

Leben und Lernen in der
Sekundarstufe II

—

Eine komparative Studie zum
(in-)formellen Lernen von Schülern in einer
Regel- und einer Reformschule

von

Désirée Grothues

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

am Institut für Bildungswissenschaft

der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften

der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Köln 2012

Erstgutachterin: Prof. Dr. Rose Boenicke

Zweitgutachter: Prof. Dr. Claus J. Tully

Tag der Disputation: 11.05.2011

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	V
BEGRIFFSBESTIMMUNGEN 1	VII
BEGRIFFSBESTIMMUNGEN 2	IX
JUGEND UND SCHULE – EIN INTERDISZIPLINÄRES THEMA	X
KAPITELÜBERBLICK.....	XI
1. LERNPROZESSE IN SCHULE UND LEBENSWELT – THEORETISCHE GRUNDLAGEN	1
1.1. LERNEN IM UMFELD DER PEERS	5
1.2. PARTNERSCHAFT ALS LERNFELD.....	15
1.3. LERNEN IM SPORT.....	20
1.4. NEBENJOBEN: GELD VERDIENEN UND KOMPETENZEN AUSBILDEN	32
1.5. LERNEN FÜR UND MIT MEDIEN	42
1.6. DER INSTITUTIONALISIERTE LERNORT SCHULE	54
1.7. KONKLUSION: DIE JUGENDPHASE ALS LERNPROJEKT	67
2. METHODISCHE SKIZZE	72
2.1. DATENSAMMLUNG.....	73
2.1.1. Interviews	74
2.1.2. Weitere Datenquellen	75
2.2. DER AUSWERTUNGSPROZESS	77
2.3. DAS FORSCHUNGSFELD	80
2.3.1. Schule 1: Die Anonymisierte Einrichtung (AE).....	82
2.3.2. Schule 2: Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld (OS)	82
2.3.3. Die Gesprächsteilnehmer	85
3. BILDUNGSPROZESSE IN SCHULE UND LEBENSWELT – LERNPROZESSE DER INTERVIEWTEILNEHMER	98
3.1. DIE PEERS – IDENTIFIKATIONSFIGUREN UND LERNPARTNER	100
3.2. LIEBESBEZIEHUNGEN ALS LERNGELEGENHEITEN	106
3.3. SPORT – MOTORISCHE UND KOGNITIVE BEWEGUNG	117
3.4. DER NEBENJOB UND DIE BILDUNG	124
3.5. MEDIEN ALS LERNINSTRUMENTE	139
3.5.1. PC und WWW – Verfügbarkeit über und Umgang mit neuen Medien.....	139
3.5.2. Musik im Alltag der Befragten.....	146
3.6. BILDUNG IN DER SCHULE.....	152
3.6.1. Lernort Schule – Die Perspektive der Gymnasiasten	153
3.6.2. Lernort Schule – Die Perspektive der Kollegiaten	162
3.7. KONKLUSION: (IN-) FORMELLES LERNEN AUS PERSPEKTIVE DER BEFRAGTEN	173
4. VERHÄLTNIISMUSTER VON SCHULE UND LEBENSWELT – THEORETISCHE EINBLICKE	184
4.1. DAS VERHÄLTNISS VON SCHULE UND LEBEN AUS NORMATIVER SICHT.....	184
4.2. FORSCHUNG ZUM VERHÄLTNISS VON SCHULE UND LEBENSWELT	195
4.2.1. Das Verhältnis von Schule und Leben in zeitlicher Perspektive.....	195
4.2.2. Das Verhältnis von Schule und Leben in inhaltlicher Perspektive	197
4.2.3. Konklusion: Entgrenzung versus Begrenzung	202
4.2.4. Neue Schüler, alte Schule? Die Sinnebene.....	203
4.2.5. Bildung als Aufgabe	210

5. BEZIEHUNGSKONSTELLATIONEN VON SCHULE UND LEBENSWELT – ALLTAGSFÜHRUNGEN DER BEFRAGTEN OBERSTUFENSCHÜLER.....	224
5.1. KONKRETISIERUNGEN ZUR ANNÄHERUNG AN DAS VERHÄLTNIS VON SCHULE UND LEBENSWELT.....	226
5.2. EBENE ZEIT	231
5.2.1. Der Umgang mit Zeit in der Population der Gymnasiasten	231
5.2.2. Der Umgang mit Zeit in der Population der Kollegiaten.....	240
5.2.3. Konklusion Zeitgestaltung.....	248
5.3. EBENE INHALT.....	252
5.3.1. Die Beziehung von Leben und Lernen in inhaltlicher Hinsicht (AE)	252
5.3.2. Die Beziehung von Leben und Lernen in inhaltlicher Hinsicht (OS).....	260
5.3.3. Konklusion Inhaltsebene	267
5.4. EBENE SINN	269
5.4.1. Motivstrukturen der Gymnasiasten.....	269
5.4.2. Motivstrukturen der Kollegiaten.....	283
5.4.3. Konklusion Sinnprojektionen	296
5.5. ALLTÄGLICHE PARADOXIEN – VOR- UND NACHTEILE UNTERSCHIEDLICHER LEBENSFÜHRUNGEN.....	300
5.5.1. Traditionelle Bildungsverhältnisse – die Gymnasiasten.....	300
5.5.2. Entgrenzte Bildungsverhältnisse – die Kollegiaten	306
5.5.3. Fazit: Differierende Umgänge mit Schule und ihre Folgen.....	316
5.6. UNTERSCHIEDLICHE UMGÄNGE MIT SCHULE – ERKLÄRUNGSVERSUCHE	319
5.6.1. Die Angebotsseite – die Bildungsinstitutionen.....	320
5.6.2. Die Nutzungsseite – die Jugendlichen und jungen Erwachsenen.....	326
6. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE.....	341
6.1. LERNPROZESSE IN SCHULE UND FREIZEIT	341
6.1.1. Die hohe Bedeutung Altersgleicher	341
6.1.2. Partner und Schule – Synergie statt Konkurrenz	343
6.1.3. Körperliche Betätigung als Teil einer ganzheitlichen Bildung	343
6.1.4. Der Nebenjob als biografische Brücke	345
6.1.5. Freizeitwelten sind Medienwelten	347
6.1.6. Lernen in der Schule – zwischen Exklusivität und Irrelevanz.....	349
6.2. VERHÄLTNIISMUSTER VON SCHULE UND LEBENSWELT	350
6.2.1. Ebene Zeit.....	350
6.2.2. Ebene Inhalt.....	351
6.2.3. Ebene Sinn.....	352
6.2.4. Schulformspezifische bzw. schülerspezifische Umgänge mit Schule	353
6.3. PRO UND CONTRA UNTERSCHIEDLICHER VERHÄLTNIISMUSTER	354
6.4. ANDERE SCHULE, ANDERE SCHÜLER – LERNEN AN REGEL- UND REFORMSCHULEN	355
6.5. AUSBLICK.....	355
LITERATURVERZEICHNIS	362
ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	382
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	382
TABELLENVERZEICHNIS	382
ANHANG	383
A1 - INTERVIEWLEITFADEN	383
A2 - ZEITTAGEBUCH	385
A3 – KURZPORTRAITS DER GYMNASIASTEN	386
A4 – KURZPORTRAITS DER KOLLEGIATEN	389

Einleitung

Langsam nähern sich Schul- und Sozialpädagogik einander an, finden diese zwei unterschiedlich gewachsenen Disziplinen Schnittmengen und profitieren von der jeweils anderen Sicht auf Schule, Jugend, Leben und Lernen. Mit neuen Konzeptionen, die auf eine Verzahnung von Jugendhilfe und Schule abzielen, wird versucht, die traditionelle Abgrenzung zwischen Lernen auf der einen und Spaß, Vergnügen und Rekreation auf der anderen Seite zu überwinden und Bildung als ganzheitlichen, alltäglichen und lebenslangen Prozess zu begreifen. Und es erscheint nicht zufällig, dass innerhalb der aktuellen Bildungsdiskussion die Relevanz *außerschulischer* Lernorte vor allem von Seiten solcher Disziplinen hervorgehoben werden, die sich per se eher den *Lebenswelten* von Kindern und Jugendlichen widmen, welche lange Zeit den Bildungsaktivitäten innerhalb der Schule *gegenübergestellt* wurden.

Auch wenn häufig unklar bleibt, was darunter eigentlich verstanden wird, lässt sich eine veränderte Einstellung zum Verhältnis von Leben und Lernen und die Überwindung tradierter Abgrenzungsversuche zwischen beiden Polen mit dem Konzept der Bildung erfassen. Fernab der Schwierigkeiten, die mit der inflationären Verwendung des Begriffs verbunden sind, eignet sich dessen (Wieder-)Entdeckung, um darauf aufmerksam zu machen, dass der Erwerb kognitiver, sozialer und affektiver Fähigkeiten als eine Art Selbstentfaltung im Austausch mit der Welt verstanden werden kann, die prinzipiell nicht auf das Lernen in der Schule beschränkt ist.

Ein subjektorientierter Zugang zu den Lebens- und Lernwelten Jugendlicher

Die Idee zu diesem Projekt wurde *in der Schulpraxis geboren*: Am Bielefelder Oberstufen-Kolleg (OS), einer 1974 von Hartmut von Hentig gegründeten Sekundarstufe II, sieht sich ein Teil der Lehrerschaft seit einigen Jahren damit konfrontiert, „*dass Jugendliche ihre Lebens- und Lernwelten zunehmend individuell, biographisch-bedingt und subjektiv begründen und als aufeinander bezogene und sich wechselseitig bedingende Bereiche konstruieren*“ (vgl. FEP LL 1998, 1; Herv. i. O.). Die Lehrenden gehen davon aus, dass die strukturellen Bedingungen an der Reformschule im Zusammenspiel mit dem Schülerklientel¹ eine stärkere Verzahnung von Lebenswelt und Schule erforderlich machen, als dies an Regelschulen üblich ist. Um sich über ihre Erfahrungen mit diesem *neuen Schülertypus* auszutauschen, gründeten einige

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit die männliche Form gewählt und die weibliche Form eingeschlossen.

Mitarbeiter der Einrichtung 1998 eine Arbeitsgruppe, an der die Autorin der vorliegenden Studie im Rahmen eines Studienpraktikums teilnahm. Aufgrund der Einblicke in die Thematik – und nicht zuletzt in Folge der vielen Fragen, die sich daraus ergaben – entwickelte sich die Idee der Implementierung einer wissenschaftlichen Untersuchung der Lebens- und Lernwelten von Jugendlichen in der gymnasialen Oberstufe.²

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nach dem Verhältnis von Lernen und Leben im Rahmen einer komparativen, empirischen Analyse nachgegangen. Dabei geraten die Lebens- und Lernrealitäten Jugendlicher in *zwei* gymnasialen Oberstufen in das Blickfeld: Befragt werden Kollegiaten des Oberstufen-Kollegs Bielefeld sowie Schüler, die eine gymnasiale Oberstufe einer kooperativen Gesamtschule besuchen.³ Durch die Erweiterung des Studiendesigns auf eine zweite Schule wird der Bielefelder Reformschule ein Korrektiv gegenübergestellt und ein interinstitutioneller Vergleich zwischen zwei Einzelschulen bzw. ein Vergleich zwischen einer reformpädagogisch orientierten Kollegschule und einer gymnasialen Oberstufe an einer Regelschule ermöglicht.⁴

An der Untersuchung nahmen 24 Jugendliche und junge Erwachsene teil. Über den gesamten Zeitraum der Oberstufe und zu insgesamt fünf Erhebungszeitpunkten wurden die Teilnehmer zu ihren Lebens- und Lernwelten befragt. Die transkribierten Textdokumente wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und die Auswertung durch die Analyse weiterer Datenquellen ergänzt. Befragt wurden die Jugendlichen zu ihren Lernbewegungen in Schule und Freizeit sowie zu dem Verhältnis, in das sie ihre außerschulischen und institutionalisierten Lernprozesse setzen. In Anlehnung an eine sich langsam in Deutschland etablierende Forschung zum informellem Lernen (vgl.

² Die Arbeit übernimmt die in der Schulforschung gängige Bezeichnung *Lernwelt* für den Bereich des institutionalisierten Lernens, der Schule, und damit assoziierten Handlungen wie der Vor- oder Nachbereitung des Unterrichts, sowie den Begriff der *Lebenswelt* für Handlungsfelder außerhalb des etablierten Bildungswesens. Trotz der Begriffsverwendung bzw. -verengung soll nicht suggeriert werden, dass in der Lernwelt nicht auch gelebt bzw. in der Lebenswelt nicht auch gelernt wird: Die Ergebnisse der Arbeit verdeutlichen viel mehr, dass – wenn auch inter- und intraindividuell variierend – Leben und Lernen *nicht ohne einander zu denken sind*. Der 12. Kinder- und Jugendbericht differenziert zwischen *Bildungsarten* mit einem mehr oder weniger expliziten Bildungsauftrag und *Lernwelten*, an denen Lernen en passant erfolgt (vgl. BMBF 2005). Zudem ist darauf hinzuweisen, dass der Begriff der Lebenswelt in der Philosophie und der Soziologie mit bestimmten Theorietraditionen verknüpft ist (vgl. zus. Nassehi 2008, 49ff).

³ Am OS wird eine spezifische Terminologie verwendet. Für die vorliegende Untersuchung relevante Begriffe werden an den entsprechenden Stellen erläutert. Die Besucher der Einrichtung werden Kollegiaten oder Lernende genannt, in der Lehre tätige Mitarbeiter werden als Lehrende bezeichnet. Die Termini Schüler und Gymnasiasten bzw. Lehrer beziehen sich im empirischen Teil der Arbeit entsprechend auf die in die Untersuchung einbezogene Regelschule.

⁴ Die Regelschule wird aus verschiedenen Gründen nicht namentlich genannt (vgl. Kapitel 2.3.1.) und im Folgenden als Anonymisierte Einrichtung (AE) bezeichnet.

Rauschenbach/Düx/Sass 2006; Tully 2006c), werden die spezifischen Lernpotenziale der Handlungsfelder, in denen die jungen Menschen tagtäglich agieren, eruiert. Als quantitativ und qualitativ besonders bedeutsam für diese Lebensphase kristallisieren sich die informellen Bereiche ...

- der Peers (*u. a. weil diese wichtige Unterstützungsleistungen im Verselbstständigungsprozess Jugendlicher bieten*),
- der Partnerschaften (*die eine Probephase für das Führen sexuell-romantischer Beziehungen darstellen*),
- des Sports (*der in besonderer Weise die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper fördert*),
- des Nebenjobbens (*das den Zugang zur Erwachsenen- und Konsumwelt ermöglicht*) und
- der neuen Medien (*die von den Jugendlichen Kontextualisierungsleistungen verlangen und eine herausragende Rolle im Prozess des Aufwachsens heutiger Jugendlicher spielen*) ...

heraus. Ergänzt und kontrastiert werden die Befunde mit (Lern-)Erfahrungen, die im institutionalisierten Bildungsort Schule (*dem nach wie vor dominanten Ort strukturierten und pädagogisch begleiteten Lernens*) gemacht werden.

Die Beziehung zwischen den einzelnen Lernfeldern bzw. den in ihnen initiierten Lernprozessen wird in Anlehnung an das Modell der alltäglichen Lebensführung (vgl. Voß 1991) auf unterschiedlichen Ebenen analysiert. Die Erforschung der zeitlichen Ebene dient der Rekonstruktion der zeitlichen Kontingenzierung verschiedener Lern- und Lebensbereiche und gibt Aufschluss über mögliche Ent- bzw. Begrenzungen. Auf der Inhaltsebene wird untersucht, ob curriculare Inhalte und persönliche Interessen der Schüler synergieren oder konfliktieren. Die Kategorie Sinn umschreibt die Motivstrukturen der Jugendlichen, die dem Besuch der gymnasialen Oberstufe zugrunde liegen. Erforscht werden zudem die Erwartungen, die die Interviewteilnehmer an formale Lernprozesse und -ergebnisse stellen sowie ihr Umgang mit dem Bildungswesen und schulischen Anforderungen. Die Beschäftigung mit der Sinnebene erlaubt Aussagen darüber, ob und inwiefern die Schüler mit einem – im historischen Vergleich erhöhten (vgl. Fölling-Albers 1993) – Individualisierungsanspruch an Schule herantreten.

Miteinander kontrastiert werden zwei *Einzel-schulen*. Gleichzeitig erlaubt die Gegenüberstellung beider Einrichtungen den Vergleich zwischen einer Bildungseinrichtung mit *reformpädagogischem Profil* und einer gymnasialen Oberstufe an einer *Regelschule*. Damit leistet die Studie einen Beitrag zur Erforschung unterschiedlicher Lehr- und Lernformen im Allgemeinen und reformschulischen Gegenentwürfen zum etablierten Bildungssystem im Besonderen. Unabhängig von der inneren Differenzierung innerhalb des Spektrums von Reform- und Alternativschulen (vgl. Idel/Ullrich

2004) lässt sich das Oberstufen-Kolleg in die Reihe der Reformschulen insofern einreihen, als dass es den Versuch einer *anderen Pädagogik* unternimmt.

Die folgende Theoretisierung versteht sich als eine probabilistische Heuristik und Impulsgeber für die (Reform-) Schulforschung. Anknüpfend an die Erkenntnisse der Bildungsforschung wird untersucht, inwiefern der Befund eines unterschiedlichen Umgangs mit Schule und formalem Lernen in den beiden Schülerpopulationen mit einer spezifischen Regel- und Reformschulkultur bzw. einer besonderen Schülerklientel an alternativen Bildungseinrichtungen korrespondiert. Denn während für den Bereich des informellen Lernens in beiden Schülerpopulationen intensive Bildungsbewegungen zu verzeichnen sind und sowohl Gymnasiasten als auch Kollegiaten im Umfeld ihrer Peers ihre Identitätsentwicklung vorantreiben oder im Nebenjob erste Kontakte zur Erwerbswelt knüpfen, kristallisieren sich für das Handlungsfeld Schule sowie für die Gestaltung des Verhältnisses zwischen der Lernwelt und der Lebenswelt signifikante Unterschiede zwischen den beiden Schülerpopulationen heraus: Die Gymnasiasten fokussieren die *Verwertbarkeit curricularer Inhalte* und ihr Umgang mit Schule kann als *traditionell* bezeichnet werden, das heißt, sie tendieren zur Trennung ihrer Lern- und Lebenswelt. Die Lernenden des OS betonen hingegen die *Orientierungs- und Beratungsfunktion* von Schule bzw. Lehrpersonen. Kennzeichnend für ihr Lernen sind Tendenzen der *Entgrenzung* und *Subjektivierung*, wie sie gegenwärtig als Charakteristika eines neuen Lernens im Zuge tief greifender gesellschaftlicher Transformationsprozesse postuliert werden (vgl. Egbringhoff et al. 2003).⁵ Vor der Folie der Regel- und Reformschulforschung werden in dieser Arbeit mögliche Erklärungsansätze für die gewonnenen Befunde entworfen und diskutiert.

In der vorliegenden Studie werden Jugendliche und junge Erwachsene, die mindestens 16 Jahre alt sind und eine *Sekundarstufe II* besuchen, befragt. Damit geraten junge Menschen in den Fokus, die einerseits bislang selten zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung geworden sind, die sich aber andererseits zugleich in einer Lebenssituation befinden, die für immer mehr Heranwachsende zur alltäglichen Lebens- und Lernrealität avanciert: In den vergangenen Jahren stieg die Abiturquote in Deutschland (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 89). Im Jahr 2008 erlangten 32 %

⁵ Anknüpfend an gesellschaftliche Transformationsprozesse subsumiert der Terminus Entgrenzung solche Entwicklungsprozesse, die die Auflösung ehemals gesetzter Trennlinien zwischen Privatheit und Arbeit bzw. Lernen bedingen (vgl. Jurczyk et al. 2009, 27ff; Voß 1998). Unter Subjektivierung von Arbeit und Lernen versteht man die „Entfaltung subjektiver Gestaltungsansprüche und -leistungen an und in der Tätigkeit.“ (Kirchhöfer 2004, 25) (vgl. Kapitel 4.2.5.)

der Absolventen im Alter zwischen 18 und unter 21 Jahren die allgemeine Hochschulreife und ein fachgebundenes Abitur wurde von 14 % dieses Altersjahrgangs erworben.⁶ Immer mehr junge Erwachsene müssen mit der Ungleichzeitigkeit von Selbstständigkeitszuschreibungen in verschiedenen Bereichen umgehen. Weitgehend eigenverantwortlich als Mediennutzer, Konsumenten oder Partner agierend, impliziert das Schülerdasein die finanzielle Alimentierung durch Dritte sowie – ein mehr oder weniger hierarchisch organisiertes – Lernen bzw. Lernverhältnis in der Schule. Konfrontiert werden Oberstufenschüler auch mit einer prekären Arbeitsmarktsituation und der Abwertung formaler Abschlüsse und damit der Tatsache, dass der lebensgeschichtlich betrachtet lange Verbleib im Bildungssystem keine Garantie für das Erreichen privilegierter Berufspositionen bietet (vgl. Hurrelmann 2003). Für die Befragung von Oberstufenschülern spricht aber auch das hohe Reflektionsniveau der eigenen Lebens- und Lernbiographie in diesem Alter, sowie die Tatsache, dass gegen Ende der Schullaufbahn ein Nachdenken über den persönlichen Umgang mit Schule in besonderer Weise virulent wird. Gewählt wurde ein qualitatives Verfahren, um die Komplexität des Lernens und Lebens Jugendlicher in seiner ganzen Breite erfassen und beschreiben zu können.

Bildungstheoretische und -politische Überlegungen

In der aktuellen Bildungsdebatte erfahren lebensweltorientierte Ansätze eine Renaissance (vgl. Grunder 2001; Mack/Raab/Rademacker 2003; Preiß/Wahler 2002). Präferiert werden sich zum Gemeinwesen hin öffnende – an reformpädagogischen Konzepten orientierte – Bildungsmodelle, die auf die Integration genuin außerschulischer (Freizeit-) Angebote in die Schule und die Anknüpfung an die Lebensbedingungen und Interessen der Schüler zielen. In diesem Kontext erhält auch das Thema Ganztagschule ein verstärktes Gewicht, da – so die Begründung – erst im Zuge einer ganztägigen Verschulung ein vielfältiges Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche umzusetzen ist (vgl. BMBF 2004b).

Kritiker an lebensweltorientierten Konzepten gehen davon aus, dass eine fehlende Distanz zur Lebenswelt der Schüler geradezu antidemokratisch, für die Lernenden langweilig und, was die Lernziele angeht, ineffektiv ist. Die Aufgabe der Schule wird in der Konzentration auf das *Kerngeschäft Unterricht* verortet und auf die Relevanz einer

⁶ Die Abiturquote in Deutschland liegt jedoch nach wie vor unter dem OECD-Durchschnitt (vgl. OECD 2009, 51).

künstlichen Gegenwelt zu außerschulischen Handlungsfeldern insistiert (vgl. Giesecke 1999, 2001; Ziehe 2001, 2005).

Sowohl die Zielvorstellung, außerschulische Bereiche in die Schule zu integrieren und damit zu institutionalisieren, als auch die Konstruktion der Schule als kontrafaktischem Erfahrungsraum zum Alltag in Familie, Peer-Group und Freizeit, ignorieren, dass extracurricularen Aktivitäten ein signifikanter Stellenwert in der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen zukommt, dass Lernen nicht nur in formalen Settings stattfindet (vgl. Otto/Rauschenbach 2008). Während sich andere Länder wie die USA oder Kanada bereits seit längerem intensiv mit informellen Lernprozessen und deren Stellenwert für Bildungsbiografien beschäftigen (vgl. Overwien 2006), bringt man in Deutschland dem außerschulischen Lernen erst seit kurzem – primär mit Blick auf ökonomische Wandlungsprozesse – ein besonderes Interesse entgegen. Lebenslanges und damit (auch) ein Lernen fernab des etablierten Bildungswesens wird als Voraussetzung für die zukünftige (Beruf-) Lebensbewältigung in der spätmodernen⁷ Wissens- und Informationsgesellschaft angesehen (vgl. Gill 2005). Vor dem Hintergrund der Entkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem reicht die, die Jugendphase bislang kennzeichnende Schulzentriertheit als Versuch, tragfähige berufliche Qualifikationen zu erwerben, langfristig nicht aus, um Zugänge zum Beschäftigungssystem zu ermöglichen. Mit den gesellschaftsökonomischen Veränderungen geht ein Strukturwandel der Jugendphase einher. Tradierte Lebensläufe weichen auf, der Übergang in den Erwachsenenstatus zerstückelt und zu differierenden Zeitpunkten entwickeln bzw. erlangen Adoleszente auf unterschiedlichen Handlungsebenen Autonomie, was zu einer permanenten Inkonsistenz von Handlungsanforderungen führt (vgl. Hurrelmann 2005). Diese Widersprüchlichkeit drückt sich darin aus, dass sich Jugendliche in außerschulischen Lebensfeldern damit konfrontiert sehen, Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen oder eigene Interessen auf sozialverträgliche Weise durchsetzen zu müssen, während sie sich im Bereich des schulischen Lernens für einen immer längeren Zeitraum den spezifischen Strukturen des etablierten Bildungswesens anpassen müssen. Junge Menschen verharren heute länger in schulischen Institutionen, die ebenso durch vielfältige Lern- und Entfaltungschancen,

⁷ Der Begriff Spätmoderne bzw. spätmodern wird verwendet, um auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens heutiger junger Menschen aufmerksam zu machen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird nicht näher auf die Diskussion darüber, ob der Terminus Spätmoderne im Gegensatz zum Begriff der Postmoderne die zutreffendere Gegenwartsdiagnose markiert, und nicht darauf eingegangen, inwiefern die Moderne bereits von einer neuen – spät- oder postmodernen – Epoche abgelöst wurde (vgl. Welsch 2008).

wie durch belastende bzw. entwicklungshemmende Merkmale, gekennzeichnet sind (vgl. von Hentig 2007a).⁸

Begriffsbestimmungen 1

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die Bildungsbewegungen Jugendlicher. Bewusst wird an dieser Stelle der Terminus *Bildung* verwendet, um auf das dialektische Verhältnis von *Ich und Welt* bei der Gestaltung von Biografien hinzudeuten (s. u.). Da es nicht immer möglich ist, Begrifflichkeiten wie Bildung und Lernen trennscharf voneinander abzugrenzen, bietet ein kurzer Überblick eine Einführung in zentrale Termini.

Bildung, Lernen, Qualifikation, Kompetenz

Gegenüber dem ursprünglich theologisch geprägten Konzept der Bildung, wird seit Ende des 18. Jahrhunderts im allgemeinen Sprachgebrauch ein säkularisierter Bildungsbegriff verwendet. Dieser Begriff verweist im Allgemeinen auf das Zusammenspiel von Individuum und Welt: Durch die Auseinandersetzung mit dem Gegebenen wird das Individuum geformt. Indem es das Erworbene verarbeitet, entwickelt es etwas Objektiviertes, das wiederum zu individuellen Bildungsbemühungen anregt. Versuche der Begriffsbestimmung finden sich zwar zahlreich,⁹ eine Konkretisierung des Begriffs erscheint jedoch aufgrund der Komplexität und der historisch-gesellschaftlichen Aufladung des Wortes kaum möglich. Einigkeit besteht weitestgehend darin, dass sich Bildung sowohl auf den Prozess des Sich-Bildens (*Formung*) als auch auf den Zustand des Gebildet-Seins (*Gestalt*) bezieht, wobei je nach Position eher das eine oder das andere hervorgehoben wird. Inhaltlich gilt als charakteristisch, dass mit Bildung das reflektierte Verhältnis zur eigenen Person und zur Welt bzw. ein Vorgang der reflexiven Erkundung gemeint ist. Umgangssprachlich wird Bildung häufig mit der Schule und dem, was in ihr vermittelt und gelernt wird, assoziiert. Entgegen diesem – engen – Verständnis von Bildung, vertritt die vorliegende Arbeit einen breiten Begriff von Bildung, der diese nicht an eine bestimmte Alters- und

⁸ „Die wohlmeinende Konzentration des veranstalteten (»intentionalen«) Lernens auf die Schule hat zu deren zeitlicher und sachlicher Ausdehnung geführt und ist ihr zum Fluch geworden. Die Schule verdankt ihre Bedeutung, Wirksamkeit und schließlich Macht der Rationalisierung und Ökonomisierung ihrer Tätigkeiten und Anlagen; sie hat sie auf – in dieser Anstalt – erreichbare Zwecke ausgerichtet und verwaltbar gemacht; was sich dem widersetzte, wurde erst vernachlässigt, dann ausgeschlossen oder den eigenen Möglichkeiten anverwandelt – das Spiel, das Gespräch, *trial and error*, das Bewegungsbedürfnis, das Erleben großer, nicht auf Schulformat verkleinerbarer Phänomene – und verlor dadurch seine Bedeutung im Prozess des Aufwachsens.“ (von Hentig 2007a, 33f; Herv. i. O.)

⁹ Einen Überblick über verschiedene Bildungstheorien bietet u. a. Eva Borst (2009).

Lebensphase und an das Vorhandensein etablierter Institutionen bindet, sondern den Prozess der Selbst- und Welterschließung als prinzipiell lebenslangen Entwicklungsprozess eines Menschen begreift.

Der meist psychologisch konzipierte Terminus des *Lernens* abstrahiert von den normativen Färbungen des Bildungsbegriffs, wie sie unter anderem in den von Hentigs (2007b) zu finden sind und wird häufig als Sammelbegriff für Prozesse verwendet, die zu relativ dauerhaften Verhaltensänderungen durch Erfahrung führen (vgl. Winkel/Petermann/Petermann 2006, 11ff). Konstitutiv für Lernen ist die individuelle Aktivität, weshalb Ludwig (2004, 41) darauf hinweist, dass prinzipiell jeder Bildungsbegriff einen Lernbegriff impliziert, dass mit dem Konzept der Bildung jedoch stärker das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft in den Fokus genommen wird. Eine für die vorliegende Arbeit wichtige Differenzierung des Lernbegriffs nimmt Holzkamp (1995) vor, der zwischen expansiven und defensiven Lernhaltungen unterscheidet. Der Begriff *expansiv* wird dabei gemeinhin mit selbstbestimmt übersetzt und verweist auf das subjektive Interesse an der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, während *defensives* – fremdbestimmtes – Lernen auf die Abwehr von Bedrohungen und Einschränkungen zielt.

Mit dem Begriff der *Qualifikation* wird in der Regel – in Abgrenzung zum Bildungsbegriff – die Fähigkeit bzw. Befähigung einer Person zur Erfüllung gesellschaftlicher, vor allem beruflicher Aufgaben bezeichnet (vgl. Heid 2007, 590f). Die Vorbereitung junger Menschen auf die Erwerbswelt wird auch im Konzept der *Ausbildung* betont (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, 44).

Konjunktur hat, nicht zuletzt in Folge der PISA-Studien und der ihnen zugrunde liegenden Literacy-Theorie, der *Kompetenzbegriff*. Die grundlegende Definition des Begriffes stammt vom Lernpsychologen und Erziehungswissenschaftler Weinert (2001, S. 27f), der Kompetenzen definiert, als ...

„... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Als produktiv ist am Kompetenzkonzept unter anderem zu werten, dass es auf gesellschaftliche Teilhabe abzielt und die Handlungsfähigkeit und Selbstorganisation junger Menschen in den Fokus rückt.

Informelles und formales Lernen

Lange Zeit galt das Lernen in institutionalisierten Settings – das so genannte *formale Lernen* – als das wichtige(re) Lernen. Seit einigen Jahren rücken jedoch Lernbewegungen fernab des etablierten Bildungswesens vermehrt in den Fokus der (Fach-) Öffentlichkeit (vgl. du Bois-Reymond 2007). Die Pluralisierung der Lebenswelten korrespondiert mit einer Ausdifferenzierung der Lernwelten und für Bildungsbewegungen im Sportverein, Ehrenamt oder der Peer-Group hat sich der Begriff des *informellen Lernens* etabliert. Nach der Definition von Dohmen (2001, 25) wird dieser Begriff „auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt.“ Lernen außerhalb von Institutionen kann intendiert sein, häufiger jedoch wird es motiviert durch die Konfrontation mit konkreten Problemsituationen, die es unmittelbar zu lösen gilt. Das Gros informeller Lernprozesse erfolgt unbeabsichtigt und beiläufig. Die reale Bedeutung eines solchen Lernens zeigt sich in internationalen Studien, die darauf verweisen, dass „diese Lernart [...] eine Alternative zum tendenziell schmerzlich erlebten formalen schulischen Lernen“ (Overwien 2006, 35) darstellt.

Begriffsbestimmungen 2

In der vorliegenden Studie wird von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und (Post-) Adoleszenten gesprochen. Nicht immer ist die Abgrenzung trennscharf, denn es erscheint nahezu unmöglich, zu bestimmen, wann ein Befragter noch oder gerade nicht mehr jugendlich ist. Gleichzeitig gibt es nicht die Jugend – Jugend hat *viele Gesichter* (vgl. Lenz 1988).

Jugend, Adoleszenz, Postadoleszenz

Unabhängig von der Diffizilität Jugend zu definieren, wird die Jugendphase in dieser Arbeit als Lebensabschnitt verstanden, in dem eine fundamentale Reorganisation der Persönlichkeit stattfindet und in dem der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität ein besonderer Stellenwert zukommt. Kennzeichnend für dieses Stadium ist das Erproben und Erfahren der eigenen Person im Austausch mit anderen und die Bearbeitung spezifischer Entwicklungsaufgaben (vgl. Dreher/Dreher 1997; Erikson 2003). Auch wenn umstritten ist, inwiefern die Verwendung von Alterskategorien zur Bestimmung von Jugend zielführend ist, wird gemeinhin die Altersgruppe der etwa 13- bis 25-Jährigen als jugendlich bezeichnet (vgl. Schäfers 2003, 160). Der heute geläufige

Jugendstatus ist eng an die Institutionalisierung des Lernens gekoppelt. Im Zuge des Ausbaus des Bildungswesens wurde der familiäre Erfahrungstransfer durch formale Bildung abgelöst und seit den 1950er Jahren lässt sich für alle Bevölkerungsschichten die Etablierung einer zeitlich expansiven und qualitativ bedeutsamen Lebensspanne zwischen Kindheit und Erwachsensein beobachten (vgl. Hurrelmann 2005).

Der stärker entwicklungspsychologisch geprägte Begriff der *Adoleszenz* wird häufig synonym mit dem Terminus Jugend verwendet und bezieht sich auf die über die Pubertät hinausgehende Lebensspanne zwischen Kindheit und Erwachsenensein (vgl. Fend 2005, 22f).

Nach Ansicht einiger Autoren hat sich neben das Jugendalter eine weitere Phase zwischen Kindheit und Erwachsensein geschoben, die unter dem Terminus *Postadoleszenz* firmiert (vgl. Oechsle 1990; Zinnecker 1981). Andere Autoren bezeichnen Heranwachsende, die in verschiedener Hinsicht nicht mehr jugendlich und gleichzeitig noch nicht erwachsen sind, als *junge Erwachsene* (vgl. Böhnisch 2008, 205ff). In der Postadoleszenz oder der Zeit des jungen Erwachsenenalters findet eine sukzessive Verselbstständigung in unterschiedlichen Lebensbereichen statt, kennzeichnend für diese Nachjugendphase ist jedoch häufig das Auseinanderklaffen soziokultureller und ökonomischer Selbstständigkeit (vgl. Lenz 1998).

Jugend und Schule – ein interdisziplinäres Thema

Seit dem zweifelnden Ausspruch meines Professors zur Relevanz von Schule und Lernen für die Sozialpädagogik sind mittlerweile einige Jahre vergangen und die strikte Abgrenzung von Disziplinen, die sich genuin den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen widmen und solchen Fachrichtungen, die sich mit Lernen und Bildung beschäftigen, weicht auf. Ebenso gewinnen informelle Lernprozesse für den Einzelnen wie für die Gesellschaft an Bedeutung und erfahren zunehmend Beachtung in der Bildungspolitik, in Schulforschung und -praxis.

Wie die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, kann das Verhältnis der Sphären Schule und Freizeit zueinander nicht auf die doppelte Beanspruchung von Lebenswelt und Schule reduziert werden, sondern muss um die bildungsrelevante inhaltliche Dimension erweitert werden. Die schlichte Gleichung, dass die Zeit und Aufmerksamkeit, die Individuen in außerschulische Aktivitäten investieren, auf Kosten ihrer schulischen Lern- und Leistungsfähigkeit geht, wird vor dem Hintergrund tief greifender Wandlungsprozesse in den Lebens- und Lernwelten Jugendlicher und der empirischen

Evidenz intensiver Lernprozesse und -ergebnisse in informellen Bereichen mindestens in Frage gestellt. Zukunftsfähige Bildungskonzepte müssen einem veränderten Lernen Rechnung tragen und sich fragen, wie das Verhältnis von Schule und Leben gestaltet werden kann und soll.

Kapitelüberblick

Im ersten Kapitel werden nach einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Lernen Jugendlicher, Erkenntnisse über Bildungsprozesse in verschiedenen, die Jugendphase prägenden Handlungsfeldern, referiert. Stellvertretend für den nicht institutionalisierten Bereich handelt es sich um die Gruppe der Gleichaltrigen, die intimen Partnerschaften, den Sport, das Nebenjobben und die Medien. Komplettiert wird die Präsentation der Orte, an denen Jugendliche lernen, durch die Einbeziehung des formalen Lernorts Schule. Im Hinblick auf die Fragestellung, was Jugendliche in informellen bzw. formalen Lernwelten lernen und wie sich diese voneinander unterscheiden, werden die Ergebnisse in der Konklusion zusammengeführt.

Im zweiten Kapitel werden die Verfahren der Datenerhebung und -auswertung skizziert. Ein Unterkapitel portraitiert die beiden an der Untersuchung beteiligten Schulen. Einen breiten Raum nimmt die Vorstellung der befragten Schüler entlang soziodemographischer Daten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Forschungsprozesses ein.

Mit dem dritten Kapitel werden die empirischen Daten zum informellen und formalen Lernen präsentiert. Hierfür werden die Lernoptionen einzelner Handlungsfelder aus Sicht der befragten Schüler nachgezeichnet. In einem abschließenden Vergleich werden die jeweiligen Spezifika des Lernens innerhalb und außerhalb der Schule dargestellt und miteinander verglichen.

Das vierte Kapitel widmet sich den möglichen Beziehungsformen von Schule und Lebenswelt. Einführend werden zwei kontrastierende normative Positionen dargestellt, die unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der Frage nach dem gewünschten Verhältnis von Schule und Lebenswelt demonstrieren. An die Darstellung der normativen Positionen knüpft die Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zum Thema – untergliedert in die Ebenen Zeit, Inhalt und Sinn – an. Das Kapitel schließt mit

der Rekonstruktion möglicher Risiken und Chancen eines be- bzw. entgrenzten Lernens ab.

Kapitel fünf bündelt den zweiten Teil der im Rahmen der Studie gewonnenen empirischen Ergebnisse. Die Ergebnisdarstellung folgt der Logik des vierten Kapitels und untergliedert das Verhältnis von Schule und Lebenswelt in drei Ebenen. Anschließend werden die Vor- und Nachteile differenter Umgänge mit Schule und Leben anhand der empirischen Basis reflektiert. Die Diskussion über die in der Arbeit rekonstruierten Unterschiede zwischen den beiden Schülerpopulationen im Umgang mit Schule und Lernen erfolgt vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Regel- und der Reformschulforschung.

Eine Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse erfolgt in Kapitel sechs. Nachstehend wird in einem abschließenden Ausblick die Frage aufgegriffen, inwiefern das institutionalisierte Bildungswesen mit einem *veränderten Lernen* umgehen kann bzw. soll.

1. Lernprozesse in Schule und Lebenswelt – theoretische Grundlagen

Die Erforschung jugendlicher Lernprozesse *außerhalb* der Schule stellt eine Trendwende in der Bildungsforschung dar. Galt lange Zeit die Schule als der einzig relevante Bildungsort, werden zunehmend auch außerschulische Lernprozesse analysiert und in ihrem Stellenwert für die jugendliche (Kompetenz-) Entwicklung wahrgenommen (vgl. du Bois-Reymond 2007). Freizeitwelten avancieren zu *neuen Lernorten*, auf die diverse Kompetenzpotenziale projiziert werden (vgl. Lampert/Sygusch/Schlack 2007).¹⁰ Mit einem Wandel in der Wahrnehmung des Stellenwertes der Freizeitwelt für den Kompetenzentwicklungsprozess geht eine historisch neue Form des Involvements Jugendlicher in die außerschulische Sphäre einher. Bildete das Schülersein in der Moderne den Mittelpunkt adoleszenter Lernbewegungen, wird zunehmend eine Steigerung der Aktivitätsintensität neben und nach der Schule konstatiert. Der spätmoderne Jugendliche bildet sich nicht nur, sondern *auch* in der Schule – daneben sucht er zahlreiche Lerngelegenheiten im Nebenjob, Sportverein oder dem Zusammensein mit Freunden auf (vgl. MSKJ 2005; Wahler/Tully/Preiß 2008). Für junge Akteure, die in ihrer disponiblen Zeit ihr Kompetenzspektrum erweitern, ist die Freizeitwelt zu einer Sphäre intensiver Bildungsbewegungen geworden. Die extracurricularen Lernprozesse besitzen das Potenzial, den Sinnverlust der Schule – u. a. infolge der Entwertung formaler Bildungszertifikate und der Entkopplung von Ausbildungs- und Berufswegen – ein Stück weit zu kompensieren (vgl. Düx et al. 2008, 186; Zinnecker 2004, 518). In der diachronen (biografischen) wie synchronen (auf den Alltag bezogenen) Perspektive erhöhen die erweiterten Spielräume junger Menschen, die sich aufgrund der zunehmenden Freiheitsgrade in der Lebensgestaltung und der freien Verfügung über disponible Zeitkontingente ergeben, das außerschulische Engagement. Die *sozio-kulturellen Grenzgänger* (vgl. Vogelgesang 2001) changieren zwischen unterschiedlichen Handlungsräumen, in denen jeweils spezifische Anforderungen, Regeln und Normative gelten. Die Schule wird zu einem Lebens- und Lernbereich unter vielen. Dabei wird die Ausdehnung des jugendlichen Handlungsraums in außerschulische Bereiche auch als Reaktion auf die Unplanbarkeit des Lebens in der Spätmoderne gedeutet. Kompetenzaneignung erfolgt heute auch in „eigenen“, gegenüber anderen

¹⁰ Kirchhöfer (2004, 74f) weist darauf hin, dass, vom Subjektstandpunkt aus betrachtet, prinzipiell an jedem Ort gelernt werden und jede räumlich-soziale Gegebenheit als Lernort fungieren kann.

Lebensbereichen relativ autonomen (freizeitlichen) Sonderwelten.“ (Hitzler/Pfadenhauer 2006, 238f; Herv. i. O.)

Es stellt sich die Frage, ob „nicht der Wandel von Bildung und Lernen auch einen veränderten Blick auf die Jugendlichen notwendig“ (Tully/Wahler 2006, 59) macht: Junge Menschen müssen lernen, das Projekt Lebenslauf *in die eigene Hand zu nehmen*; die kreative Gestaltung der Biografie ist eine Anforderung an gegenwärtige wie zukünftige Jugendgenerationen. Auf tradierte Normative, an denen sich der Lebensentwurf in der Moderne orientierte, müssen Heranwachsende heute weitestgehend verzichten (vgl. Bauman 2007). Individualisierte und pluralisierte Lebensformen entlassen die Jugendlichen in einen Kosmos unendlicher Möglichkeiten. Mit der Ausweitung möglicher Lebens- und Lernkonzepte...

„... korrespondiert nicht von ungefähr eine Pluralisierung der Lernwelten: Altersgruppen, Medien, Computer und Internet stehen paradigmatisch dafür, dass neben der Schule auch in anderer Form gelernt wird.“ (Tully/Wahler ebd., 62)

Das hohe Engagement in pluralen Welten kann als Versuch gedeutet werden, vor der Folie erweiterter Handlungsspielräume infolge einer individualisierten und entstandardisierten Lebensführung sich ein *eigenes Leben* (vgl. Beck/Vossenkuhl/Erdmann Ziegler 1995) zu konstruieren. Denn sein Leben zu gestalten – alltäglich wie biografisch – bedeutet nicht nur seinen formellen Bildungsgang zu organisieren, sondern bezieht sich auch auf das Handeln in der disponiblen Zeit. Lebensführung als Arbeit (vgl. Voß 1991) impliziert das Managen des Lebens und Lernens im Bildungssystem wie in der Freizeit. Schulfreie Zeit wird von Jugendlichen als *eigene Welt* erachtet, auf die Erlebnis-, aber auch Lern- und Entwicklungsbedürfnisse projiziert werden.

Lernpotenziale im informellen Sektor sind – versucht man sie mit gängigen Forschungsparadigmen zu erheben – schwer operationalisierbar (vgl. Frank 2005, 9; Hitzler/Pfadenhauer 2006, 237; Schröder 2006, 174). Dadurch, ebenso wie durch normative Färbungen der Bildungspolitik, einer Gleichsetzung von schulischem mit effektivem Lernen (vgl. Holzkamp 1995) und einem von der Erwachsenensphäre geprägten (vgl. Hössl 2006a, 169) bzw. „auf Schule fixierten Blick“ (Düx/Sass 2005, 409) innerhalb der Erziehungswissenschaften, wird die Anerkennung des informellen Sektors als Lernort erschwert (vgl. Böllert 2008; Winkler 2008).

In den vergangenen Jahren wurden einige Forschungsvorhaben realisiert, die sich dem informellen Lernen junger Menschen widmen. Übereinstimmend legen die Studien zu den „unsichtbaren Bildungsprogrammen“ (Hitzler/Pfadenhauer 2006, 242) nahe, dass

Kinder und Jugendliche im informellen Sektor nicht nur ihr Kompetenzspektrum erweitern, sondern auch neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben (vgl. Hössl 2006a, 2006b; Furtner-Kallmünzer et. al. 2003; Pfaff 2009; Wahler/Tully/Preiß 2008). Die Ergebnisse korrespondieren mit der seit längerem in der Erwachsenenpädagogik diskutierten Annahme, dass formale Bildungsinstitutionen in diachroner wie synchroner Hinsicht einen Lernort unter vielen darstellen, dass Lernen nicht auf institutionelle Gebundenheit angewiesen ist (vgl. Dohmen 2001; Hungerland/Overwien 2004; Neß/Bretschneider/Seidel 2007; Overwien 1999, 2008).

Sowohl der 12. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2005) als auch die konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht im Kindes- und Jugendalter (vgl. BMBF 2004a) heben die Relevanz informeller Lernorte für die Bildungsbiografie junger Menschen hervor: Vor dem Hintergrund eines gewandelten Bildungsverständnisses werden zahlreiche Entwicklungskontexte von Heranwachsenden als wichtige Handlungsfelder betrachtet. Demnach begrenzen institutionelle Mauern nicht (mehr) den Kompetenzerwerb; Lernen ist plural, findet an vielen Orten, in unterschiedlichen sozialen Gruppierungen und zu differenten Zeitpunkten, mit verschiedenen Intentionen und in unterschiedlichen Modi statt.

Dass informelles Lernen zunehmend Gegenstand der Bildungsforschung wird, korrespondiert mit einem gesellschaftlichen Wertewandel, der der disponiblen Lebenszeit eine sinnstiftende Funktion zukommen lässt (vgl. Inglehart 1998; Opaschowski 2001). Vor der Erkenntnis, dass die Kategorie Sinn für produktive Lernprozesse eine wesentliche Determinante darstellt (vgl. Kreher 2006; Lechte/Trautmann 2004), kommt dem Lernen im Freizeitsektor eine hohe Bedeutung zu. Da interessen geleitetes und sinnstiftendes Lernen primär in der Freizeit stattfindet (vgl. Furtner-Kallmünzer et al. 2003; Kutscher 2005), wird das traditionelle Bild der Schule als exklusiver Lernwelt zumindest in Frage gestellt (vgl. du Bois-Reymond 2005; Zimmer 2002). Für Bildung in außerschulischen Bereichen sind in Analogie zum schulischen Lernen Attribute wie Anstrengung oder die Berücksichtigung sozialer Regeln wichtig, es birgt jedoch darüber hinaus eher die Möglichkeit, den eigenen Lernprozess entlang individueller Bedürfnisse selbstgesteuert zu initiieren. So verbinden Heranwachsende beispielsweise, wenn sie innerhalb ihrer Peer-Group sachbezogenen Aktivitäten wie dem Sammeln von Fanartikeln nachkommen, die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben mit individuellen (Lern-) Interessen (vgl. Hössl

2006a, 171). Lernen im selektionsfreien Raum der außerschulischen Sphäre ist mit Attributen wie Spaß und inhaltlichem Interesse assoziiert und das Freizeitlernen profitiert von der hohen Motivation junger Menschen – während schulische Lernarbeit häufig durch von außen gesetzte Kontrollmechanismen reguliert und mechanisch abgearbeitet wird (vgl. Hurrelmann 1990).¹¹

In Anlehnung an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (vgl. Holzkamp 1995) liegt dieser Studie ein Verständnis von Lernen zugrunde, dass Lernen als ein zentrales Mittel zur Lebensbewältigung begreift. Nach Holzkamp (ebd.) ergeben sich Lernanlässe aus der Konfrontation mit Widerständen, in deren Folge eine Handlungsproblematik entsteht. Kann diese mit den vorhandenen Fähigkeiten nicht aufgelöst werden, entwickelt sich aus der Handlungsproblematik eine Lernproblematik. In Holzkamps Lerntheorie geht es um die Überwindung *eigener* Lernproblematiken. Dieser Theorie zufolge kann Lernen prinzipiell in institutionalisierten Bildungsinstitutionen stattfinden, muss aber nicht.¹²

Die vorliegende Arbeit bemüht sich um eine wissenschaftliche Bilanzierung der von Oberstufenschülern in informellen und formalen Handlungsfeldern gestalteten Bildungsprozesse.¹³ Zunächst werden fünf außerschulische Lernorte näher betrachtet, und auf ihre Relevanz für die adoleszente Subjektbildung beleuchtet. Die Illustration der Handlungsfelder Peers, Partnerschaft, Sport, Nebenjob und Medien verdeutlicht die je spezifischen Lerngelegenheiten, die diese Settings offerieren, bzw. die von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in diesen Bereichen konstruiert werden.¹⁴ Die Auswahl der informellen Lernorte erfolgte im Laufe der Untersuchung in einem induktiv-deduktiven Prozess: Zum einen kristallisierten sich diese als die zentralen Freizeitfelder der befragten Jugendlichen heraus, zum anderen erscheinen sie aus

¹¹ Mit der Bedeutung der konstruktiven Eigenleistung des Subjekts im Lernprozess setzt sich die Motivationstheorie von Deci und Ryan (1993) auseinander.

¹² Holzkamp (1992, 1995) geht vielmehr davon aus, dass herkömmliche formale Bildungsarrangements Lernen eher behindern als fördern.

¹³ Die vorliegende Studie zielt auf die Eruiierung der *Potenziale* informeller Lernwelten für den Selbstbildungsprozess junger Menschen. In seinen *negativen* Auswirkungen für das schulische Lern- und Leistungsverhalten wird vor allem der Umgang mit Gleichaltrigen erforscht (vgl. u. a. Fend 2005, 308f; Samjeske 2007).

¹⁴ Die Unterteilung in die freizeithlichen Handlungsfelder Peers, Partnerschaft, Sport, Nebenjob und Medien erfolgt aus analytischen Zwecken. Natürlich werden Peers und Partner auch in der Schule getroffen, wird auch im Unterricht mit neuen Medien gearbeitet usw. Die Verortung des etablierten Bildungssystems gegenüber dem jeweiligen Handlungsfeld wird in den einzelnen Kapiteln erläutert und das Verhältnis von formalen und informellen Lernprozessen in den Kapiteln 4. und 5. differenziert analysiert.

entwicklungspsychologischer Perspektive als für die Phase von Jugend und jungem Erwachsenenalter als besonders relevant.

Die in pädagogischer Theorie und Praxis verbreitete Dichotomisierung von Lernen und Leben bzw. Schule und Freizeit wird im Rahmen dieser Arbeit durch die Erforschung des Lebens und Lernens junger Menschen *im Gesamt* ihres Alltags überwunden: Komplettiert wird die Rekonstruktion informeller Lernprozesse durch die Analyse der Lernwelt Schule, da diese – trotz der Pluralisierung von Lernwelten und der Entstandardisierung von Berufsbiografien – nach wie vor signifikante Gelegenheiten des Kompetenzerwerbs für Kinder und Jugendliche offeriert (vgl. Baumert 2002; Weinert 2000). Die wissenschaftliche Untersuchung der Lernpotenziale schulischer Zeiträume erlaubt eine *Bilanzierung dessen, was Schule leistet bzw. leisten kann*. Gefragt wird nach dem Spezifischen, dem Besonderen und dem Bedeutsamen des von Pädagogen begleiteten Lernens, den Bildungsprozessen, die innerhalb des schulischen Binnenraums von jungen Menschen gestaltet werden.

1.1. Lernen im Umfeld der Peers

Die Freistellung von Erwerbsarbeit und die damit gewachsenen Freizeitbudgets von Jugendlichen sowie erhöhte Gestaltungsspielräume in der Lebensgestaltung haben zu einer Zunahme peer-gebundener Gesellungsformen geführt (vgl. Thole 2002) und die zunehmende Tendenz, (auch) die disponible Zeit mit Gleichaltrigen zu gestalten, verstärkt deren biografische Relevanz (vgl. Hurrelmann 2005, 126ff).¹⁵ Addiert man das innerschulische Zusammensein mit Freunden und Bekannten dazu, expandiert der zeitliche Umfang der Peer-Kontakte, denn als Nebeneffekt der Scholarisierung von Kindheit und Jugend verbringen Heranwachsende heutzutage einen erheblichen Anteil ihres Alltags in altershomogenisierten Gruppen (vgl. Fend 2006, 70). Peers zu treffen nimmt nicht nur in der quantitativen Betrachtung einen herausragenden Stellenwert im Alltagsmanagement junger Menschen ein, das Zusammensein mit Freunden hat für

¹⁵ Peers werden die täglichen Interaktionspartner bezeichnet, mit denen in bestimmten Aspekten, in der Regel in Bezug auf Alter und den Stand der Persönlichkeitsentwicklung, Ähnlichkeit besteht (vgl. Oerter 1983). Der Begriff Peers ist breiter gefasst als der Terminus Freund und inkludiert auch Geschwister (vgl. Matsche 2001; von Salisch 2000). Als Freundschaften werden von Jugendlichen durch gegenseitiges Vertrauen gekennzeichnete Peer-Beziehungen bezeichnet, die auf gemeinsamen Interessen, Werten und Einstellungen basieren (vgl. Hurrelmann 2005, 129). Wenn auf solche Gleichaltrige Bezug genommen wird, die im soziokulturellen Beziehungsgeflecht Peer-Funktionen einnehmen, werden in der vorliegenden Arbeit zur sprachlichen Variation die Begriffe Gleichaltrige und Altersgleiche synonym mit Peers verwendet.

Heranwachsende auch eine hohe subjektive Valenz: 95 % der in der 14. Shell-Studie befragten 12- bis 25-Jährigen halten Freundschaft für wichtig (vgl. Deutsche Shell 2002, 143). Und laut der 15. Shell-Studie rangiert der Austausch mit Peers an der Spitze der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 77ff).

Die Einbindung in Cliques begleitet das Gros der Jugendlichen über die gesamte Jugendphase hinweg und ist besonders verbreitet unter den 15- bis 21-Jährigen: In dieser Altersgruppe geben 76 % in der aktuellen Shell-Studie an, Mitglied einer Clique zu sein (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 83f). Im Alter von 12 bis 14 Jahren ist die Cliquemitgliedschaft mit 63 % noch nicht so verbreitet, bei den 22- bis 25-Jährigen nimmt sie bereits wieder ab und liegt bei 67 %. Während die Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Cliqueneinbindung nur gering ausfallen – Mädchen mit 69 % etwas seltener von einer Cliquenzugehörigkeit berichten, als Jungen mit 72 % –, lassen sich der 15. Shell-Studie folgend deutliche Differenzen zwischen Jugendlichen mit verschiedenen Freizeitpraxen attestieren. Im Vergleich mit Jugendlichen, die eher familienorientiert sind („*Kauflustige Familienmenschen*“), mit jungen Menschen, die sich in ihrer Freizeit vor allem mit technischen Dingen beschäftigen („*Technikfreaks*“) und mit der „*kreativen Freizeitelite*“, die in ihrer disponiblen Zeit bevorzugt Bücher liest oder projektbezogen agiert, verbringen die „*geselligen Jugendlichen*“ ihre Freizeit primär im Umfeld von Peers. Entsprechend verbreitet ist die Integration in einen Peer-Verband in dieser Gruppe: 84 % der geselligen Jugendlichen bejahen die Mitgliedschaft in einer Clique (ebd., 85).

Peers und Schule – informelles versus formales Lernen?

Untersuchungen aus dem Bereich der Schul- wie der Jugendforschung beschäftigen sich häufig eher mit den negativen Folgen informeller Gleichaltrigeninteraktionen auf das Verhalten Jugendlicher im Allgemeinen bzw. die schulische Leistungsfähigkeit im Besonderen. Als pädagogisch bedenklich gilt die Formierung einer Schülersubkultur, die mit den schulischen Anforderungen konfligiert. Aus diesem Blickwinkel erscheint das Zusammensein mit Peers als möglicher Bedingungsfaktor schulabweichenden Verhaltens und ursächlich für die Distanzierung von bzw. Relativierung der schulischen

Normen und damit als unmittelbarer Sozialisationskonkurrent zu den Institutionen der Erwachsenenwelt (vgl. Naudascher 2003, 143; Schilling 2002, 5; Zinnecker 2001, 56).¹⁶ Obwohl Gleichaltrige „heute über ihre vielfältigen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle im Heranwachsen und im Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen“ (BMFSFJ 2005, 317) besitzen und aus entwicklungspsychologischer Perspektive darauf hingewiesen wird, dass Peers in der Regel einen positiven Einfluss auf die Schulleistungen von Jugendlichen ausüben (vgl. Jaffe 1998, 407f), wird die hohe Bedeutung Altersgleicher für den Bildungsgang junger Menschen bislang vernachlässigt. Die Schulforschung, so Breidenstein (2004, 923), fragt vor allem danach, ob bzw. wie Peers zur Relativierung der Schule beitragen, während die Jugendforschung schulischen Lernprozessen weniger Beachtung schenkt und die Schule eher als Rahmen für Peer-Kontakte betrachtet. Hinzu kommt die Diffizilität der systematischen Erfassung von Peer-Welten, denn mögliche Bildungsgelegenheiten im Zusammensein mit Altersgleichen...

„... sind versteckt, weil das Lernen in diesen Gruppen im Durcheinander alltäglicher Interaktion wie nebenbei geschieht und sich dem Bewusstsein weitgehend entzieht. Zudem ist das Lernen nicht der Grund des sich Zusammenfindens in Peer-Groups.“ (Schröder 2006, 199)

Peer-Tutoring

Einige Studien konnten belegen, dass Altersgleiche einen wesentlichen Einfluss auf die Ausbildung des Normen- und Wertesystems und die Einstellung Heranwachsender gegenüber der Institution Schule ausüben (vgl. zus. Fend 2006, 69ff; Henecka 1999; Pfaff 2009). Zusammenhänge zwischen der Kompetenzentwicklung Jugendlicher und der Interaktion mit Gleichaltrigen wurden bislang kaum untersucht (vgl. BMBF 2004a, 32). Der Vorstellung, der Erwerb gesellschaftlich relevanter Wissensbestände und Fähigkeiten fände primär in der Institution Schule statt, widersprechen Erkenntnisse zu den Bildungspotenzialen von Gleichaltrigeninteraktionen (vgl. Horstkemper 2001; Schmidt-Denter 2005; Youniss 1994). Das (informelle) Lernen unter bzw. mit Altersgleichen kann gerade im Kontrast zu schulischen Vermittlungsprozessen, die durch eine hierarchische Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem gekennzeichnet sind, zu einer intensiven Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt anregen. Der

¹⁶ Empirisch konnte bislang nicht abschließend geklärt werden, ob abweichendes Verhalten Folge oder Ursache der Zugehörigkeit zu bestimmten Gleichaltrigengruppen ist (vgl. Grundmann/Pfaff 2000). Jaffe (1998, 275f) fasst zusammen, dass die meisten Theorien davon ausgehen, dass familiäre Faktoren den stärksten Prediktor für die Werte und den Lebensstil im Jugendalter und damit für delinquentes Verhalten darstellen.

partnerschaftliche Grundtonus der Gleichaltrigenbeziehungen motiviert, die eigene Position fundiert zu begründen und gegenüber Altersgleichen zu vertreten. Die Art und Weise, wie Heranwachsende anderen jungen Menschen neue Sachverhalte vermitteln, ist optimal geeignet, um Assimilationsprozesse anzuregen und Peers können aufgrund der Ähnlichkeit ihres kognitiven Entwicklungsstandes wichtige Tutorenfunktionen übernehmen. Durch die prinzipielle Nähe in der kognitiven und sozialen Entwicklung wird das intersubjektive Verständnis des Gegenübers, durch die Verwendung einer *gemeinsamen Sprache* der verbale Austausch erleichtert (vgl. Jaschinski/Grob 2004, 34)¹⁷.

Nicht ohne Peers – jugendliche Freizeitgestaltung

Musik hören, Sport treiben oder *Abhängen* – Freizeitwelten sind plural. Destilliert man jedoch aus der Fülle von Studien, die zum jugendlichen Freizeitverhalten vorliegen, eine Hitliste der Tätigkeiten, die junge Menschen am häufigsten in ihrer außerschulischen Zeit ausüben, dann zeigt sich, dass die von Jugendlichen favorisierten Aktivitäten oft eine Gemeinsamkeit aufweisen: Ob beim Shoppen, Gitarre spielen oder Mountainbiken – die Mehrheit der Beschäftigungen erfolgen in einem sozialen Kontext. Dieser wird mit zunehmendem Alter von den Peers gerahmt, die das Engagement im Freizeitsektor flankieren. Freunde zu treffen ist nicht nur die beliebteste und bedeutsamste Freizeitaktivität Jugendlicher (vgl. Vogelgesang 2001, 74), mit den Altersgleichen wird auch das Gros aller sportlichen, musischen oder kulturellen Aktivitäten in der schulfreien Zeit verbracht (vgl. Krüger/Kötters 2000, 122).

Das Ich und die Anderen – Identitätsentwicklung im Jugendalter

Auf der Suche nach persönlicher, sozialer, politischer oder beruflicher Orientierung begeben sich junge Menschen in Situationen, in denen sie ihre Bilder von sich und der Welt mit anderen spiegeln und diese sukzessive weiterentwickeln. Im Zentrum der Peer-Kommunikation stehen die eigene Person, persönliche Konflikte oder die Beziehung zu anderen. Antworten auf identitätsrelevante Fragen nach dem „*Wer bin ich?*“ oder „*Was will ich?*“ werden exploriert und „temporäre Selbstdefinition[en]“ (Fend 2005, 309) entwickelt. Durch die Konfrontation mit pluralen Welthaltungen,

¹⁷ An der Universität Basel ist das Projekt „pc4youth – Förderung benachteiligter Jugendlicher durch Peer-Tutoring“ angesiedelt, in dessen Rahmen Jugendliche Altersgleiche bei der Verbesserung ihrer Computerkenntnisse unterstützen. Nähere Informationen sind der Internetseite zu entnehmen: <http://www.pc4youth.ch/de/pc4youth.html>.

Biografien und Lebensführungen erweitert sich das eigene Weltbild (vgl. Reinders 2003). Aufgrund ihres ähnlichen Entwicklungsstandes eignen sich Altersgleiche in diesen Reflexionsprozessen als Referenzpersonen, als Forum, in dem persönliche Denk- und Handlungsmuster evaluiert und Identität durch Interaktion ko-konstituiert wird (vgl. Youniss 1994). Die Kontrastierung der eigenen Person mit anderen eröffnet vielfältige Chancen der Selbstreflexion und der Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls (vgl. Kolip 1993, 112).¹⁸ Gestärkt wird die Entwicklung des Selbstbildes durch die intensiven Kommunikationsphasen mit den Peers, in denen Adoleszente Sensibilität für eigene und fremde Belange und Bedürfnisse, Stärken und Schwächen ausbilden (vgl. Berk 2005, 551). Auch und gerade in intimen Themenbereichen, wie Sexualität oder Partnerschaft, bieten Peers eine geeignete Plattform des Austausches, und das Feedback der Peers hilft Jugendlichen, die Angemessenheit des eigenen Verhaltens zu überprüfen (vgl. Jaffe 1998; Schilling 2002, 6). Gruppen von Altersgleichen markieren den zentralen Rahmen für die Geschlechtersozialisation. In ihnen vollzieht sich die Einübung in Geschlechterrollen, deren Konstruierung und Transzendierung und die Entwicklung von Vorstellungen über romantisch-sexuelle Beziehungen (vgl. Baacke 2003, 135ff). Auf Basis der Befragung von 60 Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 22 Jahren zu ihren sexuellen Erfahrungen resümieren Dannenbeck und Stich (2006, 133), dass Zusammenkünfte Gleichaltriger „Schutzräume für erotische Initiativen“ bieten. Und die Altersgleichen sind, so die Autoren (ebd., 140), „die wichtigsten Vermittler bei der zentralen Aufgabe der Orientierung. Jugendliche arbeiten sich (fast) nicht mehr an Maßstäben ab, die Erwachsene ihnen setzen, sondern orientieren sich vor allem an Einstellungs- und Verhaltensmustern von Gleichaltrigen.“

Die Welt der Altersgleichen stellt für Heranwachsende ein wichtiges Medium der sozialen Selbstdarstellung dar (vgl. Farin 2002; Hitzler/Pfadenhauer 2006; Androutsopoulos 2005). Inszenierungen des Selbst, die sich über das Vorführen eigener Kompetenzen – zum Beispiel im musikalischen oder sportlichen Bereich – und die symbolische Repräsentation jugendkultureller Stile – wie dem Tragen bestimmter Kleidung oder einem speziellen Frisieren der Haare – vollziehen, dienen der Selbstvergewisserung junger Menschen und bieten Sicherheit und Orientierung (vgl. Ferchhoff 1993, 143; Rhein/Müller 2006). Peer-Groups und Jugendszenen schaffen Sinnbezüge, die die Ausbildung und Stabilisierung von Gruppenidentitäten stärken und für die Identitäts-

¹⁸ Aus psychoanalytischer Sicht füllen Freunde das Beziehungs- und Bindungsvakuum, welches aufgrund der Verschiebung der libidinösen Energie in der Pubertät entstehen kann (vgl. Schröder 2006).

konstruktion Heranwachsender wichtige Anschlusspunkte liefern (vgl. Baacke 1997b; Schröder/Leonhardt 1998).

(Jugend-) Kulturen

Die zunehmende Quantität und Qualität von Gleichaltrigenbeziehungen unterstützt die Ausbildung von Jugendkulturen, in denen eigene Muster von Normen, Werten und Verhaltensweisen in Abgrenzung zur Herkunftsfamilie und der Erwachsenengesellschaft definiert werden (vgl. Baacke 1997c; Harring 2007) und die als Surrogat für die Fremdbestimmtheit durch Schule und Elternhaus oder andere Institutionen erlebt werden können (vgl. Schäfers/Scherr 2005).¹⁹ Das Gelingen der Aneignung von Stil und Symbolwelt, von (sub-) kulturellem Wissen und Objekten, entscheidet über Inklusion und Exklusion in Jugendszenen und kann als komplexer Selbstsozialisationsprozess interpretiert werden, der von den Individuen Eigenaktivität und von ihrem Peer-Umfeld Unterstützung erfordert (vgl. Rhein/Müller 2006; Pfaff 2009). Durch ihre jugendkulturelle Verortung bieten Szenen Opportunitätsstrukturen, sich durch ein *Learning by Doing-Prinzip* in die kulturellen Gebräuche einzuarbeiten und innerhalb dieser Gemeinschaft verschiedene Rollen und Verantwortungen zu übernehmen. Die pluralisierte Szenelandschaft stiftet vielfältige Möglichkeiten eines Kompetenzerwerbs, der sich an den Interessen und Bedürfnislagen der Jugendlichen orientiert. Im Kontrast zur Schule erfolgt die Aneignung von Wissens- und Fähigkeitsbeständen – die von szenetypischen bis hin zu alltags- und berufsrelevanten Kompetenzen reichen (vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2006) – in Jugendgruppen eigeninitiiert. Konstitutiv für das Agieren in Szenen ist das Tutorenprinzip: *Alte* Szenegänger führen *Neue* ein, übermitteln subkulturelle Traditionen und Werte, unterstützen den eigenaktiven Erwerb von Symbolen und Stilen (vgl. Calmbach/Rhein 2007; Rhein/Müller 2006). Und es ist gerade die Szene, die zum alternativen, negative Schulerfahrungen kompensierenden, Bildungsraum avancieren kann, wie Pfaff (2009) an einer Gruppe von Rappern exemplifiziert: Im Kontext informeller Peer-Kontakte erleben die Musiker ihre Person und ihr Können als wichtig und sinnhaft, während die Schule für die stilspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten der Jugendlichen keine Anschlussmöglichkeiten bietet. Die Ausbildung einer positiven Einstellung gegenüber Lernen und Lehren, Verantwortung

¹⁹ Historisch betrachtet unterliegen jugendkulturelle Szenen Ausdifferenzierungs- und Pluralisierungsprozessen (vgl. Ferchhoff 1993). Der Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie der Universität Dortmund führt Forschungsarbeiten zu adoleszenten Lebenswelten durch und bietet auf einem Internetportal Einblick in diverse Jugendszenen, wie Punks oder Junghexen: <http://www.jugendszenen.com>.

und Leistung erfolgt im Kontext der extracurricularen Aktivitäten. Baacke (1999, 274; Herv. i. O.) resümiert mit Blick auf die gestiegene Bedeutung von Jugendkulturen als Sozialisationsinstanzen:

„Viele Jugendliche erfahren Intensität und Leiblichkeit nicht in der Schule, sondern in einem Rock-Konzert, beim Musikhören oder bei der Präsentation eines ausgewählten Outfits; viele *ästhetische* Erfahrungen bleiben aus dem traditionellen Lernkanon ausgeschlossen. Auch das Risiko persönlicher Begegnungen (Liebe, Eifersucht, Feindschaft, Haß) mit ihren oft nicht nur psychischen Folgen wird in den pädagogischen Provinzen eher rausgehalten, auf jeden Fall gemildert, kontrolliert. In den Jugendkulturen hingegen finden radikale Experimente des Daseins statt (von den Drogen bis zur Sexualität), die aus den Bezirken einer rational verwalteten Welt weitgehend ausgeschlossen sind. Jugendliche erfahren hier, dass sie in dem Sinne ‚erwachsen‘ sind, als sie für sich selbst und ihre Beziehungen eintreten können, wollen und dürfen.“

Peers als emotionale Stützpfiler

Mit zunehmendem Alter und der Ablösung von den Eltern wächst die emotionale Bedeutung der Peers, die in der Phase der Individuation psychische Unterstützung bieten (vgl. Schilling 2002, 5). Eine wesentliche Funktion dieser sozialen Netzwerke liegt in ihrem Stellenwert für die Bearbeitung schwieriger Lebenslagen. Kommunikative Situationen mit Freunden bilden eine Schablone, um negative Erfahrungen zu verarbeiten und unterstützen die psychosoziale Entwicklung junger Menschen (vgl. Horstkemper 2001; Keupp 2006). Interaktionen in der „Solidargemeinschaft der Gleichaltrigen“ (Baacke 2003, 277) dienen dem reziproken Austausch, bei dem Intimität, Vertrauen und Loyalität eine wichtige Rolle spielen (vgl. Berk 2005, 550).

Für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes spielt das Erleben von Anerkennung in der Peer-Group eine zentrale Rolle. Sozial integriert zu sein steigert das Selbstwertgefühl, die Lebenszufriedenheit sowie die körperliche und psychische Gesundheit (vgl. Fend 2005, 304ff; Wetzstein et al. 2006, 19ff). Gruppen von Altersgleichen ergänzen das „unvollständige Curriculum“ (Fend 2006, 73) der Eltern und schaffen eine Bühne, auf der junge Menschen sich selbst als wichtig und wertvoll erleben können, von anderen akzeptiert und anerkannt werden, Treue und Vertrauen erfahren, sich selbst verwirklichen und Spaß erleben (vgl. Ferchhoff 1993, 128f; Zinnecker et al. 2002, 62).²⁰

²⁰ Die Relevanz sozialer Inkludiertheit zeigt sich dort, wo Kinder und Jugendliche nicht auf diese Ressource zurückgreifen können und vielfältige Belastungssymptome aufweisen. Tendenzen zu depressiven Stimmungen und geringeren Erwartungen der Selbstwirksamkeit bezüglich der schulischen Leistungsbereitschaft finden sich überdurchschnittlich häufig bei sozial exkludierten Heranwachsenden (vgl. Plück/Döpfner/Lehmkuhl 1999, 199). In einer Studie von Dannenbeck (2003) berichten eher solche jungen Menschen von problematischen sexuellen Entwicklungs- und Lernprozessen, die über keine gleichaltrigen Ansprechpartner verfügen mit denen sie sich über Lust und Frust sexueller Begegnungen austauschen können.

Im Kontrast zur Welt der Erwachsenen stellen Peer-Groups Räume dar, die Heranwachsenden...

„... vollwertige Teilnahmechancen gewähren und damit eine Erfahrung in einem als relevant empfundenen sozialen Raum gestatten, die ihnen in anderen gesellschaftlichen Handlungsbereichen verwehrt bleibt.“ (Hurrelmann 2005, 127)

Gleichaltrigengruppen bieten nicht nur die Chance, spezifische Handlungskompetenzen zu erwerben, die über das Repertoire des in der Schule zu Erlernenden hinausgehen (vgl. Hössl 2006b, 485), sondern auch die Erfahrung von Nützlichkeit der eigenen Person, die Kindern und Jugendlichen in der schulischen Sphäre strukturell verwehrt bleibt (vgl. von Hentig 2007a), sowie einen Schutzraum vor schulischen (Über-)Forderungen (vgl. Fend 2006, 72).

Reziproke Interaktion

Erfahrungen in der Sozialwelt der Gleichaltrigen fördern aufgrund ihrer symmetrischen Reziprozität in besonderer Weise den Aufbau sozialer Kompetenzen (vgl. Youniss 1994).²¹ Altersgleiche Interaktionspartner haben ähnliche Chancen, eigene Interpretationsmuster und Interessen in den Austausch einzubringen. Diese horizontale Konstitution der Peer-Beziehungen stellt eine wichtige Voraussetzung für Aushandlungsprozesse dar. In der *Ko-Konstruktion* wird ein geteiltes Verständnis ausgehandelt, werden Rechte und Pflichten der zugrundeliegenden Beziehung definiert (vgl. Oswald/Krappmann 1988). Der Prozess des Aushandelns verschiedener Perspektiven fördert die Distanzierung von den aktuellen Interessen und Bedürfnissen der eigenen Person und die Übernahme unterschiedlicher Sichtweisen. Die Notwendigkeit zum Perspektivenwechsel ist ein zentraler Aspekt in Gleichaltrigenbeziehungen, einer Form der Beziehung, die...

„... einen Rahmen stiftet, der eine gesteigerte Aufmerksamkeit für Situation, Gegenstand und Verhaltensweisen hervorbringt, so daß die verschiedenen Aspekte aus verschiedener Sicht ausgelotet werden können. So werden Handlungen nicht nur routiniert aneinander angepaßt, sondern es kann der jeweils angemessene Sinn herausgearbeitet werden“ (ebd., 86f).

Peer-Interaktionen vermitteln biografierelevante Erfahrungen des sozialen Miteinanders und führen zu umfassenderen Realitätssichten, die für die Bewältigung zukünftiger Entwicklungsherausforderungen förderlich sein können. Sie unterstützen Jugendliche in dem Bestreben, sich in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen, diplomatisch zu agieren und an der Konstruktion und Einhaltung sozialer Regeln zu partizipieren.

²¹ Kritisch zu der Annahme, junge Menschen könnten nur in intragenerationalen Beziehungen echte Kooperationsstrukturen entwickeln, äußert sich Matsche (2001).

Im Gegensatz zu Verwandtschaftsbeziehungen sind Beziehungen zu Peers fluktuierend und prinzipiell von Auflösung bedroht (vgl. Fend 2005, 304ff). Das Prinzip der relativen Freiwilligkeit verlangt die eigeninitiative Verarbeitung und das Pflegen von Gleichaltrigenkontakten und kann als wichtiger Impulsgeber für kreatives Handeln Heranwachsender, als Übungsraum für Staterwerb und -sicherung dienen (vgl. Baacke 2003, 284ff).

Interaktionen zwischen Peers konstituieren sich primär über den verbalen Austausch (vgl. Breidenstein 2004; Neumann-Braun/Depperman 1998). Egal wo und wann, mit den Freunden wird geredet. Kommunikative Kompetenz gilt als Voraussetzung, um soziale Kontakte zu knüpfen und zu fördern und Alltagssituationen, in der informellen wie schulischen Sphäre, zu bewältigen. Damit junge Menschen konstruktiv und bewusst kommunizieren können, müssen sie Kommunikationskonzepte, -modelle und -techniken erwerben und einüben. Der Stellenwert verbaler Kommunikation in Peer-Kontakten führt dazu, dass Kontakte zu Altersgleichen eine wesentliche Determinante in der Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten darstellen (vgl. Horstkemper 2001).²² Die Teilhabe am Peer-Austausch erfordert und fördert kommunikative wie kooperative Fähigkeiten (vgl. Marchl/Stahl/Stark 2005, 5; Pohl/Stauber/Walther 2006, 189f): Um die Bühne des sozialen Miteinanders zu betreten, auf ihr zu verweilen und das Geschehen mitzugestalten, muss das Individuum am sozialen Handeln partizipieren, sich aktiv in die Gemeinschaft einbringen und bereit sein, eigene Ziele mit denen der Gruppe abzustimmen. Um Konflikte und Beziehungsbrüche zu vermeiden, müssen Jugendliche Kooperations- und Konfliktlösungsstrategien ausbilden, Vertrauen fassen und Verantwortung übernehmen (vgl. Flammer/Alsaker 2002). Das Zusammensein mit Altersgleichen prägt die Moralentwicklung und begünstigt prosoziale Motivation (vgl. Fend 2005, 309).²³

²² Für allochthone Heranwachsende stellen interethnische Freundschaften ein geeignetes Trainingsfeld dar, um die Einführung in die Landessprache zu erleichtern (vgl. Reinders/Mangold 2005). Während in Familien mit Migrationshintergrund häufig nur die Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird, eröffnen interethnische Peer-Groups diesen Jugendlichen Chancen zur Optimierung deutscher Sprachkenntnisse und Förderung kultureller Offenheit und damit zum Erwerb von Kompetenzen, die für die lebensweltliche Praxis wie für die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen sehr wichtig sind (vgl. Baumert 2006; Entorf 2005).

²³ Berk (2005, 541) weist darauf hin, dass nicht jede Interaktion mit Gleichaltrigen die Moralentwicklung vorantreibt, sondern dass bestimmte qualitative Merkmale, wie die emotionale Übermittlung der Gegenposition in Kombination mit einer langfristigen Auseinandersetzung unter Peers, entwicklungsfördernd wirken.

Selbstbestimmte Alltagsführung

Die eigenverantwortliche Gestaltung und Steuerung von Leben und Lernen wird als zentrale Schlüsselkompetenz in der aktuellen Bildungsdiskussion betrachtet (vgl. Boenicke/Gerstner/Tschira 2004, 141). Hierfür notwendige Fähigkeiten werden (auch) in den informellen Gruppen der Peers erworben. In einer enttraditionalisierten und auf Selbstbiografisierung ausgerichteten Gesellschaft unterstützen Peer-Groups die Konstruktion von Sinnzusammenhängen und verkörpern ein Orientierungsgefüge (vgl. Baacke 2003, 238ff).²⁴

Für die Ausbildung der Fähigkeit, in der eigenen sozialen Umwelt Hilfe zu aktivieren – die als wesentliche Ressource junger Menschen zur Führung eines selbstbestimmten Lebens angesehen wird (vgl. Keupp 2006, 35) – spielt das Handlungsfeld Peer-Group ebenso eine zentrale Rolle (vgl. Wagner/Schober/Spiel 2005), wie bei der Ausbildung von Termin- und Selbstmanagementkompetenzen (vgl. Harring 2007, 247).

Übergang in die Welt der Erwachsenen

Im Jugendalter erlangen Heranwachsende sukzessive Autonomie in einzelnen Lebensbereichen. Das Zusammensein mit Peers kann in diesem Kontext als wichtige Plattform betrachtet werden, die „vielfältige Übungs- und Trainingsräume für das Sozialleben in modernen Gesellschaften“ (Hurrelmann 2005, 133) bietet. Auf dem Weg in die Erwachsenengesellschaft übernehmen Altersgleiche eine Brückenfunktion, fungieren als „interlinking sphere“ (Baacke 2003, 276).

