtet der Begrenztheit der Jobs mit Blick auf die zu erledigenden Aufgaben, die übernommenen Verantwortlichkeiten, die verabredeten Verbindlichkeiten bieten diese Tätigkeiten einen Ausschnitt beruflicher Wirklichkeit und gewähren Einblick in deren Organisation und Funktionsweise. Das breite *Jobspektrum* und die je spezifische Vielschichtigkeit der Jobfelder, in denen die Oberstufen-SchülerInnen tätig sind, machen vielfältige Erfahrungen möglich (vgl. i.F. Kap. 3.4): Seien sie sozial-kommunikativ wie bei Bedienungstätigkeiten in der Gastronomie, im Kundenservice im Einzelhandel oder in Gestalt telefonischer Dienste in Callcentern, seien sie hauswirtschaftlicher, gärtnerischer oder handwerklicher Ausrichtung, seien sie pädagogischer Natur wie beim Nachhilfe-Unterricht, bei diversen Bildungs- und Trainingsangeboten oder beim Babysitting, seien sie praktisch-körperlich fordernd wie die Arbeit im Warenlager oder in der Fabrik, seien sie auf Datenverarbeitung bzw. Computertechnik zugeschnitten, seien sie pflegerischen Inhalts wie in Altenheimen, Behinderteneinrichtungen und Tageskliniken oder seien sie vorwiegend dienstleisterischer Dimension wie bei Kurierdiensten.

Ihr spezifisches Profil erhalten die einzelnen Jobfelder zudem über ihre ‚innere‘ Strukturiertheit. Denn die Jobs von SchülerInnen präsentieren nicht allein ein Stück *beruflicher* Realität, sondern stellen in Teilen eben auch ein Abbild *gesellschaftlicher* Verhältnisse dar. Dies manifestiert sich beispielsweise über die *geschlechtsspezifische* Jobwahl und die nicht zuletzt damit einhergehende Entlohnungsungleichheit zwischen den Geschlechtern. Exemplarisch zu

---

<sup>110</sup> Eine vor allem finanziell niedrigere Belastung und somit geringere Notwendigkeit zu jobben, spüren die SchülerInnen, die im Elternhause leben. Entsprechend höher fällt die Erwerbsquote und auch die Wochenarbeitszeit bei jenen aus, die in einem Mietverhältnis stehen, sei es, weil sie in einer WG oder sei es, weil sie in einem Wohnheim wohnen. In Zusammenhang dazu ist zu sehen, dass das Jobben sowohl in den höheren

nennen ist hier zum einen das Babysitting, das ausschließlich von SchülerInnen gemacht wird und am unteren Ende in der Bezahlung rangiert, zum anderen die Arbeit in der Produktion oder im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung und Computertechnik<sup>111</sup>. Beide Bereiche werden von Schülern dominiert und zählen zu den Jobfeldern mit der besten Vergütung. Desweiteren sind zwar gerade die jüngeren SchülerInnen in solchen klassischen Schülerjobs wie Babysitting, (Aus-)Hilfe in Haus und Garten, Nachhilfe und Inventurarbeiten zu finden, dazu gesellen sich aber mehr und mehr Tätigkeiten im Verkauf und Kundenservice. Nicht nur im Einzelhandel ersetzen SchülerInnen mitunter so manche Fachkraft, besonders auffällig ist dies im Bereich der pflegerischen und sozialen Tätigkeiten. Besonders die älteren SchülerInnen nehmen vermehrt Jobs in dieser Branche an und kompensieren hier als nicht ausgebildete Niedriglohn-Arbeitskräfte den Mangel an bezahlbarem qualifizierten Personal. Überwiegend sind jedoch Beschäftigungen in der Gastronomie und in Callcentern gerade für diejenigen, die zwanzig Jahre und älter sind attraktiv. Aber auch die Arbeit in der industriellen Fertigung und Verarbeitung kommt eher für die Älteren infrage.

Von den vorberuflichen Joberfahrungen auf das Erleben der gesellschaftlichen Arbeitswirklichkeit übertragbar scheint auch der Zusammenhang zwischen dem Tätigkeitsprofil der Jobs, der individuellen finanziellen Situation und den spezifischen *Jobmotivationen*. So jobben vor allem die SchülerInnen, die als KellnerIn bzw. Küchenkraft, als ProduktionshelferIn oder als Aushilfe in der Pflege arbeiten, für die *Sicherung des Lebensunterhalts*. Wer sporadisch als Babysitter engagiert wird oder Nachhilfe gibt, sieht in den Jobeinkünften eher eine *Aufbesserung des Taschengeldes*. Besonderen Wert auf *finanzielle Unabhängigkeit* legen diejenigen, die im Einzelhandel beschäftigt sind. Kaum geschätzt wird dieser Effekt dagegen von den PC-SpezialistInnen.

Eine *qualitative* Bereicherung durch das Jobben, sei es in Form *schulisch verwertbarer Kenntnisse und Fähigkeiten* oder in Gestalt *arbeitsweltlicher Erfahrungen*, sehen vorwiegend die SchülerInnen, deren Tätigkeiten eine kognitiv-qualifizierende Seite haben: Zuvorderst gilt das für die Nachhilfe wie auch für den Unterricht an der Volkshochschule u.ä., für die Arbeit an und mit Computern, dann aber auch für die Ausführung pflegerischer Aufgaben. Arbeiten wie die als Reinigungskraft oder Aushilfe in der Produktion bieten nach Einschätzung der SchülerInnen wenig, was sie als Zugewinn an Wissen verbuchen könnten. Und als Möglichkeit praktischer Betätigung werden gerade die Jobs in der Fabrik und ebenso die im Warenlager oder in der Pflege geschätzt, wobei ‚praktisch‘ kontextabhängig unterschiedlich konnotiert ist.

Egal, wie facettenreich die Jobs im Einzelnen schillern, im Ganzen ist das Jobben ist zum integralen Element jugendlicher Lebensmuster geworden und wird derart routiniert und ungefragt in die alltägliche Praxis eingeplant, dass man von einer mindestens dualen Lebensform zwischen Jobben hier und schulischem Lernen da sprechen kann. Vor dem Hintergrund gewandelter Erwerbsbiografien und verlängerter Ausbildungszeiten (vgl. Kap. 3.1), kann man darin ein identitätsbildendes und –stabilisierendes Komplement der individuellen Biografie

---

Jahrgängen des Oberstufen-Kollegs und des Gymnasiums, als auch allgemein in den höheren Altersgruppen verbreiteter ist.

<sup>111</sup> „Jungen, die einen Job als Babysitter annehmen, oder Mädchen, die in den Ferien auf dem Bau arbeiten, sind entweder die Ausnahmen oder völlig ungewöhnlich.“ (Kampshoff 1996, 62)

sehen. Die SchülerInnen erwerben gewissermaßen ‚on the job‘ und ‚by the way‘ berufs(welt)relevante und lebenspraktische Kompetenzen. Nicht zuletzt aufgrund dieser selbstsozialisatorischen Effekte ist das Jobben als ein selbst gewähltes Lernfeld zu betrachten, das zugleich für die Entwicklung einer eigenen Lernform, dem ‚Joblernen‘ (vgl. Kap. 7), steht.

- *Selbstsozialisation im Jobben* -

Unabhängig von dem Aufgaben- und Anforderungsprofil der Jobs im Einzelnen (s. o.) kann man dennoch allgemein das Jobben als ein frei wie freiwillig gewähltes und eigenständig organisiertes Lernfeld, als einen Ort der „Selbstsozialisation“<sup>112</sup> (Krafeld 2000, 52ff.) verstehen: Mag der Job als Babysitter, als Kassierer oder Verkäuferin in seiner arbeitsinhaltlichen Qualität noch so beschränkt und bescheiden sein, erhalten die SchülerInnen dennoch auch hier den Anstoß, Handlungsorientierungen und Sinnbezüge zu entwickeln; die Gelegenheit, die eigene Handlungsfähigkeit zu erfahren und auszubauen; den Raum, vielseitige Handlungskompetenzen auszubilden und zu erproben; die Chance, Handlungsvertrauen aufzubauen. Selbst in diesen ‚einfachen‘ Jobs können sie das ersinnen, was sie für ihr Leben brauchen: eine Übereinstimmung von persönlichen Bedürfnissen und alltäglicher Praxis – und sei es nur der monetäre Zugewinn für eine optimierte Konsumbefriedigung. Auf der Suche nach Selbstverwirklichung und Eigenverantwortlichkeit bietet der Arbeitskontext ihnen *potenziell* – mal mehr, mal weniger, mal expliziter, mal impliziter – Raum, eigene Kompetenzen zu erfahren und auszubauen, Orientierungen zu entwickeln und individuelle Lösungen auszuprobieren, Chancen flexibel wahrzunehmen und die Konsequenzen einer Entscheidung zu tragen etc.

Die vordergründige *Handlungsorientierung* (Jobmotivation) bei der Erwerbstätigkeit von Jugendlichen besteht in der Regel weniger in der Sicherung der eigenen Existenz, als vielmehr in der Schaffung autonomer und erweiterter Konsummöglichkeiten (s. o.). Außerdem geht es vielen um eine zumindest partielle finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern. In dem einen wie dem anderen Sinne kompetent sein, meint, das für die Verwirklichung der eigenen Bedürfnisse benötigte Geld selbst erwirtschaften, verwalten und über dessen Verwendung allein entscheiden zu können. Also erstens in der Lage zu sein, auf dem Arbeitsmarkt seine Arbeitskraft gegen entsprechende Vergütung anzubieten. Zweitens sich auf dem Gütermarkt zu bewegen und eigenständige Konsumententscheidungen zu treffen.

Während bei den Ansprüchen an einen *künftigen* Beruf das Anliegen, (viel) Geld zu verdienen, schon mal zur Nebensache werden kann (s. Kap. 3.1), dreht es sich bei der Erwerbstätigkeit von SchülerInnen zum großen Teil doch gerade darum. So kommen Zinnecker und Behnken zu dem Schluss: „Vor allem aber wollen die Jüngeren die Möglichkeiten der Erlebnisgesellschaft in vollen Zügen – und ohne ideologische Bedenken – auskosten. Dazu muss rechtzeitig Geld herbeigeschafft und Zeit eingeplant werden.“ (ebd. 2002, 17) Bei aller ideologischen Pauschalität dieser Einschätzung, besteht für viele Jugendliche der Zweck des Job-

---

<sup>112</sup> Mit dem Terminus ‚Selbstsozialisation‘ ist „eine gleichsam vorbildlose subjektive Verarbeitungsform sozialer Anforderungen und Optionen gemeint, in der sich Strategien der materiellen Selbstreproduktion und der Selbstbehauptung kombinieren. Sie führt zu gedanklichen und affektiven Neutralisierungen objektiver Abhängigkeit, schafft ein subjektives Unabhängigkeitsgefühl und erhöht die Handlungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt und im betrieblichen Arbeitszusammenhang“ (Heinz 1988, 205 zitiert nach Krafeld 2000, 52).

bens darin, ihre Konsumwünsche zu befriedigen und Spaß zu haben (vgl. z.B. Stahmleder u. a. 2004). In gleichem Maße liegt ihnen aber auch daran, die Art ihrer Lebensführung selbst zu bestimmen (s. o.). Damit ist das Streben nach ökonomischer Eigenständigkeit wiederum ein Aspekt der Selbstverwirklichung, der in seiner Bedeutung über das materielle Moment hinausreicht. Obgleich die Entfaltung und Entwicklung persönlicher Bedürfnisse und Interessen auch einer entsprechenden finanziellen Basis bedarf, wird erwerbstätig und verdienend zu sein auch ein Stück gleichgesetzt mit Erwachsenensein – sei es auch nur ein Schritt auf dem Weg zum Erwachsenwerden. Es ist das *ökonomische Kapital* (s. Kap. 3.1), was Jugendlichen die Tür zur Gesellschaft (der Erwachsenen) öffnet.

Und sei der Job, dem eine Schülerin oder ein Schüler nachgeht, noch so trivial in seinen Handlungsanforderungen, lässt er sie dennoch die eigene *Handlungsfähigkeit* erfahren. Indem sie die Verantwortung für eine Tätigkeit, als einem Teil vom Ganzen gesellschaftlicher (Re-) Produktion, übernehmen, werden auch sie zugleich ‚ein Teil von‘. Übersetzt in eine Verantwortlichkeit für das ‚Ganze‘, sei es auch ein noch so kleiner Anteil daran, können sie darin eine Form aktiver Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erkennen: „Die Nebentätigkeiten von Jugendlichen verweisen also auch auf Partizipationswünsche, auf das Bestreben sich schon frühzeitig im gesellschaftlichen System zu beweisen, nicht ausschließlich auf die bloße Befriedigung von Konsumwünschen.“ (Shell 2002, 86) Sie wollen ihre realen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten nutzen, in ihrem Lebensumfeld sozial eingebunden sein und Verantwortung für die je spezifischen Belange übernehmen.

Selbstsozialisation im Jobben meint auch die *Möglichkeit*, vielfältige *Handlungskompetenzen* zu erwerben: Sich auf andere Menschen einzulassen, sich kommunikativ und kooperationsfähig zu zeigen, zuverlässig zu sein, Eigeninitiative zu entwickeln, sich als „selbstverantwortliche Planungsinstanz“ (Vogelsang 2001, 12) zu beweisen, sprich die Zeit im Hier und Jetzt sinnvoll zu gestalten bzw. zu strukturieren, und nicht zuletzt, sein individuelles Leistungsvermögen zu testen. Ein weiterer Aspekt gilt dabei, der „Fähigkeit, mehrere Rollen zu übernehmen und positiv zu entwickeln“ (Schmidtchen 1997, 120)<sup>113</sup>. Im Job haben die Jugendlichen eine Rolle inne, die ihre Qualität nicht nur daraus zieht, einfach eine *andere* Rolle als die der Tochter/ des Sohnes, der SchülerIn zu sein, sondern eine *neuartige* Rolle verkörpert, in einem anderen Rollengefüge mit einem Status, der quasi einen Neustart im Sinne von unbelasteten, unvoreingenommenen Entwicklungsbedingungen und Perspektiven möglich macht und nicht von den alten Abhängigkeiten und Hierarchien geprägt ist. Dabei kommt es ihnen zugute, sich anders als in der Schule und bei Freizeitaktivitäten, in altersgemischten und schichtheterogenen Gruppen zu bewegen. Nicht allein, dass sie sich in der Welt, die als die der ‚vollständig‘ Erwachsenen deklariert wird, aufhalten, in der Interaktion und Kommunikation mit diesen Erwachsenen können sie selbst auch wieder ein Stück ‚wachsen‘. Fern jegli-

---

<sup>113</sup> „Rollenvielfalt geht mit steigender Arbeitsmotivation einher und mit mehr Lebensfreude.“ (Schmidtchen 1997, 120) Diesen Mechanismus könnte sich auch die Schule zunutze machen. Das Kontrastmoment zwischen der schulischen Erfahrung von (Bildungs-)Freiräumen und der Joberfahrung vom Ernstcharakter der Erwerbsarbeit, kann zu einer bewussten Entscheidung für das Lernen und damit zu mehr schulischem Engagement führen, weil sowohl die Alternative *zu*, als auch die Perspektive *nach* der Schule klarer werden.

chen jugendkulturellen Anpassungsdrucks, der sonst beispielsweise von Peers ausgeht, können Jugendliche von ihnen und deren Verschiedenheit lernen, ihren eigenen Stil ausbilden und formen.

Verbunden damit ist auch, sich *sozial*, das heißt in der Interaktion mit anderen Menschen, als *wirksam* zu erleben. Denn in der Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen können Jugendliche sich als Person unmittelbar einbringen, sich selbst in anderen spiegeln, ihre individuellen Erfahrungen verarbeiten, die eigenen Fähigkeiten erproben, Kompetenzen ausbauen. Diese, im Endeffekt elementaren Alltags- und Lebenstechniken, diese sozialen Spielregeln sind wichtiger Bestandteil des *sozialen Kapitals* (vgl. Kap. 3.1), das Jugendliche sich im Jobben aneignen können.

Im Jobben können die Suchbewegungen von Jugendlichen nach Identität, nach Sinn, nach Erfahrung des eigenen Selbst im konkreten Tun, in der Auseinandersetzung mit anderen einen Anlaufpunkt und ein Aktionsforum finden. Dabei sind die Entwicklung von Handlungsorientierungen, der Erwerb von Handlungskompetenzen und das Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit wichtige Eckpfeiler für den Aufbau von *Handlungsvertrauen*. Begünstigt wird dieser Prozess zum einen durch die vergleichsweise eindeutigen Orientierungsmuster, die die Jobs mitbringen: Die zeitliche und örtliche Begrenztheit der Tätigkeit, die gekoppelt an einen simplen Mechanismus von Leistung (Arbeit) und Gegenleistung (Lohn) ist und über ein überschaubares und strukturiertes Tätigkeitsprofil verfügt, das klar Rechte, Pflichten und Sanktionen formuliert und diese auf vertraglicher Basis regelt. Diese Strukturen und Grenzen sorgen nicht nur für Übersichtlichkeit, sondern schaffen im selben Zuge Sicherheit für das eigene Handeln – im Sinne eines Wissens ‚wo man dran ist‘.

Zum anderen kann die Arbeitssituation als solche dazu beitragen, (Selbst-)Vertrauen in Bezug auf das eigene Tun zu gewinnen. Wenn Jugendliche einen Job annehmen, erhalten sie seitens des/der ArbeitgeberIn einen Vertrauensvorschuss und die Möglichkeit sich im Arbeitskontext zu bewähren. Es wird davon ausgegangen, dass sie den Anforderungen der Tätigkeit genügen. Die gestellten Aufgaben zu erfüllen, verheißt Anerkennung und Wertschätzung für das Geleistete, sei ihr Ausdruck oftmals auch in erster Linie monetär. Nicht zu unterschätzen ist aber, dass darüber hinaus das praktische Tun das eigene Handeln auch auf diese Weise in seiner Wirksamkeit und Nützlichkeit unmittelbar erfahrbar macht. Sich und sein Handeln so zu erleben, steigert potenziell das Interesse und den Spaß an der Tätigkeit und kann des weiteren motivierend wirken. „Wir sind es gewohnt, Anerkennung als ein Ergebnis von Leistung zu betrachten, aber die Jugendlichen sind zunächst einmal da und wollen voraussetzungslos anerkannt werden. (...) Diese Vorgänge von Investition von Vertrauen, Anleitung zum Tun und Rückmeldung über positive Ergebnisse sind wichtige Phasen beim Aufbau der Motivation.“ (Schmidtchen 1997, 130) So angelegte Arbeitssituationen mit all ihren Anforderungen und Konsequenzen zu meistern, heißt zunächst, deren so genannten Ernstcharakter zu erfahren, aber in der Folge für die persönliche Entwicklung auch davon zu profitieren und daran zu wachsen. Das bedeutet, nicht nur in der konkreten singulären Arbeitssituation zu bestehen, sondern für sich zu erproben, was Erwerbsarbeit und Erwerbstätigsein meint. Handlungsvertrauen aufzubauen, bedeutet somit auch Sicherheit mit Blick auf die Zukunft zu gewinnen: Seinen Weg nicht nur selbst gestalten zu müssen, sondern auch zu können.



---

## 4. Handlungsfeld ‚Schulisches Lernen‘

### 4.1 Bildungswege zwischen schulischen Möglichkeiten und gesellschaftlichen Notwendigkeiten

„Ein großer Teil des Lernens im Leben findet nämlich auch beim Lernen in der Schule statt.“ (Karl, 17)

Die Aussage Karls basiert auf der Differenzierung verschiedener Arten des Lernens, die je nach Kontext unterschiedlichen Inhaltes, formalen Zuschnittes, Anwendungsbezuges und Verwertungszweckes sind, führt aber zu der Erkenntnis, dass zwischen diesen durchaus Schnittmengen existieren. Entgegen sowohl dem ursprünglichen ‚non vitae, sed scholae discimus‘ von Seneca, als auch entgegen dem zum Postulat verkehrten, aber landläufigeren ‚non scholae, sed vitae discimus‘ erklärt Karl die Schule zum Ort des Lernens *im* Leben (biografisch) *und für* das Leben (alltagspraktisch) und hebt damit die Trennung von schulischem und lebensweltlichem Lernen in idealtypischer Weise auf.

Aus analytischem Interesse heraus soll in diesem Kapitel die Unterscheidung dieser ‚Lernspezies‘ jedoch fortgeführt werden. Dabei richtet sich der Fokus zentral auf das *schulische* Lernen und den damit verbundenen Bildungsbegriff, sowie dessen Kontextualität und Funktionalität. Unmittelbar damit verbunden ist die Frage danach, wie die Sozialform ‚Schule‘ zu beschreiben ist. In Anknüpfung daran soll dann das schulische Lernen zum Einen in seiner subjektiven Bedeutung für die Identitätsentwicklung von SchülerInnen betrachtet werden, zum Anderen an der gesellschaftlichen Realität gemessen werden. Abschließend heißt es, nach dem Bedarf an außerschulischen Lern-Alternativen zu fragen.

- Was ‚bilden‘ bedeuten kann -

Angesichts einer Vielzahl von Konzepten, scheint es schwierig oder gar unmöglich, ‚Bildung‘ zu definieren: „Bildung [ist] ein begriffliches Konzept, mit unkalkulierbaren sozialen Folgewirkungen, das umso mehr verschwimmt, je genauer wir es zu bestimmen versuchen. [...] Sicher scheint nur: Bildung ist immer etwas anderes.“ (Wiek 2005, 61) Dem zum Trotz sei ein Versuch auf dem vielleicht kleinsten gemeinsamen Nenner gewagt<sup>114</sup>: SchülerInnen zu *bilden*, meint demnach, sie bei der subjektbezogenen prozesshaften Aneignung ihrer je spezifischen Umwelt und bei der individuellen reflexiven Verarbeitung der daraus hervorgehenden Erfahrungen zu unterstützen (vgl. Huber 2000). In anderen Worten: Die Schule kann SchülerInnen lediglich *Angebote* zur Selbst-Bildung<sup>115</sup> machen, in dem sie SchülerInnen Möglichkeiten bietet, selber zu handeln, verantwortlich zu entscheiden (vgl. von Hentig 2000); ihnen Raum gewährt, soziale, normative und sinnstiftende Orientierungen zu entwickeln und biografische Perspektiven zu formulieren; für sie Gelegenheiten bereithält, die individuellen Kompetenzen zu erproben und somit Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen; Anlässe schafft, sich in Selbst-Reflexion bzw. Selbst-Reflexivität zu üben und so das für sich das Verhältnis

---

<sup>114</sup> An dieser Stelle ist es weder möglich, noch gewollt, den Diskurs zum Begriff der ‚Bildung‘ in Gänze oder auch nur im Ansatz abzubilden. Entsprechend zufällig ist die hier verwendete Literaturliste.

<sup>115</sup> Um mehr begriffliche Klarheit zu erzeugen, ist es wichtig, ‚Bildung‘ mit Blick auf den Wortstamm ‚bilden‘ um die Vorsilbe ‚selbst‘ zu ergänzen, denn „eine Form, die mir ein anderer aufprägt, macht mich nicht zum Gebildeten, sondern zu einem Gebilde“ (von Hentig 2000, 11).

von Selbstbezug und Weltbezug zu beleuchten (Marotzki 1996, 29). Kurz, wo stehe ich in der Welt, was kann ich und was will ich?

SchülerInnen *auszubilden* oder zu *qualifizieren*, bedeutet dagegen, ihnen Wissen zu vermitteln, ihr persönliches Denkvermögen systematisch zu trainieren, ihren Lernprozess und –erfolg zu kontrollieren und zu sanktionieren. In Abgrenzung zu dem Begriff der Qualifikation sollte Bildung in obigem Sinne also in ein schulisches Lernen einfließen, das „auf Authentizität und Individualität, auf Selbstbestimmung und moralische Verantwortung jeden Schülers gerichtet ist“ (Sturzbecher / Hess 2002, 155) und das über eine „effiziente Bereitstellung von Wissen durch Fachexperten im Rahmen der Unterrichtsgestaltung“ (ebd., 156) hinausgeht. Folglich zählt zu den Inhalten schulischen Lernens neben der allgemein formalen Wissensvermittlung, der Qualifizierung von SchülerInnen, ebenso deren individuelle, persönlichkeitsbildende Vorbereitung auf gesellschaftliche Anforderungen und Verhältnisse, deren biografische Bewältigung auf die Entwicklung und Stärkung von Selbständigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen baut. Bildung, so Fthenakis, besteht im Kern daraus, „Schwierigkeiten als Herausforderung zu betrachten, an die man mit Zuversicht und Verantwortung herangeht, und dabei ein Gefühl für soziales Engagement und Widerstandsfähigkeit zu entwickeln“ (Fthenakis 2005, 73). Qualifikation und Bildung sind keineswegs automatisch aneinander gekoppelt: Ebenso wie der Erwerb von Wissen und die Aneignung von Fähigkeiten ohne einen persönlichen Zugewinn an Bildung erfolgen kann, kann die Selbst-Bildung ohne einen konkreten Erkenntniszuwachs auskommen (Marotzki 1996, 29). Denn im Gegensatz zur Qualifizierung muss Bildung als fortlaufender Prozess gedacht werden, und nicht etwa als ein terminlich fixiertes, zu erzielendes Ergebnis (vgl. Mack 2000).

- *Die Schule: Ein soziales Gebilde zwischen Institution und Organisation* -

Entsprechend wichtig ist es, zwischen dem schulischen *Angebot*, Kinder und junge Menschen zu *bilden*, und dem gesellschaftlichen *Auftrag* an Schule, sie zu *qualifizieren*, *auszubilden*, zu unterscheiden (Huber 2000, 30). Neben der *Qualifikation*, die in der Regel in den Erwerb von Bildungstiteln mündet, übernimmt die Schule die Funktionen der *Selektion* und der *Legitimation* (vgl. Fend 1981). Diese bestehen darin, einerseits zukunftsbezogen biografische und berufliche Chancen zu verteilen, andererseits die daraus resultierende soziale Ungleichheit gesellschaftlich zu rechtfertigen. Auf diese Weise dient Schule der gesellschaftlichen Stabilisierung.

Die Realisierung der gesellschaftlich festgelegten und legitimierten Funktionen der *Organisation* ‚Schule‘ erfolgt in Form eines zielgerichteten und auf Dauer angelegten Handelns, das arbeitsteilig systematisiert und geplant gestaltet wird. Die sozialen Beziehungen zwischen den Organisationsmitgliedern, vorrangig Lehrende und Belehrte, sind so angelegt, dass sie innerhalb eines hierarchischen Gefüges qua formal geregelter Aufgaben und Kompetenzen, spezifischer Rollen und Interessen interagieren. So vereinen sich in den Händen der Lehrenden „Informations-, Aufsichts- und Sanktionsmonopole“ (Fend 1981, 253). Das Wissensgefälle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist nicht nur Basis der Interaktion, sondern fungiert zugleich als Legitimation dieser ungleichgewichtigen, zeitlich begrenzten und instrumentalisierten Beziehungen (vgl. Nölle 1995). Die „informative Abhängigkeit“ (Fend 1981, 105) wird zum Dreh- und Angelpunkt innerschulischer Machtverhältnisse.

Doch nicht allein die sozialen Beziehungen sind funktional geregelt, auch die Arbeits- und Austauschbedingungen, sprich die Lernprozesse, folgen einer funktionalen Systematisierung: Curricula und Unterrichtsorganisation orientieren sich an Prinzipien der Wissenschaft(lichkeit), zielen auf eine größtmögliche Lerneffektivität ab, sind rational und ökonomisch konzipiert und didaktisch in Unterrichts-/Zeiteinheiten zerlegt (vgl. Hornstein, 1990). Unter diesem Gesichtspunkt repräsentieren Schulen „für den Prozess der Humanentwicklung unter modernen Lebensbedingungen unverzichtbare Lernfelder. An keinem anderen Ort werden die Leistungsmöglichkeiten des heranwachsenden Menschen so systematisch entfaltet und Formen der Aufgabenbewältigung eingeübt.“ (Fend 1997, 61)

Die Art und Weise, wie Schule die sozialen Beziehungen und Rollen ihrer Mitglieder ordnet, den sozialen und materiellen Austausch unter ihnen regelt, Machtpositionen zuweist, Belohnungen wie Sanktionen verteilt, bestimmt die Schnittstelle von *Organisation* und *Institution*. Momente einer Institution weist die Schule aber auch dort auf, wo sie ihrem Auftrag nach nicht nur Wissen vermitteln soll, sondern *erstens* im Sinne eines umfassenden, ganzheitlichen, aber ebenso unspezifischen und daher planvoll nur erschwerten zu realisierenden Bildungsbegriffes SchülerInnen *Bildungs-Angebote* machen soll (s. o.). Und wo sie *zweitens* zum Ort gesellschaftlich kontrollierter und veranstalteter *Sozialisation* (Fend 1981, 9), mit dem Ziel, junge Menschen gesellschaftlich handlungsfähig zu machen (vgl. Huber 2000), erklärt wird. In diesem Verständnis, offenbart sich der „Doppelcharakter von Integration und Individuation“ (Hurrelmann 1993, 106). Gemeint ist zum Einen die gesellschaftliche Eingliederung des/der Einzelnen entlang allgemein geteilter Werte, Einstellungen, Ideologien, Symbole etc., zum Anderen die Ausformung einer persönlichen Identität unter Vorgabe avisierten Entwicklungsziele. Die Bedeutung der Schule ist in diesem Zusammenhang nicht zu über-, aber auch nicht zu unterschätzen, da „das Beeinflussungspotential der Schule [...] um so größer [ist], je sozial erwünschter jene Güter sind, die nur sie vermitteln kann“ (Fend 1981, 103).

- *Schulisches Lernen als Vehikel der Identitätsbildung?! -*

„In der Regel bin ich hier am Oberstufen-Kolleg. Auch wenn ich Freistunden habe, gehe ich nicht woanders hin, sondern nutze meine Zeit, um hier zu arbeiten oder auch um soziale Kontakte zu pflegen. Ich treffe mich mit Kollegiaten, Lehrern oder organisiere etwas. [...] Ich versuche, am OS-Leben teilzunehmen.“  
(Karl, 1)

Die Schule als spezielle Sozialform zwischen Institution und Organisation ist jedoch nicht nur ein Ort, an dem nach Alter und sozialer Herkunft relativ homogene SchülerInnenschaften unter Anleitung und Aufsicht von LehrerInnen aufgabenbestimmt interagieren, sie ist zugleich, wie es das Zitat von Karl illustriert, eine ‚soziale Arena‘ für Jugendliche. Bisweilen ist die Schule in den Augen der SchülerInnen mehr Treffpunkt als Bildungseinrichtung (Fuchs-Heinritz / Krüger 1991; Ullrich 1999). Hier werden Freundschaften geknüpft, Verabredungen getroffen, Austauschmöglichkeiten mit Gleichaltrigen gepflegt<sup>116</sup>. Kurz, in dieser Hinsicht of-

<sup>116</sup> Demnach erachten 64% der befragten 10 bis 18-Jährigen am Schulleben die Freundschaften für wertvoll. Zum Vergleich: 39% schätzen bestimmte Fächer, 23% die Möglichkeit, etwas zu lernen und 17% interessanten Unterricht (Zinnecker / Behnken 2002, 43).

fenbart sich der Lern- und Lebensort Schule „als organisierende Kraft moderner sozialer Netzwerke für Kinder und Jugendliche“ (Zinnecker / Behnken 2002, 64).

Angesichts des dortigen Geflechts sozialer Beziehungen erweist sich die Schule mit Blick auf die Förderung der *sozialen* Identitätsbildung als ein vielfältiges und komplexes Erfahrungs- und Erlebnisfeld, in dem SchülerInnen in spezifischen Rollenkonstellationen verschiedene Fähigkeiten erproben und unterschiedliche Aktivitäten aufnehmen können (Nölle 1995, 27). Doch, wie steht es um die Entfaltung der *personalen* Identität? Nach Ninas Erfahrung gehen kognitiver Erkenntniszuwachs und persönliche Entwicklung prinzipiell Hand in Hand: „*Im OS erfahrener inhaltlicher Stoff führt zu kleineren Umbrüchen im Denken. Ich hoffe auf solche Effekte. Denn, wenn dies nicht passieren würde, dann hätte Schule diese Funktion bereits aufgegeben.*“ (Nina, 13) Ist dem auch allgemein so, kann man schulisches Lernen als „Bereitstellung eines Arsenalen persönlichen inneren Wachstums“ (Baacke 1999, 273) werten. Weil Schule „immer auf *Menschen in Entwicklung*“ (Fend 1997, 2) trifft, ist es daher im Grunde unerlässlich, die individuellen Ressourcen der SchülerInnen dahingehend zu fördern, weiterzuentwickeln, zu ergänzen, dass sie diese für ihre persönliche Lebensgestaltung nutzen können. Wird, so muss man jedoch fragen, unter den gegebenen Bedingungen schulischen Lernens die Schule von den SchülerInnen als Ort der Selbstentfaltung (Zinnecker / Behnken 2002, 19) wahrgenommen? Bietet sie ihnen ausreichend Begleitung und Unterstützung für sinn-orientierte Entscheidungen und lebensweltliche Reflexionen? Nutzt und integriert sie das Potenzial von Kindern und Jugendlichen (Bohnsack 1991, 21)? Ist die Schule nach wie vor der wichtigste „Arbeitsplatz im Jugendalter“ (Hurrelmann 1988, 33) oder nicht mehr als eine „unvermeidliche Durchgangsphase im Lebenslauf“ (Nölle 1995, 45)?

Wie auch immer das Urteil im Einzelfall ausfallen mag, so fraglos ist doch, dass die Schulzeit zwar in dominanter Weise die Jugendphase strukturiert, dies aber nicht automatisch mit einer biografischen Bedeutsamkeit dieser Zeit für die Einzelnen gleichgesetzt werden kann. Im „Spannungsverhältnis von (instrumentellen) Leistungsanforderungen und (selbstreflexiven) Sinnfragen“ (Melzer / Hurrelmann 1990, 39) erleben SchülerInnen schulische Inhalte kaum in ihrer lebensgeschichtlichen Sinnhaftigkeit, dagegen um so mehr in ihrer qualifikatorischen Funktionalität (Fuchs-Heinritz / Krüger 1991). Da sich ihnen im schulischen Alltag nur wenig Gelegenheiten für aktuell persönlich bedeutsame Lernerfahrungen bieten und selten direkt verwert- bzw. anwendbare Ressourcen für die eigene Lebensführung dabei sind, wird das schulische Lernen für die Entwicklung der eigenen Identität eher bedeutungslos<sup>117</sup>: „Die heutige, auf Fachunterricht zentrierte Schule [spielt] in den Lebenszusammenhängen und für die Alltags- und Lebensbewältigung einer immer geringere Rolle. Sie hilft faktisch immer weniger mit, sich im Leben zurechtzufinden und mit dem Leben klarzukommen.“ (Krafeld 2000, 40)<sup>118</sup> Und der Verweis auf eine zukünftige Sinnggebung im aktuellen Lernen, sowie das Ver-

<sup>117</sup> Fehlende Anwendungs- und Subjektbezüge im schulischen Lernen werden auch von LehrerInnen wahrgenommen, nur die Perspektive ist eine andere: Sie diagnostizieren bei den SchülerInnen (besonders in der Sekundarstufe 1) einen „Verlust an Realitätserfahrung und realer Verantwortung“ (Fend 1998, 17).

<sup>118</sup> Der empirische Gehalt dieser Beobachtermeinungen lässt sich zum Beispiel daraus speisen, dass SchülerInnen die Motivation für ihr schulisches Engagement am ehesten aus einer längerfristigen Qualifizierungsperspektive (Hochschulstudium) schöpfen (vgl. Kap. 4.2), dass SchülerInnen in relativ großer Zahl lebenswichtiges Lernen in außerschulischen Kontexten ansiedeln (vgl. Kap. 4.2, Kap. 3), dass der Ruf nach berufs- und biografieorientierendem Lernen lauter wird (vgl. Kap. 7).

trösten auf spätere *Selbst*-Erfahrung im Beruf – so die „ihnen durch Eltern und Lehrer angebotenen Deutungsmuster“ (Hurrelmann 1983, 49) – ersetzt auch keinen Eigen-Sinn<sup>119</sup>.

Verstärkt wird diese Subjektneutralität schulischen Lernens, der Effektivitätssteigerung und Leistungskontrolle geschuldet, zusätzlich durch eine Beschränkung auf fachliches Lernen, leicht abzufragende Inhalte, formalisierte Lehr- und Lern-Routinen. Dies hat *allgemein* eine Trivialisierung schulisch vermittelten Wissens zur Folge, *speziell* hat es Langeweile im Unterricht zum Ergebnis<sup>120</sup>. So wie sich Schule auf diese Weise immer mehr von ihren SchülerInnen entfremdet, nehmen diese in Reaktion darauf in unterschiedlich starkem Maße eine indifferente bis distanzierte Haltung zur Schule ein. „Bildung erscheint den Jugendlichen im Gegensatz zur Freizeitgestaltung nicht als Gegenstand eigener Interessen und eigenen Engagements.“ (Pörnbacher 1999, 172) Parallel dazu wächst der Leistungsdruck auf SchülerInnen, während das Leistungsvermögen sinkt<sup>121</sup>. Das „Lernen durchzuhalten ist wohl eine der zentralen Schlüsselqualifikationen, die die Schule heute vermittelt“ (Fend 1997, 137), die zu erwerben nicht allen SchülerInnen gleichermaßen möglich ist. Im Angesicht von Überforderung und Lernkrisen wird Schule zur Last. Schulunlust, Stress und fehlende Lernerfolge verhindern nicht nur ein positives Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit und Kompetenz, sondern verstärken potenziell Erfahrungen von Hilflosigkeit und Fremdbestimmtheit (Hess / Sturzbecher 2002, 38). Eine positive Identifikation mit Schule als Institution wird behindert oder gar blockiert. Und mit dem Verlust affektiver Bindungen an die Schule<sup>122</sup> (vgl. Fend 1998) schwinden deren Möglichkeiten, die SchülerInnen emotional und intellektuell zu erreichen, Einfluss auf sie und ihre schulische Laufbahn zu nehmen.

Die Akzeptanz von Schule bei SchülerInnen ist jedoch so etwas wie ein Minimalkonsens, auf den LehrerInnen für das pädagogische Gelingen ihrer Lehranstrengungen<sup>123</sup> angewiesen sind (Nölle 1995, 22). Um diesen zurückzugewinnen, mag es hilfreich sein, die Perspektive der SchülerInnen auf schulisches Lernen einzunehmen, um auf diese Weise die persönliche und gesellschaftliche Kontextualität ihres Handelns besser verstehen und im Unterricht berücksichtigen zu können: „Was in der Schule als zunehmende Auffälligkeiten und Disziplinstörungen, als Mangel an Lernbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit und Belastungsfähigkeit, an sinkenden Leistungen wahrgenommen wird, das ist sicherlich alles *auch* zu sehen als Reaktionsmuster von Schülerinnen und Schülern auf den Funktionsverlust von Schule im Hinblick auf Übergänge in die Erwerbsarbeit.“ (Krafeld 2000, 37) Während hier noch auf der Grundlage tradierter Normalitätskonzepte – Schule als vorbereitende und regelnde Instanz für das Er-

---

<sup>119</sup> Das Verständnis von ‚Eigen-Sinn‘ zielt ab auf die individuelle, gegenwärtige Erfahrung immanenter Sinnhaftigkeit (schulischen) Lernens, losgelöst von Zweckbestimmtheit und Funktionalität.

<sup>120</sup> Und, weil „Langeweile die ärgste Sünde des Unterrichts überhaupt“ (Krüger 1993, 92) ist, gereicht sie SchülerInnen häufig genug als Grund, diesen zu schwänzen (Sturzbecher / Hess 2002, 166).

<sup>121</sup> 80% der Sekundarschullehrer sind der Ansicht, dass immer mehr SchülerInnen höhere Schulen ohne entsprechende Eignung besuchen (Kanders u.a. 1996, 92). In den Worten von J. Baumert, Leiter der ersten Pisa-Studie: „Die Latte hängt bei uns so hoch, dass viele Schüler lieber drunter durchkriechen als drüberzuspringen.“ (ders. zit. n. Kahl 2005, 102)

<sup>122</sup> Haben 1962 noch 73% der SchülerInnen nach eigenem Bekunden Freude an der Schule, sind es 1991 nur noch 32%. Etwa 55% empfinden zumindest *teilweise* Spaß an der schulischen Ausbildung (vgl. Fend 1998, 29 ff.).

<sup>123</sup> „Das Schwierige am Unterricht ist die Tatsache, dass er sich an Schüler wendet.“ (Hornstein 1990, 10)

werbsleben, Erwerbsarbeit als Pforte zur Erwachsenenwelt und zugleich Instrumentarium gesellschaftlicher Partizipation (s. Kap. 3.1) – unterrichtet wird, sind die Lebensverhältnisse und -perspektiven von SchülerInnen längst diverser, die Lernbedürfnisse und -notwendigkeiten andere. In diesem Lichte erscheint der Bildungsauftrag der Schule jedoch als eine „Mischung also aus gesellschaftlicher Funktionalisierung und [...] gesellschaftlicher Belanglosigkeit“ (Hornstein 1990, 191). „Die Krise des Arbeitsmarktes ist längst auch zur Krise der Schule geworden.“ (Krafeld 2000, 37)

Wenn Schule so gesehen, zwischen erlebter Sinnlosigkeit und erfahrener Überforderung, weiterhin wie eine Planwirtschaft funktioniert, in der es vor allem um Sollerfüllung nach Lehr- und Stundenplänen geht und das Lernen auf Vorrat im Vordergrund steht (Grönwoldt 1999), wird sie immer weniger Bildungsort und immer mehr bloßes Instrument zur Erlangung qualifizierender Abschlüsse sein (Hurrelmann 1993; Fend 1998).

#### *- Schulisches Lernen auf dem Prüfstand der Realität -*

Im Bild bleibend, betrachten SchülerInnen ihr schulisches Engagement als eine Form der Erwerbsarbeit, für die sie mit entsprechenden Noten und Abschlüssen entlohnt werden und welche sie im weiteren Leben eintauschen können (Melzer / Hurrelmann 1990). Nur gegen was? Im Zeitalter hoher (Jugend-)Arbeitslosigkeit herrscht kaum qualifikatorische Währungsstabilität, sondern Inflation. Ursächlich hierfür ist eine steigende Nachfrage nach gehobenen Abschlüssen, mit ihr aber auch ein wachsendes Angebot an derartigen Bildungszertifikaten am Markt und eine zunehmende Konkurrenz um ein verknapptes Angebot an Ausbildungsstellen und Arbeitsplätzen. Angesichts dieser (Aus-)Bildungs- und Arbeitsmarktlage sinken die Verwertungschancen des angehäuften Bildungskapitals. Der Erwerb von Qualifikationen bzw. Zertifikaten und deren Vermarktung sind also zweierlei. „Bildungsabschlüsse sind nicht alles, aber ohne sie ist alles nichts“ (Golisch 2002, 185). Die Forderung nach mehr Qualifizierung entpuppt sich in dieser Situation als „ungezieltes Allheilmittel“ (Krafeld 2000, 38). Denn, „wenn alle auf Zehenspitzen stehen, sieht keiner weiter. Vielleicht.“ (Gross 2000, 62) Das ‚Gütesiegel‘ Abitur ist längst inflationär geworden und wird bisweilen schon dort vorausgesetzt, wo früher noch ein einfacher Real- oder gar Hauptschulabschluss ausreichte. Damit reduzieren sich die Arbeitsmarktchancen gerade für gering Qualifizierte, die ohnehin schon allgemein niedrig sind (Olk / Strikker 1990, 167), nochmals drastisch. Es kommt zu einer „Art Verdrängungswettbewerb von oben nach unten“ (Erdmann / Rückriem 1996, 20), in dem die AbsolventInnen mit mittleren und höheren Schulabschlüssen diejenigen mit Hauptschulabschluss bzw. ohne Abschluss auf niedrige Berufspositionen verweisen (Golisch 2002, 186ff.)<sup>124</sup>. Auch die Umkehrung kann der Fall sein, ist aber sicher nicht die Regel: Abitur oder allgemein Überqualifizierung kann zum (Ausbildungs-)Handicap geraten (Raab 1996, 66). Im Zeichen eines verstärkten Qualifizierungswettlaufs bei gleichzeitiger Qualifikationsinflation sortiert die Schule also vor allem aus, weniger vor.

Der Zusammenhang zwischen Schulabschluss und beruflicher Laufbahn ist folglich lediglich insofern noch gegeben, als hochwertige Bildungszertifikate das Spektrum an beruflichen

Möglichkeiten erweitern, niedrige dagegen einschränken<sup>125</sup>. Es werden allenfalls noch Chancen verteilt, Startbedingungen geschaffen, die mal mehr, mal weniger hilfreich für den Einstieg ins Erwerbsleben sind. Gesellschaftlich gesehen erleidet die Schule damit einen Funktionsverlust (s. o.), da das Beschreiten immer längerer Ausbildungswege zwar Voraussetzung, längst aber nicht mehr Garant für das Erreichen entsprechender beruflicher und sozialer Positionen ist (vgl. Rademacker 2000; Olk / Strikker 1990)<sup>126</sup>. Weil, wie die Pisa-Studie eindrücklich gezeigt hat, die schulischen Leistungen und Qualifikationen ihrerseits von der sozialen, kulturellen und nationalen Herkunft der Einzelnen, die heute immer noch über Bildungschancen und –beteiligung entscheidet, determiniert werden<sup>127</sup>, erschwert sich der Start ins Berufsleben für viele SchülerInnen. So geht die ‚Auslese der Besten‘ auf dem Arbeitsmarkt weiter. Das Versprechen, die eigenen (Beschäftigungs-)Optionen aufgrund vermehrter Qualifizierungsinvestitionen zu erweitern<sup>128</sup>, kann nicht mehr mit Sicherheit eingelöst werden: So gesehen „wurde das Konzept von Schule als Vorbereitung, Bedürfnisaufschiebung und Gegenwarts-Verzicht zugunsten einer einigermaßen sicheren (beruflichen) Zukunft fragwürdig“ (Bohnsack 1991, 12). Damit ist eine wesentliche Motivationsgrundlage schulischen Lernens verloren gegangen<sup>129</sup>. „In der Schule erfahren Jugendliche sich okkupiert in ihrer Zeit, beansprucht für Lernaufgaben, deren gesellschaftlich-kulturellen Nutzen sie nicht einsehen, und angestrengt für Ziele (...), die sie durch die Schule nicht erreichen können.“ (Thiersch 1983, 21) In anderen Worten ist die erlebte Sinnhaftigkeit von Zielen der schulischen (Aus-)Bildung zum *Einen* von deren prinzipieller Erreichbarkeit abhängig und der Möglichkeit, eigenständig und gezielt die Chancen zu deren Erlangen zu verbessern (Krafeld 2000, 63). Zum *Anderen* präsentieren sich Unterrichtsinhalte unter dem Gesichtspunkt zukünftigen ‚Mehrerts‘ als eine „merkwürdige Mischung aus Berufsbezogenheit und Ignorierung der Anforderungen, die

---

<sup>124</sup> Für den Berufseinstieg bedeutet das: „In der langfristigen Entwicklung ist der Zusammenhang zwischen erworbener Bildung und dem Statusniveau der beruflichen Erstplatzierung enger geworden.“ (Baumert / Klieme u.a. 2001, 325)

<sup>125</sup> Die so genannte „Engagementelite“ (Shell 2002, 20) umfasst eine Auswahlpopulation an SchülerInnen, die sich – potenziell mit dem Abitur in der Tasche – tendenziell eher zu den GewinnerInnen des Bildungssystems zählen kann; und nicht etwa zu den VerliererInnen, die mit niederwertigen oder keinen Bildungsabschlüssen auf den Arbeitsmarkt drängen und dort eine entsprechend eingeschränktere Wahl an Zukunftsoptionen haben.

<sup>126</sup> Um der Aussage die Spitze zu nehmen, sei auf die Einschätzung von Erdmann / Rückriem hingewiesen: „Zwar garantieren hohe Abschlüsse nicht per se einen „glatten Berufsverlauf“, aber sie erleichtern ihn erheblich, während Schulversagern schwere bis unüberwindliche Berufseingliederungsprobleme nahezu sicher sind“ (dies. 1996, 27).

<sup>127</sup> Die Bildungsexpansion in den 60er/70er Jahren hat zu einer zeitlichen Ausweitung der Schul-/Ausbildungszeiten geführt und das Bildungsniveau allgemein angehoben, nicht aber die herkunfts-/schichtbezogenen (Bildungs-)differenzen beseitigt (vgl. Baumert / Klieme u.a. 2001). Infolge eines qualifikatorischen Verdrängungswettbewerbs haben sich alte Benachteiligungen lediglich auf die je nächst höhere Ebene verlagert (Popp 1996). Beispielsweise existiert ein Zusammenhang von Schulform und sozialer Schichtung insofern, als Gymnasien vorwiegend von Jugendlichen aus Oberschicht und oberer Mittelschicht besucht werden (Shell 2002). Somit trägt das deutsche Bildungssystem dazu bei, Ungleichheitsstrukturen zu festigen, anstatt sie zu überwinden.

<sup>128</sup> Den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zum Trotz halten die SchülerInnen an der Bedeutung schulischer Abschlüsse für den späteren Lebenserfolg fest und bemühen sich um gute schulische Leistungen im Sinne einer (Berufs-)Chancen-Optimierung. In der Konsequenz sehen 73% der ostdeutschen, 56% der westdeutschen SchülerInnen in einer guten beruflichen Qualifikation eine erfolgsversprechende Voraussetzung für berufliche Erfüllung (Behnken 1991, 100).

<sup>129</sup> „Wenn es irrelevant wird, ob man sich anstrengt und gut ist, dann bricht insbesondere gegen Ende der Schulzeit eine wichtige Motivationsquelle zusammen.“ (Fend 1997, 136)

sich aus möglichen Anforderungen des Beschäftigungssystems oder der nächstfolgenden Ausbildungsstätte ergeben“ (Hornstein 1990, 191)<sup>130</sup>. Anstatt junge Menschen auf die Herausforderungen der nahen biografischen Zukunft adäquat vorzubereiten, vermittelt Schule „ein Wissen, von dem immer unklarer scheint, wofür man es eigentlich braucht – außer vielleicht dem Nachweis, daß man es sich mal angeeignet hat“ (Krafeld 2000, 40). Der Verwendungszweck des Gelernten ist ungewiss, der Anwendungszusammenhang nicht prognostizierbar. Der Sinn von Schule erschöpft sich nicht zuletzt aufgrund der Diskrepanz von schulisch vermittelten und vom Leben geforderten Wissen für viele SchülerInnen darin, gegenwärtige Lernanstrengungen auf sich zu nehmen, um ein Zertifikat zu erwerben, das über künftige Lebenschancen entscheiden soll. Entsprechend geraten Inhalte zum „Vehikel der Zensurengewinnung“ (Bohnsack 1991, 30) und das Ausbildungsinteresse erhält eine mehr formale und instrumentelle Prägung (s. o.). Die Erkenntnis, für eine erfolgreiche Lebensführung und einen befriedigenden Berufsverlauf Qualifikationen unterschiedlicher Art (vgl. Kap. 7) ansammeln zu müssen, mag im schulischen Kontext bislang vor allem theoretischer Natur sein, Eingang in die dortige Praxis hat sie nur an wenigen Stellen gefunden.

*- Außerschulisches Lernen als Alternative?! -*

Instrumentalisierung schulischen Lernens, Inflation von Bildungszertifikaten, Qualifikationsparadox sind sämtlich Indikatoren der Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheit, die durch eine zusätzliche Ungleichheit beim *außerschulischen* Bildungserwerb verschärft wird. Wenn es um Möglichkeiten geht, sich kulturelles und soziales Kapital anzueignen, wirken Schul- und Freizeitkarrieren zusammen (Büchner/ Krüger 1996; Baumert / Klieme u.a. 2001). Denn es besteht nicht per se eine Entscheidungspluralität und Multioptionalität für alle SchülerInnen gleichermaßen. Vielmehr bestimmen sich die individuellen Ressourcen und Chancen nach Handlungsfeldzugängen, welche ihrerseits vom Bildungsniveau der Einzelnen abhängen (Pörnbacher 1999, 187; Shell 2002) – ein scheinbar kaum oder nur schwer zu durchbrechender Teufelskreis.

(Aus-)Bildungsbiografien sind nicht mehr notwendig an die Schule gebunden. Die freizeithen Lernpotenziale, wie sie sich zum Beispiel im Jobben bieten, sind nur ein Indiz dafür, „wie viel gesellschaftlich relevantes Lernen inzwischen außerhalb der Schule stattfindet“ (du Bois-Reymond 2000, 241). Diese Art des Lernens, das sich in allgemein gesellschaftlichen sowie in spezifisch jugendkulturellen Kontexten vollzieht, unterscheidet sich essenziell von einem vorwiegend formellen, instrumentellen schulischen Lernen (vgl. Kap. 4.5). Die Jugendlichen erfahren dieses außerschulische Lernen nämlich als ein Lernen in Eigenregie, als eines, das informell erfolgt und vor allem intrinsisch motiviert ist, sei es wie im Fall des Jobbens für mehr Konsum oder für mehr (finanzielle) Unabhängigkeit (s. Kap. 3.3). Das Wissen, das sie sich auf diesem Wege aneignen, erweist sich ihnen als aktuell und perspektivisch brauchbar für neue Lern- und Lebensformen. Nicht zuletzt, weil es in Gestalt so genannter Schlüsselqua-

<sup>130</sup> So attestieren 36% der GymnasiallehrerInnen dem schulischen Wissen insofern eine mangelnde (berufliche) Verwertbarkeit, als sie meinen, dass ihre SchülerInnen vieles lernen würden, was sie später im Berufsleben gar nicht benötigen. 44% sind diesbezüglich unentschieden (Kanders u.a. 1996, 77). „Wobei offen bleiben muss, ob ihre skeptische Haltung gegenüber dem Nutzwert des Gelernten kritisch unterlegt ist oder im Hinblick auf eine bewusste Zweckfreiheit gymnasialen Lernens ausdrücklich befürwortet wird.“ (ebd.)

lifikationen daher kommt: „Kompetentes Zeitmanagement oder Organisationswissen, die Fähigkeit zu Teamwork, „zeitgemäße“ Planungs- und Konfliktlösungskompetenzen, der angemessene Umgang mit Informationssystemen und Beratungsangeboten, ein sozialverträgliches Durchsetzungsvermögen etc.“ (Büchner / Krüger 1996, 214)<sup>131</sup>. Es sind diese außerschulisch erworbenen Qualifikationen, die dem Konzept der „employability“ (du Bois-Reymond 2000, 240) gemäß SchülerInnen fit für die Anforderungen der Berufswelt machen<sup>132</sup>. Da auch Jugendliche spüren, „dass die *Spannung zwischen formellen und informellen Lernformen in avancierten Wissensgesellschaften zunimmt und die Krise der ‚alten Schule‘ verschärft*“ (ebd., 241), lassen sie unter Umständen „die Schule links liegen, indem sie sich dort nur die unverzichtbaren Qualifikationsnachweise holen, im übrigen aber ihre Lernenergien in außerschulische Bereiche verlagern“ (ebd., 244). Dieser Trend zum autonomen, weil eigenverantwortlich und selbst bestimmt gewählten berufs- und lebensqualifizierenden außerschulischen Lernen, der das intentionale und instrumentelle schulische Lernen auffängt und kompensiert, verschärft die Perspektivlosigkeit der Schul-Pädagogik: „Denn wenn der Pädagogik Vorstellungen von Zukunft abhanden kommen, wenn Pädagogik zwar nach wie vor sagen kann, „wo’s langgehen soll“, aber immer weniger sagen kann, „wo’s denn tatsächlich – mit einigermaßen Aussicht auf Erfolg – auch langgehen kann“, dann bricht letztlich der Kern ihrer Legitimation zusammen.“ (Krafeld 2000, 63)

Die geschilderten Zusammenhänge von Bildung, Qualifizierung, schulischem und außerschulischem Lernen dienen als Grundlage für das Verständnis der empirischen Ergebnisse, die im Folgenden präsentiert werden.

#### **4.2 Evaluative und motivationale Betrachtungen der schulische Ausbildung**

Wesentlicher Bestandteil jugendlicher Realität ist die schulische Ausbildung. Ob die Oberstufen-SchülerInnen diese dem Jobben (und anderen Aktivitäten) vor- bzw. nachordnen oder die beiden Handlungsfelder als gleichrangig behandeln, soll Gegenstand dieses Kapitels sein. Festgemacht wird der Stellenwert von Schule im Leben des/der Einzelnen an der alltäglichen Lernpraxis (s. Kap. 4.3). In diesem Falle heißt das, den Zusammenhang zwischen ausbildungsbezogenen Bewertungen, Motiven und Handlungsorientierungen zu beleuchten. Dabei gilt es nicht allein die Wechselwirkung dieser *evaluativen und motivationalen Haltungen* untereinander und miteinander zu analysieren, sondern auch jeweils die schulspezifischen Be-

---

<sup>131</sup> Das Ausmaß, in dem die Jobs von SchülerInnen dieses Qualifizierungspotenzial wirklich bieten, ist sicher ebenso verschieden, wie das Ausmaß, in dem SchülerInnen dieses Potenzial real nutzen.

<sup>132</sup> „Jugendliche sollen sich berufliches Bildungs- und sozialpsychologisches Kapital in solchen Mengen und Mischungen aneignen, dass sie später von Arbeitsmarkt konsumierbar sind.“ (du Bois-Reymond 2000, 240)

sonderheiten festzuhalten, die Abhängigkeit von personengebundenen Faktoren zu beschreiben und Parallelen zu den Maximen der Lebensführung zu ziehen.

Zunächst stellen sich im ersten Teil des Kapitels grundsätzliche Fragen danach, ob die SchülerInnen schulischen Belangen Priorität vor anderen Aufgaben einräumen oder, ob sie diese, wenn die situativen Gegebenheiten es ‚verlangen‘, hintanstellen bzw. sich gegebenenfalls gar eigenständig vom Unterricht ‚befreien‘. In diesem Zusammenhang soll auch der Bedeutungsverlust der schulischen Ausbildung in der Alltagspraxis und für die Biografie der befragten SchülerInnen sowie die damit einhergehenden Zweifel an der Kernfunktion von Schule thematisiert werden. Zum Einen mit Blick darauf, inwieweit diese SchülerInnen in anderen, außerschulischen Kontexten für sich ein größeres, lebensrelevanteres Qualifizierungspotenzial sehen, und zum Anderen hinsichtlich der (mangelnden) Attraktivität von Schule als Aufenthalts- und Lebensort. (I)

Der zweite große Teil des Kapitels bezieht sich auf die schulbezogenen Motivationen, die allein bei den *KollegiatInnen* abgefragt wurden. Diese Motive können als evaluative Indikatoren für die individuelle Wertschätzung von Schule herangezogen werden. Dabei wird im Folgenden danach gefragt, ob die KollegiatInnen im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung das Nahziel ‚Abitur‘ im Blick haben oder sich auf das Fernziel ‚Studium‘ konzentrieren. Und weiter, inwiefern für andere, unabhängig von den qualifikatorischen Ambitionen, das Ziel einfach darin besteht, die Ausbildung nach Kräften in möglichst kurzer Zeit zu absolvieren – falls sie diese nicht, wie manche entweder als Passage, deren Dauer von der Chance auf einen Job, für den sie eben keine Hochschulreife benötigen, abhängt, betrachten, oder als eine Alternative, sei es zur Arbeitslosigkeit, sei es zu anderen Schulen, einstufen. (II)

## I

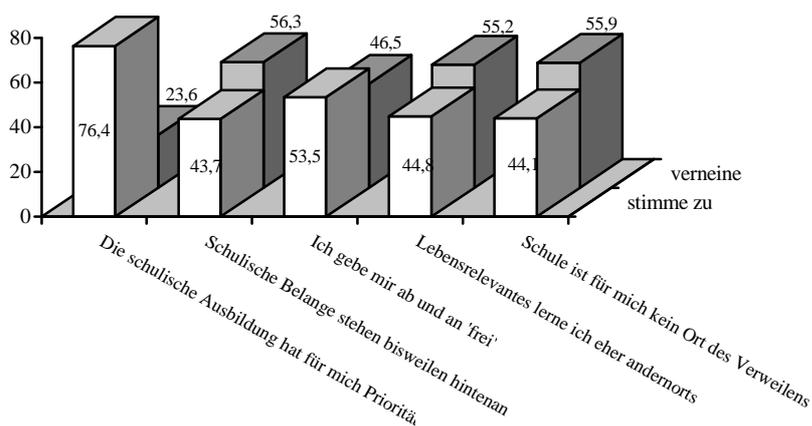
- 45% aller SchülerInnen stellen den (lebenspraktischen) Sinn und Zweck von Schule infrage -

*„Ich habe für mich ganz viele Fragen, ganz viele Interessen und ganz viel, was ich lernen will und erlebe sehr oft in den Kursen den Konflikt, dass ich diese Fragen gar nicht einbringen kann und die offensichtlich keinen Platz haben. Da besteht ein Curriculum, welches einfach nur abgehandelt werden muss. Ich lerne etwas ganz anderes, was ich nicht unbedingt für mich als wichtig erachte. Ich möchte für Jetzt und Hier etwas lernen und nicht, weil es dann in der Universität gefragt ist.“* (Nina, 8)

So wie Nina erleben insgesamt 45% der befragten Oberstufen-SchülerInnen in ihrem Schulalltag immer wieder den Widerspruch von eigener Wiss-Begierigkeit auf der einen und deren mangelhafter Befriedigung im Unterricht auf der anderen Seite. Sei es, weil die eigenen Fragen ignoriert werden, sei es, weil die Antworten nicht auf die Lebensrealität ‚passen‘. Damit ziehen sie den lebenspraktischen ‚Mehrwert‘ schulisch vermittelter Inhalte in Zweifel – in der Annahme, lebensrelevantes Wissen sich ohnehin besser in anderen, außerschulischen Kontexten aneignen zu können (vgl. Grafik 53). Dieser verbreiteten Skepsis am Sinngehalt der schulischen Ausbildung zum Trotz bekunden etwa drei Viertel der *erwerbstätigen*<sup>133</sup> SchülerInnen,

<sup>133</sup> Um eine Einschätzung zu der Priorität von Schule wurden nur die *erwerbstätigen* SchülerInnen gebeten. Allerdings repräsentiert die *allgemeine* prozentuale Verteilung zu den anderen Aussagen im Wesentlichen die Verteilung in Abhängigkeit der Variable ‚Erwerbstätigkeit‘, nicht zuletzt aufgrund der hohen Erwerbsquote von 75,6%. Daher scheint es gerechtfertigt zu sein, die Werte innerhalb einer Grafik nebeneinander zu stellen. Ein Blick auf Grafik 3 erlaubt die *allgemeine* Zustimmung zu den Aussagen mit der der *JobberInnen* direkt zu vergleichen, mit dem Ergebnis nur geringfügiger Unterschiede zwischen beiden.

die schulische Ausbildung habe *Priorität* vor anderen Aktivitäten. Zugleich gestehen 44% der SchülerInnen von *Gymnasium* und *Gesamtschule*<sup>134</sup>, dass sie schulische Belange bisweilen hintanstellen. Für 53,5% *aller* befragten SchülerInnen kann dies gewissermaßen in der Konsequenz (s. u.) auch bedeuten, sich gegebenenfalls eigenhändig ‚unterrichtsfrei‘ zu geben. Und weitere 44,1% der *GymnasiastInnen* und *GesamtschülerInnen* geben an, dass ihnen die Zeit fehle, sich länger als nötig in der Schule aufzuhalten<sup>135</sup>.



Grafik 53: Stellenwert der schulischen Ausbildung in %

Zusammenfassend kann man feststellen, dass ein Großteil der SchülerInnen Schule als Lern- und Aufenthaltsort nicht sonderlich schätzt und sich daher außerhalb von Schule in diesem Sinne adäquate Kontexte selbst erschließt. Was bleibt, ist der Widerspruch zwischen dem mehrheitlichen Bekenntnis zur *Vorrangigkeit* schulischer Aktivitäten – und zwar seitens der erwerbstätigen (!) SchülerInnen – und deren vielfach praktizierter *Nachrangigkeit*. Hinter diesem Paradox steckt, so ist zu vermuten, die Diskrepanz von *kognitiven Handlungsorientierungen* und *alltagspraktischen Handlungsmustern*.

- *Regelschulen ‚produzieren‘ mehr Zweifel an der Relevanz schulisch vermittelten Wissens* -

Ein differenzierteres Bild der Schule und des schulischen Lernens aus der Perspektive der SchülerInnen und zugleich ein vielschichtigeres Abbild schulischer Wirklichkeiten erhält man, wenn man die Aussagen zum Stellenwert von Schule in ihren *evaluativen Nuancen*<sup>136</sup> und *schulspezifischen Besonderheiten* betrachtet.

Übereinstimmend siedeln je 78% der erwerbstätigen SchülerInnen vom Oberstufen-Kolleg und vom Gymnasium die *Priorität bei der Schule* an. Dabei vertreten die KollegiatInnen diese Position sehr viel entschiedener, da von ihnen rund 41%, von den GymnasiastInnen aber nur etwa 29%, hier ganz klar den Akzent setzen. In einer ähnlichen Deutlichkeit stimmen dem 37% der jobbenden GesamtschülerInnen zu, insgesamt jedoch ‚nur‘ 67,4%.

<sup>134</sup> Dieses Statement wurde lediglich GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen zur Bewertung vorgelegt.

<sup>135</sup> Auch zu dieser Aussage konnten *nur* die SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule Stellung nehmen.

<sup>136</sup> Die persönliche Bewertung der Aussagen erfolgte anhand einer Skala von eins bis vier (1 = trifft voll zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft gar nicht zu).

„Die schulische Ausbildung hat für mich Priorität.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	40,9%	37,2%	15,9%	6,1%
Gymnasium	28,7%	49,1%	17,6%	4,6%
Gesamtschule	37,0%	30,4%	28,3%	4,3%

Tabelle 6: Antwortverhalten der (erwerbstätigen) SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Obgleich die Meinungen von (erwerbstätigen) GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen hinsichtlich der Vorrangigkeit schulischer Belange auseinander gehen, wie Tabelle 1 gezeigt hat, herrscht mit Blick auf deren *situationsabhängige Handlungs-Nachrangigkeit* (vgl. Tabelle 7) weitgehend Einigkeit. Allgemein befinden nämlich die Einen wie die Anderen in ähnlichem Maße die Aussage, dass schulbezogene Aufgaben vorübergehend anderen Anforderungen nachgeordnet werden, als zutreffend (Gym: 45%; Ges: 40,4%). Während die GymnasiastInnen sich mit dieser Praxis vor allem *tendenziell* identifizieren (32,1%) bzw. *nicht* identifizieren können (38,6%), bejahen *und* vor allem verneinen die GesamtschülerInnen ein solches Vorgehen sehr viel *dezidiierter*.

„Schulische Belange müssen bisweilen hinten anstehen, wenn mir was dazwischen kommt.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Gymnasium	12,9%	32,1%	38,6%	16,4%
Gesamtschule	17,5%	22,8%	31,6%	28,1%

Tabelle 7: Antwortverhalten der SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule

Eine konkrete Variante praktizierter Nachrangigkeit verkörpert das Handlungsmuster *eigen-initiativer und eigenverantwortlicher ‚Befreiung‘ vom Unterricht* (s. Tabelle 8). Am stärksten verbreitet ist ein solches Muster unter den KollegiatInnen (57,5%), am wenigsten unter den GesamtschülerInnen (45,6%). Die Schar der GymnasiastInnen ist diesbezüglich geteilter Ansicht: Die eine Hälfte von ihnen gibt an, sich ab und an mal ‚frei‘ zu nehmen, die andere Hälfte distanziert sich von einer solchen Praxis. Unabhängig von der Schulform ist den SchülerInnen gemein, dass sie sich überwiegend mit ihrem Antwortverhalten zu dieser Aussage im ‚Mittelfeld der Vagheit‘ bewegen, also zwischen *tendenzieller* Zustimmung und *tendenzieller* Ablehnung lavieren. Schulspezifisch gesehen, fällt die *eindeutige* Zustimmung bei KollegiatInnen und GymnasiastInnen mit 18% bzw. 17% mehr als doppelt so hoch aus wie die der GesamtschülerInnen (8,8%). Vergleichsweise um so vehementer lehnen eben jene dieses Handlungsmuster *deutlich* ab (22,8%).

„Ich nehme mir ab und an ‚unterrichtsfrei‘.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	18,3%	39,2%	31,3%	11,3%
Gymnasium	17,1%	32,9%	32,1%	17,9%
Gesamtschule	8,8%	36,8%	31,6%	22,8%

Tabelle 8: Antwortverhalten der SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Die *lebens- und alltagspraktische Relevanz schulisch vermittelter Inhalte* wird vor allem von GymnasiastInnen (59,7%) und auch von GesamtschülerInnen (52,6%) infrage gestellt. Wie in Tabelle 9 aufgelistet, teilen je 37% von ihnen zumindest *tendenziell* diese Zweifel an dem Wert schulischer Qualifizierungsanstrengungen. Annähernd ein Fünftel der SchülerInnen vom Gymnasium artikuliert diese in aller Deutlichkeit. Bei den KollegiatInnen verhält es sich insofern umgekehrt, als diese zu zwei Drittel verneinen, für ihr Leben mehr andernorts, denn in der Schule zu lernen. Einschränkend zu erwähnen ist, dass 48,2% von ihnen allerdings nur *eher* nicht dieser Meinung sind.

„Lebensrelevantes lerne ich eher andernorts, denn in der Schule.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	11,8%	21,9%	48,2%	18,0%
Gymnasium	23,0%	36,7%	31,7%	8,6%
Gesamtschule	15,8%	36,8%	26,3%	21,1%

Tabelle 9: Antwortverhalten der SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

In Zusammenhang damit steht – für die GesamtschülerInnen mehr, für die GymnasiastInnen weniger – die *mangelnde Attraktivität von Schule als Ort des Verweilens*. In den graduellen Abstufungen der Zustimmung ganz ähnlich verteilt (vgl. Tabelle 10), bekunden insgesamt etwa 46% der GymnasiastInnen und rund 40% der GesamtschülerInnen, keine Zeit zu haben, sich länger als nötig in der Schule aufzuhalten. Unterschiedlich beurteilen die SchülerInnen beider Schulen ein derartiges ‚Fluchtverhalten‘ dahingehend, dass die Mehrheit der GymnasiastInnen (42%) dies allenfalls *bedingt* von sich weist, hingegen 35% der GesamtschülerInnen ein solches Handlungsmuster bei sich ganz *bestimmt* nicht zu erkennen meint.

„Ich habe keine Zeit, mich länger als nötig in der Schule aufzuhalten.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Gymnasium	16,7%	29,0%	42,0%	12,3%
Gesamtschule	14,0%	26,3%	24,6%	35,1%

Tabelle 10: Antwortverhalten der SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule

Festzuhalten ist hier dreierlei: *Erstens* sind nicht so sehr die *kognitiven Handlungsorientierungen*, wie die beim schulischen Lernen verortete Handlungspräferenz, ausschlaggebend. Entscheidend in der Alltagspraxis ist vielmehr die Ebene der *angewandten Handlungsmuster*. *Zweitens* scheinen die KollegiatInnen ihre schulische Wirklichkeit als sehr viel praxisnäher, lebensrelevanter und somit sinnhafter zu erleben als GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen. Das hält sie allerdings nicht davon ab, sich in größerer Zahl selbst bestimmt ‚Auszeiten‘ vom Unterricht zu nehmen, oder sich zumindest offener zu einer solchen Praxis zu bekennen. Und *drittens* sind sich 45% der GymnasiastInnen und 40% der GesamtschülerInnen weitestgehend darin einig, dass schulische Belange im Einzelnen, vor allem aus Zeitgründen, zurückgestellt werden müssen, und dass Schule im Allgemeinen nicht zum längeren Verweilen einlädt.

Ungeachtet der unterschiedlichen Akzentsetzung, sind es die GesamtschülerInnen die in den meisten Fällen sehr viel klarer und pointierter Stellung beziehen – vor allem im Vergleich zu den GymnasiastInnen, die sich scheinbar eher ungern *eindeutig* positionieren.

Trotz der möglichen Dominanz der Handlungsmuster in der Alltagspraxis gegenüber den kognitiven Handlungsorientierungen, besteht zwischen den einen und den anderen eine, statistisch gesehen, *beidseitige* Kopplung. Um deren Verhältnis adäquat beschreiben zu können, werden die Zusammenhänge *schulspezifisch* gesondert betrachtet.

- *Die SchülerInnenschaft teilt sich nach dem Stellenwert des schulischen Lernens* -

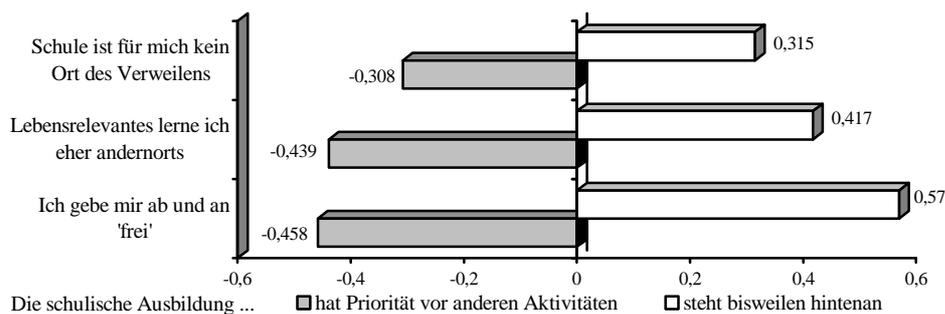
„Wenn etwas für die Schule besonders wichtig ist, dann sehe ich hier meine Priorität.“ (Karl, 4)

Angefangen bei den für das *Oberstufen-Kolleg* berechneten Korrelationswerten<sup>137</sup>: Das Bekenntnis Karls zur Schule, auf die Ebene der Handlungsorientierungen übertragen, kann wie folgt verstanden werden: Die prioritäre Behandlung schulischer Anforderungen ist kaum mit der Haltung, die den Wert schulischer Qualifizierung infrage stellt, zu vereinbaren ( $\gamma = -,257$ ). Oder umgekehrt, wer die ‚wahren‘ Lernmöglichkeiten außerhalb der Schule sieht, räumt dieser auch weniger einen vorrangigen Stellenwert im eigenen Leben ein.

Diese Zusammenhänge für die Ebene der Handlungsmuster weitergedacht, bedeutet dies, dass es sich tendenziell ausschließt, die Priorität bei der schulischen Ausbildung zu setzen und sich dennoch manchmal eigenständig ‚frei‘ zu geben ( $\gamma = -,234$ ). Anders gewendet, bleiben diejenigen, die Schule als eher unwichtig erachten, auch schon mal eher ohne Genehmigung vom Unterricht fern. In gleicher Weise agieren auch die KollegiatInnen, die der Ansicht sind, für ihr Leben ohnehin mehr in anderen, außerschulischen Kontexten zu lernen ( $\gamma = ,205$ ). Die Wertschätzung, mit der die SchülerInnen des Oberstufen-Kollegs der schulischen Ausbildung begegnen, sei sie nun positiv oder negativ ausgerichtet, findet also ihren Ausdruck darin, wie sie dieselbe betreiben.

Dieses Prinzip erweist sich für *GymnasiastInnen* und *GesamtschülerInnen* nicht nur in stärkerem Maße als handlungsleitend, sondern es wird zudem um weitere Handlungsmuster, die dessen Funktionsweise untermauern, ergänzt. Grafik 54 veranschaulicht das Zusammenwirken im Einzelnen und orientiert sich dabei an der alltagspraktischen Rangordnung von Aktivitäten. Diese ist es nämlich, die die SchülerInnen in *zwei* Gruppen spaltet. Und zwar, in jene, die für sich die Priorität bei der Schule sehen, und jene, die schulische Belange bisweilen hintanstellen. Dass die eine Haltung die andere prinzipiell ausschließt, demonstriert der hohe negative Gamma-Wert von  $-,737$ . Während also für die Einen, die schulische Ausbildung an erster Stelle steht, räumen die anderen ihr *keine* herausgehobene Bedeutung bei der Koordination und Abfolge von Handlungsalternativen ein.

<sup>137</sup> Behandelt man die Variablen als Ordinal- und nicht als Intervallskalen, kann man z.B. das Zusammenhangsmaß Gamma ( $\gamma$ ) berechnen. Im Vergleich zu den auf der Grundlage von Pearson r berechneten Korrelationswerten, bestätigen die Gamma-Werte jeweils die *Richtung* der Zusammenhänge und das Signifikanzniveau nach Pearson r, streichen aber zudem noch *deutlicher* die *Stärke* der untersuchten Zusammenhänge der Variablen heraus. Dabei gilt, je näher der Wert an 1, um so stärker der Zusammenhang bzw. je näher der Wert an 0, um so unabhängiger sind die Variablen voneinander.



Grafik 54: Zusammenhang der Aussagen zum Stellenwert von Schule für Gymnasium / Gesamtschule (Gamma-Werte)

Wie bereits am Beispiel der KollegiatInnen geschildert, heißt das nun in der Folge für die *eine* Gruppe von SchülerInnen, die die *Handlungspräferenz bei der Schule* ansiedelt, dass sie in erster Linie auch dort ihre relevanten Lernchancen und –ressourcen sieht. Denn diese SchülerInnen zählen eben *nicht* zu denen, für die der Besuch von Schule deshalb keinen eigentlichen Sinn ergibt, weil sie nach eigenem Empfinden dort wenig Lebensrelevantes lernen können ( $\gamma = -,439$ ). Außerdem kommt es in Analogie zu ihrer Grundeinstellung für sie weder sonderlich infrage, sich ab und an mal frei zu nehmen ( $\gamma = -,458$ ), noch sich – aufgrund von Zeitmangel – nach dem Unterricht möglichst schnell von der Schule zu entfernen ( $\gamma = -,308$ ).

Hingegen führt die *andere* Gruppe von SchülerInnen, die *schulisches Engagement* unter Umständen zugunsten anderer Aktivitäten *vernachlässigen*, zeitliche Gründe an, die sie nicht länger als nötig an der Schule verweilen lassen ( $\gamma = ,315$ ). Vielmehr tendieren sie besonders dazu, zu Zeiten dem Unterricht fern zu bleiben, sprich, diesen zu ‚schwänzen‘ ( $\gamma = ,570$ ). Mitbegründet mag dies in dem Zweifel an dem qualifikatorischen Wert und lebensrelevanten (Sinn-)Gehalt des schulisch vermittelten Wissens sein. Stattdessen schätzen diese SchülerInnen außerschulische Kontexte als Orte des Lernens ( $\gamma = ,417$ ).

Und nicht zuletzt aus dem Grunde, weil sie in der Schule nicht den lebensrelevanten Lernort erkennen, neigen sie dazu, diese Ausbildungsstätte einerseits möglichst schnell zu verlassen ( $\gamma = ,431$ ) bzw. andererseits dort bisweilen erst gar nicht zu erscheinen ( $\gamma = ,401$ ) – zumal diese beiden Handlungsmuster auch untereinander zusammenhängen ( $\gamma = ,293$ ). Aus der *konträren* Perspektive ließe sich formulieren, dass diejenigen, die zum Lernen in die Schule kommen, in der Regel sowohl diszipliniert, kontinuierlich, also ohne autonom ‚bewilligte‘ Auszeiten, am Unterricht teilnehmen, als auch sich gegebenenfalls nach Unterrichtsende noch dort aufhalten.

Was sich bei den KollegiatInnen lediglich *abgezeichnet* hat, wird durch die Aussagen der GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen *bekräftigt*: *Die SchülerInnenschaft ist zweigeteilt*. Die Trennlinie verläuft entlang der präferierten Handlungsorientierungen. Da sind zum *Einen* die SchülerInnen, die den schulischen Anforderungen Vorrang vor anderen Aufgaben und Verpflichtungen einräumen, und zum *Anderen* diejenigen, für die die Bewältigung schulischer Aufgaben in der alltäglichen Praxis bisweilen von eher nachrangiger Bedeutung ist oder, die eine gewisse Sinnlosigkeit schulischen Lernens empfinden, weil sie deren Lebens- und Alltagsrelevanz vermissen. Die mindere Bedeutung *von* und die mangelnde Identifikation *mit* der

schulischen Ausbildung ist in Zusammenhang damit zu sehen, dass für eben diese SchülerInnen die Schule weder in herausgehobenem Maße einen Lernort, noch einen sonderlich attraktiven Aufenthaltsort darstellt. Stattdessen bleiben sie eher mitunter unerlaubt dem Unterricht fern, oder aber sie halten sich keinesfalls länger als unbedingt nötig in der Schule auf.

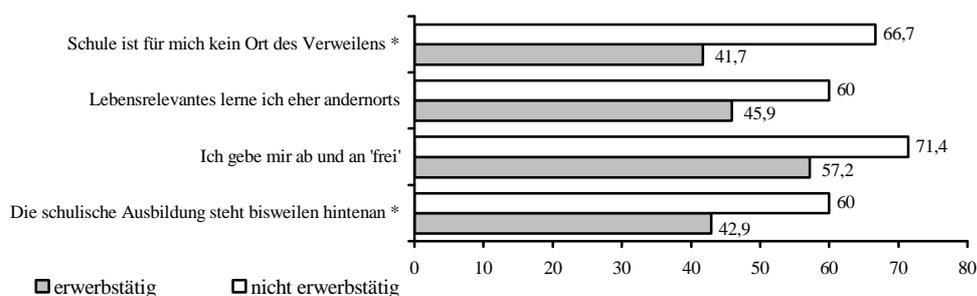
Ganz anders verhalten sich die SchülerInnen, für die schulische Aktivitäten *Priorität* haben. In ihren Augen scheinen Schule und Lernen insofern zusammen zu gehören, als sie sich nicht nur von den eben genannten *Handlungsorientierungen* distanzieren, sondern auch von den gewissermaßen dazugehörigen *Handlungsmustern*: Sie verorten die Quellen der alltags- und biografisch bedeutenden Qualifizierung überwiegend *nicht* in außerschulischen Kontexten, stellen schulische Belange eher *nicht* hinten an, nehmen sich tendenziell *nicht* eigenverantwortlich unterrichtsfrei und verfügen sehr wohl über die Zeit, auch über den Unterricht hinaus noch in der Schule zu verweilen. Daraus lässt sich unter Umständen eine Zufriedenheit damit, wie Schule ihren (Aus-)Bildungs-Auftrag erfüllt, ableiten; gegebenenfalls aber auch nur eine Einsicht in die Notwendigkeit schulischer (Aus-)Bildung für die persönliche Zukunft.

Reproduziert sich diese Zweiteilung der SchülerInnenschaften nun mit Blick auf persönliche Merkmale und spezifische Lebens- und Lernrealitäten? Antworten auf diese Frage geben die nächsten Abschnitte, die die alltagspraktische Bedeutung von Schule in Zusammenhang mit personengebundenen Faktoren (z.B. Erwerbstätigkeit, schulischer Jahrgang) sehen.

#### - Die jobbenden SchülerInnen identifizieren sich stärker mit Schule -

„Bei meiner Arbeit sehe ich überhaupt keinen Spielraum. Und die Schule sehe ich nicht als Zwang an. Das habe ich mir selbst auferlegt. Die Arbeit, die damit verbunden ist, natürlich auch. Denn sonst ginge Schule nicht. Wenn ich die Schule als Zwang sehen würde, dann würde ich mich selbst unter Druck setzen.“  
(Udo, 5)

Wenn man nun, wie in Grafik 55, die Haltungen jobbender und nicht-jobbender SchülerInnen nebeneinander stellt, wird deutlich, dass der oben geschilderte Widerspruch zwischen *kognitiver Vorrangigkeit* der schulischen Ausbildung und *praktizierter Nachrangigkeit* ein *partieller* ist: Und zwar insofern, als für drei Viertel aller erwerbstätigen SchülerInnen die schulische Ausbildung an erster Stelle steht und sie sich stärker mit Schule zu identifizieren scheinen als ihre nicht-erwerbstätigen MitschülerInnen. Udo liefert eine mögliche Erklärung dafür: So offenbart der Einblick in das Handlungsfeld ‚Jobben‘ nicht nur eventuelle Defizite des schulischen Lernens, sondern auch dessen mögliche Vorteile und Chancen. Folge dieser Abgrenzung ist in dem Fall die positive Hinwendung zur Schule und ihren Anforderungen.



Grafik 55: Stellenwert der schulischen Ausbildung für erwerbstätige/nicht-erwerbstätige SchülerInnen in % (\* nur GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen)

Trotz ihres klaren Bekenntnisses zur schulischen Ausbildung sind dennoch 46% *aller* JobberInnen erstens der Meinung, lebensrelevantes Wissen sich eher in außerschulischen Zusammenhängen aneignen zu können. Zweitens, geben 42,9% der erwerbstätigen *GymnasiastInnen* und *Gesamt SchülerInnen* an, schulische Belange, ungeachtet deren prinzipiell höheren Stellenwertes, in der Alltagspraxis gegebenenfalls hintanzustellen. Von denjenigen, die *nicht* jobben, verfahren sogar 60% in dieser Weise. Nicht umsonst äußern zwei Drittel der SchülerInnen, obgleich sie zumindest *nicht* über Arbeitswelterfahrungen und damit über konkrete Einblicke in das Qualifizierungspotenzial des Handlungsfeldes ‚Jobben‘ verfügen, Zweifel an der alltagspraktischen Verwertbarkeit von Unterrichtsinhalten. Außerdem demonstrieren die Nicht-Jobbenden anhand ihres allgemeinen Umganges mit ‚Schulzeit‘ ihr distanzierteres Verhältnis zur Schule. So nehmen sie sich nach eigener Aussage nicht nur häufiger eigenständig ‚unterrichtsfrei‘ (71,4% zu 57,2%), sondern finden auch des Öfteren nicht die Zeit, sich länger als erforderlich in der Schule aufzuhalten (66,7% zu 41,7%).

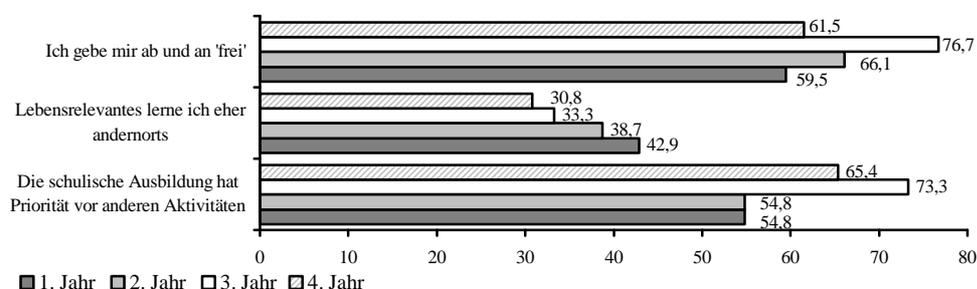
Da also drei Viertel der *erwerbstätigen* Oberstufen-SchülerInnen den Anforderungen der schulischen Ausbildung *ohnehin* Vorrang gegenüber anderen Aktivitäten gewähren, zeigen sie sich auch darüber hinaus in ihren kognitiven Orientierungen und praktizierten Handlungsmustern der Schule gegenüber mehrheitlich *positiv* eingestellt. Kennzeichnend für *nicht-erwerbstätigen* SchülerInnen ist dagegen deren (temporäre) Vernachlässigung schulischer Belange und Verpflichtungen, ihre Skepsis hinsichtlich der Alltagstauglichkeit von Unterrichtswissen und ihre allgemeine Distanziertheit der Institution Schule gegenüber.

- *Glaube an die Verwertbarkeit schulischen Wissens wächst im Laufe der Schulzeit* -

„Je mehr ich mir aneigne, desto mehr Spaß macht es mir.“

(Anton, 4)

Schulisches Lernen als eine Art ‚Selbstläufer‘ zu betrachten, wie Anton es vorschlägt, mag ein Grund für die von *schulischem Jahrgang* zu *schulischem Jahrgang* schwindende Skepsis an dem lebensqualifikatorischen Gebrauchswert schulisch vermittelten Wissens sein (vgl. Grafik 56). Zu Beginn sind noch 42,9% der KollegiatInnen der Ansicht, lebensrelevantes Inhalte in anderen Kontexten, nicht aber in der Schule, lernen zu können. Gegen Ende der Ausbildungszeit, im vierten Jahr, teilen nur noch 30,8% diese Meinung<sup>138</sup>.



Grafik 56: Stellenwert der schulischen Ausbildung abhängig vom Ausbildungsjahr am OS in %

<sup>138</sup> Die Werte für das fünfte Ausbildungsjahr bleiben aufgrund ihrer zahlenmäßig schwachen Fundierung ( $N \leq 4$ ) unberücksichtigt.

Was zudem auffällt: Der Widersprüchlichkeit von ‚Denken‘ und ‚Tun‘, zwischen Handlungsorientierungen und Handlungsmustern zum Trotz, setzen die (erwerbstätigen) KollegiatInnen des dritten Ausbildungsjahres zu 73,3% die Priorität bei schulischen Aktivitäten an, ‚schwänzen‘ aber zugleich in etwa ebenso großer Zahl (75,7%) von Zeit zu Zeit den Unterricht<sup>139</sup>. Dagegen genießt die schulische Ausbildung bei gerade einmal etwas mehr als der Hälfte der KollegiatInnen des ersten und zweiten Jahres Handlungspräferenz. Von denjenigen, die sich im vierten Ausbildungsjahr am Oberstufen-Kolleg befinden, räumen immerhin 65,4% der Schule handlungsbezogen einen höheren Stellenwert ein. Parallel dazu scheinen die SchülerInnen im eigenverantwortlichen Umgang mit Unterrichtszeit an ‚Erfahrung‘ zu gewinnen, da bis zum dritten Ausbildungsjahr inklusive die Zahl derjenigen steigt, die von Zeit zu Zeit unerlaubt vom Unterricht fernbleiben.

*- SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 sehen die Handlungspräferenz klarer bei der Schule -*

Wie schon die KollegiatInnen der höheren schulischen Jahrgänge, sehen auch die (erwerbstätigen) Gymnasial- und Gesamt-SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 (67,1%) die Handlungspräferenz deutlicher bei der schulischen Ausbildung und deren Anforderungen, denn die des zwölften Jahrgangs (58,1%). Diese Tendenz unterstützend, sind es ebenfalls die SchülerInnen des letzten Schuljahres, die seltener bekunden, schulische Aufgaben bisweilen nachrangig zu behandeln (38,6% zu 50,4%).

Sind sich GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen jahrgangsweise mit Blick auf den Stellenwert von Schule soweit einig, bewerten sie den Qualifikationswert schulisch vermittelten Wissens unterschiedlich. An der Gesamtschule hegen wesentlich mehr SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 Zweifel an dessen lebenspraktischer Verwendbarkeit (63,9% zu 43,8%, N = 7), während am Gymnasium die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 die Lebensrelevanz von Unterrichtsinhalten etwas deutlicher infrage stellen (63,6%) als die der Jahrgangsstufe 12 (61,6%).

Die eigenständige ‚Bewilligung‘ von Freistunden ist eine Praxis, die an der *Gesamtschule* erheblich weiter unter den SchülerInnen des 12. Jahrgangs verbreitet ist (55,6%; J 13: 37,5%, N = 6), der am *Gymnasium* jedoch etwas häufiger die SchülerInnen des 13. Schuljahres anhängen (53,7% zu 50,6%). Mangelnde Zeit führen die Gymnasial- und Gesamt-SchülerInnen beider Jahrgänge gleichermaßen oft als Grund dafür an, warum sie nicht länger als notwendig in der Schule verweilen (J 12: 45,3%; J 13: 47,1%).

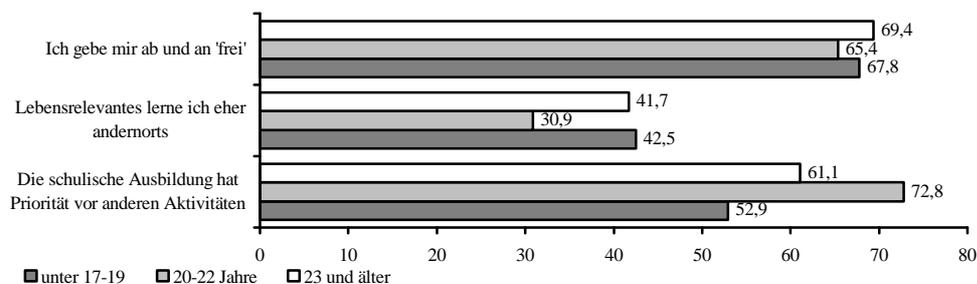
*- Den Sinn und Zweck der schulischen Ausbildung erkennen v. a. die 20 bis 22-Jährigen -*

*„In früheren Schulzeiten war mir Schule nicht so wichtig. Ich habe meinen Abschluss gemacht und alles durchgezogen. Es hat mir aber nicht viel bedeutet. In meiner Ausbildung habe ich mich dann intensiver mit mir selbst beschäftigt. Jetzt denke ich, dass mir Schule sehr wichtig ist.“* (Anton, 5)

Folgt man den Worten Antons, ist die Einstellung zum schulischen Lernen dem Prozess der persönlichen Entwicklung und Reifung unterworfen, und somit in der Regel abhängig vom

<sup>139</sup> Gemäß dem eta-Wert von ,244 können allerdings nur 24,4% der Streuung des diesbezüglichen Antwortverhaltens, damit erklärt werden, in welchem Ausbildungsjahr die KollegiatInnen am Oberstufen-Kolleg sind.

Lebensalter. Unter den (erwerbstätigen) KollegiatInnen<sup>140</sup> sind es die 20 bis 22-Jährigen, die der schulischen Ausbildung mehrheitlich einen hohen Stellenwert einräumen (72,8%), zumal sie in etwa ebenso großer Zahl in diesem Kontext ihre lebensrelevanten Qualifizierungsmöglichkeiten sehen (s. Grafik 57). Nicht einmal ein Drittel von ihnen glaubt, ein solches Wissen sich vor allem außerhalb der Schule in anderen Handlungsfeldern aneignen zu können (30,9%). Dennoch geben 65,4% von ihnen an, sich bisweilen ‚Auszeiten‘ vom Unterricht zu genehmigen.



Grafik 57: Stellenwert der schulischen Ausbildung abhängig vom Alter der KollegiatInnen in %

Dass der schulische Jahrgang keinesfalls hundertprozentig deckungsgleich ist mit dem biographischen Jahrgang, wird daran deutlich, dass im Verlauf der Ausbildungszeit am Oberstufenkolleg die alltags- und lebenspraktische Relevanz schulischen Lernens relativ linear zunimmt, im Laufe der Lebensjahre aber allenfalls tendenziell an Bedeutung gewinnt<sup>141</sup>.

- Tendenziell stufen mehr Schülerinnen als Schüler den Stellenwert von Schule höher ein -

Unabhängig vom Geschlecht der Befragten befinden sich die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Gesamtschule im Konsens hinsichtlich der Bewertung von Schule als Aufenthaltsort: Je etwa 46% bekunden, dass ihnen die Zeit fehle, sich länger als erforderlich in der Schule aufzuhalten. Ein *geschlechtsspezifischer Dissens* offenbart sich allerdings mit Blick auf den Stellenwert der schulischen Ausbildung. Abgesehen von den (jobbenden) Gesamtschülerinnen, für die schulisches Engagement seltener an erster Stelle rangiert (53,3%) als bei ihren Mitschülern (68,2%), behandeln (erwerbstätige) Kollegiatinnen und Gymnasias-tinnen schulische Belange vermehrt vorrangig (OS: 65,8%; Gym: 67,9%). Hingegen bewerten die Kollegiaten bzw. Gymnasiasten das schulische Lernen ‚nur‘ zu 58,2% bzw. 52,9% als prioritär gegenüber anderen Handlungsfeldern. Entsprechend häufiger stellen die Schüler des Gymnasiums, aber auch der Gesamtschule, schulische Anforderungen bisweilen hinten an (52,1% zu 42,1%).

Welchen Rang Schule im Leben des/der Einzelnen einnimmt, spiegelt sich partiell ebenso darin wider, wie der Qualifizierungswert schulischen Wissens beurteilt wird. So sind es näm-

<sup>140</sup> Allein die KollegiatInnenschaft verfügt über die nötige Altersheterogenität für eine altersdifferenzierende Analyse. Dies gilt in gleicher Weise für eine Differenzierung nach Wohnformen (s. u.).

<sup>141</sup> Mit Blick auf die jeweils gewählte *Wohnform* repliziert und erklärt sich die altersabhängig unterschiedliche Bewertung des Stellenwertes von Schule im Leben der einzelnen KollegiatInnen weitestgehend. Da die mehrheitlich von den 20 bis 22-Jährigen präferierte Wohnform das Leben in einer Wohngemeinschaft ist, sind es auch eben jene, die auf der Ebene der Handlungsorientierungen den schulischen Inhalten und Anforderungen gegenüber positiv eingestellt sind. Allgemein schätzen sie das in der Schule angebotene und transportierte Wissen als (auch) lebensrelevant ein und speziell die Jobbenden unter ihnen geben den schulischen Verpflichtungen Vorrang vor anderen Aktivitäten.

lich ebenfalls mehrheitlich die Schüler – 63,6% von der Gesamtschule (zu 53,3% der Schülerinnen) und 40,7% vom Oberstufen-Kolleg (zu 35,1% der Kollegiatinnen) –, die meinen, Lebensrelevantes ohnehin mehr außerhalb von Schule zu lernen. Am Gymnasium dagegen wird diese Ansicht zu etwa gleichen Teilen von 60,8% der Schüler und 61,9% der Schülerinnen vertreten.

Und auch in der Frage, wie weit es üblich ist, sich gelegentlich ‚frei‘ zu nehmen, herrscht Uneinigkeit zwischen den Geschlechtern: Während sich Gesamtschüler und Gesamtschülerinnen gleichermaßen, nämlich zu je 50% zu einer solchen Praxis bekennen, gestatten sich am Oberstufen-Kolleg häufiger die Schülerinnen (71,9% zu 61,5%), am Gymnasium des Öfteren die Schüler (66,7% zu 42,9%) auf diese Weise Auszeiten vom Unterricht.

*- KollegiatInnen mit Kind oder mit Berufsausbildung ist eine größere Disziplin im Umgang mit Unterrichtszeiten gemein als ihren MitkollegiatInnen -*

*„Ich bin auf dieser Schule, weil ich vorhabe, weiterzumachen. Ich habe bereits eine Ausbildung hinter mir. [...] Ich habe Koch gelernt. Das war für mich nicht so richtig, weil ich mehr für den Kopf brauche. [...] Ich habe Spaß am Lernen, Spaß am Wissen. [...] Schule und Unterricht ist für mich zur Zeit das Wichtigste. Darum bin ich auch hier.“* (Anton, 2)

Trotz geringer Fallzahlen sind sowohl die KollegiatInnen, die ein Kind haben, als auch diejenigen, die bereits eine Berufsausbildung durchlaufen haben, von *allgemeinem* Interesse. Die Einen, weil sie u.a. zeitlich ganz anders belastet sind als ihre MitkollegiatInnen; die Anderen, weil sie nicht nur das Handlungsfeld ‚schulisches Lernen‘ kennen, sondern zudem über *fundierte* Einblicke in die Arbeitswelt verfügen.

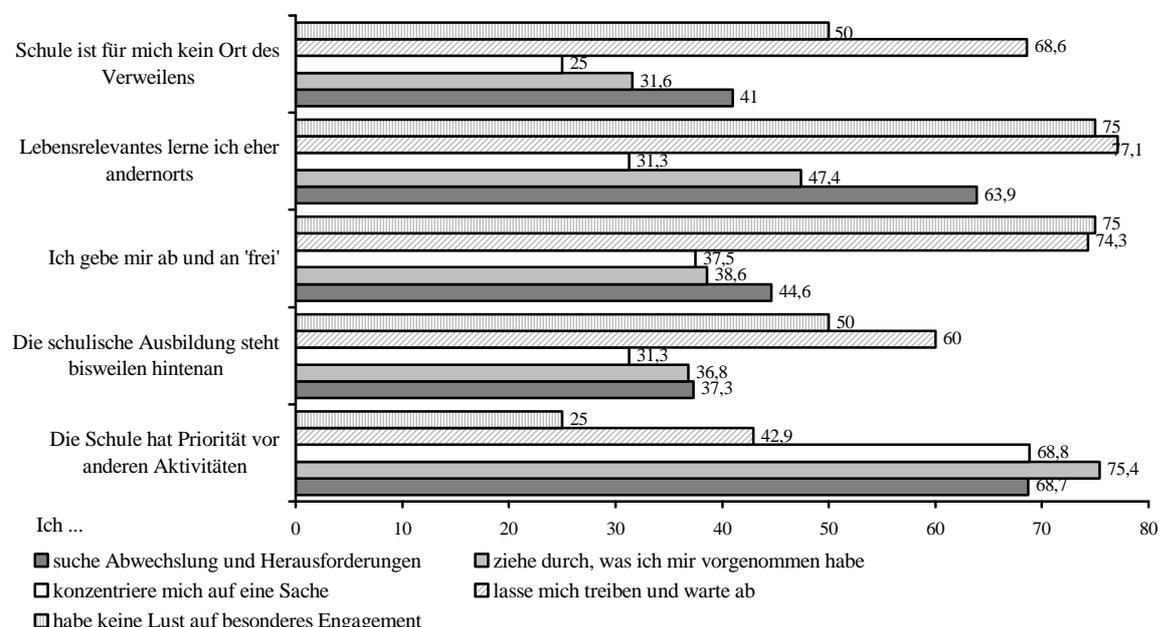
Über die Distinktionsgrenzen hinweg, vereint diese beiden Gruppen ein scheinbar höherer Grad an Disziplin im Umgang mit den Unterrichtszeiten. 50% (N = 3) der KollegiatInnen mit Kind und 60% derjenigen mit einer Berufsausbildung bleiben bisweilen eigenverantwortlich dem Unterricht fern, aber etwa je 68% der MitkollegiatInnen. Dies ist tendenziell im Zusammenhang damit zu sehen, dass beide Gruppen, mehr oder minder deutlich, der schulischen Ausbildung Vorrang vor anderen Aktivitäten einräumen, so wie es auch Anton ganz pointiert formuliert. Im Gegensatz zu den etwa 62% der KollegiatInnen *ohne* elterliche bzw. berufliche Erfahrungen, haben schulische Anforderungen für 83,3% (N = 5) der Eltern und für 64% der beruflich Vorqualifizierten unter den KollegiatInnen Priorität.

Anders als diejenigen, die weder die eine, noch die andere Lebenswirklichkeit kennen – aber auch anders als diejenigen –, die ein Kind haben, beklagen die KollegiatInnen mit Berufsausbildung (ungleich) seltener das Fehlen lebensrelevanter Lernmöglichkeiten an der Schule (28%, N = 7 zu etwa 39% *aller* KollegiatInnen, zu 66,7% der KollegiatInnen *mit Kind*, N = 4). Nach einer Berufsausbildung wieder zurück in die Schule zu gehen, setzt, so kann man unterstellen, eine vergleichsweise bewusstere Entscheidung *für* die schulische Ausbildung und *gegen* das Berufsleben voraus, als es die bloße, nahtlose Fortsetzung der schulischen Laufbahn verlangt. Dieses zugrunde gelegt, kombiniert mit den bereits in der Arbeitswelt gemachten Erfahrungen, lässt diese KollegiatInnen wahrscheinlich vermehrt lebensrelevante Lerninhalte im schulischen Kontext entdecken. Für die KollegiatInnen, die ein Kind haben, scheinen schulische Inhalte so fern und so wenig brauchbar für ihre konkrete Lebenssituation zu sein, dass sie mehrheitlich eine lebensrelevante Qualifizierung in der Schule vermissen.

*Zusammenfassend* lässt sich formulieren, wie besonders am Beispiel der beiden letztbeschriebenen Gruppen von SchülerInnen zu sehen war, dass es vor allem die je spezifischen Lebensumstände und –wirklichkeiten der SchülerInnen sind, die ihr individuelles Verhältnis zur schulischen Ausbildung prägen. Mal ist der Einfluss dieser (personengebundenen) Faktoren stärker, wie etwa angesichts der Elternschaft, einer Berufsausbildung, der Erwerbstätigkeit, des schulischen Jahrgangs am Oberstufen-Kolleg oder des Alters der KollegiatInnen, mal schwächer, wie im Falle der Differenzierung nach Jahrgangsstufen an Gymnasium und Gesamtschule oder nach dem Geschlecht der Befragten.

### - Maximen der Lebensführung -

Die Haltung zur schulischen Ausbildung ist nicht allein in Korrespondenz mit den verschiedenen Lebensrealitäten und deren individuellen Bedingtheiten zu sehen, sie ist darüber hinaus durchzogen von den *Maximen der Lebensführung*, denen die SchülerInnen anhängen. Diese stellen gewissermaßen das Verbindungsglied zwischen den einzelnen Handlungsfeldern dar, ob es nun das ‚Jobben‘ oder das ‚Konsumieren‘ betrifft (vgl. Kap. 3 und Kap. 4), oder eben wie in diesem Kontext das ‚schulische Lernen‘. Da sich KollegiatInnen auf der einen und Gymnasial- wie Gesamt-SchülerInnen auf der anderen Seite sowohl in ihren Einstellungen zur Schule, als auch in der Art der Lebensführung unterscheiden, soll deren Zusammenwirken im Folgenden getrennt betrachtet werden.



Grafik 58: Stellenwert der schulischen Ausbildung bei Gymnasial-/Gesamt-SchülerInnen abhängig von den Maximen der Lebensführung in %

Angefangen bei den SchülerInnen von *Gymnasium* und *Gesamtschule*, kann man Grafik 58 entnehmen, dass sich hier die Zweiteilung der SchülerInnenschaft fortsetzt. Und zwar in die *Einen*, bei denen sich die aktive, zielorientierte oder konstruktive Einstellung zum Leben überwiegend mit einer grundsätzlichen Wertschätzung der schulischen Ausbildung verbindet und sich positiv in ihrem schulischen Engagement niederschlägt. Die *Anderen* hingegen ver-

leihen ihrer passiven und phlegmatischen Haltung dem Leben gegenüber darüber Ausdruck, dass sie schulische Belangen mehrheitlich eher anderen Aktivitäten nachordnen, schulisch vermittelten Inhalten kaum eine lebensrelevante Bedeutung beimessen und sich möglichst wenig in der Schule aufhalten.

Im Einzelnen bedeutet das, dass drei Viertel der SchülerInnen, die ihre Vorhaben gezielt umsetzen wollen, dafür auf eine klare *Hierarchisierung von Aktivitäten* bauen, *an deren Spitze schulische Belange angesiedelt* sind. Und ebenso hat Schule sowohl für die, die sich gerne konzentriert einer Sache widmen, als auch für jene, die das mehrdimensionale Handeln und Erleben bevorzugen, mehrheitlich (je 69%) Priorität. Entsprechend wenige dieser SchülerInnen stellen in der alltäglichen Praxis schulisches Lernen bisweilen tatsächlich hinten an. Etwa je 37% derjenigen, die ihr Handeln klar nach den selbst gesteckten Zielen ausrichten bzw. derjenigen, die Abwechslung und Herausforderungen im Leben suchen, bearbeiten schulische Aufgaben mitunter erst an zweiter Stelle. Von den SchülerInnen, die ihre Aufmerksamkeit vorzugsweise auf ein Projekt fokussieren, gehen sogar nur 31,3% so vor.

In umgekehrter Weise bewerten die SchülerInnen, deren Lebensführung von einer gewissen Trägheit und wenig Engagement bestimmt ist, den Stellenwert der schulischen Ausbildung: Diejenigen, die sich durch ihren Alltag und ihre Biografie treiben lassen, räumen zu 42,9% der Schule den Vorrang ein. Von denjenigen, die keine Lust zu besonderen Anstrengungen haben, tun dies gerade einmal 25% (N = 2). Um so zahlreicher sind bei den Erstgenannten allerdings die Stimmen zu vernehmen, die meinen, ‚Schule‘ müsse angesichts anderer Aktivitäten manchmal warten (60% zu 50%, N = 4).

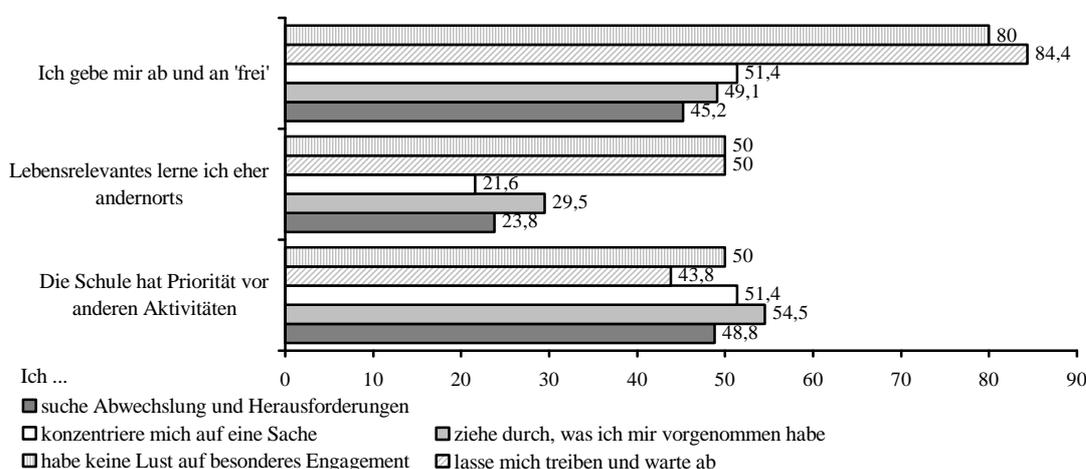
Dieser weit verbreiteten kognitiven und praktizierten Nachrangigkeit schulischer Belange entsprechend, sind drei Viertel der Einen wie der Anderen der Ansicht, *für ihr Leben andernorts, nicht aber in der Schule, mehr lernen zu können*. Diesen Erfahrungshorizont teilen, trotz der überwiegend positiven Einstellung zur schulischen Ausbildung, am ehesten noch die SchülerInnen, die das Leben in seinen vielfältigen Schattierungen zu genießen trachten (63,9%). Weniger Zweifel an der lebenspraktischen Verwertbarkeit schulischen Wissens äußern sowohl die SchülerInnen mit einer (selbst-)konzeptuell, zielorientierten Lebensführung (47,4%), als auch besonders jene, die ihre Kräfte gerne gesammelt auf eine Beschäftigung richten (31,3%).

In der Konsequenz erlaubt weder das planerische, noch das konzentrierte Vorgehen besonders vielen, nämlich vergleichsweise nur 38% von ihnen, *selbst bewilligte Auszeiten vom Unterricht*. Schon besser vereinbaren können die SchülerInnen mit einem selbstbewussten ‚komme-was-da-wolle-Credo‘ ihre positive schulische Selbstverpflichtung mit einer eigenverantwortlichen ‚Gestaltung‘ von Unterrichtszeiten (44,6%). Selbstverständliche Praxis ist das ‚Schwänzen‘ jedoch für drei Viertel der SchülerInnen, die auch auf diesem Wege ihr geringes (schulisches) Engagement und Interesse demonstrieren.

Desweiteren ‚bewegen‘ zeitliche Gründe die SchülerInnen, die den Lauf der Dinge abwartend verfolgen, in besonderem Maße (68,6%) dazu, *sich nicht länger als erforderlich in der Schule aufzuhalten*. Ebenso sieht es die Hälfte derjenigen, die vorzugsweise passiv an ihrem Leben teilnehmen. Schon eher auch als einen Ort des Verweilens betrachten die SchülerInnen die Schule, die ihr Leben aktiv betreiben, sei es konzentriert, sei es zielorientiert oder sei es konstruktiv ‚neugierig‘.

„Was ich später einmal werden oder machen will, das weiß ich noch nicht. Ich habe mir vorgenommen zu lernen. Ich bin nur an dieser Schule, um für mich selbst zu lernen. Mir selbst mehr Wissen anzueignen.“  
(Anton, 17)

Diese klare Aufspaltung der SchülerInnen in zwei Gruppen ist fast eins zu eins auch auf das Verhältnis der *KollegiatInnen* zum schulischen Lernen zu übertragen. Wie Grafik 59 veranschaulicht, ist diese Teilung nur mit Blick auf die Frage, welchen *Stellenwert* die *schulische Ausbildung* in der Alltagspraxis genießt, nicht wirklich trennscharf. Denn, es gewähren zwar 54,5% derjenigen, die ihre selbst entwickelten Pläne und Zielvorgaben konsequent zu verwirklichen suchen, schulischen Belangen den Vorrang und vergleichsweise nur 43,8% derjenigen wiederum, die sich durch ihr Leben treiben lassen. Aber selbst die KollegiatInnen, die so wenig wie eben möglich aktiv sind, bekunden zur Hälfte (N = 5), schulische Aktivitäten an erste Stelle zu setzen. Anton ist, seinen Äußerungen zufolge, zu der Fraktion von 51,4% der KollegiatInnen zu zählen, für die die schulische Ausbildung Priorität hat *und*, die ihre gesamten Energien gerne auf eine ‚Sache‘ konzentrieren, in seinem Fall eben auf das Lernen.



Grafik 59: Stellenwert der schulischen Ausbildung bei KollegiatInnen abhängig von den Maximen der Lebensführung in %

Deutlicher verläuft die Trennlinie entlang der Beurteilung der *Lebensrelevanz schulischen Wissens*. In diesem Punkte stimmen die SchülerInnen mit einer passiven und reaktiven Lebensweise überein. Ob sie nun eher lust- oder eher teilnahmslos sind, je 50% von ihnen sind der Überzeugung, die ‚wirklich wichtigen Dinge‘ außerhalb von Schule zu lernen. Knapp 30% der KollegiatInnen, die ambitioniert ihre Ziele verfolgen, teilen diese Ansicht. Am wenigsten stellen dagegen sowohl diejenigen den Qualifizierungswert von Unterrichtsinhalten infrage, die sich als flexibel, kompetent und selbstgewiss erleben (23,8%), als auch diejenigen, die ihre lieber Energien bündeln (21,6%).

Das hält beide Gruppen gleichermaßen *nicht* davon ab, sich von Zeit zu Zeit ‚Freistunden‘ zu gestatten. Davon machen sie zwar in größerer Zahl Gebrauch (um die 50%) als die KollegiatInnen, die auf Abwechslung und Herausforderungen aus sind (45,2%), allerdings in ungleich geringer Zahl als diejenigen, die sich ohnehin nur wenig engagieren. Sich treiben zu lassen, dem Leben und seinen Ereignissen abwartend zu begegnen, führt 84,4% dieser SchülerInnen eben bisweilen auch weg vom Unterricht bzw. erst gar nicht dort hin. Das ‚Schwänzen‘ ist

genauso für 80% (N = 8) derer, die Anstrengungen aller Art nicht sonderlich schätzen, ein Ergebnis ihrer Lustlosigkeit.

Die Kombination von Maximen der Lebensführung und den Handlungsorientierungen bzw. Handlungsmustern, die das Verhältnis zur schulischen Ausbildung kennzeichnen, bedingt *allgemein* eine *schulformübergreifende Zweiteilung der SchülerInnen*. Da sind zum *Einen* diejenigen mit einer aktiven und ambitionierten Lebenseinstellung, die sich überwiegend mit Schule identifizieren. Das bedeutet, schulische Angelegenheiten prioritär zu behandeln, für sich in den im Unterricht vermittelten Inhalten einen (Mehr-)Wert zu erkennen, sich den dort geltenden Regeln und Gepflogenheiten anzupassen. Zum *Anderen* gibt es die Gruppe von SchülerInnen mit einer passiven und teilnahmslosen Lebensweise, die auch dem schulischen Lernen distanziert, skeptisch und unengagiert gegenüberstehen.

Im *Einzelnen* unterscheiden die SchülerInnen der einen wie der anderen Gruppe sich *schulformspezifisch* dahingehend, dass Gymnasial- und GesamtschülerInnen den lebenspraktischen Nutzen schulischen Wissens viel stärker bezweifeln und ‚konsequenter‘ den alltagspraktischen Stellenwert entsprechend geringer einstufen als KollegiatInnen und, dass es aber unter Letzteren vielmehr gängige Praxis ist, den Unterricht bisweilen zu ‚schwänzen‘.

## II

- *Fast drei Viertel der KollegiatInnen haben Studienambitionen* -

*„Als ich nach einem Jahr Arbeit dann doch wieder so etwas wie eine intellektuelle Herausforderung verspürt habe, kam ich zum Oberstufen-Kolleg. Ich wollte einfach noch etwas lernen, ohne ständig unter Leistungsdruck oder Autoritätsdruck zu stehen. Mit dem Oberstufen-Kolleg habe ich eine andere Form des Lernens verbunden. [...] eine Art von Motivation, die allerdings nach zwei Monaten schon weg war. Aus dem einfachen Grund, weil das Oberstufen-Kolleg dann doch nicht so war, wie ich es mir vorgestellt hatte.“* (Nina, 7)

Der Stellenwert der schulischen Ausbildung ist individuell verknüpft mit Motiven, die an eben diese herangetragen werden. Ninas Schilderung zeigt bereits, dass es einerseits stets eine Mischung aus verschiedenen Motiven ist, und dass diese Motive andererseits im Verlauf der Schulzeit eine Veränderung durchmachen.

Zu ihrer schulbezogenen Motivation wurden alleinig die KollegiatInnen befragt<sup>142</sup>. Die *Einen* nehmen vorwiegend eine kurzfristige Perspektive ein und wollen am Oberstufen-Kolleg lediglich das Abitur machen (53,8%), die *Anderen* hegen langfristig die Absicht mithilfe der dort erworbenen Qualifikation ein Universitätsstudium gleich in einem höheren Fachsemester zu beginnen (73,1%)<sup>143</sup>. Wiederum Andere betrachten die schulische Ausbildung als eine Art Intermezzo auf dem Weg in ein Arbeitsverhältnis, für das sie kein Abitur benötigen (4,7%, N = 10). Während diese KollegiatInnen gewissermaßen in der ‚Warteschleife‘ sind, besuchen andere das Oberstufen-Kolleg entweder, weil für sie darin eine Alternative zur Arbeitslosigkeit besteht (8,8%, N = 19) oder, weil andere Schulen nicht ihren Vorstellungen entsprochen

<sup>142</sup> Mehrfachantworten waren möglich.

<sup>143</sup> Obgleich diese Möglichkeit nach der Reform des Oberstufen-Kollegs *nicht* mehr besteht, kann man dennoch von dieser einstmals spezifischen Möglichkeit abstrahieren und das Allgemeingültige dahinter, nämlich die generellen Studienambitionen, sehen.

haben (68,1%). Zuguterletzt gibt es noch die 86,2% der KollegiatInnen, die so oder so ihre schulische Ausbildung in möglichst kurzer Zeit bewältigen wollen.

Die große Mehrheit der KollegiatInnen zeigt sich einerseits insofern positiv motiviert, als sie überwiegend entschieden den Besuch des Oberstufen-Kollegs nicht negativ definiert wissen wollen, also als Alternative zur Arbeitslosigkeit oder als bloßes Intermezzo<sup>144</sup>. Andererseits identifizieren die meisten sich, wenn auch graduell unterschiedlich stark (s. Tabelle 11), mit den schulischen Gegebenheiten und Möglichkeiten des Oberstufen-Kollegs, mal zweckrational qualifikationsorientiert, mal zeitlich ambitioniert, mal inhaltlich von den Besonderheiten des Lernes dort überzeugt<sup>145</sup>.

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich will am OS nur das Abitur machen.	31,1%	22,7%	31,6%	14,1%
Ich nutze die Ausbildung als Einstieg ins Studium.	48,7%	24,4%	22,3%	4,6%
Ich will die Ausbildung möglichst schnell absolvieren.	43,1%	43,1%	11,8%	2,0%
Andere Schulen entsprachen nicht meinen Vorstellungen.	34,5%	33,6%	19,9%	11,9%

Tabelle 11: Antwortverhalten der KollegiatInnen zur Frage nach schulbezogenen Motiven

Tabelle 11 gewährt einen differenzierten Einblick in die evaluative Akzentsetzung<sup>146</sup> der KollegiatInnen bezüglich der ausbildungsbezogenen Motive. Demnach steht für knapp ein Drittel von ihnen ganz klar fest, am Oberstufen-Kolleg *nur* das Zertifikat über die allgemeine Hochschulreife erwerben zu wollen. Ob das *Abitur als Abschluss alleiniges Ausbildungsziel* ist, können 22,7% allenfalls *tendenziell* bejahen, 31,6% lediglich *tendenziell* verneinen. Immerhin 14% distanzieren sich *eindeutig* von dieser kurzfristigen Qualifizierungsperspektive.

Fast die Hälfte der KollegiatInnen verbindet damit die *dezidierte* Absicht, im Anschluss an die schulische Ausbildung ein *Studium aufzunehmen*. Etwa 25% halten dies für *bedingt* möglich und 22,3% der KollegiatInnen wollen dies jedenfalls *nicht kategorisch* ausschließen.

Unabhängig von der qualifikatorischen Perspektive betreiben 43,1% der KollegiatInnen ihre *schulische Ausbildung uneingeschränkt* ambitioniert mit dem Ziel, diese nach Kräften *in mög-*

<sup>144</sup> Die Aussagen, das OS sei lediglich eine Alternative zur Arbeitslosigkeit und angesichts einer Jobofferte ohnehin nur eine Station vorübergehenden Aufenthalts, werden von 79,3% bzw. 88,4% der KollegiatInnen *eindeutig* zurückgewiesen und 12% bzw. 7% halten diese Statements für *eher* nicht zutreffend.

<sup>145</sup> Wie sehr die Meinungen dazu auseinander gehen, veranschaulichen folgende Zitate: „Das OS hat ganz andere Lernmethoden. [...] Besonders positiv finde ich, dass das Verhältnis zu den Lehrenden etwas lockerer ist. Die Autoritätsperson ist zwar da, man kann aber locker mit ihr umgehen. Ich kann die Lehrenden mit Du anreden. Es ist mehr Diskussion. Die eigentliche Arbeit findet zuhause statt. Ich finde das schon besser, weil man mehr aufnehmen kann.“ (Anton, 16). Und: „Nach einer Weile Unterricht habe ich gemerkt, dass es trotz kreisrundem Unterricht doch meist nur Frontalunterricht gab. Ich habe festgestellt, dass es trotz der persönlichen Ansprache so etwas wie Hierarchien zwischen KollegiatInnen und Lehrenden gibt. Es gibt schrecklich viele reaktionäre Lehrende, die sich dann sehr reformpädagogisch geben, die es allerdings nicht sind.“ (Nina, 7)

<sup>146</sup> Die KollegiatInnen hatten die Möglichkeit, die individuelle ‚Richtigkeit‘ der Aussagen mit Hilfe einer Skala von eins bis vier (1 = trifft voll zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft gar nicht zu) zu bewerten.

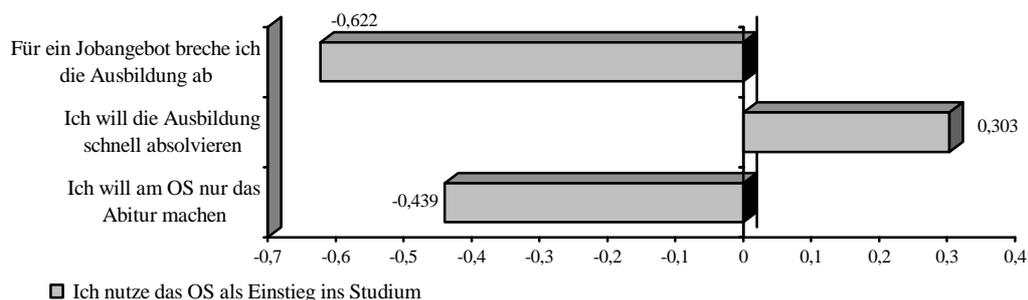
lichst kurzer Zeit zu bewältigen. Weitere 43,1% engagieren sich *weitestgehend* in diesem Sinne. Für 11,8% der Befragten spielt das Tempo und die Dauer der schulischen Ausbildung einer eher nachgeordnete Rolle.

Inhaltlich mit den *besonderen Lehr- und Lernbedingungen am Oberstufen-Kolleg* auseinandergesetzt und diese *mit Sicherheit* für gut bzw. für zumindest besser als anderen Schulen befunden haben 34,5% der KollegiatInnen. In etwa ebenso viele (33,6%) kommen *tendenziell* zu einem derartigen Vergleichsergebnis. Demzufolge hat sich die Mehrheit der KollegiatInnen scheinbar bewusst für das Oberstufen-Kolleg entschieden, was, in Kombination mit einem breiten schulischen Engagement und einer ziemlich klaren Studienmotivation, auf einen relativ hohen Identifikationsgrad mit dieser Institution und der Ausbildung dort schließen lässt.

- Studienabsicht und zeitlich ambitioniertes schulisches Lernen gehen Hand in Hand -

„Man muss schon irgendwie wissen, was kommt, wenn das einmal vorbei sein wird, was ich gerade mache. Jetzt mache ich das Oberstufen-Kolleg und ich weiß, was in den nächsten vier Jahren kommen wird und danach mache ich ein Studium.“  
(Aloe, 21)

Betrachtet man die Kongglomeration einzelner Motive unter der Maßgabe statischer Signifikanz, sind die KollegiatInnen danach zu unterscheiden, ob sie mit ihrer schulischen Ausbildung perspektivisch längerfristig *Studienpläne* verfolgen (vgl. Grafik 60). Eine klare zeitliche Perspektive, wie sie auch Aloe für sich entwickelt hat, begünstigt es, in dem *aktuellen* Engagement ein Lernen für ‚Später‘ zu sehen. Das heißt, diejenigen, die sich am Oberstufen-Kolleg bereits teilweise, soweit mit den einzelnen Fakultäten ausgehandelt, für das Grundstudium qualifizieren wollen, sind zugleich motiviert, möglichst schnell die Ausgangsvoraussetzungen dafür zu schaffen ( $\gamma = ,303$ )<sup>147</sup>. Das Abitur als Abschluss ist für diese KollegiatInnen nur ein ‚Meilenstein‘ auf dem Weg zum Studium, aber keinesfalls ein Selbstzweck ( $\gamma = -,439$ ). Und ebenso wenig ziehen sie es in Erwägung, ihre Ausbildung gegebenenfalls, sollten sie ein Jobangebot mit entsprechend formal niederen Qualifikationsanforderungen erhalten, abzubrechen ( $\gamma = -,622$ )<sup>148</sup>.



Grafik 60: Zusammenhang ausbildungsbezogener Motive der KollegiatInnen (Gamma-Werte)

Umgekehrt betrachtet, äußern die KollegiatInnen, denen es in erster Linie um das *Abitur* als Abschluss geht, weniger das Bestreben im Anschluss an die schulische Ausbildung noch zu

<sup>147</sup> Unter den KollegiatInnen, die ihre Ausbildung möglichst zügig absolvieren möchten, sind 70% mit Studienambitionen und 47,6%, die lediglich das Zertifikat ‚Abitur‘ erhalten wollen.

<sup>148</sup> Allenfalls visieren diese KollegiatInnen, für die die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg lediglich eine Interims-Lösung darstellt, das Abitur als Abschluss an ( $\gamma = ,407$ ). Zumal sie in der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg überwiegend eine bloße Alternative zur Arbeitslosigkeit sehen ( $\gamma = ,596$ ).

studieren<sup>149</sup>. So wie diejenigen, die nicht einmal auf das Abitur als zertifizierten Schulabschluss Wert legen, plausiblerweise fast gänzlich ein Studium ausschließen.

Während also langfristige und kurzfristige Qualifizierungsanstrengungen einander tendenziell ausschließen, bedingen eine zukunftsorientierte Studienabsicht und ein gegenwärtiges schulisches Engagement, das die gesamte (Aus-)Bildungszeit nicht nur im Blick hat, sondern auch zeitlich möglichst begrenzt halten will, einander.

- Die Qualifizierungsperspektive korrespondiert mit der Relevanz schulischen Wissens -

Wie die *ausbildungsbezogenen Motive* wiederum mit dem *Stellenwert*, den die KollegiatInnen der *schulischen Ausbildung* beimessen, zusammenhängen, visualisiert untenstehende Grafik 61. Die Polarisierung innerhalb der KollegiatInnenschaft zwischen denen, für die schulische Aktivitäten Priorität haben und jenen, die ihre ‚wahren‘ Qualifizierungsmöglichkeiten in außerschulischen Kontexten sehen und/oder bisweilen den Unterricht schwänzen, setzt sich hier fort (s. o.).

Wer *Zweifel an der alltagspraktischen und biografischen Relevanz von Unterrichtsinhalten* äußert und meint, in diesem Sinne ‚mehr‘ außerhalb von Schule zu lernen, begnügt sich am ehesten mit dem Abitur als formalen Qualifikationsziel ( $\gamma = ,256$ ). Gewissermaßen ‚unterboten‘ wird diese kurzfristige Ausbildungs-Perspektive von denen, die nicht einmal auf diesen zertifizierten Schulabschluss Wert legen. Denn gegebenenfalls würden sie ihre schulische Ausbildung zugunsten eines Jobs auch abbrechen ( $\gamma = ,431$ ). Ähnlich weit verbreitet ist die Skepsis gegenüber dem Sinngehalt und der Verwertbarkeit schulischen Wissens unter denen, für die der Gang zum Oberstufen-Kolleg einen Weg aus der Arbeitslosigkeit darstellt ( $\gamma = ,396$ )<sup>150</sup>. Es sind diese beiden, zahlenmäßig schwach vertretenen (s. o.) Gruppen, die Einen in die Arbeitswelt strebend ( $\gamma = ,383$ ), die Anderen dieser ‚entflohen‘ ( $\gamma = ,512$ ), die verstärkt zum ‚Schwänzen‘ von Unterricht tendieren<sup>151</sup>.

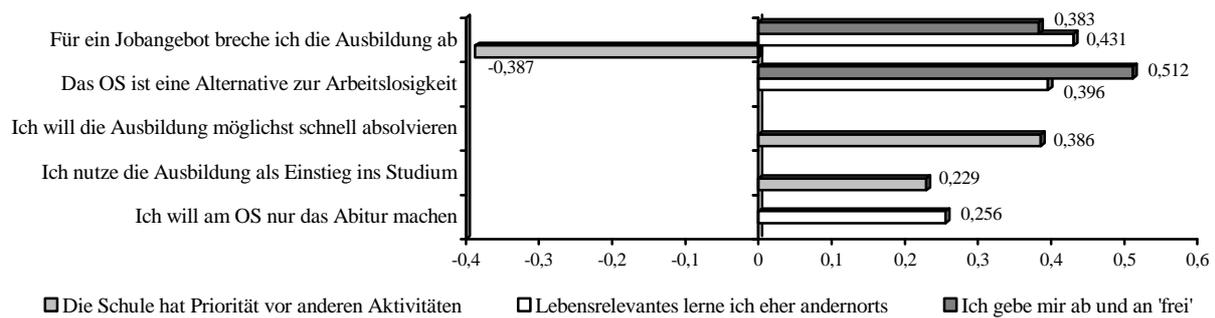
Im Gegensatz dazu geht eine *vorrangige Bearbeitung schulischer Aufgaben* zum Einen einher mit dem Bestreben, die Ausbildung entsprechend der eigenen Kapazitäten in möglichst kurzer Zeit zum Ende zu führen ( $\gamma = ,386$ ); zum Anderen mit der Absicht, ein Universitätsstudium an ihre Ausbildung am Oberstufen-Kolleg anzuschließen ( $\gamma = ,229$ ). Die Präferenz bei den schulischen Belangen anzusetzen, schließt zugleich tendenziell die Option aus, die schulische Laufbahn angesichts einer Jobofferte, die nicht an das Zertifikat ‚Abitur‘ gebunden ist, ad hoc zu beenden ( $\gamma = -,387$ )<sup>152</sup>.

<sup>149</sup> 79,4% der KollegiatInnen ohne Studienpläne wollen nur das Abitur machen. Und umgekehrt, beabsichtigen 86,4% derjenigen, die verneinen, bloß den formalen Abschluss erlangen zu wollen, im Anschluss an die schulische Ausbildung studieren zu wollen.

<sup>150</sup> Außerschulische Lernkontexte bewerten die KollegiatInnen *nicht* höher, die an ihre schulische Ausbildung eine langfristige Qualifikations-Perspektive anlegen ( $\gamma = -,130$ ) und diese mit entsprechend großem Engagement zügig vorantreiben wollen ( $\gamma = -,034$ ). Diese Zusammenhänge sind jedoch nicht statistisch signifikant.

<sup>151</sup> Dem Unterricht unerlaubt fernzubleiben, kommt dagegen für die KollegiatInnen mit Studienabsichten bzw. besonderem zeitlichen Ehrgeiz weniger infrage ( $\gamma = -,070$  bzw.  $\gamma = -,147$ ), wohl aber für jene, die lediglich das Abitur machen wollen ( $\gamma = ,115$ ). Auch diese Zusammenhänge entbehren einer statischen Signifikanz.

<sup>152</sup> Diese KollegiatInnen weisen es ebenfalls von sich, am Oberstufen-Kolleg nur das Abitur machen zu wollen ( $\gamma = -,143$ ) bzw. in der Ausbildung dort eine Alternative zur Arbeitslosigkeit zu sehen ( $\gamma = -,237$ ). Allerdings sind beide Werte statistisch *nicht* signifikant.