Innerhalb des geschützten Rahmens der Peer-Group wird das Verhalten der Mitglieder reflektiert und den Teilnehmenden – situativ und alltagssprachlich – rückgemeldet. Soziale Regeln werden erworben und in das individuelle Verhaltensrepertoire integriert (vgl. Schmidt-Denter 2005). Jugendliche lernen, eigene Interessen unter Berücksichtigung des sozialen Umfeldes einzubringen, die Bedürfnisse anderer zu akzeptieren und sich von den partikularistischen Werten der Familie abzuwenden (vgl. Baacke 2003, 275ff; Krappmann 1991).

Im Zuge der Akkumulation sozialen und kulturellen Kapitals kann das Engagement in sozialen Netzwerken als „biographische Karrierestation“ (Thole 2002, 676) für berufliche Perspektiven dienen. Zudem stellt mit Blick auf die zunehmende Vermittlung von Arbeitsplätzen über soziale Netzwerke, die Fähigkeit, seine eigene Person

²⁴ Wie sehr die Orientierung an den Peers auf alle Aspekte des Lebens wirkt, zeigt sich beispielsweise darin, dass sich Zusammenhänge zwischen dem sozialen Umfeld und gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen rekonstruieren lassen (vgl. Klein/Schneider/Löwel 2001).

überzeugend zu inszenieren, eine wichtige Kompetenz zukünftiger Arbeitnehmer dar (vgl. Loer 2006, 152f). Das Agieren in Gleichaltrigen Gruppen kann in diesem Kontext als Trainingsfeld für Selbstdarstellungsprozesse fungieren, in dem Heranwachsende lernen, ihre Kompetenzen zu reflektieren, zu präsentieren und entsprechend in Szene zu setzen.

1.2. Partnerschaft als Lernfeld

Dem Knüpfen eines Freundschaftsnetzwerkes in der Regel zeitlich nachgeordnet, verschieben sich die alltäglichen Interaktionen mit Peers in der (Spät-) Adoleszenz in den Bereich intimer Beziehungen. Die Clique, die in der mittleren Jugendphase einen herausragenden Stellenwert im Alltag junger Menschen besitzt, verliert dann, wenn sich (Ausbildungs-) Wege trennen, Tageslaufgestaltungen diversifizieren und sexuell-romantische Beziehungen aufgenommen werden, an Einfluss. Dieser Trend zeichnet sich in den Daten der aktuellen Shell-Studie ab: Während die Cliquenzugehörigkeit nach dem 21. Lebensjahr wieder sinkt, steigt die Wahrscheinlichkeit, eine Liebesbeziehung einzugehen, proportional zum Lebensalter: 45 % der Jugendlichen zwischen 18 und 21 Jahren und 61 % der über 22-Jährigen geben in der 15. Shell-Studie an, zum Zeitpunkt der Befragung in einer festen Partnerschaft zu leben (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 55). Der Stellenwert romantischer Beziehungen wächst im Altersverlauf, bis in der späten Adoleszenz den Partnern eine wichtigere Bedeutung als Eltern und Peers zugeschrieben wird (vgl. Fleer/Klein-Heßling/Hassebrauck 2002). Liebesbeziehungen werden nicht nur mit zunehmendem Lebensalter wahrscheinlicher, sie sind auch zunehmend von längerer Dauer und in ihrer Ausgestaltung intensiver. Das heißt, je älter die Heranwachsenden, desto mehr Zeit verbringen sie mit ihren Partnern, desto involvierter sind sie in die Beziehung und desto intensiver ist das Sexualleben der Paare (vgl. zus. Wendt 2009, 16).

Aus der Perspektive Heranwachsender befriedigen romantische Beziehungen Bedürfnisse nach einer kontinuierlichen Bindung, nach Sicherheit, Austausch und Unterstützung in der Gemeinschaft (vgl. Plies/Nickel/Schmidt 1999).²⁵ In einer festen Partnerschaft zu leben, steigert das Selbstwertgefühl und wirkt sich positiv auf die

²⁵ Die Lebensentwürfe heutiger Jugendlicher kreisen um ein harmonisches Zusammenleben im Mikrozensus enger Bindungen und eine Familie zu haben gilt als einer der wichtigsten Aspekte zum Glücklichsein: 76 % der weiblichen und 69 % der männlichen Befragten vertreten in der aktuellen Shell-Studie die Meinung, dass man eine Familie braucht, um glücklich leben zu können (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 50); Treue rangiert auf der In- und Out-Liste der 12- bis 25-Jährigen – hinter Markenkleidung tragen und vor Studieren – auf Platz 5 (vgl. ebd., 172).

Einstellung dem eigenen Körper gegenüber aus (vgl. Heßling/Bode 2006). Neben Freundschaften bieten Partnerschaftsbeziehungen ein besonderes Maß an wechselseitiger Unterstützung, sie stellen eine wichtige Ressource der Lebensgestaltung und -bewältigung dar (vgl. Berk 2005, 553). In einer Phase, in der die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung und einer selbstbestimmten Lebensführung virulent sind, präferieren Schüler Partnerschaften, die ihnen Raum lassen, persönliche Interessen zu leben, einen unabhängigen Tagesablauf zu gestalten und eigene Wege zu erproben (vgl. Flee/Klein-Heßling/Hassebrauck 2002).

Dass 42 % der ostdeutschen, aber nur 36 % der westdeutschen 12- bis 25-Jährigen in der Shell-Studie angeben sich in einer festen Partnerschaft zu befinden, korrespondiert mit der stärkeren Familienorientierung der Jugendlichen aus den neuen Bundesländern. Die sich abzeichnende größere Verbreitung von Partnerschaften unter Mädchen und jungen Frauen im Gegensatz zu den gleichaltrigen männlichen Jugendlichen ist vermutlich auf die Präferenz weiblicher Jugendlicher für ältere Partner zurückzuführen. Im Vergleich führen 43 % der weiblichen, aber nur 31 % der gleichaltrigen männlichen Befragten eine intime Beziehung (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 55). Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der quantitativen Einbindung in Partnerschaften. Dannenbeck und Stich (2006) folgend verwischen zwar geschlechtstypische Differenzen im sexuellen Einstellungs- und Verhaltensmuster heutiger Jugendlicher, andererseits zeichnet sich jedoch in manchen Bereichen auch eine Stabilisierung traditioneller Geschlechtsunterschiede bzw. die Entstehung neuer Geschlechterdifferenzen ab. Besonders auffällig sind die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen in der Art und Weise, wie diese mit der Parallelität von intensiven platonischen Freundschaften und intimen Beziehungen umgehen: Während Mädchen versuchen, beide Bereiche miteinander zu verbinden (z. B. indem sie mit ihrer besten Freundin ausgiebige Telefonate über ihr Liebesleben führen), grenzen junge Männer die zwei Welten häufig voneinander ab (ebd., 139). Unterschiede im Beziehungsverhalten lassen sich der Studie von Dannenbeck und Stich (2006, 142) zufolge zudem mit Blick auf die sozial-räumliche Herkunft Jugendlicher rekonstruieren. Im Gegensatz zu jungen Menschen aus inhomogenen Milieus in Ballungsgebieten, tendieren Heranwachsende aus homogenen traditionellen sozialen Milieus eher zur Übernahme traditioneller Geschlechterrollen, einschließlich einer auf Familiengründung ausgerichteten Lebensplanung mit geschlechtstypischer Arbeitsteilung.

Partnerschaft und Sexualität in der Schule

Obwohl Partnerschaften für die Lebensgestaltung Jugendlicher zentral sind, bei den 12- bis 25-Jährigen knapp hinter Freundschaften an der zweiten Stelle der Wertehierarchie stehen (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 177) und die Entwicklung von Vorstellungen bezüglich Partnerschaft und Familie, das Sammeln sexueller Erfahrungen und das Eingehen erster romantischer Beziehungen zu den zentralen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz zählen (vgl. Dreher/Dreher 1985), grenzt die Schule diesen Relevanzbereich Jugendlicher weitestgehend aus.

„Die ‚Kunstfigur‘ Schüler/Schülerin ist ein a-sexuelles Wesen, und die Liebesprobleme der Schüler kommen offiziell in der Schule nicht vor.“ (Hornstein 1990, 116; Herv. i. O.).

Die Dominanz kognitiver Informationsvermittlung, die Vernachlässigung von Sinnlichkeit und Körperlichkeit „machen den Schüler zu einem körperlosen Kopfmenschen“ (Stange 2001, 13). Die Thematisierung von Sexualität im Unterricht im herkömmlichen Sinne kann aber auch Schamgefühle hervorrufen und eine aktive Teilnahme an Gesprächen über die eigene Intimität eher behindern (vgl. Sielert 2007). Eine von Schetsche und Schmidt (2001, 2) zum Sexualunterricht interviewte 16-jährige Schülerin antwortet...

„... wenn man erst Mathe gehabt hat, und dann kommt jemand rein und will wissen, was man so gemacht hat in seinem bisherigen Leben, und dann ist halt – es sagt keiner was.“

Nicht jedes sexuelle Thema sollte, so die Meinung Jugendlicher in der Studie von Dannenbeck und Stich (2006, 156ff), in das schulische Curriculum integriert werden. Insgesamt wünschen sich junge Menschen jedoch die Vermittlung sexuellen Basiswissens in der Schule. Und es sind vor allem männliche Jugendliche, die – vermutlich aufgrund der stärkeren Tabuisierung des Themas im Freundeskreis – Bedarf an institutionell verankerter Sexualaufklärung äußern.

Lernen, eine Beziehung zu leben

Partnerschaften als „lebensweltliche Enklaven“ (Hitzler/Honer 1988) werden durch Erschütterungen in Form von Krisen und Brüchen in ihrer Existenz bedroht. Besonders betroffen sind Beziehungen junger Menschen, denn sie stellen „ein häufig zeitlich begrenztes Übungsfeld zum Erwerb von Beziehungskompetenzen mit noch relativ geringer Verpflichtung gegenüber dem Partner dar.“ (Wendt/Walper 2006, 422) Paarbeziehungen im Jugendalter sind – wie Beziehungen zu den Peers, aber konträr zur Einbindung in Verwandtschaftsnetzwerke – immer in Gefahr, aufgelöst zu werden. Im

Jugendalter erproben junge Menschen häufig das Zusammensein mit unterschiedlichen Partnern, gerade die ersten Beziehungen werden als „Lern- und Experimentierfeld“ (Dannenbeck/Stich 2005, 109) betrachtet. Heranwachsende testen, welche Attribute sie bei ihrem Gegenüber präferieren und wie partnerschaftliches Zusammenleben gestaltet werden kann. Liebesbeziehungen übernehmen damit „eine wichtige Funktion für den Aufbau von Beziehungskompetenzen zum Erhalt langfristiger Partnerschaften im Erwachsenenalter“ (Wendt 2009, 19).

Die zeitliche Begrenztheit und der häufige Wechsel von Partnern führen dazu, dass Jugendliche häufig mehrere Beziehungsabbrüche erleben, die zu den kritischsten und belastendsten Ereignissen im Leben junger Menschen gehören (vgl. Hurrelmann et al. 2003). Die Erfahrung einer durch relative Freiwilligkeit gekennzeichneten Beziehung erweitert aber auch die Fähigkeit soziale Bindungen aktiv zu gestalten, *Beziehungsarbeit* zu leisten. Für das Führen einer Partnerschaft sind soziale Kompetenzen nicht nur eine Voraussetzung, sie entwickeln sich auch in dem Zusammensein mit einem Partner und der Koordination unterschiedlicher Wünsche und Perspektiven. Aus entwicklungspsychologischer Sicht besitzt bereits die Phase des Dating zahlreiche förderliche Einflüsse auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen (vgl. Berk 2005, 553). Kooperatives Verhalten, höfliche Umgangsformen, Sensibilität für die Belange des anderen und ein empathischer Umgang bilden sich in der Zeit des Einander-Kennenlernens und des Werbens füreinander aus.

Komplexe Koordinierung – den Paaralltag gestalten

Das Eingehen sexueller Beziehungen fördert die Entwicklung einer autonomen Lebensführung, gilt als Schritt in Richtung Erwachsenenwelt (vgl. Hurrelmann 2005, 118ff). Wird ein Partner gefunden und eine intime Partnerschaft etabliert, muss dieser neue Lebensbereich in den Alltag integriert und mit anderen Handlungsfeldern abgestimmt werden. Für junge Menschen bedeutet dies häufig einen sensiblen Balanceakt, denn Heranwachsende müssen nun im Spannungsfeld zwischen Partner und Peers ihre Zeit ein- bzw. verteilen und dabei multiple Bedürfnisse und Interessen berücksichtigen.²⁶

Die Komplexität der Generierung eines Paaralltags, die den Tageslauf adulter (Ehe-) Paare kennzeichnet, prägt auch das Zusammenleben Postadoleszenter, wenn diese sich

²⁶ Dannenbeck (2003, 46) beschreibt, wie die Schwierigkeiten eines entsprechenden Alltagsmanagements in narrativen Interviews mit jungen Frauen und Männern häufig zum zentralen Thema werden.

zu einer gemeinsamen Haushaltsführung entscheiden (vgl. Dannenbeck 2003). Das Zusammenwohnen impliziert die Koordination verschiedener Ansprüche, Bedürfnisse und Verpflichtungen, fordert und fördert ein hohes Maß an Aushandlungs-, Organisations- und Koordinationsfähigkeiten.²⁷ Durch Zeitsynchronisierung und -intensivierung versuchen Paare neben alltäglichen Verpflichtungen Freiräume für Freizeit und Paarzeit zu generieren. Gemeinsame Absprachen müssen dabei ebenso verbindlich wie flexibel arrangiert werden, um einen routinierten Alltag mit Spielräumen für kurzfristige Interventionen zu gewährleisten (vgl. Pfeil/Regnat/Stein 1998). Mit steigendem Alter werden die Etablierung stabiler Partnerschaften und das Zusammenleben mit dem Partner zunehmend virulent (vgl. Seiffge-Krenke/Gelhaar 2006, 23). Wenn Ehe- und Familiengründung aktuell werden, verdichten sich die Unsicherheiten mit der eigenen Geschlechtsrolle und dem souveränen Umgang mit dem Partner und das Nachdenken über eigene Wünsche, Perspektiven und Ziele wird zur wichtigen Aufgabe dieser Lebensspanne.

Wissensaneignung mit und durch den Partner

Das Involvement in eine romantische Beziehung beeinflusst – wie das Zusammensein mit den Peers – die Haltung zu Schule und Lernen. Nicht nur der Stellenwert der Schulausbildung in der individuellen, auch die Wertigkeit der Schule in der sozialen Umwelt spielt eine wesentliche Rolle dafür, ob und wie formales Lernen in den außerschulischen Alltag integriert wird (vgl. Horstkemper 2001; Specht 1982).

Die Erweiterung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Kontext von Partnerschaften unterscheidet sich von formalen Lehr-, Lernszenarien. Romantisch-sexuelle Beziehungen unter Altersgleichen bieten eine Plattform für (Selbst-)Bildungsprozesse, wenn die eigene Position gegenüber dem Partner offenbart und vertreten wird, wenn die Perspektive des Gegenübers mit der eigenen kontrastiert wird oder wenn in einem partnerschaftlichen Grundtonus Wissensbestände und Fähigkeiten übermittelt werden. Wenn mit zunehmendem Alter die Einbindung in romantisch-sexuelle Beziehungen wächst, gewinnt das Lernen in Partnerschaften gegenüber dem Peer-Learning immer mehr an Bedeutung. Ein Beispiel für die Aneignung sozialer und kultureller Orientierungen und Kompetenzen in Partnerschaften ist das informelle Lernen auf gemeinsamen

²⁷ Die Komplexität der Koordinierungsleistungen wächst im historischen Vergleich auch mit den gestiegenen Ansprüchen an Art und Umfang der Interaktionen in Paarbeziehungen (vgl. Baethge/Denkinger/Kadritzke 1995, 141ff).

Reisen, die von etwa jedem Zehnten mit dem Partner verbracht werden (vgl. Brettschneider/Bräutigam 1990, 63).

Partnerschaft und (sexuelle) Identität

Paarbeziehungen besitzen eine wichtige Funktion für die Verselbstständigung und die Identitätsbildung junger Menschen (vgl. Berk 2005, 553). Von Jugendlichen wird verlangt, sich in der Pubertät vor dem Hintergrund gravierender körperlicher Veränderungen im System der Zweigeschlechtlichkeit zu verorten (vgl. Franzkowiak/Helfferich/Weise 1998, 40ff). Das Führen einer Partnerschaft bietet Orientierung und fördert die Herausbildung einer (von tradierten Rollenmodellen abstrahierten)²⁸ Geschlechts(rollen)identität. Der Aufbau einer Liebesbeziehung ist ein Balanceakt zwischen Ängsten und Stigmatisierungen einerseits und Wünschen nach sexuellen Kontakten, einem Sich-Ausprobieren, Sich-Kennenlernen, dem Spüren erotisierter Körper andererseits (vgl. ebd., 47). Ängste, z. B. vor Zurückweisung, Verlust, Vereinnahmung oder Fremdbestimmung, werden im Prozess der Identitätsbildung überwunden (vgl. Stange 2001, 12). Die Erwartungen des Partners und die eigenen Ansprüche an Selbstbehauptung und -inszenierung müssen ausbalanciert und aufeinander abgestimmt werden. Partnerschaft wird damit zur Herausforderung, zur *Beziehungsarbeit*, in der sich realistische Einschätzungen über Paarbeziehungen entwickeln.

1.3. Lernen im Sport

Mit der Hinwendung zum Alltag junger Menschen gerät auch der Sport in den Blick, der als wesentliches Element jugendlicher Freizeitkultur angesehen wird (vgl. Baur/Burmann 2003; Conzelmann/Gabler 2001; Kurz/Tietjens 2000).²⁹ Verglichen mit dem ohnehin hohen Sportengagement der Gesamtbevölkerung weist die Gruppe der Jugendlichen die intensivsten Bewegungsaktivitäten auf (vgl. Fuchs 2003, 22). Körperliche Aktivitäten werden von sportinteressierten Jugendlichen als subjektiv bedeutsam und sinnhaft erlebt (vgl. Ferchhoff 1993, 95ff).

²⁸ Die Widersprüchlichkeit zwischen postulierten Geschlechtsmustern und dem tatsächlichen Agieren von Frauen und Männern im Alltag verunsichert Heranwachsende. Nivellierungs- und Demokratisierungstendenzen bleiben oft nur oberflächliche Erscheinungen, die nicht die routinierten Handlungsmuster im privaten Alltag tangieren, so dass sich verdeckte Prozesse der Reproduktion und Perpetuierung traditioneller Geschlechtsverhältnisse manifestieren (vgl. Pfeil/Regnat/Stein 1998).

²⁹ Im Rahmen dieser Arbeit konzentriert sich die Analyse der Bildungspotenziale des Sports auf das aktive Sporttreiben. Mögliche Lerneffekte der Sportrezeption finden aufgrund der defizitären Forschungslage in diesem Bereich keine Berücksichtigung.

Körperliche Aktivität ist nach wie vor ein herausragender Bestandteil männlicher Freizeit, wobei dies mehr und mehr auch für weibliche Jugendliche gilt. Der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS) zufolge betätigen sich 76 % der 11- bis 17-jährigen Mädchen und 90 % der Jungen dieser Altersgruppe mindestens einmal wöchentlich außerhalb der Schule in einer körperlich anstrengenden Form (vgl. Lampert et al. 2007, 639).³⁰ Dreimal wöchentlich und häufiger sind 44 % der Mädchen und 65 % der Jungen aktiv und von fast täglicher körperlich-sportlicher Bewegung berichten 17 % der weiblichen und 28 % der männlichen Jugendlichen. Die nach wie vor existierenden geschlechtsspezifischen Unterschiede manifestieren sich auch im Umfang, in dem die Jugendlichen wöchentlich Sport betreiben. Im Alter von 14 bis 17 Jahren investieren weibliche Jugendliche im Durchschnitt jede Woche 4,2 Stunden in körperlich anstrengende Tätigkeiten, während Jungen 7,8 Stunden Fahrrad fahren, Basketball oder Fußball spielen. In der aktuellen Shell-Studie geben 28 % der befragten 12- bis 25-jährigen Frauen und Männer an, dass Vereinssport zu ihren häufigsten Freizeitbeschäftigungen zählt und 26 % nennen an dieser Stelle den Freizeitsport (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 78).³¹ Im Vergleich sind es jedoch eher Jungen und junge Männer, die von körperlicher Aktivität in ihrer Freizeit berichten (vgl. ebd., 95). Wie die Ergebnisse der 13. Shell-Studie aus dem Jahr 2000 demonstrieren, fallen die Geschlechtsunterschiede noch stärker bei in Deutschland lebenden türkischen Frauen und Männern aus (vgl. Deutsche Shell 2000, 206). Während das Sportengagement junger Türken insgesamt unter dem deutscher Gleichaltriger liegt, leben insbesondere junge Türkinnen häufig sportabstinent: Fast jede zweite weibliche Befragte mit türkischer Staatsangehörigkeit gibt in der Befragung an, gar keinen Sport auszuüben. Deutliche Geschlechtsunterschiede zeichnen sich gerade dann ab, wenn einzelne Sportarten betrachtet werden. Während der Untersuchung „Jugendliche in neuen Lernwelten“ zufolge Fußball für mehr als die Hälfte der männlichen Schüler zu den zehn beliebtesten Sportarten zählt, favorisieren nur knapp 7 % der Mädchen diesen Sport (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2008, 132). Weibliche Schülerinnen fahren bevorzugt Fahrrad (30)%, gehen in ihrer Freizeit joggen (22%) oder inlineskateten bzw. skateboarden (17%).

³⁰ Im historischen Vergleich wächst das gesellschaftliche Aktivitätsniveau im Handlungsfeld Sport (vgl. Conzelmann/Gabler 2001, 56). Im Ost-West-Vergleich hat der Sport besonders im Freizeitbudget ostdeutscher Jugendlicher hohe Zuwachsraten (vgl. Krüger/Kötters 2000, 114ff).

³¹ Pro Person konnten bis zu fünf Nennungen auf die Frage nach den häufigsten Freizeitbeschäftigungen angegeben werden.

Des Weiteren zeichnen sich hinsichtlich der Sportpraxen Jugendlicher schichtspezifische Unterschiede ab, die darauf hinweisen, dass die Verbreitung regelmäßigen Sporttreibens proportional zur Schichtzugehörigkeit steigt. Die Aussage „Ich treibe so gut wie keinen Sport“ bejahen in der 15. Shell-Studie 38% der Jugendlichen, die der Unterschicht zugeordnet werden, 21% der Mittelschichtangehörigen und nur 14% der Befragten aus der Oberschicht (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 95). In der KiGGS lassen sich entsprechende Zusammenhänge zwischen dem Sozialstatus und dem Aktivitätsgrad der Jugendlichen für die weiblichen Befragten rekonstruieren (vgl. Lampert et al. 2007, 640). Den Daten zufolge sind Mädchen mit einem hohen Sozialstatus seltener sportlich inaktiv, als solche mit einem mittleren oder niedrigeren Status.

Spätmodernes Sportverständnis

Entsprechend dem Anliegen, Alltagshandeln aus der Perspektive der Akteure zu rekonstruieren, liegt dieser Studie ein weiter Sportbegriff zugrunde. Der Terminus Sport bezieht sich in diesem weit gefassten Sinne auf vielfältige Bewegungsmodi, die im Leistungs- und Wettkampfbereich ausgeführt werden können, aber nicht müssen. Ein breites Sportverständnis inkludiert auch solche Bewegungsaktivitäten, die fernab vom traditionellen Vereinssport ausgeführt werden (vgl. Brettschneider/Bräutigam 1990). Gemeinsames Merkmal sportlicher Aktivitäten ist „Bewegung mit subjektiver Bedeutungszuschreibung“ (Fozzy Moritz 2008, 17).³² Mit Hitzler (1996, 157; Herv. i. O.) kann Sport – in Abgrenzung vom Terminus Spielen – definiert werden...

„... als freiwillige, zeitweilige, sichtbare, Kraft, Schnelligkeit, Geschick und/oder Ausdauer erfordernde, bewertbare, körperliche Aktivität, die im Rahmen expliziter, die prinzipiellen Handlungsmöglichkeiten beschränkender Regeln stattfindet.“³³

Sportsettings und -partner: Wo und mit wem betätigen sich Jugendliche körperlich?

Sport wird an unterschiedlichen Orten, im Kreise verschiedener Personen und in unterschiedlichen Organisationsformen betrieben. Zur Rekonstruktion der vielfältigen Sportaktivitäten Heranwachsender hat sich in der sportwissenschaftlichen Forschung die Kategorisierung nach sozialen Settings etabliert (vgl. Kurz/Tietjens 2000, 393ff). Betrachtet man diese, zeigt sich eine Ausdifferenzierung, denn neben die traditionellen

³² Zur Diffizilität Sport zu definieren und zur historischen Entwicklung des Sports vgl. Fuchs (2003).

³³ Mit dem Terminus Sport werden Bewegungsakte in der Freizeitphase von physischen Aktivitäten im Rahmen der Erwerbsarbeit, aber auch von pragmatischen Verrichtungen im Haushalt – wie dem Fensterputzen – oder anderen Alltagssituationen – wie dem Treppensteigen – abgegrenzt (vgl. Weis 2003, 364).

sportiven Praxen treten sportliche Alternativen in informellen, jugendkulturellen Kontexten (vgl. Grupe 2000, 33).³⁴ Jugendliche gehen auf den Straßen der Nachbarschaft Inlineskateten, spielen im Stadtpark Frisbee oder verabreden sich zum Tischtennis in der häuslichen Garage. Diese Formen des Sports zielen eher auf „das unmittelbare sinnliche Erleben, changierende Körper-, Bewegungs- und Selbsterfahrungen sowie vielfältige soziale Kontakte“ (Brettschneider/Bräutigam 1990, 13) ab und weniger auf das leistungsorientierte Trainieren von Ausdauer und Kraft. Zunehmend expandiert auch der kommerzielle Sportsektor (vgl. BMFSFJ 2004, 455ff), dessen Angebotsspektrum von Kitesurfen über Steptanz bis hin zur medizinisch fundierten Wirbelsäulengymnastik reicht.³⁵

Mit den differenten Settings verändern sich die unterschiedlichen Sozialgefüge, in denen die physische Aktivität ausgeführt wird. Heranwachsende gestalten die Kombination ihrer Freizeitaktivitäten und -partner flexibel. Häufig sind es jedoch die Gleichaltrigen, die in den Jugendjahren als Sportpartner präferiert werden (vgl. Brettschneider/Bräutigam 1990).

Sportmotive: Warum treiben Jugendliche Sport?

Mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen einher, gehen veränderte Sportmotive (vgl. Grupe 2000, 32ff) bzw. eine Ausdifferenzierung des sportiven Motivationsgefüges (vgl. Hackfort 2001, 214). Die Trendwende der Motivstruktur im Sport bedingt eine Hinwendung zu gesundheits- und spaßorientierten Sportsettings und die Abkehr vom wettkampf- und leistungsorientierten Sporttreiben (vgl. Dreßler 2002; Sygusch 2001).³⁶ Dabei bleibt anzumerken, dass die gesundheits- und fitnessfördernde Wirkung von Sport aus Sicht Jugendlicher weniger den primären Antriebsmotor für die körperliche Betätigung markiert, als dies für Erwachsene der Fall ist. Jugendliche wollen im Sport

³⁴ Unklar ist bislang, ob es sich bei den verschiedenen Angeboten, die Jugendlichen zur Realisierung ihres sportiven Engagements zur Verfügung stehen, um ein Konkurrenzverhältnis handelt. So kommen z. B. Kurz und Tietjens (2000, 398) ebenso wie Heim (2002, 35) zu dem Ergebnis, dass Sportvereine und kommerzielle Angebote koexistieren und spätmoderne Sportinteressierte in einem ausdifferenzierten Sektor aktiv sind. Dieser Perspektive nach wird die Vielfalt der Optionen von den Heranwachsenden als Chance der Passung zwischen persönlichen Erwartungen und pluralen Sportangeboten genutzt (vgl. Grupe 2000, 35), eine Tendenz, die sich auch in der quantitativen Verdopplung parallel ausgeübter Sportarten spiegelt (vgl. Menze-Sonneck 2002).

³⁵ Mit Opaschowski (2001) kann prognostiziert werden, dass die Ausdifferenzierung der Sportwelt weiter voranschreitet und Erlebnis- und Funsportarten zunehmend an Bedeutung gewinnen werden.

³⁶ Fuchs und Hoffmeister (1989, 210f) merken allerdings kritisch an, dass Jugendliche zwar Gesundheit als ein Motiv körperlicher Aktivität äußern, dass diese in dieser Lebensphase jedoch nicht verhaltensrelevant wirkt. Zwar würden positive körperbezogene Effekte erhofft, hierbei handelt es sich aber eher um modisch-ästhetische Aspekte, wie die Reduzierung des Gewichts, oder leistungsbezogene Dimensionen, wie den Ausbau der Kondition. So betrachtet, fungiert der Sport eher als Medium, mit dem der Körper jugendkulturellen Normen entsprechend bearbeitet und präsentiert werden kann.

„ihre Fähigkeiten erst einmal erfahren, kennen lernen und auf die Probe stellen.“ (Tully/Wahler/Preiß 2008, 126). Im historischen Vergleich zeigt sich zudem, dass Heranwachsende an ihre sportliche Tätigkeit immer mehr die Erwartung knüpfen, individuelle Interessen einbringen, Bedürfnisse verwirklichen und das sportive Arrangement mitdefinieren und -gestalten zu können (vgl. Baur/Brettschneider 1994, 179).

Schulsport als Regenerationssphäre zu Mathe, Deutsch und Erdkunde?

Obwohl in empirischen Studien positive Effekte pädagogisch angeleiteter physischer Aktivitäten auf die Lernfähigkeit von Schülern nachgewiesen werden konnten (vgl. Müller/Petzold 2002, 2006), und damit die Annahme, dass die Zeit und Energie, die junge Menschen (in der Schule) für körperliche Bewegung aufbringen, auf Kosten ihrer kognitiven Arbeitsphasen geht, in Frage gestellt wird, kommt dem Sport aus bildungstheoretischer Sicht wenig Beachtung zu. Ein scholastisch verengter Bildungsbegriff (vgl. Deinet/Reutlinger 2004) spricht der körperlichen Betätigung ihre bildende Funktion ab und reduziert diese auf ihre kompensatorische Funktion – Sport gilt als Ausgleich von Arbeit, Lernen und Pflicht. In der historisch gewachsenen Marginalisierung körperlich anstrengender Tätigkeiten im Bildungssystem manifestiert sich die Verengung des Bildungsverständnisses auf kognitive Dimensionen (vgl. Faure 1973, 39): War das *gymnasion* im alten Griechenland noch ein Ort der geistigen *und* der körperlichen Betätigung (vgl. Kah 2004), liegt der Anteil des Sportunterrichts in der Sekundarstufe I heute unter den von der Kultusministerkonferenz vorgeschlagenen drei Stunden pro Woche (vgl. Deutscher Sportbund 2006). Dabei wirkt sich körperliche Ertüchtigung in der Schule nicht nur positiv auf kognitive Lernprozesse sowie das Körperkonzept Adoleszenter aus (vgl. zus. Fend 2005, 251ff) – Sport gilt aus Schülerperspektive seit Jahren als eines der beliebtesten Unterrichtsfächer (vgl. Zinnecker 2004, 509).

Das Handlungsfeld Sport in der Bildungsbiografie Heranwachsender

Mit Müller und Petzold (2002, 13) kann motorische Aktivität als „Ausgangspunkt und Grundlage für sämtliche Leistungen und Werte des Menschen“, als „anthropologisch begründbares Grundbedürfnis“ und „fundamentale Daseinsweise des Menschen“ zugleich verstanden werden. Dieser Perspektive folgend, ist körperliche Bewegung ein Verbindungsglied zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, „Erfahrungsorgan und

Gestaltungsinstrument in einem“ (ebd.). In der gegenwärtigen Diskussion um informelle Lernwelten wird daher versucht, den Sport als wichtiges Lernfeld zu rekonstruieren (vgl. BMBF 2004a; BMFSFJ 2005; Grunert 2005). Die Argumentationen für die Bildungs- und Entwicklungspotenziale des Sports sind dabei zahlreich und reichen von der Ausbildung sozialer Kompetenzen (vgl. Pühse 2004), über die Bewältigung alltäglicher Anforderungen (vgl. Ravens-Sieberer/Thomas/Erhart 2003) bis zur Vermittlung von Sinn und Orientierung (vgl. Grupe 2000).³⁷

Lernen im Sport vollzieht sich ebenso direkt – zum Beispiel durch die Thematisierung konkreter Inhalte –, wie unintendiert – vor allem durch die soziale Kontextuierung der meisten Sportpraxen. Sport wird als Gesamtarrangement von motorischen, sozialen und kulturellen Handlungen begriffen, in welchem Jugendliche über spezielle Formen körperlicher Aktivität hinaus einem Spektrum an Lernmöglichkeiten begegnen. Die Besonderheit des Sports im Gegensatz zu anderen Handlungsfeldern wird gerade auch in der für physische Betätigung charakteristischen Unmittelbarkeit verortet: Sportlich Aktive erfahren direkt und am eigenen Körper die Auswirkungen ihres Bewegungs-, Ernährungs- oder Sozialverhaltens, spüren die Interdependenz einzelner Lebensbereiche.³⁸

Gesundheit durch Sport

Die stärksten Effekte werden dem Sport im Bereich der psychischen und physischen Gesundheit attestiert.³⁹ Die Ideal-Real-Bilanzierung fällt zwar häufig ernüchternder aus als vielfach erhofft und die vorliegenden Ergebnisse, die „zwischen Optimismus und Ernüchterung“ (Sygusch 2005, 15; vgl. auch Grunert 2005, 25f) pendeln, spiegeln die Unsicherheit darüber, welche Kriterien sportlicher Aktivität für die Effektivität des

³⁷ Diese Aufzählung verweist bereits darauf, dass im wissenschaftlichen Diskurs eher extrasportive Argumente angeführt werden, wenn Entwicklung durch und im Sport in das forschende Blickfeld geraten. Dieser Perspektive zufolge liegt der Bildungswert sportiver Praxen in der Akkumulation von Ressourcen, die der Bewältigung des Alltags sowie dem Erwerb allgemeiner, transferierbarer Kompetenzen dienen. Ohne dabei den Stellenwert genuin sportspezifischer Kompetenzen unterminieren zu wollen, folgt die vorliegende Arbeit dem extrasportiven Begründungsmuster.

³⁸ Nach Sygusch (2001) lassen sich die förderlichen Wirkungen des multiplen Wirkungskontextes Sports in körperlicher, mentaler und sozialer Hinsicht auf ein Zusammenspiel von Selektions- und Sozialisationseffekten zurückführen. Das interdependente Wechselverhältnis zwischen individuellen und strukturellen Faktoren, spiegelt sich nach Ansicht des Autors darin, dass Sport zwar einerseits das subjektive Wohlbefinden sowie den objektiven Gesundheitszustand verbessert, andererseits aber auch eher solche Jugendlichen zu sportlichem Engagement tendieren, die sich körperlich gesund fühlen und sich als sportlich begabt einschätzen.

³⁹ Gesundheit stellt das individuelle Vermögen dar, mit den Ereignissen, Anforderungen und Belastungen des täglichen Lebens umgehen und ein eigenverantwortetes Leben gestalten zu können (vgl. Ravens-Sieberer/Thomas/Erhart 2003, 19). Der Terminus Gesundheit umfasst die körperliche, die psychische und die soziale Dimension sowie die Fähigkeit eines erfolgreichen Alltagsmanagements und bezieht sich sowohl auf die objektive Verfassung einer Person wie auf das subjektive Wohlbefinden.

Sports verantwortlich sind (vgl. Grupe 2000, 261). Dass dem Sport aber hinsichtlich Gesundheit und körperlicher Leistungsfähigkeit eine herausragende Bedeutung zukommt, ist unumstritten (vgl. Fuchs/Hoffmeister 1989; Lampert et al. 2007; Richter/Settertobulte 2003; Völker 2007; WHO 2006) und wird aus sportmedizinischer Sicht als primäres Bildungsziel sportlicher Betätigung erachtet (vgl. Dreßler 2002, 19): Sportlich Aktive sind gesünder und sie fühlen sich gesünder (vgl. Bös/Brehm 1999; Sygusch 2001). Durch sportliches Engagement werden psychosoziale Ressourcen akkumuliert, die wiederum zur Bewältigung alltäglicher Anforderungen beitragen und damit Überbelastungen und Stressempfinden vorbeugen (vgl. Fuchs 2003, 93ff; Hackfort 2001; Schulz 2007).⁴⁰ Dass mit der körperlichen Betätigung auch von Seiten der Sportler eine Stressreduktion erwartet wird, belegen Brettschneider und Bräutigam (1990, 87), die aufgrund ihrer Studie zu dem Schluss kommen, dass etwa jeder fünfte Jugendliche zwischen 13 und 21 Jahren Sport als Möglichkeit betrachtet, um Stress mit der Schule oder den Eltern abzubauen.⁴¹ Die positiven Emotionen, die im und durch den Sport freigesetzt werden, können die Stimmung der körperlich Aktiven erhöhen und deren Selbstwertgefühl sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen stärken (vgl. Balz 2000; Menze-Sonneck 2005).⁴² Von sich selbst und seinen (sportlichen) Fähigkeiten überzeugt zu sein, sich viel zuzutrauen, ist nicht nur eine Voraussetzung für ein aktives und erfolgreiches Sportinvolvement, sondern auch das Resultat körperlicher Betätigung. Dabei bleiben die förderlichen Effekte der motorischen Aktivität nicht auf den Sportkontext beschränkt (vgl. Raczek 2002). Auch Anforderungen aus der außersportlichen Sphäre werden von Sportlern vor dem Hintergrund einer generell erhöhten Selbstwirksamkeitsüberzeugung potenziell besser gemeistert. Sportlich aktive Menschen fühlen sich besser, weisen eine höhere Sensibilität für Belastungs- und Entspannungssituationen auf und verfügen über eine höhere Lebensqualität (vgl. Wagner-Stoll/Opper/Woll 1996).⁴³ Zudem gilt kontinuierliche körperliche Aktivität in Kindheit und Jugend als Prediktor für die physisch-psychische Verfasstheit im

⁴⁰ In der Therapie psychischer Krankheiten wird sportliche Aktivität als flankierende Maßnahme vor allem in der Behandlung depressiver Krankheitsbilder erfolgreich eingesetzt (vgl. Fuchs 2003, 90; Singer 2000, 327).

⁴¹ Negativer Stress gilt als einer der Haupteinflussfaktoren für gesundheitliche Beeinträchtigungen im Kontext von Schule (vgl. Hurrelmann 1990).

⁴² Inwiefern Sport die psychische Gesundheit positiv beeinflusst, kann aufgrund der vorliegenden Datenlage nicht abschließend beurteilt werden, die Ergebnisse bisheriger Studien verweisen jedoch auf förderliche Effekte physischer Betätigung (vgl. Bös/Brehm 1999; Menze-Sonneck 2005; Sygusch 2005).

⁴³ Sportliche Ertüchtigung ist nicht per se gesundheitsförderlich (vgl. Bös/Brehm 1999, 10; Grupe 2000, 67; Fuchs 2003, 201f). Hinweise auf mögliche Gefährdungen durch Sport finden sich unter anderem bei Brinkhoff und Gomolinsky (2003) oder Hoffmann (2002).

Erwachsenenalter und prägt entscheidend das Sport-, Gesundheits- und Risikoverhalten in höheren Lebensaltern (vgl. Brinkhoff/Gomolinsky 2003).

Sportive Praxen und Identität(-sentwicklung)

Es sind insbesondere der Umgang mit dem sich bewegenden Körper und die Einbindung in eine soziale Gruppe, die im Sport identitätsstiftend wirken (vgl. Baur/Brettschneider 1994, 179; Fuchs 2003, 87). Die sich im Sport entwickelnden und erweiternden motorischen Fähigkeiten führen neben elaborierteren Sportpraxen zur Sublimierung ästhetischer Bewegungsmodi: Ein leistungsfähiger, trainierter Körper und ein positives Körperkonzept sind Attribute, die auch das soziale Präsentieren und Positionieren in anderen Settings begleiten.⁴⁴ Sport fungiert in diesem synergetischen Prozess steigernder Selbstüberzeugung und der Bestätigung durch Peers als veralltäglichtes Medium zur Selbstdarstellung. Durch Sport entwickelte körperliche Attribute, wie ein flacher Bauch oder muskulöse Arme, avancieren zu einem Statussymbol, bieten in einer fitnessorientierten Gesellschaft Anerkennung durch das soziale Umfeld, sind Resultat und Motiv körperlicher Ertüchtigung zugleich (vgl. Baur/Brettschneider 1994, 94; Zinnecker 1989, 308). Jugendliche Sportler berichten von einem stabileren Selbstwertgefühl (vgl. Sygusch 2001, 391) und attestieren sich in verschiedenen Kompetenzdimensionen höhere Fähigkeiten als altersgleiche Nicht-Sportler (vgl. Mrazek/Hartmann 1989). Sportive Praxen können als Erfahrungs- und Erprobungsraum hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit fungieren. Durch die Anforderungen, die sportliche Bewegung in physischer wie psychischer Hinsicht an das Subjekt stellt, werden abstrakte Zusammenhänge, wie der zwischen Ernährung und physischer Leistungsfähigkeit, spürbar. Diese unmittelbare Erfahrbarkeit kann einen Lernprozess in Richtung eines verantwortungsvollen Umgangs mit dem eigenen Körper evozieren. Darauf verweisen zumindest die in unterschiedlichen Studien belegten positiven Korrelationen zwischen konsumptiver Freizeitgestaltung und Sportabstinenz bzw. aktivem Freizeitverhalten und einem sportiven Lebensstil (vgl. Hackfort 2001, 233). Von einem interdependenten Verhältnis zwischen Sport und der Gestaltung der disponiblen Zeit ausgehend, legen diese Ergebnisse einerseits den Schluss nahe, dass Jugendliche, die eine aktive Freizeitgestaltung präferieren, eher zur Aufnahme und

⁴⁴ In der Jugendphase wird der eigene Körper besonders kritisch betrachtet (vgl. Heßling/Bode 2006).

Fortführung eines sportlichen Engagements tendieren, andererseits fördert zugleich das Involvement in sportliche Settings ein hohes Aktivitätsniveau in der Freizeit.⁴⁵

Sport schafft Identifikations- und Abgrenzungsmöglichkeiten (vgl. Marlovits 2003), kann zu einem Inklusionsmedium in die Gesellschaft avancieren und Suchbewegungen zwischen Kindheit und Erwachsensein unterstützen (vgl. Kleindienst-Cachay 2005). Die soziale Einbindung des Sports führt zum Erleben emotional gefärbter Gruppenerlebnisse, die die Ausbildung einer Gruppenidentität fördern, die wiederum als intrasportive Ressource für die Leistungsfähigkeit in Training und Wettkampf gilt. Daneben trägt die Inklusion in eine Sportmannschaft zur Ausbildung übersportlicher Ziele bei. Die kollektive Identität fördert den Aufbau freundschaftlicher Beziehungen, die häufig über den Sport hinausreichen, und die handlungsleitenden Normen und Werte der sportlichen Subkultur können Orientierung und Halt bieten (vgl. Baur/Brettschneider 1994, 178f). Die identitätsstabilisierende Wirkung des Sports ist damit auch auf den Gesamtkomplex sportiver Arrangements zurückzuführen, der neben der regelmäßigen körperlichen Bewegung soziale Kontakte und gemeinsame Events umfasst und ein Spektrum sinnvermittelnder Angebote präsentiert (vgl. Hitzler 1996; Honer 1996a, 1996b; Opaschowski 2001; Weis 1996, 2003).

Soziale Interaktionen

Eine besondere Bedeutung kommt der sportlichen Ertüchtigung hinsichtlich der Ausbildung sozialer Kompetenzen zu (vgl. Wilhelm/Fröhlich 1996), denn Handeln im Sport ist soziales Handeln (vgl. Pühse 2004, 46). Verschiedene Studien belegen den Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und sozialer Integriertheit (vgl. Fusan 2006; Richter/Settertobulte 2003). In der Jugendphase knüpfen die Akteure an ihr sportliches Engagement sozio-emotionale Erwartungen, wollen im Sport mit Freunden zusammen sein und mit diesen gemeinsam etwas unternehmen (vgl. Fuchs/Hoffmeister 1989, 138). Aufgrund der engen Verzahnung von Sport und sozialen Interaktionen, kann davon ausgegangen werden, dass neben der physischen Aktivität die sozialen

⁴⁵ Brettschneider und Bräutigam (1990, 44) interpretieren die hohe Verbreitung des Sports unter Jugendlichen als Indiz für den Wunsch Adoleszenten nach einer aktiven Freizeitgestaltung.

Erfahrungen in der Gruppe eine zentrale Größe im multidimensionalen Wirkkomplex Sport darstellen (vgl. Müller/Petzold 2002, 16).⁴⁶

Empirische Studien belegen sowohl für den pädagogisch angeleiteten (vgl. Bielick 2005) als auch für den informellen Sport (vgl. Podlich 2006) positive Effekte auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter. Im Kontext des Sports können junge Menschen mit verschiedenen Rollen experimentieren und das ausgereifte Regelwerk, welches den meisten Sportarten zugrunde liegt, fördert die Perspektivenübernahme (vgl. Pühse 2004, 85ff). Sporttreibende Kinder und Jugendliche üben aktive und passive Kooperationsbereitschaft (vgl. Sygusch 2005) und bilden Sekundärtugenden, wie Rücksichtnahme, Durchhaltevermögen oder Verantwortungsübernahme aus (vgl. Balz 2000). Dass die Entwicklung von Teamfähigkeit aus Sicht von Schülern den zentralen Lerneffekt sportlicher Aktivitäten darstellt, ist der Studie von Wahler, Tully und Preiß (2008, 137ff) zu entnehmen: 40 % der befragten Schüler der Jahrgangsstufen 9 bis 12 halten die Ausbildung sozialer Kompetenzen für die wichtigste Lernerfahrung im Sport. Von den über 17-Jährigen nennt sogar mehr als jeder zweite diesen Aspekt am häufigsten. Zudem lässt sich eine positive Korrelation mit dem Bildungsstatus der Eltern rekonstruieren und im Geschlechtervergleich sind es eher die männlichen Sportler, die den Erwerb sozialer Kompetenzen hervorheben.

Gefördert wird der Erwerb von Kompetenzen wie Konflikt- oder Kompromissfähigkeiten im Sport unter anderem durch das breite Spektrum möglicher Interaktionskonstellationen. Denn körperliches Involvement impliziert nicht nur Kooperationserfahrungen. Gerade im Mannschaftssport können Konfliktsituationen entstehen, die von den Akteuren die Entwicklung respektvoller und gewaltfreier Lösungsmöglichkeiten erfordern. Die im Sport ausgebildeten Handlungsstrategien werden in das Verhaltensrepertoire integriert und stehen den Akteuren auch im alltäglichen Umgang mit konfligierenden Meinungen und Einstellungen zur Verfügung (vgl. Bielick 2005).

Orientierung und Aktivierung – nicht nur in motorischer Hinsicht

Neben seiner Funktion als Kristallisationspunkt für soziale und psychosoziale Bedürfnisse und als Lebensbereich, in dem die Frage nach dem *Warum* nicht nur Beantwortung findet, sondern auch direkt erlebbar wird, bezieht sich Orientierung durch

⁴⁶ Aus wissenschaftlicher Sicht ist umstritten, ob im Sport auch die allgemeine Sozialkompetenz gefördert wird (vgl. Fuchs 2003, 87; Singer 2000, 327ff). Tendenziell wird diese Vermutung jedoch bejaht und eine Reihe von Autoren ordnen der sportlichen Aktivität eine Unterstützungsfunktion hinsichtlich des Erwerbs transferierbarer Kompetenzen zu (vgl. u. a. Bielick 2005; Brinkhoff/Gomolinsky 2003; Müller/Petzold 2002; Sygusch 2005).

Sport auf dessen handlungsleitende Funktion durch Routinierung und Rhythmisierung in Form regelmäßiger Trainingstermine, Gruppenkohärenz und stetigem Leistungsaufbau. In der durch physische und psychosoziale Veränderungen geprägten Phase der Adoleszenz und einer durch schnellen Wandel gezeichneten gesamtgesellschaftlichen Situation kann der Sport „ein Stück lebensgeschichtliche Kontinuität“ (Brettschneider/Bräutigam 1990, 56) bieten und trägt als zentraler Orientierungspfeiler im Tages- und Wochenmanagement junger Menschen zur Strukturierung des Alltags bei.

Erfolgreiches Agieren im Sportsektor bedingt die Übernahme verschiedener Perspektiven und Rollen und ein komplexes Termin- und Zeitmanagement, wenn die verschiedenen Sportarrangements miteinander bzw. mit anderen Lebensbereichen koordiniert und abgestimmt werden. In diesem Sinne kann das Handlungsfeld Sport als Probehühne für die Befähigung zu Selbstorganisation und den Umgang mit Pluralitäten fungieren.

Integration im und durch Sport

Bewegungsaktivitäten sind ein international anerkanntes Medium in Jugendkulturen. Aufgrund seiner spezifischen Charakteristika ergeben sich im Sport Situationen, in denen sich Menschen begegnen, die in außersportlichen Handlungsfeldern sonst kaum Berührungspunkte finden. Von der Heterogenität des Feldes werden daher positive Effekte in Bezug auf die gegenseitige Akzeptanz von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen erhofft (vgl. Fusan 2006; Rummelt 1996).⁴⁷ Davon ausgehend, dass das physische Involvement im Sport andere Formen der Begegnung und des Verstehens eröffnet, als dies in den meist verbal dominierten außersportlichen Erfahrungsfeldern möglich ist (vgl. Hoffmann 2002, 208; Rigauer 1996, 33), beschäftigt sich die Jugendforschung unter anderem mit der Frage, ob die Einbindung in Sportgruppen die Ausbildung interethnischer Freundschaften unterstützt. In diese Richtung weisen zumindest die Ergebnisse der 13. Shell-Studie, in der deutsche Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren danach befragt wurden, ob sie verschiedene Freizeitaktivitäten nur mit deutschen bzw. nur mit ausländischen Freunden oder in interkulturellen Gruppen ausüben. Hierbei zeigt sich, dass der Sport mit zu den Freizeitaktivitäten gehört, die Heranwachsende am ehesten mit Freunden unterschiedli-

⁴⁷ Vor dem Hintergrund hoher Erwartungen an die sozial-integrative Wirkung des Sports wird von wissenschaftlicher Seite allerdings darauf hingewiesen, dass der konstruktive Umgang mit kultureller Heterogenität im Sport von verschiedenen Kriterien abhängig ist (vgl. Brettschneider/Kleine 2001). Eine eher kritische Bilanzierung der integrativen Funktion sportlicher Praxen findet sich bei Klein (1999).

cher kultureller Hintergründe ausführen: Mehr als ein Drittel der deutschen Befragten treiben Sport (auch) mit Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund (vgl. Deutsche Shell 2000, 207).

Die unmittelbare Konfrontation mit sprachlicher und kultureller Heterogenität kann soziale, sprachliche und (inter-)kulturelle Kompetenzen schulen (vgl. Reinders/Mangold 2005). Aufgrund der vielfältigen Präsentations- und Begegnungsmöglichkeiten im Sport ergeben sich Situationen körperlicher Nähe, die vor allem in Mannschaftssportarten zu einer direkten und körperlich erfahrbaren Konfrontation mit anderen führen. In diesem Kontext kann ethnische Vielfalt wahrgenommen und reflektiert, ein Nachdenken über Gleichheit und Fremdheit und so ein konstruktiver Umgang mit kultureller und ethnischer Vielfalt angestoßen werden (vgl. Gieß-Stüber 2003). Die Betonung motorischer Fähigkeiten kann ausländischen Jugendlichen, die in vielen Lebensbereichen aufgrund ihrer sprachlich-kulturellen *Andersartigkeit* tendenziell benachteiligt werden (vgl. Hu 2005), neue Formen der Partizipation und Anerkennung eröffnen und transkulturelle Interaktionen anregen.

Kognitive Kompetenzen im Kontext körperlicher Betätigung ausbilden

Obwohl Aktivitäten im komplexen Handlungsfeld Sport Prozesse der Wahrnehmung, des Konzentrierens, Erinnerns, Planens, Überlegens, Entscheidens und Problemlösens implizieren und das sportliche Agieren vielfältige kognitive Anforderungssituationen stellt (vgl. Gabler 2000, 165), sind die Zusammenhänge zwischen physischer Aktivität und kognitiver Leistungsfähigkeit bislang wenig erforscht. Vorliegende Studien zusammenfassend resümieren Müller und Petzold (2002, 14f), dass körperliche Bewegung kognitives Lernen fördert, da durch die körperliche Aktivität neurologische Prozesse, wie eine bessere Durchblutung oder eine erhöhte Sauerstoffversorgung im Gehirn, angestoßen werden.⁴⁸ Die Förderung der regionalen zerebralen Durchblutung und die Anregung der Stoffwechseltätigkeit stellen auch nach Ansicht des Forscherteams des „Children’s Health Interventional Trial“ (CHILT) positive Effekte des Sports dar, ebenso wie ein *Training* zerebraler Zentren, das sich als Folge motorischer Handlungen ergibt (vgl. Dordel/Koch/Graf 2003).⁴⁹ Im Rahmen ihres Projekts zur Prävention von Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter testeten die Forscher in einer Eingangsdiagnose 668 Kinder in 12 Grundschulen. Die Schüler

⁴⁸ Für die Integration von Körper, Psyche und Geist in formale Bildungsprozesse plädiert aus entwicklungspsychologischer Sicht Oerter (2007).

⁴⁹ Weitere Informationen sind der Internetseite des Programms zu entnehmen: <http://www.chilt.de>.

wurden gebeten, an einem Körperkoordinationstest (KTK), einem 6-Minuten-Lauf und einem differentiellen Leistungstest zur Erfassung der Leistungsfähigkeit bei konzentrierter Tätigkeit (DLKE) teilzunehmen. Zwar ergab sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Ausdauerleistungsfähigkeit und den Ergebnissen beim DLKE, es zeigte sich aber, dass Kinder, die beim DLKE quantitativ und qualitativ überdurchschnittliche Leistungen erzielten, auch beim KTK besser abschneiden, was auf mögliche positive Korrelationen zwischen koordinativen und kognitiven Leistungsfähigkeiten hinweist.

Auf eine kompetentere Selbsteinschätzung sporttreibender Jugendlicher im Vergleich mit Nichtaktiven im Bereich des konvergenten und divergenten Denkens, hinsichtlich der reproduktiven Aktivität und auf den Besitz kreativer Kompetenzen bezogen verweisen Mrazek und Hartmann (1989) im Rahmen ihrer Schülerstudie. Und Thiel, Teubert und Kleindienst-Cachay (2002, 14ff) fassen zusammen, dass die Bildungswirksamkeit des Sports die kognitive Dimension einschließt, da die generelle Lerneffektivität durch mehrkanalige Wahrnehmung gesteigert wird und durch motorische Bewegung neben die, den (Schul-)Alltag dominierenden, auditiven und visuellen Stimuli, körperlich-sinnliche und kinästhetische Erfahrungen treten. Aus gestaltpsychologischer Sicht stellt der Sport ein besonderes Arrangement dar, in welchem sich unterschiedliche Handlungsmodi vereinen. Im Sport gilt „das *Prinzip der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung*, d. h., Wahrnehmungs- und Bewegungsprozesse, Körper-Ich und Umfeld (einschl. Sportgerät) fließen in ganzheitlichen Erlebnissen zusammen“ (Gabler 2000, 179; Herv. i. O.).

1.4. Nebenjobben: Geld verdienen und Kompetenzen ausbilden

Betrachtet man das quantitative Ausmaß des entlohnten Arbeitens neben der Schule, so zeigt sich, dass immer mehr Heranwachsende Schule und Erwerbsarbeit miteinander verbinden.⁵⁰ Eine Sonderauswertung des Mikrozensus aus den Jahren 1995 bis 1999 belegt, dass der Anteil der erwerbstätigen Schüler, die eine allgemeinbildende weiterführende Bildungseinrichtung besuchen, im Verlauf von fünf Jahren um fast 138% auf 131.000 Nebenjobber gestiegen ist (vgl. Voss-Dahm 2002, 2). Der Studie „Jugendliche in neuen Lernwelten“ (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2008, 91ff) ist zu entnehmen, dass drei Viertel der Schüler der Jahrgangsstufen 9 bis 12 über Erfahrungen

⁵⁰ Die Begriffe (Neben-)Job und (Erwerbs-)Arbeit werden im Folgenden synonym verwandt und beziehen sich im vorliegenden Kontext auf entlohnte Tätigkeiten im Erwerbssektor, die von Schülern ausgeübt werden.

mit Erwerbsarbeit verfügen und ein Drittel regelmäßig jobbt. Differenziert nach soziodemografischen Merkmalen zeichnen sich in der Gruppe der befragten Jugendlichen verschiedene Effekte ab: Während der Schulzeit jobben mehr westdeutsche als ostdeutsche Jugendliche, Gymnasiasten arbeiten häufiger als Schüler anderer Schulformen und die Wahrscheinlichkeit einen Nebenjob auszuüben steigt mit dem Alter. Am jobaktivsten ist die Gruppe der über 17-Jährigen, von denen 37 % einer regelmäßigen Erwerbsarbeit nachkommen. Gelegentlich arbeiten 21 % der Schüler dieser Altersgruppe und 19 % jobben ausschließlich in den Ferien (ebd., 94). Die wöchentlichen Verdienstspannen schwanken bei den über 17-Jährigen zwischen 51 bis 75 Euro bei einer regelmäßigen Erwerbsarbeit und zwischen 26 bis 50 Euro im Zuge des gelegentlichen Jobbens. Im klassischen Ferienjob erhalten die Jobber bis zu mehr als 75 Euro pro Woche (ebd., 96). Das Tätigkeitsspektrum der Nebenjobs reicht vom Hunde ausführen über Prospekte austragen bis zum Kellnern, wobei neben diese klassischen Jobs zunehmend Aktivitäten, wie die Mitarbeit in Betrieben und Unternehmen treten, die verstärkt den Kontakt zur Arbeits- und Erwachsenenwelt eröffnen. Dabei sind es vor allem Jungen, die das Jobben in Betrieben favorisieren, fast jeder zweite männliche Jobber im Alter zwischen 15 und 18 Jahren arbeitet in einem Unternehmen. Das Aktivitätsspektrum weiblicher Jugendlicher ist stärker ausdifferenziert. Mädchen arbeiten in geschlechtstypischen, wie -untypischen Bereichen (ebd., 99): Sie sind als Mitarbeiterinnen in Betrieben tätig, kümmern sich aber auch um kleine Kinder oder helfen im Garten.

Motive für das Jobben

Wie eine vertiefende Analyse der PISA-Daten 2000 zeigt, verbinden Schüler mit der Verfügung über monatäre Ressourcen die Verwirklichung ökonomischer (Teil-) Selbstständigkeit und die Partizipation an der Konsumkultur (vgl. Tillmann/Meier 2004, 159).⁵¹ Im soziokulturellen Bereich weitgehend autonom agierend, wird versucht, durch das Arbeiten neben der Schule ein Stück materielle Eigenständigkeit zu gewinnen. Durch das Jobben gelingt den Schülern eine Balance zwischen wirtschaftlicher Abhängigkeit und soziokultureller Verselbstständigung. Der alimentierte Schülerstatus wird ein Stück weit aufgebrochen, wenn Heranwachsende sich selbstständig finanzielle

⁵¹ Zu dem Ergebnis, dass die meisten Schüler mit ihrem Engagement im Erwerbssektor auf die Teilhabe an der Konsumwelt zielen, gelangen auch Mack, Raab und Rademacker (2003, 126) in ihrer Untersuchung zum Schul- und Freizeitverhalten von Schülern der Jahrgangsstufen 8 bis 10. Zu den Jobmotiven jüngerer Schüler vgl. Hungerland et al. (2005).

Ressourcen erwirtschaften und sich Zugang zur Erwachsenenwelt verschaffen. Über 90 % der von Wahler, Tully und Preiß (2008, 100) untersuchten Jugendlichen, von denen das Gros zum Zeitpunkt der Befragung 16- bis 17-jährig ist, bekunden ein finanziell motiviertes Jobengagement: Für 95 % der jungen Frauen und 93 % der Männer steht das Geldverdienen an erster Stelle der Motivhierarchie. Vor allem Frauen begründen darüber hinaus ihre Entscheidung fürs Arbeiten neben der Schule auch mit sozialen Motiven. Jeder zweite männliche und über 60 % der weiblichen Jugendlichen assoziieren mit ihrem Jobengagement, etwas Sinnvolles zu tun und Verantwortung zu übernehmen. Etwa gleich vielen Frauen und Männern sind die Erfahrungen in der Arbeitssphäre wichtig (51 %) und 40 % der Jungen und 46 % der Mädchen halten das Agieren in der Erwachsenenwelt für wichtig. Zu etwa gleichen Teilen (43 %) nehmen männliche und weibliche Jobber mit dem Agieren im Erwerbssektor die Ausbildung zukunftsrelevanter Fertigkeiten und Kenntnisse wahr. Weitere Jobmotive, die jeweils von etwa einem Drittel der Befragten genannt werden, sind Spaß an der Aufgabe, die generelle Entwicklung von Fähigkeiten und das Erbringen von Leistung.

Jobben in der Oberstufe

Mit steigendem Alter erhöht sich die Anzahl der Schüler, die neben der Schule Geld verdienen. In ihrer Studie zum Jobben in der Sekundarstufe II kommt Große-Wöhrmann (2006, 41ff) zu dem Ergebnis, dass nur ein Viertel dieser Schülergruppe neben der Schule *kein* eigenes Geld verdient.⁵² Fast 13 Stunden wöchentlich engagieren sich die (Post-)Adoleszenten, die eine gymnasiale Oberstufe besuchen, durchschnittlich an Wochentagen wie am Wochenende im Erwerbssektor. Primäre Jobmotivation ist auch für diese Schülergruppe der Gelderwerb. Ein erhöhtes Konsumpotenzial und das Streben nach ökonomischer Selbstständigkeit motivieren die Akteure zur Aufnahme eines Nebenjobs.⁵³ Doch auch wenn insgesamt betrachtet inhaltliche Begründungsmuster seltener vertreten werden, sind die Jobengagements der Oberstufenschüler nicht ausschließlich finanziell motiviert. Den Aussagen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zufolge jobben 28 % (auch) mit dem Wunsch, arbeitsmarktbezogene Erfahrungen zu sammeln, 17 % halten das praktische Tätigsein für bedeutsam und 10 %

⁵² Hinzu kommen weitere Lernende, die aufgrund mangelnder Gelegenheiten keinen Job ausüben, so dass die Bereitschaft zu jobben noch weiter verbreitet sein dürfte.

⁵³ 68,7 % der Befragten streben nach ökonomischer Unabhängigkeit durch das Jobben, 77,9 % jobben im Hinblick auf ein erhöhtes Konsumpotenzial. Eine Anpassung an den im Freundeskreis praktizierten Konsumstil nennen hingegen nur 8,3 % als Grund ihres Erwerbsengagements (vgl. Große-Wöhrmann 2006, 49)

wollen ihren eigenen Berufseinstieg vorbereiten (vgl. ebd., 48ff). Vergleicht man die Jobmotivationen der Schüler in unterschiedlichen Jahrgängen, zeigt sich zudem, dass das Interesse an in der Arbeit vermittelten Erfahrungszuwächsen von der 12. zur 13. Jahrgangsstufe von 29 % zu 39 % ebenso wächst, wie der Wunsch, im und durch das Jobben berufliche Perspektiven zu entwickeln (von 6 % zu 14 %) (vgl. ebd., 56). Entgegen einer Perspektive, die Jobben einseitig als Ausdruck einer gesteigerten Konsumorientierung auffasst, spricht auch, dass das Arbeiten im Erwerbssektor für nicht wenige Jugendliche gegen Ende der Oberstufe ein existentielles Muss darstellt. Abhängig von der besuchten Schulform – Gesamtschule/Gymnasium versus Kollegschule – jobben zwischen 14 % und 56 % zur Sicherung ihres Lebensunterhalts (vgl. Große-Wöhrmann 2006, 50) und es sind vor allem solche jungen Erwachsenen, die bereits einen eigenen Haushalt führen, für die das Jobben eine finanzielle Notwendigkeit bedeutet (ebd., 58).

Konsumieren statt produzieren – Leben und Lernen im Bildungsmoratorium

Kinder, Jugendliche und zunehmend auch junge Erwachsene sind von Erwerbsarbeit befreit, zur Bildungsarbeit verpflichtet (vgl. Stecher 2003). Aus der Subjektperspektive bedeutet diese historische Entwicklung von einer eher arbeitsbezogenen zu einer mehr schulisch orientierten Lebensform (vgl. Vogelgesang 2001) eine tief greifende Veränderung, da sich Lernarbeit grundlegend von Erwerbsarbeit unterscheidet. Die Verschulung der Lebenswelten bedingt einen Strukturwandel alltäglicher Erfahrungsfelder (vgl. Baetghe et al. 1988; 44ff; Hantsche 1990). Das in der Erwerbsarbeit vorherrschende produktionsistische Sozialisationsparadigma wird abgelöst von einem, für das formale Lernen charakteristischen, rezeptiven Handlungsmodus. Diese konsumistische Form menschlichen Handelns ist stärker auf das Binnengeschehen der Person gerichtet. Entsprechend führt die vorherrschende Schulpraxis zu einer Verlagerung jugendlicher Aktivitätsmodi auf die Dominanz reflexiver Erfahrungsprozesse. Neben den vielfältigen Vorteilen der Scholarisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten, führt die „irreversible Lockerung eindeutiger lebens- und arbeitsweltlicher Eingebundenheit“ (Baetghe et al. ebd., 45) aber auch zu einer Verdrängung produktiven Handelns aus den primären Alltagsaktivitäten und zu einem Verlust an Nützlichkeits-erfahrungen im Kindes- und Jugendalter (vgl. Düx/Sass 2006, 211; von Hentig 2007a; Seifert 1998). Immer mehr Schülern bleiben damit für einen immer längeren Zeitraum die ökonomischen, soziokulturellen und persönlichkeitsbildenden

Funktionen der Erwerbsarbeit verwehrt.⁵⁴ Diese Problematik wird dadurch verschärft, dass den Heranwachsenden in zunehmend früheren Lebensaltern Freiheitsgrade in anderen Feldern, wie dem Freizeit- und Konsumbereich, eröffnet werden (vgl. Hurrelmann 2003). Die Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit ökonomischer Abhängigkeit und soziokultureller Eigenständigkeit führt zu einer Ausdifferenzierung des Status junger Menschen (vgl. Mierendorff/Olk 2002, 128f). Das Nebenjobben weicht die dem (post-) adoleszenten Schülerdasein inhärente Statusinkonsistenz im Sinne der Ungleichzeitigkeit von Selbstständigkeitszuschreibungen in verschiedenen Übergangsbereichen ein Stück weit auf.

Jobben neben der Schule – Konkurrenz um Zeit und Energie?

Ein Blick auf die Jobfrequenzen verdeutlicht, dass das Jobben in der Oberstufe ein verbreitetes, den Schulalltag begleitendes Phänomen darstellt: Klassische Ferienjobs sind selten – nur etwa jeder vierte Schülerjob kann so bezeichnet werden (vgl. Große-Wöhrmann 2006, 92ff). Vor der Wahl zwischen Jobben in der Schulzeit und der Ausübung eines Ferienjobs entscheiden sich gerade solche Schüler für das komprimierte Arbeiten in der Ferienzeit, die fernab von existenzieller Notwendigkeit mit dem Jobben eine Verbesserung ihrer Teilhabe an Freizeit- und Konsumwelten anstreben, dazu in der regulären Schulzeit aber keine Möglichkeit sehen. Aus Sicht nicht-jobbender Oberstufenschüler ist die Sorge einer verminderten Leistungsfähigkeit ein Hauptmotiv gegen das Engagement im Erwerbsektor (vgl. ebd., 52). Während die Angst vor einer zu hohen Belastung für Schüler dieser Altersgruppe einen wesentlichen Grund darstellt, keinen Job aufzunehmen, leiden gleichzeitig nur wenige Jobber tatsächlich unter dieser Doppelbelastung. Das Gros der Abiturienten berichtet von einer gelungenen Bewältigung des doppelten Engagements in Schule und Erwerbsarbeit (vgl. ebd., 101ff). Negative Auswirkungen im Sinne eines unausbalancierten Spagats zwischen Nebenjob und Schule nehmen am ehesten extensiv jobbende Oberstufenschüler wahr, bei denen das entlohnte Arbeiten das Gros der disponiblen Zeit beansprucht. Dass Schülern die Ausbalancierung von Schule und Jobben in der Regel gelingt, belegen weitere Studien in unterschiedlichen Altersklassen bzw. Jahrgängen. Diese kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass sich *kein* signifikanter Zusammenhang zwischen dem außerschulischen Engagement im Erwerbsektor und einem verminderten Leistungsverhalten bzw. einem Rückgang der schulischen Performanz

⁵⁴ Zu den unterschiedlichen Funktionen der Erwerbsarbeit vgl. Jahoda (1986).

nachweisen lässt (vgl. Böhm-Kasper et al. 2001, 92f; Hungerland et al. 2005, 87; Shell Deutschland Holding 2006, 86; Wahler/Tully/Preiß 2008, 112ff).⁵⁵ Organisatorisch lassen sich Schule und Nebenjob in den meisten Fällen vereinbaren: Nach der Schule, am Wochenende oder in den Ferien, agieren Schüler im Erwerbssektor und erhalten Einblicke in die Berufs- und Erwachsenenwelt.

Jobben als Bindeglied zwischen Bildungsmoratorium und Gesellschaft

Das Jobben ist ein Lebens- und Lernfeld, in dem verantwortliches Handeln möglich und erforderlich ist (vgl. Tully 2006b, 2006c; Wihstutz 2002). Jobben als außerschulisches Engagement kann zu einem wichtigen „Baustein der partizipativen Autonomie“ (Hungerland et al. 2005) werden und als Plattform zur aktiven Mitgestaltung an der Gesellschaft fungieren. Jugendliche wenden sich dem Handlungsfeld Jobben nicht nur im Hinblick auf den Wunsch nach ökonomischer Unabhängigkeit und Teilhabe am Konsummarkt zu, das Involvement in den Arbeitsmarkt bedeutet für sie auch die Verwirklichung von Spaß und Partizipationschancen an der Erwachsenen- und Arbeitswelt (vgl. Deutsche Shell 2002, 86; Wahler/Tully/Preiß 2008, 99ff). Vor der Folie des Schülerstatus gleicht das Agieren in der Erwerbsarbeitsphäre einem *Experimentieren mit Ernstcharakter*, einem *gesellschaftlichen Probehandeln* (vgl. Ingenhorst 2000). Jobben stellt eine Form des Versuchs von jungen Menschen dar, den pluralen Status, „diesen Schwebezustand zwischen ‚schon‘ und ‚noch nicht‘ in der biografischen Entwicklung [...] aufzubrechen“ (Große-Wöhrmann 2006, 26; Herv. i. O.). Das Agieren in der Erwerbsarbeitsphäre eignet sich für den Versuch, die partielle Unmündigkeit und Unselbstständigkeit zu überwinden, indem es – im Gegensatz zur Schule – gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht (vgl. Baethge 1991, 9). Durch das Jobben erobern sich Jugendliche die bezahlte Arbeit zurück als „Feld interessanter Erfahrungen, als Kontrastprogramm zur ‚Buchscheule‘ und – last but not least – als ersten Schritt in eine ökonomische Unabhängigkeit“ (Tillmann/Meier 2004, 150; Herv. i. O.). Der Weg in die Welt der Erwachsenen und die Ausformierung eines eigenen Lebensstils sind eng an die Verfügung über monetäre Ressourcen gekoppelt. Die finanzielle (Teil-)Verselbstständigung fördert die Entwicklung einer autonomen Lebensführung.

⁵⁵ Eine Ausnahme bilden nach Tillmann und Meier (2004, 159ff) viel jobbende, männliche Schüler im Alter von 15 Jahren. Die Autoren interpretieren diesen Befund als geschlechterspezifischen Effekt.

Kompetenzerwerb im Handlungsfeld Nebenjob

Die Arbeitswelt stellt einen informellen Lernort dar, der den Erwerb und die Sublimierung von Fähigkeiten und Kenntnissen fördert. In der Jugendphase kann das Jobben die als defizitär wahrgenommene Berufsvorbereitung der Schule kompensieren, konkrete Berufsperspektiven aufdecken und direkt oder indirekt, wenn sich durch die Erfahrungen des außerschulischen Arbeitens die eigenen Ansprüche an die zukünftige Berufstätigkeit konkretisieren, die schulische Leistungsmotivation stärken. Auch wenn der Schülerjob in der Regel nicht mit den gewünschten Berufsperspektiven korrespondiert,⁵⁶ gibt es die *Traumjobs*, in denen Jugendliche neben allgemeinen Kompetenzen Fähigkeiten und Wissensbestände für spätere Berufspositionen erwerben.⁵⁷ Aber selbst in Jobs, die inhaltlich nicht mit den beruflichen Aspirationen harmonieren, erhalten Jugendliche die Chance, vielfältige Kompetenzen auszubilden und Handlungsvertrauen aufzubauen. Wo Orientierungsmuster für den prekären Übergang in den Beruf nicht mehr ausreichend in der Institution Schule vermittelt werden, bietet der Nebenjob eine Möglichkeit, die Schule diesbezüglich zu ergänzen, Heranwachsende auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten und sie in der Ausbildung individueller Interessen zu unterstützen (vgl. Pohl/Stauber/Walther 2006, 186ff). Mit Blick auf eine gewandelte Arbeitswelt planen Jugendliche ihre (Berufs-) Biografie auch jenseits der Institution Schule.⁵⁸

Dass das Jobben neben der Schule ein relevantes Lernfeld darstellt, bestätigen die Aussagen arbeitender Schüler in der Studie „Jugendliche in neuen Lernwelten“ (Wahler/Tully/Preiß 2008, 104): Nur 1,4 % der Nebenjobber antworten auf die Frage danach, ob sie beim Jobben etwas lernen, mit „*nichts*“. Den wichtigsten Lerneffekt des Engagements im Erwerbssektor bilden aus Sicht der befragten Jugendlichen Erfahrungen in der Arbeitswelt, gefolgt vom Umgang mit Menschen, vom Umgang mit Geld und der Ausbildung von Sekundärtugenden.

⁵⁶ Chancen, sich durch den Nebenjob konkrete Berufsperspektiven zu eröffnen, versprechen sich 10 % der arbeitenden Oberstufenschüler (vgl. Große-Wöhrmann 2006, 55).

⁵⁷ Beispielhaft sei ein in der Studie von Wahler, Tully und Preiß (2004, 96) befragter 17-Jähriger genannt, der seinen Berufswunsch *an Autos rumzuschrauben* in seinem Nebenjob in einer Kfz-Werkstatt verwirklicht.

⁵⁸ Seiffge-Krenke und Gelhaar (2006, 28) attestieren eine „zunehmende Diversität im beruflichen Kontext“ für die Altersphase des jungen Erwachsenenalters. In der längsschnittlichen Betrachtung der Lebensläufe Heranwachsender zeigt sich, „dass sich Ausbildung und nachfolgende Berufstätigkeit heutzutage nicht mehr so sequenziell bedingen wie früher. Zusatzausbildungen nach oder während einer ersten Berufstätigkeit sind inzwischen eher die Regel als die Ausnahme.“ Lebensplanung kann sich immer weniger an standardisierten Wegen orientieren (vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger 1991), was ein aktives Selbstmanagement in alltäglicher wie lebenslanger Perspektive verlangt.

Networking im Nebenjob

Durch das Jobben werden Kontakte zu einer (alters-) heterogenen Welt geknüpft und es entstehen identifikationsrelevante Beziehungen zu Erwachsenen, die über den Personenkreis von Familie und Lehrern hinausreichen (vgl. Grunert 2005, 63f; Tully 2006b, 162f). Die Etablierung (berufsrelevanter) Beziehungen geht einher mit der Akkumulation kulturellen und sozialen Kapitals. Networking im Aktionsfeld Nebenjob kann sich positiv auf den Übergang Schule-Beruf auswirken und die persönliche Karriereplanung unterstützen. Eröffnen sich durch das Jobben keine direkten Möglichkeiten im Erwerbssektor, so gelten Arbeitserfahrungen, die neben der Schule gesammelt werden, aus Arbeitnehmersicht zumindest in der Bewerbungsphase als Pluspunkte (vgl. Wihstutz 2002). Der Nachweis, bereits gearbeitet zu haben, verschafft nebenjobbenden Schülern potenziell einen Wettbewerbsvorteil in der Konkurrenz um rare Arbeitsplätze, denn informell erworbene Kompetenzen und Qualifikationen gewinnen bei der Stellensuche zunehmend an Relevanz (vgl. Dietrich/Kleinert 2006).

Ausbalancierung von Schule und Leben

Das erfolgreiche Switchen zwischen den Handlungsfeldern Schule und Jobben verweist auf ein anspruchsvolles Selbstmanagement, wenn mit dem Pendeln zwischen den einzelnen Lebens- und Lernbereichen nicht ein *Entweder-Oder*, sondern ein *Sowohl-Als-Auch* verbunden wird. Die notwendige Zeitsynchronisation fördert die organisatorischen und planerischen Kompetenzen Jugendlicher (vgl. Grunert 2005, 63f). Diese müssen die – statischen oder flexiblen – Zeiten der Erwerbsarbeit mit den festgelegten Unterrichtszeiten und den variierenden Lernanforderungen von Seiten der Schule sowie dem Gesamt an Alltagsaktivitäten koordinieren. Alltägliches Zeitmanagement bedeutet, die Kontingenzierung und Nutzung der eigenen Zeit(en) in diachroner wie synchroner Perspektive zu steuern (vgl. Morgenroth/Boehnke 2003). Soll aus der Dualität von Schule und Job kein Spagat werden, sind die Jugendlichen in ihrer Selbstkompetenz gefordert. Die Rolle des Nebenjobbers impliziert, sich seiner Doppelorientierung bewusst zu sein und im Hinblick auf die erfolgreiche Bewältigung der schulischen Ausbildung das Verhältnis zwischen Schule und Arbeit permanent zu reflektieren (vgl. Grunert ebd., 63f). Einen Job zu finden und zu behalten, bedingt die aktive Mitgestaltung der (Neben-)Erwerbsbiografie und die Heranwachsenden machen durch ihr Engagement lebensgeschichtlich früh die Erfahrung, ihren eigenen Erwerbsverlauf selbstständig zu gestalten und zu verantworten. Parallel zur Einbindung in die

Institution Schule lernen Jugendliche, ihre Arbeitskraft im Erwerbssektor anzubieten und sich mit den Modalitäten der Vergütung auseinanderzusetzen. Die Verfügung über monetäre Ressourcen erhöht die Chancen, sich auf dem Gütermarkt autonom bewegen und eigenständige Konsumententscheidungen treffen zu können, was einen adäquaten Umgang mit Geld zugleich voraussetzt und fördert.

Arbeit und Selbstkonzept

Wo der Kontakt zur Berufssphäre erst nach Beendigung einer ausgedehnten Laufbahn im formalen Bildungssystem erfolgt, erlaubt das Nebenjobben erste Bewegungen in der Welt entlohnter Arbeit. Dadurch verändert sich auch die eigene Position im Sozialgefüge, denn mit der Partizipation an der Erwerbssphäre geht ein erweiterter Anspruch auf Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung einher. Das Agieren im Erwerbssektor wirkt damit auch unmittelbar auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. Wihstutz 2002) und tangiert den Bereich der Identitätsarbeit. Das Changieren zwischen verschiedenen Lernorten ermöglicht eine differenziertere Selbsteinschätzung durch einen Perspektivenwechsel zwischen inner- und außerschulischen Erfahrungen und fördert die Entwicklung eines Gefühls des Sich-Selbst-Gleichseins auch bzw. gerade in unterschiedlichen Kontexten. Im Zuge des Switchens zwischen verschiedenen Rollen müssen sich Jugendliche mit differenten Erwartungen und Anforderungen an ihre Person auseinandersetzen (vgl. Emig/Hellmer 2005). Das Agieren in verschiedenen Rollen – hier als Schüler oder Freund, da als Kollege, Angestellter oder Dienstleister – fördert die Ausbildung eines Bildes von der eigenen Person sowie die Fähigkeit, mehrere Rollen übernehmen und gestalten zu können.