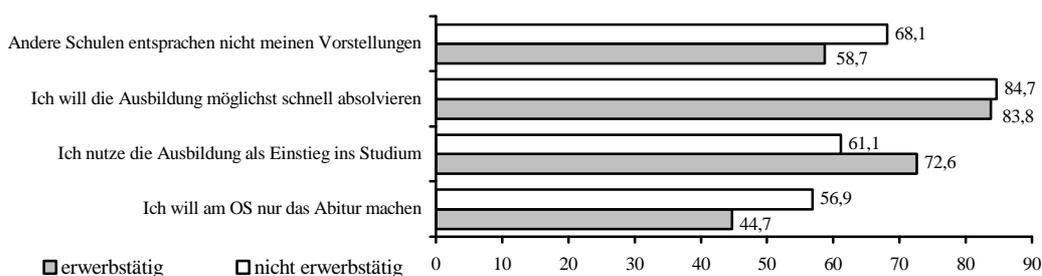
Grafik 61: Zusammenhang der Aussagen zum Stellenwert von Schule mit ausbildungsbezogenen Motiven der KollegiatInnen (Gamma-Werte)

Somit scheint ein positiv motiviertes schulisches Engagement, das auf der Vorrangigkeit schulischer Belange fußt, längerfristig auf ein Studium ausgerichtet ist und auf eine möglichst zügige Bewältigung der Ausbildung setzt, tendenziell unvereinbar mit einer negativ hergeleiteten Distanz gegenüber der Institution ‚Schule‘. In einer solchen Haltung verbindet sich dagegen die Koalition von Skepsis gegenüber dem Qualifizierungsgehalt schulischen Wissens und zeitweiser ‚Unterrichtsenthaltung‘ mit einer kurzfristig ausgerichteten, zweckrationalen Bildungsperspektive.

Ob und inwiefern die eine oder die andere der beiden beschriebenen Positionen beispielsweise mehr von den erwerbstätigen als den nicht-erwerbstätigen, mehr von den weiblichen als den männlichen, mehr von den jüngeren als den älteren KollegiatInnen vertreten wird, soll in den folgenden Abschnitten beleuchtet werden.

#### - Jobbende KollegiatInnen hegen häufiger Studienabsichten -

Ein Blick auf Grafik 62 offenbart, dass die jobbenden KollegiatInnen sich im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung stärker an dem längerfristigen Ziel eines Hochschulstudiums orientieren (72,6%) und weniger bloß die formale Ausgangsvoraussetzung dafür erlangen wollen (44,7%). Dagegen streben 56,9% der nicht-jobbenden KollegiatInnen in erster Linie das Abschlusszertifikat ‚Abitur‘ an und hegen zu vergleichsweise ‚nur‘ 61,1% Studienabsichten. Was die Dauer ihrer Ausbildung angeht, zeigen sich die Einen wie die Anderen gleichermaßen ambitioniert, diese zeitlich möglichst begrenzt zu halten.



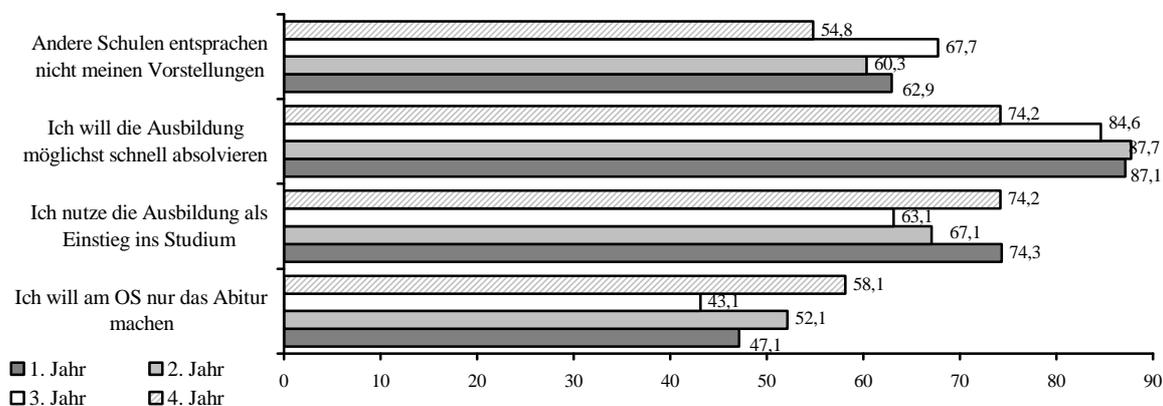
Grafik 62: Ausbildungsbezogene Motive von erwerbstätigen/nicht-erwerbstätigen KollegiatInnen in %

Die Entscheidung für das Oberstufen-Kolleg beruht häufiger für die nicht-erwerbstätigen KollegiatInnen darauf, dass andere Schulformen nicht ihren Vorstellungen entsprachen (68,1%), denn für die Erwerbstätigen (58,7%)<sup>153</sup>.

- Pläne für eine möglichst kurze Schulzeit werden im Lauf der Jahre zunehmend revidiert -

„Für mich war klar, dass ich diese Schule so schnell wie möglich hinter mich bringen wollte, weil der Idealismus nach den ersten zwei Semestern verflogen ist. [...] Ich sehe es als Mittel zum Zweck an. Das war nicht immer so.“ (Michael, 8)

So einig, wie sich jobbende und nicht-jobbende KollegiatInnen mit Blick auf die gewünschte Ausbildungsdauer sind, so uneinig ist man sich diesbezüglich jahrgangsbezogen (vgl. Grafik 63). Denn im Verlauf der Schulzeit am Oberstufen-Kolleg sinkt die Zahl derjenigen, die ihre schulische Karriere möglichst zügig passieren wollen. Für jeweils etwa 87% der KollegiatInnen im ersten und zweiten Ausbildungsjahr spielt der Faktor ‚Zeit‘ so gesehen eine Rolle. Aus dem dritten Jahrgang messen dem Tempo des schulischen ‚Durchlaufs‘ 84,6% Bedeutung bei, im vierten immerhin noch 74,2% und im fünften dann schließlich 60%. Parallel dazu beabsichtigen einerseits bis einschließlich zum dritten Jahr weniger und weniger KollegiatInnen, auf dieser Grundlage in ein Hochschulstudium einzusteigen. Erst bei den SchülerInnen des vierten Jahrgangs steigt die Zahl der Studienwilligen wieder auf das Ausgangsniveau von etwa 74,2%. Im fünften Jahr liegt die Quote dann bei 80% (N = 8). Andererseits bekunden *tendenziell* mehr und mehr KollegiatInnen (1. Jahr: 47,1%; 4. Jahr: 58,1%), sieht man von denen des dritten Ausbildungsjahres (43,1%) ab, am Oberstufen-Kolleg lediglich das Abitur machen zu wollen.



Grafik 63: Ausbildungsbezogene Motive der KollegiatInnen nach schulischem Jahrgang in %

Eine ‚Sonderstellung‘ nehmen die KollegiatInnen im dritten schulischen Jahrgang auch insofern ein, als sie in besonderem Maße (67,7%) betonen, bewusst und gezielt zum Oberstufen-Kolleg gewechselt zu sein, da Regelschulen für sie nicht (mehr) infrage kamen. Zu Beginn der Ausbildung begründen 62,9% der KollegiatInnen ihre Entscheidung für den Besuch des Oberstufen-Kollegs damit, dass andere Schulen nicht mit ihren Ansprüchen an Lehr- und

<sup>153</sup> Die jobbenden KollegiatInnen sehen in der schulischen Ausbildung außerdem etwas häufiger eine Alternative zur Arbeitslosigkeit (8,4% zu 5,6%) und würden diese aber kaum zugunsten eines Jobs aufgeben (2,8% zu 6,9%). Da das zahlenmäßige Fundament für die Bewertung beider Motive jeweils sehr dünn ist (N ≤ ) werden die Prozentwerte dazu nur im Einzelfall erwähnt.

Lernbedingungen übereingestimmt hätten; gegen Ende ist dies nur noch für 40% (N = 4) ausschlaggebend.

So wie sich die Einschätzungen der einzelnen Aussagen im Verlauf der Schulzeit am Oberstufen-Kolleg entwickeln, entwerfen sie ein Abbild der schulischen Wirklichkeit der KollegiatInnen. Die anfänglichen Absichten und Überzeugungen verlieren mit der Zeit an Bedeutung, werden revidiert oder einfach der Realität angepasst.

*- Je älter die KollegiatInnen sind, um so weniger idealistisch betrachten sie das OS -*

Parallel zum schulischem Jahrgang verliert mit zunehmendem Alter die Entscheidung für die Schulform ‚Oberstufen-Kolleg‘, die im Vergleich und in Abgrenzung zu anderen Schulformen gefallen ist, an Bedeutung oder aber zumindest an Präsenz<sup>154</sup>. Während dieses Motiv 68,4% der unter 17 bis 19-Jährigen gegenwärtig ist, entschwindet es bei den Älteren fortschreitend aus dem Bewusstsein. Konkret benennbar ist es noch für 60,9% der 20 bis 22-Jährigen KollegiatInnen und für 40,5% derjenigen, die 23 Jahre und älter sind.

Ebenfalls einer veränderten Realitätsbetrachtung geschuldet mag der Umstand sein, dass zwar 84,6% der jüngsten und 87% der nächst älteren SchülerInnen, ihre schulische Ausbildung so schnell wie eben möglich absolvieren wollen, aber lediglich 78,6% der Ältesten.

Etwas klarere Formen nehmen mit der Zeit die Vorstellungen dazu an, was auf die Schulzeit folgen soll. *Linear* aufsteigend ist der Trend, ein Studium anzuschließen. So äußern 68,4% der 17 bis 19-Jährigen, 69,6% der 20 bis 22-Jährigen und 71,4% der 23 Jahre und älteren KollegiatInnen die Absicht, die Möglichkeiten der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg dahingehend nutzen zu wollen, dass sie gleich in ein höheres Studiensemester an der Hochschule einsteigen. Und auch das Ziel, lediglich die allgemeine Hochschulreife erwerben zu wollen, ist bei den KollegiatInnen, die über 23 Jahre alt sind, etwas stärker konturiert als bei den 20 bis 22-Jährigen (46,7%) bzw. den unter 17 bis 19-Jährigen (47,9%)<sup>155</sup>.

*- Kollegiatinnen begnügen sich etwas seltener allein mit dem Abitur -*

*„Ich möchte in erster Linie das Abitur machen. Ich glaube, dass ich eher nicht studieren werde. Nach dem Abitur möchte ich etwas Handwerkliches machen. Dann aber eher eine Führungsposition im Management.“* (Rudolf, 15)

Auf dem Hintergrund, dass bei den Kollegiatinnen die schulische Ausbildung einen höheren Stellenwert genießt als bei den Kollegiaten (s. o.), ist sicher auch das Tempo, in dem sie eben diese nach Kräften voranzutreiben gedenken, zu sehen – selbst wenn die evaluative Differenz

<sup>154</sup> Wenngleich die Wahl der *Wohnform* in Teilen an das Alter und somit in zweiter Linie auch an den schulischen Jahrgang gebunden ist, findet dies keinen spürbaren Niederschlag in den Motivlagen.

<sup>155</sup> *„Ich habe für mich in den Jahren ohne Schule erkannt, dass ich zwar gelernt habe, mir aber doch Impulse von außen gewünscht hätte. Diese Impulse bekomme ich am OS. Die Auseinandersetzungen innerhalb von Kursen tun mir gut. Das suche ich auch. Es bewegt mich dann oft lange über den Unterricht hinaus, wobei ich innerlich noch etwas für mich entwickeln kann.“* (Nina, 11) Die KollegiatInnen, die vor ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg bereits eine *Berufsausbildung* durchlaufen haben leiten die Qualität der schulischen Ausbildung für sich, so kann man die Aussage von Nina verstehen, weniger von den reformpädagogischen Besonderheiten ab, sondern sehen in der intellektuellen Ansprache allein schon den Wert des Lernens. Allerdings betrachten die Ausbildung dort von den beruflich vorqualifizierten KollegiatInnen doppelt so viele als Ergebnis der ‚Wahl‘ zwischen Arbeitslosigkeit und Wiederaufnahme der schulischen Laufbahn (13,8%, N = 4 zu 6,7%).

in der Zustimmung von 85,1% der Frauen zu 82,7% der Männer eher gering ausfällt. Und obgleich die Kollegiaten *allgemein* und im Gegensatz zu den Plänen von Rudolf, unwesentlich häufiger ein Studium anvisieren als ihre Mitkollegiatinnen (70% zu 68,1%), begnügen sich die Kollegiatinnen etwas seltener bloß mit dem zertifizierten Abschluss der allgemeinen Hochschulreife (46,1% zu 50,9%). Man kann zudem bei den Frauen eine breitere Identifikationsbasis mit den speziellen Gegebenheiten am Oberstufen-Kolleg vermuten. Denn 69,5% der Kollegiatinnen und 50% der Kollegiaten begründen ihre Entscheidung unter Hinweis auf die dort vorhandenen Bedingungen und Möglichkeiten, in Abgrenzung zu den Regelschulen.

- *KollegiatInnen mit Kind setzen auf eine möglichst effektive Zeitnutzung* -

Eine möglichst effektive Zeitnutzung schwebt wahrscheinlich den KollegiatInnen vor, die ein Kind haben, wenn sie uno sono ihre Absicht bekunden, die schulische Ausbildung zügig zu betreiben. Von den Kinderlosen haben dagegen 83,5% die schulische Gesamtlaufzeit im Blick. Was sie inhaltlich erreichen wollen, ist für die Hälfte mindestens das Abitur, für 83,3% (N = 5) aber der Einstieg in ein höheres Fachsemester an der Universität. Die kurzfristige Qualifikationsperspektive auf das Erlangen der allgemeinen Hochschulreife teilen sie mit 47,7% ihrer kinderlosen MitkollegiatInnen, die langfristige, die eines Hochschulstudiums, haben sie jedoch sehr viel deutlicher vor Augen als diese (69,2%).

Dass andere Schulen nicht ihren Vorstellungen entsprochen hätten, fällt dagegen für die KollegiatInnen mit Kind weniger ins Gewicht (33,3%) als für die anderen ohne Kind (62,4%).

Den Einfluss der Faktoren, die Personen und ihre individuellen Lebenskontexte beschreiben, *zusammengenommen*, besitzen die Fragen nach der *Erwerbstätigkeit* der KollegiatInnen und dem jeweiligen schulischen Jahrgang mit die größte Differenzierungskraft. Auf den Punkt gebracht, verfügen die JobberInnen über eine längerfristige Bildungsperspektive als die Nichtjobbenden, legen aber weniger Wert auf die strukturellen Besonderheiten des Lernens am Oberstufen-Kolleg. Das Ziel, die Ausbildung möglichst schnell zu absolvieren teilen die beiden Gruppen.

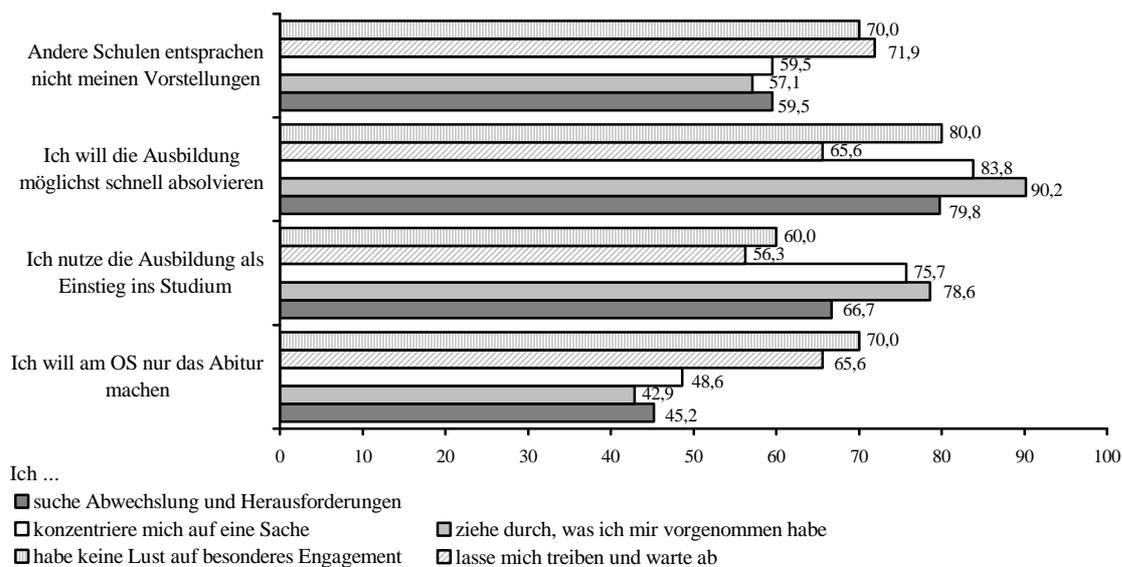
Unterscheidet man die KollegiatInnen nach dem *schulischen Jahrgang* und nach deren *Alter*, zeigt sich, dass im Verlauf der Ausbildungszeit wie der Lebensjahre die Ansprüche an das Tempo und die Dauer der eigenen Lernzeit eher gedrosselt werden. Studienabsichten werden vor allem mit zunehmendem Alter klarer artikuliert; mit Blick auf den schulischen Jahrgang gehen die Ambitionen, die persönliche Qualifizierungsphase an der Hochschule fortzusetzen, bis zum dritten Ausbildungsjahr zunächst zurück, entwickeln sich bis zum Ende der Ausbildung jedoch positiv. Obgleich die KollegiatInnen dafür die spezifischen Möglichkeiten am Oberstufen-Kolleg, nämlich gegebenenfalls gleich in ein höheres Fachsemester einzusteigen, nutzen wollen, verlieren diese und andere der dort praktizierten Lehr- und Lernbedingungen mit der Zeit an Bedeutung.

Die Kollegiatinnen sehen gegenüber den Kollegiaten gerade darin einen Identifikationswert. Darüber hinaus unterscheiden sie sich von ihren Mitschülern in erster Linie noch insofern, als sie sich weniger mit der formalen Qualifikation der allgemeinen Hochschulreife zufrieden geben wollen. Jenseits davon herrscht vor allem weitestgehende Übereinstimmung in der Bewertung ausbildungsbezogener Motive zwischen den Geschlechtern.

- Ausbildungsbezogene Motive im Spiegel der Maximen der Lebensführung -

Den Zusammenhang zwischen alltagspraktischen Bedingungen und Konstellationen der Lebens- und Lernrealität zu *ausbildungsbezogenen Motiven* herzustellen ist eine Möglichkeit, die Verbindung dieser zu den *kognitiven Dimensionen der Lebensführung* zu suchen, eine andere.

Auch in diesem spezifischen Analysekontext bewährt sich die Zweiteilung der KollegiatInnenenschaft in jene, die ihr Leben *aktiv* betreiben und jene, die sich *passiv* durch selbiges treiben lassen. Diese Gruppenkonstellationen erweisen sich erneut als ‚durchschlagend‘. Angefangen bei den qualifikatorischen Motiven, zeigt sich, dass die *engagierten* KollegiatInnen wesentlich häufiger eine längerfristige Ausbildungsperspektive einnehmen und analog dazu seltener allein auf den zertifizierten Schulabschluss setzen (vgl. Grafik 64). Die KollegiatInnen mit einer tendenziell phlegmatisch und reaktiv zu nennenden Lebenshaltung befinden dagegen mehrheitlich das Abitur als Qualifikation als ausreichend und hegen in vergleichsweise geringerer Zahl Studienabsichten. Ebenfalls ausgeprägter ist bei ihnen, das heißt vor allem bei jenen, die Anstrengungen generell nicht sonderlich schätzen (20%), die Bereitschaft, die Ausbildung zugunsten eines Jobs abzubrechen.



Grafik 64: Zusammenhang ausbildungsbezogener Motive zu Maximen der Lebensführung der KollegiatInnen in %

Mit Blick auf die anvisierte Dauer der Ausbildungszeit, geben sich gerade die KollegiatInnen, die ihre Vorhaben prinzipiell gezielt verwirklichen, besonders motiviert: Zu 90,2% bekunden sie, die schulische Ausbildung zügig bewältigen zu wollen. Und auch diejenigen, die sich gerne auf ein Projekt konzentrieren, setzen ihre Energien nach Aussage von 83,8% vorzugsweise daran, diese in möglichst kurzer Zeit zu absolvieren. Während sich dem sowohl 79,8% der KollegiatInnen, die, voller Vertrauen in sich, das Leben als Herausforderung begreifen, als auch 80% (N = 8) derjenigen, die dem Leben eher lustlos und wenig ambitioniert begegnen, anschließen, widerstrebt ein solch tempofixiertes Motiv am ehesten denen, die sich ohnehin lieber ruhig treiben lassen (65,6%).

Was dagegen für sie und die anderen passiven ‚LebenteilnehmerInnen‘ in besonderem Maße zählt, sind die besonderen Lehr- und Lernbedingungen am Oberstufen-Kolleg (70% bzw.

71,9%). Als ausbildungsbezogenes Motiv weniger überzeugend werten den Vergleich zu Regelschulen je etwa 60% der KollegiatInnen, die ihre Kräfte auf eine Sache fokussieren bzw. ihre Aufmerksamkeit eher streuen. Am wenigsten Bedeutung messen diejenigen, die zielorientiert und planvoll ihren Alltag sowie auch ihre Biografie betreiben, der spezifischen institutionellen und pädagogischen Verfasstheit des Oberstufen-Kollegs bei (47,1%)<sup>156</sup>.

Schulisches Engagement und die Entwicklung längerfristiger Qualifizierungsperspektiven gründen bei den KollegiatInnen also, wie wir gesehen haben, mehrheitlich auf einer positiven und aktiven Lebensführung. Wer hingegen eher apathisch und passiv den alltäglichen Ereignissen seines Lebens folgt, hält sich vorwiegend an das kurzfristig zu erreichende Ziel, die allgemeine Hochschulreife, und definiert sein ‚Da-Sein‘ am Oberstufen-Kolleg vermehrt über die Abgrenzung dieser Schulform zu anderen (Regel-)Schulen. Auf eine solche Herleitung oder Legitimierung des Besuchs dieser Reformschule sind diejenigen, die ihr Leben und damit auch ihre schulische Ausbildung konstruktiv, ambitioniert und zielorientiert in die Hand nehmen, weniger angewiesen.

- Zusammenfassung -

„Wenn für mich persönlich etwas wichtig ist, dann freue ich mich darüber, dass ich in meiner Schulzeit hier etwas tun kann. Die persönliche Bereicherung stellt einen großen Ansporn dar. Man sieht darin einen Sinn.“  
(Karl, 16)

Mit dieser Aussage fasst Karl im Grunde genommen das ganze Kapitel inhaltlich zusammen: Letztendlich dreht sich die Bewertung des schulischen Lernens und dessen Stellenwert im Leben der SchülerInnen allein um die Frage nach dem *Sinn*. Die Sinnbezüge werden, wie am Beispiel der *KollegiatInnen* zu sehen war, ganz unterschiedlich hergestellt. Für die Einen ist die Ausbildung Teil eines längerfristigen Qualifizierungsbestrebens (73%), für die Anderen erschöpft sich der Sinn in dem Zweck der rein formalen Qualifikation (54%). So oder so beabsichtigt die große Mehrheit der KollegiatInnen, die Schulzeit in einem möglichst eng gesteckten Zeitrahmen zu passieren (86%). Wiederum andere machen ihre Entscheidung für das Oberstufen-Kolleg an dem Vergleich zu anderen Schulen fest (68%). Und nur Wenige begründen ihren Schulbesuch mit einer gegenwärtig mangelnden attraktiven Alternative.

*Separierend* wirkt in diesem Kontext in erster Linie die *qualifikatorische Perspektive*: Das heißt, Studienambitionen sind mit dem Bestreben, allein das Abitur erlangen zu wollen, weniger kompatibel. Wohl aber ist damit der Ehrgeiz verbunden, die schulische Laufbahn möglichst schnell (und) erfolgreich zu beenden.

Die Sinnbezüge, die in Gestalt von ausbildungsbezogenen Motiven daherkommen, sind mehr oder minder stark gekoppelt an die Bedeutung von Schule und deren praktischen Ausdruck im Lernalltag. Folglich zeigt sich die SchülerInnenschaft *allgemein* auch hinsichtlich des *Stellenwertes der schulischen Ausbildung in der Alltagspraxis* gespalten. In diesem Zusammen-

---

<sup>156</sup> Darüber hinaus – und grafisch nicht visualisiert – sehen in der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg in erster Linie die KollegiatInnen eine Alternative zur Arbeitslosigkeit, die nur Weniges der persönlichen Anstrengung für Wert erachten (30%, N = 3). Zugunsten einer schulischen Weiterqualifizierung haben sich aber auch 16,2% (N = 6) derer entschieden, die ihre Energien vorzugsweise gebündelt einsetzen, sowie 15,6% (N = 5) derer, die ihr Leben abwartend an sich vorbeiziehen lassen. Von den übrigen sind es weniger als 5%.

hang verläuft die Trennlinie entlang der Frage, ob schulische Belange *prinzipiell vorrangig* oder *bisweilen nachrangig* Beachtung finden und Bearbeitung erfahren. Etwa drei Viertel der (erwerbstätigen) Oberstufen-SchülerInnen behandeln schulische Anforderungen prioritär. Dabei schließen diese SchülerInnen deren zeitweise Vernachlässigung zugunsten anderer Aufgaben überwiegend aus. Zugleich zeigen sie sich nicht nur außerschulisch, sondern ebenso innerschulisch im Umgang mit Unterrichtszeiten disziplinierter. Begünstigt wird das relative hohe Maß an Selbstverpflichtung dadurch, dass sie die Schule sowohl als Ort des Lernens schätzen, als auch als Treffpunkt, als Forum sozialer Kontakte.

44% der Befragten ziehen jedoch situationsabhängig außerschulische Aktivitäten den schulischen Aufgaben vor. Weitere rund 44% verorten in den dazugehörigen Kontexten lebenspraktisch bedeutendere Qualifizierungsmöglichkeiten bzw. verweilen in der Regel nicht über die Unterrichtszeit hinaus in der Schule. Mehr als die Hälfte der SchülerInnen gestattet sich zudem eigenverantwortlich ‚Extra-Auszeiten‘ vom Unterricht. Diese SchülerInnen, die von Zeit zu Zeit schulische Anforderungen hintanstellen, distanzieren sich räumlich wie inhaltlich von der Schule: Da ihnen zum Einen nach eigener Aussage die Zeit fehlt, sich länger als nötig an der Schule aufzuhalten, und weil sie zum Anderen Zweifel an dem lebenspraktischen Gebrauchswert schulisch vermittelten Wissens hegen. Nicht zuletzt aufgrund dieser Skepsis und der mangelnden Identifikation mit Schule neigen sie stärker dazu, den Unterricht gelegentlich zu schwänzen.

*Schulspezifisch* gesehen, erleben die *KollegiatInnen* ihre Lernrealität anscheinend als sinnhafter, während besonders GymnasiastInnen, aber auch GesamtschülerInnen eher eine Diskrepanz zwischen dem, was im Unterricht vermittelt wird und dem, was sie eigentlich beschäftigt und interessiert, erfahren. Doch trotz ihres vergleichsweise eindrücklichsten Bekenntnisses zur schulischen Ausbildung – auf der Ebene der Handlungsorientierungen –, pflegen sie, betrachtet man die Ebene der Handlungsmuster, zugleich den ‚souveränsten‘ Umgang mit der Unterrichtspflicht. Das heißt sie schwänzen vergleichsweise häufiger den Unterricht (58%) In gleicher Manier agiert die Hälfte der *GymnasiastInnen* im Bewusstsein der eigenen Interessen und Möglichkeiten, die bisweilen mit den Unterrichtszeiten kollidieren. Und obgleich sie in größerer Zahl als die GesamtschülerInnen der schulischen Ausbildung (kognitiv) den Vorrang gewähren, stellen sie rein praktisch schulische Anforderungen mitunter häufiger zurück und ‚entfliehen‘ der Schule eher.

*Koalitionen zwischen evaluativen und motivationalen Haltungen* bilden sich bei den KollegiatInnen einerseits dort, wo eine prioritäre Behandlung schulischer Aktivitäten, Engagement nicht im zuletzt im Ansinnen auf eine möglichst kurze Schulzeit und Studienambitionen aufeinander treffen. Andererseits gehen Zweifel an der alltäglichen und biografischen Relevanz schulischen Wissens einher mit einem rein zweckrationalen Qualifizierungsstreben: Das Abitur als zertifizierter Schulabschluss. Gepaart ist diese Skepsis außerdem mit der Option, die Ausbildung im Falle eines Jobangebotes abrupt zu beenden, sowie umgekehrt mit der Entscheidung für Schule, gegen Arbeitslosigkeit. Diese Varianten ausbildungsbezogener Motive sind ebenso den KollegiatInnen vorbehalten, die sich ab und an eigenmächtig ‚unterrichtsfrei‘ nehmen.

Ob die Einstellung zum schulischen Lernen nun eher positiv oder eher negativ geprägt ist, hängt wiederum mit den individuellen *Maximen der Lebensführung* zusammen. Die Schüle-

rInnen, die ihren Alltag grundsätzlich *aktiv gestalten*, sei es eher konzeptuell zielgerichtet, projektgebunden konzentriert oder eher konstruktiv (lebens-)neugierig, verfahren mit Blick auf die schulische Ausbildung in ähnlicher Weise: Prioritäten setzend, qualifikationsorientiert, temporeich. Diejenigen hingegen, die tendenziell *passiv teilnehmen* an ihrem Leben, zeigen auch im Schulalltag weniger Engagement. Sie stellen schulische Verpflichtungen häufiger mitunter hinten an, schwänzen des Öfteren den Unterricht, geben sich vermehrt mit dem Zertifikat ‚Abitur‘ zufrieden, sehen ihre Lernmöglichkeiten eher außerhalb von Schule und verweilen mehrheitlich nicht länger als nötig in deren Räumen.

Die *personengebundenen Faktoren*, die die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen in ihrer jeweiligen Spezifität bedingen, spielen teilweise mit in das Verhältnis zur Schule hinein. So sind es gerade die *jobbenden* SchülerInnen, die zu einem Anteil von 76% der schulischen Ausbildung das Vorrecht gegenüber anderen Aktivitäten einräumen und auch konkret seltener nachordnen, die weniger an dem Qualifizierungswert schulischer Inhalten zweifeln, häufiger Studienambitionen äußern, sich seltener in Eigenverantwortung ‚Freistunden‘ bewilligen und trotz Erwerbstätigkeit Zeit finden, die Schule nicht ‚fluchtartig‘ nach Unterrichtsende verlassen zu müssen. Trotz oder wegen der größeren (zeitlichen) Belastung durch das Erwerbstätigsein erweisen sich die *jobbenden* Oberstufen-SchülerInnen als der Schule zugewandter, engagierter, längerfristig lernbereiter. Die *nicht-jobbenden* SchülerInnen sind viel mehr daran interessiert, ausschließlich das Abitur zu erlangen und bauen stärker auf die reformpädagogischen und institutionellen Besonderheiten des Oberstufen-Kollegs. Die Einen wie die Anderen streben danach, die schulische Ausbildung so schnell wie eben möglich zu absolvieren.

Und auch mit dem *schulischen Jahrgang* verändert sich die Sicht auf Schule. Die SchülerInnen der höheren Jahrgänge sehen die Handlungspräferenz klarer bei der schulischen Ausbildung, legen mehr und mehr ihre Zweifel bezüglich der Sinnhaftigkeit schulischen Lernens ab und entwickeln tendenziell eine größere ‚Eigenständigkeit‘ im Umgang mit Unterrichtszeiten. Speziell die *KollegiatInnen* revidieren im Verlauf der Ausbildungsjahre ihre ursprünglichen Ziele, messen sie an der Realität und definieren sie neu. So verlieren die Studienabsichten zwischenzeitlich an Bedeutung, das Abitur als alleiniges Ausbildungsziel wird vermehrt artikuliert, die Gesamtdauer der Schulzeit gerät aus dem Blick und der Idealismus bezüglich des Oberstufen-Kollegs schwindet. Zum Ende der Ausbildung hin sowie mit zunehmendem Alter werden dann die Perspektiven klarer, das Engagement stärker. Was zählt, ist das, was *kommt* – in vielen Fällen doch ein Studium – und nicht das, was *war* – der schnelle ‚Durchlauf‘, die besonderen Bedingungen des Lernens am Oberstufen-Kolleg. Die anderen Kriterien wie die Wohnform, das Geschlecht, die Elternschaft, eine Berufsausbildung erweisen sich nur im Einzelfall als bedeutend für die Handlungsorientierungen, -motive und -muster.

Was bleibt, ist abschließend mit den Worten von Frauke auf Karls Gedanken sinnhaften Lernens zurückzukommen: „Zur Zeit merke ich, dass ich eigentlich mehr Dinge machen müsste, die mir Spaß machen. Mehr für mich lernen.“ (3)

### 4.3 Lernpraktiken

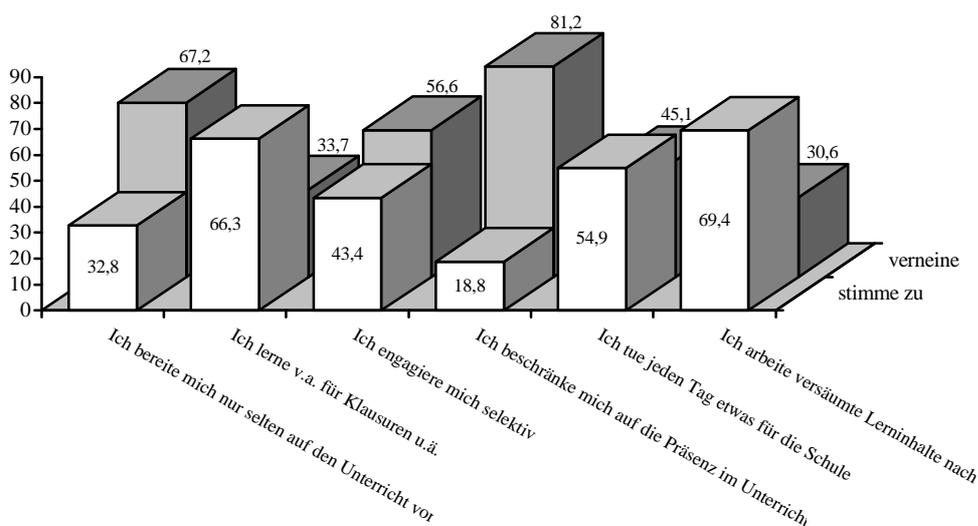
Die im vorangegangenen Kapitel erörterten individuellen Bedeutungen der schulischen Ausbildung und die damit verbundenen Motivationen stehen in unmittelbarem Zusammenhang zu der alltäglichen Praxis des Lernens. Um von deren Beschaffenheit ein Bild zu gewinnen, soll gefragt werden, welche Praktiken von welchen SchülerInnen favorisiert werden, welchen Praxisformen sie eher distanziert gegenüberstehen und wie sich diese untereinander bedingen. Erste Antworten liefern die Aussagen *aller* SchülerInnen zu der Art und Weise, wie sie lernen. Eine *schulspezifische* Differenzierung erfolgt dann in einem zweiten Schritt anhand eines Vierfeld-Schemas, das die einzelnen Praxisformen klassifiziert und in Beziehung zueinander setzt (I). Die Zusammenhänge der Lernpraktiken untereinander werden im darauf folgenden Abschnitt nochmals gesondert erläutert, ebenso wie die Wechselwirkung dieser Praktiken mit den evaluativen und motivationalen Betrachtungen des schulischen Lernens (II). Ob darüber hinaus das persönliche Credo der Lebensführung und/oder lebens- und lernkontextuelle Faktoren wie der schulische Jahrgang oder das Erwerbstätigsein den Lernstil der SchülerInnen beeinflussen, wird zum Ende des Kapitels thematisiert (III).

#### I

- 55% aller SchülerInnen beschäftigen sich tagtäglich mit schulischen Lerninhalten -

„Es gibt ‚Lernen‘ und es gibt ‚Pauken‘. Das Lernen findet oft außerhalb des OS statt und das Pauken findet im oder für das OS statt.“  
(Nina, 10)

Man kann mutmaßen, dass gerade jene Oberstufen-SchülerInnen, die eher ein punktuelles, denn ein kontinuierliches Lernengagement zeigen, sich am ehesten mit der von Nina vorgebrachten Differenzierung zwischen ‚Lernen‘ und ‚Pauken‘ identifizieren können. Dazu zählen sowohl jene 66,3% der SchülerInnen, die vor allem angesichts von Lernkontrollen wie Klausuren oder Tests (lern-)initiativ werden, als auch jene 43,4%, die ihren schulischen Einsatz selektiv nach einem persönlichen Kosten-Nutzen-Kalkül ausrichten (vgl. Grafik 65).



Grafik 65: Präferierte Lernpraktiken aller befragten SchülerInnen in %

Unabhängig von derartig extrinsischen bzw. intrinsischen Lernanlässen bereitet sich etwa ein Drittel der Befragten nur selten auf den Unterricht vor. Weniger als 20% beschränken ihr

Engagement auf die reine Teilnahme *am* bzw. das Erscheinen *zum* Unterricht. Dagegen erledigen 54,9% tagtäglich schulische Aufgaben und fast 70% arbeiten versäumte Lerninhalte nach, und zwar vorzugsweise<sup>157</sup> des wochenends.

Als ein erstes Ergebnis ist festzuhalten, dass es unter den Befragten die *einen* SchülerInnen gibt, für die das (schulische) Lernen selbstverständlicher Bestandteil ihres Alltags ist; und die *anderen*, die dieses Lernen wie Nina mutmaßlich in erster Linie als gezieltes ‚Pauken‘ betrachten. Letztere zeigen ein entsprechend eingeschränktes, weil nur von wenig Motivation getragen, Engagement im und für den Unterricht.

- Vier alltagspraktische Dimensionen schulischen Lernens -

„Ich denke, dass, wenn man aufhört zu lernen, dann lebt man nicht mehr. [...] Man lernt eigentlich immer, wenn auch auf verschiedene Arten. Wenn man nicht mehr lernt, dann hat man kein Interesse mehr an etwas. Wenn keine Neugierde mehr da ist, dann empfinde ich das als Stillstand. Ich finde es toll, wenn man so viel wie möglich über etwas lernen kann.“  
(Frauke, 11)

Das Lernen so wie Frauke als positives, weil lebensnotwendiges Element des Alltags, der Biografie zu betrachten, ist sicherlich *keine* Einstellung, die ohne weiteres von allen SchülerInnen geteilt wird. Zustimmung würden sie ihr wahrscheinlich jedoch in dem Punkte, dass es verschiedene Formen des (schulischen) Lernens gibt. *Analytisch* sind diese unterschiedlichen Lernstile als *konstantes* respektive *punktuelleres* schulisches Lernen zu fassen.

Schulisches Lernen erfolgt ...

	in der Unterrichtszeit	außerunterrichtlich
punktuell	selektiv	selten anlässlich von Lernstandskontrollen
konstant	in Form von Präsenz im Unterricht	tagtäglich als Nacharbeiten von Lerninhalten

Schaubild 1: Dimensionen schulischen Lernens

Ergänzt man diese Dimensionen um den situativen Aspekt, also der Frage nach dem Ort und der Zeit dieses Lernens, erhält man zwei weitere Differenzierungsmöglichkeiten: Die *inner-schulische Unterrichtszeit* und die *außerschulische bzw. außerunterrichtliche Zeit*, sprich die Zeit vor und nach dem Unterricht, die in der Regel anderorts, außerhalb von Schule verbracht wird. Aus der Kombination von Lernsituationen und Lernstilen lässt sich untenstehendes

<sup>157</sup> Zusammengefasst wurden hier die Aussagen der KollegiatInnen, versäumte Unterrichtsinhalte *allgemein* zu unterrichtsfreien Zeiten wie am Wochenende *oder* in den Ferien nachzuarbeiten und die Aussagen der GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen, dies *speziell* am Wochenende zu tun. Letztere hatten die Möglichkeit zwischen Wochenende *und* Ferien als zeitlichem ‚Arbeitsschwerpunkt‘ zu differenzieren. Da sie mehrheitlich das Wochenende nutzen (s. u.), kaum aber die Ferien, scheint diese zusammenfassende Betrachtung gerechtfertigt.

Vierfeld-Schema entwickeln, dass die einzelnen (abgefragten)<sup>158</sup> Lernpraktiken klassifiziert und entlang der analytischen Dimensionen in Beziehung zueinander setzt.

Diese vier Dimensionen bzw. Felder schulischen Lernens sollen nun dazu genutzt werden, die schulspezifisch in unterschiedlichem Maße favorisierten Praktiken nuanciert<sup>159</sup> darzustellen. Dem *ersten Feld* zugeordnet ist die Praxis *persönlich selektiven* Lernens, in der sich punktuelles und *innerunterrichtliches* Engagement verbinden.

Unabhängig von der besuchten Schulform bekennen sich, wie Tabelle 12 zeigt, lediglich um die 10% der befragten SchülerInnen *eindeutig* zu einer rein intrinsisch motivierten Praxis. Heißt es allerdings, sein schulisches Engagement *eher* gemäß des individuellen Kosten-Nutzen-Kalküls zu definieren, fällt die Zustimmung von SchülerInnen unterschiedlich aus: Während sich 29,4% der KollegiatInnen vergleichsweise verhalten positiv äußern, können sich 35,7% der GymnasiastInnen und 42,1% der GesamtschülerInnen tendenziell mit einer solchen Praxis identifizieren. In umgekehrter Weise neigen fast 50% der KollegiatInnen dazu, rein selektives Lernen für sich abzulehnen. Ebenso sehen es 44,3% der Gymnasial-, aber nur 33,3% der GesamtschülerInnen. Dennoch weisen Letztere diese Form des schulischen Engagements am deutlichsten zurück (15,8%). Vom Gymnasium betreiben gerade einmal 8,6% der SchülerInnen ihre schulische Ausbildung entschieden jenseits persönlicher Kosten-Nutzen-Abwägungen, vom Oberstufen-Kolleg 11,3%.

„Ich strenge mich nur dann an, wenn es im Sinne meines persönlichen Kosten-Nutzen-Kalküls ist.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	10,1%	29,4%	49,2%	11,3%
Gymnasium	11,4%	35,7%	44,3%	8,6%
Gesamtschule	8,8%	42,1%	33,3%	15,8%

Tabelle 12: Antwortverhalten der SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Kennzeichnend für das *zweite Feld* sind ebenso diskontinuierliche, nun aber *außerunterrichtlich* zu lokalisierende Lernsituationen. Repräsentiert finden sich diese einerseits in einer allenfalls *sporadischen Unterrichtsvorbereitung*, andererseits in *extrinsisch motivierten Lernpraktiken*, die auf (Lern-)Anlässen wie Klausuren u. ä. basieren.

In dem ersten Punkt herrscht zwischen *KollegiatInnen* und *GesamtschülerInnen* weitgehend Einigkeit (vgl. Tabelle 13): Zu ähnlichen Teilen bekunden die Einen wie die Anderen, sie würden sich *grundsätzlich* (OS: 6,7%; Ges: 8,6%) bzw. *zumeist* (30%) nur selten auf den Unterricht vorbereiten. Von den *GymnasiastInnen* bekennen sich lediglich 3% in aller Deutlichkeit zu einer derart gelegentlich aufflackernden Initiative. Knapp ein Fünftel von ihnen befindet es zumindest für *eher* zutreffend, sich nur punktuell zu engagieren. Um so vehementer

<sup>158</sup> Die in Schaubild 1 analytisch geordneten Lernpraktiken entstammen *allein* dem vorliegenden Datenmaterial. Entsprechend handelt es sich bei den Dimensionen schulischen Lernens *keinesfalls* um eine grundsätzliche Typologie, sondern allein um einen Ordnungsversuch auf der Grundlage der *erhobenen* Daten. Darüber hinaus ist sicherlich noch eine Vielzahl anderer in der schulischen Wirklichkeit vorfindbarer Lernpraktiken denkbar.

<sup>159</sup> Mittels einer Skala von eins bis vier (1 = trifft voll zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft gar nicht zu) konnten die SchülerInnen sich differenziert zu den von ihnen praktizierten Lernformen äußern.

verneinen die SchülerInnen des Gymnasiums eine von Diskontinuität geprägte außerunterrichtliche Lernpraxis: 58% von ihnen tendenziell und 19% eindeutig.

Zwar passt diese Beschreibung nach Ansicht von *KollegiatInnen* und *GesamtschülerInnen* mehrheitlich ebensowenig auf die Wahrnehmung ihrer Lernanstrengungen, allerdings in einer anderen ‚Größenordnung‘: Von den KollegiatInnen sehen es 45,4% und von den GesamtschülerInnen 41,4% *eher nicht* so, dass sie sich nur selten auf den Unterricht vorbereiten würden und für 17,6% (OS) bzw. 20,7% (Ges) trifft das auf *keinen* Fall auf ihre Lernpraxis zu.

„Ich bereite mich nur selten auf den Unterricht vor.“

Die Aussage ...	Trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	6,7%	30,3%	45,4%	17,6%
Gymnasium	2,9%	20,7%	57,9%	18,6%
Gesamtschule	8,6%	29,3%	41,4%	20,7%

Tabelle 13: Antwortverhalten der SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Ebenfalls als punktuell zu bezeichnen ist das außerunterrichtliche Engagement der SchülerInnen, wenn sie ihren Lerneinsatz vor allem zweck- und zielgerichtet steuern. 81,5% der *GymnasiastInnen* und 78,9% der *GesamtschülerInnen* setzen sich nach eigenem Bekunden vorwiegend anlässlich von Lernstandskontrollen wie Klausuren aktiv mit Unterrichtsinhalten auseinander. Hinzuweisen ist anhand von Tabelle 14 auch darauf, dass mehr als die Hälfte der GesamtschülerInnen (52,6%) *entschieden* auf diese Weise verfahren, die GymnasiastInnen jedoch ‚nur‘ zu 38,6%.

Die SchülerInnen des *Oberstufen-Kollegs* schwanken dagegen zwischen Identifikation mit solchen Praktiken des Lernens (54,4%) und deren Zurückweisung (45,6%). Wenngleich ein Viertel von ihnen *klar* angibt, in erster Linie dann zu arbeiten, wenn Leistungsnachweise gefordert sind, räumen weitere 30% ein, dass dem *eher* so sei. In etwa ebenso viele KollegiatInnen verneinen (32,6%), dass sie zumindest *in der Regel* ihren persönlichen Einsatz in Sachen Schule *nicht* allein daran orientieren, ob und wie ihr Wissen abgefragt wird. 13% der KollegiatInnen erkennen in diesem anlassfixierten Lernen den eigenen Arbeitsstil *keinesfalls* wieder. Im Vergleich gesehen, zählt nur eine Minderheit der SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule ein extrinsisch motiviertes Lernen (*tendenziell*) *nicht* zu ihrer Alltagspraxis.

„Ich arbeite in erster Linie, wenn Klausuren u.ä. anstehen.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	25,1%	29,3%	32,6%	13,0%
Gymnasium	38,6%	42,9%	14,3%	4,3%
Gesamtschule	52,6%	26,3%	14,0%	7,0%

Tabelle 14: Antwortverhalten der SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Exemplarisch für das *dritte Feld* stehen die SchülerInnen, die insofern ein konstantes *Disengagement* mit Blick auf das Unterrichtsgeschehen zeigen, als sie sich mit ihrer *Präsenz im Unterricht* begnügen.

Ungeachtet der weit verbreiteten Praxis anlassbedingten und zweckorientierten Lernens beschränken sich nur wenige SchülerInnen darauf, in erster Linie am Unterrichtsgeschehen *teil-*

zunehmen bzw. diesem *beizuwohnen* (s. Tabelle 15). Lediglich etwa 14% der KollegiatInnen wie der GymnasiastInnen werten einen so beschaffenen unterrichtlichen Minimaleinsatz als *mitunter* zutreffend. Von den GesamtschülerInnen hingegen ‚sitzen‘ 16% die Unterrichtszeit nach eigener Aussage definitiv ‚ab‘ und 18% tendieren dazu.

Das Gros der SchülerInnen weist eine solche Praxis allerdings (entschieden) von sich – die GesamtschülerInnen zwar in geringerer Zahl (66%) als die GymnasiastInnen (81%) und die KollegiatInnen (85%) – und möchte sein schulisches Engagement so gering wiederum auch nicht eingestuft wissen.

„Ich beschränke mich auf die Präsenz im Unterricht.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	1,3%	13,6%	41,7%	43,4%
Gymnasium	5,0%	14,4%	28,8%	51,8%
Gesamtschule	16,1%	17,9%	25,0%	41,1%

Tabelle 15: Antwortverhalten der SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Und das *vierte Feld* schließlich umfasst die Praktiken eines konstanten, außerunterrichtlichen Lernstils: Dieser Kombination bedienen sich sowohl die SchülerInnen, für die *jeder Tag schulisches Lernen beinhaltet*, als auch jene, die *liegen gebliebene Unterrichtsinhalte* beispielsweise am Wochenende *nachträglich bearbeiten*.

Das schulische Engagement außerhalb des Unterrichts wird, wie Tabelle 16 erkennen lässt, von Schule zu Schule ganz unterschiedlich gepflegt. Es sind allen anderen voran die KollegiatInnen, die zu 62,5% tagtäglich Zeit für die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsinhalten aufwenden. In diesem Sinne kontinuierlich ‚lernen‘ 47,9% der befragten GymnasiastInnen und 40% der GesamtschülerInnen. Dabei gilt für alle SchülerInnen gleichermaßen, dass die eindeutige Zustimmung zu einer solchen Praxis nicht einmal halb so deutlich ausfällt wie das vage Bekenntnis dazu.

„Ich tue jeden Tag etwas für die Schule.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	18,3%	44,2%	28,8%	8,8%
Gymnasium	12,9%	35,0%	35,7%	16,4%
Gesamtschule	10,5%	29,8%	45,6%	14,0%

Tabelle 16: Antwortverhalten der SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Ähnlich vorsichtig distanzieren sich die SchülerInnen von einer konstanten außerunterrichtlichen Lernbereitschaft. GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen sprechen sich davon noch am deutlichsten frei (Gym: 16,4%; Ges: 14%). Von den KollegiatInnen verneinen es lediglich 8,8% *definitiv*, jeden Tag etwas für die Schule zu tun. Allerdings schließen sie diese auf Kontinuität ausgelegten Lernpraktiken für sich auch der *Tendenz* nach seltener aus (28,8%). Im Gegensatz zu den GymnasialschülerInnen und den GesamtschülerInnen, die zu 35,7% bzw. sogar 45,6% *eher* die Haltung einnehmen, kaum Tag für Tag jenseits des Unterrichtsgeschehens Zeit für das schulische Lernen zu investieren.

Indikator einer konstanten außerunterrichtlichen Selbstverpflichtung zum Lernen ist zudem die Bereitschaft, Lerninhalte auch in unterrichtsfreien Zeiten wie am Wochenende oder in den Ferien aufzubereiten. Wie sehr dies selbstverständlicher Bestandteil der alltäglichen Lernpraxis der *KollegiatInnen* ist, wird nachvollziehbar anhand der breiten *prinzipiellen* wie *tendenziellen* Zustimmung (33,6% bzw. 50,2%), die die spezifische Praktik, versäumten oder nicht bearbeiteten Unterrichtsstoff in unterrichtsfreien Zeiten nachzuarbeiten, erntet. Nur 15% nehmen sich in diesen Phasen dafür *eher* keine Zeit (vgl. Tabelle 17).

Gefragt danach, ob und wann sie das schulische Arbeitspensum, das sie in der Woche nicht bewältigen konnte, nachholen, verweisen *GymnasiastInnen* und *GesamtschülerInnen* häufiger auf das Wochenende (50% bzw. 54,3%) als auf die Ferienzeit (20% bzw. 17,5%). Für (mehr als) 80% der SchülerInnen scheinen die Ferien den Status einer in (fast) jeder Hinsicht schulfreien Zeit zu haben, in der dann eben auch nichts, was in der Schulzeit versäumt wurde, nachgearbeitet wird. Sofern die SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule sich außerhalb der Unterrichtszeit dennoch mit Lerninhalten beschäftigen, tun sie dies nur zu einem geringen Teil *ausdrücklich* am Wochenende (Gym: 12,1%; Ges: 17,5%). Das Gros von ihnen (um die 37%) *tendiert* allenfalls zu einem solch ‚außerordentlichen‘ Engagement. Besonders eindrücklich lehnt ein Fünftel der *GymnasiastInnen* diese Praxis ab.

„Ich arbeite versäumte Lerninhalte nach (am Wochenende).“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	33,6%	50,2%	15,0%	1,2%
Gymnasium	12,1%	37,9%	30,0%	20,0%
Gesamtschule	17,5%	36,8%	36,8%	8,8%

Tabelle 17: Antwortverhalten der SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Gemessen an der Zeit, die die SchülerInnen je nach Lernpraxis *effektiv* wöchentlich auf die Vor- und Nachbereitung von Unterricht verwenden (vgl. Kap. 4.4), ist das Engagement derjenigen am höchsten, die auch jenseits der Unterrichtszeit *konstant* Zeit für schulisches Lernen aufbringen (9,82 Std./W). Aber selbst diejenigen, die sich nur *punktuell* und zudem *selektiv* einbringen, erzielen noch einen mittleren Durchschnittswert (6,89 Std./W) an wöchentlich geleisteten Lern-Stunden. Dagegen ‚konsequent‘ niedrig fällt der Einsatz sowohl bei den SchülerInnen aus, die sich nach eigenen Angaben nur *selten auf den Unterricht vorbereiten* (5,03 Std./W), als auch bei jenen, deren schulischer Beitrag sich in einem *kontinuierlichen Disengagement* erschöpft (5,59 Std./W).

Diese *allgemein* übereinstimmende Selbsteinschätzung von Lernpraxis und zeitlicher Kontingenzierung des schulischen Lernens findet ihre Fortsetzung in dem *schulspezifischen* Lernverhalten. Demnach investieren die *KollegiatInnen* nicht nur *pauschal* in Stunden gemessen am meisten Zeit in unterrichtsbezogenes Engagement, sondern auch *alltagspraktisch* mit Blick auf die von ihnen mehrheitlich favorisierten Lernpraktiken. Konkret abzulesen ist das daran, dass fast zwei Drittel von ihnen jeden Tag etwas für die Schule tun und vier Fünftel versäumten Unterrichtsstoff nacharbeiten. Vergleichsweise wenige von ihnen beschränken sich auf das Lernen anlässlich von geforderten Leistungsnachweisen oder gar das ‚Absitzen‘ von Kursstunden.

*GymnasiastInnen* und *GesamtschülerInnen* können auf eine höhere zeitliche Belastung durch die reine Unterrichtszeit verweisen, ‚dosieren‘ aber ihren Lern-Einsatz sparsamer: Als Orientierungspunkte dienen ihnen überwiegend entweder konkrete Lernanlässe wie Klausuren, Tests u.ä. (um die 80%) oder das persönliche Kosten-Nutzen-Kalkül (um die 50%). Dennoch geben 48% der Gymnasial- und 40% der GesamtschülerInnen an, jeden Tag etwas für die Schule zu tun. Aus umgekehrter Perspektive formuliert, meint nur ein Viertel der GymnasiastInnen, sich allenfalls selten auf den Unterricht vorzubereiten, wohl aber etwa 37% der SchülerInnen von Gesamtschule und Oberstufen-Kolleg.

Das Fazit: So unterschiedlich die Lernpraxis von Schule zu Schule, so kohärent deren Zusammenspiel mit der zeitlichen Kontingentierung schulischen Lernens.

## II

- Das ‚Entweder-Oder‘ des (konstanten oder punktuellen) Lernens dominiert die Lernpraxis -

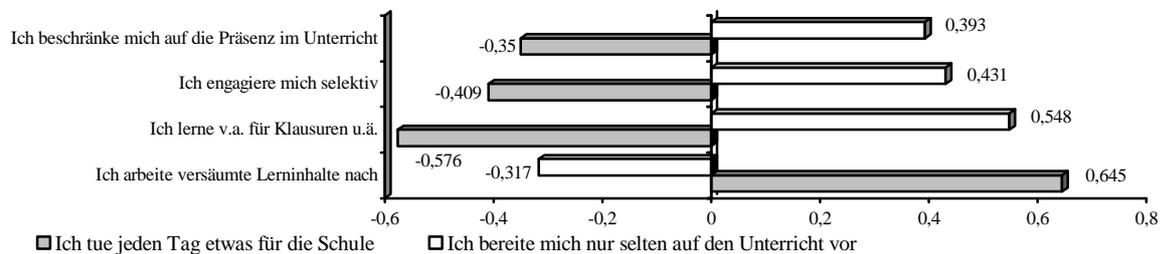
„Ich komme nicht nach Hause, um dort nur für die Schule zu arbeiten. Das ist nicht möglich, weil ich auch noch andere Verpflichtungen und Interessen habe. Es ist häufig so, dass ich meine freie Zeit am Oberstufen-Kolleg dahingehend nutze, dass ich mich auf den darauffolgenden Kurs vorbereite, indem ich beispielsweise irgendwelche Texte lese. [...] Oft nehme ich mir konkret die Zeit, weil ich normalerweise keine Zeit dafür gehabt hätte. Wenn es für mich persönlich besonders wichtig ist, dann nehme ich mir die Zeit dafür. Letztlich bin ich dafür verantwortlich, wie ich meine Zeit manage. Das geht gar nicht anders.“  
(Karl, 1 ff.)

Der Ausschnitt aus der Lern- und Lebensrealität von Karl veranschaulicht, wie sehr die zeitliche Kontingentierung vor allem des *außerunterrichtlichen* Lernens Ergebnis eines permanenten, individuellen und situativen Entscheidungsprozesses ist: Das Balancieren zwischen konstantem und punktuellm Engagement heißt immer auch das Gleichgewicht zwischen den Anforderungen der verschiedenen Handlungsfelder zu finden, herzustellen. Gewohnheiten im Sinne ‚ritueller‘ Lernpraktiken erweisen sich hier als hilfreich.

Wie bereits das Vierfeld-Schema gezeigt hat, gehen manche Praktiken gewissermaßen Hand in Hand, während andere sich diametral entgegenstehen. Um diese Beziehungen näher zu untersuchen, gilt im Folgenden das Interesse den korrelativen Zusammenhängen der einzelnen Praktiken untereinander. Für die *erste* Analyseebene soll die *Divergenz von konstanter und punktueller außerunterrichtlicher Lernbereitschaft* leitend sein. Dass diese gegensätzlichen Lernpraktiken sich im Wesentlichen auf zwei Gruppen von SchülerInnen verteilen, indiziert zunächst der dazugehörige negative Gamma-Wert von  $-,558$ . Der spaltende Effekt der Frage nach einer tagtäglichen oder allenfalls sporadischen Beschäftigung mit Lerninhalten setzt sich dann aber mit Blick auf die übrigen Lernpraktiken fort (vgl. Grafik 66).

Demnach schließt *kontinuierliches* Lernen das nachträgliche Aufarbeiten von Unterrichtsstoff am Wochenende oder zu anderen unterrichtsfreien Zeiten ein ( $\text{gamma} = ,645$ ). Jene, die sich grundsätzlich nur *punktuell* engagiert zeigen, ändern auch zu diesen Zeiten kaum ihre Gewohnheit ( $\text{gamma} = -,317$ ). Es scheint grundsätzlich weniger die Entscheidung, *wann* hole ich etwas nach, im Mittelpunkt zu stehen, als vielmehr die Frage ‚*ob überhaupt*‘. So gilt für die

SchülerInnen des Gymnasiums<sup>160</sup>, dass diejenigen, die am Wochenende Unterrichtsinhalte auf- und nacharbeiten, dies tendenziell auch in den Ferien tun (gamma = ,588). SchülerInnen, die das Wochenende nicht in diesem Sinne nutzen, wissen auch mit den Ferien ‚Besseres‘ anzufangen.



Grafik 66: Zusammenhänge von Lernpraktiken (Gamma-Werte)

Anders verhält es sich da bezüglich eines vorwiegend *punktuellen*, kurzfristigen inner- wie außerunterrichtlichen Engagements: Das heißt zum Einen, wer sich ohnehin nur selten auf den Unterricht vorbereitet, neigt auch dazu, sich nur gemäß persönlicher Kosten-Nutzen-Prognose am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen (gamma = ,431) bzw. überwiegend auf Leistungsabfragen und Lernkontrollen hin zu arbeiten (gamma = ,548). SchülerInnen jedoch, die auf *konstante* Lernanstrengungen setzen, lehnen diese situativ aufflackernden, intrinsisch oder extrinsisch motivierten ‚Initiativen‘ für sich eher ab (gamma = -,409 bzw. -,576). Auch nehmen diese es für sich tendenziell in Anspruch, dem Unterricht *nicht* nur schlicht beizuwohnen (gamma = -,350), sondern auch aktiv mitzugestalten. Wohingegen die SchülerInnen, die nur selten Zeit in die außerunterrichtliche Vorbereitung stecken, sich nach eigenem Bekunden auch des Öfteren auf die pure Teilnahme am Unterricht beschränken (gamma = ,393).

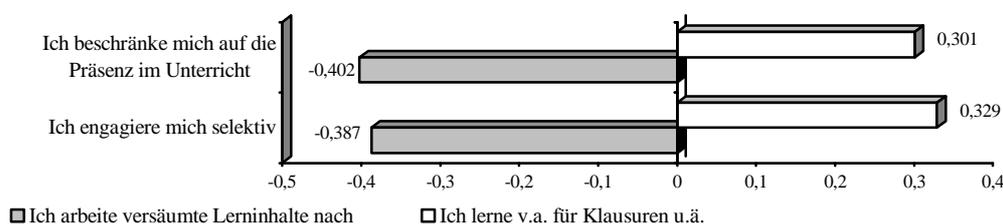
Die errechneten Gamma-Werte zeigen die Stärke und die Richtung der Zusammenhänge zwischen einzelnen Lernpraktiken an, zeichnen damit aber lediglich die Konturen für ein Abbild der Lern- und Lebensrealität von Oberstufen-SchülerInnen. Dass eben diese weniger als ein ‚Entweder-Oder‘, vielmehr als ein ‚Sowohl-Als-auch‘ zu betrachten ist, belegt die Aussage von Michael exemplarisch: „*Das wirklich kontinuierliche Arbeiten würde mir gut tun. Mir fehlt diese Ordnung, die ich früher immer verweigert habe. Ich habe diese Lernkontinuität nicht. Das bessert sich in dem Augenblick, wo ich merke, dass es zeitlich eng wird. Wenn ich jeden Tag ein bisschen machen würde, dann hätte ich auch nicht diese Wochenenden, wo ich wirklich zehn Stunden arbeite.*“ (Michael, 17 ff.)

Der statistischen ‚Wirklichkeits-Unschärfe‘ zum Trotz lassen sich die Konturen dieser individuellen Realitäten noch schärfer zeichnen, wenn man eine *zweite* Analyseebene einzieht. Zurückgegriffen wird an dieser Stelle ebenfalls auf die Differenzierung von konstanten und *punktuellen* außerunterrichtlichen Lernpraktiken, allerdings mit Bezug auf das *nachträgliche Erarbeiten von Unterrichtsinhalten*, sowie auf ein *sporadisches, ziel- und ergebnisorientiertes Lernen* anlässlich von Klausuren oder anderen Formen der Leistungsabfrage. Denn diese

<sup>160</sup> Zwar wurden auch die GesamtschülerInnen differenziert dazu befragt, wann sie gegebenenfalls Unterrichtsinhalte nacharbeiten, am Wochenende oder in den Ferien, doch ergab sich in ihrem Fall kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Aussagen.

Lernpraktiken lassen sich nicht nur jeweils dem prinzipiellen Engagement respektive Disengagement *positiv* zuordnen (s. o.), sondern sie stehen zudem *untereinander* in einer gleichfalls deutlichen *negativen* Beziehung ( $\gamma = -,397$ ).

Diese ‚Opposition‘ reproduziert sich wiederum in den Aspekten unterrichtsbezogener Beteiligung (s. Grafik 67). Im Einzelnen aufgeschlüsselt bedeutet das, dass die SchülerInnen, die liegen gebliebene (Schul-)Arbeiten des wochenends nachbereiten, ihr auf Kontinuität angelegtes schulisches Engagement weder sonderlich nach dem eigenen Kosten-Nutzen-Kalkül ausrichten ( $\gamma = -,387$ ), noch dieses mit einer reinen Präsenz im Unterricht zu vereinbaren wissen ( $\gamma = -,402$ ). Jene jedoch, die schwerpunktmäßig auf äußere Anlässe hin lernaktiv werden, lassen sich zudem stärker von individuell selektiven Motiven zum Lernen ‚verleiten‘ ( $\gamma = ,329$ ), wenngleich sie zum Teil die Anwesenheit im Unterricht höher werten, denn die Beteiligung ( $\gamma = ,301$ ).



Grafik 67: Zusammenhänge von Lernpraktiken (Gamma-Werte)

In Ergänzung zu Grafik 67 sei angefügt, dass das der persönlich *selektive* Lerneinsatz seinerseits generell keinesfalls automatisch zu *mehr* Engagement im Unterricht führt, sondern nur partiell und sich so gesehen also durchaus mit einer *passiven* Haltung dem Unterrichtsgeschehen gegenüber vereinbaren lässt ( $\gamma = ,462$ ).

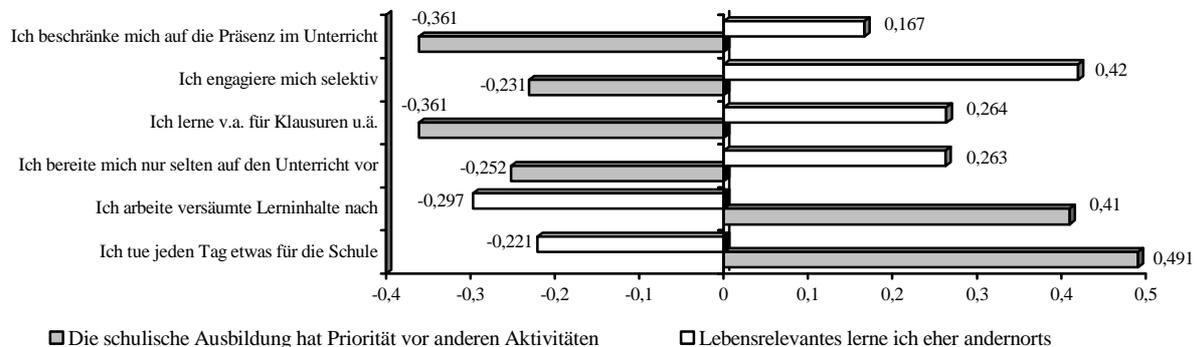
Selbst, wenn die Lernrealitäten der Oberstufen-SchülerInnen vielschichtiger sind, als es die Statistik wiederzugeben vermag, so liefert sie dennoch Indikatoren für deren Beschaffenheit. Demnach bestimmt sich der Kontext der Lernpraxis im Wesentlichen über zwei Formen des schulischen Engagements: Konstantes und punktuell. Unabhängig davon, worauf sich die je spezifische Lernbereitschaft richtet, auf das Unterrichtsgeschehen selbst oder auf die Zeit vor und nach dem Unterricht (s. o. Schaubild 1), sind dieser jeweils einzelne Lernpraktiken zu- bzw. unterzuordnen: Da sind die einen SchülerInnen, für die kontinuierliches Lernen zugleich bedeutet, Unterrichtsinhalte auch am Wochenende oder in den Ferien nachträglich zu bearbeiten. Während die anderen SchülerInnen, die sich nur selten auf den Unterricht vorbereiten, ihren sporadischen Lerneinsatz vor allem an Leistungskontrollen ausrichten, aber auch vom ihrem individuellen Kosten-Nutzen-Kalkül abhängig machen. Darüber hinaus schlagen einige dieser SchülerInnen zudem den Bogen von einem wenig aktiven außerunterrichtlichen Lernstil zu einem weitestgehend passiven Verhalten auch im Unterricht.

- Divergenz der Lernpraktiken reproduziert sich in den Handlungsorientierungen/-mustern -

„Ich möchte nicht einseitig lernen. Das Oberstufen-Kolleg gibt mir die Möglichkeit, vielseitig zu lernen. In viele Bereiche hineinschnuppern zu können, um für mich eine Grundlage zu schaffen, um weiterzulernen.“ (Hanne, 6)

Wie sich bereits gezeigt hat, lassen sich die SchülerInnen in ihren Lernstilen zum Teil von intrinsischen und extrinsischen Motiven leiten. Doch nicht allein diese explizit motivationsbezogenen, sondern auch die übrigen Lernpraktiken sind in Zusammenhang mit den grundlegenden evaluativen und motivationalen Betrachtungen des schulischen Lernens zu sehen. In die Worte von Hanne übersetzt, bedeutet das in diesem Fall, das Lernen um des Lernens willen zu betreiben und es somit als prioritär vor anderen Aktivitäten zu behandeln.

Um nun *allgemein* zu fragen, in welchem Verhältnis *Stellenwert der schulischen Ausbildung und Lernpraxis* zueinander stehen, sei angeknüpft an die oppositäre Beziehung der in Kapitel 4.2 vorgestellten *Handlungsorientierungen*. Zur Erinnerung: Die SchülerInnen, die schulische Belange prioritär behandeln, hegen eher keine prinzipiellen Zweifel am Qualifizierungswert schulischer Lerninhalte ( $\gamma = -, 257$ ). Umgekehrt formuliert, behandeln diejenigen, die ihre eigentlichen Lernmöglichkeiten außerhalb von Schule sehen, schulische Aufgaben und Verpflichtungen eher nachrangig. Basierend auf dieser Leitdifferenz stellt Grafik 68 dar, wie sich diese Handlungsorientierungen zu den einzelnen Lernpraktiken verhalten. Demzufolge trägt sich auch unter diesem Fokus die Polarität von *konstantem* Lernen auf der einen und *punktuellem* Engagement auf der anderen Seite fort.



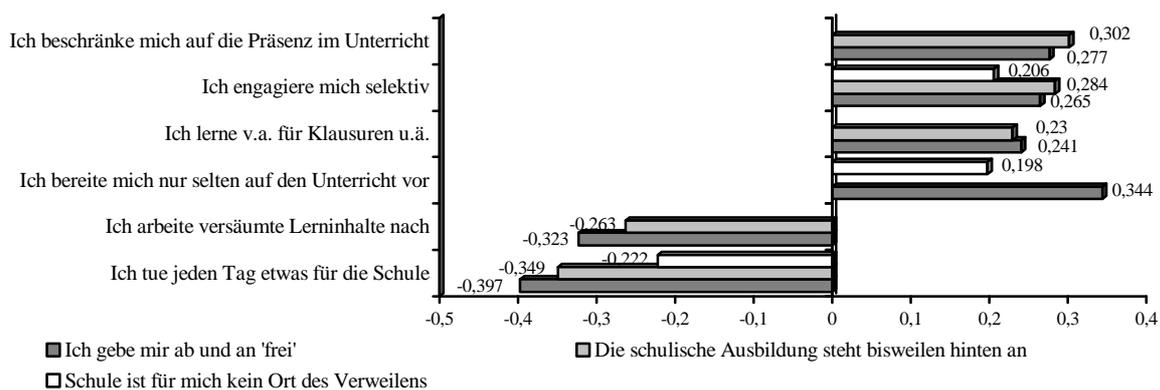
Grafik 68: Evaluative Handlungsorientierungen im Zusammenhang mit Lernpraktiken (Gamma-Werte)

So bedeutet für die befragten Oberstufen-SchülerInnen die *Vorrangigkeit der schulischen Ausbildung* in der alltäglichen Lernpraxis, sowohl jeden Tag etwas für die Schule zu tun ( $\gamma = ,491$ ), als auch nachträglich Unterrichtsstoff aufzuarbeiten ( $\gamma = ,410$ ). Konträr zu dieser Haltung verhält sich somit ein Lernverhalten, das durchzogen ist von anlassbedingten ( $\gamma = -,361$ ) und selektiven Lerninitiativen ( $\gamma = -,231$ ), das geprägt ist von minimaler Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ( $\gamma = -,361$ ) und allenfalls sporadischer Vorbereitung auf den Unterricht ( $\gamma = -,252$ ).

Indes fällt bei den SchülerInnen, die den alltagstauglichen und lebenspraktischen Wert *schulisch vermittelter Lerninhalte mit Skepsis beäugen*, das inner- wie außerunterrichtliche Engagement entsprechend ‚schmal‘ aus. Anstatt tagtäglich Zeit für schulisches Lernen aufzuwen-

den ( $\gamma = -,221$ ) oder gar die gänzlich unterrichtsfreien Zeiten wie das Wochenende oder die Ferien mit der Nachbereitung von Unterrichtsstoff zu verbringen ( $\gamma = -,297$ ), tendieren sie zu einer Praxis des (partiellen) *Disengagements*. Die Ansicht, sich Wissen von persönlicher, biografischer Relevanz vor allem in außerschulischen Kontexten aneignen zu können, heißt für diese SchülerInnen in der Konsequenz, ihre Energien innerhalb von Schule vorzugsweise gemäß persönlicher Kosten-Nutzen-Berechnungen einzusetzen ( $\gamma = ,420$ ). Und desweiteren agieren sie ähnlich ‚ressourcenschonend‘, in dem sie sich nur selten auf den Unterricht vorbereiten ( $\gamma = ,263$ ), sich vor allem anlässlich von Lernstandsüberprüfungen aktiv mit Unterrichtsinhalten auseinandersetzen ( $\gamma = ,264$ ), oder sich gar auf das passive ‚Erleben‘ des Unterrichtsgeschehens beschränken ( $\gamma = ,167$ ).

In gleicher Weise, wie sich die Divergenz der Lernpraktiken auf der Ebene der Handlungsorientierungen reproduziert, findet sie auch ihren Widerklang auf der Ebene der Handlungsmuster (vgl. Kap. 4.2). Diese können zwar ihrerseits als Praxisformen alltäglichen Lernens betrachtet werden, sie werden jedoch auch in diesem Kontext unter dem Blickwinkel ihrer Aussagekraft zum Stellenwert der schulischen Ausbildung für die einzelnen SchülerInnen herangezogen. Dabei wird die distanzierte Haltung gegenüber Schule<sup>161</sup>, die beispielsweise in einer Praxis selbstverantwortlicher ‚Unterrichtsbefreiung‘ zum Ausdruck kommt, als leitgebend für die folgende differenzierte Betrachtung der Lernpraktiken gewertet. In gleicher Weise eingeordnet wird das unter GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen<sup>162</sup> erfragte Verhalten, schulische Belange bisweilen hintanzustellen und die Schule in der Regel nach Unterrichtsende schnell zu verlassen. Entsprechend polarisierend erscheint in Grafik 69 die Wirkung der evaluativen Handlungsmuster im Zusammenhang mit den Lernpraktiken.



Grafik 69: Evaluative Handlungsmuster im Zusammenhang mit Lernpraktiken (Gamma-Werte)

Wendet man sich zunächst den SchülerInnen zu, die sich *kontinuierlich* ‚lernbereit‘ und beflissen engagiert zeigen, ist Folgendes zu konstatieren: Die von ihnen praktizierte Form alltäglichen schulischen Lernens erweist sich als *tendenziell unvereinbar* mit einer Praxis, die auto-

<sup>161</sup> Diese Handlungsmuster stehen in negativem Zusammenhang mit der Handlungsorientierung, die die (Handlungs-)Priorität bei der Schule ansetzt.

<sup>162</sup> Die KollegiatInnen wurden zu den beiden folgenden Aspekten *nicht* befragt.

nom bewilligte ‚Freistunden‘ zulässt ( $\gamma = -,397$ ), schulische Aufgaben bisweilen anderen Aktivitäten nachordnet ( $\gamma = -,349$ ) und Schule als Ort kaum eines länger als unbedingt erforderlichen Aufenthalts für Wert erachtet ( $\gamma = -,222$ ). In ähnlicher Weise inkompatibel erscheint ein solches Handeln denjenigen, die über das schultägliche Lernen hinaus auch das Wochenende oder die Ferien nutzen, um Lerninhalte aufzuarbeiten (vgl. Grafik 69).

Ebenso wie ein konstantes Lernengagement derartige Praktiken nicht gänzlich, wohl aber tendenziell ausschließt, ist eine *sporadische* und allenfalls partiell vorhandene Lernbereitschaft *nicht zwangsläufig* mit einer zeitlich und räumlich ‚eskapistischen‘ Haltung zur schulischen Ausbildung verknüpft. Allerdings *neigen* besonders die SchülerInnen, die sich nur selten auf den Unterricht vorbereiten, zum Schwänzen ( $\gamma = ,344$ ) bzw. zum eiligen Verlassen des Schulgebäudes ( $\gamma = ,198$ ). Doch auch diejenigen, die ihr schulisches Engagement nach einem persönlichen Kosten-Nutzen-Kalkül steuern, meinen, *nicht* über die Zeit zu verfügen, um sich länger als eben nötig in der Schule aufzuhalten ( $\gamma = ,206$ ). Ausgeprägter ist bei ihnen jedoch sowohl die Tendenz, sich beizeiten eigenständig ‚frei‘ zu geben ( $\gamma = ,265$ ), als auch schulische Interessen situationsbedingt zugunsten anderer, aktuell prioritärer Anforderungen nachrangig zu behandeln ( $\gamma = ,284$ ). Während diese Praxis noch etwas stärker unter denen verbreitet ist, die sich mit ihrer bloßen Präsenz im Unterricht begnügen, findet sie bei jenen, die vorzugsweise anlässlich von Wissensstandskontrollen lerninitiativ werden, etwas weniger Zuspruch.

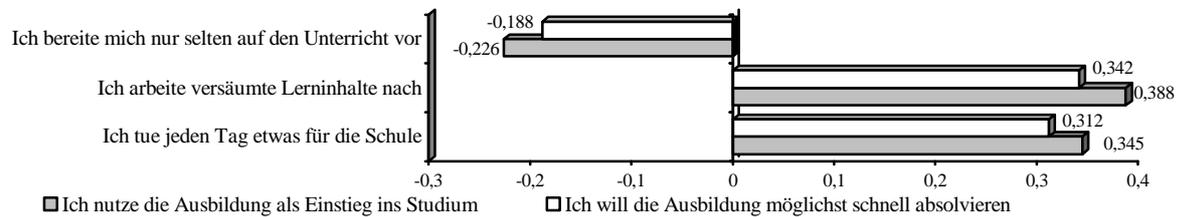
Auf einen Nenner gebracht, ist die Praxis schulischen Lernens bei den Oberstufen-SchülerInnen, gemessen an den evaluativen Handlungsorientierungen und Handlungsmustern, als grundsätzlich stringent und konsequent zu charakterisieren. Und zwar insofern, als *konstantes* Engagement tendenziell solche Handlungsorientierungen und –muster ausschließt, die auf kognitiver Distanz zur bzw. alltagspraktischer ‚Vernachlässigung‘ der schulischen Ausbildung gründen. Hingegen scheint ein *punktuell* Engagement wie auch ein kontinuierliches *Disengagement* eher mit einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber dem Gebrauchswert schulischer Lerninhalte einherzugehen und in der Konsequenz zu einem individuell situativ- und kontextorientierten Umgang mit schulischen Verpflichtungen und Gepflogenheiten zu führen.

- Studienambitionen sind von positivem Einfluss auf die alltägliche Lernpraxis -

„Jetzt schon, weil ich daran denken muss, dass ich vielleicht einmal Geschichte studieren werde. Dann tue ich schon etwas dafür. Im Wahlfach Philosophie auch schon für mich, aber auch das wissenschaftliche Arbeiten, was ich für meine weitere Laufbahn an der Uni gebrauchen werde. Am Gymnasium habe ich nur für die Arbeiten gelernt.“ (Aloe, 16)

Ebenfalls positiv verstärkend auf die jeweilig präferierte Lernpraxis der SchülerInnen – ausschließlich KollegiatInnen – wirken sich *motivationale* Handlungsorientierungen aus (vgl. Kap. 4.2): So gestaltet Aloe schon jetzt ihr alltägliches Lernen mit Blick darauf, im Anschluss an ihre schulische Ausbildung ein Studium zu beginnen, und repräsentiert damit die Haltung auch der anderen KollegiatInnen mit Studienambitionen. Denn, befragt zu der Motivation, mit der sie ihre Ausbildung am Oberstufen-Kolleg betreiben, reklamieren diese für sich besonders, tagtäglich etwas für die Schule zu tun ( $\gamma = ,388$ ) und liegen gebliebenen Unterrichtsstoff nachzuarbeiten ( $\gamma = ,345$ ). Doch auch diejenigen, die ihre Ausbildung möglichst schnell zu absolvieren beabsichtigen, setzen ihr Vorhaben in konkretes Engagement um (vgl.

Grafik 70). Anders blicken die KollegiatInnen, die sich nur selten auf den Unterricht vorbereiten, auf ihre Ausbildung: Sie neigen weder sonderlich dazu, ein Studium an die Schullaufbahn anzuschließen ( $\gamma = -,226$ ), noch dazu, sich in Ansinnen auf eine potenziell kurze Ausbildungszeit besonderen Anstrengungen zu unterwerfen ( $\gamma = -,188$ ).



Grafik 70: Motivationale Handlungsorientierungen der KollegiatInnen im Zusammenhang mit Lernpraktiken (Gamma-Werte)

In Ergänzung zur grafischen Darstellung sei angefügt, dass sich längerfristige Studienabsichten nach Einschätzung der KollegiatInnen kaum verfolgen lassen, wenn man eher auf ein punktuell Engagement anlässlich von Lernstandskontrollen setzt ( $\gamma = -,232$ ), denn auf ein kontinuierliches. Ebenso wenig ‚verträgt‘ sich die Intention, die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg nach Kräften binnen von vier Jahren zu bewältigen, mit einem vorwiegend selektiven Lernen ( $\gamma = -,235$ ).

Verfolgen die KollegiatInnen jedoch als Ausbildungsziel lediglich das Abitur, erscheint es ihnen dafür tendenziell ausreichend, sich nur selten auf den Unterricht vorzubereiten ( $\gamma = ,206$ ) oder sich gar auf die bloße Anwesenheit im Unterricht zu beschränken ( $\gamma = ,180$ ). Und diejenigen, die ihre schulische Ausbildung für ein entsprechendes Jobangebot sogar abbrechen würden, sind weit davon entfernt, kontinuierlich und routiniert ihren schulischen Aufgaben nachzugehen ( $\gamma = -,572$ ) oder womöglich des wochenends etwaige Unterrichtsinhalte aufzuarbeiten ( $\gamma = -,445$ ).

Als *Ergebnis* ist an dieser Stelle somit vor allem eines festzuhalten: Nämlich, dass in der alltäglichen Lernpraxis Motivation und Engagement eng miteinander verknüpft sind. Dabei dosieren die KollegiatInnen ihren schulischen Einsatz nicht allein entlang motivationaler Fragen wie „Für welches Ziel muss ich wie viel investieren?“, sondern orientieren sich ebenso an evaluativen Aspekten wie der Frage „Welchen Stellenwert hat das schulische Lernen für mich?“ (s. o.).

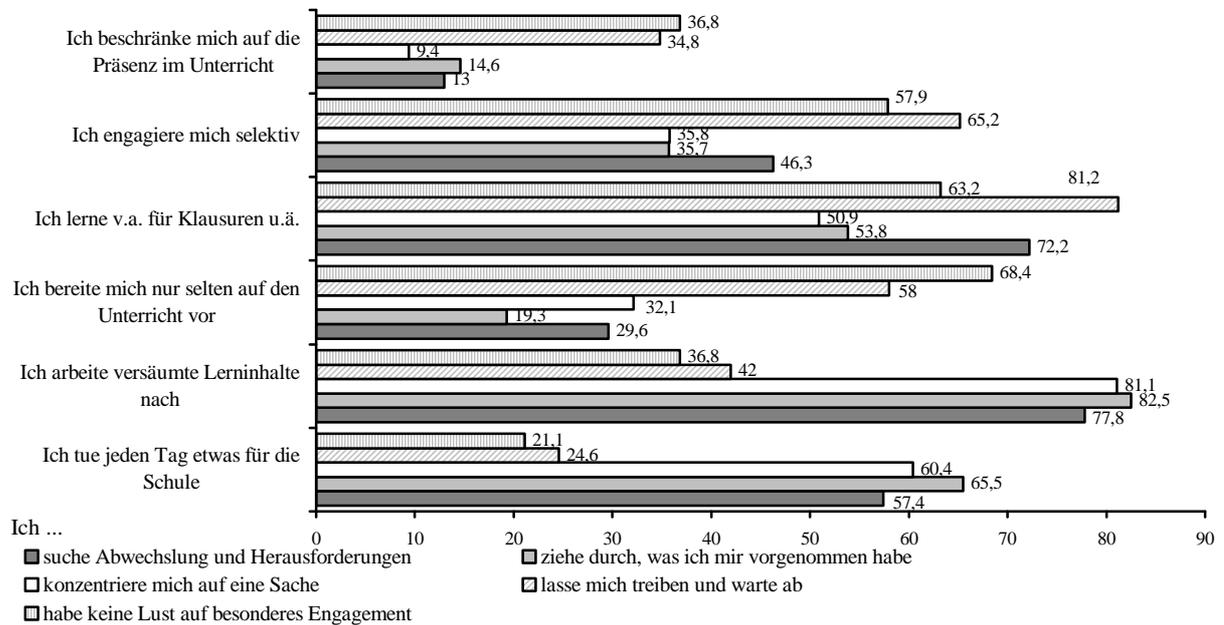
### III

- *Maximen aktiver Lebensführung gehen einher mit konstantem schulischen Engagement -*

„Ich finde, dass man in der Schule einer bestimmten Schiene entsprechen muss. Dieses zu den Kursen gehen und dort funktionieren. Nur dort rumzuhängen, bin ich mir auch zu schade für. Und ich muss meine weißen Scheine kriegen. Ich habe keine Lust, noch ein Jahr dranzuhängen. Wenn ich hier abgeschlossen habe, bin ich viereinhalb, fast fünf Jahre am Oberstufen-Kolleg gegangen. Das reicht dann irgendwo.“  
(Cara, 11)

Die Lernpraxis von Cara fußt, wie das Zitat zeigt, auf einer aktiven, pragmatischen Einstellung gegenüber den alltäglichen (schulischen) Aufgaben und ist an das persönliche Ziel, die schulische Ausbildung möglichst schnell zu beenden, geknüpft. Anders gesprochen: Sowohl

die evaluativen wie auch die motivationalen Dimensionen schulischen Lernens gründen auf oder stehen zumindest in Zusammenhang mit den individuellen *Maximen der Lebensführung* der SchülerInnen (vgl. Kap. 4.2). Darüber hinaus bestehen, wie Grafik 71 veranschaulicht, ebenso Parallelen zu den alltagspraktischen Modi des Lernens.



Grafik 71: Lernpraktiken im Spiegel der Maximen der Lebensführung in %

Zu den Entsprechungen im Einzelnen: Den Auftakt machen die SchülerInnen, für die das schulische Lernen ein so selbstverständlicher Teil ihres Alltags ist, dass sie dieses selbst aus ihrer unterrichtsfreien Zeit nicht gänzlich ausklammern. So haben sich diejenigen, die sich Tag für Tag schulischen Pflichten widmen, in besonderem Maße einer zielstrebigem Umsetzung ihrer Projekte verschrieben (65,5%). Mit einer solchen Lernpraxis identifizieren sich des weiteren 60,4% derjenigen, die ihre Energien gerne gebündelt einsetzen und 57,4% derjenigen, die auf Vielseitigkeit und Flexibilität im Leben setzen. Diese Praxis verbindet sich mit einer allgemein nahezu allgegenwärtigen Bereitschaft, während der Woche liegen gebliebenen Unterrichtsstoff (am Wochenende) aufzuarbeiten: Auf diese Weise verfahren über 80% der ergebnisorientiert und projektbezogen arbeitenden, sowie 78% der auf ‚Bewegung und Beweglichkeit‘ bedachten SchülerInnen. Wer sich dagegen durch den Alltag treiben lässt oder grundsätzlich auf besondere Anstrengungen ‚verzichtet‘, engagiert sich auch nur zu einem geringen Teil kontinuierlich ‚in Sachen Schule‘ (24,6% bzw. 21,1%). Obgleich diese SchülerInnen zu einem relativ größeren Teil bisweilen Lerninhalte des wochenends nacharbeiten (42% bzw. 36,8%).

Äquivalent zu diesem verhaltenen Engagement ‚bekennen‘ vor allem die ‚Lust- und Initiativlosen‘, sich nur selten auf den Unterricht vorzubereiten (68,4%). Ungeachtet der Tatsache, dass die ‚LebensbeobachterInnen‘ zwar vergleichsweise nur zur Hälfte einen dergestalt geringen schulischen Basisaufwand betreiben, lernen sie um so häufiger punktuell, sei es anlässlich von Lernkontrollen (81,2% zu 63,2%), sei es abhängig von den individuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen (65,2% zu 57,9%). Zudem geben etwa 35% der Einen wie der Anderen an, ihre innerschulischen Aktivitäten auf die reine Teilnahme am Unterricht zu beschränken.

Ein Blick auf Grafik 71 genügt, um festzustellen, dass ein solch passives Verharren im Unterricht für die SchülerInnen, die ihr Leben und ihren Alltag, wenn auch unter unterschiedlichen Maßgaben, so doch sämtlich aktiv gestalten, kaum infrage kommt. In puncto extrinsischer und intrinsischer Motivation äußern sich die ‚MacherInnen‘ und die ‚PragmatikerInnen‘ dahingehend übereinstimmend, dass sie zu (mehr als) 50% Formen von Leistungsnachweisen zum Lernanlass nehmen und zu 35% das eigene Kosten-Nutzen-Kalkül. Im Gegensatz dazu, bringen sich die SchülerInnen, die am Leben Abwechslung und Herausforderungen schätzen, zu 46,3% derart selektiv in den Unterricht ein, und zu 72,2% engagieren sie sich gewissermaßen auf Zuruf, das heißt in dem Fall auf Abruf erworbener Kenntnisse. Nichtsdestotrotz verbringen lediglich knapp 30% von ihnen ihre außerschulische Zeit mit allenfalls sporadischer Unterrichtsvorbereitung. Dies gilt in gleicher Weise für 32% der SchülerInnen, die ihre Aufmerksamkeit und Anstrengungen bevorzugt auf ein Projekt konzentrieren, aber nur für ein Fünftel derer, die konsequent an der Umsetzung ihrer Pläne arbeiten.

Aus gewendeter Perspektive formuliert, lesen sich diese Zusammenhänge wie folgt: Eine *allgemein aktive* und *speziell* zielorientierte, ‚vorhabenkonzentrierte‘ oder selbstbewusst flexible Form der Lebensführung begünstigt ein gewissenhaftes, konstantes schulisches Engagement. Eine überwiegend *passive* Haltung dem Leben gegenüber, sei sie nun beobachtend reaktiv oder betont lust- und ambitionslos, überträgt sich insofern auf die Art schulischen Lernens, als dieses in der Konsequenz von punktueller Lerninitiative bis hin zu einem ‚Null-Engagement‘ dominiert wird.

- *Jobbende SchülerInnen setzen etwas stärker auf ein konstantes schulisches Engagement* -

„Ich denke Privates und Oberstufen-Kolleg muss sich vermischen, dann ansonsten hätte ich überhaupt kein Interesse mehr und würde auch zu manchen Kursen nicht mehr gehen. Ich versuche die Kurse so zu wählen, [...] dass sie auch meinen Interessen genügen. [...] In den ersten zwei Semestern war es einfacher, weil du noch genug freie Zeiten hattest. Du konntest noch die für dich interessanten Kurse wählen. Das ging dann irgendwann nicht mehr.“  
(Michael, 3)

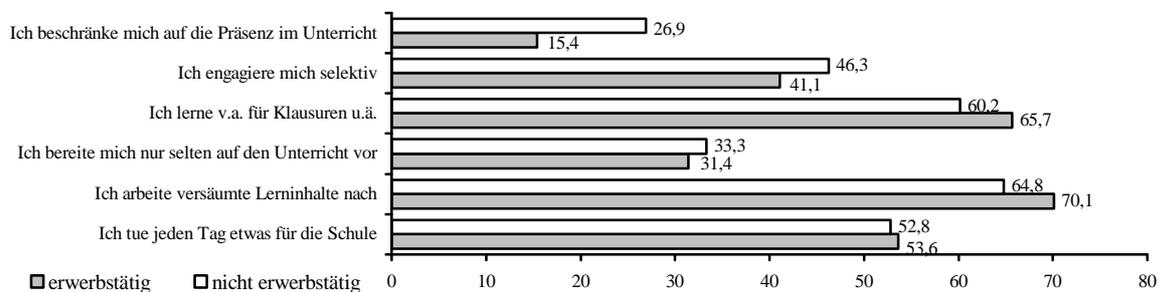
Michael fordert nicht nur die Verknüpfung von Lebens- und Lernwelt, sondern weist am Beispiel der Wechselwirkung von schulischem Jahrgang und persönlich selektiven Lernpraktiken zugleich auf die Notwendigkeit hin, beide Welten als verknüpft zu betrachten. Das Bild der verschiedenen Lernstile und ihrer Bedingtheiten soll nun zum Ende des Kapitels mit dem Blick auf personengebundene, lebens- und lernkontextuelle Faktoren abgerundet werden.

Angefangen bei der Frage nach der *Erwerbstätigkeit*: Anders, als vielleicht zu vermuten, unterscheidet sich die Lernpraxis der erwerbstätigen von der der nicht-erwerbstätigen SchülerInnen zumindest *im Allgemeinen* nur im Einzelfall stärker (vgl. Grafik 72)<sup>163</sup>. Ob JobberIn oder Nicht-JobberIn, die SchülerInnen investieren in ähnlichem Maße tagtäglich Zeit in schulisches Lernen (um die 53%)<sup>164</sup>. Die höhere zeitliche Belastung durch das Jobben veranlasst

<sup>163</sup> Um die Darstellung der Ergebnisse zu vereinfachen, wird dann auf eine gesonderte Betrachtung des Antwortverhaltens der einzelnen SchülerInnenschaften verzichtet, *wenn* die allgemeinen Ergebnisse als richtungweisend gelten können.

<sup>164</sup> Betrachtet man den Aspekt kontinuierlichen Engagements *von Schulform zu Schulform* gesondert, entpuppt sich die allgemein einheitliche Praxis als Ergebnis einer statistischen Nivellierung. Denn, während am *Oberstufen-Kolleg* die erwerbstätigen SchülerInnen in etwas geringerer Zahl als ihre nicht-erwerbstätigen Mit-

oder nötigt nicht nur die KollegiatInnen im besonderen Maße, nämlich zu 84,9%, sondern auch die erwerbstätigen SchülerInnen *allgemein* (70,1%), während der Unterrichtswoche nicht bearbeitete Lerninhalte zum Beispiel am Wochenende nachzuarbeiten. Bei den SchülerInnen, die *nicht* jobben, ist die Bereitschaft dazu auf jeden Fall schwächer ausgeprägt (alle: 64,8%; OS: 77,1%).



Grafik 72: Lernpraktiken erwerbstätiger und nicht-erwerbstätiger SchülerInnen in %

Und auch, wenn man die umgekehrte Perspektive einnimmt und danach fragt, wer sich nur selten auf den Unterricht vorbereitet, macht eine schulspezifische Differenzierung Sinn. Während *schulübergreifend* gesehen wiederum erwerbstätige wie nicht-erwerbstätige SchülerInnen zu je etwa einem Drittel lediglich sporadisch lernen, ist die *schulspezifische* Praxis eine andere. Die *jobbenden KollegiatInnen* und *GesamtschülerInnen* verbringen weniger Zeit mit Hausaufgaben und dergleichen (OS: 35,8%; Ges: 40,4%) als ihre *nicht-jobbenden* MitschülerInnen (OS: 32,9%; Ges: 27,3%). Stattdessen ziehen sie es vor, sich punktuell und gezielt, das heißt anlässlich von Lernstandskontrollen mit Unterrichtsinhalten zu beschäftigen (OS: 53,1% zu 48,6% der Nicht-Jobbenden; Ges: 80,9% zu 63,6% der Nicht-Jobbenden). Am *Gymnasium* hingegen sind es die *Nicht-Erwerbstätigen*, die sich sowohl in größerer Zahl, nur gelegentlich auf den Unterricht vorbereiten (37% zu 20,5%), als auch vorrangig auf Wissensabruf hin lerninitiativ werden (88,9% zu 79,5%). Damit verhalten sie sich auch in dem letzten Punkt konträr zum *allgemeinen* Trend, wonach 65,7% der JobberInnen und 60,2% der Nicht-JobberInnen Klausuren u. ä. zum Lernanlass nehmen.

Einigkeit besteht unabhängig von der Schulform darin, dass die *erwerbstätigen* SchülerInnen ihr schulisches Engagement einerseits weniger nach individuellen Kosten-Nutzen-Berechnungen ausrichten (41,1% zu 46,3%) und andererseits sich wesentlich seltener auf die bloße Anwesenheit im Unterricht beschränken (15,4% zu 26,9%).

Den schulspezifischen Unterschieden zum Trotz sind die *jobbenden* SchülerInnen doch insgesamt stärker auf ein konstantes schulisches Engagement, flankiert von einem zweck-orientierten Lernen als ‚Reflex‘ auf Wissensabfragen, bedacht. Im Gegensatz zu ihren nicht-*jobbenden* MitschülerInnen lassen sich weniger von persönlichen Kosten-Nutzen-Überlegungen leiten

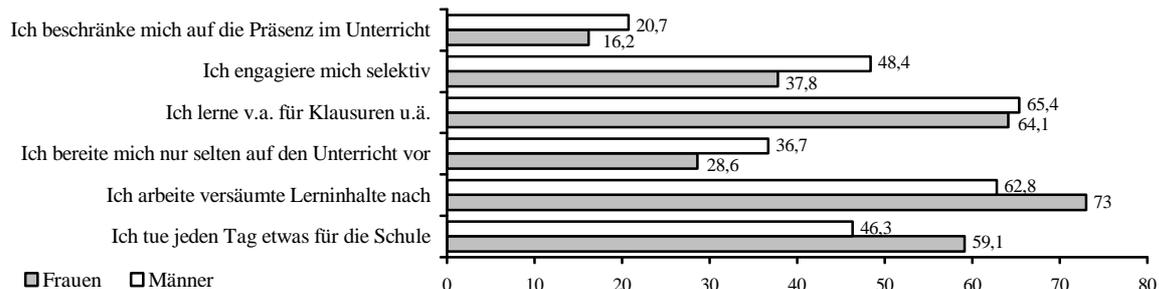
---

schülerInnen Tag für Tag etwas für die Schule tun (58,1% zu 64,3%), verhält es sich am *Gymnasium* und an der *Gesamtschule* genau umgekehrt: Dort sind es die *jobbenden* GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen, die sich stärker konstant engagieren (Gym: 50,9% zu 33,3%; Ges: 42,6% zu 27,3%, N = 3). Allerdings mag diesen SchülerInnen tagtägliches Lernen auch trotz ihrer Erwerbstätigkeit eher möglich sein, da sie im Schnitt wöchentlich weniger Erwerbsarbeitsstunden leisten als die *jobbenden* KollegiatInnen (s. Kap. 3.2).

und setzen auch grundsätzlich eher auf eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, denn auf ein passives Erleben desselben.

- SchülerInnen engagieren sich konstanter, profunder und weniger selektiv als Schüler -

Differenziert man in einem zweiten Schritt die Lernpraktiken der Oberstufen-SchülerInnen nach dem *Geschlecht*, so zeigen sich *schulübergreifend* schon deutlichere Unterschiede im Lernverhalten zwischen weiblichen und männlichen SchülerInnen (s. Grafik 73), welche *schulspezifisch* gesehen jedoch zum Teil verwischen.



Grafik 73: Geschlechtsspezifische Lernpraktiken in %

Allgemein bemühen sich die SchülerInnen insofern mehr um ihre schulische Ausbildung, als sie sich zum Einen in größerer Zahl tagtäglich mit schulischen Dingen befassen (59,1%) als ihre Mitschüler (46,3%), und als sie zum Anderen die unterrichtsfreie Zeit desöfteren zum Nachbereiten dessen, was sie im Unterricht erfahren oder auch versäumt haben, nutzen (73% zu 62,8%). Und auch unabhängig von der besuchten Schulform demonstrieren die Schülerinnen übereinstimmend eine höhere Bereitschaft, Lerninhalte nachzuarbeiten<sup>165</sup>.

Harmonisierend mit dem allgemeinen Trend, dem zufolge 28,6% der Schülerinnen und 36,7% der Schüler angeben, sich allenfalls gelegentlich auf den Unterricht vorzubereiten, agieren auch die SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule: Dort zeigen ebenfalls die Schüler desöfteren ein sporadisches Engagement (Gym: 35,2%; Ges: 56%) als die Schülerinnen (Gym: 16,3%; Ges: 24,2%). Hingegen am Oberstufen-Kolleg sind etwas häufiger die Kollegiatinnen (37,1%) als die Kollegiaten (33%), die sich nur gelegentlich für kommende Unterrichtsstunden zu präparieren.

Dass die Schülerinnen dennoch gegenüber den Schülern *generell* eher auf ein profundes schulisches Engagement setzen, zeigt sich ebenso daran, dass sie ihre Mitarbeit *schulübergreifend deutlich* (37,8% zu 48,4%) und *schulspezifisch tendenziell* seltener an den persönlichen Kosten-Nutzen-Überlegungen ausrichten. Allgemein trifft dies auch auf ihre Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zu<sup>166</sup>.

<sup>165</sup> Mit Blick auf das alltägliche, kontinuierliche Engagement jedoch sind die schulübergreifend festgestellten geschlechtsspezifischen Differenzen in der Lernpraxis jedoch allein auf die Aussagen von Gymnasial- und GesamtschülerInnen zurückzuführen. Denn in diesen SchülerInnenschaften sind es deutlich mehr Schülerinnen (Gym: 59,3%; Ges: 57,6%) als Schüler (Gym: 29,6%; Ges: 16%, N = 4), die sich Tag für Tag auf den Unterricht vorbereiten. Hingegen bekunden 59,3% der Kollegiatinnen und 61,5% der Kollegiaten tagtäglich im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung aktiv zu werden – außerhalb des eigentlichen Unterrichts.

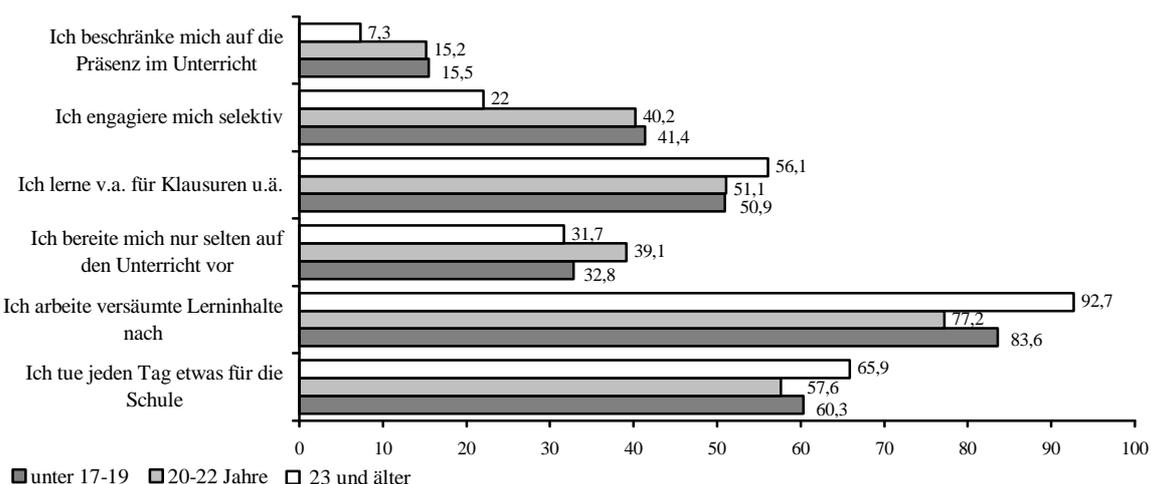
<sup>166</sup> Bezogen auf die einzelnen SchülerInnenschaften, sind es jedoch allein die Gymnasiastinnen, die sich vehementer davon distanzieren, dem Unterricht bloß passiv beizuwohnen als die Gymnasiasten (88,4% zu

Bleibt die Frage nach einem extrinsisch motivierten Lernverhalten: In Übereinstimmung mit der von etwa 65% der Schülerinnen wie Schüler geteilten Praxis, vor allem anlässlich von Lernstandskontrollen aktiv zu werden, handeln auch je 52% der Kollegiatinnen und Kollegiaten. Am Gymnasium hingegen, lernen vermehrt die Schüler (88,9% zu 76,7%) derart zweckgerichtet, an der Gesamtschule die Schülerinnen (81,8% zu 72%).

Jenseits der von Schulform zu Schulform sehr geschlechtsheterogenen Lernstile kristallisieren sich zumindest *zwei* übergreifende Trends heraus: So scheinen Schülerinnen *erstens* häufiger auf Kontinuität im Lernen im Sinne einer (auch nachträglichen) Erkenntnissicherung zu achten, und *zweitens* ihr schulisches Engagement seltener vom persönlichen Kosten-Nutzen-Kalkül abhängig zu machen. Die geschlechtsspezifischen Allianzen von GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen hinsichtlich der jeweils präferierten Lernpraktiken unterstreichen ein eher konstantes schulisches Lernen bei den Schülerinnen, ein eher punktuell bei den Schülern. Kollegiatinnen und Kollegiaten unterscheiden sich dagegen in ihrer Lernpraxis kaum.

- Mit dem Alter nimmt die schulische Leistungsbereitschaft zu -

Den Fokus auf *alterspezifische* Präferenzen von Lernpraktiken gerichtet, ist *allgemein* Folgendes zu formulieren: Je älter die SchülerInnen, desto breiter die schulische Leistungsbereitschaft. Denn mit dem Alter nimmt nicht nur die Zahl derjenigen zu, die tagtäglich Zeit für schulisches Lernen aufbringen und beispielsweise am Wochenende Unterrichtsstoff aufarbeiten, sondern es sinkt auch die Zahl derjenigen, die ihr Engagement selektiv gestalten<sup>167</sup>. Anders formuliert, je jünger die SchülerInnen, um so seltener lernen sie kontinuierlich, und um so mehr ist das persönliche Kosten-Nutzen-Kalkül ausschlaggebendes Moment für den eigenen unterrichtsbezogenen Einsatz.



Grafik 74: Altersspezifische Lernpraktiken der KollegiatInnen in %

68,5%). Sowohl unter den KollegiatInnen, als auch unter den GesamtschülerInnen halten sich die Meinungen dies betreffend die Waage.

<sup>167</sup> Tag für Tag lernen 51,7% der unter 17 bis 19-Jährigen, 54,8% der 20 bis 22-Jährigen und 65,9% derjenigen, die 23 Jahre und älter sind. Wochentags liegen gebliebene Lerninhalte arbeiten die Erstgenannten zu 63,9% nach, die Zweiten zu 73,1% und die Dritten zu 92,7%. Interessengesteuertes Lernen praktizieren 45,4% der SchülerInnen der unteren, 41,3% der mittleren und 22% der oberen Altersgruppe.

In der *Tendenz* ist dieser altersstrukturelle Trend auch auf das Lernverhalten der *KollegiatInnen*<sup>168</sup> übertragbar (s. Grafik 74). Selektive Lerninitiativen praktizieren auch am Oberstufen-Kolleg vor allem die Jüngeren (um die 40% der unter 17 bis 22-Jährigen), kaum diejenigen, die 23 Jahre und älter sind (22%). Wenngleich nur 7,3% dieser älteren SchülerInnen ihr schulisches Engagement auf das bloße Erscheinen zum Unterricht reduzieren, lassen sich 56,1% dennoch nicht davon abhalten, vorrangig gezielt auf Leistungsabfragen hinzuarbeiten. Die jüngeren KollegiatInnen konzentrieren sich zwar etwas weniger auf einen gezielten Einsatz ihrer Lernressourcen (etwa 51%), ‚lehnen sich‘ aber stattdessen etwas häufiger im Unterricht ‚zurück‘ (um die 15%).

Allerdings erledigen zwar die ältesten KollegiatInnen in größerer Zahl Tag für Tag schulische Aufgaben und arbeiten schulische Lerninhalte des Öfteren nach als ihre jüngeren MitkollegiatInnen, dieses kontinuierliche Engagement geht jedoch nicht auf eine lineare altersspezifische Entwicklung zurück. Denn gerade die 20 bis 22-Jährigen engagieren sich nicht nur vergleichsweise am wenigsten konstant, sondern ‚konsequenterweise‘ am häufigsten sporadisch.

*Zusammengenommen* betrachtet, wächst mit dem Alter die Bereitschaft und mit dem nahenden Schulabschluss wahrscheinlich die Einsicht in die Notwendigkeit, alltäglich Zeit in schulisches Lernen zu investieren und diese von individuellen Kosten-Nutzen-Berechnungen abzukoppeln<sup>169</sup>.

- *Gegen Ende der Schullaufbahn lernen GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen tendenziell konstanter, KollegiatInnen sporadischer* -

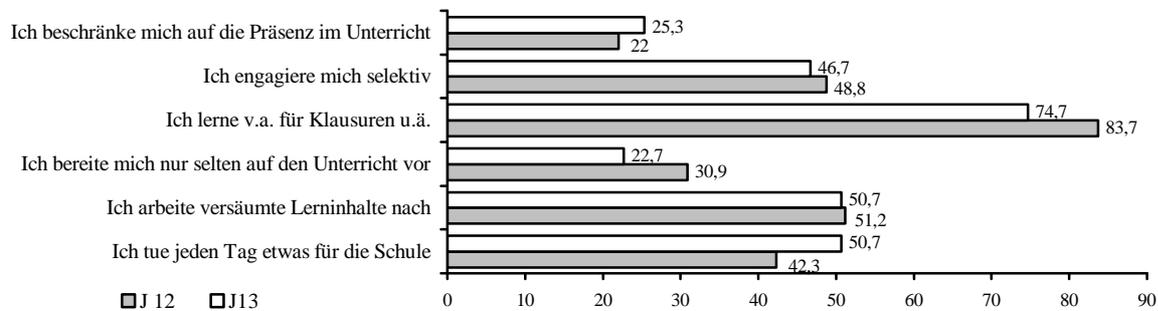
Dafür, dass gegen Ende der Schullaufbahn der Druck auf die SchülerInnen, konstanter zu lernen, zunimmt, spricht auch der Zusammenhang von Lernpraktiken und *schulischem Jahrgang*. Zumindest an *Gymnasium* und *Gesamtschule* zeichnet sich eine Entwicklung ab, derzufolge die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 *allgemein* stärker auf Kontinuität und umfassendes Engagement im Unterricht und bei der Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsinhalten setzen als die der Jahrgangsstufe 12 (vgl. Grafik 75). Das heißt, sie lernen häufiger regelmäßig (50,7% zu 42,3%), seltener bloß sporadisch (22,7% zu 30,9%). Parallel dazu beteiligen sie sich etwas stärker aktiv am Unterrichtsgeschehen, anstatt dieses lediglich passiv an sich vorbeirauschen zu lassen (25,3% zu 22%) und arbeiten weniger allein auf Klausuren, Tests

<sup>168</sup> Die KollegiatInnenschaft wird hier gesondert betrachtet, da allein sie über die differenzierungsnotwendige Altersheterogenität verfügt.

<sup>169</sup> So geben sich auch die KollegiatInnen, die bereits eine *Berufsausbildung* durchlaufen haben, insgesamt engagierter als ihre MitkollegiatInnen, die direkt von einer anderen Schule zum Oberstufen-Kolleg gewechselt sind. In ihrer Lernpraxis spiegelt sich der altersstrukturelle Trend einerseits insofern, als sie in der Mehrheit kontinuierlicher, das heißt häufiger tagtäglich (71,4% zu 58,6%), etwas seltener sporadisch (32,1% zu 35,6%) lernen, und ihre unterrichtsfreie Zeit, wie Wochenende oder Ferien, selbstverständlicher nutzen, um versäumten Unterrichtsstoff nachzuarbeiten (92,9% zu 81,5%). Andererseits lernen sie insofern weniger punktuell, als sie ihre schulischen Aktivitäten weniger an Leistungskontrollen (46,4% zu 52,7%) oder an den eigenen selektiven Präferenzen (32,1% zu 38,3%) orientieren.

Übertragbar ist dies generell auf die KollegiatInnen, die ein *Kind* haben. Zwar engagieren sie sich nur unmerklich häufiger als ihre MitkollegiatInnen tagein tagaus in Unterrichtsangelegenheiten (57,1% zu 55,8%), um so mehr arbeiten sie jedoch Lerninhalte nach (85,7% zu 70,9%) und um so weniger richten sie ihr Engagement an Lernstandsabfragen (57,1% zu 62,6%) oder persönlichen Kosten-Nutzen-Überlegungen (14,3% zu 41,4%) aus.

u.ä. hin (74,7% zu 83,7%). Nichtsdestotrotz bemessen sie ihren schulischen Einsatz nur geringfügig seltener selektiv (46,7% zu 48,8%). Und obwohl die SchülerInnen jahrgangsstufenübergreifend etwa zu gleichen Teilen (51%) versäumten Unterrichtsstoff am Wochenende aufzuarbeiten suchen, ist die Gruppe der ‚Dreizehner‘, die dafür auch die Ferien nutzen, größer (28,4% zu 13,8%).



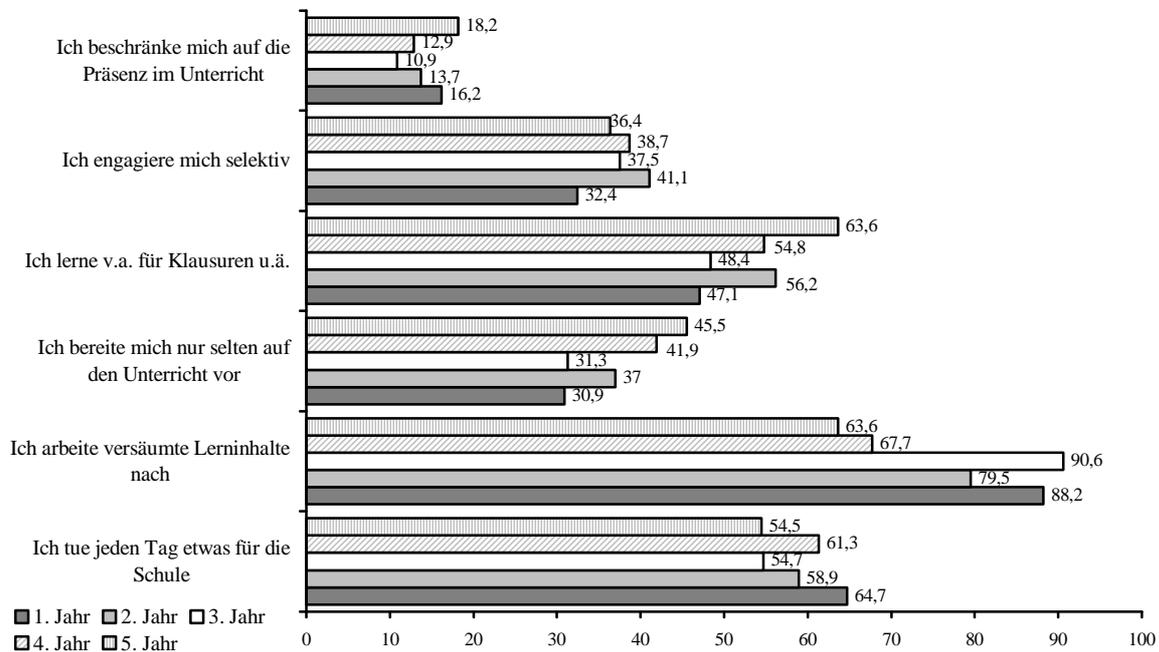
Grafik 75: Jahrgangsstufenspezifische Lernpraktiken an Gymnasium/Gesamtschule in %

Für die *jahrgangsabhängige Lernpraxis der KollegiatInnen* lassen sich allenfalls *Entwicklungslinien* herausfiltern: Im Gegensatz zu den GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen reduzieren sie ihr schulisches Engagement im Verlauf der Schulzeit. So geht von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr tendenziell die Zahl derjenigen zurück, die sich kontinuierlich auf den Unterricht vorbereiten – ausgenommen die KollegiatInnen des vierten Jahrgangs. Die Zahl derjenigen, die dies nur gelegentlich tun, steigt dagegen (vgl. Grafik 76). Entgegen diesem Trend, die unterrichtsbezogenen Anstrengungen von Jahr zu Jahr zu verringern, streuen diejenigen, die sich im dritten Jahr am Oberstufen-Kolleg befinden, ihre schulischen Aktivitäten zum Einen etwas breiter<sup>170</sup>, zum Anderen arbeiten sie mehrheitlich (90,6%) zu unterrichtsfreien Zeiten Lerninhalte nach. Ungeachtet dieses speziellen Einsatzes der KollegiatInnen im dritten Ausbildungsjahr, sinkt der Prozentsatz derjenigen, die sich in gleicher Weise nachträglich mit Unterrichtsstoff beschäftigen von 88,2% im ersten Jahr bis auf 63,6% im fünften Jahr stetig.

Auch diese Entwicklung ist ein Indiz dafür, dass mit der Zeit das punktuelle Lernen immer mehr in den Vordergrund rückt. Während zu Beginn der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg nicht einmal die Hälfte (47,1%) der KollegiatInnen verschiedene Formen von Leistungsnachweisen zum Anlass nehmen, selbst lerninitiativ zu werden, sind es im zweiten Jahr schon 56,2% und im fünften und letzten Ausbildungsjahr schließlich 63,4%. Doch auch ein derartig zweckorientierter ‚Miteinsatz‘ kommt für die KollegiatInnen des dritten Jahrgangs ebenso wenig infrage (48,4%) wie ein Absitzen der Unterrichtszeit (10,9%). Wer dagegen am Anfang der Ausbildung steht bzw. sich deren Ende nähert, weiß ein solch passives Verhalten schon besser mit dem eigenen Lernstil zu vereinbaren (1. Jahr: 16,2%; 5. Jahr: 18,2%, N = 2).

<sup>170</sup> Die Wahl der *Wohnform* erfolgt zwar zum großen Teil altersabhängig, ist für die Lernpraxis aber unerheblich. Aus der Tatsache, dass zwar vergleichsweise nur 31,3% angeben, sich allenfalls selten auf den Unterricht vorzubereiten, ist jedoch nicht zu schlussfolgern, dass sie damit auch häufiger Tag für Tag etwas für die schulische Ausbildung tun würden. In diesem Sinne äußern sich nämlich lediglich 54,7%.

Wenn auch das schulische Engagement insgesamt betrachtet im Verlauf der Ausbildungszeit tendenziell von einem konstanten zu einem punktuellen Lernen wechselt, bleibt das persönlich selektive Lernen davon weitgehend unberührt.



Grafik 76: Jahrgangsspezifische Lernpraktiken der KollegiatInnen in %

Verläuft bei *GymnasiastInnen* und *GesamtschülerInnen* die Entwicklung des schulischen Engagements dahingehend, dass sie zum Ende ihrer Ausbildungszeit mit einer größeren Konstanz und verstärkten Profundität ihre unterrichtsbezogenen Aktivitäten betreiben, geht der Trend bei den *KollegiatInnen* in die entgegengesetzte Richtung. Anstatt die Intensität des schulischen Lernens zu steigern, überwiegen bei ihnen mit der Zeit die sporadisch, punktuell und zweckbezogen ausgerichteten Lernpraktiken gegenüber denen, die auf Kontinuität und Konstruktivität ausgelegt sind.

#### - Zusammenfassung -

Rückblickend erweist sich die zu Beginn des Kapitels vorgestellte Differenzierung von „*Lernen*“ und „*Pauken*“ (Nina, 10) als wegweisend. In der Gegenüberstellung dieser Begriffe werden die dazugehörigen Konnotationen sogleich mitgeliefert. Während im ‚Lernen‘ die positive Vorstellung mitschwingt, sich auf selbst bestimmte Art und Weise ein individuell und gewissermaßen überzeitlich gewinnbringendes Wissen anzueignen, scheint ‚Pauken‘ vorrangig negativ besetzt. Dem Verständnis nach erfolgt diese schul- oder ausbildungsspezifische ‚Unterform‘ des Lernens in erster Linie fremdbestimmt und zielt auf die kurzfristige, verwerterorientierte Aneignung von Inhalten mit biografisch geringer Halbwertszeit.

Die beiden Begrifflichkeiten lassen sich im Sinne klassifizierender Überschriften *zweier Cluster* für die Zusammenfassung der einzelnen Ergebnisse weiterverwenden. Demnach umfasst der Begriff des *Lernens* als alltägliche Praktiken jene, die auf ein konstantes und kontinuierliches schulisches Engagement ausgerichtet sind, so die tagtägliche und auch nachträgliche Be-

schäftigung mit Unterrichtsinhalten. Diese Lernpraktiken sind ihrerseits zum Einen mit einer evaluativen Handlungsorientierung, die in der alltäglichen Lernpraxis klar die Priorität bei den schulischen Belangen ansetzt, verknüpft. Zum anderen werden sie von den KollegiatInnen mit motivationalen Handlungsmustern kombiniert, die sowohl Studienambitionen beinhalten, als auch schlicht die Absicht, die Ausbildung als solche in möglichst kurzer Zeit zu bewältigen. Wer ein solches Verständnis von Lernen und eine so bedingte Lernpraxis pflegt, bedient sich zudem vorzugsweise aktiver Formen der Lebensführung: Dies sind die MacherInnen, die selbstbewusst jede Herausforderung annehmen, die Zielorientierten, die ihre Vorhaben planmäßig umsetzen und die PragmatikerInnen, die ihre Energien gerne auf eine Sache konzentrieren.

Im Gegensatz zu diesem ‚Lernverständnis‘ werden unter dem Cluster des *Paukens* in erster Linie Lernpraktiken subsummiert, die ein punktuelles und sporadisches Engagement oder, teilweise treffender, *Disengagement* kennzeichnen. Dazu zählt die allenfalls gelegentliche Vorbereitung auf den Unterricht ebenso wie ein zweckrationales oder selektives Lernen, aber auch das passive ‚Absitzen‘ von Unterrichtsstunden ist dem zuzuordnen. Als evaluative Handlungsorientierung geht dieser Praxis ein grundlegender Zweifel am alltagspraktischen Mehrwert schulisch vermittelten Wissens voraus, der von korrespondierenden Handlungsmustern flankiert wird, die dieser Skepsis und Distanziertheit gegenüber Schule im Allgemeinen Ausdruck verleihen: Unterrichtsstunden werden ‚geschwänzt‘, schulische Anforderungen und Pflichten werden anderen Aktivitäten nachgeordnet und die Schule wird als Aufenthaltsort – im Sinne auch einer sozialen Arena – kaum als attraktiv befunden. Auf der Ebene motivationaler Handlungsmuster gesellen sich im Falle der KollegiatInnen ‚Koalitionen‘ zwischen einzelnen Lernpraktiken und kurzfristigen (Aus-)Bildungsperspektiven dazu. Kurzfristig deshalb, weil es für diese SchülerInnen des Oberstufen-Kollegs entweder als Zertifizierungsnahziel lediglich das Abitur zu erreichen gilt. Oder, weil sie die schulische Ausbildung ohnehin nur als Interimslösung auf dem Weg in einen Job sehen, der nicht einmal diese formale Qualifikation verlangt. In der Regel charakterisieren die genannten Merkmale die Lernpraxis von ‚LebensbeobachterInnen‘, die sich durch ihren Alltag und ihre Biografie treiben lassen, sowie von Lust- und Ambitionslosen, die Anstrengungen, egal wofür, grundsätzlich zu vermeiden suchen.

So schematisch diese *analytisch* hergestellte und *statistisch* fundierte Opposition des ‚Lernens‘ und des ‚Paukens‘, so schillernd die individuelle Lernpraxis in der ‚User-Wirklichkeit‘: Dort heißt es für die Oberstufen-SchülerInnen, die Balance zwischen konstantem und punktuell schulischem Engagement zu finden. Wenngleich dieses Gleichgewicht von Schulform zu Schulform eine je eigene Gestalt annimmt, die *KollegiatInnen* beispielsweise wesentlich kontinuierlicher und profunder lernen, die *GymnasiastInnen* und *GesamtschülerInnen* dagegen sehr viel stärker zweckorientiert und selektiv, existiert schulformübergreifend doch eine Kohärenz von Lernstilen und zeitlicher Kontingenzierung des Lernens. Demzufolge investieren die KollegiatInnen auch *effektiv* wesentlich mehr Stunden pro Woche in die Vor- und Nachbereitung von Unterricht als die Gymnasial- und GesamtschülerInnen.

Doch nicht allein die Schulform bestimmt den Lernkontext, sondern auch andere lebenskontextuelle Faktoren wie die Erwerbstätigkeit, das Geschlecht, das Alter und der schulische Jahrgang. So bemühen sich *allgemein* die *jobbenden* SchülerInnen vermehrt um konstantes

Lernen, zeigen die größere Bereitschaft, Unterrichtsinhalte im Nachhinein noch aufzuarbeiten und legen mehr Wert auf eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen. Allerdings neigen sie auch deutlicher dazu, auf Wissensabfragen hin lerninitiativ zu werden. Ihre persönlichen Kosten-Nutzen-Abwägungen spielen jedoch in diesem Zusammenhang eher eine untergeordnete Rolle. Die bestehenden *schulspezifischen* Unterschiede ergeben sich aufgrund der unterschiedlichen Arbeitszeitvolumina.

*Geschlechtsspezifisch* gesehen, sind es die *Schülerinnen*, die ihre Lernpraxis häufiger auf Kontinuität auslegen und von den individuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen abkoppeln, während die *Schüler* eher sporadisch arbeiten und des Öfteren den Unterricht einfach an sich vorbeiziehen lassen. Wieder zu finden sind diese allgemeinen Differenzen zwischen den Geschlechtern vorrangig bei den SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule. Am Oberstufen-Kolleg herrscht dagegen eine weitgehend geschlechtsneutrale Lernpraxis vor.

Ebenfalls gekoppelt sind die Lernpraktiken an das *Alter* der Befragten. Denn generell steigt mit zunehmendem Alter die Bereitschaft oder auch die Notwendigkeit, sich stetig und gleich bleibend in schulischen Dingen zu engagieren und das persönliche Kosten-Nutzen-Kalkül in den Hintergrund treten zu lassen.

Nach dem *schulischen Jahrgang* unterscheiden sich die *Gymnasial- und GesamtschülerInnen* dahingehend, dass die SchülerInnen aus der Jahrgangsstufe 12 sich insgesamt eher unregelmäßig mit Lerninhalten beschäftigen und ansonsten vor allem Klausuren, Tests u.ä. zum Lernanlass nehmen. Die ‚Dreizehner‘ hingegen bringen über das alltägliche Lernpensum hinaus häufiger auch in den Ferien Zeit auf, um Unterrichtsstoff nachzuarbeiten. Bei den *KollegiatInnen* ist ein entgegengesetzter Trend für die Entwicklung des Engagements im Verlauf der Schulzeit zu registrieren: Die unterrichtsbezogene Selbstverpflichtung nimmt von Jahr zu Jahr tendenziell ab, das ziel- und zweckgerichtete Arbeiten mit Blick auf die Erbringung von Leistungsnachweisen u.a.m. nimmt tendenziell zu.

Ungeachtet der individuell unterschiedlichen Lebens- und Lernwirklichkeiten, die sich, wie zu sehen war, entlang personengebundener Faktoren, Maximen der Lebensführung, motivationalen und evaluativen Handlungsmustern bzw. –orientierungen bestimmen, kann man zumindest bei mehr als der Hälfte der befragten Oberstufen-SchülerInnen einen *positiven* Lernbegriff unterstellen: Ein Verständnis von ‚Lernen‘, das möglicherweise dem von Udo ähnelt. Dieser setzt seine Definition von Lernen – anders als Nina – bei dem schulischen Lernen an und überträgt sie von dort auf die, im Wortsinn, ‚inter-essierte‘ Beziehung zwischen dem/der Einzelnen und der Umwelt: „*Man lernt im übergeordneten Sinne auf allen Gebieten und nicht nur in der Schule. Lernen ist ein stetiger Prozess, der in einem drin ist. Lernen ist eine Auseinandersetzung mit sich und den Dingen, die von der Gesellschaft vorgegeben werden. Lernen ist für mich der Überbegriff, der in alle Lebenswelten einfließt.*“ (Udo, 9)

#### 4.4 Zeit für schulisches Lernen

Das wöchentliche Zeitbudget der Oberstufen-SchülerInnen gliedert sich auf in verschiedene Zeitkontingente, die in unterschiedlicher Weise genutzt werden. Bislang näher beleuchtet

wurde die ‚Jobzeit‘. Doch nun gilt das Interesse den Facetten der ‚Schulzeit‘, die zum Einen im Wesentlichen durch die reine Unterrichtszeit vorstrukturiert ist, zum Anderen über den zeitlichen Rahmen, in dem die SchülerInnen den Unterricht vor- und nachbereiten, abgesteckt wird. In Anknüpfung an die Bedeutung der Schulform für die Größe der zu verteilenden Zeitkontingente, soll der Einfluss anderer Faktoren für die Bemessung des Zeitaufwandes für schulisches Lernen geprüft werden. Dabei geht es um solche Faktoren, die den schulischen und persönlichen Kontext der SchülerInnen charakterisieren. Ausgehend von den schulspezifisch sehr unterschiedlichen Zeitanteilen und deren (personengebundener) Binnenverteilung ist nach dem Zusammenhang der Zeiten für Unterricht und für unterrichtsbegleitendes Lernen zu fragen – und zur Erinnerung, in welchem Verhältnis ‚Schulzeit‘ und ‚Jobzeit‘ zueinander stehen (vgl. Kap. 3.2, 3.5). (I)

Des weiteren wird das Augenmerk darauf gerichtet, ob und wie sich *allgemein* die Haltung gegenüber sowohl der schulischen Ausbildung und der Art der Lebensführung, als auch *besonders* bezüglich der Intensität und Regelmäßigkeit des unterrichtsbegleitenden Lernens in dem realen Zeitaufwand für schulisches Lernen insgesamt widerspiegelt. (II)

## I

### - Kontingentierung der Zeit für Unterricht und unterrichtsbegleitendes Lernen -

Untenstehende Tabelle listet nicht allein die *schulspezifisch* unterschiedlichen Zeitkontingente für *Unterrichtsteilnahme* und *unterrichtsbegleitendes Lernen* auf, sie liefert außerdem ein Abbild differenter Lehr- und Lernpläne für die Oberstufe. Während für die SchülerInnen an *Gymnasium* und *Gesamtschule* die reine Unterrichtszeit mit etwa 29 Schulstunden pro Woche relativ hoch ist, sparen sie eher an der Zeit für das selbständige außerunterrichtliche Lernen. Allerdings stecken die GymnasiastInnen sowohl *durchschnittlich* mehr Zeit in die Vor- und Nachbereitung von Unterricht als die GesamtschülerInnen (6,91 Std. zu 5,33 Std.), als auch der höheren *Standardabweichung* von 5,49 Stunden nach.

	Unterrichtszeit*		Vor-/Nachbereitungszeit		Pearson r
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung	
OS	20,36	7,06	8,75	6,42	,172
Gymnasium	29,75	4,38	6,91	5,49	,210
Gesamtschule	29,39	5,72	5,33	3,25	-,293

Tabelle 18: Schulspezifischer Vergleich der Mittelwerte, Standardabweichungen und r-Werte für den Zusammenhang von Unterrichtszeit und Vor-/Nachbereitungszeit in \*Schulstunden/Stunden / Woche

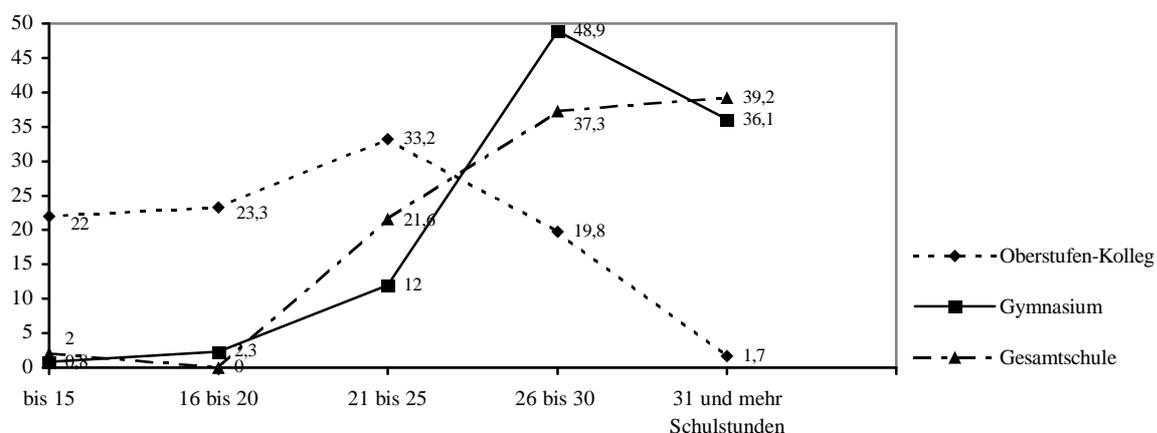
Dennoch bleiben beide Gruppen von SchülerInnen in ihrem außerunterrichtlichem Lernengagement hinter dem der *KollegiatInnen* zurück. Denn diese investieren nicht nur im Schnitt mehr Zeit, nämlich 8,75 Stunden pro Woche, sondern schöpfen den Spielraum eigenverantwortlichen Lernens auch stärker aus, wie die Standardabweichung von 6,42 Stunden zeigt. Scheinbar ‚ausgeglichen‘ wird der höhere Einsatz an dieser Stelle durch eine vergleichsweise geringe Zahl an wöchentlichen Präsenzstunden: So haben die KollegiatInnen im Durchschnitt 20,36 Stunden Unterricht pro Woche. Nicht nur mit Blick auf das unterrichtsbegleitende Lernen wird von den KollegiatInnen Eigeninitiative und Selbstverantwortung verlangt, auch in

der Zusammenstellung ihres Stundenplanes, der Kurswahl, sind diese autonomer als andere SchülerInnen. Das erklärt auch die Standardabweichung vom Mittelwert der wöchentlichen Unterrichtszeit in Höhe von 7,06 Stunden. Damit ist die Varianz der Stundenzahl pro Woche nach oben und nach unten zwar höher, und in der Relation zum Mittelwert gesehen auch größer als die durchschnittliche wöchentliche Schulzeit von GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen, reicht aber dennoch nicht an diese heran.

Entgegen dem Eindruck, dass für GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen unterrichtsbezogenes Lernen mehr *in* der Schule und daher weniger *außerhalb* von Schule bzw. des Unterrichts stattfindet, und dass von den KollegiatInnen *mehr* selbst gesteuertes Lernen zugunsten von *weniger* Unterricht erwartet wird, sind die statistisch berechneten Zusammenhänge einerseits relativ schwach und andererseits in der Tendenz nicht eindeutig. Während die Oberstufen-SchülerInnen der *Gesamtschule* auf mehr Unterricht *eher* mit einem reduzierten Lernaufwand antworten ( $r = -,293$ ), reagieren die des *Gymnasiums* ( $r = ,210$ ) und des *Oberstufen-Kollegs* ( $r = ,172$ ) auf eine erhöhte Zahl an Schulstunden *tendenziell* mit einem ebenfalls höheren unterrichtsbegleitendem Lernaufwand. Mit anderen Worten: So oder so beeinflusst die Netto-Schulzeit, das heißt also allein die Zeit für die Teilnahme am Unterricht, *kaum* den zeitlichen Umfang der Unterrichtsvor- und Nachbereitung. Ebenso wenig wird sie umgekehrt davon bestimmt, geschweige denn, dass, unabhängig von der Signifikanz der Werte, eine *eindeutige* Abhängigkeit zwischen beiden Zeitkontingierungen bestünde.

- Zeitkontingente für Unterricht sind am OS stärker gestreut als an den anderen Schulen -

Diente der schulspezifische Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen für den Zeitaufwand schulischen Lernens der allgemeinen Orientierung, sollen nun die einzelnen Zeitkontingente nach *Intervallen von fünf Stunden* aufgefächert und grafisch visualisiert werden. Auf diese Weise kann man sowohl der zum Teil relativ starken *Streuung* des Zeiteinsatzes gerecht werden, als auch zeigen, *wo* jeweils die *zeitlichen Schwerpunkte* des Lernaufwandes liegen.



Grafik 77: Schulspezifische prozentuale Verteilung der Zeitkontingente für die Unterrichtsteilnahme in Schulstunden / Woche

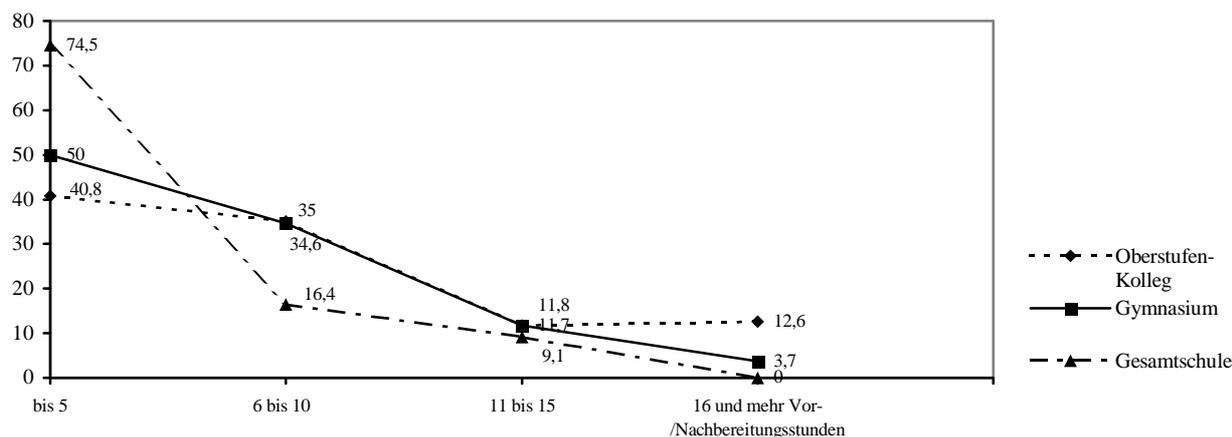
Betrachtet man zunächst den zeitlichen Umfang der *Unterrichtsteilnahme* (s. Grafik 77), wird nochmals anschaulicher, dass die persönliche Stundenplangestaltung, hier bezogen allein auf

den zeitlichen Umfang, am *Oberstufen-Kolleg* wesentlich mehr im Ermessen des/der Einzelnen liegt; wohingegen an der *Gesamtschule* und besonders am *Gymnasium* eine sehr viel stärkere Reglementierung vorhanden ist. Denn, während die Streuung der Schulstunden-Kontingente bei den KollegiatInnen sehr viel größer und zudem gleichmäßiger ausfällt, ist sie bei GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen erstens wesentlich konzentrierter, zweitens auf einem sehr viel höheren Niveau angesiedelt.

Annähernd die Hälfte der *GymnasiastInnen* (48,9%) hat wöchentlich zwischen 26 und 30 Stunden Unterricht, weitere 30,1% haben bis zu 35 Schulstunden. Schon etwas breiter gestreut sind da die prozentualen Anteile je nach zeitlichem Umfang bei den *GesamtschülerInnen*: 21,6% von ihnen zählen bis zu 25 Schulstunden, 37,3% haben maximal 30 Schulstunden und weitere 39,2% kommen auf 31 und mehr Unterrichtsstunden pro Woche<sup>171</sup>. Die *KollegiatInnen* nutzen die relative freie Kurswahl in der Form, dass etwa 45% von ihnen *weniger* als 20 Stunden Unterricht in der Woche haben. Ein Drittel kommt wöchentlich auf einen durchschnittlichen Umfang von 21 bis 25 Präsenzstunden und knapp 20% nehmen in einem zeitlichen Umfang von 26 bis 30 Stunden an Unterrichtsveranstaltungen teil. Kaum EineR (1,7%; N = 4) verbringt *mehr* Zeit im Unterricht.

- *Außerunterrichtliches Lernengagement ist bei den GesamtschülerInnen am niedrigsten* -

Den Spielraum, der für die zeitliche Kontingentierung der *Unterrichtsvor- und nachbereitung* vorhanden ist, schöpfen nach unten hin in erster Linie die GesamtschülerInnen aus (vgl. Grafik 78): Drei Viertel von ihnen benötigen zu diesem Zwecke wöchentlich höchstens fünf Stunden. Ebenso wenig Zeit bringt die Hälfte der GymnasiastInnen dafür auf. Und knapp 41% der KollegiatInnen nehmen sich trotz der geringeren Unterrichtsbelastung ebenfalls nicht mehr als fünf Stunden Zeit pro Woche, um Unterrichtsinhalte vor- bzw. nachzubereiten.



Grafik 78: Schulspezifische prozentuale Verteilung der Zeitkontingente für unterrichtsbegleitendes Lernen in Stunden / Woche

Je 35% der KollegiatInnen wie der GymnasiastInnen geben eine wöchentliche, außerunterrichtliche Lernzeit im Umfang von 6 bis 10 Stunden an, aber lediglich 16,4% der Gesamt-

<sup>171</sup> Nicht zu erklären sind die Angaben der (wenigen) GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen, die weniger als zwanzig Schulstunden in der Woche zählen. Die Frage, ob diese Schulstunden in Zeitstunden umgerechnet haben, bleibt unbeantwortet.

schülerInnen. Bei etwa 10% der SchülerInnen aller Schulformen umfasst das Zeitkontingent für unterrichtsbegleitendes Lernen zwischen 11 und 15 Stunden pro Woche. Und immerhin noch 12,6% der SchülerInnen vom Oberstufen-Kolleg arbeiten neben der reinen Schulzeit 16 Stunden und mehr für die Schule, vom Gymnasium sind es gerade 3,7%, von der Gesamtschule KeineR.

Die Verteilung der Zeitkontingente, sowohl für die reine Unterrichtsteilnahme, als auch für das unterrichtsbegleitende Lernen, fällt je nach Schulform sehr unterschiedlich aus. Was hier zum Tragen kommt, ist einerseits der verschieden hohe Grad an Lehrplanvorgaben für die individuelle Unterrichtszeitgestaltung, andererseits ein unterschiedlich gefordertes Maß an eigeninitiativem Lernengagement neben dem eigentlichen Unterricht. So ist die Unterrichtsbelastung an den Regelschulen, Gymnasium und Gesamtschule, sehr viel höher als am Oberstufen-Kolleg, wo die Kurswahl und damit auch der wöchentliche Umfang an schulischen Präsenzstunden überwiegend in den Händen der KollegiatInnen liegt. Das Prinzip selbstverantwortlichen und selbständigen Lernens geht, wie die prozentuale Verteilung im Einzelnen zeigt, allerdings auch hier nur bedingt auf: Zwar investiert etwa ein Viertel der KollegiatInnen elf und mehr Stunden wöchentlich in unterrichtsbegleitendes Lernen, der große Rest jedoch zählt weniger als zehn Stunden – davon 41% sogar nur bis zu fünf Stunden. Damit unterscheiden sie sich nur partiell in ihrem Lerneinsatz von dem der GymnasiastInnen. Die Bereitschaft der GesamtschülerInnen, Zeit in unterrichtsbegleitendes Lernen zu stecken, liegt allerdings noch weit darunter.

- *Das ‚Schulzeit‘-Kontingent korrespondiert v.a. mit dem schulischen Jahrgang und dem Alter der SchülerInnen -*

Die zeitliche Kontingentierung der Unterrichtsteilnahme und des unterrichtsbezogenen, außerschulischen Lernaufwandes ist nicht allein abhängig von der spezifischen Schulform, sie ist auch im Zusammenspiel mit den Faktoren zu sehen, die die individuelle schulische und persönliche Situation der SchülerInnen kennzeichnen.

Naheliegend ist da zunächst der Zusammenhang von ‚Schulzeit‘ und *schulischem Jahrgang* der Oberstufen-SchülerInnen. Festzumachen ist dieser sowohl an den statistischen Zusammenhangswerten<sup>172</sup>, als auch an der Verteilung der Mittelwerte. Demnach scheinen die *KollegiatInnen* in der ersten Hälfte ihrer Ausbildungszeit nach einem engen, positiven Kopplungsprinzip von der Zeit für Unterrichtsteilnahme und der Zeit für Vor- und Nachbereitung zu verfahren. Denn, vom Beginn ihrer schulischen Karriere am Oberstufen-Kolleg an bis hin zum dritten Jahr verwenden die KollegiatInnen stetig mehr Zeit auf das eine wie auf das andere Aufgabenfeld. So gesehen gestaltet sich das dritte Jahr am Oberstufen-Kolleg für die SchülerInnen am *lernintensivsten*, sowohl was den Umfang an Kursstunden (MW = 22,41), als auch den stundenmäßigen Umfang außerunterrichtlichen Lernens (MW = 10,80) Woche für Woche

<sup>172</sup> Auf die Stärke des Zusammenhangs vom schulischen Jahrgang zur Unterrichtszeit verweisen die eta-Werte für Gymnasium und Gesamtschule von ,709 und für das Oberstufen-Kolleg von ,522. Gleiches gilt für den Zusammenhang zum zeitlichen Vor- und Nachbereitungsaufwand, allerdings auf einem niedrigeren Niveau: Hier beträgt der eta-Wert für Gymnasium und Gesamtschule ,401 und ,257 für das Oberstufen-Kolleg. Es gilt, je näher der Wert an ‚1‘ reicht, desto stärker ist der Zusammenhang der Variablen.

anbelangt; und das vierte Ausbildungsjahr erweist sich, unter gleichen Maßstäben, am *lernextensivsten* ( $MW_{\text{Teilnahme}} = 12,83$ ;  $MW_{\text{Vor-/Nachbereitung}} = 7,45$ ). Die bei der ‚Schulzeit‘ eingesparten Stunden werden von diesen KollegiatInnen in besonderem Maße für das Jobben genutzt. Im Gegensatz zu dieser Praxis verbringen die SchülerInnen von *Gymnasium* und *Gesamtschule* in der Jahrgangsstufe 12 im Vergleich zu denen der Jahrgangsstufe 13 zwar *mehr* Zeit im Unterricht, verwenden aber jenseits davon *weniger* Zeit auf außerunterrichtliches Lernen. In der Klasse 12 haben die SchülerInnen beider Schulformen mehr als 31 Schulstunden pro Woche, die der Jahrgangsstufe 13 dagegen im Schnitt 27,58 Schulstunden (Gym) und weniger (Ges: 24,3 Schulstunden). Höher ist allerdings in dem Abitur-Jahrgang die Stundenzahl für unterrichtbegleitendes Lernen: Während für die GymnasiastInnen die wöchentliche Differenz an Stunden äußerst gering ausfällt (J 12: 6,74 Std.; J 13: 7,15 Std.), wird sie bei den GesamtschülerInnen schon spürbarer (J 12: 4,63 Std.; J 13: 6,55 Std.).

Das hier geschilderte Muster für das Zusammenwirken von Unterrichtszeit, außerunterrichtlicher Lernzeit und schulischem Jahrgang wiederholt sich in abgeschwächter Form mit Blick auf das *Alter* der befragten Oberstufen-SchülerInnen. Da die Verteilung entlang der schulischen Jahrgänge überwiegend seine Entsprechung in der Altersstruktur findet, ist für den Zusammenhang zur zeitlichen Kontingenzierung Folgendes zu formulieren: Je älter die SchülerInnen sind, um so weniger Unterrichtsstunden pro Woche haben sie und um so mehr Zeit verbringen sie mit der Vor- und Nachbereitung von Unterricht. Und umgekehrt, je jünger die SchülerInnen sind, um so mehr Unterrichtsstunden absolvieren sie und um so weniger Stunden wenden sie für etwaiges Vor- oder Nacharbeiten von Unterrichtsinhalten auf<sup>173</sup>.

Ein Abbild der altersstrukturellen Verteilung ist wiederum in der Wahl der *Wohnform*<sup>174</sup> zu sehen. Danach engagieren sich die im Elternhaus lebenden, überwiegend jüngeren, KollegiatInnen ‚schulzeitlich‘ mehr ( $MW_{\text{Teilnahme}} = 20,97$ ;  $MW_{\text{Vor-/Nachbereitung}} = 9,23$ ), sowohl im Vergleich zu den vornehmlich älteren, in einer WG oder anderen Konstellation zur Miete wohnenden MitschülerInnen ( $MW_{\text{Teilnahme}} = 19,94$ ;  $MW_{\text{Vor-/Nachbereitung}} = 8,33$ ), als auch zu denen, die im Wohnheim ein Zimmer haben ( $MW_{\text{Teilnahme}} = 19,41$ ;  $MW_{\text{Vor-/Nachbereitung}} = 8,15$ ). Abgesehen von dem Zusammenhang zum Alter der Befragten, ist in diesem Kontext ein Wechselspiel mit der ‚Jobzeit‘ zu vermuten. Denn die KollegiatInnen, die im Elternhaus wohnen, jobben wöchentlich deutlich weniger (14,13 Std.) als die, die in einer WG (15,37 Std.) oder im

<sup>173</sup> Für den schulübergreifenden Zusammenhang zwischen *Unterrichtszeit* und *Alter* wird ein eta-Wert von ,558 ausgewiesen, wobei auf die relativ schwache altersstrukturelle Streuung innerhalb der Gruppe der GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen hinzuweisen ist. Konzentriert man sich daher allein auf das Beispiel der *KollegiatInnen*, sieht die Verteilung wie folgt aus: Diejenigen, die 19 Jahre und jünger sind, haben wöchentlich durchschnittlich 22,13 Schulstunden, die 20 bis 22-Jährigen zählen 19,13 Schulstunden und die KollegiatInnen im Alter von 23 und mehr Jahren kommen nur noch auf 18,29 Stunden Unterricht. Der Zusammenhang zum Zeitkontingenz für *unterrichtsbegleitendes Lernen*, berechnet auf der Grundlage aller Daten, wird in einem eta-Wert von ,312 ausgedrückt. In Gestalt von Mittelwerten liest sich das für die *KollegiatInnen* so, dass diejenigen, die nicht älter als 19 Jahre sind, 8,39 Stunden pro Woche mit der Vor- und Nachbereitung von Unterricht verbringen, und die im Alter zwischen 20 und 22 Jahren 8,76 Stunden dafür benötigen. Mit 9,79 Stunden pro Woche am größten ist der außerunterrichtliche Lernaufwand bei denen, die älter als 23 Jahre sind. Während es unter den *GymnasiastInnen* auch die älteren SchülerInnen, das heißt die 20 bis 22-Jährigen sind, die sich in diesem Sinne zeitlich stärker engagieren (9,8 Std., N = 5 zu 6,8 Std.), sind es bei den *GesamtschülerInnen* jedoch die Jüngeren, die mehr Zeit zu diesem Zwecke investieren (5,56 Std. zu 3,71 Std., N = 7).

<sup>174</sup> Dieser Zusammenhang wird ausschließlich anhand der Zahlen für das Oberstufen-Kolleg dargestellt, da nur dort eine zahlenmäßig genügend aussagekräftige Streuung vorhanden ist.

Wohnheim (17,42 Std.) leben (vgl. Kap. 3.2). An dieser Stelle entscheiden die Lebensumstände der Einzelnen maßgeblich über die Zeitkontingentierung und die Zeitnutzung.

Zu den Faktoren, die die einzelnen SchülerInnen und ihre individuelle Lebenssituation charakterisieren, zählt des weiteren die Frage nach dem *Geschlecht*. In der Praxis der zeitlichen Kontingentierung von Unterrichtsteilnahme und außerunterrichtlichem Lernengagement fällt dieses Differenzierungsmerkmal allerdings kaum ins Gewicht. So gibt es zwischen *Schülern* und *Schülerinnen* weder sonderlich nennenswerte Unterschiede, noch stimmen diese in ihrer Tendenz überein.

Von besonderer Anschaulichkeit, aber zahlenmäßig mangelnder Repräsentanz sind die Aussagen sowohl der KollegiatInnen, die ein *Kind* haben, als auch derjenigen, die bereits eine *Berufsausbildung* durchlaufen haben: So zeigen sich die ‚*Eltern*‘ zwar in ihren *Einstellungen* der schulischen Ausbildung gegenüber engagierter, können aber *effektiv* pro Woche nicht ganz soviel Zeit für schulisches Lernen, das heißt insbesondere für unterrichtsbegleitendes Lernen, aufbringen wie ihre kinderlosen MitkollegiatInnen (8,73 Std. zu 9,33 Std.). Hinsichtlich der Kursstunden und deren wöchentlichem Umfang ist der Unterschied jedoch mehr als minimal. Deutlicher heben sich da die KollegiatInnen mit *Berufsausbildung* von ihren MitschülerInnen ab, weil sie über ein vergleichsweise geringeres ‚Schulzeit‘-Kontingent verfügen. Das bedeutet, dass sie nicht nur *weniger* Zeit im Unterricht verbringen, nämlich 18,46 Schulstunden in der Woche gegenüber einer durchschnittlichen Zahl von 20,6 Schulstunden bei den übrigen KollegiatInnen, sondern auch weniger Zeit damit ‚verbrauchen‘, Unterrichtsinhalte vor- bzw. nachzubereiten (7,81 Std. zu 8,87 Std.).

Zusammengenommen bleibt hervorzuheben, dass die zeitliche Kontingentierung des schulischen Lernens in erster Linie vom *schulischen Jahrgang* der befragten SchülerInnen abhängt. Die von den *KollegiatInnen* des ersten bis dritten Jahrgangs praktizierte Variante der Zeiteinteilung bzw. –verteilung beinhaltet eine Art sich wechselseitig, *positiv* verstärkender Koppelung zwischen Unterrichtszeit und Vor-/Nachbereitungszeit. Das heißt, mit einem anwachsenden Zeitbedarf für die Teilnahme am Unterricht erhöht sich auch der außerunterrichtliche Lernaufwand. Die KollegiatInnen, die im vierten Ausbildungsjahr am Oberstufen-Kolleg sind, verkehren dieses Prinzip in sein Gegenteil: Die dann vergleichsweise niedrigste Zahl an Schulstunden wird kombiniert mit dem geringsten Zeiteinsatz für unterrichtsbegleitendes Lernen. Anders verfahren *GymnasiastInnen* und *GesamtschülerInnen*: Haben die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 noch mehr Unterricht und weniger zeitintensive Lernarbeit darüber hinaus, wendet sich dieses Verhältnis der beiden ‚Schulzeit‘-Segmente für die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13.

Dieses *negative* Zusammenwirken wiederholt sich mit Blick auf eine *altersstrukturell* differenzierte Betrachtung: Dementsprechend nimmt mit zunehmendem Alter einerseits die wöchentliche Anzahl an Schulstunden ab, der Umfang, in dem Lerninhalte bearbeitet werden, nimmt andererseits zu. Schulischer Jahrgang und Alter korrespondieren ihrerseits *bedingt* mit der persönlichen *Wohnsituation* der SchülerInnen, sprich ausschließlich der KollegiatInnen. *Konträr* zu dem niedrigeren – aber bis zum dritten Ausbildungsjahr stetig anwachsenden – Pensum an Schulstunden in den unteren schulischen Jahrgängen des Oberstufen-Kollegs, wohl aber *analog* zu dem höheren Umfang an Schulstunden bei den SchülerInnen der unteren

biografischen Jahrgänge, investieren diejenigen, die bei ihren Eltern leben, mehr Zeit für die Teilnahme am Unterricht. Dass diese außerdem ein höheres unterrichtsflankierendes Lernengagement zeigen, mag vor allem der geringeren zeitlichen Belastung durch das Jobben geschuldet sein. Wer hingegen in einer WG oder im Wohnheim wohnt, zählt eher zu den Älteren und den schulisch höheren Jahrgängen. Diese Gruppe von KollegiatInnen verbringt nicht nur weniger Zeit im Unterricht, sondern hält ihren außerunterrichtlichen Zeiteinsatz ebenfalls eher gering.

Für die Kontingenzierung der ‚Schulzeit‘ kaum von Belang sind personengebundene Faktoren wie das Geschlecht oder die einer Elternschaft. Etwas mehr diesbezüglich ins Gewicht fällt das Kriterium der Berufsausbildung.

- Zum Zusammenhang von ‚Schulzeit‘ und ‚Jobzeit‘ -

Obwohl die Zeitkontingente für Unterrichtszeit und unterrichtsbegleitendes Lernen von Schule zu Schule unterschiedlich groß ausfallen, so ist ihnen hinsichtlich ihrer jeweiligen Bemessung doch gemein, dass sie weder in einem *deutlichen*, noch in einem *eindeutigen* Zusammenhang zueinander stehen. Um den partiellen Einfluss personengebundener Faktoren wissend, richtet sich der Fokus nun auf das *Zeitkontingent des Jobbens* und dessen Bedeutung für die Einteilung des gesamten Zeitbudgets.

Ein Zusammenhang statistischer Signifikanz zwischen ‚Schulzeit‘ und ‚Jobzeit‘ besteht allein *allgemein* mit Blick auf den Umfang der Unterrichtsteilnahme und auf das Ausmaß, in dem gejobbt wird ( $r = -,200$ ). Demnach wird die Zahl an Erwerbsarbeitsstunden erhöht, wenn die Zahl an Unterrichtsstunden sinkt. Oder, auf eine steigende Anzahl an Schulstunden wird mit einer Reduzierung der Arbeitsstunden reagiert. *Schulspezifisch* ist eine solche Wechselwirkung, zumindest statistisch, *nicht* nachzuweisen. Im Gegenteil, denn entweder besteht keinerlei Zusammenhang zwischen beiden Zeitkontingenten, wie bei KollegiatInnen und GesamtschülerInnen, oder aber es ist ein Zusammenhang gegeben, wie im Falle der GymnasiastInnen, dann aber mit anderem, nämlich positivem Vorzeichen ( $r = ,226$ ). Das heißt Letztere verfahren so, dass sie auf mehr Unterricht mit mehr Erwerbstätigkeit antworten bzw. eine geringere Unterrichtszeit an eine ebenfalls geringere Jobzeit koppeln<sup>175</sup>. Die zeitliche Kontingenzierung des unterrichtsbegleitenden Lernens erfolgt *unabhängig*, das heißt in *statistisch nicht signifikanter* Weise, von dem Stundenkontingent für das Jobben<sup>176</sup>.

Vergleicht man *konkret* die schulzeitbezogenen Stundenkontingente von *jobbenden* und *nicht-jobbenden* SchülerInnen, zeigt sich, dass die *jobbenden* SchülerInnen, ungeachtet mangelnder statistisch signifikanter Zusammenhangswerte, wöchentlich *mehr* Zeit für das Vor- und Nachbereiten von Unterricht ansetzen als diejenigen, die *nicht* jobben. Dies trifft in besonde-

---

<sup>175</sup> Wie der Zusammenhang zwischen Erwerbsarbeitsstunden, Schulstunden und Stunden für unterrichtsbegleitendes Lernen pro Woche *allgemein* und auch *schulformabhängig* aussieht, ist in Kapitel 6.2 zum zeitlichen Rahmen der Erwerbstätigkeit dargestellt.

<sup>176</sup> Allerdings korrespondieren Jobzeiten und außerunterrichtliche Lernzeiten dort, wo SchülerInnen im Verlauf der Schuljahre das Jobben aufgrund erhöhten Lernaufwandes eingeschränkt haben (vgl. Kap. 6.2). So, wie im Folgenden zu sehen sein wird, z.B. die Intensität des schulischen Lernens v. a. über die zeitliche Kontingenzierung des unterrichtsbegleitenden Lernens gesteuert wird, nicht aber oder kaum über den Umfang an Präsenzstunden geregelt wird bzw. werden kann.

rer Weise auf die GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen zu. Dort veranschlagen die JobberInnen unter ihnen durchschnittlich 7,32 Stunden (Gym) bzw. 5,52 Stunden (Ges) für außerunterrichtliches Lernen und die Nicht-Jobbenden dagegen nur 5,15 Stunden (Gym) bzw. 4,55 Stunden (Ges). Im Vergleich zu den nicht-erwerbstätigen KollegiatInnen benötigen die Erwerbstätigen wöchentlich nur unmerklich mehr Zeit für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung (8,25 Std. zu 8,93 Std.). Zugleich haben sie im Schnitt eine Stunde weniger Unterricht pro Woche als ihre nicht-jobbenden MitkollegiatInnen. Bei den GesamtschülerInnen verhält es sich insofern umgekehrt, als die erwerbstätigen SchülerInnen nach eigenen Angaben mehr Unterrichtsstunden haben (29,70 Schulstunden) als die nicht-erwerbstätigen (28,27 Schulstunden). Für die GymnasiastInnen ist die Frage nach der Erwerbstätigkeit ohne Belang für den Umfang der Unterrichtszeit.

Um einen Eindruck von der *zeitlichen Belastung durch schulisches Lernen und Jobben* zu erlangen, mag man die einzelnen Zeitkontingente nebeneinander stellen (s. Tabelle 19). Zur Erinnerung seien nochmals die durchschnittlichen, schulspezifischen Zeitanteile für das Erwerbstätigsein genannt. Danach jobben die KollegiatInnen mit 15,08 Stunden am meisten pro Woche. Die GymnasiastInnen zählen hingegen wöchentlich im Schnitt nur 9,76 Erwerbsarbeitsstunden und die GesamtschülerInnen 11,51 Stunden. Auffällig ist, dass die KollegiatInnen durchschnittlich und effektiv pro Woche etwa ebensoviel *Zeitstunden* für die Teilnahme am Unterricht (15,27 Std.) wie für das Jobben (15,08 Std.) aufwenden.

	Oberstufen-Kolleg	Gymnasium	Gesamtschule
Schulzeit <sup>177</sup>	24,02 (15,27+8,75)	29,22 (22,31+6,91)	27,37 (22,04+5,33)
Jobzeit	15,08	9,76	11,51
Zeitl. Gesamtbelastung	39,01	38,98	38,88

Tabelle 19: Schulspezifischer Mittelwertvergleich von ‚Schulzeit‘ und ‚Jobzeit‘ in Stunden / Woche

Wenngleich also die SchülerInnen der einzelnen Schultypen die ‚Schulzeit‘, das heißt insbesondere die Zeit für unterrichtsbegleitendes Lernen, und die ‚Jobzeit‘ sehr unterschiedlich bemessen, so liegen sie in der *Summe* der einzelnen Zeitkontingente jedoch erstaunlich nah beieinander. Zwar handelt es sich hier lediglich um einen Vergleich der *Mittelwerte* mit starken Abweichungen nach oben wie nach unten, dennoch können diese Werte einen Anhaltspunkt dafür bieten, *welches Zeitbudget* den SchülerInnen *für was* zur Verfügung steht und *wie* sie es nutzen, handhaben. So gesehen scheint es eine 39-Stunden-, ‚Arbeits‘-Woche für alle zu geben, die je nach (zeitlichem) Bedarf des einen oder des anderen Handlungsfeldes aufgeteilt wird.

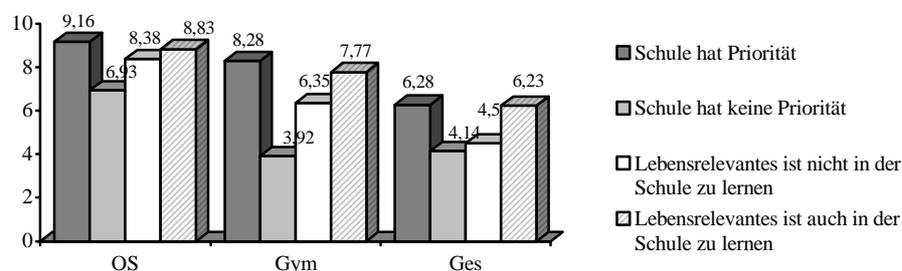
<sup>177</sup> Als ‚Schulzeit‘ gilt die *Summe* der Zeitkontingente für unterrichtsbegleitendes Lernen und für die Unterrichtsteilnahme, wobei die Schulstunden in *Zeitstunden* umgerechnet wurden.

## II

- *Priorität beim schulischen Lernen wirkt sich positiv auf dessen zeitliche Kontingentierung aus* -

Unabhängig davon, ob statistisch signifikante Zusammenhänge für die zeitliche Kontingentierung der einzelnen Handlungsfelder bzw. Handlungsfeldsegmente existieren, entsteht der Eindruck, es gebe für alle erwerbstätigen SchülerInnen gleichermaßen ein Zeitbudget, das so oder so aufgeteilt bzw. ausgeschöpft werden kann. Da diese zeitliche Kontingentierung jedoch keinesfalls beliebig erfolgt, soll danach gefragt werden, von welchen grundlegenden Handlungsorientierungen, mit Blick auf den je individuellen Stellenwert des schulischen Lernens, die Art der Zeitnutzung und damit auch die Zeitbemessung abhängig ist.

Unabhängig von der Schulform verleihen die befragten Oberstufen-SchülerInnen der Bedeutung des schulischen Lernens mittels der zeitlichen Kontingentierung des außerunterrichtlichen Engagements Ausdruck, und zwar positiv wie negativ (vgl. Grafik 79).



Grafik 79: *Schulspezifische Zeitkontingente für unterrichtsbegleitendes Lernen in Stunden / Woche abhängig vom Stellenwert schulischen Lernens*

Die Bereitschaft, Zeit in das unterrichtsbegleitende Lernen zu stecken, ist sowohl bei den SchülerInnen wesentlich größer, für die das schulische Lernen ganz klar Priorität vor anderen Aktivitäten<sup>178</sup> hat, als auch bei jenen, die in den Lerninhalten einen (auch) lebenspraktischen, lebensrelevanten Sinn erkennen. Die SchülerInnen, für die die schulische Ausbildung weder prinzipiell Vorrang hat, noch ihren Inhalten nach besonders geschätzt wird, engagieren sich auffallend wenig. Lediglich bei den *KollegiatInnen* ist der Einfluss der Haltung, Lebensrelevantes wahrscheinlicher außerhalb von Schule lernen zu können, auf den Umfang des Zeitkontingents für unterrichtsbegleitendes Lernen minimal.

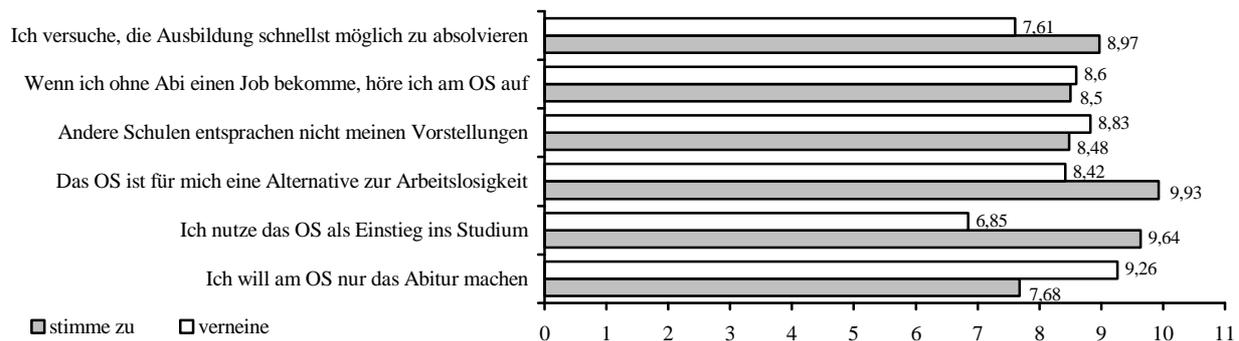
Der Umfang an Unterrichtsstunden bleibt, zumal er nur eingeschränkt und partiell der eigenen Steuerung unterliegt, vom Stellenwert des schulischen Lernens im Leben des/der Einzelnen eher unberührt<sup>179</sup>.

*Ergänzende motivationale Haltungen* wurden lediglich bei den *KollegiatInnen* erfragt. Und auch diese stehen entweder im Zusammenhang zum *außerunterrichtlichen Lernengagement*

<sup>178</sup> Zu dieser Aussage haben allein die *erwerbstätigen* SchülerInnen Angaben gemacht.

<sup>179</sup> Dies gilt im Wesentlichen auch für die weitere Darstellung der Zusammenhänge zwischen ‚Schulzeit‘ und schulbezogenen Motivationen oder auch Lernformen der Oberstufen-SchülerInnen. Im Gegensatz zu dem außerunterrichtlichen Lernaufwand ist die Anzahl an Unterrichtsstunden pro Woche mal mehr, mal weniger, *im Ganzen* aber kaum eine Größe, die maßgeblich der individuellen Steuerung unterliegt.

(s. Grafik 80), oder sie sind tendenziell *ohne* Bewandnis für die zeitliche Kontingentierung schulischen Lernens.



Grafik 80: Zeitkontingente für unterrichtsbegleitendes Lernen in Stunden / Woche abhängig von den ausbildungsbezogenen Motivationen der KollegiatInnen

Wie die Mittelwerte zeigen, bietet das *Abitur* als Orientierungspunkt und zugleich als Abschlusszertifikat der schulischen Ausbildung eine unzureichend motivierende Ausgangsbasis für unterrichtsbegleitendes Lernen. Wer den Zweck seiner schulischen Laufbahn hierauf beschränkt, oder sogar reduziert, investiert weniger Zeit in die Vor- und Nachbereitung von Unterricht als diejenigen, die den Sinn und Zweck von Schule für sich persönlich nicht nur vom ‚Zertifizierungs-Endpunkt‘ her definieren. So zum Beispiel auch jene, die im Anschluss an ihre Ausbildung am Oberstufen-Kolleg ein *Studium* an der Universität beginnen wollen: Diese Absicht ist Antrieb genug für eine höhere, gegenwärtige Leistungsbereitschaft. Motivierter und zugleich engagierter sind auch diejenigen, die ihre *Ausbildung* am Oberstufen-Kolleg nach besten Kräften *so schnell wie möglich ‚durchziehen‘* wollen. Und selbst die SchülerInnen, für die der Besuch des Oberstufen-Kolleg lediglich eine *Alternative zur Arbeitslosigkeit* darstellt ( $N \leq \dots$ )

...e-  
 chend Zeit zugunsten schulischen Lernens allgemein<sup>180</sup> aufwenden. Haben sich die Jugendlichen für das Oberstufen-Kolleg entschieden, weil *andere Schulen nicht ihren Vorstellungen entsprachen*, sehen sie in der Ausbildung dort mutmaßlich nur das ‚kleinere Übel‘. Zumindest folgt aus dieser bewussten Entscheidung nicht automatisch ein besonderes unterrichtsbegleitendes Lernengagement, allenfalls mündet dies in einer leicht höheren Zahl an Kursstunden in der Woche (21,11 zu 19,81 Std.).

Die KollegiatInnen, die in der schulischen Ausbildung lediglich eine ‚Interims‘-Lösung sehen, die sie *zugunsten eines Jobs aufkündigen* würden ( $N \leq \dots$ ) e-  
 messung der einzelnen Zeitsegmente des schulischen Lernens kaum von denen, die diese Haltung nicht teilen.

Der Stellenwert, den die SchülerInnen dem schulischen Lernen in ihrem Lebensentwurf und in ihrer Alltagspraxis einräumen, ist maßgeblich für die zeitliche Intensität *unterrichtsbegleitenden Lernens*. *Schulübergreifend* engagieren sich diejenigen stärker, die im schulischen

<sup>180</sup> Die KollegiatInnen, die die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg als Alternative zur Arbeitslosigkeit gewählt haben, haben 21,83 Präsenzstunden in der Woche und die anderen etwas weniger, nämlich 20,56 Schulstunden.

Lernen einen lebenspraktischen Sinn sehen und die schulische Ausbildung zudem gegenüber anderen Anforderungen prioritär behandeln. Fehlt eine solche, auch zukunftsbezogene Perspektive, wirkt sich das *negativ* auf die Motivation und Leistungsbereitschaft der SchülerInnen aus.

Die bei den *KollegiatInnen* zusätzlich erfragten Einstellungen zu ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg zeigen, dass längerfristig und mehrdimensional angelegte Handlungsorientierungen wie die Studienabsicht oder die Qualifikation-statt-Arbeitslosigkeit-Variante, mit *verstärkten* zeitlichen Investitionen für die Vor- und Nachbereitung von Unterricht verbunden sind. Eine vergleichsweise kurzfristige und eindimensionale Perspektive, nämlich der zerti-fizierte Abschluss der Schullaufbahn, ‚verhindert‘ eher einen übermäßigen persönlichen Lern-Einsatz. Dies gilt in abgeschwächtem Maße auch für die (wenigen) KollegiatInnen mit einer tendenziell gegenwartsorientierten Haltung, die nur auf Abruf am Oberstufen-Kolleg sind, das heißt, bis das ‚richtige‘ Jobangebot sie erreicht; und ebenso für jene, die ihre Motivation aus der Vergangenheit, sprich den Erfahrungen an anderen Schulen, herleiten.

Wie sich darüber hinaus die Bedeutung von Schule in der *Alltagspraxis* manifestiert, ist u. a. an der Aussage festzumachen, *sich ab und an eigenhändig ‚unterrichtsfrei‘ zu geben*. Diese Form praktizierter ‚Selbständigkeit‘ reduziert lediglich *situationsabhängig* das Zeitkontingent für die *Unterrichtsteilnahme*, aber weder dauerhaft, noch zwangsläufig. Auch unabhängig davon entwickeln diese SchülerInnen kein sonderlich großes Engagement in puncto *außerunter-richtliches Lernen*. Für die KollegiatInnen liegt der Lernaufwand durchschnittlich in der Wo-che bei 7,73 Stunden, für die GymnasiastInnen bei 5,37 Stunden und für die Gesamtschüle-rInnen bei 4,72 Stunden. Die SchülerInnen, die an anderer Stelle mehr Eigeninitiative und Ein-satzbereitschaft zeigen, nämlich bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung, geben ein Stun-denkontingent zwischen 9,83 Stunden wöchentlich (OS), 8,45 Stunden (Gym) und 5,86 Stun-den (Ges) an.

Ebenfalls in Form eines gering bemesseneres Stundenkontingentes für unterrichtsbegleitendes Lernen demonstrieren *die* SchülerInnen von *Gymnasium* und *Gesamtschule*<sup>181</sup> ihr Verhältnis zur Institution Schule und zur schulischen Ausbildung, die, *erstens*, die schulischen Belange von Zeit zu Zeit, wenn es die Situation ihrer Meinung nach verlangt, hinten anstellen (Gym: 5,65 Std.; Ges: 4,22 Std.); und die, *zweitens*, bekunden, dass ihnen die Zeit fehle, sich länger als nötig an der Schule aufzuhalten (Gym: 6,03 Std.; Ges: 4,27 Std.). Der zeitliche Aufwand derjenigen hingegen, die weder die eine, noch die andere Haltung teilen, fällt entsprechend höher aus<sup>182</sup>. Das bedeutet, die Einstellung zu Schule als Lern- und Aufenthaltsort setzt sich im zeitlichen Umfang außerunterrichtlichen Lernaufwandes fort.

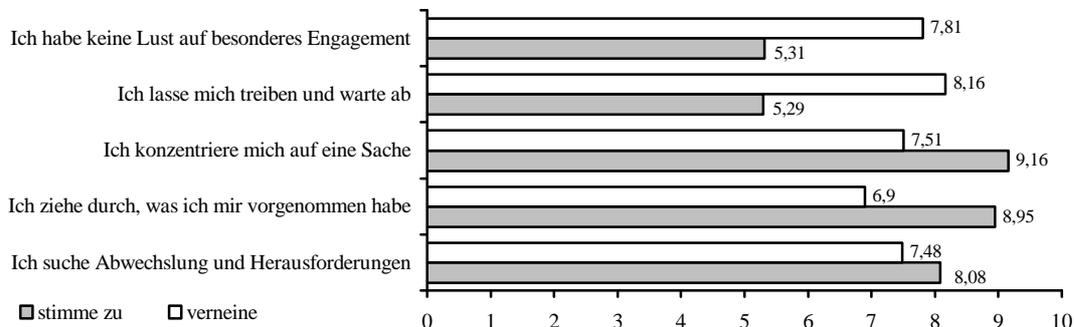
---

<sup>181</sup> Die folgenden Aussagen wurden nur an Gymnasium und Gesamtschule erfragt.

<sup>182</sup> Bei den GymnasiastInnen, die *nicht* der Meinung sind, Schule müsse auch schon mal warten, umfasst das wöchentliche Zeitkontingent 7,96 Stunden, bei den GesamtschülerInnen 6,16 Stunden. Und diejenigen, die ihren Aufenthalt an der Schule *nicht* auf das notwendige Minimum reduzieren, investieren 7,6 Stunden (Gym) bzw. 6,06 Stunden (Ges) für außerunterrichtliches Lernengagement.

- *Maximen einer aktiven Lebensführung und eigeninitiatives Lernengagement ‚koalieren‘* -

Die zeitliche Kontingenzierung besonders des unterrichtsbegleitenden Lernens ist nicht allein vom Stellenwert des schulischen Lernens abhängig, sondern wird zudem begünstigt, geprägt oder zumindest flankiert von den grundlegenden *Maximen der Lebensführung*.



Grafik 81: Zeitkontingente für unterrichtsbegleitendes Lernen in Stunden / Woche abhängig von den *Maximen der Lebensführung*

Die SchülerInnen, die die unterschiedlichsten Anforderungen ihres Alltags gut bewältigen und ihr *Leben als Herausforderung* begreifen, investieren *allgemein*<sup>183</sup> mehr, wie Grafik 81 zeigt, und *schulspezifisch* zum Teil *deutlich* mehr Zeit für außerunterrichtliches Lernen. Am größten ist die Differenz im wöchentlichen Zeiteinsatz zu denen, die sich dieser Aussage *nicht* zuordnen können, bei den GesamtschülerInnen (6,39 zu 4,81 Std.), am geringsten bei den GymnasiastInnen (7,21 zu 6,76 Std.). Bei den KollegiatInnen bereiten Erstere Unterrichtsinhalte in einem Umfang von 9,27 Stunden pro Woche vor bzw. nach, Letztere in einem Umfang von 8,49 Stunden.

Von vergleichsweise größerem Ansporn scheint da die Motivation zu sein, seine *persönliche Vorhaben möglichst effizient umzusetzen*. Abgesehen von den GesamtschülerInnen, bei denen sich diese Einstellung nur *tendenziell* positiv im unterrichtsbegleitenden Lernengagement niederschlägt (5,89 zu 5,05 Std.), setzen KollegiatInnen und GymnasiastInnen hier eindeutiger Schwerpunkte bei der Bemessung der Zeitkontingente: Wer zielorientiert lernt, investiert dafür auch mehr Zeit in der Woche (OS: 9,72 zu 7,94 Std.; Gym: 8,45 zu 6,27 Std.). In dieser Weise verfahren, *allgemein* betrachtet, auch die SchülerInnen, die sich gerne *konzentriert einer Sache widmen*; *schulspezifisch* gesehen, trifft dies allein auf die *GymnasiastInnen* (N = 9) zu. Diese veranschlagen mit 15,22 Stunden pro Woche auffällig mehr Zeit für das Lernen jenseits des eigentlichen Unterrichts als diejenigen, die weniger Wert auf konzentrierte Beschäftigung legen (6,38 Std.). Die SchülerInnen von *Oberstufen-Kolleg* und *Gesamtschule* hingegen unterscheiden sich diesbezüglich erstens kaum, und zweitens sind es hier diejenigen, die sich mit dieser Art der Lebensführung identifizieren, die *weniger* Zeit für unterrichtsbezogenes Lernen aufwenden (OS: 8,36 zu 8,82 Std.; Ges: 5,14 zu 5,35 Std.).

Durchgängig entscheidend geringer fällt die Leistungsbereitschaft der SchülerInnen aus, die *sich durch ihren Alltag, sowie durch ihr Leben treiben lassen*. Deren Handlungspassivität ist

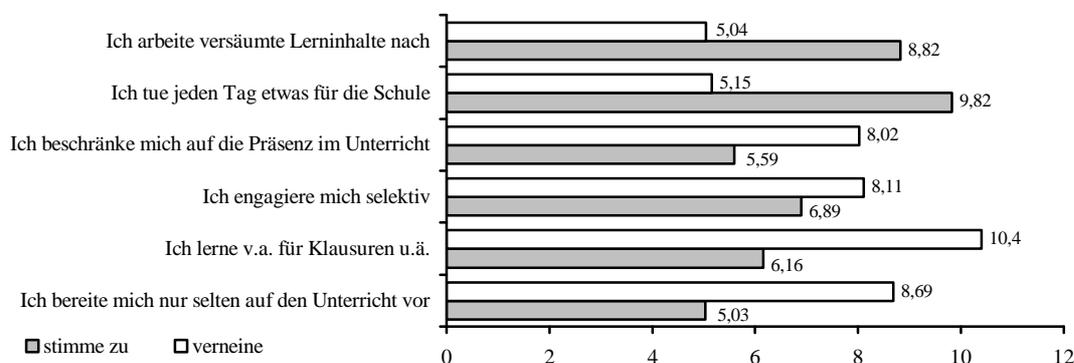
<sup>183</sup> Um die Komplexität zu reduzieren, sind in Grafik 5 allein die *allgemeinen* Mittelwerte unterrichtsbegleitenden Lernens dargestellt. Auf die *schulspezifischen* Besonderheiten oder auch Abweichungen geht der Text ein.

an dem durchschnittlichen Zeiteinsatz für Hausaufgaben, Referate, Klausurvorbereitung u.ä.m. abzulesen: Zu diesem Zwecke benötigen KollegiatInnen 6,79 Stunden – im Vergleich zu einem Zeitaufwand von 9,05 Stunden bei den anders ‚orientierten‘ –, die GymnasiastInnen zählen 3,84 Stunden (zu 7,52 Std.) und die GesamtschülerInnen 4,2 Stunden pro Woche (zu 5,75 Std.). Und wer ohnehin eher *lustlos und wenig engagiert* seinen Alltag bestreitet, engagiert sich auch mit Blick auf den Unterricht nur eingeschränkt<sup>184</sup>.

Wenngleich nicht immer schulformspezifisch, so zeichnet sich doch *schulformübergreifend* ein Zusammenwirken von den Maximen der Lebensführung und der zeitlichen Kontingentierung des unterrichtsbezogenen Lernengagements ab. Das heißt, dass die SchülerInnen mit einem grundsätzlich aktiven Lebenscredo, das im Einzelnen zwischen Offenheit und Risikofreude, zwischen Zielstrebigkeit und Kräftebündelung changiert, sich auch außerschulisch, aber unterrichtsbezogen, teilweise erheblich stärker engagieren. Wohingegen die SchülerInnen, die überwiegend passiv und lustlos ihr Leben führen, auch hinsichtlich unterrichtsbegleitenden Lernanstrengungen nicht mehr, sondern vergleichsweise weniger Eigeninitiative entwickeln.

- *Wie sich die Lernpraxis in dem realen Zeitaufwand für schulisches Lernen spiegelt -*

Der Blick auf das eigene Leben im Allgemeinen, und die Schule im Besonderen, wird also in Gestalt und vor allem im Umfang der zeitlichen Kontingentierung der außerunterrichtlichen Leistungsbereitschaft gewissermaßen reflektiert. Wie sich wiederum die *Lernpraxis*, gemeint sind die Lernformen in ihrer Intensität und Regelmäßigkeit, in dem Zeitaufwand für schulisches Lernen widerspiegelt, soll nun beleuchtet werden<sup>185</sup>.



Grafik 82: Zeitkontingente für unterrichtsbegleitendes Lernen in Stunden / Woche abhängig von der Lernpraxis

In Anknüpfung an Kapitel 4.3 und die dort dargestellten Beziehungen zwischen praktizierten Lernformen auf der einen und dem motivationalen Stellenwert des schulischen Lernens auf

<sup>184</sup> Da diese Aussage schulformabhängig von acht (OS) und weniger Personen (Gym/Ges) mit den Angaben zur Zeit für die Vor- und Nachbereitung von Unterricht in Verbindung gebracht wird, wird auf eine schulspezifische Erörterung verzichtet.

<sup>185</sup> Trotz unterschiedlicher Ausprägung sowohl des zeitlichen Umfangs als auch des Antwortverhaltens, sollen an dieser Stelle die Werte zum Zusammenhang von Lernpraxis und zeitlicher Kontingentierung des unterrichtsbegleitenden Lernens aller drei Schultypen gemeinsam betrachtet werden, da sie *Stärke* und *Ausrichtung* der Zusammenhänge, getrennt berechnet, in der Tendenz widerspiegeln.

der anderen Seite, sei in diesem Kontext nochmals darauf verwiesen, dass ein umfassendes, kontinuierliches, eher langfristig orientiertes und ein partielles, sporadisches, eher kurzfristig ausgerichtetes Engagement einander (statistisch) ausschließen. Entsprechend beschreibt Grafik 82 bereits ‚optisch‘ zwei Gruppen von SchülerInnen.

Angefangen bei den SchülerInnen, deren Lernpraxis sich an einem *höheren* Zeitkontingent für unterrichtsbegleitendes Lernen ablesen lässt. Dass sie *tagtäglich* jenseits des Unterrichts *etwas für ihre schulische Ausbildung tun*, manifestiert sich in ihrer wöchentlichen Stundenbilanz. Diese liegt bei den KollegiatInnen im Schnitt bei 10,35 Stunden, bei den GymnasiastInnen bei 9,59 Stunden und bei den GesamtschülerInnen bei 7,43 Stunden pro Woche. Bis um die Hälfte niedriger fällt das Stundenkontingent bei den SchülerInnen aus, die *nicht* jeden Tag zusätzlich zum Unterricht Lerninhalte bearbeiten (OS: 6,3 Std.; Gym: 4,45 Std.; Ges: 3,77 Std.). Eine kontinuierliche Leistungsbereitschaft beinhaltet auch, *versäumte Lerninhalte nachzuarbeiten*, was de facto einen zusätzlichen Zeitverbrauch bedeutet<sup>186</sup>. Die KollegiatInnen veranschlagen für eine solche Praxis vier Stunden mehr pro Woche als die, die eher *nicht* ‚retrospektiv‘ lernen, nämlich 9,35 Stunden anstelle von 5,35 Stunden. Im Falle der GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen, die des wochenends Lernstoff auf- und nacharbeiten, beträgt die Differenz etwa drei Stunden. Denn die SchülerInnen, die so verfahren, zählen 7,84 Stunden wöchentlich für die gesamten außerunterrichtlichen Lernanstrengungen, die anderen 4,92 Stunden.

Die *zweite* Gruppe von SchülerInnen zeichnet sich durch eine durchgehend *geringere* zeitliche Einsatzbereitschaft aus. So demonstrieren sie anhand ihres Zeitkontingentes für außerunterrichtliches Lernen eindrücklich, dass sie sich nur *selten auf den Unterricht vorbereiten*. Denn, abgesehen von den GesamtschülerInnen (4 Std. zu 6,09 Std.), investieren sowohl KollegiatInnen (5,82 Std), als auch GymnasiastInnen (3,9 Std.) dafür pro Woche vergleichsweise etwa halb soviel Zeit wie diejenigen, die häufiger für die schulische Ausbildung lernen (OS: 10,02 Std.; Gym: 7,8 Std.). Sich allenfalls unregelmäßig zu engagieren, heißt auch, nur punktuell zu lernen, sei es *lernkontrollen-bedingt* oder *selektiv*. Lernanlässe können *zum Einem Klausuren, Tests, Referate o. ä.* sein, die aber nur kurzzeitig, und nicht generell zu einem erhöhten Leistungseinsatz bei den SchülerInnen führen. Insofern umfasst deren zeitliches Kontingent, wie die Mittelwerte schulübergreifend sowie schulspezifisch zeigen, zwar wöchentlich mehr Stunden als das derjenigen, die gänzlich sporadisch schulbezogen arbeiten, bleibt dennoch aber in seinem Umfang verhältnismäßig schmal (OS: 6,62 Std.; Gym: 6,1 Std.; Ges: 5,1 Std.). Wer *unabhängig* von derartigen Anlässen lernt, benötigt für ein kontinuierliches Engagement zwischen 10,95 Stunden (OS) bzw. 10,35 Stunden (Gym) und 6,17 Stunden (Ges). *Zum Anderen* kann ein Lernanlass weniger terminlichen Ursprungs sein, als vielmehr eine Folge persönlichen Kosten-Nutzen-Kalküls sein. In dem Fall wirkt sich das zwar *positiv* auf die individuelle Leistungsbereitschaft aus, das Stundenniveau derjenigen, bei denen eine *generelle* Lernmotivation vorhanden ist, wird in der Bilanz jedoch nicht erreicht. Annähernd

<sup>186</sup> *Zusammengefasst* wurden hier die Aussage der KollegiatInnen, Lerninhalte bei Gelegenheit *beispielsweise* am Wochenende oder in den Ferien nachzuarbeiten, und die der GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen, Unterrichtsstoff am *Wochenende* aufzuarbeiten. Die Bereitschaft, dies in den *Ferien* zu tun, wurde an den beiden letztgenannten Schulen extra erfragt, und wegen ihrer untergeordneten prozentualen Bedeutung (vgl. Kap. 4.3) in die-sem Zusammenhang nicht berücksichtigt.

gleich hoch ist der wöchentliche Zeitaufwand bei den einen (8,22 Std.) wie den anderen KollegiatInnen (8,73 Std.). Relativ gering ist auch die zeitliche Differenz bei den GymnasiastInnen (6,35 Std. zu 7,37 Std.), größer ist sie dagegen bei den GesamtschülerInnen (3,96 Std. zu 6,61 Std.).

Eine weitere Variante eines zeitlich minimierten, außerunterrichtlichen Lernaufwandes praktizieren die SchülerInnen, die ihr Engagement auf eine *Präsenz im Unterricht* reduzieren. Dass ein solches Verhalten im Sinne eines möglichst beschränkten Zeiteinsatzes zum Teil recht effektiv ist, machen in erster Linie die GesamtschülerInnen deutlich: Auf diese Weise ‚genügen‘ ihnen 3,18 Stunden pro Woche, um Unterrichtsinhalte vor- und nachzubereiten, während ihre MitschülerInnen, die eher auf eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen setzen, zu diesem Zwecke 6,36 Stunden benötigen. Die GymnasiastInnen ‚sparen‘ auf diesem Wege wöchentlich gut zwei Stunden ein (5,19 Std. zu 7,37 Std.) und die KollegiatInnen etwa eine Stunde (7,68 Std. zu 8,73 Std.).

*Resümierend* kann gesagt werden, dass diejenigen SchülerInnen, die sich insgesamt wenig und allenfalls gezielt auf schulische Anforderungen vorbereiten oder sich gar, so weit möglich, auf die Präsenz im Unterricht beschränken, auch in realiter, das heißt nach ihren Angaben über die Stundenzahl, wesentlich weniger Zeit für unterrichtsbegleitendes Lernen investieren, als diejenigen, die sich grundsätzlich und kontinuierlich engagieren.

#### *-Zusammenfassung –*

Der Umfang der ‚Schulzeit‘ ergibt sich aus dem Zeitkontingent für die Unterrichtsteilnahme und dem für die Vor- und Nachbereitung von Unterricht. Gegenüber den KollegiatInnen, die im Durchschnitt etwas mehr als zwanzig Stunden *Unterricht* wöchentlich haben, ist den GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen die vergleichsweise hohe Zahl von bis zu 30 Schulstunden pro Woche gemein. Was die SchülerInnen hingegen trennt, ist der jeweilige Umfang ihres *außerunterrichtlichen Lernengagements*. Darauf verwenden die KollegiatInnen mehr Stunden pro Woche (8,75 Std.) als die SchülerInnen von Gymnasium (6,91 Std.) und Gesamtschule (5,33 Std.). Diese schulspezifischen Unterschiede in der Bemessung der zeitlichen Kontingente für ‚Schulzeit‘, speziell des unterrichtsflankierenden Lernens, sind jedoch nicht allein auf differente Lehrpläne zurückzuführen. Obgleich auf deren Grundlage *einerseits* den GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen mehr Schulstunden aufgebürdet werden, bei einer gleichzeitig weniger ausgeprägten und in geringerem Maße verlangten Leistungs- und Lernbereitschaft jenseits des eigentlichen Unterrichts; *andererseits* den KollegiatInnen mehr Freiheit und Eigenständigkeit bei der Gestaltung ihres Stundenplans zugestanden und im Gegenzug bei ihnen mehr Eigeninitiative und Engagement in puncto außerunterrichtliches Lernen vorausgesetzt wird.

Doch, wie die Mittelwerte des Zeiteinsatzes und insbesondere dessen *Streuung* – in Intervallen von fünf Stunden – zeigen, geht in der Alltagspraxis diese Rechnung nur bedingt auf: Denn danach unterscheiden sich *KollegiatInnen* und *GymnasiastInnen* im zeitlichen ‚Mittelfeld‘ unterrichtsbegleitender Lernanstrengungen kaum. Je 35% von ihnen veranschlagen für die außerschulische Bearbeitung von Unterrichtsinhalten zwischen sechs und zehn Stunden pro Woche. Weitere 41% der KollegiatInnen und 50% der GymnasiastInnen investieren dafür

wöchentlich weniger als fünf Stunden in. An der *Gesamtschule* bewegt sich das Gros der befragten Oberstufen-SchülerInnen (75%) ebenfalls unterhalb dieses Zeitlimits.

Wenn man in das ‚Zeitkonto‘ der Oberstufen-SchülerInnen zusätzlich die ‚Jobzeit‘ einträgt, demonstrieren die *schulspezifischen* Bilanzen eine *schulübergreifende* Übereinstimmung in der *zeitlichen Gesamtbelastung* von durchschnittlich etwa 39 Stunden pro Woche. In *statistisch signifikanter* Weise sind ausschließlich die Zeitkontingente für die Unterrichtsteilnahme und das Erwerbstätigsein aneinander gekoppelt, und zwar negativ ( $r = -,200$ ). Geht also die Zahl an Schulstunden zurück, wird Zeit frei, so die Logik, die für das Jobben genutzt werden kann. Steigt hingegen der Umfang an Unterrichtsstunden, wird das Erwerbstätigsein zeitlich eingeschränkt. *Lern- und alltagspraktisch* gesehen aber steuern die SchülerInnen die Zeitkontingentierung vor allem über den Umfang des unterrichtsbegleitenden Lernens. Schon allein deshalb, weil die Möglichkeiten der Einflussnahme auf das Unterrichtspensum mehr oder weniger beschränkt sind. Die Möglichkeiten jedoch, den eigenen Zeiteinsatz für die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsinhalten zu steuern, gestalten sich um so vielfältiger. Dabei sind es, wie oben beschrieben, nur zum Teil die *personengebundenen Faktoren* (Erwerbstätigkeit, schulischer Jahrgang, Alter, Wohnsituation), die in diesem Kontext als regulierende Elemente fungieren. Bedeutender sind vielmehr die individuellen Einstellungen zur schulischen Ausbildung und die damit verbundenen Motivationen, die persönlich präferierten Maximen der Lebensführung und die Gestaltung der je eigenen Lernpraxis. Grob, aber richtungsweisend unterscheiden sich die Oberstufen-SchülerInnen schulübergreifend dahingehend, wie sie den persönlichen *Stellenwert der schulischen Qualifikation* definieren und diesen in Lernengagement umsetzen. In der *einen* Gruppe von SchülerInnen genießen schulische Belange Vorrang vor anderen Aktivitäten, was in einem deutlich höheren Zeiteinsatz für außerunterrichtliche Lerninitiativen zum Ausdruck kommt. Des weiteren wirkt es sich in gleicher Weise positiv aus, wenn die SchülerInnen in den Unterrichtsinhalten für sich einen lebensrelevanten Sinn erkennen können. Fehlt diese ‚Erkenntnis‘ bzw. wird die Relevanz schulisch vermittelten Wissens infrage gestellt, wie es die SchülerInnen der *anderen* Gruppe tun, ist dies von negativem Effekt auf den Umfang des Lernaufwandes. Dies wiegt allerdings nicht so stark wie die nach- oder gleichrangige Behandlung von schulischen gegenüber anderen Anforderungen in der Alltagspraxis.

Begünstigt, im positiven wie im negativen Sinne, wird die zeitliche Kontingentierung außerunterrichtlicher Lernanstrengungen durch die *Motivationen*, mit denen die SchülerInnen, in diesem Fall nur *KollegiatInnen*, ihre schulische Ausbildung betreiben. So ist die Lernintensität bei denjenigen zeitlich ausgedehnter, die die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg entweder ohnehin in möglichst kurzer Zeit bewältigen wollen, oder/und eine klare Perspektive für die Zeit danach haben, nämlich die Aufnahme eines Studiums. Dies gilt aber auch für jene, die sich *für* eine zukunftsbezogene Qualifizierung anstelle einer gegenwärtigen Arbeitslosigkeit entschieden haben. Im Gegensatz zu diesen KollegiatInnen machen diejenigen zeitliche Abstriche bei ihrem unterrichtsflankierenden Lernpensum, die weniger langfristige und qualifikationsorientiert denken und stattdessen eine relativ kurzfristige, eher eindimensionale Perspektive in den Blick nehmen. Das sind insbesondere diejenigen, die am Oberstufen-Kolleg lediglich das Abitur erwerben wollen. Tendenziell trifft dies jedoch auch sowohl auf die SchülerInnen zu, die die Ausbildung dort als ‚Interims‘-Lösung sehen bzw. als Passage auf dem

Weg zu einem Job, für den sie nicht unbedingt ein solches Abschlusszertifikat benötigen; als auch auf jene, die ihre bisherige Schulkarriere insofern zum Oberstufen-Kolleg geführt hat, als die anderen Schulen nicht ihren Vorstellungen entsprachen.

Gewissermaßen eingerahmt werden die schulbezogenen Einstellungen und Motivationen von den *Maximen der Lebensführung*. So wie diese über die Frage der Kontingentierung der ‚Jobzeit‘ mitentscheiden (vgl. Kap. 3.5), beeinflussen sie auch das ‚Abstecken‘ der einzelnen ‚Schulzeit‘-Kontingente. Gemessen allein am *außerunterrichtlichen Lernaufwand*, engagieren sich die SchülerInnen stärker, die ihr Leben aktiv in die Hand nehmen, dabei teils auf Abwechslung und Herausforderungen aus, teils mit einem klaren Ziel vor Augen, teils die konzentrierte Auseinandersetzung mit einer Sache im Sinn. Wesentlich reduzierteren Ausmaßes ist da das Lernengagement bei den SchülerInnen, die auf diese Weise im Grunde ihre passive, reaktive und eher phlegmatische Haltung dem Leben gegenüber zum Ausdruck bringen.

Sowohl die Maximen der Lebensführung, als auch die motivationalen Einstellungen zur schulischen Ausbildung, schlagen sich nieder in dem Zusammenhang von *zeitlicher und praktischer Intensität unterrichtsbegleitenden Lernens*. Während bei den *Einen* die Bereitschaft hoch ist, in die Vor- und Nachbereitung von Unterricht tagtäglich, kontinuierlich Zeit zu investieren und versäumten Unterrichtsstoff gegebenenfalls nachzuarbeiten, besteht bei den *Anderen* die vorherrschende Praxis darin, sich auf die reine Präsenz im Unterricht zu beschränken, sich grundsätzlich selten auf den Unterricht vorzubereiten, oder aber speziell aufgrund von Lernanlässen wie Klausuren o.ä. oder infolge persönlicher Kosten-Nutzen-Überlegungen zu agieren.

Will man also eine höhere Leistungs- und Lernbereitschaft bei den SchülerInnen erzielen, so sollte man in erster Linie an ihren Motivationen ansetzen; das heißt, ihnen den Sinn und Zweck der schulischen Ausbildung in ihrer Alltagspraxis offen legen und nahe bringen, ihnen eine Perspektive für den eigenen Lebensweg anbieten, schlicht, ihr Interesse an schulischen Inhalten wecken. In den Augen der SchülerInnen muss Schule den ‚Test‘ der Alltagstauglichkeit und Lebensrelevanz der vermittelten Inhalte, der zu erarbeitenden Qualifikationen und zu erwerbenden Zertifikate erst (und fortlaufend) bestehen, um den Einsatz ihrer persönlichen Zeit in Art und Umfang für schulisches Lernen entsprechend zu legitimieren.

#### **4.5 Konklusion: Anderes Leben, anderes Lehren, anderes Lernen**

*„Man sollte sich am Oberstufen-Kolleg mehr um solche Themen kümmern, die konkret für die einzelnen Leute relevant sind. Das könnten politische oder gesellschaftliche Themen sein. Es könnte versucht werden, von hier auf die Außenwelt einwirken zu können. Das setzt voraus, dass diese Trennung zwischen Schule und Privatleben aufgehoben wird. [...] Dann würde es mir leichter fallen, die Schule als Teil meines Lebens zu akzeptieren.“* (Michael, 12)

Michael artikuliert das Grundproblem vieler Oberstufen-SchülerInnen, dass sie nämlich die Schule eher als eine Art ‚Fremdkörper‘ im eigenen Leben empfinden, und nicht etwa als einen *integralen* Bestandteil desselben. Was oftmals fehlt, ist ein Bindeglied zwischen dem persönlichen Alltag, der individuellen Lebensführung, den eigenen Interessen, Bedürfnissen und der schulischen Praxis. Schule, wie es in Michaels Äußerung mitschwingt, mutet an wie eine

ferne Insel, ein fremder Stern inmitten der ‚Außenwelt‘, dem konkreten, wahren, eigentlichen Leben. Man macht Ausflüge in diese andere Welt, kennt deren Regeln und Funktionsweisen und findet dennoch nicht so recht eine tragfähige Brücke zur eigenen Welt. Dass dieses Erleben von Schule kein Einzelfall, sondern eine verallgemeinerbare Beobachtung ist, legen die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten empirischen Ergebnisse nahe.

Demzufolge hängt die Leistungs- und Lernbereitschaft der SchülerInnen im Wesentlichen von der *Sinnhaftigkeit schulischen Lernens* ab (vgl. Kap. 4.1). Wieweit diese für den/die EinzelneN gegeben ist, orientiert sich an biografischen Qualifizierungsperspektiven, wird transportiert über das Maß an lebensrelevanter Bedeutsamkeit der schulischen Ausbildung, getragen von persönlichen Maximen der Lebensführung, realisiert in alltagspraktischen Lernstilen und objektiviert in zeitlicher Lernintensität. Erst müssen SchülerInnen für sich also die Frage nach dem ‚Warum‘ im schulischen Lernen beantworten, bevor sie über das ‚Wie‘ der Lernpraxis entscheiden.

*Persönliche Sinnbezüge zu den schulischen Qualifizierungsanstrengungen* herstellen zu können, ist für die Lernmotivation unerlässlich<sup>187</sup>. In besonderer Weise motivierend wirkt sich entweder ein langfristiges Qualifikationsstreben in Form von Studienambitionen aus oder die Absicht, die schulische Laufbahn in möglichst kurzer Zeit abzuschließen<sup>188</sup>. Kaum motivierend wirkt dagegen ein rein formal, instrumentell geprägtes Ausbildungsinteresse, das nur nach dem Abitur als Abschlusszertifikat trachtet; und als ebenso wenig ‚beflügelnd‘ erweist sich eine Perspektive, die die schulische Ausbildung als bloße Interims-Lösung auf dem Weg *in* ein Arbeitsverhältnis oder als Weg *aus* der Arbeitslosigkeit sieht (vgl. Kap. 4.2).

Derlei ausbildungsbezogene Motive reflektieren den momentanen *Stellenwert des schulischen Lernens in der Alltagspraxis* von SchülerInnen. Diese wird beherrscht von einer augenscheinlichen Diskrepanz zwischen *Handlungsorientierungen* und *Handlungsmustern* (vgl. i. F. Kap. 4.2). So zeigen sich die Jugendlichen zwiegespalten zwischen *kognitiver Vorrangigkeit* des schulischen Lernens, wie es 76% der (erwerbstätigen) SchülerInnen angeben, und *praktizierter Nachrangigkeit*, zu der sich 44% der Befragten bekennen. Davon abgesehen beäugen 45% die Alltagsrelevanz schulisch vermittelten Wissens mit Skepsis. 54% schwänzen gelegentlich den Unterricht und 44% sehen in der Schule keinen Ort des Verweilens.

Eine Kohärenz zwischen Orientierungen und Mustern des Handelns besteht allerdings mit Blick auf das Zusammenspiel positiver und negativer Bedeutungsindikatoren: Wer die Priorität bei schulischen Belangen ansetzt, identifiziert sich stärker mit der Schule, erlebt sie mehr als Lern- und Lebensort und zeigt zugleich ein höheres Maß an Selbstverpflichtung im Umgang mit schulischen Grundprinzipien wie beispielsweise der Anwesenheitspflicht. Wer hingegen dazu tendiert, schulische Aufgaben bisweilen zu vernachlässigen, hegt eher Zweifel am Gebrauchswert schulischer Inhalte und bringt diese Skepsis auch in einer räumlichen Distanzierung zur Schule zum Ausdruck, sei es in Gestalt selbst bewilligter ‚Auszeiten‘ vom Unterricht oder in Form eines ‚Fluchtverhaltens‘ nach Unterrichtschluss.

*Schulspezifisch* betrachtet, produzieren die Regelschulen, *Gymnasium* und *Gesamtschule*, bei ihren SchülerInnen scheinbar *vermehrt* Zweifel am alltagspraktischen Gebrauchswert schuli-

<sup>187</sup> Zu Ausbildungsmotivationen wurden nur die *KollegiatInnen* befragt.

<sup>188</sup> Auch Czerwenka u.a. sehen eine Kongruenz von Bildungsaspirationen und Leistungsniveau (dies. 1990, 302).

schen Wissens. Während die *KollegiatInnen* ihre Lernrealität vergleichsweise stärker als sinnhaft und lebensnah erfahren, sie somit klarer als ihre *eigene* erleben und entsprechend prioritär(er) behandeln. Doch die Identifikation im ‚Kopf‘ mündet, wie sie anhand ihres wesentlich freieren Umgangs mit Unterrichtszeiten demonstrieren, nicht zwangsläufig in eine Disziplin im *Handeln*. Nichtsdestotrotz lernen die KollegiatInnen wesentlich konstanter und pflichtbewusster als es die GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen tun.

Dass Gymnasial- und GesamtschülerInnen sehr viel zweckorientierter, taktischer und selektiver lernen, ist auch direkt am *zeitlichen Umfang für vor- und nachbereitendes Lernen* in der Woche abzulesen (vgl. i.F. Kap. 4.3; 4.4): GymnasiastInnen verwenden darauf durchschnittlich 6,9 Stunden, GesamtschülerInnen investieren sogar nur 5,3 Stunden. Die KollegiatInnen dagegen kommen auf ein wöchentliches Pensum von 8,8 Stunden für Hausaufgaben, Referate u. ä. Zeitliche und praktische Intensität des unterrichtsbegleitenden Lernens koalieren hier insofern, als konstantes und profundes Engagement sich in einem deutlich höheren Zeitaufwand (bis zu 10 Stunden wöchentlich) für selbiges niederschlägt als ein sporadisches Arbeiten (5,3 Std.). Diejenigen, die sich auf ein passives Absitzen von Unterrichtszeit beschränken, bringen auch außerhalb der Unterrichtszeit im Schnitt nur 5,6 Stunden pro Woche für außerunterrichtliches Lernen auf. Wer zweckrational auf Leistungskontrollen hin lerninitiativ wird oder in Abhängigkeit persönlicher Kosten-Nutzen-Überlegungen agiert, zählt dafür wöchentlich zwischen 6,2 und 6,7 Stunden. Im Zusammenhang zur Lernpraxis der SchülerInnen entpuppt sich die Kontingentierung des unterrichtsbegleitenden Lernens also als ein zentrales Steuerungselement für das Ausmaß schulischen Engagements, das aber seinerseits in Wechselwirkung mit motivationalen und evaluativen Sichtweisen auf die schulische Ausbildung sowie mit den Maximen der Lebensführung zu sehen ist (s. u.)<sup>189</sup>.

Im *Allgemeinen weniger* steuerungsrelevant für das außerunterrichtliche Lernpensum sind individuelle lebens- und lernkontextuelle Faktoren, nicht so aber der Faktor der Erwerbstätigkeit im *Speziellen*: Die *jobbenden SchülerInnen* präsentieren sich zeitlich<sup>190</sup>, aber auch inhaltlich engagierter als diejenigen, die *nicht* erwerbstätig sind. Neben einer größeren Bereitschaft, kontinuierlich schulischen Anforderungen nachzukommen und ‚liegen gebliebenen‘ Unterrichtsstoff nachzuarbeiten, legen sie auch mehr Wert auf eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen. Ihren schulischen Einsatz richten sie dabei zwar weniger selektiv an dem individuellen Kosten-Nutzen-Kalkül aus, was sie aber nicht davon abhält, zugleich vermehrt zweck- und anlassorientiert zu lernen. Ihr grundsätzlich höheres Engagement gründet zum Einen auf einer verhältnismäßig klaren Handlungspriorität bei schulischen Belangen, zum Anderen auf längerfristigen Qualifizierungsaspirationen. Begünstigend hinzukommt, dass sie den biografischen und alltagspraktischen Nutzen schulischen Wissens weniger anzweifeln. Und, obwohl sie durch das Jobben zeitlich stärker belastet sind, schwänzen sie seltener oder neigen

---

<sup>189</sup> „Im Blick auf Schule als Zuteilungsagentur von Chancen und gesellschaftlichen Positionen verhalten sich Jugendliche allerdings durchaus als Akteure, im Sinne von strategischem Handeln, mit dem die Erfolgsaussichten, die gewünschten Abschlüsse und Ziele zu erreichen, optimiert werden, etwa bei der Wahl der Schulart und von Fächerkombinationen in der Schule, aber auch im bewussten Abwägen und Kalkulieren des dafür notwendigen eigenen Engagements.“ (Lüders / Mack 2001, 131)

<sup>190</sup> Unabhängig davon besteht ein *negativer* Zusammenhang zwischen Jobzeit und Unterrichtszeit ( $r = -,200$ ). Das bedeutet, bei einer rückläufigen Zahl an Unterrichtsstunden wird gewissermaßen Zeit ‚frei‘, die dann

weniger dazu, das Schulgelände nach dem Unterricht fluchtartig zu verlassen<sup>191</sup>. Sowohl die höhere Identifikation mit Schule, als auch die ausgeprägtere Lernmotivation lassen sich, so kann man spekulieren, mit der Mehrperspektivität ihres Lebens, hier schulisches Lernen, dort Jobben, erklären. Das Erleben des Nebeneinanders der beiden Handlungsfelder in ihrer Kontrastivität, aber womöglich auch in ihrer Parallelität, eröffnet den SchülerInnen eher die Möglichkeit, die je spezifischen Qualitäten zu erkennen und zu schätzen.

Die dargestellten motivationalen und evaluativen Bezüge zum schulischen Lernen lassen sich in Kombination mit dem übergeordneten Credo der Lebensführung *idealtypisch* zu einem *Lernhabitus*, der jeweils spezifische *Lernpraktiken* präferiert, verdichten. Die Grundfrage lautet hier: ‚Lernen‘ oder ‚Pauken‘? Während der Begriff des ‚Lernens‘ positiv besetzt ist, als bereichernd, intrinsisch, selbst bestimmt, überzeitlich von Nutzen wahrgenommen wird, ist das ‚Pauken‘ negativ konnotiert und wird als fremdbestimmt, reproduktiv, extrinsisch, zweckrational, taktisch, mit geringer biografischer ‚Halbwertzeit‘ attribuiert. In der schulischen Praxis der befragten Oberstufen-SchülerInnen umfasst das *Cluster des ‚Lernens‘* ein kontinuierliches und umfassendes schulisches Engagement, das schulische Anforderungen anderen Aktivitäten voranstellt, das schulische Qualifizierungsangebot wertschätzt, Studienambitionen und temporeiches Lernen verbindet und generell Ausdruck einer aktiven Lebensführung ist. Dieser leistungs- und qualifikationsorientierte Lernhabitus wird in erster Linie von den ‚Karriere-PlanerInnen‘ unter den SchülerInnen, die konzeptuell und zielgerichtet ihre Vorhaben umsetzen, gepflegt; aber auch die MacherInnen, die selbstbewusst und neugierig durch das Leben gehen, sowie die ‚PragmatikerInnen‘, die ihre Energien gerne projektbezogen bündeln, bedienen sich vorzugsweise dieses Lernhabitus‘.

Das *Cluster des ‚Paukens‘* beinhaltet dagegen ein sporadisches und punktuell Engagement bzw. *Disengagement*, das zudem häufig instrumentell, zweckrational und selektiv ausgerichtet ist, und gegebenenfalls von einer Distanz *zu* und einer inneren Emigration *von* der schulischen Ausbildung durchzogen ist<sup>192</sup>. Entsprechend niedrig fällt die Motivation und die Bereitschaft aus, Zeit bevorzugt in schulisches Lernen zu investieren und sich im Unterricht einzubringen. Stattdessen ist eher ein innerlicher wie räumlicher ‚Eskapismus‘ zu beobachten. Diese Lernpraxis ist geprägt vom Zweifel an der alltagspraktischen und biografischen Verwertbarkeit schulisch vermittelten Wissens. Die eigentlichen Qualifizierungsmöglichkeiten werden in außerschulischen Kontexten verortet. Entscheidend ist nur, dass die eigenen Lernanstrengungen im Endeffekt genügen, um das Abitur zu erwerben. Es sei denn, die schulische Ausbildung ist ohnehin nur ein den Umständen (Arbeitslosigkeit, mangelnde Job-Alternative) geschuldetes Intermezzo auf Zeit. ‚Katalysator‘ für das Erleben mangelnder Sinnhaftigkeit schulischen Lernens ist ein vorrangig passiver Lebensstil. SchülerInnen mit einem instrumentell und leistungsdozierten Lernhabitus finden sich zum Einen überwiegend unter den ‚Lebens-

---

vermehrt zum Jobben genutzt wird. Erhöht sich das Pensum an Unterrichtsstunden, wird der Umfang an Jobstunden reduziert.

<sup>191</sup> Jobbende SchülerInnen sind erstens grundsätzlich nicht sonderlich leistungsgefährdet (Shell 2002, 86). Zweitens schwänzen nur 4% der Befragten im Alter von 12 bis 19 Jahren wegen ihrer Erwerbstätigkeit (Sturzbecher / Hess 2002, 166).

<sup>192</sup> „Also schicken die Schüler ihre Fantasie morgens lieber gleich spazieren und stellen nur ihre schlaffen Körper in der Klasse ab.“ (Kahl 2005, 102)

TeilnehmerInnen', die also die Ereignisse des/ihres Lebens beobachtend und reaktiv begleiten, zum Anderen unter den ‚Lust- und Ambitionslosen‘, welche mit möglichst wenig persönlichem Einsatz ihren Alltag bestreiten.

So *stereotyp* der eine oder der andere Lernhabitus, so *schillernd* die Lernrealität im Einzelfall: Nie ist sie für den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin nur das Eine oder das Andere. Vielmehr ist er oder sie alltäglich vor die Aufgabe gestellt, sich stets situativ und kontextabhängig durch die verschiedenen Anforderungen der Handlungsfelder zu manövrieren und die persönliche Balance zwischen Vorrangigkeit und Nachrangigkeit schulischer Anforderungen, zwischen konstantem und punktuelltem Engagement zu finden.

#### - Lernen -

„Wenn mich ein Thema interessiert und ich intensiv zuhöre, dann bin ich auch schnell im Thema drin. Dann kann ich gut lernen.“  
(Anton, 17)

Anton benennt ein wesentliches Moment des Lernens, nämlich einen Bezug zum Selbst und damit zu den eigenen Interessen, Bedürfnissen zu erfahren<sup>193</sup>. Diese Ansprache als *Subjekt* und nicht als „Objekt[e] schulisch inszenierter Bildungsbemühungen“ (Lüders / Mack 2001, 130) begünstigt nicht nur die Aufnahmefähigkeit und das Lernvermögen, sondern legt zugleich den Grundstein für die *Bereitschaft* zu lernen. Wird die individuelle Wissbegierigkeit nicht angesprochen, schwindet auch die Motivation zu lernen. „Bei abnehmender Lernfreude werden auch die Lerninhalte unwichtiger, ihnen gegenüber wird zunehmend Gleichgültigkeit signalisiert.“ (Czerwenka u.a. 1990, 261). SchülerInnen legen dann eher ein „Kaufmannsverhalten“ (Fend 1997, 340) im Sinne taktisch selektiver, zweckrationaler, optimierter, wohl kalkulierter Lern-Investitionen an den Tag (s. Kap. 4.1). Diese werden gepaart mit einem verbesserten „Planungsverhalten in Bezug auf Lernanforderungen“ (ebd., 341). Schulisches Lernen erschöpft sich in der Wahrnehmung nicht aller, aber (zu) vieler SchülerInnen, nicht immer, aber (zu) oft, tendenziell in einem extrinsisch orientierten, instrumentellen Lernverhalten, während intrinsisch motiviertes Lernen vermehrt in außerschulischen Kontexten gesucht und gefunden wird<sup>194</sup> (vgl. Kap. 4.1). „Intrinsische und extrinsische Lernmodi schließen sich in der Biografie des Einzelnen nicht aus. Vielmehr ist es gerade ein Charakteristikum heutiger Jugendgenerationen, dass sie zwischen den verschiedenen Lernmodi und Lebensstilen hin und her schwanken bzw. wandern.“ (du Bois-Reymond 2000, 249) Und nicht nur biografisch oder lebensphasenweise, sondern auch alltäglich balancieren die SchülerInnen zwischen beiden Polen des Lernens und suchen ihr individuelles Gleichgewicht in der Lernpraxis. Will Schule sich diese Lernprozesse zunutze machen und die Entwicklung einer Instrumentalisierung schulischer Qualifizierungsanstrengungen umkehren, muss sie „Schülerinteressen viel persönlicher treffen, aber auch neue wecken oder wachrütteln“ (Bohnsack 1991, 44). Denn der „Habitus der Aufgabenbewältigung“ (Fend 1997, 3) wird im schulischen Kontext entwickelt und

---

<sup>193</sup> Dass dies nicht als selbstverständlich erlebt wird, unterstreichen Lüders und Mack: „Nicht die Interessen der Lernenden bestimmen diesen Vermittlungsprozess, sondern gesellschaftliche Interessen, genauer: die Interessen derjenigen Gruppen, die über die Definitionsmacht verfügen, welches Wissen und welche kulturellen Objektivationen überliefert und weiter vermittelt werden sollen.“ (dies. 2001, 130; vgl. auch Kap. 4.1)

<sup>194</sup> Zum Gegensatz von extrinsischem und intrinsischem Lernen vgl. auch Fend 1997, 97ff.; Bohnsack 1991, 29.

geprägt. Die Motivation und die Bereitschaft zum Lernen werden hier formiert, aber eben auch deformiert.

Nach dem ‚access model‘ von Young (ders. 1998, 142ff. nach du Bois-Reymond 2000, 244f.) findet Lernen *immer* und *überall* statt, erfolgt freiwillig, entlang der individuellen Bedürfnisse und Interessen, die mit der Zeit und dem Kontext wandelbar sind. Auf dieser Grundlage lässt sich der Lernbegriff neu definieren: Als etwas, das sich über die Form und die Art der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand bestimmt, nicht über den Inhalt (Krafeld 2000, 62). Es geht um die Frage, *wie* gelernt werden soll – gegen die rein kognitive Ausrichtung des Lernens, die mit zu einer inneren Distanzierung, Entfremdung und schließlich gar Emigration vom Unterricht beiträgt, soll ein dialogisches, exploratives, praktisches und vor allem ‚eigen-sinniges‘ Lernen gesetzt werden. Es geht darum, dass die „Lerntätigkeit zur *Eigentätigkeit* wird – also ein von subjektiv bedeutsamen Motiven geleiteter und aktiv gestalteter Prozess“ (Lersch 1996, 227). Die vielfältigen Konzepte dazu, wie (schulisches) Lernen gestaltet sein sollte, setzen *formal* an dessen *Prozesshaftigkeit* an, richten sich in der *inhaltlichen* Denkweise und *praktischen* Herangehensweise aber unterschiedlich aus. Während die *Einen* im Gegenentwurf zu der traditionellen sukzessiven Anhäufung einzelner Wissens-elemente und mit Blick auf die Heraus-Bildung einer neuen, differenzierten Lernkultur folgern, Schule müsse sich jugendlichen Lebenswelten öffnen und diese in die Schule, in den Unterricht hineinholen (1), fordern die *Anderen*, Schule müsse ganz im Gegenteil ein Ort der Fremdheits- und Diskrepanzerfahrung bleiben, weil nur so eine reflexive Distanz zu Lerninhalten möglich sei (2).

1) „Ich habe mich schon seit zwei Semestern auf den ‚Faust‘-Kurs gefreut. Das ist ein Kurs, der mich auch privat berührt. Der Kurs, der mir privat Spaß macht, in einer Welt, in der ich klarkomme. So habe ich für mich sehr viele Lernerfolge, was über den Abschluss machen oder irgendetwas in der Hand zu haben, hinausgeht. [...] Ich kann etwas damit anfangen und dann ist es mir auch egal, ob ich dafür einen Schein bekomme oder nicht. Ich habe so oder so einen Lernerfolg gehabt.“ (Michael, 10)

Die Themen, Erfahrungen aus jugendlichen Lebenswelten in schulisches Lernen zu integrieren, bedeutet, auch im Sinne Michaels, SchülerInnen ein „sinterschließendes, elementares Lernen“ (Nipkow 1983) zu ermöglichen. Das heißt, gegenwartsbezogen, subjektiv authentisch, erfahrungsbezogen, sozial und emotional reflektierend lernen zu können. Der Sinn des schulischen Lernens ergibt sich dabei daraus, dass dem vermittelten Wissen eine „bereits gegenwärtig überzeugende Erfahrung“ (ebd., 167) inhärent ist. Ein solches Lernen antwortet auf die Suchbewegungen Jugendlicher – nach Identität, nach Sinn –, weil es individuelle Erfahrungen zur Grundlage nimmt und diese verarbeitet, weil es als Begegnung von Subjekten angelegt ist und von wechselseitigem Respekt füreinander begleitet wird (Krafeld 2000, 65)<sup>195</sup>. Zudem wird über das aktive Erschließen der Wirklichkeit das Lernen in die Gegenwart verlegt und der Zeithorizont der erlebten Sinnhaftigkeit des Erlernten verkürzt. In der Verbindung des Kognitiven mit dem Praktischen (wie zum Beispiel beim ‚Joblernen‘, s. Kap. 7) wird die *handelnde* Auseinandersetzung zum Ausgangspunkt von Denk- und Lernprozessen,

<sup>195</sup> SchülerInnen wie LehrerInnen legen Wert auf Kooperationsfähigkeit, kritisches Denken und wechselseitigen Respekt im Umgang miteinander (Kanders u.a. 1996, 102). Diese Prinzipien der Interaktion anzuwenden, verlangt auch, die pädagogische Arbeit in der Schule weniger als *Er-*, sondern vielmehr als *Beziehungsarbeit* zu gestalten (Reh / Schelle 2000, 171).

das Denken in Zusammenhängen zum Ziel. „Die neue pädagogische Dimension besteht hier in der Akzentuierung des Zusammenhangs von eigener Tätigkeit, individueller Erfahrung und Lernen und zwar durch die Nutzarmachung von konkreten Problemstellungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit für den Unterricht.“ (Preiß / Wahler 2002, 18)

2) „Wenn ich mir selbst etwas erklären muss, beispielsweise in der Vorbereitung eines für mich nicht unbedingt interessanten Themas, dann muss ich meinen anfänglichen Widerstand überwinden und mich wirklich mit dem Thema auseinandersetzen. Dann macht mir das immer wieder Spaß.“ (Frauke, 11)

Die Lernerfahrungen von Frauke bestätigen die *Denk-Alternative* zur Integration der Lebenswelt in die Lernwelt ‚Schule‘, die da lautet: Beim Lernen auf Fremdheit und Differenz von der (jugendlichen) Alltagskultur zu setzen, anstatt das Lernen als Verlängerung des außerschulischen Alltags im Unterricht zu betreiben. „Nicht Veralltäglichsung, sondern Entselbstverständlichung.“ (Ziehe 1997, 41) Denn, so die Argumentation, eine schlichte Verknüpfung jugendlicher Lebenswelten und Schule nimmt die Produktivität des Lernens<sup>196</sup>. Allein was neu, unbekannt, ungewohnt, bislang unentdeckt und somit geheimnisvoll ist, weckt Neugier und Interesse, regt zum Denken an: „Ähnliches und Analoges erleichtert die Assimilation; das Fremde und Abweichende ist dagegen keineswegs sofort zugänglich, da es gewöhnlich zum Umdenken und Umlernen herausfordert.“ (Nipkow 1983, 171) Das bedeutet in der schulischen Praxis, das Lernen als *selbständiges* Entdecken und Erproben zu konzipieren, also mehr Fragen zu generieren als Antworten zu vermitteln. „Entsprechend muss der „Stoff“ vom Lernziel zum Lernanlass werden.“ (Krafeld 2000, 102) Problematisch ist nämlich kaum ein mangelnder Lebensweltbezug, sondern im Gegenteil die Alltäglichkeit, die Realitätsnähe, die Vertrautheit der Lerninhalte sowie „die subjektive Neigung der Jugendlichen, möglichst alle Themen und Situationen gleich direkt an die eigene Sichtweise anschließen zu wollen. Nicht ein Objektivierungszwang wird andauernd von Schule durchgesetzt, sondern eine Subjektivierungsneigung ist alltäglich geworden.“ (Ziehe 1997, 41) Nicht etwa die Schule muss sich öffnen, sondern die SchülerInnen müssen sich öffnen, und zwar für neue, unbekannte Inhalte, für ein bislang wenig vertrautes, riskantes Lernen.

Eine ideale Mischung schulischen Lernens bestünde in einer „ausgewogene[n] Balance von Übereinstimmung und Distanz [...] eines Lernfeldes“ (Fend 1981, 381) zur jugendlichen Alltagskultur. Konkret könnte das bedeuten, das von den SchülerInnen praktizierte ‚Joblernen‘ (vgl. Kap. 7) zum Beispiel in Form von SchülerInnenfirmen (s. Einleitung) in die Schule zu tragen. Auf diese Weise würde man eine Kombination persönlicher, lebensweltlicher Erfahrungen und fremder, weil zum Einen *neuer* – bezüglich Eigenverantwortung und Riskanz des Unternehmertums –, zum Anderen *abstrakter* Inhalte – denkbar als ökonomisches, organisatorisches, marketing- und produktbezogenes Wissen – herstellen: Von der ArbeitnehmerIn in der jugendlichen Lebenswirklichkeit zu der UnternehmerIn in der schulischen Lernwirklichkeit.

---

<sup>196</sup> Zumal Jugendliche im Prozess der Identitätsfindung doch eher dazu tendieren, sich abzugrenzen, ein Gegenbild zu dem, was Erwachsene vorgeben und vorleben, zu entwickeln. So gesehen, steht ihnen unbedingt das

- Lehren -

*„Die Lehrenden brauchen diese Regeln [Anwesenheitslisten], um ihren Unterricht zu machen. Ansonsten käme niemand, wenn sie diese Regeln nicht hätten. Das sagt dann aber nichts über die KollegiatInnen aus, sondern eher über die Lehrenden und ihren Unterricht. Sie stellen sich selbst damit ein Armutszeugnis aus. Damit sagen sie doch nur, dass die KollegiatInnen nur wegen der Regeln zum Unterricht kommen und nicht, weil sie vielleicht am Unterricht interessiert sind.“* (Nina, 10)

Die Frage nach der Art des Lernens, ob nun auf Fremdheit oder Vertrautheit setzend, ist unmittelbar geknüpft an die Frage nach der Art des *Lehrens*. Dabei stehen LehrerInnen, so auch das Erleben von Nina, vor dem grundsätzlichen Dilemma, „das in die Berufsrolle eingebaut ist: Immer von den Schülern etwas wollen, was diese wollen sollen; immer von den Schülern etwas wollen, wobei ich sicher sein kann, dass ein Teil gerade das, was ich will, nicht will und dies auch deutlich zeigt.“ (Ziehe 1997, 39; vgl. auch Kap. 4.1) Um dem zu begegnen, sollte Schule mehr als eine „intellektuelle Trainingsstätte“ (Hurrelmann 1983, 51) sein. Didaktik und Unterrichtsorganisation kennen zahlreiche Methoden, SchülerInnen schulisches Lernen als persönlich bedeutsam erleben zu lassen<sup>197</sup>. Aus der Fülle bieten sich solche Unterrichtsverfahren an, die den SchülerInnen die Verantwortung für ihr Lernen übertragen und sie auffordern, sich das Lernen zu eigen zu machen. In einer Kultur des Lassens und Selbermachens können SchülerInnen eigeninitiativ und -verantwortlich Lerninhalte wählen, selbst anderen Wissen vermitteln, das eigene Lerntempo und die Lernintensität bestimmen, kontinuierliches und ausdauerndes Lernen üben, individualisierte wie kooperative Lernformen anwenden (Lersch 1996, 228; Grönwoldt 1999)<sup>198</sup>. Dazu gehört auch, Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden. Sprich, die Exploration bzw. Erarbeitung von Wissen von dessen Reproduktion zu trennen.

Den LehrerInnen kommt dabei die Aufgabe zu, die Lernprozesse ihrer SchülerInnen zu organisieren und zu moderieren, so dass sie selbst vom Behrenden für alle zum Lern-Coach für den/die EinzelneN werden. Auf diese Art und Weise können sie den Wechsel von einer Vermittlungs- zu einer Entstehungsdidaktik (Ullrich 1999) vollziehen. Ob im Rahmen des ‚normalen‘ Fachunterrichts, innerhalb überfachlicher Unterrichtsprojekte oder mittels unterrichts-ergänzender Lernangebote (s. u.), sie offerieren damit SchülerInnen Möglichkeiten, sich einerseits intellektuell, praktisch und sozial selbst zu erproben und sich andererseits in einem zentralen Handlungsfeld jugendlichen Lebens, der Schule, als aktiv und im besten Falle als erfolgreich zu erleben. Derartige Erfahrungen wirken sich potenziell wiederum positiv auf die Lernmotivation der SchülerInnen aus (s. Kap. 4.1).

Allerdings kann auch der (Ein-)Blick in außerschulische Handlungsfelder die Sicht auf Schule und das schulische Lernen verändern und verloren gegangene Lernmotivationen neu wecken. Wenn Schule sich anderen Lernfeldern öffnet, zum Beispiel zusätzliche außerschulische Lerngelegenheiten und (außer-)unterrichtliche Lernangebote schafft (vgl. Baumert / Klieme u.

---

Recht zu, ihr außerschulisches Leben nicht schulisch zu präsentieren, um sich auf diese Art und Weise gegen einen umfassenden pädagogischen Zugriff zu schützen (vgl. Ziehe 1997; vgl. auch Kap. 4.1).

<sup>197</sup> Eine vielseitige Aufsatzsammlung zu Lehr- und Lernmethoden, sowie zu Praxisbeispielen ist zu finden bei Preiß / Wahler (Hg.) 2002, aber auch in „McK Wissen 14“ (2005) zum Thema „Bildung“.

a. 2001, 440), kann sie ihrer eigenen „Handlungsarmut“ (Fend 1981, 259) begegnen und ihre Lernzusammenhänge stärker lebensweltlich ausrichten. Obgleich eine rein situative und funktionsbezogene Öffnung von Schule gegenüber der Umwelt in Gestalt von Praktika, berufsorientierender Maßnahmen, Ganztagsangeboten, Hausaufgabenhilfe etc. im Sinne *grundlegend* veränderungsbedürftiger und veränderter Lehr- und Lernbedingungen keineswegs *ausreichend* ist (Krafeld 2000, 201), *erweitern* „außerschulische Lernorte und Experten [...] offensichtlich die Zugänge der Lernenden zu Inhalten und Fragestellungen des Unterrichts, bieten handlungsorientierte und praktische Möglichkeiten zur Auseinandersetzung an und entlasten Lehrkräfte in ihrer fachlichen und pädagogischen Arbeit“ (Marczinski / Rixius 1996, 259).

- Lern-Perspektiven -

Von Nöten ist in diesem Zusammenhang ein reformiertes Bildungsverständnis (vgl. Kap. 4.1), das sich nicht allein auf (Aus-)Bildungsinstitutionen wie die Schule bezieht, sondern auch auf andere Handlungsfelder ausgedehnt und angewendet wird. Schon jetzt verlagern Jugendliche das Lernen in außerschulische Kontexte wie die Arbeitswelt. Dort setzen sie nicht nur Energien ein bzw. frei, die in der Schule anscheinend nicht eingefordert werden<sup>199</sup>, sondern erwerben neben materiellen Ressourcen auch soziale und kulturelle Kompetenzen (s. Kap. 3.6). „Neben der „verordneten“ Bildung gibt es einen starken Trend zur freiwilligen Selbstqualifizierung. Sichtbar wird dies sowohl an einem besonderen Lernhabitus als auch in der Kumulierung von Ausbildungsgängen [...]. Immer mehr Jugendliche erkennen offensichtlich die Notwendigkeit, von zukunftsorientierten Anpassungs- und Wissenserwerbstrategien, um vor allem die Umstrukturierungen der Arbeitswelt erfolgreicher meistern zu können.“ (Vogelsang 2001, 275f.; vgl. auch Kap. 3.6) In diesem Sinne nutzen SchülerInnen die Zeit in außerschulischen Lebensbereichen für ein selbst bestimmtes, informelles Lernen (s. Kap. 4.1), dass sie nach ihrem Dafürhalten eher befähigt, „sich den Realitäten des Lebens auch dann zu stellen, wenn diese besonders unübersichtlich und schwierig werden, und auch dann noch imstande zu sein, als selbstbewusstseins- und selbstbestimmungsfähige Subjekte zu handeln“ (Krafeld 2000, 36). An einem solchen *Bildungsbedürfnis* sollte sich auch ein modernisiertes *Bildungsverständnis* ausrichten: „Bildung als Fähigkeit zu Suchbewegungen“ (ebd., 61). Als Aufgabe der Schule ergibt sich daraus, so an der *Persönlichkeitsbildung* von Jugendlichen mitzuwirken, dass sie auch angesichts gesellschaftlicher Ungewissheiten und Unsicherheiten in der Lage sind, sich zu orientieren, sich auszuprobieren, biografische und berufliche Perspektiven zu ersinnen (s. Kap. 7). Das heißt unter diesen Maßgaben, sie zu befähigen, den eigenen Bildungsweg erfolgreich zu gestalten. Mit dem übergeordneten und zugleich individuell gültigen Ziel, „dass einem noch Möglichkeiten offen stehen, erneute Anläufe in verschiedene Richtungen zu unternehmen und seine Identität dabei nicht einzubüßen, sondern neu zu bestimmen“ (du Bois-Reymond 2000, 250). Noch ist die Realität jedoch, will man den Worten Sloterdijks

<sup>198</sup> Auf diese Weise kann man innerschulisch „Ernstsituationen [...], die für das Erlernen von Verantwortung notwendig sind“ (Hornstein 1990, 187), schaffen. Bislang suchen SchülerInnen sich vorrangig *außerhalb* von Schule derartige Handlungsmöglichkeiten, so auch im Jobben.

<sup>199</sup> Mit Blick auf diese Verlagerung des Lernens in außerschulische Kontexte ist diskutierbar, „ob Schüler – sagen wir von 14 oder 15 oder 16 Jahren – überhaupt in Schule ihren Bildungsweg fortsetzen oder nicht eher für längere Zeit die Be-Unterrichtung zugunsten außerschulischer Arbeit und Erfahrung unterbrechen sollten“ (Bohnsack 1991, 48).

folgen, eine andere: „Wir erzeugen heute Situationen für junge Menschen, in denen sie alles an der Hand haben und auf nichts Lust. Wir verlieren mehr als zehn Jahre im primären Erziehungsprozess, die Besseren brauchen dann noch mal zehn Jahre, um sich nach dem ersten Bildungsweg auf einem zweiten wieder selbst zu finden. Dann haben wir, wenn alles sehr gut geht, einen originellen 30-Jährigen, der nach Schule und Regeneration einen eigenen Lebenslauf als atmosphärisch-schöpferischer Mensch antreten kann.“ (ders. 2005, 112)

Misst man dieser ‚Bestandsaufnahme‘ zum Trotz der Aussage von Hanne eine gewisse generelle Gültigkeit zu, haben andere, neue Lern-Perspektiven nicht nur um so mehr ihre Berechtigung, sondern auch eine Chance, da sie getrost auf eine prinzipiell vorhandene Neugier und Wissbegierigkeit bei SchülerInnen setzen können: „*Dadurch, dass ich ab und zu Dinge höre, die ich nicht kenne, ist mein Interesse geweckt zu lernen. Nicht unbedingt, um mitreden zu können. Ich kann auch dabei sitzen und zuhören. Ich habe gemerkt, dass es noch soviel gibt, dass ich nicht weiß.*“ (Hanne, 5)

---

## 5. Handlungsfeld ‚Konsumieren‘

### 5.1 Freizeit als Erwerbszeit und Konsumzeit

„Wenn man alles immer nur hinterher geworfen bekommt, dann hat man gegenüber materiellen Dingen oftmals ja ne andere Einstellung, als wenn man sich die selbst erarbeitet hat. Weiß nicht, ob das Erziehung ist oder sonst irgendwas. Also bei mir hat sich das halt geändert. Ich achte auf meine Sachen nen bisschen mehr und ich würd nicht sagen, dass ich sparsam bin, also ich geb das Geld auch gern aus, aber zumindest überleg ich vorher nen bisschen genauer, ob das Sinn macht oder keinen Sinn macht irgendwie, ob ich's brauche oder nicht.“ (Aaron, 10)

Was Aaron hier darlegt, ist zum einen der unmittelbare Zusammenhang von Jobben und Konsumieren, zum anderen die selbst sozialisierende Dimension des Erwirtschaftens, Verwaltens und Verwendens von Einkünften. Die eigenständige Aufnahme einer Erwerbstätigkeit begünstigt somit zugleich ein (eigen-)verantwortliches Konsumverhalten. Diese Formen ökonomischer Verselbständigung sind nicht allein Gradmesser erreichter Unabhängigkeit, sondern auch identitätsbildende Etappen auf dem Weg des Erwachsenwerdens. Autonome Konsumentscheidungen zu treffen und auf diese Art und Weise den Lebenswandel und -stil frei zu bestimmen, heißt auch, sich selbst im Kontext gesellschaftlicher Anforderungen und individueller Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten als handlungskompetent und -leitend zu erfahren. Im Alltag werden so die eigenen Kompetenzen und verfügbaren Handlungsressourcen erleb- und anwendbar.

Im Kontext dieser Selbstbildung spielt die Clique oder auch Peer-Group für Jugendliche eine bedeutende Rolle, da sie „das Setting für die Gegenwartsgestaltung“ (Reinders 2002, 32) darstellt. Wie die Familie oder auch die Schule kann die Clique, allgemein, als Teil eines Netzwerkes betrachtet werden, dass die „Optionsvielfalt für Lebensentwürfe“ (Hurrelmann / Heitmeyer 1988, 62) kanalisiert und koordiniert. Konkret (lebens-)stilbildend erweist sich ihr Einfluss im Bereich von Konsum- und Freizeitorientierungen, die in der Praxis oftmals Hand in Hand gehen. Und zwar dort, wo der persönliche Finanzrahmen als Ausdruck von Lebensqualität und Voraussetzung für attraktive Freizeitgestaltung gilt. „Über die Freizeitaktivitäten finden Jugendliche heute sehr früh in ihrer Lebensgeschichte einen Zugang zur Konsumentenrolle. Diese *Konsumentenrolle* lernen sie teilweise virtuos zu beherrschen, so daß sich ihr Verhalten in diesem Bereich nicht von dem der Erwachsenen unterscheidet. Das freizeitliche Konsumverhalten hat in dieser Hinsicht entwicklungsfördernde und auch verhaltensstabilisierende Effekte [...], denn ihnen wird im Unterschied zum Leistungsbereich in diesem Sektor eine relativ hohe soziale Autonomie zugestanden, die mit der Vergabe von Selbständigkeit und freier Verfügbarkeit eine erhebliche Ausstrahlung in andere Lebensbereiche von Jugendlichen haben kann.“ (Hurrelmann 1997, 158)

Dieses Zusammenwirken von finanziellen Ressourcen, Konsum- und Freizeitverhalten soll in diesem Kapitel wie folgt nachvollzogen werden: Zunächst wenden wir uns der ‚Habenseite‘ zu und beleuchten sowohl die Zusammensetzung und Höhe der Einkünfte von Jugendlichen, als auch deren finanzielle Zufriedenheit. Darauf aufbauend gilt das Interesse den so genannten Peers und ihrem Einfluss auf die Wahl von Freizeitaktivitäten und den unmittelbar oder mittelbar daran gekoppelten Kaufentscheidungen.

## I ‚Habenseite‘

### - Taschengeld -

„Ich bekomme Taschengeld. Und ich bekomme Geld für das Essen in der Uni. [...] Ich habe mein Konto nur ganz selten überzogen.“  
(Cara, 9 ff.)

Die finanziellen Mittel, über die Jugendliche verfügen, setzen sich, ähnlich wie bei Cara, im Wesentlichen zusammen aus Taschengeld, Geldgeschenken u. ä. und gegebenenfalls dem Verdienst aus dem Jobben. So erhalten vier Fünftel der deutschen Kinder regelmäßig Taschengeld, welches von 38% der Eltern außerdem gelegentlich aufgestockt wird (Unverzagt 2001, 50). Im Durchschnitt erhalten die Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren 64,- € pro Monat, wobei der Modalwert als der am häufigsten genannte Wert 26,- € (50,- DM<sup>200</sup>) ist (Kühle / Tausendteufel 2002, 68)<sup>201</sup>. Fragt man wie Zinnecker und Behnken, Kinder und Jugendliche danach, was sie in der Erziehung potenzieller eigener Kinder anders machen würden, so erhält man von 23% der 10 bis 18-Jährigen die Antwort, dass sie ihren Kindern *mehr* Taschengeld geben würden (dies. 2002, 39).

Der Konsum gerät zum bedeutenden Mittel der Identitätsfindung, den Jugendliche „in all seinen Facetten als Vehikel ihrer Entwicklungsaufgabe [nutzen] – ob sie sich um die Wette anziehen, mobil telefonieren, ausgefeilte Schminktechniken vervollkommen oder selbstbewusst per E-Mail kommunizieren“ (Unverzagt 2001, 69). Das Taschengeld ist in der Regel genau für eine solche außerfamiliale und von der Familie unabhängige Verwendung bestimmt (vgl. Brake / Büchner 1996, 59). Dieses Angebot zum autonomen Umgang mit Taschengeld als „ökonomische Ressource zum Erwerb von Selbständigkeit“ (Kötters / Krüger / Brake 1996, 110) wird von Kindern bzw. Jugendlichen sehr ernst genommen. „Kinder legen im Allgemeinen großen Wert darauf, möglichst früh an dieser materiellen Jugendkultur teilzunehmen und sich damit den Status eines Jugendlichen unter Mithilfe der Eltern im wörtlich zu verstehenden Sinn zu „erkaufen“.“ (Zinnecker / Behnken 2002, 114)<sup>202</sup> So entscheiden 76% selbst über die Verwendung ihres Taschengeldes und nur 18% wollen sich in Konsumfragen von den Eltern beraten lassen. Tatsächlich frei verfügen über ihr Geld können 87% der Befragten im Alter von 10 bis 15 Jahren. Eine Zahl, die allerdings noch mit dem Alter steigt (Kötters / Krüger / Brake 1996, 110).

Grundsätzlich erhalten weibliche Jugendliche weniger Taschengeld als männliche<sup>203</sup> (vgl. ebd.), zumal Jungen ohnehin von den Eltern früher und mehr Erfahrungsmöglichkeiten zugestanden bzw. geboten werden (Brake / Büchner 1996, 59). Während junge Frauen durchschnittlich von ihren Eltern im Monat 60,- € (Modalwert 41,- € / 80,-DM) bekommen, erhalten

<sup>200</sup> Da die Zahlen vor der Euro-Umstellung erhoben wurden, bringt die Umrechnung der DM-Beträge in Euro mitunter zunächst wenig plausibel erscheinende Beträge hervor. Um diesen Eindruck zu korrigieren, wird der Modalwert in Klammern als DM-Betrag angefügt.

<sup>201</sup> Laut einer Untersuchung des Münchner Instituts für Jugendforschung (IJF) bekommen 84% der 15 bis 17-Jährigen Taschengeld, und zwar im Durchschnitt 47,- €; aber nur 38% der 18 bis 20-Jährigen (77,- €) und 16% der 21 bis 24-Jährigen (178,- €) erhalten Geld von ihren Eltern (vgl. Berger 2000, nach Ebenrett u. a. 2001, 103). So sinkt mit dem Alter absolut die Zahl derer, die von elterlicher Seite finanziell unterstützt werden, die Höhe der Zuwendungen allerdings steigt beachtlich.

<sup>202</sup> Mit anderen Worten, „consumption appeared to provide young people with a resource which allowed them to solidify their identities separate from both child and adult worlds“ (Miles 2000, 111).

die jungen Männer 69,- € (Modalwert 49,- €/ 95,- DM) (Kühle / Tausendteufel 2002, 68). Diese geschlechtsspezifische Ungleichheit entspricht in seiner Richtung den Ergebnissen von Brake / Büchner 1996 ebenso wie denen meiner eigenen Untersuchung (s. Kap. 5.2). Dass darüber hinaus GymnasiastInnen mehr Taschengeld erhalten als GesamtschülerInnen, ist einerseits dem sozio-ökonomischen Status der Eltern geschuldet, andererseits durch eine höhere Erwerbsquote und somit ein Mehr an Jobeinkünften bedingt (Kühle / Tausendteufel 2002, 68).

Wie die finanzielle Unterstützung durch die Eltern, ursprünglich als Medium der Selbständigkeit gedacht und sicherlich auch bewährt, sich mit den Lebensjahren in ihr Gegenteil verkehren kann, beschreibt Karl. Dies geschieht nämlich dann, wenn Jugendliche im Stadium fortgeschrittener Emanzipation vom Elternhause diese materiellen Zuwendungen als Dilemma von Unterstützung und finanzieller Absicherung auf der einen und familialer Abhängigkeit auf der anderen Seite erfahren. *„Falls ich unerwartet in Schwierigkeiten kommen sollte und meine Ausbildung am Oberstufen-Kolleg gefährdet wäre, dann könnte ich auf die uneingeschränkte Hilfe meiner Eltern rechnen. Ich verspüre aber doch den Prozess der Abnabelung und meinen Wunsch, davon loszukommen.“* (Karl, 12)

- Jobeinkünfte -

*„Das war ganz toll, weil das so mein erstes Geld war, was ich so verdient hab. Und Taschengeld hab ich nie super viel gekriegt. Und dann stand ich nen bisschen mehr auf eigenen Füßen.“* (Svenja, 3)

Eine bedeutende und mehr und mehr genutzte Möglichkeit, finanziell nicht nur eigenständig, sondern vor allen Dingen auch wirtschaftlich unabhängig agieren zu können, sehen Jugendliche, wie auch Svenja, in der Erwerbstätigkeit. Wenn die Zahlen über die Erwerbsquote Jugendlicher auch schwanken (vgl. Einleitung), so besteht dennoch Einigkeit über die übergeordneten Motive: Die Aufbesserung der eigenen finanziellen Ressourcen und die daran geknüpfte Konsumautonomie. 39% der 15 bis 17-Jährigen, so das Ergebnis der Untersuchung des IJF, haben Einnahmen aus Jobs in Höhe von durchschnittlich 94,- € pro Monat. Bei den 18 bis 20-Jährigen verfügen 40% über derartige Einkünfte, die sich im Schnitt auf 185,- € monatlich belaufen, ebenso 30% der 21 bis 24-Jährigen, die dabei 251,- € verdienen (vgl. Berger 2000, nach Ebenrett u. a. 2001, 104)<sup>204</sup>. Wechselt man die Perspektive, bietet sich die Aussage der Studie von Kühle und Tausendteufel an: Danach heißt es, sobald das monatliche Einkommen über 150,- € liegt, stammt dies bei über 70% der Jugendlichen zum Teil aus Freizeitjobs (dies. 2002, 69). Unabhängig von der konkreten Höhe der Jobeinkünfte, die mit vielerlei Faktoren variiert (vgl. Kap. 3.4), dienen die Jobs Jugendlichen dazu, das individuelle Gesamtbudget aufzustocken und auf diesem Wege „dem alltäglichen Konsumdruck standzuhalten, um in Outfit und medialer Ausstattung dazuzugehören“ (Shell 2000, 95).

<sup>203</sup> Eine Ausnahme stellen da die Zahlen des IJF dar, denen zufolge weibliche Jugendliche etwas *höhere* elterliche Zuwendungen erfahren als männliche, nämlich 77,- € anstelle von 71,- € (vgl. Berger 2000, nach Ebenrett u. a. 2001, 104).

<sup>204</sup> Bei diesen Jugendlichen handelt es sich keineswegs um solche, die bereits berufstätig sind.

- Gesamtbudget -

„Also, alles in allem sind's im Monat dann netto 670,- DM. Und Stundenlohn, sind das ungefähr achtzehn Mark und dann kommen noch Zuschläge dazu teilweise, aber da wird auch wieder Sozialversicherung abgezogen. [...] ja, also ich krieg von meinen Eltern das Kindergeld [...] meine Eltern geben mir ab und an auch etwas mehr. Kommt immer drauf an, wann ich sie seh. Ich kann ganz gut was zur Seite legen, so dass ich hoffe, dass ich irgendwann auch mal aufhören kann damit, jetzt mit dem Hammer-Job.“  
(Svenja, 2)

Ähnlich wie bei vielen anderen Jugendlichen setzt sich auch das Gesamteinkommen von Svenja zusammen aus Jobverdienst und finanzieller Unterstützung durch die Eltern, allerdings nicht in Form von Taschengeld, sondern als, gewissermaßen, weitergereichtes Kindergeld. Lenkt man den Blick vom Einzelfall auf die Gesamtgruppe der Jugendlichen, kann man erst die Dimension der Geldmittel in Händen der 15 bis 24-Jährigen in Gänze erfassen. Wenn gleich die Gesamteinkünfte dieser Altersgruppe im Jahresvergleich von 1995 bis 2002 rückläufig waren, was in erster Linie auf ihren zahlenmäßig geringer werdenden Anteil an der Gesamtbevölkerung zurückzuführen ist, lagen sie dennoch bei 47,6 Milliarden Euro. 1995 waren es hingegen noch 54,2 Milliarden Euro (vgl. Vierbuchen 2002)<sup>205</sup>.

Aufgesplittet in einzelne Altersstufen, zeigt sich eine sprunghafte wie rasante Einkommensentwicklung: Verfügen 17-Jährige monatlich im Schnitt über 159,- € und 18-Jährige über 189,- €, haben Jugendliche im Alter von 19 Jahren schon ein Gesamtbudget von 286,- €. Wer zwanzig Jahre alt ist, kann pro Monat 358,- € sein eigen nennen. Der Etat von 21-Jährigen fällt mit 450,- € monatlich noch mal höher aus und der der 22 und 23-Jährigen wächst auf 486,- € bzw. 511,- € an (Vogelsang 2001, 97)<sup>206</sup>. Dieser rapide Anstieg ist nicht allein auf das Alter zurückzuführen, sondern ist auch dem Statuswechsel von Jugendlichen, z.B. von der Schülerin zur Auszubildenden, geschuldet. Hinzu kommen herkunftsbedingte Unterschiede, die daher rühren, dass in unteren Bevölkerungsschichten Jugendliche früher berufstätig sind und daher ein höheres Einkommen beziehen als beispielsweise SchülerInnen (vgl. Lange 1991).

Die Benachteiligung von weiblichen Jugendlichen seitens der Eltern bei der Taschengeldvergabe – in Kombination mit einer schlechteren Vergütung ihrer Jobtätigkeiten (s. Kap. 3.4) – findet seine logische Fortsetzung in einem geringeren Gesamteinkommen. Die Untersuchung

<sup>205</sup> Wesentlich geringer, dennoch aber beachtlich zu nennen ist das Budget von 9,79 Milliarden Euro, das im Jahr 2000 Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis siebzehn Jahren zur Verfügung stand. Für diese Bevölkerungsgruppe haben die Kinder-Verbraucher-Analysen, durchgeführt im Auftrag der Verlagsgruppen Bauer, Lübbe und Axel Springer, den Begriff der ‚Skippies‘ geprägt: School Kids with Income and Purchasing Power. Prognostiziert wird eine weiter steigende Kaufkraft (Unverzagt 2001, 55ff.). Ebenfalls zu berücksichtigen ist das enorme Sparvolumen Jugendlicher, wenn man bedenkt, dass 81% der 6 bis 17-Jährigen ein Sparkonto besitzen und dort durchschnittlich 550,- € deponiert haben, die auf die Verwendung für spätere Konsumzwecke warten (ebd., 57). Mit dem Alter steigt die absolute Höhe des Angesparten; die Zahl derer, die über derartige Reserven verfügen, sinkt allerdings: Von den 15 bis 17-Jährigen besitzen 66% ein Sparguthaben in Höhe von durchschnittlich 1.404,- €. 64% der 18 bis 20-Jährigen haben ein Sparkonto, auf dem sich im Schnitt dann 3.514,- € befinden. Und von den 21 bis 24-Jährigen sind es noch 60%, die bei der Bank ein Guthaben im Mittel von 4.203,- € haben (Berger 2000, nach Ebenrett u. a. 2001, 105).

<sup>206</sup> Die Zahlen, die das IJF ermittelt hat, sind zwar mit Blick auf das Alter weniger differenziert, belegen dafür aber um so deutlicher das überaus schnelle Anwachsen der Finanzmittel Jugendlicher: Danach können 15 bis 17-Jährige monatlich frei über 106,- € verfügen, die 18 bis 20-Jährigen über 274,- € die 21 bis 24-Jährigen gar über 400,- € (Berger 2000, nach Ebenrett u. a. 2001, 105).

des IJF bestätigt diese Tendenz, wenn auch nicht in der Deutlichkeit wie frühere Studien<sup>207</sup>. Demnach haben männliche Jugendliche ein Budget von 280,- € und weibliche eines in Höhe von 265,- € pro Monat (Berger 2000, nach Ebenrett u.a. 2001, 105).

Die Kehrseite dieser beachtlichen Kaufkraft von Jugendlichen und ihrer besonderen Attraktivität für die Konsumgüterbranche ist die Überschätzung der eigenen finanziellen Möglichkeiten oder gar der Ausschluss von konsumtiver Teilhabe. So geben zum einen 56% der Jugendlichen im Alter von 14 bis 29 Jahren nach eigener Einschätzung schon mal zuviel Geld aus (im Vergleich zu 31% der Gesamtbevölkerung). 22% befinden sich im Kaufrausch und wollen immer mehr haben (Unverzagt 2001, 56). So verwundert es nicht, dass laut IJF 6% der Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren bereits verschuldet sind. Ein Trend, der mit dem Alter insofern Schritt hält, als bis zum 20. Lebensjahr schon jedeR Fünfte Schulden – im Durchschnitt 767,- € – hat. Diese addieren sich laut Bundesverband Deutscher Inkasso-Unternehmen auf eine Gesamthöhe von 5,11 Milliarden Euro (vgl. Bauchmüller 2001). Zum anderen haben 20% der West-Jugendlichen gelegentlich finanzielle Probleme (Nolteernsting 1998, 88) bzw. 44% haben so wenig Geld, dass sie sich vieles *nicht* leisten können (vgl. IBM-Jugendstudie 1995). Somit findet das hohe Konsumpotential Jugendlicher nicht allein in einer enormen Kaufkraft seinen Ausdruck, sondern auch in einem entschiedenen Konsumbewusstsein bzw. -willen, der gepaart ist mit der Bereitschaft, sich zu verschulden (vgl. Janke / Niehues 1995).

#### - *Finanzielle Zufriedenheit* -

„*Ich strebe nicht den großen Reichtum an. Nur soviel, dass ich gerade gut leben kann.*“ (Anton, 6)

Angesichts der umfangreichen Finanzmittel, über die die Mehrzahl der Jugendlichen verfügt, mag man eine mindestens ebenso hohe finanzielle Zufriedenheit erwarten. Doch, wie sich zeigt, besteht hier *keine notwendige* Korrespondenz zum realen Einkommen (Brake / Büchner 1996, 61 ff.). „Beeinflusst wird die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen finanziellen Lage vermutlich von einer Reihe weiterer Faktoren, beispielsweise den sozial vermittelten Bedürfnissen, Interessen und Wünschen, deren Erfüllung mehr oder weniger hohe Geldmittel voraussetzt.“ (Kühle / Tausendteufel 2002, 67) Ungeachtet dessen beurteilt die Mehrheit der befragten 12 bis 19-Jährigen ihren Finanzrahmen als positiv, d.h. knapp 35% sind mit ihrer finanziellen Lage zufrieden und weitere 35% sind *eher* zufrieden. Dagegen zeigen sich 21% *eher unzufrieden* und 9% *unzufrieden* (ebd., 66)<sup>208</sup>. Weibliche Jugendliche sind häufiger eher unzufrieden als männliche (24% zu 19%) und zudem auch seltener ganz zufrieden (33% zu 37%)<sup>209</sup> (vgl. ebd.).

Eine größere Unzufriedenheit herrscht ebenfalls tendenziell bei den Jugendlichen vor, die der unteren sozialen Schicht entstammen oder arbeitslos sind, als bei Angehörigen höherer Statusgruppen wie zum Beispiel GymnasiastInnen (Shell 2002, 83 ff.). Für den Vergleich zwi-

---

<sup>207</sup> Diese relativ geringe Differenz ist sicher darauf zurückzuführen, dass das IJF eine Bevorzugung weiblicher Jugendlicher bei der elterlichen Taschengeldebemessung ermittelt hatte. Meine eigenen Ergebnisse zeigen jedoch, ähnlich wie die von Lange 1991, eine eindeutige Minderbudgetierung von jungen Frauen.

<sup>208</sup> Laut Shell-Studie 2002 bewerten 14% der Jugendlichen ihre finanzielle Lage ausdrücklich als schlecht.

<sup>209</sup> Frauen bewerten zudem *selbst* ihre wirtschaftliche Lage ebenfalls negativer als Männer dies tun (Nolteernsting 1998, 65 ff.).

schen einzelnen Schülergruppen ergibt sich wiederum, dass gerade GymnasiastInnen in geringerem Maße zufrieden sind mit ihrem Monatsbudget als GesamtschülerInnen (30% zu 37%) und in höherem Maße *unzufrieden* (26% zu 18%). Diese Verschiebung ist mutmaßlich auf das höhere Durchschnittsalter der SchülerInnenschar am Gymnasium und eine „generell höhere Anspruchshaltung älterer Befragter“ (Kühle / Tausendteufel 2002, 68) zurückzuführen. Dieser Schluss erweist sich als nahe liegend, da auch andere Untersuchungen den Zusammenhang einer mit dem Alter schwindenden finanziellen Zufriedenheit und einem mit der Zunahme eigenverantwortlichen Konsums steigenden Anspruchsniveau konstatieren (Brake / Büchner 1996, 61 ff.).

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass nicht die verfügbaren materiellen Ressourcen maßgeblich die Bewertung der ökonomischen Lage beeinflussen, vielmehr sind die tatsächlichen wie prospektiven Ausgaben ausschlaggebend. In dem Wechselspiel finanzieller Möglichkeiten und realisierbarer/realisierter Konsumwünsche fungieren sowohl allgemeine Lebensstile und -standards, individuelle Freizeitaktivitäten, als auch das soziale Umfeld besonders in Gestalt der Clique als Orientierungsparameter.

## II Ausgabenseite

- *Clique, Lebensstil und Freizeit(aktivitäten)* -

„Alles ist auf das Oberstufen-Kolleg fixiert. Auch meine Freizeit. Die OS-Welt reicht auch in mein Privatleben. Mein Freundschaftskreis bezieht sich auf das Oberstufen-Kolleg. Und mein Freizeitleben gestalte ich mit diesen Leuten.“  
(Udo, 6)

*Cliquen* oder auch *Peer-Groups* stellen die sozialen Netzwerke Jugendlicher dar, innerhalb derer sie symmetrische, reziproke Beziehungen (vgl. Lenz 1988) zu anderen aufbauen und pflegen. Diese Verbindungen *können* unabhängig von Alter (vgl. ebd.), sozialer und lokaler Herkunft und Bildungsstand *bestehen* (vgl. Janke / Niehues 1995), *entstehen* aber oftmals, wie auch im Fall von Udo, aus dem schulischen Kontext heraus<sup>210</sup>. Angesichts der Bedeutsamkeit der Clique für die Freizeitgestaltung im Allgemeinen und die Selbstsozialisation im Besonderen (s. u.), besitzt die „Akzeptanz und Integration in einer Gruppe von Gleichaltrigen“ für Jugendliche einen entsprechend hohen Stellenwert (Shell 2002, 213). Unmittelbar nachzuvollziehen ist dies anhand der hohen Verbreitung und Frequentiertheit derartiger Netzwerke. 70% der befragten Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren haben einen festen Freundeskreis und bewegen sich in so genannten Cliquen (ebd., 18). Bis zum Alter von etwa 18 Jahren gewinnt die Clique zunehmend an Wichtigkeit und verliert dann, wenn sich (Aus-/Bildungs-)Wege trennen, Interessenlagen sich verschieben, Zeitschemata sich ändern, an Attraktivität: Während 73% der 15 bis 21-Jährigen sich einer Peer-Group zugehörig fühlen, ordnen sich nur noch 67% der 22 bis 25-Jährigen einer solchen Gruppe zu (Shell 2002, 18)<sup>211</sup>.

<sup>210</sup> Bei der Befragung ostdeutscher Jugendlicher im Alter von 12 bis 19 Jahren waren es häufiger Jugendliche aus der Nachbarschaft, die sich in einer Clique zusammenfanden, als etwa aus dem schulischen Kontext. Anders gestaltete sich die Cliquenzusammensetzung bei GymnasiastInnen: Hier kannten sich 55% aus der Schule und 44% aus der Nachbarschaft (Kühle / Tausendteufel 2002, 79).

<sup>211</sup> Ob die sozialen Netzwerke der Jugendlichen dichter geworden sind (Kolip 1993, 77), mag dahin gestellt sein. Tatsache ist jedoch, dass bei der Vielfalt der Zahlen zur Cliquenzugehörigkeit von Jugendlichen eines deutlich zu Tage tritt: Die Mehrzahl der Jugendlichen verbringt ihre Freizeit in der Gesellschaft von gleich oder ähnlich alten FreundInnen. Dabei schwanken die ermittelten Werte um die 75%-Marke, wobei die Alters-

Laut der Pisa-Studie aus dem Jahr 2000 verbringen 60% der Jugendlichen wöchentlich mehr als vier Stunden in diesem Kreis (ebd., 482). Das kann auch heißen, so die Studie von Zinnecker, Behnken u. a., dass man sich etwa viermal pro Woche in diesem Kreis trifft. So oder so, bedenkt man die schulischen Verpflichtungen und auch die Jobaktivitäten vieler Jugendlicher, wird Freizeit in der Clique zum echten Zeitfaktor<sup>212</sup>. Die Schule fungiert dabei für die 10 bis 18-Jährigen als soziale Arena (vgl. Kap. 4.1), in der Verabredungen stattfinden und getroffen werden: 51% nennen Schule, Schulweg, Pause als beliebte Treffpunkte (ebd. 2002, 63). Mit dem Alter scheinen sich die Jugendlichen allerdings eher von der Schule räumlich zu distanzieren (Kühle / Tausendteufel 2002, 81).

Was über vermeintliche Grenzen, wie die soziale Herkunft und das Alter, hinweg verbindend wirkt, ist für 32% der Jungen und 28% der Mädchen im Alter von 10 bis 18 Jahren der gleiche *Lebensstil* (Zinnecker, Behnken 2002, 62). Der praktizierte Lebensstil ist Ausdrucksform der Peers und selbst referenzieller Motor zugleich bei der Entwicklung eines solchen eigenen Stils bei Jugendlichen. „>>Der zeitgenössische Weg zur Originalität und Individualität heißt Trendzapping. Nicht Mode, sondern Stil ist entscheidend, denn Stil ist subjektiv und damit authentisch.<<“ (YOYO-Studie, zit. nach Stolz 1996, 20)

Genauer lässt sich das, was Stil bzw. Lebensstil meint, anhand verschiedener Verhaltensdimensionen beschreiben, die ihrerseits auf einen dazugehörigen Habitus wie auf eine spezifische Lebensform verweisen: Die Dimension des *interaktiven* Verhaltens meint sowohl die Formen unmittelbarer Kontakte, als auch die des mittelbaren, medial vermittelten Austausches. An der Dimension *expressiven* Verhaltens machen sich die Freizeitaktivitäten und Konsummuster fest. Das *evaluative* Verhalten bezieht sich auf die Wertorientierungen und (Lebens-)Einstellungen. Und schließlich die Dimension des *kognitiven* Verhaltens, die die Wahrnehmung der eigenen Person und deren Verortung in der sozialen Welt meint (Müller 1992, 63, nach Vollbrecht 1995, 27)<sup>213</sup>. Anders ausgedrückt, verkörpern die Peers ein „Orientierungssystem“ (Lenz 1988, 15), in dessen Rahmen und ‚Obhut‘ Jugendliche Handlungsorientierungen und Sinnbezüge für ihr Leben, ihre Lebensführung generieren; ein Beziehungsgeflecht, in dem sie wechselseitige emotionale und psychologische Unterstützung in Problemlagen erfahren und selbst soziale Kompetenzen ausbilden; ein (jugend-)kultureller Kontext, in dem sie sich mit Blick auf Kultur, Mode, Freizeitgestaltung austauschen und ausprobieren können und zugleich ein Aktionsfeld, auf dem sie dank solcher Mechanismen wie Spiegelung, Kritik, Bestätigung und Rückversicherung durch andere ein stabiles Selbstwertgefühl entwickeln können (Kolip 1993, 112). Peers beeinflussen und prägen die Art der Selbstwahrneh-

---

margen unterschiedlich bemessen sind (vgl. Kühle / Tausendteufel 2002, 71; Zinnecker / Behnken 2002, 61; Baumert / Klieme u.a. 2001, 482). Einzig wesentlich niedriger fallen die Werte aus, die Schmidchen 1997 nennt: Danach gehören im Westen gehören 48% der 18 bis 20-Jährigen und 39% der 21 bis 23-Jährigen einer Clique an (ebd., 140).

<sup>212</sup> Freunde zu treffen, gilt bei 91% der 14 bis 25-Jährigen als *häufigste* Freizeitaktivität (Vogelsang 2001, 74).

<sup>213</sup> Müller sieht allgemein in dem Lebensstil eine neue „Form der sozialen Integration“ (ders. 1995, 929), die in dem „Spannungsfeld von Sozialstruktur, Kultur und Handeln“ (ebd., 934) zum Tragen kommt. Matthiesen versteht den Begriff „als Such- und Findeprozeduren für das Aufstöbern von ‚neuen‘, sozial geteilten Erfahrungsverdichtungen und ‚innovativen‘ Kultursynthesen“ (ders. 1991,43). Für die weitere Diskussion um die distinktive Kraft des Lebensstils siehe den Aufsatz von Neckel 1995, sowie Vollbrecht 1997 zum Zusammenhang zu Jugendkulturen.

mung und gestalten auf vielfältige Weise den Prozess der Identitätsfindung. „In a time of constant personal and social change, consumer lifestyles let them feel that they belong, while retaining a sense of their individuality. In effect, consumer lifestyles represent a means of coping with processes of individualization.“ (Miles 2000, 141)

Die Bildung eines ‚Selbst‘ und die Entwicklung eines gemeinsamen Stils mit Hilfe verbindender Werte, Symbole, Aktivitäten u. . schafft einerseits ein Zugehörigkeitsgefühl nach innen und dient andererseits der Abgrenzung nach außen (Ecarius / Fromme 2000, 148), und zwar für den Einzelnen wie für die Gruppe. Auf diese Weise füllen Cliques ein „Bindungs-vakuum“ (Janke / Niehues 1995, 16), das dort auftreten kann, wo Familie oder auch Schule unter Umständen nicht mehr greifen. Nichtsdestotrotz sind sie lediglich als Ergänzung nicht als Ersatz von Familie zu sehen (Pörnbacher 1999, 40 ff.).