Auf der Suche nach sich selbst und dem Sinn des eigenen Lebens kann das Jobben wichtige Impulse liefern. Sich selbst als kompetent zu erleben, unterstützt den Aufbau von Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit. Die Anstellung als Arbeitnehmer schafft Selbstvertrauen, impliziert sie doch, dass auch andere die eigene Arbeitskraft wertschätzen. Das sich im Gesamt der Freizeitaktivitäten gerade das Jobben als Entwicklungschance offeriert, führt Große-Wöhrmann (2006, 133) auf die klare Strukturierung dieses Settings zurück. Zeit, Ort und Inhalt der auszuführenden Tätigkeit sind ebenso definiert, wie das, was als Gegenleistung für eine erfolgreiche Arbeitsleistung erwartet werden kann. Dem eigeninitiativen und kreativen Handeln werden eindeutige Grenzen entgegengesetzt, die zugleich als Orientierungsraster dienen. In der individuellen Arbeitssituation wird erfahren, wie sich Erwerbstätigkeit in der

Lebensführung manifestiert. Wird die Situation als Arbeitnehmer gemeistert, schafft diese Probesozialisation Sicherheit in die eigene Person, in die Fähigkeit, an Arbeitsmarkt und Gesellschaft partizipieren zu können (vgl. Liebel 1999; Stich 2006; Tillmann/Meier 2004).

Entwicklung eines Lebensentwurfs

Erfahrungen in der Arbeitswelt stoßen Fragen nach dem *Warum* und *Wozu* an. Auf der Suche nach einer Antwort nach dem, *was mir besonders wichtig ist*, geraten Normative und Werthaltungen in das Blickfeld. Zu wissen, was man will und wie man seine Interessen und Bedürfnisse mit den Gegebenheiten seiner sozialen, natürlichen und gegenständlichen Umwelt abstimmt und verwirklicht, ist eine Aufgabe, mit der Jugendliche auch in beruflicher Hinsicht konfrontiert werden. Das Probehandeln im Schülerjob erlaubt ein Experimentieren mit den eigenen Wünschen und Möglichkeiten. Jugendliche lernen sich selbst, ihre Leistungsfähigkeit, ihre Stärken und Interessen, aber auch die Bedeutung von Arbeit, deren individuelle und gesellschaftliche Funktionen, kennen (vgl. Emig/Hellmer 2005) und entdecken ihr Durchhaltevermögen auch bei unlustvollen Tätigkeiten (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2008, 101). Damit rückt die schulische Ausbildung bzw. ihr Stellenwert für die eigene Biografie ins Blickfeld. Der subjektive Sinn formaler Lernprozesse wird vor den Erfahrungen im Erwerbsektor reflektiert und im Hinblick auf sich ausbildende (Berufs-)Perspektiven neu bewertet. Entgegen der schulischen Lernarbeit, die häufig als *sinnentleerte Wartezeit* für ein *Danach* (vgl. Hurrelmann 1990) bewertet wird, bietet der Job die Erfahrung gesellschaftlicher Nützlichkeit. Durch die Unmittelbarkeit der Auseinandersetzung mit den Folgen seines Handelns besitzt Arbeiten einen emanzipatorischen Wert (vgl. Wihstutz 2002) und fördert das Bewusstsein über die (Mit-) Gestaltungskraft an gesellschaftlichen Prozessen. Ein Aspekt, in dem sich die differenten Logiken von Arbeits- und Lernsphäre manifestieren, sind die unterschiedlichen Erwartungen an bzw. Bewertungen von Aktivität und Produktivität. Involvement in den Arbeitssektor konfrontiert Schüler mit der Erfahrung, dass das Moment der aktiven Beteiligung an einem Produktionsprozess höher bewertet wird als in der Schule bzw. dass Attribute wie Leistungsbereitschaft und -fähigkeit permanent gefordert sind.

„In der Schule geht es relativ ‚easy‘ zu, schließlich folgt der Schulalltag vorhersehbaren Schemata; in der Schule kann ‚mitgeschwommen‘ werden, im Job nicht.“
(Wahler/Tully/Preiß 2008, 108, Herv. i. O.)

Als Vorbereitung für die berufliche Zukunft, aber auch im Hinblick auf das gegenwärtige (Aus-) Bildungsmanagement kann das Agieren in der Erwerbssphäre damit wichtige Erkenntnisse vermitteln. Die im Zuge des Jobbens gewonnenen Erfahrungen können den produktiven Umgang mit dem eigenen Bildungsgang fördern und die subjektive Sinnzuschreibung des schulischen Lernens unterstützen. Gerade das Agieren im Erwerbsektor kompensiert durch Zugänge zu Bereichen fernab der Schule ein Stück weit den Verlust an Beziehungen zu Erwachsenen, an Einblicken in Arbeitstätigkeiten und die Lebensführung jenseits des (Aus-)Bildungssektors, der sich infolge der Verschulung von Kindheit und Jugend für heutige Heranwachsende ergibt (vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger 1991, 63).

1.5. Lernen für und mit Medien

Lebenswelten sind Medienwelten (vgl. Hartung/Schorb 2007).⁵⁹ Dem Konzept der handlungsleitenden Themen zufolge, wenden sich Kinder und Jugendliche Medien vor der Folie alltäglicher Suchbewegungen zu (vgl. Hoffmann 2004; Kutscher 2005; Mansel 1997; Theunert 2005). Als Impulsgeber medialer Handlungen werden diesem Ansatz entsprechend entwicklungspezifische Aufgaben, individuelle Lebensbedingungen und subjektive Bedürfnislagen verstanden (vgl. Gurt 2005; Boehnke et al. 1998).⁶⁰ Diverse Studien zu den Mediennutzungs- und Rezeptionsmerkmalen junger Menschen bestätigen diese Annahme und legen nahe, dass die unterschiedlichen Formen des medienbezogenen Handelns Heranwachsender als produktiv beschrieben werden können (vgl. Hoffmann 2006; Schäfer 2000; Theunert/Demmler/Kirchhoff 2002; Theunert/Wagner 2006; Witting/Esser 2003). Jugendliche bedienen sich häufig situativ und bedürfnisorientiert eines großen Spektrums medialer Angebote, komponieren Musikstücke, drehen Videofilme oder diskutieren politische wie popkulturelle Themen in Internetforen. Neben den Gestaltern von Medienprodukten und -inhalten werden aber auch Medienrezipienten als produktive Akteure betrachtet: Im Zuge ihrer Mediennutzung eignen sie sich kulturelles Kapital an (vgl. Müller 2004) oder stellen eigene

⁵⁹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich primär auf die so genannten neuen – digitalen – Medien und auf Musik, da diese primär medial vermittelt bzw. mit einem Medium produziert wird. Das nach wie vor beliebteste Medium junger Menschen stellt – so belegt eine Panoramastudie zu den medialen Interessen und Kompetenzen 12- bis 20-Jähriger (vgl. Treumann et al. 2007, 77ff) – der Fernseher dar. An zweiter Stelle rangiert das Handy (ebd., 118ff). Zum Umgang junger Menschen mit Printmedien vgl. Grunert (2005, 47ff), mpfs (2009, 30) und Treumann et al. (ebd., 121ff).

⁶⁰ Von 1995-1997 wurde an den Universitäten Oldenburg und Chemnitz-Zwickau eine Studie implementiert, die sich explizit mit der Mediennutzung im Kontext juveniler Entwicklungsaufgaben im Ost-West Vergleich auseinandersetzt. Die Arbeitsberichte der Forschergruppe sind im Internet verfügbar unter: <http://www.hfm-wuerzburg.de/~muench/studien/mediestudien/litdfgmedien1.htm>.

Kommunikationsregeln auf (vgl. Hafen 1997). Jugendliche erwerben (pop-) kulturelles Wissen (z. B. Starbiografien) ebenso wie kulturelle Güter (wie Fanartikel), erwerben spezifische Fähigkeiten (u. a. spezielle Tanzstile) und das *Sich-Verlieren* im Internet „stellt vielleicht gerade eine der Entlastungsfunktionen vom Alltag dar, die junge Menschen für ihre Entwicklung brauchen“ (Schäfer 2000, 335). Mediale Praxen können ebenso als *Traumwelt* wie als Ort der Zuflucht, des Erlebnisses oder des sozialen Austauschs fungieren – häufig parallel (vgl. Jerrentrup 1997; Schramm 2004). Die Lernpotenziale der Medienaneignung sind nicht auf spezielle Nutzungsmodi zu reduzieren, sondern vollziehen sich vielmehr in einem weiten Feld zwischen den Polen der passiven und aktiven Rezeption (vgl. Baacke et al. 1989, 107).⁶¹ Die unterschiedlich akzentuierten Formen der Medienrezeption werden als Gleichwertige angesehen, die im Gesamt die Vielfalt von Zugängen zu Medien repräsentieren (vgl. Münch 1997, 394). Der aktuellen JIM-Studie folgend verfügt heutzutage so gut wie jeder Haushalt, in dem ein 12- bis 19-Jähriger aufwächst, über ein Spektrum an Medien, das vom Fernseher, über ein Mobiltelefon bis zum Computer bzw. Laptop und CD-Player reicht (vgl. mpfs 2009, 6ff). In einer Studie zu den Medieninteressen und -kompetenzen Jugendlicher geben etwa die Hälfte der über 3000 befragten Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 20 Jahren an, über einen eigenen PC zu verfügen, im elterlichen Haushalt können 90 % auf einen Computer zugreifen (vgl. Treumann 2007, 103).⁶² Über 70 % der jugendlichen Mediennutzer sind manchmal oder häufig im Netz. Das *Wochenpensum Internet* liegt zwischen zweieinhalb und viereinhalb Stunden, wobei die Nutzungsdauer mit dem Alter steigt (ebd., 113).

Wahler, Tully und Preiß (2008, 171ff) weisen darauf hin, dass der soziale Status der Eltern den ausschlaggebenden Faktor für den Besitz neuer Techniken im Haushalt darstellt. Das heißt, mit steigendem Status der Eltern wächst auch die Wahrscheinlichkeit, dass junge Menschen in ihrem Wohnraum Zugang zu digitalen Techniken haben. Der Einzug der Technik in die Kinder- und Jugendzimmer weist zudem geschlechtsspezifische Unterschiede auf. So verfügen Jungen häufiger über einen eigenen Computer,

⁶¹ Hinsichtlich seiner quantitativen Verbreitung besitzt das aktive Musizieren (Spielen eines Instruments bzw. Singen) im Freizeitbudget eine untergeordnete Rolle. 77 % der deutschen und 81 % der türkischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 15 und 24 Jahren, die im Rahmen der 13. Shell-Studie befragt wurden, geben an, nicht aktiv zu musizieren (vgl. Deutsche Shell 2000, 206). Laut der Studie „Jugendliche in neuen Lernwelten“ sind es eher die weiblichen Jugendlichen, die ein Instrument spielen und/oder singen, und es zeigt sich, dass das Interesse am Musizieren sowie insgesamt an musikbezogenen Tätigkeiten proportional zum Alter steigt. Im Schulformvergleich beschäftigen sich am häufigsten die Gymnasiasten mit dem aktiven Musizieren. Zudem spielen eher die Kinder von Eltern mit einem hohen Status in ihrer Freizeit ein Instrument (Wahler/Tully/Preiß 2008, 146ff).

⁶² Zum Begriff der Medienkompetenz vgl. u. a. Baacke (1997b) sowie Groeben und Hurrelmann (2002).

eine Spielkonsole oder einen Flachbildschirm, während der Besitz von Handy, Radio oder Digitalkamera eher eine weibliche Domäne darstellt. Korrespondierend mit diesen geschlechtstypischen Besitzmustern unterscheiden sich Jungen und Mädchen hinsichtlich ihres medialen Freizeitverhaltens. Männliche Heranwachsende nutzen vor allem Computer- und Konsolenspiele oder Onlineangebote von Tageszeitungen und Zeitschriften, Mädchen verwenden mobile Telefonie, hören Radio oder beschäftigen sich mit digitaler Fotografie.

Die in der JIM-Studie 2009 erhobenen Daten legen darüber hinaus nahe, dass die Attraktivität verschiedener Printmedien im Altersverlauf steigt, Computer- und Konsolenspiele, Zeitschriften, Hörspielkassetten, aber auch der Fernseher hingegen mit zunehmendem Lebensalter seltener genutzt werden (vgl. mpfs 2009, 17). Typische Medien, die von Jugendlichen mit einem höheren Bildungsgrad frequentiert werden, stellen das Internet, Tageszeitungen, MP3-Player und Bücher dar. Jugendliche mit einem niedrigeren Bildungsniveau schalten in ihrer Freizeit häufiger den Fernseher an, gebrauchen eher ein Handy und spielen öfter Computer- oder Konsolenspiele (vgl. ebd., 18).

Ein Drittel aller Jugendlichen lässt sich den Daten der 15. Shell-Studie folgend der Gruppe der so genannten „Technikfreaks“ zuordnen (vgl. Shell Holding Deutschland 2006, 79ff). Diese Akteure beschäftigen sich in ihrer Freizeit vor allem mit Medien – vom Fernsehen, über den Computer hin zu Videos, DVDs oder Computerspielen. In der überwiegenden Mehrheit handelt es sich dabei um männliche Jugendliche bzw. Heranwachsende aus den alten Bundesländern.

Schule und neue Medien – Annäherung und Distanzierung

Im Bildungsprozess spätmoderner Jugendlicher besitzen neue Medien einen herausragenden Stellenwert (vgl. Meister 2004). Die hohe Bedeutung der Medien in allen Bereichen der Gesellschaft beeinflusst die informellen wie die formalen Lernpraxen und tangiert damit auch die Schule in ihrer Funktion als Stätte der Enkulturation. Orientierung an und in der Welt verläuft im Medienzeitalter primär medial vermittelt, und der Zugang zu multiplen Medien und deren Inhalten verändert den Stellenwert der Schule als Einrichtung zur Tradierung von Wissen im Kindes- und Jugendalter.

„Die Schule hat im Gegensatz zur Situation bis in die 30er Jahre des vergangenen Jahrhunderts ihr *Informationsmonopol* verloren. Die Entwicklung der Medien und der damit einhergehenden Möglichkeit, das „Weltgeschehen“ über Rundfunk, Zeitungen, Radio und Internet direkt mitzerleben, hat dazu geführt, daß diese Medien zu den wichtigsten Quellen geworden sind, die Welt kennen zu lernen.“ (Fend 2005, 378; Herv. i. O.)

Mediengestütztes Lernen bedeutet über, mit und durch einen Gegenstand zu denken (vgl. Schachtner 2002, 145) und in diesem Prozess medienspezifische wie extramediäre Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Theunert 2005).

Deutsche Schulen verfügen bislang noch nicht flächendeckend über ausreichend internetfähige PCs zu Lehr-/Lernzwecken. Laut einer Bestandsaufnahme der Computerausstattung in deutschen Schulen teilen sich in den Sekundarstufen I und II durchschnittlich elf Schüler einen Computer und nur 2 % aller Schulen im Bereich der Sekundarstufe I und II besitzen Laptopklassen (vgl. BMBF 2006a, 9ff). Zudem erfolgt die Verwendung des Computers zu Unterrichtszwecken im deutschen Schulsystem im internationalen Vergleich eher selten. Übereinstimmend berichten lediglich jeweils 21 % der an der aktuellen JIM-Studie teilnehmenden 18- bis 19-Jährigen (vgl. mpfs 2009, 36) bzw. der im Rahmen der PISA-Studie 2003 befragten 15-jährigen Schüler (vgl. Senkbeil/Drechsel 2004, 180) von einem regelmäßigen Computereinsatz in Schule und Unterricht. Die Autoren Senkbeil und Drechsel (ebd., 180) resümieren, „dass in keinem anderen OECD-Staat der Computer so selten als Lernwerkzeug in der Schule eingesetzt wird wie in Deutschland.“

Mit Technik zu lernen bedeutet zum einen *für* die Technik zu lernen (im Sinne eines sachgerechten Umgangs), zum anderen *mit* der Technik zu lernen (sich mithilfe des Mediums Kompetenzen anzueignen) (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2008, 187). Beide Lernformen finden in der Jugendphase vornehmlich außerhalb des Bildungssystems statt. Eine Auswertung der PISA-Daten ergibt, dass auf dem ersten Platz der Vermittlungsinstanzen IT-spezifischer Fähigkeiten das Selbststudium rangiert (vgl. Senkbeil 2005). Zu demselben Ergebnis gelangen Treumann et al. (2007, 106): Über

70 % der von den Forschern befragten 18- bis 20-jährigen Computernutzer haben sich ihr medienspezifisches Wissen autodidaktisch angeeignet. Und bei Problemen mit dem PC wenden sich der Studie zufolge (Post-)Adoleszente bevorzugt an Gleichaltrige.⁶³

Vernetzung – der soziale Charakter medialer Praxen

„Jedes neue Medium löst Irritationen aus, da es die herrschende Kommunikationskultur in Frage stellt.“ (Röll 2003, 120) So auch Computer und Internet, denen unter anderem das Etikett der Vereinzelungsgefahr anhaftet. Dieser Befürchtung widerspricht die tagtägliche Praxis, denn das Medienengagement erfolgt vielfach vor dem Hintergrund sozialer Kontakte (vgl. Draude 2005; Hacke/Schaumburg/Blömeke 2005; Hoffmann/Münch 2003; Krotz 2004; Theunert/Demmler/Kirchhoff 2002). Die sozial verankerten Formen der Medienaneignung bieten einen Raum zum Erwerb sozialer Interaktionsregeln und Kompetenzen (vgl. Mikos 1997) und die neuen Kommunikationstechniken verändern soziale Interaktionsstrukturen, vermehren durch die Vereinfachung von Beziehungsaufbau und -pflege das soziale Kapital Jugendlicher (vgl. Goetzenbrucker 2005). Neben Interaktionen, die sich infolge medialer Aneignungspraxen ergeben, stehen Medienarrangements, die explizit auf das Mit- bzw. Gegeneinander mehrerer Personen ausgewiesen sind (vgl. Vogelgesang 2003). Der vereinsamte Computerfreak, resümieren Treumann et al. (2007, 111f), ist in der Empirie selten anzutreffen.

„Vielmehr legen die Daten nahe, dass sich die Jugendlichen, die sich in unterschiedlichen Freizeitbereichen engagieren und aktiv zeigen, als innovative und aufgeschlossene Menschen auch dem PC zuwenden und ausprobieren, auf welche Weise sich das – inzwischen keineswegs mehr neue – Medium in das alltägliche Leben integrieren lässt.“

Durch die Inszenierung neuartiger Formen sozialer Interaktionen treten neben die Treffpunkte in der realen Welt virtuelle Räume in Form von Chats, Foren oder Newsgroups. In den Online-Communities versuchen Jugendliche dieselben Bedürfnisse zu befriedigen, die sie auch auf reale Beziehungen projizieren: Die Suche nach Intimität, Geborgenheit oder Anerkennung motiviert die Heranwachsenden zur medialen Kontaktaufnahme und erweitert damit das Spektrum möglicher Interaktions-

⁶³ Zahlreiche Offensiven unterstützen die Integration neuer Medien in formale Lehr-, Lernszenarien. In Baden-Württemberg beispielsweise erarbeitet das ARIMIS-Projekt mit über 60 weiterführenden Schulen Konzepte zum Einsatz von Lernplattformen. Eine formative Evaluation begleitet das Projekt. Vgl. hierzu Kleinebecker/Fries (2008a, 2008b) sowie die Praxisbeispiele aus dem Projekt auf dem E-Learning-Portal Baden-Württemberg: <http://www.e-learning-bw.de>. Im Zuge der Verbreitung von Ganztagschulen erhoffen sich Medienpädagogen eine systematische Integration neuer Medien in die Curricula (vgl. Themenschwerpunkt „Medienpädagogik in Ganztagschulen“ der Zeitschrift „merz, medien und erziehung“, 53/2009, H. 1).

felder (vgl. Döring 2005; Schäfer 2000; Tillmann/Vollbrecht 2006; Witting/Esser 2003).

Orientierung durch Medien

Entgegen früherer Modelle von Jugend changieren junge Menschen in der nachindustriellen Ära – zunehmend länger – im Spannungsfeld zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung (vgl. Hurrelmann 2003; Schröer/Böhnisch 2006). Die Grenzen zu Kindheit und Erwachsensein verwischen und die Orientierung an und Identifizierung mit jugendspezifisch eindeutigen Merkmalen wird immer komplexer. Infolge dieser Verflüssigungstendenzen schreiben Lange und Schorb (2006, 8) Medien „eine wichtige Funktion in der permanenten Re-Konstitution und Re-Stabilisierung einer kulturell identifizierbaren Jugendphase“ zu. So *erzählt* das Fernsehen in Form von Reality Shows oder Daily Soaps, wie es ist, jung zu sein und wie jugendtypische Problemkonstellationen gemeistert werden können. TV und Internet bieten eine Fülle von Angeboten, die den Rezipienten – indirekt oder direkt – Hilfestellungen bei jugendspezifischen Themen bieten: Ob Liebeskummer, Schulstress oder dem Wunsch nach Idealmaßen, es mangelt nicht an medial präsentierten Angeboten und Inszenierungen mit jugendkulturellem Profil, die Heranwachsenden – intendiert oder beiläufig – Unterstützung in allen Lebenslagen *versprechen* (vgl. Gurt 2005; Schramm 2004; Vossler 2005; Winkel/Groen/Waldmann 2003). Auf der Suche nach Orientierungsmarkern im Hinblick auf eine gelingende Lebensführung bietet Medieninvolvement Opportunitäten, die eigene Person mit ihren Haltungen und Erfahrungen zu prüfen, Einstellungsmuster und Kenntnisse zu erweitern, zu modifizieren oder zu ergänzen (vgl. Baacke et al. 1989; Theunert/Eggert 2003). Entsprechend den erhöhten Anforderungen an das Selbstmanagement Heranwachsender, nutzen junge Menschen die zahlreichen medial inszenierten Angebote bedürfnis- und interessenleitet (vgl. Hoffmann 2005; Mikos 1997; Waldinger 1997). Je nach dem, was aktuell für einen Heranwachsenden bedeutsam ist, wird die Aufmerksamkeit eher auf die dramaturgische Inszenierung der ersten Liebe, die emotionale Ablösung vom Elternhaus oder den Umgang mit Arbeitslosigkeit gerichtet, werden die dort angebotenen Handlungsmuster aufgegriffen und mit der eigenen Person in Beziehung gesetzt.

Sich selbst entwerfen

Jugendliche „brauchen, suchen und finden“ (Hoffmann 2004, 11) Identifikationen, um sich ausprobieren und verorten zu können. Durch Identifikation und Distinktion wird der *steinige Weg* der Identitätsfindung erleichtert, wird die Definition des Selbst in Abgrenzung zu Anderen inszeniert (vgl. Hemmer 2005; Müller 2004). Im Medienzeitalter prägen mediale Inszenierungen den Auf- und Ausbau von Identität (vgl. Breidenbach/Zukrigl 2003; Hartung/Schorb 2007; Theunert/Eggert 2003).⁶⁴ Betrachtet man den Starkult, wird schnell ersichtlich, dass die medialen Angebote „in hohem Maße Identifikationswünsche freisetzen und adoleszente Fantasien bedienen“ (Thole 2002, 667; vgl. auch Fritzsche 2004; Hartung 2004; Schäfer 2000).⁶⁵ Gerade die Vielfalt präsentierter Perspektiven und die Möglichkeit, mit diesen zu experimentieren, stellen nach Marotzki (1997) den zentralen Bildungswert neuer Medien dar. Das Experimentieren mit und Imaginieren von multiplen Identitäten und Situationen erlaubt das Testen und Vergleichen unterschiedlicher Aspekte des Selbst, bietet einen (virtuellen) Raum für kreative Selbstentwürfe und dient der Entwicklung eines adulten Selbst (vgl. Musfeld 1997; Prashak 2007; Wegener 2004; Witting/Esser 2003).⁶⁶ Interaktive Mediennutzung zielt auf produktive Teilhabe und stellt ein Feld dar, welches „im Unterschied zum Alltagsgeschehen Partizipationschancen nicht nur zulässt, sondern auch fordert“ (Mansel 1997, 11), einen Bereich, der Heranwachsende zum selbstbestimmten und kreativen Handeln animiert. Beim Surfen im Internet oder Rezipieren von Musik wird die eigene Person mit kulturellen Objektivationen in Beziehung gesetzt, werden die eigenen Identitätsentwürfe mit anderen Normen, Werten und Erfahrungen gespiegelt (vgl. Gurt 2005; Spengler 1985). Einerseits reduziert Mediendramaturgie Handlungsoptionen, wenn in Formaten wie Daily Soaps gleichwertige Aktionsoptionen suggeriert werden, die sich dann im Handlungsverlauf im Sinne mehrheitskonformer Regeln normativ auflösen. Andererseits erweitert Medienaneignung aber auch Handlungsspielräume: Ob im Rahmen eines digitalen Computerspiels oder beim Lesen eines Romans – der Akteur imaginiert eine fiktive Szenerie, in der (reale) Probleme bearbeitet und zahlreiche Themen erprobt werden können (vgl. Witting/Esser 2003). Gefördert wird das Spielen mit Identitäten, das Wechseln von Perspektiven und Rollen,

⁶⁴ Speziell zur männlichen Identitätsbildung in und durch Medien vgl. die Beiträge in *merz, medien und erziehung*, 51/2007, H. 2. Zum Medienumgang weiblicher Adoleszenter vgl. Döring (2004), Misoch (2004) oder Schatz (2003).

⁶⁵ Zur quantitativen Bedeutung des Starkults siehe die Studie von Gebel und Wagner (2004, 38).

⁶⁶ Das Agieren im World Wide Web führt nach Turkle (1999) zu einer Dezentrierung des Selbst im Kontext eigenproduzierter Bildschirm-Dramen, weshalb die Autorin von parallelen Identitäten spricht.

durch die – in der Regel konsequenzenlose – Selbstinszenierung, durch die Anonymität des virtuellen Raums (vgl. Kutscher 2005, 47; Schäfer 2000, 330; Theunert/Eggert 2003, 9).

Medienaneignung als soziale und ästhetische Praxis

Die selbstbestimmte Verfügung über (neue) Medien besitzt für Heranwachsende einen herausragenden Stellenwert. Medien stellen Symbole des Übergangs von der Kindheit in die Jugend dar, mit ihnen repräsentieren junge Menschen ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppierungen (vgl. Münch 1997). Medienaktivitäten gehen häufig einher mit gemeinschaftsbezogenen Erlebnissen, tragen zur Ausbildung einer Gruppenidentität bei⁶⁷, dienen der Aktivierung und Stimulierung sozialer Interaktionen und gelten als „wichtiges soziales Referenzsystem“ (Schorb 1995). Peers tauschen sich darüber aus, wenn *Madonna* ein neues Album veröffentlicht oder ihr Lieblingsstar aus der Daily Soap „*Gute Zeiten – Schlechte Zeiten*“ von seinem Partner verlassen wird. So demonstrieren sie, dass sie dazu gehören, dass sie teilhaben an den wichtigen Events der Jugendkultur, dass sie wissen, *was abgeht* (vgl. Tillmann/Vollbrecht 2006). Bildung und Sozialisation mit und durch Medien erfolgt nicht nur in der Phase der direkten Nutzung, sondern ebenso im Zuge der Vor- bzw. Nachbereitung der Medienaktivitäten sowie all solchen Situationen, in denen Medien in den Kommunikations- und Handlungsvollzug des Individuums eingebettet sind. Medieninhalte berühren häufig sehr stark das emotionale Involvement der Rezipienten und initiieren Anschlusskommunikation, in der das Gefühlte mit anderen ausgetauscht wird (vgl. Boehnke et al. 1998; Mikos 1997). Im Kontext der emotionalen Sozialisation obliegt Medien eine zentrale Rolle und im Zuge ihrer medialen Praxen eignen sich Medienbegeisterte Skriptwissen über emotionales Management an (vgl. Baacke 1997a; Vogelgesang 2000). Die Regulation von Stimmungen und Gefühlen kann dabei ebenso bewusste Zwecksetzung wie unintendierte Folge der Hinwendung zu Medien sein (vgl. Schramm 2004).⁶⁸ Die sozialintegrative Funktion der Medienaneignung ist vielschichtig und es geht nicht nur darum, zu wissen was *in* ist. Im Kontext der Folgekommunikation der Medienrezeption können Diskussionen, in denen persönlich relevante Dinge

⁶⁷ Am Beispiel von SMS-Botschaften, in denen Jugendliche Worte bzw. im Handyjargon *Zeichen* der Anerkennung und Liebe formulieren, exemplifiziert Döring (2005) den kreativen Umgang mit Sprache und Zeichensymbolik und die Stärkung des Gruppengefühls durch die Verwendung einer speziellen Insidersprache.

⁶⁸ Vgl. hierzu den Themenschwerpunkt „Stimmungsregulation durch Medien“ der Zeitschrift „*merz, medien und erziehung*“, 51/2007, H. 4.

angesprochen werden, ohne dass die eigene Person im Vordergrund steht, angestoßen werden. Zahlreiche Anlässe, sich über Medien bzw. deren Inhalte zu informieren und mit anderen darüber zu kommunizieren, schafft die zunehmende Vernetzung der Medien untereinander.⁶⁹ Ein Vergleich von *Heavy Usern* – Jugendlichen, die über PC, Internet und Handy verfügen – und *Technikabstinenten* – junge Menschen, die sich wenig für Technik interessieren und keine entsprechenden technischen Geräte besitzen – zeigt, dass es gerade die Vielnutzer (neuer) Medien sind, die besonders gut sozial integriert sind, optimistisch in die Zukunft blicken, über ein hohes Selbstbewusstsein und eine überdurchschnittliche Leistungsorientierung verfügen. Die Medienaneignung von Heavy Usern erfolgt auf Basis eines umfangreichen Ressourcenpools. Für diese Jugendlichen fungieren Medien als *Tor zur Welt*: Sie werden in soziale Interaktionen eingebunden und stehen häufig auch im Zentrum interkultureller Betätigungen (vgl. Fritzsche 2000).

Der Einfluss jugendkulturell orientierter Fernsehformate auf die ästhetische Praxis Heranwachsender spiegelt sich in den zahlreichen Mode- oder Musikrends als Folge der Medienrezeption (vgl. Mikos 1997). Die Jugendlichen bedienen sich der medialen Angebote, um eigene, subkulturelle Stile zu kreieren (vgl. Baacke/Sander/Vollbrecht 1990; Dollase 1997). Die Verbreitung medialer Aktivitäten im Kindes- und Jugendalter prägt die ästhetischen Präferenzen und Stile Heranwachsender, und die technischen Geräte sowie die medialen Inhalte und Angebote avancieren zu Lifestyle-Accessoires, die zur Konstruierung jugendlicher Lebenswelten herangezogen werden (vgl. Goetzenbrucker 2005; Schäfer 2000; Schulz 2007; Tully 2005). Dabei gilt nicht nur der Besitz, sondern auch das subkulturelle Wissen, das im Zuge der Medienaneignung erworben wird als wichtiges Erkennungsmerkmal jugendlicher Szenezugehörigkeit (vgl. Lange/Schorb 2006, 12).⁷⁰

Medien überschreiten nationale, kulturelle und Generationengrenzen. Durch ihr Involvement in mediale Welten erhalten junge Menschen Einblicke in *fremde Welten*, was zu einer Distanzierung von milieutypischen Verhaltensweisen und der Etablierung einer an gesellschaftlichen Normen orientierten Lebensweise beitragen kann, wie

⁶⁹ Zu konvergenten Medienangeboten siehe Theunert (2005) sowie den Themenschwerpunkt „Konvergente Medienwelt – Neuer Rahmen für alltägliches Medienhandeln“ von merz, medien und erziehung, 53/2009, H. 6.

⁷⁰ Mit Baacke (1997a) kann davon ausgegangen werden, dass sich juvenile Weltaneignung zunehmend über audiovisuelle Formen vollzieht und sich Jugendliche über ihre Medienaneignung eine interkulturell verständliche Symbolsprache aneignen, die der Orientierung und Selbstdarstellung ebenso dient, wie der interkulturellen Kommunikation. Zu diesem Ergebnis gelangt auch das internationale Forschungsprojekt VideoCulture, welches auf das Vorhandensein einer globalen Jugendkultur verweist (vgl. Niesyto 2003).

Müller (2004) am Beispiel jugendlicher Breakdancer exemplifiziert: Die jungen Tänzer entwickeln Alternativentwürfe für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben und bilden im Kontext informeller *Tanz-Lern-Welten* musikbezogene und fachübergreifende Kompetenzen aus.

Leben und Lernen in einer fluiden Gesellschaft

Die fortschreitende Verbreitung neuer Medien wird als Symbol und Motor gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse interpretiert. In Studien zur Handynutzung deuten sich die fundamentalen Wandlungen – wie Flexibilisierung und Mobilisierung durch die Überschreitung raum-zeitlicher Grenzen – auf der Ebene der Alltagsorganisation bereits an (vgl. Döring 2005; Goetzenbrucker 2005; Tully 2005). Mobile Telefonie verändert den Alltag: Junge Menschen agieren stärker situativ, soziale Interaktionen werden über räumliche Distanzen transzendiert, privates wird ubiquitär und gleichzeitig kann öffentliche Kommunikation in den privaten Raum hereingeholt werden. Individualität und Gemeinschaft werden in einem neuen Verhältnis gelebt, Selbstmanagementfähigkeiten ausgebildet. Denn mobile Multifunktionsgeräte wie Handys, mit denen telefoniert, Musik gehört oder im Internet gesurft wird, verlagern die Interessen Heranwachsender vom Kinder- bzw. Jugendzimmer auf die Parkbank.

Förderung der kognitiven Entwicklung

Medienaneignung fördert die Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzen ebenso wie die Ausbildung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten (vgl. Harrison et al. 2003; Hoffmann 2006; Sørensen 2003; Theunert 2005). Das hohe kognitive Anforderungspotenzial multifunktionaler Medien verweist auf deren Optionalität. Die Nutzung neuer Kommunikationsmedien, so Tully (2003), ist auf Kontextualisierungsleistungen der Nutzer angewiesen und fordert diese zum Lernen auf. Kontextualisierung meint, dass Individuen aus einer Vielzahl von Möglichkeiten einzelne selektieren und für sich bedeutsam werden lassen. Es lassen sich drei Ebenen der Kontextualisierung unterscheiden, die vom erfahrungsorientierten Umgang mit technischen Gegenständen, über deren instrumentelle Nutzung bis zur sozialen Verortung durch neue Medien reichen.

„Kontextualisierung ist ein subjektiv willentlicher Akt der Einbettung einer Anwendungsoption in den Lebensalltag, also auch immer ein Lernprozess. Durch Kontextualisierung wird die Komplexität der technischen Versprechungen auf wenige Anwendungen hin reduziert. Über längere Sicht formt sich auf diese Weise ein individueller Umgangsstil mit Technik.“ (Wahler/Tully/Preiß 2008, 190)

Laut Selbstaussage von Schülern der Jahrgangsstufen 9 bis 12 bietet der Umgang mit unterschiedlichen Medien je verschiedene Lerneffekte. Neben dem Erwerb gegenstandsbezogener Kenntnisse verorten sie die Lernergebnisse ihrer Handynutzung zum Beispiel im Kontakteschließen oder Umgang mit Geld (ebd., 189).⁷¹

Im Bereich der Computerspiele sind in den vergangenen Jahren einige Studien durchgeführt worden, die sich mit der Wirkung medialer Praxen auf den Erwerb extramedialer Kompetenzen beschäftigen und das Bildungspotenzial neuer Medien bestätigen (vgl. Fachhochschule Köln 1999; Fritz/Fehr 2003; Kraam-Aulenbach 2002, 2003; Theunert 2005). Die Fähigkeit, Probleme lösen zu können wird im Hinblick auf die Bildungswirksamkeit des Computerspielens in der Fachliteratur besonders hervorgehoben (vgl. Gebel/Gurt/Wagner 2005).⁷² Auch aus der Subjektperspektive ist das Lösen von Problemen eine zentrale Aktivität im Kontext des Computerspielens. Die geistige Bearbeitung von Problemen reicht dabei weit über den Zeitraum des Spiels hinaus und wird zum Gegenstand mentaler Prozesse jenseits der virtuellen Sphäre (vgl. Kraam-Aulenbach 2002, 216ff). Auf den hohen Lern- und Leistungseffekt des E-Sports weist Müller-Lietzkow (2006a, 31; Herv. i. O.) hin: Hoch motiviert setzen sich die – vorwiegend männlichen – Spieler mit komplexen Inhalten und Techniken auseinander, wobei das Lernen im Kontext von E-Sport positiv attribuiert ist:

„E-Sportler wollen in einer Struktur einen Erfolg unter Leistungsaspekten erzielen [...]. Die starke Motivationsquelle „Leistungsvergleich“ bedeutet [...] dass die Spieler ein Ziel haben, auf welches sie konzentriert und positiv motiviert hinarbeiten. Die Transfer- und Lerneffekte stellen sich daher im Unterbewusstsein ein und werden nicht negativ konnotiert nur „nur in Kauf genommen“.“

E-Sportler, so der Autor, schulen im Zuge ihrer medialen Aktivitäten unter anderem ihre Augen-Hand-Koordination sowie strategisches und taktisches Können. Außerdem führt das medial inszenierte Sporttreiben gerade nicht zur motorischen Inaktivität: Viele der 200 von Müller-Lietzkow (2006b) im Rahmen einer Fragebogenerhebung befragten

⁷¹ In derselben Untersuchung werden die Lerneffekte des aktiven Musizierens abgefragt, die ebenfalls auf einen domänenspezifischen wie -unspezifischen Kompetenzerwerb hinweisen: Die befragten Schüler nehmen nicht nur Aspekte wie den Umgang mit einem Instrument zu erlernen, Taktgefühl auszubilden oder das Gehör zu schulen als Folge ihres Musizierens wahr, sondern auch den Erwerb sozialer Kompetenzen oder die Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2008, 153). Dass an Musik bzw. an den Musikunterricht jedoch häufig überhöhte Erwartungen hinsichtlich positiver Wirkungen auf die außermusikalischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen herangetragen werden, diskutieren zwei vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebene Sammelbände (vgl. BMBF 2006b, 2009).

⁷² Im Kontext der PISA-Studie definiert die OECD (2003, 156) Problemlösefähigkeit als „Fähigkeit einer Person, kognitive Prozesse zu nutzen, um sich mit solchen realen, fächerübergreifenden Problemstellungen auseinanderzusetzen und sie zu lösen, bei denen der Lösungsweg nicht unmittelbar erkennbar ist und die zur Lösung nutzbaren Wissensbereiche nicht einem einzelnen Fachgebiet der Mathematik, der Naturwissenschaften oder des Lesens entstammen.“

E-Sportler betreiben, um an den kognitiv und physisch anstrengenden E-Sport-Wettkämpfen teilnehmen zu können, Ausgleichssport in der realen Welt.

Erweitert wird im Zuge des Medienumgangs auch der materielle Wissensstand, zum Beispiel, wenn Akteure die Gelegenheit erhalten, Fachwissen in die medialen Praxen einzubringen oder wenn ein Spiel Interesse an einem Sachverhalt weckt und die Person sich infolge weitere (Medien-) Inhalte aneignet (vgl. Fritz/Fehr 2003; Kraam-Aulenbach 2002, 2003). Zudem fungieren neue Medien als wichtige Informationsquellen im Jugendalter. Mit dem Alter steigt die Relevanz des Internets als Informationspool. Wie die aktuelle JIM-Studie zeigt, nutzen Jugendliche im Alter von 18 und 19 Jahren das Internet genauso häufig zur Informationssuche wie zur Unterhaltung (mpfs 2009, 33). Die Informationssuche im Internet erfolgt in dieser Altersgruppe primär mit Suchmaschinen; 88 % der User nutzen Angebote wie *Google*, *Yahoo Search* oder *MSN-Search*, um die Fülle angebotener Webseiten vorzustrukturieren (ebd., 36). Die Quantität an Inhalten und Themen, die Medien anbieten, befriedigt die Informationsinteressen Heranwachsender mehr über die Welt, über soziale, natürliche oder technische Phänomene zu erfahren, wobei die Informationsrecherche durch konvergente Medienangebote noch umfangreicher wird (vgl. Böhm 2004; Theunert 2005, 291ff).

Medien und Globalisierung – der Erwerb interkultureller Kompetenzen

Im Zuge ihrer „medialen Bildungsreisen“ (Kutscher 2005, 49) schulen Jugendliche ihre interkulturellen und (fremd-) sprachlichen Kompetenzen. Das Internet unterstützt ebenso wie musikalische und spielbasierte Medien grenzüberschreitende Agitationen, kann die Vielfalt sozialer und kultureller Kontexte erfahrbar machen, liefert „die Welt ins Haus“ (Schachtner 2002, 149) und bietet Zugang zu anderen Kulturen (vgl. Schäfer 2000, 338).

„Beseelt von einer Art Kolumbus-Gefühl gehen immer mehr Jugendliche immer häufiger per Computer und Netz auf Entdeckungsreise in fremden Welten. So wie die Abenteurer in früheren Zeiten unbekannte Erdteile erkundet haben, so werden heute die virtuellen Regionen der Computer- und Netzwelt erobert.“ (Vogelgesang 2000, 365)

Musik als internationales Phänomen ist in vielen Kulturen eng mit der Konstituierung von Jugend(-szenen) verbunden. Freizeitbeschäftigungen, die um Musik kreisen, wie das Besuchen von Diskotheken oder das gemeinsame *Chillen* zu Pop, Rock oder Goa-Musik, führen die Spitze der interkulturell verbindenden Aktivitäten an (vgl. Deutsche Shell 2000, 207). Das gemeinsame Musizieren und der internationale Austausch über Musik stellen Kontaktgelegenheiten zwischen Jugendlichen unterschiedlicher

ethnischer Herkunft dar und eröffnen Einblicke in kulturelle Vielfältigkeiten (vgl. Freund 1997; Waldinger 1997). Daneben unterstützt das World Wide Web die Einführung in und das Leben von kulturtypischen Praktiken, was insbesondere jungen Migranten als Anknüpfungspunkt an die Traditionen und Lebensweisen ihrer Herkunftsländer dient (vgl. Breidenbach/Zukrigl 2003).⁷³

1.6. Der institutionalisierte Lernort Schule

Seit der Etablierung eines flächendeckenden Schulwesens im 19. Jahrhundert werden die Tradierung von Normen und Werten und die Vermittlung von Kulturtechniken in Schulen gebündelt (vgl. Adick 2004; Aries 2007; Konrad 2007). Die Einrichtung des öffentlichen Bildungssystems stellt einen wesentlichen Marker in der Konstituierung einer spezifischen und von der Erwachsenenwelt deutlich abgrenzbaren Kindheits- und Jugendphase dar: Wo früher der Zugang zur Arbeitswelt lebensgeschichtlich früh erfolgte und die Reproduktion der Gesellschaft durch die Teilhabe an Familie und Arbeitsleben gesichert wurde, bedingt die Etablierung eines flächendeckenden Schulwesens die Separierung des Lernens vom Alltag in Familie, Peer-Umfeld, Freizeit und Arbeitswelt (vgl. Zeiher 2000, 115), sind die Biografien nachwachsender Generationen universell als „Schülerbiographien“ (Helsper 2004) zu betiteln. Aus systemtheoretischer Perspektive lässt sich die Etablierung des öffentlichen Bildungswesens als Antwort auf einen gesellschaftlichen Komplexitätszuwachs verstehen (vgl. Luhmann 2002). In speziell auf systematisches Lernen ausgerichteten Zeit-Räumen bereitet die Schule junge Menschen auf ihre gesellschaftliche Teilhabe vor (vgl. Fend 2001; Zinnecker 2004).

Vor dem Postulat einer *Bildung für alle* eröffnet die Schule prinzipiell allen Heranwachsenden, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, Bildungschancen im Sinne der Gelegenheit, fernab ökonomischer und sozialer Zwänge die Voraussetzungen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs zu erwerben und trägt so zur Überwindung schichtspezifischer Exklusionsmechanismen bei (vgl. Hurrelmann 2005, 82).⁷⁴ Trotz der

⁷³ Die Erweiterung politischer Kompetenzen im Zuge musischer Praxen wird in zahlreichen Studien thematisiert (vgl. u. a. Breidenbach/Zukrigl 2003; Münch 2002; Rhein/Müller 2006; Schwarz 2005).

⁷⁴ Der gesellschaftskritische Impetus einer *Bildung für alle* in der Schule wird durch andere Funktionen, die dieser Institution auferlegt werden, torpediert. Die Überlagerung von Lern- durch Selektionserfahrungen verhindert Bildung eher, als sie zu fördern (vgl. Boenicke/Gerstner/Tschira 2004). Zahlreiche Studien belegen zudem, dass Chancengleichheit im Bildungssystem in der herrschenden Praxis eher ein theoretisches Konstrukt ist (vgl. zus. Hovestadt/Eggers 2007). Dennoch stellt die Etablierung eines öffentlichen Bildungssystems einen wesentlichen Marker für die Ermöglichung eines von ökonomischen Zwängen befreiten Lernens im Kindes- und Jugendalter dar.

verbreiteten Kritik am Regelschulsystem (vgl. Illich 1970, 1972, 1974; Holzkamp 1995; Höhn 1979; Rumpf 1966a, 2004; Struck 1980) kristallisiert sich die Einrichtung einer pädagogischen Institution zur Vermittlung grundlegender Wissens- und Fähigkeitsbestände als eine notwendige Voraussetzung zur Vorbereitung junger Menschen auf eine souveräne Lebensführung in einer komplexen Welt heraus (vgl. Giesecke 2000; Gudjons 2003; Weinert 2000).

„Die Schule ist die einzige Institution in modernen Gesellschaften, die für die Generalisierung universeller Kommunikationsvoraussetzungen in der nachwachsenden Generation durch die systematische Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung sorgt.“ (Baumert 2002, 106)

Dem *wahren Leben* setzt die Schule ein künstliches Arrangement entgegen und in den schulischen Probe- und Experimentierräumen wird die Entfaltung individueller Dispositionen durch die Konfrontation mit Fremdheit im Sinne alltagsferner Inhalte und Methoden ermöglicht (vgl. Drieschner 2007, 103ff; Ziehe 1984, 1999). Das formale Bildungssystem zielt auf die Vermittlung basaler Kompetenzen, indem es Sachverhalte isoliert, kanonisiert und didaktisiert (vgl. Fend 2001, 260).⁷⁵ Curriculares Lernen erfolgt in aufeinander aufbauenden Prozessen, die pädagogisch begleitet werden und zeichnet sich durch Langfristigkeit, Systematik und Kumulativität aus (vgl. Baumert 2002, 102; Hornstein 1990, 189). Ein solches Lernen ist auf einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess junger Menschen ausgerichtet, das heißt, Lernvorgänge bauen systematisch aufeinander auf, knüpfen aneinander an und führen zum Aufbau von Tiefenstrukturen (vgl. Oerter 2007). Schulisches Lernen ist zudem reflexives Lernen (vgl. Baetghe et al. 1988, 44ff; Brenner 2006, 28). Im Kontext von Schule und Unterricht können sich Jugendliche intensiv mit Sachverhalten auseinandersetzen und die Inhalte in einem dialektischen Prozess immer wieder mit vorhandenen Wissensbeständen und den eigenen Selbst- und Weltzugängen abgleichen. Ein solches Lernen unterscheidet sich – in der Regel – hinsichtlich Struktur, Zielrichtung und Handlungslogik von außerschulischen Lernprozessen (vgl. Wiater 2006, 157f). Schulen eröffnen Schon- und Spielräume für Probedenken, für das Wiederholen von Lernvorgängen, das Formulieren und Beantworten von Fragen unter fachlicher Anleitung. Im Zuge ihres Schulbesuchs erwerben Kinder und Jugendliche (fach-) kulturelle Kompetenzen, entwickeln Werthaltungen und Normative und werden zur Ausbildung und Aktivierung kognitiver Prozesse angeregt (vgl. Astleitner 2002). In einer hoch dynamischen, durch Ambivalen-

⁷⁵ Als kulturelle Basiskompetenzen sind nach Baumert (2002, 108ff) die „Beherrschung der Verkehrssprache“, „mathematische Modellierungsfähigkeit“, „fremdsprachliche Kompetenzen“, „IT-Kompetenz“ und die „Selbstregulation des Wissenserwerbs“ zu verstehen.

zen und Verunsicherungen geprägten Welt, bietet die Schule einen Ort der Verlässlichkeit, indem sie den gemeinsamen Alltag Lernender und Lehrender ritualisiert und diese in ein Netz sozialer Regeln einbindet (vgl. Grunder 2001, 224ff).

Bildungswege

Auch wenn der Anteil an Schülern, die höherwertige Bildungsabschlüsse erreichen, kontinuierlich gestiegen ist, greift in Deutschland nach wie vor das System der Bildungsvererbung. Im Zuge der Bildungsexpansion haben sich zwar für Kinder und Jugendliche aller Schichten die Bildungschancen erhöht, ein Abbau der Chancenunterschiede zwischen den Schichten lässt sich jedoch lediglich bei den mittleren Abschlüssen registrieren. Die Wahrscheinlichkeit eine höherwertige Ausbildung an Gymnasium und Hochschule zu absolvieren korreliert nach wie vor mit der Schichtzugehörigkeit (vgl. Geißler 2002, 273ff). Schichtunterschiede schlagen sich auch in der Ausgestaltung formaler Bildungsbiografien nieder: Der 15. Shell-Studie folgend waren *nur* 17 % der Schüler aus der Oberschicht in ihrer Schullaufbahn mindestens einmal von einer Klassenwiederholung gefährdet, von den Jugendlichen aus der Unterschicht hatten hingegen zum Zeitpunkt der Befragung schon 42 % eine derartige Situation erlebt. Gleichzeitig geben *nur* 9 % der Oberschichtsangehörigen an, schon einmal eine Klasse wiederholt zu haben, von den Jugendlichen aus der Unterschicht hat bereits ein Viertel eine Jahrgangsstufe schon zweimal absolviert (Shell Deutschland Holding 2006, 70f). Vor allem die großen Schulleistungsmessungen der vergangenen Jahre haben öffentlichkeitswirksam herausgestellt, dass soziale Disparitäten durch formale Bildungsprozesse festgeschrieben werden und sich in den Lebens- und Lernbiographien Heranwachsender niederschlagen (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, 2007). Schlechtere (Start-)Chancen haben im deutschen Bildungssystem zudem Schüler mit Migrationshintergrund. Beispielsweise besuchen 31,8 % der 15-jährigen, allochthonen Schüler eine Hauptschule und 24,6 % ein Gymnasium, während nur 16,6 % der Kinder ohne Migrationshintergrund auf eine Hauptschule, dafür aber 33,3 % auf ein Gymnasium gehen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 152).

Im Zeitverlauf verschoben hat sich die Mädchen-Jungen-Relation an gymnasialen Einrichtungen, denn heutzutage besuchen mehr Mädchen und Frauen als junge Männer ein Gymnasium und weibliche Jugendliche streben eher höherwertige Abschlüsse an (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 67). Gleichzeitig zeigt die aktuelle Shell-Studie, dass Schullaufbahnen von Jungen eher diskontinuierlich verlaufen, wie am Beispiel der

Versetzungsgefährdung und der Klassenwiederholung demonstriert werden kann. Den empirischen Daten folgend waren 28% der männlichen Jugendlichen und 24% der Mädchen im Alter zwischen 12 und 21 Jahren schon einmal in der Situation, ein Schuljahr fast nicht zu bestehen; 20% der männlichen, aber *nur* 14% der weiblichen Befragten haben bereits eine Klasse wiederholt. Im Vergleich berichten eher westdeutsche als ostdeutsche Jugendliche von Schwierigkeiten mit dem Leistungssystem. Auf die Schulform bezogen sind es eher Hauptschüler als Schüler anderer Schulformen, deren Bildungsbiografien häufiger nicht-linear verlaufen (ebd. 70f).

Durchschnittlich fünf Stunden investieren der Untersuchung von Wahler, Tully und Preiß (2008, 68) zufolge Jugendliche der Klassenstufen 9 bis 12 pro Woche in unterrichtsergänzendes Lernen und das Erledigen von Hausaufgaben, wobei Frauen sich signifikant länger an ihren häuslichen Schreibtisch setzen. Geschlechtstypische Muster zeichnen sich auch hinsichtlich der Nutzung außerschulischer, kostenpflichtiger Hilfeleistungen ab. Die aktuelle Shell-Studie illustriert eine stärkere Frequentierung derartiger Angebote durch Mädchen und junge Frauen (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 72). Gleichzeitig sind es der Untersuchung von Wahler, Tully und Preiß (ebd., 67) folgend die weiblichen Schüler, die sich durch die Schule stärker belastet fühlen.

Reproduktion der Gesellschaft

Auch wenn informelle Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnt, stellt die Schule nach wie vor in quantitativer und qualitativer Hinsicht einmalige Bedingungen für die (Aus-) Bildung junger Menschen bereit. Nach Fend (2006, 49ff) lassen sich die Funktionen der Schule in die vier Bereiche der Enkulturation bzw. der kulturellen Teilhabe und Identität, der Qualifikation bzw. der Berufsfähigkeit, der Allokation bzw. der Lebensplanung sowie der Integration bzw. der politischen Teilhabe und sozialen Identität untergliedern.

Die Funktion der Schule als Stätte der *Enkulturation* bezieht sich auf die Tradierung kultureller Sinnsysteme und Wertorientierungen. Im formalen Bildungssystem werden Heranwachsenden durch die Organisation, Strukturierung und Ritualisierung kultureller Diskurse grundlegende Fertigkeiten und Verständnisformen vermittelt, die diese zur Teilhabe an und Weiterentwicklung von Gesellschaft befähigen (vgl. Grunder 2001, 217ff). Die wachsende Beherrschung kultureller Fertigkeiten und Verständnisformen

stärkt das individuelle Denk- und Handlungsvermögen und erweitert sukzessive den Zugang zur eigenen Person und der Welt.

Die *Qualifikationsfunktion* der Schule umschließt die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die auf gesellschaftlicher Ebene für den Erhalt der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit notwendig sind. Mit Wiater (2006, 112f) impliziert diese Aufgabe der Schule die Vermittlung von Fachkenntnissen, lebenspraktischem Anwendungswissen, Schlüsselqualifikationen und Handlungs- und Wertorientierungen.⁷⁶ Für die Edukanten stellt der formale Bildungsprozess eine Gelegenheit zum Erwerb für das Ausüben eines Berufs und die Teilhabe am Arbeitsmarkt relevanter basaler Kompetenzen dar. Im Rahmen spezieller Informations- und Beratungsangebote, durch Betriebspraktika und die Thematisierung der Erwerbssphäre im Unterricht, erhalten junge Menschen einen Überblick über mögliche Ausbildungs- und Berufswege und entwickeln eine Vorstellung davon, *was sie können* (Kompetenzprofil) und *was sie wollen* (Berufspräferenzen).

Eine weitere – umstrittene (vgl. u. a. Boenicke/Gerstner/Tschira 2004; Geister 2003) – Aufgabe der Schule ist die Vergabe bzw. Verweigerung von Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Ausbildungsgängen auf Basis gesellschaftlich normierter Leistungsnachweise. Das formale Bildungssystem übernimmt im Kontext seiner *Selektions- bzw. Allokationsfunktion* die Zuordnung von Heranwachsenden zu Ausbildungsmöglichkeiten im Anschluss an die Schullaufbahn, zu beruflichen und gesellschaftlichen Positionen und die Eingliederung junger Menschen in die hierarchisch organisierte Sozialstruktur der Gesellschaft. Den Heranwachsenden bietet die formale Zuordnung zum Arbeitsmarkt Orientierung hinsichtlich der eigenen Lebens- und Berufswegeplanung und die Möglichkeit durch das eigene Leistungsverhalten Zugang zu – privilegierten – Berufspositionen zu erhalten.

Indem die Schule gesellschaftlich akzeptierte Werte und Normen an Kinder und Jugendliche weitergibt, erfüllt sie ihre *Integrations- und Legitimationsfunktion* und trägt zur Stabilisierung der bestehenden Gesellschaftsordnung bei. Die Reproduktion des gesellschaftspolitischen Systems erfolgt direkt, in Form von speziellem Fachunterricht, wie indirekt, durch die Eingebundenheit der Schüler in ein bestehendes (Verwaltungs-)

⁷⁶ Einen Überblick über das Qualifikationsniveau von Schülern gegen Ende der Sekundarstufe I bzw. in allgemeinbildenden und beruflichen Oberstufen liefert die Schulleistungsstudie „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA) (vgl. Köller et al. 2003). Die an Hamburger Schulen durchgeführte Untersuchung „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU) zielt unter anderem auf einen Vergleich mit den Ergebnissen der TOSCA-Studie. Nähere Informationen hierzu bietet der Hamburger Bildungsserver online unter: <http://www.hamburger-bildungsserver.de>.

System. Durch die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Norm- und Wertesystem entwickeln Jugendliche ihre soziale und kulturelle Identität. Dieser Prozess unterstützt den gesellschaftlichen Zusammenhang und fördert die Zustimmung der nachwachsenden Generation zum politischen Regelsystem und seinen Trägern.⁷⁷

Wiater (2006, 113ff) hebt als weitere wesentliche Aufgabe der Schule deren *Personalisationsfunktion* hervor. Diese rückt das lernende Individuum und die Entfaltung seiner Persönlichkeit in den Fokus von Schule und Unterricht. Nach Wurzbacher (1974 in Born 1981, 244f) bezieht sich Personalisation auf die Ausbildung von Selbstbestimmung. Diese ist eng verknüpft mit der Fähigkeit, sich kritisch mit Gesellschaft und Kultur auseinanderzusetzen und Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen. Einen Beitrag zur Personalisation leistet institutionalisierte Bildung aufgrund der Besonderheit, dass sie stärker als andere Lernkontexte sachorientiert ausgerichtet ist. Die Schule fördert die Personalisation Heranwachsender materiell durch ein ausdifferenziertes Fächerspektrum, das Gelegenheit zur Ausbildung von Interessen und Stärken bietet, und formal durch die multidimensionale Förderung von Schülern (vgl. Wiater ebd., 141ff). Dabei sind die individuelle und die gesellschaftliche Entwicklung eng miteinander verwoben: Durch die Erschließung und Aktualisierung individueller Lern- und Leistungsdispositionen schafft der junge Mensch mithilfe der Unterstützung des formalisierten Bildungswesens gleichzeitig einen Beitrag zur Entwicklung der eigenen Person *und* der Gesellschaft.

Der Einfluss der Schule auf die Psyche

Emotionen wie Freude, aber auch Angst begleiten das tagtägliche *In-die-Schule-Gehen*. Die Wirkung der Schule auf die Psyche der Schüler ergibt sich aus den Aufgaben, die von den Lernern in einer Bildungsinstitution bewältigt werden müssen, wenn sich diese mit dem Leistungssystem auseinandersetzen, mit sich selbst wie dem Gemeinwesen konfrontiert und in ein Geflecht sozialer Beziehungen integriert werden. Fend (2006, 107ff) identifiziert verschiedene überfachliche Wirkungsbereiche der Schule, die den Erwerb von Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten sowie die Bewältigung von Emotionalität einschließen. Am Beispiel des Umgangs mit schulischen Leistungsanforderungen veranschaulicht der Autor, wie sich das Selbst durch Erfahrungen, die in und

⁷⁷ Geister (2003, 131f) kritisiert, dass die Integrations- und Legitimationsfunktion von Schule mit dem klassischen Bildungsgedanken konfligiert, der neben der Eingewöhnung in die herrschende Kultur auch auf die kritische Distanz ihr gegenüber abzielt.

mit der Schule gewonnen werden, ausbildet, dass Bildungsinstitutionen den Lebensweg junger Menschen strukturieren und diese für den Umgang mit Anforderungs- und Autoritätssituationen trainieren. Die Einweisung in für die Teilhabe am Erwerbssektor wichtige Haltungen und die Ausbildung von Sinn- und Wertsystemen im Kontext schulischer Bildung fördern die Identifizierung eigener Wünsche und Kompetenzen und unterstützen die Konstruktion beruflicher und privater Lebenswege.

Bindeglied zwischen formalen und informellen Welten

Da in der außerschulischen Sphäre vor allem prozedurales Wissen akkumuliert wird, besteht eine wesentliche Aufgabe der Schule in der Vermittlung deklarativen Wissens sowie in der Verknüpfung der verschiedenen Wissensformen und Modi des Weltzugangs. In Bildungsinstitutionen können die in unterschiedlichen Handlungsfeldern gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse in einen Gesamtkontext integriert und vor dieser Folie interpretiert werden (vgl. Söker/Mutz 2003), um so außer- und innerschulisches Leben und Lernen miteinander zu verbinden (vgl. Gudjons 2003, 246). Damit stellen institutionalisierte Bildungsgänge für die Reflexion, Interpretation und die theoretische Verortung von informellen Lernprozessen, die häufig unintendiert und nebenbei erfolgen, einen geeigneten Rahmen zur Verfügung (vgl. Emig/Hellmer 2005). Lernpotenziale informeller Welten können aufgedeckt und analysiert, durch Abstraktions- und Interpretationsvorgänge Inhalte und Gegenstände auf hohem pädagogischem und fachlichem Niveau durchdrungen (vgl. Terhag 1997; Zacharis 1984, 147f) und Alltagspraxen kritisch hinterfragt werden.

Im Kontrast zu Massenmedien vermitteln Bildungseinrichtungen auf pädagogisch-didaktische Art und Weise, also systematisiert, reflektiert und strukturiert, „anspruchsvolle kulturelle Traditionen“ und „die Grundelemente wissenschaftlicher Welterschließung“ (Fend 2005, 379). Gerade infolge der Informalisierung des Lernens, so Tully (2006a), wächst die Bedeutung der Schule als Institution, in der das Wissen um den *Umgang* mit Informationen und den sie vermittelnden Techniken, übermittelt werden muss. Institutionell organisierte Lernprozesse besitzen die Chance auf informelle Lebens- und Lernwelten Bezug zu nehmen und Adoleszente in ihrem individuellen Bildungsgang zu unterstützen und „Anregungen zur *Horizontenerweiterung*“ (Klafki 2007, 165; Herv. i. O.) zu schaffen.

Schule als soziale Arena: Pädagogen, Peers, Partner

Mit dem Schulbesuch erweitert sich der Interaktionsradius von Kindern und Jugendlichen und das Curriculum der Familie wird durch die geplante Unterweisung und die Vermittlung universalistischer Werte und Normen ergänzt (vgl. Parsons 1968). Die Lehrer-Schüler-Beziehung weist besondere Merkmale auf, die sich von innerfamiliären und Kontakten zu Peers deutlich unterscheidet, und Jugendliche vor die Aufgabe stellt, neue Interaktionsformen einzugehen (vgl. Hurrelmann 2005, 92ff) und die Rolle des Schülers auszugestalten (vgl. Idel 2007, 359ff).

Neben intergenerationalen Beziehungen, die durch ein asymmetrisches Verhältnis gekennzeichnet sind und die Schüler mit Erwachsenen konfrontieren, deren Urteil (ausbildungs- und berufs-) biografisch hoch bedeutsam ist, vollzieht sich der Großteil innerschulischer sozialer Kontakte im Kontext Gleichaltriger. Schulklassen stellen idealtypische Bedingungen für die Formierung von Peer-Groups dar, denn bei Mitschülern handelt es sich um solche Personen, die tagtäglich miteinander interagieren (müssen) und die bezüglich ihres Alters, ihres Entwicklungsstandes und ihrer Position gegenüber der besuchten Bildungseinrichtung und den Lehrern als deren Repräsentanten Ähnlichkeiten aufweisen (vgl. von Salisch 2000, 347ff). Die Schule bietet damit optimale Gelegenheitsstrukturen zum Knüpfen und Pflegen sozialer Kontakte.

„Erst durch die Einrichtung von altershomogenen Schulklassen, also *Jahrgangsklassen*, ist eine in der Geschichte von Sozialisationsfeldern einmalige Konstellation geschaffen worden. Es begegnen sich hier zehn bis vierzig Mädchen und/oder Jungen gleichen Alters, die alle zusammen in einen sozialen Verband eintreten, in dem die meisten viele Jahre verbleiben. Der *gemeinsame* Eintritt, der gemeinsame Verbleib und das gleiche Alter schaffen unzählige Chancen für neue Sozialkontakte. Kinder können neue Beziehungen aufbauen, lernen sich zur Geltung zu bringen, und Freundschaften zu schließen.“ (Fend 2006, 70; Herv. i. O.)

Peer-Interaktionen finden, fernab institutioneller Planungen, innerhalb des Unterrichts wie in den *informellen Inseln*, den Zeiträumen zwischen, vor oder nach den Unterrichtseinheiten, statt (vgl. Oswald/Krappmann 1988). Die Schule fungiert als soziale Arena, in der Verabredungen nicht nur getroffen, sondern auch gelebt werden, und in der formelle Bildungsprozesse mit der Ausbildung einer Schülersubkultur einhergehen (vgl. Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschularbeit 1975; Zinnecker 1975). Schule, Schulweg und Pause markieren alltägliche Treffpunkte im Bildungsmoratorium und aus der Perspektive junger Menschen ist der qualitative Stellenwert der Schule primär auf ihre Funktion als informeller Treffpunkt zurückzuführen: Das Treffen von Freunden ist derjenige Aspekt, der Kindern und Jugendlichen am Schulalltag am besten gefällt und

aus dem sich zu weiten Teilen die subjektive Sinnhaftigkeit des Schulbesuchs speist (vgl. Haselbeck 1999, 2000; Kraul/Horstkemper 1999; Zinnecker 1995).⁷⁸

„*Begegnung – in der Schule ja, aber sonst kaum*“ titelt die 13. Shell-Studie, um auf die Funktion von Bildungsinstitutionen als Treffpunkt unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen hinzuweisen (vgl. Deutsche Shell 2000, 222ff). Denn im Vergleich mit arbeitslosen, berufstätigen oder sich in einer Berufsausbildung befindenden Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren haben Schüler und Studenten signifikant häufiger Kontakte zu ausländischen Altersgleichen. (Hoch-)Schulen bieten, so das Resümee der Forscher, spezielle Gelegenheitsstrukturen, die zu einer erhöhten Kontakthäufigkeit mit ausländischen Altersgenossen führen.

Im tagtäglichen Zusammenfinden in der Schule ergeben sich aber nicht nur platonische Beziehungen zwischen Mitschülern, denn Bildungseinrichtungen fungieren auch als Bühne für Paarbildungsprozesse. Dort wo Gleichaltrige aufeinander treffen, werden Beziehungen geschlossen und gelebt (vgl. Dannenbeck 2003; Schetsche/Schmidt 2001). Dass die intensive und lebensgeschichtlich immer frühere Auseinandersetzung mit Liebe, Sex und Partnerschaft den Schulhof beherrscht, zeigt sich neben der inhaltlichen Ausrichtung von Pausengesprächen und den Flirtversuchen von Teenagern auch darin, dass 8 % der in der Durex-Studie 2005 befragten 16- bis 20-Jährigen angeben, schon mindestens einmal in der Schule Geschlechtsverkehr gehabt zu haben (vgl. Durex 2005).⁷⁹ Ebenso fließt das partnerschaftliche Erleben in den Unterricht – neben binomische Formeln und Goethes Faust treten Liebeskummer oder Eifersuchtsdramen (vgl. Stange 2001, 8).⁸⁰

Die Relevanz der Integration von Liebe, Sex und Zärtlichkeit in den unterrichtlichen Kontext zeigt sich unter anderem in der hohen Akzeptanz von Jugendlichen gegenüber

⁷⁸ Die Bedeutung der Mitschüler erhöht sich auch durch die im historischen Vergleich gestiegene Abnahme der Geschwisterzahlen, die dazu führt, dass immer mehr junge Menschen im familiären Kontext auf intergenerationale Beziehungen verwiesen bleiben (vgl. Krüger/Kötters 2000, 111). Darauf, dass Schulen durch spezielle Förderprogramme die Potenziale von Peer-Interaktionen aufnehmen und in formale Lernarrangements integrieren können, verweist Harring (2007, 254f).

⁷⁹ Inwiefern diese Zahl der Realität entspricht, ist in diesem Kontext irrelevant. Denn sowohl der wirklich vollzogene Akt als auch die Imagination dessen, indizieren die unterschwellige Bedeutung der Schule als Raum sexueller Bedürfnisse.

⁸⁰ Im historischen Vergleich wird eine Vorverlagerung sexueller Reife und des Zeitpunktes, wann Heranwachsende erste intime Kontakte aufnehmen, konstatiert (vgl. Baacke 1991, 133ff; Hurrelmann 2005, 119; Stange 2001). Ihr erstes Verliebtsein erleben spätmoderne Jugendliche durchschnittlich mit 13 Jahren (vgl. Zinnecker et al. 2002, 113), den ersten Geschlechtsverkehr mit 15,9 Jahren (vgl. Durex 2005).

der schulischen Sexualerziehung (vgl. Stange 2001, 12)⁸¹ sowie darin, dass laut einer von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) in Auftrag gegebenen Studie drei Viertel der Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 17 Jahren ihr Wissen über Sexualität auch aus dem Sexualunterricht gewinnen und dass sich jeder Fünfte von ihnen weitere Informationen zum Thema Sexualität von seinen Lehrern wünscht (vgl. BZgA 2006, 31ff). Die Thematisierung von Fortpflanzung und Empfängnisverhütung, die Beschäftigung mit dem eigenen Körper und intimen Bedürfnissen im Unterricht kommt dem jugendlichen Interesse entgegen, das sich in dieser Lebensperiode immer mehr an Sexualität und Partnerschaft ausrichtet.⁸²

Sekundäre Sozialisationsinstanz

Zum einen durch ihre institutionelle Organisationsform, zum anderen durch die in ihr stattfindenden Interaktionen wirkt die Schule sozialisatorisch (vgl. Wiater 2006, 126) und neben dem offiziellen Curriculum lernen Kinder und Jugendliche eine Vielzahl nicht intendierter Inhalte und Verhaltensweisen im Zuge ihrer formalen Bildungsbiografie (vgl. Fuhs 2005, 169). Das Konstrukt des *heimlichen Lehrplans* (vgl. Zinnecker 1975) umschreibt all jene Geschehnisse, die sich jenseits des institutionell normierten Regelkatalogs von Bildungsinstitutionen tagtäglich ergeben (vgl. zus. Gerstner/Wetz 2008, 80ff). Die latenten Effekte der institutionellen Einbindung manifestieren sich in der Beherrschung von Strategien, die von der Vermeidung von Anstrengung bis zum Umgang mit Langeweile reichen (vgl. Wiater ebd., 140f). Schüler lernen, dass die erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags Verhaltenskonformität durch Einfügung in die bestehenden Regeln und Rituale von Bildungseinrichtungen bzw. den kreativen Umgang mit institutionellen Normativen und die Entwicklung von Strategien und Taktiken verlangt. Der Effekt von Schule und Unterricht reicht damit weit über das in Lehrplänen verankerte Curriculum hinaus (vgl. Krappmann/Oswald 1995).

Schule als Lernwelt

Schulen sind auf Lernen spezialisierte Einrichtungen. Im Kontext künstlicher Arrangements offerieren sie nachwachsenden Generationen Zeiträume zur Auseinan-

⁸¹ Zur Geschichte der Sexualerziehung vgl. Sielert (2007). Beispiele für die Integration des Themas Sexualität in den Fachunterricht finden sich im Themenschwerpunkt „Alles Liebe?!“ der Zeitschrift „Deutschunterricht“ 59/2006, H. 3.

⁸² Dass Sexualität historisch betrachtet ein Dauerthema unter Schülern ist, zeigt eine Befragung von über 1000 bayrischen Gymnasiasten in den 1960er Jahren (vgl. Baumgärtner 1969, 31ff). Der Großteil der in dieser Studie interviewten Schüler spricht sich für die Einführung der Sexualerziehung, möglichst ab der fünften Klasse, aus.

dersetzung mit gesellschaftlich relevanten Wissensbeständen. Der institutionelle Rahmen eröffnet, fernab familiärer oder ökonomischer Verwertungszwecke, einen spezifischen Zugang zu sich und der Welt und stiftet damit einen Schon- und Schutzraum für Kinder und Jugendliche (vgl. Giesecke 1995, 1998). Zum außerschulischen Alltag stellt das Unterrichtssetting insofern eine Gegenwelt dar, indem es die Edukanten mit neuen, alltagsfernen Inhalten und Methoden konfrontiert (vgl. Ziehe 1987). Durch seinen Neuigkeits- und Fremdheitscharakter ergänzt das schulische Curriculum die in informellen Kontexten gewonnenen Erfahrungen und Kompetenzen und erweitert den Wissenshorizont junger Menschen. Prinzipiell erhalten Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrem soziodemographischen Hintergrund im formalen Bildungssystem die Möglichkeit für die Teilhabe an der Erwachsenengesellschaft wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.⁸³

Schule als Lebenswelt

Schulen sind Lern- und Lebensräume. Tagtäglich tragen Jugendliche ihre außerschulischen Erfahrungen, aktuellen Bedürfnisse und individuellen Interessen in die Bildungsinstitution. Wenn die das formale Lernen begleitenden und beeinflussenden Faktoren in Schule und Unterricht integriert werden, avanciert die Lernwelt zur Lebenswelt. Lebensweltorientierte Schulen orientieren sich in der Ausgestaltung formaler Lernsettings an den persönlichen Erfahrungen und Kompetenzen ihrer Lernenden (vgl. von Hentig 1980). Heranwachsende erhalten die Gelegenheit, subjektive Lernwege im Kontext formaler Bildungsräume zu entwickeln. Ausgangspunkt des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens in der gymnasialen Oberstufe ist der individuelle Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler (vgl. Dauber 1997). Anknüpfend an die Erlebnisse und Kompetenzen der Individuen werden wissenschaftliche Theorien und Methoden erarbeitet und die subjektive und gesellschaftliche Sinnhaftigkeit von Wissenschaft reflektiert. Emanzipatorisch wirkt die lebensweltorientierte Schule durch die kritische Reflexion alltäglicher Handlungspraxen (vgl. Höhn 1979). Der Alltag fungiert als Bezugspunkt, auf den mithilfe pädagogischer Begleitung neue Perspektiven eröffnet werden.

⁸³ Auf die nach wie vor bestehende Verflechtung von Herkunft und Bildung wurde weiter oben bereits hingewiesen.

Sich (Aus-) Bilden im Medium der gymnasialen Oberstufe

Nach Fend (2005, 379; Herv. i. O.) besitzt das Gymnasium eine wichtige Orientierungsfunktion für Lerner. Dessen...

„... große Chance besteht darin, eine *Systematik der kulturellen Traditionen* zu vermitteln, die ein Verständnis der Hintergründe der gegenwärtigen Lebensformen ermöglichen.“

Neben der Vermittlung von Allgemeinbildung gilt die Einführung in wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen, Methoden und Theorien als eine der zentralen Aufgaben der gymnasialen Oberstufe (vgl. Fischer 1983; KMK 2008; von Hentig 1980, 105ff; Huber 2009b; Wiater 1999, 28). Wissenschaftspropädeutik meint, Schüler für wissenschaftliches Arbeiten und die Rolle von Wissenschaft in der Welt zu sensibilisieren, Jugendlichen Opportunitäten zu eröffnen, selbstständig forschend tätig zu werden, eigene Fragestellungen zu entwerfen, Hypothesen zu formulieren, diese unter Anwendung systematischer Methoden zu überprüfen und intersubjektiv nachvollziehbare Lösungswege und Antworten zu entwickeln (vgl. Moegling 2003). Unterricht, der in Wissenschaft einführt, trägt dazu bei, Schüler in verschiedenen Denkprozessen, wie dem hypothetischen, induktiven oder konkretisierenden Denken, zu schulen (vgl. Heldmann 1990, 382), hochspezialisierte Wissensbestände in einen übergeordneten Zusammenhang einzubinden und junge Menschen auf die Relativität, Begrenztheit und Prozesshaftigkeit des wissenschaftlichen Paradigmas hinzuweisen (vgl. Klafki 2007, 162ff; Meyer 2007; Moegling 2003). In diesem Prozess geht es auch um die Klärung der Bedeutung von Wissen(-schaft) für das eigene Selbst- und Weltverständnis und um die Frage der subjektiven Sinnzuschreibung von Bildung (vgl. Hornstein 1990, 189). Vor dem Eintritt in das Berufsleben bzw. die Ausbildungsgänge des Hochschulwesens offeriert die Sekundarstufe II die Möglichkeit,...

„... systematisch und im sachbezogenen Diskurs mit Gleichaltrigen und älteren Erwachsenen auf hohem Anspruchsniveau ein kritisch-konstruktives Bild von Mensch, Welt und Sinn erarbeiten zu können.“ (Wiater 1999, 28)

Außer der Unterrichtung fachlichen Grundlagenwissens stellen die Vermittlung von Lernstrategien, von Kompetenzen zum selbstständigen Lernen sowie von Team- und Kommunikationsfähigkeit wesentliche Charakteristika wissenschaftspropädeutischen Unterrichts dar (vgl. KMK 2008).

Schlüsselqualifikationen, wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten oder die Bereitschaft und Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Lernen und interdisziplinärem Arbeiten, gehören auch zum Konzept der Studierfähigkeit als weiterer Aufgabe der

gymnasialen Oberstufe.⁸⁴ Diese bereitet durch die Vermittlung allgemeiner kognitiver und sprachlicher sowie überfachlicher Kompetenzen auf die erfolgreiche Aufnahme und Bewältigung eines wissenschaftlichen Studiums vor (vgl. Assdonk/Glässing 2008; von Hentig 1980, 105ff; Huber 2009a).⁸⁵ Die curriculare Thematisierung universitärer Bildungswege umschließt allgemeine Informationen über formale Voraussetzungen zur Immatrikulation an Hochschulen, über das Leben und Lernen am Campus, über universitäre Strukturen und das Fächerspektrum (vgl. KMK 2008). Die Auseinandersetzung mit universitären Studiengängen unterstützt den Entscheidungsprozess (Post-)Adoleszenter hinsichtlich des Setzens fachlicher Schwerpunkte und der Wahl eines geeigneten Studiengangs (vgl. Heldmann 1990, 384ff).⁸⁶

Da alle Abiturienten, nach einem Hochschulstudium oder zunehmend direkt nach der Oberstufe, in eine Berufstätigkeit übergehen, liegt eine weitere Aufgabe der gymnasialen Oberstufe in der berufspraktischen Ausbildung (vgl. Heid 1997; Schecker et al. 1996). Eine auf die produktive Teilhabe am Arbeitsmarkt abzielende gymnasiale Bildung informiert Jugendliche und junge Erwachsene über Anforderungen und Voraussetzungen des Arbeitsmarktes, über Strukturen und Chancen. Vor dem Hintergrund einer ausdifferenzierten, heterogenen Arbeitswelt liegt die berufsorientierende Funktion der gymnasialen Oberstufe in der Unterstützung Jugendlicher im Prozess der Identifizierung eigener beruflicher Interessen und Kompetenzen als Voraussetzung für eine angemessene Berufswahl (vgl. Heid ebd., 323). Der konstruktive Umgang mit den Bedingungen auf einem globalisierten Arbeitsmarkt, mit fragmentierten Berufslaufbahnen und flexibilisierten Beschäftigungsverhältnissen, wird in der Schule direkt – durch die einzelberufsübergreifende Thematisierung des Erwerbssektors im Unterricht, die Einbeziehung externer Beratung, die Integration von Berufspraktika oder berufsorientierten Projekte –, wie auch indirekt – durch die Ausbildung allgemeiner Kompetenzen und deren Qualifikationsverwertung – gefördert.

⁸⁴ Zur Differenzierung zwischen Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik vgl. Huber (2000).

⁸⁵ Eine Auflistung allgemeiner Leistungsdispositionen als Bestandteil von Studierfähigkeit bietet Heldmann (1990, 387f). Dem Autor zufolge beinhaltet die Fähigkeit zur Aufnahme eines Studiums die Bereitschaft zur Ausbildung (konkretisiert z. B. in einer hohen Lernbereitschaft), das Vorhandensein elementarer Voraussetzungen für wissenschaftliches Arbeiten (wie die Fähigkeit zu beobachten oder sich auszudrücken), die Beherrschung der Formen geistigen Tätigseins (wie intellektuelle Neugier oder Abstraktionsvermögen), bestimmte Ausprägungen der Persönlichkeit (wie die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten) und Interesse und Engagement (das sich auch in außeruniversitären und fachübergreifenden Interessen manifestiert).

⁸⁶ Friebertshäuser (2008) gibt einen Überblick über die zum Teil kritische Diskussion zum Übergang Schule-Hochschule. Eine Zusammenfassung aktueller Studien zum Thema findet sich bei Hovestadt und Eggers (2007, 21ff). Empirisch nähert sich dem Wechsel von der gymnasialen Oberstufe in universitäre Bildungsgänge ein Forschungsprojekt am Oberstufen-Kolleg mit dem Titel „Krise und Kontinuität in Bildungsgängen – der Übergang Schule-Hochschule“ (vgl. Keuffer/Hahn 2008).

1.7. Konklusion: Die Jugendphase als Lernprojekt

Jugendliche lernen – am *geborenen Lernort* Schule, wie in den informellen Handlungsfeldern der Peer-Group, der Partnerschaft, dem Sport, dem Nebenjob und den Medien. Die referierten Befunde verweisen auf den Stellenwert der *Peer-Group* im Prozess der Ausbildung der Identität und der Entwicklung eines persönlichen Lebensentwurfs. Freunde helfen bei der Ablösung vom Elternhaus, fördern das Experimentieren und Erproben von Rollen, gewähren eine Sphäre aktiver Partizipation, fungieren als Ansprechpartner in allen Lebenslagen und fördern die Kompetenzentwicklung. Der Austausch mit Gleichaltrigen ist in der Jugendpassage besonders intensiv. Die Schule stellt dabei einen Ort zur Verfügung, an dem Gleichaltrige getroffen werden. Daneben bieten außerschulische Settings zahlreiche Gelegenheiten des Lernens mit und durch Peers. Eine intensive Einbindung in Gleichaltrigengruppen prägt vor allem die mittlere Jugendphase und kennzeichnet eher solche Jugendliche, deren Freizeit sich primär über das Zusammensein mit Peers und das Aufsuchen jugendkultureller Veranstaltungsorte konstituiert.

Romantische Beziehungen im Jugendalter fordern und fördern die Kompetenzentwicklung – die Ausbildung von Beziehungskompetenzen ebenso wie die Akkumulierung von Wissensbeständen und Fertigkeiten in vielfältigen anderen Bereichen. Leben Jugendliche mit einem Partner zusammen, verlangt die gemeinsame Haushaltsführung ausgeprägte Koordinations- und Organisationsfähigkeiten. Diese lernen, eigene und die Bedürfnisse anderer miteinander zu synchronisieren. Partnerschaftliche Interaktionen prägen die Ausbildung der (sexuellen) Identität. Fragen nach dem „*Wer bin ich?*“ und „*Was will ich?*“ finden ihre Klärung im Zusammensein mit dem Partner. Das Handlungsfeld Partnerschaft ist primär außerschulisch zu verorten. In die informellen Randzonen der Schule finden Liebe, Sex und Zärtlichkeit zwar Eingang, in formalen Lernarrangements wird das Thema jedoch weitestgehend ausgeblendet. Intime Partnerschaften werden mit zunehmendem Alter virulent. Fast jeder zweite junge Erwachsene im Alter zwischen 18 und 21 Jahren lebt in einer festen Beziehung und es sind vor allem die Frauen, die im Jugendalter Erfahrungen in intimen Partnerschaften sammeln. Weibliche Jugendliche sind es auch, die sich eher um eine Verzahnung von Partnerschaft und anderen Lebensbereichen bemühen, während Männer zur Abgrenzung der Beziehungsebene von anderen Lebensbereichen tendieren. In inhomogenen Milieus weichen geschlechtstypische Rollenmuster zunehmend auf, unter Jugendlichen aus

traditionell homogenen Milieus ist die Übernahme geschlechtsstereotyper Rollen in festen Beziehungen jedoch nach wie vor verbreitet.

In der Schule gilt *Sport* häufig als Nebenfach, wird körperliche Aktivität als Ausgleich zu vermeintlich wichtigeren Fächern, als Regenerationssphäre ohne eigenen Bildungswert, betrachtet. Die Analyse des Handlungsfeldes Sports legt jedoch nahe, dass körperliche Betätigung einen Weg zur Herstellung und Sicherung einer gesunden Lebensführung und damit Voraussetzung wie Ziel von Bildung ist. Als eine Form der Auseinandersetzung mit seiner sozialen, natürlichen und materiellen Umwelt eröffnen sportive Praxen spezifische Erfahrungswelten und stiften sinn- und identifikationsrelevante Angebote. Jugendliche projizieren zahlreiche Suchbewegungen auf den Sport und es ist vor allem die soziale Kontextualisierung des Sporttreibens, die sich als wichtiges Lernfeld herauskristallisiert: Sport als soziokulturelles Arrangement fördert die Entwicklung sportbezogener wie extrasportiver Kompetenzen. Die Ausübung körperlich anstrengender Tätigkeiten ist eine Freizeitdomäne männlicher Jugendlicher. Diese treiben regelmäßiger und zeitlich intensiver Sport als weibliche Schüler. Zudem ist regelmäßige körperliche Betätigung eher ein Attribut der Freizeitgestaltung von Jugendlichen aus der Mittel- und Oberschicht und eher von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Das *Nebenjobben* stellt für Schüler ebenso eine Gelegenheit zur Akkumulation finanzieller Ressourcen dar, wie zum informellen Lernen und der partiellen Teilhabe an der Erwachsenen- und Berufswelt. Das Changieren zwischen Schule und Nebenjob fordert und fördert die Ausbalancierung unterschiedlicher Lebens- und Lernbereiche und dem Gros der erwerbstätigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen gelingt das Nebeneinander ohne dass sich hieraus negative Effekte für die schulische Leistungsfähigkeit und -bereitschaft ergeben. Die monetäre Entlohnung des Nebenjobbens und die Erfahrung der individuellen Leistungsfähigkeit im Job wirken sich hingegen positiv auf das Selbstbewusstsein von Schülern aus. Durch die Konfrontation mit den Normen der Erwachsenen- und Berufssphäre werden Fragen nach dem „*Was will ich?*“ und „*Wie erreiche ich meine Ziele?*“ angestoßen. Vor diesem Hintergrund rückt die schulische Ausbildung bzw. ihr Stellenwert für die eigene Biografie ins Blickfeld. Der subjektive Sinn des formalen Bildungsgangs wird vor den Erfahrungen im Erwerbsektor reflektiert und im Hinblick auf sich ausbildende (Berufs-) Perspektiven neu bewertet. Die Wahrscheinlichkeit des Jobbens steigt mit zunehmendem Alter, ist verbreiteter unter westdeutschen Jugendlichen und im Schulformvergleich sind es am ehesten

Gymnasiasten, die durch das Agieren im Erwerbssektor ihr Finanzbudget aufbessern. Geld ist für alle Jugendlichen der primäre Motor des Jobengagements, wobei Mädchen und junge Frauen darüber hinaus eher soziale Motive für ihre Erwerbsarbeit angeben und beim Jobben häufiger etwas Sinnvolles tun und Spaß haben wollen.

Die *Medienaneignung* Jugendlicher hat viele Facetten. Junge Menschen rezipieren und gestalten Medien. Der Umgang mit Medien erfolgt entlang individueller Interessen und Bedürfnisse, entsprechend hoch ist ihr quantitativer und qualitativer Stellenwert in der Entwicklung junger Menschen. Mediale Praxen sind in der Regel sozial kontextualisiert, bieten Orientierungspunkte für die Identitätsausbildung und prägen das Leben in einer sich wandelnden Gesellschaft. Durch einen kreativen Umgang mit Medien kreieren Adoleszente eigene (Sub-) Kulturen, partizipieren zugleich aber auch an der – globalisierten – Erwachsenengesellschaft. Auch wenn sich die Schule zunehmend um die Integration neuer Medien bemüht, erfolgt das Lernen für und mit Medien primär im informellen Sektor. Je höher der elterliche Status, desto wahrscheinlicher ist es, dass in einem Haushalt digitale Techniken vorhanden sind. Dabei sind vor allem Jungen technikaffin. Unter anderem besitzen sie eher einen eigenen Computer, haben vermehrt Internetzugang und verbringen auch mehr Zeit mit neuen Medien, während Handys typisch weibliche Medien darstellen – mehr junge Frauen als Männer besitzen Mobiltelefone, das Handy stellt für sie eher einen Kostenfaktor im Finanzbudget dar und sie nutzen es öfter als Jungen. Bestimmte Medien, wie Computer- und Konsolenspiele verlieren mit zunehmendem Lebensalter an Attraktivität. An ihre Stelle treten neue Medien, was sich vor allem an der steigenden Bedeutung von Tageszeitungen – offline und online – illustrieren lässt.

Indem *Schulen* jungen Menschen Zeit-Räume für Lernprozesse zur Verfügung stellen und diese pädagogisch begleiten, leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Reproduktion der Gesellschaft wie zur Entfaltung individueller Potenziale. Formales Lernen ist eine besondere – spezialisierte – Form der Auseinandersetzung mit sich und der Welt, die über den Kompetenzerwerb in lebensweltlichen Handlungsfeldern hinausreicht, außerschulische Lernprozesse ergänzt, erweitert bzw. diese zum Teil erst ermöglicht, und damit zur Bildung des Subjekts beiträgt. Die Schule prägt Kinder und Jugendliche im Rahmen ihres Kerngeschäfts Unterricht ebenso wie in den informellen Randzonen, die das Leben und Lernen in der Institution begleiten. Bildungsinstitutionen fungieren als wichtige Sozialisationsinstanzen, in denen die Tradierung von Normen und Werten und die Vermittlung von (Fach-) Kompetenzen mit einer Vielzahl unter-

richts(fach)bezogener wie informeller sozialer Interaktionen einhergehen. Der Schulbesuch konstituiert und prägt die (spät-)moderne Form der Lebensphasen Kindheit und Jugend. Die Verlängerung des Schülerstatus durch den Gang in die Oberstufe erweitert das Bildungsmoratorium um weitere Jahre, in denen die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und Denken, die Vorbereitung auf weiterführende Studien- und Berufswege sowie der Erwerb fundierter fachlicher und überfachlicher Kompetenzen im Zentrum stehen. Bildungserfolge verbuchen in Deutschland nach wie vor primär junge Menschen ohne Migrationshintergrund und Angehörige der oberen Schichten. Hinsichtlich der Bildungsbeteiligung an gymnasialer Bildung haben Mädchen inzwischen einen Vorsprung. Zugleich sind es die weiblichen Jugendlichen, die mehr Zeit in schulisches Lernen investieren, eher Nachhilfeangebote in Anspruch nehmen und sich durch den Schulbesuch stärker belastet fühlen.

2. Methodische Skizze

Im Zentrum der vorliegenden Studie stehen zum einen die tagtäglich realisierten Lernprozesse Jugendlicher in verschiedenen Handlungsfeldern, zum anderen das Verhältnis derselbigen zueinander. Mit dem Ziel, die Wirklichkeitsbeschreibungen von Schülern von sich selbst und der Welt in ihrer Komplexität zu erfassen, wurde ein qualitatives Verfahren gewählt (vgl. Blumer 1969). Die Studie versteht sich als explorative Arbeit, da bislang über die Lernaktivitäten Jugendlicher und junger Erwachsener in Handlungsfeldern wie Partnerschaften oder Nebenjobs kaum empirische Ergebnisse vorliegen und sich zum anderen nur wenige Arbeiten informellen *und* formalen Lernprozessen in ihrem Zusammenspiel widmen. Die Arbeit ist damit auf ein qualitatives Instrumentarium angewiesen und bedient sich der Methode des halbstandardisierten Interviews (s. u.). Sinnvoll erscheint die Verwendung eines qualitativen Verfahrens auch insofern, als dass sich mithilfe qualitativer Methoden über die Deskription sozialen Handelns hinaus subjektive Sinnsetzungen rekonstruieren lassen (Flick et al. 1995, 148ff). Aus forschungsmethodischer Sicht ist die Möglichkeit, neue Aspekte und Fragen in den laufenden Forschungsprozess einzubinden, und so die längsschnittlich angelegte Studie vor dem Hintergrund hinzu gewonnener Erkenntnisse und Interpretationsansätze flexibel anzupassen, als weiterer Vorteil eines qualitativen Vorgehens zu werten: Beweglichkeit und Offenheit als zentrale Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung (vgl. Girtler 2001; Lamnek 2005, 25f) prägten den gesamten Forschungsverlauf. Eine *dichte Beschreibung* der Lebens- und Lernwelten sowie die Rekonstruktion von *Entwicklungen im Zeitverlauf* werden durch den mehrjährigen, longitudinalen Verlauf der Untersuchung gewährt.

Impulsgebend für die Entwicklung der hier präsentierten Studie waren Fragen, die sich im Verlauf der Teilnahme am Projekt „*Zum Zusammenhang von Lebens- und Lernwelten Jugendlicher am Beispiel der KollegiatInnen des Oberstufen-Kollegs Bielefeld*“ entwickelten. In diesem, am Oberstufen-Kolleg angesiedelten, Projekt wurden auf Basis von Interviews mit Lernenden der Einrichtung in den Jahren 1998 bis 2001 Einblicke in die alltäglichen Lebensführungen jugendlicher Oberstufenschüler gewonnen. Mit einer Reform, die im Jahr 2001 zu einer grundlegenden Umstrukturierung der Ausbildung am OS führte, wurde die Frage danach, ob und wenn ja, inwiefern,

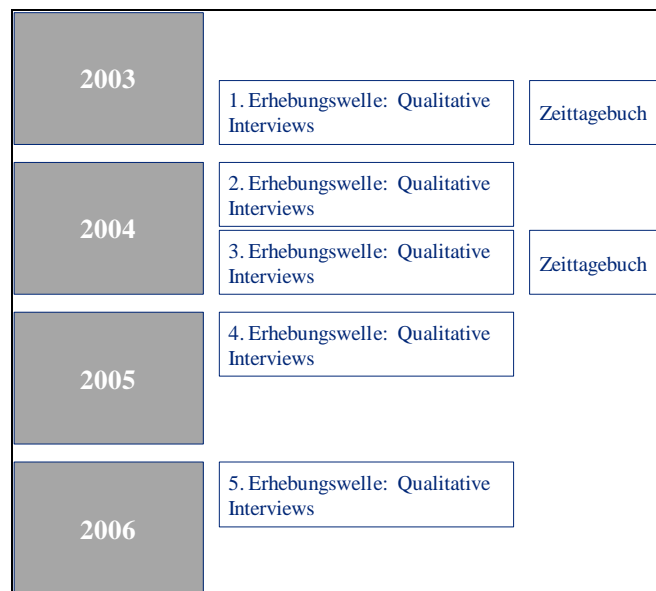
informelle Lernprozesse für die Bildungsbiografie Jugendlicher von Bedeutung sind, erneut aufgeworfen.

Die Annäherung an die Lebens- und Lerngestaltungen der Oberstufenschüler erfolgte in erster Linie mithilfe qualitativer Interviews. Darüber hinaus wurden weitere Datenquellen erschlossen, die ergänzend in die Analyse einfließen (s. u.). Um die gewonnenen Daten systematisch aufzubereiten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) gewählt.

2.1. Datensammlung

Als primäre Datengrundlage der vorliegenden Studie fungieren Protokolle, die im Anschluss an die Interviews mit den Schülern erstellt wurden. Von allen Personen, die bis zum Ende der Erhebungsphase an der Studie teilnahmen, liegen fünf transkribierte Interviews vor. Abbildung 1 bietet einen Überblick über den chronologischen Ablauf der Interviewserien und die Dokumentationen alltäglicher Verrichtungen durch die Studienteilnehmer in den Zeittagebüchern (s. u.).

Abb. 1: Chronologischer Überblick über die Interview- und Zeittagebuchsequenzen



Beginnend im ersten Halbjahr des Schuljahres 2003/2004 fanden im Abstand von je etwa 6 Monaten vier Interviews statt. Die abschließenden Gespräche wurden Anfang des Jahres 2006 geführt. Ergänzend zu der ersten und dritten Interviewsequenz dokumentierten die Studienteilnehmer ihre alltäglichen Aktivitäten in Schule und

Freizeit in Zeittagebüchern. Die weiteren Datensammlungen (s. u.) fanden ebenfalls zwischen den Jahren 2003 bis 2006 statt.⁸⁷

2.1.1. Interviews

Zusammenfassend lässt sich die Phase der Datenerhebung als Entwicklung von einer halbstrukturierten zu einer offenen Form der Befragung beschreiben. Während für die erste Befragungssequenz ein Leitfaden als Richtschnur durch das Gespräch fungierte (vgl. Mayer 2008, 37ff), wurde im Laufe der Interviewserie, mit zunehmender Vertrautheit zwischen der Interviewerin und den Befragten, auf eine Vorstrukturierung der Gespräche weitestgehend verzichtet.⁸⁸ Forscherin und Beforschte bemühten sich um die Herstellung offener, durch gegenseitige Akzeptanz gekennzeichneter Gespräche. Gemäß der Prinzipien des „ero-epischen Gesprächs“ von Girtler (2001, 147ff) brachte sich die Forscherin selbst in die Befragungen ein, erzählte von ihrer Person und ihrer Arbeit und beantwortete Fragen der Schüler zu der Untersuchung und ihren Erkenntnissen.⁸⁹ Ein wesentliches Charakteristikum der Erhebungsmethode des ero-epischen Gesprächs ist die Wahrnehmung der Studienteilnehmer als gleichwertige Gesprächspartner, als Experte ihrer Lebenswelt, und die Bewusstheit darüber, dass beide Beteiligten in einem Gespräch Lernende sind. Ermöglicht durch das longitudinale Design der Studie entwickelten sowohl die Forscherin als auch die Jugendlichen in den Zeiträumen zwischen den Interviews Fragen, Anmerkungen und Interpretationsansätze, für deren Thematisierung das jeweils nächste Gespräch Gelegenheit bot. Während manche Interviews mit spontanen Erzählungen der Schüler begannen, wurden andere durch Fragen nach alltäglichen und besonderen Ereignissen in den letzten Monaten eingeleitet.⁹⁰

⁸⁷ Die Interviewsequenzen wurden je flexibel auf die Bedingungen der Schulpraxis und die aktuellen Lebensverhältnisse der Befragten abgestimmt.

⁸⁸ Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang der Arbeit (siehe A1). Es handelt sich dabei um eine modifizierte und um Fragen zum Lernen in informellen und formalen Kontexten erweiterte Vorlage aus dem Projekt „Zum Zusammenhang von Lebens- und Lernwelten von Jugendlichen am Beispiel der KollegiatInnen des Oberstufen-Kollegs Bielefeld“.

⁸⁹ Der von Girtler (2001) entwickelte Begriff des ero-epischen Gesprächs setzt sich aus den zwei altgriechischen Wörtern Erotema (Frage) bzw. erotemai (befragen) und Epos (Erzählung, Götterspruch) bzw. eipon (erzählen) zusammen. Mit dieser Wortschöpfung wendet sich der Soziologe gegen herkömmliche Interviewverfahren, denen er die Möglichkeit, Einsichten in tiefere soziale und kulturelle Zusammenhänge zu erhalten, abspricht.

⁹⁰ Die Frage nach den Ereignissen der letzten Zeit sollte bzw. wurde von den Teilnehmern nicht als „Zugzwang“ zum Erzählen verstanden, sondern vielmehr als Möglichkeit, in ein diskursives Gespräch einzusteigen und Erlebnisse aus den eigenen Lebens- und Lernwelten zu reflektieren. Vgl. hierzu Girtlers (2001, 148ff) Kritik an der Methode des narrativen Interviews sowie seine kritischen Anmerkungen zu leitfadengestützten Befragungen.

Die mehrjährige Begleitung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch ihre Oberstufenzeit beeinflusste in mehrfacher Hinsicht positiv den Studienverlauf. Unter anderem gewann die Studie dadurch an Authentizität, dass die Forscherin die (Post-)Adoleszenten über einen längeren Zeitraum und zum Teil in unterschiedlichen Situationen (während der Interviews sowie in Unterrichtsstunden, in Pausen etc.) erlebte (vgl. Peschel 2009b, 313f). Realitätsnähe entstand auch dadurch, dass das longitudinale Studiendesign ideale Bedingungen zur regelmäßigen Rückmeldung und Diskussion der (vorläufigen) Interpretationsentwürfe der Forscherin an die bzw. mit den Beforschten bot. Im Rahmen dieser kommunikativen Validierung wurde eine Übereinstimmung zwischen der Interpretin und den Interviewten hergestellt, die als wesentliches Gütekriterium qualitativer Forschung angesehen wird (vgl. Flick et al. 1995; Lamnek 2006; Mayring 2002). Ergänzt wurde das Verfahren der Validierung durch regelmäßige Arbeitstreffen mit Lehrenden des OS. Im Rahmen dieser Treffen wurden interpersonale Konsense mit Blick auf die aktuelle Forschungsarbeit wie im Abgleich mit den Erkenntnissen aus der früheren Studie zur Lebens- und Lernsituation der Kollegiaten und unter Bezugnahme der Erfahrungen der Lehrpersonen aus der alltäglichen Schulpraxis hergestellt (vgl. Bortz/Döring 2005, 335).

Die Durchführung der Interviews mit den Gymnasiasten erfolgte in für diesen Zweck zur Verfügung gestellten Klassenräumen oder einem Beratungsraum der AE sowie in den Räumlichkeiten des benachbarten Stadtteilbüros. Das Gros der Gespräche mit den Kollegiaten fand in einem abgeschlossenen Raum der Einrichtung statt. Die Dauer der Interviews variierte zwischen einer halben und anderthalb Stunden.

2.1.2. Weitere Datenquellen

Ergänzt wird die Interpretation der Interviewprotokolle durch die Auswertung von Zeittagebüchern. Einen vertieften Einblick in die Lebens- und Lernwelten der Jugendlichen ermöglichen darüber hinaus weitere Datenquellen in Form von E-Mails, Fotografien, Umfeldinterviews und Interviews mit Mitarbeitern der Einrichtung.

Zeittagebücher

Ergänzend zu den Interviews wurden die Studienteilnehmer gegen Mitte der Jahrgangsstufen 11 und 12 gebeten, an sieben aufeinander folgenden Tagen ihren

Tagesablauf in einem so genannten *Zeittagebuch* zu dokumentieren.⁹¹ Mit diesen Tagebüchern liegt ein Datenkorpus vor, der einen Einblick in die Alltagsführung erlaubt und der Fragen zur Kontingentierung und Positionierung von Zeit und zur Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Lebenswelt auf der zeitlichen Ebene beantwortet.⁹² Bei der Vorlage für die Zeittagebücher handelt es sich um eine leicht modifizierte Version im Projekt „*Zum Zusammenhang von Lebens- und Lernwelten von Jugendlichen am Beispiel der KollegiatInnen des Oberstufen-Kollegs Bielefeld*“ verwendeter Materialien. In der Regel notierten die Teilnehmer der Studie mehrmals, zum Teil einmal täglich, womit sie sich *wann* und *wie lange* am Tag *wo* beschäftigten (vgl. Kapitel 5.1.).

Texte/E-Mails

Die Organisation der Interviewsequenzen mit den Schülern fand primär per E-Mail statt. Im medialen Austausch ergaben sich weitere Einblicke in die *Welt der Studienteilnehmer*. Von einem Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegen zusätzlich Textdokumente vor, die diese nach Abschluss des Abiturs verfasst und der Autorin der Studie zukommen lassen haben. In diesen reflektieren die Schüler ihre Schulzeit und ihre formalen Lernerfahrungen und berichten von ihren Zukunftsplänen.

Eine Kollegiatin hat während des Studienverlaufs der Autorin ein mehrseitiges Dokument zukommen lassen, in dem sie ihre Erlebnisse auf einem Gymnasium vor dem Besuch des OS beschreibt. Ausschnitte aus diesem Erfahrungsbericht flankieren die vorliegende Arbeit; sie demonstrieren die – in diesem Fall – negativen Begleiterscheinungen von Schule.

Fotografien

Ein Teil der Studienteilnehmer brachte zum vierten Interview persönliche Fotos mit. Die Inhalte der Fotografien reichten von Portraits der Mitschüler auf Klassenfahrten über Abbildungen des eigenen Zimmers bis zur Detailaufnahme subjektiv bedeutsamer Gegenstände. Die gemeinsame Betrachtung der Fotografien vertiefte den Einblick der Forscherin in die Lebens- und Lernwelten – erlaubte einen medial vermittelten Zugang

⁹¹ Eine Vorlage der Zeittagebücher befindet sich im Anhang (siehe A2).

⁹² Im ursprünglichen Forschungsdesign war eine weitere Selbstdokumentationsphase in der Jahrgangsstufe 13 vorgesehen. Aufgrund des geringen Interesses der Studienteilnehmer an weiteren Alltagsdokumentationen wurde darauf verzichtet.

zu den persönlichen *Räumen* der Befragten – und diene den (Post-) Adoleszenten als Gesprächsimpuls.⁹³

Umfeldinterviews

Mit dem Kollegiaten Till wurden im Hinblick auf die Erstellung eines Fallbeispiels zwei problemzentrierte Interviews mit Personen aus dem sozialen Umfeld durchgeführt (vgl. Witzel 1982). Teilnehmer der einen Befragung waren die Partnerin bzw. spätere Ehefrau und ein enger Freund des Paares. Ein weiteres Interview wurde mit einem Mitarbeiter des OS geführt, der über einen längeren Zeitraum einer der Studienfachlehrenden des Kollegiaten war und darüber hinaus eine freundschaftliche Beziehung mit diesem pflegt. Analog der Fotorezeption erlaubte dieses Instrument eine Annäherung an die Lebens- und Lernwelten.⁹⁴

Interviews mit Mitarbeitern beider Bildungseinrichtungen

Um unterschiedliche Perspektiven auf das Lernen Jugendlicher zu erhalten, wurden an beiden Schulen informelle und formale Gespräche mit Mitarbeitern realisiert. Diese ermöglichen einen *anderen* Blick auf die Lebensführung der jungen Akteure und den alltäglichen Umgang der Lehrenden mit den Lern- und Entwicklungsprozessen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Für die Fragestellung relevante Textsegmente dieser Gespräche wurden transkribiert und in die Analyse einbezogen.

Aus früheren Projekten, an denen die Forscherin zum Teil beteiligt war, liegen dokumentierte Unterrichtsbeobachtungen vor. Diese bieten eine weitere Folie, vor der das Leben und Lernen der Schüler rekonstruiert wird.

2.2. Der Auswertungsprozess

Aufgrund der Fülle der im Rahmen dieser Studie erhobenen Datenmenge und mit Blick auf den prozesshaften Charakter der Untersuchung, wurde zunächst nach jeder Interviewsequenz forschungsbegleitend eine Globalauswertung nach Legewie (1994) angewandt. Diese Methode erlaubt die thematische Erschließung von großen Datenmengen und hilft dem Forscher einen Überblick über das vorliegende Material zu

⁹³ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit fand keine systematische Auswertung der Bilddokumente statt. Zu Verfahren der Film- und Fotoanalyse in den Erziehungswissenschaften vgl. den Sammelband von Ehrenspeck und Schäffer (2002).

⁹⁴ Eine systematische Auswertung der vollständig transkribierten Gespräche fließt in die dichte Beschreibung der Lebensführung von Till im Rahmen einer gesondert publizierten Falldarstellung ein.

gewinnen. Ausgehend vom Wissenshintergrund zu dem jeweiligen Themenbereich und beziehend auf die Fragestellungen der Arbeit wurden die Inhalte der zu bearbeitenden Texte erschlossen und die Erkenntnisse in einer groben Gliederung konkludiert. Nach einer erneuten Durchsicht und der Kodierung der Texte erfolgte abschließend die schriftliche Ausarbeitung der Globalauswertung. Ergebnisse dieses Analyseprozesses waren vorläufige Kodelisten zur Identifizierung und Zuordnung von Aussagen, ein erster Überblick über die Lernbewegungen der Jugendlichen, kurze Falldarstellungen zu jedem Interview bzw. Interviewten sowie eine subjektive Beurteilung der Gesprächssituation, der inhaltlichen Verständlichkeit des jeweiligen Interviews und der Glaubwürdigkeit der Aussagen. Eine selektive Auswahl der für die Fragestellung relevanten Textstellen wurde für weitere Analysen aus dem Datenkorpus abstrahiert.

Die Auswertung der selektierten Textpassagen erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Hierbei handelt es sich um eine Methode systematischer Textbearbeitung, die aufgrund ihres regelgeleiteten Charakters eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der gewonnenen Ergebnisse ermöglicht. Um ein elaboriertes Kategorienschema zu entwickeln, wurde in der vorliegenden Arbeit das inhaltsanalytische Vorgehen weitgehend dem Mayringschen Modell angepasst. Im Folgenden wird gemäß dem Verfahren nach Mayring (ebd.) zunächst die Phase vor der eigentlichen Textinterpretation noch einmal zusammengefasst.

- *Festlegung des Ausgangsmaterials*
In den Analyseprozess aufgenommen werden die als Ergebnis der Globalauswertung selektierten Textsegmente.
- *Analyse der Entstehungssituation*
Die Interviewserie begann mit leitfadenstrukturierten Interviews und entwickelte sich zunehmend in Richtung eines offenen Gesprächs. Die Teilhabe an den Befragungen erfolgte freiwillig, die Rekrutierung entweder durch Mitarbeiter der Einrichtungen oder durch die Autorin selbst. Den teilnehmenden Personen wurde die Anonymisierung ihrer Daten zugesichert.
- *Formale Charakterisierung des Materials*
Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der befragten Personen auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Namen der Jugendlichen und weitere persönliche Daten wurden kodiert. Der, von der Forscherin weitestgehend selbstständig durchgeführte, Prozess der Übertragung der gesprochenen Sprache in eine schriftliche Form absorbierte zwar einerseits viel Zeit, ermöglichte andererseits aber auch eine andere, neue Perspektive auf die jeweilige Interviewsituation und einen ersten Einblick in das Textmaterial. Da in dieser Arbeit die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund stand und um die Texte gut lesbar zu gestalten, wurde die Übertragung in normales Schriftdeutsch gewählt. Ein Vergleich des schriftlichen und akustischen Materials in mehreren Durchgängen diente der Vermeidung von Hör- und Tippfehlern.

An die Beschreibung des Ausgangsmaterials schließt sich nach Mayring (ebd.) die genaue Bestimmung der Fragestellung der Analyse an.

- *Richtung der Analyse*
Die Untersuchung zielte auf die Rekonstruktion alltäglicher Lernprozesse in Schule und Lebenswelt im Jugendalter und auf die Beantwortung der Frage, wie (Reform- und Regel-) Schüler ihre Lebens- und Lernwelten zueinander in Beziehung setzen.
- *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*
Lernprozesse in informellen Zusammenhängen erfahren innerhalb der (Fach-) Öffentlichkeit zunehmend an Bedeutung (vgl. BMBF 2004a; BMFSFJ 2005). In den letzten Jahren widmeten sich verschiedene Forschungsvorhaben den Lernpotenzialen extracurricularer Felder (vgl. Calmbach/Rhein 2007; Düx/Sass 2008; Müller 2004). Häufig konzentrieren sich diese Arbeiten auf einen spezifischen Lebens- und Lernbereich, was aus forschungspragmatischer Sicht sinnvoll sein mag, gleichzeitig aber die vorherrschende Tendenz unterstützt, informelles und formales Lernen als zwei einander gegensätzliche und voneinander unabhängige Bereiche menschlicher Selbst- und Weltaneignung zu *denken*.⁹⁵ Die vorliegende Untersuchung bemüht sich um die Überwindung dieser Dichotomisierung und wendet sich dem zu erforschenden Feld möglichst offen zu. Dabei stellt sich zum einen die Frage, welche Lernbewegungen Jugendliche in Schule *und* Freizeit alltäglich initiieren. Zum anderen soll anhand zweier Schülerpopulationen unter Berücksichtigung der Regel- *und* der Reformschulforschung die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Lebenswelt, von informellen und formalen Lernprozessen, erforscht werden.

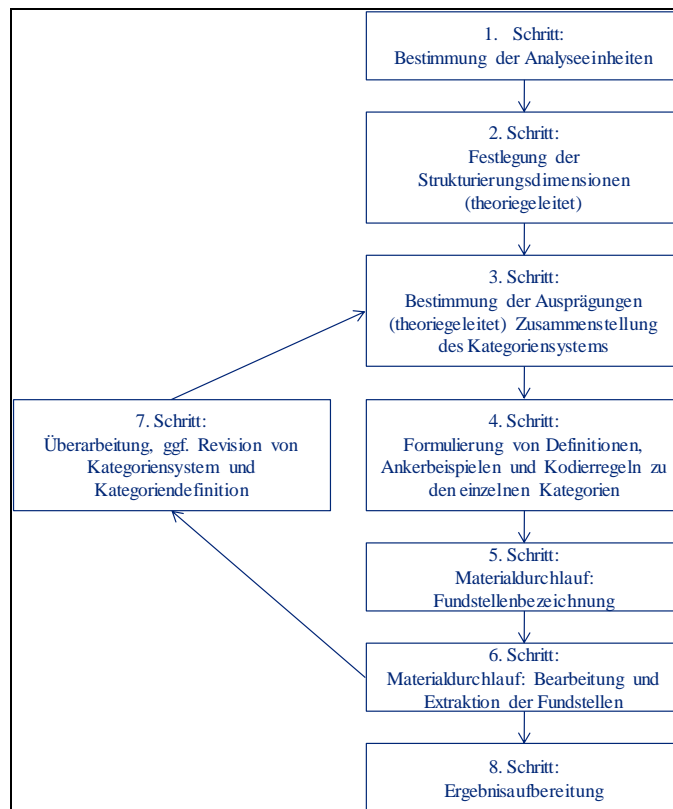
Auf die Festlegung des Ausgangsmaterials und die Bestimmung der Fragestellung folgt die Erstellung eines Ablaufmodells der Analyse, durch das die intersubjektive Überprüfbarkeit des Analyseprozesses ermöglicht wird, und wodurch diese zur wissenschaftlichen Methode wird. Nach Mayring (ebd.) umfasst das Auswertungskonzept drei grundlegende Schritte:

- *Zusammenfassung*: Durch die Arbeitsschritte Paraphrasierung, Transformation und Reduktion wird das Textmaterial auf seine wesentlichen Inhalte gekürzt.
- *Explikation*: Zu einzelnen, unklaren Textpassagen wird zusätzliches Material zur Erläuterung herangezogen.
- *Strukturierung*: Anhand eines theoriegestützten Kategorienschemas wird das zusammengefasste und explizierte Material geordnet.

In der vorliegenden Auswertung kommen primär Elemente der strukturierenden Inhaltsanalyse zur Anwendung. Gemäß dem präsentierten allgemeinen Ablaufmodell dieses Verfahrens (vgl. Abbildung 2) wurden bestimmte Inhalte aus dem Material herausgefiltert und einer abschließenden Analyse unterzogen.

⁹⁵ Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Wahler, Tully und Preiß (2008), die Ergebnisse zu Lernprozessen in unterschiedlichen informellen Kontexten *und* der Schule präsentiert.

Abb. 2: Allgemeines Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, 84)



Mit dem Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse wurde in der vorliegenden Arbeit die Extraktion und Zusammenfassung von Inhalten bezweckt. Entsprechend eignete sich das Verfahren der inhaltlichen Strukturierung, das im Anschluss an die Textbearbeitung mithilfe eines Kategorienschemas das gewonnene Material in Einheiten zusammenfasst.

Die Generierung des Kategoriensystems erfolgte in einem induktiv-deduktiven Prozess. So konnten die gewonnenen Haupt- und Unterkategorien im Laufe der Studie kontinuierlich erweitert und modifiziert werden und ein ausdifferenziertes Schema entwickelt werden. Entlang dieser „inhaltlichen Bezugspunkte“ (vgl. Rust 1983, 89), werden in Kapitel 3. die Lernpotenziale von Schule und Lebenswelt gebündelt, im Kapitel 5. dienen sie der Explikation des Verhältnisses von Schule und Lebenswelt auf den verschiedenen Ebenen.

2.3. Das Forschungsfeld

Als primärer Impulsgeber für diese Studie fungierte das bereits erwähnte Forschungsprojekt am Oberstufen-Kolleg: In einer Arbeitsgruppe, bestehend aus Mitarbeitern der Institution, wurde diskutiert, inwiefern sich ein – potenziell – veränderter Umgang

Jugendlicher mit Leben und Lernen auf die gymnasiale Oberstufe auswirkt und wie eine zeitgemäße Pädagogik mit neuen Lernern umgehen kann bzw. soll. Vor dem Hintergrund ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis berichteten die Lehrenden von einer zunehmenden Verzahnung der Lebens- und Lernwelten durch die Jugendlichen: Die Grenzen zwischen dem schulischen Binnenraum und den privaten Bereichen der Lernenden verwischen – was nicht ohne Folgen für die Unterrichtsgestaltung und das Schulleben als solches bleibt.

In der Konzeptionierungsphase der vorliegenden Studie entwickelte sich die Idee, eine zweite Schule als Korrektiv in die Untersuchung einzubeziehen, so dass letztendlich zwei Schulen bzw. zwei Schülergruppen an der Studie partizipierten. Als sinnvoll erscheint die Erweiterung des Studiendesigns, da so ein Vergleich zwischen den Lebens- und Lernrealitäten an einer Regel- und an einer Reformschule ermöglicht wird. Hierbei spielen institutionelle Strukturmerkmale ebenso eine Rolle, wie die Tatsache, dass es sich bei der Kollegiatenschaft des Oberstufen-Kollegs um eine *besondere* Schülerklientel handelt: Die Lernenden an dieser Institution haben außerordentlich heterogene biografische Hintergründe. Ein spezielles Aufnahmeverfahren impliziert, dass Jugendliche und junge Erwachsene mit ganz unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungshorizonten im Kontext der Bildungsinstitution aufeinander treffen und miteinander lernen.⁹⁶ Unter den Kollegiaten befinden sich einige Befragte, die sich entwicklungspsychologisch betrachtet in der Lebensphase der Postadoleszenz befinden. Diese Lernenden haben den Übergangsprozess in den Erwachsenenstatus mit seiner räumlichen, materiellen und emotionalen Ablösung vom Elternhaus schon in mehreren bzw. allen Teilbereichen vollzogen. Kollegiaten, die bereits über Erfahrungen mit Vollerwerbstätigkeit verfügen, entscheiden sich mit dem Gang in die gymnasiale Oberstufe zur Rückkehr in den alimentierten Schülerstatus und den damit verbundenen Strukturmerkmalen, Handlungsanforderungen und -aufforderungen. Die Lebenssituation vor allem jüngerer Lerner am OS ist aufgrund der (noch) intensiveren Abhängigkeit vom Elternhaus eher vergleichbar mit den Alltagsbedingungen von Schülern anderer gymnasialer Oberstufen. Diese Akteure haben in der Regel noch keine Erfahrungen mit materieller Existenzsicherung, Familiengründung oder Ähnlichem gemacht. Die produktive Auseinandersetzung mit schulischen Strukturmerkmalen muss jedoch unisono auch von diesen Jugendlichen und jungen Erwachsenen geleistet werden. Bezugnehmend auf die Ergebnisse der Regel- und der Reformschulforschung

⁹⁶ Das Aufnahmeverfahren der Einrichtung wird in Kapitel 5.6. beschrieben. Eine statistische Übersicht über die Zusammensetzung der Kollegiatenschaft findet sich in Kapitel 2.3.3.

ermöglicht eine Gegenüberstellung der beiden Teilpopulationen die Identifizierung schulform- bzw. schülertypischer Umgänge mit Schule und Lernen (vgl. Kapitel 5.6.).

2.3.1. Schule 1: Die Anonymisierte Einrichtung (AE)

Die in die Untersuchung einbezogene Regelschule steht in engem Kontakt mit der Universität Heidelberg und öffnet ihren Unterricht regelmäßig für studentische Forschergruppen. Bei diesen Forschungsprojekten handelt es sich um Studien, deren Ergebnisse schulintern diskutiert werden. Diese Institution besitzt – im Gegensatz zum Oberstufen-Kolleg Bielefeld – keine Erfahrung mit der regelmäßigen Veröffentlichung schulbezogener Erhebungen, so dass sich die Autorin dieser Arbeit in Absprache für eine Anonymisierung der Schule entschieden hat. Zugleich kann die Anonymisierung dieser Einrichtung als Möglichkeit genutzt werden, diese als *typische* gymnasiale Oberstufe zu behandeln und auf einer übergeordneten Ebene einen Vergleich zwischen Regelschule bzw. -schülern und Reformschule bzw. -schülern abzuleiten.

Bei der in den 1970ern gegründeten Institution handelt es sich um eine kooperative Gesamtschule, an der alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben werden können. Die AE ist als freiwillige Ganztagschule konzipiert und bietet neben den Pflichtkursen besonders im musischen und sportlichen Bereich ein breitgefächertes Angebot an Arbeitsgemeinschaften, die von den Schülern aufgesucht werden können. Als Mitglied im Verbund der Europaschulen verfolgt die Einrichtung einen friedenspädagogischen Ansatz, setzt Schwerpunkte im Bereich der Ökologie und der interkulturellen Bildung. Die etwa 1000 Schüler der Einrichtung werden von einem 100-köpfigen Lehrerkollegium unterrichtet. Auf dem Gelände der Schule befinden sich unter anderem eine Cafeteria, die Getränke, Speisen und ein warmes Mittagessen anbietet, eine Bibliothek, ein Schulgarten sowie eine Wetterstation. Seit ihrer Entstehung bemüht sich die Bildungsinstitution um die Vernetzung mit ihrem regionalen Umfeld und kooperiert mit Vereinen, Eltern und der städtischen Jugendhilfe.

2.3.2. Schule 2: Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld (OS)

Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg ist eine 1974 gegründete Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, die eng mit der wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-

Kolleg zusammenarbeitet.⁹⁷ Gemeinsam erforschen, entwickeln und evaluieren beide Einrichtungen in Kooperation mit anderen universitären Fakultäten und Einrichtungen neue Lehr- und Lernwege, Verfahren der Leistungsentwicklung und -beurteilung sowie unterrichtsorganisatorische Strukturkonzepte für die Sekundarstufe II (vgl. Harder 1983). Formal betrachtet ist das Oberstufen-Kolleg eine gymnasiale Oberstufe, die mit der allgemeinen Hochschulreife abschließt. In seiner pädagogischen Ausrichtung, dem breiten Fächerangebot, seinen didaktisch-methodischen Konzeptionen, der systematischen Einbeziehung der Lernenden in unterrichts- und schulpolitische Entscheidungen und anderen, den Schulalltag prägenden Dimensionen, unterscheidet sich die Ganztagschule jedoch von regulären gymnasialen Oberstufen. Der Gründer der Schule, der Pädagoge Hartmut von Hentig, zielte mit dem Aufbau des Kollegs auf die Einrichtung einer Alternative zur regulären gymnasialen Oberstufe (vgl. von Hentig 1980): Unter anderem, um frühzeitig(er) mit einer Verwissenschaftlichung der Ausbildung beginnen zu können, sollte die *neue Tertiärstufe* die Sekundarstufe II und das universitäre Grundstudium in einem Ausbildungsgang integrieren.

Um zu dem bildungspolitischen Ziel der Chancengleichheit beizutragen, bietet die Schule durch einen besonderen Aufnahmeschlüssel einer heterogenen Eingangsklientel unabhängig von den üblichen Zugangsbeschränkungen zur gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben: Neben Bewerbern mit der Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe (Q-Vermerk) können auch Jugendliche mit der Fachoberschulreife (FOS) oder mit einem Hauptschulabschluss mit abgeschlossener Berufsausbildung bzw. einer mindestens zweijährigen Berufstätigkeit angenommen werden. Das Höchstalter für die Aufnahme liegt bei 25 Jahren.

Das OS versteht sich als Forschungsstätte für eine bessere Verzahnung von Schule und Hochschule und begleitet auf der Suche nach Kriterien für die erfolgreiche Bewältigung der Sekundarstufe II forschend den Bildungsgang von Oberstufenschülern. Im Jahr 2001 wurde die Einrichtung im Zuge einer umfassenden Reform an das Regelschulsystem angeglichen. Infolge der Verkürzung der Ausbildungsdauer von vier auf drei Jahre – beginnend mit dem Jahrgang 2002/2003 – ergaben sich weitreichende Neuerungen für

⁹⁷ Die wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg ist Teil der Bielefelder Fakultät für Erziehungswissenschaften. Einen Einblick in den Schulalltag des OS bieten der Internetauftritt der Institution unter <http://www.uni-bielefeld.de/OSK> sowie der Sammelband von Huber et al. (1999). In einem hauseigenen Verlag publiziert die Einrichtung Unterrichtsmaterialien und Beiträge zu allgemein methodisch-didaktischen Fragen des Unterrichts.

das gesamte schulische Leben und Lernen, wie die Neuorganisation der Fächer und die Erhöhung der Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden für die Kollegiaten.⁹⁸

Etwa 600 Kollegiaten besuchen die Bildungseinrichtung. Viele Bewerber kommen aus dem gesamten Bundesgebiet. Dem Lehrer-Forscher-Prinzip entsprechend sind alle in der Lehre tätigen Mitarbeiter auch als Forscher tätig, um Bildungswege in der Sekundarstufe II mitzuentwickeln und zu beforschen. Da turnusmäßig die Mitglieder der Leitung des OS innerhalb der Lehrendenschaft neu gewählt werden und das Lehrpersonal zur Teilnahme an den Selbstverwaltungsgremien der Institution verpflichtet ist, sind die Aufgaben der Lehrkräfte sehr vielfältig und reichen über die Erteilung von Unterricht hinaus.

Die dreijährige Ausbildung am OS wird in eine Eingangsphase und eine Hauptphase untergliedert. Der Stundenplan der Kollegiaten setzt sich zum einen aus zwei so genannten Studienfächern (Leistungskursen) zusammen, die aus einem Sample von etwa 20 Fächern von den Lernenden kombiniert werden können. Je nach Vorbildung belegen die Jugendlichen daneben ab Beginn ihrer Ausbildung Basiskurse und/oder (eine) weitere Fremdsprache(n) sowie Brückenkurse, deren Teilhabe je nach Ergebnis aus der Eingangsdia gnose freiwillig oder verpflichtend erfolgt. In der Hauptphase werden themenbezogene, fächerübergreifende und -verbindende Kurse gewählt, mit denen drei Aufgabenfelder abgedeckt werden müssen. Ergänzt wird das Unterrichtsspektrum durch mindestens drei Projekte und vier Sportkurse im Laufe der Ausbildung. Besonders gefördert wird an der Schule die eigenverantwortliche Gestaltung und Mitbestimmung der Ausbildung durch die Kollegiaten. Sowohl der Unterricht an sich als auch das Schulleben als Ganzes werden durch die aktive Beteiligung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitkonzipiert. So können die Kollegiaten ihren Stundenplan vor der Folie einiger Reglementarien selbstständig konstruieren, sie können an der inhaltlichen Ausrichtung von Kursen mitwirken oder sich mit Lehrenden über zu erbringende Leistungsnachweise (LNWs) absprechen.⁹⁹ Eine aktive Mitarbeit am OS ermöglichen auch die verschiedenen Gremien, wie der KollegiatInnen-Rat (KRat), der sich für die Belange der Lernenden einsetzt und dessen Mitglieder an der Hauptkonferenz der Schule (HK) teilnehmen.

⁹⁸ In Folge der Reform wird auch vom *Neuen OS (NeOS)* gesprochen.

⁹⁹ Am OS werden neben den üblichen Formen von Leistungsnachweisen, wie Klausuren und Referaten, weitere Möglichkeiten der Leistungserbringung, wie die Dokumentation des eigenen Lernprozesses in einem Lerntagebuch, erprobt. Die unbenoteten LNWs werden mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ bewertet und mit einer individuellen Rückmeldung verbunden. Daneben gibt es benotete Leistungsnachweise (BLNWs), die in die Gesamtwertung der Abschlussprüfung mit einfließen.

Um individuelle Beratung zu schulischen und, wenn gewünscht, persönlichen Fragen und Problemen zu erhalten, wählen die Kollegiaten im ersten Jahr ihrer Ausbildung einen Tutor (Lehrenden), der sie die gesamte Schullaufbahn am OS begleitet und mit ihnen individuelle Ausbildungspläne erstellt. Für weiteren Beratungsbedarf stehen Mitarbeiter aus den Bereichen der Schulsozialarbeit und des psychosozialen Dienstes zur Verfügung.

Das Oberstufen-Kolleg ist gemeinsam mit der Laborschule Bielefeld in einem (lern-)fabrikartigen Gebäude untergebracht. Es gibt nur wenige geschlossene Räume, das Gros des Unterrichts findet auf offenen, durch Stellwände abgetrennten Flächen statt. Für unterrichtsergänzendes Lernen, Lesen, Treffen von Freunden und andere Aktivitäten stehen zahlreiche Sitzgelegenheiten und Arbeitsplätze zur Verfügung. Die Schule verfügt unter anderem über eine Bibliothek, über frei zugängliche Computerarbeitsplätze, verschiedene Laboratorien, Musikräume und Werkstätten. Eine eigene Cafeteria bietet Getränke und Speisen an. Mit dem Kollegiatenausweis können die Einrichtungen der benachbarten Universität, wie die Mensa, die Universität oder das Sportprogramm, genutzt werden

2.3.3. Die Gesprächsteilnehmer

In der vorliegenden Untersuchung kommen Schüler der Sekundarstufe II zu Wort, die zu Beginn der Interviewserie mindestens 16 Jahre und höchstens 23 Jahre alt waren.¹⁰⁰ Mit der Befragung dieser Schülerpopulation lassen sich zum einen die besonderen Lernpotenziale der gymnasialen Oberstufe rekonstruieren, zum anderen haben Interviewpartner diesen Alters ein hohes bzw. höheres Reflexionsniveau hinsichtlich ihrer Bildungsbiografie erworben, was in methodischer Hinsicht mit Blick auf die Erhebung subjektiver Bildungsverständnisse und alltäglicher Lernbewegungen als Vorteil gewertet werden kann. Zudem handelt es sich bei dieser Altersgruppe um Personen, die sich in diversen Handlungsfeldern bereits verselbstständigt haben, gleichzeitig aber im Bildungsmoratorium verharren und in besonderer Weise mit der Bearbeitung entwicklungstypischer Aufgaben des Jugendalters konfrontiert werden.

¹⁰⁰ Gegen Ende der Oberstufe streute das Alter der Befragten entsprechend zwischen 19 und 26 Jahren. Im Anhang befinden sich Kurzportraits aller ursprünglich an der Studie teilnehmenden 24 Personen (siehe A3/A4).

Nach Dreher und Dreher (1997, 37) gehören zu den zentralen Entwicklungsaufgaben dieser Lebensspanne:

- „der Aufbau eines Freundeskreises,
- die Akzeptierung der körperlichen Veränderungen und des eigenen Aussehens,
- die Aufnahme enger/intimer Beziehungen,
- die Ablösung vom Elternhaus,
- die Orientierung auf Ausbildung und Beruf,
- die Entwicklung von Vorstellungen bezüglich Partnerschaft und Familie,
- die Gewinnung von Klarheit über sich selbst,
- die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung und die Entwicklung einer Zukunftsperspektive.“

Bei diesen acht, von Dreher und Dreher (ebd.) formulierten Aspekten, handelt es sich um Aufgaben, mit deren Bewältigung junge Menschen in der Statuspassage Jugend konfrontiert werden. Fend (2005) nennt darüber hinaus den *Umgang mit Schule* sowie *Bildung* als je eigene Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. Der Umgang mit Schule bezieht sich auf den Umbau der Leistungsbereitschaft in diesem Lebensalter. Mit Bildung meint der Autor, dass Jugendliche vor der Aufgabe stehen, die Welt kennen und verstehen zu lernen, indem sie sich mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten auseinandersetzen. Es ist davon auszugehen, dass die Auseinandersetzung mit einem Teil dieser Entwicklungsaufgaben die Heranwachsenden bis ins Erwachsenenalter begleitet bzw. zu späteren Zeitpunkten immer wieder virulent wird. Einzelne Befragte beschäftigen sich bereits mit Entwicklungsaufgaben, die Havighurst (1948) – auf dessen Entwicklungskonzept das Dreherische und Dreherische Modell aufbaut – dem frühen Erwachsenenalter zuordnet. So gibt es einen Befragten, der im Zeitraum der Befragung heiratet und nach Abschluss der Sekundarstufe II Vater wird. Dieser und weitere Befragte des OS, haben zudem vor dem Eintritt in die Oberstufe Erfahrungen mit beruflicher Ausbildung und/oder Vollerwerbstätigkeit gesammelt und sich somit vor ihrer Rückkehr ins Schulsystem mit der Aufgabe, sich in der Erwerbswelt zu behaupten, auseinandergesetzt. Zudem beschäftigen sich alle Studienteilnehmer gegen Ende ihrer Schullaufbahn mehr oder weniger intensiv mit der Ausbildung eines eigenen Lebensstils.

Zu Beginn des Schuljahres 2003/2004 wurden an der anonymisierten Schule und dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld Schüler der Jahrgangsstufe 11 gesucht, die Interesse an der vorliegenden Studie besaßen und sich bereit erklärten, in halbjährlichen Intervallen zu insgesamt fünf Messzeitpunkten in den kommenden drei Jahren an Befragungen teilzunehmen. An der AE erfolgte die Rekrutierung der Schüler persönlich durch die

Verfasserin dieser Arbeit. Aufgrund der Teilhabe an früheren Kooperationsprojekten zwischen dieser Einrichtung und der Universität Heidelberg bestanden bereits Kontakte zu dieser Schule, so dass Besuche in den Klassen der Jahrgangsstufe 11 zur Vorstellung der geplanten Untersuchung realisiert werden konnten. Interessierte Schüler wurden gebeten, sich mit Namen und Alter auf einer Liste zu vermerken. Am Oberstufenkolleg erfolgte die Informierung der Jugendlichen durch Lehrende. Von den Kollegiaten wurden persönliche Daten, wie Name, Alter, Geburtsland bzw. Geburtsland der Eltern und schulische Vorbildung, vorab erhoben.

Da die Begleitung der Probanden über den gesamten Zeitraum der Oberstufe geplant war, wurden aus dem Pool interessierter Schüler – mit Blick auf mögliche Panelmortalität im Zuge von Jahrgangswiederholungen, Schulabbrüchen u. a. – pro Schule zwölf Jugendliche und junge Erwachsene in die Studie einbezogen. Bei der Auswahl der Gesprächsteilnehmer wurde auf eine möglichst ausgeglichene Frauen/Männer-Verteilung geachtet. Für die Gruppe der Gymnasiasten wurde versucht, mithilfe der Namen auf der Interessentenliste Jugendliche aus verschiedenen Kulturkreisen in die Untersuchung einzubeziehen. Für die Kollegiaten konnte aufgrund der differenzierten Vorinformationen eine Selektion vor dem Merkmal Migrationshintergrund stattfinden. Bei der Zusammensetzung der Stichprobe der Kollegiaten wurde zudem darauf geachtet, die heterogene Altersverteilung innerhalb der Gesamtpopulation annähernd zu repräsentieren.

Um Aussagen über mögliche Veränderungen in den alltäglichen Lebensführungen der jungen Akteure treffen zu können, um möglichst dichte Beschreibungen zu erhalten und aus Gründen der Vergleichbarkeit, konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf diejenigen Schüler, die die Sekundarstufe II mit der fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife erfolgreich abgeschlossen haben. Hierzu zählt auch eine Gesamtschülerin, die die AE nach zwei Jahren mit einem Fachabitur verlassen hat und mit der ein fünftes Interview Anfang 2006 realisiert werden konnte. Jugendliche, die die Schule ohne Abschluss abgebrochen haben oder ein Jahr wiederholen mussten, werden in der vorliegenden Auswertung nicht berücksichtigt. Die Auswertung dieser Gruppen von Schülern – Abgängern und Wiederholern – erfolgt im Rahmen gesonderter Auswertungen und ist nicht Bestandteil der vorliegenden Arbeit.

Die nachstehenden Tabellen bieten einen Überblick über die ursprüngliche Zusammensetzung der Studienteilnehmer. Im Verlauf der drei Jahre reduzierte sich die Gruppe der

erfolgreichen Schüler von je 12 Teilnehmern pro Schule auf neun Gymnasiasten und acht Kollegiaten.

In Tabelle 1 wird die Verteilung der in die Stichprobe einbezogenen Jugendlichen der AE mit dem Gesamt an Schülern, die 2003 die Jahrgangsstufe 11 der AE besucht haben, verglichen.

Tab. 1: Soziodemographische Verteilung an der AE, spezifiziert nach der gesamten Jahrgangsstufe 11 und den Interviewteilnehmern, Schuljahr 2003/2004

Merkmal	Ausprägung	Jahrgangsstufe 11	Interviewteilnehmer
Anzahl		58	12
Altersdurchschnitt		/	16,8
Geschlecht	weiblich	45 (78 %)	8 (67 %)
	männlich	13 (22 %)	4 (33 %)

Für den Eingangsjahrgang der gymnasialen Oberstufe an der AE im Jahr 2003/2004 liegen Daten über die Anzahl der Schüler sowie die Geschlechtsverteilung vor. Mit 45 weiblichen Schülern waren diese im benannten Jahrgang deutlich überrepräsentiert. Entsprechend gering(er) ist der Anteil männlicher Personen in der Gruppe der Studienteilnehmer. Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Daten wurde gezielt versucht, männliche Gymnasiasten für die Studie zu gewinnen. In der Gruppe der Teilnehmer liegt das Geschlechtsverhältnis bei $\frac{2}{3}$ Frauen und $\frac{1}{3}$ Männern.

Tabelle 2 illustriert die soziodemographische Verteilung der in die Stichprobe einbezogenen Jugendlichen des OS im Vergleich mit dem Gesamt an Kollegiaten, die 2003 ihre Ausbildung an dieser Einrichtung begonnen haben.

Tab. 2: Soziodemographische Verteilung am OS, spezifiziert nach Neuzugängen 2003 und Interviewteilnehmern, Schuljahr 2003/2004

Merkmal	Ausprägung	Neukollegiaten Jahrgang 2003	Interviewteilnehmer
Anzahl		193	12
Altersdurchschnitt		18,6	18,8
Geschlecht	weiblich	98 (51 %)	6 (50 %)
	männlich	95 (49 %)	6 (50 %)
Q-Vermerk für die gym. Oberstufe	mit	101 (53 %)	7 (58 %)
	ohne	88 (46 %)	5 (42 %)
	k. A.	4	/

Mit dem Jahrgang 2003 wurden 193 Neuzugänge am OS angenommen. Im Mittel sind die Jugendlichen zu Beginn ihrer Ausbildung 18,6 Jahre alt. Die Population der

Lernenden setzt sich zu etwa gleichen Teilen aus Frauen und Männern zusammen. Über einen Qualifikationsvermerk (Q-Vermerk) für die gymnasiale Oberstufe verfügen 101 Kollegiaten (53,4 %).

Es zeigt sich, dass die in die Untersuchung einbezogene Stichprobe in soziodemographischer Hinsicht der Verteilung der Gesamtpopulation der Kollegiaten entspricht. Das Durchschnittsalter in dieser Gruppe, die sich aus je sechs Frauen und Männern zusammensetzt, liegt bei 18,8 Jahren. Einen Qualifikationsvermerk besitzen sieben der zwölf Interviewteilnehmer (58 %).

Für den Jahrgang 2003/2004 lassen sich keine Zahlen über den Anteil der Kollegiaten mit Migrationshintergrund rekonstruieren. Ein Überblick über die Jahrgänge 2004/2005 bis 2009/2010 zeigt jedoch, dass etwa 40 % der Kollegiaten mindestens einen Elternteil besitzen, der nicht in Deutschland geboren wurde. Unter den Befragten befinden sich vier Teilnehmer (33 %) mit Migrationshintergrund.¹⁰¹

2.3.3.1. Zusammensetzung der Interviewteilnehmer – Jahrgangsstufe 11

Anhand einiger wesentlicher soziodemographischer Merkmale zum ersten Messzeitpunkt gewährt Tabelle 3 einen Überblick über die Zusammensetzungen sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der befragten Schülergruppen im ersten Jahr der Oberstufe.

¹⁰¹ In Anlehnung an die im Mikrozensus verwendete Definition wird das Merkmal Migrationshintergrund in dieser Untersuchung vergeben, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Tab. 3: Soziodemographische Verteilung im Vergleich, spezifiziert nach Schulform, Schuljahr 2003/2004

Merkmal	Ausprägung	AE	OS
Anzahl		12	12
Alter	16-17 Jahre	11	4
	18-19 Jahre	1	2
	20-21 Jahre	-	3
	22-23 Jahre	-	3
Geschlecht	weiblich	8	6
	männlich	4	6
Migrations- hintergrund	mit	4	4
	ohne	8	8
Lebensform	Single	5	10
	Partnerschaft	7	2
Wohnform	Elternhaus	12	4
	elternunabhängiger Haushalt (in WG, mit Partner, alleine)	-	8
Q-Vermerk	mit	12	7
	ohne	-	5
Abgeschlossene Berufsausbildung	mit	-	4
	ohne	12	8

Auf wesentliche soziodemographische Merkmale bezogen präsentiert sich die Population der Gymnasiasten im Vergleich mit den Lernenden des Oberstufen-Kollegs als relativ homogene Gruppe. Elf der zwölf Jugendlichen, die die AE besuchen, sind zwischen 16 und 17 Jahren alt. Der älteste Schüler ist 18 Jahre. Das Verhältnis weiblich-männlich liegt bei acht zu vier. Übereinstimmend wohnen alle Gymnasiasten noch bei ihren Eltern. Sieben Schüler befinden sich zum ersten Erhebungszeitpunkt in einer festen Partnerschaft.

Das Alter der *Kollegiaten* streut zwischen 16 und 23 Jahren. Je die Hälfte der Befragten ist weiblich bzw. männlich. Während sich die Gymnasiasten zum Zeitpunkt der Oberstufe, wenn, dann rein gedanklich mit der Führung eines eigenen Haushalts auseinandersetzen, ist das Leben ohne Eltern für einige Kollegiaten bereits Realität. Einen elternunabhängigen Haushalt führen acht Lernende, davon vier im Rahmen einer Wohngemeinschaft (WG). Ein Kollegiat lebt mit seiner Partnerin zusammen, drei weitere wohnen alleine. In einer festen Beziehung befinden sich zwei Befragte zum ersten Interviewzeitpunkt. Einen Qualifikationsvermerk besitzen sieben Jugendliche und junge Erwachsene. Über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen vier Interviewteilnehmer des OS.

Das Bild einer vergleichsweise homogenen Gruppe von Gymnasiasten und einer heterogenen Formierung am OS verdichtet sich durch die Analyse der Schulbiografien der Befragten: Alle Schüler der AE wechseln direkt im Anschluss an die Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe. Sieben Jugendliche haben vor ihrem Eintritt in die Jahrgangsstufe 11 den gymnasialen Zweig dieser Bildungseinrichtung besucht, drei waren zuvor auf dem Realschulzweig der AE, ein Befragter auf einer Realschule und eine Jugendliche auf einer Hauptschule mit integrierter Werkrealschule. Von Klassenwiederholungen in der Sekundarstufe I berichten zwei Befragte.

Die Wege zum OS gestalten sich differenzierter. Lediglich vier Lerner gehen direkt nach dem Abschluss der Sekundarstufe I – die die Befragten auf einer Realschule, einem Gymnasium oder auf einer Gesamtschule verbracht haben – auf die Kollegschule. In einer anderen gymnasialen Oberstufe waren für einen begrenzten Zeitraum zunächst zwei Kollegiaten. Zwei weitere Studienteilnehmer haben vor dem OS mehrere erfolglose Versuche unternommen, eine Studienzugangsberechtigung zu erhalten bzw. einen beruflichen Abschluss zu erwerben. Erfolgreich eine berufliche Ausbildung abgeschlossen und zum Teil auch eine Zeitlang in ihrem Beruf gearbeitet haben zwischen dem Besuch der Sekundarstufe I und dem Ausbildungsbeginn am OS vier Kollegiaten. Eine Kollegiatin musste in ihrer Schullaufbahn eine Klasse wiederholen.

Je ein Drittel der befragten Gymnasiasten bzw. Kollegiaten wächst mit einem Migrationshintergrund auf. Die Eltern einer Gymnasiastin sind türkischer Herkunft, Mutter und Vater eines Gymnasiasten stammen aus Italien. Eine weitere Gymnasiastin besitzt einen amerikanischen Vater, ein anderer Schüler eine russische Mutter.

Aus der Türkei nach Deutschland immigrierte Eltern besitzt ein Kollegiat. Die Eltern eines anderen Lernenden haben zuvor in Polen gelebt. Eine Befragte des OS besitzt eine spanische Mutter und einen polnischen Vater, eine weitere Interviewteilnehmerin eine russische Mutter.

Mit ihren Familienangehörigen sprechen alle Befragten überwiegend oder zumindest auch deutsch.

2.3.3.2. Zusammensetzung der Interviewteilnehmer – Jahrgangsstufe 12

Wie in der nachstehenden Tabelle 4 festgehalten, wiederholen zum Zeitpunkt der dritten Interviewserie zwei Gymnasiasten die Jahrgangsstufe 11, ein Gymnasiast hat die AE gegen Ende des ersten Halbjahres verlassen. Von den zwölf Kollegiaten ist ebenfalls

eine Teilnehmerin im ersten Jahr der Oberstufe von der Schule abgegangen. Eine weitere Kollegiatin wiederholt die Jahrgangsstufe 11.

Tab. 4: Zusammensetzung der Stichproben, spezifiziert nach Schulform, Schuljahr 2004/2005

Merkmal	Ausprägung	AE	OS
Anzahl	regulär (Jgst. 12)	9	10
	Wiederholung (Jgst. 11)	2	1
	Abgang	1	1

Die Jahrgangsstufe 12 besuchen im zweiten Jahr der Studie neun Gymnasiasten und zehn Kollegiaten.

2.3.3.3. Zusammensetzung der Interviewteilnehmer – Jahrgangsstufe 13

Zum Zeitpunkt der letzten Interviewserie befinden sich an der Regelschule acht und am OS zehn Befragte in der Jahrgangsstufe 13. Eine Gymnasiastin hat die AE nach dem zweiten Jahr mit einem Fachabitur verlassen, um eine berufliche Ausbildung zu absolvieren. Ein Schüler der AE hat die elfte Klasse wiederholt und befindet sich nun in der Jahrgangsstufe 12. Eine weitere Schülerin, die zuvor die Jahrgangsstufe 11 wiederholen musste, ist im Folgejahr abgegangen, ohne einen weiterführenden Abschluss zu erhalten. Zwei Jugendliche haben zu diesem Zeitpunkt die Oberstufe der AE ohne Erwerb eines weiterführenden Abschlusses verlassen.

In der Gruppe der Kollegiaten hat sich ebenfalls eine weitere Befragte, die das Eingangsjahr wiederholt hat, zum Wechsel in das berufliche Ausbildungssystem entschieden. Zehn Lernende befinden sich damit Anfang 2006 unter denjenigen Teilnehmern, die regulär die Jahrgangsstufe 13 besuchen und auf die Teilnahme an den Abschlussprüfungen im Sommer 2006 abzielen (vgl. Tabelle 5).

Tab. 5: Zusammensetzung der Stichproben, spezifiziert nach Schulform, Schuljahr 2005/2006

Merkmal	Ausprägung	AE	OS
Anzahl	regulär (Jgst. 13)	8	10
	Abgang mit Abschluss (nach Jgst. 12)	1	-
	Wiederholung	1	-
	Abgang (ohne Abschluss)	2	2

2.3.3.4. *Studium oder Beruf – Bildungswege nach dem Abitur*

Ogleich Alternativen vorhanden sind und diese zunehmend stärker frequentiert werden, ist der Gang durch die Oberstufe eines grundständigen Gymnasiums nach wie vor der typische Weg zur Aufnahme eines Hochschulstudiums (vgl. Lohmann 2008). Ob im Anschluss die „Eintrittskarte zur Universität“ (Neumann/Trautwein 2008, 102) eingelöst wird, hängt von vielen Faktoren ab. Nicht alle Absolventen beginnen – unmittelbar oder zu einem späteren Zeitpunkt – ein Studium: Seit Mitte der 1990er Jahre entscheidet sich etwa ein Viertel der Studienberechtigten eines Altersjahrgangs *gegen* die Immatrikulation an einer Hochschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

In der vorliegenden Untersuchung erwerben 17 von 24 Schülern, die im Schuljahr 2003/2004 an einer der beiden Oberstufen ihre Ausbildung begonnen haben, eine Studienzugangsberechtigung. Unter den Abiturienten befinden sich insgesamt acht Gymnasiasten und sieben Kollegiaten, die ihre Schullaufbahn mit der allgemeinen Hochschulreife beenden sowie eine Gymnasiastin die nach zwei, bzw. ein Kollegiat der nach drei Jahren die Oberstufe mit der fachgebundenen Hochschulreife verlässt (vgl. Tabelle 6).

Tab. 6: Abschlussformen, spezifiziert nach Schulform, Stand Sommer 2006

Merkmal	Ausprägung	AE	OS
Anzahl	Allgemeine Hochschulreife	8	7
	Fachgebundene Hochschulreife (in 3 Jahren)	-	1
	Fachgebundene Hochschulreife (in 2 Jahren)	1	-
	Wiederholung (ev. Hochschulreife in 4 Jahren)	1	-
	Abgang ohne Abschluss	2	4

Alle Interviewteilnehmer der AE, die zuvor den gymnasialen Zweig dieser Einrichtung besucht haben, verlassen die Oberstufe mit der Hochschulreife. Eine Studienzugangsberechtigung erhalten darüber hinaus zwei Schülerinnen, die zuvor den Realschulzweig dieser Institution belegt haben. Zwei der fünf Schüler, die vom Realschulzweig bzw. einer externen Realschule auf die Oberstufe der AE wechseln, verlassen die Schule ohne Abitur, bei einem dritten ehemaligen Realschüler ist zum Zeitpunkt des letzten

Interviews noch nicht sicher, ob er die Sekundarstufe II nach vier Jahren erfolgreich abschließen wird. Die zwei Schüler, die die gymnasiale Oberstufe frühzeitig abbrechen und der dritte Schüler, der das 13. Schuljahr wiederholt – und Anfang 2006 bereits über eine alternative berufliche Ausbildung nachdenkt – besitzen einen Migrationshintergrund.

Bezieht man die *Erfolgsquote* der Gruppe der Interviewten auf all diejenigen Schüler, die nach drei Jahren das *allgemeine Abitur* erworben haben, liegt diese bei 67 % und ist nahezu identisch mit der Abschlussquote des gesamten Jahrgangs von 69 %: Insgesamt erreichen von den 58 Schülern, die sich zu Beginn des Schuljahres 2003/2004 in dem untersuchten Jahrgang befunden haben, 48 Jugendliche nach drei Jahren die Jahrgangsstufe 13. Von diesen 48 werden 46 zu den Abiturprüfungen zugelassen, 40 von ihnen erhalten die allgemeine Hochschulreife. Addiert man zu den *erfolgreichen Schülern* die Jugendlichen, die die AE nach der Jahrgangsstufe 12 mit einem Fachabitur verlassen, erhöht sich die Erfolgsquote in der untersuchten Gruppe der Gymnasiasten auf 75 %.¹⁰²

Während zum Zeitpunkt der letzten Interviewserie noch zehn Kollegiaten auf die Zulassung zu den Abschlussprüfungen hoffen, erfahren zwei Befragte kurze Zeit später, dass sie nicht die erforderlichen Leistungsnachweise hierfür erbracht haben und erst durch den Besuch weiterer Kurse zu einem späteren Zeitpunkt erneut die Möglichkeit erhalten könnten, sich für die letzten Prüfungen zu qualifizieren. Beide Kollegiaten entscheiden sich gegen diese Möglichkeit, sodass letztendlich vier der zwölf Teilnehmer des OS die Einrichtung ohne Erhalt der Hochschulreife verlassen.

Unter den erfolgreichen Abiturienten des OS befinden sich fünf, die mit, und drei Lernende, die ohne einen Q-Vermerk an diese Einrichtung gekommen sind. Die vier Kollegiaten, die mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung an der Kollegschule begonnen haben, erwerben alle die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife. Von den vier Kollegiaten mit Migrationshintergrund erwerben zwei eine Studienzugangsberechtigung.

Die *Erfolgsquote* in der Gruppe der befragten Lernenden liegt bei 58 % (allgemeine Hochschulreife) bzw. 67 % (fachgebundene und allgemeine Hochschulreife). Für den

¹⁰² Für den gesamten Jahrgang liegen keine Angaben über Abgänger nach zwölf Jahren mit Fachhochschulreife vor.

Jahrgang 2004/2005 liegen vom OS vergleichbare Daten vor, die auf eine Abschlussquote von 70 % (fachgebundene und allgemeine Hochschulreife) verweisen.¹⁰³

Die realen Lebens- und Berufswege nach dem Abitur korrespondieren zum Teil mit den Interessen, Plänen und Vorstellungen, die die jungen Erwachsenen zu einem früheren Zeitpunkt in den Interviews artikuliert haben. Aber nicht immer, denn manche Interviewteilnehmer entscheiden sich dann doch – manchmal interessen­geleitet, in anderen Fällen eher aufgrund struktureller Notwendigkeiten – für alternative Laufbahnen. Tabelle 7 veranschaulicht die realisierten Bildungswege der Befragten nach dem Abitur. Dabei zeigt sich, dass die Mehrheit der Gymnasiasten den Übergang ins duale Berufsausbildungssystem präferiert. Von den neun Abiturienten nehmen vier Gymnasiasten nach der Jahrgangsstufe 13 und eine Schülerin nach dem zweiten Jahr der Oberstufe eine berufliche Ausbildung auf. Für ein Studium entscheiden sich drei Interviewteilnehmer der AE. Ein Schüler leistet zunächst seinen Wehrdienst ab.

Tab. 7: Bildungswege nach dem Abitur, spezifiziert nach Schulform, Stand Sommer 2006

	AE	OS
Studium	Iris, Nick, Zoe	Anne, Esther, Nina, Till
Berufliche Ausbildung	Edith, Greta, Merle, Rike, Tara	Mark
Sonstiges	Uwe (Wehrdienst)	Ben (FSJ), Jan (FSJ), Nele (FSJ)

Die hohe bzw. höhere Studierneigung der Kollegiaten – direkt im Anschluss an das Abitur oder zu einem späteren Zeitpunkt – korrespondiert mit den Befunden früherer Studien, die den Absolventen des Oberstufen-Kollegs, gemäß der Konzeption dieser Bildungseinrichtung (vgl. von Hentig 1980), hohe Studienambitionen attestieren (vgl. Asdonk/Glässing 2008, 145ff; Große-Wöhrmann 2006, 158ff): Von den acht Abiturienten des OS immatrikuliert sich die Hälfte im Sommer 2006 an einer Hochschule. Verbreitet ist unter den Interviewteilnehmern des OS auch das Absolvieren eines freiwilligen sozialen Jahres (FSJ) zwischen Abitur und Universität. Drei Kollegiaten entscheiden sich für ein solches, zeitlich begrenztes gesellschaftliches Engagement, zwei von ihnen planen im Anschluss daran ein Studium aufzunehmen, der dritte Befragte, der das OS mit der fachgebundenen Hochschulreife verlassen hat, hat

¹⁰³ Ein Vergleich mit dem Eingangsjahrgang 2003/2004 ist nicht möglich, da erst ab dem Folgejahrgang mit einer systematischen Datenaufbereitung am Oberstufen-Kolleg begonnen wurde. Da sich zum Zeitpunkt der schulstatistischen Dokumentation noch einige Kollegiaten im Abschlussverfahren befinden, kann sich der Anteil der erfolgreichen Schüler an allen Kollegiaten des Eingangsjahrgangs noch geringfügig erhöhen.

seinen weiteren Bildungsweg im Sommer 2006 noch nicht weiter konkretisiert. Lediglich ein Lernender des OS wechselt nach dem Erhalt der allgemeinen Hochschulreife ins berufliche Ausbildungssystem.

3. Bildungsprozesse in Schule und Lebenswelt – Lernprozesse der Interviewteilnehmer

Im theoretischen Teil der Arbeit werden neben der Schule fünf bedeutsame informelle Lernfelder hinsichtlich ihres Stellenwerts für den Bildungsgang spätmoderner Jugendlicher und junger Menschen analysiert. Es zeigt sich, dass Lernprozesse an vielen Orten, zu unterschiedlichen Zeiten, aus verschiedenen Anlässen und sowohl alleine als auch mit wechselnden Interaktionspartnern initiiert werden können – und dass diese pluralen Lerngelegenheiten zunehmend in das Blickfeld von Öffentlichkeit und Fachwissenschaft rücken (vgl. BMFSFJ 2005; BMBF 2004a; Forum Bildung 2002).

Anknüpfend an die referierten Erkenntnisse zum informellen und formalen Lernen Jugendlicher werden im Folgenden die Lernbewegungen der befragten Schüler in den fünf informellen Handlungsfeldern Peers, Partnerschaft, Sport, Nebenjob und Medien sowie dem formalen Bildungsort Schule rekonstruiert. Es handelt sich dabei um Lernprozesse bzw. -ergebnisse, die von den Heranwachsenden explizit als solche wahrgenommen und betitelt werden – z. B. wenn eine Schülerin auf die Frage, ob sie davon ausgeht, beim Sporttreiben etwas zu lernen, soziale Kompetenzen anführt –, wie um Bildungsgelegenheiten, die als *versteckt* bezeichnet werden können – und das in der Regel sowohl bezogen auf die Wahrnehmung durch das lernende Subjekt selbst wie durch pädagogische Theorie, Praxis und Forschung.

Da bislang nur wenige Erkenntnisse zu den Lernbewegungen junger Menschen in der gymnasialen Oberstufe vorliegen, besitzt die vorliegende Untersuchung einen explorativen Charakter und bedient sich entsprechend dem Methodenrepertoire qualitativer Forschung. Die Analyse konzentriert sich auf die fünf informellen Handlungsfelder, die sich im Laufe des induktiv-deduktiven Auswertungsprozesses, als besonders relevante Lernbereiche herauskristallisiert haben. Die im Rahmen der Analyse gewonnenen Lernpotenziale werden in Tabelle 8 als Unterkategorien geführt.

Tab. 8: Haupt- und Unterkategorien zum Bereich des informellen Lernens

Hauptkategorie	Unterkategorie
Peers	Identitätsentwicklung Kompensationssphäre Kompetenzerwerb (fachbezogen und allgemein) Peer-Tutoring
Partnerschaft	Beziehungskompetenzen Identitätsentwicklung Motivationsfaktor Paar-Tutoring
Sport	Kompensationsmedium Kompetenzerwerb (sportbezogen und allgemein) Motivation/Leistungssphäre
Nebenjob	Abwechslung/Spaß/Ausgleich Kompetenzerwerb (jobbezogen und überfachlich) (Berufliche) Orientierung (Finanzielle) Verselbstständigung
Medien	Entspannung Identitätsentwicklung Kompetenzerwerb (allgemein und medienpezifisch) Kontextualisierungsleistungen

Die Lernoptionen des informellen Sektors werden zusammenfassend aus der Sicht der Gymnasiasten und Kollegiaten präsentiert, wobei an den entsprechenden Stellen auf Unterschiede zwischen den Schülerpopulationen verwiesen wird. Mit dem sechsten analysierten Handlungsfeld, der Schule, wird die Frage nach den Lernprozessen im institutionalisierten Bildungssystem aufgegriffen.

Tab. 9: Haupt- und Unterkategorien zum Bereich des formalen Lernens

Hauptkategorie	Unterkategorie (AE)	Unterkategorie (OS)
Schule	Selektion/Allokation Qualifizierung Allgemeinbildung Alltagsrelevantes Lernen Moratorium (Aufschub) Wertevermittlung Soziale Arena (Inter-)kultureller Austausch Umgang mit dem Leistungssystem	Allokation Wissenschaftspropädeutik Theorie-Praxis-Verzahnung Orientierung (Studium/Beruf) Moratorium (Aufschub/Zeit für Entwicklung) (Inter-)kultureller Austausch Mitgestaltung einer Gemeinschaft Soziale Arena

Da sich im Forschungsprozess zwischen den Gymnasiasten und den Kollegiaten hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung von Schule deutliche Unterschiede herauskristallisiert haben, erfolgt die Analyse der Lern- und Entwicklungspotenziale des formalen Bildungssektors separiert für beide Schülergruppen (vgl. Tabelle 9).

3.1. Die Peers – Identifikationsfiguren und Lernpartner

Das Zusammensein mit Gleichaltrigen stellt für alle Befragten ein quantitativ und qualitativ bedeutsames Element in der alltäglichen Lebensführung dar. Die Aktivitäten, die mit den Altersgleichen vollzogen werden, sind vielfältig und reichen vom Diskobesuch bis zum Abfragen von Lateinvokabeln; Freunde sind Gesprächs- und Freizeitpartner, beeinflussen den Lebensstil, prägen die Einstellung zur und das Involvement in die Schule. Die Interaktion mit den Peers ist ein elementares Bedürfnis der (Post-)Adoleszenten und im Zusammensein mit diesen werden zahlreiche weitere Interessen verwirklicht: Wenn mit den Peers Sport getrieben, im Park gehillt oder in den Urlaub gefahren wird, sind diese Freizeitpartner wie -inhalt zugleich. Und es sind die Freunde, die eine Brücke zwischen dem Leben und Lernen in Schule und Freizeit markieren. Die Gymnasiastin Zoe meint:

„Schule und Privatleben kann man nicht komplett voneinander trennen, weil die Freunde in der Schule sind.“ (Zoe, 2. Int.)