Man trifft sich in der *Freizeit* und verbringt diese gemeinsam. Dabei bedeutet Freizeit „für Jugendliche das Erleben von Autonomie, Selbständigkeit, Partizipation, was Jugendlichen ansonsten in unserer Gesellschaft nur ungenügend zuteil wird. Sie eröffnet Chancen der Identitätsbildung und dient natürlich auch der Befriedigung von Bedürfnissen, erlaubt Entspannung vom Alltag und Spaß“ (Kühle / Tausendteufel 2002, 64). Dass Jugendliche heute allgemein über größere Zeitressourcen verfügen und eine höhere Kaufkraft mitbringen, kommt in der Regel der Freizeit(-gestaltung) zugute. Doch die „starke Dynamik von Wettbewerbs- und Konsumorientierung im Freizeitbereich“ (Hurrelmann 1997, 162) produziert ihrerseits nicht nur GewinnerInnen, sondern auch VerliererInnen dieser konsumdominierten und damit zugleich zeitlich<sup>214</sup> wie materiell determinierten Freizeit- und Lebensgestaltung (Kühle / Tausendteufel 2002, 65). Immerhin 53% der Jugendlichen im Alter von 14 bis 24 Jahren mangelt es an Geld für Freizeitaktivitäten, 45% an Zeit und 35% an adäquaten Angeboten. Während vor allem für die Älteren mangelnde Zeit ein Problem bei der Freizeitgestaltung darstellt (50% der 22 bis 24-Jährigen), herrscht bei den Jüngeren dagegen eher ein Mangel an Geld und altersgerechten Angeboten vor. Nur 12% klagen über Langeweile (IBM-Jugendstudie 1995, 64). „Alle Untersuchungen zeigen auf, daß es Jugendlichen immer schwerer fällt, sich selbst zu beschäftigen. Sie suchen ständig neue und interessante Reize von außen und nehmen sich die Freiheit, alles zu probieren. [...] Mit den zur Verfügung stehenden vielfältigen Konsumangeboten wachsen die persönlichen Freizeitwünsche und damit die innere Unruhe.“ (Stolz 1996, 22)

Entsprechend sind die *Freizeitaktivitäten* von Jugendlichen vielfältiger und facettenreicher geworden und „verdichten sich [...] zu eigenen Lebensstilen“ (Ecarius / Fromme 2000, 148), womit sich der Kreis zur Clique schließt. Denn, neben deren sozialen und evaluativen Funktionen, gelangt hier insbesondere die expressive Funktion ins Spiel. Zumindest aus Sicht der Jugend- und Freizeitforschung<sup>215</sup> „definiert sie Konsum und Freizeitaktivitäten“ (Shell 2002,

<sup>214</sup> So sind bei den Jobbenden die Freizeitmöglichkeiten zeitlich eingeschränkt, aber auch bei weiblichen Jugendlichen, die stärker zur Hausarbeit herangezogen werden als männliche (vgl. Nolteersting 1998).

<sup>215</sup> Aus der Perspektive der ‚Beforschten‘ erscheint die Bedeutung der Clique für das Konsum- und Freizeitverhalten wesentlich geringer. Nur 5% der 10 bis 15-Jährigen gestehen ihren FreundInnen eine entscheidende Rolle bei der Verwendung des Taschengeldes zu (Kötters / Krüger / Brake 1996, 111). Entsprechend selten wurde auch in meiner eigenen Untersuchung als Jobmotivation angegeben, mit dem Konsumstandard im Freundeskreis mithalten zu wollen (8,3 %). Diese niedrigen Werte mögen der sozialen Erwünschtheit, wo-

213)<sup>216</sup>. Aus der Altersgruppe der 14 bis 25-Jährigen sind 76% in einer Clique, die stark das Konsumverhalten prägt (Vogelsang 2001, 78). Der dort gesetzte Standard bezieht sich auf die Wahl der Kleidung, den Gebrauch technischer Kommunikationsmittel und Medienträger (Handy, Discman, Ipod), die Art der Motorisierung und die Freizeitgestaltung. „Überlegenheit und Kenntnis des Marktes sowie ein gewisser finanzieller Etat sind vonnöten, um den Ansprüchen des >>In-Seins<< nachkommen zu können.“ (Nolteernsting 1998, 69) Auf der ‚In-and-Out‘-Liste, die die Shellstudie 2002 veröffentlichte, stand für 88% der Befragten „toll aussehen“ als erstrebenswertes Ziel ganz oben<sup>217</sup>. Und nur die persönliche Karriere (82%) ist den Jugendlichen noch wichtiger als „Technik“ (81%) und „Markenkleidung“ (78%, ebenso wie Treue) (ebd., 77)<sup>218</sup>; Drogen sind dagegen nur für 25% bedeutend, stehen damit an letzter Stelle dessen, was als „in“ gilt. Alles in allem scheint die Bezeichnung Jugendlicher als „optimistische konsum- und leistungsorientierte ‚Negos‘ (nette Egozentriker) (Ferchhoff 1995, 61) berechtigt.

Wenn die Freizeitgestaltung zum Mittel der Identitätsstiftung und zum Ausdruck eines Lebensstils wird, wird auch die Frage danach, wie sie konkret verbracht wird, zu einer zentralen Lebensfrage. Bei der Vielzahl von Freizeitbeschäftigungen, die zwar konsumorientiert, nicht aber notwendigerweise konsumgebunden sein mögen, sind *Aktivitäten, die in der Gesellschaft von anderen Jugendlichen stattfinden*, am verbreitetsten<sup>219</sup>. So feiern und gehen zu Parties 98% der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren und 96% verbringen zu Hause ihre Zeit, quatschen mit anderen oder hören Musik. Ebenfalls beliebt sind shoppen gehen (92%), rumhängen (88%), verreisen (87%), in Discos (85%), Kneipen (82%) oder zu Konzerten (71%) gehen. Neben diesen überwiegend geselligkeits- und vergnügungsorientierten Tätigkeiten spielt für 81% der *Sport* in der Freizeit eine bedeutende Rolle (Shell 2000, 206). Viele Sportarten wie Fußball, Fahrrad fahren, Schwimmen, Inliner/Skateboard fahren, Jogging, Tanzen u. a. m. finden in der Form selbst organisierter Freizeit statt. Vereinssport wird weniger betrieben (Vogelsang 2001, 79).

*Technik- und Mediennutzung* ist ebenfalls ein großes Freizeitthema: So sehen 88% täglich bzw. mehrmals wöchentlich fern, 80% hören Radio oder CDs, 38% sitzen am Computer<sup>220</sup> (Vogelsang 2001, 100). Der Umgang mit dem PC im Speziellen ist für 84% der Befragten im

---

nach Eigenständigkeit und Unabhängigkeit als Persönlichkeitswert vor Anpassung an andere und Abhängigkeit von anderen in Konsumfragen steht, geschuldet sein.

<sup>216</sup> Vgl. hierzu auch Ebenrett u. a. 2001; Hurrelmann 1989, 17; Pörnbacher 1999, 40 ff.

<sup>217</sup> Schon in der vorangegangenen Shell-Studie von 2000 war für 21,9% der Befragten die Wertedimension „Attraktivität“, die gutes Aussehen und materiellen Erfolg meint, von Bedeutung (ebd., 99ff.). Diese Dimension ist Frauen nur unbedeutend wichtiger als Männern. Für AbiturientInnen hat dieser Wert am wenigsten Bedeutung. Insgesamt wird Attraktivität in diesem Sinne mit steigendem Alter unwichtiger.

<sup>218</sup> Diese Werte sind passgleich zu dem von mir ermittelten Stellenwert der Jobmotivationen und der Ausgabenstruktur der befragten Oberstufen-SchülerInnen (s. Kap. 3.3 und 5.3).

<sup>219</sup> Obgleich die Zahlen von Studie zu Studie variieren, mal aufgrund der befragten Alterskohorte, mal aufgrund der Frageformulierung, so kann man aus ihnen doch eine gemeinsame Hitliste von Freizeitaktivitäten ‚destillieren‘: Demnach sind allgemein beliebt Aktivitäten wie mit Freunden zusammen sein, Ausgehen und Feiern, Musik hören, Sport treiben, Wegfahren bzw. Verreisen, Faulenzen und Träumen, Fernsehen und Videos anschauen, ins Kino gehen, Shoppen, Telefonieren, im Internet surfen, Computerspiele machen, Programmieren, Lesen (vgl. Vogelsang 2001, 74; FOCUS 6/2000, nach Ebenrett u.a. 2001, 99; FOCUS 12/2000, nach Ebenrett u. a. 2001, 101; Pörnbacher 1999, 40 ff.; Nolteernsting 1998, 129; IBM-Jugendstudie, 1995).

<sup>220</sup> Laut Shell-Studie sind es sogar 69% der Befragten, die am Computer spielen oder arbeiten (ebd. 2000, 206).

Alter von 14 bis 24 Jahren selbstverständlich, d.h. 61% nutzen ihn für Textverarbeitung und 58% für Spiele (IBM-Jugendstudie 1995). Außerdem surfen und chatten 34% der 10- bis 18-Jährigen im Internet, 15% verschicken SMS mit dem Handy und 13% telefonieren (Zinnecker / Behnken 2002, 66ff.). „Das heißt, auch die Freizeitbereiche Reden, Kontakte, Termine sind medial stark vermittelt, sei es durch Kommunikationsmedien wie Telefon und Handy oder durch das Massenmedium TV, das durch seine Programmstruktur feste Termine für die nachwachsende Generation setzt.“ (ebd., 67)

Das *Bildungsinteresse* Jugendlicher ist in der Freizeit zwar den anderen Interessenschwerpunkten nachgeordnet, dennoch aber vorhanden. 68% der Jugendlichen lernen, machen Hausaufgaben u.ä. in ihrer Freizeit (Shell 2000, 206), 50,9% lesen Bücher, 47,3% lesen Zeitung/Zeitschriften und 26,8% diskutieren mit ihren Eltern (Nolteernsting 1998, 164).

*Auto, Motorrad, Mofa fahren* gehört dagegen für nur 41% zu den Freizeitbeschäftigungen (Vogelsang 2001, 74)<sup>221</sup>.

Die Freizeitaktivitäten genießen je nach *Geschlecht* der Befragten höchst unterschiedliche Beliebtheit. „Der Unterschied zwischen männlicher und weiblicher Freizeit in den Interessen, Tätigkeiten und Orientierungen bestätigt grundsätzlich die stereotypen Verhaltensformen und deren Stellung von Mann und Frau in der Gesellschaft.“ (Nolteernsting 1998, 172) Folglich zählen zu den häufigsten Freizeitbeschäftigungen im Wochenverlauf bei den *jungen Frauen* sich mit Leuten treffen (67%), fernsehen (55%), Bücher lesen (32%), Freizeitsport machen (29%), shoppen (27%, 5% der männlichen Befragten) und Unternehmungen mit der Familie (21%, 11% der männlichen Befragten); bei den *jungen Männern* steht für 62% an erster Stelle das Fernsehen gefolgt von Treffen mit FreundInnen (57%), dann Freizeitsport treiben und im Internet surfen (je 34%), Computerspiele machen (33%, 8% der weiblichen Befragten) und im Verein Sport treiben (31%) (Shell 2002, 78; Kühle / Tausendteufel 2002, 94). Außerdem gehen weibliche Jugendliche lieber als männliche in Discos (60,9% zu 47,7%) (Nolteernsting 1998, 105). „Während Mädchen – und dies wohl entsprechend geschlechertypischer Normalitätsmuster – eher lesen, Musik hören, oder bummeln gehen, sitzen die Jungen am Computer oder Gameboy, basteln oder fahren Moped, Mofa oder Fahrrad.“ (Kühle / Tausendteufel 2002, 94; Nolteernsting 1998, 130)

Mit zunehmendem *Alter* verlieren das Fernsehen, Computerspiele, Gameboy u.ä. an Bedeutung. Abgesehen vom Surfen im Internet (s. u.) wird es dagegen wichtiger, sich mit FreundInnen zu treffen, sich (öffentlich) zu vergnügen, d.h. zu feiern, ins Kino zu gehen (64% der 16 bis 18-Jährigen) (Zinnecker / Behnken 2002, 67), in die Disco zu gehen (61,4% der 18 bis 20-Jährigen) (Nolteernsting 1998, 105), Musik zu hören (60% der 16 bis 18-Jährigen) (Zinnecker / Behnken 2002, 67).

Unterscheidet man das Freizeithalten nach der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, ergibt sich, dass *GymnasiastInnen* mehr als andere lesen und öfters einerseits Freizeitsportarten betreiben, andererseits zugleich am häufigsten im Vereinssport organisiert sind (Shell 2002, 79).

<sup>221</sup> Fragt man danach, welche dieser Aktivitäten *regelmäßig*, d.h. mindestens eine Stunde pro Woche, betrieben werden, ist die Antwort, dass etwa drei Viertel der Jugendlichen Musik hören, Fernsehen/Videos anschauen, Zeitungen/Zeitschriften lesen, Sport treiben, Veranstaltungen besuchen und etwas mit FreundInnen unternehmen (Baumert / Klieme u. a. 2001, 485).

- Jugendliche als KonsumentInnen -

„Ich merke auch, in der Woche gibt man ganz schön viel aus, auch wenn man nichts Bestimmtes bezahlt.“  
(Nesreen, 4)

Im Zuge der gestiegenen Kaufkraft und der so begünstigten ökonomischen Verselbständigung hat sich auch die „finanzielle Mobilität“ (Bohnsack 1991, 20) der Jugendlichen, das heißt die Möglichkeiten an Konsum und Kultur teilzuhaben, erhöht. Und das, wie auch das Zitat von Nesreen zeigt, nicht allein auf dem Freizeitsektor, sondern auch im Bereich der Lebenshaltung und -gestaltung. Das Credo der heutigen Generation, im Hier und Jetzt zu leben, manifestiert sich unter anderem in deren Konsumfreudigkeit (Zinnecker / Behnken 2002, 9). Dabei geht es Jugendlichen nicht ausschließlich um den Konsum als solchen, sondern darum, Dinge zu kaufen, die andere nicht kaufen (Miles 2000, 115). Denn materielle Güter sind nicht nur Ausdrucksform oder -mittel, Sprache und Code eines spezifischen Lebensstils, sondern auch dessen generierendes und reproduzierendes Moment. So gesehen besteht ein enger Zusammenhang zwischen Identität, Status, Konsum und Lebensstil. „Young people do not buy consumer goods passively or uncritically but transform, appropriate and recontextualize meanings.“ (ebd., 31) Weniger wertungsfrei mag man hier von „demonstrativem Konsum“ (Lange 2001, 185) sprechen, der u. a. auf die Wertschätzung durch Dritte ausgerichtet ist. Das demonstrative Konsumverhalten ist bei Jungen ausgeprägter als bei Mädchen und verliert mit dem Alter an Wichtigkeit (ebd., 195).

Zu den Konsumgütern, die in besonderer Weise als Lifestyle-Vehikel fungieren, zählt als erstes die *Kleidung*. (An-)erkannt als Instrument der Selbstdarstellung und ‚Marker‘ für die eigene Zugehörigkeit zu einer Clique, einer Peer-Group, wollen 63% der Jugendlichen zwischen 14 und 29 Jahren in diesem Sinne modisch gekleidet sein – aber nur 41% aller Altersgruppen (Unverzagt 2001, 56). Ein besonders ausgeprägtes Markenbewusstsein herrscht bei den 13 bis 17-Jährigen vor. Allgemein betrachtet ist Markenkleidung Männern wichtiger als Frauen (36% zu 31%) (vgl. Vierbuchen 2002).

Als Grundlage für eine aktive Freizeitgestaltung und damit als Teil eines engagierten sozialen Lebens (Shell 2000, 16) wirkt die *technische Ausstattung* mit Computern, Fernsehern, Handies etc. ebenfalls lebensstilbildend. Von den Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren besitzen 30% einen PC, 25% teilen sich einen und 44% haben keinen eigenen Rechner (Shell 2000, 201)<sup>222</sup>. Einen Fernseher nennen 81% der 15-Jährigen ihr eigen (Zinnecker / Behnken 2002, 115). Und das Handy gehört ab dem Alter von 15 Jahren aufwärts gewissermaßen zur standardmäßigen Grundausstattung von Jugendlichen. Von den SchülerInnen besitzen 67% ein eigenes Handy (Shell 2002, 82).

Ein mindestens ebenso wichtiger Aspekt, gerade bei der Freizeitgestaltung, ist die räumliche Mobilität, sprich der Besitz eines eigenen *Fahrzeugs*. Es „verfügen dreimal soviel männliche wie weibliche Jugendliche über ein eigenes Moped oder Motorrad und knapp die Hälfte haben ein Auto, während dies nur gut ein Drittel der Mädchen und jungen Frauen besitzen.“

---

<sup>222</sup> Das Internet nutzen insgesamt 65% von ihnen, davon 68% Männer und 62% Frauen. Außerdem ist es als Kommunikations- und Informationsmedium eher bei den Älteren als bei den Jüngeren gefragt: Von den 15 bis 17-Jährigen surfen 67% im Internet, von den 18 bis 21-Jährigen sind 69% vernetzt und von den 22 bis 24-Jährigen haben schließlich 71% einen Zugang zum WorldWideWeb (Shell 2002, 83).

(Nolteernsting 1998, 159). Einen Führerschein haben 67% der jungen Männer und 61% der jungen Frauen (ebd.).

Und schließlich stellt der Gebrauch legaler und illegaler *Drogen* eine direkte Verbindung von Konsum, Clique, Lebensstil und Freizeit her. Die Konsumintensität von legalen Drogen wie Zigaretten, Alkohol, speziell Bier und Wein, wird mit steigendem Alter größer. Dies folgt unmittelbar daraus, „daß sich der Aktionsraum Jugendlicher ausweitet und sie sich vermehrt neue Ausschnitte ihrer städtischen Umwelt aneignen“ (Noack 1990, 142). Als Jugendtreffpunkt bietet zum Beispiel die Kneipe die Möglichkeit, dort Alkohol und Tabak zu konsumieren (Nolteernsting 1998, 112). Erfahrungen mit illegalen Drogen haben 21% der westdeutschen Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren speziell mit Cannabis gemacht<sup>223</sup>.

Unabhängig von dem je spezifischen Lifestyle-Konsum, gilt: „Shopping has become a favourite social activity für young people“. (Miles 2000, 116) Abzulesen ist dies auch an den Summen die Jugendliche monatlich für Freizeit, Bekleidung und Hobbies ausgeben: In der Altersgruppe der 15 bis 17-Jährigen sind es im Schnitt 74,- €. Bei den 18 bis 20-Jährigen hat sich der Betrag schon auf 156,- € etwa verdoppelt und 21 bis 24-Jährige benötigen dafür 195,- €. Junge Männer haben etwas höhere Ausgaben als Frauen (151,- € statt 140,- €) (Berger 2000, nach Ebenrett u. a. 2001, 105). Im Einzelnen setzen sich die Monatsausgaben von 13 bis 25-Jährigen dann wie folgt zusammen: 45,55 € für Bekleidung und Mode, 20,- € für Handygebrauch, 12,30 € für Kino-/Konzertkarten, 11,80 € für CDs/Musikkassetten, 10,70 € für Sport/ Turnschuhe, 7,20 € für Computerspiele/-zubehör, 6,70 € Süßigkeiten, Schokolade, Chips, 2,05 € für Computer/ Spielkonsolen, 2,05 € für Kinder-/Jugendzeitschriften, 0,51 € für Spielsachen (Vierbuchen 2002)<sup>224</sup>.

Im Sinne der spezifischen, lebensstilorientierten Intentionalität gestaltet sich das Konsumverhalten Jugendlicher so, dass 64% sehr genau überlegen, wofür sie ihr Geld ausgeben und 76% zum Teil für gezielte Anschaffungen sparen. 26% kaufen Markenprodukte bzw. achten darauf, und zwar Männer mehr als Frauen (32% zu 21%), Jüngere mehr als Ältere (33% der 16 bis 18-Jährigen, 23% der 22 bis 24-Jährigen). Wert auf besondere Trendprodukte legen 20% der Jugendlichen. Jenseits solch gezielter Kaufentscheidungen tätigen 62% der West-Jugendlichen Spontankäufe. Den Zwängen des Lifestyle-Konsums zum Trotz können 56% auf Dinge, die ihnen gut gefallen, dennoch gut verzichten (IBM-Jugendstudie 1995). So bewusst trifft auch Anton seine Kaufentscheidungen: „*Ich glaube, dass ich nicht wirklich viel Geld verdienen will. Ich will leben. Durch meine Interessen, z.B. im Umweltschutz, achtet man schon darauf, was man sich kauft und wovon man lebt. Ich brauche keine play-station oder sonstige Sachen. Ich habe auch keinen Fernseher. Ich lese lieber.*“ (Anton, 11)

In dem Kontext von Konsum und Lebensstil, Clique und Freizeitgestaltung bewegen sich auch die befragten Oberstufen-SchülerInnen. Wie bei ihnen der Grat von finanziellen Mach-

<sup>223</sup> 5% haben schon einmal Ecstasy genommen, 3% Speed oder andere Aufputschmittel, je 2% LSD bzw. Kokain, 1% Schnüffelstoffe und Heroin weniger als 0,5 % (FOCUS 19/2000, nach Ebenrett u. a. 2001, 65). Auch der Konsum dieser Drogen nimmt mit dem Alter zu. Und besonders junge Männer, die 18 Jahre und älter sind, haben in größerer Zahl drei und mehrmalig illegale Rauschmittel genommen als junge Frauen (20% zu 13%) (Kühle / Tausendteufel 2002, 115 ff.; vgl. auch IBM-Jugendstudie 1995).

<sup>224</sup> Zur Ausgabenstruktur Jugendlicher vgl. auch Unverzagt 2001, 59; Miles 2000, 116; Lange 1991, 38 ff.

barkeiten und Wünschbarkeiten beschaffen ist, wie sie damit umgehen, sollen die folgenden Kapitel zeigen.

## 5.2 Objektive und subjektive Finanz-Ansichten

Das Kapitel zur finanziellen Situation der Oberstufen-SchülerInnen beschäftigt sich zum einen damit, wie deren monatliches Budget *objektiv* beschaffen ist. Dabei geht es zunächst um die Höhe der verschiedenen Einkommensquellen (Jobeinkünfte, Elternunterstützung, BAföG, andere staatliche Leistungen) sowie deren Gesamtsumme und im Weiteren um die Frage, inwiefern diese in ihrer Höhe und Zusammensetzung beispielsweise mit dem Erwerbsstatus oder der Wohnsituation variieren. Zum anderen soll eine Vorstellung davon vermittelt werden, wie die SchülerInnen, je nach Geschlecht, Alter, schulischem Jahrgang und anderen Faktoren, ihre finanzielle Lage *subjektiv* einschätzen. Diese beiden ‚Ansichten‘ werden jeweils miteinander verknüpft, um herauszuarbeiten, ob die subjektive Wertung der ökonomischen Ausstattung ein Äquivalent in der tatsächlichen Einkommenshöhe und –zusammensetzung findet und wenn ja, inwiefern dort erkennbare Zusammenhänge zwischen beiden bestehen.

### - Höhe und Zusammensetzung der monatlichen Budgets -

„Ich bekomme 100,- DM für Taschengeld und Kleidung und noch einmal 100,- DM für das Essen [z.B. in der Mensa]. Davon bleibt mir auch noch etwas übrig, da ich nicht oft essen gehe.“ (Aloe, 2)

Aloe gehört zu den SchülerInnen, die erstens, gemessen am Durchschnitt, monatlich über relativ wenig Geld verfügen, und zweitens, deren Finanzierung neben dem Jobverdienst ‚nur‘ noch auf elterlicher Unterstützung gründet. Anknüpfend an diesen ersten Eindruck eines Monatsbudgets soll nun eine Vorstellung davon vermittelt werden, über wie viel Geld die Oberstufen-SchülerInnen *allgemein* pro Monat verfügen und in welcher Höhe sich die Einkünfte aus den einzelnen Quellen wie Job, Elternfinanzierung, BAföG und anderen staatlichen Leistungen bewegen<sup>225</sup>.

Danach stehen *allen* SchülerInnen im Schnitt Monat für Monat 327,- € zur Verfügung. Beim Jobben verdienen die Erwerbstätigen unter ihnen im Mittel monatlich 192,- €. Die Eltern unterstützen ihre Kinder durchschnittlich mit Zahlungen in Höhe von 117,- €, wobei der Modalwert wie im Fall von Aloe bei 51,- € (100,- DM) liegt. Und vom Staat erhalten diejenigen, die Leistungen nach dem BAföG beziehen, 276,- € pro Monat. Sonstige staatliche Gelder wie Kindergeld, Wohngeld, Unterhaltsbeihilfe etc. werden an die Berechtigten in Höhe von durchschnittlich 207,- € gezahlt.

Nun jobben längst nicht alle SchülerInnen, wenn auch die meisten. Nicht alle erhalten Bezüge nach dem BAföG oder geben an, andere staatliche Leistungen zu empfangen, sondern nur die KollegiatInnen. Daher macht es Sinn, einen Vergleich zu ziehen, der im ersten Schritt auf der *Schulzugehörigkeit* der Befragten basiert, und im zweiten eine Differenzierung vorzunehmen,

---

<sup>225</sup> Anzufügen ist, dass das Gesamtbudget niemals die bloße Summe aus den Mittelwerten der Einzelbudgets abbildet.

die sich auf die *personengebundenen Faktoren* wie zum Beispiel die Frage nach dem Erwerbstätigsein oder nach der Wohnsituation stützt.

- *Einkünfte von GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen* -

„Wenn ich zusätzlich Geld für Kleidung brauche, kann ich meine Eltern danach fragen.“ (Fragebogen Nr. 5, Gesamtschule)

So wie diese Gesamtschülerin können die meisten SchülerInnen von der Gesamtschule und ebenso des Gymnasiums mindestens auf die regelmäßige finanzielle Unterstützung durch die Eltern in Form von Taschengeld bauen, bedingt auch auf situationsabhängige monetäre Zuwendungen darüber hinaus. Aufgrund der Einkommensarten wie auch mit Blick auf die Höhe dieser Budgets sind die Angaben der *GymnasiastInnen* und der *GesamtschülerInnen* vergleichbar. Hier setzt sich das Gesamtbudget tatsächlich überwiegend aus den Jobeinkünften und ‚Finanzspritzen‘ wie Taschengeld o. ä. seitens der Eltern zusammensetzen<sup>226</sup>. Dabei sind Jobeinkünfte und Elternunterstützung – zumindest statistisch gesehen – *nicht* aneinander gekoppelt<sup>227</sup>. Das heißt, die Erwerbsintensität und damit die Höhe des Jobeinkommens ist unabhängig von dem Ausmaß finanzieller Alimentation durch die Eltern. Über andere Einnahmequellen verfügen diese SchülerInnen nicht.

Zu den Werten im Einzelnen: *Jobeinkünfte* um die 123,- € pro Monat erzielen etwa 81% der GymnasiastInnen wie GesamtschülerInnen. Trotz der unterschiedlich hohen Erwerbsarbeitszeit pro Woche ( $MW_{Gym} = 9,76 \text{Std./W}$ ;  $MW_{Ges} = 11,51 \text{Std./W}$ ) bewegen sich die Jobbudgets in identischer Höhe. Dies ist um so erstaunlicher, als der Zusammenhang zwischen Einkünften und Jobzeit gleichermaßen stark ist ( $r_{Gym} = ,787$ ;  $r_{Ges} = ,750$ ). Das lässt auf eine höhere Vergütung der GymnasiastInnen bzw. lukrativere Jobs, im Sinne von gleicher Lohn für weniger Arbeit, schließen.

Die durchschnittliche *monatliche Bezuschussung der SchülerInnen von Elternseite* fällt für die GymnasiastInnen mit 71,- € nur unwesentlich höher aus als für die GesamtschülerInnen mit 66,- €. Allerdings scheint sich der negative Zusammenhang zwischen Jobeinkommen und Elternfinanzierung (s. Fußnote 2) für Letztere auch ungünstig auf die Höhe des Gesamteinkommens auszuwirken. Bildet für das Gymnasium die Summe der Einzelbudgets relativ genau den Umfang des Gesamtbudgets (193,- €) ab, liegt das der GesamtschülerInnen doch deutlicher darunter (174,- €).

<sup>226</sup> Es besteht ein sehr starker, fast perfekter und zugleich hoch signifikanter statistischer Zusammenhang zwischen der Höhe der Jobeinkünfte und dem Gesamtbudget. Für die Gesamtschule beträgt Pearson  $r$  ,949 (bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0%) und für das Gymnasium liegt der Wert bei gleichen Bedingungen bei ,899. Hier ist im Gegensatz zu dem für die Gesamtschule berechneten Wert außerdem ein positiver Zusammenhang des Gesamteinkommens zur Finanzierung durch die Eltern gegeben ( $r = ,382$  bei einer zweiseitigen Signifikanz von ,000).

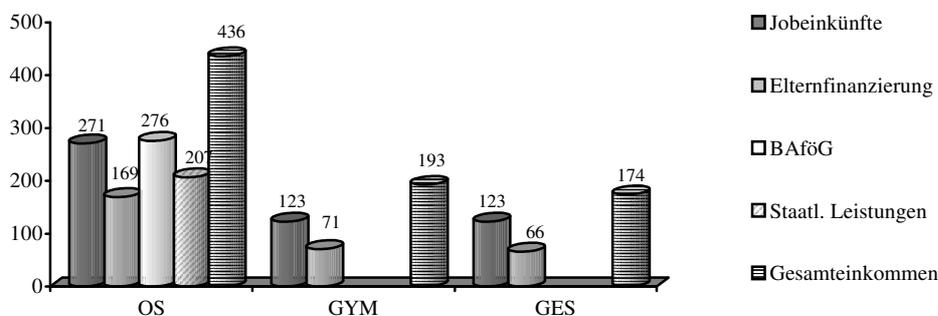
<sup>227</sup> Betrachtet man allein die Werte für die Gesamtschule, wird der Zusammenhang zwischen Jobeinkommen und Finanzierung durch die Eltern als negativ ausgewiesen, wenngleich er ebenso wenig signifikant ist wie der Korrelationswert für das Gymnasium. Tendenziell heißt das dann, dass eine als unzureichend wahrgenommene elterliche Unterstützung über ein um so höheres Jobeinkommen ausgeglichen wird, oder umgekehrt auf Jobeinkünfte verzichtet werden kann, wenn nur die materielle Versorgung durch die Eltern hoch genug ist.

- Einkünfte von KollegiatInnen -

„Das Kindergeld bekomme ich. Das würde ich zu den 500,- DM noch dazu bekommen. Aber wenn ich jetzt arbeite, dann bekomme ich nichts mehr [von den Eltern]. Dann bekomme ich nur noch das Kindergeld und ich hoffe dann, dass ich auf 800,- bis 900,- DM komme, die mir dann aber vollkommen ausreichen.“  
(Anton, 3)

Schon die Aussage von Anton zeigt, dass die KollegiatInnen über ein durchschnittliches Gesamteinkommen pro Monat in ganz anderer Höhe (436,- €) verfügen. Und ebenso die Diversität der Einkünfte deutet auf zum Teil gänzlich andere Lebensumstände hin, zumal weder GymnasiastInnen noch GesamtschülerInnen angeben, Leistungen nach dem BAföG oder Gelder anderer staatlicher Natur zu beziehen. So erhalten 28,7% der KollegiatInnen BAföG-Zahlungen in Höhe von 276,- € und 24% bekommen durchschnittlich 207,- € Kindergeld, Wohngeld, Beihilfen zum Unterhalt, Waisenrente o. ä. Leistungen.

Die um einiges längere Arbeitszeit der KollegiatInnen schlägt sich deutlich in der Höhe ihres Jobeinkommens von im Schnitt 271,- € nieder – mitbedingt auch durch die im Ganzen einkommensstärkeren Jobs und höheren Löhne, die den KollegiatInnen gezahlt werden<sup>228</sup>. Darüber hinaus finanzieren die Eltern mit einem monatlichen Betrag von 169,- € in wesentlich stärkerem Maße die Ausbildung ihrer Kinder am Oberstufen-Kolleg. Anders als bei GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen, erfahren jedoch längst nicht alle, sondern nur 63,2% diese Form elterlicher Zuwendungen. Zusätzlichen Äußerungen aus der schriftlichen wie der mündlichen Befragung ist zu entnehmen, dass es sich bei diesen Zahlungen nicht ausschließlich um reines Taschengeld handelt, sondern (auch) um die Übernahme von Mietzahlungen, Geld für Lebenshaltungskosten, Kleidung, Schulmittel sowie die Weitergabe des an die Eltern ausgezahlten Kindergeldes.



Grafik 83: Höhe der einzelnen Budgets in € im Schulvergleich

Dass das durchschnittliche Gesamtbudget der KollegiatInnen sich rein summarisch kaum aus den verschiedenen Einzelbudgets zusammensetzen kann, darauf lässt allein der Blick auf Grafik 83 unschwer schließen. Vom Gesamteinkommen her betrachtet, kann man allenfalls sagen, dies fällt um so höher aus, je höher sowohl die Jobeinkünfte als auch die elterliche Un-

<sup>228</sup> Der Zusammenhang von der wöchentlichen Erwerbsarbeitszeit und den Jobeinkünften wird bei einem Signifikanzwert von ,000 mit  $r = ,691$  ausgewiesen. Als wesentlich schwächer erweist sich der statistische Zusammenhang des monatlichen Jobeinkommens zu dem durchschnittlich gezahlten Stundenlohn:  $r = ,325$  (Signifikanz = ,000). Diese Zahl beruht allerdings lediglich auf Angaben von 54,3% der jobbenden KollegiatInnen, und damit nicht auf denen aller Erwerbstätigen (71,7%) am Oberstufen-Kolleg.

terstützung bemessen sind<sup>229</sup>. Ohne Einfluss auf die Höhe des monatlichen Gesamtbudgets sind dagegen staatliche Leistungen.

Für sich genommen sind die beiden genannten Einkommensquellen, Job und Eltern, wie schon bei den anderen SchülerInnen, in ihrer Höhe voneinander unabhängig, stehen aber wiederum in negativem Zusammenhang vor allem zu den BAföG-Zahlungen, und ebenso zu den anderen staatlicherseits gewährten Geldern<sup>230</sup>. In anderen Worten, je mehr die KollegiatInnen im Job verdienen oder, je stärker sie von ihren Eltern finanziell unterstützt werden, um so niedriger der ihnen zustehende BAföG-Satz. Da die Korrelations-Werte *zweiseitig* signifikant sind, gilt auch der Umkehrschluss<sup>231</sup>.

Die KollegiatInnen verfügen im Schnitt also nicht nur über ein mehr als doppelt so hohes Gesamtbudget im Monat, auch dessen Zusammensetzung ist sehr viel diverser als bei den GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen. Bildet sich das monatliche Budget bei den SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule im Wesentlichen aus der Summe von Jobeinkünften und ‚Taschengeld‘ von den Eltern, das alle gleichermaßen erhalten, ist bei den KollegiatInnen ein solch einfaches Aufaddieren der einzelnen Posten nicht möglich. Zwar schwankt auch bei ihnen die Höhe des Gesamteinkommens mit der Höhe der Einkünfte aus der Erwerbsarbeit und dem Rahmen elterlicher Unterstützung. Einzurechnen sind aber ebenfalls Leistungen nach dem BAföG und Zahlungen wie Wohngeld, Unterhaltsbeihilfe, Kindergeld u. ä., die einerseits untereinander, andererseits zu den Jobeinkünften und den Zahlungen durch die Eltern in negativem Zusammenhang stehen. Wie viel die KollegiatInnen im Job pro Monat verdienen, ist dagegen für die Eltern bei der Bemessung ihrer finanziellen Unterstützung genau so wenig maßgeblich wie umgekehrt die Höhe elterlicher Zuwendungen wiederum für ihre monetären Erwerbsambitionen ausschlaggebend ist.

- *Subjektive Einschätzung der finanziellen Situation* -

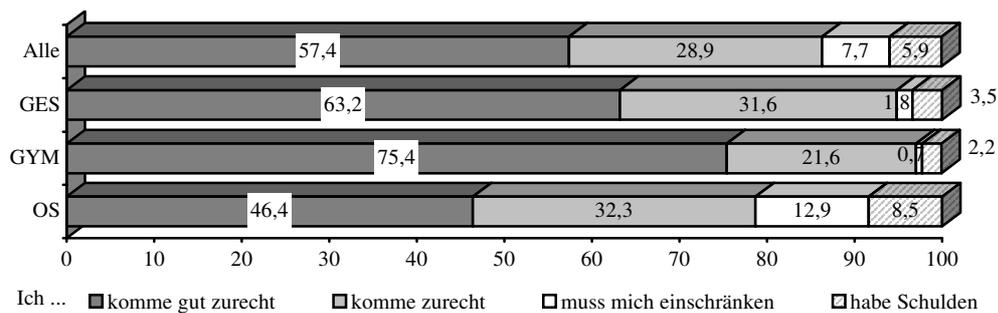
*„Im Moment geht es. Ich denke, dass es in den nächsten Jahren etwas knapper werden wird. Oder auch schon im nächsten Jahr, da ich einen Führerschein machen will, den ich selbst bezahlen muss. Im Moment gehe ich fast nie an mein Konto. Nur dann, wenn ich besondere Anschaffungen machen muss wie Hosen oder Schuhe. Als Taschengeld nehme ich fast immer nur das Geld für das Babysitten.“*  
(Aloe, 6)

Die Mehrheit *aller* SchülerInnen (57,4%) kommt finanziell gesehen gut zurecht und kann sich hin und wieder zusätzlich etwas leisten. Weitere 28,9% kommen nach eigenen Angaben immerhin gerade so zurecht. Nur wenige müssen sich, wie Grafik 84 veranschaulicht, in ihren Ausgaben erheblich einschränken (7,7%) oder gar verschulden (5,9%).

<sup>229</sup> Der statistische Zusammenhang ist in beiden Fällen ein positiver ( $r = ,393$  bzw.  $,285$ ), auf mittlerem Niveau, wohl aber hoch signifikant ist.

<sup>230</sup> Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ist eine statische Signifikanz der Werte lediglich für den Zusammenhang von BAföG-Zahlungen einmal zu den Jobeinkünften ( $r = -,386$ ) und dann zu den Finanzierungsmöglichkeiten seitens der Eltern ( $r = -,344$ ) gegeben.

<sup>231</sup> In klarer negativer Beziehung (auf einem Signifikanzniveau von 0,01) zueinander stehen die staatlichen Leistungen untereinander, also BAföG auf der einen und beispielsweise Unterhaltsbeihilfe auf der anderen Seite ( $r = -,562$ ).



Grafik 84: Einschätzung der finanziellen Situation im Schulvergleich in %

Hält man den allgemeinen Zahlen die je *schulformspezifischen Werte* entgegen, werden zum Teil erhebliche Differenzen sichtbar. Danach beurteilen die GymnasiastInnen ihre ökonomische Ausstattung am positivsten, die KollegiatInnen im Vergleich dazu, am negativsten. Der Unterschied speist sich daraus, dass die SchülerInnen vom Gymnasium erstens zu drei Viertel angeben, finanziell gut zurecht zu kommen, aber nicht einmal die Hälfte der KollegiatInnen (46,4%). Und, dass es zweitens am Oberstufen-Kolleg wesentlich mehr SchülerInnen gibt, die Schulden machen (8,5%) oder zumindest unter erheblichen Einschränkungen wirtschaften müssen (12,9%). Unter den GymnasiastInnen ist nicht nur die Zahl derer, die in derartig massiven finanziellen Schwierigkeiten stecken, verschwindend gering, sondern auch die Zahl derjenigen kleiner, denen allenfalls gerade ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung stehen (Gym: 21,6%; OS: 32,3%).

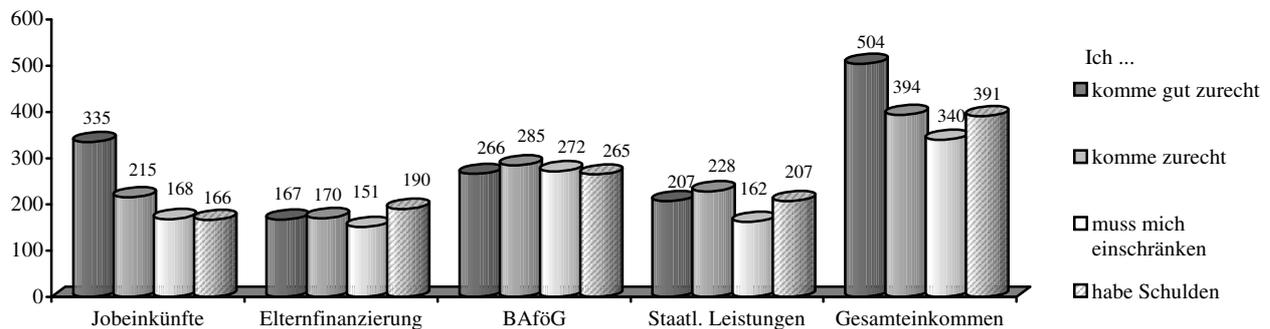
In diesem letzten Punkte deckt sich die Art und Weise, wie die GesamtschülerInnen ihre ökonomische Situation einstufen, mit der Einschätzung der KollegiatInnen insofern, als ebenfalls annähernd ein Drittel von ihnen (31,6%) gerade die monatlichen Kosten decken kann. Parallelen zu den GymnasiastInnen zeigen sich dort, wo auch in der SchülerInnenschaft der Gesamtschule nur wenige ihre Ausgaben stark einschränken müssen bzw. von existenziellen materiellen Nöten betroffen sind. Das Gros der GesamtschülerInnen (63,2%) beurteilt die persönliche finanzielle Situation als gut.

- Zusammenhang zwischen realer Einkommenssituation und deren subjektiver Bewertung -

„Richtig Taschengeld [bekomme ich] nicht. Wenn etwas ansteht. Wenn ich beispielsweise seltenerweise ins Kino gehe, dann bekomme ich schon einmal etwas zugesteckt. Klamotten auch. Bei konkreten Anlässen. Ich arbeite alle zwei Wochen zwölf Stunden. Das sind gut 300,- DM im Monat. [...] Es gibt Zeiten, in denen es echt knapp werden kann. Aber meistens komme ich dann doch hin. [...] Ich bin schon sparsam. Es kommt vielleicht einmal vor, dass man in der Kneipe sitzt und zuviel auf den Kopf gehauen hat. Das passiert eher selten. Dass ich jetzt unbedingt in die Stadt gehen muss, um dieses oder jenes haben zu wollen, ist bei mir nicht so. [...] Ich sage, dass Geld schon wichtig ist, aber zuviel verdirbt den Charakter. Ich finde schon.“ (Raban, 7)

Das Zitat von Raban veranschaulicht sehr plastisch den Zusammenhang von der realen Einkommenssituation auf der einen Seite und dem subjektiven Erleben der individuellen Einkommensverhältnisse auf der anderen. Dass eben die individuelle Einschätzung ausschlaggebender und somit aussagekräftiger ist als die objektive Lage, bringt Raban deutlich zum Ausdruck. Untenstehende Grafik 85 demonstriert explizit, wie der Zusammenhang zwischen der

Einschätzung der finanziellen Situation und den tatsächlichen Einkommensverhältnissen bei den KollegiatInnen rein rechnerisch beschaffen ist<sup>232</sup>.



Grafik 85: Zusammenhang von subjektiver Einschätzung der finanziellen Lage und realen Einkommensverhältnissen der KollegiatInnen in €

Einzig und allein für die Jobeinkünfte wird ein positiver Zusammenhang zwischen Einkommenshöhe und dem Ausmaß der finanziellen Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit sichtbar: Nachvollziehbar, weil mit steigendem Verdienst aus der Erwerbstätigkeit auch die eigene materielle Ausstattung günstiger bewertet wird. Die KollegiatInnen, die mit ihrem Budget ohne Schwierigkeiten ihre Kosten decken und zusätzliche Konsumbedürfnisse verwirklichen können, verfügen über ein doppelt so hohes Jobeinkommen wie diejenigen, die verschuldet sind (335,- € anstelle von 166,- €).

Die finanzielle Unterstützung seitens der Eltern scheint von geringem Einfluss auf die subjektive Einschätzung der individuellen Finanzlage zu sein. Allerdings beteiligen sich Eltern offenbar direkt oder indirekt am Schuldenabbau ihrer Kinder. Denn die verschuldeten KollegiatInnen werden mit etwa 190,- € im Monat gesponsert werden, die übrigen mit nicht mehr als 170,- €. Wer seine Ausgaben sehr einschränken muss, wird nicht nur weniger finanziell von den Eltern gefördert (151,- €), sondern bezieht auch in geringstem Umfang staatliche Leistungen wie Unterhaltbeihilfe o. ä. (162,- €). Am stärksten aus diesen Töpfen, so auch hinsichtlich der Höhe des BAföG-Satzes, gefördert werden dagegen jene, die allgemein mit ihren finanziellen Mitteln ebenso zurecht kommen.

Mit Blick auf das Gesamteinkommen verhält es sich tendenziell so, dass von dessen Höhe auch die Einschätzung der finanziellen Situation abhängt. So sorgt beispielsweise die Summe von 110,- €, die die SchülerInnen, die ihre wirtschaftliche Lage als durchgehend positiv einschätzen, monatlich im Schnitt mehr ausgeben kann, bei ihnen für entsprechende finanzielle Zufriedenheit. Dieser Trend wird nur von den KollegiatInnen gebrochen, die ihre Ausgaben sehr einschränken müssen. Die schlechtere Einzelbudgetierung, besonders seitens der Eltern, erklärt deren besonders niedriges Gesamteinkommen von durchschnittlich 340,- € im Monat. Selbst die verschuldeten KollegiatInnen verfügen mit 391,- € monatlich über ein höheres Gesamteinkommen und damit über ebenso viel Geld wie diejenigen, die mit ihren Mitteln recht gut wirtschaften können, nur, dass eben jene nicht mit Schuldentilgung belastet sind.

<sup>232</sup> Die Grafik basiert auf den Daten für das Oberstufen-Kolleg, kann aber aufgrund der Ähnlichkeit der Ergebnisse als stellvertretend für alle SchülerInnen behandelt werden.

Abzulesen ist dieser Zusammenhang von finanzieller Ausstattung und Zufriedenheit auch an den Zahlen für Gymnasium und Gesamtschule. In beiden Fällen verdienen die SchülerInnen, die finanziell gut zurecht kommen, etwa 133,- € monatlich; diejenigen, die ihre monetären Mittel gemessen an ihren Ausgaben als gerade so ausreichend einstufen, beziehen aus dem Jobben ein durchschnittliches Einkommen von 89,- €. Im Gegensatz zu den Werten vom Oberstufen-Kolleg beeinflusst diese Differenz ganz eindeutig und nicht nur teilweise die Höhe des Gesamtbudgets: Danach verfügen die JobberInnen monatlich über insgesamt 212,- € (Gymnasium) bzw. 194,- € (Gesamtschule), die Nicht-JobberInnen vergleichsweise nur über 133,- € (s.u.). Erwähnenswert ist außerdem, dass die GymnasiastInnen, die sich subjektiv als materiell gut ausgestattet empfinden, erhalten wesentlich mehr Geld von den Eltern (76,- €) als die, die nach eigener Einschätzung geradeso zurecht kommen (49,- €).

Um den Gründen für die zum Teil erheblichen schulspezifischen Differenzen einerseits in der Einschätzung der finanziellen Situation seitens der SchülerInnen, andererseits in deren unterschiedlicher finanzieller Budgetierung auf die Spur zu kommen, heißt es nun, diese auf Zusammenhänge zu lebens- und lernkontextuellen personengebundenen Faktoren hin zu untersuchen.

*- Einkommensverteilung bei erwerbstätigen SchülerInnen -*

*„Nein, ich bekomme kein BAföG. Ich verdiene mir den Lebensunterhalt außer den Kosten für die Miete. Meine Eltern bezahlen die Miete. [... Ich habe] 900,- bis 1000,- DM. Es reicht, um meine Kosten abzudecken, die ich im Monat habe. Von den Lebensmitteln angefangen über Telefonrechnung und Stadtwerke hinaus bis zur benötigten Kleidung.“ (Udo, 2)*

Jobben die meisten SchülerInnen in erster Linie für ein zusätzliches ‚Taschengeld‘, gehört Udo hingegen zu den 36% aller SchülerInnen, die mittels ihrer Jobeinkünfte mehr oder weniger den Lebensunterhalt bestreiten. Wenngleich er keine Leistungen nach dem BAföG erhält, so wird er doch zudem finanziell von seinen Eltern unterstützt. Auf diese Weise kommt ein etwa durchschnittliches Gesamtbudget pro Monat zustande, von dem allerdings relativ hohe Ausgaben beglichen werden müssen. Obwohl für das *Oberstufen-Kolleg* der Zusammenhang zwischen Job- und Gesamteinkommen längst nicht als so einschlägig positiv ausgewiesen wird wie für die beiden anderen Schulen, bewirkt die Frage nach dem *Erwerbstätigsein* allgemein eine erhebliche Differenz in der Höhe des Gesamtbudgets. Die KollegiatInnen, die jobben, haben im Schnitt monatlich 483,- € zur Verfügung; die, die nicht jobben nur 309,- €. Auf die Höhe elterlicher Zuwendungen und ebenfalls auf die der BAföG-Leistungen wirkt sich das Vorhandensein eines eigenen Arbeitseinkommens statistisch gesehen negativ aus (s.o.). Dem zum Trotz erhalten die joblosen KollegiatInnen, ganz im Gegensatz zu den SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule, etwas weniger finanzielle Unterstützung von den Eltern (166,- € statt 170,- €). Die Leistungen nach dem BAföG fallen mit 287,- € im Vergleich zu den 270,- €, die die erwerbstätigen KollegiatInnen beziehen, nur unmerklich höher aus. Etwas größer ist lediglich die Differenz bei den anderen staatlichen Bezügen, wonach die JobberInnen monatlich 213,- € und die Nicht-Jobbenden 191,- € erhalten.

Bei *GymnasiastInnen* und *GesamtschülerInnen* ist das im Job erzielte Einkommen von entscheidender Bedeutung für die Höhe des Gesamteinkommens: Während die erwerbstätigen

GymnasiastInnen im Schnitt über eine Summe von monatlich 219,- € und die GesamtschülerInnen über 192,- € verfügen, haben ihre wenigen nicht-erwerbstätigen MitschülerInnen vergleichsweise nur 93,- € (Gym) bzw. 97,- € (Ges). Obgleich die Signifikanzwerte für den Zusammenhang von Jobeinkommen und Elternfinanzierung einen solchen nicht erkennen lassen, fällt doch auf, dass die jobbenden SchülerInnen in geringerem Maße von ihren Eltern finanziell gesponsert werden als die nicht-jobbenden. Lediglich der als negativ ausgewiesene Wert für die Gesamtschule (s. o.) hatte einen Wirkungszusammenhang nach dem Schema, je höher die Jobeinkünfte, desto geringer die Zahlungen von Elternseite, bereits angedeutet. Respektive, je geringer die elterliche Unterstützung bemessen ist, um so eher wird die (subjektive) Finanzierungslücke über die Erwirtschaftung eigener Mittel geschlossen. In Zahlen übersetzt heißt das, dass die JobberInnen von der Gesamtschule etwa 62,- € pro Monat von den Eltern erhalten und die Nicht-Erwerbstätigen im Schnitt 85,- €. Und für das Gymnasium erhält man nur geringfügig andere Werte: Hier bezuschussen die Eltern ihre erwerbstätigen Kinder mit 68,- € monatlich und diejenigen, die keinen Job haben, erhalten 84,- €.

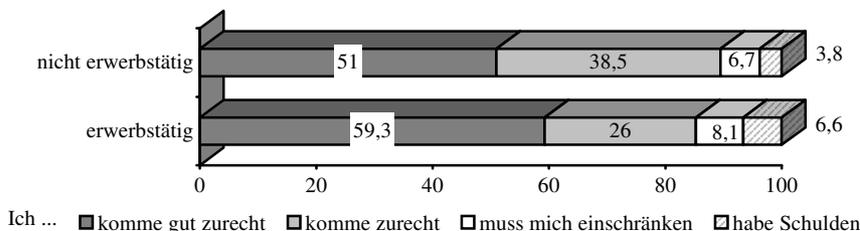
Der finanzielle Spielraum steht und fällt nicht nur mit den Einkünften aus dem Jobben, sondern strahlt auch auf die *Jobmotivationen* aus. Das durchschnittlich höhere Gesamteinkommen der erwerbstätigen SchülerInnen korrespondiert mit deren Aussage, dass sie mehrheitlich mit ihren finanziellen Mitteln gut auskommen und damit ihre ökonomische Lage insgesamt positiver einstufen als diejenigen, die nicht jobben. Der statistisch negative Zusammenhang zwischen der Motivation, für den Lebensunterhalt zu jobben, und den Jobeinkünften ( $r = -,249$ ) bzw. dem Gesamtbudget ( $r = -,189$ ) deutet auf Folgendes hin: Mit steigendem Verdienst bzw. Gesamteinkommen schwindet die Notwendigkeit, für die Deckung der Lebenshaltungskosten zu sorgen, zumal eher noch Geld für zusätzlichen Konsum übrig bleibt. Und umgekehrt wächst angesichts niedrigerer Einnahmen aus der Erwerbstätigkeit und somit geringeren insgesamt zur Verfügung stehenden Mitteln der Druck, zunächst die Existenz zu sichern. Und auch für den Drang nach ökonomischer Unabhängigkeit bedarf es eines gewissen Finanzrahmens. Das zeigt sich einerseits an dem negativen Korrelationswert für die Jobeinkünfte ( $r = -,265$ ), andererseits an dem positiven Wert für die finanzielle Unterstützung durch die Eltern ( $r = ,185$ ). Das heißt erstens, wer aufgrund seines Budgets eine Autonomie in materiellen Fragen ‚leben‘ kann, muss weniger danach streben. Zweitens bedeutet das, je umfangreicher die monetären Zuwendungen seitens der Eltern und damit die finanzielle Abhängigkeit, desto ausgeprägter das Streben nach wirtschaftlicher Eigenständigkeit.

- *Wie die subjektive Einschätzung der finanziellen Lage und das Jobben zusammenhängen -*

„Bei meinen zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln muss ich schon feststellen, dass andere sehr viel mehr Geld zur Verfügung haben. Unter Umständen arbeiten sie dann auch mehr und haben weniger freie Zeit.“  
(Nina, 12)

Nina beschreibt hier treffend, wie eng die finanzielle Situation bzw. deren subjektive Einschätzung mit dem Jobben, den Jobmotivationen und der (Frei-)Zeit für die SchülerInnen zusammenhängen. So sagen die *erwerbstätigen* SchülerInnen zu knapp 60% aus, sie kämen finanziell gut zurecht und könnten sich hin und wieder zusätzlich etwas leisten. Dies können hingegen 51% der nicht-erwerbstätigen SchülerInnen von sich behaupten. Entsprechend häu-

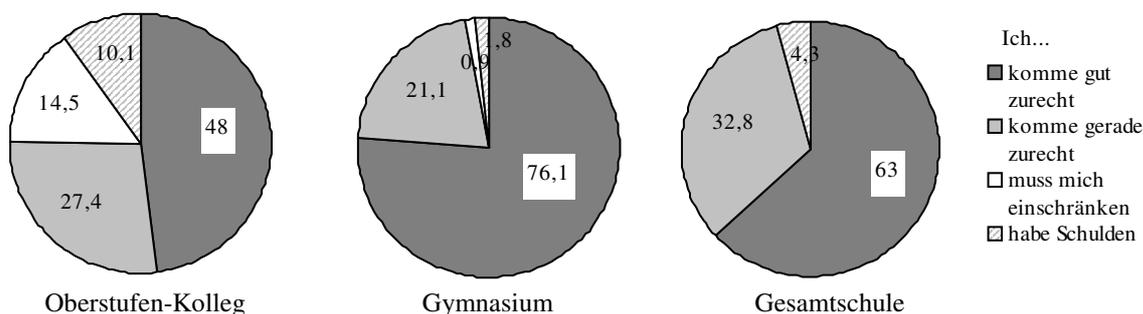
figer zählen Letztere sich zu der Gruppe derjenigen, die nach eigenem Bekunden mit ihren Mitteln gerade eben zurechtkommen (38,5%); von den JobberInnen teilen 26% diese Einschätzung. Dennoch gehören sie vermehrt zu denen, die sich erheblich einschränken bzw. Schulden machen müssen: 8,1% der SchülerInnen kommen trotz ihrer Erwerbstätigkeit nur unter massiven wirtschaftlichen Einschränkungen zurecht; 6,6% verschulden sich notgedrungen. Von den SchülerInnen, die nicht jobben, geben 6,7% an, ihre Ausgaben sehr einzuschränken und 3,8% bekunden, Schulden machen zu müssen.



Grafik 86: Einschätzung der finanziellen Situation aller JobberInnen/Nicht-JobberInnen in %

Während bei den *erwerbstätigen* SchülerInnen also einerseits in größerem Maße eine Grundzufriedenheit mit der finanziellen Situation vorherrscht, beurteilen die *nicht-jobbenden* SchülerInnen ihre wirtschaftliche Lage des Öfteren als eng, wenn auch nicht als bedrohlich<sup>233</sup>.

Wie die Grafiken 87 bis 89 zeigen, stufen die *erwerbstätigen SchülerInnen je nach Schulzugehörigkeit ihre finanzielle Situation* in unterschiedlichem Maße als mehr oder weniger zufrieden stellend ein. Der subjektiven Einschätzung nach stehen die erwerbstätigen *GymnasiasInnen* finanziell am besten da. Mehr als drei Viertel von ihnen sind materiell so gut ausgestattet, dass sie sich hin und wieder besondere Wünsche erfüllen können. Weitere 21% kommen gerade so zurecht und weniger als insgesamt 3% müssen ihre Ausgaben stark einschränken bzw. Schulden machen. 63% der jobbenden *GesamtschülerInnen* kommen mit ihren finanziellen Mitteln nach eigener Aussage gut aus; rund 33% halten ihr Budget für eben ausreichend. Die Zahl derer, die Schulden haben, beläuft sich auf etwa 4%.



Grafiken 87 - 89: Schulspezifische Erwerbsquote nach Einschätzung der finanziellen Situation in %

Vergleichsweise am prekärsten stellt sich die finanzielle Lage der erwerbstätigen *KollegiatInnen* dar. Nur knapp die Hälfte von ihnen verfügt über soviel Geld, dass sie gut zurecht kommen. Bei 27,4% der KollegiatInnen reichen die finanziellen Mittel gerade mal soweit, um die

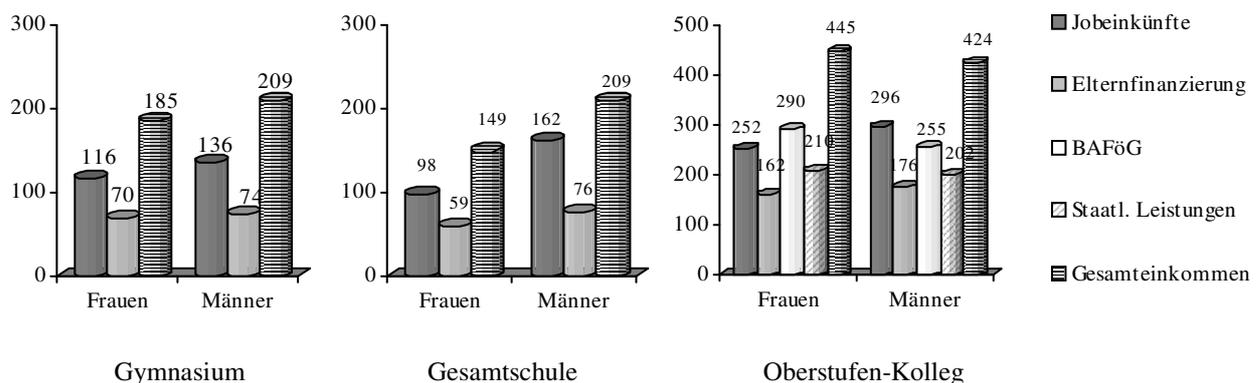
<sup>233</sup> Als ursächlich für die beschriebenen Differenzen lassen sich unterschiedliche Lebenssituationen und -ansprüche (Wohnformen, Alter) deuten, die wiederum je nach SchülerInnenschaft stark variieren (s. u.).

anfallenden Kosten zu decken. Und zusammengenommen etwa ein Viertel steckt in finanziellen Schwierigkeiten. Das heißt, 14,5% leben in wirtschaftlichen Verhältnissen mit sehr eingeschränkten Möglichkeiten und 10,1% bewegen sich finanziell im „Soll“.

*Allgemein* ist die Erwerbsquote der SchülerInnen, die gerade so zurechtkommen, niedriger als die derjenigen, die finanziell recht gut dastehen (69,7% zu 78,9%). Je schlechter jedoch die finanzielle Lage beurteilt wird, um so höher fällt auch die Erwerbsquote aus: 81,1% der SchülerInnen, die allein unter erheblichen finanziellen Einschränkungen zurechtkommen, sind erwerbstätig und 84,6% derjenigen, die sich verschulden müssen.

- *Schülerinnen verdienen weniger im Job und werden in geringerem Maße von den Eltern unterstützt* -

In der Einschätzung ihrer finanziellen Situation unterscheiden *Frauen und Männer* sich zwar kaum (s. u.), um so mehr jedoch in ihren realen Einkommensverhältnissen (vgl. Grafiken 90 bis 92). Besonders auffällig sind die geschlechtsabhängig unterschiedlich hohen Gesamtbudgets, die für die *Schülerinnen* in erster Linie auf der Differenz in den Jobeinkünften und den elterlichen Zuwendungen beruhen, für die *Schüler* – ausnahmslos Kollegiaten – aus der verschiedenen gewährten staatlichen Förderung resultieren.



Grafiken 90 - 92: Geschlechtsspezifische Einkommensverteilung in €

Unabhängig von der Schulzugehörigkeit gilt mal mehr, mal weniger stark, dass die *Schüler* im Schnitt *beim Jobben* mehr verdienen als die *Schülerinnen*. Die erwerbstätigen Gymnasialisten gehen monatlich mit 136,- € nach Hause, die Gymnasiastinnen mit 116,- €. Das Verdienstgefälle an der Gesamtschule ist wesentlich extremer: Das Jobeinkommen der Schüler beläuft sich dort auf 162,- €, das der Schülerinnen auf 98,- €. Und während die Kollegiaten Einkünfte in Höhe von 296,- € haben, beziehen die Kollegiatinnen lediglich 252,- € aus dem Jobben. Neben der höheren Erwerbsarbeitszeit pro Woche von Schülern (vgl. Kap. 3.5) wirkt hier die geschlechtsspezifische Jobverteilung inklusive der daran gekoppelten Lohnniveaus<sup>234</sup>.

<sup>234</sup> Unabhängig vom konkreten Job erhalten Frauen durchgängig niedrigere Löhne als Männer. Lediglich bei der Arbeit in der industriellen Fertigung ist die Entlohnung für beide Geschlechter fast identisch. Sonst bewegt sich die Lohndifferenz zwischen wenigen Cent (0,18 €), so wie bei Bewirtungs- und Küchentätigkeiten und auch den Jobs als Reinigungskraft, GärtnerIn o. a., und etwa 2,- € für Kurierdienste. Oft, aber nicht ausschließlich gilt, dass in *den* Jobfeldern die Unterschiede in der Bezahlung noch vergleichsweise minimal sind, die überwiegend bzw. mehrheitlich von Frauen besetzt sind, wie der Bereich der Gastronomie, der

Auch von den *Eltern* erhalten die *Schülerinnen* durchgängig weniger finanzielle Unterstützung als die *Schüler*. Noch relativ gering ist die Differenz zwischen Gymnasiastinnen (70,- €) und Gymnasiasten (74,- €). Deutlicher fällt sie bei Gesamtschülerinnen (59,- €) und Gesamtschülern (76,- €) aus. Beides zusammengenommen, niedrigere Jobeinkünfte und weniger elterliche Zuwendungen für die Frauen, jeweils höhere Beträge für die Männer, schlägt bei der Höhe des Gesamteinkommens zu Buche. So verfügen die Schüler von Gymnasium und Gesamtschule monatlich über je 209,- €, die Schülerinnen nur über 185,- € (Gym) bzw. 149,- € (Ges).

Am *Oberstufen-Kolleg* verhält es sich zwar gleichfalls so, dass die *Kollegiatinnen* in geringerem Umfang Geld von ihren Eltern bekommen (162,- €) als die *Kollegiaten* (176,- €), da sie aber mehr Geld vom Staat, sei es BAföG, Wohngeld, Kindergeld o. ä., beziehen, stehen sie mit Blick auf ihr gesamtes monatliches Budget nicht schlechter, sondern etwas besser dar (445,- € zu 424,- €). Was sie an Leistungen nach dem BAföG erhalten, überschreitet mit durchschnittlich 290,- € pro Monat verhältnismäßig deutlich den Betrag von 255,- €, der den *Kollegiaten* zugesprochen wird. Bei anderen Zahlungen staatlicherseits sind die Männer zwar auch weniger begünstigt, aber nicht in dem Maße wie bei der Ausbildungsförderung. Den Berechtigten unter ihnen werden im Monatsmittel 202,- € überwiesen, den Leistungsempfängerinnen unter den *Kollegiatinnen* 210,- €.

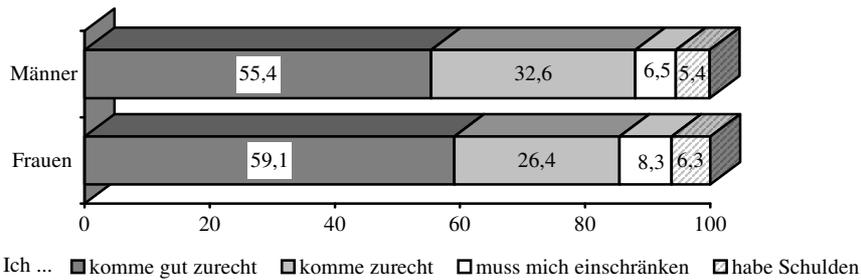
Da sowohl die Höhe der Jobeinkünfte, als auch die der elterlichen Zuwendungen sich positiv auf die Höhe des Gesamtbudgets auswirkt, kann man darauf schließen, dass die für beide Einkommensarten gegebene geschlechtsspezifische Differenz auch maßgeblich für die unterschiedliche finanzielle Ausstattung von Schülern und Schülerinnen ist. Am *Oberstufen-Kolleg* trifft man zwar auf das gleiche Einkommensgefälle hinsichtlich Job und Elternfinanzierung zwischen Männern und Frauen, dies scheint aber, zumindest allgemein gesehen, durch den Umfang an staatlichen Leistungen zugunsten der *Kollegiatinnen* kompensiert zu werden.

- *Schülerinnen von Gymnasium und Gesamtschule schätzen ihre finanzielle Lage positiver ein, Kollegiatinnen schlechter* -

Bei der Frage nach *geschlechtsspezifischen* Besonderheiten in der Beurteilung der individuellen finanziellen Lage, sind, die Daten aller SchülerInnen zusammengenommen, lediglich minimale Unterschiede zwischen Männern und Frauen auszumachen. Unwesentlich mehr *Schülerinnen* als *Schüler* (59,1% zu 55,4%) kommen mit den ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln gut zurecht. Entsprechend leicht größer ist die Zahl der *Schüler*, deren monatlicher Etat angesichts der zu tätigen Ausgaben gerade eben so ausreicht (32,6% zu 26,4%). Eine Notwendigkeit strengen wirtschaftlichen Haushaltens oder gar Verschuldens sehen beide Geschlechter gleichermaßen kaum (vgl. Grafik 93).

---

Nachhilfe, der Verkaufs- und Servicetätigkeiten oder auch noch der hauswirtschaftlichen, gärtnerischen und handwerklichen Arbeiten. In der Pflege und bei sozialen Diensten allerdings sind zwar mehr Schülerinnen als Schüler beschäftigt, dennoch verdienen Erstere im Schnitt 1,60 € pro Stunde weniger. In etwa ähnlich hoch ist die Lohndifferenz bei den Jobs, die vor allem von Männern gemacht werden: Tätigkeiten mit dem/am Computer und Lager-/Inventurarbeiten. Unabhängig davon zählt die Arbeit am PC neben der in der Fabrik nicht nur zu den Jobfeldern, die männlich dominiert sind, sondern auch zu denen, die die höchsten Durchschnittslöhne für sich verbuchen.



Grafik 93: Geschlechtsspezifische Einschätzung der finanziellen Situation in %

Die Zahlen von *Gymnasium und Gesamtschule* bestätigen den beschriebenen Zusammenhang zwischen der subjektiven Einschätzung der finanziellen Situation und dem Geschlecht der Befragten nicht nur, sondern bestärken ihn in seiner Tendenz. Und zwar insofern, als zum Teil deutlich mehr Schülerinnen angeben, gut zurecht zu kommen (Gym: 77,1% zu 72,5%; Ges: 72,7% zu 50%), und mehr Schüler gerade so haushalten können (Gym: 25,5% zu 19,3%; Ges: 37,5% zu 27,3%). Fälle von besonderer Ausgabenbeschränkung oder Verschuldung unter Schülerinnen wie Schülern existieren an beiden Schulen so gut wie gar nicht.

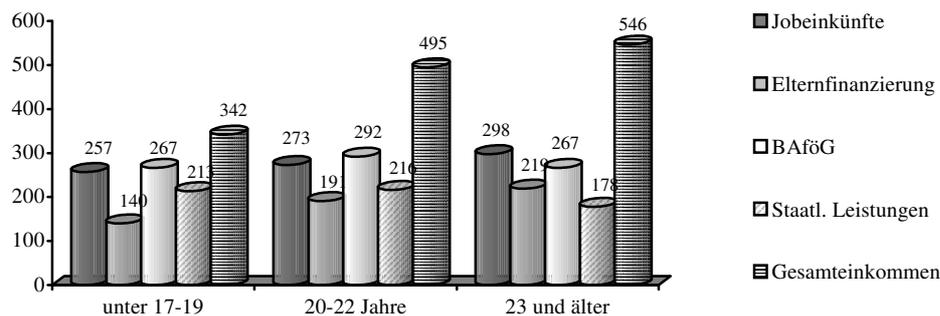
Anders hingegen fallen die Werte für das *Oberstufen-Kolleg* aus: Obgleich auch hier die Erwerbsquote der Frauen höher liegt als die der Männer (vgl. Kap. 3.2), stehen die Kollegiaten nach eigener Einschätzung finanziell besser da und haben weniger mit existenziellen Notlagen umzugehen als die Kollegiatinnen. Im Einzelnen bedeutet das, dass 48,6% der Männer und 44,9% der Frauen im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten, sich auch über die alltäglichen Ausgaben hinaus zusätzlich etwas leisten können. Selbst unter denen, die auf jeden Fall ihre Kosten decken können, ist der Männeranteil mit 34,9% größer als der der Frauen (30,4%). Hinzu kommt, dass mehr Kollegiatinnen erhebliche finanzielle Einschränkungen in Kauf nehmen müssen (14,5% zu 10,1%) oder sich verschulden (10,1% zu 6,4%).

*Grundsätzlich* unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler, wenn auch nur leicht, dahingehend in der Einschätzung der finanziellen Situation, dass die Schülerinnen ihre materielle Ausstattung als befriedigend(er) und die Schüler die ihrige als ausreichend einstufen. Während GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen diese Differenzen in der Tendenz bekräftigen, formulieren die SchülerInnen vom Oberstufen-Kolleg sie genau entgegengesetzt: Hier sind es die Kollegiaten, die nach eigenem Empfinden sowohl mehr über ein (zufrieden stellend) ausreichendes Monatsbudget verfügen, als auch weniger von finanziellen Einschränkungen bis hin zur Verschuldung geplagt sind als Kollegiatinnen.

- Je älter die KollegiatInnen, desto höher der Verdienst, die Elternfinanzierung, das Gesamtbudget -

Einer besonders ausgeprägten Abhängigkeit vom Alter der Befragten unterliegen nicht nur die subjektiven Einschätzungen der finanziellen Situation (s. u.), sondern auch die tatsächlichen Einkommensverhältnisse. Nur scheint, anders als zunächst zu vermuten ist, die Zufriedenheit mit der Einkommenssituation nicht mit der Höhe des realen Einkommens zu wachsen oder abzunehmen. Entscheidend ist der monatliche Saldo und ausschlaggebender Faktor ist die Höhe der Ausgaben. Denn, betrachtet man nur die in Grafik 94 visualisierte Einnahmenseite,

geben die *KollegiatInnen*<sup>235</sup> im Alter von bis zu 19 Jahren zwar mehrheitlich an, finanziell gut zurecht zu kommen, verfügen de facto aber über das niedrigste Gesamteinkommen (341,- €). Nicht zuletzt, weil sie monatlich weniger als alle anderen verdienen (257,- €) und weniger Geld von den Eltern bekommen (140,- €). Je älter die KollegiatInnen sind, um so seltener empfinden sie ihre finanziellen Mittel als ausreichend, um so mehr müssen sie sich einschränken oder verschulden, um so höher aber auch ihr Einkommen im Allgemeinen, ihre Jobeinkünfte und Unterstützung durch die Eltern im Speziellen. Schon die 20 bis 22-Jährigen haben mit einem Gesamtbudget von 495,- € monatlich etwa 150,- € mehr als die Jüngeren. Denjenigen, die älter als 23 Jahre sind, stehen sogar 546,- € zur Verfügung.



Grafik 94: Altersabhängige Einkommensverteilung am Oberstufen-Kolleg in €

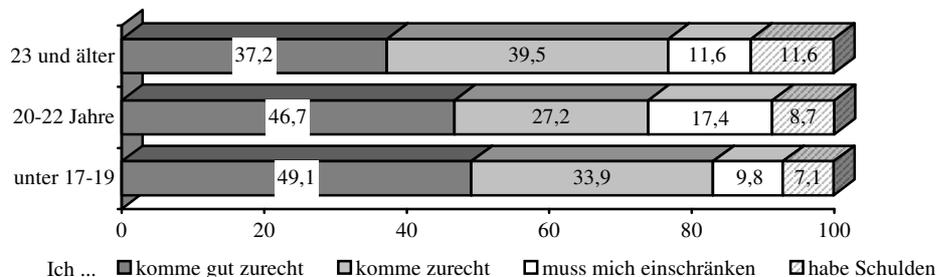
Die wesentlich höheren Gesamtbudgets bei den älteren KollegiatInnen beruhen auf besseren *Verdiensten*, die für die Altersgruppe der 20 bis 22-Jährigen bei 273,- € und für die der über 23-Jährigen bei 298,- € liegen. Diese Einkommensdifferenz rührt ihrerseits nicht etwa von längeren Arbeitszeiten her, sondern allenfalls von einer wechselseitigen Bedingtheit anderer Jobs und anderer, besserer Vergütung. Noch auffälliger ist, in welchem Ausmaße der *Umfang an elterlicher Bezuschussung* der SchülerInnen mit dem Alter zunimmt. Die 20 bis 22-Jährigen werden monatlich mit einem Betrag von durchschnittlich 191,- € kofinanziert und die ältesten SchülerInnen, welche 23 Jahre oder älter sind, mit 219,- €. Der Grund für die ausgeweitete finanzielle Unterstützung ist u. a. in der mit dem Alter zunehmend räumlichen Ablösung vom Elternhaus zu sehen. Das heißt, dass sich nicht das Maß der Unterstützung per se verändert, sondern lediglich immer mehr einen monetär direkt messbaren Ausdruck annimmt.

Für alle *staatlichen Zuwendungen* gilt diese lineare Gesetzmäßigkeit zum Zusammenhang von Alter und Einkommenshöhe jedoch nicht. Bei den *BAföG*-bezogenen Leistungen spielt das Alter der SchülerInnen kaum eine Rolle. Die erste wie die dritte Altersgruppe erhalten im Schnitt Bezüge von monatlich 267,- €, die zweite 292,- €. Staatliche Leistungen anderer Natur wie etwa Unterhaltsbeihilfen oder Wohngeld fallen vom Umfang her am niedrigsten für die über 23-Jährigen aus (178,- €) und in etwa gleichermaßen hoch für die übrigen SchülerInnen unter bzw. über 19 Jahren (213,- € bzw. 216,- €).

<sup>235</sup> An dieser Stelle werden die Zahlen vom Oberstufen-Kolleg als stellvertretend für alle SchülerInnen behandelt, da zum einen die Auswertungsergebnisse in den Vergleichsgruppen der unter 17 bis 19-Jährigen vom Gymnasium und von der Gesamtschule ähnlich sind, und zum anderen, weil nur am Oberstufen-Kolleg aufgrund der Altersheterogenität ein Vergleich *zwischen* den einzelnen Altersgruppen möglich ist.

- *Materielle Zufriedenheit schwindet mit dem Alter zusehends* -

Markanter gestalten sich die Unterschiede mit Blick auf das Alter *aller* befragten SchülerInnen. So geht mit zunehmendem Alter die Zahl derer, die ihre Einkommensverhältnisse als gut einstufen, rapide zurück. Von den jüngeren SchülerInnen kommen 62,7% so gut zurecht, dass sie sich hin und wieder Extrawünsche erfüllen können. Von den 20 bis 22-Jährigen trifft dies auf 50,5% zu und in der Altersgruppe über 23 Jahre sind es vergleichsweise nur 37,2%. Eher noch, nämlich zu 39,5% empfinden Letztere ihr monatliches Auskommen als hinreichend. Als in diesem Sinne ausreichend finanziell versorgt, betrachten sich dagegen nur 28% bzw. 26% der SchülerInnen bis zum Alter von 19 Jahren bzw. 22 Jahren. Wirklich schlecht stehen subjektiv nur diejenigen dar, die 20 Jahre und älter sind. Während von den Jüngeren, addiert man die Zahlen für die beiden materiell schlechter gestellten Gruppen, 9% ihre Ausgaben sehr stark kontrollieren bzw. sich darüber gar verschulden müssen, sind es in beiden höheren Altersgruppen etwa 23%. Dieses altersabhängig recht starke Gefälle ist der fast rein homogenen Altersstruktur an Gymnasium und Gesamtschule (vgl. Kap. 2) geschuldet und relativiert sich, wenn man allein die Werte für das *Oberstufen-Kolleg* betrachtet.



Grafik 95: Altersabhängige Einschätzung der finanziellen Situation durch die KollegiatInnen in %

Dass sich an der *allgemeinen* Tendenz schwindender materieller Zufriedenheit mit zunehmendem Alter auch im Fall der *KollegiatInnen* wenig ändert, zeigt sich folgendermaßen: 49,1% der KollegiatInnen, die nicht älter als 19 Jahre sind, und nur ein geringfügig kleinerer Teil der nächst Älteren, nämlich 46,7%, *kommen gut zurecht*. Von den KollegiatInnen im Alter von 23 und mehr Jahren trifft dies auf 37,2% zu.

Im Falle der SchülerInnen, deren *monatliches Budget ausreicht*, aber keine großen Sprünge erlaubt, verhält es sich so, dass die Kluft zwischen den ersten beiden Altersgruppen bei den KollegiatInnen deutlicher ausfällt: 33,9% der bis 19-Jährigen und 27,2% der 20 bis 22-Jährigen kommen gerade so zurecht. Über ein solch hinreichendes Einkommen verfügen jedoch zumeist die SchülerInnen, die 23 Jahre und älter sind (39,5%).

Ein insgesamt relativ kleiner Teil von KollegiatInnen wirtschaftet persönlich *am Rande der finanziellen Möglichkeiten*. Das gilt am wenigsten für die unter 19-Jährigen (9,8%), am ehesten für die 20 bis 22-Jährigen (17,4%). Aus der Gruppe der ältesten KollegiatInnen sind es 11,6%, die sich finanziell erheblich einschränken müssen.

Mit dem Alter steigt die Tendenz, wie die Zahlen zeigen, sich zu *verschulden*. Nur 7,1% der Jüngsten und 8,7% der 20 bis 22-Jährigen, aber 11,6% der Ältesten sehen sich gezwungen, Schulden aufzunehmen.

Auf einen Nenner gebracht lässt sich die altersstrukturelle Verteilung zu der Formel zusammenfassen, je älter die SchülerInnen, desto negativer wird die eigene finanzielle Lage beurteilt. Ebenso gilt der Umkehrschluss: Je jünger die SchülerInnen, um so verbreiteter die Zufriedenheit mit der individuellen Einkommenssituation. Den Zahlen nach zu urteilen, bedingen sich die altersabhängig gegenläufigen Tendenzen von finanzieller Zufriedenheit und realer Einkommenssituation weniger untereinander, vielmehr scheinen sie aus unterschiedlichen Bedarfen zu resultieren. Das heißt, die Diskrepanz von steigendem Einkommen und abnehmender finanzieller Zufriedenheit, verweist auf ein anderes Ausgabenverhalten, aber auch ein anderes konsumptives Anspruchsniveau (vgl. Kap. 5.1). Besondere Indizien lassen sich für diesen Kontext aus dem Zusammenspiel von Wohn- und Einkommenssituation herleiten, zumal die Wohnform wie eben auch das Alter der Befragten von großem Einfluss darauf ist, wie die finanzielle Lage subjektiv empfunden wird. Dahinter stehen aber auch unterschiedliche bzw. unterschiedlich hohe Kosten, die die SchülerInnen Monat für Monat zu decken haben (s. Kap. 5.3).

*- Einfluss der Wohnsituation auf die Zusammensetzung des Gesamtbudgets -*

*„Ich bekomme kein BAföG. Zur Zeit arbeite ich auch nicht. Meine Eltern zahlen mir die Miete für das Wohnheimzimmer und zusätzlich das Kindergeld. Und zusätzlich manchmal 50,- DM von meiner Oma. Abgesehen von der Miete habe ich ca. 250,- DM von meinen Eltern. Die Miete beläuft sich auf 230,- DM. Es ist nicht viel, aber es reicht. Ich füttere mich schon manchmal so durch und habe schon das Gefühl, dass ich auf Kosten von anderen lebe. Ich brauche nicht so sehr viel.“* (Nina, 6)

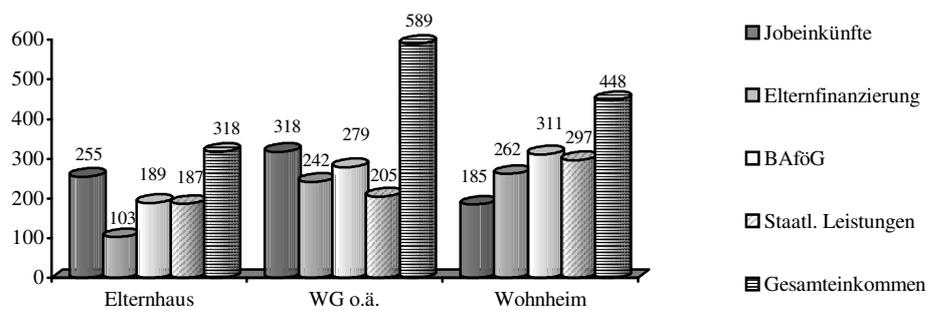
KollegiatInnen<sup>236</sup>, die wie Nina im *Wohnheim* leben, schätzen ihre ökonomische Situation überwiegend als eher kritisch ein und dies aus gutem Grunde: Gerade die mit Abstand niedrigsten Jobeinkünfte (185,- €) erweisen sich als der Faktor, der bei den Wohnheim-BewohnerInnen in besonderem Maße zur Höhe des Gesamtbudgets beiträgt ( $r = ,393$ ) und damit auch in puncto finanzieller Zufriedenheit mehr zu Buche schlägt als die übrigen Einzelposten. Nur so ist auch zu erklären, weshalb die Wohnheim-BewohnerInnen trotz der ansonsten höchsten Bezüge, sei es von den Eltern (262,- €), sei es vom Staat nach dem BAföG (311,- €) oder sei es z.B. in Form von Wohngeld, ein nur mittelmäßiges Gesamteinkommen von monatlich 448,- € haben (vgl. Grafik 96). Ausdruck findet dies zudem darin, dass überproportional viele von ihnen eher schlecht als recht mit ihrem Budget auskommen, ihren Konsummöglichkeiten und –notwendigkeiten sehr enge Grenzen gesteckt sind und/oder sie zum Teil ihren täglichen Bedarf allein über die Aufnahme von Schulden finanzieren können.

Umgekehrt, aus der Perspektive der KollegiatInnen, die in einer *Wohngemeinschaft* leben, wirkt sich das vergleichsweise hohe Jobeinkommen von durchschnittlich 318,- € entsprechend positiv auf das monatliche Gesamteinkommen aus. Bedeutend für die Zusammensetzung und die endgültige Höhe des Gesamtbudgets sind bei ihnen auch die finanziellen Zuwendungen seitens der Eltern, die in diesem Fall nur unmerklich unter denen der Wohnheim-BewohnerInnen liegen (242,- € statt 262,- €). Weniger entscheidend sind die Leistungen gemäß dem BAföG (279,- €), an Kinder-, Wohngeld o. ä. (205,- €). Das vergleichsweise höchst-

---

<sup>236</sup> Wie schon mit Blick auf die Altersstruktur ist die SchülerInnenschaft von Gymnasium und Gesamtschule auch bezüglich der Bandbreite an Wohnformen weitestgehend homogen und geht daher in der folgenden Be-

te monatliche Gesamteinkommen von 589,- € ermöglicht einerseits vielleicht mehr Unabhängigkeit und Individualität mit Blick auf den persönlichen Wohn- und Lebensstandard, als dies im Rahmen anderer Wohnsituationen machbar wäre. Eben diese Wohnform bedeutet aber andererseits auch ein Mehr an Kosten, nicht zuletzt eben für Miete. Diese Zweiseitigkeit, so lässt sich vermuten, artikulieren die SchülerInnen, wenn sie ihre finanzielle Lage nicht mal zur Hälfte als gut, zu knapp einem Drittel als ausreichend und zu einem Viertel als schlecht einschätzen (s. u.).



Grafik 96: Wohnformabhängige Einkommensverteilung am Oberstufen-Kolleg in €

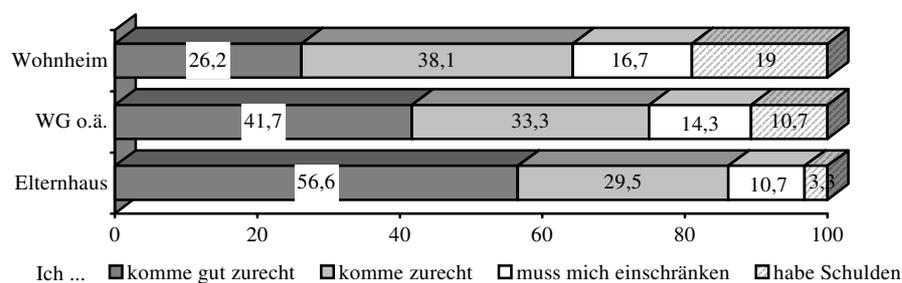
Wer dagegen *mit seinen Eltern in einem Hause wohnt*, stuft die persönliche wirtschaftliche Lage meist als gut ein (s. u.). Obgleich diese SchülerInnen einerseits über das ‚schmalste‘ Gesamteinkommen (318,- €) verfügen, bedingt auch durch eine verhältnismäßig geringe materielle Unterstützung von Elternseite (103,- €), benötigen sie andererseits weniger bzw. kaum bis gar kein Geld für Unterkunft und Lebensunterhalt, da die Eltern im Wesentlichen für Kosten dieser Art aufkommen. Die ebenfalls niedriger ausfallenden BAföG-Zahlungen (189,- €) und anderen staatlichen Leistungen (187,- €) sind losgelöst von der Höhe des monatlichen Gesamtbudgets zu sehen. Von dieser spezifischen Einnahmen-Ausgaben-Konstellation abgesehen, verdienen diejenigen, die im Elternhause leben, relativ gut beim Jobben, woraus sich wahrscheinlich auch ihre positive Einschätzung der individuellen Finanzlage schöpft. So beläuft sich ihre monatliche Vergütung auf durchschnittlich 255,- € und liegt damit zwar unter den Lohnbezügen der WG-BewohnerInnen, jedoch über denen der im Wohnheim lebenden KollegiatInnen.

An diesen Zahlen wird somit zweierlei deutlich: Erstens ist für das Gefühl, sich in finanzieller Sicherheit bewegen zu können, kaum die absolute Höhe des Gesamtbudgets ausschlaggebend, eher schon die Summe, die die SchülerInnen aus dem Job bzw. von ihren Eltern erhalten. Und zweitens scheint wesentlich maßgeblicher die der Einnahmenseite gegenüberstehende Kostenseite zu sein, über welche sich teilweise grundlegend verschiedene Lebensumstände und -stile manifestieren.

- Die Wohnsituation bestimmt maßgeblich die finanzielle Zufriedenheit -

„Mit dem Bezug zum Geld ist das so eine Sache. Das liegt vielleicht daran, das ich noch nicht für meine eigenen Nahrungsmittel und die Miete zuständig bin. Wenn ich Geld habe, dann gebe ich es aus, wie ich gerade Lust dazu habe.“ (Frauke, 6)

Nicht allein der Zusammenhang von der subjektiv empfundenen materiellen Zufriedenheit zum Alter und schulischem Jahrgang ist evident, ebenfalls eng daran gekoppelt ist die *Wohnsituation* der SchülerInnen. Diese ist offenkundig von entscheidender Bedeutung dafür, wie sie ihre finanzielle Lage empfinden. Legt man die Aussagen *aller* Befragten zugrunde, sind diejenigen, die im Elternhaus wohnen zwar deutlich überrepräsentiert, aber der Grundtenor fällt damit nur klarer, nicht etwa anders aus: Danach sind SchülerInnen wie Frauke (weitgehend) frei von Lebenshaltungskosten wie Miete, Nahrung u. ä., materiell also entsprechend privilegiert und daher aus gutem Grunde wesentlich zufriedener mit ihrer finanziellen Situation als jene, die in einer Wohngemeinschaft oder in einem Wohnheim leben<sup>237</sup>.



Grafik 97: Einschätzung der finanziellen Situation nach Wohnformen am OS in %

Dem Eindruck nach, wie ihn Grafik 97 vermittelt, relativieren auch die Zahlen für das *Oberstufen-Kolleg* diesen Gesamteindruck von der wohnformbestimmten Kluft zwischen den einen und den anderen SchülerInnen nicht, vielmehr verstärken sie ihn. Wenngleich auch die KollegiatInnen, die *bei den Eltern wohnen*, ihre ökonomische Gesamtlage etwas verhaltener positiv beurteilen, so scheinen sie vergleichsweise jedoch finanziell immer noch wesentlich besser ausgestattet zu sein als die übrigen. Mehr als die Hälfte von ihnen (56,6%) verbucht für sich ein gutes Auskommen und 29,5% verfügen über ein Budget, das für ihre Belange zumindest ausreichend ist. In Relation zu den Aussagen aller SchülerInnen sind unter den im Elternhause wohnenden KollegiatInnen allerdings diejenigen deutlich stärker vertreten, die nur unter erheblichen wirtschaftlichen Einschränkungen zurecht kommen (10,7%). Mit Schulden leben 3,3%, prozentual gesehen, unwesentlich mehr, absolut nur halb so viele (N = 4).

Unter den KollegiatInnen, die *in einer WG leben*, ist der Anteil derer, die mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln gut wirtschaften können, mit 41,7% schon kleiner. Größer fällt dagegen die Zahl derjenigen aus, die ihren Finanzrahmen schon mit ‚alltäglichen‘ Ausgaben voll ausschöpfen (33,3%). Ebenfalls mehrere müssen ihre Ausgaben einschränken (14,3%) oder sich verschulden (10,7%).

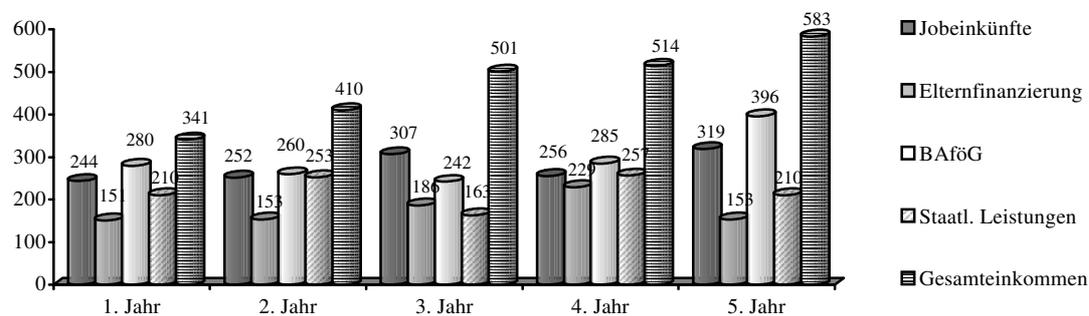
<sup>237</sup> Knapp zwei Drittel derjenigen, die bei den Eltern wohnen, haben monatlich soviel Geld, dass sie ihren besonderen Konsumbedürfnissen nachgehen können. Von den im Elternhause lebenden SchülerInnen kennen 27,5% die Situation, sich nicht alles leisten zu können, was sie wollen. Die wenigsten aber haben mit finanziellen Engpässen in dem Sinne zu tun, dass sie ihre Ausgaben erheblich reduzieren (4,9%) oder sich verschulden müssten (2,6%, N = 8).

Alles in allem besonders negativ beurteilen auch hier die *Wohnheim-BewohnerInnen* ihre finanzielle Ausstattung. Nur 26,2% verfügen über ein monatliches Budget, das Spielraum für zusätzliche Ausgaben bietet. 38,1% haben gerade mal ausreichend Geld für die elementaren Kosten des Lebensunterhalts. 16,7% leben unter existentieller Beschneidung ihrer Ausgaben (16,7%) bzw. mit Schulden (19%).

Zu einem Großteil scheint also der Grad der Zufriedenheit mit der finanziellen Lage davon abhängig zu sein, ob die SchülerInnen tendenziell frei von Miet- und zentralen Lebensunterhaltungskosten sind, wie eben jene, die im Elternhaus leben, oder, ob sie für all diese Ausgaben im Wesentlichen selbst aufkommen müssen. Was bislang als ursächlich für dieses eklatante Bewertungsgefälle in Abhängigkeit der Wohnformen hingestellt wurde, soll in Kapitel 5.3 zur Ausgabenstruktur statistisch überprüft werden.

- Je höher der schulische Jahrgang am Oberstufen-Kolleg, desto höher auch das Gesamtbudget -

Was die SchülerInnen von Gesamtschule und Gymnasium mit den *KollegiatInnen* teilen, ist das relativ lose Zusammenspiel von finanzieller Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit und schulischem Jahrgang. Was ihnen ebenfalls gemein ist, sind die *tendenziell* von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr anwachsenden Jobeinkünfte, die vermehrten Zuwendungen von Elternseite und nicht zuletzt die erhöhte Summe aller Einzelbudgets (vgl. Grafik 98).



Grafik 98: Einkommensverteilung in Abhängigkeit vom OS-Ausbildungsjahr in €

Bei stetig steigender Erwerbsquote von 50% im ersten Jahr auf 100% im fünften Jahr und einer durchschnittlich zwischen 14 und 16 Stunden schwankenden Wochenarbeitszeit (mit Ausnahme von rund 17,5 Stunden im vierten Jahr; vgl. Kap. 3.2 und 3.5) gehen die monatlichen *Verdienste aus dem Jobben* von Jahrgang zu Jahrgang in die Höhe. Die KollegiatInnen des ersten Ausbildungsjahres werden im Mittel mit 244,- € monatlich vergütet, die des zweiten mit 252,- €, die des dritten mit 307,- € und die des fünften schließlich mit 319,- €. Allein im vierten Jahr wird dieser Trend insofern unterbrochen, als die KollegiatInnen dieses Jahrgangs trotz der höchsten wöchentlichen Arbeitszeit durchschnittlich ‚nur‘ 256,- € pro Monat verdienen.

Kontinuierlich mehr *Geld von den Eltern* erhalten die KollegiatInnen bis einschließlich zum vierten Jahr. Zu Beginn der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg, das heißt in den ersten beiden Jahren, beträgt die monatliche Unterstützung von Elternseite etwa 153,- €. Die SchülerInnen,

die im dritten Ausbildungsjahr stehen, bekommen im Schnitt 186,- €, für die im vierten beläuft sich die Unterstützung auf 229,- € und sinkt für die im fünften Jahr wieder auf das Ausgangsniveau.

Parallel zu dem tendenziellen Aufwärtstrend dieser beiden Einkommensquellen entwickelt sich auch das *Gesamteinkommen* durchgehend positiv. Im Vergleich zu den KollegiatInnen des ersten Jahres, die ein monatliches Budget von 341,- € haben, können diejenigen, die sich im fünften Jahr am OS befinden, über 583,- €, also über etwa 240,- € mehr disponieren. Im Einzelnen betrachtet, verläuft die Einkommensentwicklung allerdings weniger sprunghaft, denn schrittweise: So steht den KollegiatInnen des zweiten Jahres pro Monat eine Summe von 410,- € zur Verfügung. Die SchülerInnen im dritten Ausbildungsjahr erreichen mit 501,- € bereits die 500,- €-Grenze, die des vierten überschreiten sie mit monatlichen 514,- € etwas deutlicher.

Untermauert wird das Zusammenwirken von Jobeinkünften und Elternfinanzierung mit Blick auf den Anstieg des Gesamtbudgets nicht allein durch das Anwachsen dieser Budgets im Einzelnen, sondern auch *indirekt* durch die eher diskontinuierliche Entwicklung, die die staatlichen Zahlungen nehmen. Egal, ob es die Zuwendungen nach dem BAföG sind oder, ob es sich um staatliche Leistungen anderer Natur handelt wie Kindergeld, Wohngeld, Waisenrente etc., sie schwanken derart, dass sie kaum durchgängig positiv auf die Höhe des gesamten Einkommens wirken können.

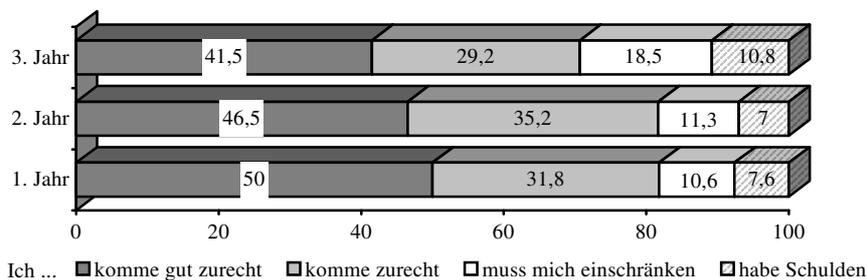
Wie schon im Fall der altersabhängigen Einkommensverteilung erfährt das monatliche Gesamtbudget, maßgeblich aufgrund von Jobeinkünften und elterlicher Unterstützungsleistungen gerade in den ersten drei Jahren, von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr einen kontinuierlichen Zuwachs. Parallel dazu steigen ebenso die Ausgaben, zumal mit dem Alter wie mit dem schulischen Jahrgang die Zahl der KollegiatInnen größer wird, die eine Unterkunft außerhalb des Elternhauses suchen und insofern für Miete und Lebensunterhalt in verstärktem Maße selbst aufkommen müssen.

*- Im Verlauf des schulischen Werdegangs am Oberstufen-Kolleg verschlechtert sich die Sicht auf die finanzielle Situation -*

*„Die ersten drei Jahre war's eigentlich ganz leicht jetzt, weil ich habe immer die Fahrkarte bezahlt bekommen, ich hab BAföG 205, Unterhaltsbeihilfe 275 Mark bekommen. Und jetzt im dritten, also im vierten Jahr ist es sehr extrem. Also ich krieg nichts vom Zug, keine Bahn, gar nichts, auch kein BAföG, weil ich's nicht beantragt habe. [...] Also es gibt nirgendwo anders Quellen, wo ich Geld herkriegern könnte. Und da dachte ich mir erst, okay, mit den 400 Mark kommst du zwar aus, aber es fehlt wirklich von vorne bis hinten so.“*  
(Nesreen, 5)

Das altersabhängige Auseinanderdriften der Bewertungen, wonach die Jüngeren sich überwiegend als materiell gut ausgestattet und die Älteren sich vergleichsweise häufiger als ökonomisch an der Grenze lebend, betrachten, findet laut Aussagen der KollegiatInnen seine teilweise Entsprechung in einer Differenzierung nach Jahrgängen<sup>238</sup>. So beurteilt Nesreen ihr monatliches Budget in exemplarischer Manier dahingehend, dass es in den ersten Jahren ihrer

Ausbildung am Oberstufen-Kolleg auf jeden Fall mehr als ausreichend war, nun aber im vierten Jahr stark beschnitten ist – nicht zuletzt aufgrund neuer Ausgaben und fehlender Einnahmen.



Grafik 99: Einschätzung der finanziellen Situation nach Jahrgängen am OS in %

Analog zu der mit dem Alter abnehmenden Zufriedenheit mit der finanziellen Situation, ist also auch die Zahl der KollegiatInnen, die nach eigenen Angaben *gut zurecht kommen*, von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr rückläufig. Die Hälfte der SchülerInnen, die am Anfang ihrer Bildungslaufbahn am Oberstufen-Kolleg stehen, verfügt monatlich über so viel Geld, dass auch immer noch etwas für besondere Konsumbedürfnisse übrig bleibt. Von den KollegiatInnen des zweiten Jahres schließen sich 46,5% dieser Beschreibung der persönlichen Finanzlage an und 41,5% aus dem dritten. Nicht grafisch abgebildet, dennoch aber erwähnenswert, ist die Tatsache, dass die ökonomische Zufriedenheit prozentual gesehen am größten unter den KollegiatInnen des vierten Ausbildungsjahres ist (58,1%, N = 18), am geringsten unter denen des fünften (25%, N = 3).

Keine eindeutige Tendenz lässt sich für die Gruppe derjenigen, die im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten *gerade so zurecht kommen*, erkennen. Für das erste und dritte Ausbildungsjahr liegen die Werte um die 30% und für das zweite bei 35%. Nimmt man die Angaben der KollegiatInnen des vierten und des fünften Jahres hinzu, geben 22,8% (N = 7) der Ersteren und 50% (N = 6) der Letzteren an, ein allenfalls kostendeckendes Budget zur Verfügung zu haben.

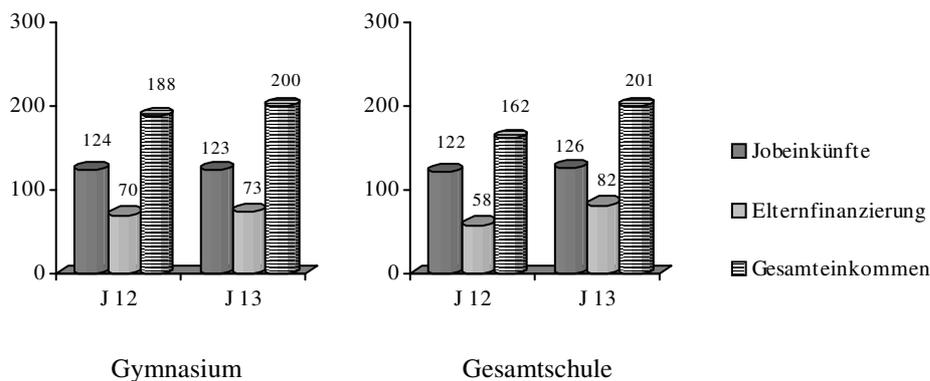
Ihre *Ausgaben einschränken* müssen vor allem diejenigen, die sich im dritten Ausbildungsjahr befinden (18,5%) und vergleichsweise wenige KollegiatInnen aus dem ersten (10,6%) bzw. dem zweiten (11,3%). Die für das vierte und fünfte Jahr berechneten prozentualen Anteile bewegen sich in etwa in dieser Marge (9,7% bzw. 16,7%), wobei N nicht größer als 3 ist.

Dass es gerade die KollegiatInnen des dritten Ausbildungsjahres sind, die ihre finanzielle Situation im Gesamtschnitt eher schlechter einschätzen, wird im Eindruck dadurch bekräftigt, dass unter ihnen die meisten *Verschuldeten* zu zählen sind (10,8%, N = 7). Aus den übrigen Jahrgängen betrifft dies nie mehr als fünf Personen.

<sup>238</sup> Grafik 99 beschränkt sich auf die Darstellung der Werte bis einschließlich zum dritten Ausbildungsjahr, da erstens ab dem vierten Jahr die Datendecke zu dünn wird und, weil zweitens dieser Ausbildungs-Zeitraum am ehesten das Pendant zu dem der Jahrgangsstufen 12 und 13 bildet.

- Trotz vergleichbarer Jobeinkünfte in der J 12 verfügen SchülerInnen der J 13 über mehr Geld -

Ein derartiger Zusammenhang zwischen der subjektiven Einschätzung der finanziellen Situation wie auch deren materialer Grundlage zum *schulischen Jahrgang* der befragten SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule ist hier nur bedingt gegeben. Anhand der Grafik 100 zur Zusammensetzung des monatlichen Budgets der *GymnasiastInnen* wird klar ersichtlich, dass es weder für die Höhe der Jobeinkünfte<sup>239</sup>, noch für den Umfang elterlicher Zuschüssen von Bedeutung ist, welcher Jahrgangsstufe die SchülerInnen angehören. Entsprechend ähnlich hoch ist das jeweilige monatliche Gesamteinkommen und bewegt sich zwischen 188,- € bei den SchülerInnen der J 12 und 200,- € bei denen der J 13.



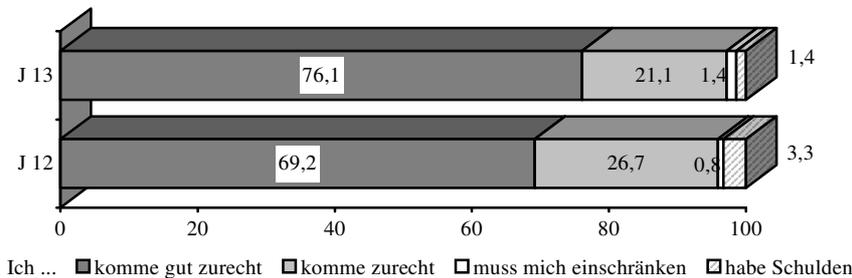
Grafik 100 und 101: Jahrgangsstufenspezifische Einkommensverteilung an Gym und Ges in €

Jedoch kündigt sich in diesem Fall eine Tendenz an, die bei den *GesamtschülerInnen* wesentlich stärker ausgeprägt ist und auch für die KollegiatInnen (s. o.) Gültigkeit besitzt: Je höher der schulische Jahrgang, desto höher auch das monatliche Gesamtbudget (vgl. Grafik 101). Die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 an der Gesamtschule verfügen mit 201,- € pro Monat über ein bedeutend höheres Budget als die SchülerInnen der J 12 (162,- €). Dies beruht zum großen Teil darauf, dass diese in größerem Umfang finanzielle Zuwendungen von den Eltern (82,- € zu 58,- €) erhalten. Was den Monatsverdienst aus dem Job anbelangt, sind die jahrgangsstufenspezifischen Unterschiede geringfügig.

Um den Unterschied in den monatlichen Gesamteinkünften zu erklären, kann man allenfalls auf die höheren elterlichen Zahlungen verweisen, obgleich diese statistisch in keinem signifikanten Zusammenhang zur Höhe des Gesamteinkommens stehen (s. o.). Die Jobeinkünfte bieten sich hingegen kaum als Erklärungsvariable an, da die SchülerInnen der J 13 im Endeffekt nicht mehr Geld beim Jobben verdienen als die der J 12.

Trotz der jahrgangsstufenspezifischen Differenz hinsichtlich des finanziellen Gesamtvolumens pro Monat, beurteilen die SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule ihre monetäre Grundausstattung, wie Grafik 102 zeigt, nur mäßig unterschiedlich. Während die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13, GymnasiastInnen wie GesamtschülerInnen, zu 76,1% gut und

zu 21,1% gerade eben mit ihrem monatlichen Budget auskommen, sind es von denen der J 12 vergleichsweise weniger (69,2%), die finanziell gut zurecht kommen und entsprechend mehr (26,7%), die mehr schlecht als recht haushalten können. In mehr oder minder großen finanziellen Engpässen befinden sich dagegen sowohl die Einen, als auch die Anderen kaum.



Grafik 102: Jahrgangsstufenabhängige Einschätzung der finanziellen Situation an Gym / Ges in %

Zusammengenommen sind hier zwar jahrgangsstufeneigene Besonderheiten zu erkennen, die aber, anders als die Werte für das Oberstufen-Kolleg, nicht den Trend einer abnehmenden Zufriedenheit mit der eigenen monetären Ausstattung in den höheren Alters- bzw. Jahrgangsklassen widerspiegeln<sup>240</sup>.

*- Eltern beziehen mehr staatliche Leistungen, verdienen aber weniger beim Jobben -*

Bemerkbar, im Sinne einer höchst unterschiedlichen Bemessung, machen sich die Zuwendungen staatlicherseits für die SchülerInnen, die ein Kind haben. Vier von den sieben KollegiatInnen mit Kind erhalten Leistungen nach dem BAföG in Höhe von durchschnittlich 361,- € monatlich. Und insgesamt sechs dieser Personen beziehen zudem im Schnitt 343,- € an Kindergeld, Wohngeld oder anderen staatlichen Zuschüssen. Bei den KollegiatInnen ohne Kind übersteigt der durchschnittlich gezahlte BAföG-Satz nicht den Betrag von 272,- €, die übrigen Zahlungen liegen bei 192,- €.

Relativ unbeeinflusst davon bleibt die Summe, die die SchülerInnen pro Monat von den Eltern erhalten. Niedriger fallen für die Mütter oder Väter unter den KollegiatInnen einzig und allein die Jobeinkünfte aus. Während die Kinderlosen einen monatlichen Durchschnittsverdienst von 274,- € haben, liegt der der Eltern mit 207,- € deutlich darunter. Somit beruht die Differenz von 270,- € im Gesamteinkommen (mit Kind: 697,- €, ohne Kind: 428,- €) im Wesentlichen auf den höheren staatlichen Zuwendungen für die KollegiatInnen mit Kind, nicht wie in den anderen Fällen auf der Höhe des Jobeinkommens.

<sup>239</sup> Der Monatslohn beträgt sowohl für die Einen, als auch für die Anderen etwa 240 €, weil zwar bei den SchülerInnen der J 13 die Erwerbsquote prozentual höher ausfällt und sie zudem in den besser bezahlten Jobs tätig sind, ihre durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit aber niedriger ist.

<sup>240</sup> Während für das Oberstufen-Kolleg bei der jahrgangsstufenabhängigen Darstellung dessen, wie die KollegiatInnen ihre finanzielle Lage einschätzen, verschiedene Altersklassen mit abgebildet bzw. repräsentiert werden, spielt sich die nach Jahrgangsstufen differenzierte Betrachtung innerhalb einer Altersgruppe, der der unter 17 bis 19-Jährigen, ab. In anderen Worten, dem Alter kann hier kaum eine erklärende Funktion für Unterschiede im Antwortverhalten der SchülerInnen der J 12 bzw. J 13 zugewiesen werden.

- *Wer ein Kind hat, kann sich anderen Luxus in der Regel nicht leisten* -

Dass sich der Familienstand, speziell die Frage von *Elternschaft oder Kinderlosigkeit*, noch deutlicher in den Angaben zur subjektiven Beurteilung der finanziellen Situation niederschlägt, zeigen die folgenden Zahlen, die absolut gesehen weder repräsentativ noch vergleichstauglich sind, dennoch nichts an Eindrücklichkeit entbehren. Lediglich eine Person der sieben KollegiatInnen mit Kind – aber fast jedeR Zweite der Kinderlosen – ist finanziell so gut ausgestattet, dass auch noch Geld für besondere Wünsche übrig bleibt. Fünf anderen stehen gerade mal ausreichend Mittel zur Deckung des alltäglichen Bedarfs zur Verfügung (= 71,4%)<sup>241</sup>, was wiederum auf vergleichsweise nur 31,1% der KollegiatInnen ohne Kind zutrifft. Prozentual annähernd unterschiedslos hoch ist die Zahl derer, die ihre Ausgaben sehr einschränken müssen (mit Kind: 14,3% / N = 1, ohne Kind: 12,9%). Verschuldete Eltern gibt es dagegen nicht.

Als Erklärung nahe liegend sind in diesem Zusammenhang zum einen die höheren Kosten, die dadurch, dass mindestens eine weitere Person mitversorgt werden muss, entstehen, zum anderen die zeitlich eingeschränkteren Verdienstmöglichkeiten, die allgemein für die Höhe der Einkünfte aus dem Jobben ausschlaggebend sind ( $r = ,742$ ).

- *KollegiatInnen mit Berufsausbildung werden finanziell stärker von den Eltern unterstützt* -

„Gerade weil man jetzt als Jugendlicher wieder vor dem Anfang steht, bräuchte man für den Neustart doch ein bisschen Unterstützung von den Eltern. Meine Eltern sind vermutlich der Meinung, dass sie mir nicht so viel geben, damit ich lerne, mit dem wenigen richtig umzugehen und selbständig das Leben aufzubauen. [...] Sie müssten mich schon unterstützen. Allerdings habe ich mich noch nicht mit ihnen auseinandergesetzt. Wenn ich Geld gebraucht habe, dann bin ich schon einmal auf sie zugegangen und habe gefragt.“  
(Anton, 10)

In den meisten Fällen werden die KollegiatInnen, die vor ihrer schulischen Ausbildung am Oberstufen-Kolleg eine *berufsqualifizierende Ausbildung* durchlaufen haben, stärker von ihren Eltern finanziell unterstützt (242,- €) als die anderen (162,- €). Das ist bedingt auf *allgemein* mit dem Alter steigende elterliche Zuwendungen zurückzuführen. Anders als bei Anton scheint das, was die Eltern zum monatlichen Haushalt ihrer Kinder beisteuern, somit eher für ein höheres Gesamtbudget sorgen (496,- € statt 428,- €). Für diesen Zusammenhang von Elternfinanzierung und Gesamteinkommen spricht auch, dass die beruflich (vor-)qualifizierten KollegiatInnen in geringerem Maße staatliche Zuwendungen erhalten, sei es in Gestalt von BAföG-Zahlungen (251,- € zu 281,- €), sei es in Form von Wohngeld o. ä. (190,- € zu 211,- €). Von gleichfalls untergeordneter Bedeutung sind hier die Einkünfte aus dem Job, zumal diese nicht viel höher ausfallen als die der MitkollegiatInnen (288,- € zu 269,- €).

- *Subjektiv bessere ökonomische Ausstattung bei KollegiatInnen mit Berufsausbildung* -

„Dadurch, dass ich gearbeitet habe, bin ich finanziell abgesichert, bin nicht auf Arbeit angewiesen.“  
(Fragebogen Nr. 102, Oberstufen-Kolleg)

Wie diese Kollegiatin, die eine Ausbildung zur Hotelfachfrau und zwei Jahre Berufstätigkeit als Angestellte hinter sich hat, bekunden auch die anderen KollegiatInnen mit einer *Berufsausbildung* in größerem Maße eine Zufriedenheit mit ihrer ökonomischen Lage als dieje-

nigen, die vor ihrer Laufbahn am Oberstufen-Kolleg noch *keine* berufliche Ausbildung durchlaufen haben. 57,1% der Ersteren kommen gut zurecht und vergleichsweise nur 45% der Letzteren. Weniger stark vertreten sind die KollegiatInnen mit beruflicher Vorbildung dagegen unter jenen, die finanziell gerade so zurecht kommen (25% zu 33,2%). Prozentual unwesentlich mehr von ihnen, nämlich 14,3% anstelle von 12,7%, leben in wirtschaftlich eng gesteckten Grenzen und nur eine Person hat Schulden (= 3,6% im Vergleich zu 9,1% der übrigen KollegiatInnen).

- *Singles haben geringere Jobeinkünfte und somit ein niedrigeres Gesamtbudget* -

Unterscheidet man die SchülerInnen nach dem Personenstand, ob sie eineN *FreundIn* haben oder *Single* sind, erweist sich einzig das Einkommen aus dem Jobben als differenzbildend. Für alle erwerbstätigen SchülerInnen gilt gleichermaßen, dass die Singles monatlich weniger verdienen (160,- €) als diejenigen, die in einer Partnerschaft leben (222,- €) und im Endeffekt auch auf ein wesentlich geringeres Gesamtbudget zurückgreifen können (284,- € statt 367,- €). Auswirkungen auf das subjektive Empfinden der individuellen finanziellen Lage hat die unterschiedliche materielle Ausstattung nicht<sup>242</sup>.

Für die Frage, in welchem Maße die einen SchülerInnen mehr als die anderen von ihren Eltern finanziell gefördert werden, ist dieses Kriterium fast ohne Belang<sup>243</sup>. Demnach sind es am Oberstufen-Kolleg und am Gymnasium die SchülerInnen mit FreundIn, die mehr elterliche Unterstützung erfahren (OS: 180,- € zu 158,- €, Gym: 72,- € zu 65,- €). Unter den GesamtschülerInnen sind es hingegen die Singles, die mehr Geld von Elternseite erhalten (73,- € zu 61,- €). Die staatlichen Leistungen bleiben von dieser Binnendifferenzierung der Schülerschaft gänzlich unberührt.

- *Zusammenfassung* -

Lässt man sämtliche Ergebnisse Revue passieren, kommt man zu folgendem Resümee: *Ers*-*tens* existiert nicht notwendigerweise ein Zusammenhang zwischen Grad und Ausprägung der finanziellen Selbsteinschätzung und den real vorfindbaren Einkommensverhältnissen. Nicht selten besteht eine Diskrepanz zwischen dem Einen und dem Anderen, wie die Differenzierung nach personengebundenen Faktoren ergeben hat: Angefangen bei der *Schulzugehörigkeit* der SchülerInnen, zeigt sich, dass die KollegiatInnen ihre wirtschaftliche Situation wesentlich negativer beurteilen als die GesamtschülerInnen, und auch als die GymnasiastInnen, tatsächlich aber über entscheidend höhere Gesamteinkünfte verfügen. Ähnlich gestaltet sich das Verhältnis von subjektiver und objektiver Lage sowohl mit Blick auf das *Alter* wie auf den *schulischen Jahrgang* der Befragten. Aus der unmittelbaren Zusammenhang heraus gilt für

<sup>241</sup> Entsprechend wird auch der statische Zusammenhang als positiv ausgewiesen ( $r = ,171$ ).

<sup>242</sup> 60,5% derer, die eine Beziehung führen, kommen gut und 26,2% gerade ebenso mit ihren finanziellen Mitteln zurecht. Von den Singles identifizieren sich weniger (55,9%) mit der ersten Aussage, mehr (30,2%) mit der zweiten. Noch weniger unterscheiden sich die beiden Persongruppen in den Angaben dazu, ob sie lediglich unter erheblichen wirtschaftlichen Einschränkungen zurecht kommen (mit FreundIn: 6,7%; Single: 9%) oder sich verschulden müssen (6,7% zu 5%).

<sup>243</sup> ‚Fast‘ deshalb, weil die Unterschiede, die von Schule zu Schule in diesem Punkte lediglich ansatzweise bestehen, in der Gesamtschau aller Daten dazu untergehen. Zusammengenommen lässt dies die Unterschiede als zufällige dastehen.

beide die Regel, je höher das Alter bzw. der Jahrgang, desto geringer die finanzielle Zufriedenheit, desto höher aber die Einkünfte. Aufgrund der starken Kopplung von Alter und *Wohnform* wiederholt sich das genannte Prinzip in diesem Kontext insofern, als die SchülerInnen, die bei den Eltern wohnen (überwiegend die Jüngeren) trotz niedrigsten Gesamtbudgets ihre wirtschaftliche Lage am positivsten beurteilen. Eine weitestgehende Übereinstimmung von der ‚gefühlten‘ und der ‚greifbaren‘ ökonomischen Ausstattung herrscht zwischen den *Geschlechtern* vor. Obgleich Schülerinnen geringere Jobeinkünfte haben und weniger von den Eltern unterstützt werden, verfügen sie insgesamt gesehen, soweit sie weitere Einnahmequellen staatlicherseits haben, doch über ein höheres Einkommen als ihre Mitschüler und zeigen sich etwas zufriedener mit ihrer finanziellen Situation. Außerdem fällt bei den *jobbenden* SchülerInnen eine positivere finanzielle Grundstimmung zusammen mit einem besseren Gesamteinkommen.

*Zweitens* haben sich für die Zusammensetzung des Gesamtbudgets die Jobeinkünfte und die von den Eltern getragene Ko-Finanzierung der SchülerInnen nicht nur allgemein als positiv koalierend und als statistisch signifikant korrelierend erwiesen, sondern auch von Fall zu Fall wie bei der Frage nach dem Geschlecht oder dem Alter als ausschlaggebende Faktoren für die Höhe des gesamten Einkommens hervorgerufen. Die staatlichen Leistungen stehen sowohl zu den beiden genannten Einzelbudgets, als auch untereinander in negativem Zusammenhang. Darüber hinaus sind sie in der Regel, den Fall der Elternschaft ausgenommen, ohne Einfluss auf die Höhe des Gesamteinkommens.

*Drittens*, so kann man aus erstens und zweitens schlussfolgern, scheinen jenseits des Monat für Monat zur Verfügung stehenden Budgets in erster Linie die ebenfalls regelmäßig anfallenden Kosten für Miete und Lebensunterhalt maßgeblich für die ‚Habenseite‘ und somit auch für die finanzielle Zufriedenheit zu sein. Wieweit Ausgaben anderer Art hier mit hinein spielen, wird Gegenstand des nächsten Kapitels sein. Für Karl gestaltet sich dieses Zusammenspiel von Ausgaben, Einnahmen und finanzieller Zufriedenheit wie folgt: „*Ich sehe es als fließenden Übergang von einem sehr engen zur Verfügung stehendem finanziellen Spielraum, hin zu einer daraus entstehenden Sorge, an. Daraus resultiert, dass ich ständig meine persönlichen Möglichkeiten überprüfen muss.* (Karl, 10ff.)

### **5.3 Zwischen Sorge um den Lebensunterhalt und Lifestyle-Konsum**

Bereits im vorangegangenen Kapitel zur finanziellen Situation der Oberstufen-SchülerInnen wurde immer wieder der Zusammenhang von der subjektiv empfundenen und der realen wirtschaftlichen Lage zu den (alltäglich) entstehenden Kosten gestreift. Ging es dabei eben noch vorrangig um die Einnahmenseite, ist dieses Kapitel ganz der Ausgabenseite gewidmet. Der Überblick zu den einzelnen Ausgabenposten vermittelt ein Bild davon, wofür die SchülerInnen ihr Geld ausgeben und besonders, wo sie die Prioritäten setzen (I). Daran anknüpfend soll das Zusammenspiel von Ausgaben und personengebundenen Faktoren beleuchtet werden, angefangen bei der Schulzugehörigkeit bis hin zu solchen individuellen ökonomischen Konstitutionen, die sich beispielsweise aus der Elternschaft ergeben (II). Im Anschluss daran geht es zunächst um die Frage, wie neben solchen objektiven Bedingungen nun die subjektive Ein-

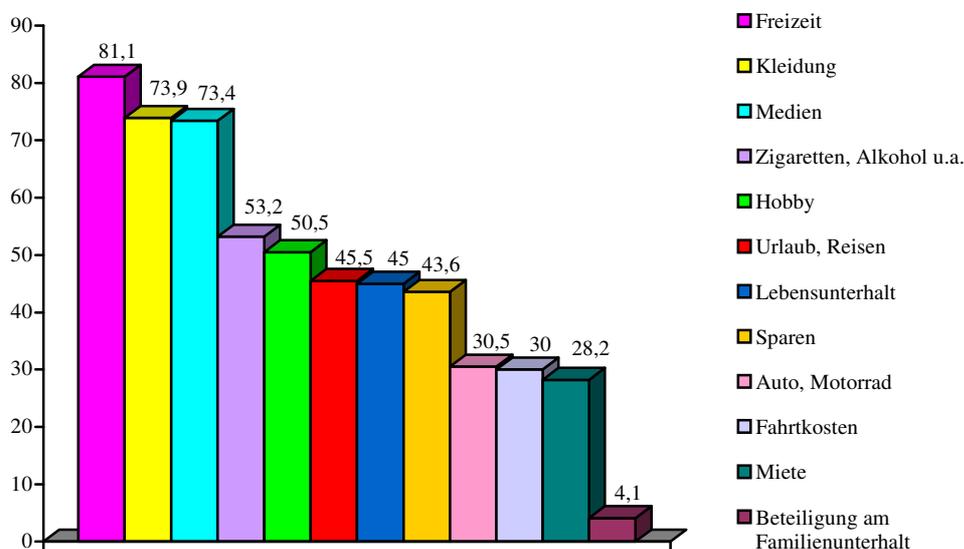
schätzung der finanziellen Situation das Ausgabenverhalten beeinflusst (III). Dann heißt es, das Verhältnis von Ausgaben(-schwerpunkten) und spezifischen Jobmotivationen (vgl. Kap. 3.3) zu prüfen. Sprich, inwiefern ist die Ausgabenstruktur davon beeinflusst, ob die SchülerInnen beispielsweise in erster Linie für den eigenen Lebensunterhalt jobben oder mehr für die Erweiterung ihres konsumtiven Horizontes. Oder, was zum Beispiel konkret hinter dem Bedürfnis steht, für das Gefühl finanzieller Unabhängigkeit erwerbstätig zu sein (IV).

## I

### - Ausgabenschwerpunkte der Oberstufen-SchülerInnen -

„Ich habe mit vier Jahren erstmalig Taschengeld bekommen. Da lernt man mit Geld umzugehen. Ich weiß nicht, ob ich das kann. Aber ich habe schon als Kind gewusst, dass, wenn das Geld weg ist, ist das Geld weg. Entweder ich kaufe mir das dafür oder etwas anderes. Beides auf einmal geht nicht.“ (Cara, 10)

Das in Grafik 103 präsentierte Ranking zur *Ausgabenstruktur* dient dazu, einen Gesamteindruck davon zu erlangen, wie die SchülerInnen allgemein mit der von Cara formulierten Erkenntnis, Geld nur *einmal* ausgeben zu können, in der Praxis umgehen. Dieser Darstellung sind die prozentualen Anteile je Kostenpunkt, das heißt, zu wie viel Prozent also die SchülerInnen Geld für Freizeit, Kleidung, Miete etc. ausgeben, zu entnehmen. Nicht daraus ermes- sen lässt sich die Höhe der Beträge für den jeweiligen Konsum. Doch das soll hier auch nicht Thema sein. Denn vordergründig geht es darum, zu erfahren, *wer für was* Geld ausgibt.



Grafik 103: Ranking zur Ausgabenstruktur aller SchülerInnen in %

Zu den Ergebnissen im Einzelnen: Über 80% der Befragten stecken ihr Geld in die *Freizeit*- bzw. besonders die *Wochenendgestaltung* mit Kneipe, Kino, Disco und anderen Attraktionen. Ausgaben für *Kleidung* sowie *Medien* aller Art (CDs, Zeitschriften und Bücher) haben bis zu 74% der SchülerInnen.

Wesentlich weniger, aber immerhin noch über die Hälfte aller Oberstufen-SchülerInnen (53,2%) finanziert mit ihrem Einkommen den Konsum von *Zigaretten, Alkohol und anderen Drogen*. Fast eben so viele schöpfen das monatliche Budget für ihre *Hobbies* aus.

Im Gesamtschnitt liegen – dem prozentualen Anteil nach – diejenigen, die von ihrem Geld *Urlaub und Reisen* bezahlen (45,5%) nahezu gleich auf mit jenen, die davon ihren *Lebensunterhalt* bestreiten. *Gespart* wird dagegen vergleichsweise viel. Ganze 43,6% der Befragten verfügen über ausreichend Geld, um Monat für Monat davon etwas beiseite legen zu können. Je 30% begleichen von ihrem monatlichen Etat Mobilitätskosten, sei es für das eigene *Auto, Motorrad* u. ä., sei es für die Fahrt mit *Bus und Bahn*. *Mietkosten* fallen lediglich für 28,2% aller SchülerInnen an, wobei gerade in diesem Punkte die Unterschiede von Schulform zu Schulform immens sind (s. u.).

Zum *Familienunterhalt* steuern so wenige, nämlich nur 4,1% der SchülerInnen etwas bei, dass dieser Kostenfaktor im Folgenden weitgehend unberücksichtigt bleibt.

Diese verschiedenen Kostenfaktoren lassen sich im Wesentlichen zu drei Kategorien von Ausgaben bündeln: Die *erste* Kategorie umfasst die *Kosten des alltäglichen Bedarfs* für Miete, Lebensunterhalt und Fahrtkosten. Extra benannt werden auch „Versicherungen (Kranken-, Lebensversicherung etc.), Nahrung für Tiere, Gartenkram“ (Fragebogen Nr. 29, Oberstufen-Kolleg), sowie Ausgaben für „Arzneimittel, Kontaktlinsen“ (Fragebogen Nr.126, Oberstufen-Kolleg). Ebenfalls weisen die SchülerInnen gesondert auf solche Kosten hin, die ihnen durch den Kauf von Schreibwaren, Heften, Copycards, Büchern und anderen Lernmitteln für die Schule entstehen.

Darüber hinaus fällt der Beitrag zum Familieneinkommen und der Unterhalt für das eigene Kind in diese Rubrik, wobei beide Kostenpunkte de facto relativ bedeutungslos sind. Anders dagegen das (mobile) Telefonieren, das, so zeigen die untenstehenden Zahlen, für die SchülerInnen mehr zum, gewissermaßen essentiellen, alltäglichen Bedarf zu zählen scheint, als Gegenstand und Bestandteil von Freizeitkultur zu sein.

Die *zweite* große Kategorie beschreibt den Bereich der *Freizeit- und Lifestylekosten*, die zum einen bei der *Gestaltung der Freizeit* mit Aktivitäten wie Kneipen-, Discobesuch, Hobbypflege oder Reisen anfallen, zum anderen der *Ausstattung mit Konsumgütern* wie Kleidung, Medien, Zigaretten u. ä., Auto oder Motorrad dienen. Darunter fallen außerdem Kosten für den Führerscheinwerb, die aber nur bei KollegiatInnen und GesamtschülerInnen extra abgefragt wurden. Was zusätzlich angeführt wird, beginnt bei Ausgaben für Internet, Computer, Computerspiele, geht über den Kauf von Kosmetika, bis hin zu Investitionen in die persönliche Weiterbildung (Reisekosten, Kursgebühren u. a. m.).

Die *dritte* Kategorie, die gewissermaßen zwischen den beiden zuvor genannten steht, ist die des *Sparens* (für Führerschein, Auto, Wohnung, Studium) und korrespondiert mit dem Umfang an Lebenshaltungs- bzw. Freizeitkosten. Die Negativ-Variante des aktuellen Konsumverzichts heißt „Schulden abzahlen“ (Fragebogen Nr. 127, Oberstufen-Kolleg).

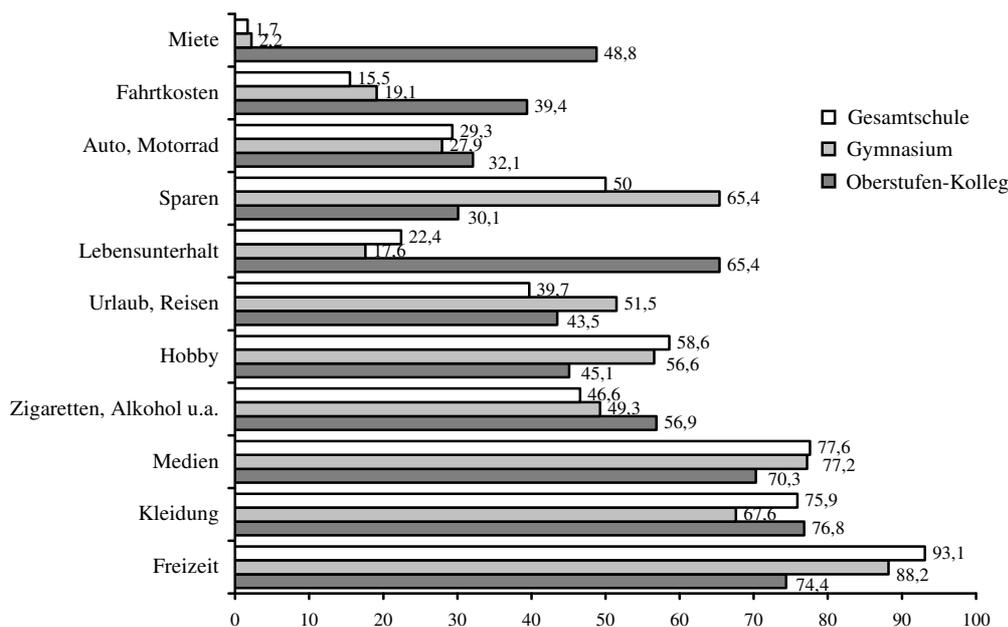
- *Groß sind die schulspezifischen Unterschiede bei den Lebenshaltungskosten und bei dem Sparpotential, kleiner bei den Freizeitkosten* -

Für einen ersten Überblick erweisen sich die allgemeinen Zahlen zwar durchaus als aufschlussreich, will man aber den unterschiedlichen Lebensformen und Alltagspraxen der SchülerInnen gerecht werden, nivellieren sie zu sehr die jeweiligen Besonderheiten je nach Schul-

zugehörigkeit. Eine *schulspezifische Aufschlüsselung der Ausgabenstruktur* ist daher unbedingt vonnöten.