Peers und Lernen

Die Gymnasiasten rekrutieren ihre Peers primär aus dem Kreis ihrer Mitschüler. Mit diesen besuchen sie seit mehreren Jahren dieselbe Bildungseinrichtung, verbringen den Vormittag (in der Schule) und den Nachmittag (zu Hause) mit diesen. In den Interviews betonen sie immer wieder die Relevanz ihrer Mitschüler als Partner für unterrichtsbezogenes Lernen sowie als alltägliche Ratgeber, als Tröster und Lebens- und Lernwegbegleiter.

Die Initiierung regelmäßiger, unterrichtsergänzender Lerngruppen mit denselben Peers findet sich in der Gruppe der Kollegiaten selten. So wie Kurs(inhalt)e variieren, wechseln auch die Personen, mit denen Themen gemeinsam erarbeitet werden. Entsprechend berichten die Reformschüler eher von schulunabhängigen Lernprozessen im Handlungsfeld Peers. Sie erachten die Peer-Sphäre als eigenen Lernort, an dem andere, nicht ins schulische Curriculum integrierte Inhalte angeeignet werden. Zudem heben sie die Rolle der Peers als Kompensationsmedium hervor und berichten von Nützlichkeits Erfahrungen im Umfeld ihrer Peer-Aktivitäten.

Mitschüler als Mitlerner

Alle befragten Gymnasiasten haben mindestens eine enge Bezugsperson im Kreis ihrer Mitschüler, die meisten Interviewten rekrutieren sogar ihre gesamten oder mindestens einen Großteil ihrer Freunde aus dem schulischen Umfeld. Gefördert wird die enge

Beziehung zu den Mitschülern durch die in der Regel jahrelang gewachsene Freundschaft – die gemeinsame Vergangenheit – sowie die wohnräumliche Nähe zu Schule und Mitschülern. Bis auf eine Schülerin wohnen alle Gymnasiasten im direkten oder näheren Umfeld der Bildungsinstitution. Durch das geteilte Wohnumfeld werden Verabredungen in den Nachmittags- und Abendstunden erleichtert. Zu Fuß, mit dem Fahrrad oder motorisiert können in kurzer Zeit Wege zwischen Wohnräumen und Freizeitstätten überbrückt werden. Zwar dehnt sich mit zunehmendem Alter unter den Schülern der AE der Aktionsradius, in dem Freizeitinteressen verwirklicht werden, aus, in die Diskotheken der umliegenden Städte fahren die Jugendlichen jedoch (auch) gemeinsam mit den Freunden aus der Heimatstadt.

Mit dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe der AE verbleiben alle Befragten im Umkreis der ihnen bekannten Bildungsinstitution. Für die sieben Interviewteilnehmer, die zuvor den gymnasialen Zweig der AE besucht haben, ergeben sich keine bzw. kaum Veränderungen in ihrem sozialen Umfeld. Zwei der erfolgreichen Abiturienten, die zuvor auf dem Realschulzweig der Gesamtschule waren, treffen auf neue Mitschüler, da sich ihre Kontakte bislang auf die Jugendlichen in ihrer Klasse konzentriert haben. Diese beiden Befragten sind jedoch bereits vorher miteinander befreundet gewesen und wechseln gemeinsam mit weiteren Cliquesmitgliedern in die gymnasiale Oberstufe der AE, so dass auch sie bereits zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 über Freundschaften zu Mitschülern verfügen.

Es sind eben diese gleichaltrigen Mitschüler, die im Rahmen des schulischen Lernprozesses als wichtige Stütze und bei Verständnisschwierigkeiten häufig als erster Anlaufpunkt fungieren. Um sich auf Arbeiten und Prüfungen vorzubereiten, organisieren die Jugendlichen eigenaktiv Lerngruppen, verabreden sich außerhalb des Unterrichts zur Klausurvorbereitung und erarbeiten gemeinsam Unterrichtsthemen.¹⁰⁴ Der Gymnasiast Uwe antwortet auf die Frage, wen er bei schulfachbezogenen Verständnisschwierigkeiten anspricht:

„Dann frage ich Freunde aus meiner Klasse, ob sie ein Problem ähnlich sehen oder ob sie mir ein Problem erklären können.“ (Uwe, 1. Int.)

Im oder nach dem Unterricht setzen sich die Gymnasiasten zusammen und bearbeiten gemeinsam Übungs- und Hausaufgaben, erstellen Referate und besprechen Klausuren. Die Lerner unterstützen sich gegenseitig und arbeiten kooperativ, unter anderem, um das vorgegebene Lernpensum zu reduzieren, wie die Schülerin Tara exemplifiziert.

¹⁰⁴ Die Fähigkeit, sich Hilfe bei der Bewältigung von Lernaufgaben zu holen, gilt aus Perspektive der Lernpsychologie als eine der wichtigsten Lernstrategien (vgl. Fend 2005, 343).

„Wir müssen sehr viele Sachen zusammenfassen. Das lernen wir. Wir haben es so aufgeteilt, dass sie (eine Mitschülerin, d. Verf.) einen Teil zusammenfasst und ich einen Teil des Stoffes zusammenfasse. Wir tauschen es aus und dann lernen wir es. Wir minimieren den Zeitaufwand.“ (Tara, 1. Int.)

Tara und ihre Freundin treffen sich in ihrer disponiblen Zeit regelmäßig zum gemeinsamen Lernen. Häufig erweitert sich der Kreis der Lerner um weitere Mitschüler. Das Lernen mit und unter Freunden fördert eine positive Attribuierung der unterrichtsergänzenden Lernarbeit. So antwortet Edith auf die Frage, ob es sie stört, sich samstags mit Peers zum Mathelernen zu treffen:

„Ne, das ist ja lustig. Also wir waren dann danach auch noch einen Kaffee trinken und Kuchen essen. Das ist in Ordnung. Das sind ja alles Freundinnen von mir. Ich treffe mich da ja nicht mit irgendwelchen Leuten, die ich nicht ab haben kann, sondern ich treffe mich mit Freunden, die ich auch so am Wochenende sehe.“ (Edith, 5. Int.)

Im Umfeld der besten Freunde können Vektorrechnungen im Jugendzimmer Spaß machen. Gerade die Tatsache, dass nicht alle Schüler in allen Fachdisziplinen den gleichen Wissensstand haben, kristallisiert sich dabei als produktiver Faktor im Prozess des gemeinsamen Lernens heraus. Heterogene Wissensstände ermöglichen laut Ansicht der Gymnasiastin Merle ein reges Peer-Tutoring außerhalb des Unterrichts.

„Es gibt ein paar Leute, die den Stoff gut verstehen, andere verstehen den Stoff weniger gut. Wir treffen uns bei jemandem und machen eine Lerngruppe.“ (Merle, 1. Int.)

Die vielen Funktionen der Peers

Aufgrund der intensiven Bindung an die Mitschüler übernehmen diese im Fall der Gymnasiasten die für altersgleiche Peers wichtigen Funktionen: Sie sind Gesprächspartner und Identifikationsfiguren, stellen die wichtigsten Freizeitpartner dar, fungieren als (Schul-)Lernpartner und Ratgeber bzw. Tröster, denn in der Phase des Sich-Selbst-Findens sind Freunde die präferierten, *in allen Lebenslagen* Unterstützung offerierenden Interaktionspartner. Die Gymnasiastin Iris gibt an, in den Gesprächen mit ihren Freunden Konflikte zu verarbeiten, die sich vor allem in ihrem familiären Umfeld ergeben.

„Man braucht Freunde, auf die man sich stark verlassen kann, denen man etwas erzählen kann und von denen man weiß, dass sie für einen da sind.“ (Iris, 1. Int.)

Für die Schülerin, die aufgrund ihrer senekulturellen Verortung im familiären Umfeld viel kritisiert und in der Öffentlichkeit häufig stigmatisiert wird, bietet eine kleine Gruppe aus *wirklichen Freunden* einen wichtigen Rückhalt. Soziale Akzeptanz trotz oder gerade wegen eines bestimmten Lebensstils, den die Befragte zu diesem Entwicklungszeitpunkt wählt, erfährt die Jugendliche nur unter ihren engsten Freunden

und im Kontext der Gothic-Szene, der sie sich zuordnet. Von anderen Personen fühlt sich Iris häufig missverstanden, grenzt sich von diesen ab und sucht die Nähe zu Personen, die sie aufgrund psychologischer Merkmale als *gleich* empfindet.

Das OS als soziale Arena

Mit Beginn der gymnasialen Oberstufe treffen alle Kollegiaten auf ein neues soziales Umfeld. Diese Situation führt dazu, dass der Aufbau sozialer Kontakte zu Altersgleichen eine der zentralen Entwicklungsaufgaben der jungen Erwachsenen darstellt. Wenn bestehende Freundschaften parallel zum Besuch des OS (eine Zeitlang) fortgeführt werden, müssen zudem alte und neue Freunde und Cliques miteinander ausbalanciert werden.

Nachdem am Anfang der Interviewserie einige Befragte mit ihrer mangelnden sozialen Integration unzufrieden sind, bauen sich im Laufe der ersten Monate alle Kollegiaten sukzessive ein soziales Netzwerk an der Schule auf. Während Ben im ersten Interview meint, „*von richtiger Freundschaft kann man noch nicht reden, leider*“, antwortet er im zweiten Interview auf die Eingangsfrage:

„Es hat sich ein bisschen was geändert. Nun gut, relativ viel. Ich habe mich hier mehr eingelebt. Ich habe noch ein paar mehr Leute kennen gelernt. Ich mache in meiner Freizeit jetzt ein paar mehr Aktivitäten, als ich am Anfang getan habe. Das lag auch häufig daran, dass ich Leute getroffen habe, die zu solchen Veranstaltungen gegangen sind.“ (Ben, 2. Int.)

Der Aufbau sozialer Beziehungen am und durch das OS geht mit veränderten Freizeitpraxen einher. Mit den neuen Freunden wird die Zeit inner- und außerhalb der Schule verbracht, werden neue Freizeitaktivitäten begonnen und dadurch weitere Bekanntschaften geschlossen.

Als förderlich zur Etablierung von Freund- und Bekanntschaften werden die Befragten die häufigen Gruppen- und Projektarbeitsphasen im Unterricht der Bildungseinrichtung. Die Auflösung der Großgruppe zugunsten kleinerer Arbeitskreise wirkt sich positiv auf das gegenseitige Kennenlernen aus. Neben der gemeinschaftlichen Bearbeitung von Lernaufgaben wird die eigene Person präsentiert, werden Interessen abgeglichen und Telefonnummern ausgetauscht. Begünstigt wird die Kontaktaufnahme mit anderen Schülern auch durch Partnerarbeit, die eine weitere etablierte Sozialform des Unterrichts am OS darstellt. Am Beispiel einer Unterrichtseinheit, die in Partnerarbeit

durchgeführt wird, und von der Mark berichtet, wird zudem der produktive Umgang der Schüler mit heterogenen Wissensständen deutlich.¹⁰⁵

„Wir hatten zum Beispiel die trigonometrischen Funktionen, Erklärung wie Sinus- und Kosinussatz entstehen, dazu die Beweise. Und das müssen wir uns selber erarbeiten und dann im Kurs erklären, ohne dass wir das vorher besprochen hatten. [...] Ich habe das mit einem Freund zusammen gemacht. Und ich habe meinen Teil schon abgearbeitet in der letzten Stunde und er ist jetzt noch dran und stellt zu diesen trigonometrischen Funktionen Additionstheoreme vor, also wie man die Sinus- und Kosinusfunktionen miteinander addiert und sonst, wie man mit denen weiter rechnet. Was ich nicht so gut verstanden hatte, und dann macht er das. Und im Gegensatz konnte er nicht so gut erklären wie man zum Sinus- und Kosinussatz kommt, das habe ich dann gemacht.“ (Mark, 3. Int.)

Die Aufgabe, anderen Kursmitgliedern ein mathematisches Verfahren zu erklären, bewältigt Mark gemeinsam mit einem Mitschüler. Mark und sein Partner ergänzen sich, wo Mark inhaltliche Probleme hat, übernimmt der andere Kollegiat die Referentenrolle, Bereiche, in denen Mark firm ist, übernimmt dieser als Vortragender vor der Kursgruppe.

Peers als eigenes Lernfeld

Neben der Gelegenheit des gemeinsamen Lernens für die und in der Schule ergeben sich aus Sicht der Kollegiaten im Zusammensein mit Altersgleichen weitere Lerneffekte. So stimuliert das Treffen Gleichaltriger Bedürfnisse nach sozialem Austausch und eröffnet der Kollegiatin Nele zufolge spezielle Bildungschancen, die über das curriculare Spektrum hinausreichen und formales Lernen im Hinblick auf einen ganzheitlichen Bildungsprozess komplettieren. Deswegen, so Nele, ist die Zeit, die mit den Peers verbracht wird, in verschiedener Hinsicht bildungsrelevant.

„Den Austausch finde ich sehr wichtig. Außerdem lernt man auch durch die Freunde sehr viel. Das möchte ich nicht vermissen.“ (Nele, 1. Int.)

Gespräche mit Peers erweitern das Wissensspektrum über Musik, Mode oder Mathematik, regen zu Aktivitäten an und fördern den Wunsch, sich in verschiedenen Bereichen weiterzubilden. Beispielsweise begleitet Jan seine beste Freundin gelegentlich zu Vorlesungen an der Hochschule, da ihre Ausführungen sein Interesse an literarischen Themen geweckt haben. In Neles Fall sind es ebenfalls literarisch-künstlerische Themen, die als Bindeglied zwischen der Kollegiatin und ihren Altersgleichen fungieren.

¹⁰⁵ Dabei ist die, im Vergleich mit anderen gymnasialen Oberstufen erhöhte, Heterogenität innerhalb der Kollegiatenschaft aufgrund des besonderen Aufnahmeschlüssels der Institution zu berücksichtigen.

„Später hatte ich dann in der siebten Klasse noch mal eine Freundin, die eben auch viel gelesen hat und mich dann auf neue Gebiete, neue Bücher aufmerksam gemacht hat. Und die eben auch theaterinteressiert war. Und dass ich dann auch durch sie in die Theater-AG reingekommen bin. Dann habe ich noch eine Brief-freundin, die sehr interessiert ist und mir viel schreibt und mit der ich mich dann über Themen austausche.“ (Nele, 5. Int.)

Durch und mit Peers initiierte Bildungsprozesse erfolgen häufig unintendiert und nebenbei und reichen von dem von Nele beschriebenen fachlichen Austausch über den Erwerb handwerklicher (gemeinsam ein Regal im neuen WG-Zimmer anbringen), musischer (von der Freundin Instrumentalunterricht erhalten) oder motorischer Fähigkeiten (mit dem Kumpel Skateboardtricks einüben) bis zum (schul-) fachbezogenen Kompetenzerwerb (Freundschaften mit Peers aus anderen Sprach- und Kulturkreisen pflegen).

Peers als Regenerationssphäre

Kommunikative Momente mit Gleichaltrigen sind für alle Befragten sehr wichtig und prägen entscheidend die Bewertung der eigenen Lebens- und Lernsituation. Das Handlungsfeld Peers wird dabei auch als Rekreationssphäre betrachtet, die Zeit- und Freiräume für Entspannung und Abwechslung bietet. Der Reformschüler Jan betont:

„Freizeit ist mir sehr wichtig, freie Zeit, die ich zusammen mit meinen Freunden verbringe.“ (Jan, 1. Int.)

Der Kollegiat Mark betrachtet die gemeinsame Zeit mit seinen Freunden außerhalb des OS als notwendige Gegenwelt zu den Verpflichtungen des Schulalltags.

„Ich bin nach dem Wochenende ganz entspannt und kann die neue Woche ruhig angehen. Und ich gehe nicht genervt in die Schule. Ich gehe meist mit guter Laune zur Schule. Ich habe damit kein Problem und empfinde das Lernen nicht als lästig. Ich brauche die Treffen am Wochenende, damit ich wieder auf den Boden zurückkomme.“ (Mark, 1. Int.)

Das Abschalten in der peer-bezogenen Freizeit bereichert den Alltag der jungen Erwachsenen. Till meint im zweiten Interview, von den Interaktionen mit Gleichaltrigen zu *zehren* und so eine Balance zwischen Schule und Freizeit zu finden. Wie die Kollegiatin Esther erzählt, ist das Zusammensein mit Freunden ...

„... förderlich, weil man sich austauscht und entspannt. Das ist auch wichtig, da man nicht nur lernen kann. Es ist entspannend und danach ist man auch wieder aufnahmefähiger.“ (Esther, 1. Int.)

Peer-Kontakte sind für alle Befragten ein elementarer Bestandteil des inner- wie außerschulischen Alltags, deren Stellenwert sich gerade aus ihrer, im Vergleich mit Beziehungen zu Erwachsenen, Anders- und Einzigartigkeit ergibt. In der Interaktion mit Peers erfahren die Interviewteilnehmer ihr Handeln als selbstbestimmt und sinnstiftend.

Wenn Mark mit seinen Freunden unterwegs ist, erlebt er sich als aktives Mitglied einer Gruppe, die gemeinsam produktiv ist und sich eigene, von der Erwachsenenwelt abgegrenzte Räume gestaltet.

„Also früher gab es einen Keller wo wir gesessen haben, der war eingerichtet von den Eltern. Wir haben gesagt, wir wollen einen eigenen Keller, wir wollen uns das selber richtig machen. Und dann haben wir uns dann, ich zumindest, mich dann auch richtig reingehängt. Und halt mitgeholfen. Und ich habe mich richtig eingesetzt für Sachen. Und jetzt ist das Ding vollständig fertig. Und es ist immer schon gut, wenn man da dann ist, und man merkt, das hat man geschafft. Das ist so, dass, wenn ich mir mit meinen Freunden was fest vornehme, dass wir das dann auch durchziehen.“ (Mark, 2. Int.)

Im Gegensatz zu den Misserfolgserlebnissen in der von ihm besuchten Sekundarstufe I macht Mark im informellen Sektor die Erfahrung, dass sein außerschulisches Engagement zum Erfolg führt, dass er gemeinsam mit anderen etwas Produktives für die Gemeinschaft leisten und dabei individuelle Bedürfnisse befriedigen kann.

„Die Eltern meines Freundes haben ein eigenes Haus mit einer kleinen Gartenlaube. Die haben wir umgerüstet. Wir bauen zurzeit daran. Das wird ein Raum, in dem wir sitzen können. Das ist ein kleines Holzhäuschen. Wenn das dann fertig ist, dann kommt wieder etwas anderes.“ (Mark, 2. Int.)

Im Umfeld seiner Peers erfährt der Adoleszente sein Können als nützlich, gewinnt Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und entwickelt kreative Potenziale.

Konklusion

Die befragten Oberstufenschüler verbringen das Gros ihrer Alltagszeit im Umfeld Gleichaltriger. Entsprechend zentral ist deren Stellenwert in der Entwicklung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Im Bildungsgang der Akteure kristallisieren sich die Peers als wichtige Tutoren heraus. Die Verwendung einer *gemeinsamen Sprache* erleichtert die Verständigung über unterrichtsbezogene Inhalte. Schulbezogene Lernprozesse profitieren ebenso vom Austausch mit den Altersgleichen, wie das Lernen, das sich abseits formaler Curricula ergibt. Wie die Kollegiaten berichten, ergänzen Peers und Peer-Groups das Schülerdasein in ihrer Funktion als eigener Lernsphäre, wie auch als weitgehend von Leistungsdruck befreitem Handlungsfeld, in dem entspannt und *abgehangen* werden kann. Der erfolgreiche Schulbesuch wird nicht nur durch die Peers flankiert, er wird auch durch diese ermöglicht.

3.2. Liebesbeziehungen als Lerngelegenheiten

Insgesamt zwölf Jugendliche und junge Erwachsenen führen im Zeitraum der Befragung eine bzw. mehrere intime Beziehungen (vgl. Tabelle 10).

Tab. 10: Beziehungskonstellationen der Interviewteilnehmer, spezifiziert nach Schulform

	AE	OS
Eine Partnerschaft	Greta, Rike, Tara, Zoe	Ben, Jan, Nele, Nina, Till
Zwei Partnerschaften	Iris, Edith	Mark

Vier Gymnasiastinnen und fünf Kollegiaten berichten von einer sexuell-romantischen Partnerschaft in den drei Jahren der Oberstufe. Drei Befragte, davon zwei Schülerinnen der AE und ein Lernender des OS, wechseln einmal den Partner und führen zwei Liebesbeziehungen während der Oberstufe.

Der Aufbau und die Pflege intimer Partnerschaften im späten Jugendalter

Neben die Kontakte zu Freunden treten in der (Post-) Adoleszenz intime Partner, so dass es langfristig zur Relativierung des dominanten Stellenwerts von Peers als präferierte Interaktionspartner kommt. Die Mehrheit der Befragten lebt zumindest temporär während des Besuchs der Sekundarstufe II in einer festen Partnerschaft. Ist eine Beziehung etabliert, stellt die Ausbalancierung von Partnerschaft und anderen Entwicklungsfeldern häufig erhebliche Anforderungen an die Jugendlichen. Die Schülerrolle impliziert einen fragmentierten Alltag und verlangt ein eigenverantwortliches und flexibles Zeitmanagement. Eine Möglichkeit, mit der Fluidität der Lernzeiten umzugehen und gleichzeitig lebensweltliche Bedürfnisse und Interessen zu verwirklichen, ist die Integration von Paar- und Lernaktivitäten (s. u.). Eine andere Strategie ist Zeitintensivierung in dem Sinne, dass die Schüler versuchen in ihrer disponiblen Zeit Freiräume für Paarzeit zu schaffen, indem sie Schulwege oder Jobzeiten zur Erledigung von Hausaufgaben nutzen. Die Schüler müssen, wie sie selbst betonen, „zwischen all den Dingen einen Spagat irgendwie hinkriegen.“ (Jan, 3. Int.). Um eine Balance zwischen Schule, Freizeitinteressen, Peer-Group und Partner zu finden, muss ein aktives Terminmanagement betrieben werden. Für den Kollegiaten Jan sind die Unternehmungen mit seinen Freunden ebenso wichtig, wie das Zusammensein mit seiner Freundin, weshalb der junge Erwachsene versucht, verschiedene Aktivitäten miteinander zu synchronisieren.

„Ich versuche Freunde, die ich treffe, die ich ohne sie auch treffen möchte, ohne meine Freundin halt, dann zusammen zu bekommen. So dass ich, wenn ich irgendwo weggehe, auch mehrere von ihnen treffe. So Massenabfertigung praktisch im Grunde. Nicht so negativ, aber dass ich auch viele von denen sehe, wenn ich schon was mache.“ (Jan, 3. Int.)

Der Reformschüler Mark favorisiert die Synchronisationsstrategie: Partnerin und Peers werden gemeinsam getroffen.

„Es ist eher so, dass sie (die Freundin, d. Verf.) mitkommt, wenn ich irgendwo hingehe. Oder ich mitgehe, wenn sie irgendwo hin will. Dann ist es meistens so, dass wir dann zusammen hingehen. Dann geht die Zeit erstens nicht verloren und zweitens kann man immer noch etwas mit Leuten machen. Es geht nicht irgendetwas anderes dabei drauf.“ (Mark, 2. Int.)

Die Auflösung einer festen Beziehung geht für die Schüler mit erheblichen Belastungen einher, bewirkt aber in keinem der Fälle einen langfristigen Leistungsabfall in der Schule.¹⁰⁶ Vielmehr versuchen sich die Lernenden im Kontext der formalen Bildung ihre lebensweltlichen Probleme nicht anmerken zu lassen und schulische Aufgaben weiterhin zu bewältigen. So führt zum Beispiel die Beendigung einer mehrjährigen Partnerschaft bei der Gymnasiastin Edith zu einem kurzfristigen Verlust an schulischer Leistungsmotivation, nicht aber zu einem signifikanten Leistungsabfall.

„Das war relativ kurz vor den Weihnachtsferien. Also ich hatte da praktisch einen totalen Hänger. Also ich habe eigentlich nichts mehr gemacht. Ich lag eigentlich nur in der Schule, also dass ich anwesend war. Ich meine, ich habe in der Zeit auch Klausuren geschrieben. Was mich wundert, ist, dass die eigentlich relativ gut waren. Also ich weiß nicht, ich habe, glaube ich, einen Tag nach der Trennung Leistungskursklausur geschrieben und habe, glaube ich, zwölf Punkte geschrieben.“ (Edith, 4. Int.)

Die Kollegiatin Nele stellt nach dem Abbruch einer Beziehung zu einem Mitschüler zunächst ihre gesamte Ausbildungssituation in Frage.

„Und nach den Sommerferien hatte er (der Kollegiat, d. Verf.) eben eine Freundin. Und das war dann eher wieder so eine Art Zusammenbruch. Wo ich dann auch überlegt habe, im Grunde alles zu schmeißen hier. [...] Dann saß ich mit einer Freundin zusammen im Park, wir haben was getrunken. Und letztendlich hatte ich dann wirklich einen Nervenzusammenbruch oder so, wirklich krass. [...] Weil ich eben auch nicht mehr wusste, wozu ich überhaupt dieses Abi mache. Und ich immer so super viele Ideen habe, aber letztendlich mir keine wirklich hundertprozentig zusagt, jetzt Studienideen zum Beispiel.“ (Nele, 3. Int.)

Neles Krise ist jedoch nur von kurzer Dauer, hat keine längerfristigen negativen Folgen für ihre schulische Leistungsfähigkeit und wird von der Kollegiatin mithilfe von Peers und durch das Schreiben von Geschichten verarbeitet.

„Das habe ich mir auch fest vorgenommen, dass ich nicht so viel Macht über mich ergreifen lassen wollte, dass ich jetzt wirklich noch Schule schwänze. Und auch das mit dem Alkohol, das dauerte ein paar Tage und... Also da habe ich auch relativ viel geschrieben, mich mit dem Thema auseinandergesetzt. Und doch, letztendlich habe ich das dann doch ganz gut bewerkstelligen können.“ (Nele, 3. Int.)

¹⁰⁶ Der Kollegiat Mark, der sich im Zeitverlauf der Befragung von seiner Partnerin trennt, wird von dem Abbruch der Beziehung emotional wenig tangiert. *„Das (die Beziehung, d. Verf.) war was für zwischendurch, klingt zwar blöde, aber ...“ (Mark, 3. Int.)*

Im Januar 2006 erzählt die Kollegiatin Nina, dass ihre Familie ihren neuen Partner ablehnt, da dieser in einem anderen Kulturkreis geboren wurde und verheiratet ist. Innerhalb der Familie gibt es häufig Streitigkeiten wegen Ninas Beziehung zu dem jungen Mann, die Nina auch im Unterricht beschäftigen und belasten. Eine Situation, die sich kurzfristig negativ auf ihren schulischen Bildungsgang auswirkt. Langfristig hat sich dadurch aber keine Leistungsminderung ergeben, meint Nina, „weil ich mich dann schon sehr angestrengt habe, das dann trotzdem alles hinzukriegen.“ (Nina, 5. Int.) Lebensweltliche Krisen belasten die befragten Schüler und tangieren die schulische Lernsituation. Der Einfluss auf die formale Ausbildung ist jedoch stets temporär, da die Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfolgreiche Strategien entwickeln, um die lebensweltlichen Krisen zu bewältigen.

Das Involvement in eine Partnerschaft beeinflusst – wie das Zusammensein mit den Peers – die Haltung zu und den Umgang mit Schule und Lernen und die Einbindung in eine Liebesbeziehung kristallisiert sich eher als Motivationsfaktor hinsichtlich der erfolgreichen Bewältigung des schulischen Bildungsgangs heraus. Retrospektiv bewerten die Interviewteilnehmer das Kennenlernen bzw. Zusammenkommen mit ihren Partnern als biografischen Bruch, der sich förderlich auf ihre Leistungssituation in der Schule ausgewirkt hat.¹⁰⁷ Auf die Frage, ob es Situationen in ihrem Leben gegeben hat, die nachhaltig zu einer Veränderung ihrer Lernsituation beigetragen haben, antwortet die Gymnasiastin Rike im ersten Interview, „dass ich mit meinem Freund zusammen gekommen bin. Ich habe in der Schule mehr mitgemacht.“ Im Fall der Gymnasiasten wie der Kollegiaten fördert die Integration in eine Liebesbeziehung die Bewältigung schulischer Anforderungen. Konkurrenzverhältnisse zwischen Schule und Lebenswelt, um Zeit und Interesse der Jugendlichen, treten aufgrund der hohen Wertschätzung, die dem formalen Lernen im Umfeld der Schüler zukommt, selten auf.

Partnersuche

Der zentrale Ort, an dem die Gymnasiastinnen ihre Intimpartner kennenlernen, ist die Peer-Group. Daneben ergeben sich Partnerschaften – hier konkret in zwei Fällen – im Umkreis der besuchten Bildungseinrichtung. In zwei Fällen werden hier Beziehungspartner rekrutiert. Dass keine der in eine Partnerschaft involvierten Gymnasiastinnen

¹⁰⁷ Lediglich Marks Äußerungen zu den Konsequenzen einer Partnerschaft für Schule und Lernen sind widersprüchlich: Als er sich zum Zeitpunkt des zweiten Interviews in einer festen Beziehung befindet, geht er davon aus, dass diese keinen (negativen) Einfluss auf seine Lernpraxis ausübt, als Single hingegen vertritt der Kollegiat die Konkurrenzhypothese.

eine Liebesbeziehung zu einem Mitschüler derselben Jahrgangsstufe führt, dürfte auch Folge des geringen Männeranteils in diesem Jahrgang sein. Hinzu kommt, dass fünf der sechs Gymnasiastinnen, entsprechend einem für diese Altersgruppe verbreiteten Verhaltensmuster, eine Beziehung zu einem älteren Partner pflegen und gleichaltrige, männliche Jugendliche damit aus dem Pool möglicher Partner ausgeschlossen sind. Entsprechend *beziehungsun erfahren* sind die beiden männlichen Gymnasiasten, die beide bis zum Ende ihrer Schullaufbahn *solo* bleiben. In den Interviews thematisieren die Gymnasiastinnen häufiger den rücksichtsvollen Umgang ihrer Partner mit ihrer Lernsituation. Wenn sie nachmittags, abends und am Wochenende für die Schule lernen, akzeptieren die Partner diesen Umstand und verbringen nicht selten diese Zeit gemeinsam mit den Schülerinnen, indem sie sich anderen Beschäftigungen widmen oder indem sie konkrete Unterstützungsleistungen, wie das Abfragen von Vokabeln, leisten.

Im Kontext der Bielefelder Reformschule werden drei Beziehungen geschlossen. In zwei der drei Fälle führen die Befragten eine Beziehung zu Mitschülern derselben Jahrgangsstufe.¹⁰⁸ Weitere Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit potenziellen Partnern ergeben sich für die Kollegiaten in Diskotheken, im Urlaub oder durch gemeinsame Freunde. Für die Reformschüler stellt die Etablierung sexuell-romantischer Partnerschaften im Rahmen einer veränderten Lebens- und Lernsituation eine Entwicklungsphase dar, die diese mit vielfältigen Aufgaben konfrontiert. Hinsichtlich ihrer Lernbiographie thematisieren die Lernenden der Kollegschule die Funktion ihrer Intimpartner als Gesprächspartner, mit denen (auch) fachliche Themen diskutiert werden.

Partner im Leben...

Die Gymnasiastinnen führen Partnerschaften, wie sie für den Übergang vom Jugendalter ins junge Erwachsenenalter typisch sind: Die Beziehungen zu den Partnern intensivieren sich, die Liebespartner lösen sukzessive Peers und Eltern mit ihren vielfältigen Funktionen für die Heranwachsenden ab und die Dauer der Partnerschaften steigt an. Die befragten Jugendlichen verbringen viel Zeit mit ihren Intimpartnern, sind emotional hoch involviert in ihre Liebesbeziehungen und wünschen sich eine gemeinsame Zukunft mit den Partnern über das Abitur hinaus.

¹⁰⁸ Aufgrund der altersheterogenen Zusammensetzung der Schülerpopulation streut das Lebensalter innerhalb eines Jahrgangs am OS sehr viel stärker als an der AE.

In drei Fällen besteht die Beziehung zum Partner zum ersten Interviewzeitpunkt bereits seit etwa einem Jahr und überdauert die gesamte Oberstufenzeit. Das heißt, gegen Ende der Schulzeit sind drei Gymnasiastinnen seit vier Jahren mit einem Partner liiert. In einem weiteren Fall wird eine Liebesbeziehung nach dreijähriger Dauer beendet, da sich die Gymnasiastin Edith nach zwei Jahren fester Partnerschaft in der Jahrgangsstufe 12 in einen Jungen verliebt, zu dem sie zuvor eine platonische Beziehung geführt hat. Die Gymnasiastin Iris erlebt zwei Beziehungsabbrüche im Laufe der Oberstufenzeit. Die erste Beziehung, die diese Befragte noch zu Beginn der Interviewserie führt, wird von dieser als *heimliche Liebe* betitelt, da die Verwandtschaft nicht von der Partnerschaft in Kenntnis gesetzt wird. Der nachfolgende Partner wird Eltern und Großeltern präsentiert, da Iris „*keine Lust hatte, dass es genauso läuft wie beim letzten Mal.*“ (Iris, 2. Int.). Aufgrund der Erfahrungen ihrer ersten intimen Partnerschaft will die Oberstufenschülerin ihre Beziehung zu einem Anhänger der Gothic-Szene – dessen Outfit, Weltanschauung und Lebensführung den szenetypischen Merkmalen entsprechen – nicht mehr verheimlichen und trifft bei ihren Eltern auf weniger Widerstände als erwartet. Unter anderem werten diese die Tatsache, dass ihr Freund Physik studiert, mit Blick auf Iris Leistungsschwäche in den naturwissenschaftlichen Fächern, als positiv.

Korrespondierend mit ihrer Lebenssituation – dem Verbleib im Elternhaus während der Oberstufe, der finanziellen Alimentierung durch die Eltern – projizieren die Gymnasiastinnen das Zusammenziehen mit ihren Partnern auf die Zeit nach dem Abitur. Lediglich Greta denkt zeitweise über den Einzug ihres Freundes in ihre Wohnung nach, die sie im Laufe des 11. Schuljahres im Haus ihrer Eltern erhält. Die Gymnasiastin und ihr Freund sind zu diesem Zeitpunkt seit über einem Jahr ein Liebespaar. Letztendlich entscheidet sich die Gymnasiastin für eine *Probe-Koresidenz* in den Ferien. Während der Schulzeit möchte Greta *Zeit für sich selbst* haben. Erst nach einigen Monaten akzeptiert Gretas Partner die Entscheidung der jungen Erwachsenen zur Trennung der Haushalte. Greta meint, ihr Partner hat ...

„... jetzt auch mehr Verständnis dafür, dass man abends dann auch mal seine Ruhe haben will, wenn man dann heimkommt. Weil, das konnte er ja davor nicht nachvollziehen, dass man da erst noch mal für sich sein möchte.“ (Greta, 5. Int.)

Greta und ihr Freund sehen sich (fast) täglich, aber es ist der Befragten wichtig, sich auch abgrenzen zu können und mal alleine zu sein.

„Das ist einfach nur, dass man niemanden um sich rum hat. Also es ist dann auch schon so, dass ich vielleicht, keine Ahnung, ins Badezimmer gehe und das putze oder so was. Aber ich mache halt was, wo niemand bei mir ist. Oder ich lese ein Buch und gucke Fernsehen und so Sachen.“ (Greta, 5. Int.)

Innerhalb ihrer Partnerschaft lernt die Jugendliche, eigene Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen, zu artikulieren und deren Befriedigung umzusetzen.

... und beim Lernen

Das Tätigkeitsspektrum der Partner der befragten Gymnasiastinnen reicht vom Besuch einer gymnasialen Oberstufe, über das Absolvieren einer beruflichen Ausbildung oder das Erwerbstätigsein bis zum Studium. Unabhängig von ihrem Beschäftigungsfeld unterstützen alle jungen Männer die Bildungsambitionen ihrer Partnerinnen. Die Wertschätzung der formalen Bildung manifestiert sich zum einen in der Rücksichtnahme auf schulische Lernarbeiten. Innerhalb- und außerhalb der Unterrichtszeit sind es die für die Schule zu erledigenden Aufgaben, die den Tagesablauf der Schülerinnen (mit-) diktieren. Rike meint im ersten Interview, „*während der Woche ist es meist dasselbe, Schule, Hausaufgaben, Lernen, Freund, Freunde.*“ Die Abende reserviert die Gymnasiastin für das Zusammensein mit ihrem Partner – außer, es sind schulische Lernarbeiten zu erledigen:

„Erst mal kommt das für die Schule. Und wenn ich denke, dass ich nicht so gut bin, dann lerne ich doch noch. Dann gehe ich nicht weg.“ (Rike, 2. Int.)

Auf einen (erhöhten) Lernaufwand reagieren die Partner der Befragten mit Verständnis und Rücksichtnahme. Dass schulbezogene Aktivitäten den Tageslauf diktieren, wird von diesen akzeptiert, berichtet Rike.

„Zum Beispiel wollten wir weggehen und da habe ich gemeint, da muss ich aber erst noch lernen, da meinte er, ja, lern erst noch, und dann können wir immer noch gucken, was wir machen. Also er guckt auch schon, dass ich für die Schule lerne.“ (Rike, 2. Int.)

Schule und Lernen dominieren in zeitlicher und organisatorischer Hinsicht auch den Alltag von Tara. Das Erledigen schulischer Aufgaben besitzt für die Gymnasiastin Priorität, wenn möglich, kombiniert Tara Lernen und Leben, „*manchmal mache ich auch Hausaufgaben, wenn er (der Freund, d. Verf.) da ist.*“ Im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 reduzieren sich Taras Freizeitaktivitäten, denn, ...

„Im Moment muss ich halt oft lernen. Und ich bleibe dann eher daheim mit meinem Freund.“ (Tara, 2. Int.)

Wenn Tara mit ihrem Partner zuhause bleibt, beschäftigt sie sich häufig mit schulbezogenen Aufgaben.

„Der (der Freund, d. Verf.) guckt dann fernsehen und setzt sich dann meistens die Kopfhörer auf und dann kriege ich davon eh nichts mit.“ (Tara, 5. Int.)

Um dem schulischen Lernpensum zu entsprechen und zugleich persönliche Bedürfnisse nach Intimität zu verwirklichen, integrieren die Schüler Paar- und Lernzeiten.

Der hohe Stellenwert, der der (Aus-)Bildung im sozialen Umfeld zukommt, spiegelt sich zum anderen auch in den Unterstützungsleistungen, die diese tagtäglich erbringen. Nachmittags, abends, am Wochenende und in den Ferien werden während der gemeinsam verbrachten (Frei-)Zeit Englischvokabeln abgefragt oder Übungsaufgaben für anstehende Klausuren besprochen. Wenn für die Schule gelernt werden muss, avancieren die Beziehungspartner – neben bzw. statt den Peers – zu begehrten Lernpartnern, die, wie im Fall von Edith oder Tara, konkrete Hilfe leisten.

„Er (der Partner, d. Verf.) kann mir sehr viele Sachen erklären. Er erklärt sie mir auch anders. Er hilft mir schon.“ (Edith, 1. Int.)

„Mein Freund fragt mich zum Beispiel auch Sachen ab oder so. Das macht der oft. Oder er hilft mir manchmal bei Referaten.“ (Tara, 5. Int.)

Während die Eltern der Befragten in der Oberstufe häufig keine adäquaten Lernpartner (mehr) darstellen, übernehmen die Liebespartner diese Funktion.

„Wenn ich zu ihm (dem Freund, d. Verf.) sage, dass er mich Vokabeln oder Lernstoff abfragen soll, dann macht er das auch. Er diktiert mir Diktate zur Übung. Das ist mir auch wichtig. [...] In Sachen Mathematik kann ich sie (die Mutter, d. Verf.) nicht mehr fragen. Das weiß sie nicht mehr. Mein Freund hilft mir meistens in Mathematik. In Englisch kann er mir auch helfen.“ (Rike, 1. Int.)

Besonders ausgeprägt ist die Methode des *Paar-Tutoring* in der Beziehung zwischen Iris und ihrem Freund, der ein Physikstudium absolviert. Besucht die, in den naturwissenschaftlichen Fächern leistungsschwache, Schülerin ihren Partner, „*kommen immer die Physikbücher raus*“ (Iris, 2. Int.).

Lachen, labern, lernen – die vielen Funktionen der Partner

Fünf der acht erfolgreichen Kollegiaten leben während der Oberstufenzeit in einem elternunabhängigen Haushalt. Einen *typischen Partnerhaushalt* führt jedoch nur der Kollegiat Till. Die Beziehung dieses jungen Erwachsenen war vor dem Schuljahr 2003/2004 zwei Jahre lang als Fernbeziehung konzipiert. Mit dem Eintritt in die Oberstufe zieht der zu diesem Zeitpunkt 22-Jährige mit seiner Freundin in die Nähe des OS – und steht nun vor der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, die sich infolge der veränderten Lebenssituation ergeben.

„Wir hatten vorher eine Fernbeziehung. Telefon und zweimal im Monat ein Treffen. Auf diese Termine haben wir uns riesig gefreut. Endlich gemeinsam zu wohnen, das war ein großer Wunsch von uns beiden. Der Wunsch ist jetzt in Erfüllung gegangen und wir befinden uns zunächst einmal in einer schwierigen Zeit, uns aufeinander einzustellen. Ich merke, dass es sich lohnt und dass es auch Spaß macht.“ (Till, 1. Int.)

Die Transformation von der Fernbeziehung zur Lebens- und Wohngemeinschaft stellt den jungen Erwachsenen und seine Partnerin vor die Aufgabe, differente Anforderungen und Bedürfnisse zu koordinieren und einen gemeinsamen Paaralltag zu gestalten.

„Sie schreibt nebenher noch eine Doktorarbeit. Da bleibt relativ wenig Zeit. Ich muss mich auch oft zurücknehmen und sie arbeiten lassen. Ich muss aushalten können, dass sie relativ wenig Zeit hat. Ich würde mir mehr Zeit wünschen. Ich lerne zurzeit mit dieser Situation umzugehen. Es hat sich in den letzten paar Monaten viel verändert.“ (Till, 1. Int.)

Till und seine Partnerin bemühen sich um die Ausbalancierung ihrer Zeitbudgets. Im Laufe der Oberstufe entwickelt das Paar einen souveränen Umgang mit der dyadischen Haushaltsführung. Die nahende Hochzeit wirft Fragen nach gesellschaftlichen Rollenmustern auf und bedingt eine intensive Auseinandersetzung des zu diesem Zeitpunkt 23-Jährigen mit der eigenen Geschlechtlichkeit und den persönlichen wie den Vorstellungen der Partnerin über die gemeinsame Zukunft.

„Wir sind auch drei Jahre jetzt zusammen. Also eigentlich ist das auch so eine... Also ob ich mich jetzt darauf einlassen will, quasi, also die Frage, ob ich das möchte. Meine Freundin ist ja jetzt dreißig geworden und die ist da natürlich total im heiratsfähigen Alter.“ (Till, 3. Int.)

Nach vierjähriger Partnerschaft heiratet das Paar, neun Monate später, kurz nach Tills Abschlussprüfungen am OS, bekommt das Ehepaar ein Kind.

Den Wohnraum teilen sich auch der zu diesem Zeitpunkt 22-jährige Jan und seine Partnerin für etwa ein Jahr – allerdings handelt es sich dabei zunächst um Jans Jugendzimmer in der elterlichen Wohnung und später um die eigene Wohnung der Partnerin des Kollegiaten, in die sich das Paar zunehmend zurückzieht. Nach zwölf Monaten beendet Jan die Beziehung und bleibt bis zum Ende des OS im elterlichen Haushalt wohnen.

Eine weitere Form des Zusammenlebens ergibt sich im Fall des Kollegiaten Ben, der mit einer Mitschülerin in einer WG wohnt. In der Jahrgangsstufe 12 entwickelt sich zwischen den beiden Kollegiaten eine intime Partnerschaft, die sich im Laufe der Oberstufenzeit in eine platonische Beziehung transformiert. Es handelt sich dabei um Bens erste sexuell-romantische Erfahrungen und der zu diesem Zeitpunkt 21-Jährige steht zum ersten Mal vor der Aufgabe der Aufnahme, Pflege und Beendigung einer intimen Beziehung.

Von kurzer zeitlicher Dauer ist die Beziehung der Kollegiatin Nele zu einem Mitschüler desselben Jahrgangs, die sich im Sommer 2004 ergibt. Zwei kurzfristige Beziehungen führt auch der Kollegiat Mark, der am Beginn des OS mit einer Realschülerin befreundet ist, die dann mit ihrer Familie umzieht. Da Mark auf eine Fernbeziehung

„*keinen Bock*“ hat, beendet er die Beziehung. Eine zweite Partnerin lernt der Befragte im Sommerurlaub 2004 kennen. Als Mark nach drei Monaten auf die Konflikte mit seiner neuen Freundin ebenfalls „*keine Lust mehr*“ hat, beendet er auch diese Partnerschaft. Die Kollegiatin Nina berichtet im letzten Interview von einem festen Freund. Die Lebensumstände des 25-jährigen Partners führen zunächst zu Diskrepanzen zwischen Nina und ihrer Familie. Nach einigen Monaten gewinnt die Lernende an Sicherheit, eine langfristige Beziehung mit diesem Mann führen zu wollen, was zu einem veränderten Selbstbewusstsein Ninas führt. Infolge lädt die 18-Jährige ihren Partner nun auch zu sich nach Hause ein und konfrontiert ihr Umfeld mit ihrer *großen Liebe*.

Entsprechend der unterschiedlichen Entwicklungsphasen in den Liebesbeziehungen haben sich die Kollegiaten mit verschiedenen Aspekten der Entwicklungsaufgabe Partnerschaft auseinandersetzen. Für einen Teil der Befragten geht es eher darum, sich bei gleichzeitiger emotionaler Verbundenheit zum Elternhaus von der Familie abzulösen und weitere Schritte in Richtung Selbstständigkeit zu gehen. Andere Interviewteilnehmer beschäftigen sich mit der Ausbalancierung von Peers und Partnern bzw. dem Umbau ihrer platonischen Freundschaften. Wie im Fall von Nina kann auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen und Wünschen und familiären Erwartungen zur zentralen Aufgabe werden. Für Ben stehen die eigene Gefühlswelt, das sexuelle Erleben und Erfahren, der Körper und persönliche Ansprüche an intime Partnerschaften im Zentrum, als dieser seine erste Liebe erlebt. Gleichzeitig sind die Partnerschaften der meisten interviewten Kollegiaten zeitlich befristet und kristallisieren sich daher eher als Übungsfeld für das Erproben intimer Beziehungen heraus.

Partnerschaften stellen ein eigenes Lernfeld im Jugendalter dar. Bezogen auf die Ausbildungssituation der Befragten markieren die Beziehungspartner zudem wichtige Bezugspersonen, deren Haltung zu bzw. deren Umgang mit der Lernsituation der Interviewten einen zentralen Faktor bei der Bewältigung des schulischen Ausbildungsgangs darstellt. Wie sich herausstellt, nehmen die Kollegiaten – ebenso wie die befragten Gymnasiasten – eine positive Haltung ihres sozialen Umfeldes gegenüber der gymnasialen Ausbildung wahr.

„Meine Freundin ist ein positiver Faktor. Sie hat auf jeden Fall ein Interesse daran, dass ich das Oberstufen-Kolleg schaffe.“ (Till 1. Int.)

Als hilfreich für ihre formale Lernbiographie empfinden die Kollegsüher Diskussionen mit ihren Partnern über curriculare Inhalte. Für den Kollegiaten Till, der am OS die

Studienfächer Pädagogik und Psychologie belegt, ist die Partnerin, die im Fach Pädagogik promoviert, eine wichtige Ansprechpartnerin in schulischen Angelegenheiten.

„Ich rede mit meiner Freundin darüber (schulische Themen, d. Verf.). Ich frage sie auch um Rat, weil sie in vielen Sachen Bescheid weiß. Sie kann mit mir diskutieren, was für mich sehr hilfreich ist. Ich erlebe es als sehr schön, dass man sich gegenseitig austauschen und dazu lernen kann.“ (Till 1. Int.)

In Tills Fall ermöglicht die Überschneidung der fachlichen Spezialisierung beider Partner in besonderer Weise eine Verzahnung von Schule und Lebenswelt. In der gemeinsam verbrachten Freizeit sind curriculare Inhalte häufig ein Thema im Partnerdiskurs.

Konklusion

Im späten Jugendalter und jungen Erwachsenenalter wird die Auseinandersetzung mit intimen Partnerschaften zunehmend virulent. Die Beschäftigung mit Sexualität, mit körperlicher und emotionaler Nähe, mit der Ablösung vom Elternhaus, dem Umbau sozialer Beziehungen zu Freunden bzw. der Ausbalancierung zwischen den Ansprüchen von Peer-Group und Partnerschaft stellen verschiedene Aspekte der Entwicklungsaufgabe Partnerschaft dar, die von den Jugendlichen bearbeitet werden. Partnerschaften markieren ein Lernfeld eigener Art, hier werden Beziehungskompetenzen erworben, wird Beziehungsarbeit geleistet.

Beide Schülerpopulationen nehmen eine positive Haltung ihres sozialen Umfeldes gegenüber ihren Bildungsambitionen wahr. Von realisierten Unterstützungsleistungen durch die Partner, die sich konkret auf die Abarbeitung schulischer Lernaufgaben beziehen, berichten eher die Gymnasiastinnen. Die Partner der Kollegiaten fungieren weniger als konkrete Lernpartner, dafür eher als Diskussionspartner. Eine mögliche Erklärung für den differierenden Umgang in der Gestaltung von Partnerschaft und unterrichtsbezogenem Lernen könnte in den unterschiedlichen Hausaufgaben- und Lernkulturen der Schulen bzw. der Schüler liegen. Die kurzfristige Abarbeitung konkret definierter Aufgabenstellungen ist eher charakteristisch für die Regelschule, während am OS die Vergabe langfristiger, individueller Arbeitsaufträge etabliert ist. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Gymnasiastinnen zu ihren Partnern langjährige Beziehungen führen und mit diesen tendenziell mehr Zeit verbringen. Die Kollegiaten wollen bzw. können die Erledigung von Lernarbeiten potenziell nicht in ihre temporären Partnerschaften integrieren.

Noch kein Thema stellen feste Beziehungen für die beiden männlichen Gymnasiasten dar. Wie je eine weitere weibliche Jugendliche der AE bzw. eine Lernende des OS bleiben diese während ihrer gesamten Schullaufbahn ohne intime Partnerschaft.

Die gefundenen Beziehungsmuster lassen auf Zusammenhänge zwischen den Lebensumständen der Jugendlichen und der Gestaltung intimer Partnerschaften schließen. Denn während die Gymnasiasten mit dem Übergang in die Oberstufe in ihrem gewohnten wohnräumlichen und sozialen Umfeld verbleiben, besuchen alle Kollegiaten eine neue Bildungseinrichtung und verlassen zum Teil Familie und Freunde, um am OS beginnen zu können. Die kommenden drei Jahre haben für diese Gruppe Befragter eher einen Übergangstatus mit den entsprechenden Konsequenzen für das Führen platonischer und romantischer Beziehungen.

3.3. Sport – motorische und kognitive Bewegung

Sportliche Aktivitäten sind fest in den Alltag der Interviewten integriert. Vor allem die Nachmittags- und frühen Abendstunden – die Zeit nach Unterrichtsende – verbringen die (Post-)Adoleszenten damit, in einem Verein Mannschaftssportarten nachzukommen, alleine durch den Park zu joggen oder Fitnessangebote kommerzieller Anbieter aufzugreifen. Lediglich drei der Gymnasiastinnen und zwei Kollegiatinnen treiben in der gymnasialen Oberstufe keinen Sport. Alle anderen Interviewteilnehmer betätigen sich zumindest zu einem der fünf Befragungszeitpunkte regelmäßig körperlich. Dass sportliche Aktivitäten noch stärker unter männlichen als unter weiblichen Jugendlichen verbreitet sind, wurde bereits in Kapitel 1.3. herausgearbeitet. Die männliche Präferenz für Sport spiegelt sich auch in den erhobenen Daten: Sportlich inaktiv sind während der Oberstufenzeit ausschließlich weibliche Befragte.

Schule, Sport und Freizeit: Organisation pluraler Aktivitäten

Um außerhalb der Schule Sport ausüben zu können, betreiben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein gezieltes Terminmanagement, denn das sportliche Engagement muss mit der Schule und anderen Alltagsaktivitäten ausbalanciert werden. Die Entscheidung, ob im ortsansässigen Fitnessstudio trainiert wird oder nicht, korrespondiert immer auch mit dem Gesamt an Alltagsaktivitäten und -verpflichtungen. Ein Teil der Interviewten entscheidet sich trotz eines vollen Terminkalenders für die Fortführung des sportlichen Engagements, was besonders dann komplexe Organisationsfähigkeiten erfordert, wenn die Jugendlichen in verbindliche (Vereins-) Sportangebote eingebunden

sind. Im Fall der Kollegiatin Nina stellt das regelmäßige Volleyballtraining einen wesentlichen Zeitfaktor in der außerschulischen Sphäre dar, der mit anderen Alltagsaktivitäten synchronisiert werden muss. Zweimal wöchentlich trainiert die Lernende in den Abendstunden im ortsansässigen Volleyballverein. Durch Strategien wie Zeitintensivierung – die Hausaufgaben werden im Zug erledigt – gelingt der Kollegiatin das Nebeneinander von Vereinsengagement und Schule.

„Dann bin ich abends um sechzehn Uhr, um achtzehn Uhr oder um neunzehn Uhr fünfundvierzig zu Hause. Montags und mittwochs habe ich noch Training. [...] Volleyballtraining. Deshalb bin ich abends meist relativ spät zu Hause. Deswegen würde ich die Schularbeiten auch nicht mehr schaffen. Das wird häufig im Zug gemacht.“ (Nina, 1. Int.)

Für andere Schüler steht, wenn weitere Interessen und Verpflichtungen das Zeitbudget strapazieren, der Sport zur Disposition: Der Gymnasiastin Zoe ist es in der Jahrgangsstufe 13 wichtiger, sich auf das Abitur vorzubereiten und durch Nebenjobs Geld zu verdienen, als ihrem Hobby Reiten weiter nachzugehen. Der Kollegiat Ben präferiert die Teilnahme an musisch orientierten Gruppen bzw. Aktivitäten und beendet daher seine Teilnahme an Tanzkursen, die er während des elften Schuljahres an der Universität belegt. Im Fall der Kollegiatin Esther kollidiert die Schule mit der Belegung eines Unisportkurses, so dass sie diesen im ersten Jahr der Oberstufe wieder abbricht. Im dritten Interview antwortet die Kollegiatin auf die Frage, ob sie mittlerweile einen Sportkurs besucht bzw. besucht hat:

„Ja, also das habe ich gemacht. Das war dienstags. Das ist ein bisschen ungünstig, weil ich so lange Unterricht habe. Da habe ich bis achtzehn Uhr. Also bis viertel vor sechs. Ja danach... Und ja, der Kurs, der wäre dann um acht. Und das wäre mir dann zu viel, weil ich dann auch momentan dienstags und mittwochs Spanisch habe und das dann auch für die Lehrer ein bisschen blöd ist mit Hausaufgaben und Vokabeln und so. Aber das ist mir dann wichtiger, lieber noch ein bisschen dafür zu lernen oder andere Hausaufgaben noch zu machen so.“ (Esther, 3. Int.)

Die zeitliche Unvereinbarkeit von Schule und einem zeitlich fixierten Sportangebot resultiert in der Suche nach einer Alternative. Esther entscheidet sich für kursungebundenes, zeitlich flexibles und ortsungebundenes Schwimmen.

„Und ja, jetzt gehe ich einfach so häufig schwimmen. [...] Dienstags muss ich erst zum zweiten Block hin, so um halb elf muss ich dann hier sein. Dann kann ich vorher gehen. Oder freitags morgens oder dann mal abends. Ja, am Wochenende, da gehe ich dann. Das ist ganz gut, weil, dann kann ich ja hier und auch zuhause, das ist egal, wo ich dann bin. Schwimmbäder gibt es ja überall.“ (Esther, 3. Int.)

Den ausgewählten informellen Freizeitsport kann die junge Erwachsene flexibel auf ihre Lern- und Lebenssituation als Oberstufenschülerin abstimmen. Im letzten Schuljahr

nimmt sie dann zusätzlich, infolge der Reduzierung der Unterrichtszeit, an einem regelmäßigen Fitnesskurs in der Universität teil.

Sportsettings

Die Gymnasiasten üben Sport ausschließlich im Verein oder in kommerziellen Settings aus (vgl. Tabelle 11): Die beiden männlichen befragten Schüler der AE betreiben beide eine Ballsportart. Mehrmals wöchentlich haben sie Training, in der Saison zusätzlich an den Wochenenden Mannschaftsspiele. In einem Verein trainiert auch die Gymnasiastin Edith eine Ballsportart. Die anderen Schülerinnen betätigen sich in traditionell weiblichen Sportfeldern, wie Reiten und in zwei Fällen einem speziellen Fitnesskurs für *Problemzonen*. Im ersten Jahr der Oberstufe nehmen vier Befragte zusätzlich an einem Standardtanzkurs teil.

Tab. 11: Sportsettings, spezifiziert nach Schulform

	AE	OS
vereinsgebunden	Edith: Volleyball Nick: Handball Uwe: Volleyball	Nina: Volleyball
kommerziell	Nick: Tanzkurs Rike: Fitnesskurs; Tanzkurs Tara: Fitnesskurs; Tanzkurs Uwe: Tanzkurs Zoe: Reiten	Jan: Kung Fu Mark: Golfen Till: Akaido; Tai Chi
informell		Esther: Joggen; Schwimmen Till: Joggen; Schwimmen
Unisport		Ben: Tanzkurse Esther: Fitnesskurs; Kaipoeira

Unter den Kollegiaten gibt es nur eine Befragte, die in einem Verein aktiv ist. Die anderen Kollegsüher nutzen neben kommerziellen Angeboten das Sportprogramm der benachbarten Hochschule. Die so genannten Unisportkurse können unentgeltlich von Kollegiaten des OS besucht werden. In der Flexibilität des Angebots und dem hohen Individualisierungsgrad ähneln diese Sportangebote denen kommerzieller Anbieter. Kostenfrei bzw. ohne kursgebundene Kosten und unverbindlich sind auch die informellen Sportkontexte, in denen zwei Kollegiaten körperlich aktiv sind.

Sportverläufe

Wie Tabelle 12 demonstriert, üben bis auf eine Schülerin alle sportaktiven Gymnasiasten in den drei Jahren der Oberstufe kontinuierlich eine Hauptsportart aus; zwei männliche und zwei weibliche Befragte nehmen daneben in der Jahrgangsstufe 11 an einem zeitlich begrenzten Tanzkurs teil.

Wie die Gymnasiasten, sind auch die sportinteressierten Kollegiaten in den meisten Fällen über einen längeren Zeitraum bzw. während der gesamten Oberstufenzeit sportlich aktiv. Im Kontrast zu den Gymnasiasten wechseln sie jedoch häufiger Sportart und -angebot.

Tab. 12: Ausgeübte Sportarten im Verlauf der Oberstufe, spezifiziert nach Schulform

	AE	OS
Jgst. 11	Edith: Volleyball Nick: Handball; Tanzkurs Rike: Fitnesskurs; Tanzkurs Tara: Fitnesskurs; Tanzkurs Uwe: Volleyball; Tanzkurs Zoe: Reiten	Ben: Tanzkurse Esther: Fitnesskurs Mark: Golfen Nina: Volleyball
Jgst. 12	Edith: Volleyball Nick: Handball Rike: Fitnesskurs Tara: Fitnesskurs Uwe: Volleyball Zoe: Reiten	Esther: Joggen; Kaipuera; Schwimmen Jan: Kung Fu Mark: Golfen Nina: Volleyball Till: Akaido
Jgst. 13	Edith: Volleyball Nick: Handball Rike: Fitnesskurs Tara: Fitnesskurs Uwe: Volleyball	Esther: Fitnesskurs; Schwimmen Jan: Kung Fu Nina: Volleyball Till: Tai Chi

Dass die Gruppe der Kollegiaten insgesamt ein leicht geringeres Sportinvolvement aufweist, ist primär auf die mit dem Übergang in diese Schule veränderten Lebensumstände der Jugendlichen zurückzuführen. Diese dürften auch für den geringe(re)n Verbreitungsgrad vereinsgebundener Sportpraxen verantwortlich sein. Ziehen die Heranwachsenden mit Beginn der Oberstufe um, werden Vereinsbiografien, wie im Fall der Kollegiatin Anne, unterbrochen: Aufgrund der räumlichen Distanz zu ihrem früheren Wohnort muss die Kollegiatin das Voltigieren in einem Verein aufgeben. Ein wesentlicher Bestandteil der Freizeit *fehlt* der Jugendlichen nun.

„Zusätzlich habe ich zweimal in der Woche voltigiert. Das ist eine Sportart mit Pferden. Das war ein guter Ausgleich. Dann hatte ich am Wochenende entweder noch ein Konzert oder ein Turnier. Das Voltigieren habe ich immerhin zwölf Jahre gemacht. Das fehlt mir ein bisschen hier. [...] Es fehlt mir ein bisschen die Vorstellung, dass ich, wenn ich nach Hause komme, genau weiß, dass ich mich umziehen werde und ein Turnier bestreiten werde.“ (Anne, 1. Int.)

Während Anne in den drei Jahren der Oberstufe keinen Sport ausübt, suchen und finden andere Kollegiaten unterschiedliche Sportangebote in der neuen Umgebung, sodass im zweiten Jahr am OS fünf der sechs sportinteressierten Kollegiaten regelmäßig einer körperlich anstrengenden Tätigkeit nachkommen.

Sport, Spaß, Spiel – körperliche Aktivität in der Gruppe der Gymnasiasten

Die adoleszenten Gymnasiasten assoziieren mit ihrem Sportinvolvement Spaß, Selbstbestimmung und Aktivitäten in einer von Schule, Leistungsdruck und Stress befreiten Zeit, wie Uwe erläutert:

„Und ich mache das ja auch nur zum Spaß und habe nicht so einen Ehrgeiz da drin, da jetzt jedes Spiel gewinnen zu müssen oder so was. Weil, dann bekomme ich da wieder einen Druck rein und dann habe ich auch keine Lust dazu.“ (Uwe, 5. Int.)

Edith, die zwischen ihrem siebten und 14. Lebensjahr im Leistungsturnen aktiv war, entscheidet sich im Jugendalter für den Wechsel in einen Volleyballverein. Als Hauptmotiv für die neue Sportart gibt die Schülerin an, in ihrer Freizeit gemeinsam mit anderen ohne Leistungsdruck körperlich aktiv sein zu wollen.

„Ich habe ja vorher eine Einzelsportart gemacht, also Leistungsturnen. Und das hat mir irgendwann überhaupt nicht mehr gefallen, weil man immer auf sich selber gestellt ist, und jeder ist der Gegner halt und so. Und da ist es genau anders und das macht mir viel mehr Spaß.“ (Edith, 5. Int.)

Im Sport verbindet sich der Spaß an der Tätigkeit mit positiven Effekten auf die körperliche und psychische Gesundheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Sport zu machen betrachten die weiblichen Befragten aber auch „wegen der Figur“ als wichtig: Unter anderem, um ihr Gewicht zu halten, ist Edith Mitglied im Volleyballverein und um ihre Problemzonen zu trainieren, besuchen Rike und Tara regelmäßig einen „Bauch, Beine, Po“-Kurs in einem Fitnessstudio. Die männlichen Gymnasiasten heben in den Interviews hingegen die Erhaltung bzw. Erhöhung der allgemeinen Fitness als positiven Effekt körperlicher Anstrengung hervor.

„Also ich sage es mal so, ein bisschen Sport muss man schon machen, dass man einigermaßen Fitness hat.“ (Uwe, 5. Int.)

Der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen ist eher Nebeneffekt der sportlichen Tätigkeiten der Schüler, als Motiv für die Bewegung. Dennoch resümiert Edith, dass sie sich beim Volleyballtraining zum einen eine bestimmte Sportart aneignet und zum anderen, dass sie hierbei Teamgeist ausbildet.

„Ja, ich lerne Volleyballspielen. Man lernt ja immer wieder was Neues oder übt irgendwas anderes, was man noch nicht so gut kann. [...] Ja, Teamgeist einfach. Das ist auch das, was mir Spaß macht an der Sportart.“ (Edith, 5. Int.)

Sportmotive der Kollegiaten

„Weil ich irgendwie immer meine, ich bräuchte halt mehr Bewegung“ antwortet die Kollegiatin Esther im dritten Interview auf die Frage nach den Motiven für ihr sportliches Engagement. Ein Jahr später begründet die Kollegiatin ihr Sportengagement damit, dass *„es Spaß macht und gut tut.“* Insgesamt ist Spaß das Hauptmotiv der Kollegiaten – wie der Gymnasiasten – für die Beteiligung am Freizeitsport. Neben weiteren Motiven, wie dem *Gefühl, etwas für seinen Körper zu tun bzw. tun zu müssen*, wie von Edith formuliert, motivieren aber auch ganz konkrete gesundheitliche Beeinträchtigungen, zum Beispiel mit der Wirbelsäule, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu sportlichen Aktivitäten. Gerade die körperliche Inaktivität in der Schule beeinträchtigt das Wohlbefinden der Befragten – eine Entwicklung, der diese in ihrer extracurricularen Zeit versuchen durch Sport entgegen zu wirken.

„Ich würde gerne noch Sport machen. Ich mache zurzeit keinen Sport. In der Schule gibt es gelegentlich das Laufen und Schwimmen. Das ist allerdings relativ wenig.“ (Till, 1. Int.)

Eingebunden in einen lernintensiven Oberstufenalltag streben die Studienteilnehmer darüber hinaus nach einer inhaltlichen Diversifizierung ihres Alltags und einem Ausgleich zu kognitiv anstrengenden Tätigkeiten. Körperliche Betätigung *befreit*, resümiert Anne.¹⁰⁹

„Wenn ich mich richtig angestrengt habe, dann ist der Kopf voll mit Gedanken und man möchte einfach nur losschreien. [...] Volleyballspielen nach einer anstrengenden Klausur stellt für mich einen Ausgleich dar. Durch die Bewegung befreit sich der Kopf und danach geht es mir wieder besser.“ (Anne, 1. Int.)

Im Kontrast zum Alltag als Erwerbsarbeiter, avanciert körperliche Bewegung in der Zeit schulischer Ausbildung zur individuellen *Aufgabe*, erklärt Till.

¹⁰⁹ Da Anne nur kurzzeitig an einem Volleyballkurs in der Universität teilnimmt, wird sie in den Übersichtstabellen nicht als sportaktive Kollegiatin geführt.

„Vorher hatte ich einen acht Stunden Tag und bin um siebzehn Uhr fertig gewesen. Und dann war der Tag irgendwie gelaufen. Da ist man auch körperlich irgendwie fertig. Man kann nicht mehr viel auf die Reihe bringen oder hat Lust noch groß etwas zu machen. Damals wollte ich mich einfach nur entspannen. Hier muss ich nach der Schule erst einmal den körperlichen Ausgleich suchen, indem ich irgendwie Sport mache, laufen gehe oder schwimme.“ (Till, 2. Int.)

Sport wirkt kompensatorisch. Jan, der wie Till über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt, gönnt sich ab der Jahrgangsstufe 12 zwei- bis dreimal wöchentlich das Trainieren einer asiatischen Selbstverteidigungskunst – gerade auch, um den Anforderungen des Leistungssystems gerecht zu werden.

„Also ich sehe es auf jeden Fall so, dass für diesen Lebensabschnitt in erster Linie das Abitur Priorität hat, aber dass ich mir auch ein paar Auszeiten gönnen sollte. Wie zum Beispiel am Wochenende. Oder wenn ich meine Hausaufgaben nicht mache und lieber zum Sport gehe. Das sehe ich auch als notwendig an, um das durchzuhalten.“ (Jan, 4. Int.)

Die Möglichkeit 90 Minuten in die Welt des Kung-Fu einzutauchen, besitzt für den Kollegiaten an sich, wie in Relation zur Ausbildungssituation, eine hohe subjektive Relevanz.

„Auf jeden Fall viel bringen tut mir das Training. Also da freue ich mich immer sehr drauf. Und da kann ich auch immer komplett abschalten für die anderthalb Stunden, die ich dann da bin.“ (Jan, 4. Int.)

Das nachmittägliche oder abendliche Sporttreiben bietet eine wichtige Ergänzung zu Unterricht und Lernarbeit. Dabei ist die im Sport gewonnene Entspannung nicht immer mit einem Abschalten vom (Schul-) Alltag gleichzusetzen, wie Esther resümiert. Im Zuge ihrer Sportaktivitäten korrelieren positive Gefühle mit Denkvorgängen, denn beim Schwimmen *„kann man immer ganz gut so denken. Also es entspannt mich einfach, es ist angenehm.“ (Esther 3. Int.)* Gleichzeitig kann der Sport auch als Plattform zur Erprobung der eigenen Leistungsfähigkeit dienen. So beobachtet Jan beim Training in der Kung Fu-Schule seine eigenen Leistungsfortschritte, was den jungen Erwachsenen zu einem langfristigen und intensiven Training motiviert.

„Und man hat da so einen gewissen Ehrgeiz entwickelt, weil man doch ziemlich schnell Fortschritte sieht. So von wegen, wie man seinen Körper beherrscht und auch diese ganzen Dehnübungen, die man macht. Und das ist auch ein Anreiz, viel zu machen.“ (Jan, 3. Int.)

Insbesondere die Kollegiaten Jan und Nina, die beide mehrmals die Woche körperlich aktiv sind, entwickeln einen besonderen Ehrgeiz und werten die Erfahrung, Erprobung und den Vergleich von Leistung als inhärenten und positiv assoziierten Bestandteil ihrer Sportaktivitäten.

Konklusion

Die Mehrheit der befragten Schülerinnen und alle männlichen Interviewteilnehmer sind in ihrer Freizeit zumindest vorübergehend regelmäßig körperlich aktiv. Die hohe Bedeutung des Sports manifestiert sich in der Anzahl sportaktiver Schüler, aber auch in der Konstanz, mit der die physischen Aktivitäten während der gesamten Oberstufenzeit den Alltag der Jugendlichen begleiten sowie den Koordinierungstätigkeiten, die die Jugendlichen zum Teil leisten, um Schule, Sport und andere Freizeitfelder miteinander zu balancieren.

Subjektiv relevant ist der Sport für die Jugendlichen vor allem als Handlungsfeld, in dem körperliche Bewegung mit Spaß an der Tätigkeit einhergeht. Den Schülern der AE ist es wichtig, im Freizeitsport frei von Leistungsdruck agieren zu können. Körperliche Betätigung komplettiert den persönlichen Bildungsgang während einer Lebensphase, in der kognitive Weltaneignungsmodi den Alltag dominieren. Die Aneignung fachbezogener und überfachlicher Kompetenzen im Sport ist weniger Ziel der Aktivität als Nebeneffekt.

Spaß wollen auch die Kollegiaten haben, wenn sie Volleyball oder Golf spielen, in den Interviews heben sie aber auch immer wieder die Besonderheiten des Sports – im Kontrast zur Schule – hervor. Körperliche Betätigung bietet einen Ausgleich zu kognitiv anstrengenden Tätigkeiten und ermöglicht diese zugleich. Möglicherweise aufgrund des zum Teil höheren Lebensalters werden in dieser Gruppe auch körperliche Beschwerden als Motiv zur Aufnahme sportlicher Aktivitäten genannt. Daneben projizieren einige Kollegiaten ganz bewusst die Erprobung der eigenen Leistungsfähigkeit auf das Handlungsfeld Sport. Die Leistungserbringung im Sport erfolgt selbstbestimmt und ist positiv attribuiert.

3.4. Der Nebenjob und die Bildung

Zunächst ist festzuhalten, dass das Jobben der Befragten ein ausdifferenziertes Feld jugendlicher Aktivitäten darstellt. Sowohl inhaltlich (vom Musikunterricht bis zur Lagertätigkeit) als auch zeitlich (vom Eintagsjob als Inventuraushilfe im Supermarkt bis zur mehrwöchigen Ferienvollzeitbeschäftigung in der Fabrik) oder hinsichtlich ihrer subjektiven Bedeutung (von der Existenzsicherung bis zur Berufsqualifikation) variieren die Jobaktivitäten der Schüler. Jobben ist aber nicht nur ein vielfältiges, es ist im Hinblick auf die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch ein alltägliches Phänomen. Wie Tabelle 13 demonstriert, kommen etwa drei Viertel

aller Befragten im Zeitraum der Oberstufe mehr oder weniger intensiv mit dem Erwerbssektor in Kontakt. Und unter den drei – ausschließlich männlichen – Befragten, die im Zeitraum der Untersuchung keinen Nebenjob ausüben, ist lediglich ein Schüler, der noch nie gegen Entlohnung gearbeitet hat.¹¹⁰

Tab. 13: Nebenerwerbstätigkeiten der Interviewteilnehmer im Zeitverlauf, spezifiziert nach Schulform

	AE	OS
Jgst. 11	Edith: Kabelhilfe Greta: Service in einem Bistro Iris: Erstellung/Verkauf von Kunstobjekten Merle: Service in einer Eisdiele Rike: Verkauf im Einzelhandel Tara: Austragen von Werbematerialien Zoe: Nachhilfe	Nele: Journalistische Tätigkeiten Nina: Babysitten/Haushaltshilfe Till: Handwerksarbeiten (selbstständig)
Jgst. 12	Edith: Kabelhilfe Greta: Service in einem Bistro Iris: Erstellung/Verkauf von Kunstobjekten Merle: Service in einer Eisdiele Rike: Verkauf im Einzelhandel Tara: Austragen von Werbematerialien; Service in einer Kneipe Zoe: Nachhilfe	Anne: Hilfstätigkeit im OS; Service auf kommerziellen Partys Jan: Tätigkeit bei einem Sicherheitsdienst Mark: Gartenarbeiten Nele: Journalistische Tätigkeiten Till: Handwerksarbeiten (selbstständig); Mitarbeit in einem Handwerksbetrieb
Jgst. 13	Edith: Kabelhilfe Iris: Erstellung/Verkauf von Kunstobjekten Merle: Service in einer Eisdiele Rike: Verkauf im Einzelhandel Tara: Austragen von Werbematerialien Zoe: Nachhilfe; Verkauf im Einzelhandel	Anne: Musikunterricht Jan: Tätigkeit bei einem Sicherheitsdienst Mark: Mitarbeit in einem Betrieb Nele: Journalistische Tätigkeiten Till: Handwerksarbeiten (selbstständig)

Die Erwerbsaktivitäten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen reichen von klassischen Schülerjobs wie Babysitten oder Prospekte austragen über Kellnern bis hin zu journalistischen Tätigkeiten. So individuell die Jobprofile, so einheitlich die Aussagen der Befragten darüber, wie sie das Jobben bewerten: Auch wenn das Erwerbsarbeiten nicht immer Spaß macht, nicht immer interessant ist, nicht immer angemessen entlohnt wird und manchmal zeitlich mit anderen Verpflichtungen und Bedürfnissen kollidiert, für die Heranwachsenden bedeutet das Agieren in der Welt der Erwachsenen und des entlohnten Arbeitens eine Erweiterung ihres Erfahrungsspektrums. Die jungen Menschen assoziieren mit ihrem Jobengagement vielfältige

¹¹⁰ Einer der drei Jugendlichen, die im Untersuchungszeitraum keinen Nebenjob ausüben, hat vor dem OS eine berufliche Ausbildung absolviert und verfügt dementsprechend über Erfahrungen im Erwerbssektor. Ein Gymnasiast hat während der Sekundarstufe I regelmäßig im Betrieb seines Onkels ausgeholfen, bis seine Mitarbeit aufgrund der schlechten Auftragslage nicht mehr nötig bzw. möglich war.

Lernchancen, positive Effekte auf ihre Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung und erste Schritte in Richtung Eigenständigkeit und Beruf.

Der hohe Anteil jobbender Schüler in der Gruppe aller Befragter verweist auf die Alltäglichkeit des Arbeitens neben der Schule: 14 der 17 erfolgreichen Studienteilnehmer jobben in der Sekundarstufe II. Auf Ebene der Einzelschule sind es sieben von neun Gymnasiastinnen bzw. sechs von acht Kollegiaten, die in mindestens einem Interview von einem regelmäßigen Nebenjob während der Schulzeit berichten. Eine Kollegiatin arbeitet darüber hinaus ausschließlich in den Schulferien. Solche klassischen Ferienjobs üben die Gymnasiasten nicht aus. Vier Schüler der AE arbeiten jedoch auch in der unterrichtsfreien Zeit in ihrem regulären Nebenjob weiter. Demgegenüber stehen vier Kollegiaten, die zusätzlich bzw. in dem einen Fall ausschließlich ganztägige Ferientätigkeiten über einen definierten Zeitraum ausüben.

Insgesamt weisen die Schüler der AE im Längsschnitt insofern eine höhere Kontinuität in der Erwerbsarbeit auf, als dass sie alle über den gesamten Zeitraum mindestens *einen* Nebenjob ausüben, den sie bereits während der Sekundarstufe I begonnen haben. Das heißt, alle jobaktiven Gymnasiasten arbeiten regelmäßig neben der Schule, wobei drei von ihnen im Laufe der Oberstufe in ein zusätzliches Jobengagement involviert sind.¹¹¹

Die Gruppe der Kollegiaten präsentiert zu Beginn der Oberstufe ein geringeres Jobengagement. Nur drei Lernende erwirtschaften bereits im ersten Jahr des OS ihr eigenes Geld durch einen Nebenjob. Zwei von ihnen führen ihr Erwerbsengagement in der gesamten Zeit der Oberstufe fort. Mit dem Wechsel in die Jahrgangsstufe 12 beginnen drei weitere Kollegiaten mit einer Erwerbstätigkeit, so dass in den Jahrgangsstufen 12 und 13 je fünf Kollegiaten arbeiten. Das Jobengagement dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen stellt sich als ausdifferenziertes Feld unterschiedlicher Jobinhalte, -intensitäten und -zeiträume dar: So erhält zum Beispiel Anne in der Jahrgangsstufe 12 einen zeitlich befristeten Aushilfsjob am OS, der beinhaltet, dass sie den Theaterfundus der Einrichtung sortiert. In demselben Jahr beginnt Anne als Servicekraft auf kommerziellen Partys zu kellnern. Ein Jahr später arbeitet sie als Musiklehrerin.

¹¹¹ Da Greta die AE nach der Jahrgangsstufe 12 verlässt, wird sie in Tabelle 13 für das letzte Jahr der Oberstufe nicht als Nebenjobberin geführt.

Ferienjobs – Arbeiten in der unterrichtsfreien Zeit

Am Oberstufen-Kolleg ist das komprimierte Arbeiten während der Ferien eine präferierte Gelegenheit, um (relativ) frei von schulischen Verpflichtungen Geld zu erwerben und (Berufs-) Erfahrungen zu sammeln: Die Hälfte der befragten Kollegiaten übt mindestens einmal während der Oberstufe einen ausschließlich auf die Ferienzeit begrenzten Job aus. Während ihre Mitschüler verreisen, sich mit Freunden treffen, morgens ausschlafen und abends ausgehen, impliziert der zeitintensive, klassische Ferienjob für die jungen Jobber eine *5-Tage-Woche*. Ausschließlich als Belastung wird das Ferienjobben von den Interviewten jedoch selten betrachtet. Die Erfahrung, eigenes Geld zu verdienen und Anerkennung für die eigene Leistung in einer von Erwachsenen dominierten Arbeitswelt zu erlangen, überlagert die potentiellen *Nebenwirkungen*.

„*Weil es schön ist sich ein paar Dinge extra leisten zu können,*“ arbeitet Esther, wie sie im fünften Interview betont, in den Ferienzeiten als Kurierfahrerin. Finanziell abgesichert durch Bafög und Eltern entscheidet sich die Kollegiatin gegen das alltägliche Arbeiten nach der Schule und für das komprimierte Jobben in den unterrichtsfreien Phasen. Ferienjobs stellen für Esther eine Gelegenheit zur Teilhabe am Arbeitsmarkt parallel zur schulischen Ausbildung dar. Während der Schulzeit konzentriert sich die junge Erwachsene auf *das Lernen*, in der Unterrichtszeit wäre es ihr *zu viel*, zu jobben.

Schule und Jobben: Konkurrenz um jugendliches Engagement?

Die Kollegiatin Esther ist die einzige nebenerwerbstätige Schülerin, die ausschließlich in den Ferien arbeitet. Alle anderen Ferienjobber arbeiten zusätzlich regelmäßig während der Schulzeit. Mit Blick auf das Verhältnis von Schule und Erwerbsarbeit, kristallisiert sich für das Gros der Interviewten ein gelungenes Miteinander von Arbeiten und Lernen heraus. Gejobbt wird, wenn Zeit zur Verfügung steht, resümieren die Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Beispielsweise entscheidet der Kollegiat Mark, ob er am Wochenende arbeitet oder nicht unter Berücksichtigung schulischer Verpflichtungen. Schule und Lernen besitzen Priorität.