Nutzt man nun obige Kategorisierung, um die schulspezifischen Differenzen in der Ausgabenstruktur zu beschreiben, kommt man zu folgenden *zwei Grundaussagen*: Die zentralen Unterschiede treten *zuallererst* da zu Tage, wo die Lebensumstände, insbesondere festzumachen an der Wohnsituation, auseinanderdriften. In anderen Worten: Die KollegiatInnen, die, in weiten Teilen altersstrukturell bedingt, im Gegensatz zu den anderen SchülerInnen etwa zur Hälfte eben *nicht* mehr im Elternhause leben, heben sich von jenen in ihren Ausgabenschwerpunkten insofern ab, als sie in größerer Zahl Geld für den alltäglichen Bedarf ausgeben. Und der Umstand, dass sie ganz andere monatliche Fixkosten haben, schlägt sich in der Konsequenz wesentlich darin nieder, wie viele von ihnen überhaupt in der Lage sind, darüber hinaus noch Geld zu sparen.

Mit Blick auf die Freizeitkosten sind, *zweitens*, nur mehr oder minder deutliche Unterschiede zwischen den SchülerInnen auszumachen. Ob die GesamtschülerInnen mehr Geld in Freizeitaktivitäten stecken, die KollegiatInnen dagegen mehr für Genuss- und Rauschmittel aller Art ausgeben und die GymnasiastInnen schließlich ihr Budget vermehrt für die Urlaubsfinanzierung benötigen, ist, so kann man mutmaßen, zum Teil von der herrschenden Schulkultur beeinflusst, zum Teil vom Herkunftsmilieu abhängig und zum Teil einfach zufällig.



Grafik 104: Schulspezifische Ausgabenstruktur in %

Um diese allgemeinen Aussagen zu vertiefen, soll mit der weiteren Differenzierung bei den *Kosten des alltäglichen Bedarfs* angesetzt werden. Diese rühren auf der einen Seite her von monatlich anfallenden Mietzahlungen, die knapp die Hälfte der KollegiatInnen, aber gerade mal etwa 2% der SchülerInnen von Gesamtschule und Gymnasium bestreiten müssen; und sie setzen sich auf der anderen Seite zusammensetzen aus den Kosten für Lebensunterhalt und Mobilität. Knapp zwei Drittel der KollegiatInnen verwenden ihr monatliches Budget für Food und Non-Food-Artikel, die zum Lebensunterhalt gehören, aber lediglich etwa 22% der Ge-

samtschülerInnen und 18% der GymnastInnen<sup>244</sup>. Und während weder den Einen, noch den Anderen Fahrtkosten für alltägliche Wege in nennenswertem Umfang entstehen, benutzen etwa 40% der KollegiatInnen den öffentlichen Personennahverkehr – notgedrungen, da das Oberstufen-Kolleg schon allein einen ungleich größeren Einzugsbereich als die überwiegend stadtteilgebundenen Schulen hat.

Nicht in der Grafik aufgeführt sind die Kosten, die für das (mobile) Telefonieren anfallen. Am Oberstufen-Kolleg und an der Gesamtschule wurden diese separat erhoben<sup>245</sup>. Der Anteil jener SchülerInnen der Gesamtschule, die Telefongebühren als Kostenfaktor in ihrer Ausgabenabrechnung angeben, liegt lediglich bei 24%. Dagegen taucht diese Kostenstelle bei fast 59% der KollegiatInnen in der monatlichen Bilanzierung der Ausgaben auf.

Da für einen Großteil sowohl der GymnasiastInnen, als auch der GesamtschülerInnen derartige Fixkosten erst gar nicht anfallen, haben sie ganz andere Kapazitäten zu *sparen*: 65% der SchülerInnen vom Gymnasium und 50% von der Gesamtschule legen von ihrem monatlichen Etat Geld beiseite. In gleicher Weise können nur 30% der KollegiatInnen verfahren.

Nicht einmal im Ansatz so schwer ins Gewicht fallen die Unterschiede, die sich in puncto *Freizeit- und Lifestylekosten* zwischen den SchülerInnen der einzelnen Schulen auftun. Was die Ausstattung mit prestigeträchtigen und habitusformenden Konsumgütern anbelangt, setzen die KollegiatInnen den Akzent in größerem Maße als die GymnasiastInnen sowohl auf Kleidung (77% zu 68%), als auch auf den Konsum von Zigaretten, Alkohol und anderen Rauschmitteln (OS: 57%; Gym: 49%; Ges: 47%) und in geringerem Maße auf den Erwerb von CDs, Zeitschriften und Büchern (OS: 70%; Gym/Ges: rd. 77%). Altersbedingt ist unter ihnen ebenfalls die Zahl derer leicht größer, die von ihrem Monatsbudget Auto oder Motorrad finanzieren.

Bei den Ausgaben für lifestyleadäquate Freizeitaktivitäten liegen GesamtschülerInnen und GymnasiastInnen vorne. Gerade im Rahmen der typischen Abend- bzw. Wochenendgestaltung geben 93% der SchülerInnen von der Gesamtschule und 88% vom Gymnasium ihr Geld für Kneipen-, Kino- und/oder Diskobesuche aus. Von den KollegiatInnen sind es 74%. Das Reisen scheint, der Zahl nach zu urteilen, vor allem unter den GymnasiastInnen beliebt, die zu 51,5% darauf einen Teil ihres Einkommens verwenden. Kostenintensiv sind auch die individuellen Hobbies der SchülerInnen. Besonders GesamtschülerInnen und GymnasiastInnen (je um die 57%) finanzieren von ihrem monatlichen Etat beispielsweise ihren Freizeitsport. Bei den KollegiatInnen ist die Bedeutung einer solchen Kostenstelle weniger ausgeprägt, wenngleich immerhin 45% dies als einen ihrer Ausgabenbereiche angeben.

Den Führerscheinerwerb kalkulieren 14% der KollegiatInnen und 31% der GesamtschülerInnen mit ein. Am Gymnasium wurden Kosten dieser Art nicht extra erfragt.

---

<sup>244</sup> Einen Beitrag zum Familieneinkommen leisten allenfalls noch die KollegiatInnen (6,1%, N = 15), die übrigen SchülerInnen wirklich nur vereinzelt (NGYM = 1, NGES = 2). Gleichfalls nur am Oberstufen-Kolleg anzutreffen sind SchülerInnen, die Geld für die Versorgung eines eigenen Kindes aufbringen (2,4%, N = 6).

<sup>245</sup> Am Gymnasium sind sie nur in Verbindung mit anderen Kosten des alltäglichen Lebensunterhalts, im Sinne ‚infrastruktureller‘ Kosten miterfasst worden. In diesem Kontext sind sie, so wie die Zahlen liegen, scheinbar als nicht maßgeblich beurteilt worden. Der errechnete Anteil ist vergleichsweise einfach zu gering (18%) und weicht zudem kaum von dem Wert für die Gesamtschule ab, wonach 22% der dortigen SchülerInnen Ausgaben für den alltäglichen Unterhalt *exklusive* Telefonkosten haben.

Die Ergebnisse nochmals zusammengefasst, bestehen die wesentlichen Besonderheiten je nach Schulform bei den Ausgaben für den alltäglichen Bedarf. Hier entstehen den KollegiatInnen in ungleich größerer Zahl als den GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen entsprechende Kosten für Miete, Lebensunterhalt, Telefon und auch Mobilität.

Weniger stark weichen die SchülerInnen der einzelnen Schulen in den Ausgaben für Lifestyle und Freizeitaktivitäten voneinander ab. Dabei liegen die Unterschiede in der Tat mehr in dem, was für die aktive Gestaltung mit Kneipen-, Kino-, Discobesuchen u.ä., für Reisen oder für Hobbies ausgegeben wird, als in der Ausstattung mit Konsumgütern wie Kleidung, Medien, Genussmitteln, Auto oder Motorrad.

Das, was an Lebenshaltungskosten *nötig* und an Lifestyle-Konsum *möglich* ist, wirkt sich gleichermaßen auf den Umfang, in dem die SchülerInnen sparen können, aus: GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen mehr, KollegiatInnen weniger.

Der nächste Teil dieses Kapitels soll die Rückbindung der verschiedenen Kostenfaktoren an die personengebundenen Merkmale leisten und damit zugleich der Überprüfung der Frage dienen, inwieweit sich hinter der beschriebenen Aufspaltung der SchülerInnenschaft tatsächlich verschiedene Lebensumstände finden.

## II

### - Jobben für den Freizeitkonsum-

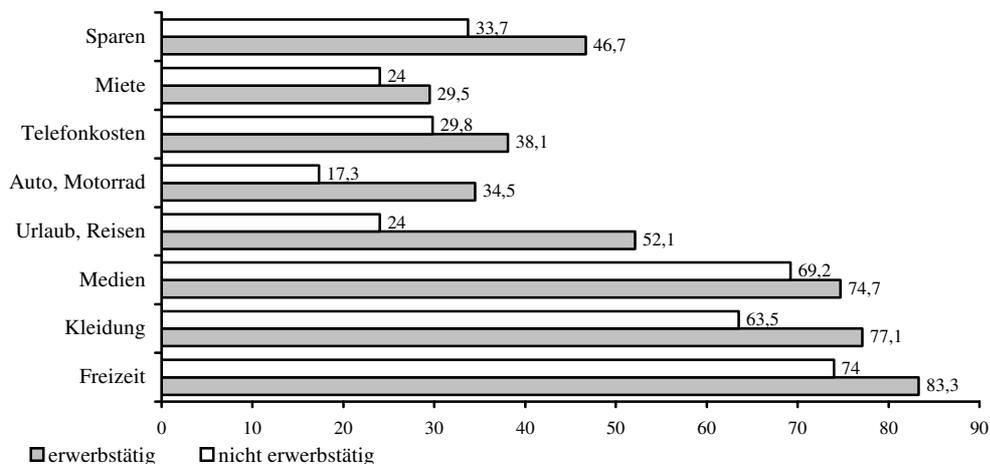
„Ich arbeite, um in den Sommerferien verreisen zu können.“ (Fragebogen Nr.226, Oberstufen-Kolleg)

Den eigenen Urlaub finanzieren zu können, so wie die zitierte Kollegiatin, ist nur *ein* Motiv und Verwendungszweck zugleich bei der *Erwerbstätigkeit* von SchülerInnen. Verallgemeinernd formuliert, steht dahinter das Interesse, sich zusätzliche Konsumoptionen zu erschließen, sei es mit Blick auf Reisen, sei es bezüglich Kleidung oder anderer Dinge. Da sich das Jobben positiv auf die Höhe des monatlichen Gesamtbudgets auswirkt, ermöglicht es auch andere Akzentsetzungen bei der Ausgabengestaltung (vgl. Grafik 105). Diejenigen SchülerInnen, die jobben, haben höhere Freizeitkosten, einmal, was die Ausstattung mit statusträchtigen und stilbildenden Konsumgütern wie Kleidung, Fahrzeugen und Medien angeht, dann auch für die alltägliche habitusformende Freizeitgestaltung mit Kino, Kneipe, Disco u.ä. oder für die außeralltägliche mit Reisen. Außerdem erlaubt ihr finanzieller Rahmen es eher zu sparen.

In der Betrachtung der Ausgabenstruktur *aller* befragten SchülerInnen spiegelt sich die Jobmotivation, für den eigenen Lebensunterhalt aufkommen zu müssen, nur am Rande wider. Bis auf einen höheren Anteil bei den Ausgaben für (mobiles) Telefonieren, die ebenso freizeitbedingt sein können, fällt die Jobfrage bei den Kosten des alltäglichen Bedarfs kaum ins Gewicht.

So wie die allgemeinen Zahlen liegen, dient das ‚Mehr‘ an Geld, über das die jobbenden SchülerInnen verfügen, in erster Linie dem Freizeitkonsum und erst in zweiter der Finanzierung alltäglicher Lebenshaltungskosten. Letzteres betrifft wiederum vorwiegend die *KollegiatInnen*. Hier hat mehr als die Hälfte der erwerbstätigen KollegiatInnen (52,8%) monatliche Ausgaben für Miete, aber nur 37,9% der Nicht-Erwerbstätigen. Nicht ganz so eklatant ist der

Unterschied bei den Kosten für den alltäglichen Bedarf: Von den jobbenden KollegiatInnen geben 68,3% an, Geld für Nahrung und dergleichen auszugeben, von den nicht-jobbenden sind es 57,6%.

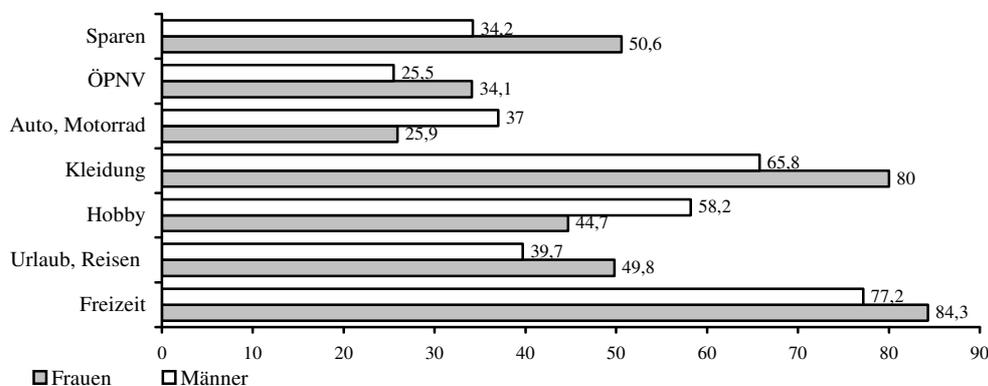


Grafik 105: Ausgabenstruktur jobbender bzw. nicht jobbender SchülerInnen in %

Weitere *schulspezifische* Besonderheiten, die allerdings bei den Aufwendungen für den Freizeitbereich angesiedelt sind, ergeben sich speziell bei den Summen, die die GymnasiastInnen in ihr Hobby investieren. Im Gegensatz zu den Erwerbstätigen unter ihnen, von denen 59,6% das Hobby als persönlichen Kostenfaktor nennen, agieren die Nicht-Erwerbstätigen mit Ausgaben zu diesem Verwendungszweck zurückhaltender (44,4%). In umgekehrter Weise verfahren die KollegiatInnen. Das heißt konkret, es stecken 43,3% der JobberInnen einen Teil ihres Monatseinkommens in ihr Hobby und 50% der Nicht-Jobbenden.

- Frauen kaufen Kleidung, Männer stecken ihr Geld in Autos, Motorräder u. a. -

Ebenfalls in der Ausstattung mit Konsumgütern und in den Ausgaben für Freizeitgestaltung sind *Unterschiede zwischen den Geschlechtern* vorzufinden. Geschlechtsspezifische Klischees werden hier insofern bedient, als die SchülerInnen ihr Geld für Kleidung ausgeben, die Schüler dagegen eher für ein eigenes Auto oder Motorrad. Da der Grad der Motorisierung bei den Frauen geringer ist, müssen sie entsprechend häufiger Ausgaben für den ÖPNV ansetzen.



Grafik 106: Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausgabenstruktur in %

Bei dem Kostenaufwand für Freizeitaktivitäten wiederum steht für die Männer mehr das Hobby im Vordergrund, bei den Frauen haben ‚Ausgehen‘ und Reisen Priorität.

Auch die Zahl derer, die monatlich Geld zurücklegen, ist unter den Schülerinnen größer als unter den Schülern. Dagegen unterscheiden sie sich kaum in den Ausgaben für den alltäglichen Bedarf<sup>246</sup>.

Diese auf der Grundlage *aller* Daten berechneten Unterschiede zwischen Frauen und Männern bilden nicht nur den allgemeinen Trend ab, sondern decken sich in der Tendenz auch mit den *schulspezifischen* Werten<sup>247</sup>. Selbst wenn man die allgemeine Analyse des Ausgabenverhaltens von Schülerinnen und Schülern um die schulformabhängigen Besonderheiten ergänzt, ändert sich nichts an dem grundsätzlichen Befund, dass die geschlechtsspezifische Differenzierung der Kosten im Wesentlichen unterschiedliche Ausgabenschwerpunkte im Bereich der Freizeitkosten aufdeckt.

*- Altersspezifische Lebenslagen und Interessen spiegeln sich in der Ausgabenstruktur wider -*

Im Gegensatz zu dem Ergebnis geschlechtsspezifischer Konsumneigungen gründen die *altersabhängigen Unterschiede* vor allem in der Zunahme der Lebenshaltungskosten und den Ausgaben für Mobilität, während sie bei den Freizeitkosten nur punktuell und bei weitem nicht in der Deutlichkeit auszumachen sind.

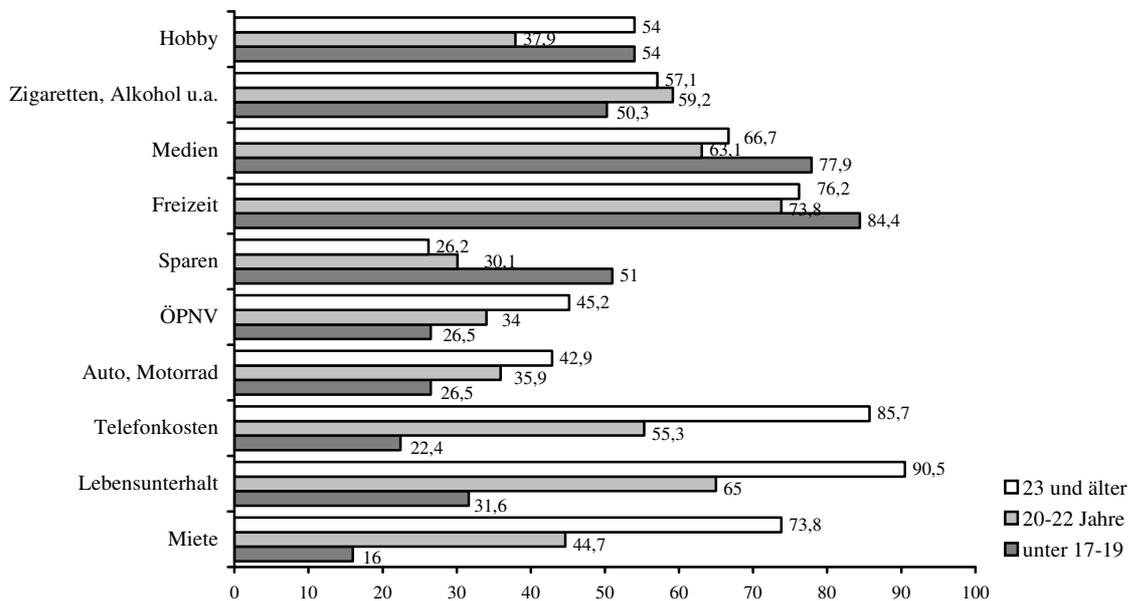
Je älter die SchülerInnen sind, und dies gilt für die KollegiatInnen im Besonderen, um so häufiger entstehen ihnen Mietkosten, um so öfter bestreiten sie von ihrem monatlichen Budget ihren alltäglichen Lebensunterhalt, in um so größerer Zahl begleichen sie davon Telefonrechnungen, um so mehr finanzieren sie von ihrem Einkommen Auto, Motorrad o. ä. (die KollegiatInnen an dieser Stelle ausgenommen, s. u.), aber auch Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln und in um so geringerem Maße können sie es sich leisten zu sparen.

Bei den *Freizeit- und Lifestylekosten* decken sich die allgemeinen Zahlen der Tendenz nach weitestgehend mit denen für das Oberstufen-Kolleg. Die jüngeren SchülerInnen geben demnach häufiger Geld für ihr Abend- und Wochenendprogramm aus (84,4%) als die 20 bis 22-Jährigen (73,8%) und als diejenigen, die 23 Jahre und älter sind (76,2%). Ebenfalls in größerer Zahl kaufen sie CDs, Zeitschriften, Videos u. a. m., nämlich zu 77,9% im Vergleich zu 63,1% der Nächst-Älteren und 66,7% der Ältesten. Plausibel erscheint auch, dass die Schüle-

<sup>246</sup> 32,6% der Schülerinnen zahlen Miete und 27,6% der Schüler. Kosten für den Lebensunterhalt haben 47,6% der Schülerinnen und 50,6% der Schüler.

<sup>247</sup> Mit Blick auf die Kosten des alltäglichen Lebens fällt allerdings auf, dass mehr Kollegiatinnen als Kollegiaten monatliche Ausgaben für Miete veranschlagen (53,3% zu 42,6%). Dies ist nicht verwunderlich, da sie häufiger außerhalb des Elternhauses wohnen (54,5% zu 44,1%). Darüber hinaus ergeben sich für die Population vom Oberstufen-Kolleg geschlechtsspezifische Eigenheiten in den Ausgaben für telefonische Kommunikation und für Medieneinheiten. Während Kollegiatinnen zu einem größeren Teil Telefonkosten haben als Kollegiaten (62% zu 55,6%) – an der Gesamtschule gestaltet sich das Verhältnis genau umgekehrt (21,2% zu 28%) –, erwerben sie in geringer Zahl Bücher, Zeitschriften, CDs etc. (67,9% zu 73,1%). Gewissermaßen als zusätzlichen Ausdruck des unter Frauen schwächer ausgeprägten Motorisierungsgrades kann man den Umstand einordnen, dass sie mehr als die Männer (noch) ihren Führerschein finanzieren müssen. Dies gilt für 16,8% der Kollegiatinnen und 33,3% der Gesamtschülerinnen, aber für vergleichsweise nur 11,1% bzw. 28% der jeweiligen Mitschüler. Ein weiterer Unterschied zwischen den Geschlechtern besteht darin, was sie für Zigaretten, Alkohol u. ä. ausgeben. Am Gymnasium sind es weniger die Schülerinnen als vielmehr die Schüler, die Kosten für derlei Genussmittel angeben (43,5% zu 58,8%). An der Gesamtschule ist das Gefälle nicht ganz so groß, die Ausrichtung zudem eine andere: Hier benötigen mehr Schülerinnen als Schüler Geld für einen so gearteten Konsum (48,5% zu 44%).

rInnen dieser Altersgruppe zu einem doppelt so hohen Anteil (14,3% im Vergleich zu etwa 7% aus den anderen Altersklassen) noch den Führerschein machen und ergo auch bezahlen müssen.



Grafik 107: Altersbedingte Unterschiede in der Ausgabenstruktur in %

Gerade im Gesamtschnitt sind es jedoch die SchülerInnen unter 19 Jahren, die in geringerem Umfang (zu 50,3%) ihr Geld in Zigaretten, Alkohol etc. anlegen. Unter den 20 bis 22-Jährigen ist die Gruppe, die derlei und andere Genussmittel konsumiert, mit einem Anteil von 59,2% besonders groß. Unbedeutend weniger sind es bei den SchülerInnen, die älter sind (57,1%)<sup>248</sup>. Am Hobby sparen dagegen am ehesten die SchülerInnen im Alter von 20 bis 22 Jahren. Während bei 37,9% von ihnen das Hobby Kosten verursacht, gilt dies um so mehr für je etwa 54% der Jüngeren wie der Älteren. Bei den Ausgaben für Kleidung und Urlaub spielt das Alter keine entscheidende Rolle.

Im Vergleich zu den *allgemeinen* Werten, die in Grafik 107 abgebildet sind, sind bei den *KollegiatInnen* die Ausgangswerte für die *Lebenshaltungskosten*<sup>249</sup>, also für die Gruppe der 17 bis 19-Jährigen, in der Regel schon wesentlich höher angesiedelt. So fallen bereits bei 38,7% dieser Altersgruppe Monat für Monat Mietkosten an. Mehr als die Hälfte (52,3%) von ihnen bezahlt vom eigenen Budget Waren und Leistungen des alltäglichen Bedarfs. Und auch die Ausgaben für Telekommunikation scheinen für 46,8% eher zu den standardmäßigen monatlichen Fixkosten zu gehören und weniger nur teures Freizeitvergnügen zu sein.

<sup>248</sup> Am Oberstufen-Kolleg bewegen sich die Unterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen um die 57%. Das heißt, 55% der KollegiatInnen, die nicht älter als 19 Jahre sind und 58,7% derer, die zwischen 20 und 22 Jahre alt sind, haben Ausgaben für Zigaretten, Alkohol und andere Rauschmittel.

<sup>249</sup> An dieser Stelle soll explizit nur auf die Zahlen für das Oberstufen-Kolleg eingegangen werden, da allein hier sowohl eine Heterogenität nach Alter *und* nach Wohnformen gegeben ist, was sich maßgeblich auf die Existenz und Zusammensetzung von *Lebenshaltungskosten* auswirkt. Bei den anderen Kosten ‚dominiert‘ die Kombination aus Alter und Wohnform die Schulformzugehörigkeit und nivelliert die schulspezifischen Unterschiede weitestgehend. Zum interschulischen Vergleich können demnach die *allgemeinen* Werte in Grafik 107 dienen.

Angesichts dessen, dass allein schon bei den KollegiatInnen im Alter von bis zu 19 Jahren diese elementaren Kosten der Lebensführung vermehrt anfallen, erklären sich auch die weiteren Aktzentverschiebungen in deren Ausgabenpolitik: Zum einen ist in dieser Altersgruppe die Zahl derjenigen, die sich die kostenintensive Haltung eines eigenen Fahrzeugs leisten, niedriger (23,4%) und in Entsprechung dazu die Zahl derer, die den öffentlichen Nahverkehr benutzen, um so höher (40,5%). Zum anderen wirkt sich dies negativ auf die Sparquote aus. Diese beträgt bei den unter 17 bis 19-Jährigen am Oberstufen-Kolleg vergleichsweise nur 33,3%.

Diese interschulischen Differenzen sind einmal auf die heterogene Altersstruktur, wie sie am Oberstufen-Kolleg, nicht aber an Gymnasium und Gesamtschule gegeben ist, zurückzuführen. Und sie sind zudem dadurch bedingt, dass nicht nur allgemein mehr KollegiatInnen beispielsweise in Wohngemeinschaften oder im Wohnheim leben, sondern auch gerade die Jüngsten unter ihnen schon etwa zur Hälfte nicht mehr bei den Eltern wohnen.

Die Unterschiede zwischen den SchülerInnen der einzelnen Altersgruppen, seien sie nur punktuell oder eben durchgängig vorhanden, ergeben sich im Bereich der Freizeitkosten aus altersspezifischen Interessenlagen und entsprechenden Lebensgewohnheiten (Art der Wochenendgestaltung, Hobbies, Führerschein machen, Kauf von CDs etc., Tabak- und Alkoholkonsum...). Bei den Kosten des alltäglichen Bedarfs (Miete, Lebensunterhalt, Telefon) und für Mobilität (Auto, ÖPNV) ist dagegen eine altersabhängige Entwicklung zu beobachten: Je älter die SchülerInnen sind, um so häufiger suchen sie eigenständige, elternunabhängige Wohnformen. Quasi als Reaktion auf diesen Kostenzuwachs geht die Zahl der Sparenden mit zunehmendem Alter zurück.

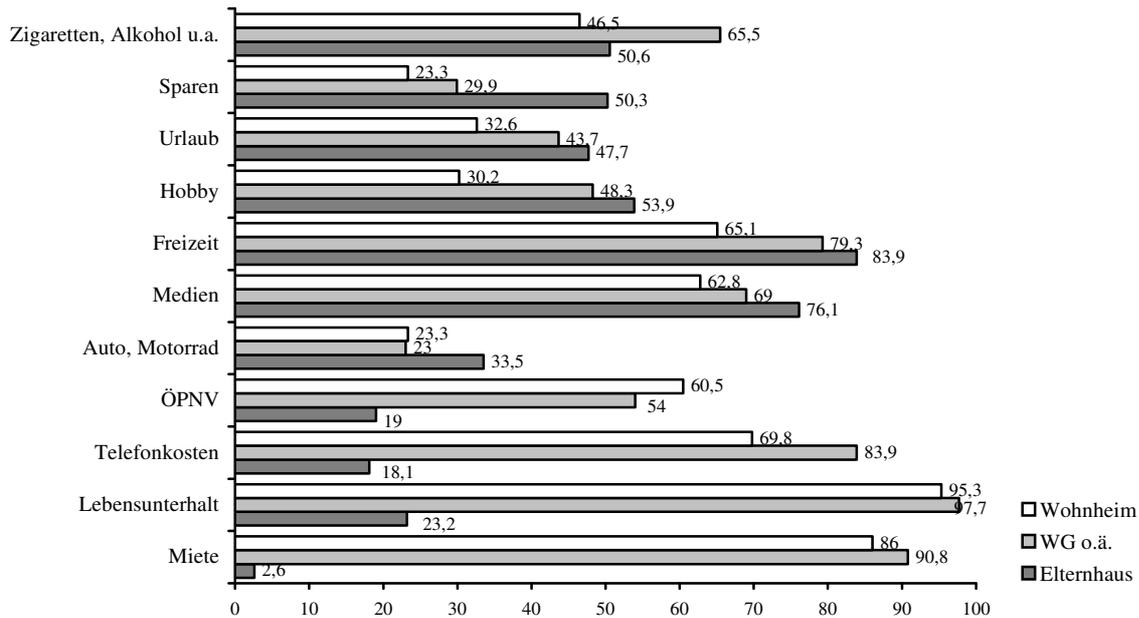
- *KollegiatInnen mit Berufsausbildung haben häufiger Ausgaben für den alltäglichen Bedarf* - An dieser Stelle sei eingeschoben, dass die Unterschiede im Ausgabenverhalten, wie sie zwischen jenen KollegiatInnen bestehen, die bereits eine *berufliche Ausbildung* hinter sich haben, und deren MitkollegiatInnen, maßgeblich in Zusammenhang mit der Altersstruktur steht<sup>250</sup>. So heben sich die beruflich Vorgebildeten von ihren MitkollegiatInnen im Wesentlichen in dem Maße ab, wie sie von ihrem Monatseinkommen Lebensunterhaltungskosten für Miete, Nahrung, Telefon bestreiten und ein eigenes Fahrzeug finanzieren. Der Reihe nach in konkrete Zahlen übersetzt, bedeutet das Folgendes: 63% der SchülerInnen mit Berufsausbildung bezahlen Miete (zu 47%), 92,6% kommen für ihren eigenen Lebensunterhalt auf (zu 62,1%), 77,8% haben Telefonkosten (zu 56,6%) und 51,9% unterhalten ein Auto, Motorrad o. ä. (zu 29,7%). In den Freizeitgewohnheiten und den damit verbundenen Ausgaben unterscheiden sie sich dagegen kaum von den anderen.

<sup>250</sup> Ursächlich ist hier neben der Altersstruktur – 48,3% der beruflich gebildeten KollegiatInnen sind zwischen 20 und 22 Jahre alt, 51,7% älter als 23 Jahre und keineR von ihnen ist jünger als 19 Jahre – das Zusammenspiel mit der Wohnform. Mehr als die Hälfte (55,2%) wohnt in einer WG und nur knapp ein Drittel (31%) lebt mit den Eltern unter einem Dach. 13,8% haben sich für das Wohnheim entschieden.

- Die Wohnsituation bestimmt maßgeblich das Ausgabenverhalten -

In diesem Kontext bietet es sich an, wie schon im Ansatz geschehen, gezielt einen Blick darauf zu werfen, ob und inwiefern die sich mit dem Alter wandelnden Lebensumstände, die sich konkret in der *Wohnsituation* manifestieren, an eben dieser auch ablesen lassen.

Grafik 108 gibt folgendes, bereits vertrautes Prinzip in einem neuen Bezugsrahmen zu erkennen: Wer einen Großteil seines monatlichen Budgets für Miete, Lebensunterhalt, Telefon und Fahrtkosten verwendet, der kann *erstens* weniger für wochenendliche Freizeitaktivitäten, Hobby, Urlaub, Medien und Auto, und dem bleibt *zweitens* kaum etwas, was er sparen könnte.



Grafik 108: Ausgabenstruktur in Abhängigkeit der Wohnform in %

Was hier *WG- und Wohnheim-BewohnerInnen*<sup>251</sup> eint, ist zunächst der gleichermaßen hohe Anteil an SchülerInnen, die Ausgaben für Miete (bis zu 90%), Lebensunterhalt (ca. 96%) und Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln (zwischen 54% und 61%) haben. Hinzu kommt die, wenn auch nicht identisch, große Zahl von SchülerInnen dieses Personenkreises, die Telefonkosten in ihr Monatsbudget einplanen<sup>252</sup>. Im Vergleich dazu entstehen den SchülerInnen, die bei ihren Eltern leben, nur zu einem geringen Prozentsatz Kosten für Miete (2,6%; OS: 5,9%). Ausgaben für den alltäglichen Bedarf an Lebensmitteln u. ä. haben *allgemein* 23,2% dieser SchülerInnen und 31,4% der KollegiatInnen<sup>253</sup>.

<sup>251</sup> Bei diesen handelt es sich fast ausnahmslos um KollegiatInnen.

<sup>252</sup> Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass gerade die Differenz im Bereich der Telefonkosten zwischen denen, die bei den Eltern wohnen und denen, die für sich eine andere Wohnform gewählt haben, als gewichtiges Indiz dafür herhalten kann, dass diese Ausgaben nicht in erster Linie als Luxus- und Freizeitgut gewertet werden, sondern zu denen des alltäglichen Bedarfs zu zählen sind. Betrachtet man nur die Angaben der KollegiatInnen, ist der Unterschied zu denen, die bei den Eltern wohnen und zu einem Anteil von 33,9% Telefonkosten haben (im Vergleich zu 89,3% von den WG- und 71,4% von den Wohnheim-BewohnerInnen), am Oberstufen-Kolleg zwar auch eklatant, aber längst nicht in dem Maße wie im Gesamtvergleich.

<sup>253</sup> Die Unterschiede in der Gruppe der ‚ElternwohnerInnen‘ zwischen *allen* SchülerInnen und den *KollegiatInnen* sind eher auf einen differenten schulischen Alltag – Länge des Schultages, Essen in der Mensa u. ä.) – zurückzuführen als auf die Schulzugehörigkeit.

Auf den zweiten Blick fällt auf, was die beiden Personengruppen *trennt*, nämlich die Wirkung ihres unterschiedlich hohen Gesamteinkommens (vgl. Kap. 5.2) auf ihr Ausgabenverhalten. Das wesentlich schmalere Budget der Wohnheim-BewohnerInnen zwingt diese mehr als die WohngemeinschaftlerInnen dazu, vor allem an Ausgaben für Freizeitgestaltung und Ausstattung mit Konsumgütern, aber auch bei der telefonischen Kommunikation zu sparen. Da den SchülerInnen, die in einer WG leben, das mit Abstand höchste monatliche Gesamtbudget zur Verfügung steht, ist es ihnen im Gegensatz zu den Wohnheim-BewohnerInnen eher möglich, davon sowohl den alltäglichen Bedarf einer eigenständigen Lebensführung zu bestreiten, als auch bei den Freizeitausgaben nur begrenzt Verzicht leisten zu müssen. Daher stehen sie in den meisten ihrer Ausgabengewohnheiten für den Bereich ‚Freizeit und Lifestyle‘, abgesehen von der Finanzierung eines Autos oder Motorrads und der Neigung, Geld beiseite zu legen, den SchülerInnen, die noch im Elternhause wohnen, näher als denen, die im Wohnheim leben. Legt man nur die Zahlen für das *Oberstufen-Kolleg* zugrunde, fällt allerdings auch die Differenz in der Sparquote, die für die bei den Eltern lebenden KollegiatInnen 34,7% und für die WG-BewohnerInnen 28,6% beträgt, nicht sonderlich deutlich aus (Wohnheim: 21,4%).

Mehr als alle anderen stecken die SchülerInnen, die in einer Wohngemeinschaft leben, Geld in den Konsum von Tabak, Alkohol u. ä. Und auch für Kleidung geben sie in größerer Zahl (79,3%) Geld aus. Dies fällt besonders dann auf, wenn man dem die Angaben der Wohnheim-BewohnerInnen gegenüberstellt, von denen 67,4% Ausgaben für Kleidung haben. Der Abstand zu den Werten, wie sie für die bei den Eltern lebenden SchülerInnen errechnet wurden (73,2% aller, 78,3% der KollegiatInnen geben Geld für Kleidung aus), ist relativ gering bzw. kaum vorhanden.

Bei den Ausgaben für den Führerschein spielt die Wohnform keine entscheidende Rolle. Unabhängig von der Wohnform geben jeweils rund 12% aller befragten SchülerInnen an, diesbezüglich monatliche Kosten zu haben. Lediglich innerhalb der KollegiatInnenschaft sind es mehr diejenigen, die im elterlichen Hause wohnen (17%), die Geld für den Führerscheinwerb veranschlagen. Hier handelt es sich um eine exemplarische Koinzidenz von Alter, Wohnform und lebensphasenbestimmtem Ausgabenverhalten.

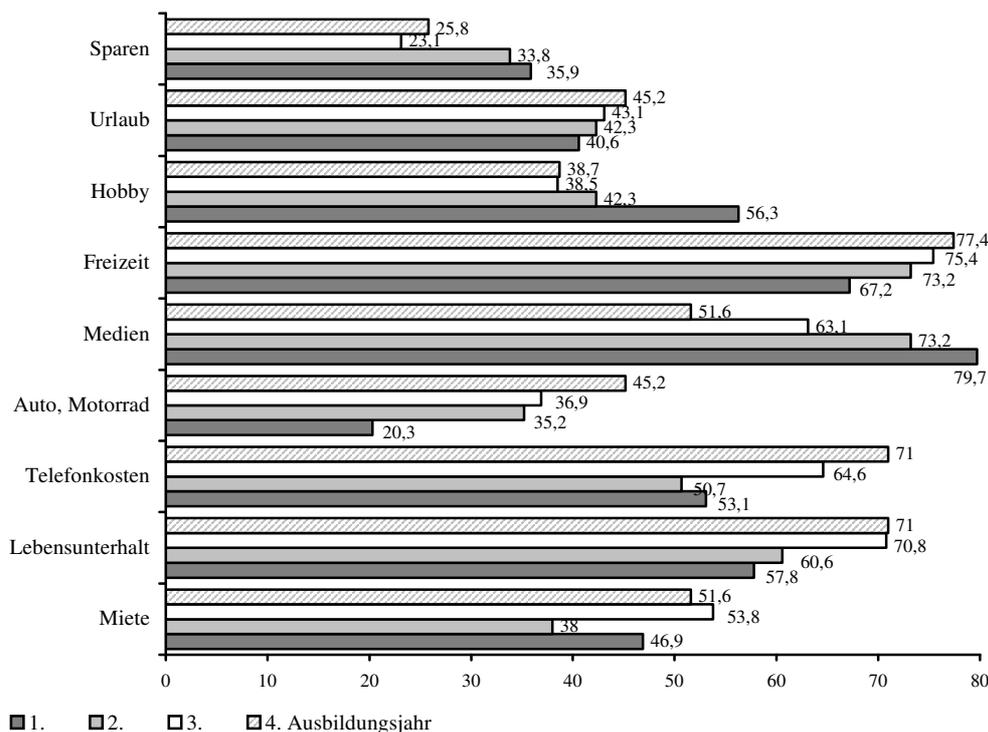
Festzuhalten bleibt *erstens*, dass die Wohnsituation ganz maßgeblich die Ausgabenstruktur bestimmt. Konkret heißt das, sowohl die SchülerInnen, die in einer Wohngemeinschaft leben, als auch jene, die im Wohnheim wohnen, bestreiten von ihrem monatlichen Gesamtbudget zuallererst Miete, Lebensunterhalt, Telefon und Fahrtkosten. Da all diese Kosten bei den SchülerInnen, die im Elternhaus geblieben sind, nur in geringem Maße bzw. gar nicht anfallen, haben diese um so mehr freie Kapazitäten. Die nutzen sie vor allem für die Freizeitgestaltung und Versorgung mit dazugehörigen Konsumgütern, aber auch für das Ansparen von Geld.

Für eine weitere Binnendifferenzierung der Gruppe von Oberstufen-SchülerInnen, die eben *nicht* mehr bei den Eltern leben, sorgt dann, *zweitens*, die Höhe des jeweiligen Einkommens. Da bei prinzipiell vergleichbaren Belastungen den WG-BewohnerInnen monatlich ungleich mehr finanzielle Mittel zur Verfügung stehen als denen, die im Wohnheim untergebracht sind, müssen Erstere erheblich weniger Abstriche bei den Freizeitausgaben machen. Was die Ausgaben für die Gestaltung der Freizeit angeht, stehen sie den SchülerInnen, die mit ihren Eltern

unter einem Dach leben, kaum nach. In die Ausstattung mit Kleidung oder den Konsum von Zigaretten, Alkohol etc. investieren sie sogar in größerer Zahl.

- *Lebens- und Konsumgewohnheiten verändern sich meist linear von Jahrgang zu Jahrgang* -  
Fragmentarisch abgebildet findet sich das Zusammenspiel von Alter und Wohnsituation darin wieder, wie sich der *schulische Jahrgang* der Oberstufen-SchülerInnen allgemein und besonders der KollegiatInnen und die Ausgabenstruktur zueinander verhalten.

Weniger am Anteil der *KollegiatInnen* je Ausbildungsjahr<sup>254</sup>, die monatlich Miete für ihre Unterkunft zahlen, als vielmehr an der Zahl derer, die Ausgaben für Lebensunterhalt und Telefon haben, kann man Parallelen zur Veränderung der Wohnsituation im Lauf der Lebens- wie der Ausbildungsjahre ablesen (vgl. Grafik 109). Das bedeutet, dass die KollegiatInnen der höheren Jahrgänge häufiger Kosten des elementaren Lebensbedarfs und für telefonische Kommunikation begleichen als die der unteren Jahrgänge. Für Mietzahlungen gilt diese Entwicklung tendenziell ebenso, allerdings nicht in der Linearität, zumal jeweils weniger SchülerInnen aus dem zweiten bzw. vierten Ausbildungsjahr am Oberstufen-Kolleg für Miete aufkommen müssen als die des ersten respektive dritten Jahrgangs.



Grafik 109: Ausgabenstruktur der KollegiatInnen nach Ausbildungsjahr in %

Ebenfalls von Jahr zu Jahr größer wird die Zahl der KollegiatInnen, die ein Auto, Motorrad o. ä. unterhalten. Diese Entwicklung, die zuvorderst eine altersbedingte ist, findet keine spiegelbildliche Entsprechung in den Zahlen dazu, in welchem Ausmaß die SchülerInnen je nach Jahrgang den öffentlichen Nahverkehr nutzen. Um so mehr altersgebunden sind die Kosten

<sup>254</sup> Berücksichtigt wurden aufgrund ihres absoluten Umfanges nur die Jahrgänge eins bis vier vom Oberstufen-Kolleg. Der fünfte Jahrgang ist mit N = 12 zahlenmäßig zu schwach repräsentiert, um valide Aussagen formulieren zu können.

für den Führerscheinwerb. Diese fallen vor allem bei den KollegiatInnen des ersten (15,6%) und zweiten Ausbildungsjahres (22,5%), weniger im dritten (10,8%) und gar nicht im vierten Jahr an. Stetig, wenngleich nicht gravierend, rückläufig ist die Möglichkeit und die Bereitschaft zu sparen.

Im Bereich der Freizeitgestaltung verlagern sich die Ausgabenschwerpunkte weg vom Hobby, hin zu einem ‚kurzfristigen‘ Mitteleinsatz für alltägliche Kneipen- oder Kinobesuche und einer eher ‚mittelfristigen‘ Verwendung für Reisen. Tendenziell wichtiger, deutet man den Zuwachs an zustimmenden Äußerungen entsprechend, werden Ausgaben für Kleidung (1. Jahr: 67,2%; 4. Jahr: 77,4%) und der Konsum von Zigaretten etc. (1. Jahr: 56,3%; 4. Jahr: 61,3%). Im einen wie im anderen Fall stellen die KollegiatInnen, die sich im zweiten Ausbildungsjahr befinden, eine Ausnahme dar, da vergleichsweise viele von ihnen Geld für Kleidung ausgeben (88,7%), vergleichsweise wenige für diverse Genussmittel (50,7%). Im Gegensatz zu der tendenziellen Zunahme an derartigen Ausgaben geht dagegen der Kauf von Schriften, Ton- und Bildträgern zurück: Konkret sinkt der Anteil von 79,9% zu Beginn auf 51,6% gegen Ende der Ausbildung.

Diese Einzeltrends zusammengenommen veranlassen zu dem Schluss, dass dem Einnahmenumfang, der sich im Laufe der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg kontinuierlich positiv entwickelt, ein ebenso steigender Ausgabenumfang gegenübersteht. Dieser generiert sich zum einen aus der Finanzierung eines eigenen Haushalts und einer äquivalenten Grundausstattung (Telefon, Auto). Zum anderen rührt er von etablierten wie wachsenden Ansprüchen besonders an die kurz- und mittelfristige Freizeitgestaltung (Wochenende, Urlaub) her. Da somit bereits das alltägliche Leben zu großen Teilen das Monatsbudget verschlingt, machen die KollegiatInnen entsprechend Abstriche beim Sparen.

Perspektivisch kann man von einer Veralltäglichung der Ausgaben im Laufe der Ausbildungszeit am Oberstufen-Kolleg sprechen. Und zwar von solchen Ausgaben, die mehr der persönlichen Unabhängigkeit – Miete, Lebensunterhalt, Telefon, Motorisierung – und dem individuellen Komfort – Freizeitaktivitäten, Reisen – dienen und die eine kontinuierliche Lifestyle-Entwicklung begleiten. Ausgaben, die einerseits als altersphasenspezifisch gelten können (Führerscheinwerb), andererseits als habitusformende und identitätsstiftende Medien fungieren, wie Hobbies oder CDs, Zeitschriften, Bücher, sind entweder getätigt und in gewisser Weise damit auch erledigt oder verlieren an Stellenwert.

*- SchülerInnen der J 13 geben häufiger Geld für Autos und Wochenendgestaltung aus -*

Obleich für die SchülerInnen von *Gymnasium und Gesamtschule* keine bzw. kaum eine Differenzierung in verschiedene Altersklassen vorliegt, sind die wenigen vorhandenen Unterschiede im Ausgabenverhalten zwischen SchülerInnen der *Jahrgangsstufe 12* und denen der *Jahrgangsstufe 13* als altersbedingt zu betrachten. Die Grenze verläuft dabei vermutlich entlang dem Fixpunkt offizieller Volljährigkeit, dem 18. Lebensjahr, und der daran gekoppelten Fahrerlaubnis für PKWs.

Dafür spricht in erster Linie, dass wesentlich mehr SchülerInnen der J 12 als der J 13 Kosten für den Führerscheinwerb angeben (42,1% zu 10%)<sup>255</sup>; umgekehrt aber Letztere mehr als Erstere beispielsweise ein eigenes Auto finanzieren (31,5% zu 26,4%). Anders als bei den KollegiatInnen korrespondieren in diesem Fall die vermehrten Ausgaben für die selbsttätige Fortbewegung mit einer rückläufigen Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel (J 12: 20,7%; J 13: 13,7%).

Weiteres Indiz für eine altersklasseninterne Differenzierung ist die Analogie zu den für das Oberstufen-Kolleg errechneten Werten in puncto Freizeitgestaltung. So ist es ohnehin unter den Oberstufen-SchülerInnen von Gymnasium und Gesamtschule grundsätzlich, aber auch zunehmend verbreiteter, einen Teil des monatlichen Budgets in Kneipen, Discos, Kinos oder für vergleichbare allabendliche bzw. allwochenendliche Freizeitaktivitäten auszugeben. In Zahlen ausgedrückt ist dies gängige Praxis von nahezu allen SchülerInnen der J 13 (97,3%) und von 85,1% derjenigen aus der J 12. Zudem stecken auch die GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen der Jahrgangsstufe 13, ebenso wie die KollegiatInnen der höheren Jahrgänge, mehr Geld in Urlaubsreisen (57,5% im Vergleich zu 42,1% der J 12).

Damit reduzieren sich die Unterschiede zwischen den SchülerInnen der einzelnen Jahrgangsstufen also auf die Wahl des Fortbewegungsmittels und den Umfang an Kosten für die kurz- und mittelfristige Freizeitgestaltung. Sie können somit, wie dargelegt, als altersabhängig interpretiert werden. Angesichts der übrigen abgefragten Kostenfaktoren erweisen sich die Unterschiede als marginal.

- *Zweisamkeitsorientierte Freizeitgestaltung wirft andere Kosten auf als die von Singles -*

„Ich muss meinen Freund teilweise mitversorgen.“ (Fragebogen Nr. 118, Oberstufen-Kolleg)

Auf die Frage, wie die SchülerInnen ihre Freizeit verbringen und wie sich dies in ihrem Ausgabenverhalten widerspiegelt, wirkt sich nicht allein das Alter und der schulische Jahrgang aus, sondern auch der Aspekt, ob sie einen *Freund bzw. eine Freundin haben* oder *Single* sind. Allerdings beinhalten die Ausgaben bei den SchülerInnen, die eine Partnerschaft führen, eher selten die konkrete finanzielle Unterstützung des Partners wie bei der oben zitierten Kollegiatin. In der Regel geht es um alltägliche wie auch um außeralltägliche Anlässe und Formen der Freizeitgestaltung, bei denen sich die liierten SchülerInnen ausgabenfreudiger zeigen als die Singles. Während bei (Wochenend-)Aktivitäten wie Kino-, Kneipen-, Discobesuchen u. a. m. der Unterschied zwischen den Einen und den Anderen eher gering ist (85,3% zu 77,9%), fällt er in Sachen Urlaubsreisen um so deutlicher aus (54,3% zu 37,4%). Dagegen investieren die Singles öfters in ihre Hobbies (52,7% zu 47,2%).

Die differenten Lebensrealitäten und Konsumprioritäten finden ihre Fortsetzung in dem Grad der Motorisierung. Dem gemäß unterhalten die SchülerInnen mit FreundIn zu 39,6% ein Auto, Motorrad o. ä., aber nur 23% der Singles. Auffällig ist darüber hinaus, dass die liierten SchülerInnen in größerer Zahl Geld in den Konsum von Zigaretten, Alkohol und anderen Genussmitteln fließen lassen (57,4% zu 49,5%) und ansatzweise auch in den Kauf von Kleidung

---

<sup>255</sup> Diese Zahlen gelten nur für die Gesamtschule. Am Gymnasium wurden Ausgaben für den Führerschein nicht gesondert erhoben.

(76,1% zu 71,6%)<sup>256</sup>. Die Kosten des alltäglichen Lebensunterhaltes von der Frage nach dem Personenstand kaum bis gar nicht berührt werden.

Es ist die zweisamkeitsorientierte bzw. eher hobbybestimmte Freizeitpraxis, die maßgeblich die Ausgabengestaltung beeinflusst<sup>257</sup>.

- *Elternschaft zeitigt höhere Alltagskosten und ‚verringert‘ Freizeit-/Lifestylekosten* -

[Ich] „musste arbeiten, um mich und meine Familie durchzubringen.“ (Fragebogen Nr. 205, Oberstufen-Kolleg)

Dass es sich in dem Punkte der *Elternschaft* da ganz anders verhält, veranschaulicht die Äußerung des Kollegiaten, der angesichts der notwendigen Existenzsicherung seiner Familie kaum an freizeitorientierten Konsum denken kann. Ein Kind zu haben, steigert in besonderer Weise die Ausgaben für die alltägliche Lebensführung und reduziert zugleich die Möglichkeiten für Ausgaben im Freizeitbereich. Diejenigen, die ein Kind versorgen<sup>258</sup>, machen zu 83,3% monatliche Kosten für Miete geltend, die Kinderlosen zu 47,9%. Alle Eltern müssen von ihrem Einkommen den Lebensunterhalt decken. Gleiches gilt nur für 64,6% der SchülerInnen, die kein Kind haben. Die anderen Lebensumstände schlagen sich zudem in dem Maße nieder, wie häufiger Kosten für Telefon (83,3% zu 58,3%) und Auto (50% zu 31,7%) anfallen.

Daneben bleibt dann kaum Geld, geschweige denn Zeit, für die Pflege von Hobbies (16,7% zu 45,8%) oder Reisen (16,7% zu 44,2%). Und die Gelegenheiten für Kneipen- und Kinogänge sind ebenfalls rarer (66,7% zu 74,6%). Wer ein Kind hat, schränkt zudem den Kauf von Medien wie CDs und Büchern (33,3% zu 71,3%) ein, nicht aber den Konsum von Genussmitteln und Kleidung (83,3% zu 56,3% bzw. 76,7%). Für das Ansparen von Geld bleibt trotz des höheren Gesamtetats pro Monat angesichts der Vielzahl von Kosten kaum etwas übrig. Lediglich ein Elternteil – was einem Anteil von 16,7% entspricht – kann sich das Sparen leisten, dagegen fast doppelt so viele der Kinderlosen (30,4%).

Elternsein hebt demnach das Ausmaß, in dem Kosten des alltäglichen Bedarfs anfallen, und drückt insbesondere die Ausgaben für die Freizeitgestaltung. Wobei letzteres wahrscheinlich auch eine Zeit- und nicht allein eine Geldfrage ist.

<sup>256</sup> Hinzuzufügen ist, dass GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen, die in einer Partnerschaft leben, im Gegensatz zu den Singles (Gym: 60,5%; Ges: 63%) vermehrt Geld für Kleidung ausgeben (Gym: 76,8%; Ges: 85,7%). Bei den KollegiatInnen besteht ein diesbezügliches differentes Ausgabenverhalten ebenso, allerdings mit umgekehrtem Vorzeichen: 73,7% derjenigen, die eineN FreundIn haben, und 80,5% der Singles kaufen von ihrem Budget Anziehsachen, Schuhe u. ä.

<sup>257</sup> Als Erklärung für die unterschiedlichen Konsumgewohnheiten bietet sich die Differenz im Gesamteinkommen an. So steht den Singles im Gegensatz zu den liierten SchülerInnen monatlich ein bemerkbar geringeres Gesamtbudget zur Verfügung (vgl. Kap. 5.2). Dies ist wiederum zumindest für die Erwerbstätigen unter ihnen mit einem geringeren Monatsverdienst in Zusammenhang zu bringen.

<sup>258</sup> Hierbei handelt es sich fast ausschließlich um Frauen, die, wie im vorangegangenen Kapitel herausgestellt wurde, zwar ein geringes Jobeinkommen haben, weniger finanziell von den Eltern unterstützt werden, aber im Schnitt höhere staatliche Leistungen erhalten und letztendlich pro Monat ein leicht größeres Gesamtbudget zur Verfügung haben als Männer.

*-Zwischenbilanz: Während Alter und Wohnsituation der SchülerInnen maßgeblich die Lebenshaltungskosten beeinflussen, variieren die Ausgaben für Lifestyle v. a. mit dem Geschlecht und dem Personenstand -*

Als Zwischenbilanz bleibt festzuhalten, dass Faktoren wie das Alter und die Wohnsituation, aber ebenso der schulische Jahrgang, Elternschaft und Berufsausbildung, das Ausgabenverhalten der Oberstufen-SchülerInnen im Bereich der *Lebenshaltungskosten* maßgeblich beeinflussen. Die Ausgaben sekundärer Natur, die für *Freizeitgestaltung und Lifestyle-Konsum* (Kleidung, Medien, Zigaretten etc.) aufgewandt werden, bestimmen sich eher danach, ob die SchülerInnen männlichen oder weiblichen Geschlechts sind oder, ob sie eine Beziehung führen bzw. als Single leben. Und auch das Erwerbstätigsein wirkt sich in erster Linie darauf aus, in welchem Maße die SchülerInnen Ausgaben für den Freizeitbereich tätigen (können). Wirklich relevant sind die Jobeinkünfte für die Finanzierung des alltäglichen Bedarfs nur für die KollegiatInnen.

In dem einen wie dem anderen Bereich gleichen die Oberstufen-SchülerInnen die anfallenden Kosten ab und gestalten ihre Ausgaben entsprechend ihrer Einkommenssituation. Auch der Umkehrschluss gilt: Das zur Verfügung stehende Budget wird den Konsumbedürfnissen gemäß mittels Aufnahme einer Erwerbsarbeit aufgestockt (vgl. Kap. 3.3).

In welchem Zusammenhang nun einzelne Gründe, die seitens der Oberstufen-SchülerInnen für oder gegen das Jobben angeführt werden, zu der Ausgabenstruktur stehen und welche Akzente sie dort gegebenenfalls setzen, wird in einem weiteren Analyseschritt geklärt werden. Doch zuvor soll beleuchtet werden, inwieweit nicht nur die tatsächliche finanzielle Situation, sondern allein deren subjektive Einschätzung bereits als Ausgabenregulativ fungiert.

### III

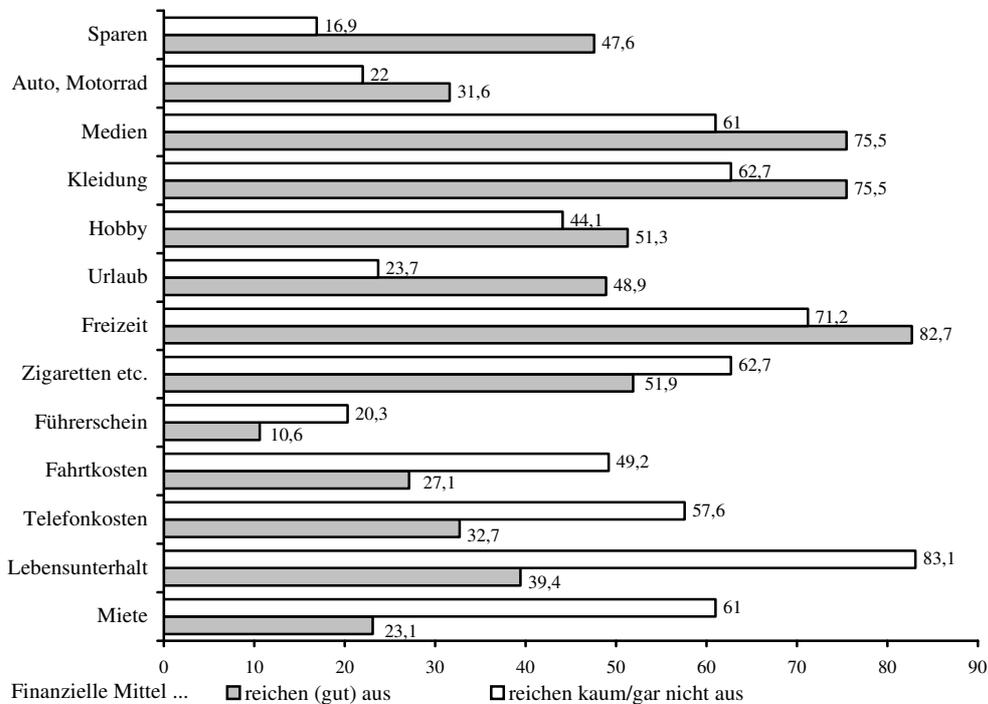
*- Die subjektive Einschätzung der finanziellen Situation als Ausgabenregulativ ?! -*

*„Also Miete zahlen, Telefonrechnung zahlen, das Auto muss finanziert werden, ehm, ja gut, jetzt mein Kind muss auch finanziert werden.[ ..]. Was mach ich damit [mit dem Geld] noch? Ja, gut, ja eigentlich Luxussachen so. Zum größten Teil so Sachen, die ich mir von dem anderen Geld, was ich wirklich benötige, nicht kaufen könnte.“ (Aaron, 3)*

Die Austarierung der unterschiedlichen Ausgaben, wie Aaron sie beschreibt, ist repräsentativ für jene Gruppe von SchülerInnen, die mehr oder weniger recht zufrieden mit ihrer finanziellen Situation sind. Von diesen, die finanziell gesehen im Großen und Ganzen gut zurecht kommen, sind jene zu unterscheiden, die ökonomisch eher schlecht dastehen, da sie ihre Ausgaben entweder erheblich einschränken oder sich sogar verschulden müssen. Reduziert man die subjektiven Einschätzungen zur finanziellen Lage auf eben diese zwei polaren Betrachtungsweisen, gewinnt man an Klarheit mit Blick auf die unterschiedlichen Schwerpunkte in der Ausgabenpraxis.

Aus der Kontrastierung der beiden Perspektiven ergibt sich, dass die nach eigener Einschätzung gut oder zumindest ausreichend ausgestatteten SchülerInnen in wesentlich geringerem Maße *Ausgaben für die alltägliche Lebensführung* haben, sei es nun für Miete, für Lebensunterhalt oder sei es für Telefonrechnungen. Die SchülerInnen, die an und für sich schon ihre Ausgaben reduzieren oder gar Schulden machen müssen, sind häufiger mit Mietzahlungen, Lebenshaltungskosten und mit Ausgaben für die Telekommunikation belastet. Hinzu kommen

für sie vermehrt Fahrten mit Bus oder Bahn, die, ebenso wie der des Öfteren noch ausstehende Führerscheinwerb, bezahlt werden wollen. Wer sich dagegen in der Lage sieht, mit seinen Mitteln (relativ) gut wirtschaften zu können, benötigt seltener Geld, weder für den Führerschein, noch für öffentliche Verkehrsmittel, dafür aber um so mehr für die Finanzierung eines eigenen Fahrzeuges.



Grafik 110: Zusammenhang von Ausgabenverhalten und subjektiver Einschätzung der finanziellen Situation in %

Betrachtet man die Domäne der *Kosten für Freizeitgestaltung und Lifestyle*, präsentieren sich eben diese SchülerInnen als jene, die sich in größerer Zahl Kino-, Kneipen- und Discobesuche, aber auch Urlaubsreisen und Hobbies leisten können. Zudem geben sie öfters Geld für den Kauf von Kleidung und Medien (Bücher, CDs, Zeitschriften, Videos etc). aus. Der einzige ‚Luxus‘, in den diejenigen, die in einem äußerst eingeschränkten Finanzrahmen agieren, stärker investieren, ist der Konsum von Zigaretten, Alkohol und anderen Rauschsubstanzen. Angesichts der finanziell beschnittenen Möglichkeiten, die zum einen auf den vermehrten Ausgaben für die alltägliche selbständige Lebensführung fußen und zum anderen durch die abhängige Motorisierung bedingt sind, fällt auch bei ihnen das Sparpotenzial recht gering aus. Während von diesen SchülerInnen nur etwa jeder Sechste Geld für zukünftige Konsumwünsche beiseite legen kann, ist es aus der Gruppe der ökonomisch wohl Versorgten beinahe jeder Zweite.

- Auch materiell wohl versorgte KollegiatInnen setzen den Akzent häufiger auf Ausgaben für die Lebenshaltung denn für den Lifestyle -

Die gesondert für das *Oberstufen-Kolleg* berechneten Zahlen folgen dem allgemeinen Trend insofern, als die Differenzen zwischen beiden Gruppen richtungsmäßig in gleicher Weise gegeben sind, gerade im Bereich der Ausgaben des alltäglichen Bedarfs aber wesentlich schwä-

cher ausfallen<sup>259</sup>. Da im Vergleich zum Gesamtschnitt aller SchülerInnen die KollegiatInnen vermehrt *nicht* mehr bei den Eltern wohnen, ist die Zahl derer, die Lebenshaltungskosten zu bewältigen haben, nicht nur bei denen leicht größer, die finanziell eher schlecht gestellt sind, sondern vor allem auch bei jenen, die nach eigenem Empfinden über ausreichend ökonomische Mittel verfügen. In Zahlen ausgedrückt bedeutet das, dass selbst diese letztgenannten KollegiatInnen zu 60,4% Ausgaben für Lebensunterhalt haben (im Vergleich zu 84,6% der finanziell schlechter ausgestatteten), zu 43,8% Miete zahlen (zu 67,3%) und bei 57,3% Telefonkosten anfallen (zu 65,4%). Nicht zuletzt aufgrund des weiteren Einzugsbereiches des Oberstufen-Kollegs sind im Gegensatz zu den SchülerInnen der beiden anderen Schulen auch unter denen, die gut bis gerade so zurecht kommen, diejenigen zahlreicher vertreten, die monatlich Geld für die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel ausgeben (37%). Von den KollegiatInnen, deren Gesamtbudget bei weitem nicht für eine ‚entspannte‘ Lebensführung ausreicht, machen sogar 48,1% Fahrtkosten geltend.

Dass auch die finanziell besser gestellten KollegiatInnen zu einem größeren Teil monatliche Fixkosten für den alltäglichen Bedarf haben, wirkt sich negativ auf ihren Anteil bei den SparerInnen aus: Ihre Sparquote liegt in Relation zum Gesamtschnitt nur bei 33,9%.

Auf den zweiten Blick ist eine Akzentverschiebung bei den Ausgaben auch daran abzulesen, dass selbst von den KollegiatInnen, die über ausreichend finanzielle Mittel verfügen, weniger Geld für Kneipen-, Disco-, Kinobesuche (76% zu 82,7% aller SchülerInnen), mehrere wohl aber Geld für Kleidung (80,2%; alle: 75,5%) ausgeben. Bei dem Kostenfaktor ‚Hobby‘ üben sich die Einen wie die Anderen in Zurückhaltung: 45,8% der materiell gut und besser dastehenden KollegiatInnen investieren in ihr Hobby und 42,3% derjenigen, die nur über knappe Ressourcen verfügen<sup>260</sup>.

Die allgemeinen wie die schulspezifischen Unterschiede zwischen solchen SchülerInnen, die sich in materiell (weitgehend) gesicherten Verhältnissen bewegen und jenen, deren Lage so gesehen tendenziell unsicher ist, rekapitulierend, bleiben zwei zentrale Ergebnisse festzuhalten: *Erstens* ist ein Zusammenhang zwischen Ausgabenverhalten und der subjektiven Einschätzung der individuellen finanziellen Situation auszumachen. Dieser gestaltet sich, *zweitens*, so, dass die Einen vermehrt Geld für Freizeitgestaltung und Konsum sekundärer (Lifestyle-)Güter erübrigen, die Anderen hingegen in weitaus größerer Zahl Geld für die alltägliche

---

<sup>259</sup> Für Gymnasium und Gesamtschule macht die Recodierung der verschiedenen Einschätzungen von „komme gut zurecht“ bis „muss Schulden machen“ zu zwei Kategorien, wie oben geschehen, keinen Sinn, da sich sowohl die eine wie die andere SchülerInnenschar vorwiegend unterteilt in solche, die gut zurecht kommen und solche, die gerade so zurecht kommen (vgl. Kap. 5.2). SchülerInnen, die sich finanziell am Rande oder sogar darunter bewegen, sind hier kaum zu finden. Auf hohem Niveau existiert dennoch auch hier ein Gefälle zwischen denen, die sich als materiell gut ausgestattet betrachten und jenen, die ihre finanziellen Mittel als hinreichend empfinden: Wer subjektiv gesehen über ausreichend viel Geld verfügt, schöpft seinen individuellen monetären Spielraum dahingehend aus, dass er häufiger auch Ausgaben für Freizeitgestaltung und Lifestylegüter wie Kleidung hat. Gleiches gilt für den Bereich der Alltagsmobilität – eigenes Fahrzeug oder öffentlicher Nahverkehr – sowie für Urlaubsreisen. Und ist der finanzielle Rahmen nur weit genug gesteckt, fällt auch das Sparpotenzial größer aus.

<sup>260</sup> Für die GesamtschülerInnen ist anzufügen, dass bemerkenswerterweise gerade diejenigen, denen nicht allzu viel Geld zur Verfügung steht, zu knapp zwei Drittel (72,2%) in ihr Hobby investieren; von denen, die es sich eventuell eher leisten könnten, dagegen nur die Hälfte. Doch unter Umständen ist der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang in diesem Fall ein umgekehrter: Sprich, weil die einen SchülerInnen in größerem Maße Geld für ihr Hobby benötigen, stufen sie ihre finanzielle Situation vergleichsweise schlechter ein.

Lebensführung benötigen. Gekoppelt sind Lebenshaltungskosten für Miete, Nahrung etc., Telefon u. a. m. in erster Linie an die Wohnsituation und das Alter der Befragten. Aus diesem Grunde ist, wie beschrieben, eine polare Ausgabenakzentuierung bei den KollegiatInnen zwar in gleicher Weise vorzufinden, allerdings nicht in der deutlichen Ausprägung, wie sie für die Gesamtheit der SchülerInnen festzustellen ist. GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen wissen ebenso, ihrer subjektiven ökonomischen Lage entsprechend, Konsum-Prioritäten zu setzen, allerdings auf hohem Niveau, da hier v. a. wirtschaftlich gut und besser Versorgte zu unterscheiden sind.

Die Zweiteilung der SchülerInnenschar in solche, die ihre finanzielle Lage subjektiv als besser und solche, die sie als schlechter bewerten, findet folglich seinen Ausdruck in zwei wesentlichen Formen des Ausgabenverhaltens: Konsumieren von und Sparen an. Aus der Kombination von ‚gefühlter‘ monetärer Budgetierung und praktizierten Konsumstrategien ergibt sich ein Wirkungsgeflecht, das in Gestalt eines Vierfeld-Schemas abbildbar ist.

Finanzielle Mittel ...	reichen (gut) aus	reichen kaum / nicht aus
werden ausgegeben für	Freizeitaktivitäten, Urlaub, Kleidung, Medien, Hobby, Auto, Sparen	Miete, Lebensunterhalt, Telefon, Fahrtkosten, Führerschein, Genussmittel
werden eingespart bei	Miete, Lebensunterhalt, Telefon, Fahrtkosten, Führerschein, Genussmittel	Freizeitaktivitäten, Urlaub, Kleidung, Medien, Hobby, Auto, Sparen

*Schaubild 2: Zusammenhang von Ausgabenverhalten und subjektiver Einschätzung der Finanzlage*

Das Schaubild ist wie folgt zu interpretieren: Die SchülerInnen, denen gemäß ihrer subjektiven Einschätzung genügend oder zumindest ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, stecken zum Teil ihr monatliches Budget eher in die Freizeitgestaltung mit Kino, Kneipe u. ä. oder in Urlaubsreisen, zum Teil in lifestylegerechte Ausstattung mit Kleidung, CDs, Videos, Computerspielen, Büchern etc., zum Teil in die eigenständige Motorisierung. Da sie zugleich weniger für Miete, Lebensunterhalt, Telefon, Fahrtkosten, aber auch für den Führerscheinwerb und Zigaretten, Alkohol und andere Drogen ausgeben (müssen), können sie zudem mehr Geld zur Seite legen.

Jene SchülerInnen hingegen, die ihre finanzielle Lage als mindestens prekär einstufen, legen ein gegenteiliges Ausgabenverhalten an den Tag. Während sie vor allem an den Ausgaben für Freizeitgestaltung (Abend-/Wochenendaktivitäten, Reisen, Hobby) sparen, den Konsum sekundärer Güter wie Kleidung und Medien einschränken, tendenziell auf ein eigenes Fahrzeug verzichten und in nur geringem Maße Geld zur Bank tragen, konzentrieren sich ihre monatlich anfallenden Kosten auf den Bereich der alltäglichen Lebensführung, sprich Miete, Lebensunterhalt, Telefon. Daneben entstehen ihnen in größerer Zahl Kosten für die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel und den Erwerb des Führerscheins. Der ‚Luxus‘, den sich diese Gruppe von SchülerInnen noch am ehesten zu leisten scheint, ist der Konsum von Zigaretten, Alkohol etc.

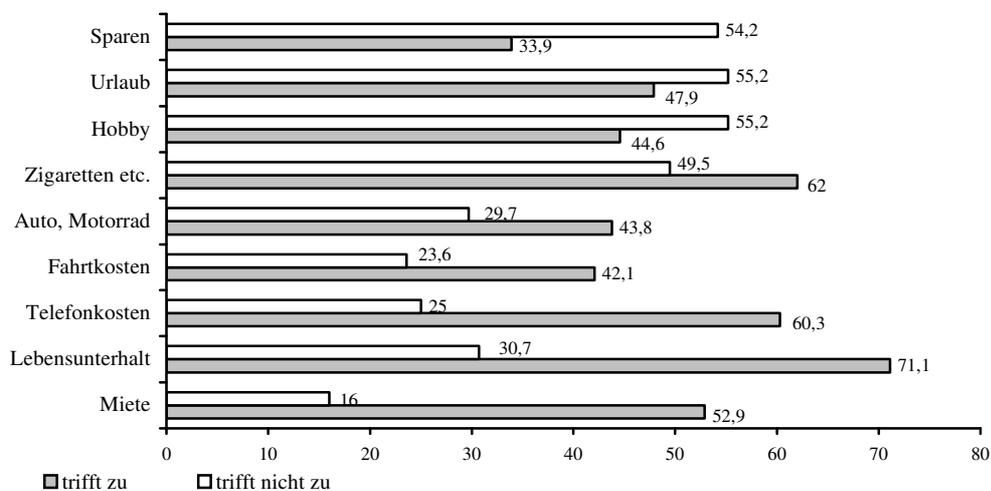
Ob dieses Ausgabenverhalten, das sich je nach empfundener materieller Lage als ein ‚Konsumieren von‘ oder ein ‚Sparen an‘ charakterisieren lässt, sich in den finanziell gearteten Gründen, wie sie für oder gegen das Jobben angeführt werden, widerspiegelt, soll der letzte Abschnitt dieses Kapitels zeigen.

#### IV

##### - Existenzsicherndes Jobben -

„Ich werde aber durch den Auszug aus dem Elternhaus bald erwerbstätig sein.“ (Fragebogen Nr. 194, Oberstufen-Kolleg)

Die Kollegiatin verweist mit ihrer Äußerung auf den Zusammenhang von Lebensumständen, hier die Wahl der Wohnform, finanzieller Situation und Erwerbstätigkeit. Die SchülerInnen, die jobben, um *Geld für den Lebensunterhalt* zu verdienen, bestreiten tatsächlich auch in größerer Zahl von ihrem monatlichen Gesamtetat Ausgaben für den alltäglichen Bedarf (vgl. Grafik 111). Neben den Kosten für Miete, Lebensunterhalt, Telefon entstehen ihnen ebenso vermehrt Fahrtkosten, sei es mit dem öffentlichen Personennahverkehr oder dem eigenen Fahrzeug. Außerdem stecken sie häufiger Geld in den Konsum von Genussmitteln aller Art. Das bedeutet für sie, vor allem Abstriche bei den Ausgaben für das individuelle Hobby und Urlaubsreisen zu machen und des weiteren nur eingeschränkt sparen zu können. Ohne nennenswerten Einfluss ist diese Jobmotivation auf das Ausmaß, in dem Freizeit und Lifestyle (Kleidung, Medien) Kosten verursachen.



Grafik 111: Zusammenhang von Ausgabenverhalten und Jobmotivation „Existenzsicherung“ in %

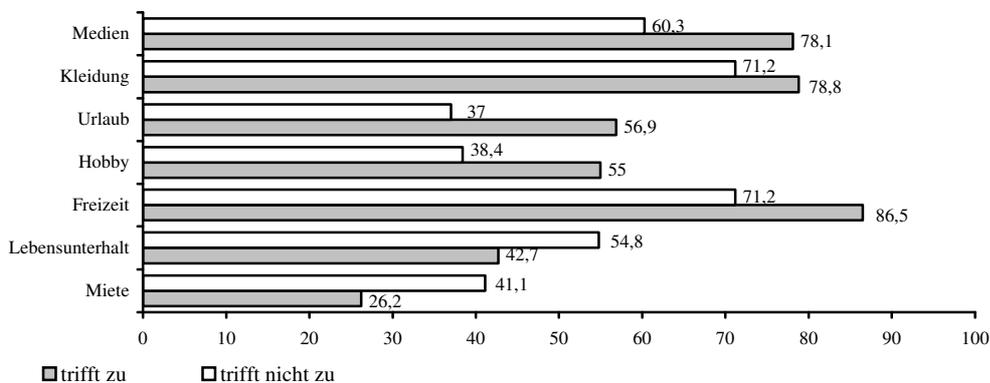
##### - Jobben für den Lifestyle -

„Für meinen Luxus, sprich Auto, Wohnung, Ausgehen usw.“ (Fragebogen Nr. 233, Oberstufen-Kolleg)

Umgekehrt zielt die Motivation, sich über das Jobben *zusätzliche Konsummöglichkeiten* zu erschließen, weniger darauf, von dem so erzielten Mehr an Einkünften Miete, Lebensunterhalt und Telefongebühren zu bezahlen, als vielmehr darauf, davon das Hobby zu finanzieren, in den Urlaub zu fahren, Geld für allabendliche, allwochenendliche Freizeitaktivitäten zu haben und in etwas größerem Stile Tonträger, Schriften aller Art sowie Kleidung erwerben zu kön-

nen (s. Grafik 112). Es geht um den persönlichen Luxus, der mal so, mal so verstanden wird, wie es der oben zitierte Kollegiat ganz treffend in Worte fasst.

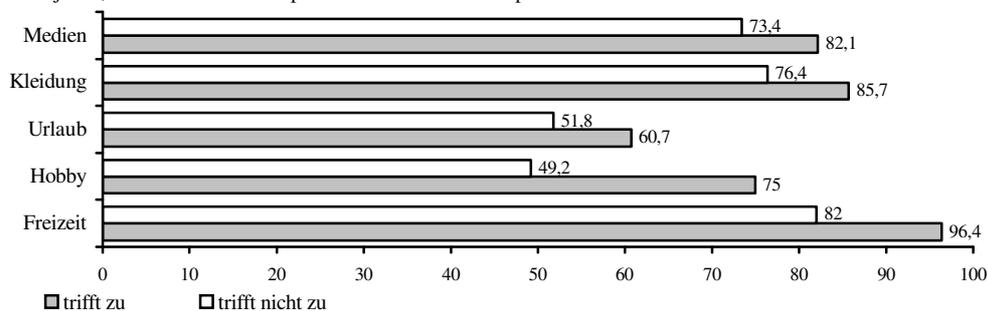
Ich jobbe, um mir zusätzliche Konsumoptionen zu erschließen.



Grafik 112: Zusammenhang von Ausgabenverhalten und Jobmotivation „Erweiterte Konsumoptionen“ in %

Eine mögliche Konkretisierung erfährt letztgenannte Jobmotivation für einige SchülerInnen (8%) darin, sich der *Konsumpraxis im Freundeskreis* möglichst gut anpassen zu wollen. Der dort gesetzte Standard definiert sich maßgeblich über die vermehrten Ausgaben zum einen für die Freizeitgestaltung, Urlaub und Hobby, zum anderen für Kleidung, CDs, Zeitschriften etc. (vgl. Grafik 113).

Ich jobbe, um mich der Konsumpraxis im Freundeskreis anpassen zu können.



Grafik 113: Zusammenhang von Ausgabenverhalten und Jobmotivation „Peerorientierte Konsumbefriedigung in %

Dass der Freundeskreis vorwiegend als Maßstab und Richtschnur zugleich für Freizeitaktivitäten und Lifestylekonsum fungiert, zeigen auch die Aussagen der erwerbstätigen KollegiatInnen<sup>261</sup>. Gegenläufig zum allgemeinen Trend finanzieren die KollegiatInnen unabhängig von diesem konkreten Jobmotiv zu etwa gleichen Teilen von ihrem Monatsbudget Urlaubsreisen (50% zu 48,7%). Des weiteren haben sie in etwa gleich oft Ausgaben für Miete (50% zu 53,2%) oder Telefon (63,6% zu 64,1%) wie ihre MitkollegiatInnen, die zwar auch jobben, aber aus anderen Gründen. Ein weitaus kleinerer Teil von ihnen gibt an, Ausgaben für den Lebensunterhalt zu haben (45,5% zu 71,2%).

<sup>261</sup> Der gesonderte Blick auf die KollegiatInnen ist schon allein deshalb angebracht, weil das Gros der SchülerInnen, die für ihre eigenen Konsumbedürfnisse den Konsumstandard des Freundeskreises als Orientierungspunkt benennen, vom Oberstufen-Kolleg stammt (NOS = 22, Nges = 28).

- *Gradmesser für finanzielle Unabhängigkeit sind die Möglichkeiten, ein eigenes Fahrzeug zu finanzieren, Urlaubsreisen zu machen oder zu sparen* -

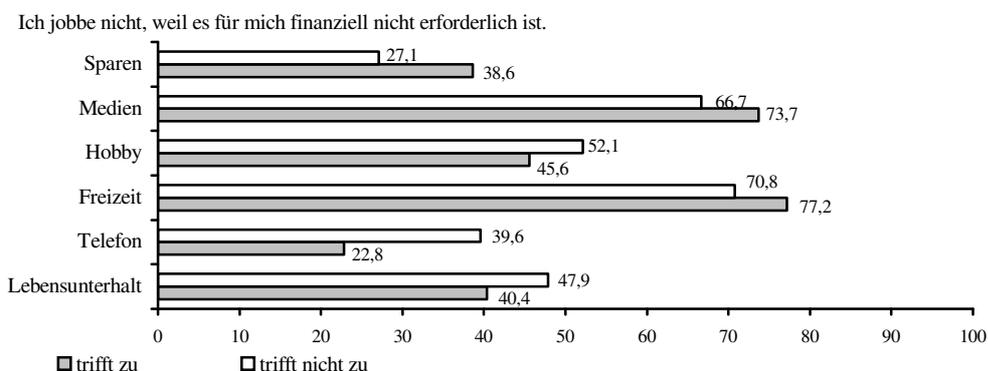
Neben den unmittelbar materiell, sprich, monetär auszudrückenden Gründen steht die eher immateriell ausgerichtete Motivation, *finanziell eigenständig und unabhängig handeln* zu können. Wirtschaftliche Unabhängigkeit scheint sich für die erwerbstätigen SchülerInnen am ehesten über den Grad der Motorisierung zu manifestieren, aber auch über die Möglichkeiten, Urlaubsreisen zu verwirklichen und für die Umsetzung spezieller Konsumwünsche zu sparen. SchülerInnen mit einem deutlichen Streben nach ökonomischer Autonomie unterhalten in größerer Zahl ein eigenes Fahrzeug (39,1% zu 25,2%), nutzen weniger öffentliche Verkehrsmittel (28,3% zu 35%), geben vermehrt Geld für Urlaub aus (57% zu 42,7%) und sparen häufiger (50,9% zu 37,9%). Der Bereich der alltäglichen Lebenshaltungskosten wird davon kaum bis gar nicht berührt.

Im Falle der jobbenden *KollegiatInnen* wird finanzielle Eigenständigkeit darüber hinaus scheinbar daran gemessen, was für Kleidung und für CDs, DVDs, Bücher usw. ausgegeben werden kann: 83,7% derjenigen, die auf eigenständige Kaufentscheidungen setzen, finanzieren mit ihrem Budget Kleidung und zu 76,4% Medien aller Art, im Vergleich zu 72,7% bzw. 60% derer, die beim Jobben nicht so sehr die Finanzautonomie im Sinn haben.

- *Konsumverzicht* -

„*Meine individuell gesetzten Prioritäten (v. a. Genuss meiner Freizeit) sind mir momentan wichtiger, dafür nehme ich finanzielle Abstriche in Kauf! Genuss vor Konsum, obschon Genuss (Lust) nicht ohne Konsum möglich ist.*“ (Fragebogen Nr. 113, Oberstufen-Kolleg)

Auch die Entscheidung *gegen* das Jobben ist, wie die Aussage des Kollegiaten zeigt, rückgebunden an das Ausgabenverhalten. Die SchülerInnen, für die eine Erwerbstätigkeit finanziell *nicht* erforderlich ist, führen seltener Ausgaben für Lebensunterhalt, Telefon, aber auch für ihr Hobby an. Öfters benennen sie Kosten für Freizeitaktivitäten und diverse Medienträger<sup>262</sup>. Auch die Sparquote ist bei ihnen höher (s. Grafik 114). Für die übrigen erfragten Kostenfaktoren bleibt diese Einstellung zum Jobben ohne besondere Auswirkung.



Grafik 114: Zusammenhang von Ausgabenverhalten und Jobmotivation „kein Finanzbedarf“ in %

<sup>262</sup> Im Gegensatz zu der Gruppe aller befragten erwerbslosen SchülerInnen geben aus der Vergleichsgruppe vom Oberstufen-Kolleg unterschiedslos viele der Einen wie der Anderen (um die 66%) Geld für CDs, Bücher und Zeitschriften aus.

Die *KollegiatInnen*, die auf das Jobben verzichten, weil es ihnen finanziell nicht notwendig erscheint, verwenden häufiger einen Teil ihres monatlichen Etats auf den Erwerb von Kleidung (73,5%) und auf die Finanzierung von Urlaubsreisen (38,2%) als ihre ebenfalls nicht-jobbenden MitkollegiatInnen (62,5% bzw. 18,8%).

- Zusammenfassung -

Die subjektive Einschätzung der finanziellen Situation steht, wie in Kapitel 5.2 gezeigt wurde, nicht zwangsläufig im Zusammenhang mit den realen Einkommensverhältnissen. Eine Wechselwirkung zu einzelnen Faktoren, die die Person und ihre individuellen Lebensumstände beschreiben, ist vor allem da auszumachen, wo sie das Ausgabenverhalten und die daran gekoppelten Konsumgewohnheiten prägen. Bestimmte sich die wirtschaftliche Zufriedenheit für die *Einnahmenseite* maßgeblich danach, ob die befragten SchülerInnen erwerbstätig sind oder nicht, welches Alter sie haben, wie sich ihre Wohnsituation gestaltet, in welchem Ausbildungsjahr (und) an welcher Schule sie sich befinden und ob sie ein Kind haben oder kinderlos sind, hat sich für das Verhältnis zur *Ausgabenseite* die Art der Kosten als entscheidend erwiesen. Da sind zum einen die Lebenshaltungskosten, die sich in erster Linie aus der Wohnsituation der SchülerInnen ergeben und als solche in enger Verbindung zum Alter, zum schulischen Jahrgang, zur beruflichen Vorbildung und zur Elternschaft zu sehen sind. Diese Ausgaben sind zum anderen zu unterscheiden von den Kosten, die aus der Freizeitgestaltung und lifestylegeschuldeten Konsumpraxis erwachsen. Inwieweit und in welcher Weise der Akzent eher auf diesen letztgenannten Ausgabenbereich gesetzt wird, hängt vom Geschlecht der SchülerInnen, von dem Personenstand und nicht zuletzt davon ab, ob und aus welchen Gründen sie erwerbstätig sind oder nicht.

*Quer* zu diesen Faktoren ist eine ‚Zweiteilung‘ der *SchülerInnenschaft* festzustellen, und zwar in solche SchülerInnen, die ihren finanziellen Status als (eher) gut bewerten und jene, die diesen als kritisch bis prekär einstufen. Die Zuordnung zu der einen oder der anderen Gruppe prägt das individuelle Ausgabenverhalten: Die ökonomisch gut und besser ausgestatteten SchülerInnen können es sich eher leisten, die Priorität bei den Ausgaben für Freizeitaktivitäten und Lifestyle anzusiedeln – dank geringerer oder auch trotz anfallender Lebenshaltungskosten. Werden dagegen die finanziellen Mittel als kaum bzw. gar nicht ausreichend eingestuft, hängt dies überwiegend mit den elementaren Aufwendungen für die eigene Existenz zusammen und führt notgedrungen dazu, sich bei den Ausgaben sekundärer Natur zurückzuhalten. Gespart wird nur da, wo Geld in ausreichendem Maße, gemessen an den spezifischen Konsumbedürfnissen, vorhanden ist und übrig bleibt.

Das Jobben wird in diesem Kontext zum Steuerungselement für Einnahmen wie Ausgaben, und somit zum Regulativ für die wirtschaftliche Zufriedenheit. Festzumachen ist diese Funktionsweise an dem Zusammenwirken von *Konsumpraxis und Jobmotivationen*. Je nach dem, wie das Jobben motiviert ist, existenzsichernd, konsumerweiternd oder peerorientiert, fällt auch die Schwerpunktsetzung bei den Ausgaben entsprechend aus. Während die SchülerInnen, die für den Lebensunterhalt jobben, von ihren Einkünften in erster Linie Miete, Nahrung, Telefon und dergleichen bezahlen, geben diejenigen, die die Steigerung ihrer Kaufkraft und / oder den Konsumstandard im Freundeskreis dabei im Sinn haben, ihr Geld für Kneipen-, Kino- und Konzertbesuche, für Kleidung, Medien, Hobbies und Urlaub aus. Und umgekehrt,

wer sich gegen das Jobben entschieden hat, weil er nicht auf (zusätzliche) finanzielle Mittel angewiesen ist, muss vor allem seltener Ausgaben für die Lebenshaltung tätigen, hat nur partiell häufiger Ausgaben im Freizeitbereich (Aktivitäten, Medien), leistet öfters aktuell Verzicht zugunsten späterer Konsumbefriedigung und spart.

#### 5.4 Konklusion: ‚Konsumieren‘ als Frage des Lebensstils

„Wenn ich Geld habe, dann gebe ich es aus, wie ich gerade Lust dazu habe.“ (Frauke, 6)

Der Zusammenhang von Identität, Konsum und Lebensstil, offenbart sich zum Beispiel dort, wo Jugendliche wie Frauke die ökonomische Freiheit haben bzw. sich diese nehmen, nach eigenem Empfinden Kaufentscheidungen zu treffen; das meint eine inhaltliche wie situative Unabhängigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowohl in der Wahl des Gegenstandes, als auch mit Blick auf den Umfang der zu treffenden Investition und, schließlich hinsichtlich des zeitlichen und örtlichen Erwerbskontextes. Also die Fragen, was kaufe ich zu welchem Preis wann und wo, eigenständig zu beantworten – eine grundsätzliche Konsumbereitschaft vorausgesetzt.

Dabei erscheint speziell das *Jobben* nicht nur als notwendiges Gegenstück zum *Konsumieren*, sondern vielmehr als dessen nur schwer wegzudenkende Voraussetzung. Das selbständige Erwirtschaften finanzieller Mittel verkörpert in dem Prozess der Selbstbildung mindestens das logische Pendant zum autonomen Verwenden dieser ökonomischen Ressourcen. So wie man das Jobben als selbst gewähltes und –organisiertes Lernfeld betrachten kann, lässt sich auch das Konsumieren als Feld der „Selbst-Erziehung“ wie auch als Aktionsrahmen für „Peer-Pädagogik“ (Zinnecker / Behnken 2002, 147) begreifen. Dessen selbst sozialisierende Funktion besteht ebenso nicht allein in der bloßen Verwendung zuvor erworbener Mittel, sondern auch in dem gleichzeitigen Erwerb von Handlungsressourcen. Jugendliche erhalten im Zuge der Realisierung von Konsumwünschen einerseits das Handwerkszeug für ihre soziale und kulturelle Integration, andererseits eine Orientierungshilfe in dem Prozess der Identitätsentwicklung. Wer bin ich, wie will ich sein (und aussehen), mit wem und womit kann ich mich identifizieren, wo gehöre ich hin, wo will ich hin? Der Konsum ist in diesem Prozess der ‚Ich-Werdung‘ als ‚Selbst‘ und als Mitglied der Gesellschaft ein vermittelndes und bewegendes Element und tritt damit zugleich für Ansprüche ein, die sich einstmals vorrangig auf die Erwerbsarbeit konzentrierten (vgl. Kap. 3.1).

Wenn der Konsum, oder besser, das Konsumieren ein Medium der Identitätsentwicklung ist, ist der Lebensstil dessen Ausdrucksform, die sich in Konsum-, Freizeit- und Lebensgewohnheiten materialisiert. Diese Praktiken sind ihrerseits dem ‚Selbstbild‘ wie dem ‚Fremdbild‘ (Clique) unterworfen. Geld ist in diesem Geflecht reziproker Bedingtheiten gewissermaßen der Katalysator.

Doch welche *Finanzquellen* können Jugendlichen erschließen? „It was clear that money and the access to resources which a consumer lifestyle demands were a constant preoccupation for young people.“ (Miles 2000, 132) Das *Taschengeld*, das die Mehrheit der Jugendlichen von

ihren Eltern erhält, ist in dem Zusammenhang nicht mehr als ein Sockelbetrag, den viele von ihnen eigenhändig um ein Erhebliches aufzustocken wissen. Obgleich die befragten Oberstufen-SchülerInnen über eine bessere finanzielle Ausgangsbasis verfügen (s. Kap. 5.2), beispielsweise im Vergleich zu den vom IJF ermittelten Werten (vgl. Kap. 5.1), gilt auch hier, dass, erstens, weibliche Jugendliche in geringerem Maße von Elternseite unterstützt werden als männliche, dass, zweitens, die materiellen Zuwendungen mit dem Alter steigen und dass, drittens, es in dem hier untersuchten Forschungskontext noch verbreiteter ist, das Taschengeld mittels eigener *Jobeinkünfte* aufzubessern. Was für die geschlechtsspezifische und altersabhängige Taschengeldvergabe gilt, trifft auch auf die Entlohnungspraxis für jobbende SchülerInnen zu. Diese erzielen *allgemein* monatlich höhere Einkünfte als ihre nicht-jobbenden MitschülerInnen. Für Frauen fallen diese jedoch pauschal niedriger aus als für Männer. Des Weiteren verdienen jüngere SchülerInnen in der Regel weniger als ältere.

Da sich das *Gesamtbudget* von Jugendlichen im Wesentlichen aus diesen beiden Einkommensarten zusammensetzt, verhält es sich mit der Verteilung der gesamten Mittel, so auch der Tenor anderer Erhebungen, genauso wie mit den einzelnen Posten. Sprich, den Gymnasial- und GesamtschülerInnen steht monatlich ein niedrigeres Gesamteinkommen zur Verfügung als ihren jeweiligen Mitschülern. Allein die Kollegiatinnen sind insgesamt gesehen finanziell etwas besser gestellt als die Kollegiaten, dies aber nur aufgrund höherer staatlicher Zuwendungen. Von dieser Differenz abgesehen gewinnt bei allen befragten Oberstufen-SchülerInnen der monatlich auszuschöpfende Finanzrahmen parallel zum Alter an Umfang. Insgesamt verfügen sie über eine beachtliche Kaufkraft.

Trotz oder wegen des Finanzvolumens ist hier ebenfalls die Tendenz, einer Mischung aus äußeren Kaufanreizen und inneren Konsumwünschen zu erliegen und seine finanziellen Möglichkeiten zu überschätzen, zu beobachten. Die Zahl derjenigen, die in *finanzielle Schwierigkeiten* geraten oder gar *Schulden* machen, ist allerdings wesentlich niedriger als die, die Nolteernsting oder Bauchmüller (vgl. Kap. 5.1) anführen. Zusammengenommen müssen 13,7% der SchülerInnen sich finanziell erheblich einschränken bzw. verschulden. Hinsichtlich dieser negativen Bewertung der individuellen wirtschaftlichen Verhältnisse stimmen sie mit den 14% der Jugendlichen, die ihre Lage explizit als schlecht bezeichnen (vgl. Shell 2002), überein.

Was überwiegt, ist eine mehr oder minder große *finanzielle Zufriedenheit*. Die subjektive Einschätzung der persönlichen Finanzlage ist dabei jedoch *nicht* identisch mit den realen Einkommensverhältnissen. Von entscheidendem Einfluss sind vielmehr die anfallenden Kosten und die konsumptiven Ansprüche. Denn, sowohl die Ausgaben, als auch die Konsumwünsche verändern sich mit dem Alter und den Lebensumständen (elternunabhängiges Wohnen, eigenes Fahrzeug ...). Überwiegen die materiellen ‚Aspirationen‘ und ‚Bedarfe‘ gegenüber den tatsächlichen Möglichkeiten, nimmt die Unzufriedenheit, auch bei solider materieller Grundausstattung, tendenziell zu. Eine Ausnahme stellen da die erwerbstätigen SchülerInnen dar, weil bei ihnen eine insgesamt relativ positive Bewertung der finanziellen Situation und ein höheres Gesamteinkommen Hand in Hand gehen. Die bessere Ausstattung mit finanziellen Ressourcen verspricht und garantiert ein größeres Konsumbefriedigungspotential. Die Kombination einer höheren Wertschätzung selbst verdienten Geldes und ein ausgeprägteres Konsumbewusstsein wirkt sich zugunsten der finanziellen Zufriedenheit aus. „*Hat man vielleicht*

*das so'n bisschen schätzen gelernt, so das eigene halt, da geht man damit auch vorsichtiger mit um, als wenn man's geschenkt bekommt oder so.“ (Aaron, 2)*

Von welchem *Konsum* ist hier die Rede? Wofür geben Oberstufen-SchülerInnen ihr Geld aus? Entgegen anderen Untersuchungen, die vorwiegend die Ausgaben für eine lebensstiladäquate Freizeitgestaltung in und mit der Clique im Blick haben, sind hier *drei Arten* von Konsum zu unterscheiden. An erster Stelle des unmittelbaren Konsums stehen, unbenommen, ebenfalls die *Freizeit- und Lifestylekosten*, gefolgt von den *alltäglichen Ausgaben für die Lebenshaltung*, Miete, Lebensmittel, Telefon inbegriffen. Dahinter rangiert die Kategorie des mittelbaren Konsums, das *Sparen*.

Der Einfluss der *Clique* auf das Konsum- und Freizeitverhalten Jugendlicher ist sicher nicht von der Hand zu weisen (s. Kap. 5.1). Aus der Perspektive der Jugendlichen selbst, so muss man feststellen, ist dieser Zusammenhang kaum gegeben. Sie sehen in ihrem Freundeskreis weder eine Orientierungshilfe im Konsumgüter-Dschungel, noch ein Motivationsmoment für das Jobben. Sie bevorzugen es, sich diesbezüglich als unabhängig oder autonom zu sehen. Dem zum Trotz ist die Bedeutung des sozialen und kulturellen Umfeldes, wenn auch mehr indirekt daran festzumachen, wofür Jugendliche ihre finanziellen Ressourcen verwenden und welche Akzente sie dabei setzen. Ausgaben für Freizeit und Lifestyle haben eindeutig Priorität. Das wird zum einen daraus ersichtlich, dass 81% der befragten SchülerInnen Geld für Kleidung ausgeben, 74% für die Freizeitgestaltung, 73% für Medien, 53% für legale (und illegale) Drogen, 51% für Hobbies, 46% für Reisen und 31% für den Unterhalt eines eigenen Fahrzeugs. Ihren Lebensunterhalt bestreiten (müssen) dagegen nur 45%, Miete zahlen sogar nur 28%. 44% von ihnen sparen. Zum anderen manifestiert sich die generell hohe Bedeutung konsumptiver Teilhabe in der mindestens ebenso hohen Bereitschaft Jugendlicher, für die Erschließung zusätzlicher Konsummöglichkeiten zu jobben. Der Konsumwille geht einher mit einer ‚erarbeiteten‘ und damit eher zu gewährleistenden Unabhängigkeit in Konsumfragen.

Wer sich an der *Konsumpraxis im Freundeskreis* orientiert und den dortigen Lebensstil bzw. Konsumstandard auch für sich persönlich realisieren will, – lediglich 8% geben dies als Jobmotivation an – investiert in besonderem Maße in Freizeitaktivitäten (96%), in Kleidung (86%), Medien (82%) und Hobbies (75%). Diejenigen SchülerInnen, die zunächst für die *Sicherung ihrer Existenz* sorgen müssen und in erster Linie aus diesem Grunde erwerbstätig sind, haben in wesentlich höherem Umfang Ausgaben für Lebensunterhalt, Miete, Telefon, Fahrtkosten, aber auch für Tabak, Alkohol u. ä.

Obleich, unabhängig von den spezifischen Lebensstilen, die Freizeit- und Lifestylekosten einen überdurchschnittlichen Anteil an der Gesamtverteilung der Ausgaben darstellen, stehen die *einzelnen Ausgabenposten* jedoch in einem *Wechselverhältnis* zueinander, das sich maßgeblich über die *subjektive Einschätzung der finanziellen Lage* bestimmt. Wird das eigene Budget als *gut bis befriedigend* eingestuft, kann vermehrt Geld für die Freizeitgestaltung und den Lifestylekonsum ausgegeben und auch für das Sparkonto erübrigt werden, zumal für die alltägliche Lebensführung kaum Kosten entstehen. Werden die finanziellen Mittel aber als *kaum bis gar nicht ausreichend* empfunden, stehen die zu bewältigenden Lebenshaltungskosten im Vordergrund und Ausgaben sekundärer Natur für Freizeit und Lebensstil werden nachgeordnet. An Sparen ist in diesen Fällen nicht zu denken.

Das *Jobben* wird in diesem Kontext zum *Steuerungselement* für eine ausgeglichene Bilanz von ‚Haben‘ und ‚Soll‘ und darüber hinaus zum *Regulativ finanzieller Zufriedenheit* bei Oberstufen-SchülerInnen. Das Engagement und die Selbstverständlichkeit, mit der Jugendliche Zeit und Energie in das Jobben investieren, bekräftigt die Wichtigkeit eigenständigen ‚Konsumierens‘. Auf diese Weise bestätigen sie, eben auch von der Seite des selbstverantwortlichen Erwirtschaftens finanzieller Ressourcen her, ihre grundsätzliche Konsumfreudigkeit (vgl. Zinnecker / Behnken 2002). Auch diese Form des Engagements (das Jobben) ist als Teil des Lebensstils zu sehen, das selbst angesichts des übergeordneten Verwendungszweckes der Einkünfte wohl kaum verblasst, noch seine immanente Wertigkeit verliert. Das Jobben an und für sich mag mitunter bei jenen, denen es um die Ermöglichung von Freizeit- und Lifestylekonsum geht und nicht um die Sicherung der bloßen Existenz, gar ‚zum guten Ton‘ gehören. Wenn diese ‚Selbstverständlichkeit‘ zur Voraussetzung wird, um mitreden, Erfahrungen teilen zu können und selbst ein wenig ‚erwachsener‘ zu werden, gerät sie zur vermeintlichen Pflicht.

Auch angesichts eines solchen sozialen Drucks, der auf den Jugendlichen lastet/lasten kann, können sie als „Trendsetter eines *individuellen Wertkonzeptes*, das Werte vor allem vom persönlichen Nutzenkalkül her beurteilt“ (Shell 2002, 158 f.) betrachtet werden. Kaum verständlich erscheint es dagegen, Jugendlichen nachzusagen, es gehe ihnen um einen uneingeschränkten Genuss von Freizeit, der frei von Verpflichtungen sein solle und stattdessen rein als Zeit der Beliebigkeit, der unverbindlichen Kontakte und spontaner Aktivitäten gewünscht sei (vgl. Opaschowski / Duncker 1997). Was hier sehr wohl ersichtlich wird, ist, dass die Art der Freizeitgestaltung – mit Jobben und Konsumieren – Chancen für die Identitätsentwicklung bietet, Orientierungspunkte für die Ausformung eines Lebensstils liefert, Kapital für die soziale und kulturelle Integration mitbringt und Interaktionskontexte für den Erwerb von Handlungsressourcen, wie zum Beispiel eines kompetenten Zeitmanagements (s. Kap. 6.3), bereithält.

---

## 6. Arrangieren und Managen der Handlungsfelder

### 6.1 Zeiten: Jugendzeit = Schulzeit

„Willst du im Alltag pragmatische Entscheidungen treffen, dann ist eine Hierarchie von Prioritäten wichtig. Du kannst allerdings nicht davon ausgehen, dass deshalb zwischen den Lebenswelten Trennungen oder Verknüpfungen gemacht werden. Du musst in einer konkreten Situation Entscheidungen treffen. Lerne ich für die Klausur von morgen oder mache ich mit Freunden einen tollen Abend? Es ist erforderlich, kurzfristig Entscheidungen zu treffen, die sich an deinen Wertmaßstäben orientieren. [...] Nicht bei kleinen alltäglichen Entscheidungen, sondern grundsätzlich sagen zu müssen, was einem wichtiger ist: Geld oder Job oder Lernen? Was für ein Lernen? Oder Beziehungen? Es wird jedem einzelnen Aspekt nicht gerecht, wenn man ihn gegeneinander in die Waagschale wirft.“ (Nina, 14)

Nina beschreibt das Verhältnis von quantitativer und qualitativer Zeit, anders ausgedrückt, den Balanceakt zwischen Zeitkontingentierung und Zeitnutzung in der alltäglichen Praxis. Die Ressource ‚Zeit‘ wird zum (Ver-)Handlungs-Gegenstand im Prozess des Abwägens, Abstimmens und Koordinierens von Handlungsalternativen. Handlungsleitend ist dabei die situative und kontextabhängige Bewertung und Hierarchisierung von Handlungsfeldern, die aber nach Ansicht von Nina weder notwendigerweise deren Trennung bedeutet, noch eine Verknüpfung voraussetzt. Egal, wie die (zeitlichen) Prioritäten gesetzt werden, die Entscheidungen bleiben ambivalent, weil die Zeit stets nur einmal verteilt werden kann.

- Zeiten (-verständnis) -

Der Zeitbegriff, den Voß 1991 vorschlägt, unterscheidet zwischen der *quantitativen, objektiven, linearen und der qualitativen, subjektiven, pluralen Zeit*. Da ist also zunächst die *Zeit*, die als objektive, in Einheiten von Jahren, Monaten, Tagen, Stunden etc. zu messende Größe, die die Alltags- wie die Lebens-Zeit strukturiert. *Zeit* wird dabei „als endliches Potential, als Budget einer abstrakten Währung behandelt, die konkrete Aktivitäten ermöglicht und begrenzt. Dahinter steht die Annahme, daß *Zeit* in der Realität von Handlungen nur in ihrer abstrakten Form, als lineares und objektiviertes Maß wirksam wird.“ (Voß 1991, 76) Und dann ist da die *Zeit*, die ihre Qualität und Vielfältigkeit aus der situativen Spezifität der jeweiligen Handlungskontexte bzw. -felder bezieht und sich nach der Art der Zeitnutzung bestimmt (vgl. ebd.). Eine *Verbindung beider Zeiten* ist da zu sehen, wo *Zeit* zudem als eine Ressource, über die vermittelt die alltägliche Lebensführung geplant und gestaltet wird, begriffen wird. Denn „auch auf der Ebene der Lebensführung gibt es eine <<Zeitökonomie>>, aber diese bedeutet (wie bei Wirtschaftsbetrieben auch) nicht nur: Wie viel *Zeit* habe ich? sondern auch: Wie teile ich sie ein? Und mehr noch: Es geht nicht nur darum, wie groß die *Zeit*-Quanten sind, sondern wie sie inhaltlich genutzt werden. Bestimmte Tätigkeiten brauchen mehr *Zeit* als andere, weil ihre *Zeit*logik eine andere ist.“ (ebd., 77) In der Praxis heißt dies dann für die Individuen, sich auf die je spezifischen kontext- und situationsabhängigen *Zeit*logiken einzustellen und den jeweiligen Handlungsorientierungen entsprechend zu agieren: „Während wir den Tag, den Alltag durchwandern, an den unterschiedlichsten Aktivitäten teilnehmen, Teilzeit-Interessen verfolgen und Teilzeit-Notwendigkeiten erledigen, führen wir – zum großen Teil ganz selbstverständlich, also ohne daß es uns besonders auffällt – recht komplizierte ‚Umschalt-Manöver‘ durch, jonglieren wir mit Regeln und Verhaltensweisen, wenden wir uns

vom einen ab und dem anderen zu, flüchten wir in Phantasiewelten und kehren wir wieder in die oft gar nicht so banalen, sondern eben nur vertrauten Alltagsabläufe zurück.“ (Hitzler 1985, 353) Der tagtäglichen Aufteilung der zur Verfügung stehenden Zeit in einzelne Zeitabschnitte unterschiedlichen Charakters, unterschiedlicher Handlungskontextualität und Intensität zum Trotz, synthetisiert der Faktor ‚Zeit‘ die verschiedenen Handlungsfelder von Jugendlichen (vgl. Leccardi 1990) immer wieder. Ungeachtet dessen dass diese sonst, wie das Jobben und das schulische Lernen, in der Praxis alltäglicher Zeitendynamik als getrennte (Lebens-)Welten betrachtet werden.

- *Jugendzeit ist Schulzeit* -

Wählt man nun, anstatt den Umgang mit der *alltäglichen* Zeit zu erörtern, die Perspektive der *biografischen* Zeit (vgl. Leccardi 1990) im Leben Jugendlicher, fällt der Blick fast unvermeidlich auf den Zusammenhang von Jugendzeit und Schulzeit. Historisch betrachtet, wurde im Zuge der zeitlichen Verlängerung der Schulzeit und der Ausweitung des Schulbesuchs auch die Jugendphase gesellschaftlich ausgedehnt (vgl. Büchner 1991). Immer mehr Kinder und Jugendliche gehen immer länger zur Schule. So gesehen erzählt der gesellschaftliche Umgang mit Zeit für schulische (Aus-)Bildung die „Geschichte einer kontinuierlich gesteigerten Inanspruchnahme von Lebenszeit durch die öffentliche Erziehung“ (Klemm 1994, 126). Jugendzeit ist (zumindest im Sinne einer quantitativen Zeit) primär zur Schulzeit geworden. Die Selbstverständlichkeit, mit der die Gesellschaft Jugendlichen diese Zeit für *Aus-* und *Selbst-*Bildung (vgl. Kap. 4.1) zur Verfügung stellt und sie zugleich von Erwerbsarbeit freistellt, hat sich jahrzehntelang als Begründung selbst genügt und jede weitere Legitimation dieser Art der Zeitznutzung überflüssig gemacht. Im Zuge der Diskussion um die Schulzeitverkürzung von dreizehn auf zwölf Jahre im deutschen Bildungssystem ist dies infrage gestellt worden. Damit hat der bis dahin eher latent verlaufende Bedeutungswandel der Schulzeit von der „geschenkten“ zur „geraubten“ Zeit (vgl. Klemm 1994) auch die schulexterne Öffentlichkeit erreicht.

*Gesellschafts- und bildungspolitisch* gesehen zielt eine Verkürzung der Schulzeit u. a. darauf, so Klemm weiter, auf der einen Seite Personal und Raum einzusparen (ebd., 127), und auf der anderen Seite hoch qualifizierte Arbeitskräfte früher und länger für den Arbeitsmarkt zu gewinnen (ebd., 137). In der Konsequenz bedeutet das, „daß eine Verkürzung gymnasialer Schulzeit [...] Schule noch mehr auf einen engen Qualifikationsauftrag einengen würde, daß eine Verkürzung einen Menschentypus befördern würde, für den Tempo alles und Muße nichts ist, daß verkürzte Schulzeit schließlich alle Menschen verfügbarer und einen Teil von ihnen „nutzloser“, überflüssiger machen würde“ (ebd., 138). Doch nicht nur das: Auf der *individuellen* Ebene mag diese Entwicklung den ohnehin schon bei vielen SchülerInnen vorherrschenden Eindruck, bei der Schulzeit handle es sich tendenziell um ‚verlorene Zeit‘ nur noch verstärken (vgl. Kap. 4.1). Denn, wenn man nun die (gymnasiale) Schulzeit verkürzt, ohne Abstriche bei den Curricula und dem Angebot an Unterrichtsfächern zu machen, heißt das im Endeffekt, das gleiche Lernpensum lediglich in kürzerer Zeit zu absolvieren. Für die SchülerInnen folgt daraus, „daß Schulzeit noch mehr Lernzeit und noch weniger Erfahrungszeit beinhalten würde und daß die Aneignung von Erfahrungs- und Deutungsmustern durch die Jugendlichen noch weiter aus der Schule ausgegliedert, an ihr vorbei erfolgen würde“

(ebd., 131 f.; vgl. auch Kap. 4.1 und 4.5). Der Sinn und Zweck von Schule, sowohl für die persönliche Entwicklung im Hier und Jetzt, als auch für die Vorbereitung auf die berufliche und biografische Zukunft zu sorgen, wird damit ein weiteres Mal in Zweifel gezogen. Angesichts der hohen Erwerbsquote und der zeitlichen Intensität des Jobbens ließe sich sicher vom Standpunkt *quantitativer* Zeitnutzung her argumentieren, dass die zeitlicher Kapazitäten für ‚mehr Schule in kürzerer Zeit‘ da wären. Unter dem Aspekt der *qualitativen* Zeitnutzung würde man die SchülerInnen allerdings der Selbsterfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten, die das außerschulische Lernfeld ‚Jobben‘ bietet, berauben.

Entscheidender als die rein quantitativen zeitlichen Kontingente, die für schulisches Lernen reserviert oder für das Jobben freigehalten werden, ist somit deren Nutzung. So muss man bei aller möglichen Kritik am schulischen Lernen mit Blick auf die ‚Schulzeit‘ einräumen, dass diese zwar einerseits einen Teil der biografischen wie auch der alltäglichen Zeit in Anspruch nimmt, andererseits Jugendlichen *insgesamt*<sup>263</sup> gesehen mehr Zeit und Raum für die Selbsterprobung, -Erfahrung und -Entwicklung gewährt (vgl. Büchner 1991; Behnken / Zinnecker 1991) – eine Möglichkeit, diese/n zu nutzen, sehen SchülerInnen im Jobben. Jugendliche gehen in ihrer Freizeit auf Sinnsuche, halten Ausschau nach Möglichkeiten der Ichfindung und Selbstverwirklichung in außerschulischen Kontexten (vgl. Kap. 3.6, 4.5, 5.4). Das ist für sie eine Variante, der erlebten alltagspraktischen und biografischen Ambivalenz des Bildungsmotoriums zu begegnen. Für die Schule bedeutet der zeitliche wie inhaltliche Relevanzverlust, dass „sie härter als früher um die Lernzeit der Schüler kämpfen muß“ (Fend 1998, 37). Will Schule dieser Entwicklung Rechnung tragen, heißt das auch, über ihren (qualitativen) Umgang mit Zeit und den (quantitativen) Zeitverbrauch für schulisches Lernen nachzudenken (vgl. Klemm 1994).

#### - Folgen zeitlicher Harmonisierungsprobleme von Schulzeit und Freizeit -

„Der moderne Umgang mit Zeit ist gekennzeichnet durch kurze, intensiv genutzte Zeiteinheiten, die sich eng aneinanderreihen und zu individuell ausgestalteten Zeitrhythmen geführt haben.“ (Fuhs 1996, 130) Um diese quantitativen wie qualitativen Zeiten in der Alltagspraxis individuell zu harmonisieren, bedürfen die Jugendlichen eines Zeitmanagements, auf dessen Basis sie die Anforderungen der einzelnen Handlungsfelder koordinieren und organisieren können. Das verlangt von den Jugendlichen die Fähigkeit zu Selbstmanagement, die Bereitschaft zu (Selbst-)Disziplin und das Vermögen, sich an eine selbst gewählte oder fremd vorgegebene Zeitordnung anzupassen<sup>264</sup>. Somit stellt der Umgang mit Zeit – Zeitkontingentierung

---

<sup>263</sup> Die freie und damit disponible Zeit als solche hat sich in ihrem Umfang in den letzten Jahrzehnten kaum verändert (Krüger 1991, 205; Palentien 1997, 22). Das Gros der Jugendlichen verfügt durchschnittlich über vier bis sechs Stunden Freizeit pro (Schul-)Tag. Ein Zeitkontingent, das in seinem Wert hoch geschätzt und weitestgehend von innerfamiliären, häuslichen Verpflichtungen freigehalten wird. Genauer: 38% der männlichen Jugendlichen, 58% der weiblichen West-Jugendlichen der elften Klassen haben bis zu vier Stunden Freizeit pro Tag; sechs und mehr Stunden haben 25% der männlichen und 17% der weiblichen SchülerInnen. 47% der männlichen und 33% der weiblichen SchülerInnen aus der Jahrgangsstufe 11 legen sehr großen Wert auf Freizeit. Diese ist für 32% der männlichen und 42% der weiblichen SchülerInnen angefüllt mit täglichen Pflichtaufgaben. Keinerlei innerfamiliäre Verpflichtungen dieser Art bestehen für 15% der Schüler und 18% der Schülerinnen (Behnken / Zinnecker 1991, 51).

<sup>264</sup> Für 20,1% der Befragten sind Selbstmanagement, Disziplin und Einordnungsvermögen Werte, mit denen sie sich identifizieren können (vgl. Shell 2000, 99 ff.).

und Zeitnutzung – eine Dimension individualisierter, eigenverantwortlicher Handlungskompetenz und -steuerung dar<sup>265</sup>. Den eigenen Zeitverbrauch zu regeln und zu gestalten, bedeutet beispielsweise für die Einen Gegenwartsorientierung, Hedonismus und Flexibilität; für die Anderen mündet dies in Überforderung, Frust, Stress, Flucht- und Verdrängungsmechanismen (vgl. Ferchhoff 1999). Beide Formen des Zeiterlebens sind mögliche Reaktionen auf eine hohe zeitliche Belastung der SchülerInnen durch schulisches Lernen, Jobben und andere Freizeitaktivitäten und einen wachsenden Zeitdruck<sup>266</sup>.

Nach Ansicht von LehrerInnen muss Schule vorrangig mit eben jenen negativen Facetten der Zeiterfahrung von SchülerInnen umgehen, die ihren Ausdruck in *Motivations- und Konzentrationsstörungen*, einer nachlassenden Lernbereitschaft und einem gesunkenen Leistungsniveau (vgl. Fend 1998) finden. Diese *Fremdwahrnehmung* wird noch dadurch untermauert, dass „in allen Bereichen der psychosozialen Beratung [...] der größte Stellenwert schulischen Auffälligkeiten zu [kommt]: Leistungs- und Konzentrationsschwierigkeiten“ (Palentien 1997, 129)<sup>267</sup>. Aber auch gemäß der *Selbstwahrnehmung* der SchülerInnen erleben 40% von ihnen Konzentrationsstörungen; diese werden mit dem Alter zunehmend häufig beobachtet (vgl. Zinnecker u. a. 2002, 108), und zudem mehr von weiblichen als von männlichen Jugendlichen registriert (Palentien 1997, 97). Ein weiteres Symptom von (Über-)Belastung ist *Stress*. Dieser entsteht aus dem Zusammenwirken von schulischem Leistungsdruck<sup>268</sup> (Hurrelmann 1997, 117 ff., ders. 1994) und anderen außerschulischen Anforderungen. Demnach fühlen sich 15,3% häufig und 39,2% manchmal gestresst. Begleitet wird dies von Überforderung, Überlastung, Erschöpfungszuständen und Müdigkeit (Palentien 1997, 99).<sup>269</sup> Eine zeitliche Ausweichbewegung besonderer Art ist das *Schwänzen* von Unterricht, was laut einer Studie der Universität Köln 8% der befragten SchülerInnen praktizieren. Von den HauptschülerInnen sind es sogar 15%, die regelmäßig *nicht* zur Schule gehen.<sup>270</sup> Nach Meinung von Zinnecker u. a. ist das Schuleschwänzen allerdings eher die Ausnahme (dies. 2002, 163 ff.), wenngleich SchülerInnen von Jahrgang zu Jahrgang häufiger ‚blaumachen‘ (Behnken / Zinnecker 1991, 42).

Nicht zuletzt aufgrund der zeitlichen, psychischen und körperlichen Belastung fordern SchülerInnen von ihren LehrerInnen einen persönlicheren Umgang und eine individuellere Betreuung (vgl. Fend 1998). Das heißt auch, dass sie mehr Verständnis für ihre je besondere Lage erwarten (vgl. Kampshoff 1996), zumal ihrer Meinung nach (private) Alltagsprobleme von SchülerInnen ohnehin zu wenig oder gar nicht berücksichtigt bzw. ganz ausgegrenzt werden (vgl. Hornstein 1990). Ursächlich ist hier *einerseits* die zeitlich begrenzte und instrumentale

<sup>265</sup> „Die beginnende Selbständigkeit ist ein schwerer Weg, auf dem sie lernen müssen, ihren Tagesablauf mit allen Aufgaben und Verpflichtungen selbst zu gestalten.“ (Mertins / Schulenburg 2001)

<sup>266</sup> Zieht man eine Parallele von jobbenden SchülerInnen zu erwerbstätigen Studierenden, wird das Ausmaß des Zeitdrucks greifbar: Von Letzteren jobbt die Hälfte zwischen acht und siebzehn Uhr (vgl. Trunk 2002).

<sup>267</sup> Nach Angaben von ExpertInnen (PädagogInnen, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen) suchen 84,4% der Jugendlichen professionelle Beratung anlässlich von Leistungsschwierigkeiten und 84,1% bei Konzentrationschwächen (Palentien 1997, 127).

<sup>268</sup> Die Entwertung von Bildungsabschlüssen, die verschärfte Selektion und der erhöhte Konkurrenzkampf verstärken hier zusätzlich den Druck, der ohnehin auf SchülerInnen lastet.

<sup>269</sup> Überfordert fühlen sich 8% häufig, 41,8% manchmal; überlastet sehen sich 7,4% häufig, 33,9% manchmal; erschöpft sind 13,1% häufig, 41,2% manchmal; müde fühlen sich 20,6% häufig, 44,5% manchmal (Palentien 1997, 99).

<sup>270</sup> <http://online.wdr.de/online/politik/bildungsmesse/schulschwaenzen.phtml> 2000

Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die zudem von einem Machtungleichgewicht und einer geringen Intensität in der Kommunikation geprägt ist (vgl. Fend 1981; vgl. auch Kap. 4.1). *Andererseits* sind den SchülerInnen soziale Beziehungen in der Schule, zu MitschülerInnen wie zu LehrerInnen, zwar wichtig (vgl. Kampshoff 1996), dennoch aber trennen sie selbst zwischen Schule und außerschulischen, privaten Lebenswelten: Obwohl sich 76% der befragten Jugendlichen im Alter von zehn bis achtzehn Jahren von ihren LehrerInnen ernst genommen fühlen, reden nur 32% von ihnen mit diesen außerhalb des Unterrichts über Persönliches (Zinnecker u. a. 2002, 149). Sie beteiligen ihre LehrerInnen zudem auch deshalb eher nicht an ihrem Leben oder ziehen sie als Vertrauenspersonen kaum zu Rate, weil 70% meinen, dass Erwachsene ihre Probleme in der Regel nicht wirklich verstehen und 60% tendenziell nicht viel von den Erfahrungen Erwachsener halten. Stattdessen machen sie lieber ihre eigenen Erfahrungen oder lernen von ihren FreundInnen (59%) (ebd.).

Die Trennung von schulischem Lernen, Jobben und anderen Handlungsfeldern, die auf der *zeitlichen* Ebene aufgrund der erforderlichen Harmonisierungsanforderungen nicht zu leisten ist, vollziehen SchülerInnen somit auf der Ebene der *subjektiven* Wahrnehmung. Über den persönlichen Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen hinaus und jenseits der individuellen Belastung, sehen jedoch nur wenige wie Nina, explizit ein *Zusammenspiel* der verschiedenen Handlungsfelder: „*Ich sehe eine Wechselwirkung zwischen Lebenswelt und Lernwelt. Ich versuche eine Brücke zwischen beiden Welten zu bauen. Wenn es gelingt, kann es ein bereichernder Zusammenhang sein. Es muss nicht unbedingt konkurrieren. Ich kann manchmal was von meiner Lebenswelt in das OS einbringen und manchmal nehme ich etwas vom OS nach draußen mit, was mir dort hilft. [...] Man lernt natürlich auch außerhalb des OS ganz viel. Vielleicht sogar mehr als im OS. Und ich empfinde es für mich als ganz toll, wenn ich das dann in das OS einbringen kann.*“ (Nina, 9 ff.)

## 6.2 Entwicklung des Jobbens im Verlauf der Schulzeit

An die Erörterung der verschiedenen Facetten des Jobbens in den Kapiteln 3.1 bis 3.6 schließt sich die Frage an, welchen Veränderungen der Umfang der Erwerbstätigkeit im Verlauf der Schulzeit unterliegt und welche Faktoren dafür von den SchülerInnen angeführt werden. Wird konstant viel oder wenig gejobbt? Werden im Job weniger Stunden gemacht, wenn die schulische Ausbildung mehr Engagement verlangt? Wird die Arbeitszeit verlängert, wenn die Einkünfte nicht reichen, um Ausgaben zu decken oder Einkommenslücken zu schließen? Und finden solche und andere Faktoren überhaupt, und wenn ja, dann inwiefern, eine Entsprechung in den Gründen, die die SchülerInnen *grundsätzlich* veranlassen haben, zu jobben? Verifiziert werden diese Begründungszusammenhänge u. a. anhand des Zusammenspiels von realen Einnahmen und finanziellen Gründen, die für eine Ausweitung bzw. Reduzierung der Jobaktivitäten ins Feld geführt werden. Im Vorgriff auf das folgende Kapitel zum Zeitmanagement der erwerbstätigen SchülerInnen steht dann deren Planungsverhalten im Zentrum der Aufmerksamkeit, und zwar mit Blick auf den Zusammenhang zur Veränderung der Arbeitszeitvolumina im Lauf der Schulzeit (I).

An die Erörterung dieser Aspekte anknüpfend, wird die Entwicklung der Arbeitszeit und ihre Bedingtheit kontrastiert mit dem konkreten Umfang der Erwerbstätigkeit, dem tatsächlichen Lernaufwand und den daran orientierten Argumentationen, bevor sie im nächsten Schritt an dem Stellenwert der schulischen Ausbildung gemessen wird (II).

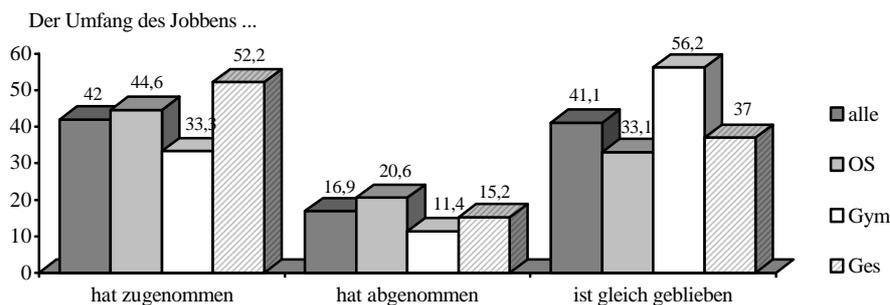
Nachdem die zeitliche Dimension der Jobentwicklung aus verschiedenen Perspektiven erörtert wurde, richtet sich der Fokus abschließend auf die personengebundenen Faktoren wie Geschlecht, Alter etc. und ihren Einfluss, den sie auf diesen Prozess nehmen (III).

## I

### - Entwicklung der Arbeitszeitvolumina –

„Und dann hab ich im Schuhgeschäft angefangen. [...] Also da hab ich ziemlich lange gearbeitet. Das war zu Anfang immer so zu den, so viermal im Jahr, zu den Reduzierungen. [...] Und irgendwann wollt ich, ich glaub, das war, als ich ausziehen wollte, dann wollt ich das [Jobben] nen bisschen regelmäßiger haben und hab das dann auch einmal die Woche machen können. Richtig den ganzen Samstag, aber das hat einfach vom Geld nicht gereicht. [...] Ich hab dann nen bisschen gewartet und hab dann bei der Post den Job gekriegt und da gekündigt.“ (Svenja, 4)

So wie bei Svenja hat der Umfang des Jobbens im Lauf der Schuljahre bei vielen anderen SchülerInnen auch, wie der Überblick zur *Entwicklung der Arbeitszeitvolumina* in Grafik 115 zeigt, zugenommen, und zwar vorrangig aufgrund gestiegener Ausgaben (s. u.).



Grafik 115: Zeitliche Entwicklung des Jobbens in Abhängigkeit der Schulform in %

Bei der Betrachtung der grafischen Darstellung fällt nun zweierlei auf: *Erstens* hat sich der Umfang des Erwerbstätigseins bei den SchülerInnen der einzelnen Schulformen im Verlauf der Schulzeit in sehr unterschiedlichem Maße entwickelt. Und *zweitens* geben die wenigsten an, der Umfang habe abgenommen. Vielmehr berichten die meisten entweder von einem Zuwachs an Arbeitsstunden oder vom Erwerbstätigsein auf konstantem Niveau.

Die Aussagen *aller* erwerbstätigen SchülerInnen zusammengenommen, teilt sich die SchülerInnenenschaft in zwei gleich starke Lager: Nämlich die 42%, die *mehr und mehr* gejobbt haben und die 41%, die *unverändert* viel oder wenig arbeiten. Angesichts dieser klaren Verteilung gehen die knapp 17%, die in ihrer Schullaufbahn den Umfang ihrer Erwerbstätigkeit zurückgeschraubt haben, fast unter.

Den *einzelnen schulspezifischen* Ergebnissen nach haben die KollegiatInnen vergleichsweise noch am ehesten das Ausmaß, in dem sie erwerbstätig sind, im Verlauf der Schulzeit *reduziert* (20,6%). Dies trifft gerade einmal auf etwa halb so viele GymnasiastInnen zu (11,4%). Von

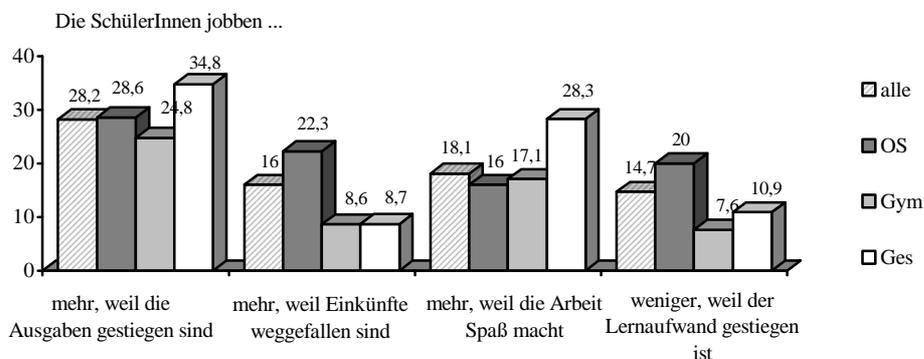
der Gesamtschule sind es etwa 15% der SchülerInnen, die rückblickend das Jobben zeitlich immer mehr eingeschränkt haben.

Doch auch diese Zahl erscheint verschwindend gering angesichts dessen dass über die Hälfte (52,2%) der GesamtschülerInnen ihre Jobaktivitäten dagegen *ausgedehnt* hat. Am Oberstufen-Kolleg sind es nicht ganz so viele SchülerInnen, die aktuell in größerem Umfang erwerbstätig sind, aber es handelt sich auch hier um die Mehrzahl (44,6%). Anders stellt sich die Situation am Gymnasium dar. Gerade mal ein Drittel gibt an, mehr Stunden erwerbstätig zu sein als in früheren Schuljahren. Bei weit mehr als der Hälfte (56,2%) dieser Schülerschaft *stagniert* der Umfang der Erwerbstätigkeit. Nicht so bei KollegiatInnen und GesamtschülerInnen: Von Ersteren jobben 33,1% gleich bleibend viel, von Letzteren 37%.

*Festzuhalten* bleibt, dass nur wenige SchülerInnen, am ehesten noch die KollegiatInnen, den Umfang ihrer Erwerbstätigkeit im Verlauf der Schulzeit reduziert haben. Das Gros der Schülerschaft von Oberstufen-Kolleg und Gesamtschule hat das Jobben vielmehr zeitmäßig intensiviert. Überwiegend ohne nennenswertes Auf und Ab im Umfang der (Erwerbs-)Arbeitszeiten beschreiben die GymnasiastInnen ihre ‚Jobkarrieren‘.

- Ein Plus bei den Ausgaben zieht ein Plus bei den Arbeitsstunden nach sich -

Fragt man nach den *Faktoren*, die positiv oder negativ auf die Entwicklung der Erwerbstätigkeit einwirken, kristallisieren sich schnell vier gewichtige Komponenten heraus, gegen die die anderen Gründe für ein ‚Mehr‘ oder ‚Weniger‘ im Job verblassen (s. Grafik 116). Korrespondierend zur oben dargestellten Gesamtverteilung befinden sich darunter in erster Linie Faktoren, die begründen, warum die SchülerInnen mehr und mehr jobben.



Grafik 116: Gründe für einen veränderten Umfang des Jobbens nach Schulformen in %

Gewichtigstes Moment für eine *zeitliche Ausdehnung der Jobaktivitäten* ist eine Steigerung der Ausgaben (28,2%). Dem gegenüber steht allerdings für 16% das Wegfallen anderweitiger Finanzierungsquellen. Spaß am Jobben spielt für immerhin 18,1% der SchülerInnen, die jetzt in größerem Maße erwerbstätig sind als in den Jahren zuvor, eine Rolle. In diesem Zusammenhang kaum von Bedeutung sind gestiegene Anforderungen seitens des Arbeitgebers (4,3%). Gleichfalls zeitlicher Natur, aber ebenso fast gänzlich ohne Einfluss ist ein der Aspekt, insgesamt über mehr Zeit zu verfügen (4,3%), wie auch ein erweitertes Zeitbudget, das von einem gesunkenen Lernaufwand (3,1%) herrührt.

Im Gegensatz dazu ist eine *Reduzierung der Arbeitszeit* in erster Linie zeitlich bedingt. Denn das verminderte Erwerbstätigsein wird von 14,7% der SchülerInnen mit dem Hinweis auf ge-

stiegegen Lernaufwand begründet, was gleichbedeutend mit einem schmaleren Zeitfenster für andere Aktivitäten (wie etwa das Jobben) ist. Nur etwa 4,5% führen dagegen finanzielle Faktoren an, seien sie derart, dass sie das Geld nicht mehr so dringend benötigen, oder seien sie dergestalt, dass sie mehr finanzielle Unterstützung erhalten. Eine schlechtere Arbeitsmarktlage ist lediglich für 3,4% ein Argument.

Ein verstärktes Jobben ist also in erster Linie finanziell motiviert, fußt also auf einer Ausgabensteigerung auf der einen und einem Wegfall anderer Einkünfte auf der anderen Seite. Und erst in zweiter Reihe wird eine erhöhte Erwerbsintensität mit dem Spaß an der Tätigkeit als solcher in Zusammenhang gebracht. Das Zurückdrehen der eigenen Erwerbstätigkeit wird vorrangig mit einem gesteigerten zeitlichen Bedarf für schulisches Engagement begründet.

- *KollegiatInnen begründen vermehrtes Jobben ökonomisch, GesamtschülerInnen mit einer Mischung aus Spaß am Job und gestiegenem Finanzbedarf* -

Trotz unterschiedlicher Entwicklungsverläufe des Jobumfanges je nach *Schulzugehörigkeit* herrscht zunächst einmal Einigkeit unter den Oberstufen-SchülerInnen bezüglich der Einschätzung, welche Gründe überhaupt ausschlaggebend für eine Veränderung sind (vgl. Grafik 116). Darüber hinaus teilen sie zudem die relative Bedeutungslosigkeit der anderen möglichen, eingangs angeführten Faktoren, die für die Entwicklung des Jobbens im Lauf der Schulzeit eine Rolle spielen könnten, größtenteils aber nicht spielen.