„*Wo ich den Job schon ein bisschen eine längere Zeit hatte, ging es auch teilweise darum, mal samstags zu arbeiten. Aber da musste ich über das Wochenende lernen für eine Klausur, die ich am Montag geschrieben habe, oder so, oder am Dienstag. Und ich das Wochenende noch Zeit brauchte. Dann kann ich eben nein sagen.*“
(Mark, 5. Int.)

Flexible Jobs harmonieren mit flexiblen Lernanforderungen und ermöglichen die biografische Parallelität von Schule und Jobben. Lediglich im Fall des Kollegiaten Till,

der auf die monetäre Entlohnung seines Jobbens zur Sicherung seines Lebensunterhalts (mit) angewiesen ist, konkurriert das zeitintensive Jobinvolvement punktuell mit den Anforderungen der Bildungsinstitution. Dem *Ernstcharakter*, den das Jobben für Till besitzt, steht die existenzielle Irrelevanz der monetären Entlohnung für das Geldbudget der übrigen Befragten entgegen: Die ökonomische Motivation des Jobbens zielt auf die Teilhabe am Konsumsektor, auf das Kaufen von *trendigen Klamotten*, Schminkutensilien und Sportartikeln. Bei Konfliktierung mit Schule und anderen Handlungsfeldern steht das Jobben zur Disposition; der Nebenjob wird beendet, wenn das Zeitkontingent keine Spielräume (mehr) für das Erwirtschaften monetärer Ressourcen lässt.

Aufgrund Zeitmangels abgebrochen wird der Job im Endeffekt nur in einem Fall im Zeitraum der Studie. Die Kombination aus einem zeitlich fragmentierten Stundenplan, einem langen Schulweg, dem Engagement in einem Volleyballverein und der Unterstützung der Mutter bei alltäglichen Haushaltstätigkeiten führt dazu, dass die Kollegiatin Nina nur im ersten Jahr des OS als Babysitterin und Haushaltshilfe arbeitet. Diese Entscheidung führt die Jugendliche primär auf die geringe disponible Zeit zurück, die ihr bleibt, seitdem sie das OS besucht.

Dem Gros der Befragten gelingt jedoch die Integration von Schule und Jobben im Rahmen ihrer alltäglichen Lebensführung. Als die Gymnasiastin Merle im dritten Interview nach der Vereinbarkeit von Schule und Job in der vergangenen Sommersaison gefragt wird, antwortet sie:

„Es ging eigentlich. Also ich habe immer so, wie es die Schule zulässt, gearbeitet.“
(Merle, 3. Int.)

Da sich ab der Jahrgangsstufe 12 der Unterricht an der AE in die Nachmittagsstunden ausdehnt, muss Merle ihren Job in einer Eisdielen in die Abendstunden platzieren. Eine Tatsache, die sie als unproblematisch bewertet, *„also ich habe dann einfach statt mittags abends gearbeitet.“*

Und nicht immer absorbiert das Jobben Lebens- und Lernzeit. In einigen Fällen nutzen die Befragten das inhaltlich wenig anspruchsvolle Arbeiten zur Erledigung von Hausaufgaben oder zur Vorbereitung auf Klausuren. Der Kollegiat Jan beispielsweise beschäftigt sich während seines Jobs als Wachmann mit curricularen Inhalten.

„Die (die Lehrer, d. Verf.) haben hier ordentlich angezogen mit dem Stoff und da muss ich auf jeden Fall was tun. Da bietet mir der Sicherheitsdienst auf jeden Fall viele Möglichkeiten, weil ich da nichts zu tun habe. Die nutze ich dann auch.“
(Jan, 4. Int.)

Auch die Gymnasiastin Zoe widmet sich in der freien Zeit, die ihr zwischen dem Verkauf von Erotikartikeln und Sexvideos bleibt, unter anderem der schulischen Lernarbeit.

„Ich habe ja immer Nachhilfe gegeben und nebenbei arbeite ich noch in einem Erotikstore. An der Kasse, an der Videothek und so ein Kram. Aber da kann man auch Sachen für die Schule machen. Da ist ja auch nicht so viel los. Und da lerne ich auch immer, manchmal. [...] Und dann hat man teilweise schon eine Stunde Zeit, wo man rein gar nichts zu machen hat. Wenn der Laden aufgeräumt ist, dann hockt man dann da. Gut, Bildzeitung hat man schon totgelesen, dann wird halt irgendwas für die Schule gemacht. Das ist überhaupt kein Problem. Da hat man auch dann seine Ruhe. Hat seinen Kaffee, seine Zigarette. Passt wunderbar.“ (Zoe, 5. Int.)

Lernenden, denen es gelingt, die vielfachen Erlebniswelten in eine ausbalancierte Lebensführung zu integrieren, berichten entgegen einer möglichen Skepsis von Eltern und Lehrern gegenüber dem außerschulischen Engagement von dem umgekehrten Effekt: Das entlohnte Arbeiten stärkt das Selbstbewusstsein, was sich (auch) positiv auf das Agieren in der Schule übertragen kann.

Wissen, was man (nicht) will

Die Konfrontation mit Arbeiten, die als besonders *hart* erlebt werden – primär handelt es sich dabei um monotone, körperlich anstrengende Tätigkeiten – kann zur Erhöhung der schulischen Leistungsmotivation beitragen. Die (berufs-) orientierende Funktion der Nebenjobs ergibt sich eben auch daraus, eine Vorstellung davon auszubilden, was man *nicht* will und sich aufgrund dieser Erkenntnis in der Schule besonders anzustrengen, wie der Lernende Mark nach einem Ferienjob im produzierenden Gewerbe berichtet.

„Ich habe dann eigentlich nur Sachen von a nach b getragen oder verpackt, also keine großartigen Sachen, Aushilfsarbeit. [...] Meine Hände, die waren übersät von Narben, weil diese Aluminiumprofile, die sind scharf ohne Ende. [...] Meine Schulter tat immer extrem weh, weil, wenn man diese ganzen Stangen tragen muss, dann habe ich die meistens immer auf einer Schulter getragen, weil die dann leichter zu schleppen waren. Und dann habe ich mir gesagt, also mach die Schule, so willst du nicht im späteren Leben arbeiten. Das ist ein bisschen extrem körperliche Arbeit.“ (Mark, 3. Int.)

Im Nebenjob werden die Befragten mit Berufsrealitäten konfrontiert, die die Relevanz des Abiturs hinsichtlich der sich damit eröffnenden weiterführenden Berufsperspektiven auf eine andere Art vermitteln, als es die Befragten im Kontext von Schule und Unterricht erfahren. Die körperliche (Über-)Beanspruchung, die Mark in seinem Ferienjob erfährt, spürt auch der Kollegiat Till bei seiner Tätigkeit als Malergehilfe.

„Und da dachte ich, vielleicht wäre das ja was, vielleicht wäre das ja okay für mich. Also es bietet so viel Sicherheit und irgendwie ja so eine geregelte Arbeit, ich muss überhaupt nicht viel nachdenken. Die Verträge waren alle korrekt und es war alles organisiert und geplant. Und irgendwie bietet so eine große Fabrik einfach eine Sicherheit. Da ist nicht einfach so der Arbeitsplatz von heute auf morgen weg, höchstwahrscheinlich, weil viele Interessen dafür arbeiten, dass das weiter geht. Und ich fand das eben auch sehr, also in Gedanken einfach, interessant für mich, wie das sein könnte. Ich habe das dann meiner Frau gesagt und die sagte, ich weiß schon, wer dann nach zwei, drei Wochen hier auf dem Sofa hängt und nicht mehr weiter kann. Aber ja, das war dann auch so. Irgendwann konnte ich nicht mehr. Mein Kopf hat wehgetan von den ganzen Lösungsmitteln. Ja das geht nicht. Aber so die Gedanken waren da.“ (Till, 5. Int.)

Mit Blick auf ihre Erfahrungen als Aushilfe in einem Warenhaus, kann sich auch die Gymnasiastin Rike gerade *nicht* vorstellen, eine Ausbildung in diesem Bereich zu absolvieren.

„Um Gottes Willen. Nein. Erstens kriegt man da überhaupt nicht genug Geld. Und zweitens hast du nur Stress jeden Tag. Puren Stress. Ne, weil der Job... Also das ist immer dasselbe und man ist immer am selben Platz, dieselben Leute und man macht immer dasselbe. Und man macht nichts Produktives irgendwie. Ich weiß nicht, kassieren, dafür braucht man kein Abitur. Nein, ich will irgendwas... Ich will raus kommen und mit Leuten was zu tun haben. Und auch so ein Job am Computer jeden Tag, das wäre auch nichts für mich. Also ich brauche Leute um mich rum und etwas, wo ich auch Fortschritte machen kann in dem Beruf.“ (Rike 2. Int.)

Kompetenzerwerb im Nebenjob

Die Teilhabe am Arbeitsmarkt stellt aus Sicht der Befragten ein interessantes Lernfeld dar. Der Nebenjob birgt Bildungsgelegenheiten im fachlichen, sozialen und kulturellen Bereich. Hier werden andere Kompetenzen erworben, gefördert aber auch eingefordert, als in der Schule. Schulisches Lernen und Erwerbsarbeit unterscheiden sich in ihren inhaltlich-fachlichen Bezügen ebenso wie hinsichtlich des sozialen oder kulturellen Umfelds. In der Erwerbswelt werden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit über das schulische Curriculum hinausreichenden Sachgebieten und heterogenen Personengruppen konfrontiert.

Nach Ansicht der Gymnasiastin Merle erweitert die Aushilfstätigkeit in einer Eisdielen das Spektrum sozialer Interaktionen über die, bezogen auf verschiedene soziodemographische Merkmale bezogene, homogene Gruppe der Mitschüler und Freunde auf ein heterogenes Umfeld. Die Einübung in den Umgang mit Kunden ist ein nicht-intendierter Lerneffekt ihres außerschulischen Engagements, weshalb die Gymnasiastin die Frage, ob sie denkt, dass sie etwas bei ihrem Nebenjob lernt, bejaht.

„Ja, einfach das Arbeiten, die Leute zu bedienen. Und viele verschiedene Leute kennen zu lernen auch.“ (Merle, 2. Int.)

Obwohl eine Verkaufstätigkeit keine von der Schülerin erwünschte Berufsperspektive darstellt – Merle möchte Chemielaborantin werden –, erlernt die Jugendliche die für diesen Beruf typischen Verhaltensweisen und eignet sich fachspezifische und überfachliche Kenntnisse und Fähigkeiten an.

„Ja, ich denke schon, dass es irgendwie das (das Lernen, d. Verf.) fördert. [...] Wie man mit fremden Menschen umgeht, sage ich mal. Weil ich arbeite im Verkauf, am Schalter, und dass man dann da, sage ich mal, auf die Person mehr eingeht, obwohl man der nur was verkauft. Aber dann doch schon dieses Berufsbild so zu verkaufen, das ist schon so ausgeprägt dann.“ (Merle, 3. Int.)

Ihr Jobengagement verschafft der Schülerin über die finanzielle Entlohnung hinaus weitere Formen der Anerkennung durch die von ihr bedienten Kunden. Durch die Aneignung eines spezifischen Wissensrepertoires über Personen, die die Eisdielen häufig frequentieren – „man hat auch schon so Stammkunden“ – hat sich zwischen der Schülerin bzw. Verkäuferin und den Kunden ein besonderes Verhältnis entwickelt. Diese *kleinen Momente* im Austausch mit Stammkunden tragen zum subjektiven Stellenwert des Jobbens in Merles Biografie bei und lassen es zu einem wichtigen Baustein ihrer Identität werden.

Ihr außerschulisches Engagement im Erwerbsssektor erleben die jungen Erwachsenen gerade auch aufgrund der strukturellen Differenz zur formalen Bildung als bereichernd. Im Kontext eines ganzheitlichen Bildungsprozesses und konkret in Vorbereitung auf die Teilhabe an Berufssektor und Erwachsenenwelt, fungiert das Nebenjobben als Komplement. Gegen Ende der gymnasialen Ausbildung resümiert die Kollegiatin Nele, als sie nach möglichen Lernpotenzialen ihrer außerschulischen Aktivitäten gefragt wird:

„Natürlich jetzt auch durch diesen Job, den ich hatte, durch diesen Nebenjob bei der Zeitung, habe ich sicher auch Erfahrungen gemacht, die hier am OS nicht unbedingt mit einfließen.“ (Nele, 5. Int.)

Die hohe Bedeutung, die dem Jobben von Seiten der Schülerinnen und Schüler zugesprochen wird, resultiert aus der mit dem Eintritt in das Erwerbssystem inhärenten Erweiterung jugendlicher Erlebnisräume, aus der Ergänzung des schulischen Curriculums. Der Reformschüler Till, der sich nach einer Ausbildung und anschließenden Erwerbstätigkeit als Tischler am OS bewirbt, nutzt die Gelegenheit des Jobbens in einer Baumschule nicht nur, um neue Erfahrungen mit dem Gegenstand Holz zu sammeln, sondern auch, um im Unterricht erworbene (Theorie-) Kenntnisse in die Praxis zu transformieren.

„Also ich bin in der Arbeitswelt drin, kann das mitbekommen so. Setze mich zum Beispiel viel damit auseinander, wie der Umgang zwischen Chef und Arbeitern dort ist. Also ich habe da eine echt nette Chefin, die irgendwie auch die Situation von Studenten so kennt. Also weil es jetzt über die Uni läuft, von Studenten. Und da beschäftige ich mich zum Beispiel viel mit, also mit Kommunikation. Und verbinde das auch so ein bisschen mit dem, was im Unterricht läuft und so.“ (Till, 3. Int.)

Formal erworbene Kenntnisse werden mit Sinn besetzt, wenn sie als Orientierungs- und Reflektionsmarker in informellen Welten fungieren. Außerschulisches Engagement in der Erwerbswelt fördert das Involvement in die schulische Ausbildung, indem es Gelegenheiten der praktischen Anwendung und Umsetzung der im *Kunstraum Unterricht* vermittelten Wissensbestände bietet. Der Ernstcharakter des Agierens in der Erwerbssphäre kann den (potenziellen) Sinnmangel schulischen Lernens kompensieren. „*Beim Jobben lernt man fürs Leben*“, findet Zoe am Ende ihrer Schullaufbahn und fährt, mit Blick auf die Verhaltensbeobachtungen, die sie während ihres Jobs in einem Erotikfachgeschäft tätigt, fort, „*ich glaube, wenn ich Psychologie studieren würde, könnte ich das super einbringen.*“

Traumjobs

Es gibt Nebenjobs, die konkrete inhaltliche Bezüge zu den Berufswünschen der Befragten aufweisen und den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen und die Akkumulation sozialen Kapitals unterstützen. Die Gymnasiastin Edith beispielsweise will Journalistin werden und arbeitet seit ihrem 16. Lebensjahr bei einem regionalen Fernsehsender. Als Praktikantin begonnen und die Tätigkeit im Rahmen eines Nebenjobs weiterführend, erwirbt sie fundierte Kenntnisse und Fertigkeiten in der Medienbranche. Über den gesamten Zeitraum der Befragung arbeitet die Schülerin regelmäßig als Kabelträgerin, betreut Studiogäste und begleitet den Sender auf lokale Events. Ediths Nebenjobben zielt bewusst auf eine längerfristig angelegte Tätigkeit und den Erwerb fachlicher Kompetenzen. Die Gymnasiastin erlebt, dass die Medienbranche ein begehrtes Berufsfeld darstellt; die Konkurrenzsituation zeichnet sich bereits bei der Bewerbung für unbezahlte Tätigkeiten im Sender ab.

„Jeder will halt dorthin ein Praktikum machen. [...] So Schüler und so machen so Kabeltragen, das ist so gestaffelt praktisch. Und ich denke mal, ich bin da jetzt schon über zwei Jahre, und wenn ich dann anfangen zu studieren oder so was, dass ich dann eventuell auch Aufnahmeleitung oder Schrift oder so was eventuell machen könnte.“ (Edith, 3. Int.)

Im Zuge ihrer Jobaktivitäten wird Edith in die Berufskultur des Mediensektors eingeführt und eignet sich die branchenüblichen Stile und Verhaltensweisen an. Das soziale Kapital, das die Schülerin durch ihr ausgiebiges Networking bei dem lokalen

Sender ansammelt, kann sich positiv auf den Bewerbungsprozess nach dem Abitur auswirken. Die vielfältigen Kontakte zu Mitarbeitern des Senders wie zu (prominenten) Studiogästen erweitern den Kreis ihrer Interaktionspartner, der sich ansonsten primär auf das Umfeld der Peers konzentriert. Im Job lernt die Jugendliche mit einer heterogenen Klientel umzugehen, was zugleich ihr Selbstbewusstsein stärkt.

Auch im Fall der Kollegiatin Anne verbindet sich das Interesse an der Tätigkeit mit berufsqualifizierenden Elementen, als die Lernende einen Nebenjob als Instrumentallehrerin in einer privaten Musikschule erhält. Diese Tätigkeit steht in direkter Verbindung mit Annes beruflichen Aspirationen, die im Zeitraum der Befragung zwar variieren, aber immer im Hinblick auf das *Lebensthema Musik* ausgerichtet sind, und zielt inhaltlich auf ihre beiden Studienfächer am OS, Musik und Pädagogik.

„Das ist ein Superjob. Ich bin richtig froh, dass ich den habe. Deswegen bleibe ich vielleicht sogar hier in der Umgebung, damit ich den nicht sofort wieder aufgebe, den Job.“ (Anne, 5. Int.)

Die Lernende betrachtet ihren Nebenjob als berufsvorbereitende Maßnahme, die mit Spaß und inhaltlichem Interesse einhergeht.

„So was wollte ich ja eh machen. Also ich will ja auch Lehramt studieren. Also zwar nicht Musikunterricht, sondern normalen Schulunterricht, aber so was mache ich ja total gerne und fühle mich da auch total wohl in dem Arbeitsumfeld einfach.“ (Anne, 5. Int.)

Wie Edith erwirbt Anne im Rahmen ihres Nebenjobbens fernab der monetären Entlohnung fachliche Kompetenzen, soziales und kulturelles Kapital. Das Jobben wirkt berufsqualifizierend und -orientierend: Vorstellungen, die zunächst als diffuser Wunsch an die eigene berufliche Zukunft herangetragen werden, werden im Zuge des Nebenjobbens konkretisiert.

Arbeit als Medium der Verselbstständigung

Die Deckung des Konsumbedarfs kristallisiert sich insgesamt als treibende Kraft des Jobbens heraus. Die Heranwachsenden erleben tagtäglich, dass die Teilhabe an Konsum und Kultur an die Verfügung über finanzielle Ressourcen gebunden ist. Der Eintritt in die Disko, der Kinobesuch oder die Anschaffung eines iPODS müssen finanziert werden. Monetäre Zuwendungen von Seiten der Eltern oder des Staates reichen den Schülern nicht zur Finanzierung der alltäglichen wie der besonderen Extras, erklärt die Gymnasiastin Rike.

„Taschengeld bekomme ich fünfzig Euro im Monat. Durch meine Freizeitausgaben und meine Ausgaben für Kleidung habe ich gemerkt, dass das Geld nicht reicht. Daher gehe ich noch nebenher arbeiten.“ (Rike 1. Int.)

Mit Blick auf die Erwirtschaftung monetärer Ressourcen werden von den Heranwachsenden inhaltlich unbefriedigende bzw. körperlich anstrengende Tätigkeiten aufgenommen. Zusätzlich zu ihrem *Traumnebenjob* als freier Mitarbeiterin bei verschiedenen Zeitungen, jobbt zum Beispiel die Kollegiatin Nele ausschließlich aus finanziellen Gründen in einer Fabrik. Diese Arbeit bewertet sie trotz der körperlichen Anstrengungen und der monotonen Handlungsverläufe als gelungene Möglichkeit des Gelderwerbs.

„Das war auch ein bisschen seltsam, nur Spanierinnen um mich rum, alle im Schnitt vielleicht dreißig Jahre älter als ich. Das hat total nach Orangenscheiben gestunken. Und ja, mir war hinterher immer ganz übel von diesen ganzen Aromen. Na ja, das habe ich dann den ganzen Tag über gemacht. Und hatte hinterher wahnsinnige Rückenschmerzen. Ja, aber das war schon... Hat gut Geld eingebracht.“ (Nele, 3. Int.)

Der Kollegiatin Anne macht ihr zeitlich befristeter Nebenjob am OS *„nicht unbedingt Spaß“*, aber ...

„... ich habe das Geld vor Augen und wie viel ich dann habe und deswegen mache ich das.“ (Anne, 3. Int.)

Die Erwerbsarbeit und ihre monetäre Entlohnung markieren den Zugang zur Welt jenseits der Schule und stärken damit das Selbstbewusstsein der Schüler. Mark berichtet stolz, wie er seinen Ferienjob im Sommer 2005 zur vollsten Zufriedenheit seiner Arbeitskollegen erledigt und sich aus dem zunächst befristeten Engagement ein regelmäßiger Nebenjob entwickelt hat. Als er gefragt wird, wie er seinen Nebenjob erhalten hat, antwortet Mark, auf den sei er ...

„... durch Ferienarbeit gekommen. [...] Dann haben sie gesagt, okay, den brauchen wir. Und ich habe mich dann in dieser kurzen Zeit richtig gut angestellt. Sprich, ich war motiviert dabei, engagiert. Habe den Leuten wirklich geholfen, sie entlastet. Und dann kam dementsprechend von den ganzen Mitarbeitern nur Gutes rüber. Habe mit denen auch nirgendwo Stress gehabt oder irgendwie Clinch oder so. Und der Chef fand das Ganze auch ganz gut und hat gesagt, dass ich hier arbeiten könnte und dass ich samstags auch bei ihm arbeiten könnte.“ (Mark, 5. Int.)

Das Engagement in der Erwerbswelt und die positive Rückmeldung von Kollegen und Vorgesetztem fördern Marks Selbstsicherheit, etwas zu können und zu leisten. Der Nebenjob kristallisiert sich als Handlungsfeld heraus, in dem Kompetenzen erworben, erprobt, angewendet und – wie im Fall von Mark – von anderen wertgeschätzt werden.

Die Synthese aus Spaß und Leistung

Ihr Engagement im Arbeitssektor bewerten die meisten Schüler als subjektiv befriedigende und frei gewählte Aktivität. Die positive Einstellung gegenüber dem Arbeiten wird besonders dort deutlich, wo das Jobben einer Freizeitaktivität gleichge-

stellt wird. Die Schülerin Merle, die in der Sommersaison regelmäßig in einer Eisdiele jobbt, erwirtschaftet sich durch diese Tätigkeit nicht nur die alltäglichen *Extras*, das Jobben stellt für die Jugendliche auch eine lustvolle (Freizeit-) Aktivität und eine Gegenwelt zur Schule dar.

„Aber im Winter zum Beispiel, dann fehlt mir das schon das Arbeiten. Weil, es macht mir halt Spaß. Und da habe ich sogar zu viel Zeit würde ich sagen. [...] Also mein Chef ist total lustig unterwegs und meine Chefin auch. Und die ganzen Leute, die da arbeiten sind auch total nett. Das ist eine gute Gemeinschaft.“ (Merle, 2. Int.)

Produktivität und Spaß zeichnen Merles Nebenjobaktivitäten aus.

„Also das (das Arbeiten, d. Verf.) ist einfach was anderes. Eine Abwechslung zur Schule einfach. Dass man nicht immer nur daheim sitzt nach der Schule, sondern auch gleich was zu tun hat, was einem Spaß macht. Also das ist schon wichtig, finde ich.“ (Merle 5. Int.)

Das Agieren in der Erwerbswelt ergänzt Merles Schüleralltag durch die aktive Teilhabe an der Welt der Erwachsenen und des Berufs. Im Fall des Kollegiaten Mark gleicht die kognitiv wenig anspruchsvolle Aushilfstätigkeit in einem Unternehmen einer *Enklave*, einem Rückzug aus dem alltäglichen Trott, aber auch von den Anforderungen, denen der Jugendliche in Schule und Freundeskreis ausgesetzt ist. Regelmäßig fährt Mark gegen Ende seiner Schullaufbahn mit seinen älteren Arbeitskollegen durch Deutschland, um an verschiedenen Standorten Verkehrsschilder anzubringen.

„Ich bin raus. Ich habe erst mal mit nichts mehr zu tun. Da ist die Arbeit, aber die Arbeit ist an sich nicht so schwierig, den Großteil sitzt man ja auch. Eigentlich recht angenehm, ja. Und das ist einfach, ich muss mal nichts machen. Ich kann mich um Sachen kümmern. Ich habe nichts mit Schule am Hut. Und andere Leute nerven mich auch nicht. Mein Handy ist aus. Ich bin dann nur mit meinen Kollegen unterwegs und dann ist das Ganze in Ordnung.“ (Mark 5. Int.)

Als subjektiv befriedigend erlebt der Kollegiat Till die Verknüpfung formaler Lernprozesse mit der Integration in die Erwerbs- und Erwachsenenwelt im Zuge eines Nebenjobs in einer Baumschule, den der junge Erwachsene einen Tag pro Woche in der Jahrgangsstufe 12 ausübt.

„Das ist nicht so fünf Tage am Stück, ich weiß genau das und das passiert, sondern, irgendwie vier Tage und dann arbeite ich noch. Und diese Abwechslung ist zum Beispiel ganz gut. Dass ich dann eben arbeite, mich bewege körperlich, arbeite einfach. Und dadurch hat das so eine Dynamik mehr. Also es ist irgendwie nicht so ein monotoner Wochenablauf dann.“ (Till 3. Int.)

Das Arbeiten neben der Schule kompensiert ein Stück weit die dem Schülersein inhärenten, negativ konnotierten *Begleiterscheinungen*, wie den Gleichklang des Alltags, die Unterordnung der Gegenwart unter die Zukunft, die finanzielle Abhängigkeit von Dritten oder die Abgrenzung von der Berufs- und Erwachsenenwelt.

Jobben, um zu leben und zu lernen

Unabhängig davon, ob die Befragten bereits eine Ausbildung absolviert haben oder nicht, übernehmen die Eltern die Finanzierung der Lebenshaltungskosten ihrer Kinder in den kommenden Jahren vollständig oder teilweise. Der Lebensunterhalt aller Gymnasiasten und der von fünf Kollegiaten wird ausschließlich durch familiäre Alimentierungen getragen. Zwei Kollegiaten erhalten zusätzlich zu den elterlichen Unterstützungsleistungen Schülerbafög. In 16 von 17 Fällen sind die Befragten finanziell abgesichert und haben zusätzlich einen bestimmten Betrag zur freien Verfügung, der ihnen zumindest teilweise eine selbstverantwortete Teilhabe an der Konsumkultur ermöglicht. Dass sich zwischen der Höhe des *Taschengeldes* – das inter- und intraindividuellen Schwankungen unterliegt – und dem praktizierten Jobengagement keine Zusammenhänge finden lassen, ist ein weiteres Indiz für die Irrelevanz des Jobbens für die Sicherung des eigenen Lebensunterhalts. Für die jobbenden Akteure stellt das Geld, das durch die eigene Arbeit erwirtschaftet wird, eine subjektiv hoch relevante, weil selbstständig akkumulierte, Einnahmequelle dar, mit der *Extras* erworben werden.

Eine Ausnahme ergibt sich im Fall des Kollegiaten Till, dessen Familie mit Blick auf die abgeschlossene Berufsausbildung ihres Sohnes, die Finanzierung eines (weiteren) Ausbildungswegs ablehnt.

„Ich habe mehrmals danach gefragt. Sie (die Eltern, d. Verf.) stehen auf dem Standpunkt, dass sie mir bereits eine Ausbildung bezahlt hätten. Das ist aber gelogen. Ich habe in der Lehre Geld verdient und lediglich bei ihnen wohnen dürfen. Aber ich habe sie dadurch finanziell nicht sehr beansprucht. Ich bin daher ein wenig ärgerlich über diese Haltung. Ich bin nicht darauf angewiesen, aber zu wissen, möglicherweise unterstützt zu werden, dass wäre hilfreich.“ (Till, 1. Int.)

Da Till seinen Bafög-Antrag verspätet einreicht, muss er in den ersten Monaten des OS das Geld für seinen Lebensunterhalt ohne Leistungen Dritter aufbringen. Das Jobben stellt zu diesem Zeitpunkt seine einzige Einnahmequelle dar.

„Im Moment lebe ich von dem, was ich selbst verdiene. Ich habe keine direkten Sorgen, aber ich mache mir insgesamt schon Gedanken über die Finanzierung meiner Ausbildung am Oberstufen-Kolleg.“ (Till, 1. Int.)

Um die gemeinsame Wohnung mit der Partnerin, den Besuch von Freizeitveranstaltungen oder seine Nahrungsmittel zu finanzieren, muss Till – im Vergleich mit den anderen Befragten – viel Zeit für seinen Job aufbringen. Auf die Frage, ob die Erledigung schulischer Lernarbeiten unter der Jobintensität leidet, antwortet er:

„Ein bisschen schon. Ich habe Protokolle später abgeben müssen, da ich gearbeitet habe und zu Hause nicht die Zeit hatte, die für die Schule notwendig gewesen wäre.“ (Till, 1. Int.)

Das Konkurrenzverhältnis entschärft sich, als Till monetäre Zuwendungen von Dritten – ab dem zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 vom Staat und ab dem dritten Ausbildungsjahr zusätzlich vom Vater – erhält, so dass, retrospektiv betrachtet, auch diesem Kollegiaten der Spagat zwischen Oberstufe und Erwerbsarbeit gelingt und das Jobben eher als inhaltliche Bereicherung, denn als zeitliche Konkurrenz betrachtet wird.

„Also die Abwechslung ist gut. Also nur dort (in der Baumschule, d. Verf.) zu arbeiten, wäre auch nichts für mich. Das war eben so das, was mir früher auch gefehlt hat. Ich habe nur gearbeitet, eine vierzig Stunden Woche als Tischler. Und habe dann eben nicht mehr diese... Wie sagt man das so? Eine andere Ebene, wo ich auch noch denken kann oder woanders noch gefragt bin, also. Und so ist das echt gut. Ich kann... Also ich habe hier die Schule, muss mich eben auseinandersetzen mit bestimmten Themen. Und dort habe ich eine vorgegebene Arbeit, das ist auch total wichtig. Also da muss ich nicht viel denken dabei, ich weiß einfach, das und das muss ich machen. Und ja, das ist super.“ (Till 3. Int.)

Auf der einen Seite prägt die finanzielle Notwendigkeit den Blick auf das Jobben neben der Schule, auf der anderen Seite wird das Agieren in der disponiblen Zeit aber auch als konstruktiv-produktive Ergänzung des alltäglichen Schülerdaseins gewertet.

Alimentierung und Selbstständigkeit

Für solche Kollegiaten, die bereits eine berufliche Ausbildung absolviert und/oder Vollzeit gearbeitet haben, fungiert das Jobben als *biografische Brücke* zwischen der Rückkehr in den alimentierten Schülerstatus und der Verfügung über Gestaltungsspielräume in anderen Lebensbereichen. Die Kollegiatin Esther erlebt ihre gegenwärtige finanzielle Abhängigkeit von Dritten als Belastung, die sie durch die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit in den Ferien zumindest ein Stück weit kompensieren kann.

„Den Aspekt Schülerin zu sein und kein Geld zu verdienen, finde ich jetzt gar nicht so positiv. Ich fand es immer gut, dass, als ich arbeiten war, dass man sein eigenes Geld irgendwo hatte, wofür man auch was getan hat.“ (Esther 5. Int.)

Die Möglichkeit, neben der Schule an der Welt bezahlter Arbeit teilhaben zu können, stärkt das Selbstbewusstsein, erleichtert das Changieren in einem ambivalenten Status und ganz konkret den Umgang mit den normativen Vorgaben der Schule. Die eigene Erwerbsarbeit wird als persönlicher und gesellschaftlicher Nutzen erfahren, den die Lerner nach der Schule erbringen bzw. erfahren. Der Befragte Till projiziert auf sein Nebenjobengagement die Partizipation an der, aus der Schule exkludierten, Berufs- und Erwachsenenwelt. Das Arbeiten stärkt das Selbstbewusstsein des Kollegschülers.

„Ich kann aber auch dieses Gefühl nicht so gut haben, dass ich nur abhängig bin. Also ich brauche irgendwie so eine Eigenständigkeit. [...] Aber irgendwie ist es auch so ein bisschen Trieb, dass ich was machen muss, auch um mir selber Bestätigung zu geben, dass ich das kann. Und auch um neben der Schule wieder diesen Ausgleich zu haben. Dass ich irgendwie praktisch was mache und für mich selber sorgen kann.“ (Till 5. Int.)

Mit ihren Nebenjobs weichen die ehemals berufstätigen Kollegiaten ein Stück weit den alimentierten Schülerstatus auf, der für sie mit einem *biografischen Rückschritt* einhergeht: Ehemals finanziell verselbstständigte Jugendliche sehen sich erneut mit der Situation finanzieller Abhängigkeit von Dritten konfrontiert. Nebenjobs stellen eine elternunabhängige Einnahmequelle dar, die das Finanzbudget der Jugendlichen aufbessert *und* ihr Selbstwertgefühl stärkt.

Konklusion

Alle befragten weiblichen Schülerinnen der AE sind in der Erwerbswelt aktiv. Die Schülerinnen geben Nachhilfe, verteilen Prospekte oder bedienen Kunden im Warenhaus. Neben einem Hauptjob, den sie während der gesamten Oberstufe ausüben, erschließen sich die Jugendlichen zum Teil weitere Erwerbsquellen.

Von den Kollegiaten ist ein männlicher Befragter nicht in der Erwerbswelt aktiv. Klassische Ferienjobs, für die ein komprimiertes Arbeiten in einem begrenzten Zeitraum außerhalb der Unterrichtszeit charakteristisch ist, üben ausschließlich die Interviewteilnehmer der Reformschule aus.

Befragte, die nicht arbeiten, sehen zum selbstständigen Gelderwerb in ihrer aktuellen Lebenssituation keine Notwendigkeit. Insgesamt kristallisiert sich jedoch die Entlohnung des Jobbens als primärer Motivationsfaktor für das außerschulische Engagement heraus. Sich – trotz der Einbindung in das Bildungssystem und der Alimentierung durch Dritte – Extras leisten und an der Konsumkultur partizipieren zu können, motiviert die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Aufnahme von Nebenjobs. Nebenbei, aber auch intendiert erwerben sie im Zuge ihres Jobbens berufsbezogene wie allgemeine Kompetenzen, erschließen sich ein Handlungsfeld, das andere Lerngelegenheiten als die Schule bietet, wo praxisorientiert(er) agiert werden kann und wo formal erworbene Kompetenzen potenziell einen konkreten Anwendungsbezug finden.

3.5. Medien als Lerninstrumente

Der Umgang mit Medien – so genannten neuen und alten – stellt ein konstitutives Merkmal der Alltagswelten der Befragten dar. Die folgenden Analysen konzentrieren sich zunächst auf das Lernen mit den Medien Computer und Internet und erweitern das Forschungsfeld im Anschluss auf den Bereich der Musik, als hoch relevantem Lebens- und Lernfeld für die Studienteilnehmer.¹¹²

3.5.1. PC und WWW – Verfügbarkeit über und Umgang mit neuen Medien

Computer und Internet stellen alltägliche Kommunikations- und Informationsmedien für die Befragten dar. Zum Zeitpunkt des letzten Interviews besitzen alle Gymnasiasten die Möglichkeit, zuhause einen ans Internet angeschlossenen Computer zu nutzen. Von den Kollegiaten kann die Hälfte – ausschließlich männliche Befragte – innerhalb des eigenen Wohnraums auf einen eigenen PC mit Internetanschluss zugreifen (vgl. Tabelle 14).¹¹³

Tab. 14: Häusliche Verfügbarkeit über einen ans Internet angeschlossenen Computer in der Jgst. 13, spezifiziert nach Schulform

	AE	OS
Freie Verfügbarkeit über einen PC mit Internetzugang	Edith, Greta, Iris, Merle, Nick, Uwe, Rike, Tara, Zoe	Ben, Jan, Mark, Till

Bis auf Iris, die sich den PC mit ihrer Schwester teilt, haben alle Gymnasiasten einen eigenen Computer in ihrem Zimmer. Die vier weiblichen Lernenden des OS, die keinen mit dem Internet verbundenen Computer besitzen, nutzen an Unterrichtstagen das schulische Medienangebot. Für eine dieser drei Lernenden ergibt sich innerhalb des OS die einzige regelmäßige Gelegenheit an einem internetfähigen PC zu arbeiten. Die drei anderen Kollegiatinnen verbringen die Wochenenden und Ferien zum Teil in ihren Elternhäusern, die entsprechend medial ausgestattet sind.

Korrespondierend mit der guten häuslichen Medienausstattung, werden PC und Internet von den Gymnasiasten in der disponiblen Zeit häufig frequentiert und für vielfältige Zwecksetzungen – wie zum Musikhören, zur Informationsrecherche oder zum Kontaktieren von Freunden – eingesetzt. Vor allem die männlichen Gymnasiasten

¹¹² Hinweise auf den Umgang mit *alten* Medien, wie Fernsehen und Rundfunk, sowie Printmedien fließen an einzelnen Stellen in die Analyse mit ein.

¹¹³ Die Kollegiatin Nele nutzt einen älteren Computer ohne Internetzugang ausschließlich zu Textverarbeitungszwecken.

verbringen in ihrer Freizeit viel Zeit mit medialen Beschäftigungen und nur sie sind es, die ein Interesse am Gegenstand Computer an sich und den, den neuen Medien zugrunde liegenden, Technologien bekunden. Während sich die männlichen Befragten mit dem Aufbau von elektronischen Netzwerken oder der Hardware von Computern auseinandersetzen, fungieren PC und Internet für die weiblichen Jugendlichen eher als Gegenstand, *mit* dem gelernt wird. Am häuslichen Computer werden Informationen recherchiert, Fremdsprachen angewendet und soziale Beziehungen gepflegt. Aufgrund der Möglichkeit, eigenaktive, selbstverantwortete und interessen geleitete Lernprozesse zu unterstützen, besitzen Computer und Internet einen herausragenden Stellenwert in den informellen Lernbiographien der Jugendlichen.

Die Kollegiaten setzen sich in ihrer Freizeit seltener an den PC. Zwar nutzen auch sie neue Medien zur Pflege sozialer Kontakte oder zur Informationsrecherche, sowohl der quantitative als auch der qualitative Stellenwert der Mediennutzung in der Freizeit sind in dieser Gruppe von Schülern jedoch geringer ausgeprägt. Dieses Ergebnis verweist auf ein geringeres Interesse an neuen Medien unter den Kollegiaten sowie auf den Zusammenhang zwischen der häuslichen Verfügbarkeit über neue Medien und ihrer Nutzung. In der Jahrgangsstufe 11 können fünf von acht Kollegiaten in ihren Wohnräumen nicht auf einen ans Internet angeschlossenen Computer zugreifen, ab dem zweiten Jahr der Oberstufe ist ein vierter Kollegiat *vernetzt*, so dass letztendlich die weibliche Hälfte der befragten Lernenden des OS ausschließlich auf das schulische Medienangebot angewiesen ist.

Neue Medien in Schule und Freizeit

Tagtäglich chatten, mailen oder surfen die Gymnasiasten durchs World Wide Web – allerdings selten in der Schule. Im Unterricht werden neue Medien nur punktuell eingesetzt und die frei zugänglichen Schüler-PCs selten frequentiert. So gering die Beanspruchung der schulischen Medienausstattung in der Gruppe der Gymnasiasten ausfällt, so intensiv ist ihre Beschäftigung mit PC, Internet und TV in der disponiblen Zeit. Zeitlich positioniert wird das *An-den-Computer-Gehen* in die Nachmittags- und Abendstunden. Der Tagesablauf des Gymnasiasten Uwe, der über die dreijährige Oberstufe eine hohe Konstanz aufweist, illustriert die Integration neuer – und alter – Medien in den Schüleralltag.

„Dann (nach der Schule, d. Verf.) esse ich. Dann mache ich in der Regel meine Hausaufgaben. Und dann gehe ich an den Computer. Gucke auch unter anderem nach E-Mails. Dann spiele ich ab und zu auch noch eine Runde (am PC, die Verf.). Und ja, dann setze ich mich meistens vor den Fernseher.“ (Uwe, 5. Int.)

Omnipräsent ist der Computer auch in Zoes (außerschulischem) Alltag.

„Also wenn ich jetzt irgendwas brauche, dann bin ich zu faul, meinen Computer erst hochzufahren, zu warten. Das heißt, wenn ich von der Schule nach Hause komme, ist der an, bis ich ins Bett gehe. Ich habe da, das kommt noch dazu, auch meine Musiksachen drauf und pipapo.“ (Zoe, 3. Int.)

Der wichtigste Einsatzbereich von PC und Internet ist in der – weltweiten – Kommunikation zu verorten. Ob Klassenkameraden, Freunde aus dem bzw. im Ausland oder (Fern-) Beziehungen – soziale Kontakte werden intensiv über webbasierte Kommunikationsforen vorangetrieben. Ritualisiert betreten die Jugendlichen täglich E-Mail-Accounts und Chatrooms und befriedigen das in dieser Altersgruppe besonders ausgeprägte Bedürfnis nach sozialer Interaktion im Zuge ihrer Medienaktivitäten.

Medien, aber auch deren Inhalte begleiten die Jugendlichen in ihren Freizeitwelten. Beispielsweise treffen sich die Gymnasiastinnen Merle und Edith einmal wöchentlich mit ihren Freundinnen zum gemeinsamen „*Sex in the City*“-Meeting. Unmittelbar vor und nach Ausstrahlung der Serie, aber auch bei anderen Zusammenkünften der Adoleszenten, dominieren die Medieninhalte die Gespräche der Peers. Emotional hoch involviert begeistern sich die weiblichen Fans für *ihre* Serie, tauschen sich über die aktuellen *News* aus und diskutieren den virtuellen Handlungsverlauf ebenso wie *das Leben* der Schauspielerinnen, das ihnen Jugendmagazine und andere Medien präsentieren. In der Anschlusskommunikation der Medienrezeption werden aber auch persönlich relevante Dinge angesprochen und die Heranwachsenden nutzen das wöchentliche Treffen, um sich über Erfolge und positive Alltagserlebnisse ebenso auszutauschen, wie über jugendtypische Problemlagen.

Exzessive Mediennutzung als Konfliktpotenzial?

Das Gros der Interviewten pflegt einen pragmatischen Umgang mit dem Computer. Die Beschäftigung mit PC und Internet ist zeitlich begrenzt und eine von vielen Freizeitaktivitäten, denen die Schüler nachkommen. Der PC wird als Instrument genutzt, der zu den unterschiedlichsten Zwecksetzungen, wie dem Abspielen von Musik, dem Chatten mit Freunden, der Materialrecherche für ein Referat oder dem Ausdrucken von Fotos, eingesetzt wird. Lediglich einer der Befragten ist ein *Heavy User*, ein Heranwachsender, in dessen Alltag Computer und Internet quantitativ und qualitativ einen herausragenden Stellenwert einnehmen. Über den gesamten Zeitraum der Interviewserie

verbringt der Gymnasiast Nick außerhalb der Schule, wie er selbst meint, *viel Zeit* am PC.

„Der Computer läuft häufig den ganzen Tag. Entweder sitze ich davor oder ich mache nebenher Hausaufgaben.“ (Nick, 1. Int.)

Nicks Eltern stehen den medialen Praxen ihres Sohnes kritisch gegenüber, aus ihrer Sicht stellt das intensive Medieninvolvement eine Konkurrenz zum schulischen Lernen dar.

„Ich soll halt mehr machen, den PC ausmachen oder Fernseher ausmachen. Mehr Lernen.“ (Nick, 4. Int.)

Zwar absorbiert Nicks intensive Mediennutzung viel Zeit und seine Eltern plädieren für *mehr* Lernen und *weniger* chatten, dennoch gelingt dem Gymnasiasten während der Oberstufe die Ausbalancierung seines Interesse an PC, Internet und Fernsehen mit den Anforderungen der Schule.

Lernen mit und durch Medien – Medienaktivitäten der Gymnasiasten

Die Familien der Heranwachsenden unterstützen den Umgang mit Computer und Internet sowohl finanziell – durch die Bereitstellung der Technik – als auch ideell – indem sie ihre Kinder zur konstruktiven Nutzung neuer Medien anregen. Die Interviewten informieren sich über Themen mit direktem Unterrichtsbezug ebenso via Internet, wie über Sachgebiete, die eher in der informellen Sphäre zu verorten sind: Musik, Starkult oder Partnersuche werden vielfach medial inszeniert und/oder begleitet. Texte schreiben, Informationen recherchieren oder Grafiken erstellen sind häufig schulbezogene Lernaktivitäten, die die Gymnasiasten in ihrer disponiblen Zeit am PC ausüben. Ihren Umgang mit neuen Medien bewerten die Jugendlichen als informelle Bildungsgelegenheit. Nick – der *Medienintensivnutzer* – antwortet auf die Frage, ob er glaubt, in seiner Freizeit etwas zu lernen:

„Vielleicht wenn ich mal im Internet rumgucke oder so was. Wenn mich irgendwie eine Maschine interessiert oder sonst irgendwas, dann gucke ich mir das auch zuhause an. Ich lerne eigentlich schon was zuhause.“ (Nick, 5. Int.)

An der Gestaltung des Schulunterrichts übt der Gymnasiast intensive Kritik. Das Wissen, das er innerhalb formaler Kontexte erwirbt, ist seiner Ansicht nach nicht immer bzw. eher selten mit den Erfordernissen in Studium und Beruf kompatibel. Eigeninitiierte Lernbewegungen außerhalb der Schule bieten hingegen häufiger Gelegenheiten zum berufsrelevanten Kenntniserwerb. Die primären Informationsquellen des Schülers stellen Computer und Internet dar. So erweitert und spezifiziert Nick zum Beispiel seine Englischkenntnisse im Kontext *medialer* Aktivitäten *außerhalb* der Schule.

Für die Befragte Zoe bietet das Medium Internet unter anderem eine Gelegenheit für den Austausch mit im Ausland lebenden Freunden und Verwandten. Die netzbasierte Kommunikation ist nicht nur ein breites Anwendungs- und Entwicklungsfeld für Zoes Englischkenntnisse, sie dient auch dem Erwerb von und Umgang mit Fremdsprachen *ohne* Unterrichtsbezug. Im Prozess des autodidaktischen Fremdsprachenerwerbs stellt das alltägliche Mailen und Chatten, zum Beispiel mit Freunden in Finnland oder Verwandten in den USA, für die Gymnasiastin eine Übungsplattform dar, auf der im informellen Kontext mit fremden Sprachen – konkret der englischen, der italienischen und der finnischen – experimentiert werden kann. Im medial inszenierten Austausch erfolgt der Kompetenzerwerb nebenbei.

Neue Medien unterstützen die selbstbestimmten Lernprozesse der Jugendlichen in der disponiblen Zeit. Durch das Surfen im WWW und den Umgang mit dem Computer entwickeln sich persönlich relevante Fragestellungen, deren Beantwortung zugleich eigeninitiativ mithilfe neuer Medien erfolgt. Einige Schüler besitzen darüber hinaus ein starkes Sachinteresse am Gegenstand Computer und den technischen Aspekten der Medienwelt. Für den Gymnasiasten Uwe stellt der PC nicht nur ein alltägliches Lern- und Kommunikationsmedium dar, der Befragte denkt auch über einen informationstechnisch orientierten Beruf nach und wählt für das im Schulcurriculum verankerte Praktikum bewusst eine Stelle im Bereich der Computertechnologie, *„um mehr über Computer zu lernen, über Computerwesen, übers Netzwerk, wie es aufgebaut ist.“* Die Auseinandersetzung mit dem Medium erfolgt kreativ, produktiv und spielerisch. Auf die Frage, was er konkret mit dem bzw. am Computer macht, antwortet der Schüler, ...

„... irgendwas rumgucken. Zum Beispiel, wenn ich was für ein Referat oder so was im Internet suche. Musik hören. Und Computerspiele spielen. Ein bisschen chatten und so, manchmal. Vielleicht auch mit Wordtexten ein bisschen rumprobieren und gucken, was man da machen kann.“ (Uwe, 3. Int.)

Auch Edith hat sich ihre ausgeprägten Medienkenntnisse im informellen Sektor angeeignet, da sie *„mit sechs Jahren den ersten Computer vor die Nase gestellt bekommen“ (Edith, 2. Int.)* hat. Die biografisch früh in der Lebenswelt erworbenen Kenntnisse im EDV-Bereich kann die Jugendliche über einen begrenzten Zeitraum in der AE im Rahmen des Informatikunterrichts vertiefen. Das Gros ihrer fundierten Medienkompetenzen führt die Schülerin aber auf ihre außerschulische Lernbiografie zurück. Dementsprechend fällt ihr auch der Umgang mit dem Computer während des Praktikums nicht schwer, denn *„das kann man logischerweise, wenn man damit aufwächst“ (Edith, 3. Int.)*. Im Schulpraktikum, das Edith in der Marketingabteilung einer Elektronikfirma ableistet, spielt der Computer eine herausragende Rolle und die

zahlreichen, selbstständig zu bearbeitenden Aufgaben, mit denen sie dort konfrontiert wird, werden von ihr nicht als *Über-* sondern als *Herausforderung* erlebt. Im Interview berichtet Edith von den Aufgaben im Praktikum, die sie – mithilfe des PCs – zu erledigen hatte.

„Ich habe dann eine Internetadresse bekommen, musste dann da selbst irgendwas zusammen suchen. Also ich habe eine Messe organisiert mit denen, so eine Ausstellermesse. Das ist deren Art von Werbung. Das ist eine technische Firma. Das ist jetzt nicht so was mit Fernsehwerbung oder so. Aber ich musste dann, was weiß ich, Hotelzimmer buchen. Und musste Reservierungen treffen für den Stand. Die Werbegeschenke habe ich bei so einem Ding bestellt und sortiert. Auch auf Excel-Cheats. Und so per E-Mail und Fax und so alles gemacht. War cool, also sehr viel selbstständige Arbeit.“ (Edith, 3. Int.)

Computer und Internet bieten ein ausdifferenziertes Lernfeld für die Befragten, die sich intensiv mit den neuen Medien auseinandersetzen und diese selten *in* der Schule, aber häufig *für* die Schule nutzen: In seiner Multifunktionalität – als Schreib-, Präsentations- oder Recherchewerkzeug – stellt der Computer für die Befragten ein präferiertes Medium zur Bearbeitung von Lernaufgaben dar.

Die Funktion von PC und Internet als Tor zur Welt für Lernende des OS

Wie bei der in die Untersuchung einbezogenen Regelschule spielen neue Medien im Unterricht des Oberstufen-Kollegs eine marginale Rolle; in den Pausen und Freistunden, vor und nach dem Unterricht, begibt sich ein Teil der Kollegiaten jedoch regelmäßig in einen der PC-Räume. Im Vergleich mit den Gymnasiasten besitzt die schulische Medienausstattung für die Kollegiaten eine größere Bedeutung. Zum einen verfügen die Lernenden des OS in ihren Wohnräumen seltener über Computer und Internet, zum anderen stellt die Kollegschule den Oberstufenschülern im Vergleich ein fundierteres Medienangebot zur Verfügung. Den rund 600 Oberstufenschülern stehen etwa 40 frei zugängliche Schüler-PCs mit Internetanschluss und Druckmöglichkeit zur Verfügung.

Als Kommunikationsmittel sind PC und Internet vor allem unter solchen Kollegiaten beliebt, die umzugsbedingt eine große räumliche Distanz zu ihren Familien und *alten* Freunden aufweisen. Kontakte via E-Mail und Chat ermöglichen trotz großer Entfernung eine schnelle, unkomplizierte, orts- und zeitunabhängige, kostengünstige Möglichkeit des täglichen Austauschs mit *der Heimat* sowie *Brieffreunden* oder ehemaligen Arbeitskollegen.

Punktuell finden sich in der Gruppe der Kollegiaten Beispiele für einen spielerischen, entdeckenden Umgang mit Medien. Das fundierte PC-Wissen des Kollegiaten Ben

beispielsweise ist Folge eines *Trial and Error-Verfahrens* und der Aktivierung (informeller) Hilfe. Um sich den Umgang mit spezieller Software anzueignen, hat Ben, wie er meint, *ausprobiert*.

„Teilweise habe ich geguckt. Oder mir wurde gesagt, wie was funktioniert und dann habe ich das einfach weitergemacht oder ausprobiert.“ (Ben, 3. Int.)

Unter den Kollegiaten verbreitet ist ein pragmatischer Umgang mit PC und Internet. Beispielsweise nutzen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen das Internet zur Studien- und Berufswegeplanung, da es, so die Kollegiatin Esther im fünften Interview, „*ziemlich viele Informationen*“ bietet. Und Jan meint im abschließenden Gespräch, neben Büchern sei das Internet eine *super Quelle*, um sich autodidaktisch Wissen und Fertigkeiten anzueignen.

Konklusion

Während alle Gymnasiasten in ihren Wohnräumen auf einen PC mit Internetanschluss zugreifen können, ist in der Gruppe der Kollegiaten die mediale Ausstattung weniger eine Frage des zur Verfügung stehenden Geldes oder der Wohnsituation als des Geschlechts. Unabhängig davon, ob sie noch zuhause wohnen oder nicht, und unabhängig von ihrer ökonomischen Situation, verfügen ausschließlich die männlichen Lernenden des OS über einen ans Internet angeschlossenen PC. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Erkenntnissen zum geschlechterabhängigen Medienumgang, der sich in der Gruppe der Gymnasiasten abzeichnet: Interesse an der technischen Seite neuer Medien bekunden ausschließlich die männlichen Schüler der AE.

Insgesamt besitzen Computer und Internet für die Kollegiaten eine geringere Bedeutung als für die Gymnasiasten. Zwar setzen auch die Lernenden des OS Medien als Hilfsmittel und Kommunikationsmöglichkeit ein, aber sowohl die quantitative Verbreitung digitaler Medien, als auch deren subjektiver Stellenwert sind für die Kollegiaten geringer. Wenn sich die Lernenden der Reformschule neuen Medien zuwenden, dann am ehesten, um diese zur Verfolgung konkreter Ziel- und Zwecksetzungen einzusetzen. Die Gymnasiasten nutzen häufiger und multioptional neue Medien. Computer und Internet übernehmen zum Teil Aufgaben alter Medien, wenn sie zum Rundfunk hören, Filme ansehen oder als Kommunikationsmedium eingesetzt werden, sie bieten aber auch Funktionen, die darüber hinaus reichen und von den Jugendlichen erprobt werden, wie das Digitalisieren und Bearbeiten von Fotos, den interaktiven Austausch oder die Nutzung von Internetsuchmaschinen.

3.5.2. Musik im Alltag der Befragten

Vom morgendlichen Radiowecker bis zur abendlichen Hörspielkassette orchestrieren Medien den Alltag der Befragten und es ist insbesondere die Rezeption von Musik, die im Alltag aller Schüler einen bedeutenden Stellenwert besitzt. Ein Instrument spielen zwei Gymnasiastinnen. Vier Kollegiaten beherrschen entweder mehrere Instrumente und/oder singen zusätzlich (vgl. Tabelle 15).

Tab. 15: Aktiv musizierende Befragte, spezifiziert nach Schulform

	AE	OS
Aktives Musizieren	Greta: Gitarre Zoe: Gitarre	Anne: Flöte, Klavier, Singen Ben: Klavier, Singen Nele: Akkordeon, Gitarre Till: Singen, Trommeln

Das präferierte Instrument der beiden musizierenden Gymnasiastinnen ist die Gitarre. Zwei Kollegiaten, die auch beide singen, spielen Klavier, eine von ihnen spielt zusätzlich Flöte. Ein Reformschüler singt und trommelt und eine Lernende spielt Gitarre und Akkordeon. Drei dieser sechs aktiv Musizierenden verbringen besonders viel Zeit mit ihren musikalischen Hobbys. Die Kollegiatin Anne erläutert:

*„Ich mache sehr viel mit Musik. [...] Musik ist ein großer Teil meines Alltags.“
(Anne, 1. Int.)*

Musik begleitet auch den Alltag des Befragten Ben.

„Ich höre sehr viel Musik. Wann immer ich die Möglichkeit habe, schalte ich das Radio ein oder höre CDs. Oder ich singe vor mich hin.“ (Ben, 1. Int.)

Der ständige Begleiter der Gymnasiastin Zoe ist die Gitarre.

„Die ist eigentlich immer bei mir, meine Gitarre. Das heißt, wenn ich in meinem Zimmer sitze, habe ich eigentlich die Gitarre nie weiter als einen Meter von mir stehen. Weil ich dann sofort hingreifen und spielen kann.“ (Zoe, 3. Int.)

Musik statt Schule – Musik und Schule

Die Beschäftigung mit elektronischer Musik ist unter den Gymnasiasten sehr beliebt. Dabei dekodieren und verarbeiten die Jugendlichen die auditiven – oder häufig auch die audiovisuellen – Stimuli nicht nur, sie setzen sich mit den Inhalten von Songtexten auseinander, informieren sich über die Künstler und eignen sich genrespezifische Kenntnisse an. Dabei sind es vor allem die weiblichen Befragten der AE, für die sowohl aktives Musizieren als auch die Musikrezeption eine besondere Rolle spielen.

Musik leitet die Freizeit ein und bildet in dieser ein eigenes Lernfeld. Im Zuge ihrer Musikaktivitäten eignen sich die jugendlichen Gymnasiasten musikbezogene wie

allgemeine Fähigkeiten und Wissensbestände an. Besonders für die zwei in eine, sich über Musik konstituierende, Subkultur involvierten Gymnasiastinnen stellt Musik besondere Möglichkeiten der Identitätsfindung und der Entlastung vom (Schul-)Alltag dar.

In der Gruppe der Kollegiaten sind ebenso musikbegeisterte Frauen wie Männer vertreten. Im Schulvergleich stärker verbreitet ist unter den Lernenden des OS das aktive Musizieren. Je zwei weibliche und je zwei männliche Befragte beherrschen ein bzw. mehrere Instrumente. Die zwei Kollegiaten, die an der Reformschule Musik als Studienfach belegen, berichten zudem von einer Verzahnung von persönlichem Interesse und vorhandenen, in außerschulischen Kontexten erworbenen musikbezogenen Kompetenzen und Schulunterricht.

Lernen mit und durch Musik

Die Beschäftigung mit Musik eröffnet zahlreiche Lerngelegenheiten. Neben dem Erlernen von Instrumenten im Zuge des aktiven Umgangs mit Musik erwerben die Jugendlichen soziale und (inter-)kulturelle Kompetenzen und extramediale Kenntnisse, wenn sie Musikvideos im Fernsehen ansehen oder Fachzeitschriften lesen. Die Gymnasiastin Merle beispielsweise hört nicht nur regelmäßig Popmusik, sie setzt sich auch intensiv damit auseinander und eignet sich ein fundiertes Repertoire über Musikkultur an.

*„Ich beschäftige mich mit Musik. Wenn ich von meinen Freunden eine CD gebrannt bekomme, dann höre ich sie ganz gerne und beschäftige mich auch damit.“
(Merle, 1. Int.)*

Merles informelle Lernbewegungen zielen auf die Rezeption von Melodien und Texten aktueller Popmusik. Um sich eingehend über (fremdsprachliche) Musikstücke und deren Interpreten zu informieren, greift die Jugendliche auf verschiedene andere Medien, wie die jugendkulturell orientierten Fernsehsender MTV und VIVA zurück. „Weil ich mich für Musik interessiere“ (Merle, 3. Int.), antwortet die Gymnasiastin auf die Frage, wodurch ihre zeitintensive Musikrezeption in der Freizeit motiviert wird. Und auch wenn das extracurriculare Musikinvolvement nicht unbedingt einen unmittelbaren Mehrwert für die schulische Leistungsfähigkeit besitzt, bereitet es, so die Aussage der aktiv musizierenden Gymnasiastin Greta, Freude und „bringt einen eigentlich immer weiter“ (Greta, 3. Int.).

Musik als Identitätsbaustein

Im Jugendalter fungiert die Zuordnung zu einer musikkulturellen Szene in besonderer Weise als Orientierungsanker und Feld für adoleszente Selbstentwürfe. Die handlungsleitende Funktion von Musik(-szenen) wird besonders in den Alltagsentwürfen der Gymnasiastinnen Iris und Zoe deutlich, die der Gothic-Szene angehören. Iris reflektiert die orientierende Funktion ihrer musikalischen Praxen und meint, „*man kann sich mit seiner Musik identifizieren und durch seine Musik ausleben.*“ (Iris, 1. Int.) Eine Musikrichtung zu präferieren bedeutet zugleich, durch den Vorgang von Zuordnung und Distinktion die eigene Person zu konstruieren. Für die Gothic-Szene charakteristisch ist eine intellektuell-philosophische Orientierung.

„Ich höre sehr viel Goth, Black Metal, Rock, nicht Pop. Und Hip Hop kann ich gar nicht leiden. Ich bekomme nicht mit, was sie singen und die Texte sagen für mich nichts aus. Musik muss immer auch etwas rüberbringen. Es muss etwas erzählt werden und nicht, er liebt sie und sie liebt ihn. Das muss tiefgründiger sein.“ (Iris, 1. Int.)

Iris Zugehörigkeit zur Gothic-Szene erlaubt der Adoleszenten sich selbst in Abgrenzung zu anderen, hier den Hip Hoppern, zu inszenieren. Musikhören, ob alleine im Zimmer oder mit anderen in der Disko, stellt für die Schülerin eine Flucht aus dem Alltag und eine Möglichkeit der Stimmungsregulation dar. Wenn die Jugendliche eine primär von Mitgliedern der Gothic-Szene frequentierte Kneipe aufsucht, fühlt sie sich in einer Gruppe Gleichgesinnter aufgehoben und im Kreis von Personen, die aufgrund bestimmter Merkmale als der eigenen Person gleich empfunden werden, *geborgen*.

„Man kommt herein und alle sind gut gelaunt. Mit Couch. Man hat die Möglichkeit Leute kennen zu lernen, die den gleichen Interessensbereich haben wie wir.“ (Iris, 1. Int.)

Rein optisch dominiert die Farbe Schwarz die Mode der Jugendlichen, Körperschmuck wie Piercings und Tätowierungen unterstreichen die Szenezugehörigkeit und fungieren als Abgrenzung gegenüber nicht in die Gothic-Szene involvierten Personen, wie Zoe beschreibt.

„Also eigentlich mehr als neunzig Prozent meiner Freunde haben denselben Musikgeschmack wie ich. Das heißt, wir verstehen uns auch, was jetzt die Sache Musik angeht, auch von den Klamotten jetzt her. Ich meine, wenn wir an so einem trendigen Klamottenladen vorbeilaufen, dann stehen wir vor dem Schaufenster und kotzen uns aus, klar. Das ist normal, weil wir genau wissen, das würden wir niemals anziehen, nicht mal für Geld. Wir hören dieselbe Musik, gehen in dieselben Clubs und alles Mögliche. Deswegen ist das eigentlich auch alles auf einer Basis.“ (Zoe 2. Int.)

In Kneipen, die wie Grabkammern gestaltet sind, und Diskotheken, die vorwiegend Gothic-Rock spielen, treffen die Schülerinnen andere Szeneangehörige. Die Verfügung

über Skriptwissen demonstriert den Zugang zur Subkultur und erweitert gleichzeitig das Kompetenzspektrum der Szenegängerinnen. So setzen sich Zoe und Iris intensiv mit Weltanschauungen auseinander, lesen philosophische Texte oder diskutieren mit Peers religiöse Inhalte.

Musik, Tanzen, Freunde treffen – Musik und musikbezogene Aktivitäten eröffnen den Jugendlichen auch eine Gegensphäre zu negativen Erfahrungen in anderen Handlungsfeldern. Iris verarbeitet beim abendlichen Tanzen in der Disko familiäre Probleme.

„Ich will nicht bemitleidet werden. Erstens, es bringt mir nichts. Dann denke ich auch nicht, dass mir wirklich jemand helfen könnte. So liebe Worte, wie die (die Freunde, d. Verf.) vielleicht geben würden, helfen tut es mir nichts. Also, dann gehe ich lieber abends tanzen. Ich sage mal so, die Musik, die hat mir ja schon immer viel geholfen.“ (Iris, 4. Int.)

„Also was mir sehr viel hilft, auch so um Stress und Sorgen loszuwerden, ist sehr viel mit Musik. Da bin ich sehr fixiert. Und auch so dieses abends Weggehen.“ (Iris, 5. Int.)

Musik wird von den Jugendlichen genutzt, um fernab vom (Schul-)Alltag die Gedanken schweifen zu lassen, Stress und Ärger zu verarbeiten, Gefühle zu intensivieren oder zu kompensieren. Nach einem Streit hört die Gymnasiastin Merle *„eine halbe Stunde laute Popmusik und dann geht es wieder.“ (Merle, 1. Int.)* Für die Befragten, die sich in der Phase des Jugendalters immer wieder in Konflikten mit Eltern, Schule, Peers oder Partnern befinden, fungiert Musik vielfach als Entlastungsmedium. In musische Praxen *eingetaucht* werden negative Erlebnisse bearbeitet, überwunden oder, zumindest temporär, vergessen, wie Zoe beschreibt:

„Wenn ich Gitarre spiele, dann reagiere ich mich ab. Wenn man dann den Verstärker aufdreht... Wenn ich meine Gitarre nehme, dann vergesse ich alles um mich herum. Es ist wie ein Ruhepunkt. Dann steht auch die Zeit für mich still. [...] Ich komme nach Hause und schnappe mir einfach meine Gitarre. Manchmal vergesse ich dabei die Zeit. Es kann passieren, dass ich bis zu vier Stunden am Stück gespielt habe, ohne es selbst zu merken.“ (Zoe, 1. Int.)

Leistung und Entspannung konvergieren, wenn die Jugendlichen in ihren Freizeitwelten musizieren. Einmal in der Woche hat die Gymnasiastin Greta Bassunterricht, täglich musiziert sie eine halbe Stunde.

„Es ist dann irgendwie mehr so Entspannung. Also es ist jetzt da nicht so, dass ich denke, ich muss jetzt lernen. Das mache ich dann eigentlich mehr zum Spaß. Für mich ist das wie Freizeit.“ (Greta, 3. Int.)

Im Zuge der Aneignung musischer Kompetenzen gestaltet sich Greta eine Gegenwelt zum (Schul-)Stress. Das Lernen eines Instruments kompensiert Leistungsdruck und wird als selbstgewählte Tätigkeit erfahren, die von Spaß und Interesse begleitet bzw. geleitet wird.

Schule aus – Musik an

Bei der Hälfte der befragten Kollegiaten handelt es sich um aktiv musizierende Jugendliche. Die Jugendlichen singen, trommeln, spielen Klavier, Gitarre oder Flöte. Spaß an der Tätigkeit ist musizierenden Kollegiaten wie Till wichtig.

„Ich will jetzt nicht irgendetwas Bestimmtes lernen, sondern ich möchte einfach Spaß haben. Also die Freude am Musizieren.“ (Till, 2. Int.)

Die Kollegiatin Nina hört gerne und häufig elektronische Musik. Sie konstruiert sich ihre *eigene Welt*, indem sie ihren Diskman aufsetzt und sich von der *äußeren Welt* abschottet, wenn sie das Schulgebäude verlässt und die einstündige Zugfahrt nach Hause antritt. Musik hilft der Jugendlichen den langen Weg zwischen Schule und Wohnort nicht zu sehr als Belastung zu empfinden.

„Meistens höre ich dann ein bisschen Musik oder so, dass ich halt nicht die ganzen Geräusche da ins Ohr bekomme und dann geht das eigentlich auch.“ (Nina, 3. Int.)

Auch für andere Befragte markiert der Beginn der informellen Musikrezeption den (vorläufigen) Schlusspunkt des Schulalltags. Das ritualisierte Einschalten eines Musikmediums unterstützt die gedankliche Befreiung von den Verpflichtungen des Schulalltags, leitet die Freizeit ein und fördert das Imaginieren und Fantasieren (schul-) fremder Welten.

Musik in Freizeit und Schule

Für Kollegiaten wie Anne und Ben, beide aktiv Musizierende, avanciert Musik zum dominanten *Lebens-* und *Lernthema*. In der Freizeit gehen die Befragten primär musischen Hobbys nach und auch in der Schule spielt Musik – von beiden als Studienfach gewählt – eine herausragende Rolle. Während Anne täglich leistungsorientiert Flöte übt und einmal wöchentlich Individualunterricht von einer Musiklehrerin erhält, partizipiert Ben an verschiedenen Chören und selbstverwalteten Musikprojekten. Unter anderem ist der Kollegiat Mitglied einer a capella-Gruppe, die sich einmal wöchentlich in einer der so genannten Musikzellen des OS trifft. Eigentlich ist dieser Termin auf eine Stunde terminiert, aber ...

„... es können manchmal auch zwei oder drei Stunden werden, weil das auch sehr viel Spaß macht.“ (Ben, 2. Int.)

Anne und Ben präsentieren beide seit Jahren öffentlich ihre musikalischen Fähigkeiten; Anne als Flötenspielerin und Ben – international – als Sänger in verschiedenen Chören. Der Kollegiat hat schon an verschiedenen Tournées im Ausland mitgewirkt, während Anne sich eher auf die Teilhabe an renommierten Musikwettbewerben konzentriert. Im

Zuge ihres Musizierens lernen die Befragten nicht nur das Spielen eines Instruments, die Ausbildung von Taktgefühl oder Tätigkeiten wie Noten lesen, sie lernen auch Verantwortung zu übernehmen, (gemeinsam mit anderen) kreativ und produktiv zu sein, sich zu konzentrieren, ihre Fähigkeiten zu präsentieren und eigene Ziele zu verfolgen. Sich selbst und die Welt zu entdecken, ermöglicht Musik auch insofern, als das durch sie Veranstaltungen, Projekte oder, wie im Fall des Kollegiaten Ben, *besondere* Reisen, ermöglicht werden: Aufgrund seines Engagements in einem amerikanischen Chor erhält Ben im Sommer 2005 die Gelegenheit zu einer Reise nach Südafrika. Das dort Erlebte nimmt im letzten Interview mit dem jungen Erwachsenen einen zentralen Stellenwert ein. Während seiner Reise erwirbt der Kollegiat interkulturelle und fremdsprachliche Kompetenzen und erfährt *besondere* Augenblicke durch gemeinsames Musizieren.

„Was ich auf dieser Fahrt toll fand, war, dass wir in einem Gefängnis ein Konzert gegeben hatten und dass es dort in dem Gefängnis ein Konzert gab, von den dortigen Inhaftierten. [...] Wir haben da alle mitgetanzt. Ja, man hatte nicht das Gefühl im Gefängnis zu sein. Und das fand ich auf jeden Fall ziemlich bemerkenswert, dass das rüber kam.“ (Ben, 5. Int.)

Es sind gerade die *Musikerlebnisse* – auf Reisen wie im schulischen und außerschulischen Alltag –, die Ben in der Retrospektive als für seinen Bildungsgang sinnstiftende Ereignisse bewertet.

Für Anne stellt die Möglichkeit, Musik als Studienfach zu wählen, eine optimale Gelegenheit der Verzahnung von Schule und Lebenswelt dar.

„Ich spiele seit neun Jahren ein Instrument und Musik zu machen bringt mir sehr viel Spaß. Da ich den Berufswunsch der Musiktherapeutin ergreifen möchte, bot es sich an, mich neben Musik für die Fächer Pädagogik oder Psychologie zu entscheiden.“ (Anne, 1. Int.)

Die Möglichkeit Musik als Studienfach belegen zu können, kristallisiert sich als einer der zentralen Gründe für Annes Entscheidung heraus, das Gymnasium nach der zehnten Klasse zu verlassen und auf das OS zu wechseln.

„Also ich würde sagen, das eine wäre ohne das andere gar nicht. Also ich wäre ja nie auf das OS gegangen, wahrscheinlich, wenn ich nicht Musik-LK hätte machen wollen. Oder vielleicht doch, ich weiß es nicht genau. Aber ich denke eher nicht. Und ohne das OS mit dem Musik-LK könnte ich auf gar keinen Fall Musik studieren. Also das ist alles so eine Wechselwirkung irgendwie.“ (Anne, 5. Int.)

Durch die Wahl des Unterrichtsfaches Musik verknüpft Anne ihre persönlichen Interessen mit dem Angebot der Bildungsinstitution.

„Meine Hobbys verbinde ich mit dem Oberstufen-Kolleg, weil ich hier Musik machen kann und hier auch noch Möglichkeiten habe, etwas für das Fach Musik zu lernen.“ (Anne, 1. Int.)

Im letzten Jahr der Oberstufe erhält die Kollegiatin im Rahmen eines Nebenjobs als Musiklehrerin sowie im Kontext der Facharbeit, in der sie sich mit der Wirkung von

Musikerziehung auf die Ausbildung sozialer Kompetenzen beschäftigt, weitere Opportunitäten, formale Anforderungen und informelle Interessen und Kompetenzen aufeinander zu beziehen.

Konklusion

In der Gruppe der Gymnasiasten lässt sich ein stärkeres Interesse an Musik unter den weiblichen Befragten attestieren und es sind vor allem die in eine Subkultur integrierten Gymnasiasten, in deren Lebens- und Lernbiographie Musik einen dominanten Stellenwert markiert. Ob das Hören von Pop-CDs oder das Singen im Gospelchor, Musikrezeption und/oder aktives Musizieren kristallisieren sich als quantitativ und qualitativ bedeutsame Bestandteile der Alltagsführung heraus. Zwei Gymnasiasten und vier Kollegiaten rezipieren nicht (nur) Musik, sie spielen auch ein oder mehrere Instrumente und/oder Singen. Während für die Schüler der AE die persönlich sinnstiftende Auseinandersetzung mit Musik eine Beschäftigung in der von Schule befreiten Zeit darstellt, verbinden zumindest solche musikambitionierten Kollegiaten Musik und formale Bildung, die Musik als Studienfach wählen. In diesen Fällen verschmelzen außerschulisches Engagement und curriculare Anforderungen.

3.6. Bildung in der Schule

Über die Hälfte ihres gesamten Wochenstundenbudgets investieren die Befragten in Schule und unterrichtsergänzendes Lernen¹¹⁴ und der Schulbesuch prägt das Leben und Lernen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen – innerhalb und außerhalb formaler Lernsettings. Da sich hinsichtlich der Wahrnehmung von Schule als Lernort zwischen den beiden Schülerpopulationen deutliche Differenzen ergeben, diese je spezifische Lernprozesse, die sich im Kontext formalisierter Bildung ergeben, benennen, erfolgt die Illustrierung des Handlungsfelds Schule zunächst aus Perspektive der Schüler der AE, dann aus Sicht der Kollegiaten. Eine Gegenüberstellung der schul bzw. schülerspezifischen Lernprozesse findet sich im Kapitel 6.1.6.

¹¹⁴ Davon ausgehend, dass die Befragten im Mittel an den Unterrichtstagen fast 40 Stunden mit Schule und Lernen verbringen, beträgt der Anteil des formalen Lernens bei einer durchschnittlichen Schlafdauer von acht Stunden täglich bzw. 40 Stunden wöchentlich, die Hälfte der aktiven Zeit von Montags bis Freitags.

3.6.1. Lernort Schule – Die Perspektive der Gymnasiasten

Innerhalb der Population der Gymnasiasten herrscht eine ambivalente Haltung gegenüber der Schule vor: Einerseits verorten sich die Jugendlichen gegenüber dem Regelschulsystem im Allgemeinen und der AE im Besonderen sehr kritisch (vgl. Kapitel 5.4.1.). Bemängelt werden unter anderem die Restriktionen bei der (Leistungs-) Kurswahl, das insgesamt zu geringe Kursangebot oder die Gestaltung des Unterrichts. Eine Antwort auf das *Wofür des Lernens* bleibt die Schule den Befragten häufig schuldig. Kritisiert werden auch die Inhalte des Lernens, insbesondere hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für Beruf und Alltag. Andererseits stellen die Gymnasiasten nicht die Relevanz des institutionalisierten Bildungswesens an sich in Frage. Sie erachten die Schule als notwendige Einrichtung, die vor allem in ihrer Funktion als Allokationsinstanz für soziale und berufliche Positionen einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag leistet. Und, zumindest punktuell, erleben die Gymnasiasten den Besuch der Oberstufe trotz aller Kritik als Lebensabschnitt, in welchem sie für spätere Berufslaufbahnen und die Teilhabe an der Gesellschaft relevante Kompetenzen erwerben. Die einzelnen Lernofferten der Schule werden in den folgenden Abschnitten abgehandelt.

Das Abitur als institutionalisiertes Kulturkapital

Die Wahrnehmung und Bewertung der Oberstufe durch die befragten Gymnasiasten erfolgt vor der Funktion der Schule als Selektions- und Allokationsanstalt. Die Schule, so die übereinstimmende Meinung der interviewten Schüler, ist in erster Linie eine Instanz, deren Sinngehalt sich aus der Vergabe von Bildungszertifikaten speist.

Primär um seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, hat sich Uwe für die Verlängerung des Schulbesuchs in die Oberstufe hinein bewusst und, rein rechtlich betrachtet, freiwillig entschieden.

„Ich wollte nur einen guten Abschluss haben, um mehr Chancen zu haben irgendwo angenommen zu werden. Mit dem Abitur hat man mehr Möglichkeiten, als mit einem Realschulabschluss.“ (Uwe, 3. Int.)

Die schulische Ausbildung wird im Hinblick auf ihre Bedeutung für zukünftige Berufswege betrachtet: Das Absolvieren des Abiturs zielt auf den Erhalt eines Abschlusszertifikats, welches den selektiven Zugang zu Hochschule und privilegierten Berufspositionen öffnet.

Der Gang durch die gymnasiale Oberstufe führt zu einem *Mehr* an Wissen und Fertigkeiten und gilt als Vorteil im Wettbewerb um Studien-, Ausbildungs- und Arbeitsplätze, resümiert Merle kurz vor den Abschlussprüfungen.

„Aber ich denke, dass Abi war schon wichtig jetzt. [...] Einfach auch... Also ich weiß nicht, ein bisschen mehr zu lernen als die Realschüler. [...] Dass man mehr Allgemeinbildung hat.“ (Merle, 5. Int.)

Der Schule obliegt eine Schlüsselfunktion hinsichtlich der Positionierung nachwachsender Generationen im Sozialgefüge und mit der Chance und zugleich dem Zwang, ihr spätmodernes Leben selbstverantwortlich zu gestalten, erbringen die Gymnasiasten hohe Leistungen im Tausch für ein begehrtes Abschlusszertifikat. Die jungen Erwachsenen nutzen die selektive bzw. allokativen Funktion des institutionalisierten Bildungswesens, indem sie sich durch ihr Leistungsverhalten an der Spitze des hierarchischen Bildungssystems positionieren und sich von Heranwachsenden anderer Schulformen abgrenzen. Und das institutionalisierte Bildungswesen gewährt mit seiner formalen Struktur Orientierung für die Laufbahnplanung: Die normierte Zertifizierung von Leistung spiegelt den individuellen Status und illustriert indirekt potenzielle Ausbildungswege.

Berufsqualifizierung in und durch Schule

Wenn die jugendliche Wahrnehmung auf Schule durch die Erwartung geprägt wird, Leistungsnachweise für den Zugang zum Arbeitsmarkt zu erhalten, rücken die Verflechtung des institutionalisierten Bildungswesens mit dem Wirtschaftssystem und die berufsqualifizierende Funktion von Schule in den Vordergrund. Rike meint:

„Ich muss im Berufsleben ja auch meinen Text richtig schreiben oder wissen wo England liegt oder sonst irgendwas. Das muss ich ja wissen.“ (Rike, 5. Int.)

Bereits während ihres Bildungsmoratoriums werden die Adoleszenten mit der Funktion der Schule als berufsqualifizierender und Berufswege eröffnender bzw. verschließender Instanz konfrontiert. Iris hat entsprechende Erfahrungen während ihrer Realschulzeit gemacht:

„Ich habe im Leben mitbekommen, dass man sehr wenige Chancen hat, wenn man nur einen Realschulabschluss hat. Während meiner Realschulzeit habe ich mich um ein Praktikum bei einer Bank bemüht. Sie haben sofort alle Realschüler abgelehnt. Sie haben nur Abiturienten oder diejenigen angenommen, die Abitur machen wollten. [...] Sie haben das ganz offiziell gesagt. Das war für mich wie ein Schlag vor den Kopf.“ (Iris, 1. Int.)

Im Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze präsentiert sich die formale Ausbildung als *Investition in die Zukunft*, als notwendige Voraussetzung zur Verwirklichung beruflicher Aspirationen.

„Jetzt gibt es so viele Arbeitslose und ich habe mir gedacht, dass ich auf keinen Fall dazu gehören möchte. Daher habe ich mir vorgenommen eine gute Schulausbildung zu machen. Dadurch habe ich im späteren Leben mehr Möglichkeiten.“ (Iris, 1. Int.)

Allgemeinbildung – Mehr Wissen als...

Die Schule tradiert für die Teilhabe an der Gesellschaft relevante Fertigkeiten und Verständnisformen. Uwe erachtet die Vermittlung von Allgemeinbildung als wichtige Aufgabe formaler Bildung.

*„Es gehört ja auch zur Allgemeinbildung, so in Richtung was die Schule auch anbietet. Das finde ich eigentlich ganz gut, wenn man da ein bisschen gebildet ist.“
(Uwe, 2. Int.)*

Enkulturation durch Schule nehmen die Befragten als Bestandteil ihres formalen Bildungsgangs wahr. Durch die Tradierung kultureller Sinn- und Wertesysteme fördert die schulische Ausbildung die gesellschaftliche Inklusion und markiert den Übergang von der Adoleszenz in die adulte Lebensspanne.

Zumindest punktuell wird in alltäglichen Situationen der produktive Nutzen der erworbenen Allgemeinbildung für Schülerinnen wie Merle transparent. Eine vertiefte Allgemeinbildung, die über das Spektrum der Sekundarstufe I hinausreicht, konstituiert das Dasein als Oberstufenschülerin, resümiert die Interviewteilnehmerin gegen Ende ihrer Schullaufbahn. Auf die Frage, ob sie ihrer Ansicht nach in der Oberstufe etwas lernt, antwortet sie:

„Ja, Allgemeinwissen denke ich mal. Dass sich das einfach erweitert. Dass man bestimmte Begriffe dann einfach weiß.“ (Merle, 5. Int.)

Gemessen wird die Erweiterung des Wissensspektrums durch den Gang in die gymnasiale Oberstufe an der eigenen Lernbiografie ebenso wie in Abgrenzung zu Adoleszenten anderer Schulformen. Zwar erscheint die Rekonstruktion der als gesellschaftlich relevant erachteten Inhalte der formalen Bildung in den Interviewaussagen relativ diffus, die Befragten betonen jedoch, dass sie davon ausgehen, dass in der gymnasialen Oberstufe für die Teilhabe an der Gesellschaft wichtige und über das Spektrum anderer Schulformen hinausreichende Wissensbestände akkumuliert werden.

Non scholae, sed vitae discimus

Die Jugendlichen gehen davon aus, dass die Schule zumindest punktuell auf andere Kontexte transferierbares Wissen und für das Agieren in extracurricularen Handlungsfeldern relevante Kompetenzen vermittelt. Den subjektiven Nutzen des Erwerbs kultureller Fertigkeiten und Verständnisformen erfahren sie in alltäglichen Szenen, wie dem Umgang mit neuen Medien. So findet Nick den Englischunterricht sinnvoll, *„damit ich im Internet zum Beispiel englische Seiten durchlesen kann“ (Nick, 5. Int.)*. Im Kontext informeller Handlungsfelder, wie der Medienwelt, kristallisiert sich auch für

die Gymnasiastin Merle die aktuelle Relevanz schulischer Bildung heraus. Im Zuge des institutionalisierten Bildungsgangs avanciert die Jugendliche zum adäquaten Kommunikanten und bringt sich intensiver in gesellschaftliche Diskurse ein.

„Aber dass man dann besser mitreden kann als früher, wo man nicht so viel Ahnung hatte, sondern dann nur zuhörte. Und wenn man sich selbst beteiligt dann. Dass man mitreden kann, dass man auch eine Ahnung davon hat.“ (Merle, 5. Int.)

In der Schule, so Zoe, werden basale Kompetenzen zur Teilhabe am sozialen und beruflichen Leben erworben. Erst der Besuch einer Bildungseinrichtung, meint die Gymnasiastin, ermöglicht den souveränen Umgang mit ganz alltäglichen Situationen. Beispielhaft finden im formalen Bildungsgang angeeignete Mathematikkenntnisse im Supermarkt ihre praktische Anwendung. Das Wissen über Politik, Philosophie oder Geschichte wird ebenso in Peer-Diskursen benötigt wie die Beherrschung der englischen Sprache im Beruf.

„Oder wenn man jetzt zum Beispiel einkaufen geht, muss man auch das Geld zusammen zählen. Und diese ganz einfachen Sachen, die eigentlich ganz normal im Leben sind. Und dass muss man aber auch erst einmal irgendwie lernen. Dass muss man schon in den Fächern lernen. Und jetzt berufsbezogen ist es auch auf jeden Fall wichtig, weil sonst kann man ja seinen Beruf irgendwo nicht ganz ausfüllen.“ (Zoe 2. Int.)

Besonders häufig berichten die Interviewteilnehmer vom Nutzen des im Fach Politik und Wirtschaft (PW) erworbenen Wissens. PW ist ein sehr beliebtes und als relevant erachtetes Unterrichtsfach, das, so Rike, Bildung vermittelt, *„die jeder haben sollte. Wer den Bundeskanzler wählt oder so ganz allgemeine Sachen.“ (Rike, 5. Int.)*

Die Gymnasiastin Iris hebt Ethik als relevantes Unterrichtsfach hervor.

„Ich denke schon, dass ich (in der Schule, d. Verf.) viel Sinnvolles lerne. Besonders in Ethik. Das interessiert mich ja schon wirklich. So wie Menschen miteinander umgehen, was was hervorruft. Das finde ich schon interessant und ich denke, das kann ich im Alltag auch ganz gut einbringen.“ (Iris, 5. Int.)

In Ethik behandelte Inhalte beschäftigen Iris weit über den Unterricht hinaus. Ergänzend zu der im Curriculum der gymnasialen Oberstufe vorgesehenen Literatur liest die Schülerin in ihrer disponiblen Zeit vertiefende Texte und diskutiert mit ihren Peers über religiös-philosophische Inhalte. Der Nutzen der gymnasialen Ausbildung fernab ökonomischer Verwertbarkeit konkretisiert sich in Momenten, in denen die Verfügung über ein breites Wissensspektrum zu einem differenzierteren Blick auf die Welt verhilft.

„Und da ich eh so ein Bedürfnis habe relativ viel zu wissen und großes Allgemeinwissen... Weil das bringt einen auch unglaublich im Alltag weiter. Wenn man so ein bisschen Bescheid weiß über alles, das ist nicht schlecht.“ (Iris, 5. Int.)

Für Iris ist Ethik ein Fach mit einem konkreten Bezug zu ihren individuellen Interessen, der Unterricht thematisiert Inhalte, mit denen sie sich auch im informellen Bereich

auseinandersetzt. Den Wissenszuwachs durch die Schule erlebt die Gymnasiastin als vertieftes Weltverständnis mit positiven Effekten auf die produktive Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs.

Zeiträume für die Konkretisierung von Lebens- und Berufskonzepten

Zwar erleben die Befragten das Verharren im alimentierten Schülerstatus als Konterkarierung ihrer Verselbstständigung, die in anderen Handlungsfeldern zu diesem Zeitpunkt bereits vollzogen wurde, gleichzeitig bewahrt der Schülerstatus jedoch vor der Übernahme der Erwachsenenrolle, wie Zoe hervorhebt.

„Ich bin noch nicht bereit einen Beruf auszuüben. Ich fühle mich in bestimmten Sachen bereits reif und erwachsen, aber ich würde lieber noch länger auf die Schule gehen und noch überlegen. Und nicht von morgens bis abends arbeiten gehen, um mein eigenes Geld zu verdienen. Das möchte ich noch nicht.“ (Zoe, 1. Int.)

Die Wahl eines Berufs, die finanzielle Absicherung des Lebensunterhalts, die Übernahme von (familiärer) Verantwortung – die Implikationen der Erwachsenenrolle rücken durch den Verbleib im Schülerstatus lebensgeschichtlich betrachtet in die Ferne. Das Bildungsmoratorium gewährt Freiräume für (post-)adoleszente Selbstentwürfe, Lebens- und Berufswegepläne können entwickelt, konkretisiert und verworfen werden.

Werteerziehung

Der Besuch einer Bildungsinstitution vermittelt nach Ansicht der Schüler der AE neben fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten durch seine soziale Gestalt gesellschaftlich anerkannte Werthaltungen und Einstellungen und führt in etablierte und normierte Lebens- und Lernhaltungen ein. Merle thematisiert gegen Ende ihrer Gymnasiallaufbahn die Funktion der Schule als Integrationsstätte.

„Ich denke Werte sind auch ganz wichtig. Hier werden einem ja auch bestimmte Werte vermittelt, denke ich mal. [...] Also unser Lehrer ist ja quasi unser Vorgesetzter, sage ich jetzt mal, dass wir auch das tun, was er uns vorschlägt zu tun. Also auch, dass man darauf achtet, dass man das auch erfüllt, was man da aufgekriegt hat.“ (Merle, 5. Int.)

Als Bildungspotenziale der Schule hebt die Gymnasiastin Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktionen als besonders bedeutsam hervor. Das pädagogische Handeln der Lehrkräfte, das soziale Miteinander im Klassenverband, das gemeinsame Leben und Lernen wie auch die Organisation Schule als Ganzes fördern die Ausbildung der sozialen und kulturellen Identität der Befragten. Die Vermittlung von Fachwissen

innerhalb des etablierten Bildungswesens geht einher mit der Eingliederung nachwachsender Generationen in das gesellschaftliche Normen- und Wertesystem.

Peers und Partner: Leben und Lernen neben dem Curriculum

Neben intendierten und im offiziellen Curriculum verankerten Lernpotenzialen, ergeben sich aus Sicht der Interviewteilnehmer in der Schule weitere Bildungsgelegenheiten, die über die Aneignung von Sachwissen hinausreichen. Als für die Kompetenzentwicklung wichtiges und für die eigene Person hoch relevantes Lernfeld werden Interaktionen mit Altersgleichen erachtet.

Alle befragten Gymnasiasten besitzen zu einigen Mitschülern ein freundschaftliches Verhältnis. Bei manchen Gesprächsteilnehmern beschränkt sich der schulbezogene Freundeskreis auf einige, wenige Kontakte – wie bei Greta oder Iris –, das Gros der Interviewteilnehmer rekrutiert seine Peers jedoch primär aus dem Umfeld der Mitschüler – wie zum Beispiel Tara, Rike oder der Gymnasiast Nick, für den die Schule, neben dem Handballverein, den exklusiven Ort für Peer-Kontakte darstellt. Neben den Jugendlichen aus seinem Sportverein, so Nick im ersten Interview, „*habe ich nur Freunde hier von dieser Schule.*“ Im Fall der Gymnasiastin Merle erfolgt die Rekrutierung von Freunden ausschließlich aus dem Kontext der Mitschüler: In der Schule werden Altersgleiche getroffen, Freundschaften geschlossen und intensiviert.

„Ja, also alle meine Freunde, die ich eigentlich habe, kenne ich durch die Schule. Und dadurch haben wir uns auch so kennen gelernt.“ (Merle, 2. Int.)

Lernen mit und unter Peers vollzieht sich zwar nicht ausschließlich in der Schule, aufgrund der strukturellen Gegebenheiten formaler Lernsettings bergen Peer-Interaktionen in Schulklassen und Kursgruppen jedoch andere, über das informelle Zusammensein mit Freunden in der Freizeit hinausgehende Potenziale. Beispielhaft beobachtet Greta, dass sich im Austausch mit Mitschülern im Unterricht soziale Kompetenzen ausbilden „*so, in einem Team zu arbeiten, so Sachen zum Beispiel auch.*“ (Greta, 3. Int.)

Die Bedeutung der Schule als Peer-Sphäre verschiebt sich mit zunehmendem Alter in Richtung einer sozialen Arena, in der sich romantisch konnotierte Interaktionen ergeben. In Pausen, Freistunden, auf schulinternen Veranstaltungen aber auch im Unterricht findet erotische Kommunikation statt, sexuell-romantische Beziehungen werden erprobt und eingegangen, Intimpartner aus dem Umfeld der Mitschüler rekrutiert. Besuchen Partner die gleiche Schule kommt es, wie bei Edith, zwangsläufig

zu einer Vermischung von Paar- und Schulzeit und die Bildungsinstitution avanciert zum Ort romantischer Beziehungen.

„Er ist achtzehn Jahre alt und in der zwölften Klasse auf dieser Schule. [...] Während der Woche sehen wir uns in der Schule.“ (Edith, 1. Int.)

Edith und ihr Freund integrieren die Schule in ihren Paaralltag.

„Wir haben Sportunterricht zusammen, weil, da hat ja die ganze Oberstufe zusammen Sport. [...] Was halt auch ist, wenn wir zur Dritten haben, übernachtete ich auch manchmal bei ihm, oder er bei mir, von Montag auf Dienstag. Dann fahren wir zusammen in die Schule. Dann sehen wir uns ja da.“ (Edith, 3. Int.)

Aus dem Zusammensein mit Altersgleichen speist sich vielfach die positive Bewertung des Schülerdaseins: Die Schule ist ein beliebter und bedeutsamer Treffpunkt im Jugendalter.

Außerschulische Lernorte

Punktuell verlassen Lehrer und Lerner im Rahmen des Fachunterrichts, von Projekten, AGs oder Kursfahrten die Räumlichkeiten der Schule. Die Teilhabe an solchen Reisen erweitert das soziale, kulturelle und fachliche Kompetenzspektrum und prägt intensiv die Wahrnehmung ihrer formalen Bildungssituation. Die AE bietet ihren Schülern unter anderem die Möglichkeit sich in einem Entwicklungshilfeprojekt zu engagieren und gemeinsam Partnerschulen im Ausland zu besuchen. Die Gesamtschülerin Iris beteiligt sich in den Sommerferien an einer Reise nach Tansania, was ihr Selbst- und Weltverständnis nachhaltig beeinflusst.

„Und dann war alles irgendwie nur so auf Tansania fixiert. Also diese ganzen Vortreffen und organisieren und hin und her. Und ja, das hat relativ viel Zeit in Anspruch genommen. Und dann bin ich Anfang der Herbstferien auch losgeflogen mit der ganzen Gruppe, was an und für sich sehr schön war. Ein bisschen sehr beeindruckend und ein bisschen sehr dramatisch alles, aber an und für sich ist es schon eine wichtige Erfahrung für mich gewesen.“ (Iris, 3. Int.)

Auf ihrer Reise sammelt die Gymnasiastin Erfahrungen über das Leben auf dem afrikanischen Kontinent. Die Teilnehmer der Reise bündeln ihre Erlebnisse in Form von Texten und Vorträgen, die sie auf verschiedenen Veranstaltungen präsentieren.

„Jeder hat so sein Thema gehabt. Der eine hat Kaffee gehabt, der andere hat AIDS-Familien gehabt, der andere hat so ethnische Gruppen gehabt. Und ich hatte so, also ethnische Gruppen gehabt. Und dann kommt das in diesen Ordner rein und morgen ist Nachtreffen. [...] Und dann wollen wir [...] eine Abschlusspräsentation machen.“ (Iris, 3. Int.)

Diese Fahrt bietet nicht nur eine Gelegenheit fremde Kulturen kennen zu lernen, sondern auch, in authentischen Situationen Englisch zu sprechen, sich zu einer Gruppe zusammenzufinden und ehrenamtlich tätig zu sein. Von der Tansaniareise ist Iris so beeindruckt, dass sie ihr Engagement in dem Projekt über das Abitur hinaus plant.

Das Angebot der AE umfasst zudem kurs- und klassengebundene Fahrten, an denen alle Schüler regelmäßig teilnehmen. Die Jahrgangsstufe der befragten Gymnasiasten führt im Frühjahr 2004 eine Städtereise durch. Das kulturelle Programm vor Ort wird von Lehrern unterschiedlicher Fachrichtungen organisiert. Daneben erhalten die Schüler in den Nachmittags- und Abendstunden die Möglichkeit selbstständig die Stadt zu erkunden, was von allen als sehr positiv erlebt wird, denn dadurch „*hat man sich da vielleicht auch mal ein bisschen besser kennen gelernt*“ (Uwe, 3. Int.). Die Reise festigt zum einen die innere Kohärenz der Jahrgangsstufe, zum anderen werden – wenn die Schüler über die Stadtgeschichte referieren, Gedichte interpretieren oder die Architektur erkunden – zahlreiche fachbezogene Lerngelegenheiten eröffnet. Zoe entwickelt durch die Teilhabe an der Jahrgangstufenfahrt ein intensives Interesse an der Stadt und plant eine weitere, schulunabhängige Reise dorthin, denn es „*ist eine unheimlich schöne Stadt. Da will ich noch mal im Sommer hin.*“ (Zoe, 3. Int.) Die schulisch initiierten Reisen motivieren die Jugendlichen zu weiteren Lernbewegungen in ihrer disponiblen Zeit, wie die Auseinandersetzung mit Architektur, Kunst und Literatur.

Umgang mit dem Leistungssystem

Der Erwerb der Hochschulreife steht am Ende einer mehrjährigen Schulbiografie. Während dieser Zeit agieren die jungen Menschen in einer Institution mit vorgegebenen Regeln, Normen und Riten. Der Umgang mit den institutionellen Anforderungen konkretisiert sich in Taktiken, die die Schüler im Laufe ihres Schullebens ausbilden. Die befragten Gymnasiasten verfügen über ein breites Spektrum solcher Strategien. Der kreative und individuelle Umgang mit den Bedingungen des Schulalltags wird unter anderem bei dem Versuch deutlich, sich neben der quantitativen Dichte der Schule *Inseln* für freizeitliche Aktivitäten zu schaffen bzw. zu erhalten: Während Uwe dazu tendiert, die Unterrichtszeiten aktiv für die Verarbeitung des dargebotenen Stoffes zu nutzen, um nach der Schule Volleyball zu spielen oder fern zu sehen, reduziert Tara den individuellen Lernaufwand durch Synergieprozesse, die sich im Zuge der kollektiven Bearbeitung von Aufgaben ergeben. Gerade die Möglichkeit, sich punktuell aus dem schulischen Leistungssystem ausschalten zu können, bewertet die Gymnasiastin Edith als Vorteil der schulischen gegenüber einer beruflichen Ausbildung: Um einerseits für das Erbringen hoher Leistungen gute Noten zu bekommen und sich andererseits, aktuellen Bedürfnissen entsprechend, von der inhaltlichen Arbeit im Unterricht zu

distanzieren, changiert die Jugendliche im Unterricht zwischen Aktivität und Passivität. Ediths Strategie erlaubt den punktuellen Entzug aus dem Leistungssystem der Schule und die Generierung von Freiräumen für eigene, unterrichtsfremde Gedanken durch nach außen hin angepasstes Verhalten.

„Ich glaube einfach, dass das einen Unterscheid macht, ob man in der Schule hockt oder ob man arbeiten ist. Weil, wenn man arbeiten ist in einem Betrieb, hat man ja aktiv eine Aufgabe. Und in der Schule, wenn ich keinen Bock habe, hocke ich mich halt hin und sage gar nichts. Das ist einfach so. Das heißt, wenn da mal eine Stunde dabei ist, wo ich nicht so viel sage, ist das auch im Gesamtbild dann wieder egal, wenn man dann die nächste Stunde wieder was macht. Ja, also man kann es sich einfach einteilen. Man kann machen, was man will, eigentlich, theoretisch.“ (Edith, 5. Int.)

Mithilfe der Entwicklung von Copingstrategien bewältigen die Schüler die hohen Leistungsanforderungen der gymnasialen Oberstufe, aber auch andere, die formale Bildung begleitende Momente, wie Langeweile oder Fremdbestimmung. Die unter ihnen verbreitete instrumentelle Lernhaltung (vgl. Kapitel 5.) fördert den rationalen Umgang mit Zielvorgaben und dem Leistungssystem. In dieser Haltung gegenüber Schule und Unterricht manifestiert sich gegen Ende der Schullaufbahn die Einübung in und die effektive Bearbeitung von Lernvorgaben. Die Jugendlichen investieren ein hohes Maß an Zeit und Energie in die Schule und organisieren ihren (Schul-) Alltag mit Blick auf die Bewältigung institutioneller Vorgaben.

Konklusion

Die Schule ist zwar kein beliebter, aber ein notwendiger Ort der (Aus-)Bildung aus Sicht der Interviewteilnehmer der AE. Da der Erhalt des Abiturs als Voraussetzung zur Verwirklichung beruflicher Aspirationen wahrgenommen bzw. (an-)erkannt wird, entscheiden sich die Gymnasiasten zum Besuch der Sekundarstufe II. Dass sie in den drei Jahren der Oberstufe persönlich, gesellschaftlich und beruflich relevante Dinge lernen, stellen sie nicht per se in Frage. Bei der Vermittlung von Allgemeinbildung sowie von Werten und Normen handelt es sich nach Ansicht der Schüler um Aufgaben des etablierten Bildungssystems, die – zumindest teilweise – auch erfüllt werden. Vereinzelt gibt es Momente, in denen die Heranwachsenden einen lebenspraktischen Nutzen formaler Bildung erfahren und gerade außerunterrichtliche, aber schulbezogene Aktivitäten leisten einen besonderen Beitrag zur Bildungsbiographie der Jugendlichen. Ihre persönliche Relevanz erlangt die Schule jedoch weniger aufgrund ihres Beitrages zum Bildungsgang als als soziale Arena.

3.6.2. Lernort Schule – Die Perspektive der Kollegiaten

Anders als andere Schulen präsentiert sich das Oberstufen-Kolleg aus Sicht der interviewten Kollegiaten. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen weisen einen hohen Identifizierungsgrad mit dieser Institution auf und äußern sich eher positiv über das Lernen und Leben an dieser Oberstufe (vgl. Kapitel 5.4.2.). Die Reflektion der Lern- und Entwicklungspotenziale des Besuchs dieser Einrichtung geschieht immer auch vor der Folie einer langjährigen (Regel-) Schulbiografie. So werden, wie die nachstehenden Punkte verdeutlichen, neben klassischen Bildungspotenzialen von Schule, andere, in der (reform-)pädagogischen Konzeption des OS verankerte, Lerngelegenheiten beobachtet, wie die Möglichkeiten der Mitgestaltung von Schule oder die Integration persönlicher Interessen in das Unterrichtsgeschehen.

Zugang zu Hochschule und privilegierten Berufspositionen

Motiviert wird der Gang in die gymnasiale Oberstufe in erster Linie durch den Erhalt des, für die Gestaltung weiterer Lebens- und Berufswege hoch relevanten, Abschlusszertifikats. Im Rahmen eines dreijährigen schulischen Ausbildungsgangs erwerben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen das begehrte Dokument und damit die Voraussetzung zum Übergang in die Hochschule. Das Gros der Befragten bewirbt sich mit Blick auf ein späteres Studium am OS.

„Ich möchte nach meinem Abitur gerne für ein Jahr als Au-pair ins Ausland gehen. Am liebsten nach Kanada. Danach möchte ich auf jeden Fall studieren.“
(Nele, 1. Int.)

„Ich mache das Abitur, weil ich mir berufliche Ziele gesetzt habe, bei denen das Abitur die Voraussetzung für ein Studium darstellt. Auch weil ich jetzt noch nicht weiß, welchen Studiengang ich später einmal genau einschlagen werde.“ (Anne, 1. Int.)

Jan, der bereits über eine abgeschlossene Ausbildung als Informationselektroniker verfügt, antwortet auf die Frage, warum er sich nach mehreren Jahren fernab des etablierten Bildungswesens für die Bewerbung an einer gymnasialen Oberstufe und den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife entschieden hat:

„Letztendlich mit dem Ziel zu studieren. Wahrscheinlich auch in die Richtung Elektronik, Mikroelektronik. Ich wollte mich noch nicht festlegen. Ansonsten hätte ich auch ein Fachabitur machen können. Wer weiß schon, wie lange ich noch Lust darauf habe.“ (Jan, 1. Int.)

Der Erhalt der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung stellt für die Befragten eine Voraussetzung zur Realisierung ihrer Ausbildungsaspirationen dar: Außer Mark gehen zu Beginn am OS alle Kollegiaten davon aus, sich im Anschluss an das Abitur an einer Hochschule zu immatrikulieren. Der 16-jährige Mark ist sich zum Zeitpunkt seiner

Bewerbung noch unsicher über die Aufnahme eines Studiums, in den von ihm favorisierten Ausbildungsberufen wird aber in der Regel der Besitz der allgemeinen Hochschulreife vorausgesetzt.

Kontrastprogramm Schule

Ein vertieftes Weltverständnis und die Beherrschung kultureller Fertigkeiten und Verständnisformen stellen Voraussetzungen für die produktive Teilhabe an und die konstruktive Weiterentwicklung von Gesellschaft dar. Die Schule fördert die Einübung in gesellschaftliches Handeln auch durch die pädagogisch vermittelte Konfrontation mit neuen, alltags- und berufsfernen Inhalten und Methoden. Den Fremdheitscharakter schulischer Inhalte bewertet der Kollegiat Jan als positiv assoziiertes Spezifikum formalisierter (Aus-) Bildung in Kontrast zu Freizeit und Beruf.

„Das kann auch etwas sein, was ich noch nie vorher gemacht habe. Oder es kann auch etwas sein, was ich schon gemacht habe, zum Beispiel in der Lehre, Elektrotechnik oder so, und wir das halt von einem anderen Gesichtspunkt aus betrachten. Und völlig andere Methoden lernen, zum Beispiel, um Schaltungen zu berechnen oder so was. Oder wie gesagt, diese Brücken zu berechnen oder Systeme.“ (Jan, 4. Int.)

So wie sich Jans hohe Lern- und Leistungsmotivation aus dem Neuigkeitswert schulischer Inhalte bzw. Zugänge zur Welt speist, erachtet auch Till formale Bildung als Gelegenheit, sich mit anderen, über vorhandene Interessen hinausreichende Themen und Methoden auseinanderzusetzen.

„Aber Literatur zum Beispiel, etwas, was überhaupt nicht so mein Bereich ist, da muss ich viel mehr tun und da ist es dann eben auch richtig, dass ich mehr mache. Also noch quasi lerne, weil es ein neuer, ein anderer Bereich ist, als das, was mich ohnehin schon richtig interessiert. Oder eine andere Arbeitsweise auch noch.“ (Till, 3. Int.)

Jan und Till begründen die persönliche Relevanz der Schule mit der Andersartigkeit curricularer Bildung im Vergleich zu informellen Lernprozessen. Schulische Inhalte können in Zusammenhang mit vorhandenen Wissensbeständen, Erfahrungen und Interessen gebracht werden, sind aber nicht (immer) mit diesen identisch, sondern stellen ein Kontrastprogramm zu alltäglichen Handlungsmodi, Inhalten und Methoden dar und erweitern und ergänzen das in informellen Kontexten erworbene Kompetenzspektrum. Das heißt, aus der *Distanz* zum alltäglichen Handeln speist sich vielfach die subjektive Relevanz der formalen Ausbildung, denn die Befragten werden am OS mit nicht-alltäglichen Inhalten und Methoden der Weltbearbeitung konfrontiert. Die Differenz zum informellen Handeln ist Folge des wissenschaftspropädeutischen Ansatzes der gymnasialen Oberstufe. Die Schule stellt für die Jugendlichen und jungen

Erwachsenen den zentralen Ort der strukturierten, systematischen und pädagogisch vermittelten Auseinandersetzung mit Fachdisziplinen dar. Die wissenschaftsorientierte Perspektive der Sekundarstufe II ergänzt die informellen Lernprozesse der Interviewteilnehmer: Beispielhaft ist Musik das verbindende Element zwischen Schule und Lebenswelt im Fall des Kollegiaten Ben, der sich nach seiner Lehre zum Industriemechaniker mit den Fächern Musik und Englisch am OS bewirbt. Der junge Erwachsene, der in seiner disponiblen Zeit sehr viel musiziert, verwirklicht in den drei Jahren der Oberstufe sein musikalisches Interesse in verschiedenen, unterrichtsbezogenen wie extracurricularen Projekten am Oberstufen-Kolleg. Der theorieorientierte Zugang zum Thema ergänzt Bens informelle Musikpraxen, die primär vom aktiven Musizieren geprägt werden, und das Transferieren der im Unterricht vermittelten musiktheoretischen Kenntnisse in informelle Handlungsfelder fördert einen reflexiven Zugang zum Thema. Die Frage, ob er in der Oberstufe spezifische musische Erfahrungen gemacht hat, die über seine informellen Praxen hinausreichen, bejaht der Kollegiat im abschließenden Interview. Im Musikunterricht der Schule setzt sich der Jugendliche mit Aspekten von Musik auseinander, die in seinen alltäglichen, informellen Begegnungen mit Musik eher selten tangiert werden, *„wir machen ziemlich viel Musiktheorie, also wir hören Lieder und müssen aufschreiben, was jetzt musikalisch in den Liedern passiert, also Musikanalyse.“* Zusätzlich fördert das OS durch die Bereitstellung von Instrumenten, Materialien und Räumlichkeiten die Befriedigung musikalischer Interessen und die Ausübung musischer Aktivitäten der Kollegiaten.

Verzahnung von Interesse und Leistung, Theorie und Praxis

Das ausdifferenzierte Fächerspektrum am OS erlaubt die Projektion individueller Interessen auf den institutionellen Ausbildungsgang. Die interviewten Kollegiaten betonen, dass primär im Kontext der Studienfächer individuelle Fachinteressen und institutionelle Angebote korrelieren. Beispielhaft zeigt sich die Verzahnung des persönlichen mit dem formalen Curriculum in der Bildungsbiografie von Nina. Seit mehreren Jahren ist die Kollegiatin aktives Mitglied in einem Volleyballverein. Diese Mitgliedschaft nimmt qualitativ und quantitativ – das Training umfasst zwei Einheiten pro Woche und regelmäßige Wettkämpfe an den Wochenenden – einen hohen Anteil im Zeitbudget ein. Am OS belegt Nina die Wahlfächer Sport und Gesundheitswissenschaften. Der Unterricht ermöglicht der Jugendlichen die Vernetzung von Lernen und Leben, Theorie und Praxis.

„Also im Sportunterricht [...] versuchen wir das auch möglichst stark zu verknüpfen. Dass wir auch gerade Praxis und Theorie verbinden. Dass wir auch die Verknüpfung sehr stark sehen, weil man das sonst auch manchmal ein bisschen übergeht.“ (Nina, 3. Int.)

Entgegen ihrem außerschulischen Sportinvolvement, wo die praktisch-körperliche Ertüchtigung im Vordergrund steht, bietet der Sportunterricht einen wissenschaftlichen Zugang zur motorischen Aktivität und erweitert das Kompetenzspektrum der Kollegiatin. Der wissenschaftspropädeutische Ansatz der gymnasialen Oberstufe eröffnet Nina eine neue Perspektive auf den Sport und konfrontiert sie mit einer *anderen Seite von Bildung*. Im Gesamt ihres (Aus-) Bildungsprozesses stellt die Schule eine wichtige Institution dar, die, im Vergleich mit informellen Erfahrungsfeldern, stärker theoretisierte und reflektierte Zugänge zur Welt eröffnet. Sportwissenschaftliche Texte, die im Unterricht behandelt werden, vermitteln nicht nur (fach-) wissenschaftliches Wissen, sie regen die Kollegiatin auch an, sich über die Schule hinaus auf einer theoretischen Ebene mit sportbezogenen Themen auseinanderzusetzen: In ihrer disponiblen Zeit liest die Kollegiatin Fachtexte, gleichzeitig lässt sie die im Unterricht erworbenen Kenntnisse in ihre außerschulischen Sportaktivitäten einfließen. Die Teilnahme am (Sport-) Unterricht erhöht Ninas allgemeine Handlungsfähigkeit, tangiert ihren alltäglichen Zugang zur Welt und fördert ihre fachliche Identität. In der 13. Jahrgangsstufe resümiert sie, dass es vor allem auf ihre Studienfächer zurückzuführen ist, dass der schulische Bildungsgang zu einer Sublimierung alltäglicher Handlungspraxen geführt und sie die in der Schule erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als für ihre persönliche Kompetenzentwicklung sinnvoll erlebt hat. Die Jugendliche bejaht die Frage, ob Inhalte und Themen der Schule in ihre außerschulische Erfahrungswelt einfließen.

„Gerade durch Sport. Weil ich auch viel Sport mache. Da nehme ich viel, was ich jetzt in der Schule lerne, mit nach draußen in mein Training oder sonst was. Und denke vielleicht auch ganz anders über manche Sachen. Gerade durch die Sachen, die ich jetzt gelernt habe. Vielleicht lebt man dann doch schon ein bisschen anders dann. Ich nehme, glaube ich, doch relativ viel aus der Schule mit ins Privatleben.“ (Nina, 5. Int.)

So wie die schulische (Aus-) Bildung die Reflexions- und Handlungsfähigkeit der Kollegiatin erhöht, kann die Jugendliche außerschulisch erworbene Kompetenzen und persönliche Interessen in den Unterricht einbringen, was zu einer wechselseitigen Verflechtung von Leben und Lernen führt, die die Kollegiatin als positiv bewertet.

Studien- und Berufsorientierung

Konzeptionell verankert ist die orientierende Funktion der Schule hinsichtlich zukünftiger Studien- und Berufswege in Beratungsangeboten, Betriebspraktika und themenbezogenen Unterrichtseinheiten. Die Kollegiatin Esther nutzt zur Berufsvorbereitung ein breites Spektrum an Informationsquellen, die sie miteinander verknüpft. Die schulischen Beratungsangebote fungieren als erste Anlaufstelle.

„Also wir haben hier schon mit einer Lehrenden, die bietet das ja an, mit der erst mal... Dann wollen wir demnächst noch zu der Studienberatung in der Uni gehen.“ (Esther, 5. Int.)

Eine wichtige Rolle in der Laufbahnplanung übernimmt das curricular integrierte Berufspraktikum. Nele, die ihre Ausbildung am OS mit dem Ziel beginnt, Journalistin zu werden, absolviert ihr Berufspraktikum in der Bibliothek des Oberstufen-Kollegs.

„Also ich wollte mal was anders machen, außer jetzt Zeitungsarbeit. Und habe mir gedacht, dass ich ja zum Beispiel gerne lese und sowieso gerne viel in der Bibliothek bin. Und wollte mir das einfach mal anschauen, wie das ist. Ob meine Vorstellungen, die ich damit hatte, wirklich bestätigt werden oder ob ich da neue Erfahrungen mache, die ich mir gar nicht so gedacht hatte. Weil ich eben gedacht hatte, dass der Beruf einer Bibliothekarin sehr begrenzt wäre und man da eben wenig Möglichkeiten hat, beratend einzusteigen. Ich wusste gar nicht, was man da überhaupt für Tätigkeiten erfüllen muss. Und habe dann festgestellt, dass man gerade dieses Bibliothekswesen auch gut noch mit zum Beispiel Medienpädagogik verbinden kann. Und diese Medienpädagogik für Zeitungsarbeit eventuell auch hilfreich sein könnte.“ (Nele, 5. Int.)

Die positiven Erfahrungen im Praktikum motivieren Nele zur Aufnahme des Studiengangs Bibliothekswesen. Damit kombinieren möchte sie, geprägt durch ihr Studienfach am OS, ein Theologiestudium.

„Irgendwie hatte ich mir jetzt gedacht, dass ich vielleicht ein Parallelstudium machen kann an einer FH, also Bibliothekswesen hatte ich mir jetzt überlegt. Also mal was ganz Neues. Aber da dieses Bibliothekswesen an der FH wenig zeitaufwendig ist, habe ich gehört, und man da eigentlich ganz gut durchkommt und gerade am Anfang sehr wenig Hausarbeiten schreibt und kaum Referate halten muss, habe ich mir gedacht, könnte ich an der Uni noch ein Parallelstudium machen. Zum Beispiel Theologie.“ (Nele, 5. Int.)

Vor der Aufnahme der universitären Studiengänge plant die Kollegiatin, aufgrund des gewachsenen Interesses am Fach Theologie und mit dem Ziel zwischen Oberstufe und Studium eine praxisorientierte Lernphase einzubinden, ein Freiwilliges Soziales Jahr in Israel zu absolvieren.

„Gerade Israel, wo ich doch das Studienfach Theologie habe und wo ich ja eh vor hatte, mal was anders zu machen neben der Schule, oder zwischen Schule und Studium später.“ (Nele, 5. Int.)

Die inhaltliche Auseinandersetzung im Fachunterricht fungiert orientierend in Neles Studien- und Berufswegeplanung. Besonders fundierte Einblicke in Fachwissenschaften

bieten die Studienfächer, die in der Lernwelt quantitativ und in der Regel auch qualitativ hoch bedeutsam sind: Das vertiefte Fachverständnis im Studienfach beeinflusst den Entscheidungsprozess für die eigene Berufs- und/oder Studienwahl.

Unterricht übernimmt in der Laufbahnplanung eine Orientierungsfunktion, in dem er die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit fachbezogenen Inhalten und Methoden vertraut macht und das Erkennen von Stärken und Interessen fördert. Die besondere Rolle des zeitintensiven Studienfachunterrichts verdeutlichen die Gespräche mit der Kollegiatin Nina, die zu Beginn der dreijährigen Ausbildung am OS nach dem Abitur Sport studieren möchte. Im Laufe der Oberstufe verschieben sich, geprägt durch die Unterrichtserfahrungen, die Interessen der Kollegiatin zunehmend mehr in Richtung Gesundheitswissenschaften. Im letzten Interview antwortet Nina auf die Frage, was sie nach dem Abitur machen wird, „zu neunzig Prozent, sage ich mal, Gesundheitswissenschaften und als Nebenfach Sport studieren. Das ist, glaube ich, im Moment gerade das, was ich machen will.“ (Nina, 5. Int.) Der Unterricht im Fach Gesundheitswissenschaften weckt bzw. verstärkt Ninas Interesse am Thema. Zudem bietet die in der Schule erfahrene Leistungsstärke im Fach Gesundheitswissenschaften Sicherheit, die Anforderungen im Studiengang an der Universität erfolgreich bewältigen zu können. Der Studienfachunterricht beeinflusst ebenso die Berufswegeplanung der Kollegiatin Anne. Diese verwirft ihren *Lebensplan* Musiktherapeutin zu werden, da ihr insbesondere der Unterricht in ihrem Wahlfach Pädagogik neue Perspektiven eröffnet. Gegen Ende der Oberstufe interessiert sich die Jugendliche für ein Lehramtsstudium.

„Ich wollte ja Musiktherapie machen, aber das hat sich mittlerweile geändert. Ich wollte jetzt auf Lehramt studieren, Musik und Mathe oder Musik und Spanisch. Das steht noch nicht ganz fest irgendwie. Ja das hat sich so ergeben, weil ich gemerkt habe, dass ich gerne unterrichten würde. Ich habe ja Pädagogik als Studienfach und wir unterhalten uns auch total oft über Schulen und so weiter. Und ich finde einfach, dass es auch so viele Lehrer gibt, die total schlecht sind und denen das auch überhaupt keinen Spaß macht. Und ich finde, es muss auch Lehrer geben, denen der Job Spaß macht und die sich damit auch viel beschäftigen. Und deswegen ist das auch so eine Motivation, das zu machen. Also ich kann mir ganz gut vorstellen, dass mir das auch liegt.“ (Anne, 5. Int.)

Im Zuge ihrer dreijährigen Ausbildung am OS beschäftigt sich Anne intensiv mit Berufsrollen und -feldern und entwirft reversible Berufskonzepte. Das OS unterstützt Annes Berufswegeplanung direkt, durch die Thematisierung von Berufsbildern im Unterricht oder die Begleitung von Praktika, und indirekt: Das *Thema Schule* nimmt im Pädagogikunterricht wie auch generell im Schulalltag einen breiten Raum ein, weckt bei der Kollegiatin ein intensives Interesse und fördert die Entscheidung, ein Lehramtsstudium aufzunehmen.

Selbstformung in institutionalisierten Lernwelten – das Bildungsmoratorium

Die Verlängerung des Bildungsmoratoriums in die Postadoleszenz hinein erachten die Interviewten als Chance, sich mit sich selbst und der Welt im pädagogisch betreuten Rahmen des Kollegs auseinanderzusetzen. Im Zuge des Bildungsmoratoriums erwerben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die allgemeine Hochschulreife und konkretisieren Lebens- und Berufsperspektiven, wie der folgende Ausschnitt aus einem Gespräch mit Till exemplifiziert.

„Ich brauche Zeit um herauszufinden, was ich kann und was ich machen will und wohin meine berufliche Orientierung gehen soll. Ich möchte die Zeit nutzen, um mich von meinen Eltern abzutrennen. Es ist immer noch aktuell, dass ich mich mit dieser Thematik beschäftigen muss. Ich verbringe hier nicht nur Zeit, sondern habe dann gleichzeitig auch das Abitur. Den Hauptgrund würde ich darin sehen, dass ich Zeit für meine persönliche Orientierung benötige.“ (Till, 1. Int.)

Die Aufgabe der Berufswahl verschiebt sich durch den Gang in die Oberstufe lebensgeschichtlich betrachtet in die Ferne – eine wichtige Begleiterscheinung des Abiturs, wie Ben findet.

„Ich mache das Abitur vordringlich, um meine beruflichen Chancen zu verbessern. Ich hoffe auch, dass ich nach Abschluss des Oberstufen-Kollegs besser weiß, was ich machen möchte.“ (Ben, 1. Int.)

Der Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzt aus Perspektive der Befragten einen ambivalenten Charakter: Einerseits konterkariert der Verbleib bzw. die Rückkehr in den alimentierten Schülerstatus eine vollwertige Teilhabe an der Erwerbs- und Erwachsenenengesellschaft – ein Manko, dem die Befragten zum Teil mit einem intensiven außerschulischen Engagement begegnen –, andererseits bewahrt die Schülerrolle vor den Implikationen des Erwachsenenlebens – wie der Festlegung auf einen Ausbildungs- oder Studiengang.

Eine Institution, die Gelegenheiten für die Entdeckung der eigenen Leistungsfähigkeit fernab wirtschaftlicher und familiärer Verpflichtungen offeriert, dient der Personalisation. Aus Sicht der befragten Kollegiaten erfüllt die Schule diese Funktion, in dem durch ihren Besuch Zeiträume für kreative Selbst- und Weltzugänge und reversible Lern- und Lebenskonzepte geschaffen werden. Für den Kollegiaten Till stellt die Erkundung der eigenen Lerngewohnheiten, -stärken und -schwächen eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar, zu deren Bearbeitung der Schulbesuch wichtige Impulse und Unterstützungsleistungen anbietet.

„Also es geht so darum mich kennen zu lernen, wie ich so lerne, wie ich so arbeite, arbeiten kann. Dann habe ich zum Beispiel gemerkt, dass, wenn ich mich einfach so ein bisschen hinsetze und meinetwegen französische Musik anmache und meine französischen Hausaufgaben, dann dauert das irgendwie eine halbe Stunde, eine Stunde und dann bin ich wieder drin im Thema. Also ich muss mich einfach so ein bisschen mit dem Thema beschäftigen. Dann kommt eins aufs andere irgendwie.“ (Till, 5. Int.)

Das Bildungsmoratorium offeriert, im Kontrast zum Erwerbsleben, einen Schon- und Experimentierraum, der als Übungsplattform für die Entwicklung eines individuellen Lernverhaltens dient und eine Voraussetzung für einen lebenslangen Lernprozess darstellt.

Extracurriculare Bildung: Über den Unterricht hinaus

Schule prägt weit über den Unterricht hinaus und es sind auch die unterrichtsfremden Aspekte der formalen Bildung, die den Stellenwert der Schule in der Bildungsbiografie markieren. Informelle Kontakte oder Angebote für außerunterrichtliche Arbeitsgruppen, Aktivitäten im politischen, sportlichen oder musischen Bereich – der institutionalisierte Ausbildungsgang umfasst weit mehr als das tagtägliche Unterrichtsgeschehen. Gemeinsame Reisen werden von den Heranwachsenden als besonders bedeutsame Ereignisse ihrer Schullaufbahn wahrgenommen. Beispielhaft berichtet Ben von den zahlreichen Lerngelegenheiten, die sich ihm während einer Projektreise nach Ecuador ergeben. Unter anderem sind es die interkulturellen Begegnungen, die über das in der Schule Vermittelte hinausreichen, den jungen Erwachsenen mit der *realen Welt* konfrontieren und Bildungsprozesse anregen.

„Also die Reise nach Ecuador war auf jeden Fall interessant. Wir haben dadurch, dass unsere Arbeit, Bau einer Holzwerkstatt, so hieß das Projekt, dadurch, dass diese Baustelle nahe am Dorf war, konnten wir ziemlich gut auch mit den Einheimischen Kontakt aufnehmen. Also tagsüber war es schwieriger, aber nachmittags waren wir dann bei unserer Gastfamilie und es fand auch ein Kulturaustausch statt. Und das fand ich ziemlich reich an Erfahrung.“ (Ben, 5. Int.)

Durch die Notwendigkeit Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden besitzt die Studienfahrt einen konkreten Unterrichtsbezug.

„Der Austausch nach Ecuador, der war gut, weil ich mein Spanisch zum Beispiel verbessern konnte. Oder dass ich Spanisch anwenden konnte, das war eigentlich die Hauptsache. Und mich hat es doch gewundert, dass ich da ziemlich gut zu Recht kam. [...] Also das Beste auf der Fahrt, wo ich die Sprache anwenden konnte, war die letzte Woche von vier Wochen, die wir dort waren. Da war ich drei Tage lang mit drei Männern unterwegs, die nur Spanisch sprechen konnten. Die konnten kein Englisch, kein Deutsch, gar nichts. Und dann musste ich Spanisch sprechen und ich habe es auch überlebt.“ (Ben, 5. Int.)

Auslandsreisen bergen zahlreiche Lernpotenziale, die über den Unterrichtskontext hinausreichen. Unter anderem durch die Anwendungsmöglichkeiten von Sprachen

können sie geeignete Gelegenheiten für die Projektion von Sinn auf den schulischen Ausbildungsgang bieten, denn die Partizipation an einer globalisierten Welt setzt die Verfügung über ein fundiertes Fremdsprachenvokabular voraus.

Gestaltung von Schule

Tagtäglich gestalten die befragten Kollegiaten Schule; nebenbei, im Zuge ihres Schulbesuchs, wie intendiert, durch die aktive Teilhabe an schulbezogenen Gruppen, Veranstaltungen und Projekten. Als Mitglied in einem schulpolitischen Gremium (wie Till), als Leiter eines selbstverwalteten Projekts (wie Ben) oder indem sie gegen Maßnahmen von Seiten der Schulverwaltung protestieren (wie Esther) beteiligen sich die Jugendlichen an der Entwicklung des OS. Als Esther im dritten Interview gefragt wird, was sich im letzten halben Jahr bei ihr ergeben hat, antwortet sie:

„Ziemlich viel. Also es war auch ziemlich viel los, auch wegen organisatorischen Problemen, Stundenplan und so was. Da habe ich dann versucht, so ein bisschen mitzuwirken und zu unterstützen. [...] Also es gab hier teilweise so ein paar organisatorische Schwierigkeiten und da haben wir uns dann halt beschwert. Und auch wenn mich das teilweise nicht unbedingt so betroffen hat, habe ich dann versucht so ein bisschen... Wo ich es nicht in Ordnung fand, mitzuwirken, dass es geändert wird und so.“ (Esther, 3. Int.)

In diesen und weiteren Situationen ergreift Esther aktiv Partei für ihre Mitkollegiaten, beschwert sich bei wahrgenommenen Ungerechtigkeiten und beteiligt sich bei Aktionen, die auf die wahrgenommenen Missstände aufmerksam machen. Eine weitere Form der aktiven Beteiligung an Schule ist die Durchführung eines selbstverwalteten Kurses in der Projektphase. Der Kollegiat Ben nutzt, inspiriert durch seine auf einer Südafrikareise gewonnenen Erfahrungen, diese Gelegenheit der Mitgestaltung und bringt so seine informell erworbenen Kompetenzen in die Ausbildungssphäre ein.

„Also es beginnen ja jetzt nächste Woche die zwei Wochen Projektphase und da biete ich selbst ein Projekt an. Und das wird auch ein Chorprojekt. Und da wollen wir auch ein paar Lieder, die wir gesungen haben auf dieser Chorfreizeit, dann zusammen hier einüben und singen. [...] Also irgendwie war das so, dass ich wusste, es kommt die Projektphase. Und dann dachte ich mir, ich muss ja eigentlich nichts machen, was könnte man mal machen? Und dann habe ich so die Idee von einem Chor gehabt.“ (Ben, 5. Int.)

So wie die Schule einen Beitrag zu differenzierte(re)n Alltagspraxen liefert und damit über den Unterricht hinaus wirkt, öffnet sich diese nach außen durch die Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen und individueller Interessen: Im Kontext des selbstverwalteten Kurses verbindet Ben verschiedene Lernorte miteinander und beteiligt sich aktiv an der Gestaltung von Schule. Andere Kollegiaten betreuen in den Pausen Büchertische, organisieren Veranstaltungen im Literaturcafe oder protestieren gegen

Reformvorhaben am Oberstufen-Kolleg. Die Konzeption des OS als Lebens- und Erfahrungsraum fördert die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Entwicklungsprozess und eine aktive Beteiligung an der Formung von Schule.

Platonische und sexuelle Beziehungen – die Schule als Treffpunkt

Informelle Kontakte begleiten den tagtäglichen Schulbesuch und aus ihrer Funktion als sozialem Treffpunkt speist sich für viele junge Menschen die subjektive Wertigkeit der formalen Ausbildung. Zu Beginn der Interviewserie variieren zwar die Einschätzungen der befragten Kollegiaten darüber, inwiefern sie sich am OS bereits sozial integriert fühlen, das Gros der Lernenden sucht jedoch und alle Befragten realisieren letztendlich im Kontext ihrer Ausbildung neue Freund- und Bekanntschaften. Eine besondere Bedeutung besitzt die soziale Seite des OS insbesondere für die fünf Befragten, die für die Aufnahme ihrer Ausbildung an der Kollegschele umziehen. Die wohnräumliche Distanz zu früheren Peers verändert bestehende Beziehungsgefüge in der Regel dahingehend, dass sich die Jugendlichen von ehemaligen Freunden ab- und neuen, sich im OS konstituierenden Peer-Groups, zuwenden.¹¹⁵

Beispielhaft zeigt sich die Relevanz der Schule als Treffpunkt von Altersgleichen in den Gesprächen mit der Kollegiatin Esther. Die junge Erwachsene, die zu Beginn der Interviewserie unterrichtsfreie Tage grundsätzlich in ihrem Elternhaus und im Umfeld langjähriger Freunde verbringt, intensiviert ihre Sozialkontakte im Laufe der Oberstufe. Die Rekrutierung von Freunden führt zu veränderten Freizeitpraxen und zu einer Verschiebung ihres Lebensmittelpunktes: Bielefeld wird nicht mehr (nur) als Ausbildungsort wahrgenommen, sondern zunehmend als Lern- und Lebensort. Weil mit zunehmender Eingewöhnung in das Bielefelder Umfeld auch ihre Mitschüler die Wochenenden verstärkt dort verbringen und sich die Freundschaften innerhalb der Kollegiatenschaft intensivieren, *lohnt* es sich nach Ansicht Esthers in der Jahrgangsstufe 12 eher, auch die Zeit von freitags bis montags im Wohnheim zu bleiben und nicht ins Elternhaus zurückzukehren. Zu Beginn der Oberstufe „*war schon dieser Hauptlebensmittelpunkt schwerpunktmäßiger zu Hause, es war dann hier immer mehr nur so lernen.*“ Häufig rekrutieren die Kollegiaten, wie Esther, in den drei Jahren der

¹¹⁵ Drei Phasen des *sozialen Netzwerkens* kristallisieren sich in den Interviews mit den Lernenden als typisch heraus: In der Kennenlernphase steht die Exploration des Peer-Umfeldes in der neuen Schulumgebung im Vordergrund. Erste Kontakte werden intensiviert und auch außerschulisch in gemeinsamen Aktivitäten realisiert. Die Stabilisierungsphase folgt zeitlich und kreist primär um die Intensivierung der vorhandenen Beziehungen sowie die selektive Ausdehnung der Peer-Group auf weitere Personen. Gegen Ende der Oberstufe dezimiert sich die quantitative Dichte der Peer-Kontakte dann auf einige wenige enge Freundschaften und die Qualität der Beziehungen steht im Vordergrund.

Ausbildung ihre Freunde ausschließlich aus dem Kreis der Mitschüler. Sie reflektieren, dass es sich dabei mitunter um zeitlich befristete Kontakte handelt. Esther resümiert kurz vor den Abschlussprüfungen, dass vermutlich nur ein geringer Teil der Freundschaften über das Abitur hinaus bestehen wird.

„Also man merkt jetzt so gegen Ende, dass sich zwei, drei Freundschaften gefestigt haben. Wo man auch weiß, die werden auch auf jeden Fall über die Schule hinaus weitergeführt werden. Wo man weiß, man hält den Kontakt, oder man besucht sich mal oder so. Ja und dann gibt es Freundschaften, die zwar nett waren, oder da sage ich auch mal Bekannte, aber wo man weiß, dass es sich mehr oder weniger verläuft.“ (Esther, 5. Int.)

Erleichtert wird die Kontaktaufnahme mit anderen Kollegiaten durch die viele Zeit, die die Schüler in den Räumlichkeiten des OS, aber nicht unbedingt mit Unterricht verbringen, wie durch kollaborative und kooperative Lehr-, Lernszenarien und die Integration persönlicher Erfahrungen in den Unterricht. Nele schlussfolgert, dass die Aufnahme sozialer Beziehungen dadurch gefördert wird, dass man ...

„... eben auch mehr Zeit zum Reden hat. Und sich also auch darüber hinaus viel unterhält. Und auch durch die Gruppenarbeiten viel Kontakt entsteht. Also ich meine, früher war ich jahrelang mit Leuten in einer Klasse von denen ich überhaupt nichts wusste. Wir wussten alle voneinander überhaupt nicht viel und haben uns eben auch nicht privat getroffen oder so.“ (Nele, 5. Int.)

Die Funktion der Schule als sozialer Arena unterstützt das in diesem Entwicklungsstadium besonders intensive Bedürfnis nach Peer-Kontakten. Das Zusammensein mit Altersgleichen fördert daneben aber auch ganz konkret die Lernprozesse Jugendlicher – durch die täglichen Interaktionen im Unterricht und die unterrichtsergänzenden Lerngruppen wie durch das Zusammensein mit gleichaltrigen Lernern an sich.

Die soziale Seite der Schule manifestiert sich neben dem Schließen platonischer Freundschaften in der Offerierung von Gelegenheiten zum Kennenlernen potenzieller Liebespartner. Im jungen Erwachsenenalter wird die Entwicklungsaufgabe der Aufnahme sexuell-romantischer Beziehungen zunehmend virulent und ein Teil der Befragten berichtet von sexuell konnotierten Kontakten innerhalb von Schule und Unterricht. Jan beispielsweise lernt seine Freundin, eine Kollegiatin im höheren Semester, im zweiten Jahr der Oberstufe kennen. Ein eigenes Zimmer in der elterlichen Wohnung zu besitzen und eine intime Partnerschaft zu führen bewertet der zu diesem Zeitpunkt 22-Jährige als ...

„... die gravierendsten Veränderungen in letzter Zeit. Sie (die Partnerin, d. Verf.) ist jetzt so quasi bei mir eingezogen mittlerweile. Das heißt, ja, sie wohnt bei mir.“ (Jan, 3. Int.)

Jan ist glücklich über seine erste romantische Beziehung, gleichzeitig hält er Beziehungsarbeit für notwendig. Die Entwicklungsaufgabe Partnerschaft beschäftigt den Jugendlichen intensiv zu diesem Zeitpunkt – innerhalb und außerhalb der Schule. Als Jan darüber nachdenkt, was in den kommenden Monaten für ihn wichtige Aufgaben sein werden, antwortet er:

„Das Zusammenleben mit meiner Freundin ein wenig optimieren. Das hat sich ziemlich scheiße angehört, was? [...] Wir haben halt noch eine Menge zu klären. Weil wir uns an einem Abend kennen gelernt haben und zusammen gekommen sind.“ (Jan, 3. Int.)

Schulzeit und Paarzeit fließen ineinander über. Im Laufe der dreijährigen Oberstufe fungiert die Schule häufig als Paarbühne, auf der Beziehungen geschlossen und gelebt werden. Romantische Beziehungen einzugehen, zu pflegen und sie potenziell wieder zu beenden, stellt hohe Anforderungen an die Interviewten.

Konklusion

Für sieben von acht Kollegiaten stellt der Erhalt einer Studienzugangsberechtigung den bzw. einen der Hauptgründe für die Bewerbung am OS dar. Die drei Jahre auf dem Weg zum Abitur werden als Möglichkeit des Wissenserwerbs und der Persönlichkeitsentwicklung angesehen. Eine Reformschule wie das OS offeriert den Kollegiaten zufolge in besonderer Weise Möglichkeiten, persönliche Interessen und formale Anforderungen aufeinander abzustimmen und individualisiert zu lernen. Dass der Verbleib bzw. die Rückkehr ins Bildungsmoratorium Freiräume für Selbstentwürfe bietet und den Übergang in den Erwachsenenstatus hinauszögert, wird insgesamt ambivalent, in der Tendenz aber eher positiv gewertet.

Zwei scheinbar paradoxe Erkenntnisse können aus den Aussagen der Kollegiaten gewonnen werden. Einerseits fungiert das OS stärker als andere Schulen als Lebenswelt, andererseits bewerten die Kollegiaten gerade den Neuigkeits- und Fremdheitswert curricularer Inhalte an der Einrichtung als besonders lernförderlich. Das OS ist den Aussagen der Studienteilnehmer folgend eine *verlebensweltliche Bildungseinrichtung*, die gleichzeitig den wissenschaftspropädeutischen Anspruch der Sekundarstufe II wahrt.

3.7. Konklusion: (In-) Formelles Lernen aus Perspektive der Befragten

Jugendliche lernen – in der Freizeit wie in der Schule. Das Patchworkmuster des (post-) adoleszenten Bildungsgangs korreliert mit pluralen Lernsettings mit je eigenen

Lernpotenzialen. Nachstehend werden zunächst die Lern- und Entwicklungspotenziale informeller Handlungsfelder zusammengefasst, bevor sich die Schule als für das Jugendalter relevantem Lernort präsentiert.

Die „neu gedachte“ Bildung

Die Lebens- und Lernweltgestaltungen der Befragten korrespondieren mit einem veränderten Bildungsverständnis: Bildung wird nicht mehr ausschließlich als *Ergebnis* formalisierter Unterweisung in speziell dafür eingerichteten Institutionen betrachtet, sondern weitet sich auf lebenslange, alltägliche wie außeralltägliche *Prozesse* der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt aus. Im Austausch mit der natürlichen, kulturellen und sozialen Umwelt ko-konstruieren Akteure ihren Bildungsprozess – unabhängig von Kontext, Lebensalter, Zeit oder Raum. In den Mittelpunkt von Lernen und Bildung rückt das Subjekt mit seinen individuellen Bedürfnissen und Interessen, Kompetenzen und Motiven. Diesem Blick auf Bildung folgend gewinnen informelle Lernpraxen an persönlicher wie gesellschaftlicher Relevanz.

Spaß am Lernen

Die erhobenen Daten zeichnen das Bild einer durch Lernen geprägten Jugendphase. Während das Lernen innerhalb der Schule von Gymnasiasten und Kollegiaten im Vergleich sehr verschieden wahrgenommen und angenommen wird, weisen die informellen Lernbewegungen stärkere Gemeinsamkeiten als Unterschiede auf: Entlang individueller Bedürfnisse, begleitet von Freude, Interesse an der Tätigkeit und einer hohen Motivation, gestalten die Interviewteilnehmer ihre informellen Bildungsprozesse weitgehend selbstständig. Wo mit schulischer Lernarbeit möglicherweise Langeweile, Unlust und mangelnde Sinnhaftigkeit assoziiert werden, bietet das positiv konnotierte Lernen in der disponiblen Zeit Chancen, Bildungsbewegungen als subjektiv bedeutsame Tätigkeit zu erfahren. Dabei bedeutet für manche Schüler Spaß zu haben, sich fernab von Wettbewerb und Leistungsdruck mit Freunden zu einer Musiksession zu verabreden oder im Internet nach Popnews zu recherchieren. In anderen Fällen koalieren Spaß und Leistung, wenn für den Weihnachtsauftritt des Chors geübt oder mit der Volleyballmannschaft für Wettkämpfe trainiert wird.

Lernen in alltäglichen Zusammenhängen

Kompetenzen zu erwerben kann Ziel der tätigen Auseinandersetzung mit Sich und der Welt in informellen Kontexten sein: So forcieren Jugendliche bei der Beschäftigung mit der Hardware eines Computers oder beim Üben des Dressurreitens ganz konkret die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit. Häufig erfolgt das Lernen in der Freizeit jedoch *en passant*. Im Zusammensein mit Altersgleichen – Freunden wie Partnern – beispielsweise erwerben die Interviewten nebenbei soziale Kompetenzen, bilden kommunikative Fähigkeiten aus und ko-konstruieren ihre Identität. Soziale Interaktionsregeln eignen sich die Jugendlichen auch im Zuge ihrer medialen Praxen – unter anderem wenn sie in Chatrooms diskutieren oder an Internetcommunities partizipieren – und ihres sportiven Engagements – beispielsweise wenn sie als Mitglied einer Sportmannschaft Verantwortung übernehmen – an. Besonders der Nebenjob kristallisiert sich als geeignetes Feld zur Etablierung berufsrelevanter Beziehungen und zum Erwerb berufsbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten heraus. Den Umgang mit PC und Internet erachten die Interviewteilnehmer als Lernfeld für die Aneignung von Sach- und Methodenwissen: Zum einen fungiert der Computer als wichtigste (außerschulische) Informationsquelle für die Jugendlichen, zum anderen stellen Computerspiele, Chaträume oder Internetcommunities besondere Gelegenheiten zur Anwendung und Sublimierung der eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse bereit.

Informell erworbene Kompetenzen ergänzen und erweitern das schulische Curriculum. So kristallisiert sich der souveräne Umgang mit neuen Medien als eine der Kompetenzen heraus, die die Studienteilnehmer primär bzw. ausschließlich in der Freizeit erwerben. Handwerkliche Fähigkeiten, spezialisiertes Fachwissen, bestimmte Sportarten oder Beziehungskompetenzen – außerschulische Handlungsfelder bieten Gelegenheit zum Erwerb solcher Kompetenzen, die nicht im Schulcurriculum verankert sind.

Profitieren vom Alltag – Schulleistungen und das extracurriculare Lernen

Wenn die Adoleszenten nach dem Unterricht mit Altersgleichen über die Ergebnisse der Bundestagswahlen oder geschlechtsspezifische Arbeitsteilung diskutieren, nutzen sie ihre disponible Zeit ganz konkret zur Sublimierung solcher Kompetenzen, die eine Entsprechung in der Schule finden. Auf schulische Inhalte bezogene Gespräche mit Freunden und Partnern führen vor allem die Kollegiaten nach und neben dem Unterricht und erleben diese als geeignete Gelegenheit, schulisch vermittelte Themen zu reproduzieren und zu reflektieren. Ein weiteres Beispiel ist die Anwendung von

Fremdsprachen, die primär im *richtigen Leben* außerhalb der Schule stattfindet: Aufenthalte in fremden Sprach- und Kulturkreisen erleben die Heranwachsenden als für die persönliche Entwicklung und den eigenen Bildungsgang hoch relevante Lerngelegenheiten, bei denen interkulturelle Erfahrungen gemacht und Fremdsprachenkenntnisse erworben und verbessert werden. Erleichtert werden interkulturelle Begegnungen durch virtuelle Reisen, die, eingebettet in die alltägliche Lebensführung, zur Optimierung der Schrift- und Sprachkenntnisse der Schüler beitragen. Alle Befragten nutzen regelmäßig E-Mails für die Interaktion mit Anderen. Im Austausch mit Freunden und Verwandten aus dem In- und Ausland verfassen die Jugendlichen tagtäglich Berichte über sich und ihr Leben, das Lernen und die Schule. Gerade Fächer wie Sport profitieren (auch) in fachlicher Hinsicht von den Freizeitaktivitäten der Jugendlichen.¹¹⁶ Die disponible Zeit stellt für das Gros der befragten (Gesamt-) Schüler das Hauptfeld zur Aneignung sportartspezifischer wie allgemeiner Bewegungsmuster, Kenntnisse und Fähigkeiten dar und quantitativ und qualitativ übersteigen körperliche Aktivitäten in der Freizeit den Umfang des Unterrichts in diesem Fach bei Weitem. Und während Musik einen elementaren Bestandteil adoleszenter Freizeitkultur markiert, gilt der Musikunterricht aus Sicht der befragten Gymnasiasten als Schulfach, in dem mit eigenen Interessen und informell erworbenen Kompetenzen nichtkompatible Inhalte abgehandelt werden.¹¹⁷ Unmittelbar lern- und leistungssteigernd wirkt sich außer dem informellen Kompetenzerwerb mit unterrichtlichem Bezug ebenso das gemeinsame Lernen mit Altersgleichen heraus. Bei inhaltlichen Fragen priorisieren die Befragten den Austausch mit Mitschülern, Freunden – und Partnern: Denn neben dem Lernen mit und durch Peers, als integralem Bestandteil von informellen und zunehmend auch formalen Lernprozessen, kristallisiert sich in der Lebens- und Lernrealität der Befragten das Lernen mit dem Liebespartner als präferierte Gelegenheit des Kompetenzerwerbs heraus. Sowohl Peer- als auch Paar-Tutoring erleichtern durch ihre symmetrische Konstellation den Zugang

¹¹⁶ Generell entfaltet die Freizeit ihre Bildungsrelevanz gerade in Handlungsfeldern mit hoher persönlicher Relevanz und (Fach-) Bereichen, denen in der Schule nur ein marginaler Stellenwert zugesprochen wird. Aggregiert im Hobby können Musik oder Technik zum rein informellen Lebens- und Lernthema werden. Während die Kollegiaten aufgrund des breiten Studienfächerangebots am OS ihre persönlichen Präferenzen eher in den formalen Bildungsgang integrieren können, projizieren die Gymnasiasten die Verwirklichung individueller Interessen und Bedürfnisse primär auf die Freizeit.

¹¹⁷ In der Untersuchung von Wahler, Tully und Preiß (2008, 63) zeigt sich, dass Musik kein besonders beliebtes Schulfach darstellt – vor allem nicht unter Jungen, unter älteren Schülern und unter Gymnasiasten. Und Zinnecker (2004) resümiert, dass der an deutschen Schulen praktizierte Musikunterricht ein Paradebeispiel für ein Fach ist, das trotz seiner prinzipiell guten Anschlussmöglichkeiten an die Kinder- und Jugendkultur an den Lebenswelten der Schüler vorbei unterrichtet. Der Jugendforscher führt diese Entwicklung auf die Ignoranz bzw. die Ablehnung gegenüber der dominanten populären Musikkultur von Seiten des Musikunterrichts bzw. der Lehrer zurück.

zu Inhalten und das Klären von Verständnisfragen. Aus Sicht der Befragten übernehmen gleichaltrige Freunde und Partner wichtige Funktionen im (post-)adoleszenten Bildungsgang, wenn sie zur Lernarbeit motivieren, ein *offenes Ohr* für (Schul-)Probleme haben oder ganz konkret als Lernpartner fungieren: Die Vermittlung von Physikkenntnissen und das Abfragen von Französischvokabeln wird von Partnern übernommen, mit den Mitschülern werden Lerngruppen zur Vorbereitung auf Klausuren und Prüfungen initiiert und beim gemeinsamen Vorbereiten von Referaten klären die Jugendlichen und jungen Erwachsenen eigene Stärken und Schwächen ebenso, wie sie ein vertieftes Sachverständnis entwickeln und sich Methoden der Informationsgewinnung und -verarbeitung aneignen.

Von Schule befreite Zeit

Mit ihren Freizeitpraxen konstruieren sich die Befragten Brücken zu der aus der Schule ausgeklammerten Erwachsenenwelt und weichen die Statusinkonsistenz im Sinne der Ungleichzeitigkeit von Selbstständigkeitszuschreibungen in verschiedenen Übergangsbereichen ein Stück weit auf. Zwar können Freizeitaktivitäten prinzipiell zur Konkurrenz um Zeit und Aufmerksamkeit der Lerner werden, die Befragten betonen aber eher die (schul-lern-)förderlichen Aspekte ihres extracurricularen Engagements. So fördert die positive Haltung gegenüber Schule und Lernen im sozialen Umfeld der Jugendlichen die Integration formaler Lernarbeit in die alltägliche Lebensführung. Eine besondere Funktion übernehmen die Gleichaltrigen auch hinsichtlich der Auseinandersetzung mit sich selbst, der persönlichen und beruflichen Zukunft – gerade dann, wenn sich die jugendlichen Gedanken um (Schul-)Probleme drehen. Peers sind Ansprechpartner und Freizeitpartner, mit denen das eigene Können als produktiv und nützlich wahrgenommen wird – eine Erfahrung, die den Schülern im Kontext von Schule und Unterricht potenziell verwehrt bleibt. Ihr Selbstwertgefühl stärken die Jugendlichen daneben im Zuge ihrer Sportaktivitäten: Sie bauen Belastungen ab und betrachten den Sport als wichtiges Surrogat für die auf kognitive Leistungen ausgerichtete Schule. Positiv wirkt sich das Freizeitengagement zudem insofern aus, als dass das Jobben neben der Schule, das Treffen von Freunden oder die körperliche Betätigung Handlungsfelder markieren, die von den Akteuren mit Sinn besetzt werden (können). Wo das In-die-Schule-Gehen nicht immer sinnvoll erscheint, übernehmen Freizeittätigkeiten wichtige Orientierungsfunktionen. Im Hinblick auf die Konkretisierung von Ausbildungs- und Berufslaufbahnen im Anschluss an die Oberstufe kristallisiert sich

gerade das Arbeiten nach dem Unterricht als wichtiger Orientierungsanker heraus: Eigene Berufsinteressen werden eruiert, der Stellenwert der schulischen Ausbildung für weiterführende Studien- und Ausbildungsgänge reflektiert und damit die häufig als defizitär wahrgenommene Berufsvorbereitung der formalen Ausbildung kompensiert.¹¹⁸

Fazit: Lebensorte als Lernorte

Die Relevanz informeller Handlungsfelder ergibt sich aus drei Funktionen, die diese – im Gesamtkomplex adoleszenter Entwicklung und im Kontrast zur formalen Ausbildung – übernehmen. Die Freizeit fungiert 1.) als informeller Lernort, 2.) als Lernort mit curricularer Entsprechung und 3.) als Gegenwelt zur Schule.

- 1.) Als informeller Lernort bietet die Lebenswelt spezifische, das Schulcurriculum erweiternde Bildungsgelegenheiten. Der Erwerb informeller Kompetenzen wirkt sich indirekt förderlich auf das schulische Lern- und Leistungsverhalten aus und besitzt aus Sicht der Befragten einen eigenen Bildungswert.
- 2.) Als Lernort mit direktem Schul(fach)bezug fungiert die disponible Zeit insofern, als dass hier solche Kenntnisse und Fähigkeiten sublimiert werden, die in Unterrichtsfächern eine Entsprechung haben. In der Freizeit erworbene Fachkompetenzen fördern die schulische Performanz.
- 3.) Als subjektiv sinnhaft erfahrenes Handlungsfeld ermöglicht die Freizeit die Entfaltung individueller Interessen und Bedürfnisse und markiert eine Rekreations-sphäre zur leistungsdominierten Schule.

Ist die Schule überflüssig?

... könnte man angesichts der vorliegenden Erkenntnisse über die Intensität der Bildungsbewegungen Jugendlicher in der Freizeit fragen. Wenn Peers für die Identitätsentwicklung eine dominante Rolle spielen, neue Medien ein Vielfaches an Wissen präsentieren und der Job eine biografische Brücke zur Erwerbsarbeit schlägt, ist formale Bildung dann nicht obsolet? So wie Wissen und Fähigkeiten, Werte und Normen in der vorindustriellen Ära im Rahmen von Haus und Hof tradiert wurden, könnte die Freizeit dann nicht zum exklusiven Lernort in der Spätmoderne avancieren?

¹¹⁸ Wie bereits an früherer Stelle dargelegt, wird die Qualifikationsfunktion der Schule von den Gymnasiasten ambivalent bewertet: Einerseits nehmen die Schüler die Schule als wichtiges Lernfeld hinsichtlich der Vorbereitung auf den Beruf wahr, andererseits kritisieren sie die mangelnde Berufsrelevanz curricularer Inhalte.

Die Antwort der Schüler lautet – trotz aller Kritik am Regelschulsystem – *nein*. Auch wenn das frühe Aufstehen nervt, Hobby und Unterricht zeitlich miteinander konfliktieren und das Chatten mit Freunden mehr Spaß macht als die Erledigung der Mathehausaufgaben, erachten alle Befragten die Etablierung spezieller Institutionen zur Bildung Heranwachsender – mehr oder weniger und unterschiedlich akzentuiert – als *sinnvoll*.

Schulisches Lernen als sinnhaftes Lernen?!

Allen Befragten ist die Position der Schule im Geflecht des ökonomischen Systems präsent: Nicht nur durch *Hinweise* ihres sozialen Umfeldes, sich in der Schule anzustrengen, um ein möglichst gutes Abitur und damit Zugang zu privilegierten Berufspositionen zu erhalten, auch vor der Folie konkreter Erlebnisse wie abgelehnter Praktikumsbewerbungen im Laufe der Schulbiografie und dem Wissen über Zugangsbeschränkungen zu weiterführenden Ausbildungsgängen markiert die Schule den exklusiven Ort zum Erwerb relevanter Formalia und der daraus resultierenden Zuweisung zu sozialen Positionen. Eine instrumentelle Haltung gegenüber der schulischen Ausbildung ist unter allen Schülern – in unterschiedlichem Ausmaß – verbreitet. Das In-die-Schule-Gehen wird immer auch vor der Folie der Selektions- bzw. Allokationsfunktion von Schule betrachtet.

Daneben erleben die Schüler die Bildungseinrichtung als Stätte zur Weitergabe berufsbezogener Wissensbestände und Fertigkeiten – diese Funktion betonen eher die Gymnasiasten – sowie als Institution, die ein Spektrum an Orientierungsangeboten zur Konkretisierung individueller Berufslaufbahnen offeriert – wie die Kollegiaten hervorheben.

Die Schule bereitet auf den Beruf *und* das Leben vor. Alltäglich transferieren die Befragten schulisch vermittelte Kompetenzen auf extracurriculare Handlungsfelder und gerade aus solchen Momenten der unmittelbaren Nützlichkeit für das gegenwärtige Handeln speist sich vielfach die positive Konnotation des Lernens und seine subjektive Sinnhaftigkeit. Exemplarisch nennen die Heranwachsenden die Verfügung über fremde Sprachen als Möglichkeit zur Partizipation an interkulturellen Diskursen oder durch die Konfrontation mit religiösen Weltanschauungen angestoßene Denkprozesse als Folge schulischer Lehr-, Lernprozesse.

Schulisches Lernen als spezialisiertes Lernen

Keiner der Befragten stellt die Einrichtung der Schule per se in Frage und alle beobachten – mehr oder weniger – im Zuge ihrer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe einen individuellen Kompetenzzuwachs in verschiedenen Fachbereichen, in inhaltlicher *und* methodischer Hinsicht. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen berichten von veränderten Selbst- und Weltzugängen als Folge der Aneignung allgemeiner Wissensbestände ebenso wie systematischer *Wege* zur Informationsgewinnung und -verarbeitung durch die Schule. In manchen Fächern stellt die Schule für die Interviewteilnehmer den exklusiven Ort der strukturierten inhaltlichen Auseinandersetzung auf hohem Niveau dar. So spielt für einige Jugendliche Politik im Alltag eine marginale Rolle, andere beschäftigen sich nur in der Schule mit der Interpretation impressionistischer Gemälde oder der Berechnung binomischer Formeln. In anderen Fällen erweitert der Unterricht das extracurricular erworbene Kompetenzspektrum durch die Vermittlung materieller Wissensbestände, theoretischer Konstrukte oder wissenschaftlicher Methoden der Erkenntnisgewinnung, wie sich beispielhaft an dem Vergleich informeller und formaler Sportpraxen der Kollegiaten exemplifizieren lässt: Während in der Freizeit verortete Sportaktivitäten primär durch motorische Aktivität gekennzeichnet werden, komplettiert die Schule das subjektive Curriculum der Lernenden durch didaktisch präparierte, theoriebasierte, reflexive Lehr-, Lernarrangements.

Gelegenheiten zur Bildung bieten aus Perspektive der befragten Gymnasiasten und Kollegiaten gerade solche Veranstaltungen, Projekte oder Angebote, die *außerhalb* der unterrichtlichen Mauern stattfinden. Die Ausbildung fachlicher – wie (inter-) kultureller und fremdsprachlicher – Kompetenzen profitiert ebenso vom Verlassen des Unterrichts, wie der Erwerb überfachlicher Kompetenzen auf der individuellen oder das soziale Miteinander im Klassen- oder Kursverband auf der gemeinschaftlichen Ebene. Der Lerneffekt ist dabei ein doppelter: Die Überwindung der klassischen Unterrichtssituation selbst wirkt bildend durch Erfahrungen in der (Außen-) Welt und die schulisch initiierten Reisen motivieren zugleich zu weiteren Lernbewegungen. Die Schule bildet demnach weit über den Unterricht hinaus – und nicht nur im curricularen Kontext: In den informellen Randzonen vor, zwischen und nach den Unterrichtseinheiten ergeben sich nach Ansicht der Befragten weitere Lerngelegenheiten. Und es sind vor allem die sich in der Schule vielfach ergebenden Opportunitäten der Interaktion mit Gleichaltrigen, die zu Bildungsprozessen anregen.

Schulisches Lernen als Lernen in Abgrenzung

Lernen in alltäglichen Zusammenhängen ist sowohl *action with reflection*, als auch *action without reflection*: Ein solches Lernen – *without reflection* – kann Bildung geradezu konterkarieren, indem es zu unreflektierten Kausalzusammenhängen, Missverständnissen und Vorurteilen führt.¹¹⁹ Für formale Bildungsprozesse ist *reflection* charakteristisch. Das Bildungssystem bietet Zeiträume zur Initiierung von reflexiven Lernprozessen. Im Schutz institutioneller Mauern können Lernwege revidiert und Lernprozesse reflektiert werden, kann sich das lernende Subjekt in eine intensive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand begeben. Spielräume für kreative und reflexive Lern- und Entwicklungsprozesse, für die Aneignung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, für Selbstentwürfe, die Konkretisierung von Berufs- und Lebenswegen und das Zusammensein mit Altersgleichen, besitzen die Interviewten auch aufgrund der mit der finanziellen Alimentierung durch Familie und Staat einhergehenden verlängerten Freistellung vom existenziell notwendigen Gelderwerb und den Anforderungen des Erwerbslebens über die Sekundarstufe I hinaus. Zwar wird die ökonomische Abhängigkeit von den Eltern gerade von solchen Kollegiaten als Konterkarierung ihrer Verselbstständigung wahrgenommen, die bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen und mit dem Gang in die gymnasiale Oberstufe in den alimentierten Schülerstatus zurückkehren, gleichzeitig gewährt der Gang in die Oberstufe jedoch eine Ausdehnung der Phase intensiver Peer-Kontakte, rücken die Übernahme der Erwachsenenrolle und die damit einhergehenden Implikationen in die biografische Ferne: Berufswahl, Existenzsicherung oder Familienplanung werden auf die Zeit nach dem Abitur und daran anschließende weiterführende Ausbildungsgänge projiziert.

Lernen in der Einzelschule

Schule bildet – lautet das Fazit der Befragten. Im Unterricht wie in den informellen Randzonen werden Lerngelegenheiten offeriert, die der Entwicklung dienen. Die (Post-)Adoleszenten entwickeln sich durch die tagtägliche Mitgestaltung der Schule als Ganzes und im Kontext unterrichtlicher Bezüge im Besonderen.

Die Gymnasiasten kristallisieren sich als Gruppe heraus, die das Lernen konkreter Wissensbestände durch Schule hervorheben. Die Tradierung des Wissens um das *Was* –

¹¹⁹ Dohmen (2001, 18ff) greift in seiner Erörterung zum informellen Lernen auf Überlegungen von Watkins und Marsick zurück, die unter anderem unterschiedliche Reflexionsgrade als Unterscheidungsmerkmal zwischen verschiedenen Lernarten definieren.

im Hinblick auf Lebens- und Berufskompetenzen – und die Internalisierung universalistischer Werte und Normen bewerten sie als elementare Aufgabe von Schule. Neben der Aneignung gesellschaftlich relevanter Wissensbestände, etablierter Wertesysteme und kultureller Sinnsysteme bilden sie spezielle Verhaltensweisen im Umgang mit den Normativen, Regeln und Riten der Bildungsinstitution aus. Die Schüler berichten von verschiedenen Strategien, die zur Reduzierung des Arbeitsvolumens und damit zur Generierung von (schul-) freien Zeiträumen beitragen. Der Spagat zwischen schulischer Lernarbeit auf der einen und Freizeitaktivitäten auf der anderen Seite wird ermöglicht durch ein Repertoire an Taktiken, das die Jugendlichen im Laufe ihrer Schülerbiografie ausbilden.