Im Einzelnen argumentieren sie jedoch durchaus unterschiedlich. So ist zwar ein *erhöhtes Ausgabenvolumen* für alle gleichermaßen ein gewichtiges Argument, *mehr zu jobben*, besonders aber für die GesamtschülerInnen (34,8%), vergleichsweise weniger für die KollegiatInnen (28,6%) und die GymnasiastInnen (24,8%). In anderer Hinsicht sind es gerade die SchülerInnen vom Oberstufen-Kolleg, die mittels einer vermehrten Erwerbstätigkeit andere *weggefallene Einkünfte* kompensieren müssen: 22,3% von ihnen sind gezwungen auf diese Weise einen Ausgleich für finanzielle Verluste an anderer Stelle zu schaffen. An Gesamtschule und Gymnasium trifft dies auf je knapp 9% der erwerbstätigen SchülerInnen zu.

Als Grund für eine gesteigerte Erwerbsintensität wird gerade bei den GesamtschülerInnen der *Spaß am Jobben* ähnlich hoch wie das Ausgabenplus gehandelt. Annähernd 30% geben an, sie seien in zunehmend größerem Umfang erwerbstätig, da sie Freude an ihrer Arbeit hätten. Der ‚Spaß-Faktor‘ zählt außerdem für 17,1% der GymnasiastInnen und für 16% der KollegiatInnen.

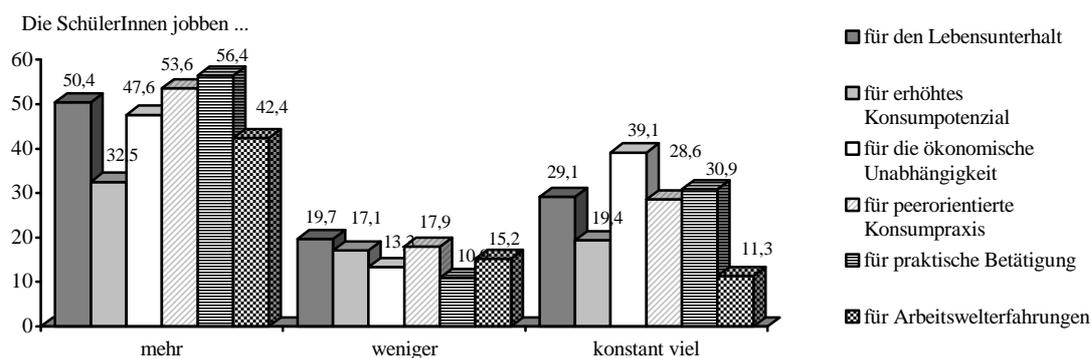
Was nun die Argumentation für eine *Verminderung der Jobzeiten* anbelangt, sind es die KollegiatInnen, die allen anderen voran nicht nur in größerer Zahl ihr Erwerbstätigsein *überhaupt* eingeschränkt haben, sondern diesen Schritt auch vorrangig mit einem *erhöhten Lernaufwand* begründen. 20% machen an diesem Punkte die Reduzierung von Arbeitsstunden fest. In der Schule und für die Schule mehr Leistung bringen und dafür mehr Zeit investieren zu müssen, ist gerade mal für 10,6% der GesamtschülerInnen und 7,6% der GymnasiastInnen ein hinlänglicher Faktor, das Zeitkontingent fürs Jobben zu beschneiden.

Der erforderliche Lernaufwand wird also allenfalls im Kontext einer Stundenreduzierung berücksichtigt, und dies überwiegend von Seiten der KollegiatInnen. Die Frage nach einer Ausweitung der Arbeitszeit beantworten die SchülerInnen dagegen fast gänzlich unabhängig von

ihren schulischen Verpflichtungen. Dominierend sind hier vielmehr finanzielle Engpässe, hervorgerufen durch ein Wechselspiel von einem Plus auf der Ausgabenseite und einem Minus auf der Einnahmenseite, und der Spaß am Jobben.

- Gerade das Bedürfnis nach praktischer Betätigung lässt SchülerInnen mehr jobben -

In einem weiteren Analyseschritt sollen die Faktoren, die den SchülerInnen als ausschlaggebend für eine Ausweitung oder Einschränkung der Erwerbstätigkeit erscheinen, verglichen werden mit den Gründen, die aus ihrer Sicht per se für das Jobben sprechen. Zusammenfassend dargestellt werden sie in Grafik 117.



Grafik 117: Jobmotivationen im Kontext der zeitlichen Entwicklung des Jobbens in %

Zunächst wollen wir uns der grundsätzlichen Entwicklung der Arbeitszeiten im Zusammenspiel mit den Jobmotivationen zuwenden. Die Jobaktivitäten haben vor allem die SchülerInnen *ausgedehnt*, die das Bedürfnis nach praktischer Betätigung im Job verwirklichen (56,4%). Des weiteren hinzuzählen sind zum einen diejenigen, die höhere Jobeinkünfte benötigen, um mit der Konsumpraxis im Freundeskreis mithalten zu können (53,6%) und zum anderen die, die zur Sicherung des Lebensunterhalts auf dieses Einkommen angewiesen sind (50,4%). Daneben wiegt das Bedürfnis nach ökonomischer Unabhängigkeit oder auch nach Arbeitswelterfahrungen weniger schwer. Jedoch am wenigsten haben die SchülerInnen den Umfang ihrer (Erwerbs-)Arbeitszeiten erhöht, die für mehr Konsummöglichkeiten jobben (32,5%); obgleich es sich hier um die vorrangige Jobmotivation handelt (s. Kap. 3.3).

Zugleich ist es genau diese Gruppe von SchülerInnen, die in geringerem Maße als die anderen den Umfang ihrer Erwerbstätigkeit über die (Schul-)Jahre hinweg *nicht verändert* hat (19,4%). Lediglich diejenigen, die vorberufliche Erfahrungen sammeln wollen, verzeichnen noch weniger Stillstand in der Jobentwicklung (11,3%). Die meiste Konstanz in dem Umfang der Arbeitszeiten über die Schuljahre hinweg ist bei den SchülerInnen gegeben, die sich ihre materielle Eigenständigkeit ‚erarbeiten‘ (39,1%). Jenseits dieser ‚Polarisierung‘ von schwach bzw. stärker ausgeprägter Konstanz in der Erwerbsintensität jobben 30,9% derer, die nach Praxis-Erfahrungen trachten, konstant viel oder wenig, 29,1% derer, die Geld für die eigene Existenz verdienen müssen und 28,6% derer, die das Ausgabenverhalten ihrer FreundInnen zum Maßstab des eigenen Konsums machen. Stagnation und Anwachsen der Jobzeiten korrespondieren bei SchülerInnen mit den letztgenannten Jobmotivationen, wie es scheint, inso-

fern, als sie im Vergleich zur allgemeinen Jobentwicklung wesentlich mehr jobben und entsprechend wesentlich weniger in gleichbleibendem Umfang erwerbstätig sind.

Dieses Wechselspiel setzt sich mit Blick auf eine *zeitlich reduzierte Erwerbstätigkeit* nicht fort – abgesehen von jenen SchülerInnen mit ‚Praxis-Gelüsten‘, die ihre Jobaktivitäten nicht nur besonders stark ausweiten, sondern zugleich auch sehr wenig einschränken (10,9%). Während jene, die im Jobben etwa die materielle Basis ihrer finanziellen Eigenständigkeit sehen und solche, die nach arbeitsweltbezogenen Erfahrungen trachten, ihre Arbeitszeiten weder besonders ausgeweitet, noch reduziert haben (13,3% bzw. 15,5%). Ansonsten hat selbst angesichts existenzieller Notwendigkeit zu arbeiten, fast jedeR Fünfte die Stundenzahl im Job gekürzt. Und auch um die 17% derjenigen, denen die Jobeinkünfte ein peerorientiertes Konsumverhalten gewährleisten bzw. generell mehr Konsumoptionen eröffnen, haben den Umfang ihrer Arbeitszeiten im Laufe der Schulzeit ‚heruntergeschraubt‘.

Einerseits gehen also eine besondere Ausweitung, aber auch eine Stagnation der (Erwerbs-)arbeitszeiten da zusammen, wo SchülerInnen mit dem Anliegen praktischer Betätigung, aus materiellen Gründen, sei es für den Lebensunterhalt, einen peerorientierten Konsum oder für die ökonomische Unabhängigkeit, jobben. Andererseits ist die meiste Bewegung bzw. die geringste Konstanz in dem für das Jobben reservierten Zeitkontingent dort zu beobachten, wo das Jobben zugleich rückblickend zeitlich am wenigsten ausgedehnt wurde: Nämlich bei den SchülerInnen, die mittels ihrer Erwerbstätigkeit sich zusätzliche Konsummöglichkeiten erschließen bzw. vorberufliche Erfahrungen sammeln wollen.

Erstaunlich ist, dass gerade die SchülerInnen, deren Jobaktivitäten materiell motiviert sind (Existenzsicherung, erhöhtes Konsumpotenzial, peerorientierte Konsumpraxis), in vergleichsweise größerer Zahl, ihr Erwerbstätigsein eingeschränkt haben.

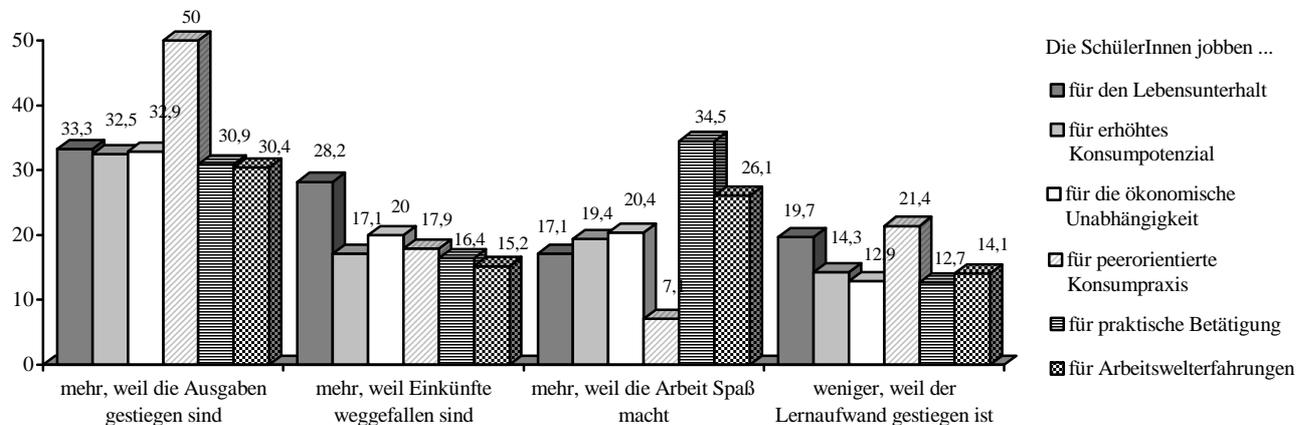
*- Materiell ausgerichtete Jobmotivationen 1. und 2. Ordnung potenzieren sich zu mehr Jobaktivitäten -*

Hier schließt sich die Frage an, wie sich die *grundlegenden Jobmotivationen* zu den *Gründen für eine vermehrte bzw. verminderte Erwerbstätigkeit*, gewissermaßen als Gründe zweiter Ordnung, verhalten. Angefangen bei den SchülerInnen, die jobben, um den *Konsumstandard in der Clique* halten zu können: Die Hälfte von ihnen verzeichnet *gestiegene Ausgaben* und jobbt daher noch einmal mehr, während anders motivierte JobberInnen nur in etwa jedem dritten Fall einen Zusammenhang von anfallenden Mehrkosten und ausgeweiteten Jobaktivitäten sieht (s. Grafik 118).

*Bleiben einzelne Finanzierungsmodule aus*, erhöhen die SchülerInnen, die das *Geld dringend zum Leben benötigen* mehr als alle anderen (28,2%) ihr Soll an Arbeitsstunden. Doch nicht allein diese JobberInnen reagieren derart auf Einkommenseinbußen, sondern auch jene, denen an ihrer *ökonomischen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit* gelegen ist: Denn 20% von ihnen sehen sich angesichts wegfallender Geldquellen genötigt, ihre Erwerbstätigkeit auszubauen.

Der *Spaß am Jobben* als nach geordnete Jobmotivation erscheint besonders jenen SchülerInnen, die den *Weg in die Praxis* suchen (34,5%), *Erfahrungen für einen späteren Beruf* sammeln wollen (26,1%) und sich vom Jobben eine *Abwechslung zum Schulalltag* versprechen

(22,8%) als gewichtiges Argument eben dafür, noch mehr zu arbeiten. Am wenigsten ziehen dagegen diejenigen Freude an der Erwerbstätigkeit in Betracht, die sich bei ihren Konsumwünschen und entsprechenden Einkommensvorstellungen bzw. –notwendigkeiten am *Freundeskreis* orientieren (7,1%).



Grafik 118: Jobmotivationen und Gründe für einen veränderten Umfang des Jobbens in %

Geht es darum, die Jobaktivitäten auch wieder einzuschränken, sind es gerade letztgenannte SchülerInnen, für die *gestiegener Lernaufwand* Grund genug dafür ist. Ihrer (sozial-)materialistischen Jobmotivation zum Trotz, haben 21,4% von denen, für die das *Konsumverhalten im Freundeskreis* handlungsleitend ist, ihre Arbeitszeiten reduziert. Gleiches gilt für 19,7% der SchülerInnen, die die Jobeinkünfte für das *Bestreiten des Lebensunterhalts* benötigen.

Somit ist für SchülerInnen zwar *einerseits* der Druck, sei er materiell erzeugt durch die Lebensumstände (Existenzsicherung, Kompensation von Einkommenseinbußen) oder, sei er sozial bedingt durch die Clique und den dort vorherrschenden Konsumstil, sehr hoch, notfalls mehr zu jobben: *Andererseits* fahren gerade diese Letztgenannten den Umfang der Arbeitszeit noch am ehesten zurück, und das vor allem aufgrund erhöhter schulischer Anforderungen. Dies spricht für eine relativ klare Prioritätensetzung zugunsten der Schule (s. u.). Um Spaß an der Arbeit geht es diesen SchülerInnen kaum. Das ist etwas, was sich vor allem diejenigen leisten, die im Job eine andere, Abwechslung versprechende Erfahrungswelt mit Möglichkeiten zu praktischer Betätigung sehen. Grund genug für diese SchülerInnen, aktuell mehr zu jobben als zuvor.

- Der individuelle Finanzhaushalt wird gesteuert über Jobeinkünfte und orientiert sich an der Höhe elterlicher Zuwendungen -

Da der Modus der Zeitkontingentierung nur einen Parameter, wenngleich mit verschiedenen Facetten (s. u.), der Jobentwicklung im Laufe der Schuljahre darstellt, werden im Weiteren die *finanziell gelagerten Gründe*, sowohl für *erweiterte* wie für *reduzierte* Jobtätigkeiten im Spiegel der verschiedenen Einkommensarten erörtert (s. Tabelle 20).

Ich ...		Jobeinkünfte	Elternfinanzierung	BAföG	staatl. Leistungen	Gesamtbudget
habe höhere Ausgaben	Ja	260,-	104,-	288,-	213,- (N=11)	381,-
	Nein	197,-	113,-	254,-	214,-	346,-
muss Einkommenseinbußen kompensieren	Ja	305,-	87,-	257,- (N=9)	220,- (N=12)	445,-
	Nein	197,-	114,-	266,-	211,-	340,-
benötige das Geld nicht mehr so dringend	Ja	149,- (N=9)	157,- (N=13)	177,- (N=4)	291,- (N=1)	356,- (N=13)
	Nein	218,-	107,-	273,-	212,-	356,-
erhalte mehr finanzielle Unterstützung	Ja	248,- (N=7)	195,- (N=11)	177,- (N=4)	254,-	471,- (N=13)
	Nein	215,-	106,-	273,-	208,-	351,-

Tabelle 20: Finanzielle Gründe für die Jobentwicklung und Einzelbudgets in €

So verfügen SchülerInnen, die *gestiegene Ausgaben* als ausschlaggebendes Moment für eine *vermehrte* Erwerbstätigkeit angeben, im Vergleich zu denen, die hierin keinen Grund erkennen, über höhere Jobeinkünfte (260,- € zu 197,- €) und somit auch über ein höheres Gesamteinkommen (381,- € zu 346,- €). Obgleich die Höhe des Jobeinkommens maßgeblich die Höhe der Gesamtsumme bestimmt (vgl. Kap. 5.2), ist anzufügen, dass diese SchülerInnen darüber hinaus noch höhere BAföG-Leistungen (288,- € zu 254,- €) beziehen. Auf einen simplen Nenner gebracht, jobben diejenigen rückblickend gesehen heute mehr, die mehr ausgeben, aber auch mehr einnehmen.

Werden *Einkommenseinbußen* als Auslöser für *vermehrtes* Jobben genannt, weist der Zahlenvergleich daraufhin, dass derartige Bilanzdefizite erstens auf gesunkene Zuwendungen von Elternseite zurückgehen und zweitens tatsächlich mit Hilfe erheblich höherer Jobeinkünfte kompensiert werden können bzw. müssen. Während die SchülerInnen, die *nicht* das Ausbleiben von Finanzquellen zu beklagen haben, monatlich von ihren Eltern etwa 114,- € an Unterstützung erhalten und dafür aber aus der Erwerbstätigkeit vergleichsweise nur 197,- € erzielen, bekommen die anderen im Schnitt einen elterlichen Zuschuss in Höhe von 87,- € und ein Gehalt über 305,- € im Monat. Aufgrund dessen fallen dann letztendlich auch die Gesamteinkünfte derjenigen höher aus, die Einkommenslücken schließen müssen (445,- € zu 340,- €).

Jobben die SchülerInnen *weniger*, weil sie das *Geld nicht mehr so dringend benötigen*, ist dies zum einen an einem geminderten Jobeinkommen abzulesen, zum anderen an einer stärkeren finanziellen Förderung durch die Eltern festzumachen. Ihre Einkünfte aus dem Job belaufen sich auf ca. 149,- € monatlich, wohingegen die anderen, die ihr eingeschränktes Erwerbstätigsein zumindest *nicht* in einem gesunkenen Finanzbedarf begründet sehen, monatlich etwa 218,- € verdienen. Was die elterlichen Zuwendungen anbelangt, so liegen sie für Erstere bei 157,- € und für Letztere bei 107,- €. Beide Einkommensquellen bleiben jedoch ohne Auswirkung auf das durchschnittliche Gesamteinkommen, welches sich bei beiden Gruppen auf 356,- € beläuft. Entscheidend ist die Einschränkung der Erwerbsintensität, ermöglicht durch höhere Zuwendungen seitens der Eltern, und nicht etwa ein grundsätzlich verminderter Bedarf an finanziellen Ressourcen.

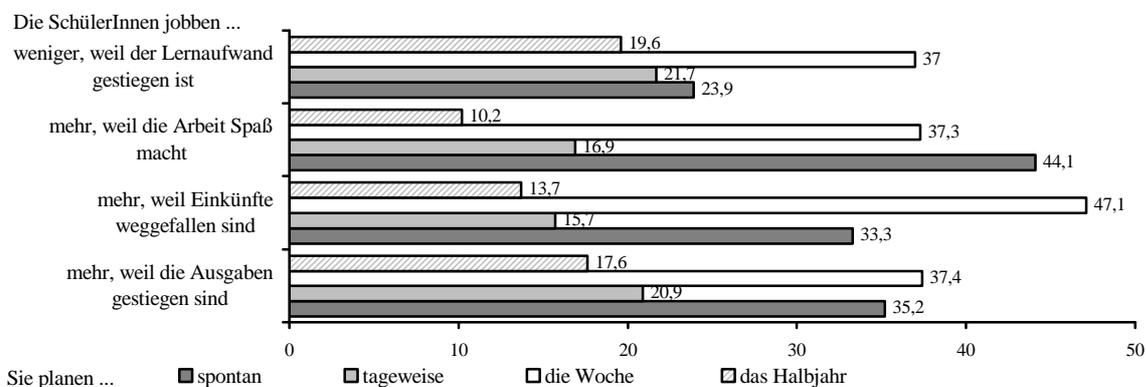
Bei der Aussage, *mehr finanzielle Unterstützung* zu erhalten und daher *weniger* zu jobben, handelt es sich um die ‚gewendete‘ Fassung des vorherigen Begründungszusammenhangs. Dieser bezieht sich ebenfalls vorwiegend auf die Zahlungen von Elternseite, bedingt noch auf

staatliche Zuwendungen wie beispielsweise Kinder- oder Wohngeld, nicht aber etwa auf Leistungen nach dem BAföG. Dieses ‚Mehr‘ an Unterstützung in konkrete Geldwerte übersetzt, bedeutet für die SchülerInnen im Monat auf etwa 195,- €elterliche Unterstützung bauen zu können, und nicht nur auf 106,- € wie diejenigen, die eben *nicht* stärker finanziell gefördert werden. Des weiteren erhalten Erstere staatlicherseits im Schnitt Monat für Monat ca. 254,- € Letztere 208,- € Die BAföG-Bezüge fallen dagegen für die, die prinzipiell mehr finanzielle Unterstützung, allerdings anderen Ursprungs, erhalten, mit 177,- €(N = 4) wesentlich niedriger aus als bei den anderen (273,- €). Abgesehen von höheren BAföG-Zahlungen steht denjenigen, die ansonsten eben materiell *nicht* besser versorgt werden, auch insgesamt gesehen ein erheblich niedrigeres Monatseinkommen (351,- €zu 471,- €) zur Verfügung.

Aus diesem Zahlenvergleich geht zweierlei deutlich hervor: *Erstens* dienen die Jobeinkünfte als wichtiges Steuerungselement für den persönlichen Finanzhaushalt. Hierüber wird auf der Ausgabenseite Mehrbedarf ermöglicht und auf der Einnahmenseite Einkommensausfall ausgeglichen. Die *zweite* Säule des individuellen Finanzausgleichs beruht auf den elterlichen Zuwendungen und ist Regulativ sowohl für erhöhte wie auch für verminderte Jobaktivitäten.

- *Wer spontan plant, zeigt sich besonders spaßorientiert, konsumfreudig und jobbt deshalb mehr* -

Wieweit in diesem Prozess die verschiedenen *Planungsmodi* (vgl. Kap. 6.3) zum Tragen kommen, soll im Folgenden geprüft und mit Hilfe von Grafik 119 visualisiert werden. Vorausgeschickt sei, dass die SchülerInnen, die vorzugsweise *spontan* vorgehen bei der Koordination anliegender Aktivitäten, am stärksten den Umfang ihrer Arbeitszeiten hochgeschraubt (37,8%) und am wenigsten zurückgefahren haben (25%). Dies gilt insofern in ähnlichem Maße für diejenigen, die *Woche für Woche* verplanen, als 37,8% von ihnen den Umfang ihrer Erwerbstätigkeit ausgeweitet und 32,7% diesen eingeschränkt haben. Aus der Gruppe der SchülerInnen, die *tageweise* planen, jobben 17% mehr als in früheren Schuljahren und 19,5% unverändert viel. 26,9% von ihnen jobben inzwischen weniger. Unabhängig von der Jobentwicklung präferieren etwa je 16% einen langfristigen, sprich halbjahresorientierten Planungsstil.



Grafik 119: Gründe für einen veränderten Umfang des Jobbens und Planungsmodi in %

Wer also zu spontaner Planung neigt, hat seine Jobaktivitäten im Verlauf der Schulzeit überwiegend ausgebaut und in entsprechend geringerem Maße den Umfang der Erwerbstätigkeit konstant gehalten, geschweige denn abgebaut. Dieser Zusammenhang gilt prinzipiell auch für die SchülerInnen, die ihre Beschäftigungen mit Hilfe eines Wochenplanes zeitlich in eine Reihenfolge bringen. Allerdings sind die Unterschiede weniger eklatant. So arbeiten zwar von diesen 37,8% mehr, aber 32,7% geben an, im Vergleich zur zurückliegenden Schulzeit weniger zu jobben.

Von den *Faktoren*, die maßgeblich die *Ausweitung des Jobbens* beeinflusst haben, wird dem Spaß am Jobben von den SchülerInnen, die *spontan* handeln, die meiste Bedeutung beigemessen (44,1%). Für je ein Drittel von ihnen waren zudem gestiegene Ausgaben (35,2%) bzw. entfallene Einnahmequellen (33,3%) der Anlass, mehr zu jobben. Was eine Reduzierung der Arbeitszeiten betrifft, benennen nur 23,9% dieser kurzfristig Planenden einen höheren Lernaufwand als Grund.

Nicht viel anders sehen es die SchülerInnen, die *Tag für Tag* planen. Auch von ihnen räumen lediglich 21,7% ein, sie hätten das Jobben aufgrund gestiegenen Lernaufwandes eingeschränkt. Ein Argument für eine Ausdehnung der Jobzeiten sehen diese SchülerInnen allenfalls noch in erhöhten Kosten (20,9%). Relativ unbedeutend in diesem Begründungszusammenhang ist für sie der Spaß-Faktor (16,9%). Und ebenso wenig trachten sie danach, Einkommenseinbußen durch vermehrte Jobeinkünfte wett zu machen (15,7%).

Wohingegen für die *WochenplanerInnen* unter den Jobbenden um so mehr, nämlich für fast jedeN ZweiteN, Einnahmedefizite ein wichtiges Kriterium bei der Entscheidung sind, mehr zu arbeiten. Denn gerade in sich auftuenden Finanzierungslücken sehen diese SchülerInnen einen Auslöser, ihre Erwerbstätigkeit auszuweiten (47,1%). Anfallende Mehrkosten und Freude an der (Erwerbs-)Tätigkeit haben diejenigen, die ihr Zeitmanagement wochenweise angehen, zu einem Anteil von etwa je 37% bewogen, mehr zu arbeiten.

Als Moment für gesteigerte Erwerbsambitionen so gut wie gar nicht in Betracht kommt die Freude an der Arbeit für die, im Rahmen einer *Halbjahresplanung* ihre Aktivitäten koordinieren. Bei diesen scheint Spaß als Orientierungsgröße ebenso wenig ins Lebenskonzept zu passen, wie bei den spontan handelnden SchülerInnen schulische Anforderungen. Um so mehr ist gerade ein solcher schulischer Mehraufwand Gradmesser für die langfristigen Planenden, den Umfang ihres Erwerbstätigseins einzuschränken (19,6%). Als Grund für mehr Jobaktivitäten lassen sie höchsten noch ein Plus an Ausgaben (17,6%) auf der einen, ein Minus an Einnahmen auf der anderen Seite, gelten.

Zu *resümieren* bleibt, dass die *spontan planenden* SchülerInnen nicht nur in besonderem Maße ihr Erwerbstätigsein ausgeweitet haben, sondern sich dabei mehr als alle anderen von der Freude, die ihnen das Jobben bereitet, leiten lassen. Der Spaß an der Arbeit rangiert bei ihnen auf der Faktoren-Skala für vermehrte Erwerbstätigkeit an zweiter Stelle und damit gleich hinter dem Kriterium ‚gestiegene Ausgaben‘. Und da sie zudem das Jobben am wenigsten eingeschränkt haben, verwundert es auch nicht, dass in ihrem auf Flexibilität und Spaß ausgerichteten Lebenskonzept nur wenig Platz für ein so vergleichsweise starres Moment, wie schulische Anforderungen es verkörpern, ist.

Den Gegenentwurf scheinen da die SchülerInnen zu repräsentieren, die das *Schulhalbjahr* und die wesentlichen Aktivitäten, die in diesem Zeitraum anliegen, zeitlich im Voraus strukturieren. Wenngleich immerhin 15,6% von ihnen im Verlauf der Schulzeit das Zeitkontingent für das Jobben dem Umfang nach erhöht haben, zählten dabei für sie weder Ausgabensteigerungen und Einkommensausfälle, noch der Spaß an der Arbeit in besonderer Weise. Als Faktor in diesem wechselseitigen Anpassungsprozess erweist sich für sie, die zu 15,4% weniger jobben als in vorangegangenen Schuljahren, der gestiegene Lernaufwand als um so maßgeblicher.

In gleicher Weise reagieren die SchülerInnen, die *tageweise* planen, auf vermehrtes schulisches Engagement. Dagegen wiegen die möglichen Gründe für einen Ausbau der Erwerbstätigkeit weniger schwer. Wer auf Basis eines *Wochenplans* handelt, misst erhöhten Lernanforderungen als Argument für verringerte Arbeitszeiten zwar genauso viel Gewicht bei wie gestiegenen Ausgaben und Spaß für vermehrte, was für sie in dem Kontext aber wirklich zählt, sind Einkommensdefizite.

## II

### - Jobzeiten und außerunterrichtliche Lernzeiten korrespondieren zeitlich -

Wie sich dieses Wechselspiel ökonomischer, sozialer und zeitlicher Faktoren konkret – hier in Zeitkontingenten von Stunden pro Woche gemessen – präsentiert, lässt sich anhand der *Mittelwerte für den Zusammenhang von Arbeitsumfang, Lernaufwand und Entwicklung der Erwerbstätigkeit* im Verlauf der Schulzeit zeigen. Betrachtet man also den Umfang der durchschnittlich pro Woche geleisteten (*Erwerbs-)*Arbeitsstunden, so kann man Tabelle 21 entnehmen, dass die SchülerInnen, die ihre wöchentliche Arbeitszeit rückblickend *individuell reduziert* haben, damit auch *allgemein* wesentlich weniger jobben (MW = 10,6 Stunden) als diejenigen, die ihr Erwerbstätigsein zeitlich *ausgedehnt* haben (MW = 14,6 Stunden). Dazwischen liegen immerhin vier Stunden Differenz, was angesichts dieses zeitlichen Umfangs an und für sich schon beträchtlich ist. Die SchülerInnen mit einem über die Jahre hinweg *konstanten* Zeitkontingent für das Jobben bringen es Woche für Woche im Schnitt auf 12,31 (*Erwerbs-)*Arbeitsstunden. Dieses Prinzip gilt unabhängig von der Schulzugehörigkeit der JobberInnen. Was variiert ist lediglich der konkrete Umfang der (*Erwerbs-)*Arbeitszeit.

In Korrespondenz dazu investieren diejenigen am meisten Zeit in die *Vor- und Nachbereitung von Unterricht*, die im Laufe der Schulzeit den Umfang des Jobbens *beschnitten* haben (MW = 8,69 Stunden). Wenngleich die Unterschiede hier nicht sonderlich groß sind, kann man doch feststellen, dass diejenigen, die *mehr* arbeiten als in früheren Jahren durchschnittlich pro Woche 7,49 Stunden für außerschulisches Lernen veranschlagen und diejenigen wiederum, deren Arbeitszeit *stagniert*, 7,91 Stunden aufbringen<sup>271</sup>. Damit lässt sich auch aus dieser Perspektive die Aussage bestätigen, dass diese SchülerInnen aufgrund erhöhter Lernintensität das Jobben im zeitlichen Umfang eingeschränkt haben.

Dieser Logik folgend, ist eine solche Interpendenz von Jobzeit und Schulzeit an den Werten zur reinen *Unterrichtszeit*, die die SchülerInnen wöchentlich verbuchen, allerdings *nicht* abzu-

---

<sup>271</sup> Dieser Zusammenhang gilt für KollegiatInnen und GesamtschülerInnen, nicht aber für die GymnasiastInnen: Trotz reduzierter (*Erwerbs-)*Arbeitszeit investieren diese weniger Zeit in die Vor- und Nachbereitung von

lesen. Vielmehr verhält es sich hier zum Teil umgekehrt: Die niedrigste durchschnittliche Zahl an Schulstunden weisen die SchülerInnen auf, die *weniger* jobben (23,23 Schulstunden), die höchste diejenigen, die *unverändert* viel arbeiten (25,73 Schulstunden)<sup>272</sup>. Die SchülerInnen, die nicht nur während ihrer Schullaufbahn *mehr und mehr* gejobbt haben, sondern auch Woche für Woche in größerem Umfang erwerbstätig sind, zählen wöchentlich im Schnitt 24,24 schulische Präsenzstunden. Die Unterrichtszeit stellt in der Alltagspraxis der SchülerInnen eine relativ feste Größe dar, welche über einen längeren Zeitraum hinweg zumindest für eine Reduzierung von Erwerbsaktivitäten wenig planungsrelevant und damit für ein zeitliches Abstimmen von Jobzeit(en) und außerunterrichtlichen Lernzeiten weitestgehend ohne Einfluss ist (s. u.).

Der Umfang des Jobbens...	hat abgenommen	hat zugenommen	ist gleich geblieben
(Erwerbs-)Arbeitszeit	10,6	14,6	12,31
Unterrichtszeit	23,23*	24,4*	25,73*
Vor-/Nachbereitungszeit	8,69	7,49	7,91

Tabelle 21: Mittelwertvergleich für Entwicklung der Arbeitszeit und Jobzeit bzw. Schulzeit in Stunden bzw. Schulstunden\* pro Woche

- Zeitlich intensiviertes unterrichtsbegleitendes Lernen bewirkt Reduzierung von Jobaktivitäten -

In Anknüpfung an die Entwicklung der einzelnen Zeitkontingente sind die spezifischen *zeitlichen Aspekte*, die bei der Entwicklung des Jobbens im Verlauf der Schulzeit zum Tragen kommen, in ihrem Verhältnis zu den ‚realen‘ Dimensionen des Lernaufwandes differenzierter zu betrachten.

Wird also von den SchülerInnen ein *gestiegener Lernaufwand* als Kriterium für eine *Reduzierung* der Erwerbstätigkeit angeführt, beziehen diese sich eindeutig auf die Zeit, die sie für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts benötigen: Im Gegensatz zu denen, die zwar auch weniger jobben, dies aber aus anderen Beweggründen, wenden sie wöchentlich 9,24 Stunden (Mittelwert) auf, um Hausaufgaben zu erledigen, für Klausuren zu lernen u. ä. m. Die anderen bringen es dagegen gerade auf durchschnittlich 7,7 Stunden. Bei der reinen Unterrichtszeit verhält es sich genau umgekehrt, denn da verbringen Erstere weniger Zeit im Unterricht als Letztere (MW = 22,69 zu 25,05 Schulstunden).

Für den gegenteiligen Fall, wenn *gesunkener Lernaufwand* als Beweggrund für *vermehrtes* Jobben benannt wird, lässt sich ein Zusammenhang der jeweiligen Zeitkontingente vor allem an dem Umfang der originären Kurszeiten ablesen. Die wenigen SchülerInnen (N = 8), die von insgesamt rückläufiger Lernintensität sprechen, kommen bei einer durchschnittlichen Vor- und Nachbereitungszeit von 10,25 Stunden auf einen Mittelwert von 16,13 Schulstunden

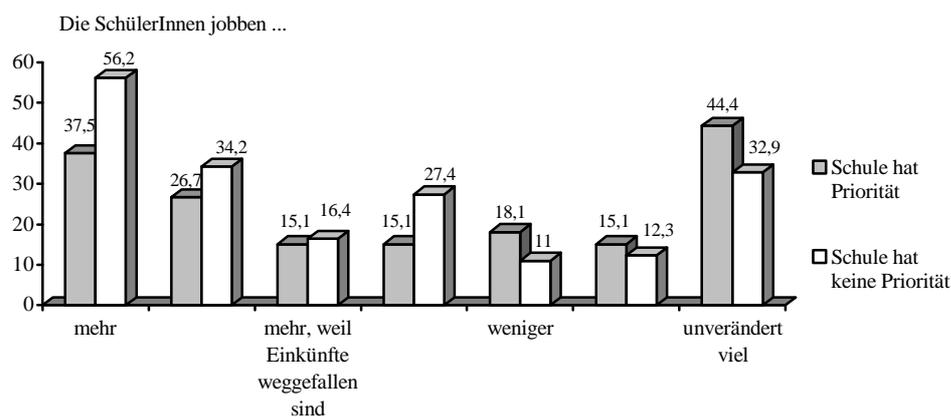
Unterricht (6,08 Std./W) als bei einer erhöhten oder auch stagnierten Erwerbsintensität (6,49 Std./W bzw. 8,05 Std./W).

<sup>272</sup> Dieses Ergebnis ist, wie der *schulspezifische* Vergleich zeigt, erstens ein zufälliges; und zweitens eines, das daher rührt, dass die GesamtschülerInnen mit einer reduzierten Erwerbsintensität besonders wenige Präsenzstunden zählen (26,33 Schulstunden/Woche). Für die SchülerInnen von Oberstufen-Kolleg und Gymnasium

wöchentlich. Diejenigen, die die stundenmäßige Ausweitung ihrer Jobaktivitäten *nicht* an verminderte schulische Anforderungen koppeln, haben in der Woche im Schnitt 24,94 Schulstunden und investieren zudem noch weitere 7,86 Stunden in unterrichtsbegleitendes Lernen. Daraus kann man *schlussfolgern*, dass Indikator für gestiegenen Lernaufwand die außerunterrichtliche Lernzeit ist, für gesunkenen dagegen die ‚innerschulische‘, das heißt die reine Unterrichtszeit. Beide nehmen Einfluss auf die zeitliche Dimensionierung des Jobbens im Verlauf der schulischen Ausbildung, wobei der Umfang der Präsenzstunden in seiner Bedeutung aufgrund der zahlenmäßig schwachen Fundierung vorsichtig zu bewerten ist.

- Klare Prioritätensetzung zugunsten der Schule sorgt für Abstriche beim Jobben -

An dieser Stelle bietet es sich an, zu fragen, ob sich hier eine Verbindung zum *Stellenwert*, den die *schulische Ausbildung* im Leben der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers genießt, herstellen lässt (vgl. Grafik 120). Zwischen denen, die der Schule ganz klar den Vorrang vor anderen Aktivitäten, also auch dem Jobben, einräumen und jenen, die nicht nach dieser Maxime verfahren, bestehen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Entwicklung der Erwerbstätigkeit im Laufe der Schulzeit und den jeweiligen Begründungskontexten.



Grafik 120: (Gründe für einen) veränderten Umfang des Jobbens und Stellenwert der Schule in %

So verhält es sich *erstens* mit Blick auf die Gesamtentwicklung so, dass die Gruppe von SchülerInnen, für die das *Lernen Priorität* hat, ihre Jobaktivitäten im Vergleich zu der anderen Gruppe in stärkerem Maße eingeschränkt (18% zu 11%), in zugleich geringerem Maße ausgedehnt (37,5% zu 56,2%) und zu einem größerem Teil über die Zeit hinweg unverändert belassen hat (44,4% zu 32,9%). Und *zweitens* gilt, dass bei einer klaren Prioritätensetzung zugunsten der Schule *gestiegene Ausgaben* als Grund, von Schuljahr zu Schuljahr mehr zu jobben, weniger schwer wiegen (26,7%) als bei einer Vorrangigkeit anderer, außerschulischer Aktivitäten (34,2%). Hingegen wird die Notwendigkeit, *Einkommenslücken* mittels verstärkter Jobtätigkeit zu schließen, weder von den Einen, noch von den Anderen in besonderer Weise betont (15,1% zu 16,4%). Der *Spaß an der Arbeit* aber zählt weniger als Faktor, das Arbeitszeitvolumen zu erhöhen, wenn die schulische Ausbildung an erster Stelle steht (15,1% zu 27,4%). Allerdings benennen diese SchülerInnen *nicht*, wie man erwarten könnte, in wesent-

---

ist die Entwicklung der Arbeitszeitvolumina im Laufe der Schulzeit für den Umfang an Präsenzstunden unerheblich.

lich größerer Zahl etwa *gestiegenen Lernaufwand* als Anlass, weniger Stunden im Job zu machen. Entsprechend gering fällt der Unterschied zwischen denen, die schulische Belange prioritär behandeln (15,3%) und denen, die dies nicht tun (12,3%) aus.

Dennoch kann man schließen, dass eine klare Prioritätensetzung zugunsten der Schule der Ausbildung dort zumindest hinsichtlich des verfügbaren Zeitkontingents, begünstigt durch Abstriche beim Jobben, zugute kommt. Bei der Frage ‚mehr jobben, ja oder nein?‘ lassen sich diese SchülerInnen außerdem weniger von dem Verlangen nach mehr Konsum und/oder dem Spaß-Faktor leiten.

Die Entwicklung der Jobzeit aus der entgegengesetzten Perspektive zu betrachten, heißt, die Sicht der SchülerInnen einzunehmen, die lebensrelevantes Lernen eher in außerschulischen Kontexten ansiedeln und dem schulischen Lernen daher einen eher nach geordneten Stellenwert in ihrem (Alltags-)Leben einräumen. In diesem Fall ergibt der Vergleich der Werte, dass, von geringfügigen Unterschieden abgesehen, eine solche Grundhaltung ohne wesentlichen Einfluss auf den Umfang der Erwerbstätigkeit im Lauf der Zeit ist. Dies überträgt sich auch auf die Faktoren, die für eine Aufwärts- wie Abwärtsbewegung bei der Arbeitszeitentwicklung eine Rolle spielen könnten.

### III

- *Jobentwicklung ist kaum an personengebundenen Merkmalen festzumachen* -

Abschließend nun zu den *personengebundenen Faktoren* und deren Bedeutung für die Arbeitszeitentwicklung. Zwischen den *Geschlechtern* bestehen diesbezüglich nur geringfügige Unterschiede. Während der Umfang der Erwerbstätigkeit rückblickend lediglich bei den *Schülerinnen* stärker zugenommen hat als bei den *Schülern* (43,6% zu 40,8%), ist er zugleich bei Ersteren weniger stagniert (39,6% zu 45%).

Dem *Alter* nach, sind es vor allem die Jüngsten, also die 17 bis 19-Jährigen, die in unverändertem Maße erwerbstätig sind (44,8%) und nur zu einem geringen Anteil (13,7%) die Arbeitszeit reduziert haben. Begründet ist dies mutmaßlich darin, dass sie noch nicht wie die Älteren auf eine längere Phase des Erwerbstätigseins zurückblicken können. Rund 35% aller SchülerInnen im Alter von 20 und mehr Jahren leisten ebenso viele oder wenige Arbeitsstunden wie in den Jahren zuvor. 24,7% der 20 bis 22-Jährigen und 21,9% der über 23-Jährigen jobben dagegen weniger. Ohne Ansehen des Alters hat sich der Umfang der Erwerbstätigkeit für im Schnitt 42,7% der SchülerInnen erhöht.

In der *Wohnsituation* spiegelt sich diese Verteilung insofern wider, als das, was für die jüngsten SchülerInnen gilt, auch auf die zutrifft, die *bei den Eltern wohnen*, welche ja nunmal mehrheitlich die Jüngeren sind. Für 46,9% von ihnen hat sich am Umfang des Jobbens nichts geändert, nur 12,8% haben ihn eingeschränkt und 41,6% ausgeweitet. Bei den *WG-BewohnerInnen* dagegen jobbt fast jeder Zweite (48,5%) mehr. In entsprechend weniger Fällen (23,5%) ist bei diesen das Zeitkontingent für die Erwerbsarbeit konstant groß geblieben. Zugleich haben diese SchülerInnen hier aber auch in größerer Zahl (27,9%) zeitliche Abstriche bei ihren Jobaktivitäten gemacht. Von denen, die im *Wohnheim* leben, ist es immerhin ein Viertel, das die Jobaktivitäten zurückgeschraubt hat. Das Gros (42,9%) hat nichts am Umfang

der Arbeitszeit verändert und in geringerem Maße als die anderen SchülerInnen (35,7%) nach oben ausgedehnt.

Der *schulische Jahrgang* ist für die Entwicklung der Arbeitszeit insofern bedeutend, als an *Gymnasium* und *Gesamtschule* die Mehrheit (54,2%) der SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 konstant gebliebene Arbeitszeiten vorweist und 36,5% mehr jobben. Bei den SchülerInnen der J 13 ist der Umfang zu gleichen Teilen (je 43,6%) unverändert bzw. erhöht. Stärker reduziert haben die SchülerInnen aus der Jahrgangsstufe 13 (16,4% zu 10,4%) ihre Jobstunden, das aber lediglich prozentual, nicht absolut gesehen ( $N_{J13} = 9$  bzw.  $N_{J12} = 10$ ).

Am *Oberstufen-Kolleg* sind es ebenfalls die KollegiatInnen des fünften und somit höchsten Jahrgangs, die ihre Arbeitszeiten am weitesten (zu 36,4%) beschnitten haben, und die des ersten Jahrgangs, die damit am zurückhaltendsten waren (16,1%). Von den KollegiatInnen des zweiten, dritten und vierten Ausbildungsjahres jobben jeweils um die 20% weniger als in vorangegangenen Schuljahren. Allerdings scheint im gleichen Zuge der Anteil jener SchülerInnen zu wachsen, die im Laufe der Ausbildung immer mehr jobben. Sind es zu Beginn 41,9%, steigt die Zahl im dritten Jahr auf 49% und erreicht im letzten schließlich 54,5%, wobei es von den KollegiatInnen im vierten Jahr ähnlich ‚wenige‘ wie im ersten Jahr sind (42,3%). Entsprechend geringer wird auch die Zahl derer, die im Rückblick keinerlei Schwankungen bei der Arbeitszeit feststellen. 41,9% der KollegiatInnen aus dem ersten Ausbildungsjahr sehen keine Veränderung im Umfang ihrer Erwerbstätigkeit, bereits etwa 10% weniger im dritten Jahr (31,4%) und schließlich nur noch eine Person (9,1%) im fünften Jahr. Korrespondierend zu dem ‚Ausreißer‘ bei der Arbeitszeitreduzierung sind auch hier die KollegiatInnen des vierten Jahres in größerem Maße (38,5%) der Ansicht, sie würden nicht mehr und nicht weniger Stunden jobben als in den Jahren zuvor.

Im Vergleich zu dem Einfluss, den beispielsweise der Stellenwert der schulischen Ausbildung oder auch die Jobmotivationen auf die Entwicklung der Arbeitszeit im Verlauf der Schulzeit nehmen, sind die personengebundenen Faktoren in diesem Zusammenhang doch eher von nachrangiger Bedeutung.

#### - Zusammenfassung -

Allgemein betrachtet, ist der Umfang der (Erwerbs-)Arbeitszeiten im Verlauf der Schuljahre bei ebenso vielen SchülerInnen gestiegen wie unverändert geblieben (je ca. 42%). Lediglich 17% der JobberInnen haben ihr Erwerbstätigsein rückblickend zeitlich eingeschränkt. Unterscheidet man die SchülerInnen jedoch nach *Schulzugehörigkeit*, erhält man keineswegs ein einheitliches Bild. Während die GesamtschülerInnen ihre Jobaktivitäten am stärksten ausgedehnt, die GymnasiastInnen die ihren überwiegend konstant gehalten haben, sind es die KollegiatInnen, die das Jobben zeitlich am ehesten reduziert haben.

Die SchülerInnen, die im Vergleich zu früheren Jahren *mehr* jobben, begründen dies meist finanziell, das heißt unter Verweis auf gestiegene Ausgaben oder weggefallene Einnahmequellen. Aber für sie zählt auch der Spaß am Jobben. Die KollegiatInnen argumentieren dabei in erster Linie mit auftretenden Einkommenslücken, die GesamtschülerInnen vor allem mit erhöhtem Konsum und Freude an der Erwerbstätigkeit. Die Jobmotivationen, die für eine Zunahme der Arbeitsstunden relevant sind, stellen eine Mischung aus dem Drang nach praktischer Betätigung, einer peerorientierten Konsumpraxis und der Sicherung des Lebensunter-

halts dar. Allein sich mehr, zweckungebundene, Konsummöglichkeiten verschaffen zu wollen, gereicht vergleichsweise den wenigsten SchülerInnen für ein verstärktes Job-Engagement.

In diesem Prozess potenzieren sich zum einen die *finanziellen* Gründe erster (Jobmotivationen) und zweiter Ordnung (Faktoren der Arbeitszeitentwicklung) und gipfeln in verstärkten Jobaktivitäten. So fallen beispielsweise nicht nur gestiegene Ausgaben und ein peerorientiertes Konsumverhalten zusammen, sondern ebenso Einkommenseinbußen und die Notwendigkeit, Geld für den persönlichen Lebensunterhalt zu verdienen. Ein solches Zusammenwirken ist zum anderen auch für die *inhaltlichen* Aspekte des Jobbens zu beobachten, wo Spaß an dem konkreten Job und das Bedürfnis nach Praxis- bzw. Arbeitswelterfahrungen koalieren.

In dem Kontext der ‚positiven‘ Jobentwicklung, sprich der Zunahme an Arbeitsstunden, fungieren die Jobeinkünfte einerseits als Orientierungspunkt, andererseits als Steuerungselement. Die Finanzierung der SchülerInnen durch ihre Eltern wirkt in diesem Zusammenhang ebenso als Regulativ, allerdings auch, wenn es heißt, die Stunden zu reduzieren respektive reduzieren zu *können*.

Wer *weniger* jobbt, erklärt dies zuallererst mit gestiegenem Lernaufwand, finanziellen Jobmotivationen wie existenzsichernden Erwerbsnotwendigkeiten zum Trotz. Der Faktor ‚Zeit‘, der hier zum Tragen kommt, ist besonders für die KollegiatInnen ausschlaggebendes Moment bei der Arbeitszeitreduzierung. Hier treffen sich materiell ausgerichtete Jobmotivationen und zeitlich motivierte Gründe zweiter Ordnung. Denn gerade die SchülerInnen, die von ihren Jobverdiensten den Lebensunterhalt bestreiten und auch jene, die entsprechender finanziellen Ressourcen für einen cliquenadäquaten Konsum bedürfen, orientieren den Umfang ihrer Erwerbstätigkeit an dem Zeitkontingent für schulisches Lernen.

*Jobzeiten* und *außerunterrichtliche Lernzeiten* korrespondieren zeitlich insofern, als ein ‚Mehr‘ an Arbeitsstunden auf Kosten der Vor- und Nachbereitungszeit von Unterricht geht, ein ‚Weniger‘ der Zeit für unterrichtsbegleitendes Lernen zugute kommt. Ablesbar ist dieser Zusammenhang auch daran, dass die SchülerInnen, die gestiegenen Lernaufwand als Grund für eine Einschränkung der Erwerbstätigkeit geltend machen, konkret diesbezüglich auch mehr Zeit investieren. Wenngleich die *Unterrichtszeit* als solche dagegen als feste Größe ohne besondere Planungsrelevanz erscheint, wird ein ‚gesunkener‘ Lernaufwand an dem Umfang der Präsenzstunden festgemacht.

Wird nun dem *schulischen Lernen* klar die *Priorität* vor anderen Aktivitäten eingeräumt, werden auch die Jobstunden insgesamt mehr reduziert, und zwar speziell aufgrund von gestiegenem Lernaufwand. Außerdem wird in diesem Fall die Jobzeit in geringerem Maße ausgeweitet, wobei sowohl finanzielle Gründe, als auch der Spaß am Jobben weniger schwer wiegen.

*Gleich* viel oder wenig arbeiten besonders die SchülerInnen, denen an ihrer ökonomischen Unabhängigkeit gelegen ist. Diese Ambition scheint mehr *grundsätzlichen* Charakters zu sein und weniger an ein ‚Plus‘ oder ‚Minus‘ in der Einnahmen-/Ausgabenbilanz gebunden zu werden.

Das *Zeitmanagement* der SchülerInnen spielt für die Jobentwicklung insofern eine Rolle, als *kurzfristiges Planen*, sprich gänzlich spontanes Agieren, bei den SchülerInnen einher geht mit einer stärkeren Konsumorientierung und Ausrichtung auf Spaß, und so begründet vermehrte

Jobaktivitäten nach sich zieht. Entsprechend weniger zählt für diese gestiegener Lernaufwand als Kriterium dafür, die Erwerbsintensität zu vermindern. Ein schulischer Mehraufwand besitzt um so mehr Relevanz für diejenigen, die *mittel- bis langfristig* planen, bei der zeitlichen Koordinierung ihrer Aktivitäten also die Woche oder das gesamte (Schul-)Halbjahr im Blick haben. Somit verbindet das Planungsverhalten die finanzielle und die zeitliche Dimension der Jobentwicklung und bildet die Brücke zu der Frage nach dem Stellenwert von Schule im Leben des/der Einzelnen.

### 6.3 Zeitmanagement der jobbenden SchülerInnen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel erörtert wurde, wie und unter welchen Bedingungen sich das Jobben in seinem Umfang im Verlauf der Schulzeit verändert hat, richtet sich nun das zentrale Augenmerk darauf, wie die SchülerInnen Lern-, Erwerbs- und andere Aktivitäten zeitlich miteinander in Einklang bringen. Neben der allgemeinen Darstellung der Zeitmanagementvarianten gilt es, Gruppen von SchülerInnen entlang dem Grad der Planung zu beschreiben und zu unterscheiden: Dazu zählt zu Beginn die Frage, in welcher Weise die zeitliche Koordinierung mit personengebundenen Faktoren wie zum Beispiel Geschlecht und Alter variiert (I).

Fortgeführt wird diese Differenzierung in einem zweiten Schritt mit Blick auf die zeitlichen Facetten des Planungsverhaltens. Ebenso wichtig wie die reinen Zeitkontingente für Jobzeit und Schulzeit sind in diesem Kontext die Strukturelemente der (Erwerbs-)Arbeitszeit. Das heißt, hier ist das Verhältnis von Planungsmodi auf der einen und die Gestaltung, Frequenz und Lage der Arbeitszeiten auf der anderen Seite, weitergehend zu ergründen (II).

Im dritten Teil schließlich ist die zeitliche Vereinbarkeit von Jobben und Lernen in Abhängigkeit des Zeitmanagements Thema. Darauf aufbauend wird gefragt, ob und inwiefern, individuelle Planungspräferenzen im Zusammenhang dazu stehen, welche Haltung die SchülerInnen gegenüber Jobben und Lernen einnehmen, welcher Lernpraktiken sie sich bedienen und, in Vorgriff auf das folgende Kapitel, wie sie das Nebeneinander der Handlungsfelder erleben (III).

#### I

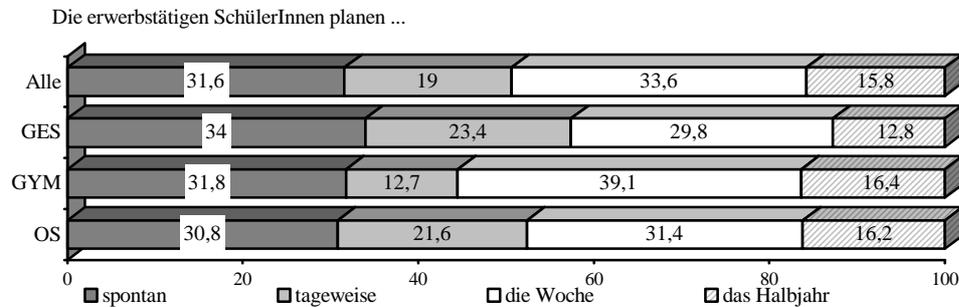
*- Bevorzugter Planungsmodus ist die kurzfristige Koordination von Aktivitäten -*

*„Aber ich bin ja jetzt nicht der Typ, der da sitzt und sich vornimmt, heute musst du das machen. Also ich haben keinen Filofax in der Tasche, wo drin steht, wann ich was machen muss. Also ich mach's so, wie ich's hinkriege. Und wenn's länger dauert, dann dauert's halt länger. Dann muss ich halt irgendwas aufschieben. Das führt natürlich auch mal häufig zu Verärgerungen von einzelnen Leuten, die davon wieder betroffen sind. Das macht ja nichts.“* (Aaron, 14)

Dem ersten Überblick zufolge (s. Grafik 121) koordiniert etwa ein Drittel der erwerbstätigen Oberstufen-SchülerInnen die zeitlichen Belange, die aus den Feldern Schule, Job, Freizeit erwachsen, *spontan*. Aaron zählt sich nicht nur zu dieser Gruppe, sondern beschreibt auch die Haltung, die dahinter steht. Ebenfalls relativ kurzfristig, nämlich *von Tag zu Tag*, plant ein weiteres Fünftel. Vergleichsweise vorausschauender agieren da die 33,6% der SchülerInnen,

die sich einen *Wochenplan* machen. Nur rund 15,8% beziehen den Verlauf des gesamten *Semesters bzw. des Schulhalbjahrs* in ihre Planung mit ein.

Im *Schulvergleich* zeigt sich, dass, auch unabhängig von der Schulform, je etwa ein Drittel der erwerbstätigen SchülerInnen die zeitlichen Belange der einzelnen Handlungsfelder spontan koordiniert. Auf eine vergleichsweise längerfristige, sprich halbjährliche Planung der Aktivitäten setzen hingegen höchstens gerade einmal halb so viele SchülerInnen.



Grafik 121: Planungsmodi der erwerbstätigen SchülerInnen im Schulvergleich in %

Neben diesen Gemeinsamkeiten bestehen dennoch auch Unterschiede zwischen den Jobbenden aus den verschiedenen Schülerschaften, und zwar vorrangig zwischen KollegiatInnen und GesamtschülerInnen auf der einen Seite und GymnasiastInnen auf der anderen. Während Erstere mehr, das heißt zu jeweils über 20% dazu tendieren, Tag für Tag die anstehenden Aktivitäten aufeinander abzustimmen, verfahren nur knapp 13% der GymnasiastInnen gleichermaßen kurzfristig. Stattdessen nehmen annähernd 40% von ihnen bei der Koordinierung ihrer Aufgaben die gesamte Woche in den Blick. Von den erwerbstätigen KollegiatInnen und GesamtschülerInnen strukturieren um die 30% unter dieser Perspektive das alltägliche Nebeneinander von Jobben und Lernen.

Von den geringfügigen schulspezifischen Besonderheiten und Unterschieden abgesehen, bleibt für mehr als die Hälfte der jobbenden Oberstufen-SchülerInnen die kurzfristige Koordination von Aktivitäten als zentraler Planungsmodus festzuhalten. Dabei überwiegt allgemein die Tendenz, Schulzeit, Erwerbsarbeit und Freizeitaktivitäten spontan zu arrangieren. Immerhin ein Drittel der SchülerInnen strukturiert jeweils die Woche zeitlich vor. Gemessen am Grad der Planung (kurz-, mittel- oder langfristig) verläuft die Trennlinie in der untersuchten Teilpopulation zwischen der Gruppe der kurzfristig Handelnden, die eine spontane bzw. tageweise Koordination der anliegenden Aktivitäten favorisieren, und der Gruppe der mittelfristig Planenden, die den gesamten Wochenverlauf in ihre Vorplanung einbeziehen. Bedeutungsmäßig eher außen vor bleiben jene wenigen SchülerInnen, die das gesamte Schuljahr im Voraus planen.

#### - Individuelle Präferenzen beim Zeitmanagement -

Was sich im Schulvergleich für den Planungsmodus der erwerbstätigen SchülerInnen abzeichnet, nämlich eine Zweiteilung in kurzfristig (bis gar nicht) und mittelfristig Planende, findet sich bedingt bei einer Binnendifferenzierung der SchülerInnenschaft nach *personengebundenen Faktoren* wieder.

So lässt sich auf Grundlage der *allgemeinen* Werte die Aussage generieren, dass die jobbenden *Frauen* eher wochenweise planen (39,5% im Vergleich zu 27,9% der Männer). Die Männer hingegen entscheiden vorzugsweise spontan, wann und was sie als Nächstes erledigen (41% zu 28,3% der Frauen). Während sich bei dieser Datenlage Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Planungsmodus des weiteren kaum unterscheiden, gilt für das *Oberstufen-Kolleg*, dass hier die *Kollegiatinnen* neben der wochenweisen Planung ein tageweises Zeitmanagement bevorzugen. Die *Kollegiaten* ‚pendeln‘ zwischen den ‚Extremen‘ gänzlich spontanen Handelns und Semesterplanung pendeln.

Dagegen ohne besonderen Einfluss auf spontane und wochenweise Planungsmodi erweist sich das *Alter* der Befragten. Lediglich die Art und Weise, anstehende Aufgaben Tag für Tag eine zeitliche Abfolge zu bringen, entspricht besonders den Gewohnheiten der ältesten SchülerInnen (31,3%) als den Gebräuchen der unter 20-Jährigen (19,8%) und der 20 bis 22-Jährigen (14,3%). Letztere tendieren zu 20,8% eher zu einer Halbjahresplanung. In gleicher Weise verfahren 17,1% der Jüngeren.

Diese relative Altersunabhängigkeit lässt sich anhand der Differenzierung nach den *schulischen Jahrgängen*, die zwar nicht identisch mit der Altersstruktur sind, diese wohl aber tendenziell repräsentieren, gerade für das *Oberstufen-Kolleg* weder wirklich bestätigen noch verneinen<sup>273</sup>. Allerdings kann man hier zumindest die Regel formulieren, wonach in den Jahrgängen, in denen vermehrt kurzfristig über eine Terminabfolge entschieden wird, weniger mittelfristig geplant wird (1., 2., 5. OS-Jahr). Obgleich auch der Umkehrschluss gilt, ist anzumerken, dass gerade im vierten Ausbildungsjahr die meisten KollegiatInnen spontan agieren (44%). Dieses zeitlich flexible Agieren korrespondiert mit der niedrigsten Zahl an Präsenzstunden und der höchsten Zahl an Arbeitsstunden pro Woche (vgl. Kap. 3.5 und 4.4). Bis zu einem Viertel der KollegiatInnen aus dem ersten, zweiten und vierten Jahrgang machen eine Semesterplanung.

Während ein solch längerfristiger Planungsmodus gerade den *GymnasiastInnen* und *Gesamt-schülerInnen* der Jahrgangsstufe 13 eher fern liegt (10,3%), ist er den SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 um so vertrauter (18,8%). Darüber hinaus gilt auch hier tendenziell das Prinzip des ‚Entweder-Oder‘ in Sachen Zeitmanagement: *Entweder* man agiert verstärkt kurzfristig wie die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 – 34,4% planen spontan (zu 31%, J 13) und 18,8% tageweise (zu 12,1%, J 13), *oder* man geht an die Planung seiner Aktivitäten eher mittelfristig heran wie die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 (46,6% zu 31,3%, J 12).

Im Zusammenhang zur *Wohnsituation* der erwerbstätigen SchülerInnen wird die Schere zwischen denen eher kurz- und den tendenziell mittel- bis langfristig Planenden auf Anhieb sichtbar. Die SchülerInnen, die mit ihren *Eltern* unter einem Dach wohnen, tendieren zu 34,3% dazu, spontan in den Tag hinein zu leben und nur etwa halb so viele (16,5%) von ihnen legen für ihre Planung ein ganzes Schulhalbjahr zugrunde. Sowohl bei den WG- als auch bei den Wohnheim-BewohnerInnen ist dieses Ungleichgewicht zwar auch vorhanden, aber mehr oder minder stark ausgeprägt. Während 30,9% der *WG-BewohnerInnen* ebenfalls von jetzt auf gleich ihre Aktivitäten koordinieren und zu lediglich 14,7% wirklich langfristig planen, klaf-

---

<sup>273</sup> Denn zum einen produziert die starke Streuung angesichts von fünf Jahrgängen am Oberstufen-Kolleg im Endeffekt zu geringe Fallzahlen, zum anderen sind die Zeitkontingente für das schulische Lernen von Jahrgang zu Jahrgang zu heterogen, als dass sich ein Vergleich erlauben würde bzw. sinnvoll anzustellen wäre.

fen die Planungsgewohnheiten der *Wohnheim-BewohnerInnen* nicht so sehr auseinander. Weniger als alle anderen stimmen sie die Anforderungen aus den Bereichen Schule, Jobben und Freizeit lediglich spontan aufeinander ab (27,6%). In vergleichsweise um so größerer Zahl (20,7%) agieren sie auf Grundlage einer Halbjahresplanung. Für die übrigen erfragten Planungsmodi gilt, dass bei relativ geringfügigen Unterschieden hinsichtlich der Wohnsituationen die tendenzielle Kluft in der SchülerInnenschaft, wie oben beschrieben, sich jedoch bekräftigt findet. Danach handeln die SchülerInnen, die mit ihren Eltern zusammen leben, nicht nur vorwiegend spontan, sondern neigen gleichfalls etwas stärker zu einer Tagesplanung als die Wohnheim-BewohnerInnen (19,6% zu 17,2%); und eben diese, die wiederum mehr als alle anderen weit im Voraus ihre Aktivitäten planen, machen auch eher einen Wochenplan (41,4%) als die bei den Eltern lebenden SchülerInnen (33,9%)<sup>274</sup>.

Hinter diesen je nach Wohnform unterschiedlichen Gepflogenheiten des Zeitmanagements der SchülerInnen steht die *verschieden hohe zeitliche Belastung infolge mehr oder weniger notwendiger Erwerbstätigkeit*: Denn Wohnheim-BewohnerInnen jobben prozentual gesehen wie auch in Stunden gemessen mehr als die SchülerInnen, die bei den Eltern leben (vgl. Kap. 3.2). Neben Erwerbstätigkeit und schulischer Ausbildung hängt sich an der Frage nach dem Personenstand – Leben in einer Partnerschaft oder als Single – ein in der Regel zusätzlicher, unmittelbar zeitabsorbierender Faktor auf, der in die alltägliche Lebensführung integriert sein will. Betrachtet man die statistischen Werte, scheint dieser jedoch ohne Einfluss auf das Zeitmanagement zu sein. Allenfalls neigen die SchülerInnen, die in einer Partnerschaft leben, stärker dazu, von Tag zu Tag zu planen (22,8%) als die Singles (16,6%). Darüber hinaus sind kaum nennenswerte Unterschiede in den Planungsmodi erkennbar.

Ganz anders da der Zusammenhang zur *Elternschaft*: Obgleich die Gruppe der erwerbstätigen SchülerInnen mit Kind, ausnahmslos KollegiatInnen, zahlenmäßig äußerst gering ist (N = 6), sprechen die Werte für sich. Im Vergleich zu den kinderlosen KollegiatInnen, die zu 32% spontan und zu 18,9% tageweise ihre Aktivitäten koordinieren, planen zwei Drittel der Mütter und Väter spontan und ein Drittel Tag für Tag. Eine mittel- oder langfristige Planung, d.h. bezogen auf die Woche oder gar auf das Semester, ist den KollegiatInnen, bei denen Kinderbetreuung eine permanente wie zugleich flexibel anfallende Position im Zeitbudget ist, demzufolge gar nicht möglich.

Bei den SchülerInnen, die bereits eine *berufliche Ausbildung* hinter sich haben, ebenfalls ausschließlich KollegiatInnen, ist weniger die aktuelle zeitliche Beanspruchung von Einfluss auf die Art des Zeitmanagements als der (ausbildungsbezogene und altersbedingte) Erfahrungsschatz, der die Einnahme eher mittel- bis langfristige Perspektiven nicht nur für die Lebensplanung, sondern auch für die alltägliche Lebensführung mit sich bringt. Dies schlägt sich darin nieder, dass diese (kleine) Gruppe von KollegiatInnen (N = 21) zu 47,6% auf Basis einer Wochenplanung handelt und zu 28,6% das Semester planerisch vorstrukturiert. Zum Ver-

---

<sup>274</sup> Betrachtet man allein die Werte für das Oberstufen-Kolleg, da nur dort eine Heterogenität der Wohnformen gegeben ist (vgl. Kap. 2), tritt die Differenz im Planungsverhalten noch deutlicher hervor. Die KollegiatInnen, die im Elternhaus leben, können es sich am ehesten leisten, kurzfristiger (spontan oder tageweise) zu handeln (59%) als die WG-BewohnerInnen (53,7%) oder gar die Wohnheim-BewohnerInnen (44,8%). Umgekehrt planen vor allem Letztere das Semester (20,7%), aber nur 13,4% derjenigen, die in einer WG und 7,1% derjenigen, die bei den Eltern leben. Einen Wochenplan erstellen 41,4% der Wohnheim-BewohnerInnen und etwa 37% der KollegiatInnen in anderen Wohnsituationen.

gleich: Bei der Planung der anliegenden Aufgaben gehen 31,6% der erwerbstätigen KollegiatInnen *ohne* Berufsausbildung wochenweise vor, nur 15,8% verplanen das Semester im Voraus. Was das spontane in den Tag ‚Hinein-Agieren‘ anbelangt, ist diese Vorgehensweise unter den SchülerInnen ohne berufliche Vorbildung sehr viel verbreiteter (35,5%) als bei denen mit einer solchen (14,3%).

Wie die obige Analyse zeigt, sind es weniger die personengebundenen Faktoren als solche, die den Lebens- und Lernkontext für das Zeitmanagement stellen, sondern vielmehr die realen zeitlichen Belastungen durch Schule und Erwerbstätigkeit. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, besteht ein derartiger Zusammenhang zu dem Gebrauch verschiedener Planungsmodi auch zu den Strukturelementen der (Erwerbs-)Arbeitszeit zu sein: Angefangen bei der Gestaltung der Arbeitszeiten, über die Frequenz, mit der gejobbt wird, bis hin zu der Lage der Arbeitsstunden im Wochenverlauf.

## II

*- Je kurzfristiger geplant wird, desto kleiner die Zeitkontingente für Jobaktivitäten und unterrichtsbegleitendes Lernen -*

Ein Blick auf die untenstehende Tabelle 22 vergegenwärtigt das *Verhältnis von Planungsmodi und realen Zeitkontingenten*. Zunächst einmal wird ein Zusammenhang zwischen Formen des Zeitmanagements auf der einen und *Umfang der Erwerbstätigkeit* auf der anderen Seite ersichtlich. Demnach ist bei geringerem Jobumfang auch ein geringerer Planungsgrad zu beobachten. Umgekehrt gilt, je größer das Maß, in dem gejobbt wird, um so mehr Planung – im Sinne mittel- bis längerfristiger Perspektiven – wird erforderlich<sup>275</sup>. Die für das *Oberstufen-Kolleg* errechneten Werte unterstreichen klar diese Gesamttendenz. Danach jobben die KollegiatInnen, die situativ handeln und somit spontan über ihre Planung entscheiden, pro Woche im Schnitt 12,72 Stunden. Wer tageweise plant, kommt auf einen Umfang von 14,52 Erwerbsarbeitsstunden. Liegt die wöchentliche Jobzeit noch darüber, wird entsprechend entweder wochenweise (17,19 Stunden) oder gar semesterweise (17, 85 Stunden) im Voraus geplant.

Die erwerbstätigen SchülerInnen planen ...	spontan	tageweise	die Woche	das Halbjahr
(Erwerbs-)Arbeitszeit	11,59	11,48	13,14	15,54
Unterrichtszeit	24,0*	24,11*	25,61*	23,65*
Vor-/Nachbereitungszeit	7,28	7,85	8,93	7,46

*Tabelle 22: Planungsmodi und Zeitkontingente für Jobben, Unterricht und dessen Vor-/Nachbereitung in Stunden bzw. Schulstunden\* pro Woche (Mittelwerte)*

Relativ unabhängig dagegen gestaltet sich das Planungsverhalten der SchülerInnen von ihrer wöchentlichen Anzahl an *Unterrichtsstunden*. Angesichts eines durchschnittlichen Umfanges zwischen 23 und knapp 26 Schulstunden pro Woche bei *allen* SchülerInnen besteht, wie es scheint, kaum Bedarf, in besonderer Weise Schule, Jobben und andere Aktivitäten zeitlich aufeinander abzustimmen. Bei den *KollegiatInnen*, die eine im Ganzen geringere Anzahl an

<sup>275</sup> In den hohen Mittelwert für den Umfang der Erwerbstätigkeit im Falle der SchülerInnen, die das Schulhalbjahr im Voraus planen (15,54 Stunden), gehen die zeitintensiveren Ferienjobs mit ein (vgl. Kap. 3.5).

Präsenzstunden pro Woche haben, bleibt der Planungsgrad ebenfalls relativ unberührt von dem Umfang an Unterrichtsstunden. So haben nicht nur diejenigen, die langfristig planen, vergleichsweise wenig Unterricht in der Woche (MW = 18,85 Schulstunden), sondern auch die kurzfristig Planenden (MW = 18,29 Schulstunden). Die KollegiatInnen mit einer Wochenstundenzahl von 21,46 Schulstunden gehen bei der Planung tageweise vor. Auf unwesentlich weniger Kursstunden kommen die, die einen Wochenplan anfertigen (MW = 21,09 Schulstunden). Die reine Unterrichtszeit scheint damit allgemein in der Wahrnehmung der SchülerInnen eine relativ feste Größe zu bilden, die sich als solche zugleich als überwiegend planungsirrelevant erweist (vgl. auch Kap. 6.2).

Für die *Vor- und Nachbereitung von Unterricht* benötigen die SchülerInnen wöchentlich etwa zwischen sieben und neun Stunden. Trotz allenfalls geringfügiger Unterschiede im zeitlichen Aufwand für außerunterrichtliches Lernen, scheinen Planungsmodi der erwerbstätigen SchülerInnen und stundenmäßiger Umfang für Hausaufgaben, Klausurvorbereitung etc. Hand in Hand zu gehen. Das dem zugrunde liegende Prinzip bedeutet einerseits, dass eine kurzfristige Koordination von Aktivitäten auf Kosten der außerunterrichtlichen Lernzeit geht, andererseits, dass mittelfristiges Planungsverhalten dem unterrichtsbegleitenden Lernen zumindest quantitativ zugute kommt, wenn auch nur leicht<sup>276</sup>. Für das langfristige Planen gilt dies nicht.

Wenngleich die Unterschiede im Einzelnen marginal erscheinen, kann man jedoch im Ganzen einmal mehr die Trennlinie zwischen denen, die eher kurzfristig agieren, das heißt spontan oder von Tag zu Tag planen, und jenen, die mittel- bis langfristig, also Woche für Woche oder gar pro Halbjahr planen, ziehen. Die kurzfristigere Planung ist somit eng verbunden mit einer insgesamt niedrigeren zeitlichen Belastung durch Jobben und schulische Belange. Und umgekehrt erfordert eine stärkere Beanspruchung durch Erwerbstätigkeit und unterrichtsbegleitendes Lernen, bei gleichzeitig weniger Unterricht, tendenziell einen höheren Planungsgrad. Die Unterrichtszeit dagegen wird tendenziell eher als unverrückbare Konstante wahrgenommen und nimmt daher keinen spürbaren Einfluss auf das Planungsverhalten.

- *Das Planungsverhalten der SchülerInnen hängt von der Struktur ihrer Arbeitszeiten ab* -

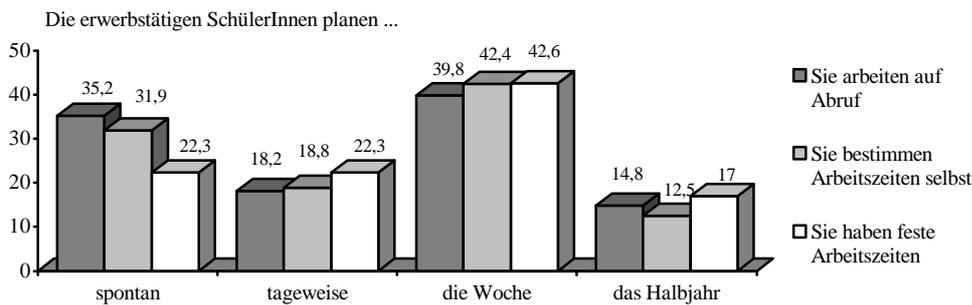
Anknüpfend an die Bedeutung der zeitlichen Kontingenzierung des Jobbens für das Planungsverhalten soll nun die *Gestaltung, Frequenz und Lage der Arbeitszeiten* in den Blick genommen werden. Im Mittelpunkt der Analyse steht daher die Frage, inwieweit diese Strukturelemente (neben dem reinen Umfang der Arbeitszeit) das Zeitmanagement beeinflussen.

Angefangen bei dem Aspekt, wie die Arbeitszeiten der SchülerInnen strukturiert sind, ob sie diese selbst festlegen können, ob sie zu festen Zeiten oder auf Abruf beschäftigt werden, kann für einen Zusammenhang zu den einzelnen Planungsmodi Folgendes gesagt werden: Eine Wechselwirkung von *Zeitmanagement und Gestaltung der Arbeitszeiten* scheint im Wesentli-

---

<sup>276</sup> Für das Oberstufen-Kolleg lässt sich ein solcher Zusammenhang nicht belegen. Abgesehen von den durchschnittlich 8,6 Stunden pro Woche für unterrichtsbegleitendes Lernen, die die spontan agierenden KollegiatInnen aufbringen, sinkt hier die so verwendete Stundenzahl mit dem Grad der Planung. Wer tageweise plant, benötigt 9,65 Stunden für die Vor- und Nachbereitung von Unterricht, und wer semesterweise seine Aktivitäten vorab zeitlich strukturiert, investiert durchschnittlich dafür 8,69 Stunden wöchentlich.

chen dort zu bestehen, wo die SchülerInnen zeitlich flexibel sind bzw. sein müssen (vgl. Grafik 122).



Grafik 122: Zusammenhang von Planungsmodi und Gestaltung der Arbeitszeiten in %

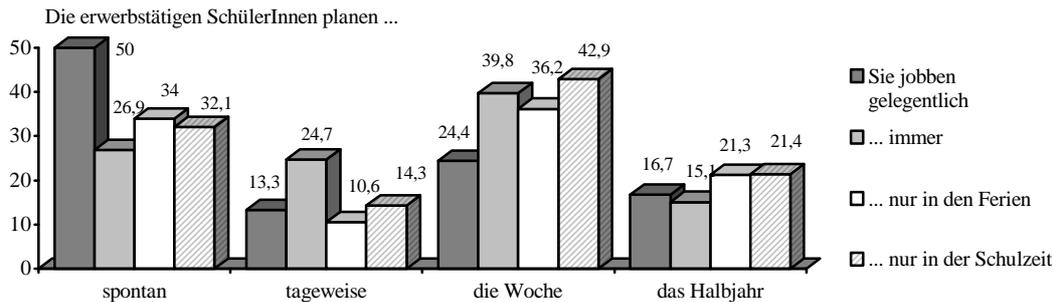
Konkret sind diejenigen mehr auf ein spontanes ‚Jonglieren‘ der Anforderungen angewiesen, die *auf Abruf* arbeiten (35,2%). Was für die Einen eine *Notwendigkeit* darstellt, bedeutet für die Anderen, sprich für die, die ihre Arbeitszeiten *selbst* bestimmen, die *Möglichkeit* zu spontaner Planung (31,9%). Jobben die SchülerInnen zu *festen* Zeiten, planen sie weniger spontan (22,3%), dafür aber in vergleichsweise größerem Maße von Tag zu Tag (22%) als diejenigen, deren Arbeitszeiten selbst- bzw. fremdbestimmt vereinbart sind. Hinzu kommt, dass sie zu 42,6% die jeweilige Woche vorplanen und zu 17% Pläne für ein ganzes Halbjahr entwerfen. Von den SchülerInnen, die eher flexible Arbeitszeiten haben, arbeiten (immerhin) um die 40% mit Wochen- und etwa 13,5% mit Halbjahresplänen.

Jobben die SchülerInnen zu festen Zeiten, ist damit der zeitliche Rahmen für ihre Aktivitäten bereits derart vorstrukturiert, dass sie zu mehr und einigermaßen vorausschauender Planung genötigt sind. Legen sie dagegen ihre Arbeitszeiten selbst fest bzw. arbeiten sie auf Abruf, dann können und müssen sie zeitlich flexibler agieren, das heißt entsprechend kurzfristig reagieren.

- Wer nur gelegentlich jobbt, bedarf am wenigsten der Planung -

Abgesehen von der Gestaltung der Arbeitszeiten ist auch die *Frequenz des Jobbens* für das Zeitmanagement von Bedeutung (s. Grafik 123). So reiht die Hälfte der SchülerInnen, die nur *gelegentlich* erwerbstätig sind, die Aktivitäten eines Tages spontan aneinander, aber nur 26,9% derer, die *kontinuierlich* jobben. Um so größer ist unter den konstant Jobbenden die Zahl jener, die tageweise planen (24,7% zu 13,3%). Und auf der Basis eines Wochenplanes handeln am ehesten die, die *ausschließlich während der Schulzeit* arbeiten (42,9%), aber auch jene, die *unabhängig von Schul- und Ferienzeiten* erwerbstätig sind (39,8%). Am wenigsten auf die Art und Weise verfahren jene, die allenfalls ab und an einer Beschäftigung nachgehen (24,4%).

Die Semesterplanung erfolgt relativ unabhängig von der Regelmäßigkeit, mit der die SchülerInnen im Jahresverlauf erwerbstätig sind. Egal, ob sie immer oder nur gelegentlich jobben, etwa 16% aller erwerbstätigen SchülerInnen planen soweit im Voraus. Vergleichsweise unerheblich dafür ist sogar, ob sie nur in der Schul- oder ausschließlich in der Ferienzeit jobben, allein der Zuspruch zu einem langfristigen Planungsmodus fällt mit 21% etwas höher aus.



Grafik 123: Zusammenhang von Planungsmodi und Frequenz des Jobbens in %

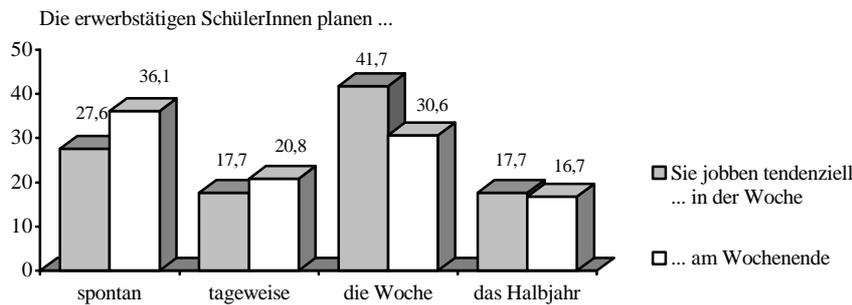
Aus Grafik 123 geht deutlich hervor, dass nicht allein der Umfang der Erwerbstätigkeit und die Frage der Arbeitszeitgestaltung das Zeitmanagement entscheidend beeinflussen, sondern auch die Frequenz, mit der gejobbt wird. Je *sporadischer* die SchülerInnen erwerbstätig sind, desto mehr können sie nach einem Planungsmodus verfahren, der als spontan zu kennzeichnen ist und desto weniger koordinieren sie ihre Aktivitäten ‚vorausschauend‘, sei es Tag für Tag, sei es auf Grundlage eines Wochenplanes. Je *kontinuierlicher* die SchülerInnen jobben, das heißt durchgehend zu Schul- wie zu Ferienzeiten, desto häufiger, im Vergleich gesehen, planen sie wochen- bzw. tageweise und desto seltener spontan. Wer *ausschließlich in der Schulzeit* jobbt, bedient sich am ehesten einer Wochenplanung. Allerdings ist auch unter den *FerienjobberInnen* der Anteil derer recht groß, die nach einem Wochenplan arbeiten.

- Das Jobben am Wochenende muss weniger stark vorgeplant werden -

Betrachtet man nun die *Lage der Arbeitszeiten im Wochenverlauf*, findet sich zum einen der Zusammenhang von Zeitkontingierung und Planungsmodus bestätigt, zum anderen lässt sich einmal mehr die Trennlinie zwischen den eher kurzfristig agierenden SchülerInnen und denen, die eher mittelfristig bis langfristig, also die Woche bzw. das Halbjahr planen, ziehen. Demnach ist Grafik 124 wie folgt zu lesen: Dann, wenn das Jobben am stärksten mit schulischen Belangen kollidieren könnte, nämlich in der *Zeit von Montag bis Freitag*, ist die Notwendigkeit entsprechend größer, das Gros anstehender Aktivitäten bereits im Voraus zu ordnen, entweder auf Wochensicht oder für das gesamte Schulhalbjahr. Konzentriert sich die Jobtätigkeit dagegen schwerpunktmäßig auf das *Wochenende*, reicht eine tageweise Planung aus bzw. ist ein gar gänzlich spontanes Arrangieren von Aufgaben und Interessen machbar. Nur so ist es zu erklären, dass die wochentags jobbenden SchülerInnen mehrheitlich (41,7%) Woche für Woche vorplanen, während von denen, die vor allem am Wochenende erwerbstätig sind, vergleichsweise nur 30,6% so verfahren. Hingegen liegt bei den Wochenend-JobberInnen wiederum die Quote der spontan Planenden mit 36,1% wesentlich höher als bei ihren MitschülerInnen, die vorwiegend an den Schultagen, nicht am Wochenende einer Beschäftigung nachgehen und daher in ihrer Handlungsspontaneität eingeschränkter sind (27,6%).

Wenn auch im übrigen die Unterschiede im Planungsverhalten, ob nun der einzelne Tag oder das gesamte Halbjahr Gegenstand der (Vor-)Planung ist, gering sind, so neigen doch die SchülerInnen, die hauptsächlich am Wochenende jobben, mehr zu kurzfristigem Handeln und

umgekehrt die, die in erster Linie von montags bis freitags arbeiten, mehr zu einer längerfristigen Abstimmung von Terminen.



Grafik 124: Zusammenhang von Planungsmodi und Lage der Arbeitszeiten im Wochenverlauf in %

Was über die Lage der Arbeitszeiten im Wochenverlauf gesagt werden kann, dass sie nämlich in unmittelbarer Wechselwirkung zu den Planungsmodi zu sehen sind, lässt sich auf die *Lage der Arbeitszeiten im Tagesverlauf* kaum übertragen. Hier sind allenfalls geringfügige Unterschiede auszumachen. Einzig die SchülerInnen, die etwa mittags bzw. nachmittags einer Beschäftigung nachgehen, legen mehr Wert auf einen Wochenplan (41%) als diejenigen, die in den Abendstunden (36,8%) jobben. Am kurzfristigsten planen diejenigen, die eher abends jobben.

Somit scheint es für die Frage, *wann* die SchülerInnen konkret jobben, eher vormittags, nachmittags oder abends, relativ unerheblich zu sein, wie sie die Aktivitäten im Verlauf eines Tages zeitlich miteinander in Einklang bringen, zumal deren Abfolge in der Regel durch die Unterrichtszeit vorstrukturiert ist.

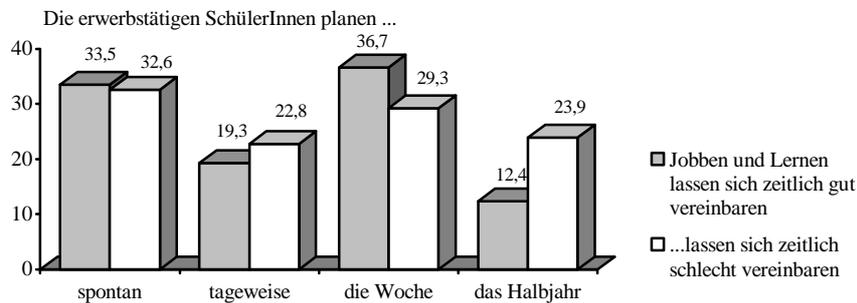
### III

#### - Wochenweise Planung begünstigt zeitliche Vereinbarkeit von Jobben und Lernen -

Wie lassen sich die beiden Hauptgruppen, die der kurzfristig – vor allem spontan – handelnden SchülerInnen, und die der eher mittel- bis langfristig Planenden, nun im dritten und letzten Schritt weiter charakterisieren? Anhaltspunkte sollen hier die *Grundeinstellungen zu Jobben und Lernen*, die *Lernpraktiken* sowie die subjektiv erfahrenen *Effekte dieses Nebeneinanders* sein.

Fragt man zunächst danach, wie die jobbenden SchülerInnen grundsätzlich die *zeitliche Vereinbarkeit von Jobben und Lernen* beurteilen, zeigt sich als ‚Ausgangslage‘ Folgendes (vgl. Grafik 125): Diejenigen, die die Belange beider Handlungsfelder zeitlich gut miteinander in Einklang bringen können, arbeiten vermehrt mit einem *Wochenplan* (36,7%). Von den SchülerInnen, die beides für schlecht vereinbar halten, sind es 29,3%. Soll eine zeitlich reibungslose Abstimmung beider Bereiche erzielt werden, verspricht anscheinend ein wochengerichtetes Planungsverhalten 36,7% der SchülerInnen gewichtiger und effektiver zu sein als ein *spontanes* Agieren (33,5%) oder *tageweises* Planen (19,3%). Das meint allerdings keinesfalls für sie ein Handeln nach der Devise, je weiter im Voraus geplant wird, desto besser ist eine zeitliche Vereinbarkeit zu gewährleisten: Denn nur 12,4% von ihnen verfahren nach einem *Halbjahresplan*, während selbst bei einer solchen langfristigen Planung 23,9% der erwerbstätigen SchülerInnen eine Vereinbarkeit von Schule und Erwerbstätigkeit als nur *schlecht* machbar

einstufen. Im direkten Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich, dass die Einen wie die Anderen je zu mehr als der Hälfte ein spontanes oder auch tageweises Zeitmanagement praktizieren.



Grafik 125: Zusammenhang von Planungsmodi und Einschätzung der zeitlichen Vereinbarkeit von Jobben und Lernen in %

- Positive Grundhaltung gegenüber Jobben und Lernen geht einher mit wochenweisem Planen -

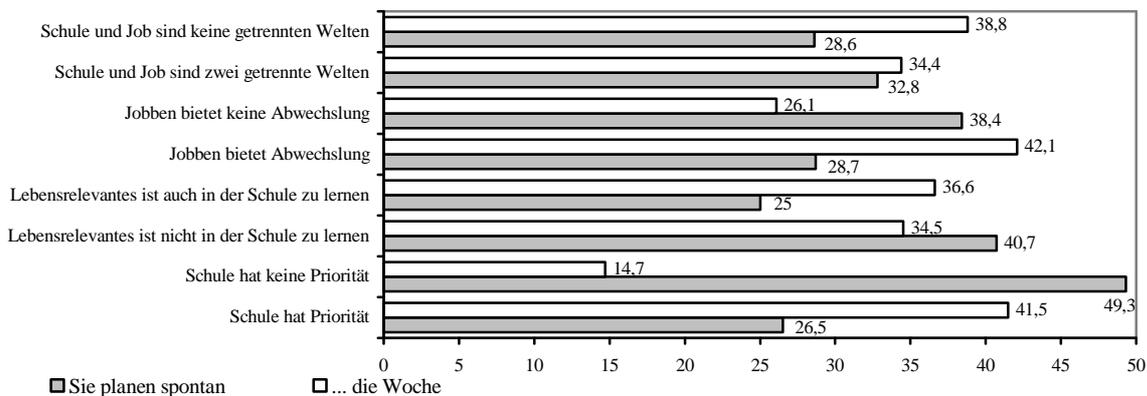
Abgesehen von dieser grundsätzlichen Einschätzung dazu, wie Jobben und Lernen zeitlich nebeneinander (be-)stehen, mag der *Stellenwert*, den die erwerbstätigen SchülerInnen dem jeweiligen Handlungsfeld einräumen, prägend für die Art zeitlicher Koordinierung von Aktivitäten sein. Aufbauend auf der Frage nach der grundsätzlichen Vereinbarkeit der beiden Handlungsfelder in Abhängigkeit des Zeitmanagements, ist die Erörterung der evaluativen Betrachtung(en) schulischen Lernens geleitet von der Grundunterscheidung der *spontan* und der *wochenweise* Planenden<sup>277</sup>.

Betrachtet man in Grafik 126 zunächst nur die Aussagen der SchülerInnen, bei denen trotz oder wegen des Erwerbstätigseins *Schule Priorität* vor allem anderen hat, stößt man einmal mehr auf zwei Lager: Die jobbenden SchülerInnen, für die das schulische Lernen ganz klar vorgeht, greifen fast dreimal so oft zu dem Instrument eines Wochenplans (41,5%) wie diejenigen, die der Schule *nicht* diesen Rang zuordnen (14,7%). Hingegen verzichten Letztere um so häufiger fast völlig auf jegliche Planung. Das heißt, dass 49,3% von ihnen die verschiedenen Belange spontan aufeinander abstimmen, während von den SchülerInnen, für die das Lernen an erster Stelle steht, vergleichsweise nur 26,5% ähnlich ‚planlos‘ in ihrem Tun sind. Für ein tageweises, aber auch für ein halbjährliches Planen ist die Prioritätensetzung zugunsten der Schule ohne Belang.

Die andere Fraktion, nach deren Dafürhalten ohnehin das eigentlich *Lebensrelevante* nicht in, sondern *nur außerhalb von Schule zu lernen* ist, artikuliert diese Einstellung auch über das

<sup>277</sup> So hat die Analyse bis zu dieser Stelle gezeigt, dass im Wesentlichen zwischen diesen beiden Planungsmodi die Trennlinie in der SchülerInnenschaft verläuft. Wer tageweise plant, offenbart ein ähnlich kurzfristiges Planungsverhalten wie derjenige, der spontan agiert. Somit ist es zu rechtfertigen, die Aussagen Letzterer als quasi *stellvertretend* für die Ersterer zu werten; zumal in den meisten Fällen von Aussage zu Aussage keine nennenswerten Unterschiede im tageweisen Planungsmodus festzustellen sind. Ebenso können die (wenigen) SchülerInnen, die langfristig planen, denen zugeordnet werden, die mittelfristig planen, da sich auch hier der eine Planungsstil an den anderen anlehnt. Demzufolge werden in den Grafiken 126 und 127 jeweils allein die entsprechenden Werte für die spontan handelnden und die wochenweise planenden SchülerInnen grafisch visualisiert.

Planungsverhalten. Von diesen SchülerInnen entscheiden 40,7% meist spontan, was sie als nächstes tun werden; von den anderen, die diese Einschätzung nicht teilen, planen 25% in Abhängigkeit der jeweiligen Situation. In um so größerer Zahl (36,6%) stellen eben diese SchülerInnen, nach deren Ansicht *auch in der Schule* lebenswichtige Dinge zu lernen sind, einen Wochenplan auf, anhand dessen sie ihre verschiedenen Aufgaben miteinander in Einklang bringen. Diejenigen, die sehr wohl der Ansicht sind, für das Leben mehr in außerschulischen Kontexten zu lernen, planen immerhin zu 34,5% wochenweise. Ist diese Differenz auch nicht überwältigend, so reicht sie dennoch aus, um oben ausgemachte Teilung der Schülerschaft, diesmal allerdings aus umgekehrter Perspektive, zu bekräftigen. Und zwar gerade unter Hinweis auf die deutliche Präferenz für eine Halbjahresplanung bei denen, die keine fundamentalen Zweifel am Gebrauchswert schulischen Wissens hegen (21,3% zu 10,3%).



Grafik 126: Zusammenhang von Planungsmodi und Einstellungen zu Schule / Erwerbstätigkeit in %

Die SchülerInnen, die das *Jobben* aufgrund seines *Abwechslungscharakters* zum Schulalltag positiv bewerten, planen weniger spontan (28,7%) oder tageweise (16,4%). Stattdessen setzen sie verstärkt auf eine Wochenplanung (42,1%). Im Gegensatz dazu agieren jene, die im Erwerbstätigsein kaum etwas Abwechslungsreiches erkennen können, zu 38,4% spontan, zu je 26,1% koordinieren sie die anfallenden Aufgaben Tag für Tag neu bzw. Woche für Woche. Damit favorisiert dieser Teil der SchülerInnenschaft eher den kurzfristigen Planungsmodus, denn einen mittelfristig orientierten.

Der Zusammenhang von wochenweisem Zeitmanagement und hohem Stellenwert von Schule auf der einen, positiver Konnotation von Erwerbstätigkeit auf der anderen Seite, profitiert dabei kaum von einer entschiedenen Abgrenzung der beiden Handlungsfelder untereinander. Die klare Trennung von Jobben und Lernen begünstigt ein mittelfristig ausgerichtetes Planungsverhalten zumindest nicht mehr als andere Planungsmodi. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass, wer Jobben und Lernen als ein ‚Miteinander‘ betreibt, häufiger wochenweise (38,8% zu 34,4%), seltener das Halbjahr (10,2% zu 17,9%) plant. Diejenigen, die *Jobben und Lernen* explizit als *zwei getrennte Welten* betrachten, tendieren ganz im Gegenteil sogar leicht mehr zu spontaner Aktion (32,8%) als die, die diese Trennlinie nicht ziehen (28,6%). Und darüber hinaus existieren keine nennenswerten Unterschiede im Planungsverhalten.

Die Grundhaltung, die schulischen Aktivitäten und Anforderungen klar den Vorrang einräumt und zugleich die Bereicherung im bzw. durch das Jobben anerkennt, geht einher mit einer

„gründlicheren“, im Sinne einer wochenweisen Vorplanung aller Aktivitäten. Von einer klaren Trennung der Handlungsfelder Jobben und Lernen wird dies allerdings kaum begünstigt. Vielmehr bringt eine „integrierte“ Betrachtungsweise eine Wertschätzung gegenüber beiden Bereichen zum Ausdruck. Die SchülerInnen, die dem Sinn und Zweck von Schule skeptisch gegenüber stehen, aber auch im Jobben zumindest nichts Abwechslungsreiches erkennen können, tendieren dagegen zu einer situativen und kurzfristig ausgerichteten Planungsweise.

*- Eventuelle zeitliche Kollisionen von Jobben und Lernen werden entweder mittels mindestens wochenweiser Planung vermieden oder mittels autonom genehmigter ‚Freizeiten‘ -*

Des Weiteren ist danach zu fragen, inwieweit Zusammenhänge zwischen Planungsmodi und *Lernpraktiken* bestehen. Wenden wir uns zunächst den Strategien zu, die dazu angetan sind, Lernen und Jobben *zeitlich* miteinander zu verbinden. *Insgesamt* gibt etwa ein Viertel (24,5%) der erwerbstätigen SchülerInnen an, die *Kurszeiten zum Teil an die Arbeitszeiten anzupassen*. Diese planen im Vergleich zu den anderen JobberInnen, die für sich eine solche „Methode“ des Zeitmanagements *nicht* in Anspruch nehmen, weniger spontan (22,3% zu 35,9%), dafür jedoch mehr Tag für Tag (26,7% zu 18,6%), etwas häufiger von Woche zu Woche (37,3% zu 34,6%) und in deutlich größerer Zahl das gesamte Schulhalbjahr (21,3% zu 13,9%). Die Werte legen den Schluss nahe, dass die SchülerInnen „anpassen“ im Sinne von „vorausplanen“ verstehen, und nicht etwa als ein situatives, gegebenenfalls regelmäßiges Schwänzen einzelner Schulstunden zugunsten des Jobbens.

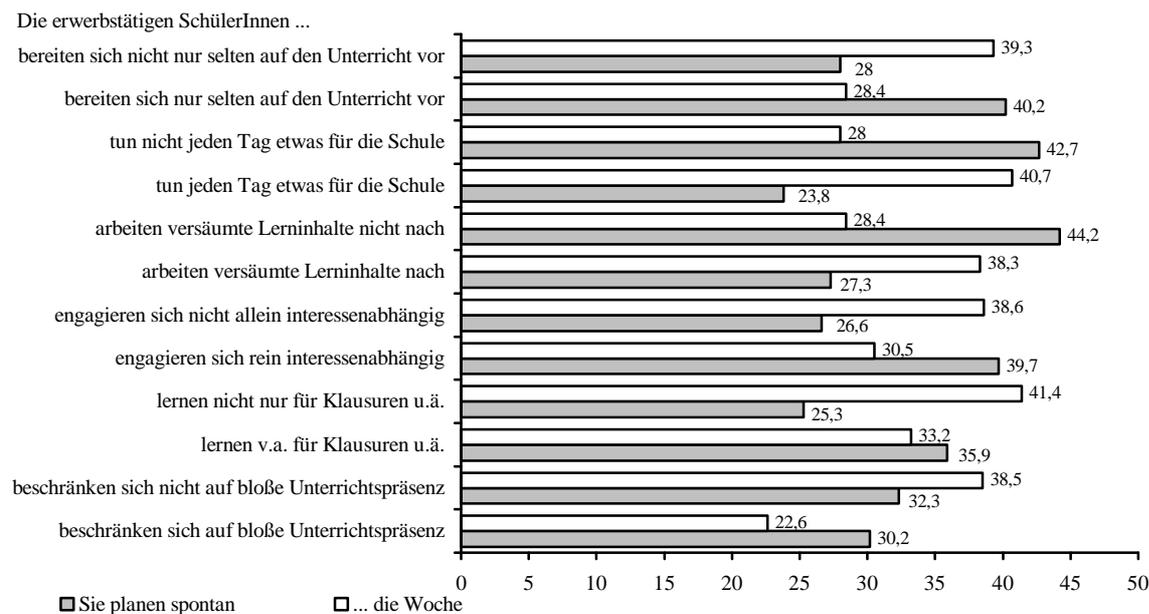
*„Für eine andere Möglichkeit hielt ich es zeitweilig, mich einfach aus den Kursen raus zu ziehen, in denen ich die Zeit einfach abgesessen hatte. Dies hatte die Konsequenz, dass ich sehr viele Fehlblöcke hatte.“ (Nina, 9 ff.)* Wie das Zitat von Nina zeigt, ist die Aussage, *sich von Zeit zu Zeit ‚frei zu geben‘*, der weit über die Hälfte der erwerbstätigen SchülerInnen zustimmen (57,4%) von Beginn an eindeutig in der Auslegung. Den Zahlen nach zu urteilen, ist spontane Planung eher damit verbunden, sich auch mal „spontan“ unterrichtsfrei zu nehmen. Dies trifft zumindest auf 38,8% derer zu, die sich zu einer solchen Praxis bekennen, aber nur auf 23,7% der SchülerInnen, die *nicht* derart „selbst bestimmt“ mit ihren Schulzeiten verfahren. Eben jene beziehen um so häufiger den Wochenverlauf in ihre Planung mit ein (41,7% zu 30,3%) oder strukturieren gar das gesamte Schulhalbjahr im Voraus (21,6% zu 12,4%).

Die SchülerInnenschaft spaltet sich also auch hier in zwei Lager. Da sind zum einen diejenigen, denen es dank einer vorausschauenderen Planung gelingt, Jobzeiten und Schulzeiten so abzustimmen, dass es nicht zu zeitlichen Überschneidungen kommt. Und da sind zum anderen die SchülerInnen, die insofern weitestgehend ohne großartige Planung auskommen, als sie sich ab und an Auszeiten vom Unterricht gestatten und auf diese Weise Kollisionen mit der Erwerbstätigkeit oder anderen akuten Interessen „vermeiden“.

*- Größeres schulisches Engagement korrespondiert mit wochenweisem Zeitmanagement -*

Schulische Praxis umfasst aber nicht nur die Strategien, Jobben und Lernen zeitlich miteinander in Einklang zu bringen, sondern meint auch und besonders die *Praktiken*, wie SchülerIn-

nen ihre *Teilnahme am Unterricht und dessen Vor- und Nachbereitung gestalten*. In Anknüpfung an obige Unterscheidung von spontan Agierenden und wochenweise Planenden kann man an dieser Stelle bereits vorab zwischen jenen erwerbstätigen SchülerInnen, die kontinuierlich und umfassend lernen und jenen, die sporadisch, taktisch und selektiv lernen, unterscheiden und sie dem entsprechenden Planungsverhalten zuordnen (vgl. Grafik 127). Demnach spiegelt sich ein kurzfristiger Planungsstil in einer ebenso ‚ad-hoc-orientierten‘ schulischen Praxis wider. Und umgekehrt korrespondiert ein mittelfristig angelegtes Zeitmanagement mit einem dauerhafteren schulischen Engagement.



Grafik 127: Zusammenhang von Planungsmodi und Lernpraktiken in %

So entscheiden diejenigen, die sich nach eigenen Angaben, *nur selten auf den Unterricht vorbereiten*, zumeist spontan über die Abfolge von Aktivitäten (40,2%) oder überlegen Tag für Tag neu, was anliegt (24,5%). Ganz anders diejenigen, die *jeden Tag etwas für die Schule tun*: Vergleichsweise nur 23,8% ‚planen‘ von einer Minute auf die andere und 18,6% geben jedem Tag von neuem eine Struktur. Entsprechend größer ist unter ihnen die Zahl derer, die einen Plan für die Woche aufstellen (40,7%). Von denen, die nur sporadisch lernen, sind es 28,4%. Die SchülerInnen, die *versäumten Unterrichtsstoff nacharbeiten*, und zwar tendenziell am Wochenende, verschaffen sich die Möglichkeit dazu durch vorausschauende Planung. Entscheidend dafür mag in erster Linie die verstärkte Wochenplanung sein (38,3%). Kurzfristiges, spontanes Agieren ist hingegen in geringerem Maße (27,3%) ihr Ding. Im Gegensatz dazu planen diejenigen, die in der Regel Lerninhalte nicht nachträglich er-/bearbeiten, vorzugsweise spontan (44,4%) und weniger wochenweise (28,4%). Dass eine solche Praxis mehr Kennzeichen einer Grundhaltung ist, mag man daraus schließen, dass Erstere ebenfalls wesentlich häufiger das gesamte Schulhalbjahr bei der persönlichen Planung vor Augen haben (18,9%) als Letztere (11,6%).

Sowohl von denen, die jeden Tag etwas für die Schule tun, als auch von jenen, die Unterrichtsinhalte nacharbeiten, sind diejenigen abzugrenzen, die nur *selektiv* nach einem persönlichen Kosten-Nutzen-Kalkül engagieren oder *taktisch* angesichts von Klausuren, Tests etc.

lernen. Derartige Lernpraktiken gehen konform mit einem von Spontaneität geprägten Planungs- oder besser *Nicht-Planungsverhalten*. Das heißt, für diese SchülerInnen ist spontanes Planen weitaus typischer (um die 38%) als für die, die weder vorrangig selektiv abwägend noch rein anlassbedingt lernen (um die 26%). Des weiteren vergleichsweise weniger verbreitet ist unter den selektiv und taktisch agierenden SchülerInnen das Anfertigen von Wochenplänen (etwa 32% zu 40%). Ein tageweises planerisches Vorgehen bleibt von dieser Praxis schulischen Lernens unberührt.

Eine Akzentverschiebung hinsichtlich der jeweils bevorzugten Planungsmodi ist da zu beobachten, wo danach gefragt wurde, ob sich das schulische Engagement auf die *pure Präsenz im Unterricht* beschränkt. In diesem Punkte verhält es sich so, dass unabhängig von dem Ausmaß aktiver Unterrichtsbeteiligung etwa 31% der erwerbstätigen SchülerInnen spontan über den Fortgang des Tagesgeschehens entscheiden. Allerdings planen diejenigen, die den Unterricht mehr oder weniger ‚absitzen‘, in stärkerem Maße Tag für Tag (26,4% zu 19,1%) als Woche für Woche (22,6% zu 38,5%). Ebenso planen sie häufiger auf der Grundlage des gesamten Halbjahres (24,5% zu 14,4%).

Ebenso Element schulischer Praxis ist die folgende Strategie, derer sich *insgesamt* nur sehr wenige SchülerInnen, nämlich gerade einmal 3,9% (N = 11) bedienen. Diese geben an, den *Unterricht zu nutzen, um sich von der Arbeit auszuruhen*. Von diesen wenigen planen allerdings 63,6% spontan, 27,3% tageweise und kaum jemand die Woche oder gar das Schulhalbjahr. Die übrigen, die *nicht* nach dieser Strategie verfahren, bedienen sich dagegen zu 35,3% einer Wochenplanung, zu 20,5% nehmen sie jeden neuen Tag zur Planungsgrundlage und zu 31,5% verzichten sie im Grunde auf jedwede Planung und handeln spontan<sup>278</sup>.

Resümierend sei Folgendes festgestellt: Wer sich im Rahmen der schulischen Ausbildung kontinuierlich engagiert, das Nacharbeiten von Unterrichtsinhalten inbegriffen, agiert größtenteils auf Grundlage einer entsprechenden Wochen-Vorstrukturierung. Wer dagegen eher sporadisch, taktisch und selektiv lernt, neigt eher zu spontaner Aktion. Anders formuliert lässt sich die Analyse von Planungsmodi und schulischen Lernpraktiken in der Form auf den Punkt bringen, dass kurzfristiges Planen in der Regel mit kurzfristigem Lernen einhergeht, mittel- oder längerfristiges Planen zusammenfällt mit einem zeitlich wie inhaltlich profunderem Lernstil.

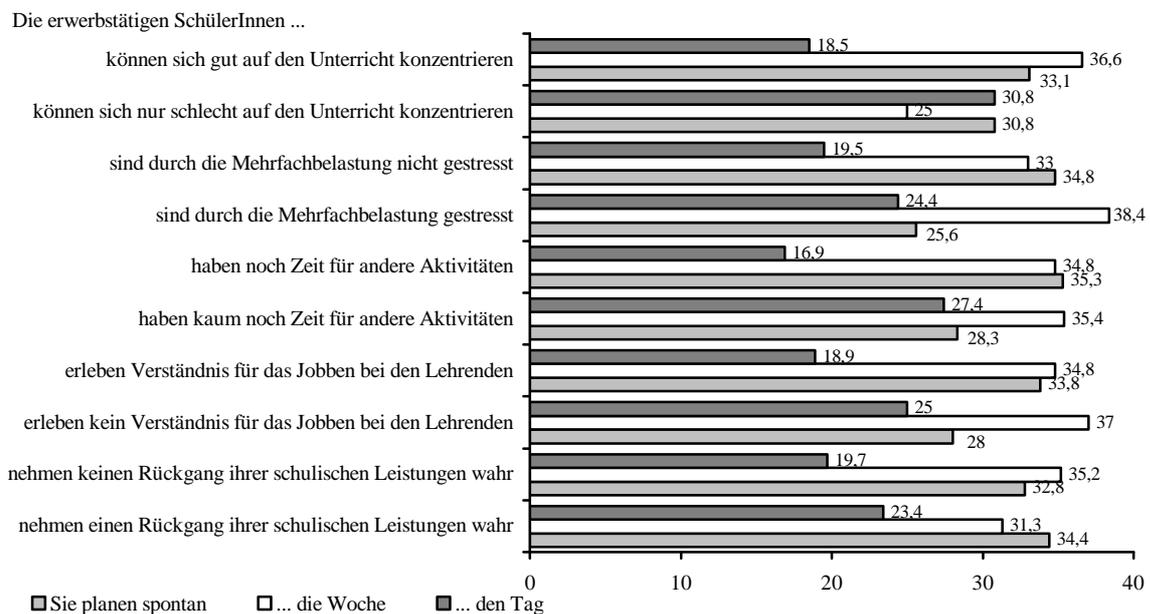
*- Spontanes Handeln schafft zeitliche Freiräume und wirkt stressreduzierend, wochenweises Planen erleichtert schulisches Engagement und begünstigt den schulischen Erfolg -*

Wenden wir uns nun den *Effekten* zu, die das *Nebeneinander von Jobben und Lernen* zeitigen kann. Direkt an obige Erörterungen knüpft die Frage an, ob ein *Leistungsrückgang* bei den erwerbstätigen SchülerInnen, sofern sie einen solchen erkennen, in Zusammenhang zu deren Zeitmanagement zu bringen ist. Eine erste Antwort lautet hier, dass die Art und Weise der Planung weitestgehend unabhängig davon erfolgt, ob die SchülerInnen nun eine Verschlechterung schulischer Leistungen beobachten oder nicht (vgl. auch Grafik 128). Lediglich eine

<sup>278</sup> Aufgrund der zahlenmäßigen Bedeutungslosigkeit dieser Strategie wird sie in Grafik 127 nicht dargestellt.

leicht stärkere Neigung zu kurzfristigerem Handeln ist bei denen vorhanden, die meinen, in der Qualität ihrer schulischen Arbeit nachgelassen haben.

Um so mehr verwundert es, dass gerade jene SchülerInnen, die ihre Aktivitäten vorausschauend pro Halbjahr planen, sich vermehrt mit einem *mangelnden Verständnis für ihr Erwerbstätigsein seitens der LehrerInnen* konfrontiert sehen (19%). Diejenigen, die bei ihren Lehrenden Verständnis für ihr Jobben ernten, gehen nicht nur seltener nach einem Halbjahresplan vor (14,4%), sondern koordinieren das Nebeneinander von Jobben und Lernen noch dazu häufiger spontan (33,8% zu 28%). Je etwa 36% der Einen wie der Anderen strukturieren die Woche vor. Angesichts dieser Zahlen kann man an dieser Stelle fragen, ob die kurzfristig agierenden SchülerInnen entsprechend flexibler, ziel- und ergebnisorientierter und somit letztendlich effizienter lernen, so dass sie den Lehrenden weniger Anlass für Verständnislosigkeit bieten.



Grafik 128: Zusammenhang von Planungsmodi und Effekten des Nebeneinanders von Jobben und Lernen in %

Die SchülerInnen, die über *Zeitknappheit für andere Aktivitäten* jenseits von Schule und Erwerbstätigkeit klagen, entscheiden in geringerer Zahl spontan über die Abfolge ihrer Aktivitäten (28,3%) als jene, die subjektiv über ausreichend Zeit verfügen (35,3%). Die unter Zeitnot leidenden SchülerInnen planen stattdessen wesentlich häufiger Tag für Tag (27,4% zu 16,9%). Gänzlich bedeutungslos bleibt der Aspekt der zeitlichen Kapazitäten für Freizeitgestaltung für die, die bei der Planung wochenweise vorgehen: Egal, ob sie genügend zeitliche Ressourcen haben oder, ob sie diesbezüglich in ihren Möglichkeiten eingeschränkt sind, etwa je 35% konzipieren den Wochenverlauf gemäß den anliegenden Aufgaben und Aktivitäten vorab. Spontanes Handeln erschließt möglicherweise die eine oder andere Zeitreserve bzw. verhilft so mancher Aktivität, die bei einer zeitlich vorgreifenderen Planung untergehen würde, doch noch zu ihrer Umsetzung und lässt damit erst gar nicht das Gefühl, sich in einem engen zeitlichen ‚Korsett‘ zu bewegen, aufkommen.

Inwieweit über die genannten Wirkungszusammenhänge hinaus das Planungsverhalten auch mit *körperlichen Symptomen*, die eventuell aus der Doppelbelastung von Jobben und Lernen

resultieren, in Verbindung zu bringen ist, werden die nächsten Zahlen zeigen: Am stärksten akut unter *Stress* leiden die SchülerInnen, die ihre Aktivitäten entweder auf Grundlage eines Wochenplanes koordinieren bzw. koordinieren müssen (38,4%) oder aber von Tag zu Tag planen (24,4%). In geringerer Zahl planen diejenigen wochen- bzw. tageweise (33% bzw. 19,5%), die sich als *nicht gestresst* betrachten und in um so größerer Zahl agieren sie spontan (34,8%) – im Vergleich zu denjenigen, die über Stress klagen (25,6%). Folgern könnte man daraus, dass kurzfristigeres Handeln, gleichbedeutend mit einer minimalen oder gänzlichen Abwesenheit von Planung, stressreduzierend wirkt; tage- und wochenweises Planen dagegen mehr da aus der Notwendigkeit geboren wird, wo ohnehin schon Stress vorhanden ist.

Ähnlich verhält es sich bei dem Auftreten von *Konzentrationschwächen* als Symptom für chronische Überbelastung. Hier sind es gerade die SchülerInnen, die tagtäglich neu planen, die Konzentrationschwierigkeiten haben (30,8%). Vergleichsweise nur 18,5% derer, die dergleichen *nicht* kennen, handeln ebenfalls nach einem Tagesplan. Entlastend wirkt scheinbar eine gründlichere Vorplanung, das heißt eine wöchentliche Vorstrukturierung der Aktivitäten entlastend. Denn 36,6% der SchülerInnen, die sich im Unterricht voll konzentrieren können, verfahren entsprechend. Vergleichsweise orientieren sich nur 25% derer, die von dem Problem mangelnder Konzentrationsfähigkeit berichten, ebenfalls an einem Wochenplan. Abgesehen von diesen Unterschieden entscheiden Letztere häufiger nach einem Halbjahresplan (21,2% zu 14,2%).

Wie die Ergebnisse im Einzelnen gezeigt haben, verläuft mit Blick auf die Effekte des Nebeneinanders von Jobben und Lernen die Trennlinie nicht eindeutig zwischen spontan und wochenweise planenden SchülerInnen. Differenzierender wirkt vielmehr ein Planungsstil, mit dem sich die SchülerInnen von Tag zu Tag bewegen – der aber gleichfalls einem kurzfristigen Planungsverhalten zuzuordnen ist.

#### - Zusammenfassung -

Die erwerbstätigen Oberstufen-SchülerInnen praktizieren mehrheitlich ein eher *kurzfristiges* Zeitmanagement: 31,6% von ihnen kommen im Grunde ohne Planung aus, weil sie spontan handeln. Weitere 19% planen Tag für Tag die zeitliche Abfolge ihrer Aktivitäten. Ein Drittel (33,6%) der SchülerInnen geht *mittelfristig* vor und agiert auf der Grundlage von Wochenplänen. Dagegen relativ gering nimmt sich die Zahl derer aus, die *langfristig*, sprich zu Beginn eines jeden Halbjahres neu planen (15,8%). Diese Verteilung legt es nahe, von einer *Zweiteilung der SchülerInnenschaft* zu sprechen. Während etwas mehr als die Hälfte der befragten JobberInnen einen kurzfristigen Planungsstil pflegt, ist das Planungsverhalten der (knappen) anderen Hälfte mittel- bis langfristig orientiert. Wenngleich die SchülerInnen je nach *Schulzugehörigkeit* die einzelnen Planungsmodi unterschiedlich stark präferieren – KollegiatInnen und GesamtschülerInnen planen überwiegend kurzfristig, GymnasiastInnen hingegen tendenziell mittelfristig – ist die Trennlinie auch hier zwischen den kurzfristigen und den mittel- bzw. langfristig Planenden zu ziehen.

Betrachtet man nun das Verhältnis von Zeitmanagement und *personengebundenen* Faktoren, lassen sich die Ergebnisse dahingehend zusammenfassen, dass die bevorzugte Wahl des einen oder des anderen Planungsmodus weniger an individuelle Attribute des Lebens- und Lernkon-

textes (Geschlecht, Alter, Wohnform etc.) gekoppelt ist, sondern vielmehr an Faktoren konkreter zeitlicher Belastung gebunden ist. Entsprechend eindeutig stellt sich der Zusammenhang von Planungsverhalten und *zeitlicher Kontingenzierung* der Handlungsfelder ‚Jobben‘ und ‚schulisches Lernen‘ dar. So gilt, dass ein geringerer Planungsgrad mit einem geringeren *Umfang an (Erwerbs-)Arbeitsstunden* einhergeht und umgekehrt. Wer also kurzfristig plant, verfügt auch über den dafür nötigen zeitlichen Spielraum – weil er, wie in diesem Zusammenhang, vergleichsweise *weniger* jobbt. Wer dagegen *mehr* Zeit in das Erwerbstätigsein investiert, ist somit gezwungen, vorausschauender, mindestens wochenweise, zu planen. Für den Teil des schulischen Lernens, der die *Vor- und Nachbereitung des Unterrichts* zum Inhalt hat, ist Folgendes festzustellen: Tendenziell nach kommt ein mittel- bis langfristiger Planungsstil dem Zeitkontingenz für unterrichtsbegleitendes Lernen zugute. Bei einem kurzfristigen Zeitmanagement bleibt dafür am wenigsten Zeit übrig. Was die andere Komponente des schulischen Lernens, die *Unterrichtszeit* anbelangt, scheinen die SchülerInnen diese als eine Konstante im gesamten Zeitbudget zu begreifen, die für die zu verplanende (Rest-)Zeit ohne besondere Relevanz ist. Die *Zeit nach* dem Unterrichtsende hingegen ist eine, die quantitativ wie qualitativ eher flexibel zu handhaben ist. In Ninas Worten: „*Ich [bin] dann nicht mehr so eingeschränkt durch einen Zeitplan von außen. Da kann ich es für mich so hinschieben, wie es für mich passt oder wie ich auch mit anderen Leuten verabredet bin. [...] Wenn etwas Unvorhergesehenes passiert, dann wird das natürlich umgeworfen.*“ (Nina, 3)

Um die besondere Bedeutung der Jobzeit im Kontext des Zeitmanagements wissend, ist der Fokus außerdem auf die *Strukturelemente der Arbeitszeiten* (*Gestaltung, Frequenz, Lage*) und deren Zusammenhang zum Planungsverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen zu richten. Wie schon die Erwerbsintensität darüber mitentscheidet, in welcher Weise und in welchem Maße die SchülerInnen die verschiedenen Anforderungen der Handlungsfelder Schule, Jobben, Freizeit vorab strukturieren, gilt dies in gleicher Weise für die Regelmäßigkeit, mit der gejobbt wird. Die SchülerInnen, die die Planung ihrer Aktivitäten eher kurzfristig betreiben, arbeiten nicht nur insgesamt weniger, sondern zudem auch unregelmäßiger. Während sie nur gelegentlich jobben, gehen die anderen, die ihre Planung an einer Wochen- oder gar Halbjahresperspektive orientieren, einer kontinuierlichen Beschäftigung nach. Darüber hinaus unterscheiden sich die beiden Gruppen dadurch, dass die spontan Agierenden zum einen vorzugsweise am Wochenende arbeiten, also dann, wenn die Erwerbstätigkeit am wenigsten mit schulischen Belangen kollidiert. Zum anderen obliegt ihnen die terminliche Festlegung ihrer Arbeitszeiten selbst und erfordert so (nur) ein Minimum an Vorplanung. Oder, sie sind auf Abruf beschäftigt und ihre Spontaneität im Handeln ist somit mitunter ein Resultat *notwendiger* Flexibilität.

Die SchülerInnen hingegen, die wochen- bzw. halbjahresweise planen, jobben vor allem in der Zeit von montags bis freitags und unterliegen daher ungleich mehr dem Zwang, Jobben und Lernen zeitlich so zu arrangieren, dass das Eine nicht auf Kosten des Anderen geht. Die Begrenzung ihres Zeitkontingenz erfahren sie einerseits rein quantitativ gesehen schneller, da sie mehr Jobstunden ableisten und mehr Zeit für Unterricht sowie dessen Vor- und Nachbereitung aufwenden. Andererseits stoßen sie eher an die strukturellen Grenzen ihres gesamten Zeitbudgets, da sie neben fixen Unterrichtszeiten auch mit festen Arbeitszeiten umzugehen haben.

Schließt man daran die Frage nach der grundsätzlichen *zeitlichen Vereinbarkeit von Jobben und Lernen* an, zeigt sich, dass sich die verschiedenen Anforderungen der einzelnen Handlungsfelder nach Meinung von knapp 40% der SchülerInnen besser auf der Grundlage von Wochenplänen arrangieren lassen. Zudem erleichtert ein kurzfristig geprägter Planungsmodus die Koordinierung der Job- und der Schulaktivitäten kaum, ebenso wenig wie eine verstärkte Halbjahresplanung. Da insgesamt fast 70% der JobberInnen kein Problem darin sehen, Jobben und Lernen zeitlich miteinander zu verbinden, scheint es sich für die übrigen 30% wohl mehr um eine grundsätzliche Misslage zu handeln: Wenn das Zeitbudget schlicht ausgeschöpft ist, schafft kein, wie auch immer geartetes, Zeitmanagement zusätzliche Kapazitäten.

Wie die einzelnen Zeitkontingente bedient und verteilt werden, hängt ab von den *Einstellungen zum Lernen wie zum Jobben*, kommt in den *Lernpraktiken* zum Ausdruck und schlägt sich in der Einschätzung der *Effekte des Nebeneinanders* beider Handlungsfelder nieder. Bemüht man ein weiteres Mal die Unterscheidung von kurzfristig und mittelfristig planenden SchülerInnen, ergibt sich Folgendes: Die SchülerInnen, die *wenig bis gar nicht planen*, räumen der Schule kaum einen Vorrang vor anderen Aktivitäten ein und vertreten verstärkt die Meinung, für ihre alltägliche Lebensführung mehr in außerschulischen Kontexten zu lernen. Sie stellen jedoch nicht nur eher den Sinn und Zweck von Schule infrage, sondern stehen auch dem Jobben eher skeptisch gegenüber. Zumindest können sie darin nur wenig Abwechslungsreiches gegenüber dem schulischen Lernen erkennen. Diese insgesamt eher distanzierte Haltung geht zusammen mit einer *separierten* Betrachtungsweise der beiden Handlungsfelder.

Wer hingegen *mittelfristig* plant, begreift Job und Schule weniger als getrennte Welten, sondern nimmt sie vielmehr als *integriert* wahr. Das Ineinandergreifen von Jobben und Lernen fußt auf einer Wertschätzung, die beiden Bereichen entgegen gebracht wird und in Form vorausschauender(er) Planung zum Ausdruck kommt. Für diese SchülerInnen hat Schule Priorität und so wie sie vermehrt die Ansicht vertreten, Lebensrelevantes auch dort lernen zu können, schätzen sie zugleich den Abwechslungsreichtum im Jobben. Während sie die unterschiedlichen Zeiten und Zeitbedarfe entsprechend bei der wochenweisen Koordinierung der Aktivitäten berücksichtigen, und in diesem Sinne Schul- und Jobzeiten aneinander anpassen, verfahren die kurzfristig Agierenden eher nach der Methode spontaner Kollisionsvermeidung. Das heißt, angesichts zeitlicher Überschneidungen der diversen handlungsfeldspezifischen Anforderungen geben sie sich gegebenenfalls eigenständig ‚unterrichtsfrei‘.

An dieser Stelle wird schon deutlich, wie die grundsätzlichen Einstellungen ‚übergehen‘ in *Lernpraktiken*. Die Fortsetzung sieht demnach so aus, dass die SchülerInnen mit einer *Wochenplanung* einen aktiveren und eigeninitiativeren Lernstil pflegen, sich kontinuierlicher, umfassender und nachhaltiger in der Schule engagieren und so gesehen auch seltener einen Rückgang ihrer Leistungen konstatieren. Doch auch diejenigen, die meist *spontan* über ihren Tagesablauf entscheiden, können allenfalls eine leichte Tendenz zur Verschlechterung ihrer schulischen Leistungen erkennen. Ihr Engagement flackert jedoch eher sporadisch, selektiv und anlassbedingt auf. Diese vorrangig reaktiven Lernpraktiken gipfeln vergleichsweise häufiger darin, den Unterricht einfach nur ‚absitzen‘.

Wenn man die Wahrnehmung der *Auswirkungen des Nebeneinanders von Jobben und Lernen* in Augenschein nimmt, scheint ein kurzfristiger Planungsmodus von Vorteil zu sein. Denn zum einen fühlen sich diese SchülerInnen mit Blick auf ihre Erwerbstätigkeit weniger unver-

standen von ihren LehrerInnen. Zum anderen ist das spontane Handeln gleichzusetzen mit einer Flexibilität, die ihnen wiederum Zeit und Freiräume für andere Aktivitäten verschafft. So ambitioniert und erfolgreich die wochenweise planenden SchülerInnen ihre schulische Praxis zu betreiben scheinen, so einengend erweist sich für sie ein solch mittelfristiges Zeitmanagement mit Blick auf die Effekte der Parallelität von Jobben und Lernen. Erleichtert ein Wochenplan an der einen Stelle die zeitliche Vereinbarkeit verschiedener Anforderungen, ruft er an der anderen eher das Gefühl von chronischer Zeitknappheit hervor. Bezogen auf die körperlichen Symptome der Mehrfachbelastung äußert sich das in der Form, dass ein derartiger Planungsmodus mutmaßlich Konzentrationsschwächen, nicht aber Stresserscheinungen vorbeugt. Anders herum betrachtet, scheint kurzfristiges Planen zwar das Auftreten von Stress zu reduzieren bzw. zu verhindern, wohl aber ist unter Umständen der Preis dafür ein fehlendes oder nicht durchgängiges Konzentrationsvermögen.

Einen Mittelweg zwischen spontanem und wochenweisem Zeitmanagement beschreibt Aaron abschließend: *„Nee, also so ne gewisse Struktur muss man ja irgendwie haben, ansonsten, ja gut, dann ansonsten ist das für mich Punk! So in ‘ner Ecke liegen und gar nicht so, so absolut spontan den ganzen Tag irgendwie regeln, das geht ja nicht. Also ich hab schon so nen einigermaßen festen Tagesablauf, an den ich mich halte. Und in diesen Plan werfe ich immer wieder so Sachen rein, und da fallen Sachen aus und kommen andere dafür rein und sonst irgendwas.“* (Aaron, 14)

#### **6.4 Jobben oder Lernen? Jobben und Lernen!**

Dieses Kapitel behandelt die Frage, wie die erwerbstätigen SchülerInnen das Nebeneinander von Jobben und Lernen wahrnehmen. Mittels ihrer subjektiven Einschätzung stellen sie eine Verbindung zwischen den beiden Handlungsfeldern her, die bislang eher getrennt betrachtet wurden. Zu Beginn der Analyse wird zunächst ein allgemeiner Überblick dazu präsentiert. Mit Hilfe eines Vierfeld-Schemas werden die Aussagen systematisiert und anschließend mit Blick auf die schulspezifische Bewertung diskutiert (I).

Der zweite Teil des Kapitels knüpft daran an und versucht Beziehungen der Aussagen untereinander herzustellen. Dabei geht es darum, Gruppen von SchülerInnen zum Beispiel entlang des Aspektes der zeitlichen Vereinbarkeit bzw. der Zeitknappheit herauszufiltern und weitergehend zu charakterisieren. So kann man beispielsweise feststellen, ob diejenigen, die Zeitnot als Folge ihrer Erwerbstätigkeit, parallel zur schulischen Ausbildung, registrieren, auch eher unter Stress und Konzentrationsschwächen leiden (II).

Abgerundet wird diese Binnendifferenzierung dadurch, dass im letzten Teil anhand personengebundener Faktoren wie Geschlecht, Alter, schulischer Jahrgang weiter gefragt wird, *wer* das Nebeneinander von Jobben und Lernen *wie* erlebt. Das heißt, welche spezifischen Auswirkungen spüren mehr die Einen, welche werden mehr von den Anderen bemerkt (III). Zum Abschluss wird die Beurteilung dieser Effekte mit den grundlegenden Einstellungen zur Art der Lebensführung konfrontiert (IV).

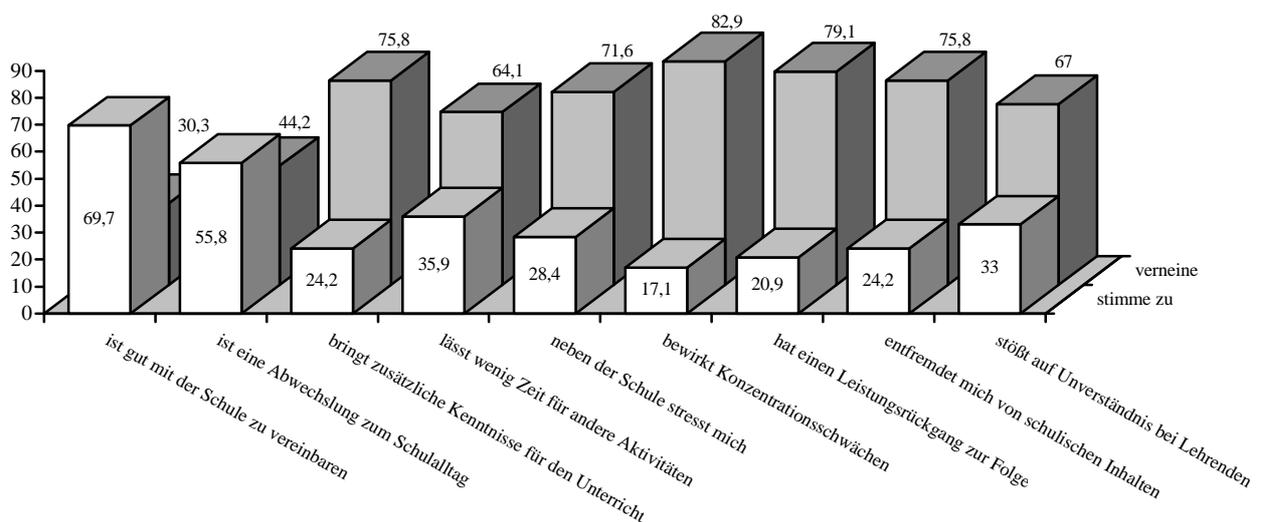
## I

- Grundsätzlich halten 70% der SchülerInnen Jobben und Lernen zeitlich für gut vereinbar -

„Es würde viele Dinge vereinfachen, wenn ich das Geld so hätte. Ich mache diese Arbeit ganz gerne. Es können Situationen auftreten, in denen ich dann merke, dass die Belastungen meine Kapazitäten vertilgen. Wenn ich krank werde, wenn Klausuren anstehen oder auch andere Dinge. Wenn Dinge hinzukommen, dann fühle ich mich teilweise überfordert. Wenn ich abends arbeiten muss, und ich hätte eigentlich etwas für das Oberstufen-Kolleg vorbereiten müssen, dann komme ich schon in Konflikte.“  
(Udo, 5)

Udo beschreibt, wie das Nebeneinander von Jobben und Lernen in der Praxis aussehen kann: Hin- und her gerissen zwischen der Notwendigkeit erwerbstätig zu sein und dem Spaß an der Arbeit; *generell* die Anforderungen, die aus dem einem wie dem anderen Handlungsfeld erwachsen, in einem zeitlich optimierten, bis zur letzten Minute ausgereizten System gut bewältigen zu können; *im Einzelnen* aber, wenn die Ausgangsbedingungen erschwert werden, zusätzliche Aufgaben hinzukommen, schnell an die zeitlichen und persönlichen Grenzen zu stoßen. Im dem Lichte dieses anschaulich geschilderten Ausschnitts der Lebens- und Lernwelt *eines* Schülers, kann man die Aussagen *aller* SchülerInnen in ihrer Bedeutung besser erfassen. Mutmaßlich zählt sich auch Udo zu den knapp 70% der JobberInnen, nach deren Dafürhalten sich Job und Schule zeitlich gut vereinbaren lassen (vgl. Grafik 129) – die Einschränkung mitgedacht, solange nichts Außerplanmäßiges dazwischen kommt. Dass es wirklich an Zeit für andere Aktivitäten fehlt, also Treffen mit FreundInnen rarer werden, keine Zeit für Sport bleibt o.ä., finden dagegen nur etwa 36% der Erwerbstätigen. Für 28,4% der SchülerInnen äußert sich die übermäßige (zeitliche) Beanspruchung in Form von Stress. Mit Blick auf den Schulalltag heißt das bei 17,1% der Befragten, dass sie sich nur schlecht auf den Unterricht konzentrieren können.

Das Jobben ...



Grafik 129: Wahrnehmung des Nebeneinanders von Jobben und Lernen durch die JobberInnen in %

Die Mehrheit steht dem Jobben positiv gegenüber und sieht darin zuallererst eine Abwechslung zum Schulalltag (55,8%). Die Einen nutzen diese Verschiedenheit sozusagen und ziehen aus ihrer Erwerbstätigkeit zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie in den Unterricht

einbringen können (24,2%). Die Anderen entfernen sich, durch das Jobben bedingt, eher von ihrer schulischen Wirklichkeit (24,2%). Bei lediglich 20,9% der SchülerInnen führt diese duale Realität und die daraus resultierende Doppelbelastung soweit, dass sie in ihren schulischen Leistungen nachgelassen haben.

Obwohl nur eine relative Minderheit von Oberstufen-SchülerInnen dem Nebeneinander von Jobben und Lernen diese negativen Effekte zuschreibt, geben 33% an, seitens ihrer LehrerInnen kein Verständnis für ihr Erwerbstätigsein zu ernten.

Was bei der Betrachtung der Grafik ins Auge fällt, ist, dass die erwerbstätigen SchülerInnen sich sowohl *explizit* mehrheitlich *positiv* über das Verhältnis von Jobben und Lernen äußern, als auch *implizit*; und zwar insofern, als sie die möglichen *negativen* Seiten des Jobbens zusätzlich zu den schulischen Belangen überwiegend für sich als *nicht* zutreffend einstufen. Dies gilt allerdings auch bezüglich der Frage nach dem im Job gewonnenen und im Unterricht angewendeten Wissen. In diesem Punkte befinden drei Viertel der SchülerInnen das Statement, das auf die Bereicherung an Erfahrungen und Kenntnissen eingeht und somit einen positiven Aspekt beschreibt, für ihre Lebens- und Lernwelten als eher irrelevant.

- *Positive und negative Effekte, zeitliche und inhaltlich-organisatorische Dimensionen* -

Wie schon aus obigem Überblick deutlich wurde, ist es möglich, das Nebeneinander von Jobben und Lernen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. So betont die Mehrheit der SchülerInnen die *positiven Effekte* gegenüber den *negativen* und setzt dabei den Schwerpunkt mal mehr auf die *zeitlich-organisatorische*, mal mehr auf die *inhaltliche Dimension* im Verhältnis der beiden Handlungsfelder.

Setzt man diese Aspekte nun mit Hilfe eines Vierfeld-Schemas (s. Schaubild 3) in Beziehung zueinander, ergibt sich für das *erste Feld* eine Verbindung der positiven Seite und der zeitlichen bzw. organisatorischen Notation. Den konkreten Ausdruck findet diese in der Aussage, den Job *zeitlich* gut mit der Schule *vereinbaren* zu können. Für das *zweite Feld* sind negative Auswirkungen, die vorrangig zeitlich-organisatorischer Natur sind, kennzeichnend. Diese Kopplung ist wieder zu finden in den Äußerungen zu *Zeitmangel*, *Stress* und *Konzentrationschwächen*, die sämtlich der Doppelbelastung zugeschrieben werden können. Im *dritten Feld* abgebildet sind die Aspekte, die positive und zugleich inhaltliche Facetten des Nebeneinanders beschreiben. Hierunter fällt sowohl der *Abwechslungscharakter*, den das Jobben im Vergleich zum schulischen Lernen auszeichnet, als auch der *Zugewinn an Qualifikationen und Kenntnissen*. Das *vierte* und letzte *Feld* in diesem Wirkungsgeflecht vereint die negativen und inhaltlich dominierten Folgen und bezieht sich auf die Wahrnehmung von *Leistungsdefiziten*, *Entfremdungserscheinungen* von der schulischen Ausbildung und auf ein *mangelndes Verständnis für das Jobben seitens der LehrerInnen*.

Entlang dieser vier Dimensionen soll nun das Antwortverhalten zu der Frage, wie SchülerInnen das Verhältnis von Jobben und schulischem Lernen erleben, strukturiert und mit Blick auf schulspezifische Besonderheiten beschrieben werden. Berücksichtigt wird in dem Zusammenhang der *Grad* der Zustimmung bzw. Ablehnung der Statements, da daran deutlich wird,

wie unterschiedlich die Akzentsetzung zwischen den einzelnen SchülerInnenenschaften erfolgt<sup>279</sup>.

Die Effekte des Nebeneinanders von Jobben und Lernen sind ...

	positiv	negativ
zeitlich / organisatorisch	zeitliche Vereinbarkeit	Zeitmangel für Freizeitaktivitäten Stress Konzentrationschwächen
inhaltlich	Abwechslungsreichtum qualifikatorischer Gewinn	Unverständnis bei Lehrenden Entfremdung von schulischen Inhalten schulische Leistungsdefizite

Schaubild 3: Dimensionen des Verhältnisses von Jobben und schulischem Lernen

Gegenstand des *ersten Feldes* ist also die grundsätzliche Frage nach der *zeitlichen Vereinbarkeit von Jobben und Lernen*. Die erwerbstätigen *KollegiatInnen* zeigen sich in diesem Punkte insofern relativ gespalten, als rund 54% angeben, die zeitlichen Anforderungen beider Handlungsfelder gut aufeinander abstimmen zu können und immerhin 46% einen solchen Einklang *nicht* sehen. Wobei man anfügen muss, dass jeweils etwa knapp ein Drittel sich nur vage äußert, also befindet, dies sei *eher so* bzw. *eher nicht so* (vgl. Tabelle 23).

Hingegen bekunden sowohl die *GymnasiastInnen* als auch die *GesamtschülerInnen* mit einer überwältigenden Mehrheit von mehr als 85%, sie würden Schule und Job überwiegend problemlos miteinander verbinden können. Für 47% der JobberInnen vom Gymnasium und für 53% derer von der Gesamtschule trifft diese Aussage *eindeutig* auf ihre Realität zu.

„Jobben und Lernen lassen sich zeitlich gut vereinbaren.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	21,2%	32,7%	30,3%	15,8%
Gymnasium	47,2%	39,8%	12,1%	0,9%
Gesamtschule	53,2%	31,9%	10,6%	4,3%

Tabelle 23: Antwortverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Im *zweiten Feld* geht es um die eher negativen Auswirkungen des Nebeneinanders, die aber ebenfalls von der Organisation der verschiedenen Aktivitäten in ihrer zeitlichen Abfolge abhängen: Um fehlende Zeit für Aktivitäten neben Schule und Job, um Stress und um auftretende Konzentrationschwächen.

53% der *KollegiatInnen* sagen von sich, dass sie *kaum noch Zeit für andere Aktivitäten* wie Treffen mit FreundInnen, Sport oder ähnliches finden. Auch hier verhält es sich so, dass das Gros der *KollegiatInnen* eher indifferent ist, wie Tabelle 24 zeigt. Denn je etwa 30% sehen ihr Zeitbudget *tendenziell* ausgeschöpft bzw. haben *tendenziell* noch freie zeitliche Kapazitäten. Was für über die Hälfte der *KollegiatInnen* ein Problem darstellt, nämlich das Fehlen zeitli-

<sup>279</sup> Die befragten SchülerInnen haben anhand einer Skala von eins bis vier (1 = trifft voll zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft gar nicht zu) die Statements zum Erleben des Nebeneinanders von Jobben und Lernen bewertet.

cher Ressourcen, betrifft nur 18,5% der *GymnasiastInnen* und 15% der *GesamtschülerInnen*. 81,5% (Gym) bzw. sogar fast 85% (Ges) der SchülerInnen dieser Schulen verfügen trotz der vorhandenen Doppelbelastung über ausreichend Zeit für Aktivitäten anderer Art. Von den GymnasiastInnen ist es annähernd die Hälfte (48%) und von den GesamtschülerInnen sind es 56,5%, die *entschieden* bekunden, noch *nicht* an die Grenzen ihres Zeitbudgets zu stoßen. Damit bestätigen sie das Bild, das sie im ersten Feld aus gegenteiliger Perspektive gezeichnet haben (s. o.).

„Ich habe kaum noch Zeit für andere Aktivitäten (Treffen mit FreundInnen, Sport etc.)“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	21,3%	31,4%	30,8%	16,6%
Gymnasium	1,9%	16,7%	33,3%	48,1%
Gesamtschule	4,3%	10,9%	28,3%	56,5%

Tabelle 24: Antwortverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Eine mögliche Folge chronischer Überstrapazierung zeitlicher (und anderer) Reserven ist Stress. Immerhin 38% der *KollegiatInnen* kennen diese negative Begleiterscheinung der Doppelbelastung durch Jobben und Lernen. Allerdings fühlt sich ein Drittel *definitiv nicht* gestresst (vgl. Tabelle 25).

Etwa ein Viertel der *GesamtschülerInnen* gerät allenfalls manchmal in Stress. Die Hälfte von ihnen kann das *ganz und gar nicht* von sich behaupten. Am wenigsten unter Stress leiden die *GymnasiastInnen*. Während knapp 60% von ihnen sich auf keinen Fall Stress ausgesetzt sehen und 26,9% dies *zumindest in der Regel* nicht erleben, finden sich gerade mal 15% *tendenziell* in stressigen Situationen wieder.

„Ich bin derart gestresst, dass ich nicht mehr weiß, wo mir der Kopf steht.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	11,7%	26,4%	28,8%	33,1%
Gymnasium	1,9%	13,0%	26,9%	58,3%
Gesamtschule	2,2%	23,9%	23,9%	50,0%

Tabelle 25: Antwortverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Gleichfalls ein mögliches Resultat hoher Beanspruchung durch die Kombination von Jobben und Lernen sind Konzentrationsschwächen (s. Tabelle 26). Bei den *KollegiatInnen* ist es nicht ganz ein Viertel, das von sich behauptet, sich nur schlecht auf den Unterricht konzentrieren zu können. Darunter sind 18%, für die dies nur *tendenziell* zutrifft. Von Aufmerksamkeitsdefiziten *eher nicht* geplagt sind 45% der SchülerInnen des Oberstufen-Kollegs. Weiteren 31,5% sind Schwierigkeiten dieser Art gänzlich unbekannt. Während also mehr als drei Viertel der *KollegiatInnen* in der Lage sind, das Unterrichtsgeschehen aufmerksam zu verfolgen, sind es am Gymnasium und an der Gesamtschule beinahe 90% der SchülerInnen, auf die dieses überwiegend zutrifft. Nur etwa je 10% der SchülerInnen kennen *ansatzweise* die Problematik, dem Unterricht aufgrund von Konzentrationsstörungen nicht durchgängig folgen zu können.

„Ich kann mich nur schlecht auf den Unterricht konzentrieren.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	5,6%	17,9%	45,1%	31,5%
Gymnasium	0,9%	9,3%	29,9%	59,8%
Gesamtschule	0,0%	10,9%	30,4%	58,7%

Tabelle 26: Antwortverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Das dritte *Feld* ist den positiven Effekten des Nebeneinanders von Jobben und Lernen, welche eher inhaltlicher Natur sind, gewidmet. Diesem hinzuzählen, ist zum einen der Abwechslungscharakter des Jobbens gegenüber dem Lernen, zum anderen der Zugewinn an Kenntnissen und Fähigkeiten: Erworben im Job, angewandt im Unterricht.

Hatten die SchülerInnen bis hierhin einen höchst unterschiedlichen Blick auf ihre jeweiligen Lebens- und Lernwelten, sind sie sich bezüglich der Abwechslung, die ihnen das Jobben zum Schulalltag bietet, erstaunlich einig. So wissen dies 62% der GymnasiastInnen, 57,4% der GesamtschülerInnen und 51,2% der KollegiatInnen *generell* zu schätzen. Für den Großteil, wie die untenstehende Tabelle 27 zeigt, steht das allerdings nicht prioritär im Vordergrund; vielmehr ist das Abwechslungshafte am Jobben lediglich etwas, was sie *eher* bzw. *eher nicht* damit in Verbindung bringen. Bemerkenswert ist, dass für ein Fünftel der KollegiatInnen dieser Aspekt überhaupt nicht zutrifft.

„Das Jobben stellt für mich eine Abwechslung zum Schulalltag dar.“

Die Aussage ...	Trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	18,3%	32,9%	28,7%	20,1%
Gymnasium	16,7%	45,4%	23,1%	14,8%
Gesamtschule	12,8%	44,7%	31,9%	10,6%

Tabelle 27: Antwortverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Was den zweiten Aspekt dieses Feldes anbelangt, die Qualifizierung *im Job für* die Schule, so stimmt dem gerade mal je ein Viertel der erwerbstätigen KollegiatInnen (25,8%) und GymnasiastInnen (26,6%), aber nur ein Achtel der GesamtschülerInnen (13%), meist *verhalten*, zu. Zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen des Jobbens gewonnen zu haben, die sie auch wieder in den Unterricht einbringen konnten, gehört zu den Erfahrungen, über die fast 40% der SchülerInnen des Gymnasiums, etwa 44% der des Oberstufen-Kollegs und 48% derjenigen, die zur Gesamtschule gehen, nach eigenem Bekunden in *keiner* Weise verfügen.

Genauso wenig bekannt sind den meisten allerdings auch die im *vierten Feld* versammelten negativen Auswirkungen des Jobbens auf die schulische Ausbildung. Festzumachen sind diese an Leistungsdefiziten, an der Entfremdung von schulischen Inhalten und am mangelnden Verständnis für das Erwerbstätigsein der SchülerInnen seitens der Lehrenden.

Immerhin 29% der KollegiatInnen bemerken einen Leistungsrückgang und führen diesen auf die Doppelbelastung zurück. Für die wenigsten besteht hier *definitiv* ein Zusammenhang (8%, vgl. Tabelle 28). Meist wird lediglich die *Möglichkeit* dazu in Betracht gezogen (21%). 44% der JobberInnen vom Oberstufen-Kolleg urteilen, dass dies *eher nicht* so sei und weitere 27% schließen eine durch das Jobben hervorgerufene Leistungsverschlechterung *kategorisch* aus.

*GymnasiastInnen* (86,1%) und stärker noch die *GesamtschülerInnen* (91,3%) können für sich (eher) kein Absinken des Leistungsniveaus feststellen. Für fast 56% der erwerbstätigen SchülerInnen des Gymnasiums und für die Hälfte derer von der Gesamtschule kann davon *absolut* keine Rede sein. Von der anderen Warte aus betrachtet, bedeutet das, dass nur knapp 14% der *GymnasiastInnen* einen Zusammenhang zwischen dem Jobben und der Verschlechterung schulischer Leistungen sehen. An der Gesamtschule sind es gerade mal etwa 9%.

„Meine Leistungen sind infolge der Doppelbelastung zurückgegangen.“

Die Aussage ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	8,0%	21,0%	43,8%	27,2%
Gymnasium	1,9%	12,0%	30,6%	55,6%
Gesamtschule	2,2%	6,5%	41,3%	50,0%

Tabelle 28: Antwortverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Die Möglichkeit, sich infolge der Erwerbstätigkeit von Themen und Denkweisen der schulischen Ausbildung innerlich zu entfremden, kennt ein Drittel der *KollegiatInnen*. 35% von ihnen ist dieses Phänomen allerdings *kaum* vertraut und einem knappen weiteren Drittel (31,9%) *gar nicht*.

Am wenigsten von allen SchülerInnen können die *GymnasiastInnen* mit dieser Aussage etwas anfangen: 13,5% bestätigen, dass ihr Erwerbstätigsein sie in gewisser Weise davon, was und wie im Unterricht gedacht wird, entfremdet. Die Hälfte von ihnen findet sich und ihr Erleben des Nebeneinanders von Jobben und Lernen *überhaupt* nicht in diesem Statement wieder, weitere 36,5% *tendenziell* nicht. Genauso denken insgesamt 82,5% der *GesamtschülerInnen*: Ebenfalls 50% können sich *gar nicht* und 32,6% können sich *eher nicht* mit der Beschreibung einer Lernwelt, die von Entfremdungseffekten durchzogen ist, identifizieren. 15,2% der jobbenden *GesamtschülerInnen* sind derartige Effekte zumindest *im Ansatz* vertraut.

Was die Reaktionen seitens der *Lehrenden* auf die Jobaktivitäten der SchülerInnen betrifft, stoßen besonders die *KollegiatInnen* (43,7%) auf deren *Unverständnis*. Für 17,1% gehört dies *ganz klar* zu ihrer Erfahrungswelt, für 26,6% zumindest der *Tendenz* nach. Ein Drittel erlebt dagegen *keinen* Mangel an Verständnis auf Seiten der LehrerInnen und 22,8% fallen Reaktionen dieser Art *eher nicht* auf.

Sehr viel weniger noch bemerken die *GymnasiastInnen* (23,8%) und am seltesten die *GesamtschülerInnen* (17,4%) eine solche Haltung bei ihren LehrerInnen. Demnach bringen diese der Erwerbstätigkeit ihrer SchülerInnen, so zumindest deren Wahrnehmung, mehrheitlich Verständnis bzw. zumindest *kein Unverständnis* entgegen.

„Ich erlebe, dass die Lehrenden kein Verständnis für meine Erwerbstätigkeit haben.“

Die Aussage trifft ...	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Oberstufen-Kolleg	17,1%	26,6%	22,8%	33,5%
Gymnasium	12,4%	11,4%	31,4%	39,4%
Gesamtschule	4,3%	13,0%	41,3%	50,0%

Tabelle 29: Antwortverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen in Abhängigkeit der Schulform

Lässt man die schulspezifischen Unterschiede im Antwortverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen Revue passieren, so muss man fragen, ob es sich hier ‚nur‘ um differente Wahrnehmungen der Lebens- und Lernwelten handelt, oder ob, diese auf verschiedene Wirklichkeiten dahinter verweisen.

Ein erstes Indiz für die Existenz unterschiedlicher (schulischer) Realitäten ist darin zu sehen, dass GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen in ihren Einschätzungen meist sehr nah beieinander liegen und sich diesbezüglich nur in Nuancen unterscheiden. Die Wirklichkeit der KollegiatInnen scheint eine gänzliche andere zu sein, so anders erleben sie das Nebeneinander von Jobben und Lernen. Eben diese Wirklichkeit von GymnasiastInnen und GesamtschülerInnen ist im Vergleich zu der der KollegiatInnen zwar erstens von einer höheren Erwerbsquote bei einem gleichzeitig geringeren Umfang an Arbeitsstunden pro Woche gekennzeichnet (vgl. Kap. 3.2), bei einer, zweitens, klareren Tagesstruktur (vgl. Kap. 3.5) und drittens kaum von Existenzsorgen bestimmt. Jobben bedeutet für sie vor allem Geld, Unabhängigkeit und Spaß (vgl. Kap. 3.3).

## II

- *Wer Schule und Job zeitlich gut vereinbaren kann, schätzt das Abwechslungsreiche am Jobben und erlebt kaum die negativen Seiten der ‚Doppelbeschäftigung‘* -

Die Frage für die weitere Auswertung ist nun, ob sich über die Dimensionen des Vier-Felder-Schemas hinaus durchgängige Beziehungen, negativer oder positiver Art, zwischen den Bewertungen der einzelnen Aussagen zeigen, die ihrerseits wiederum auf Gruppen von SchülerInnen schließen lassen.

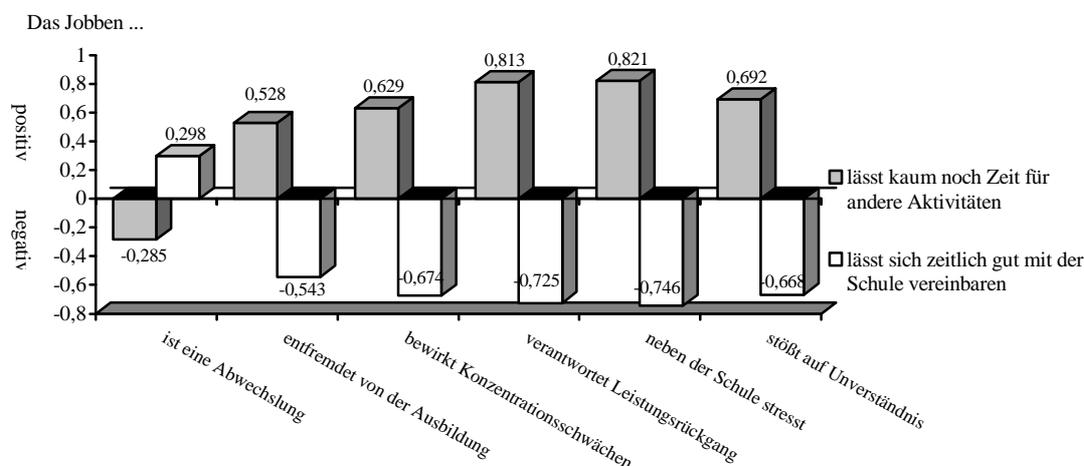
Als ein erstes mögliches Unterscheidungskriterium bietet sich die *zeitlich-organisatorische Dimension der Effekte*, die aus dem Nebeneinander von Jobben und Lernen erwachsen können, an. Deren *positiven* Aspekt heben *die* SchülerInnen hervor, nach deren Einschätzung, sich beide Handlungsfelder zeitlich gut miteinander vereinbaren lassen. Von den *negativen* Auswirkungen der ‚doppelten‘ Beschäftigung betroffen sind vor allem diejenigen, die, wie sie sagen, kaum noch Zeit für Aktivitäten anderer Art haben. Der Gamma-Wert von  $-,616$ , der für den Zusammenhang zwischen diesen beiden Aussagen errechnet wurde, unterstreicht die Ausschließlichkeit der Beziehung<sup>280</sup>. Das heißt, noch mal in anderen Worten gesprochen, diejenigen SchülerInnen, für die sich Schule und Erwerbstätigkeit zeitlich gut in Einklang bringen lassen, sind überwiegend *nicht* diejenigen, denen daneben kaum noch Zeit für Anderes bleibt. Dies gilt auch im Umkehrschluss.

Grafik 130 kann man entnehmen, dass die in dem Vier-Felder-Modell getroffene Unterscheidung in *negative* und *positive* Effekte bestätigt wird. So bestehen zwischen dem als negativ eingestuften Effekt, kaum noch Zeit für andere Aktivitäten zu haben, durchgängig *positive* Beziehungen zu den ebenfalls eher negativen Begleiterscheinungen der Parallelität von Jobben und Lernen: Entfremdung von der schulischen Ausbildung, Konzentrationsschwächen, Leistungsrückgang, Stress und mangelndes Verständnis für das Jobben seitens der Lehrenden registrieren demnach in besonderem Maße diejenigen SchülerInnen, denen es an freien zeitli-

<sup>280</sup> Der Gamma-Wert beschreibt die Stärke des Zusammenhangs zweier ordinaler Variablen auf einer Skala von 1 bis  $-1$ , wobei 1 einem perfekten positiven und  $-1$  einem perfekten negativen Zusammenhang entspricht.

chen Kapazitäten fehlt. Folglich können sie auch in ihren Jobs eher nichts Abwechslungsreiches erkennen – abzulesen an dem *negativen* Zusammenhang zu diesem positiven Moment der Erwerbstätigkeit<sup>281</sup>.

Aus der gegenteiligen Perspektive sieht das so aus, dass diejenigen, die über genügend Zeit verfügen, auch den im Jobben liegenden Abwechslungscharakter genießen können. Hier ist der statistisch errechnete Zusammenhang *positiv*. Hingegen gelten für den Zusammenhang zu den negativen Folgeerscheinungen der Doppelbelastung allein *negative* Gamma-Werte: Die SchülerInnen, denen scheinbar ausreichend Zeit für ihre diversen Aktivitäten in den Bereichen Schule, Job, Freizeit zur Verfügung steht, begegnen daher auch kaum Stress, Leistungs- und Konzentrationsschwierigkeiten, verständnislosen LehrerInnen und Entfremdungsanzeichen.



Grafik 130: Zusammenhang der zeitlich-organisatorischen Dimension mit positiven und negativen Effekten des Nebeneinanders von Jobben und Lernen (Gamma-Werte)

Was diese beiden Gruppen von SchülerInnen trennt, ist also die *Zeit*, die die einen haben und die anderen nicht haben. Da ist einmal die ‚objektive‘ Zeit, die sich aus Zeitkontingenten für das Jobben und das schulische Lernen zusammensetzt. In Zahlen übersetzt, bedeutet das, dass die größere Gruppe von SchülerInnen, die Jobben und Lernen relativ problemlos in Einklang bringt, in geringerem Maße zeitlich belastet ist. Sie zählen nicht nur weniger (Erwerbs-)Arbeitsstunden, sondern kommen auch auf weniger Stunden für unterrichtsbegleitendes Lernen; ganz im Gegensatz zu der kleineren Gruppe erwerbstätiger SchülerInnen, denen es neben Schule und Job an Zeit für Freizeitaktivitäten fehlt. Diese arbeiten im Schnitt wöchentlich mehr und investieren zudem mehr Zeit in die schulische Ausbildung. Entscheidend ist neben der Art der *Zeitnutzung* das *Zeitmanagement*. Die verschiedenen Belange wochenweise im Blick zu haben, zu ordnen und zu planen, scheint deren zeitliche Vereinbarkeit zu begünstigen (vgl. Kap. 6.3).

<sup>281</sup> Die ebenfalls positiv konnotierte Aussage, im Rahmen des Jobbens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten in den Unterricht einbringen zu können, steht in keinerlei statistisch signifikantem Zusammenhang zu den anderen Variablen. Gleiches gilt für die Aussage, das Jobben biete eine Abwechslung zum Schulalltag, da auch hier keine signifikanten Gamma-Werte für den Zusammenhang zu den übrigen negativen Effekte des Nebeneinanders berechnet wurden.

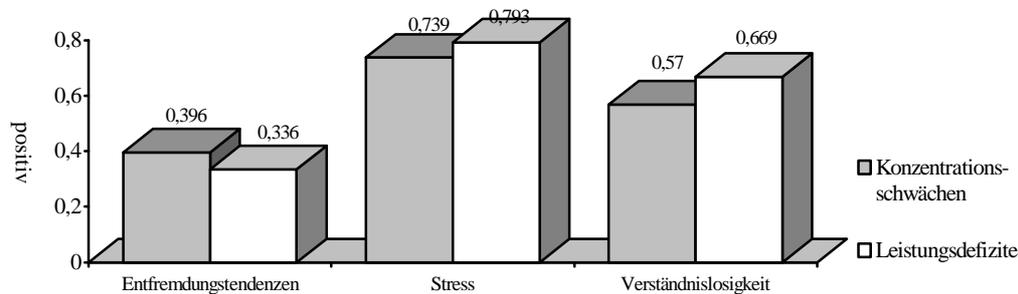
Eine andere Komponente stellt die ‚*subjektiv*‘ empfundene Zeit dar, die mehr eine Frage der inneren Einstellung ist. Die SchülerInnen, die sowohl der schulischen Ausbildung, als auch ihrer Erwerbstätigkeit positiv gegenüber stehen, neigen nämlich ebenfalls stärker zu einem vorausschauenderen Planungsstil, der vor allem wochenweise die jeweiligen zeitlichen Bedarfe aufeinander abstimmt. Wer diese, dem immanente, Wertschätzung nicht teilt und den beiden Handlungsfeldern eher distanziert begegnet, ‚löst‘ zeitliche Überschneidungen vorzugsweise spontan und umgeht sie nicht mit Hilfe entsprechender Planung im Voraus (vgl. Kap. 6.3). Auf diese Art und Weise entsteht wahrscheinlich schneller und häufiger der Eindruck, nicht genügend zeitliche Kapazitäten zu haben.

*- Leistungsdefizite und Konzentrationsschwierigkeiten hängen unmittelbar zusammen -*

„Der mangelnde Schlaf. Besonders dann, wenn ich am vorherigen Tag gearbeitet habe. Es wird für mich dann problematisch, wenn ich zwei Tage hintereinander Unterricht habe und ich konnte mich nicht entsprechend darauf vorbereiten. Ich sitze etwas erschöpft im Unterricht und das zerrt ganz schön an den Nerven. An den Wochenenden muss ich dann sehr viele Dinge nacharbeiten und das schafft insgesamt einige Probleme.“ (Udo, 2 ff.)

Das Zitat von Udo weist auf die Wechselwirkung zwischen einzelnen negativen Doppelbelastungs-Effekten wie Übermüdung und Stress hin. Das Verhältnis der negativen Effekte untereinander weitergehend zu differenzieren, heißt zugleich, in erster Linie für die Gruppe von SchülerInnen, die über Zeitmangel klagen, ein genaueres Bild zu zeichnen. Denn die Kombination von schulischer Ausbildung und Erwerbstätigkeit wirkt sich nach Einschätzung der SchülerInnen vor allem dann negativ aus, wenn es an zeitlichen Ressourcen fehlt.

Die möglichen ‚Begleiter‘ von Zeitknappheit sind mal eher zeitlich-organisatorischer Natur, mal mehr inhaltlichen Charakters. Unabhängig von ihrer je spezifischen Ausrichtung stehen die negativen Auswirkungen der Doppelbelastung gänzlich in *positiver* Beziehung zueinander (vgl. Grafik 131). Was soviel heißt, dass das eine ‚Übel‘ dem anderen folgt. Besonders stark ausgeprägt ist dabei der Zusammenhang zwischen Konzentrationsschwächen und Leistungsdefiziten ( $\gamma = ,847$ ). Daher werden diese beiden Effekte als leitgebende Komponenten genutzt, um daran entlang die unterschiedliche Stärke der Beziehungen zu den anderen Variablen paarweise zu veranschaulichen.



Grafik 131: Zusammenhänge der negativen Effekte untereinander (Gamma-Werte)

Nicht allein eine Verschlechterung der schulischen Leistungen und das Problem, Unterrichtsinhalten nicht genügend Aufmerksamkeit entgegen zu bringen, hängen eng zusammen. Ein weiterer bedeutender Faktor in diesem Wirkungszusammenhang ist der Stress. Während die erwerbstätigen SchülerInnen Leistungsdefizite lediglich etwas mehr mit Stress als mit Kon-

zentrationsschwächen in Verbindung bringen, beziehen sie mangelndes Verständnis für das Jobben seitens der Lehrenden wesentlich deutlicher auf ihr Leistungsvermögen als auf ihre Schwierigkeiten, sich im Unterricht zu konzentrieren. Anders beurteilen sie den Zusammenhang zu dem Gefühl innerer Entfremdung von Themen und Denkweisen der schulischen Ausbildung. Dieses Empfinden fällt nicht nur insgesamt weniger mit anderen negativen Auswirkungen der Doppellastung zusammen, sondern tritt eher in Verbindung mit einer mangelnden Konzentrationsfähigkeit auf, als in Koalition mit rückläufigen Leistungen.

*- Gestresste SchülerInnen treffen eher auf mangelndes Verständnis bei den LehrerInnen -*

Darüber hinaus ist noch ein relativ starker positiver Zusammenhang zwischen dem Phänomen ‚Stress‘ auf der einen und der negativen Reaktion der LehrerInnen auf die Erwerbstätigkeit ihrer SchülerInnen auf der anderen Seite, auszumachen ( $\gamma = ,636$ ). Sprich, all die SchülerInnen, die sich durch das Nebeneinander von Jobben und Lernen gestresst sehen, erleben auch eher ein diesbezügliches Unverständnis bei ihren Lehrenden. Umgekehrt bedeutet dies, dass, solange die Einzelnen Schule und Job relativ stressfrei managen, sie kaum über mangelndes Verständnis bei ihren LehrerInnen klagen. Grund hierfür mag sein, dass sie diesen entweder einfach keinen Anlass bieten, da die Schule nicht unter dem Jobben ‚leidet‘, oder diese aus dem gleichen Grunde die Erwerbstätigkeit ihrer SchülerInnen nicht wahrnehmen, also sich auch nicht an ihr stoßen können.

Beide erörterten negativen Effekte, der zeitlich-organisatorischer („Stress“) wie der inhaltlicher Natur („Verständnislosigkeit“), stehen zudem jeweils in positivem, wenn auch niedrigem, Zusammenhang zu der Frage, ob und wie weit das Jobben die SchülerInnen von der Schule entfremde ( $\gamma = ,315$  bzw.  $,306$ ). Demnach bedingen sich Stress, mangelndes Verständnis für die SchülerInnen-Erwerbstätigkeit seitens der Lehrkräfte und Entfremdung vom schulischen Lernen wechselseitig.

*- Abwechslung bringt KollegiatInnen dem Jobben näher, entfernt sie aber zugleich vom Lernen -*

Bezogen sich sämtliche der oben dargestellten Zusammenhänge auf die *Gesamtheit* aller befragten erwerbstätigen SchülerInnen, sind noch zwei weitere Korrelationen zu nennen, die allerdings nur die Aussagen der jobbenden *KollegiatInnen* betreffen.

Erstens sehen diese einen *negativen* Zusammenhang zwischen dem Abwechslungscharakter, den das Jobben im Vergleich zum schulischen Lernen auszeichnet und dem Auftreten von Konzentrationsschwächen ( $\gamma = -,489$ ). Mit anderen Worten bedeutet dies Folgendes: Die KollegiatInnen, für die das Jobben eine Abwechslung zum OS-Alltag darstellt, haben tendenziell selten Schwierigkeiten sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Hingegen diejenigen unter ihnen, die sich nur schlecht auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren können, sehen in ihrer Erwerbstätigkeit auch eher nichts Abwechslungsreiches. Es ist demnach nicht der Job als ‚Thema‘, der ihre Aufmerksamkeit absorbiert, sondern mehr dessen strukturelle Andersartigkeit (vgl. Kap. 3.1). Und zweitens wird entgegen der obigen schematischen Darstellung (s. Schaubild 3), die zwischen der Frage des Abwechslungsreichtums und dem Punkte der Entfremdungserscheinungen, beides durch das Jobben begünstigt, ein diametrales Ver-

hältnis annimmt – hier ein positiver und dort ein negativer Effekt, wenngleich jeweils inhaltlicher Ausprägung –, deren *statistische* Beziehung als eine positive ausgewiesen ( $\gamma = ,343$ ). Es mutet – vielleicht auch nur im ersten Moment – merkwürdig an, aber dies besagt, dass die KollegiatInnen, die am Jobben die Abwechslung schätzen, zugleich bemerken, dass genau dies sie von Unterrichtsinhalten innerlich entfernt. Auf den zweiten Blick erscheint es plausibel, dass das, was das eine Handlungsfeld, nämlich das Jobben interessant macht, mindestens zu einer veränderten Betrachtung des anderen Handlungsfeldes, dem schulischen Lernen, führen kann, wenn nicht gar zu dessen Abwertung.

Ungeachtet dieser schulspezifischen Besonderheiten greift allgemein auch hier die Unterscheidung in KollegiatInnen, die Jobben und Lernen zeitlich gut austariert haben und folglich vom Abwechslungscharakter des Erwerbstätigsein profitieren; und jene, die über Zeitmangel klagen und zudem noch all die übrigen negativen Auswirkungen der Verbindung von Jobben und Lernen spüren.

### III

Wie das Nebeneinander von Jobben und Lernen unabhängig vom Faktor ‚Zeit‘ und abhängig von soziografischen Merkmalen der erwerbstätigen SchülerInnen wahrgenommen wird, ist Gegenstand der weiteren Analyse. Das heißt, danach zu fragen, ob Frauen dieses Verhältnis anders beurteilen als Männer; zu fragen, welche Rolle das Alter, der schulische Jahrgang und die Wohnsituation dabei spielen; zu fragen nach der Bedeutung von Partner- bzw. Elternschaft oder auch beruflicher Vorbildung für das Erleben dieser Verbindung von Schule und Job.

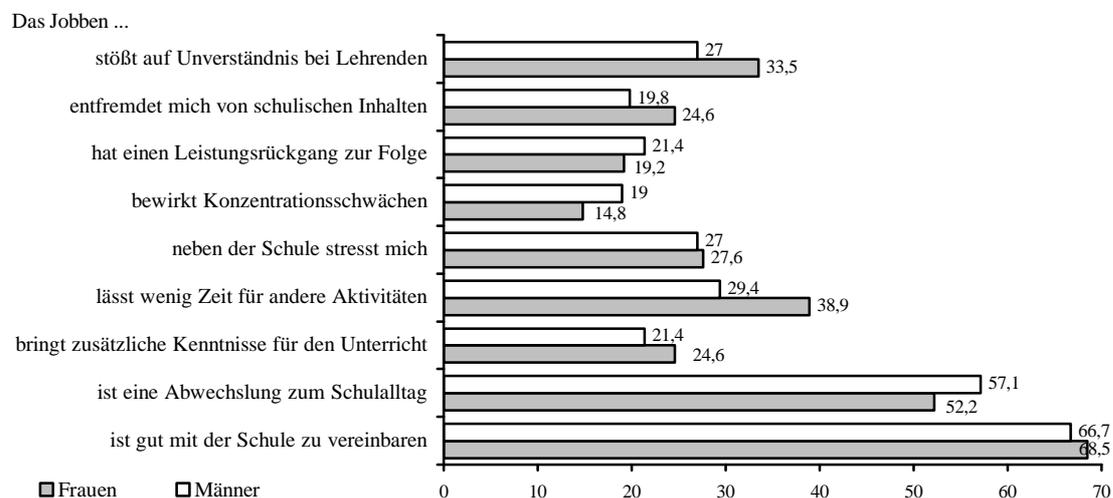
*- Schülerinnen vermissen stärker ‚freie‘ Zeiten für andere Aktivitäten -*

Zu Beginn richtet sich der Blick auf den Zusammenhang zwischen dem Erleben des Nebeneinanders und *Geschlecht* der Befragten. Wie nun die nachfolgende Grafik 132 veranschaulicht, lassen sich zwischen Schülerinnen und Schülern kaum nennenswerte Unterschiede in der Beurteilung der einzelnen Aussagen ausmachen. Überwiegend liegen sie in ihren Einschätzungen nah beieinander.

Weit auseinander gehen die Meinungen lediglich in der Frage, wie viel Zeit neben Schule und Job noch für andere Aktivitäten bleibt. Wesentlich mehr *Schülerinnen* (38,9%) als *Schüler* (29,4%) befinden, dass ihnen kaum noch Zeit für andere Dinge bleibt. Dieser Unterschied im Erleben verwundert insofern, als einerseits 68,5% der Frauen (und 66,7% der Männer) äußern, das Eine ließe sich gut mit dem Anderen in Einklang bringen; andererseits haben sie weniger Konzentrationsprobleme im Unterricht und fühlen sich nur unmerklich mehr gestresst fühlen als ihre Mitschüler. Hinzu kommt allerdings, dass mehr *Schülerinnen* als *Schüler* sich innerlich entfernen von schulischen Inhalten und in den Reaktionen von LehrerInnen auf ihr Erwerbstätigsein Unverständnis wahrnehmen.

Damit scheinen *Schülerinnen* zwar mehr die Restriktionen ihres Zeitbudgets wahrzunehmen, haben aber weniger Schwierigkeiten mit den zeitlich-organisatorischen Folgen von Zeitknappheit wie Konzentrationsschwächen, reagieren dafür aber stärker auf die inhaltlich-emotionalen Begleiterscheinungen wie Entfremdung und mangelndes Verständnis auf Leh-

rerInnenseite. Ausgeschlossen werden kann, dass die Ursache für dieses geschlechtsspezifische Erleben in Zusammenhang mit einem höheren Arbeitsvolumen von Frauen steht. Das Gegenteil ist der Fall: Der Mittelwert für die durchschnittliche Arbeitszeit beträgt für Frauen 11,43 Stunden pro Woche und für Männer beläuft sich der Wert auf 15,01 Stunden wöchentliches Jobben.



Grafik 132: Geschlechtsspezifisches Erleben des Nebeneinanders von Jobben und Lernen in %

*- Je jünger die SchülerInnen sind, desto besser können sie Schule und Job verbinden -*

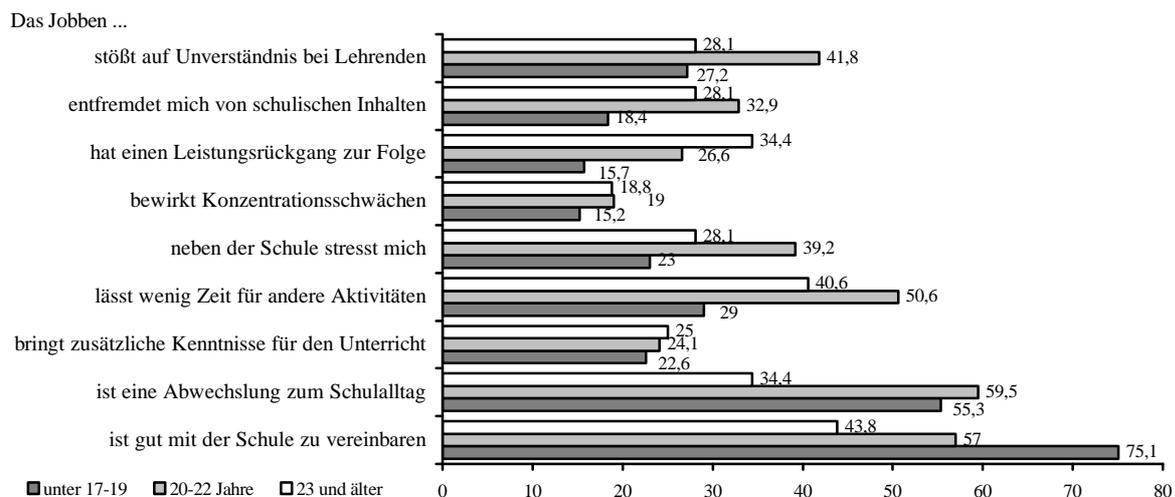
Das altersabhängige Erleben des Nebeneinanders von Jobben und Lernen ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass, je jünger die SchülerInnen sind, es ihnen um so unproblematischer erscheint, ‚Schulzeit‘ und ‚Jobzeit‘ aufeinander abzustimmen (vgl. Grafik 133). Drei Viertel der unter 17-Jährigen bis 19-Jährigen sind dieser Ansicht, 57% der erwerbstätigen SchülerInnen aus der Altersgruppe von 20 bis 22 Jahren und knapp 44% derjenigen, die 23 Jahre und älter sind<sup>282</sup>. In Teilen entsprechend positiv fällt auch ihre Sicht auf das Verhältnis von Schule und Job aus. So reizt das Abwechslungshafte an der Erwerbstätigkeit gegenüber dem Schulalltag 55% der unter 19-Jährigen und knapp 60% der 20 bis 22-Jährigen. Von den SchülerInnen, die 23 Jahre und älter sind, interessiert dieser Aspekt nur 34%. Eine Bereicherung im Jobben, in dem Sinne, dort erworbene Kenntnisse in den Unterricht tragen zu können, sieht nicht mehr als ein Viertel der Befragten. Am wenigsten meinen die jüngsten SchülerInnen davon zu profitieren (23%).

Den subjektiv größeren Vorteil ziehen diese daraus, dass ihnen trotz Schul- und Erwerbsaktivitäten noch mehrheitlich Zeit auch für andere Dinge bleibt. Chronischer Zeitmangel wird demnach von den SchülerInnen im Alter bis zu 19 Jahren weniger wahrgenommen (29%) als von den älteren. Derartig gelagerte Probleme mit dem eigenen Zeitbudget haben nach eigener Aussage 50,6% der SchülerInnen im Alter von 20 bis 22 Jahren und 40,6% der über 23-Jährigen. Folglich fühlen sich die Angehörigen der einzelnen Altersgruppen auch in unterschiedli-

<sup>282</sup> Bei den Unterschieden im altersabhängigen Erleben, gilt es in erster Linie die beiden ersten Altersgruppen zu beachten, da die dritte und letzte Altersgruppe zahlenmäßig mit 32 Personen von insgesamt 328 validen Fällen relativ schwach vertreten ist.

chem Maße gestresst. Analog zu dem als mehr oder weniger eng empfundenen Zeitrahmen, sehen sich die jüngeren SchülerInnen zu einem kleineren Teil Stress ausgesetzt (23%) als die der zweiten (39%) und dritten Altersgruppe (28%). Darüber hinaus mündet die Doppelbelastung für 15% der SchülerInnen, die 19 Jahre und jünger sind, in Konzentrationsschwächen. Von den SchülerInnen, die 20 Jahre und älter sind, haben etwa 19% Schwierigkeiten, durchgängig aufmerksam im Unterricht zu sein.

Bei der Frage, inwieweit die Leistungen infolge der Doppelbelastung zurückgegangen sind, verhält es sich so, dass mit dem Alter die Zahl derer steigt, die für sich ein abfallendes Leistungsniveau registrieren. Etwa 34% der SchülerInnen im Alter von 23 und mehr Jahren berichten von verschlechterten schulischen Leistungen: Von den 20 bis 22-Jährigen sind es rund 27% und aus der darunter liegenden Altersgruppe nur 16%. Mit Entfremdungserscheinungen, die im Zuge des Jobbens auftreten, bringen das vor allem die SchülerInnen ab einem Alter von 20 Jahren in Verbindung. Im Gegensatz zu dem Jüngeren erleben sie stärker eine zunehmende innerliche und inhaltliche Distanziertheit von dem, was in der Schule passiert. Mangelndes Verständnis von Seiten ihrer LehrerInnen als Antwort auf ihre Erwerbstätigkeit nehmen in erster Linie die 20 bis 22-Jährigen wahr. Während 42% von ihnen, die Art und Weise wie die Lehrenden ihnen begegnen, als verständnislos einschätzen, sind es aus den beiden anderen Altersgruppen nur etwa je 27%.



Grafik 133: Altersabhängiges Erleben des Nebeneinanders von Jobben und Lernen in %

Einen Hinweis, der sich anbietet, die Unterschiede im Erleben der einzelnen Altersgruppen zu erklären, gibt der wöchentliche Umfang des Jobbens nach Stunden. Demnach jobben die SchülerInnen im Alter von 20 bis 22 Jahren am meisten, nämlich im Durchschnitt 16,11 Stunden pro Woche. Das macht plausibel, dass gerade ihnen kaum Zeit für andere Aktivitäten bleibt, sie in besonderem Maße unter Stress stehen, sie sich gedanklich stärker von der Schule entfernen und eher auf Unverständnis bei den Lehrenden treffen. Da das Jobben bei dieser Altersgruppe einen relativ großen Raum einnimmt, bereitet es ihnen auch mehr Schwierigkeiten, beides, Jobben und Lernen, zeitlich miteinander in Einklang zu bringen. Allerdings scheint die Abwechslung, die die Erwerbstätigkeit bietet, für sie als motivierendes Element noch zu ‚funktionieren‘, ganz im Gegensatz zu den SchülerInnen im Alter von 23 und mehr Jahren (s. o.). Obgleich diese mit 14,19 Stunden pro Woche nicht eben wenig jobben, haben sie weder

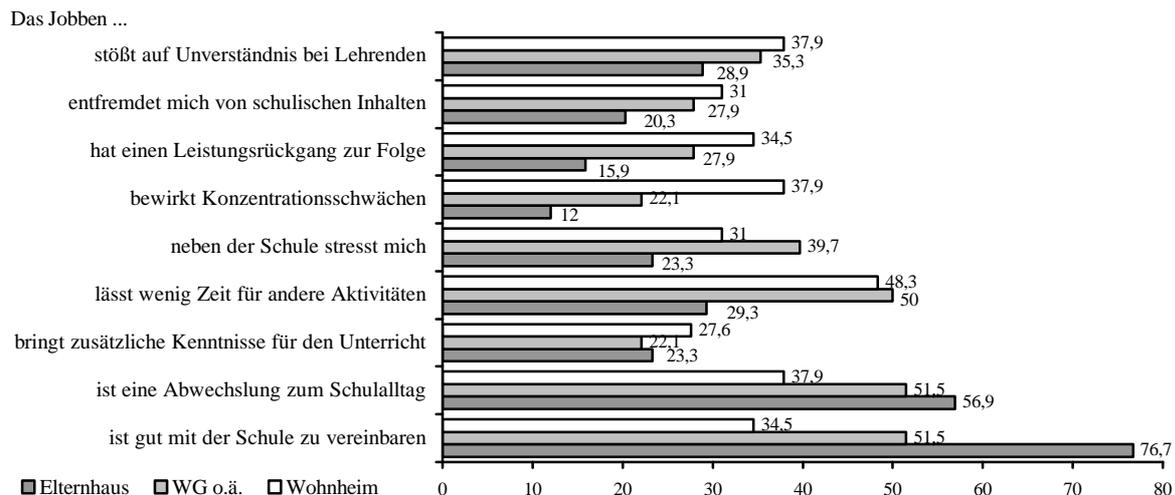
besonders große Schwierigkeiten, dies mit den schulischen Belangen zu verbinden, noch leiden sie sonderlich stark unter den Folgen der Doppelbelastung, sieht man einmal von den verschlechterten Leistungen bei gut einem Drittel dieser SchülerInnen ab.

Die SchülerInnen, die nicht älter als 19 Jahre sind, jobben in der Woche im Schnitt 11,45 Stunden und damit vergleichsweise am wenigsten. Das mag Grund genug sein, warum die Jüngeren auf der einen Seite mehr als alle anderen Jobben und Lernen zeitlich gut miteinander vereinbaren können, und auf der anderen Seite am wenigsten negative Auswirkungen des Nebeneinander der beiden Handlungsfelder wahrnehmen.

*- Wer im Elternhaus lebt, verbindet Schule + Job problemlos, profitiert von deren Gegensätzlichkeit -*

So wie das Antwortverhalten in Abhängigkeit vom Alter der Befragten steht, beeinflusst auch ihre *Wohnsituation* die Art und Weise, wie sie das Verhältnis von Jobben und Lernen beurteilen. Sie ist fast wie ein Spiegel der Altersstruktur. Denn es sind die jüngeren SchülerInnen, die überwiegend *bei den Eltern* wohnen, und die zu mehr als drei Viertel (76,7%) der Meinung sind, das Jobben ließe sich mit der Schule zeitlich gut vereinbaren. Von den SchülerInnen, die *in einer WG* oder in einer anderen Konstellation zur Miete wohnen, stimmt dem immerhin noch mehr als die Hälfte (51,5%) zu. Von den *Wohnheim-BewohnerInnen* sind allerdings nur 34,5% dieser Ansicht. Aufgrund dieser größeren Leichtigkeit profitieren die SchülerInnen, die im Elternhaus leben, nicht nur mehr von dem Abwechslungscharakter des Jobbens, sie sind zudem weniger mit den negativen Effekten der Doppelbelastung wie mangelnder ‚Frei‘-Zeit konfrontiert. So sehen zwar auch 51,5% der WG- und 37,9% der Wohnheim-BewohnerInnen in der Erwerbstätigkeit eine willkommene Abwechslung zum Schulalltag, so sehr genießen können sie diese jedoch wahrscheinlich nicht, da je etwa der Hälfte von ihnen zugleich die Zeit für andere Aktivitäten fehlt. Dass sie im Rahmen des Jobbens erworbene Kenntnisse in den Unterricht einbringen können, meinen bemerkenswerterweise hingegen am ehesten noch die WohnheimbewohnerInnen (27,6%). Nur um die 22,5% der übrigen können in diesem Aspekt einen Nutzen erkennen.

Da diejenigen, die in einer WG oder einem Wohnheim leben, vor allem in zeitlicher und organisatorischer Hinsicht vergleichsweise stärker durch das Nebeneinander von Jobben und Lernen belastet sind, bekommen sie auch vermehrt die negativen Effekte zu spüren. Die schlechtere zeitliche Vereinbarkeit und der notorische Zeitmangel äußern sich bei 39,7% der WG-BewohnerInnen in Stress, bei 22,1% in Konzentrationsschwächen im Unterricht und bei je 27,9% in Leistungsdefiziten und Entfremdungstendenzen. Die Wohnheim-BewohnerInnen leiden dagegen weniger unter Stress (31%), um so mehr aber unter Konzentrationsstörungen (37,9%). Stärker ausgeprägt ist bei ihnen auch die Wahrnehmung einer schrittweisen Entfremdung vom Unterricht und anderen schulischen Belangen (31%) und ebenso von Leistungseinbrüchen (34,5%). In der Konsequenz bemerken Letztere etwas mehr als Erstere ein mangelndes Verständnis für ihre Erwerbstätigkeit in den Reaktionen der LehrerInnen (37,9% zu 35,3%).



Grafik 134: Erleben des Nebeneinanders von Jobben und Lernen abhängig von der Wohnform in %

Festzuhalten ist, dass die Wohnsituation und hier insbesondere der Umstand, der zwischen denen, die die Miete zahlen und denen, die *keine* Miete zahlen, trennt, das Erleben des Nebeneinanders von Jobben und Lernen beeinflusst. In anderen Worten: Die SchülerInnen, die bei den Eltern oder in einer Eigentumswohnung leben und daher nur zu einem verschwindend geringen Anteil Mietkosten (2,6%) haben, betrachten das Wechselspiel zwischen Schule und Erwerbstätigkeit in erster Linie positiv und können nur in vergleichsweise geringem Maße negative Effekte benennen. Genau umgekehrt verhält es sich für diejenigen, die in einer WG oder in einem Wohnheim wohnen.

Über die Frage, Miete zahlen ‚ja‘ oder ‚nein‘, hinaus, enthalten die *Gründe für eine Erwerbstätigkeit* Momente, die die je nach Wohnform unterschiedlichen Einstellungen erklären mögen. Während also bis zu zwei Drittel der zur Miete wohnenden SchülerInnen jobben, um Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen, steht dieses Motiv für nur etwa ein Viertel derer, die bei den Eltern und somit weitestgehend mietfrei wohnen, im Vordergrund. Aber rund 82% von diesen geben wiederum an, die Jobeinkünfte für Dinge zu benötigen, die sie sich sonst nicht leisten könnten. Von den Wohnheim-BewohnerInnen jobben 73% aus diesem Grunde und von den SchülerInnen, die beispielsweise in einer WG leben, sind es 67%. Wen die Sorge um die eigene Existenz zum Jobben treibt, steht sehr viel mehr unter Druck, als der, der relativ ‚entspannt‘ Geld, auf das er nicht unbedingt angewiesen ist, ‚dazu‘ verdient. Wobei anzufügen ist, dass weniger das insgesamt zur Verfügung stehende Einkommen ausschlaggebend dafür ist, wie die Doppelbelastung eingeschätzt wird, als vielmehr der wöchentliche Umfang des Jobbens<sup>283</sup>. Hinter der Wohnform verbirgt sich somit eine Frage der Kosten, die letztlich eine Frage der Einnahmen ist. Und deren Höhe hängt ab von der Erwerbsintensität, die wiederum eine Frage zeitlicher Investition ist.

<sup>283</sup> Die bei den Eltern lebenden SchülerInnen beziehen zwar die niedrigsten Jobeinkünfte (162,- €) und verfügen damit über ein Gesamtbudget, das unter dem der anderen liegt (237,- €), haben aber zugleich auch mit durchschnittlich 11,64 Stunden die niedrigste wöchentliche Arbeitszeit. Diejenigen, die im Wohnheim leben, jobben im Durchschnitt zwar mehr als alle anderen (17,12 Std./Woche), liegen mit ihren Einkünften aus der Erwerbstätigkeit bei 191,- € im Monat und rangieren hinsichtlich ihres Gesamtbudgets im mittleren Bereich (449,- €). Die WG-BewohnerInnen jobben im Schnitt 15,13 Stunden in der Woche, erhalten dafür ein Entgelt in Höhe von 311,- € und kommen so auf ein monatliches Gesamteinkommen von rund 572,- €

- SchülerInnen der J 13 schätzen deutlicher die positive, bereichernde Seite des Jobbens -

So wie sich die Altersstruktur in der Wahl der Wohnform abbildet, findet sie sich bedingt auch in den einzelnen schulischen Jahrgängen wieder<sup>284</sup>. Vergleicht man zunächst das Antwortverhalten in Abhängigkeit der *Jahrgangsstufe*, zeigt sich eine weitgehende Übereinstimmung in dem Punkte der zeitlichen Vereinbarkeit. Nach Ansicht von je etwa 87% der erwerbstätigen *GymnasiastInnen* und *Gesamt SchülerInnen* der Jahrgangsstufen 12 und 13 lassen sich Schule und Erwerbstätigkeit zeitlich gut miteinander verbinden. Darüber hinaus ziehen mehr SchülerInnen der Stufe 13 als der Stufe 12 Profit aus dem Jobben: Zum einen in Form von erfahrenem Abwechslungsreichtum (66,7% zu 57,7%), zum anderen in Gestalt neu gewonnener und für den Unterricht nutzbarer Kenntnisse und Fähigkeiten (28,1% zu 19,6%). Abgesehen davon, dass die unmittelbar vor dem Abitur stehenden SchülerInnen etwas häufiger stressreiche Situationen zu bewältigen haben (19,3% zu 17,5%), sehen sie sich von den negativen Effekten, die sich aus dem Nebeneinander von Jobben und Lernen ergeben, eher verschont. So befinden sich auch nur 14% der SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13, ein Fünftel aber des zwölften Jahrgangs in der Situation, neben Schule und Erwerbstätigkeit kaum noch Zeit für andere Aktivitäten zur Verfügung zu haben. Die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 können sich folglich schlechter auf den Unterricht konzentrieren (14,4% zu 3,5%, N = 2), bemerken in leicht größerer Zahl rückläufige Leistungen (13,4% zu 10,5%), beobachten vermehrt Entfremdungserscheinungen (17,5% zu 8,8%) und begegnen seltener verständnisvollen LehrerInnen (25,8% zu 14%).

Angesichts der zeitlich höheren Belastung der SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 verwundert es nicht, dass sie mehr als die der Stufe 13 unter den negativen Begleiterscheinungen des Nebeneinanders von Jobben und Lernen leiden. Im Vergleich zu ihren MitschülerInnen jobben sie 11,32 Stunden wöchentlich (J 13: 8,6 Std./Woche) und haben durchschnittlich 31,57 Stunden Unterricht in der Woche. Für die SchülerInnen der J 13 sind es 26,67 Präsenzstunden.

- Jahrgangsspezifische Wahrnehmung der KollegiatInnen ist stark von ‚Jobzeit‘ und ‚Schulzeit‘ bestimmt -

Wendet man sich nun der Vergleichsgruppe zu und betrachtet den Zusammenhang von Antwortverhalten und *Ausbildungsjahr* der *KollegiatInnen*, zeichnet sich zunächst ein nur verschwommenes Bild: Der Einfluss des schulischen Jahrgangs darauf, wie das Nebeneinander von Jobben und Lernen in seinen Effekten beurteilt wird, scheint diffus zu sein (vgl. Grafik 135)<sup>285</sup>. Allein, wenn man die ersten drei Jahrgänge von den beiden übrigen getrennt betrachtet, ist zumindest für den Teil der negativen Effekte so etwas wie ein Entwicklungsverlauf in deren Beurteilung auszumachen. Anders gestaltet sich dies für die positive Seite des Nebeneinanders von Jobben und Lernen. Hier sind es besonders die KollegiatInnen im zweiten Ausbildungsjahr, die beides für zeitlich gut vereinbar halten (60,4%). Diese grundsätzliche Ein-

<sup>284</sup> Für die Oberstufen von Gymnasium und Gesamtschule ist es nur beschränkt möglich, sich auf eine dahinter liegende Altersverteilung zu beziehen, da die dort Befragten überwiegend der Altersgruppe der unter 17 bis 19-Jährigen angehören.

<sup>285</sup> Angesichts dessen, dass KollegiatInnen aus fünf verschiedenen Ausbildungsjahren befragt wurde, streuen die Werte sehr stark. Weil das fünfte Jahr hier in der Auswertung mit nur 12 Personen vertreten ist, wird es bei der Analyse nicht weiter berücksichtigt.

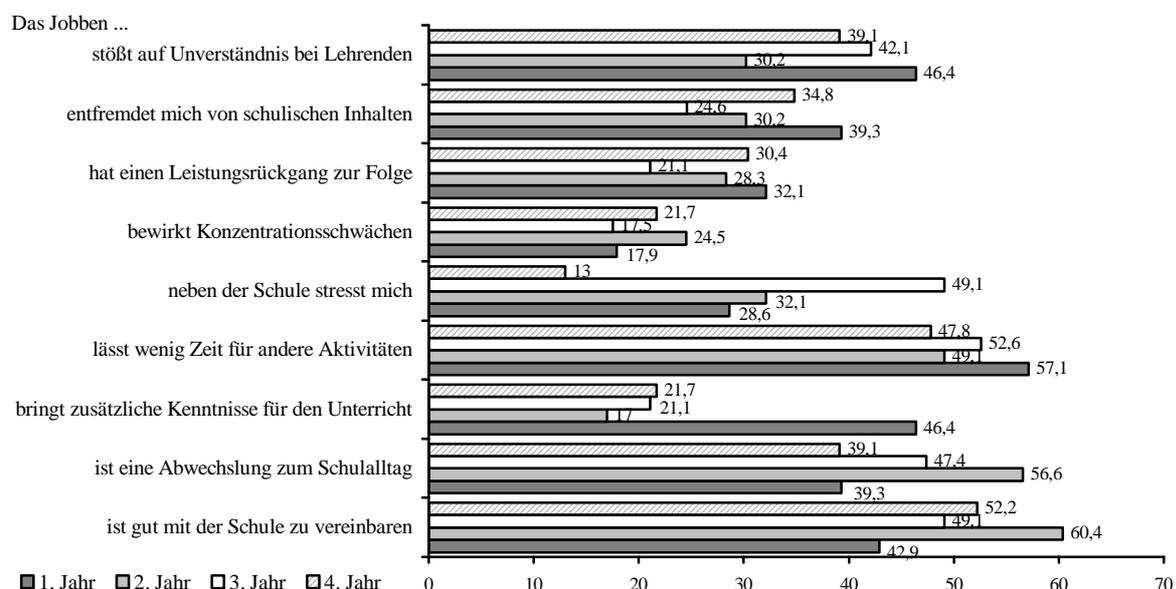
schätzung teilen 49,1% der JobberInnen aus dem dritten Jahrgang und 42,9% aus dem ersten. Wesentlich mehr schätzen die SchülerInnen des zweiten Jahrgangs daher auch die Erwerbstätigkeit als eine Abwechslung zum Schulalltag (56,6%). Für 47,4% aus dem dritten und 39,3% aus dem ersten bedeutet Jobben ebenfalls Abwechslungsreichtum. Wenn jedoch der Gewinn zusätzlicher Kenntnisse und Erfahrungen durch das Jobben thematisiert wird, fächert sich das Bild ganz anders auf. Mehr als alle anderen KollegiatInnen sehen die, die sich am Anfang ihrer OS-Laufbahn befinden, in dem Qualifizierungsaspekt eine Bereicherung (46,4%). Nur entfernt können die KollegiatInnen aus dem zweiten und dem dritten Jahr hierin einen Nutzen erkennen (17% bzw. 21,1%).

Geht man nun über zu den negativen Auswirkungen der parallelen Anforderungen aus Schule und Job, wiederholt sich mit Blick auf die natürliche Begrenztheit des Zeitbudgets die grundlegende Einschätzung der KollegiatInnen. Nur die Perspektive ist die umgekehrte. So klagen diejenigen, die im zweiten Ausbildungsjahr sind, in geringerem Maße über fehlende Zeit für andere Aktivitäten (49,1%) als diejenigen, die im ersten (57,1%) oder im dritten Jahr (52,6%) am Oberstufen-Kolleg sind. Das Prinzip, wonach ein diagnostizierter Zeitnotstand gewissermaßen ‚automatisch‘ die anderen negativen Auswirkungen nach sich zieht, gilt hier *nicht*. Allenfalls stoßen die KollegiatInnen aus dem ersten und dritten Ausbildungsjahr häufiger auf Unverständnis bei den Lehrenden (46,4% bzw. 42,1%) als die des zweiten (30,2%), die zugleich weniger in zeitliche Engpässe geraten. Nichtsdestotrotz leiden diese häufiger unter Konzentrationsschwächen (24,5%) als die KollegiatInnen der beiden anderen Jahrgänge (17,5%).

Unabhängig davon, dass die KollegiatInnen des zweiten Jahrgangs scheinbar mehr Zeitreserven haben, zudem effektiver damit umgehen können und daher zumindest partiell weniger Schwierigkeiten haben, sind auch sie Teil einer Entwicklung, die sich für das Stressempfinden, das Leistungsniveau und die Entfremdung von der schulischen Ausbildung abzeichnet. Demnach *nimmt* der Stress bei den jobbenden KollegiatInnen bis zum dritten Ausbildungsjahr stetig *zu*. Dass die schulischen Leistungen zurückgehen oder Unterrichtsinhalte immer fremder werden, befinden dagegen von Jahr zu Jahr *weniger* KollegiatInnen. Anfangs ist noch ein Drittel (32,1%) der JobberInnen der Meinung, dass sich ihre Leistungen infolge der Doppelbelastung verschlechtern hätten, im zweiten Jahr sinkt die Zahl bereits auf 28,3% und aus dem dritten Ausbildungsjahr beobachten nur noch 21,1% einen solchen Verlauf ihrer persönlichen Leistungskurve. Einen ähnlichen Gang nehmen die Entfremdungserfahrungen insofern, als im ersten Ausbildungsjahr 39,3% der erwerbstätigen KollegiatInnen das Gefühl haben, das Jobben entferne sie von schulischen Inhalten und Denkweisen. Mit der Zeit tritt dann offensichtlich ein ‚Gewöhnungseffekt‘ ein – mit der Folge, dass von den SchülerInnen des zweiten Jahrgangs 30,9% und 24,6% des dritten der schulischen Ausbildung distanzierter begegnen.

Im Vergleich zu den KollegiatInnen der drei ersten Jahrgänge, nehmen die des *vierten* Ausbildungsjahres eine Sonderstellung ein. Und zwar sowohl mit Blick auf ihre wöchentliche stundenmäßige Belastung durch das Jobben, als auch hinsichtlich des Umfangs an Präsenzstunden pro Woche und der Zeit, die sie in unterrichtsbegleitendes Lernen investieren. Denn sie stecken nur wenig Zeit in Unterricht (12,83 Schulstunden) sowie in dessen Vor- und Nachbereitung (7,45 Stunden), jobben aber in der Woche mehr als alle anderen KollegiatInnen (17,44 Stunden). Dieser geringere Aufwand für das schulische Lernen kommt der ‚Job-

zeit‘ zugute und erklärt so, dass sie Jobben und Lernen überwiegend (52,2%) zeitlich gut vereinbaren können und daneben noch freie zeitliche Kapazitäten für andere Aktivitäten haben. Auf Abwechslung oder zusätzliche Qualifizierung ‚on the job‘ kommt es ihnen weniger an. Und, obgleich ihre Version zeitlicher Kontingentierung nur sehr wenigen (13%) dennoch Stress bereitet, nehmen auch sie die negativen Seiten des Jobbens neben der schulischen Ausbildung nicht seltener wahr als die KollegiatInnen der anderen Jahrgänge.



Grafik 135: Erleben des Nebeneinanders von Jobben und Lernen abhängig vom OS-Jahr in %

Was bei dem Zusammenhang von schulischem Jahrgang und Erleben des Nebeneinanders zum Tragen kommt, ist, wie schon für die KollegiatInnen des vierten Ausbildungsjahres gezeigt, die Wechselwirkung zwischen Wahrnehmung der eigenen Situation und der realen zeitlichen Belastung durch Jobben und Lernen. Am wenigsten jobben die KollegiatInnen, die im zweiten Jahr am Oberstufen-Kolleg sind (13,32 Std./Woche). Dies erklärt möglicherweise, dass sie erstens kaum Schwierigkeiten sehen, Schule und Erwerbstätigkeit zu verbinden, und dass sie, zweitens, am ehesten den Abwechslungsreichtum im Jobben erkennen können.

Anders ist die Lage der KollegiatInnen aus dem dritten Ausbildungsjahr: Sie jobben relativ viel (15,83 Std./Woche) und verwenden zugleich sehr viel Zeit auf die schulische Ausbildung. Sie haben nicht nur die meisten Kursstunden (22,41 Schulstd./Woche), sondern benötigen auch im Schnitt wöchentlich 10,8 Stunden, um den Unterricht vor- bzw. nachzubereiten. Sie spüren zwar vergleichsweise wenig negative Effekte wie Konzentrationsschwächen, Leistungsrückgang und Entfremdungstendenzen, wohl aber Zeitnot und Stress in besonderem Maße. Bei den KollegiatInnen des ersten Jahrgangs verstärkt unter Umständen der ‚Effekt des Neuen‘ eher den Eindruck, einerseits die Zeiten für Jobben und Lernen nur schlecht aufeinander abstimmen zu können, andererseits kaum noch Zeit für andere Dinge zu haben, als es die *wirklichen* zeitlichen Belastungen vermögen. Denn im Vergleich zu den beiden nachfolgenden Jahrgängen zählen sie Woche für Woche weniger Stunden für den Unterricht selbst (20,5 Schulstd.) und für unterrichtsflankierendes Engagement (7,86 Std.) bei nur einer Stunde (Erwerbs-)Arbeitszeit mehr (14,33 Std.) als die KollegiatInnen des zweiten Jahrgangs.

- *Wer Zeit für eineN PartnerIn hat, kann auch Jobben und Lernen überwiegend gut vereinbaren* -

Trotz ebenfalls, wenn auch nur geringfügig unterschiedlicher ‚Jobzeiten‘<sup>286</sup> ist die Frage, ob die SchülerInnen als *Single* oder in einer *Partnerschaft* leben, kaum von Bedeutung dafür, wie sie die aus der Parallelität von Schule und Erwerbstätigkeit resultierenden Effekte für sich persönlich einstufen. Der einzig maßgebliche Unterschied bezieht sich auf den Aspekt der Vereinbarkeit. Nach Auskunft von 71,4% der erwerbstätigen SchülerInnen, die einen Freund bzw. eine Freundin haben, lässt sich das Jobben zeitlich gut mit der Schule verbinden. Von den Singles unter den jobbenden SchülerInnen treffen 65% die gleiche Einschätzung. Für die SchülerInnen mit FreundIn ist außerdem der qualifikatorische Gewinn, den das Erwerbstätigsein mit sich bringt, bedeutender (26,2% zu 19,3%). Dennoch sind sich die Singles eher des Abwechslungscharakters, den das Jobben gegenüber dem Schulalltag beinhaltet, bewusst (55,9% zu 52,4%). Was die negativen Effekte anbelangt, wird der Umstand, dass nicht ganz so viele Singles, Jobben und Lernen für zeitlich gut vereinbar halten, da spürbar, wo es um Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht geht. Damit haben diese SchülerInnen mehr zu kämpfen als die, die in einer Partnerschaft leben (19,3% zu 13,1%).

- *Neben Schule, Job und Kind bleibt kaum Zeit für andere Dinge, Stress inklusive* -

Obleich die Gruppe der SchülerInnen, die bereits ein *Kind* haben – hier handelt es sich ausschließlich um KollegiatInnen – und jobben, zahlenmäßig mit 6 Personen sehr schwach vertreten ist, ist es dennoch interessant, wie sehr sie sich in ihren Einschätzungen von den übrigen KollegiatInnen unterscheiden. Den meisten bleibt neben Schule, Job und Kind kaum noch Zeit für andere Aktivitäten und sie fühlen sich mehrheitlich gestresst (je 83,3%). Diese Zahlen verweisen auf eine gänzlich andere und größere zeitliche Belastung von Eltern im Vergleich zu den Kinderlosen, von denen ‚nur‘ 32% über Stress klagen und 47% über Zeitknappheit. Dafür sprechen auch folgende Zahlen: Die KollegiatInnen mit Kind jobben dem wöchentlichen Umfang nach mehr als die ohne Kind (14,67 zu 12,98 Stunden) und stehen zudem mehr unter dem Druck, Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen (83% zu 39% der Kinderlosen) als für zusätzliche Dinge, die sie sich sonst nicht leisten könnten (50% zu 78%). Die höhere zeitlich-organisatorische, finanzielle und psychische Belastung wirkt sich dahingehend aus, dass unter ihnen die Zahl derer, nach deren Ansicht sich Schule und Erwerbstätigkeit gut vereinbaren lassen, entsprechend niedriger ausfällt (33% zu 49%).

Die KollegiatInnen mit Kind konstatieren zu je einem Drittel, dass sie infolge der Mehrfachbelastung sowohl Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht haben, als auch sich mehr und mehr von der schulischen Ausbildung entfremdet sehen. Die Hälfte von ihnen beobachtet bei sich rückläufige Leistungen und bei den LehrerInnen mangelndes Verständnis für ihre Erwerbstätigkeit. Die kinderlosen KollegiatInnen hingegen schätzen den Balanceakt zwischen Jobben und Lernen in geringerem Maße als problematisch ein. Zudem legt die Statistik die Vermutung nahe, dass die Mütter oder Väter unter den KollegiatInnen aufgrund ihrer Elternschaft über einen Erfahrungshorizont verfügen, der es weitestgehend überflüssig macht, im

<sup>286</sup> Die SchülerInnen, die einen Freund/eine Freundin haben, arbeiten 12,18 Stunden in der Woche, und die, die als Single leben, 13,38 Stunden.

Jobben etwa eine Abwechslung zum Lernen zu suchen. Dies bestätigt auch der Umstand, dass keineR von den jobbenden KollegiatInnen mit Kind aus dem Grund erwerbstätig ist, etwas Praktisches machen zu wollen, wohl aber 17,5% der KollegiatInnen ohne Kind.

- *KollegiatInnen mit Berufsausbildung halten das Jobben weniger für abwechslungsreich, wohl aber für bereichernd* -

Auch diejenigen KollegiatInnen, die bereits eine *Berufsausbildung* durchlaufen haben, sind zahlenmäßig nicht sonderlich stark innerhalb der (jobbenden) KollegiatInnenschaft vertreten (N = 22). Im Vergleich zu den anderen KollegiatInnen, die in der Regel direkt von einer anderen Schule zum Oberstufen-Kolleg gekommen sind, stufen sie sowohl die positiven als auch die negativen Effekte des Nebeneinanders von Jobben und Lernen in ihrer Bedeutung niedriger ein. Mit der ersten Ausnahme, dass sie sich vermehrt nur schlecht auf den Unterricht konzentrieren können (27,3% zu 20,9%); und der zweiten, dass sie zu einem geringfügig höheren Prozentsatz (27,3% zu 23,5%) meinen, im Job erworbene Kenntnisse im Unterricht verwerten zu können.

Obwohl sie den Mittelwerten nach, weniger Stunden pro Woche jobben, weniger Unterrichtsstunden haben und weniger Zeit in Vor- und Nachbereitung von Unterricht stecken, finden nur etwa 40,9% von ihnen, dass sich das Jobben zeitlich gut mit der Schule vereinbaren ließe. Zugleich schätzen sie weniger das Abwechslungsreiche am Jobben (36,4% zu 49,7%), leiden aber auch weniger unter Doppelbelastungserscheinungen wie Zeitmangel (45,5% zu 51,6%), Stress (31,8% zu 35,9%) und Leistungsdefiziten (22,7% zu 27,5%). Auf verständnislose LehrerInnen treffen die Einen wie die Anderen jedoch gleichermaßen (je 40%).

So unterschiedlich der Zusammenhang zu den einzelnen personengebundenen Faktoren auch ist, so sehr ist ihnen die *Abhängigkeit vom Zeitbudget und dessen Strukturiertheit* gemein. Das heißt, es ist weniger das Alter oder die Wohnsituation der erwerbstätigen SchülerInnen, was über das Erleben des Nebeneinanders von Jobben und Lernen entscheidet, sondern vielmehr die daran gekoppelten zeitlichen Kontingenzierungen für Schule und Job. An der Frage nach deren zeitlicher Vereinbarkeit respektive den zeitlichen Reserven, die daneben noch verbleiben, scheiden sich nicht nur die Ansichten, sondern auch die einzelnen Gruppen. Für die Beantwortung dieser Frage maßgeblich ist zum einen der Umfang der Erwerbsarbeitszeit, zum anderen die Zeit für unterrichtsbegleitendes Lernen. Wer Zeit hat, kann in der Regel leichter die positive Seite des Jobbens genießen. Wer sie nicht hat, bekommt dagegen stärker die negativen Begleiterscheinungen zu spüren. Wenngleich man Unterschiede in der Wahrnehmung des Verhältnisses von Jobben und Lernen zwischen Frauen und Männern, Jüngeren und Älteren, sowie nach Lebenssituationen (Wohnform, schulischer Jahrgang, Partner-, Elternschaft, Berufsausbildung) feststellen kann, entscheidet letztendlich der Faktor ‚Zeit‘ über die Wahrscheinlichkeit, mit der eher die positiven oder eher die negativen Effekte der ‚Doppelbeschäftigung‘ auftreten. Wer auf was in welchem Maße reagiert, ist wiederum eher auf die individuellen Lebensumstände zurückzuführen. Vor allem mit Blick auf die Aspekte des Abwechslungsreichtums und der Qualifizierungsoption im Jobben überlagert das von Person zu Person unterschiedliche Erleben tendenziell die Bedeutung der Zeitachse.

## IV

- *Wer Komplexität im Leben schätzt, weiß auch Schule und Job zu vereinbaren* -

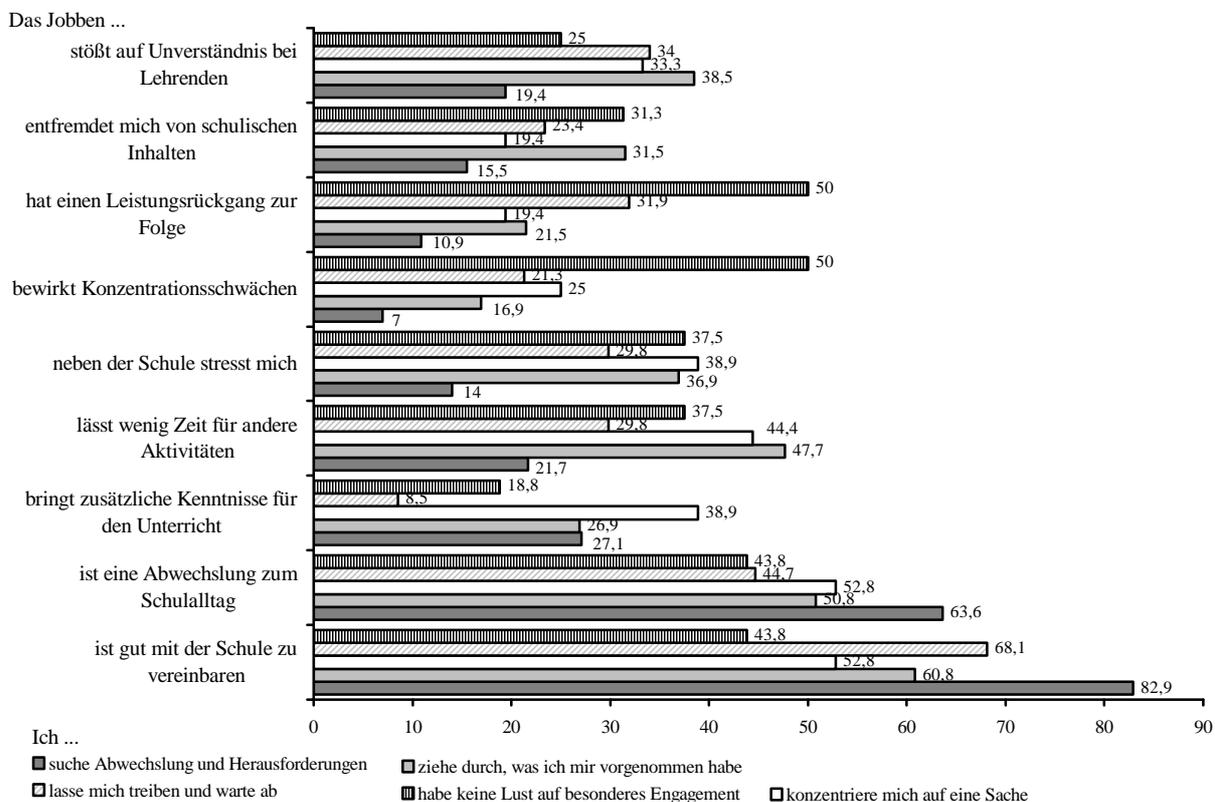
Ob dieses Prinzip auch die grundsätzlichen Haltungen zur Art der Lebensführung dominiert, soll der folgende Abschnitt zeigen. Grundsätzlich nehmen die erwerbstätigen SchülerInnen häufiger eine engagierte, aufgeschlossene und zielorientierte Haltung ein. Je 40% von ihnen kommen gut mit den verschiedensten Anforderungen zurecht, schätzen Abwechslung wie auch Herausforderungen oder ‚ziehen das durch‘, was sie sich vorgenommen haben. 12% konzentrieren sich gerne auf eine Sache. Obgleich die Einstellung, sich treiben zu lassen und abzuwarten, was passiert wesentlich mehr von den nicht-jobbenden SchülerInnen vertreten wird, erkennen sich dennoch 13% der JobberInnen darin wieder. Knapp 5% haben im Grunde keine Lust, sich für irgendetwas in besonderer Weise zu engagieren, sind trotzdem aber erwerbstätig (vgl. Kap. 3.2).

In Zusammenhang mit dem Aspekt der zeitlichen Vereinbarkeit gelingt es denjenigen, die das *Leben als Herausforderung begreifen und die Abwechslung schätzen*, am besten Jobben und Lernen zeitlich miteinander zu verbinden (82,9%; s. Grafik 136). Da sie zudem am wenigsten über einen Mangel an Zeit für andere Aktivitäten klagen (21,7%), ist es ihnen möglich, fast uneingeschränkt von dem Abwechslungsreichtum, den die Arbeitswelt gegenüber der schulischen Wirklichkeit mitbringt, zu profitieren (63,6%). Einen Zugewinn an konkreten, auch im Unterricht verwertbaren Kenntnissen, sehen 27,1% dieser SchülerInnen. Da sie aber besser als alle anderen Schule und Job vereinbaren können und zudem noch über freie zeitliche Ressourcen verfügen, leiden sie auch weniger als die übrigen JobberInnen unter Stress, Konzentrationschwächen, Leistungsdefiziten, Entfremdung und verständnislosen LehrerInnen. Damit demonstrieren sie ganz praktisch und en détail, dass sie im Alltag mit den verschiedensten Anforderungen gut zurecht kommen.

Insgesamt sehr viel stärker unter Druck stehen bzw. setzen sich die SchülerInnen, die in der Regel *gezielt ihre Vorhaben umsetzen*. Zwar geben 60,8% von ihnen an, die zeitlichen Anforderungen aus den Bereichen Schule und Job gut handhaben zu können, entscheidender ist jedoch, dass 47,7% an die Grenzen ihres Zeitbudgets stoßen. Diese zeitlich-organisatorischen Restriktionen äußern sich mit Blick auf die positive, inhaltlich ausgerichtete Dimension des Nebeneinanders von Jobben und Lernen in einer vergleichsweise geringer ausgeprägten Wertschätzung des Abwechslungscharakters im Jobben (50,8%) wie des Qualifizierungsaspektes (26,9%). Stärker wirkt sich die Erfahrung zeitlich eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten allerdings auf das Erleben der negativen Effekte aus. Neben Stress (36,9%) zeigen sie sich besonders betroffen von Unverständnis bei ihren LehrerInnen (38,5%) und der Entfremdung von Unterrichtsinhalten (31,5%). In der Verschlechterung ihrer schulischen Leistungen oder Konzentrationsstörungen sehen sie nicht so sehr ein Problem (21,5% bzw. 16,9%).

Die SchülerInnen, die sich gerne *auf eine Sache konzentrieren*, zeigen sich mit Blick auf die zeitliche Kontingenzierung von Jobben und Lernen relativ gespalten: Die Einen halten beides für zeitlich gut vereinbar (52,8%), die Anderen betonen, dass ihnen daneben kaum noch Zeit für anderes bleibt (44,4%). So ermöglicht die ausgeglichene Zeitbilanz Ersteren, allgemein das Abwechslungsreiche (52,8%) und besonders, das heißt auch mehr als die anderen erwerbstätigen SchülerInnen, die unterrichtsspezifisch qualifizierende Seite des Erwerbstätig-

seins hervorzuheben (38,9%). Der Mangel an Zeit führt hingegen bei Letzteren vermehrt zu Stress (38,9%) und Konzentrationsschwächen im Unterricht (25%). Ein Drittel erfährt Unverständnis seitens der Lehrkräfte, obgleich sie weder in besonderem Maße in ihrem Leistungsvermögen nachgelassen, noch eine innerliche Distanz zu Themen und Denkweisen des Unterrichts aufgebaut haben (je 19,4%).



Grafik 136: Erleben des Nebeneinanders von Jobben und Lernen gemäß der Lebenseinstellung in %

Wer sich *gerne treiben* lässt und lieber abwartet, was passiert, praktiziert damit scheinbar eine ‚zeitbudget-schonende‘ Lebensführung. Denn 68,1% dieser JobberInnen haben keine Schwierigkeiten die zeitlichen Anforderungen aus den Bereichen Schule und Job aufeinander abzustimmen und etwa 70% haben darüber hinaus noch freie zeitliche Ressourcen. Dennoch können sie den inhaltlich bereichernden Aspekten des Jobbens kaum etwas abgewinnen. Allerdings beugen sie mit ihrer Haltung relativ gut Stress und Konzentrationsproblemen vor. Nicht so positiv wirkt sich diese ‚entspannte‘ Art der Lebensführung auf die inhaltliche Dimension des Nebeneinanders von Jobben und Lernen aus. In der Praxis bedeutet das, dass bei etwa einem Drittel das Leistungsniveau gesunken ist und ihre LehrerInnen mit Unverständnis auf die Erwerbstätigkeit reagieren. Da sie sich nicht sonderlich für die inhaltlichen Aspekte des Jobbens interessieren, entfernen sie sich innerlich auch nicht besonders von schulischen Inhalten (23,4%).

Die größten Probleme, Jobben und Lernen zeitlich in Einklang zu bringen, haben die erwerbstätigen SchülerInnen, die ohnehin *keine Lust zu besonderen Anstrengungen* haben (N = 16). Die Alltagspraxis dieser kleinen Gruppe von SchülerInnen ist davon geprägt, dass Jobben und Lernen sich verhältnismäßig schlecht vereinbaren lassen (43,8%) und 37,5% (N = 6) von ihnen zudem keine zeitlichen Freiräume für andere Aktivitäten lässt. Sie legen weit weniger als

die anderen Wert auf Abwechslung. Und nur Einzelne (N = 3) glauben, aus dem Job Kenntnisse oder Fähigkeiten für den Unterricht zu ziehen. Um so stärker erleben sie die negativen Begleiterscheinungen eines Erwerbstätigseins parallel zur schulischen Ausbildung. Die Hälfte von ihnen kann das Unterrichtsgeschehen nur mit Mühe aufmerksam verfolgen, was sich für sie wiederum negativ auf das Leistungsvermögen auswirkt. Flankierend wirken Stress auf der einen und das Gefühl von Fremdheit, wenn sie auf die schulische Ausbildung schauen, auf der anderen Seite. Von den LehrerInnen unverstanden fühlt sich allerdings nur ein Viertel (N = 4).

Wie der Vergleich der Einstellungen zur Lebensführung zeigt, scheinen diese, anders als das *Erleben* des Nebeneinanders verschiedener Lebenswelten, nicht vom Faktor ‚Zeit‘ dominiert zu sein, sondern vielmehr *selbst* über die Verteilung von Zeit zu bestimmen. Die zeitliche Kontingenz der einzelnen Handlungsfelder orientiert sich sowohl an den Handlungsmaximen, als auch an der Prioritätensetzung für die Alltagspraxis. Besonders deutlich wird dies im Vergleich der realen Zeitanteile von Jobzeit und Schulzeit<sup>287</sup>.

Die SchülerInnen, die die *unterschiedlichsten Anforderungen zu managen wissen und daran gerade die Abwechslung und Herausforderung schätzen*, haben das Verhältnis von Jobben und Lernen zeitlich so ausbalanciert, das sich beides für die meisten gut vereinbaren lässt. Das heißt, sie jobben weder übermäßig viel, im Schnitt 12,87 Stunden pro Woche, noch benötigen sie besonders viel Zeit für unterrichtsbegleitendes Lernen (8,08 Std./Woche).

Zeitlich etwas mehr muten sich dagegen diejenigen zu, die *das durchziehen, was sie sich vorgenommen* haben. Ihre Erwerbsarbeitszeit umfasst wöchentlich 13,81 Stunden, der zeitliche Aufwand für die Vor- und Nachbereitung von Unterricht beläuft sich auf 8,95 Stunden pro Woche. Die Differenz von knapp zwei Stunden in der ‚Belastungs-Bilanz‘ – gegenüber den SchülerInnen, die das Leben als Herausforderung begreifen – scheint sie einerseits an die Grenzen ihrer zeitlichen Ressourcen zu bringen. Andererseits behindert diese zeitliche Mehrbelastung, in Kombination mit ihrer Zielstrebigkeit, das Gefühl prinzipieller zeitlicher Vereinbarkeit eher.

Die SchülerInnen, die sich gerne *auf eine Sache konzentrieren*, bringen dies über ihr entsprechend großes zeitliches Engagement zum Ausdruck. Denn sie verbringen nicht nur mehr Zeit im Job als die anderen (15,52 Std./Woche), sondern verwenden auch mehr Stunden auf außerunterrichtliches Lernen (9,16 Std./Woche). Diese außerordentliche Belastung beinhaltet erstens schlechtere Ausgangsbedingungen für die zeitliche Koordinierung von Schule und Job und schmälert zweitens das verbleibende Zeitfenster für andere Freizeit-Interessen.

Wer sich *durch sein Leben treiben* lässt, kann aufgrund seines besonders geringen zeitlichen Einsatzes für die Schule wie für den Job – im Schnitt pro Woche 5,29 Stunden für die Aufbereitung von Unterrichtsinhalten und 11,17 Stunden für die Erwerbstätigkeit – Jobben und Lernen ohne nennenswerte Schwierigkeiten in Einklang bringen und sich zugleich (zeitlich) offen halten für das, was ansonsten noch passiert.

---

<sup>287</sup> Verglichen werden nur die jeweiligen zeitlichen Anteile für das Jobben und für die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsinhalten, da der durchschnittliche Umfang der Präsenzstunden zwischen Oberstufen-Kolleg und Gymnasium bzw. Gesamtschule zu unterschiedlich und daher für einen *allgemeinen* Vergleich ungeeignet ist.

Diejenigen erwerbstätigen SchülerInnen, die eigentlich *keine Lust zu besonderen Anstrengungen* verspüren, demonstrieren diese Haltung anhand ihrer eher geringen Bereitschaft, sich jenseits des Unterrichts noch mit schulischen Belangen zu beschäftigen. Nicht mehr als 5,31 Stunden veranschlagen sie Woche für Woche dafür. Ungeachtet ihrer fehlenden Motivation, sich verstärkt zu engagieren, ist der Umfang ihrer Erwerbstätigkeit verhältnismäßig groß. Der finanzielle Bedarf ‚zwingt‘ sie, durchschnittlich 13,83 Stunden in der Woche zu arbeiten, allerdings ohne großen Elan und Idealismus, wie Grafik 136 zeigt.

- Zusammenfassung: Die Mehrdimensionalität des Erlebens -

Während das Gros der erwerbstätigen SchülerInnen (70%) nach eigener Einschätzung das Nebeneinander von Jobben und Lernen grundsätzlich zeitlich gut bewältigen kann, muss eine relativ kleinere Gruppe von JobberInnen (36%) mit chronischer Zeitknappheit umgehen. Wer dank eines befriedigenden Zeitmanagements über ausreichend Zeit verfügt, profitiert eher von den *positiven* Effekten des Jobbens. Wer dagegen ohnehin mit zeitlichen Restriktionen zu kämpfen hat, spürt die stärkere Belastung außerdem an den möglichen *negativen* Begleiterscheinungen der Doppelbelastung. An Gymnasium und Gesamtschule ist die erste Gruppe mit etwa 86% sehr viel zahlreicher, die zweite sehr viel schwächer (Gym: 18,5%, Ges: 15%) vertreten als am Oberstufen-Kolleg. Dort zeigt sich die Schülerschaft in der Frage der Vereinbarkeit von Schule und Job tendenziell gespalten: 54% können das Eine gut mit dem Anderen in Einklang bringen; 46% gelingt dies nicht oder nur schlecht. Diese Zweiteilung wiederholt sich entsprechend in puncto Zeitmangel. So geben 53% der KollegiatInnen an, kaum noch Zeit für andere Aktivitäten erübrigen zu können; 47% verfügen dagegen noch über zeitliche Reserven. Ein Dilemma bleibt es so oder so für alle erwerbstätigen SchülerInnen, wie die Äußerung von Udo zeigt: *„Ein gutes Beispiel ist meine Arbeit. Ich brauche das Geld, um den Besuch des Oberstufen-Kollegs finanzieren zu können. Auf der anderen Seite geht dadurch sehr viel Zeit verloren, die ich besser auf das OS verwendet hätte.“* (Udo, 9 ff.)

Da das Erleben der zeitlichen Dimension maßgeblich die Wahrnehmung der positiven wie der negativen Effekte beeinflusst, gehen die Meinungen zwischen den SchülerInnen der einzelnen Schulen diesbezüglich auseinander. Einigkeit herrscht noch am ehesten darin, dass das Jobben in seinen strukturellen Eigenheiten und inhaltlichen Beschaffenheiten (vgl. Kap. 3.1) sich in weiten Teilen von den charakteristischen Merkmalen schulischen Lernens (vgl. Kap. 4.1) unterscheidet und insofern unbestritten eine Abwechslung zum Schulalltag bietet, aber nicht notwendigerweise unterrichtsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten mit sich bringt.

Nicht verständigen können KollegiatInnen auf der einen und GymnasiastInnen bzw. GesamtschülerInnen auf der anderen Seite, sich darauf, wie und in welchem Maße sich Zeitmangel konkret äußert. Die KollegiatInnen bekommen die Doppelbelastung am stärksten zu spüren, sowohl in Form von Stress, als auch in Gestalt von Konzentrationsproblemen im Unterricht. Diese negativen Auswirkungen zeitlich-organisatorischer (Über-)Beanspruchung übertragen sich auf die schulische Leistungsbilanz, die innere Haltung gegenüber Unterrichtsinhalten und den Umgang mit den Lehrkräften. Im Einzelnen bedeutet das, dass die KollegiatInnen mindestens zweimal so oft wie die GymnasiastInnen und eher dreimal so häufig wie die GesamtschülerInnen eine Verschlechterung ihrer schulischen Leistungen beobachten. Ein Drittel der KollegiatInnen entfernt sich infolge ihrer Erwerbstätigkeit immer mehr von Themen und

Denkweisen der schulischen Ausbildung, was so aber nur 13,5% der GymnasiastInnen und 17,4% der GesamtschülerInnen wahrnehmen. LehrerInnen, die mit Unverständnis auf das Jobben reagieren, begegnet man als JobberIn am Oberstufen-Kolleg häufiger (43,7%) als an den beiden anderen Schulen (Gym: 23,8%; Ges: 17,4%).

Was sich angesichts der schulspezifischen Unterschiedlichkeit der Lebens- und Lernwelten und deren differenter Wahrnehmung bereits andeutet, ist eine *Mehrdimensionalität des Erlebens*. Im Verlauf der obigen Analyse haben sich *drei Dimensionen* herauskristallisiert, die von fundamentalem Einfluss auf die Perzeptionsweise des Verhältnisses von Jobben und Lernen sind. Die *Positionierung auf einer Zeit-Achse*, deren Pole von ‚Zeit haben‘ bis ‚keine Zeit haben‘ reichen, entscheidet zum einen über den Nutzungsgrad des Zeitbudgets, zum anderen über die Wahrscheinlichkeit, mit der positive oder negative Effekte registriert werden. Quer dazu angesiedelt und zugleich eher nachgeordnet, sind die *personengebundenen Faktoren und Indikatoren individueller Lebenssituationen*, die dem Erleben eine spezifische Richtung geben. Dem übergeordnet sind allein die *Maximen der Lebensführung*, da sie die Orientierungs- und Handlungsmuster liefern, mit Hilfe derer sowohl die *Zeitkontingentierung*, als auch die *Zeitnutzung* und das *Zeitmanagement* geregelt wird.

So gilt *schulübergreifend* das *Prinzip der Zweiteilung* der jeweiligen SchülerInnenschaft *entlang der zeitlichen Dimension* der ‚Gleichzeitigkeit‘ von Jobben und Lernen. Wenngleich am Oberstufen-Kolleg die Gruppen tendenziell gleich stark, an Gymnasium und Gesamtschule die eine Gruppe größer und die andere kleiner ist (s. o.), ‚funktionieren‘ sie für sich als Gruppen jedoch sehr ähnlich: Die Einen, die Schule und Job ohne große Schwierigkeiten aufeinander abstimmen können, schätzen an der eigenen Erwerbstätigkeit die Abwechslung zum Schulalltag und sehen den so zu erlangenden Zuwachs an Wissen klarer. Die Problematik eines zu knappen Zeitbudgets ist ihnen eher unbekannt. Stress, Leistungseinbrüche, Konzentrationsmängel, Entfremdungserscheinungen oder verständnislose LehrerInnen sind ihnen ebenso wenig vertraut. Ganz anders stellt sich hingegen die Situation für all die anderen SchülerInnen dar, die für sich sehr wohl einen Mangel an Zeit für Sport, Treffen mit FreundInnen o. ä. konstatieren. Eben diese können von all den oben angeführten negativen Begleiterscheinungen der Doppelbelastung berichten, aber für sich kaum etwas Abwechslungsreiches oder Kenntnisbringendes im Jobben erkennen.

Betrachtet man quer zu der Zeit-Achse des Erlebens die Faktoren, die die *SchülerInnen ad personam unterscheiden*, wird schnell deutlich, dass deren Einfluss auf die Wahrnehmung des Nebeneinanders von Jobben und Lernen zweitrangig ist. Diesen vorgeordnet ist in der Regel die Frage der zeitlichen Kontingentierung (s. o.). Auch im Falle des *geschlechtsspezifischen* Erlebens entscheidet der Faktor ‚Zeit‘ darüber, ob Zeit da ist, um von den positiven Aspekten des Jobbens zu profitieren, oder, ob die Zeit fehlt, um ohne Schaden und Verluste zusätzlich zur schulischen Ausbildung erwerbstätig zu sein. Denn, zwar können SchülerInnen wie Schüler mehrheitlich die Zeitbedarfe beider Handlungsfelder gut aufeinander abstimmen, jedoch stoßen die Frauen eher an die Grenzen ihres Zeitbudgets als die Männer. Das äußert sich allerdings in erster Linie nicht daran, dass sie stärker, sondern *anders* als ihre Mitschüler auf die

Belastung reagieren. Wo Schülerinnen das Jobben eher verwertungsorientiert sehen, schätzen Schüler die Abwechslung in ihrem (Schul-)Alltag. Was ihnen negativ auffällt sind insbesondere Konzentrationsschwächen und ein absinkendes Leistungsniveau. Die Auswirkungen, die dagegen Frauen vermehrt wahrnehmen sind weniger objektivierbar, da sie tendenziell psychosozialen bzw. emotionalen Gehalts sind: Entfremdung von Unterrichtsinhalten sowie mangelndes Verständnis bei LehrerInnen.

Der *altersabhängige* Blick auf die Lebens- und Lernwelten ist klar durchzogen von dem Prinzip zeitlich budgetierten Erlebens. Deutlich wird dies in zweierlei Hinsicht: So gilt, je jünger die SchülerInnen sind, desto leichter gelingt es ihnen, Schule und Job zu vereinbaren, desto mehr interessiert sie das Abwechslungshafte an der Erwerbstätigkeit und, desto seltener leiden sie unter der Doppelbelastung. Aus der Perspektive der 20 bis 22-jährigen SchülerInnen, die am deutlichsten eine zeitliche Restringiertheit bemerken, sieht das zwar ganz anders aus, bestätigt aber die Dominanz zeitlicher Ressourcen für die (Wahrnehmung der) Wirklichkeit. Da diese am stärksten unter Stress stehen, am häufigsten unter mangelnder Konzentrationsfähigkeit leiden, am zahlreichsten Leistungsdefizite und Entfremdungserscheinungen bei sich beobachten und am meisten auf verständnislose LehrerInnen treffen. Für die erwerbstätigen SchülerInnen im Alter von 23 und mehr Jahren ‚funktioniert‘ deren Realitätserleben nach demselben Prinzip, wenngleich in abgeschwächter Version. Anzuführen ist, dass mit dem Alter die Zahl derer steigt, die den, auch unterrichtsrelevanten, Qualifizierungsaspekt im Jobben erkennen.

Die *Wohnsituation* der erwerbstätigen SchülerInnen als Indikator für das Erleben liefert im Grunde ein Abbild der altersstrukturellen Wahrnehmung des Verhältnisses von Job und Schule. Diejenigen, die bei ihren Eltern leben, sind annähernd identisch mit denen, die nicht älter als 19 Jahre sind. Und wer eine eltern(-haus)unabhängige Wohnform wählt, ist in der Regel 20 Jahre und älter. Daher wiederholt sich das Schema, wonach die bei ihren Eltern wohnenden SchülerInnen Jobben und Lernen mehrheitlich gut koordinieren – inklusive Zeit für andere Freizeitaktivitäten und exklusive Stress, Leistungsver schlechterung u. ä. m. Den Gegenpart repräsentieren vor allem die Wohnheim-BewohnerInnen, aber auch die WohngemeinschaftlerInnen: Schlecht zu realisierende Vereinbarkeit in Kombination mit chronischem Zeitmangel, gefolgt von anderen negativen Begleiterscheinungen. Die dennoch existierenden Unterschiede im Erleben zwischen WG- und Wohnheim-BewohnerInnen gründen ihrerseits auf Unterschieden in den Erwerbsquoten, den Arbeitszeitvolumina, den Einkommenssituationen und den Jobmotivationen (s. o.).

Der Blick auf die Wahrnehmung der (mindestens) doppelten Realität erzeugt im Zusammenhang mit den *schulischen Jahrgängen* vor allem für das *Oberstufen-Kolleg* ein anfänglich sehr diffuses Erscheinungsbild trotz der differenzierenden Kraft der Zeitachse. Als ordnende Strukturmuster entpuppen sich hier die Zeitkontingente für die Erwerbstätigkeit und für das unterrichtsbegleitende Lernen. Exemplarisch zu zeigen ist dies daran, dass sowohl bei den KollegiatInnen im *zweiten*, als auch bei denen im *vierten* Ausbildungsjahr das Jobben und Lernen relativ ausgewogen zeitlich kontingiert sind. Während Erstere vergleichsweise am wenigsten jobben (gemessen am Umfang in Stunden pro Woche) und mittelmäßig viel Zeit in die Vor- und Nachbereitung von Unterricht stecken, arbeiten Letztere überdurchschnittlich viel, halten sich in ihrem außerunterrichtlichen Engagement aber sehr zurück. Einig sind sich

die KollegiatInnen beider Jahrgänge darin, dass sich Schule und Job gut verbinden lassen, und ihnen darüber hinaus Zeit für anderes bleibt. Das reduziert Stress, vermeidet aber nicht Konzentrationsschwächen, Leistungsdefizite und Entfremdungssymptome.

Grundsätzlich beugt ein höheres unterrichtsbegleitendes Engagement am ehesten einer Verschlechterung schulischer Leistungen und der Entfremdung von Unterrichtsinhalten vor, wie das Beispiel des *dritten* Jahrgangs zeigt. Die KollegiatInnen des *vierten*, aber auch des *ersten* Ausbildungsjahres demonstrieren, dass dagegen ein insgesamt geringeres schulisches Engagement, das heißt wenig Präsenzstunden in Verbindung mit wenig außerunterrichtlichen Lernanstrengungen, am ehesten Stress verhindert. Weniger auf mangelndes Verständnis bei ihren Lehrenden stoßen allerdings in erster Linie diejenigen, die relativ wenig jobben.

Die *GymnasiastInnen* und *GesamtschülerInnen* folgen in ihrem *jahrgangsstufenspezifischen* Erleben dem Prinzip der Zweiteilung am negativen Ende der Zeitachse. Das heißt, die Einen wie die Anderen können Jobben und Lernen zeitlich gut vereinbaren, im Punkte verbleibender freier Kapazitäten gehen die Meinungen jedoch etwas auseinander. Zumindest aber soweit, dass die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 nicht nur vermehrt über zeitliche Reserven verfügen, sondern auch von den positiven Seiten des Jobbens profitieren. Die SchülerInnen der Jahrgangsstufe 12 hingegen beklagen häufiger einen generellen Zeitmangel und leiden auch stärker unter den negativen Begleitmomenten der Doppelbelastung.

In der Frage nach dem *Personenstand* im Zusammenhang mit dem Erleben der Erwerbstätigkeit neben der schulischen Ausbildung kommt zum Ausdruck, dass nicht allein die zeitliche Belastung entscheidend ist, sieht man die emotionale Bindung an einen anderen Menschen als einen Zeitfaktor, sondern unter Umständen abhängig ist vom *Zeitmanagement*. Das würde erklären, warum die SchülerInnen mit FreundIn dennoch Jobben und Lernen häufiger für gut vereinbar halten als die Singles.

Für die wenigen KollegiatInnen, die ein *Kind* haben, ist die zuvorderst die zeitliche Belastung wesentlich. Wenig Zeit neben Schule, Job und Kind bedeutet für die meisten von ihnen vor allem Stress, der in Begleitung von vermehrten Konzentrationsstörungen, rückläufigen Leistungskurven, Entfremdungsanzeichen und von Unverständnis zeugenden Reaktionen der LehrerInnen daher kommt. Abwechslung zum Schulalltag benötigen sie aufgrund ihrer Lebenssituation ebensowenig wie die KollegiatInnen, die bereits eine *Berufsausbildung* hinter sich haben.

Das Verhältnis der zeitlichen und persönlichen Dimension bestimmt sich über die dritte Dimension: Die *Maximen für die Lebensführung*. Diese stellen die Grundmuster für die Verteilung und Nutzung von Zeit bereit. Wer ohnehin *Abwechslung und Herausforderungen* in seinem Leben schätzt, überträgt dies auch auf die zeitliche Koordinierung von Jobben und Lernen und hält die Anforderungen aus beiden Handlungsfeldern entsprechend gut in der Balance. Ein Vertreter dieser Einstellung mag der Mitbewohner von Anton sein: „*Hier [in der WG] macht er sehr viel und er ist auch sehr viel unterwegs. Zeitmensch. Von einem Termin zum nächsten.*“ (Anton, 7) Die Lebenspraxis dieser SchülerInnen bestätigt sie in ihrer Haltung, mit den verschiedensten Anforderungen gut zurecht zu kommen.

Schon schlechter fällt die Belastungsbilanz der SchülerInnen aus, die ihre *Vorhaben gezielt* bis zum Ende *verfolgen*. Sie agieren scheinbar in dem Dilemma, dass ihre Zielstrebigkeit sie

einerseits durch das (alltägliche) Leben geleitet, andererseits ihnen wenig Raum für ‚Abwege‘ lässt. So zu verstehen ist auch das Zitat von Udo: *„Ich hätte manchmal ganz gerne ein wenig mehr Zeit für mich. Für mich wäre es insgesamt schwerer, wenn ich mir vorstellen müsste, dass ich das OS-Leben ein ganzes Leben lang hätte. Ich weiß, dass es ein fest umrissener Zeitraum ist. Wenn es gut geht, dann habe ich noch eineinhalb Jahre und dann habe ich es auch hinter mir.“* (Udo, 7)

Anders sieht die Lebensrealität derjenigen aus, die sich gerne *auf eine Sache konzentrieren*. In der Praxis bedeutet das weniger, Prioritäten zum Beispiel zugunsten der schulischen Ausbildung zu setzen, sondern vielmehr sich jeweils besonders *intensiv* mit etwas zu beschäftigen. Seinen zeitlichen Ausdruck findet diese Haltung darin, dass diese SchülerInnen übermäßig viel jobben und zugleich mehr Stunden für das unterrichtsbegleitende Lernen aufwenden als andere. Die quasi ‚natürliche‘ Konsequenz einer derartigen Lebensführung, schildert (ebenfalls) Udo: *„Ich würde mehr Zeit benötigen und habe manchmal das Gefühl, dass andere Sachen meine Energie abziehen. Wenn ich nicht arbeiten würde, dann könnte ich meine Energie umleiten.“* (Udo, 7)

*Sich treiben zu lassen* produziert im Gegensatz zu den beiden letztgenannten Lebensmaximen auf jeden Fall einen ‚entspannteren‘ Umgang mit den alltäglichen Anforderungen. Die Basis dafür bietet ein geringer zeitlicher Einsatz für das Jobben wie auch für das schulische Lernen jenseits des Unterrichts: *„Es muss so sein, dass ich mir die Freiheit nehme oder schaffe, etwas zu tun, was ich im Augenblick für wichtig halte. Ein Tagesablauf nach stündlichen Zeiträumen widerspricht meinem Wunsch nach Beweglichkeit. [...] Ich möchte mir auch die Ruhe nehmen können, einmal nichts zu tun. Was dann aber auch heißen kann, nicht in den Kurs zu gehen.“* (Nina, 2)

Die erwerbstätigen SchülerInnen, die *keine Lust zu besonderem Engagement* haben, erhalten sich zwar zeitliche Freiräume, indem sie nur wenig Zeit für unterrichtsbegleitendes Lernen aufbringen, können aber dennoch Schule und Job am wenigsten in befriedigender Weise miteinander verbinden. Der relativ hohe zeitliche Aufwand für das Jobben steht der lustbestimmten Lebensführung so oder so entgegen: *„Ich mache alles spontan. Ich habe keine Festsetzungen oder Termine. [...] Ich finde es besser, wenn ich mich frei entscheiden kann.“* (Aloe, 4)

## 6.5 Konklusion: Lebenszeit – Zeiterleben

*„Ich muss lernen, mich zu disziplinieren, um meine Zeit anders einzuteilen.“* (Karl, 15)

Zeitmanagement in der Alltagspraxis bedeutet, so die Aussage Karls, über die Kontingentierung und Nutzung der eigenen Zeit zu entscheiden. Dies gilt nicht allein für die Gestaltung der *alltäglichen* Zeit. Sondern auch bezüglich der eigenen Lebensgeschichte heißt es, den Gebrauch seiner *biografischen* Zeit zu regeln (vgl. Sennett 1998, 137).

- Lebenszeit -

Seine *biografische* Zeit zu gestalten, bedeutet für Jugendliche insbesondere, eine Zukunftsperspektive zu entwickeln. Also, „sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man

glaubt, dass man sie erreichen kann“ (Dreher / Dreher 1985, 1991 zit. nach Neuenschwader 1996, 27). Diese Aufgabe ist sowohl Teil der persönlichen Identitätsentwicklung, als auch Weg der gesellschaftlichen Integration. Kennzeichnend für den Prozess der Biografie(zeit)-gestaltung ist, dass sich Jugendliche dabei immer weniger an vorgegebenen Strukturen oder Mustern des Lebenslaufs wie zum Beispiel Altersnormen orientieren können (vgl. Fuchs-Heinritz 2002; Fuchs-Heinritz / Krüger 1991), dass „es keine Automatismen mehr gibt und biografische Perspektiven nicht mehr als selbstverständlich –vorausgesetzt werden können“ (Shell 2000, 189). Diversifizierte Lebenslagen, pluralisierte Lebensstile haben das Individuum ins Zentrum seiner zukunftsbezogenen Lebensplanung und alltagspraktischen Lebensführung gestellt (vgl. Heitmeyer / Olk 1990), ihm aber zugleich die Verantwortung für den Umgang mit der eigenen alltäglichen wie auch biografischen Zeit zugewiesen. Im Zuge der Individualisierung ist der Einzelne zum Akteur seiner selbst, damit zum Konstrukteur seines Alltags, seiner Biografie geworden: „Er *gestaltet*, subjektiv hinlänglich, aus heterogenen symbolischen Äußerungsformen seine Existenz. Er *stückelt* seine Tage aus >Zeit-Blöcken< oder >Zeit-Teilen< zusammen. Er *montiert* sein Leben – nicht nur, aber vor allem – als Teilhaber an verschiedenen sozialen Teilzeit-Aktivitäten.“ (Hitzler / Honer 1994, 311) Als „homo optio- nis“ (Beck / Beck-Gernsheim 1994, 16) steht er tagtäglich vor der Aufgabe, die verschiedenen, oftmals isolierten „Teilzeit-Aktivitäten zu einem Lebens-Ganzen“ (Hitzler / Honer 1994, 311) zu integrieren, oder anders formuliert, in der Alltagspraxis die „biografischen Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierungen zu einem lebenszeitlichen Horizont“ (Krüger / von Wensierski 1991, 250) zu verknüpfen.

Wenn alles mehr oder weniger eine Frage der individuellen Gestaltung ist, unter welchen Gesichtspunkten werden dann Entscheidungen für das Eine, gegen das Andere getroffen? Orientierungsmöglichkeiten ergeben sich in diesem Sinne situativ und kontextabhängig, als „der direkte Zugriff auf Handlungsressourcen maßgeblich bestimmt, welche Lebensereignisabfolge und welche Sequenzialisierung von Lebensereignissen vorliegt“ (Junge 1995, 224). Die Fragen, die sich Jugendliche heute demnach stellen (müssen), lauten: In welchem Handlungsfeld, in welchen spezifischen Handlungskontexten bieten sich mir welche Entwicklungsmöglichkeiten? Welcher Handlungskompetenzen und –strategien bedarf ich? Auf welche Handlungsressourcen, Handlungsmuster kann ich zurückgreifen? Welche Handlungsorientierungen leiten mich? So vielfältig wie flexibel die Antworten ausfallen, so zahlreich und optional sind auch die Schritte bzw. ist die Schrittfolge auf dem Weg des Erwachsenwerdens. Weil es nicht mehr ausreicht, bereits ‚ausgetretenen‘ Pfaden einfach zu folgen, heißt es, neue, individuelle Wege und Formen der Lebenslaufgestaltung zu finden.

Auf die Unsicherheit, die eine solche „Bastelexistenz“ (Hitzler / Honer 1994) als „eine sozusagen *reflexive* Form des individualisierten Lebensvollzuges“ (ebd., 311) mit sich bringt, reagieren 65% der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren laut Shell-Studie aus dem Jahr 2000 mit einer ausgeprägten Ausrichtung auf die Gegenwart<sup>288</sup>. Doch auch das Leben im Hier und Jetzt beinhaltet biografiezeit-orientierte Handlungsmuster, denn „Zukunftsorientierung existiert hier quasi als ein „komme was da wolle“. Sie besteht hier also ausschließlich in der

---

<sup>288</sup> Ungeachtet dessen ist zugleich eine von 23% im Jahr 1991 auf 31% im Jahr 2000 gewachsene Zukunftsorientiertheit bei den Jugendlichen festzustellen (Shell 2000, 188 ff.).

Selbstgewißheit der eigenen Leistungsfähigkeit, auch künftig auf sich stetig neu ergebende situative Anforderungen der Lebenswelt flexibel und angemessen reagieren zu können.“ (Krüger / von Wensierski 1991, 251).

Ebenso wie die Gestaltung der biografischen Zeit verlangt also auch der Umgang mit der *alltäglichen* Zeit nach Jugendlichen, die ihre Zeit situativ und zugleich zukunftsorientiert, flexibel und zugleich biografiezentriert einzuteilen, zu managen und zu nutzen wissen. Denn die Alltagspraxis zeigt, „daß das moderne Leben keine zeit-lose Idylle ist, sondern ein ziemlich wirres Getriebe von Teilzeitangelegenheiten, daß die Routine des modernen Lebens eben gerade darin liegt, daß wir unentwegt unsere Beziehungen, unsere Interessen, unsere ‚Perspektiven‘ wechseln und verändern, daß wir uns ‚situationsgerecht‘ verhalten (müssen)“ (Hitzler 1985, 347).

#### - Umgang mit quantitativer und qualitativer Zeit -

Eine derartige situative Flexibilität, gepaart mit einer zukunftsorientierten Biografiezentriertheit, wird insbesondere auch den Oberstufen-SchülerInnen abverlangt, die neben ihrer schulischen Ausbildung einer Erwerbsarbeit nachgehen. Diese Dualität der Lebensführung macht es notwendig, die verschiedenen Aktivitäten der beiden Handlungsfelder zeitlich möglichst reibungsfrei zu synchronisieren.

Dass das Jobben fester Bestandteil der alltäglichen Lebensführung ist, zeigt sich u. a. daran, dass je 42% der SchülerInnen im Vergleich zu den zurückliegenden Schuljahren in *unverändertem* Umfang jobben bzw. sogar noch *mehr* als früher arbeiten. Das Erwerbstätigsein ist, so kann man folgern, für mehr als 80% der befragten SchülerInnen nicht mehr aus der Alltagspraxis wegzudenken. Somit ist das Jobben eine „Teilzeitangelegenheit“ wie auch das schulische Lernen, Freizeitaktivitäten, familiäre Verpflichtungen und ähnliches mehr, die es mit eben diesen anderen „Teilzeitangelegenheiten“ zeitlich in Einklang zu bringen gilt.

Wenngleich die unterschiedlichen Anforderungen des jeweiligen Handlungsfeldes für sich bewältigt werden, werden sie über den Faktor ‚Zeit‘ synthetisiert. Dieser Effekt offenbart sich am Beispiel der *Zeitkontingentierung* der erwerbstätigen SchülerInnen. Konkret dort, wo ein ‚Mehr‘ an Jobstunden auf Kosten der Zeit für unterrichtsbegleitendes Lernen geht, ein ‚Weniger‘ an Jobstunden diesem außerunterrichtlichen schulischen Engagement zugute kommt. Explizit bei der Zeitenbemessung berücksichtigt wird der schulische Lernaufwand jedoch nur dann, wenn er in seinem Umfang *gestiegen* ist. Der schulische Mehraufwand ist dann Grund genug, um das Jobben zeitlich reduzieren. In Bezug auf eine Stagnation oder eine Ausweitung der Erwerbsaktivitäten ist die Zeit für schulisches Lernen nicht maßgeblich. Entscheidende Parameter sind hier ein Ausgabenplus und der Spaß am Jobben.

Der Zusammenhang zwischen solch spezifischen Handlungsorientierungen und der zeitlichen Kontingentierung der einzelnen Handlungsfelder spiegelt sich in zweifacher Hinsicht im *Zeitmanagement* wider. *Erstens* praktizieren die erwerbstätigen SchülerInnen, die ihr Handeln stärker auf Konsum und Spaß ausrichten, eher einen *kurzfristigen* Planungsstil und entscheiden also überwiegend spontan und situativ über die zeitliche Abfolge von Aktivitäten. Die *mittel- bzw. längerfristig* planenden SchülerInnen orientieren sich dagegen tendenziell vermehrt an dem zeitlichen Bedarf für schulisches Lernen. Dass sie den zeitlichen Aufwand für das Jobben nach dem für das schulische Lernen bemessen und gegebenenfalls die Jobintensi-

tät entsprechend zurückfahren, zeigt sich auch daran, dass sie mehr Zeit in die Vor- und Nachbereitung von Unterricht stecken als ihre MitschülerInnen. *Zweitens* stellt sich das Zusammenspiel von Planungsverhalten und Zeiteinteilung so dar, dass die kurzfristig Planenden zwar tendenziell den Umfang ihrer Erwerbstätigkeit im Verlauf der Schulzeit ausgeweitet haben, de facto aber wöchentlich weniger Arbeitsstunden leisten als die SchülerInnen, die auf der Grundlage von Wochen- oder gar Halbjahresplänen ihre Aktivitäten koordinieren. Während sich Jobzeit und Zeit für unterrichtsbegleitendes Lernen in der Praxis also als disponibel und somit als (be)planbar erweisen, wird die reine Unterrichtszeit als eine zeitlich planungsrelevante Konstante der Lebensführung behandelt.

Die Art der *Zeitnutzung* findet somit ihren Ausdruck einerseits darin, wie die Zeit pro Handlungsfeld bemessen wird, andererseits darin, wie die jeweiligen Zeitquanten aufeinander abgestimmt werden. Von diesen Fragen abgesehen ist die qualitative Zeit, also der Umstand, wie und womit sie verbracht wird, ihrerseits abhängig von der *individuellen Gewichtung und Bewertung der einzelnen Handlungsfelder*. Das heißt, wer dem schulischen Lernen Priorität vor anderen Aktivitäten einräumt, behandelt dieses auch auf der zeitlichen Ebene vorrangig. Wer hingegen meint, Lebensrelevantes eher außerhalb der Institution Schule zu erfahren und zu lernen, setzt eben auch dort seine zeitlichen Schwerpunkte. Übertragen auf das Planungsverhalten der erwerbstätigen SchülerInnen äußert sich diese Rangordnung wie folgt: Wie sich oben bereits für den Zusammenhang von Zeiteinteilung und Zeitmanagement abgezeichnet hat, stufen die *kurzfristig* agierenden SchülerInnen das schulische Lernen kaum wichtiger ein als andere Belange der alltäglichen Lebensführung, zumal sie in der Schule eher nichts Lebenspraktisches und –bedeutendes zu lernen erwarten. Hinzu kommt allerdings, dass sie dem Jobben ähnlich skeptisch und distanziert gegenüber zu stehen scheinen. Zumindest sehen nur wenige von ihnen in der Erwerbstätigkeit eine Abwechslung zum Schulalltag. Begleitet wird diese Sicht von der alltagspraktischen Wahrnehmung der beiden Handlungsfelder als getrennte Welten. Die SchülerInnen, die Jobben und schulisches Lernen gewissermaßen integriert betrachten, bedienen sich mehrheitlich eines *mittelfristigen* Planungsmodus. Sie bringen beiden Handlungsfeldern insofern gleichermaßen ihre Wertschätzung entgegen, als sie einerseits den Akzent auf die schulische Ausbildung legen, in der Gewissheit um deren Bedeutung für die eigene Lebensführung und das eigene Leben, als sie andererseits an dem Erwerbstätigsein das Andersartige, Abwechslungsbietende schätzen.

Aus der Kombination von Zeitnutzung, Zeitmanagement und Zeitkontingentierung ergibt sich das *Zeiterleben*. Danach unterschieden gibt es die Gruppe von SchülerInnen, die *Jobben und schulisches Lernen zeitlich gut zu vereinbaren* wissen. Günstig wirkt sich hier ein wochenweises Planen aus, da ein solcher Planungsstil eine Mischung aus Flexibilität und Vorplanung beinhaltet und im Ergebnis die größte Synchronisation beider Handlungsfelder erzielt. Im Endeffekt profitieren diese SchülerInnen am ehesten von den positiven Seiten des Nebeneinanders von Jobben und Lernen. Die negativen Begleiterscheinungen bekommen sie kaum zu spüren, wenngleich, nicht zuletzt aufgrund der höheren zeitlichen Belastung, das Gefühl chronischen Zeitmangels und Gestresstseins bleibt. Die andere, wesentlich kleinere Gruppe von SchülerInnen, die an die *Grenzen ihres Zeitbudgets* stoßen, nimmt verstärkt die negativen Effekte der Doppelbelastung wahr. Ein kurzfristiger Planungsmodus erleichtert dabei zwar grundsätzlich kaum die zeitliche Abstimmung der beiden Handlungsfelder – ebenso wenig

wie ein langfristiger – schafft allerdings dank situativer, zeitlicher Kollisions- und Überschneidungsvermeidung von Aktivitäten Freiräume für andere Aktivitäten und wirkt insofern stressmindernd. Der individuelle Umgang mit der quantitativen wie der qualitativen Zeit geht somit in dem Zeiterleben auf.

- Zeiterleben -

Das Zeiterleben ist Teil der gesamten alltagspraktischen zeitlichen Dynamik, welche ihrerseits durchzogen oder gar dominiert ist von *individuellen Maximen der Lebensführung*. Dass diese leitenden, übergeordneten Handlungsorientierungen in der Praxis die *alltägliche Zeit* mit der *biografischen Zeit* verbinden, offenbart sich angesichts des Zusammenwirkens von Art und Ausrichtung der Lebensführung in der Gegenwart und mit deren Perspektivität für die Zukunft. Nach der Zeitwahrnehmung und –erfahrung zu unterscheiden sind hier im Wesentlichen zwei Gruppen von Jugendlichen, mit jeweils zwei Untergruppen<sup>289</sup>.

1) Jugendliche, die ihre biografische Zeit als eine lineare betrachten, nehmen Zeit als *strukturiert* wahr (vgl. Guit / van Rooijen 1990). Das heißt, das gegenwärtige Handeln wird zu einem vergangenen und einem zukünftigen in Beziehung gesetzt. Dies gilt sowohl für diejenigen, die ihren Alltag mit Blick auf eine offene, also eine so, aber auch anders mögliche Zukunft gestalten; als auch für jene, die den eigenen Lebensentwurf klar vor Augen haben (Shell 2000, 36).

Wer sich in diesem Sinne ‚plangemäß‘ selbst verwirklichen will, handelt in der Gegenwart bezogen auf die Zukunft. Die Zeit wird als Prozess erfahren, die Zukunft als Fortsetzung der Gegenwart erlebt (vgl. Guit / van Rooijen 1990). Diese Jugendlichen bedienen sich einer Handlungsstrategie, nämlich die biografische wie auch die alltägliche Zeit zu planen<sup>290</sup>, mit der sie sich gegen Unwägbarkeiten wappnen und für neue Herausforderungen flexibel halten. „Sie haben beschlossen, sich von den Wandlungsprozessen in allen Feldern des Lebens nicht irritieren zu lassen und die Dinge im Griff zu behalten.“ (Shell 2000, 45) Eine solche ‚eigenstrukturierte‘ Zeitwahrnehmung (vgl. Guit / van Rooijen 1990) scheint kompatibel mit der Lebensmaxime derjenigen Oberstufen-SchülerInnen zu sein, die das Leben als Herausforderung begreifen und daran besonders die Abwechslung schätzen.

Wer hingegen Zeit als *fremdstrukturiert* erfährt, strebt tendenziell nach Stabilität und Sicherheit im Leben. Die Zukunft wird als von außen relativ vorherbestimmt wahrgenommen (vgl. ebd.) und manifestiert sich in einer wenig konturenreichen, wohl aber zielorientierten Art der Lebensführung. Damit verbunden sind realistische Berufsvorstellungen und die Absicht, die Jugendphase schnell hinter sich zu lassen (vgl. ebd.). Mit dieser Art des Zeiterlebens und –gestaltens lassen sich sowohl die SchülerInnen identifizieren, die in möglichst effizienter Weise ihre Vorhaben umsetzen, als auch jene, die ihre Energie gern konzentriert einer Sache widmen.

---

<sup>289</sup> Für die Differenzierung greife ich zum einen auf die von Cavalli u. a. 1988 entwickelten Zeitperspektiven (vgl. Guit / van Rooijen 1990, 42 ff.) zurück, zum anderen auf die in der Shell-Studie 2000 verwendeten Zeitdimensionen (vgl. ebd., 36) und verknüpfe diese wiederum mit den Ergebnissen der eigenen Datenerhebung.

<sup>290</sup> 57% der Jugendlichen planen längerfristig; 61% der Frauen und 54% der Männer (Shell 2000, 188 ff.).

2) Für die Gruppe von Jugendlichen, die im Hier und Jetzt leben, stellt sich Zeit eher *destrukturiert* dar. Da sie im Sinne einer immerwährenden Gegenwart ohne ein sonderlich ausgeprägtes Vergangenheits- bzw. Zukunftsbewusstsein handeln, verfügen sie kaum über Kriterien oder Fixpunkte für die zeitliche Strukturierung des Alltags (vgl. ebd.), schon gar nicht für die eigene Biografie. Die Zukunft erscheint ihnen als nicht vorhersehbar und ist somit für die Einen auch nicht als *planungsrelevant*, für die Anderen als nicht *planungsfähig*; diese Sichtweisen setzen bei beiden wohl aber eine gewisse Bereitschaft zu flexiblem Handeln voraus. Die Unterschiede ergeben sich aufgrund des jeweiligen Selbstbildes und Lebensentwurfes: Erstere verfügen über keine konkreten Zeitvorstellungen oder Handlungsstrategien zur Erreichung bestimmter Lebensziele und planen in der Konsequenz auch nicht. Weil sie darüber hinaus in der freien Entfaltung der Identität einen Wert an und für sich sehen<sup>291</sup>, wollen sie sich möglichst viele Optionen offen halten, und sich nicht etwa Entwicklungsmöglichkeiten dadurch ‚verbauen‘, dass sie sich auf bestimmte (Lebens-)Ziele festlegen (vgl. ebd.). Mit dieser Haltung nehmen sie eine eher *eigendestrukturierte* Zeitperspektive ein. Der Umgang mit der alltäglichen Zeit ist entsprechend kurzfristig ausgerichtet, mehr spaß-, denn leistungsorientiert (Shell 2000, 37). Diese Kombination aus situativem gegenwartsbezogenen und hedonistischem Handeln findet sich am ehesten bei den Oberstufen-SchülerInnen wider, die keine Lust auf ein spezifisches oder gar zielgerichtetes Engagement haben. Letztere hingegen, die die Zukunft für nicht *planungsfähig* erachten, haben nur diffuse Vorstellungen von der Zukunft. Da angesichts unübersichtlicher Verhältnisse in der Gegenwart und vager oder unkalkulierbarer Zukunftsaussichten jede Planung nur vorläufig sein kann, führen sie ein „Leben mit Revisionsvorbehalt“ (ebd., 36). Anstatt eine biografische Perspektive zu entwickeln, überlassen sie die Gestaltung ihrer Lebens- und Alltagszeit eher dem situativen Zufall oder dem biografischen Schicksal. Sie zeigen nur wenig Eigeninitiative und bringen kaum Interesse am Ausprobieren verschiedener Handlungsalternativen, geschweige denn differenter Lebensmodelle, auf. Vielmehr verlegen sie sich auf ein eher defensives Agieren und passives Reagieren (vgl. Guit / van Rooijen 1990). Ihre Zeitwahrnehmung lässt sich als *fremddestrukturiert* bezeichnen und beschreibt die Lebensrealität der SchülerInnen, die sich gerne treiben lassen und abwarten, was passiert.

---

<sup>291</sup> 21,5% der Jugendlichen gilt Authentizität im Sinne persönlicher Denk- und Handlungsfreiheit als Wert (Shell 2000, 99 ff.).

---

## 7. *Ausblick: Berufs- und biografieorientierendes Lernen*

„Ich denke, dass die Lehrenden kaum Ahnung davon haben, wie das Leben eines Kollegiaten überhaupt aussieht. Ich kenne viele Kollegiaten, die nebenher arbeiten müssen, um überhaupt das Oberstufen-Kolleg besuchen zu können. Außerdem noch wahnsinnigen Terror zu Hause haben oder in ihren Wohngemeinschaften Terror haben. Ich wünschte mir, es gäbe einmal dieses Experiment, dass wir für einen Monat die Rollen tauschen würden.“ (Michael, 13)

Ohne sich konkret auf das Experiment, wie Michael es vorschlägt, einlassen zu wollen, kommt die vorliegende Untersuchung seinem Anliegen doch in gewisser Weise nach. Und zwar insofern, als sie es sich zur Aufgabe gemacht hat, unter dem Thema ‚Jobben‘ und ‚Lernen‘ jugendliche Lebensrealität(en) mit den Augen der Akteure und Akteurinnen zu betrachten. In diesem Ansinnen hat die Studie schwerpunktmäßig dreierlei Ziele verfolgt:

1. Die Lebens- und Lernwelt der Oberstufen-SchülerInnen aus der *Akteursperspektive* beschreiben. Dabei war das Hauptaugenmerk darauf gerichtet, die Erwerbsaktivitäten der SchülerInnen in ihrer Vielschichtigkeit und ihrem Facettenreichtum abzubilden, dann die individuelle Bedeutung des schulischen Lernens und die damit einhergehenden Lernpraktiken zu erfassen, und zuletzt den Zusammenhang zum (freizeitorientierten) Konsumieren mit zu berücksichtigen.
2. Mit ‚unvoreingenommenen‘<sup>292</sup> Blick die *Verbindung zwischen den Handlungsfeldern* ‚Jobben‘ und ‚schulischem Lernen‘ zu ziehen. Leitende Fragen in diesem Zusammenhang waren zum Einen, wie die Oberstufen-SchülerInnen die je spezifischen, multiplen Anforderungen und Aktivitäten zeitlich in der Alltagspraxis aufeinander abstimmen, und zum Anderen, wie sie das Nebeneinander von Erwerbstätigkeit und schulischer Ausbildung erleben.
3. Aus den Erkenntnissen über das Jobben von Oberstufen-SchülerInnen *Schlussfolgerungen für das schulische Lernen* hinsichtlich der Bedeutung berufs- und biografieorientierenden Lernens zu entwickeln, zu formulieren.

- *Akteursperspektiven* -

Wie sieht sie nun also aus die Lebens- und Lernwelt aus der Sicht der befragten Oberstufen-SchülerInnen<sup>293</sup>? Angefangen beim *Jobben*, das zum festen, selbstverständlichen Bestandteil der Alltagspraxis von Oberstufen-SchülerInnen avanciert ist: Insgesamt sind drei Viertel der befragten SchülerInnen erwerbstätig, und das mit durchschnittlich fast dreizehn Stunden pro Woche. Angesichts dieser hohen Erwerbsquote und (zeitlichen) Erwerbsintensität, die deutlich über den bislang kursierenden Zahlen zur Erwerbstätigkeit von SchülerInnen (vgl. Einleitung) liegen, kann man nicht anders, als von einer großen – zumindest außerschulischen – Leistungsbereitschaft bei den Jugendlichen zu sprechen. Und hat das Jobben erstmal Eingang in den Alltag von SchülerInnen gefunden, ist es aus diesem kaum noch wegzudenken. So job-

---

<sup>292</sup> Das Verhältnis der beiden Handlungsfelder wurde als ein prinzipiell gleichwertiges und paralleliertes, nicht als ein hierarchisches, angenommen.

<sup>293</sup> Diese Zusammenfassung greift auf ausgewählte Ergebnisse zurück. Weitere Details enthalten jeweils die Zusammenfassungen der einzelnen empirischen Kapitel sowie die Konklusionen (Kap. 3.6, 4.5, 5.4, 6.5).

ben 42% von ihnen aktuell mehr als in den zurückliegenden Jahren, 41% unverändert viel und nur 17% weniger als zuvor.

Abgesehen davon, dass die SchülerInnen im Grunde inzwischen gewohnheitsmäßig viel Zeit und Energie ins Jobben investieren, arbeiten die meisten von ihnen (75%) mit einer großen Selbstverständlichkeit kontinuierlich und regelmäßig, das heißt *allgemein* auch bzw. ausschließlich zu Schulzeiten, *speziell* an Unterrichtstagen in den Nachmittags- und Abendstunden. Nur ein Viertel der SchülerInnen nimmt vorzugsweise Ferienjobs an. Diese Form der Zeiteinteilung und -nutzung spricht dafür, dass die SchülerInnen zwar im Tagesverlauf zwischen Schulzeit und Jobzeit unterscheiden, im Wochen- und Jahresverlauf wohl aber zwischen einer ‚Gesamtarbeitszeit‘, bestehend aus Schulzeit *und* Jobzeit, auf der einen und der ‚Frei-Zeit‘ auf der anderen Seite zu differenzieren wissen: Wochenenden und Ferienzeiten hält sich die Mehrheit zur freien Disposition für andere, für ‚eigentliche‘ Freizeit-Aktivitäten. Dass das Jobben nicht allein für SchülerInnen zum integralen Element ihrer Wirklichkeit, sondern auch zum wesentlichen Bestandteil gesellschaftlicher Normalität geworden ist, kann man nicht zuletzt an der großen *Bandbreite an Jobs*, die sie übernehmen, festmachen. Während die Jüngeren noch häufiger private Dienstleistungen anbieten wie Babysitting oder Nachhilfe, treten die Älteren mehr und mehr in die Öffentlichkeit, sei es als Kellner in der Gastronomie oder als Verkäuferin im Einzelhandel. Etwa zwei Drittel der SchülerInnen machen nur *einen* Job, weitere 30% haben jedoch sogar *zwei* Jobs.

Getragen wird die *Entscheidung für das Jobben* in erster Linie von *finanziellen* Motiven. Dabei erweist sich das konkrete Bestreben, das *individuelle Konsumpotenzial erweitern* zu wollen für 78% der erwerbstätigen SchülerInnen als annähernd gleichwertig mit dem eher ideellen Bedürfnis von 69% von ihnen, mittels der Jobeinkünfte die eigene *finanzielle Unabhängigkeit* herzustellen und zu bewahren. 36% aller jobbenden SchülerInnen arbeiten, um so ihren *Lebensunterhalt* zu finanzieren – mit zunehmendem Alter und elternunabhängige(re)n Wohnformen mehr. Nur 8% geben an, die Einnahmen aus dem Jobben zu benötigen, um sich der *Konsumpraxis im Freundeskreis* anpassen zu können. Entsprechend gewichtige Argumente sind gestiegene Ausgaben (für 28% der erwerbstätigen SchülerInnen) einerseits, weggefallene Einkünfte (für 16%) andererseits, für eine rückblickend im Verlauf der Schuljahre ausweitete Erwerbsintensität.

Gegenüber den finanziell orientierten Jobmotivationen werden die *inhaltlichen* Motive explizit zwar untergeordnet, sind in ihrer impliziten Wertigkeit dennoch nicht zu unterschätzen. Immerhin 28% der SchülerInnen geben an, im Zuge ihrer Erwerbstätigkeit *arbeitsweltliche Erfahrungen* sammeln zu wollen. Für 17% ist es die *Möglichkeit praktischer Betätigung*, die ihrer Meinung nach den Wert des Jobbens ausmacht. Und 10% meinen auf diesem Wege *Einstiegsmöglichkeiten in einen künftigen Beruf* ausloten zu können. Im Blick auf die vergangenen (Schul-)Jahre hat der *Spaß* am Jobben 18% der erwerbstätigen SchülerInnen dazu bewogen, in noch größerem Umfang als zuvor erwerbstätig zu sein.

Wenngleich kaum ein Zusammenhang zwischen der *realen, objektiven* materiellen Ausstattung und der *subjektiven* Einschätzung der persönlichen Finanzlage besteht, fungiert das Jobben doch als *Steuerungselement der individuellen Ausgabenpolitik* und wird zugleich zum *Indikator finanzieller Zufriedenheit*: Wer tendenziell mit seiner wirtschaftlichen Situation zufrieden ist, gibt mehr für Freizeit- und Lifestyle-Konsum aus und kann zudem noch Geld für

künftige Investitionsvorhaben zurücklegen. Wer dagegen angesichts der eigenen ökonomischen Lage eher unzufrieden ist, kann sich das Sparen kaum leisten, zumal er zuallererst die Lebenshaltungskosten zu decken hat und daher auch Abstriche bei den Ausgaben für Freizeitaktivitäten und Lifestyle-Güter machen muss. Das Erleben des Jobbens ist somit wesentlich davon geprägt, wie es motiviert ist: Dient die Erwerbstätigkeit in erster Linie der Finanzierung des Lebensunterhalts, lässt die Ernsthaftigkeit des Ganzen den Spaß an der Beschäftigung eher in den Hintergrund treten. Dient sie aber vorrangig dem erweiterten Lifestyle-Konsum, steht auch mehr der Erlebnischarakter des Jobbens im Vordergrund.

Doch wie wirkt sich die (fast) fraglose Selbstverständlichkeit, mit der die befragten Oberstufen-SchülerInnen jobben, nun auf das *schulische Lernen* aus? Lässt die alltagspraktische Bedeutsamkeit des Erwerbstätigseins das schulische Lernen zur Nebensache werden? Bleiben daneben noch Zeit und Ressourcen frei für die schulische Ausbildung? Wählt man auch hier wieder die Akteursperspektive, erweisen sich schon die gestellten Fragen als ‚falsch‘, weil nicht passend. Unzutreffend scheinen sie vor allem in dem Sinne zu sein, dass sie eine *Konkurrenz* der beiden Handlungsfelder suggerieren. Dieses Gegeneinander ‚sehen‘ die SchülerInnen schon allein deshalb nicht, weil sie mehrheitlich zwischen ‚Jobben‘ und ‚Lernen‘ trennen. Das heißt, so wie sie das Jobben für sich betrachten, bewerten sich auch das schulische Lernen relativ unabhängig von Erwerbs- und anderen Aktivitäten.

Demzufolge ist für sie und ihre unterrichtsbezogene Leistungs- und Lernbereitschaft das Maß erlebter und erfahrener *Sinnhaftigkeit im schulischen Lernen* von zentraler Bedeutung. Können die SchülerInnen die Frage nach dem ‚*Warum*‘ der *schulischen Ausbildung* für sich positiv beantworten, schaffen sie sich damit eigenständig ihre Motivationsgrundlage für schulisches Engagement, also letztlich die Basis für das ‚*Wie*‘ des *schulischen Lernens*. Ist es beim Jobben in erster Linie das Geld, was zusätzliche Konsummöglichkeiten und mehr ökonomische Freiheit verspricht, schöpft sich der Antrieb schulischen Lernens zum Einen aus der daran gekoppelten Qualifizierungsperspektive, zum Anderen aus der ‚*Transitionsorientierung*‘ (vgl. Reinders 2005). Seien es Studienambitionen oder schlicht die Absicht, die schulische Ausbildung möglichst schnell zu beenden, beides ist gleichermaßen zukunftsorientiert und wirkt somit motivierend in der Gegenwart schulischer Praxis. Das Abitur als angestrebtes Qualifikationszertifikat trägt dagegen nicht sehr weit. Dieses formale und instrumentelle Ausbildungsinteresse ist eher Ausdruck davon, in der Phase des jugendlichen Moratoriums verbleiben zu wollen (vgl. ebd.).

Diese ‚eigenproduzierte‘ biografische Sinnhaftigkeit schulischen Lernens wird in dem *alltagspraktischen Stellenwert*, den die SchülerInnen der schulischen Ausbildung beimessen, reflektiert. Allerdings zeigt sich hier eine Diskrepanz zwischen der kognitiven Vorrangigkeit schulischen Lernens und deren praktizierter Nachrangigkeit, zwischen ‚*Bildungswertschätzung und Lerninvestitionen*‘ (Reinders 2005, 551). Was auf der Ebene der *Handlungsorientierungen* quasi ‚common sense‘ ist, muss auf der Ebene der *Handlungsmuster* längst nicht gemeinsame Praxis sein. Die SchülerInnen, für die das schulische Lernen *Priorität* genießt, sehen in den Unterrichtshalten für sich eher einen lebensqualifizierenden Gehalt, identifizieren sich stärker mit Schule und handeln häufiger in Entsprechung schulischer Regeln. Die SchülerInnen hingegen, die schulische Aufgaben bisweilen anderen Aktivitäten *nachordnen*,

hegen verstärkt Zweifel an der gegenwärtigen Alltagstauglichkeit und zukünftigen Verwertbarkeit schulischen Wissens, distanzieren sich mehr von der Institution Schule und schwänzen häufiger den Unterricht.

*Mediatoren* für die motivationalen und evaluativen Bezüge zum schulischen Lernen sind die jeweils präferierten *Maximen der Lebensführung*. Demnach wird die zeitliche und inhaltliche Intensität des schulischen Engagements durch aktive Formen der Lebensführung begünstigt, durch passive beeinträchtigt. Wer sich als ziel- und leistungsorientiert, als offen und flexibel oder als konzentriert und projektbezogen handelnd, beschreibt, bedient sich vorzugsweise eines *Lernhabitus*, der auf Kontinuität und Beflissenheit in der Lernpraxis baut. Wer sich selbst als abwartend und beobachtend oder als träge und lustlos einordnet, neigt mehr zu einem Lernhabitus, der von sporadischen, taktischen, selektiven Lernpraktiken durchzogen ist. In Abhängigkeit vom individuellen Habitus, der letztendlich mal mehr, mal weniger zwischen ‚Lernen‘ und ‚Pauken‘ changiert, lässt sich die eine wie die andere Lernpraxis konkret an dem *Zeitaufwand für unterrichtsbegleitendes Lernen* ablesen: *Kontinuierliches* Engagement benötigt folglich mehr Stunden, nämlich bis zu zehn Stunden wöchentlich, für die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsinhalten, *sporadisches* dagegen kommt mit wesentlich *weniger* Stunden pro Woche (MW = 5,3 Std.) aus (vgl. Haag / Mischo 2002, 112 ff.; Hofer u. a. 2005, 335).

- *Verbindung zwischen den Handlungsfeldern* -

Die Dualität von Jobben hier und Lernen dort ist zum zentralen Kennzeichen jugendlicher Lebens- und Lernrealität geworden. Obschon die beiden Handlungsfelder auf der *kognitiven* Ebene getrennt betrachtet werden, werden die handlungsfeldspezifischen Anforderungen *alltagspraktisch* in Beziehung zu einander gesetzt. Die Doppelorientierung auf Erwerbstätigkeit *und* schulische Ausbildung verlangt eine *Mehrdimensionalität der Lebensführung*. Das Nebeneinander von Jobben und Lernen gerät für die erwerbstätigen SchülerInnen zum alltäglichen Spagat zwischen kognitiven Handlungsorientierungen und praktizierten Handlungsmustern, zwischen prinzipieller Vorrangigkeit und situativer Nachrangigkeit schulischer Belange, zwischen kontinuierlichem und sporadischem schulischen Engagement.

Diesem alltäglichen Balanceakt folgend, der eigenen ‚Orientierung‘ dienend, setzen die jobbenden SchülerInnen zu zwei Drittel klar die Handlungspriorität bei den Anforderungen der schulischen Ausbildung an. Zugleich zweifeln sie weniger an der Sinnhaftigkeit schulischer Wissensaneignung und identifizieren sich stärker mit der Schule als Lern- und Lebensort. In der Lernpraxis achten sie folglich mehr auf eine kontinuierliche Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsinhalten, legen größeren Wert auf eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, engagieren sich weniger selektiv und sporadisch. Aus Gründen der Zeitökonomie lernen sie jedoch häufiger zweck- und anlassorientiert. Allgemein, nicht aber schulspezifisch, investieren sie auch *konkret* mehr Zeit in unterrichtsbegleitendes Lernen als ihre nicht-erwerbstätigen MitschülerInnen.

Das Erleben der beiden Handlungsfelder in ihrer Parallelität und Kontrastivität mag individuell den Blick auf deren je spezifische Qualitäten schärfen und entsprechend die persönliche Einsatz- und Leistungsbereitschaft positiv verändern. Korrespondierend mit der Erwartung an sich *selbst* erhöht sich im Zuge dieser dualen Lebensführung aber auch der *soziale* Druck,

Jobben und Lernen relativ ‚reibungsfrei‘ zu verbinden. Dem begegnen die jobbenden SchülerInnen in der Form, dass sie sich nicht nur insgesamt aktiver, motivierter und leistungsbereiter präsentieren (s. o.), sondern zugleich mehrheitlich die Ängste von PädagInnen bezüglich ihres Leistungsvermögens und ihrer Lernbereitschaft (vgl. Einleitung) als unbegründet zurückweisen: Grundsätzlich können 60% der JobberInnen Erwerbstätigkeit und schulische Ausbildung gut miteinander in Einklang bringen. Mehr als die Hälfte von ihnen sieht darüber hinaus im Jobben eine Abwechslung zum Schulalltag und ein weiteres Viertel zieht daraus zusätzliche Kenntnisse für den Unterricht.

Während die positive Wahrnehmung des Nebeneinanders von Jobben und Lernen somit recht verbreitet ist unter den erwerbstätigen SchülerInnen, erfährt eine relative *Minderheit* unter ihnen die negativen Effekte der Doppelbelastung: 36% fehlt die Zeit für andere Aktivitäten, 28% fühlen sich gestresst, 24% erleben eine Entfremdung von Unterrichtsinhalten, 21% erzielen schlechtere Schulleistungen und 17% haben Konzentrationsschwierigkeiten. Diese (auch von PädagogInnen) beobachteten und unerwünschten Begleiterscheinungen des Jobbens verstärken sich allerdings untereinander und potenzieren sich so zu einem ‚öffentlichen‘ Erscheinungsbild gestresster, übermüdeten, leistungsschwacher, unmotivierter, lustloser SchülerInnen, die aufgrund ihrer Erwerbsaktivitäten Schule zur Nebensache werden lassen.

Auf die *Mehrheit* der erwerbstätigen SchülerInnen trifft dies jedoch *keinesfalls* zu. Somit führt eine *praktisch integrierte* Performanz von Jobben und Lernen – bei gleichzeitig *kognitiv segregierter* Betrachtung der Handlungsfelder – *nicht automatisch* zu schlechteren Schulleistungen<sup>294</sup>. Denn dieses negative Eigen- und Fremd-Erleben – ein Drittel klagt über mangelndes Verständnis seitens der LehrerInnen für das Erwerbstätigsein von SchülerInnen – ist weniger allein auf das Erwerbstätigsein zurückzuführen, sondern eben vielmehr einer Mischung aus Jobmotivationen, evaluativen und motivationalen Bezügen des schulischen Lernens und persönlichen Maximen der Lebensführung geschuldet.

Wie bedeutsam dieser Mix an Handlungsorientierungen auch mit Blick auf das *Zeitmanagement* der erwerbstätigen SchülerInnen ist, manifestiert sich auf der Handlungsebene in den individuellen Planungsmodi. So stellt sich die in der Alltagspraxis geforderte und erforderliche zeitliche Synthese und Synchronisation der Teilzeit-Aktivitäten letztlich als eine Frage der *Zeitnutzung* und des *Zeiterlebens* dar: Die SchülerInnen, die sich alltäglich prioritär am zeitlichen Mehrbedarf für schulisches Lernen orientieren, bevorzugen eher einen *mittel- bis langfristigen* Planungsmodus. Sie planen also die Woche oder gar das Schulhalbjahr im Voraus. Dabei sichert unter dem Aspekt der zeitlichen Vereinbarkeit von Jobben und Lernen vor allem das *wochenweise* Planen die besten Synchronisationsleistungen. Quasi als ‚Kompromiss‘ zwischen terminlicher Fixierung und zeitlicher Flexibilität ermöglicht dieser Planungsstil den SchülerInnen am ehesten, von den positiven Seiten der dualen Lebensform zu profitieren, am wenigsten unter deren negativen Auswirkungen zu leiden. Der *Konflikt um Zeit und Ressourcen* zwischen beiden Handlungsfeldern bleibt in Gestalt eines Gefühls chronischer Zeitknappheit für andere Freizeitaktivitäten und Stress jedoch *erhalten* (Hofer 2004, 85 ff.).

---

<sup>294</sup> Zu einem gegenteiligen Ergebnis kommt Reinders in seiner Untersuchung zu Handlungsorientierungen und Schulleistungen (s. ders. 2005, 563 ff.).

Dagegen agieren die erwerbstätigen SchülerInnen, die schulische Belange tendenziell nachordnen und beim Jobben mehr auf Konsumbefriedigung und Spaß setzen, auf Grundlage eines *kurzfristigen* Planungsstils: angesiedelt zwischen tageweise planend und situativ handelnd. Diese Form des Zeitmanagements vermag die SchülerInnen zwar nicht grundsätzlich vor den negativen Effekten der Doppelbelastung zu schützen, wohl aber vor Zeitmangel und Stress zu bewahren. Obgleich sie in ihrem flexiblen Umgang mit Zeit keineswegs zeitliche Kollisionen und Überschneidungen zwischen den Jobben und Lernen vermeiden, können sie doch immer noch spontan und kontextabhängig zeitliche (Frei-)Räume für sich und ihre Interessen erschließen.

In der *Bilanz* lassen sich die erwerbstätigen SchülerInnen gemäß ihrer Selbsteinschätzung als gleichermaßen gegenwarts- wie zukunftsorientiert beschreiben, sowohl als konsum- und freizeitorientiert, als auch schulisch, beruflich und biografisch auf Qualifikation bedacht. Sie verbinden das Leben im Hier und Jetzt, das sich über Bedürfnisbefriedigung und Wohlbefinden in der Freizeit definiert, mit zukunftsbezogenen Investitionen, die auf Leistung und Engagement im ‚Arbeitskontext‘ Schule und Job gründen.

#### - Schlussfolgerungen für das schulische Lernen -

Worin bestehen für SchülerInnen nun die berufsvorbereitenden und biografieorientierenden Elemente des Jobbens? Das Jobben als Handlungsfeld und somit als Interaktionskontext stellt in mehrfacher Hinsicht ein selbst gewähltes und organisiertes außerschulisches Lernfeld dar: Hier haben die SchülerInnen die Möglichkeit, Handlungsressourcen, -kompetenzen und -orientierungen zu erwerben, die sie für die Alltagspraxis ebenso wie für die Zukunftsgestaltung qualifizieren.

Für die *Gegenwart* zählt neben einem überwiegend gelingenden Zeitmanagement und einer funktionierenden Alltagsorganisation auch der Beitrag zu ihrer Identitätsentwicklung, den sie in der Erwerbsarbeit erfahren (vgl. Kap. 3.1), dazu. Selbsttätig nach dem Prinzip von Leistung und Gegenleistung sein eigenes Geld zu erarbeiten und seine materielle Unabhängigkeit zu sichern, bedient dabei die eine Seite des Erwachsenwerdens. Die andere findet sich im Konsumieren als logischem Pendant des Jobbens: Denn es sind vor allem die Jobeinkünfte, die den SchülerInnen Kapital für ihre soziale und kulturelle Integration (vgl. Zinnecker 2004, 516 f.) an/in die Hand geben, um eigenständig Konsumententscheidungen treffen zu können, einen individuellen, identitätsstiftenden Lebensstils auszuformen und aber auch schlicht gesellschaftlich teilzuhaben.

Mit Blick auf die *Zukunft* kann man sagen, dass die erwerbstätigen SchülerInnen sich im Job einerseits zumindest ein Basiswissen ‚Erwerbsarbeit und Arbeitsmarkt‘ aneignen, andererseits berufliche und biografische Orientierungsmöglichkeiten gewinnen können – sei es auch zu meist vielleicht eher unbewusst und indirekt, da sie mit Fragen konfrontiert werden wie ‚Was kann ich, was will ich, was ist möglich und nötig?‘

Dies ist auch der Punkt, an dem Schule ansetzen und die Erwerbserfahrungen von SchülerInnen für ein verändertes, sinnhaftes, perspektivisches schulisches Lernen (Hofer 2004, 88 ff.; s. Kap. 3) nutzen, nutzbar machen kann. Das Thema der Berufs- und Biografieorientierung kann somit zu einem Junctim werden, das die bestehende Lücke zwischen der schulischen Praxis und dem Alltag der SchülerInnen mit Jobaktivitäten und anderen Bedürfnissen, Interessen po-

tenziell zu schließen vermag. Da die inhaltlichen Qualifizierungsmomente des Jobbens – und damit auch die Ansatzpunkte für schulisches Lernen – für die SchülerInnen reflexiv nur schwer greifbar und im Rahmen einer schriftlichen Befragung nur schwer abfragbar sind, scheint es angezeigt, zu diesem Zwecke die Forschung zur Erwerbstätigkeit von SchülerInnen vor allem mittels explorativer Interviews zu vertiefen.

*- Gesellschaftliche Notwendigkeiten für ein berufs- und biografieorientierendes Lernen -*

Infolge hoher struktureller Arbeitslosigkeit und eines chronischen Mangels an Ausbildungsplätzen stehen dem Arbeits- wie dem Ausbildungsmarkt mehr potenzielle Arbeitskräfte zur Verfügung, als letztendlich benötigt werden. Diese Entwicklung hat zu einer allgemeinen Anhebung des geforderten, aber auch des angebotenen Qualifikationsniveaus bei der Auswahl für Ausbildungs- und Arbeitsplätze geführt. Die deutliche Zunahme höherwertiger Abschlüsse bei SchulabgängerInnen geht allerdings mit deren gleichzeitiger Entwertung einher. Die Kluft zwischen BildungsgewinnerInnen und –verliererInnen wird tiefer: Wer die Schule ohne Abschluss und Aussicht auf einen Ausbildungs- geschweige denn einen Arbeitsplatz verlässt, wird folglich tendenziell eher von sozialer Desintegration betroffen und von der Erfahrung gesellschaftlicher Nützlichkeit ausgeschlossen sein. Und selbst die ‚zertifizierten‘ SchülerInnen sind für die Anforderungen moderner Arbeitsplätze (Einsatz neuer Technologien, neue Formen der Arbeitsorganisation) oftmals unzureichend qualifiziert.

Arbeitsweltliche, berufliche Qualifikationsanforderungen wandeln sich derart rasant, dass ein ‚heute-gezielt-für-morgen-Lernen‘ kaum noch möglich ist. Damit verlieren sich verlässlich planbare Wege in einen zukünftigen Beruf mehr und mehr. Inzwischen gilt es, weniger ‚Schwellen‘ (von der Schule in die Ausbildung, von der Ausbildung in den Beruf) zu überschreiten, als vielmehr sich auf „Dschungelpfaden“ (vgl. Mack 2000) zum ‚Ziel‘ durchzukämpfen. Doch wie sieht dieses Ziel aus? Berufe verlieren zusehends ihre klar definierten Konturen, lösen sich auf zugunsten von Qualifikationstableaus. Das Berufsprinzip schwindet (vgl. Golisch 2002). Auf dem Weg zu *dem* Beruf wandelt sich dieser nicht nur womöglich selbst, sondern auch die ursprüngliche Berufswahl mag aus den Augen geraten, kann sich angesichts von Alternativen am Rande der ‚Strecke‘ verändern, als überholt entpuppen.

Ist man erstmal angekommen in einem Beruf oder auch ‚nur‘ in einem Arbeitsverhältnis, ist das in der Regel nicht mehr gleichbedeutend mit einem Status des sicher und unumstößlich ‚Arrivierten‘. Wahrscheinlicher als eine berufliche Kontinuität sind heute Brüche im Erwerbsleben und ein sozialer Status, der „im Open end eines fortwährenden Übergangs verharrt“ (Tully / Wahler 1995, 109). So selten einheitliche, verallgemeinerbare, stringente Berufsbiografien werden, so rar wird die einmalige, für ein ganzes (Berufs-)Leben qualifizierende Ausbildung. Stattdessen wird lebenslanges Lernen zum Programm erhoben.

„Die Lebenslage Jugend erscheint entgrenzt und diffus geworden, ihr ursprünglicher Sinn (Vorbereitung auf das Erwachsenenleben) gleichsam implodiert und zu einer konsequenten Gegenwartsorientierung auf Seiten der Jugendlichen zusammengeschrumpft, und auf dieser Bühne bewegen sich jugendliche Akteure, die im Nebel der Erwartungen ihr eigenes Leben gestalten bzw. bewältigen und über vielfältige eigene Ressourcen verfügen.“ (Lüders / Mack 2001, 127) Strukturelle Zwänge wie Qualifikationsinflation und Arbeitslosigkeit auf der ei-

nen, Pluralität eigener Handlungsoptionen und –spielräume, aber auch Gestaltungsverantwortlichkeiten und –risiken auf der anderen Seite, verlangen ein kompetentes und versiertes Alltags- bzw. Biografiemanagement: „Diese widersprüchliche Situation erfordert eine weit über die Berufentscheidung hinausgehende umfassende Planung und Gestaltung des eigenen Lebenswegs und macht sie zugleich zu einem risikoreichen Balanceakt zwischen Altem und Neuem, zwischen Freiheiten und Zwängen, zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen.“ (Lemmermöhle 2000, 123) Entsprechend steigen mit der Krise des Arbeitsmarktes die Erwartungen an schulische Qualifizierungsmaßnahmen und Bildungsangebote (vgl. Kap. 4.1).

Für einen befriedigenden Berufsverlauf und eine erfolgreiche Lebensführung scheint das Wissen, was Schule ihren SchülerInnen vermittelt, jedoch immer weniger geeignet zu sein. Schule hält kaum Schritt mit gesellschaftlichen und arbeitsweltlichen Entwicklungen, passt ihre Lerninhalte und Didaktiken nur bedingt und langsam veränderten Umweltbedingungen, Anforderungen und Erwartungen an und verliert daher nicht nur mehr und mehr ihre gesellschaftliche Legitimation, sondern verspielt zudem die Motivation ihrer SchülerInnen. Die „mangelnde Passung zwischen Schule und Leben“ (Edelstein 2000, 374) lässt viele SchülerInnen ihre schulische Ausbildung als sinnlos, lebensfremd, praxisfern und langweilig erleben (vgl. Böker/ Eilinghoff 1998). Es geht um *mehr* als die bloße Vermittlung von Wissen und die Zertifizierung des Produkts von Ausbildungsanstrengungen. Schule wird auch und gerade an der subjektiven Zufriedenheit und erlebten Sinnhaftigkeit im Lernprozess gemessen, an dem Beitrag, den sie zu einer Klarheit und Sicherheit mit Blick auf die je individuelle Berufs- und Lebensplanung geleistet hat – kurz, an ihrer bildenden Qualität. „Bildungszeit [darf] kein bloßer Wartesaal für die Zukunft sein, sondern muss als Lebenszeit mit eigener Bedeutung und eigenen Erfahrungen gesehen werden.“ (Lemmermöhle 2000, 127)

Angesichts dieser Diagnose muss man fragen, wie Schule auf die Ansprüche, Erwartungen, Bedürfnisse, Interessen und Lebensbedingungen von Jugendlichen antworten kann. Ausgangspunkt ist dabei die Annahmen, dass SchülerInnen aller Schulformen nach Ende der Schulzeit relativ deutlich als Ziel die zukünftige Berufstätigkeit vor Augen haben (vgl. Raab 1998)<sup>295</sup>. Doch neben dem ‚richtigen‘ Abschluss fehlen ihnen allerdings oftmals die entsprechenden arbeitsweltbezogenen Handlungskompetenzen, um den Berufseinstieg erfolgreich anzugehen und zu meistern. Die Unsicherheit fängt schon bei der Frage der *Berufswahl* an, da häufig ein geeignetes vorberufliches Orientierungswissen fehlt. Unterstützung in grundlegenden Fragen wie ‚Was will und kann ich überhaupt machen?! Wo sind meine Stärken, wo meine Schwächen?‘ suchen sie sich dann in erster Linie bei Eltern und FreundInnen. LehrerInnen dagegen werden kaum als KennerInnen der Arbeitswelt wahrgenommen und fallen somit für Austausch und Beratung hinsichtlich Berufsorientierung und –vorbereitung aus (vgl. Raab 1998).

---

<sup>295</sup> Obwohl die Erwerbstätigkeit nach wie vor von grundlegender Bedeutung für die Identitätsentwicklung und Lebensplanung von Jugendlichen ist, weil in ihr nachprüfbar und nachvollziehbare Maßstäbe für den Grad erreichter Selbständigkeit liegen, kann die Erwerbsarbeit im Allgemeinen, der Beruf im Besonderen, nicht mehr alleinig sinngebend und erfüllend sein (s. Kap. 3.1).

Hier ist eine Bedarfslücke, die Jugendliche, so meine These, über die Erfahrungen in ihrem selbst organisierten Lernfeld ‚Jobben‘ zu schließen suchen (s. u.). Hier wäre aber auch *ein Ansatzpunkt für die Schule*, auf die Herausforderungen jugendlicher Lebensrealität zu reagieren und der schulischen Praxis in der Wahrnehmung der SchülerInnen wieder mehr Lebensnähe und Alltagsrelevanz, vor allem aber *Sinn* zu verleihen (s. Kap. 4.2). Wollte sich Schule hierauf einlassen, müsste sie sich gegenüber der Lebenswelt speziell mit dem Anliegen öffnen, außerschulische Erfahrungsräume zu erschließen, Arbeitswelteinblicke zu verschaffen und Arbeitserfahrungen zu ermöglichen. Dies würde in der Konsequenz bedeuten, SchülerInnen zu AkteurInnen des Lernprozesses zu machen und ihnen im Schul-/Unterrichtsalltag Bedingungen zu bieten, die es gestatten, sich selbst zu erproben, die eigenen Interessen, Wünsche, Ziele zu formulieren und die persönlichen Fähigkeiten zu entwickeln. SchülerInnen in diesem ‚(Selbst-)Bildungsprozess‘ zu unterstützen (vgl. Kap. 4.1), heißt auch, sie stärker individuell zu fördern und somit besser für einen Start ins Berufsleben zu qualifizieren.

- *Berufsorientierung als Biografieorientierung* -

Doch was bedeutet ‚Berufsorientierung‘ im Kontext schulischen Lernens? Die Antwort gemäß dem schulischen (Aus-)Bildungsauftrag lautet zunächst einmal, die SchülerInnen grundsätzlich zur Aufnahme von Erwerbsarbeit zu *befähigen*. Gemeint ist damit, ihnen zentrale Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen zu vermitteln, sie aber auch in Fremdsprachen zu unterrichten und im Umgang mit Informationstechnologien zu schulen. Abgesehen von dieser basalen qualifikatorischen Berufsvorbereitung, wird heute von einer schulischen Ausbildung zu/der Beschäftigungsfähigkeit noch wesentlich mehr erwartet<sup>296</sup>. Der Anforderungskatalog, mit dem SchülerInnen konfrontiert werden, ist lang und wächst anscheinend stetig: Angefangen bei der Vermittlung Primärtugenden wie Zuverlässigkeit, Vertrauenswürdigkeit, Ausdauer, Regel- und Normbewusstsein, wird eine Erziehung zu Selbständigkeit, Flexibilität, Durchsetzungsvermögen, Kreativität, im Grunde einstmals originäre Unternehmereigenschaften<sup>297</sup> propagiert und eine Schulung sozialer Kompetenzen – Offenheit, Neugier, Eigeninitiative, Selbstverantwortung, Teamfähigkeit, Kommunikationsstärke – vorausgesetzt.

Angesichts des rasanten Wandels inhaltlicher Qualifikationsanforderungen, der somit nicht mehr prognostizierbaren, geschweige zu garantierenden Verwertbarkeit des heute Gelernten auf dem Arbeitsmarkt von morgen, besteht eine zentrale Aufgabe von Schule darin, die Lernbereitschaft ihrer SchülerInnen zu stärken und deren Lernfähigkeit zu entwickeln. Damit diese in der Lage sind, selbständig themenbezogen Sachverhalte zu erschließen, Informationen zu

---

<sup>296</sup> An Defiziten im Basiswissen scheitern jedoch, in Abhängigkeit der Schulform, schon etliche SchülerInnen, so die Einschätzung von Seiten der Wirtschaft. Schwächen bei heutigen SchülerInnen sehen UnternehmerInnen zudem in einer Laissez-faire-Einstellung zur Arbeit, beim selbständigen Lernen, in puncto Verantwortungsbewusstsein und Belastbarkeit, sowie mit Blick auf logisches Denken und planvolles Arbeiten. Teamfähigkeit, kooperatives Verhalten sind zwar vorhanden, aber ausbaufähig, ebenso wie Leistungsbereitschaft, Fleiß, Zuverlässigkeit, Kommunikations- und Konzentrationsfähigkeit, Eigeninitiative (vgl. Kramer 1998).

<sup>297</sup> Diese geforderten Eigenschaften spiegeln sich im Konzept des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß / Pongratz 1999, nach Diensberg 2000) wider, der, so die Prognose, für den „Aufbau, Erhalt und Ausbau der eigenen Marktfähigkeit, die aktive Vermarktung der eigenen Arbeitskraft“ (Diensberg 2000, 104) Sorge und Risiko trägt.

beschaffen, Fragen zu erarbeiten, Zusammenhänge zu erforschen und Urteilsmaßstäbe auszubilden.

Neben dieser grundlegenden Berufsbefähigung wird berufliche Orientierung als reflektorisches Vermögen, eine erste Berufswahl unter Berücksichtigung der eigenen Wünsche, längerfristigen Perspektiven, Entwicklungen und Möglichkeiten am Arbeitsmarkt zu treffen, verstanden. In diesem Berufsfindungs-Prozess spielt die Schule eine wesentliche Rolle, denn „die Imagination, was man sein möchte, was einem im Leben offen steht oder verschlossen bleibt, wird wesentlich durch die Bildungs- und Erfolgserfahrungen der Schule gespeist“ (Fend 1997, 200).

Allerdings erweist sich eine noch so umfassende berufsvorbereitende und berufsorientierende Qualifizierung als unzureichend, wenn sie nicht zugleich auch die Gestaltung der individuellen biografischen Perspektive in den Blick nimmt. Eine (Aus-)Bildung, die eben mehr zu *Bildung* anregen, als *Ausbildung* sein will (vgl. Kap. 4.1), setzt sich zum Ziel, SchülerInnen zu befähigen, das eigene (Berufs-)Leben auch in unsicheren, unüberschaubaren Zeiten zu meistern. Um produktiv und kreativ mit den Ambivalenzen des Alltags und der Zukunft umgehen und individuelle Lösungen finden zu können, müssen sie in der Lage sein, eigene Interessen, Fähigkeiten, Ansprüche zu klären und somit den Ausgangspunkt des eigenen Handelns zu bestimmen. Ausgestattet mit derlei Selbstkenntnis und Selbstreflexivität, zudem mit genügend Selbstbewusstsein, können sie sich auf den biografischen Weg in die Kontingenz des ‚so-aber-auch-anders-Möglichen‘ begeben. Denn für die Entscheidung zwischen Optionen und Risiken sind handlungsorientierende Such- und Findestrategien von Nöten, die in der Komplexität des Alltags eine persönlich sinngebende und erfüllende Lebensführung gewähren.

Bildung im Sinne von ‚Selbst-Bildung‘ ist allerdings nicht curricular zu ‚didaktisieren‘ (Marotzki 1996, 29) und selbst in Form von schulischen ‚Angebotsstrukturen‘ nicht ohne weiteres zu konkretisieren. Möglich ist allenfalls, Kontextbedingungen für die schulische Praxis zu benennen, die Bildung prinzipiell ermöglichen: Angefangen bei einer individuellen und partizipativen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, über subjektorientierte, ganzheitliche Lerninhalte und –situationen, bis hin zu einem gemeinschaftlichen, solidarischen Lernen (vgl. Huber 2000). Weil schulische Bildungsangebote in diesem Sinne aber unter den gegebenen Bedingungen nicht nur erschwert zu machen sind, sondern auch dann schwer greifbar bleiben, beziehen sich die folgenden Praxisbeispiele vor allem auf das berufsorientierende und –*qualifizierende* Element schulischen Lernens.

#### *- Berufs- und biografieorientierendes Lernen in der Praxis -*

Wie kann also eine berufs- und biografieorientierende (Aus-)Bildung in der schulischen Praxis aussehen? Die Ansatzpunkte reichen von überregionalen Modellprojekten über innerschulische Unterrichtsformen und –inhalte bis hin zu Kooperationen mit außerschulischen Partnern. Unabhängig von der konkreten Ausformung der einzelnen Maßnahmen ist der Motor stets eine ganzheitliche(re) Betrachtungsweise von (Aus-)Bildungs- und Entwicklungsprozessen bei SchülerInnen.

Besondere Möglichkeiten und Freiräume, im Interesse der SchülerInnen verstärkt berufsorientierend und lebensvorbereitend zu wirken, bieten sich Schulen im Rahmen des *Modellprojek-*

tes „Selbständige Schule“<sup>298</sup>. Die weit reichende Autonomie, die der „Selbständigen Schule“ auf den Ebenen der Bildung von Lerngruppen, der zeitlichen und örtlichen Organisation des Unterrichts, der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts, der Formulierung eines Schulprogramms sowie der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen (vgl. van den Hövel / Packwitz 2002) gewährt wird, eröffnet vielerlei Perspektiven, die Thematik der Berufs- und Biografieorientierung im Schulalltag zu verankern. Zugleich schafft sie konkret erweiterte Handlungs- und Gestaltungsspielräume, in denen neue pädagogische Konzepte, die auf eine positive Veränderung von Lernsituationen und den Ausbau von Lernkompetenzen der SchülerInnen ausgerichtet sind, kontinuierlich erprobt und systematisch entwickelt werden können.

Dass Berufs- und Biografieorientierung jedoch ebenso *inerschulisch* im Rahmen traditioneller Stundentafeln möglich ist, zeigt das Beispiel der Gesamtschule Hagen-Eilpe: „Trotz der starren rechtlichen Regelungen und der dezidierten curricularen Vorgaben für die Jahrgangsstufe 12/13“ (Klein 2001: 56) wird hier in der Oberstufe ein zweistündiger Zusatzpflichtkurs mit dem Thema ‚Berufsorientierung und Lebensplanung‘ angeboten (vgl. dazu auch Huber 1997). Gegenstand dieses Kurses sind Berufswahlprozesse, gesellschaftliche Aspekte von Arbeit und Beruf, Arbeitsrecht, Zukunftsszenarien der Arbeits- und Berufswelt sowie die Projektarbeit ‚Lebensplanung‘. Letztere hat zum Inhalt, einen je persönlichen fiktiven Lebenslauf bis zum 35. Lebensjahr zu entwerfen und Lösungen für die von Seiten der LehrerInnen eingebauten Lebenskrisen zu entwickeln. So soll den SchülerInnen einerseits eine Vorstellung davon vermittelt werden, dass a) nicht jeder Traumberuf Realität werden kann und b) Lebensläufe heute in der Regel nicht mehr geradlinig verlaufen. Andererseits werden ihre eigenen Problemlösungs-Kompetenzen angesprochen und sie werden zugleich auf Ressourcen der Umwelt wie Beratungsstellen, Arbeitsamt etc. aufmerksam gemacht. LehrerInnen sollten entsprechend ausgebildet sein, um sowohl über das Spektrum an Berufen und Entwicklungen der Arbeitswelt informieren, grundlegende Wirtschaftskennntnisse vermitteln zu können, als auch mit einer Art „Talentsucherblick“ (vgl. Raab 2008) Stärken und Schwächen von SchülerInnen erfassen und berufsberaterisch kompetent entwickeln zu können.

*Kooperationen mit außerschulischen Partnern* setzen eine prinzipielle oder zumindest partielle Öffnung von Schule gegenüber ihrer Umwelt voraus und bauen auf die Bereitschaft, diese potenziellen Partner projektabhängig mehr oder minder stark an die schulische Praxis anzubinden. Partner gibt es viele, Möglichkeiten und Formen der Zusammenarbeit ebenso: Ob es nun das Jahrespraktikum in der 10. Klasse mit einem Tag pro Woche im Betrieb (vgl. Lichte 2001) oder das Betriebspraktikum zusätzlich zum Unterricht in der Jahrgangsstufe 12 (vgl. Klein 2001) ist, begleitet werden die SchülerInnen in beiden Fällen von einer Lehrkraft, die

---

<sup>298</sup> Das Modellprojekt „Selbständige Schule“, an dem aktuell 278 Schulen aller Schulformen aus ganz NRW teilnehmen, wird gemeinsam von dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder und der Bertelsmann Stiftung getragen. Zum Starttermin im August 2002 waren es 237 Schulen. Anliegen des Projektes ist es, auch angesichts des schlechten Abschneidens deutscher SchülerInnen bei internationalen Untersuchungen wie TIMMS und PISA, die Qualität schulischer Arbeit, insbesondere die des Unterrichts zu verbessern. Auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen zwischen beteiligten Schulträgern, Schulen und den beiden Projektträgern wird den Modellschulen ‚Selbständigkeit‘ zugesprochen in dem Sinne, dass sie Verantwortung für die Qualität der Ausbildung an ihrer Einrichtung übernehmen können und müssen.

dafür Sorge trägt, im Unterricht gezielt fachbezogene, persönliche und soziale Defizite aufzuarbeiten und, die zugleich als Kontaktperson für den Betrieb fungiert. Auf diese Art und Weise erfahren die SchülerInnen einerseits den so genannten ‚Ernstcharakter‘ des Arbeitslebens mit all seinen Anforderungen, aber auch dessen Möglichkeiten. Andererseits können sie Schule wieder als sinnhaft und für sich persönlich qualifizierend erleben.

Dagegen mehr punktueller Natur sind berufsorientierende Angebote wie der ‚Girl’s Day‘, in dessen Rahmen Töchter Arbeitsplatz, -inhalt und -umfeld ihrer Väter (und Mütter) kennen lernen können; des weiteren universitäre Orientierungstage oder z.B. die Herbsthochschule für Schülerinnen namens ‚pea\*nuts‘ (probieren, erfahren, anwenden - naturwissenschaften und technik für schülerinnen). Daneben können Schulen die bestehenden Angebote von der Arbeitsagentur und dort speziell des BerufsInformationsZentrums nutzen<sup>299</sup>.

Wie der Schulalltag und mit ihm der Unterricht darüber hinaus zugunsten der Berufsvorbereitung von SchülerInnen sowohl zeitlich, als auch örtlich anders gestaltet werden kann, zeigt beispielhaft das Hamburger Modellprojekt ‚anSchuB‘<sup>300</sup>: Dieses sieht für die SchülerInnen drei Tage Unterricht und zwei Vollzeit-Arbeitstage im Betrieb vor. Aufbereitet werden die Arbeitserfahrungen in zwei sogenannten ‚anSchuB-Stunden‘ gemeinsam mit den Lehrkräften, sowie in einem umfassenden Praktikumsbericht. Dieses Modell bringt den SchülerInnen nicht nur die Arbeitswelt und verschiedene Berufszweige nahe, es bietet ihnen auch die Möglichkeit, eigene Fähigkeiten und Interessen zu entdecken und zu erproben. Außerdem ist diese Kombination von Schule und Arbeit schulintern von positiver Auswirkung auf die Motivation und Lernbereitschaft (vgl. Hamburger Abendblatt, 15.02.2003).

#### - Joblernen -

Will man die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit von SchülerInnen fördern, muss man, wie anhand der Praxisbeispiele gezeigt, Kontexte schaffen, die es ihnen gestatten, Verantwortung zu übernehmen, die eigene Nützlichkeit zu erfahren, Anerkennung, Wertschätzung und Kritik zu erleben. Unter der Perspektive der Berufs- und Biografieorientierung haben sich SchülerInnen hier bereits für einen Kontext entschieden: Die Arbeitswelt, zu der sie sich im Zuge des Jobbens einen Zugang verschaffen. Intuitiv oder auch gezielt ‚richtig‘, so mag man sagen, ‚denn den Wert von Arbeit kann man nur durch eigene Arbeit erfahren‘ (Liebau / Mack 2000, 38).

Ausgehend davon, ‚daß Jugendliche Kontexte aufsuchen, die den Anforderungen entgegenkommen, welche sich aus ihren Orientierungen für die eigene Entwicklung und der aktuellen

<sup>299</sup> Exemplarisch dazu wurde unter dem Stichwort ‚Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe‘ die entsprechende Angebotsstruktur im Regierungsbezirk Detmold erhoben (vgl. Knauf u. a. 2002; Oechsle u. a. 2002).

<sup>300</sup> Das Projekt wird vom Lern-Werk Hamburg und der ZEIT-Stiftung gefördert und von der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet. Um die ‚Betriebszeit‘ zu ermöglichen, wurde an den vier teilnehmenden Schulen (eine Grund-, Haupt- und Realschule, sowie eine Ganztagschule) der Unterricht maßgeblich gestrafft und fächerübergreifend in Naturwissenschaften und Gesellschaft zusammengefasst. Für die berufliche Zukunft der SchülerInnen zahlt sich dieses Projekt aus, da mit Abschluss des Praktikums zwei Drittel von ihnen konkrete Berufsaussichten haben: Entweder in Form eines Ausbildungsvertrages oder in Gestalt einer Weiterbildungsmaßnahme, die für die angestrebte Tätigkeit Voraussetzung ist (vgl. Hamburger Abendblatt, 15.02.2003).

Lebenssituation ergeben“ (Noack 1990, 103), kann das *Jobben* als ein der Schule potenziell *gleichwertiges, selbst gewähltes Handlungs-, aber auch Lernfeld* begriffen werden. Wie die empirischen Ergebnisse gezeigt haben (s. o.) stellt das Jobben hinsichtlich seiner zahlenmäßigen Verbreitung unter Oberstufen-SchülerInnen, seiner zeitlichen Intensität und seiner inhaltlichen Bedeutung ein wichtiges Interaktionsfeld dar, das mit der Schule als der zentralen (Aus-)Bildungsinstitution in der Adoleszenz durchaus konkurrieren kann: Im Jobben vereinen sich *potenziell* qualifizierende mit bildenden Momenten des Lernens.

In dem Ansinnen auf die eigene berufliche Zukunft<sup>301</sup> und in dem Ersinnen individueller biografischer Perspektiven nehmen SchülerInnen ihre Qualifizierung selbst in die Hand. Anstatt sich mit dem Versprechen eines ‚jetzt-für-später-Lernens‘ der schulischen Ausbildung zu begnügen oder gar darauf zu vertrauen, sorgen sie in ihrer Freizeit für ihre (Weiter-)Bildung. Mit den Energien, die in der Schule scheinbar nicht freigesetzt oder nicht angesprochen werden, betreiben sie ihre Jobs und gleichen damit erfahrene Defizite in der schulischen Ausbildung aus (vgl. Kap. 4.1, 4.5). So ‚erarbeiten‘ sich die SchülerInnen on the job und quasi en passant eigenständig ein berufliches Orientierungswissen, das vielerlei zum Inhalt haben kann: Die Arbeitswelt kennen zu lernen und sich darin zurecht zu finden, sich Schlüsselqualifikationen anzueignen und seine sozialen Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen zu erproben, und schließlich sich selbst als fähig und nützlich zu erfahren (vgl. Kap. 3.1).

Unabhängig von dem konkreten Tätigkeits- und Aufgabenprofil der einzelnen Jobs (s. Kap. 3.4) ermöglicht das Jobben den SchülerInnen ein Lernen in neuen, außerschulischen Kontexten (s. Kap. 4.5), vor allem aber unter neuen, sprich anderen als den schulischen, Bedingungen. Während in der schulischen Unterrichtspraxis die „mentale Entkopplung von Lernen und Arbeiten“ (Baethge 1985, 305) vorherrschend ist, verbinden sich im Jobben prinzipiell Lernen und Tun. Im *Idealfall* bieten sich hier zumindest geeignete Ausgangsbedingungen für ‚Selbst-Bildungsprozesse‘. Wieweit die SchülerInnen diese Gelegenheiten nutzen, diese Chancen überhaupt erkennen, die Effekte (bei sich) wahrnehmen, bleibt abhängig vom Einzelfall. So stellt beispielsweise Svenja im Kontext des Jobbens den Zusammenhang zwischen Selbstbezug und Weltbezug (Marotzki 1996, 29) her: Sie entwickelt ein ganzheitlicheres Verständnis von der ‚Welt‘, gewinnt ein Zusammenhangswissen, entfaltet Respekt gegenüber dem Tun anderer, bringt den Dingen eine Wertschätzung entgegen, erlebt Verantwortung und Verantwortlichkeit für sich und ihre Umwelt:

*„Ach, das denk ich sogar auch durch die [Arbeit bei der] Post, weil ich einfach, das ist irgendwie kompliziert zu sagen, einfach mehr Hochachtung kriege vor so, weiß ich nicht, allein, dass in jedem Supermarkt die Waren im Regal stehen, weil ich, weil ich einfach dadurch, dass ich so viel schon gemacht hab, schon mitgekriegt hab, was da alles nötig ist, wie viele Leute da im Hintergrund arbeiten, die echt auch scheiße bezahlt werden. Und so Kleinigkeiten, dass man nicht einfach auf der Unitreppe seinen Müll liegen lässt, sondern, dass man den grad wegschmeißt, weil die Putzfrauen auch nur irgendwie ihren Job machen. [...] Dass man irgendwie selbstverständlich jeden Morgen seine Post in dem Briefkasten findet, aber dass noch ganz andere Sachen dazu gehören. Dass da Leute stehen jedes Wochenende oder jeden Tag, so als Beispiel. [...] das] war mir immer ganz wichtig, wenn ich das ge-*

---

<sup>301</sup> Die gewonnenen Arbeitswelterfahrungen nutzen die Jugendlichen allerdings in der Regel nicht oder nur selten *explizit* für die Berufsfindung, zumal die Vorstellungen über einen späteren Beruf zumeist weit über diese Tätigkeiten hinausgehen. Sie bringen damit zum Ausdruck, „daß künftige Erwerbsarbeit gerade im Hinblick auf die Verwirklichung persönlicher Ansprüche und Interessen mehr bedeuten sollte als diese Jobs“ (Braun u. a. 2001, 16).

---

*merkt hab dann, dass Geld einem auch nicht einfach zufließt und man was dafür tun muss. [...] Die [Erfahrungen] bringen dir einfach für's Leben viel, denk ich. Man kann immer wieder in Situationen kommen, wo du dir dein Geld selber verdienen musst und, wenn du dich früh genug daran gewöhnst, ist glaub ich ganz gut.“*

*(Svenja, 7f.)*

---

## Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2000): „Die >Jugend< der Soziologie“; in: Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (2000): *Jugend im 20. Jahrhundert: Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*; Neuwied, Berlin: Luchterhand, 75-100.
- (1993): *Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts*; Opladen: Leske + Budrich.
- Alber, Martin (2000): „An den Stärken ansetzen, aber wie?“ Anmerkungen zum Empowerment in der arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit“; in: Pohl, Axel; Schneider, Sabine (Hg.) (2000): *Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? : Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit*; Tübingen: Neuling, 103-122.
- Alexander, Uta (2003): „Schüler würden gerne ihre Wissenslücken über Betriebe, Börse und Berufe stopfen“; in: *Frankfurter Rundschau*, 16.12.2003.
- Aram, Elisabeth; Mücke, Stephan; Tamke, Fanny (2003): „Jugendliche zwischen Entwicklung und Entfaltung. Stabilität und Veränderung von Orientierungsmustern im Längsschnitt“; in : *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., 2003, Heft 4; Leverkusen: Leske + Budrich, 571-589.
- Aster, Reiner (1990): *Schule und Kultur: zur Rekonstruktion schulischer Wirklichkeit aus dem Blickwinkel von Schülern und Lehrern; Monographie einer Hauptschule als Beitrag zur ethnographischen Schulforschung*; Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Baacke, Dieter (1999): *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1994): *Spielräume biographischer Selbstkonstruktion. Vier Lebenslinien Jugendlicher*; Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, Dieter; Heitmeyer, Wilhelm (1985): *Neue Widersprüche. Jugendliche in den achtziger Jahren*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Baethge, Martin (1994): „Arbeit und Identität“; in: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) (1994): *Riskante Freiheiten*; Frankfurt am Main: Suhrkamp, 245-261.
- Bauchmüller, Michael (2001): „Per Handy in die Schuldenfalle. Schon Kinder und Jugendliche sind verschuldet – und liegen damit im Trend, Zahlungsmoral und –fähigkeit der Deutschen sinken“; in: *Süddeutsche Zeitung*, 23.11.2001.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard u. a. (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*; Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerwaltes, Marga 2003: „Gesucht: Menschen mit Klasse. Ohne die Lehrer wird es keine Erneuerung der Schulen geben. Mit ihnen auch nicht“; in: *Die Welt*, 06.03.2003.
- Bayrischer Philologenverband (1999): „Immer mehr Schüler haben einen Nebenjob. Philologenverband beobachtet zunehmend negative Rückwirkungen auf die Schule“; in: *Presse- und Informationsdienst des bayrischen Philologenverbandes*, Nr. 24, 14.10.1999.
- Beck, Ulrich (1998): „Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall“; in: Beck, Ulrich (Hg.) (1998): *Kinder der Freiheit*; Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9-33.
- (1996): „Das „eigene Leben“ in die eigene Hand nehmen“; in: *Pädagogik 7-8/96*; Neuwied: Luchterhand Verlag, 41-47.
- Beck, Ulrich; Vossenkühl, Wilhelm; Ziegler, Ulf E. (1995): *Eigenes Leben: Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*; München: Beck.
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) (1994): *Riskante Freiheiten*; Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behnken, Imbke; Zinnecker, Jürgen (1991): „Vom Kind zum Jugendlichen: Statuspassagen von Schülern und Schülerinnen in Ost und West“; in: Büchner, Peter; Krüger, Heinz-Hermann (1991): *Aufwachsen hüben und drüben: deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung*; Opladen: Leske + Budrich, 33-56.

- Behnken, Imbke (Hg.) (1991): *Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Berning, Ewald; Kunkel, Ulrike; Schindler, Götz (1996): *Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland*; München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Bielefelder Universitätszeitung (2002): „Wie sollen Schüler auf die Arbeitswelt vorbereitet werden? Berufsorientierung und Arbeitswelt – Anforderungen an Schule und universitäre Lehrerbildung“; in: *BUZ*, 209/ 2002, 26-27.
- Biermann, Christine (Hg.) (1998): *Schüler 1998. Zukunft*; Seelze: Erhard Friedrich Verlag.
- Böker, Eva Lena; Eilinghoff, Hannah (1998): „Voll am Leben vorbei“; in: Biermann, Christine (Hg.) (1998): *Schüler 1998. Zukunft*; Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 58-59.
- Böhnisch, Lothar (1998): „Jugend ohne Zukunft? Jungsein wird zum Risiko“; in: Biermann, Christine (Hg.) (1998): *Schüler 1998. Zukunft*; Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 18-19.
- Bönsch, Manfred (2002): „In der Schule Standhalten lernen“; in: *Frankfurter Rundschau*, 19.09.2002.
- Böttcher, Wolfgang; Klemm, Klaus (Hg.) (2000): *Bildung in Zahlen: Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bois-Reymond, Manuela du (2000): „Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften“; in: Krüger, Heinz-Hermann; Wenzel, Hartmut (Hg.) (2000): *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*; Opladen, Leske + Budrich, 235-253.
- Bois-Reymond, Manuela du; Oechsle, Mechthild (Hg.) (1990): *Neue Jugendbiographie?: Zum Strukturwandel der Jugendphase*; Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Fritz (1991): „Veränderte Jugend – veränderte Schule?“; in: Bohnsack, Fritz; Nipkow, Karl Ernst (1991): *Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die Allgemeinbildung?*; Münster: Comenius Institut, 9-55.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*; Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (1983): „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“; in: Kreckel, Reinhard (Hg.) (1983): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*; Göttingen: Schwartz, 183-198.
- (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*; Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, Anna; Büchner, Peter (1996): „Kindsein in Ost- und Westdeutschland. Allgemeine Rahmenbedingungen des Lebens von Kindern und Jugendlichen“; in: *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*; Opladen: Leske + Budrich, 43-65.
- Büchner, Peter (1991): „Sozialisation und Auslese beim schulischen Lernen. Trends der westdeutschen Schulentwicklung seit den 60er Jahren“; in: Büchner, Peter; Krüger, Heinz-Hermann (1991): *Aufwachsen hüben und drüben: deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung*; Opladen: Leske + Budrich, 163-178.
- Büchner, Peter; Fuhs, Burkhard; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1996): *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*; Opladen: Leske + Budrich.
- Büchner, Peter; Krüger, Heinz-Hermann (1996): „Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt“; in: *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*; Opladen: Leske + Budrich, 201-224.
- Büchner, Peter; Krüger, Heinz-Hermann (1991): *Aufwachsen hüben und drüben: deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung*; Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesagentur für Arbeit (2004): *Gesamtübersicht – Mai 2004 -*; 4231/4234, <http://www1.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200405/iiia5/bb/st7072gd.xls>.
- (©2004): *Bestand an Jüngeren insgesamt im Alter von unter 25 Jahren in ausgewählten Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung*; Az: 4105, <http://www1.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/aktuell/iiia5/u25/tab1b>.

- (12004): *Der Ausbildungsmarkt im Mai 2004. Bundesrepublik Deutschland*; [http://statistik.arbeitsamt.de/statistik/auswertung\\_ausb.php?lang=DE&staid=1&rid=D](http://statistik.arbeitsamt.de/statistik/auswertung_ausb.php?lang=DE&staid=1&rid=D).
- (22004): *Arbeitslose unter 20 Jahren. Mai 2004*; <http://www1.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200405/iiia4/s028al.pdf>.
- (32004): *Arbeitslose unter 25 Jahren. Mai 2004*; <http://www1.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200405/iiia4/s028bl.pdf>.
- Bundesagentur für Arbeit / Bundesinstitut für Berufsbildung (2004): *Bundesrepublik Deutschland. Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt 1993 bis 2003*; [http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/ausbildungsmarkt/2003/tab\\_d.pdf](http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/ausbildungsmarkt/2003/tab_d.pdf).
- (22004): *Der Ausbildungsmarkt im Berichtsjahr 2002/2003*; <http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/ausbildungsmarkt/2003/kurzuebersicht.pdf>.
- Bundesanstalt für Arbeit / Referat IIIb3 (2004): *Arbeitslose unter 25 Jahren – Zeitreihe*; <http://www1.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/aktuell/iiia4/zrbrdjub>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2004): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem – Ausgewählte Ergebnisse*; Langenhagen: poppdruck.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) (1995): *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*; Bonn.
- Butz, Petra; Reinders, Heinz (2001): „Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium“; in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Jg. 2001, Heft 6; Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 913-928.
- Brünjes, Stephan (2001): „Helden der Arbeit. Immer mehr Schüler jobben nebenbei, und manche machen damit sogar die Karriere ihres Lebens. Hier ein paar Anregungen für leistungswillige Kinder“; in: *Magazinchen 20, Frankfurter Rundschau*, 21.04.2001.
- Bruhns, Annette (2002): „Lockender Mammon. Nebenjobs von Schülern“; in: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,199185,00.html>, 9.06.2002.
- Burow, Olaf-Axel; Negt, Oskar (1998): „Nur noch die Utopie ist realistisch. Ein Gespräch über die Schule der Zukunft“; in: Biermann, Christine (Hg.) (1998): *Schüler 1998. Zukunft*; Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 70-74.
- Burtscheidt, Christine 2003: „Pensionsreife Pädagogen. 80 Prozent aller Lehrer fühlen sich überfordert“; in: *Süddeutsche Zeitung*, 15.05.2003.
- Ciucci, Raffaello (1984): „Students in 1984: a part-time activity along with other jobs? Illustrations from Italy“; in: *European Journal of Education*, Vol. 19, No. 3; Oxford: Blackwell Publishing, 299-308.
- Czerwenka, Kurt (1988): „Was Schüler von der Schule halten“; in: *DDS 80/ 1988*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 132-146.
- Czerwenka, Kurt; Nölle, Karin; Pause, Gerhard; Schlotthaus, Werner; Schmidt, Hans Jochim; Tessloff, Janina (1990): *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*; Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Deese, Uwe; Kaiser, Dominik; Michatsch, Christian; Hillenbach, Peter Erik (Hg.) (1996): *Jugend und Jugendmacher: das wahre Leben in den Szenen der Neunziger*; Düsseldorf, München: Metropolitan-Verlag.
- Deutsche Shell (Hg.) (1997): *Jugend 97 (12. Shell Jugendstudie). Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen*; Konzeption und Koordination: A. Fischer, R. Münchmeier; Opladen: Leske + Budrich.
- (Hg.) (2000a): *Jugend 2000. Band 1. 13. Shell Jugendstudie*. Gesamtkonzeption und Koordination: A. Fischer, Y. Fritzsche, W. Fuchs-Heinritz, R. Münchmeier; Opladen: Leske + Budrich.
- (Hg.) (2000b): *Jugend 2000. Band 2. 13. Shell Jugendstudie*. Gesamtkonzeption und Koordination: A. Fischer, Y. Fritzsche, W. Fuchs-Heinritz, R. Münchmeier; Opladen: Leske + Budrich.

- (Hg.) (2002): *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie*. Konzeption & Koordination: Hurrelmann, K.; Albert, M. in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung; Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Diensberg, Christoph (2000): „UnternehmerInnen in eigener Sache. Ein Konzept zur Gestaltung des Wandels“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 104-107.
- Dollase, Rainer (1995): „Jugendkulturen und Mode. Ein Thema zwischen emotionaler Reichhaltigkeit, essayistischer Pracht und wissenschaftlicher Fadheit“; in: Ferchhoff, Wilfried; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (1995): *Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten. Festschrift für Dieter Baacke zum 60. Geburtstag*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 82-91.
- (2000): „Die >Jugend< der Psychologie“; in: Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (2000): *Jugend im 20. Jahrhundert: Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*; Neuwied, Berlin: Luchterhand, 101-115.
- Ebenrett, Heinz-Jürgen; Kozielski, Peter-Michael; Hegner, Karl; Welcker, Ingrid (2001): *Lagebild „Jugend heute“*; Strausberg: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr.
- Ecarius, Jutta; Fromme, Johannes (2000): „Außerpädagogische Freizeit und jugendkulturelle Stile“; in: Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (2000): *Jugend im 20. Jahrhundert: Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*; Neuwied, Berlin: Luchterhand, 138-157.
- Edelstein, Wolfgang (2000): „Lernwelt und Lebenswelt. Überlegungen zur Schulreform“; in: *Neue Sammlung*, 40. Jg.; H. 3, Juli/ August/ September 2000; Stuttgart: Klett-Cotta, 369-382.
- Elverich, Gabi; Kirchberg, Petra; Schulz, Martin (2000): „Jobben neben der Schule. Geld, Stress und Anerkennung“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 26-27.
- Engel, Uwe; Hurrelmann, Klaus (1993): *Was Jugendliche wagen: eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Streßreaktionen und Delinquenz im Jugendalter*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Erdmann, Johannes Werner; Rückriem, Georg; Wolf, Erika (Hg.) (1996): *Jugend heute. Wege in die Autonomie*; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Erdmann, Johannes Werner; Rückriem, Georg (1996): „Karriere oder Arbeitslosigkeit – Arbeitslosigkeit als Karriere? Arbeit und Beruf im Leben Jugendlicher“; in: Erdmann, Johannes Werner; Rückriem, Georg; Wolf, Erika (Hg.) (1996): *Jugend heute. Wege in die Autonomie*; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 9-40.
- Fend, Helmut (1998): „Schüler sind heute anders“; in: Altrichter, Herbert u. a. (Hg.) (1998): *Chancen der Schule – Schule als Chance: Peter Posch zum 60. Geburtstag*; Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 15-58.
- (1997): *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*; Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- (1993): „Pädagogik des Jugendalters. Gibt es heute noch pädagogische Handlungsmaximen für den Umgang mit Jugendlichen?“; in: *Pädagogik* 45, 11; Neuwied: Luchterhand Verlag, 43-46.
- (1981): *Theorie der Schule*; München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Ferchhoff, Wilfried (2000): „Die >Jugend< der Pädagogik“; in: Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (2000): *Jugend im 20. Jahrhundert: Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*; Neuwied, Berlin: Luchterhand, 32-74.
- (1999): *Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*; Opladen: Leske + Budrich.
- (1995): „Jugendkulturelle Individualisierungen und (Stil)differenzierungen in den 90er Jahren“; in: Ferchhoff, Wilfried; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (1995): *Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten. Festschrift für Dieter Baacke zum 60. Geburtstag*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 52-65.

- (1990): *Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Von den sozialmilieuspezifischen Jugendsubkulturen zu den individualitätsbezogenen Jugendkulturen*; Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Ferchhoff, Wilfried; Neubauer, Georg (1997): *Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen*; Opladen: Leske + Budrich.
- Ferchhoff, Wilfried; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (1995): *Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten. Festschrift für Dieter Baacke zum 60. Geburtstag*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Ford, J.; Bosworth, D.; Wilson, R. (1995): „Part-time Work and Full-time Higher Education“; in: *Studies in Higher Education*, Vol. 20, No. 2; London: Carfax Publishing, 187-202.
- Frank, Andrea (1989): „Schlendern statt verändern – Zum Wandel studentischer Haltungen zur Wissenschaft“; in: Huber, Ludwig; Wulf, Manfred (Hg.) (1989): *Studium – nur noch Nebensache?*; Freiburg im Breisgau: Dreisam-Verlag., 110-117.
- Frankfurter Rundschau (16.12.2003): „Junge Verbraucher in Europa. Studie zu Einkommen und Konsum 10- bis 17-jähriger Kinder und Jugendlicher an öffentlichen Schulen“.
- (216.12.2003): „Jobben verschlechtert Schulleistungen nicht“.
- Franz, Markus (1996): „Arbeitslos an der Oder. Konsumgewohnheiten ostdeutscher Jugendlicher“; in: Deese, Uwe; Kaiser, Dominik; Michatsch, Christian; Hillenbach, Peter Erik (Hg.) (1996): *Jugend und Jugendmacher: das wahre Leben in den Szenen der Neunziger*; Düsseldorf, München: Metropolitan-Verlag, 128-131.
- Fthenakis, Wassilios (2005): „Mit dem Kopf im Getümmel ...“; in: *McK (Das Magazin von McKinsey). Wissen 14 – Bildung*, 4. Jg. September 2005, Bildung; Gütersloh: Mohn Media, 68-77.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2002): „Zur Bedeutung des Altersnormen-Konzepts für die Jugendforschung“; in: Merckens, Hans; Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2002): *Jahrbuch Jugendforschung 2002*; Opladen: Leske + Budrich, 39- 59.
- Fuchs-Heinritz, Werner; Krüger, Heinz-Hermann (1991): *Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? : Jugendbiographien heute*; Opladen: Leske + Budrich.
- Fuhs, Burkhard (1996): „Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung“; in: *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*; Opladen: Leske + Budrich, 129-158.
- Gapski, Jörg; Köhler, Thomas; Lähnemann, Martin (1999): „Veränderungen der Lebenswelt Studierender. Zwei exemplarische Fallgeschichten aus den 80er und 90er Jahren zur Analyse von Milieu und Lebensführung Studierender“; in: HIS-Kurzinformation: *Von der Schule über das Studium in Beruf?*; A4 199. Hannover 8, 57-65.
- Gamillscheg, Hannes (1999): „Geldverdienen für den Luxus kommt vor Schularbeiten. Junge Dänen malochen fürs Handy und teure Klamotten/ 50 Millionen Mark Umsatz wöchentlich auf dem Jugendmarkt“; in: *Frankfurter Rundschau*, 10.2.1999.
- Geissler, Birgit; Oechsle, Mechthild (1994): „Lebensplanung als Konstruktion: Biographische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen“; in: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) (1994): *Riskante Freiheiten*; Frankfurt am Main: Suhrkamp, 139-167.
- Geissler, Karlheinz A. (1998): „Zukunft ohne Berufe. Plädoyer für neue Qualifikationen“; in: Biermann, Christine (Hg.) (1998): *Schüler 1998. Zukunft*; Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 46-47.
- Goebel, Johannes; Clermont, Christoph (1997): *Die Tugend der Orientierungslosigkeit*; Berlin: Volk und Welt.
- Golisch, Botho (2002): *Wirkfaktoren der Berufswahl Jugendlicher. Eine Literaturstudie*; Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York; Oxford, Wien: Peter Lang.
- Guit, Harry; Rooijen, Erwin von (1990): „Zeitstrukturierung bei Jugendlichen. Eine Studie aus den Niederlanden“; in: Bois-Reymond, Manuela du; Oechsle, Mechthild (Hg.) (1990): *Neue Jugendbiographie?: Zum Strukturwandel der Jugendphase*; Opladen: Leske + Budrich, 41-57.

- Griepentrog, Martin (2001): „Qual der Wahl oder Perspektivlosigkeit? Berufswahl und Berufsberatung in der dritten industriellen Revolution“; in: Mansel, Jürgen; Schweins, Wolfgang; Ulbrich-Herrmann, Matthias (Hg.) (2001): *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 117-128.
- Grönwoldt, Peter (1999): *Schule paradox. Eine Anstiftung zur Professionalisierung des Unterrichts*; Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gross, Peter (2000): „Außer Kontrolle?! Individualisierung, Pluralisierung und Entscheidung“; in: Hettlage, Robert; Vogt, Ludgera (Hg.) (2000): *Identitäten in der modernen Welt*; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 55-76.
- Groth, Claus; Maennig, Wolfgang (Hg.) (1998): *Jugend und Arbeit: die Düsseldorfer Thesen*; Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grunert, Cathleen; Krüger, Heinz-Hermann (2000): „Zum Wandel von Jugendbiographien im 20. Jahrhundert“; in: Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (2000): *Jugend im 20. Jahrhundert: Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*; Neuwied, Berlin: Luchterhand, 192-210.
- Guggenbühl, Allan (2002): *Die PISA-Falle. Schulen sind keine Lernfabriken*; Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Gymnasium Leopoldinum Detmold (1996): *Schülerarbeit. Arbeitsverhältnisse von Schülern der gymnasialen Oberstufe neben der Schule*; unveröffentl. Untersuchung des Sozialwissenschaften-Kurses 1 und des Grundkurses 3 Sozialwissenschaften des Gymnasium Leopoldinum.
- Haag, Ludwig; Mischo, Christoph (2002): „„Saisonarbeiter‘ in der Schule – einem Phänomen auf der Spur“; in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 2002; Bern: Verlag Hans Huber, 109-115.
- Hamburger Abendblatt (15.02.2003): „Schule plus Arbeit“.
- Hantsche, Brigitte (1990): „Veränderte Sozialisationsmuster in der Adoleszenz – welchen Stellenwert hat Arbeit für die Identität von Jugendlichen?“; in: Bois-Reymond, Manuela du; Oechsle, Mechthild (Hg.) (1990): *Neue Jugendbiographie?: Zum Strukturwandel der Jugendphase*; Opladen: Leske + Budrich, 59-78.
- Heiderich, Rolf (2002): *Bildung heute: Wege aus der PISA-Katastrophe*; München: Olzog.
- Heinz, Walter R.; Krüger, Helga (1990): „Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes“; in: Bois-Reymond, Manuela du; Oechsle, Mechthild (Hg.) (1990): *Neue Jugendbiographie?: Zum Strukturwandel der Jugendphase*; Opladen: Leske + Budrich, 79-93.
- Heitmeyer, Werner; Olk, Thomas (Hg.) (1990): *Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Heller, A; Scheufele, U (1996): „Die Schule ein Ort auch für das Jugendleben?“; in: *Pädagogik* 48, 11; Neuwied: Luchterhand Verlag, 16-20.
- Helsper, Werner (1993): „Jugend und Schule“; in: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1993): *Handbuch der Jugendforschung*; Opladen: Leske + Budrich, 351-382.
- (Hg.) (1991): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*; Opladen: Leske + Budrich.
- (?1991): „Das imaginäre Selbst der Adoleszenz: Der Jugendliche zwischen Subjektentfaltung und dem Ende des Selbst“; in: Helsper, Werner (Hg.) (1991): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*; Opladen: Leske + Budrich, 73-94.
- Hempel, Marlies (1998): „Jugendtreff und Kulturvermittlung“; in: Biermann, Christine (Hg.) (1998): *Schüler 1998. Zukunft*; Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 63-64.
- Hentig, Hartmut von (2003): *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*; Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- (2000): „Einleitung“; in: Kublitz-Kramer, Maria; Strobl, Gottfried; Gees, Marion (Hg.) (2000): *Kanon, Kreativität und Co., Bildungsbegriffe in der Diskussion*; Bielefeld: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, 11-18.

- (1999): „Abstand vom Zeitgeist. Die Pädagogik prüft sich selbst: 25 Jahre Bielefelder Labor-  
schule und Oberstufen-Kolleg“; in: *Frankfurter Rundschau*, 10.09.1999, 26.
- Herd, Ursula (2002): „Geben wir nach PISA eine Generation einfach auf?; in: *Frankfurter Rund-  
schau*, 26.09.2002.
- Herschberg, Julia (1999): „Jobben für den Fiskus. Wenn Studenten zuviel verdienen, werden die  
Eltern zur Kasse gebeten“; in: *Die Zeit*, 22.07.1999.
- Hess, Markus; Sturzbecher, Dietmar (2002): „Wertorientierungen, Kontrollüberzeugungen, Zu-  
kunftserwartungen und familiäre Ressourcen“; in: Sturzbecher, Dietmar (Hg.) (2002): *Jugend-  
trends in Ostdeutschland. Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Längsschnittanalysen zur Lebens-  
situation und Delinquenz 1999-2001*; Opladen: Leske + Budrich, 17-38.
- Hettlage, Robert; Vogt, Ludgera (Hg.) (2000): *Identitäten in der modernen Welt*; Wiesbaden:  
Westdeutscher Verlag.
- Hettlage, Robert (2000): „Identitäten im Umbruch. Selbstvergewisserungen auf alten und neuen  
Bühnen“; in: Hettlage, Robert; Vogt, Ludgera (Hg.) (2000): *Identitäten in der modernen Welt*;  
Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 9-51.
- Hitzler, Ronald (1985): „Wir Teilzeit-Menschen. Bemerkungen zu kleinen Lebenswelten“; in: *Die  
Mitarbeit. Zeitschrift für Gesellschafts- und Kulturpolitik*, 34. Jg.; Bonn, 344-354.
- Hitzler, Ronald; Bucher, Thomas; Niederbacher, Arne (2001): *Leben in Szenen. Formen jugendli-  
cher Vergemeinschaftung heute*; Opladen: Leske + Budrich.
- Hitzler, Ronald; Pfadenhauer, Michaela (2000): „Die Lage ist hoffnungslos, aber nicht ernst! (Er-  
werbs-)Probleme junger Leute heute und die anderen Welten von Jugendlichen“; in: Hettlage,  
Robert; Vogt, Ludgera (Hg.) (2000): *Identitäten in der modernen Welt*; Wiesbaden: Westdeut-  
scher Verlag, 361-380.
- Hitzler, Ronald; Honer, Anne (1994): „Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Indivi-  
dualisierung“; in: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) (1994): *Riskante Freiheiten*;  
Frankfurt am Main: Suhrkamp, 307-315.
- Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.)  
(2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag.
- Höke, Christiane (2000): „»Richtige« Arbeit in der Schule. SchülerInnenbetriebe zwischen Öko-  
nomie und Pädagogik“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack,  
Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 50-52.
- Hövel, Werner van den; Packwitz, Jörg (2002): „Verordnung ‚Selbständige Schule‘ – VOSS“; in:  
*Schulverwaltung NRW*; Nr.7/8/2002; Kronach: Carl Link Verlag, 196-198.
- Hofer, Manfred (2004): „Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun: Theorien der  
Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie“; in: *Zeitschrift für Pädagogische Psycholo-  
gie*, 18. Jg., Heft 2, Juni 2004; Bern: Verlag Hans Huber, 79-92.
- Hofer, Manfred; Reinders, Heinz; Fries, Stefan; Clausen, Marten; Schmid, Sebastian; Dietz, Fran-  
ziska 2005: „Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. Ein differenzieller Ansatz zum  
Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation“; in: *Zeitschrift für Pädago-  
gik*, Jg. 51, Heft 3, Mai/Juni 2005; Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 326-341.
- Hondrich, Karl Otto (1994): „Totenglocke im Elfenbeinturm. Über den Wandel der Hochschulen  
und den Studenten Neuen Typs“; in: *Der Spiegel*, 6/1994: 34-37.
- Hornstein, Walter (1999): „Sammelrezension zu: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) 1997; Sil-  
bereisen u. a. 1996; Schmidtchen 1997“; in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45, H. 2, Weinheim  
und Basel: Beltz Verlag, 281-290.
- (1990): *Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute: Rahmenbedin-  
gungen – Problemkonstellationen – Zukunftsperspektiven*; Stuttgart: Klett.
- Huber, Ludwig; Asdonk, Jupp; Jung-Paarmann, Helga; Kroeger, Hans; Obst, Gabriele (Hg.)  
(1999): *Lernen über das Abitur hinaus: Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-  
Kolleg Bielefeld*; Seelze: Kallmeyer.

- Huber, Ludwig; Wulf, Manfred (Hg.) (1989): *Studium – nur noch Nebensache?*; Freiburg im Breisgau: Dreisam-Verlag.
- Huber, Ludwig (2000): „Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. Begriff, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten“; in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (2000): *Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld*; Verlag für Schule und Weiterbildung: Druck Verlag Kettler GmbH Boenen/Westf., 9-37.
- (2000): „Bildung“; in: Kublitz-Kramer, Maria; Strobl, Gottfried; Gees, Marion (Hg.) (2000): *Kanon, Kreativität und Co., Bildungsbegriffe in der Diskussion*; Bielefeld: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, 29-32.
- (1997): „Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. Aufgaben und Möglichkeiten“; in: *DDS 89 / 1997*, 3; Weinheim und München: Juventa Verlag, 306-322.
- (1989): „Studiensituation heute und der Wandel der Studentenrolle“; in: Huber, Ludwig; Wulf, Manfred (Hg.) (1989): *Studium – nur noch Nebensache?*; Freiburg im Breisgau: Dreisam-Verlag, 175-187.
- Hurrelmann, Klaus (2003): „Neu auf dem Stundenplan: Wir gründen eine Firma“; in: *Brigitte*, Heft 14/ 2003; Hamburg: Gruner + Jahr, 134-137.
- (1997): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung unter Mitarbeit von B. Rosewitz und H. Wolf*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- (1994): *Familienstress, Schulstress, Freizeitstress: Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*; Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- (1989): *Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche?*; Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- (1988): „Schule wozu? – Wie Jugendliche ihren wichtigsten Arbeitsplatz wahrnehmen“; in: *Pädagogik 40*, 3; Neuwied: Luchterhand Verlag, 33-37.
- (1983): „Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter“; in: Schweitzer, Friedrich; Thiersch, Hans (Hg.) (1983): *Jugendzeit – Schulzeit: Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*; Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 30-56.
- (1983): „Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung“; in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, Jg. 3, Heft 1/83, März 1983; Weinheim und München: Juventa Verlag, 91-103.
- (o. A.): „Lebensbedingungen und Bedingungen politischer Sozialisation bei Jugendlichen“; unveröffentl. Redemanuskript, Bielefeld.
- Hurrelmann, Klaus; Heitmeyer, Wilhelm (1988): „Sozialisations- und handlungstheoretische Ansätze in der Jugendforschung“; in: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1988): *Handbuch der Jugendforschung*; Leverkusen: Leske + Budrich, 47-70.
- Hurrelmann, Klaus; Wolf, Hartmut K. (1986): *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter: Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Institut für empirische Psychologie, Köln (1995): „Wir sind o.k.!“: *Stimmungen, Einstellungen, Orientierungen der Jugend in den 90er Jahren. Die IBM Jugendstudie*; Köln: Bund-Verlag.
- Janke, Klaus; Niehues, Stefan (1995): *Echt abgedreht: Die Jugend der 90er Jahre*; München: Beck.
- Jens, Walter (Hg.) (1985): *Studentenalltag*; München: Knauer.
- Junge, Matthias (1995): *Forever young? Junge Erwachsene in Ost- und Westdeutschland*; Opladen: Leske + Budrich.
- Kahl, Reinhard (2005): „Vom toten Pferd absteigen. Wie in Deutschland auch unterrichtet wird.“; in: *McK (Das Magazin von McKinsey). Wissen 14 – Bildung*, 4. Jg. September 2005, Bildung; Gütersloh: Mohn Media, 100-107.

- (2005): „Lernen ist Vorfreude auch sich selbst. Der Philosoph Peter Sloterdijk über Bildung und für den Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule“; in: *McK (Das Magazin von McKinsey). Wissen 14 – Bildung*, 4. Jg. September 2005, Bildung; Gütersloh: Mohn Media, 110-113.
- (2002): „Lustvolles Lernen im ‚FUTURUM‘. Schweden erprobt die Schule der Zukunft – ohne Stundenplan und Klassenzimmer“; in: *Die Zeit*, 7.02.2002.
- Kahl, Reinhard; Spiewak, Martin (2005): „Nur bedingt wissenschaftlich. Die Erziehungswissenschaften haben in der Forschung und der Lehrerausbildung versagt. Eine Polemik“; in: *Die Zeit*, 10.3.2005.
- Kanders, Michael; Rösner, Ernst; Rolff, Hans-Günter (1996): „Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen“; in: Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O., Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hg.) (1996): *Jahrbuch der Schulentwicklung 9*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 57-113.
- Kelle, Helga; Breidenstein, Georg (1996): „Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung“; in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16. Jg., H. 1; Weinheim und München: Juventa Verlag, 47-67.
- Keupp, Heiner (1994): „Ambivalenzen postmoderner Identität“; in: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) (1994): *Riskante Freiheiten*; Frankfurt am Main: Suhrkamp, 336-350.
- Klein, Birgit (2001): „Berufsorientierung und Lebensplanung in der gymnasialen Oberstufe“; in: Braun, Frank; Lex, Tilli; Rademacker, Hermann (Hg.) (2001): *Jugend in Arbeit. Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt*; Opladen: Leske + Budrich, 54-59.
- Klemm, Klaus (1994): „Bildungszeit: Geschenkte Zeit – Geraubte Zeit.“; in: Rolff, Hans-Günther u.a. (Hg.) (1994): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Band 8*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 125-141.
- Kloos, Stefan (Hg.) (1999): *POP 2000: 50 Jahre Popmusik und Jugendkultur in Deutschland*; Hamburg: idealverlag.
- Knauf, Helen; Suchanek, Justine; Maschetzke, Christiane; Oechsle, Mechthild; Rosowski, Elke (2002): *Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. Eine Erhebung zur Angebotsstruktur im Regierungsbezirk Detmold*; <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bo/ergebnisse.html>.
- Koenen, Elmar J. (2000): „Nach der ‚Identität‘“; in: Hettlage, Robert; Vogt, Ludgera (Hg.) (2000): *Identitäten in der modernen Welt*; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 101-126.
- Kötters, Catrin; Krüger, Heinz-Hermann; Brake, Anna (1996): „Wege aus der Kindheit. Verselbständigungsschritte ins Jugendalter“; in: *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*; Opladen: Leske + Budrich, 99-127.
- Kohli, Martin (1994): „Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie“; in: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) (1994): *Riskante Freiheiten*; Frankfurt am Main: Suhrkamp, 219-244.
- Kotre, John (2001): *Lebenslauf und Lebenskunst*; München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Kühle, Ben; Tausendteufel, Helmut (2002): „Freizeitangebote und Freizeitmöglichkeiten“; in: Sturzbecher, Dietmar (Hg.) (2002): *Jugendtrends in Ostdeutschland. Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Längsschnittdaten zur Lebenssituation und Delinquenz 1999-2001*; Opladen: Leske + Budrich, 64-82.
- Krafeld, Franz Josef (2000): *Die überflüssige Jugend in der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik*; Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, Wolfgang (1998): „Mehr Allgemeinbildung!“; in: Biermann, Christine (Hg.) (1998): *Schüler 1998. Zukunft*; Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 65-66.
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995): „Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer“; in: Behnken, Imbke; Jaumann, Olga (Hg.) (1995): *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 39-50.

- Kratz, Paul (1988): *Wechselwirkungen zwischen Job und Studium, dargestellt am Beispiel der BWL-Studenten der Universität Frankfurt und der Fachhochschule für Wirtschaft Pforzheim*; Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Krüger, Cordula (1996): „Die Egotaktiker in der Medienfalle: Ergebnisse des Lintas Jugendtrendmonitors YOYO“; in: Deese, Uwe; Kaiser, Dominik; Michatsch, Christian; Hillenbach, Peter Erik (Hg.) (1996): *Jugend und Jugendmacher: das wahre Leben in den Szenen der Neunziger*; Düsseldorf, München: Metropolitan-Verlag, 25-31.
- Krüger, Heinz-Hermann (1991): „Zum Wandel von Freizeitverhalten und kulturellen Lebensstilen bei Heranwachsenden in Westdeutschland“; in: Büchner, Peter; Krüger, Heinz-Hermann (1991): *Aufwachsen hüben und drüben: deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung*; Opladen: Leske + Budrich, 203-222.
- Krüger, Heinz-Hermann; Wensierski, Hans-Jürgen von (1991): „Jugend – Zeit. Kontinuitäten und Diskontinuitäten in jugendlichen Biographieverläufen“, in: Helsper, Werner (Hg.) (1991): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*; Opladen: Leske + Budrich, 241-254.
- Krüger, Helga (2001): „Geschlechterverhältnis in einer Gesellschaft ohne Arbeit“; in: Mansel, Jürgen; Schweins, Wolfgang; Ulbrich-Herrmann, Matthias (Hg.) (2001): *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 57-71.
- (1991): „Subjektbildung in der Adoleszenz und die Bedeutung von Arbeit“; in: Helsper, Werner (Hg.) (1991): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*; Opladen: Leske + Budrich, 147-162.
- Krüger, Rudolf (1993): *Schul-Zeit. Grundlagen schulischer Zeitorganisation*. Schulleiter-Handbuch, Band 68; Braunschweig: SL Verlag.
- Kupka, Peter (1993): *Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter: Theoretische Aspekte und empirische Analysen beruflicher Übergänge im internationalen Vergleich*; Forschungsbericht Universität Bremen, ZWE.
- Kunkel, Ulrike (1993): „*Teilzeitstudium*“. *Zur Situation von Teilzeitstudenten und zu den Perspektiven von Teilzeitstudien*; Hannover: HIS-GmbH.
- Lange, Elmar (2001): „Jugendkonsum: Zunahme irrationaler Konsummuster?“; in: Mansel, Jürgen; Schweins, Wolfgang; Ulbrich-Herrmann, Matthias (Hg.) (2001): *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 181-199.
- (1991): *Jugendkonsum: empirische Untersuchungen über Konsummuster, Freizeitverhalten und soziale Milieus bei Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland*; Opladen: Leske + Budrich.
- Latacz-Blume, Anke (2000): „Problemdiagnosen zum Übergang von der Schule in den Beruf aus der Sicht der Arbeitsverwaltung“; in: Pohl, Axel; Schneider, Sabine (Hg.) (2000): *Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren?: Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit*; Tübingen: Neuling, 83-92.
- Leccardi, Carmen (1990): „Die Zeit der Jugendlichen: Was heißt männlich und weiblich in der Zeiterfahrung?“; in: Bois-Reymond, Manuela du; Oechsle, Mechthild (Hg.) (1990): *Neue Jugendbiographie?: Zum Strukturwandel der Jugendphase*; Opladen: Leske + Budrich, 95-114.
- Leggewie, Claus (1995): *Die 89er: Portrait einer Generation*; Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Lemmermöhle, Doris (2000): „Das Unplanbare planen helfen. Von der Berufsorientierung zur Biographieorientierung“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 122-127.
- (1997): „‘Ich fühl mich im Frauenpelz halt wohler‘. Biographisches Handeln junger Frauen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“; in: *Feministische Studien*, H.2/ 1997; Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 23-37.
- Lemmermöhle, Doris; Nägele, Barbara (1999): *Lebensplanung unter Vorbehalt: Jungen und Mädchen in Brandenburg zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem*; Mössingen-Talheim: Talheimer Verlag.

- Lenz, Karl (1990): „Jugend im Plural. Theoretische Grundlagen, Methodik und Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt“; in: Bois-Reymond, Manuela du; Oechsle, Mechthild (Hg.) (1990): *Neue Jugendbiographie? : Zum Strukturwandel der Jugendphase*; Opladen: Leske + Budrich, 115-133.
- (1988): *Die vielen Gesichter der Jugend. Jugendliche Handlungstypen in biographischen Portraits*; Frankfurt/ New York: Campus Verlag.
- Lenzen, Dieter (1991): „Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend. Was leistet noch das Identitätskonzept?“; in: Helsper, Werner (Hg.) (1991): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*; Opladen: Leske + Budrich, 41-56.
- Lersch, Rainer (1996): „Zur Schule müssen sie alle ... Über die Kultivierung des Pädagogischen in der Pflichtschule“; in: Brenner, Gerd; Hafenegener, Benno (Hg.) (1996): *Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 222-230.
- Leszenczensky, Michael (1993): *Der Trend zur studentischen Selbstfinanzierung: Ursachen und Folgen*; Hannover: HIS-GmbH, Hochschulplanung; Bd. 99.
- (1993): *Vollzeitstudium: eine Fiktion? Analyse des studentischen Zeitbudgets*; Hannover: HIS-GmbH.
- Lichte, Rainer (2001): „Das Jahrespraktikum für Schüler der Hauptschule“; in: Braun, Frank; Lex, Tilli; Rademacker, Hermann (Hg.) (2001): *Jugend in Arbeit. Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt*; Opladen: Leske + Budrich, 46-53.
- Liebau, Eckart (2000): „Geteilte Jugend. Bildungschancen bleiben ungleich“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 102-103.
- (1996): „Jugend als Lebensform“; in: *Soziologische Revue*, Jahrgang 19; München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 193-202.
- Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang (2000): „Für das (Erwerbs-)Leben lernen. Die Arbeitsschule und die Erziehung zur Arbeit“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 38-42.
- Lüders, Christian; Mack, Wolfgang (2001): „Jugendliche als Akteure ihrer selbst“; in: Merken, Hans; Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2001): *Jahrbuch Jugendforschung 2001*; Opladen: Leske + Budrich, 121-134.
- (1998): „Ein erziehungswissenschaftlicher Blick auf die Jugendforschung. Sammelrezension“; in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, 2; Opladen: Leske + Budrich, 300-306.
- Mack, Wolfgang (2000): „Bilden oder Qualifizieren? Wider das Primat der Schlüsselqualifikationen“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 36-37.
- (2000): „Dschungelpfade. Neue Übergänge von der Schule in den Beruf“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 108-111.
- Mansel, Jürgen (2001): „Neue Ängste Jugendlicher?“; in: Mansel, Jürgen; Schweins, Wolfgang; Ulbrich-Herrmann, Matthias (Hg.) (2001): *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 72-88.
- (1996): „Leistungsarbeit in der Schule: ‚Null Bock‘ oder ‚Bock‘ auf interessante Tätigkeiten“; in: Mansel, Jürgen; Klocke, Andreas (Hg.) (1996): *Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 88-106.
- Mansel, Jürgen; Schweins, Wolfgang; Ulbrich-Herrmann, Matthias (Hg.) (2001): *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*; Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Mansel, Jürgen; Schweins, Wolfgang; Ulbrich-Herrmann, Matthias (2001): „Zukunftsperspektiven junger Menschen vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung“; in: Mansel, Jürgen; Schweins, Wolfgang; Ulbrich-Herrmann, Matthias (Hg.) (2001): *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 7-18.
- Mansel, Jürgen; Klocke, Andreas (Hg.) (1996): *Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- (21996): „Zwischen Stigma, Wirklichkeit, Selbstanspruch und Ideal“; in: Mansel, Jürgen; Klocke, Andreas (Hg.) (1996): *Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 7-16.
- Mansel, Jürgen; Hurrelmann, Klaus (1994): *Alltagsstress bei Jugendlichen: eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Marczinski, Almut; Rixius, Norbert (1996): „Wie Lehren und Lernen sich verändern können – Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule“; in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1996): *Schule auf neuen Wegen. Anstöße, Konzepte, Beispiele*; Bönen/ Westf.: Verlag für Schule und Weiterbildung, 249-260.
- Marotzki, Winfried (1996): „Lernen, Erziehung und Bildung“; in: Marotzki, Winfried; Meyer, Meinert A.; Wenzel, Hartmut (Hg.) (1996): *Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer*; Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 15-37.
- Martin, Marko (1995): „Wir sind alle anders. Vier Portraits“; in: *Kursbuch 121, Der Generationenumbbruch*, Sept. 1995; Berlin: Rowohlt · Berlin Verlag, 1-19.
- Masny, Fabian; Ressel, Markus (1996): „Schülerinnen und Schüler: Erwerbstätigkeit neben dem Unterricht“; in: *Neue deutsche Schule*, 48, 2; Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 7-8.
- Matthiesen, Ulf (1991): „Lebenswelt/ Lebensstil“; in: *Sociologia Internationalis*, 1/1991; Berlin: Duncker & Humblot, 31-56.
- Melzer, Wolfgang; Hurrelmann, Klaus (1990): „Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation von Jugendlichen“; in: Heitmeyer, Werner; Olk, Thomas (Hg.) (1990): *Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 36-60.
- Merkens, Hans (2002): „Jugendforschung im Spannungsfeld von Bilanzen über das Normale in einer Generation und der Besonderheit einzelner Gruppen“; in: Merkens, Hans; Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2002): *Jahrbuch Jugendforschung 2002*; Opladen: Leske + Budrich, 299-306.
- Mertins, Meike; Schulenburg, Julia (2001): „Ab sechs Uhr früh Stress. Auch bei Jugendlichen ist der Terminkalender randvoll“; in: *Frankfurter Rundschau*, Nr. 135, 13./14.06.2001.
- Michaelis, Rainer (2002): „Kooperationsverhandlungen stehen vor dem Abschluss“; in: *Schulverwaltung NRW*, Nr. 7/8/2002; Kronach: Carl Link Verlag, 199-201.
- Miles, Steven (2000): *Youth Lifestyles in a Changing World*; Buckingham, Philadelphia (PA): Open University Press.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1998): „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, Zweieinhalb Jahre Dialog um die Denkschrift. 2. Zwischenbericht; Düsseldorf.
- Müller, Hans-Peter (1995): „Differenz und Distinktion. Über Kultur und Lebensstile“; in: *Merkur*, 49. Jg., Heft 556-561; Stuttgart: Klett Cotta, 927-934.
- Münchmeier, Richard (1998): „Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der ‚Entstrukturierung‘ der Jugendphase – Anmerkungen zur 12. Shell-Jugendstudie“; in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., Heft 1/1998; Opladen: Leske + Budrich, 103-118.
- Neckel, Sieghard (1995): „Krähwinkel und Kabylei. Mit Pierre Bourdieu durch Deutschlands Kulturosoziologie“; in: *Merkur*, 49. Jg., Heft 556-561; Stuttgart: Klett Cotta, 935-942.

- Negt, Oskar (2000): „Was den Menschen ausmacht. Arbeit und Identität“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 8-11.
- Neuenschwader, Markus P. (1996): *Entwicklung und Identität im Jugendalter*; Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Nipkow, Karl Ernst (1983): „Sinnerschließendes, elementares Lernen. Handlungsperspektiven für die Schule angesichts der Lage der Jugend“; in: Schweitzer, Friedrich; Thiersch, Hans (Hg.) (1983): *Jugendzeit – Schulzeit: Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*; Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 154-176.
- Noack, Peter (1990): *Jugendentwicklung im Kontext: zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit*; München: Psychologie-Verlag-Union.
- Nölle, Veronika (1995): *Schüler sehen Schule anders: eine empirische Untersuchung über Schulauffassungen und ihren Konsens*; Frankfurt a. M. et al.: Lang (Europäischer Verlag der Wissenschaften).
- Nolteernsting, Elke (1998): *Jugend, Freizeit, Geschlecht. Der Einfluß gesellschaftlicher Modernisierung*; Opladen: Leske + Budrich.
- Nunner-Winckler, Gertrud (1991): „Ende des Individuums oder autonomes Subjekt?“; in: Helsper, Werner (Hg.) (1991): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*; Opladen: Leske + Budrich, 113-129.
- Oechsle, Mechthild (1990): „Von der Selbstverleugnung zur Selbstverwirklichung – ein neues kulturelles Modell“; in: Bois-Reymond, Manuela du; Oechsle, Mechthild (Hg.) (1990): *Neue Jugendbiographie?: Zum Strukturwandel der Jugendphase*; Opladen: Leske + Budrich, 155-173.
- Oechsle, Mechthild; Maschetzke, Christiane; Rosowski, Elke; Knauf, Helen (2002): „Abitur und was dann? Berufliche Orientierungsprozesse und biographische Verläufe nach dem Abitur“; in: *Zeitschrift für Frauen- und Geschlechterforschung*, Heft 2/2002; Bielefeld: Kleine Verlag, 17-27.
- Olk, Thomas; Strikker, Frank (1990): „Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt“; in: Heitmeyer, Werner; Olk, Thomas (Hg.) (1990): *Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 159-193.
- Opaschowski, Horst W.; Duncker, Christian (1997): *Jugend und Freizeit. Bestandsaufnahme und aktuelle Analysen zu den Themen Arbeit, Freizeit und Lebensstil in den 90er Jahren*; Hamburg: British-American Tobacco (Germany) GmbH.
- Palentien, Christian (1997): *Jugend und Streß: Ursachen, Entstehung und Bewältigung*; Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Pilgram, Jutta (1999): „Schule als Nebenjob. Die Hälfte der Abiturienten jobbt auch während des Schuljahrs“; in: *Süddeutsche Zeitung*, 16./17.10.1999.
- Pörnbacher, Ulrike (1999): *Ambivalenzen der Moderne – Chancen und Risiken der Identitätsarbeit von Jugendlichen*; Opladen: Leske + Budrich.
- Pohl, Axel; Schneider, Sabine (Hg.) (2000): *Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren?: Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit*; Tübingen: Neuling.
- Popp, Ulrike (1996): „Individualisierung. Das ‚jugendtheoretische‘ Konzept auf dem Prüfstand“; in: *Pädagogik 11*; Neuwied: Luchterhand Verlag, 31-35.
- Preiß, Christine (1996): „Der Übergang von der Schule in den Beruf – theoretische Vorüberlegungen“; in: Raab, Erich (1996): *Jugend sucht Arbeit: Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*; Weinheim und München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, 11-18.
- (21996): „Strukturen biographischer Übergangsverläufe“; in: Raab, Erich (1996): *Jugend sucht Arbeit: Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*; Weinheim und München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, 46-56.

- Preiß, Christine; Wahler, Peter (Hg.) (2002): *Schule zwischen Lehrplan und Arbeitswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform*; Opladen: Leske + Budrich.
- (2002): „Zum Wandel schulischen Lernens – Perspektiven einer neuen Bildungsreform „von unten““; in: Preiß, Christine; Wahler, Peter (Hg.) (2002): *Schule zwischen Lehrplan und Arbeitswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform*; Opladen: Leske + Budrich, 11-33.
- Raab, Erich (1998): „Viele Wege führen zum Beruf. Berufswahl als Prozess“; in: Biermann, Christine (Hg.) (1998): *Schüler 1998. Zukunft*; Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 48-49.
- (21998): „Ein Leben ohne Arbeit? Berufsorientierung bei Schulabgängern“; in: Biermann, Christine (Hg.) (1998): *Schüler 1998. Zukunft*; Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 80-81.
- (31998): „Kein Leben ohne Arbeit – Beruf und Arbeit in der Lebensplanung Jugendlicher“; in: *Jugend. Beruf. Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit* 49, 1; Bonn: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk, 2-6.
- (1996): *Jugend sucht Arbeit: Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*; Weinheim und München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- (21996): „Berufliche Integration als Sozialisationsprozess“; in: Raab, Erich (1996): *Jugend sucht Arbeit: Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*; Weinheim und München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, 57-94.
- (31996): „Jugend braucht Arbeit. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse“; in: Raab, Erich (1996): *Jugend sucht Arbeit: Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*; Weinheim und München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, 193-200.
- Rademacker, Hermann (2000): „Schule und vorberufliche Bildung. Untersuchungen des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) zum Übergang Schule – Beruf“; in: *Schulverwaltung RP SL*, Nr. 3/2000; Kronach: Carl Link Verlag, 52-55.
- Regenbogen, Armin (1998): *Sozialisation in den 90er Jahren. Lebensziele, Wertmaßstäbe und politische Ideale bei Jugendlichen*; Opladen: Leske + Budrich.
- Reh, Sabine; Schelle, Carla (2000): „Schule als Lebensbereich der Jugend“; in: Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (2000): *Jugend im 20. Jahrhundert: Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*; Neuwied, Berlin: Luchterhand, 158-175.
- Reinders, Heinz; Bergs-Winkels, Dagmar; Butz, Petra; Claßen, Gabriele (2001): „Typologische Entwicklungswege Jugendlicher: Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung“; in: Mansel, Jürgen; Schweins, Wolfgang; Ulbrich-Herrmann, Matthias (Hg.) (2001): *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 200-216.
- Reinders, Heinz (2005): „Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz“; in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 51, 2005, H. 4; Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 551-567.
- (2002): „Entwicklungsaufgaben – Theoretische Positionen zu einem Klassiker“; in: Merken, Hans; Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2002): *Jahrbuch Jugendforschung 2002*; Opladen: Leske + Budrich, 13-37.
- Reißig, Birgit (2001): „Außerschulischer Lernort für schulmüde Jugendliche“; in: Braun, Frank; Lex, Tilli; Rademacker, Hermann (Hg.) (2001): *Jugend in Arbeit. Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt*; Opladen: Leske + Budrich, 38-45.
- Ritter, Ulrich Peter (Hg.) (1990): *Teilzeitarbeit – Teilzeitstudium – der neue Trend: Ursachen und Auswirkungen zunehmender studentischer Erwerbstätigkeit untersucht am Beispiel Wirtschaftswissenschaften*; Alsbach: Leuchtturmverlag.
- Rucktäschel, Annamaria (1996): „Käuferpotential oder Trendsetter? Konsum, Knete und Markt im Leben Jugendlicher“; in: Erdmann, Johannes Werner; Rückriem, Georg; Wolf, Erika (Hg.) (1996): *Jugend heute. Wege in die Autonomie*; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 115-126.

- Rückriem, Georg; Erdmann, Johannes Werner (1996): „‘Jugend heute‘ – Eine falsche Fragestellung? Konsequenzen aus dem Wandel der Arbeitsgesellschaft“; in: Erdmann, Johannes Werner; Rückriem, Georg; Wolf, Erika (Hg.) (1996): *Jugend heute. Wege in die Autonomie*; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 41-60.
- Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (2000): *Jugend im 20. Jahrhundert: Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*; Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- (2000): „Jugend im 20. Jahrhundert“; in: Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (2000): *Jugend im 20. Jahrhundert: Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*; Neuwied, Berlin: Luchterhand, 7-30.
- (1985): *Zwischen Kindheit und Jugend: Träume, Hoffnungen und Alltag 13- bis 15jähriger*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schenk, Arnfrid (2002): „Die Chefs von der Schulbank. In Schülerfirmen lernen schon Achtklässler, wie Wirtschaft funktioniert“; [http://www.zeit.de/2002/04/Hochschule/print\\_200\\_204\\_c-schule\\_wirtschaft.html](http://www.zeit.de/2002/04/Hochschule/print_200_204_c-schule_wirtschaft.html).
- Schindler, Götz (1994): *Studentische Einstellungen und Studienverhalten*; München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- (1987): „Von der Unmöglichkeit, sich an der Universität wohlfühlen. Warum für die Mehrheit der Studenten ‚Studium‘ nicht mehr gleich ‚Leben‘ ist“; in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2/87; München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, 123-148.
- Schirp, Heinz (1996): „„Schule auf neuen Wegen‘ – ‚Wege zu neuen Schulen‘? Herausforderungen und Impulse für schulische Entwicklungsprozesse“; in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1996): *Schule auf neuen Wegen. Anstöße, Konzepte, Beispiele*; Bönen/ Westf.: Verlag für Schule und Weiterbildung, 9-20.
- Schlegelmilch, Cornelia (1987): *Taxifahrer D[okto]r phil.: Akademiker in der Grauzone des Arbeitsmarkts*; Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidtchen, Gerhard (1997): *Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt*; Opladen: Leske + Budrich.
- Schnitzer, Klaus; Isserstedt, Wolfgang; Leszczensky, Michael (1998): *Vom Werkstudenten zum erwerbstätigen Studierenden. Ergebnisse einer Sonderauswertung im Rahmen der 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 1998*; Hannover: HIS GmbH.
- Schröder, Helmut (1995): *Jugend und Modernisierung: Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schröer, Andreas (2000): „Fit für die Arbeitswelt? Einstellungen von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 18-21.
- Schüle, Johann August (1989): „Veränderungen der Studentenrolle?“; in: Huber, Ludwig; Wulf, Manfred (Hg.) (1989): *Studium – nur noch Nebensache?*; Freiburg im Breisgau: Dreisam-Verlag, 133-152.
- Schulze, Gerhard (1997): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*; Frankfurt/ New York: Campus Verlag.
- Schweitzer, Friedrich; Thiersch, Hans (Hg.) (1983): *Jugendzeit – Schulzeit: Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*; Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*; Berlin: Berlin Verlag.
- Silbereisen, Rainer K.; Vascovics, Lazlo A.; Zinnecker, Jürgen (Hg.) (1996): *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*; Opladen: Leske + Budrich.
- SPoKK (Hg.) (1997): *Kursbuch JugendKultur: Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende*; Mannheim: Bollmann Verlag.

- Stahmleder, Lena; Tamke, Tina; Frieling, Mareike von (2004): „Es muss mindestens Mallorca sein. Jugendlichen geht es bei ihren Nebenjobs vor allem ums Geld / Laut einer Umfrage geben Schüler am liebsten Nachhilfe und tragen Zeitungen aus“; in: *Frankfurter Rundschau*, 8.06.2004, Nr. 131.
- Statistisches Bundesamt (2000): *Im Blickpunkt: Jugend in Deutschland*; Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2000): „Selektion und Cooling-Out durch das Benachteiligungsprinzip: Biografische Risiken durch institutionelle Strukturen und ihre ideologischen Grundlagen“; in: Pohl, Axel; Schneider, Sabine (Hg.) (2000): *Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren?: Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit*; Tübingen: Neuling, 17-33.
- Stecher, Ludwig (2001): „Jugendforschung im 21. Jahrhundert. Namhafte Jugendforscher und Jugendforscherinnen nehmen Stellung zu den Zielen und Aufgaben zukünftiger Jugendforschung“; in: Merckens, Hans; Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2001): *Jahrbuch Jugendforschung 2001*; Opladen: Leske + Budrich, 379-395.
- Stern.de (19.03.2002): „Business nach den Hausaufgaben“; <http://www.stern.de/campus-karriere/karriere/index.html?id=140208&q=Hausaufgaben&n>.
- Stolz, Markus (1996): „Quo vadis, Jugend? Generation XY ungelöst“; in: Deese, Uwe; Kaiser, Dominik; Michatsch, Christian; Hillenbach, Peter Erik (Hg.) (1996): *Jugend und Jugendmacher: das wahre Leben in den Szenen der Neunziger*; Düsseldorf, München: Metropolitan-Verlag, 15-24.
- Sturzbecher, Dietmar (Hg.) (2002): *Jugendtrends in Ostdeutschland. Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Längsschnittanalysen zur Lebenssituation und Delinquenz 1999-2001*; Opladen: Leske + Budrich.
- Sturzbecher, Dietmar; Hess, Markus (2002): „Soziale Schulqualität aus Schülersicht“ ; in: Sturzbecher, Dietmar (Hg.) (2002): *Jugendtrends in Ostdeutschland. Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Längsschnittanalysen zur Lebenssituation und Delinquenz 1999-2001*; Opladen: Leske + Budrich, 155-181 .
- Thiersch, Hans (1983): „Zum Unbehagen bei unserem Reden über Jugendprobleme“; in: Schweizer, Friedrich; Thiersch, Hans (Hg.) (1983): *Jugendzeit – Schulzeit: Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*; Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 18-29.
- Thies, Wiltrud (1998): „‘Wir lernen hier was für uns ...‘. Projektlernen an der Reformschule Kassel“; in: Biermann, Christine (Hg.) (1998): *Schüler 1998. Zukunft*; Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 116-119.
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Meier, Ulrich (2004): „Wenn Schülerinnen und Schüler ‚jobben‘: Rahmenbedingungen und Auswirkungen von Schülerarbeit“; in: Schümer, G.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hg.) (2004): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler*; Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 149-164.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1997): *Sozialisationstheorien: eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*; Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Trunk, Volker (2002): „Keine Zeit“; in: *Frankfurter Rundschau*, 5.12.2002, 20.
- Tully, Claus P.; Wahler, Peter (1995): „Engagement oder Nebenjob? – Neue Bedingungen für die Lebensphase Jugend“; in: *deutsche jugend*, 43 (3); Weinheim und München: Juventa Verlag, 105-109.
- Ullrich, Heiner (1999). „Zwischen Anpassung und Widerstand. Konzepte pädagogischer Schulentwicklung für heutige Jugendliche“; in: *Neue Sammlung*, H. 4, Okt./ Nov./ Dez. 1999; Stuttgart: Klett-Cotta, 585-598.
- Unkart, Peter (2001): „Geld für Party und Piste. Bei Schüler-Nebenjobs gilt es das Jugendarbeitsschutz-Gesetz zu beachten“; in: *Neue Westfälische*, Nr. 143, 23./24.06.2001.
- Unverzagt, Gerlinde; Hurrelmann, Klaus (2001): *Konsum-Kinder: Was fehlt, wenn es an gar nichts fehlt*; Freiburg im Breisgau: Herder.

- Urlings, Stephan (1992): *Psychologische Untersuchung über das Jobben bei Studierenden*; Köln: Diplomarbeit.
- Veen, Hans-Joachim u.a. (1994): *Eine Jugend in Deutschland? Orientierungen und Verhaltensweisen der Jugend in Ost und West*; Opladen: Leske + Budrich.
- Vester, Heinz-Günter (2000): „Freizeit: das wahre Leben?“; in: Hettlage, Robert; Vogt, Ludgera (Hg.) (2000): *Identitäten in der modernen Welt*; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 349-360.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (Hg.) (1993): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: zwischen Integration und Ausgrenzung*; Köln: Bund-Verlag.
- Vierbuchen, Ruth (2002): „Adidas hat sich Modebewusstsein der Jugendlichen fest verankert. Junge Leute lassen viel Geld für Mode springen – C & A bleibt im Geschäft“; in: *Handelsblatt*, 13.05.2002.
- Vogelsang, Waldemar (2001): *„Meine Zukunft bin ich!“ Alltag und Lebensplanung Jugendlicher*; Frankfurt/ New York: Campus Verlag.
- Vogt, Ludgera (2000): „Identität und Kapital: Über den Zusammenhang von Identitätsoptionen und sozialer Ungleichheit“; in: Hettlage, Robert; Vogt, Ludgera (Hg.) (2000): *Identitäten in der modernen Welt*; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 77-100.
- Vollbrecht, Ralf (1995): „Die Bedeutung von Stil. Jugendkulturen und Jugendszenen im Licht der neueren Lebensstildiskussion“; in: Ferchhoff, Wilfried; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (1995): *Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten. Festschrift für Dieter Baacke zum 60. Geburtstag*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 23-37.
- Voß, Gerd-Günter (1991): *Lebensführung als Arbeit: Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft*; Stuttgart: Enke.
- Wagner, Christine; Sydow, Hubert (1996): „Entwicklung und Sozialisation von Jugendlichen vor und nach der Vereinigung Deutschlands“; in: Hormuth, Stefan E.; Heinz, Walter R.; Kornadt, Hans-Joachim; Sydow, Hubert; Trommsdorff, Gisela (1996): *Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe*; Opladen: Leske + Budrich, 79-142.
- Wahler, Peter (2000): „Jugend in Berufsausbildung und Arbeit“; in: Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (2000): *Jugend im 20. Jahrhundert: Sichtweisen – Orientierungen – Risiken*; Neuwied, Berlin: Luchterhand, 176-189.
- Werner, Georg (1996): „Zwischen sozialer Strukturierung und Entwurzelung. Determinanten der Jugendbiographie“; in: Mansel, Jürgen; Klocke, Andreas (Hg.) (1996): *Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 17-31.
- Wiek, Johannes (2005): „Auf der Suche“; in: *McK (Das Magazin von McKinsey). Wissen 14 – Bildung*, 4. Jg. September 2005, Bildung; Gütersloh: Mohn Media, 60-67.
- Wissinger, Jochen (1991): „Der Jugendliche – ein ‚produktiver Realitätsverarbeiter‘?“; in: Helsper, Werner (Hg.) (1991): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*; Opladen: Leske + Budrich, 95-114.
- Witthaus, Udo (1996): „Barrieren und Widersprüche zwischen Ausbildung und Beschäftigung. Zur (Un-)Möglichkeit der Einlösung arbeitsinhaltlicher Interessen und Ansprüche“; in: Mansel, Jürgen; Klocke, Andreas (Hg.) (1996): *Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 107-128.
- Wood, Geneviève; Kastendiek, Hanna (2002): „Vormittags in die Schule, nachmittags zum Job“; in: <http://www.abendblatt.de/contents/ha/news/lokales/html/220202/1122AUF1.HTM>.
- Wulf, Christoph (2000): „Alles Arbeit oder was? Zur Dominanz der Arbeitsgeste“; in: Höke, Christiane; Lemmermöhle, Doris; Liebau, Eckart; Mack, Wolfgang; Witthaus, Udo (Hg.) (2000): *Schüler 2000. Arbeit*; Seelze: Friedrich-Verlag, 12-13.
- Ziehe, Thomas (2001): „Es geht um eine charmante Autorität. Zeitgeistveränderungen und Mentalitätswandel“; in: *Erziehung & Wissenschaft*, 7-8, 2001; Essen: Stamm Verlag, 2.

- (1997): „Engagement und Enthaltung. Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung“; in: Liebau, E.; Mack, W.; Scheilke, C. (Hg.): *Das Gymnasium*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 33-45.
- (1996): *Zeitvergleiche: Jugend in kulturellen Modernisierungen*; Weinheim und München: Juventa Verlag.
- (21996): „Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung“; in: *Pädagogik*, 7-8/96; Neuwied: Luchterhand Verlag, 35.
- (1991): „Vom vorläufigen Ende der Erregung – Die Normalität kultureller Modernisierungen hat die Jugend-Subkulturen entmächtigt“; in: Helsper, Werner (Hg.) (1991): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*; Opladen: Leske + Budrich, 57-72.
- Ziehe, Thomas; Stubenrauch, Herbert (1982): „Ungewöhnliches Lernen und Aufbrechen“; in: Ziehe, Thomas; Stubenrauch, Herbert (1982): *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*; Reinbek: Rowohlt, 260-283.
- Zinnecker, Jürgen (2004): „Schul- und Freizeitkultur der Schüler“; in: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.) (2004): *Handbuch der Schulforschung*; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 501-525.
- Zinnecker, Jürgen; Behnken, Imbke; Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2002): *null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild*; Opladen: Leske + Budrich.
- (1995): „Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer“; in: Behnken, Imbke; Jaumann, Olga (Hg.) (1995): *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*; Weinheim und München: Juventa Verlag, 21-38.

---

## *Anhang*

- 1. Fragebogen zum Verhältnis von Ausbildung und Erwerbstätigkeit  
(am Oberstufen-Kolleg)**
- 2. Fragebogen-Modifikationen für Gymnasium und Gesamtschule**
- 3. Interviewleitfaden**



## Anhang 1: Fragebogen zum Verhältnis von Ausbildung und Erwerbstätigkeit (am Oberstufen-Kolleg)

### *Fragen zur Person*

#### **1. Geschlecht**

- ⇒ weiblich
- ⇒ männlich

#### **2. Alter**

- ⇒ unter 17 Jahre
- ⇒ 17-19 Jahre
- ⇒ 20-22 Jahre
- ⇒ 23 Jahre und älter

#### **3. Nationale bzw. kulturelle Identität der Eltern**

- ⇒ deutsch
- ⇒ russisch
- ⇒ polnisch
- ⇒ türkisch
- ⇒ kurdisch
- ⇒ andere: \_\_\_\_\_

#### **4. Wie lange lebst Du schon in Deutschland?**

- ⇒ seit Geburt
- ⇒ zehn Jahre und länger
- ⇒ fünf bis zehn Jahre
- ⇒ weniger als fünf Jahre

#### **5. Wo wohnst Du?**

- ⇒ bei den Eltern
- ⇒ in einer Wohngemeinschaft
- ⇒ im Wohnheim
- ⇒ in einer Mietwohnung
- ⇒ in einer Eigentumswohnung

#### **6. Hast Du eine/n Freund/in?**

- ⇒ ja, ich lebe in einer Partnerschaft
- ⇒ nein, ich bin Single
- ⇒ andere Formen: \_\_\_\_\_

#### **7. Hast Du ein Kind/ Kinder?**

- ⇒ nein  ➔ weiter mit Frage 9
- ⇒ ja  und zwar \_\_\_\_\_ Kind(er) ➔ weiter mit Frage 8

#### **8. Wer betreut das Kind/ die Kinder?**

- ⇒ Ich, zusammen mit PartnerIn
- ⇒ Ich allein
- ⇒ Ich, zusammen mit anderen Betreuungspersonen
- ⇒ Ich, überhaupt nicht
- ⇒ Anderes: \_\_\_\_\_

## ***Fragen zur Ausbildung am Oberstufen-Kolleg***

### **9. In welchem Ausbildungsjahr bist Du?**

Im \_\_\_\_\_

### **10. Welches sind Deine Wahlfächer/ ist Dein Wahlfach?**

WU1 \_\_\_\_\_

WU2 \_\_\_\_\_

### **11. Was verbindest Du mit Deiner Ausbildung am OS?**

(1 = trifft voll zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft gar nicht zu)

Trage bitte den für Dich zutreffenden Wert ein!

- ⇒ ich will am OS nur das Abitur machen
- ⇒ ich nutze das OS als Einstieg in ein höheres Fachsemester, weil ich auf jeden Fall an der Uni weiter studieren will
- ⇒ andere Schulen entsprachen nicht meinen Vorstellungen, deshalb bin ich am OS
- ⇒ die Ausbildung am OS ist für mich eine Alternative zur Arbeitslosigkeit
- ⇒ wenn ich die Chance habe, auch ohne Abi einen Job zu bekommen, breche ich die Ausbildung hier ab
- ⇒ Sonstiges: \_\_\_\_\_

### **12. Wieviel Zeit verwendest Du gewöhnlich für die Ausbildung am OS?**

*In der aktuellen Kursphase verwende ich pro Woche insgesamt*

\_\_\_\_\_ Stunden auf die Teilnahme an Kursen.

\_\_\_\_\_ Stunden auf die Vor-/ Nachbereitung von Unterricht (Lesen, Referate ...)

### **13. Wie betreibst Du Deine Ausbildung am Oberstufen-Kolleg?**

(1 = trifft voll zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft gar nicht zu)

Trage bitte den für Dich zutreffenden Wert ein!

- ⇒ ich tue jeden Tag etwas für meine Ausbildung am OS
- ⇒ ich gebe mein Bestes, um die Ausbildung hier so schnell wie möglich durchzuziehen
- ⇒ Versäumtes hole ich nach, wenn ich Zeit habe (Wochenende, Ferien)
- ⇒ ich bereite mich nur selten auf den Unterricht vor
- ⇒ ich arbeite in erster Linie, wenn Klausuren o. ä. anstehen
- ⇒ ich beschränke mich auf die pure Teilnahme an den Kursen
- ⇒ ich gebe mir ab und an schon mal "frei"
- ⇒ ich streng mich nur da an, wo es für mich interessant ist
- ⇒ für's Leben lerne ich ohnehin mehr woanders
- ⇒ Sonstiges: \_\_\_\_\_

### **14. Hast Du bereits eine Berufsausbildung durchlaufen?**

- ⇒ nein
- ⇒ ja  als \_\_\_\_\_

### ***Fragen zur Erwerbstätigkeit***

#### **15. Warst Du im Verlauf Deiner Ausbildung am OS schon einmal erwerbstätig?**

- ⇒ ja, ich war/ bin erwerbstätig  ➔ weiter mit Frage 17  
 ⇒ nein, ich war nie erwerbstätig  ➔ weiter mit Frage 16

#### **16. Warum bist Du nicht erwerbstätig?**

(Mehrfachantworten möglich)

- ⇒ finde keinen Job   
 ⇒ finanziell nicht erforderlich   
 ⇒ keine Zeit, habe genug andere Dinge zu tun   
 ⇒ zu große Belastung   
 ⇒ familiäre Gründe (Kinderbetreuung o. a.)   
 ⇒ keine Lust, andere Dinge sind mir wichtiger   
 ⇒ meine Eltern erlauben es mir nicht   
 ⇒ mein rechtlicher Status erlaubt keine Erwerbstätigkeit   
 ⇒ sonstige Gründe: \_\_\_\_\_  
 ➔ weiter mit **Frage 27**

#### **17. Warum warst/ bist Du erwerbstätig?**

(Mehrfachantworten möglich)

- ⇒ ich brauche das Geld dringend zum Leben   
 ⇒ ich benötige das Geld für Dinge, die ich mir sonst nicht leisten könnte   
 ⇒ ich kann so, was den Konsum betrifft, im Freundeskreis mithalten   
 ⇒ ich möchte einfach etwas Praktisches machen   
 ⇒ ich suche Einstiegsmöglichkeiten in einen Beruf   
 ⇒ ich will in meinem früheren Beruf tätig bleiben   
 ⇒ ich sammle so Erfahrungen für einen späteren Beruf   
 ⇒ ich halte es für wichtig, finanziell eigenständig und unabhängig zu sein   
 ⇒ sonstige Gründe: \_\_\_\_\_

#### **18. Was machst Du ganz konkret?**

- ⇒ Nachhilfe   
 ⇒ Kellnern   
 ⇒ Verkauf/ Kasse (Supermarkt, Tankstelle, Einzelhandel etc.)   
 ⇒ Lagertätigkeiten (Waren ein-/umräumen, LKW be-/entladen u. ä.)   
 ⇒ Fabrikarbeit   
 ⇒ Telefoninterviews (Meinungsforschung etc.)   
 ⇒ Putzen   
 ⇒ Babysitting   
 ⇒ Computerarbeit (Programmieren u. ä.)   
 ⇒ Sonstiges: \_\_\_\_\_

#### **19. Wie viele Jobs übst Du nebeneinander aus?**

#### **20. Wie hoch ist Dein durchschnittlicher Stundenlohn? \_\_\_\_\_ DM/ Std.**

**21. Wie regelmäßig bist Du in diesem Semester erwerbstätig?**

(Mehrfachantworten möglich)

- ⇒ ich arbeite nur in den Ferien
- ⇒ ich arbeite nur in den Schulzeiten
- ⇒ ich arbeite immer
- ⇒ ich arbeite nur gelegentlich
- ⇒ ich habe feste Arbeitszeiten
- ⇒ ich kann meine Arbeitszeiten selbst bestimmen
- ⇒ ich arbeite auf Abruf zu wechselnden Zeiten

**22. Zu welchen Tageszeiten und an welchen Wochentagen bist du dann gewöhnlich erwerbstätig?**

a)	Vormittags	nachmittags	abends	nachts
Montag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dienstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mittwoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donnerstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freitag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonntag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Ich arbeite immer zu wechselnden Zeiten. **23. Welchen zeitlichen Umfang nimmt Deine Erwerbstätigkeit durchschnittlich ein?**insgesamt pro **Woche**: \_\_\_\_\_ Stunden**24. Hat sich der Umfang der Erwerbstätigkeit im Laufe Deiner OS-Zeit verändert?**a) Der Umfang hat zugenommen. 

Gründe (Mehrfachantworten möglich):

- ⇒ gesunkener Lernaufwand
- ⇒ Wegfall anderer Finanzierungsquellen
- ⇒ Steigerung der Ausgaben
- ⇒ Job macht mir Spaß
- ⇒ gestiegene Anforderungen durch den Arbeitgeber
- ⇒ mehr Zeit

b) Der Umfang hat abgenommen. 

Gründe (Mehrfachantworten möglich):

- ⇒ gestiegener Lernaufwand
- ⇒ brauche das Geld nicht mehr so dringend
- ⇒ erhalte mehr finanzielle Unterstützung
- ⇒ schlechtere Arbeitsmarktlage

c) Der Umfang ist ungefähr gleich geblieben.

**25. Wie verbindest Du das Nebeneinander von Lern-, Erwerbs- und anderen Aktivitäten zeitlich?**(Kreuze bitte nur eine Antwort an!)

- ⇒ ich entscheide mich meistens spontan, ohne großartige Planung
- ⇒ ich plane immer nur tageweise
- ⇒ ich mache mir einen Wochenplan
- ⇒ zu Beginn jeden Semesters plane ich neu

**26. Wie erlebst Du das Nebeneinander von Ausbildung am OS und Jobben?**

(1 = trifft voll zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft gar nicht zu)

Trage bitte den für Dich zutreffenden Wert ein!

- ⇒ die Ausbildung am OS und Jobben sind für mich zwei getrennte Welten
- ⇒ das Jobben entfremdet mich von Themen und Denkweisen der Ausbildung
- ⇒ ich kann zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten, die ich im Rahmen meiner  
Erwerbstätigkeit gewonnen habe, in den Unterricht einbringen
- ⇒ ich kann mich nur schlecht auf den Unterricht konzentrieren
- ⇒ das Jobben stellt für mich eine Abwechslung zum OS-Alltag dar
- ⇒ die Ausbildung am OS hat für mich Priorität vor anderen Aktivitäten
- ⇒ ich nutze den Unterricht, um mich auszuruhen von meiner Arbeit
- ⇒ das Jobben lässt sich zeitlich gut mit der Ausbildung am OS vereinbaren
- ⇒ ich bin derart gestresst, dass ich nicht mehr weiß, wo mir der Kopf steht
- ⇒ ich habe kaum noch Zeit für andere Aktivitäten (Treffen mit FreundInnen, Sport etc.)
- ⇒ ich passe meine Kurszeiten z. T. an meine Arbeitszeiten an
- ⇒ meine Leistungen sind infolge der Doppelbelastung zurückgegangen
- ⇒ ich erlebe, dass die Lehrenden kein Verständnis für meine Erwerbstätigkeit haben
- ⇒ Sonstiges \_\_\_\_\_

**Fragen zur finanziellen Situation****27. Wie schätzt Du Deine momentane finanzielle Situation ein?**(Kreuze bitte nur eine Antwort an!)

- ⇒ ich komme gut zurecht, kann mir hin und wieder zusätzlich etwas leisten
- ⇒ ich komme gerade so zurecht
- ⇒ ich komme nur unter erheblichen wirtschaftlichen Einschränkungen zurecht
- ⇒ ich muss Schulden machen

**28. Wie setzt sich in etwa Dein monatliches Gesamtbudget zusammen?**

- ⇒ Job \_\_\_\_\_ DM
- ⇒ Eltern \_\_\_\_\_ DM
- ⇒ BAföG \_\_\_\_\_ DM
- ⇒ andere staatliche Leistungen (Kindergeld, Waisenrente,  
Wohngeld etc.) \_\_\_\_\_ DM
- gesamt:** \_\_\_\_\_ DM

**29. Wofür verwendest Du Dein monatliches Budget?**

(Mehrfachantworten möglich)

- ⇒ Miete/ Wohnkosten
- ⇒ Lebensunterhalt (Nahrung etc.)
- ⇒ Telefon
- ⇒ Beteiligung am Unterhalt durch die Eltern
- ⇒ Unterhalt für mein/e Kind/er
- ⇒ Kleidung
- ⇒ Urlaub, Reisen
- ⇒ Führerschein
- ⇒ Auto, Motorrad u. ä.
- ⇒ Fahrtkosten (DB, Bus)
- ⇒ Freizeit/ Wochenende (Kneipe, Disko...)
- ⇒ CDs, Zeitschriften, Bücher u. ä.
- ⇒ Zigaretten, Alkohol, andere Drogen
- ⇒ Hobby
- ⇒ Sparen
- ⇒ Sonstiges: \_\_\_\_\_

***Zum Schluss*****30. Mit welcher Aussage kannst Du Dich am ehesten identifizieren?**(Kreuze bitte nur eine Antwort an!)

- ⇒ ich komme gut mit den verschiedensten Anforderungen zurecht und schätze die Abwechslung wie auch die Herausforderung
- ⇒ ich ziehe durch, was ich mir vorgenommen habe und lasse mich nur wenig ablenken
- ⇒ ich konzentriere mich gern auf eine Sache und widme mich ihr voll und ganz
- ⇒ ich lasse mich gerne treiben und warte ab, was passiert
- ⇒ ich habe keine Lust, mich für irgendetwas besonders anzustrengen

**Vielen Dank für Deine Mitarbeit!**

## **Anhang 2: Fragebogen-Modifikationen für Gymnasium und Gesamtschule**

1. Das *Alter* wurde nur bis einschließlich 22 Jahre erfragt.
2. Die *Jahrgangsstufe* (12 oder 13) wurde erfragt, nicht das Ausbildungsjahr.
3. Der erste und zweite *Leistungskurs* wurde erfragt, nicht die Wahlfächer.
4. *Nicht* erfragt wurden die *Ausbildungsmotivationen* (Frage 11 des OS-Fragebogens).
5. Bei der Frage zur *Lernpraxis* gab es *zusätzliche* Antwortvorgaben:
  - „Die Schule muss auch schon mal warten, wenn mir was dazwischen kommt.“
  - „Ich habe keine Zeit, mich länger als nötig hier aufzuhalten.“
  - „Ich hole am Wochenende das nach, wozu ich in der Woche nicht gekommen bin.“
  - „Versäumtes, nicht Geschafftes hole ich den Ferien nach.“
  - *Nicht* gestellt wurde die Antwortvorgabe „Ich gebe mein Bestes, um die Ausbildung hier so schnell wie möglich durchzuziehen.“

## **Anhang 3: Interviewleitfaden**

### Einführung

Ich mache zur Zeit eine Untersuchung zur Erwerbstätigkeit von KollegiatInnen. Mich interessieren die Wechselwirkungen, die zwischen der Ausbildung am OS auf der einen und dem Jobben auf der anderen Seite entstehen. Um deine Aussagen dazu, wie sich dieses Verhältnis für dich persönlich darstellt, besser einschätzen zu können, möchte ich dir zunächst ein paar grundlegende Fragen stellen:

- Wie alt bist du?
- In welchem Semester bist du?
- Was sind deine Wahlfächer?

### Fragen zur Vergangenheit

#### **Welche Rolle spielt Erwerbstätigkeit in deinem Leben?**

- Hast du schon "immer" gejobbt?
- Wann hast du zum ersten Mal gearbeitet? Wo, wie lange, in welcher Form?
- Weißt du noch, welche Bedeutung das erste selbst verdiente Geld für dich hatte?

### Fragen zur Gegenwart

#### **1. Fragen zur Erwerbstätigkeit**

- Wann und wie regelmäßig jobbst du?
- Welchen zeitlichen Umfang nimmt deine Erwerbstätigkeit ein?
- Hat der Umfang deiner Erwerbstätigkeit im Laufe deiner OS-Zeit zugenommen?
- In welchem Bereich arbeitest du aktuell?
- Aus welchen Gründen bist du erwerbstätig?
- Wieviel Geld steht dir monatlich zur Verfügung?
- Wieviel davon hast du selbst verdient?

#### **2. Fragen zur Wohn-/ Lebenssituation**

- Wie wohnst du? Zuhause, allein, mit PartnerIn, mit eigener Familie, in einer WG, im Wohnheim?
- Lebst du in einer Beziehung?
- Hast du Kinder?

**3. Ich möchte dich bitten, jetzt mal einen Vergleich anzustrengen mit Blick auf die Zeit vor Aufnahme einer Erwerbsarbeit und danach: Wie hat sich dein Leben verändert, besonders mit Blick auf deine Ausbildungssituation?**

- Wie siehst du das Verhältnis von Job und der Ausbildung am OS?
- Erlebst du die zwei Bereiche als zwei verschiedene Welten? Wie macht sich das bemerkbar?
- Oder gibt es Berührungspunkte, Überschneidungen?
- Lässt sich beides vereinbaren oder entstehen Belastungen aus dieser Doppelrolle? Wenn ja, welche?
- Hat sich durch das Jobben dein Blick auf "das Leben" verändert?

Fragen mit Blick in die Zukunft

- 1. Was lernst du am OS? Welche Bedeutung hat das Wissen, das dir hier vermittelt wird, das du dir hier aneignest, für dich persönlich?**
- 2. Und was lernst du im Job? Was kannst du mit deinen Erfahrungen anfangen?**
  - Welche Möglichkeiten und Perspektiven siehst du dadurch für dich und deinen weiteren Lebensweg?
  - Welche Bedeutung erhält in diesem Zusammenhang die Ausbildung am OS bzw. das Jobben?
- 3. Wie stellst du dir das Leben nach dem OS vor? Bleibt dein jetziges Lebensmodell bestehen?**
  - Wie würdest du dein Lebensgefühl, deine Einstellung zum Leben charakterisieren?
  - Wenn du dich innerhalb der Masse der KollegiatInnen verorten müsstest, was würdest du sagen, bist du mit deiner Lebenssituation und Lebensweise in gewisser Weise einmalig?