Entgegen der Kritik, die von Seiten der (Fach-) Öffentlichkeit ebenso wie von den Lerner selbst zum Teil an der Kanalisierung der Umwelt durch pädagogische Instanzen geäußert wird, speist sich der Stellenwert der Schule aus Perspektive der Kollegiaten gerade auch aus dem Differenzverhältnis zwischen formaler und informeller Bildung: Schulische Lernwelten sind stärker theoretisiert, strukturiert, systematisiert als informelles Lernen und konfrontieren die Adoleszenten mit alltagsfremden Inhalten und Methoden. Schulische Bildung ist anders, neu, fremd, speziell und hebt sich, so die Kollegiaten, dadurch vom Lernen in Nebenjob, Sport oder Peer-Group ab. Curricular verankerte Inhalte und Methoden bieten ein Kontrastprogramm zu dem, womit sich die Jugendlichen in ihrer Freizeit beschäftigen – und knüpfen daran an: Primär im Kontext der Studienfächer erleben die Lernenden des OS eine enge Verzahnung von Interesse und Leistung, Theorie und Praxis.

4. Verhältnismuster von Schule und Lebenswelt – theoretische Einblicke

„*Wie soll die Schule reagieren?*“ fragt der Schulpädagoge Grunder (2001, 11) mit Blick auf veränderte Bedingungen des Aufwachsens, Lebens und Lernens im 21. Jahrhundert. „*Kompensatorisch, um die Differenzen auszugleichen, oder differenzierend, um sie stärker herauszuheben?*“

Die Frage nach der Beziehung von Schule und Lebenswelt ist konstitutiv für die erziehungswissenschaftliche Theorie und Praxis und begleitet Bildungsinstitutionen seit ihrer Entstehung. Zum einen stellt sich die Frage nach dem *normativen*, zum anderen nach dem *empirischen* Verhältnis von Schule und Schülern. Um die Frage zu beantworten, wie sich Schule gegenüber den Lebenswelten ihrer Lerner *verhalten sollte*, werden im Folgenden zwei konträre normative Positionen illustriert. Um zu eruieren, wie sich institutionalisierte Bildung und Jugendliche zueinander realiter *verhalten*, wird die alltägliche Kontingenzierung von Zeit für Leben und Lernen im Tagesablauf von Schülern sowie der Umgang von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit curricularen Inhalten in der Freizeit bzw. informell erworbenen Kompetenzen und extracurricular gewonnenen Erfahrungen im Unterricht rekonstruiert. Auf der Sinnesebene ist von Bedeutung, wie sich Schüler gegenüber Schule verorten, welche Ansprüche sie an formale Bildung im Allgemeinen und den Umgang mit ihrer Person in Unterricht und Schulleben im Besonderen stellen.

4.1. Das Verhältnis von Schule und Leben aus normativer Sicht

Eine intensive Auseinandersetzung mit der Qualität von Bildungsprozessen lässt sich innerhalb der (Fach-)Öffentlichkeit nicht erst seit den kontrovers diskutierten Ergebnissen internationaler Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS und PISA beobachten, sondern markiert vielmehr einen seit längerem zu beobachtenden Trend, der auf veränderte Lebensbedingungen und Erwerbsbiografien verweist. Im Kontext dieses Bildungsdiskurses wird die Frage aufgeworfen, wie die Schule auf gewandelte Bedingungen des Aufwachsens reagieren sollte (vgl. Preiß/Wahler 2002). Dass es sich bei der Suche nach der *richtigen* Beziehung von Schule und Leben zueinander um ein aktuell wie historisch brisantes Thema handelt, zeigen die (fach-) öffentlichen Diskurse,

die die Schule seit Beginn ihrer Einführung begleiten (vgl. Gudjons 2003, 2007; Hinz 1984; Kolbe et al. 2007; Muth 1992; Scholz/Reh 2009).

„Die alltägliche pädagogische Frage im Prozess der Grenzziehungen lautet: Was dürfen Kinder mit in die Schule bringen, was müssen sie draußen lassen; was ist ausdrückliches Thema, was stillschweigender Hintergrund des Lernens?“ (Zinnecker 2004, 508)

Seit der Etablierung des öffentlichen Schulwesens wird diskutiert, wie sich eine Einrichtung, die sich als *Bildungsinstitution* versteht, gegenüber den außerschulischen Handlungsräumen ihrer Schüler zu ver(antw)orten hat. Aus der Metaperspektive kann die Vielfalt der normativen Äußerungen in diesem Kontext zwei konträren Positionen zugeteilt werden, die zusammenfassend als *Gegenwelt-* bzw. *Lebensweltmodell* betitelt und im Folgenden näher illustriert werden.¹²⁰ Beide Modelle verstehen sich – in ihrer modernen Variante – als Antwort auf die Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen aufgrund eines langfristigen soziokulturellen, -politischen und -ökonomischen Wandels. Die Konsequenzen für das Verhältnis von Schule und Lebenswelt, die vor der Folie historischer Wandlungsprozesse postuliert werden, gehen jedoch in konträre Richtungen: Während sich Vertreter des *Gegenweltmodells* für eine Trennung beider Sphären aussprechen, plädieren Befürworter des *Lebensweltparadigmas* für eine stärkere Verflechtung von Institution und Individuum.

Das Gegenweltmodell

Vertreter des *Gegenweltmodells* argumentieren, dass die Integration der Lebenswelt der Schüler in formale Lernarrangements für die Lernenden langweilig, weil bekannt, und mit dem klassischen Bildungsideal unvereinbar ist. Aufgabe der Schule ist es vielmehr, eine *Gegenwelt* zum Alltag in Familie, Peer-Group oder Konsumwelt anzubieten. Orientierend an einem Bildungsverständnis, wie es seit Mitte des 18. Jahrhunderts vom Bildungsbürgertum verbreitet wird, postulieren die Kritiker am *Lebensweltmodell*, dass erst die Beschäftigung mit definierten Bildungsgütern die für den Lernprozess notwendige Distanz zwischen dem sich Bildenden und dem Gegenstand des Sich-Bildens ermöglicht (vgl. Brenner 2006; Giesecke 1990, 2001; Muth 1992; Kraus 1998; Ziehe 2001a). Eine solch verstandene Bildung definiert sich als eine vom Alltag

¹²⁰ Eine entsprechende Gegenüberstellung bietet Raabe (2001), die zwischen dem Primat einer Sozialpädagogisierung der Schule (unter anderem vertreten durch Peter Struck) und der Fokussierung auf den Fachunterricht (siehe z. B. Hermann Giesecke) differenziert. Ebenso identifiziert Fölling-Albers (2000, 128f) in der aktuellen bildungspolitischen Debatte zwei konträre Positionen: Zum einen gilt – unter anderem ausgelöst durch die Ergebnisse internationaler Leistungsuntersuchungen – die Re-Scholarisierung der Schule als Leitvorstellung, zum anderen wird für eine Weiterentwicklung von Schule als Lebensraum plädiert.

distanzierte, kognitive Auseinandersetzung mit tradierten kulturellen Objektivationen. „Bildung“, so Ziehe (2001b, 59; Herv. i. O.) „ist ein Differenzbegriff, Bildung wäre zu fassen in Differenz zum Alltagsleben. Bildung heißt im Wesentlichen, kompetent umzugehen mit Hochkultur.“ Charakteristisch für den Bildungsprozess ist nach Giesecke (1999a, 57) das...

„... wiederholte Abarbeiten der Differenz zwischen der bisherigen Erfahrung einerseits und den ihr widersprechenden, sich im biographischen Verlauf steigenden Ansprüchen der Bildungstoffe andererseits“.

Um diese besondere Art der geistigen Auseinandersetzung mit den Wissenschaften zu ermöglichen, schafft die spezifische Struktur des Unterrichts das geeignete Setting.

„Um durch Bildung erschlossen zu werden, muß die außersubjektive Welt – auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse über sie – in bearbeitbare Bereiche, nämlich Schulfächer, aufgeteilt werden, die nicht nur je besonderes Wissen, sondern mehr noch spezifische Methoden seiner Gewinnung und damit kategoriale Vorstellungen vermitteln. Konstitutiv für Bildung ist also ein Kanon von Fächern, Stoffen und Methoden.“ (Giesecke 1999b, 129)

Vertreter des Gegenweltmodells gehen davon aus, dass erst das künstliche Arrangement von Lerngelegenheiten, wie in der klassischen Unterrichtssituation idealtypisch inszeniert, die Überwindung der eigenen Existenz und ein Lernen für unbestimmte Zwecke, also eine antiutilitaristische Aneignung von Inhalten, ermöglicht. Aus diesem Grund plädiert Ziehe (1987, 8; Herv. i. O.) für die Schaffung eines bewussten Kontrastprogramms zum Alltag.

„Ich meine, Schule sollte ein *kontra-faktischer Erfahrungsraum* sein; sie sollte also versuchen, *anderes* anzubieten als die außerschulische Realität. In diesem Sinne muss es also gar kein Vorwurf sein, sie eine ‚künstliche‘ Veranstaltung zu nennen.“

Für Fremdheitserfahrungen in und durch Schule spricht sich auch Drieschner (2007, 103ff) aus, der unter Rekurs auf Ziehes Analysen davon ausgeht, dass die Fähigkeit zum autonomen moralischen Handeln im Kantianischen Sinn erst durch die Auseinandersetzung mit, von der Alltagskultur divergierenden, Perspektiven und durch einen theoretisierenden und abstrahierenden Zugang zu Sachverhalten und damit durch die Sondersituation Unterricht gefördert wird.

Einem Bildungsverständnis, das von der Pluralität und Unbestimmtheit von Lerngelegenheiten und -orten ausgeht, setzt das Gegenweltmodell die Vorstellung von bewusst geplanten, konkret definierten und mit einem bestimmten Ziel verbundenen – institutionalisierten – Lernarrangements entgegen. Bildung bedeutet, sich mit tradierten Stoffen auseinander zu setzen, denen ein eigenständiger Bildungswert zugesprochen wird.

„Nicht das Leben bildet, sondern nur die Bildung bildet, nämlich als Versuch, sich die objektive Welt – erforscht durch die Wissenschaften – in ihrem Zusammenhang in direktem Zugang, durch eine bestimmte Tätigkeit des Verstandes, vorzustellen und anzueignen.“ (Giesecke 1999a, 55)

Die Einnahme einer Beobachterperspektive, die es ermöglicht, eigenes und fremdes Handeln reflektieren und bewerten zu können, wird gerade durch die der klassischen Bildungsidee inhärenten Distanz zum Unmittelbaren ermöglicht. Dem Lebenswelt-Paradigma wirft Giesecke (2001) eine Nivellierung des demokratischen Bildungsauftrages der Schule – eine antidemokratische Haltung – vor und kritisiert den von der Reformpädagogik postulierten und von neueren Theorieansätzen aufgegriffenen Gegenwartsbezug des Lernens.¹²¹ Eine Lehre, die sich an den aktuellen Bedürfnissen der Lerner orientiert, so die These, konterkariert den Bildungsgang des Subjekts. Sowohl elementares Lernen *auf Vorrat* als auch die Beschäftigung mit wertvollen Bildungsgütern wird durch eine Didaktik, die sich auf die Herkunftsbedingungen und das Alltagserleben der Schüler konzentriert, verhindert. Erst die Schaffung einer künstlichen, vor- und durchstrukturierten Lernsituation bietet einen geeigneten Schonraum, in welchem sich Kinder und Jugendliche unabhängig von ihren soziodemographischen Hintergründen der Hochkultur widmen – sich bilden – können. Giesecke (1998) argumentiert historisch und führt an, dass die Schulpflicht eingeführt wurde, um Heranwachsende von den Zwängen und Nützlichkeitsverwertungen des (Arbeits-)Alltags zu befreien. Die ursprüngliche Idee der von Humboldt postulierten allgemeinen Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zielt auf die Emanzipation vom Herkunftsmilieu und die universelle Beschäftigung mit hochkulturellen Inhalten und Formen. Eine lebensweltorientierte Schule perpetuiert hingegen aus Sicht des Autors soziale Ungleichheiten, sie...

„... knüpft im Grunde wieder an die ‚volkstümliche Bildung‘ an; deren soziale Voraussetzung war jedoch, daß die Schüler bleiben würden, was ihre Eltern waren: Arbeiter und Bauern.“ (ebd., 92; Herv. i. O.)

Wissenschaftsorientierung wird dem Lebensweltmodell abgesprochen, da es, so Kraus (1998), Unterrichtsinhalte trivialisiert und Intelligenzförderung verhindert. Vor der Annahme, Intelligenz sei die Fähigkeit eines Lernenden von unmittelbaren Verwertungszwängen und alltäglichen Nutzenerwägungen Abstand nehmen zu können, erscheint an den Alltag und die eigene Person gebundenes Lernen als Folge mangelnder Abstraktionsfähigkeit. Dieses Defizit gilt es zu überwinden und nicht zu einem

¹²¹ Beispielhaft betont die, der PISA-Studie zugrunde liegenden, Literacy-Theorie die Notwendigkeit, ein tiefes Verständnis von Sachverhalten zu erlangen und dadurch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anwendbarkeit erworbener Kompetenzen in verschiedenen Kontexten und zur Lösung komplexer Probleme auszubilden (vgl. Baumert et al. 2001; Boenicke 2000).

erstrebenswerten Lernhabitus zu verallgemeinern, wie es, nach Ansicht der Vertreter des Gegenweltparadigmas, eine lebensweltorientierte Bildung nahe legt. Dass den Heranwachsenden während ihres Schüldaseins häufig der Sinn und Nutzen des Gelernten nicht einsichtig ist, stellt aus dieser Perspektive eine gewollte Folge einer zweckentbundenen bzw. übernützlichen und an den impliziten Werten der kulturellen Gegenstände orientierten schulischen Ausbildung dar. Dem so genannten Vorratslernen wird Priorität eingeräumt. Erst nach Abschluss des formalen Bildungsgangs erschließt sich dem Lernenden die Sinnhaftigkeit der schulischen Ausbildung mit der hierarchischen Anordnung von Lebens- und Lernwelten, erst *danach* kommt es zu einer Neudefinition der vergangenen Bemühungen als nützlich und sinnvoll.

Die räumliche, zeitliche und emotionale Separierung zwischen schulischem Lernen und außerschulischem Leben schützt (auch) die Lernenden. So generiert die Isolierung der Lernsituation vom Leben der Schüler einen Schonraum, in welchem der Einzelne eine Balance zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Bestrebungen finden kann. Dass die schulische Lernsituation nicht von den lebensweltlichen Erfahrungen und Problemen der Lernenden (und Lehrenden) dominiert wird, erachtet Giesecke (1995, 100) als konsequente und notwendige Folge einer adäquaten Rollenübernahme durch Schüler (und Lehrer).

Einem solchen Bildungsverständnis folgend obliegt der Schule eine wichtige, aber keine exklusive Funktion für die jugendliche Persönlichkeitsentwicklung. Die Vertreter des Gegenweltmodells betonen hingegen, dass die Schule ihre Lebenszentralität nicht überschätzen darf und sich auf ihre primäre Aufgabe, die Vermittlung von Fachwissen, konzentrieren soll (vgl. Ziehe 2005). Man kann und darf etablierten Bildungssystemen keine genuin erzieherischen Leistungen abverlangen, argumentiert Giesecke (1995, 95), der von einem „pädagogischen Allmachtsanspruch“ spricht, den man an die Schule von verschiedenen Seiten heranträgt und der ihren Stellenwert im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen deutlich überbewertet. Schüler agieren in pluralen Kontexten und treiben so ihre Entwicklung voran. Innerhalb schulischer Bezüge ist es jedoch ihre Aufgabe, den an sie gestellten Anforderungen nachzukommen, Regeln des sozialen Miteinanders, der Rollenübernahme und -differenzierung zu lernen (vgl. Giesecke 2000) und, so Ziehe ebd.), den Mangel an Selbstdisziplin zu kompensieren, der sich aus der Informalisierung und Entstrukturierung des Alltagslebens ergibt und auf der Verhaltensebene niederschlägt. Trotz oder gerade wegen des Wandels im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen – *einer veränderten Kindheit* – soll die Schule an

tradierten und bewährten Konzepten festhalten, auch, um im Rahmen der Genese nachwachsender Generationen als identitätsstabilisierendes System zu fungieren. Unter Verweis auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse geht Ziehe (1999) davon aus, dass sich Schule und Jugend zunehmend voneinander entfernen. Die angemessene Reaktion auf die Entfremdungstendenzen zwischen Schule und Lernern verortet der Erziehungswissenschaftler in der Akzeptanz des Differenzverhältnisses. Gerade das *Nebeneinander* von Schule und Leben soll im Sinne einer „Cohabitation“ (Strittmatter 2000, 73) mit Blick auf die Anerkennungskrise formaler Bildung konstruktiv genutzt werden.

Das Lebensweltparadigma

Die Tatsache, einerseits einen Ort, an dem Bildung für alle abseits alltäglicher Verwertungslogiken möglich wird, zu konzipieren, damit andererseits aber Lernen und Bildung aus den persönlichen Lebenszusammenhängen zu extrahieren, erscheint als unüberbrückbares Dilemma und ist häufig Gegenstand der Kritik an der Institution Schule (vgl. Flitner 1988; Reimer 1972; Rumpf 1966a, 2004).

„Und immer wieder wurde versucht, dieses l’art pour l’art-Lernen in selbstgenügsamen formalisierten Lehr/Lernsystemen durch mehr Erfahrungs- und Erlebnisbezogenheit, mehr praktisches Lernen, mehr Lernen im Lebens- und Arbeitszusammenhang, mehr unmittelbares Lernen in der außerschulischen Lebensumwelt, mehr Anknüpfung an das Alltagshandeln etc. zu kompensieren und dadurch die Kluft zwischen Schule und Leben, Schulwelt und außerschulischer „Realität“ aufzubrechen und zu erweitern.“ (Dohmen 2001, 31; Herv. i. O.)

Bereits gegen Anfang des 19. Jahrhunderts wird die Beziehung von Schule und Lebenswelt kontrovers diskutiert. Während sich Herbart für die Trennung von Schule und Leben ausspricht, setzt sich Fröbel für die Einbeziehung von Erfahrung in den Unterricht ein (vgl. zus. Gudjons 2007). Etwa ein Jahrhundert später wendet sich unter anderem Dewey gegen die Abwertung praktischen Tuns in formalen Bildungseinrichtungen, da es aus Sicht des amerikanischen Pragmatismus keine von Nützlichkeit losgelöste freie Geistesbildung gibt, und Tätigkeiten erst durch das eigene Erleben persönliche Signifikanz erlangen (vgl. Oelkers 2000). Die Schule, so die Schlussfolgerung, muss Räume bieten, in denen Wechselwirkungen zwischen theoretischen und praktischen Aneignungsmodi ermöglicht werden. In den 1980er Jahren kritisieren zahlreiche Wissenschaftler – vor allem solche, die sich der Erforschung jugendlicher Lebenswelten widmen – mit Schlagworten wie *Lebensferne*, *Sinnkrise* oder *Bedürfnisinkompatibilität* die Lebens- und Lernbedingungen in der Schule, die ihrer Ansicht nach zu einer Vernachlässigung der entwicklungspezifischen, außerschulischen Probleme,

Interessen, Bedürfnisse und Lernbewegungen juveniler Lernender führen (vgl. Ettl 1981; Hurrelmann/Wolf 1986; Kallmünzer/Hurrelmann 1984; Keck/Sandfuchs 1979; Melzer/Hurrelmann 1990; Projektgruppe Praktisches Lernen 1988; Ulich 1983).¹²² Im 21. Jahrhundert knüpfen vor allem konstruktivistische Ansätze an die Kritik an Schule und Unterricht an. Sinnhaftigkeit *und* Wirksamkeit traditioneller schulischer Lehr-, Lernarrangements werden zunehmend in Frage gestellt und die Individualität des Lernens hervorgehoben (vgl. Arnold 2007; Mandl/Hense/Kruppa 2003).

„Die Schule unterstellt die Möglichkeit eines »Gleichschritts« des Lernens. Der Konstruktivismus betont dagegen die Individualisierung des Lernens. Lernen ist biografieabhängig. Die emotionalen und die kognitiven Strukturen sind in den Lebens- und Erfahrungswelten entwickelt und erprobt worden. Gelernt wird das, was biografisch anschlussfähig ist – und das ist bei jedem Individuum anders.“ (Siebert 2005, 37; Herv. i. O.)

Von Seiten der Jugendforschung wird immer wieder auf die Vernachlässigung der Lerner in der traditionellen Schule und auf die Reduzierung der Kinder und Jugendlichen auf ihre Rolle als Schüler verwiesen (vgl. Fuhs 2005; Hornstein 1990). Argumentationen gegen das etablierte Schulsystem finden sich unter anderem zahlreich bei Hurrelmann (1983, 1990), der anführt, dass Heranwachsende die Schule als *Arbeitsplatz für Noch-Nicht-Erwachsene* betrachten. Die Jugendlichen bezweifeln nicht Existenz und Berechtigung der Schule an sich, da sie deren Besuch im Hinblick auf den Erwerb von Qualifikationen und Berechtigungen für die *Zeit danach* als notwendig erachten. Für den eigenen Lebensentwurf und das gegenwärtige Handeln erscheint formale Bildung jedoch irrelevant.¹²³ Der Autor spricht in diesem Kontext von „mechanischer Sinnkonstruktion“. Das *Warum* formaler Bildung erschließt sich den Schülern nicht; diese gehen davon aus, dass der Schulbesuch eine (ihnen) „verborgene

¹²² In den 1980er Jahren fasst Flitner (1988) die Verwendung der *Kategorie Leben* in der Schulkritik wie folgt zusammen: „Schulerziehung soll sich mehr mit dem Leben befassen und besser auf das Leben vorbereiten – das tönt wie ein Refrain durch die ganze schulkritische Literatur. Lebensbezug, Lebensnähe, Lebensschulung sind gängige Worte überall dort, wo die ‚Reform‘ der Schule gefordert wird. [...] ‚Leben‘ wird dabei geradezu als ein polemischer Begriff verwendet, brauchbar für vielerlei Stoßrichtungen der Kritik. Das die Schule mit *Worten* klinge, statt Erfahrungen zu bieten; dass sie sich auf einer ‚*künstlichen Bahn*‘ des Lernens bewege, wo es doch eine natürliche Lust und Neigung zum Lernen gebe; dass sie über *Meinungen* belehre, statt über die Wirklichkeit; dass sie *antiquiertes Wissen* pflege, nicht aber gegenwärtiges; dass sie die Kinder mit *Fernem und Luxuriösem* beschäftige, statt mit Nahem und Nützlichem; dass sie die jungen Menschen in einen *Schonraum* eingittere, statt sie den wirklichen Bedingungen des Lebens auszusetzen; dass sie sie im *Spielerischen* halte, statt sie mit dem Ernst des Lebens zu konfrontieren; dass sie zu *passiven* Empfängern von Wissen mache, statt zu aktiven Gestaltern ihres Lernens – alle diese Vorwürfe und andere mehr werden als Lebens-Mangel der Schule zusammengefasst.“ (Flitner 1988, 173f; Herv. i. O.)

¹²³ Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt Bastian (1989) in seiner Studie zur Lebensführung klassisch musizierender Heranwachsender. Die Jugendlichen weisen im Gros ein vielschichtiges Interessen-, Aktivitäts- und Begabungsspektrum auf, das sie in ihrer disponiblen Zeit verwirklichen. Schulischen Inhalten verorten sich die jungen Musiker hingegen indifferent gegenüber, diese erscheinen als für die eigene Entwicklung sinnentleert.

Rationalität“ besitzt. Das Jugendalter wird zu einer Zeit der Bedürfnisinkompatibilität und des Wartens. Ein solches ...

„... Interpretationsmuster verlangt eine ‚ferngesteuerte‘ Arbeitsmotivation und einen massiven Bedürfnisaufschub und fordert eine instrumentell gerichtete, inhaltsleere Orientierung gegenüber dem Unterricht in der Schule geradezu heraus“ (Hurrelmann 1990, 134; Herv. i. O.).

Die in der Schule vermittelten Inhalte bleiben ohne Bedeutung bei der Bewältigung aktueller Lebensanforderungen und dienen nicht als biografische Orientierungshilfe. Für viele Schüler wird die Schulzeit damit zur *verlorenen Zeit*, denn auch der einzig erkennbare, instrumentell verwertbare Nutzeffekt, der bislang auf die Schule projiziert werden konnte – die Qualifikation für und Beeinflussung von nachfolgende(r) Beruflichkeit – bröckelt vor der Folie einer fortschreitenden Entkopplung von Ausbildungsprozessen und Beschäftigungsperspektiven (vgl. Hengst 2002).

Als Bezugspunkt für die *neue Schule* dienen Visionen, wie sie bereits in reformpädagogischen Ansätzen um 1900 entwickelt wurden (vgl. zus. Gudjons 2003, 2007; Herrmann 2002; Stähling 2002). Unabhängig von der Heterogenität innerhalb der Reformpädagogik (vgl. Röhrs 2001) ist die Beziehung von Leben und Lernen ein zentrales Thema dieser Bewegung. Mit den Konsequenzen der allgemeinen Beschulung für Kinder und Jugendliche und der Separierung des Lernens aus alltäglichen Zusammenhängen beschäftigt sich die reformorientierte Pädagogik bis heute. Die bildungsbürgerliche Vorstellung von Bildung, die auf die Dichotomisierung von Leben und Lernen, auf die Hierarchisierung unterschiedlicher Wissensformen, die Stilisierung der Hochkultur zur Leitkultur zielt und alltagskulturelle Denk- und Handlungsmuster in Bildungsinstitutionen negiert, wird aus dieser Sicht als Konterkarierung subjektiv relevanter Lernprozesse angesehen (vgl. Wiesemann 2005). Viele Reformpädagogen verstehen sich als Vertreter einer Pädagogik des Lebens. Der Begriff des Lebens gilt als ...

„... Leitbegriff der Erneuerung [...]. Leben hieß hier: Lebendigkeit, Menschlichkeit, Aufschwung seelischer Kräfte.“ (Flitner 1988, 176).

Man richtet sich gegen die künstliche Trennung von Leben und Lernen; Authentizität wird zu einer wichtigen Schlüsselkategorie im Lernprozess. Eine Pädagogik vom Kinde aus, wie von der schwedischen Reformpädagogin Ellen Key (2000) zu Beginn des 20. Jahrhunderts gefordert, ist eine subjektorientierte Bildung, die impliziert, dass der *ganze Mensch* in den Lernprozess eingebunden wird (vgl. Hinz 1984). Kritisiert wird das Konzept einer Schule als Spezialraum, in dem sich junge Menschen fernab ihrer alltäglichen Lebenswirklichkeit mit der so genannten Hochkultur auseinandersetzen sollen. Fraglich erscheint neben der Stilisierung der Hochkultur als Leitkultur die

Vorstellung, Lernen und Bildung vollzögen sich ausschließlich mithilfe kognitiver Aneignungsmodi, exklusiv in der Schule und nur in einer bestimmten Lebensspanne.

„Wir wissen, dass das akademische Modell, das noch in so vielen Ländern hoch im Kurs steht und das sich unter bestimmten historischen und gesellschaftlichen Bedingungen durchaus bewährt hat, heute unmodern und überholt ist, nicht nur im Hinblick auf die unteren Schichten, sondern auch für die bürgerliche Jugend, für die es ursprünglich entworfen worden ist. Es reproduziert unerschütterlich die Schrullen vorangegangener Generationen. Es ist in übertriebenem Maße theoretisierend und auf Gedächtnisleistungen aufgebaut. Es bevorzugt die konventionelle schriftliche Mitteilungsform auf Kosten des mündlichen Ausdrucks, der Spontaneität und kreativen Forschung.“ (Faure et al. 1973, 39)

Eine lebensweltorientierte Pädagogik setzt der Trennung von Leben und Lernen die Vorstellung einer wechselseitigen Durchdringung entgegen, die das Leben (auch) als Lernfeld und die Schule (auch) als Lebensraum versteht und Bildung als alltäglichen wie biografischen Prozess begreift.

In der aktuellen Diskussion um die Neugestaltung der Schule ist eine breite Akzeptanz des sich an reformpädagogischen Konzepten orientierenden Paradigmas der *Schule als Lebenswelt* zu beobachten. Die mit der tradierten Schule assoziierte Vorstellung einer reinen *Paukstätte* soll modifiziert und die Schule in einen Lebens- und Erfahrungsraum umgewandelt werden. Die Formel der *Schule als Lebenswelt* firmiert ein Bündel von Vorstellungen über Bildung in der Wissensgesellschaft, welches zum Leitprinzip einer neuen Schule avanciert (vgl. Grunder 2001; Mack/Raab/Rademacker 2003). Gemein ist den Visionen einer *sich öffnenden Schule*, dass Bildungsinstitutionen in der Zukunft mehr sein müssen als ein Ort, an dem die Tradierung von parzelliertem Wissen im Vordergrund steht und an dem die Orientierung an einem Kanon hochkultureller Güter den Bildungsgang diktiert (vgl. Klafki 2007; Ulich 1983). Historisch betrachtet richtet man sich gegen die *alte Schule*, die systematisch versucht, die Lebenswelt der Schüler zu exkludieren. Ein zeitgemäßes Konzept von Schule zielt dieser Perspektive folgend auf die Berücksichtigung und Integration der das Lernen begleitenden und beeinflussenden, außerschulischen Kontextbedingungen und die Orientierung an den Lebenswelten der Lernenden (vgl. Kucharz/Sörensen 1996; Mack 2002; Mack/Raab/Rademacker 2003).

Kinder und Jugendliche, so eine zentrale These der Reformpädagogik und ein Ergebnis der neurowissenschaftlichen Forschung, wollen lernen und sie tun es – (auch) unabhängig von institutionellen Vorgaben (vgl. Spitzer 2006). Das Leben, so die verkürzte Formel, ist Ausgangspunkt diverser Lernbewegungen. Damit einher geht ein Verständnis von Bildung als vielschichtiger, ganzheitlicher, prozesshafter, subjektiver

Aktivität. Von Bildungsinstitutionen wird daher erwartet, formale Lernarrangements weniger instruktiv als konstruktiv zu gestalten und Lernenden die Selbststeuerung und -bestimmung ihrer Bildungsprozesse zu ermöglichen (vgl. Fischer/Mandl/Todorova 2009; Mandl/Reinmann-Rothmeier 1995).

Den aktuellen Reformbestrebungen liegt ein *breiter Bildungsbegriff* zugrunde, der Lernen und Bildung auf plurale Kontexte projiziert (vgl. BMBF 2004a; BMFSFJ 2005). Der Schule wird ihr Bildungsmonopol abgesprochen und Lernen als Prozess auf die Länge und Breite des Lebens projiziert (vgl. Fuhs 2005). Vertreter einer lebensweltorientierten Schule plädieren dafür, die persönliche Erfahrung Lernender als Ausgangspunkt für wissenschaftliches Arbeiten zu nutzen (vgl. Dauber 1997; von Hentig 1980). Aus diesem Blickwinkel eröffnet die systematische Integration lebensweltlicher Themen und Inhalte in den Unterricht den Lernenden die Möglichkeit, von ihrem je individuellen Bezugspunkt eine Verknüpfung des Wahrgenommenen mit ihrer eigenen Person und ihrem Vorwissen herzustellen. Eine solch verstandene Bildung wendet sich gegen Schulkonzepte, die die Akkumulation von Wissensbeständen, abstrahiert von lebensweltlichen Erfahrungen, vorsehen.¹²⁴

Konklusion: Projektionen auf Schule

Die Diskussion um die normative Beziehung von Leben und Lernen wird innerhalb der Fachwissenschaften von zwei konträren Positionen dominiert. Vertreter des Gegenweltmodells bewerten informell erworbene Wissensbestände und persönliche Erfahrungen als alltagsweltlich und damit weniger bildungsrelevant. Dieser Perspektive entsprechend meint Bildung die Überwindung der Fixierung auf die unmittelbare Lebens- und Alltagswelt, die Abwendung von subjektiven Interessen und Bedürfnissen und die Hinwendung zu als Hochkultur stilisierten Wissensbeständen. Befürworter des Lebensweltmodells hingegen erachten die Reflektion der eigenen Person und die Integration alltagskultureller Denk- und Handlungsmuster in den Bildungsprozess als wichtig und gerade nicht als Hindernis, sondern als Referenzfolie für einen subjektiv bedeutsamen Bildungsgang. Tabelle 16 arbeitet entlang einiger Schlüsselkriterien noch einmal die zentralen Eckpunkte der beiden Modelle in der Gegenüberstellung heraus.

¹²⁴ Vgl. auch Adornos (2006) Kritik einer verdinglichten, so genannten Halbbildung.

Tab. 16: Bildungsverständnis im Gegenwelt- und im Lebensweltmodell in der Kontrastierung

	Gegenweltmodell	Lebensweltmodell
Bildungsdefinition	Bildung als ein normatives Idealbild der menschlichen Persönlichkeit bzw. der Weg dahin	Arbeit an sich selbst durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt
Bildungsanlässe	formale, künstliche Arrangements (Unterricht)	viele, unbestimmte Lerngelegenheiten
Verhältnis von unterschiedlichen Kulturen und Wissenssphären	hierarchisch; separativ	egalitär; integrativ

Beide, Vertreter des Gegenwelt- als auch des Lebensweltmodells, verweisen auf veränderte Bedingungen des Aufwachsens. Übereinstimmend wird davon ausgegangen, dass sich im Zuge eines gesellschaftlichen Wandels die Grenzen zwischen Leben und Lernen verflüssigen und die spätmoderne Arbeits- und Lebenswelt besondere Voraussetzungen an die Akteure stellt. Differenzen zeichnen sich da ab, wo die Frage nach dem Umgang der Schule mit der Entgrenzung von Leben und Lernen aufgeworfen wird. So sprechen sich die Befürworter des Gegenweltmodells für eine Retraditionalisierung der Schule als Spezialraum aus. Giesecke (1999a, 2001) geht, unter Verweis auf gesellschaftliche Transformationsprozesse, davon aus, dass eine vertiefte Allgemeinbildung die einzige Möglichkeit zur Vorbereitung auf die Teilhabe an einer dynamisierten, durch Ambiguitäten, Ambivalenzen und Informationsflut gekennzeichneten Gesellschaft bietet und dass deren Erwerb durch formale und von individuellen Lebensverhältnissen abstrahierte Lehrarrangements gefördert werde. Kritiker am Gegenweltmodell plädieren im Kontrast dazu für die Öffnung der Schule zum Leben der Kinder und Jugendlichen als Möglichkeit, das Subjekt stärker in den Mittelpunkt des Lernens zu rücken. Erst die Einbeziehung des Lebens, so die Ansicht, bereitet junge Menschen auf gewandelte Lebens- und Arbeitsverhältnisse vor, indem sie individuelle Bildungsprozesse ermöglicht und fördert. Aus Perspektive des Lebensweltparadigmas markiert die alltägliche Lebenswelt den Ausgangs- und Endpunkt eines Bildungsgangs. Im Vordergrund steht der Versuch, ein intersubjektives Verständnis der Welt – ausgehend von individuellen Erfahrungen, diese aber in der Folge transzendierend – zu erarbeiten (vgl. von Hentig 2001; Klafki 2007). Eine solche Bildung impliziert die Wechselwirkung von Leben und Lernen. Diesem Ansatz folgend ist bzw. sollte die Schule ein Element des Lebens sein, um an dessen Weiterentwicklung mitzuwirken. Denn Schule, so Gudjons (2007), ist unabhängig vom Versuch der Abschottung vom Alltag immer auch Lebensraum, muss aber darüber hinausgehen und eine Brücke

zwischen Theorie und Praxis, zwischen Denken und Tun, zwischen Individuum und Gesellschaft, konstruieren. Autoren, die sich auf der Seite des Lebensweltparadigmas verorten, betonen, dass gerade das Anknüpfen an alltagsweltliche Erfahrungen deren kritische Reflexion, die Emanzipation von Herrschaft und Unterdrückung ermöglicht (vgl. Höhn 1979; Holzkamp 1995) und zur Lösung der Probleme spätmoderner Schulen, wie Motivationsmangel unter den Lernenden, Gewalt und Aggression im Schulalltag, beitragen kann (vgl. zus. Wieseemann 2005). Die Schule muss vor dem Hintergrund veränderter Bedingungen des Aufwachsens ...

„... heute beides bieten – Erfahrung und Wissen, und sie muss, so paradox dies klingt, beides zugleich sein: Erfahrungsraum und Schonraum.“ (Projektgruppe Jugendbüro 1988, 106)

4.2. Forschung zum Verhältnis von Schule und Lebenswelt

Zwei normative Modelle zur Relationierung von Schule und Lebenswelt werden in Kapitel 4.1. diskutiert: Das Gegenweltmodell plädiert für die Abgrenzung zwischen Leben und Lernen, das Lebensweltmodell postuliert eine integrative Beziehung beider Sphären. Im Folgenden werden nun über denkbare – und aus der jeweiligen Perspektive präferierte – Beziehungsformen hinaus die von Schülern tagtäglich praktizierten Verhältnismuster von Schule und Lebenswelt rekonstruiert. Die nachstehenden Kapitel nähern sich dem Thema über den normativen Diskurs hinaus auf Basis empirischer Daten in analytisch-nüchterner Art und Weise. In Anlehnung an die Arbeiten der Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (1995) wird das Verhältnis von Schule und Leben auf verschiedenen Ebenen diskutiert: Die Ebene Zeit subsumiert den Umgang mit Schul- und Lebenszeit im Alltag adoleszenter Schüler. Mit der Inhaltsebene wird auf das alltägliche *Mit-* oder *Nebeneinander* curricularer Inhalte und persönlicher Interessen geblickt. Die Sinnebene wird vor der Fragestellung, ob *neue* Schüler auf eine *alte* Schule treffen, thematisiert.¹²⁵

4.2.1. Das Verhältnis von Schule und Leben in zeitlicher Perspektive

Das Lernen junger Menschen im 21. Jahrhundert unterscheidet sich vom Lernen früherer Generationen, denn auf der zeitlichen Ebene treten neben die Schule als ehemals zentraler Bildungsstätte weitere Lerngelegenheiten. Die Pluralisierung von Erfahrungs-, Lern- und Entwicklungsräumen heutiger Jugendlicher und junger

¹²⁵ Die Annäherung an den Forschungsgegenstand konzentriert sich auf die Ergebnisse der Regelschulforschung. In Kapitel 5.6. werden die Befunde der vorliegenden Studie zu schulformspezifischen Umgangsweisen mit Schule vor dem Hintergrund der Reformschulforschung diskutiert.

Erwachsener spiegelt sich in den Ergebnissen der Studie „Jugendliche in neuen Lernwelten“, in deren Rahmen über zweitausend (Post-) Adoleszente zwischen 15 und 18 Jahren zu ihren schulischen und extracurricularen (Lern-) Aktivitäten befragt wurden (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2008). Beispielhaft zeigt sich das Zusammentreffen alltäglicher Erfahrungsräume, die differenten Handlungslogiken und Normativen folgen, in den Nebenjobaktivitäten heutiger Schüler. Jugendliche, die einer Nebenerwerbstätigkeit nachkommen, agieren lebensgeschichtlich betrachtet früh in der Arbeitswelt. Das Nebenjobben fungiert dabei als eine „Schnittstelle von Lernen und Arbeiten“ (ebd., 86f). Auf die Bildungsbiografien Heranwachsender bezogen, deuten die Forscher das veränderte Verhältnis von Schule und Erwerbsarbeit als Entgrenzung zweier gesellschaftlicher Subsysteme. Konnte sich durch die Einführung der Schulpflicht die Schule als primäre Instanz der (beruflichen) Qualifizierung durchsetzen, fließt die Sphäre der entlohnten Arbeit heute in die, genuin auf formale Bildung fixierte, Jugendphase ein. Durch ihr Engagement in der Welt der Erwachsenen und des Berufs können junge Menschen andere und über die Schule hinausgehende Erfahrungen sammeln und an unterschiedlichen Orten Kompetenzen erwerben.

In zeitlicher Hinsicht löst sich das etablierte *Nacheinander* von Schule und Erwerbsarbeit in Richtung eines *Nebeneinanders* auf: Entgrenzung manifestiert sich in der Teilhabe an differenten Lernorten, die von Jugendlichen in ein neues Verhältnis zueinander gesetzt werden. Die Gleichzeitigkeit pluraler Lebens- und Lernbereiche bedingt eine dynamische Verflechtung der verschiedenen Handlungsräume. Werden außerschulische Bereiche von Schülern als potenzielle Lernorte begriffen, relativiert sich die Bedeutung der Schule als exklusiver Bildungsstätte in der Statuspassage Jugend. Die Schule stellt für heutige Heranwachsende vielmehr nur eine der Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs dar. Die Entwicklung eines individuellen Lebensentwurfs, die vorberufliche Sozialisation oder die Ausbildung sozialer Kompetenzen vollziehen sich in einem Arrangement aus Erfahrungsräumen, die sich, folgt man den vorliegenden Analysen, in einer, im historischen Vergleich neuen Form der Entgrenzung zwischen Schule und Lebenswelt niederschlagen. Die seit der Einführung der Schule gesetzte Trennlinie zwischen Schule und Jugendhilfe bzw. Schule und Lebenswelt und die damit implizierte Abschottung des Bildungswesens gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen beginnt zu erodieren (vgl. Forum Bildung 2002; Hungerland/Overwien 2004; Liebel/Lipski 2002; Otto/Coelen 2005).

Zeitliche Entgrenzung

Die vorliegenden Analysen zusammenfassend lässt sich das Verhältnis von Schule und Lebenswelt auf der zeit-räumlichen Ebene als zunehmende Entgrenzung charakterisieren: Neben der Schule agieren junge Menschen in zahlreichen Lebens- und Lernwelten, in denen sie autonom und entlang ihrer Interessen und Bedürfnisse agieren. Schüler jobben und erweitern damit ihre Teilhabemöglichkeiten am Konsumsektor. Viel Zeit wird auch mit den Peers oder im Sport verbracht, mit Handlungsfeldern, die Adoleszenten ebenfalls zahlreiche Gelegenheiten des Kompetenzerwerbs und der Beschäftigung mit entwicklungsrelevanten Themen bieten. Damit schwindet die historisch gewachsene Mauer zwischen Leben und Lernen, zwischen einer sich ausschließlich durch Schule konstituierenden Jugendphase und einem von Erwerbsarbeit geprägten und *vom Lernen befreiten* Erwachsenenendasein. Diese Verflüssigungstendenzen tangieren die Verhaltensmodi und Handlungslogiken von Heranwachsenden: Die disponible Zeit wird zunehmend zum Lern- und Bildungsort, an dem (auch) – intendiert wie nebenbei – Qualifizierungsprozesse für die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe erfolgen.

4.2.2. Das Verhältnis von Schule und Leben in inhaltlicher Perspektive

Neben der Frage nach der Kontingenzierung von Zeit in unterschiedliche Lebensbereiche interessiert, in welchem Verhältnis Schule und Lebenswelt in inhaltlicher Hinsicht zueinander stehen. Inhaltliche Reziprozität umfasst zwei Aspekte: Zum einen den Umgang mit Unterrichtsinhalten in extracurricularen Kontexten, also, ob und wenn ja, inwiefern Unterrichtsinhalte auch außerhalb des formalen Kontextes aufgegriffen und bearbeitet werden und ob das im institutionalisierten Bildungsgang erworbene Wissen in informellen Kontexten zur Anwendung kommt. Zum anderen geht es um die mögliche Integration dessen, was die Heranwachsenden außerhalb der Schule erleben, das, was sie fernab des institutionalisierten Bildungskanons bewegt und beschäftigt, in die unterrichtliche Sphäre und den formalen Lernprozess. Damit rücken Transferprozesse in den Blick, die nach Erpenbeck und Heyse (1999) als Teil der Kompetenzentwicklung erachtet und in einer entstrukturierten Welt zunehmend an Bedeutung gewinnen werden. Das so genannte Kompetenzproblem (vgl. ebd., 49f) stellt sich den Akteuren dabei in doppelter Weise: In biografischer Hinsicht geht es um die Aktualisierung von Kompetenzen aus früheren Lernzusammenhängen für die gegenwärtige Lebensbewältigung, auf horizontaler Ebene gerät die Transferierung von Kompetenzen zwischen unterschiedlichen Settings in den Blick. Dabei gelten die Transferierbarkeit und der Anschlussnutzen von Kompetenzen als die zentralen

Kriterien für die Nachhaltigkeit eines Lernprozesses (vgl. Oelkers 2003; Schüßler 2001). Die Wirksamkeit einer Lernsituation äußert sich da, wo die erworbenen Fähigkeiten und Wissensbestände in andere Kontexte integriert und zur Bewältigung neuer Handlungsproblematiken angewendet werden können.¹²⁶

Die Negierung von Interessen

Hinweise auf die inhaltliche Relationierung von Leben und Lernen können unter anderem aus Sammlungen von Schüleräußerungen aus den 1980er Jahren gewonnen werden (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell 1984; Zinnecker 1982). Diese weisen auf eine Separierung von Schule und Leben hin. Aus Sicht der Lernenden findet das Leben außerhalb der Schule statt, in der Schule geht es eher um das *Über-Leben*. Vor dem Hintergrund der Interpretation von Schülerdokumentationen resümieren Hagstedt und Hildebrand-Nilshon (1980), dass Sachinhalte in der Rekonstruktion von Unterrichtssituationen für Heranwachsende keine Rolle spielen. Als subjektiv bedeutend werden aus Schülersicht die sozialen Interaktionen im Klassenraum erlebt, Bildungsinhalte werden als Angelegenheit der Lehrperson angesehen und aus der Peer-Kommunikation ausgeschlossen – denn diese sind nach Ansicht der Heranwachsenden nicht beeinflussbar.¹²⁷ Daraus folgt die Ausbildung eines resignativ-indifferenten Lernstils, der sich im Laufe der (Schul-) Biografie fortwährend stabilisiert. Hagstedt und Hildebrand-Nilshon (ebd.) gehen davon aus, dass die fehlenden Möglichkeiten der Selbststeuerung und -bestimmung in der Schule zu einer Überlagerung der inhaltlichen Dimension durch die Leistungsperspektive führen. Denn Erfolg, so lernen die Heranwachsenden, hat derjenige, der über die Bereitschaft und die Fähigkeit verfügt, individuelle Bedürfnisse zu unterdrücken und schulischen Handlungsvorgaben nachzukommen (vgl. auch Böhnisch 2003, 82ff; Hornstein 1990, 65).

Die Kluft zwischen Leben und Lernen spiegelt sich ebenso in den Ergebnissen der Studie von Fuchs-Heinritz und Krüger (1991), die im Rahmen ihrer Datenanalyse zwar unterschiedlich akzentuierte, aber keine mit der Schule verbundene Bildungsbiografie in der Gruppe der von ihnen interviewten, meist 18-jährigen Personen finden.

„Keiner der befragten Jugendlichen strukturiert seine Biographie anhand der geistigen Entwicklung, zu der ihn ein bestimmtes Fach, ein bestimmter Lehrer angeregt hat oder die außerhalb der Schule entstanden ist, aber in einem Fach, bei einem Lehrer auf ernsthaftes Interesse stößt und also mit der Schule kompatibel gemacht werden kann.“ (ebd., 225)

¹²⁶ Oerter (2007) spricht von Tiefenstrukturen des Wissens als Ergebnis langfristiger Lernprozesse.

¹²⁷ Nach Hössl (2006b) drückt sich in der – aus Lernendensicht – zentralen Bedeutung der Schule als sozialem Treffpunkt die emotionale Distanzierung der Schüler vom formalen Lernen aus.

Die Sinnentleerung der Schule, so die Autoren, manifestiert sich in deren Irrelevanz für die Kompetenz- und Identitätsentwicklung. Ihre positive Konnotation erhält die Schule – wenn überhaupt – aus ihrer Funktion als sozialem Treffpunkt, nicht als Ort, an dem Lernen angeregt wird. Die Schule als sinnstiftenden Lebensbereich zu erleben, würde bedeuten, sich als Person mit eigenen Interessen und Bedürfnissen einbringen zu können, was, so die Autoren, zumindest in Regelschulen nicht möglich ist. Aufgrund der institutionalisierten, systematischen Exkludierung des Lebens aus der Schule tendieren Schüler zur Trennung von Leben und Lernen.

Die Negierung von Kompetenzen

Zinnecker et al. (2002) schlussfolgern auf Basis der Befragung von 8000 Schülern, dass sich die Schule den Interessen, aber auch einem großen Teil des Wissens und Könnens der Lernenden gegenüber verschließt. Gerade für leistungsschwache Kinder und Jugendliche ergibt sich selten die Möglichkeit Kompetenztransferprozesse zwischen Schule und Lebenswelt zu initiieren: 86 % der von den Forschern befragten Heranwachsenden erhalten im Schulalltag nicht die Chance, ihr vorhandenes Wissen und/oder handwerkliche Fähigkeiten einzubringen. Ebenso gelingt es 76 % der Kinder und Jugendlichen nicht, eine Beziehung zwischen Hobby und Schule herzustellen, und 93 % aller befragten 10- bis 18-Jährigen geben an, dass sie ihre Ängste und Unsicherheiten nicht in der Schulklasse offenbaren können (vgl. ebd., 95).

Furtner-Kallmünzer et al. (2003) kommen in ihren Forschungen zu den Interessen von Schülern im Alter zwischen 10 und 14 Jahren zu ähnlichen Befunden und heben hervor, dass zwischen Schule und außerschulischem Leben nur geringe Anschlussmöglichkeiten bestehen. Die Schule gilt einerseits als ein Lebensbereich, den Heranwachsende nicht mit ihrer eigenen Person in Verbindung setzen und der ihnen keine Anregung für ihre außerschulischen Aktivitäten bietet, andererseits findet keine Integration lebensweltlicher Interessen und Bedürfnisse in Schule und Unterricht statt. Die Separierung des Alltags in Schule und Privatwelt manifestiert sich unter anderem darin, dass Lehrer für die befragten Kinder und Jugendlichen keine wichtigen Bezugs- und Gesprächspersonen darstellen und Schüler selten durch ihre Lehrer zur Beschäftigung mit persönlich relevanten Dingen angeregt werden. Entwicklungsspezifische Fragestellungen, mit denen sich die Schüler in dieser Lebensphase beschäftigen, ...

„... haben entweder keinen Bezug zu Schulfächern oder sind in ihrer Privatheit für die Klassenöffentlichkeit tabuisiert. Aber selbst bei Interessengebieten mit einem Bezug zu Schulfächern erwerben Kinder ihr Wissen und ihre Fähigkeiten vorwiegend außerschulisch, z. T. auch genötigt durch die immer wieder berichtete Erfahrung, dass sie mit ihren individuellen Interessen ungelegen kommen, weil solche Beiträge eher als Störung des geplanten Unterrichtsablaufs denn als produktive Anregung wahrgenommen werden.“ (ebd., 219ff)

Die am Projekt „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“ (LISA&KO) beteiligten Forscher attestieren formalen Bildungsinstitutionen ebenfalls eine Ignoranz gegenüber den außerschulisch erworbenen Kompetenzen der Lernenden (vgl. Brügelmann 2004; Panagiotopoulou/Brügelmann 2005). Sowohl die informellen als auch die formalen Lernbewegungen der an der Studie teilnehmenden Kinder im Alter von 5 bis 15 Jahren werden, so das Ergebnis, vom Unterricht übergangen – zumindest dann, wenn diese über den curricularen Anforderungskatalog hinausreichen und vom *Standardprogramm* abweichen.

Dass selbst solche Kompetenzen, die in der Schule eine Entsprechung in Fächern finden, nicht in die institutionelle Ausbildung integriert werden können, demonstriert eine Studie zum Fremdspracherwerb (vgl. Hu 2005). Diese Untersuchung legt nahe, dass der deutsche Fremdsprachenunterricht die biografischen, sprachlich-kulturellen Erfahrungen und Erinnerungen von Schülern vernachlässigt. Während für bi- oder multilingual aufwachsende Schüler Mehrsprachigkeit im außerschulischen Alltag Normalität ist und junge Menschen beide bzw. alle Sprachen als bedeutende Teile ihrer Identitätsentwürfe ansehen, wird die sprachliche Heterogenität im Schulcurriculum übergangen. Vor allem die Beherrschung von Sprachen, mit denen kein wirtschaftspolitischer Mehrwert assoziiert wird, gilt als Hindernis für den formalen Fremdspracherwerb und der Ausschluss der Multilingualität führt dazu, dass die Jugendlichen *neben* der Schule koexistierende Sprachpraxen initiieren.

Anhand des Bildungsgangs einer jungen Migrantin veranschaulicht Stich (2006), wie schulische Lernarrangements persönlichkeitsbildende Suchbewegungen be- bzw. verhindern können. Die Auseinandersetzung mit Theoriewissen gelingt „Saba“ (so der Forschungsname der Migrantin) erst ab dem Moment, als sich die beiden Subsysteme Familie und Schule im Kontext eines Grundausbildungslehrgangs für ausländische Mädchen aufeinander beziehen lassen. Bis zu dem Besuch dieser Maßnahme wird Sabas Lebenswelt in Bildungsinstitutionen mindestens ignoriert, meistens diskriminiert. Die entsubjektivierte Schülerrolle – die Vernachlässigung ihrer Situation als Migrantin, Tochter, junger Frau – bedingt eine Entfernung von den institutionellen Normativen. Infolge der Distanzierung vom formalen Lernen tendiert Saba zur Differenzierung in

eine lebenspraktische Bildung, verkörpert durch die Vorbildfunktion ihres Vaters, und eine theoretische Bildung, die mit der Schule gleichgesetzt und als für die eigene Entwicklung irrelevant assoziiert wird.

In einer weiteren Untersuchung, die sich dem Ehrenamt junger Menschen widmet, resümieren die Autoren, dass „Verknüpfungen zwischen schulischem Lernen und den Lernerfahrungen aus dem Engagement kaum hergestellt werden.“ (Düx/Sass 2006, 215) Den Lehrern sind die außerunterrichtlichen Aktivitäten ihrer Schüler selten bekannt bzw. werden diese als Konkurrenzfaktor um die Zeit und Aufmerksamkeit der Schüler erachtet. Gleichzeitig erleben die Jugendlichen die Schule als eine Institution, die sich gegenüber ihren interessengetriebenen Lernbewegungen außerhalb des Unterrichts verschließt.

Zu demselben Ergebnis gelangen Wahler, Tully und Preiß (2008, 91ff), die die Frage nach der Beziehung von Leben und Lernen unter anderem im Kontext des Nebenjobbens diskutieren. Die Autoren gehen davon aus, dass Jobben als eigenständiger Erfahrungsraum neben der Schule einen eigenen Bildungswert besitzt und die Ergebnisse der Studie deuten an, dass Jugendliche dieses Feld in den Dienst der Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben stellen. Wenn Jugendliche sich im Erwerbsektor bewegen, verändern sich ihre (Um-) Weltbezüge, sie beschreiten den Weg in Richtung eines autonomen Lebensstils – indem sie sich selbstständig Zugang zum Konsumsektor verschaffen, ein eigenständiges Termin- und Organisationsmanagement betreiben oder eigenverantwortlich an der Erwachsenen- und Berufswelt partizipieren – und orientieren und qualifizieren sich in beruflicher Hinsicht. Auf der Suche nach Zusammenhängen zwischen den Bedingungen des Jobbens (Anzahl der Stunden, Inhalt der Tätigkeit, Arbeitserfahrungen) und dem zeitlichen Aufwand für Lernen, der physischen Verfassung und der Einstellung gegenüber der Schule, bestehen allerdings nur wenige statistisch signifikante Korrelationen. Das Forscherteam interpretiert seine Befunde als Hinweis darauf, dass der Kompetenzerwerb in der Schule und die Haltung gegenüber der schulischen Ausbildung weder linear positiv noch negativ von der außerschulischen Tätigkeit tangiert werden, dass Nebenjob und Schule in inhaltlicher Hinsicht koexistieren. Diesem Ergebnis zufolge, erfolgt Bildung zwar in biografischer Perspektive nebeneinander in pluralen Welten, die in Freizeit und Schule initiierten Lernprozesse und -inhalte werden jedoch voneinander separiert.

Inhaltliche Begrenzung

Die referierten Befunde verdeutlichen die mangelnde Passung zwischen den Inhalten des Lernens in Schule und Lebenswelt. Die Bearbeitung entwicklungsspezifischer Aufgaben, wie die Identifizierung eigener Interessen, die Ablösung vom Elternhaus oder die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, finden hier oder dort, selten aber reziprok in beiden Sphären statt. Fasst man die vorliegenden Ergebnisse zusammen, manifestiert sich die Beziehung von Leben und Lernen aus Perspektive des lernenden Subjekts in der inhaltlichen Dimension damit in einem Nebeneinander zweier irrelativer Sphären: Schule und Lebenswelt stellen voneinander abgegrenzte Handlungsräume dar. Mit Blick auf die Schule formuliert Fuhs (2005, 162), diese werde „als etwas Getrenntes von Kindheit konstruiert“. Und Ulich (1983, 114) resümiert, „es sind die unübersehbaren Diskrepanzen zwischen Alltags- und Schulwissen, die die offiziellen Lerninhalte der Schule uninteressant und fast austauschbar werden lassen.“

4.2.3. Konklusion: Entgrenzung versus Begrenzung

Biografisch betrachtet entgrenzen sich formale und informelle Bereiche, wenn Schüler in pluralen Welten agieren. Zahlreiche Jugendstudien belegen, dass junge Menschen auf der zeitlich-organisatorischen Ebene eine Vielzahl von Aktivitäten in ihrem Tagesablauf verknüpfen, wenn sie sich nach der Schule mit Peers treffen, Handball spielen, im Eiscafe kellnern oder im Internet surfen. Den attestierten Diffundierungstendenzen von Leben und Lernen auf der biografischen Ebene gegenüber steht die Trennung zwischen der Sphäre der institutionalisierten (Aus-) Bildung und außerschulischen Bereichen auf der inhaltlichen Ebene. Schulische Inhalte werden von den Lernenden als Teil des formalen Bildungsgangs erachtet und ohne Bezug zu persönlichen Interessen, Bedürfnissen und informell erworbenen Kompetenzen *gepaukt*. Umgekehrt verläuft das extracurriculare Engagement parallel zu Schule und Unterricht. Das, was in der schulfreien Zeit gelernt wird, wird als privat assoziiert und nicht in die Bildungseinrichtung eingebracht. Transferprozesse zwischen beiden Aktionsfeldern ergeben sich selten; Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in dem einen Feld erworben werden, werden nicht in das andere integriert. Auf der inhaltlichen Ebene werden Leben und (Aus-) Bildung voneinander separiert.

4.2.4. Neue Schüler, alte Schule? Die Sinnebene

Erkenntnisse zur „Hinterbühne“ (vgl. Zinnecker 2001) schulischer Lehrveranstaltungen legen nahe, dass das Leben ein *ständiger Begleiter* des curricularen Lernens ist, es zu einem „Verschwimmen der Grenzen zwischen Klassenzimmer und Außenwelt“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1997, 125) kommt. Die Entgrenzung von Leben und Lernen äußert sich darin, dass sich die Lebenswelt nicht vor den Eingriffen des formalen Lernens abschotten kann, ebenso wie Schule und Unterricht – gewollt oder ungewollt – von den Lebensbedingungen der Schüler infiltriert werden (von Hentig 2001): Schüler kommen aus einer „äußeren Welt“ (Heinzel 2005, 48), agieren in pluralen Handlungsfeldern und tragen ihre vielfältigen Erfahrungen tagtäglich in die Schule (vgl. zus. Gudjons 2003, 245ff; Wiesemann 2005, 16).

Das Leben als Referenzkategorie

Einige Autoren diagnostizieren ein verändertes Lern- und Leistungsverhalten heutiger Jugendlicher als Folge eines gesamtgesellschaftlichen Wertewandels (vgl. Hofer 2003, 2004; Ziehe 2001a, 2005). Die Bedeutungszunahme *des Lebens* führt im Vergleich zu früher bzw. anderen Ländern (vgl. Hofer et al. 2004) zu einer Neupositionierung gegenüber der Schule. Junge Menschen, so die These, projizieren zunehmend persönliche Bedürfnisse nach Spaß, Sinnerfüllung, Wohlempfinden und Selbstverwirklichung auf die Schule und agieren (auch) im Kontext von Bildungsinstitutionen entlang lebensweltlicher Handlungsmodi. Im Zuge eines gesamtgesellschaftlichen Wertewandels werden Pflicht- und Akzeptanzwerte durch Bedürfnisse nach Selbstentfaltung verdrängt, wodurch die Bereitschaft zu schulischem Lernen unter jungen Menschen schwindet (vgl. Kraus 1998).

Infolge der durch die Enttraditionalisierung von Lebensräumen bedingten Ausweitung des Spektrums an von Jugendlichen mitgestalteten Handlungsfeldern und durch deren Verflechtung miteinander, kommt es zu einer Verflüssigung ehemals gesetzter Trennlinien zwischen Schule und Privatleben und damit zu veränderten Ansprüchen an den schulischen (Aus-) Bildungsgang: Das Zur-Schule-Gehen wird als eine Aktivität unter vielen betrachtet, deren Bewertung entlang des Primats der Bedürfnisbefriedigung und mit Blick auf subjektive Interessen erfolgt.

Das Verhältnis zwischen dem Lern- und Leistungsverhalten von Schülern und ihren Einstellungen gegenüber dem formalen Bildungssystem ist Untersuchungsgegenstand des Projekts „Wertewandel und Lernmotivation“ (vgl. Hofer et al. 2004). Anknüpfend

an Ingleharts (1998) Theorie des Wertewandels wird erforscht, ob das schulbezogene Verhalten von Schülern mit bestimmten Einstellungen in Verbindung steht. Die Ergebnisse dieser Studie belegen auf einer umfassenden empirischen Basis den Einfluss der herrschenden Wertekultur und verweisen auf eine positive Korrelation zwischen Leistungswerten und dem Einsatz für und den Erfolg in der Schule.¹²⁸ Das heißt, Schüler, die hohe Leistungswerte aufweisen, investieren mehr Zeit in die Schule und erhalten tendenziell bessere Noten als Schüler mit geringeren Leistungswerten. Damit korrespondierend gehen hohe Wohlbefindenswerte mit einer geringen Bereitschaft, sich in der Schule zu engagieren, und schlechteren Noten einher. Die Autoren werten ihre Ergebnisse als Indiz für die Wirkung gesellschaftlicher Faktoren auf die mentalen Repräsentationen Jugendlicher und das Ausmaß des schulischen Involvements und resümieren, „dass die individuellen Werte von Schülern bedeutsame Korrelate ihres täglichen schulischen Lernhandelns darstellen.“(Hofer et al. ebd., 341)

Neue Werte, neues Lernen

Bereits Anfang der 1980er Jahre führen Ziehe und Stubenrauch (1982) die *Krise der Schule* auf kulturelle Modernisierungsprozesse und die damit einhergehenden Veränderungen in allen Lebensbereichen zurück. Die Autoren resümieren, dass ehemals den Prozess der kapitalistischen Vergesellschaftung abfedernde „kulturelle Gratiskräfte“ ihre Wirkung verlieren, was zwar die Ausweitung individueller Dispositionsspielräume ermöglicht, zugleich aber auch zu einer „Ent-Auratisierung“ der Schule führt. Wo früher ein kulturell tradiertes Rahmen im Sinne eines Bildungskanons eine Art Selbstverständlichkeit von Lerninhalten suggerierte, wo ein durch Distanz und Neugier zugleich charakterisiertes Generationenverhältnis bestand und Selbstdisziplin zu den Identitätsvorgaben zählte, gelang der Schule eine spezielle „atmosphärische Dichte“. Erst der Wegfall der schulinhärenten Aura führt dazu, dass die Schule an sich fortan in Frage gestellt wird, und „die meisten Situationen, die früher als unausweichlich gedeutet wurden, heute als sinnentleert und anstrengend“ (Ziehe 1982, 48) erlebt und artikuliert werden. Bezugnehmend auf die Autoren Ziehe und Stubenrauch (ebd.) geht auch Hornstein (1990, 80ff) von der Auflösung der früheren Passung zwischen der

¹²⁸ Hofer et al. (2004) differenzieren zwischen „Leistungswerten“ und „Wohlbefindenswerten“. Als Leistungswerte werden in diesem Kontext handlungsleitende Einstellungen Jugendlicher zur Relevanz von Leistung und Erfolg bezeichnet. Der Terminus Wohlbefindenswerte subsumiert die Haltung junger Menschen gegenüber unterschiedlichen Ausprägungen von Wohlbefinden: „Individuelles Wohlbefinden“ im Sinne eines Empfindens des sich selbst Wohlfühlens, „Wohlfühlen durch Autonomie“ aufgrund der Abwesenheit von familiären und schulischen Restriktionen und „soziales Wohlbefinden“ infolge des Zusammenseins mit anderen, primär Altersgleichen.

Lebenswelt des Gymnasiasten, Real- oder Hauptschülers und den soziokulturellen Gegebenheiten der besuchten Schulform aus. Seit den 1970er Jahren stehen sich Lernende und Lehrende, die sich zuvor „auf eine von allen geteilte gemeinsame Welt von Deutungen“ (ebd., 82) verständigten, gegenüber. Ebenfalls in den 1980er Jahren interpretiert Bohnsack (1984) die Unzufriedenheit junger Menschen mit der Schule als Ausdruck eines gewandelten Anspruchsverhaltens. Der Autor geht davon aus, dass im Zuge der gesellschaftlichen Abwendung von Pflicht- und Akzeptanzwerten Lernende zunehmend Wünsche nach Selbstverwirklichung, -bestimmung und -entwicklung auf die Schule projizieren. In der alltäglichen Schulpraxis konfligiert das veränderte Anspruchsdenken der Lernenden mit den tradierten Strukturen des formalen Bildungssystems, da sich dieses traditionell gegenüber den Interessen und Bedürfnissen der Individuen verschließt (vgl. Furtner-Kallmünzer/Hurrelmann 1984).¹²⁹

Fölling-Albers (1993) betitelt das historisch gewandelte Lern-, Sozial- und Arbeitsverhalten von Heranwachsenden als „Individualisierungsanspruch“, den heutige Schülergenerationen an Schule herantragen. Dieser Ansicht zufolge führen veränderte binnenfamiliäre Beziehungskonstellationen und Erziehungsstrukturen zu der Tendenz Jugendlicher, erhöhte Anforderungen an die Berücksichtigung individueller Interessen, Bedürfnisse und Lebenslagen im Kontext von Schule und Unterricht einzufordern, während die Bereitschaft und die Fähigkeit persönliche Anliegen zurückzustellen, gering ausgeprägt ist.

Leistung – ja oder nein?

Infolge gesamtgesellschaftlicher Individualisierungsprozesse expandieren die persönlichen Handlungsmöglichkeiten und es kommt zur Ausdiversifizierung und Pluralisierung von Lebensformen (vgl. Beck-Gernsheim 1994). Damit einher geht eine Neukonstitution des Verhältnisses von Leben und Schule. Dem formalen Bildungssystem obliegt keine Monopolstellung (mehr) in der Lernbiografie Heranwachsender. Das Agieren in vielen Welten ist tagtägliche Wirklichkeit von Schülern und Schule. Die nachwachsenden Generationen besitzen ein breites Spektrum informell erworbener Kompetenzen und richten andere Ansprüche an formale Lerngelegenheiten. Jugendliche

¹²⁹ Schon in den 1960er Jahren fragt sich der populäre Schulkritiker Horst Rumpf (1966b, 46): „Wie schaffen wir’s, daß Lehrer und Schüler überhaupt von irgendeiner Sache richtig präsent werden, daß überhaupt etwas präsent wird in seinem Eigengewicht, ohne Rücksicht auf seinen Notenfunktions- und Tauschwert?“ Vier Jahrzehnte später weisen unter anderem Stich (2006) sowie Düx et al. (2008) auf die Diskrepanz zwischen dem offiziellen Curriculum und den Entwicklungsprozessen und Kompetenzen der Schüler hin.

suchen in ihrem *ganzen Leben* nach Selbstverwirklichung und -entfaltung und streben die aktive Mitgestaltung ihrer Bildungsbiografie an.

Uneinigkeit besteht hinsichtlich der attestierten Folgen veränderter Werthaltungen für das leistungsbezogene Handeln der Akteure. Während einige Autoren davon ausgehen, dass (formales) Lernen mit dem Streben nach Selbstverwirklichung und Wohlempfinden konkurriert, attestieren andere für zukünftige Generationen eine integrative Beziehung von Leistung und Leben und damit die Aufwertung von Arbeit und Ausbildung. So attestiert die Freizeitforschung nachwachsenden Generationen die Verbreitung einer neuen Leistungskultur, in der produktives Handeln sinnstiftend fungiert (vgl. Opaschowski 2001). Dieser Ansicht folgend orientieren sich junge Menschen zunehmend in ihrem *ganzen Leben* an den Normen und Prämissen der formalen Leistungssphäre. Bestätigt werden diese Prognosen durch die Befragungen Jugendlicher und junger Erwachsener im Rahmen der Shell-Studien der vergangenen Jahre, die nahe legen, dass 12- bis 25-Jährige eine hohe Leistungsorientierung aufweisen (vgl. Deutsche Shell 2002, 139ff; Shell Deutschland Holding 2006, 169ff). In dieselbe Richtung weisen Ergebnisse der Hochschulforschung, die die strukturellen Veränderungen der universitären Lehre im Zuge des Bologna-Prozesses beobachten und auf die Scholarisierung des Studiums hinweisen. Als Folge der veränderten Studienlandschaft bildet sich ein neuer Studierendentypus heraus, der unter hohem Leistungsdruck stehend weniger interessengeleitet studiert und dem neben dem Besuchen von Seminaren, Erledigen von Hausarbeiten und Schreiben von Klausuren kaum noch Zeit für außeruniversitäre Aktivitäten, wie Erwerbsarbeit oder gesellschaftliches Engagement, bleibt (vgl. Grützmacher/Reisert 2006; Jäger/Grützmacher 2007).¹³⁰ In der „Lern-Fabrik Universität“ (vgl. Titelthema des Spiegel vom 28.04.2008) gilt Selbstfindung als Zeitvertreib; Fleiß und Hartnäckigkeit avancieren zu neuen Studienmaximen. Der Versuch, die für den Abschluss erforderlichen Credit-Points anzusammeln und die von potenziellen Arbeitgebern geforderten Fremdsprachenkenntnisse und interkulturellen Kompetenzen zu erwerben, führt zur Zuspitzung der alltäglichen Lebensführung auf die universitäre Ausbildung. Die jungen Erwachsenen investieren viel Zeit in das universitäre Lernen und konzentrieren sich auf eine möglichst schnelle und erfolgreiche Bewältigung der Studienanforderungen.

¹³⁰ Besonders deutlich wird die inhaltsindifferente Studienhaltung junger Erwachsener im Fachbereich Betriebswirtschaftslehre: Wie eine Fachmonographie demonstriert, entscheiden sich nur 44 % der BWL-Studierenden aufgrund eines inhaltlichen Interesses für ihr Studienfach (vgl. Ramm/Multrus 2006, 10).

Ziehe (2005) hingegen identifiziert in einer aktuellen Publikation die Stilisierung der Popkultur zur Leitkultur als einen wesentlichen Schubfaktor eines neuen Anspruchsdenkens an Schule. Diese Tendenz bedingt eine Distanzierung Jugendlicher von tradierten Wissensformen; Hochkultur wird marginalisiert, ihre Relevanz in Frage gestellt. Daneben führen Prozesse der Informalisierung und Subjektivierung der Gesellschaft zu veränderten Umgangsweisen, zur Liberalisierung und Autonomisierung des Handelns und einer Bedeutungszunahme des Binnengeschehens der Person: Gefühle werden reflektiert, artikuliert und zur Legitimierung des eigenen Handelns herangezogen. Folge dieser Veränderungen ist nach Ziehe (ebd.) die Gleichzeitigkeit gestiegener Optionalitäten und Unsicherheiten, wodurch sich auch die Haltung Heranwachsender zur Schule verändert. Orientierend an den *Eigenwelten*, wie der Autor die nach persönlichen Interessen gewählten, außerschulischen Lebensbereiche nennt, begegnen junge Menschen den Ansprüchen der Schule im historischen Vergleich weniger konsequent und diszipliniert.

„Die Schule als *öffentliche* Institution muss damit rechnen, dass die Deutungs- und Erwartungshorizonte der Schüler in erster Linie aus ihren *Eigenwelten* gespeist sind. Den Strukturen und Wissensformen der Schule fehlt aus Sicht der Schüler jegliche Evidenz. Zwischen den Leitmaßstäben, die die Schüler ungefiltert ihrer *Eigenwelt* entnehmen, und den institutionellen Absichten und Gebräuchen der Schule tut sich eine breite Kluft auf. Was aus Sicht der Schüler nicht kompatibel ist mit der *Eigenwelt*, fällt unter Fundamentalzweifel.“ (Ziehe 2005, 282; Herv. i. O.)

Die *Eigenwelt* als vergeneralisiertes Deutungsmuster der Schüler konterkariert potenzielle Erfahrungen mit neuen und fremden Situationen und die Auseinandersetzung mit (hochkulturellen) Bildungsgütern, wie sie vor allem in der Schule geboten werden. Aus dieser *Fremdheits-Entwöhnung* resultiert in der Schulpraxis dann die „implizite Rücknahme all derjenigen kognitiven Ansprüche, denen keine unmittelbare Alltagsplausibilität beigemessen werden kann“ und damit langfristig das „Normativwerden des Entwöhnungseffektes“ (ebd., 284).

Schule als künstlicher Raum versus Schule als Lebenswelt

Nicht nur hinsichtlich der Frage nach den Folgen eines gesamtgesellschaftlichen Wertewandels für die Leistungsbereitschaft junger Menschen, auch hinsichtlich der sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Umgang von Schule mit *neuen Schülern* divergieren die Antworten innerhalb der Fachwissenschaft. Wie bereits in Kapitel 4.1. skizziert, plädieren Autoren wie Giesecke (2001) oder Ziehe (2001a) für eine Reaktualisierung klassischer (Aus-) Bildungsstrukturen und -inhalte, während sich zum Beispiel Bohnsack (1984) oder Fölling-Albers (1993) mit Blick auf Individualisierungs-

tendenzen in Kindheit und Jugend für die Integration des *ganzen Schülers* in formale Bildungssettings aussprechen. Denn die traditionelle Schule, so die Autoren, sei strukturell auf eine Schülerschaft ausgerichtet, die ihre aktuellen Bedürfnisse zurückstellt und sich ausschließlich auf die Erfüllung der Schülerrolle konzentriert.¹³¹ In dieselbe Richtung weist Holzkamps (1995) Kritik am etablierten Bildungssystem. Formale Bildungsinstitutionen ignorieren bzw. unterbinden aus Sicht der subjektwissenschaftlichen Lernpsychologie die Suchbewegungen von Schülern, betrachten individuelle Fragen, Probleme und (Lern-) Interessen einseitig als Konkurrenz um Zeit und Aufmerksamkeit:

„Da die Schuldisziplin [...] den Schülerinnen/Schülern ein eigenes genuines Lerninteresse nicht zugesteht (also deren Lernen qua Lehrlernkurzschluss nur als abhängige Größe des Lehrens zu sehen vermag), kann sie auch die aus derart expansiven Lernaktivitäten sich ergebenden Haltungen, Ablauformen, Stufen, ‚inneren‘ Selbstverständigungsprozesse lernender Gegenstandsannäherung nicht zur Kenntnis nehmen. So muß der offiziellen Schuldisziplin der Umstand verborgen bleiben, dass sie durch die Art der Unterrichtsorganisation samt den darin eingeschlossenen interpersonalen Klassenraum-Anordnungen etwaige eigene sachbezogene Lernbemühungen der Schülerinnen/Schüler sowie die Unterstützung dieser Bemühungen durch die Lehrer permanent *behindert und stört*. Die Schule als Lernstätte wäre auch unter diesem Aspekt mindestens genauso gut als Stätte schulischer Lernbehinderung zu charakterisieren. Anders: In der offiziellen Schule wird die Erfahrungswelt des Lernens ignoriert und kann deswegen auch der Lernende *als* Lernender nicht respektiert werden.“ (ebd., 476; Herv. i. O.).¹³²

Mit Fölling-Albers (2000) kann die gegenwärtige Situation im Bildungswesen als paradox bezeichnet werden: Die mit der Entscholarisierung der Schule einhergehenden Veränderungen im formalen Bildungssystem, die sich unter anderem in einer Liberalisierung der institutionellen Strukturen, einer zunehmenden – (zumindest) konzeptionell verankerten – Schülerzentrierung und einer stärkeren Berücksichtigung kindlicher und juveniler Lebenswelten manifestieren, führen nicht dazu, dass heutige Schüler im Generationenvergleich mehr Freude am formalen Lernen haben. Unter Heranwachsenden herrscht vielmehr die Tendenz vor, die Schule auf ihre Funktion als Vergabestation von Bildungstiteln zu reduzieren.¹³³ Wenn mit dem Schulbesuch positive Aspekte assoziiert werden, dann konzentrieren sich diese auf die informellen Randzonen des Schulbesuchs, also auf genuin unterrichtsferne Aspekte wie das Treffen von Freunden oder Pausen- und Ferienzeiten. Als Bildungsort wird die Schule hingegen

¹³¹ Zur schulpädagogischen Diskussion um die Schülerrolle vgl. zus. Kolbe und Rabenstein (2007).

¹³² Darauf, dass junge Menschen (bislang) noch nicht von den Folgen eines gesellschaftlichen Wandels im Sinne erhöhter Optionalitäten in allen Lebensbereichen profitieren, verweist Kränzl-Nagl (1997), die davon ausgeht, dass Heranwachsenden an ihrem Arbeitsplatz – der Schule – kaum Mitbestimmungs- und –gestaltungsrechte zugesprochen werden.

¹³³ Fend (2001, 167) spricht von einer affektiven Distanzierung Lernender von Schule.

selten wertgeschätzt, den Lerninhalten verorten sich die jungen Menschen gegenüber indifferent und projizieren den Erwerb subjektiv relevanter Wissensbestände und Fertigkeiten eher auf Handlungsfelder jenseits des etablierten Bildungssystems.

Insgesamt dominieren die Stimmen, die für eine *Subjektivierung von Schule und Lernen* plädieren. Gleichzeitig wird moniert, dass trotz der Tendenzen zur Subjektivierung von Bildung – die, so Egbringhoff et al. (2003), einen in Teilen bereits begonnenen Reformprozess markieren – noch keine umfassende Reorganisation von Schule vollzogen wurde und sich das etablierte Bildungswesen nach wie vor gegenüber den persönlichen Lernbewegungen, den individuellen Interessen und informell erworbenen Kompetenzen seiner Lerner verschließt (vgl. Stich 2006).¹³⁴

4.2.4.1. Exkurs: Gymnasiale Oberstufe als spezielles Entwicklungsmilieu?

Unklar ist, ob die beschriebenen Beziehungsmuster von Schule und Lebenswelt ein universelles Phänomen darstellen, oder ob sich Differenzierungen zwischen Schulen bzw. Schulformen und Schülern herausarbeiten lassen. Für die vorliegende Untersuchung ist von besonderem Interesse, ob, und wenn ja wie, sich Oberstufenschüler in ihrem Anspruchsdenken an Schule und bezüglich der Relationierung von Leben und Lernen von anderen Gruppen Lernender unterscheiden.

Darauf, dass die Bewertung von Schule mit der besuchten Jahrgangsstufe korrespondiert, weisen die Erkenntnisse zur Abnahme des Interesses am Schulbesuch im Zeitverlauf hin (vgl. zus. Daniels 2008, 50ff). Eine Untersuchung von Czerwenka et al. (1990) demonstriert, dass sich insbesondere Oberstufenschüler kritisch mit der Schule auseinandersetzen. Laut dem Forscherteam steigt der Anteil derjenigen Schüler, die die formale Ausbildung hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit hinterfragen, proportional zum Schulverlauf. Aus entwicklungstheoretischer Perspektive führen das mit dem Alter steigende Reflexionsvermögen und die erweiterten Handlungsspielräume in anderen Lebensbereichen dazu, dass der Bildungsgang im Hinblick auf seine individuelle wie seine gesellschaftliche Funktion am stärksten von älteren Lernern hinterfragt wird. Es sind demnach eher Schüler aus höheren Klassenstufen und, so Hurrelmann (1983), eher Jugendliche aus dem gymnasialen Bereich, die den mangelnden Sinnbezug schulischen Lernens am häufigsten thematisieren.

¹³⁴ Innerhalb der Unterrichtsdidaktik und -methodik ist in den letzten Jahren ein deutlicher Trend zu so genannten schülerorientierten Unterrichtsformen zu beobachten. Ob es sich dabei um eine wirkliche Neugestaltung von Schule und Unterricht handelt, wird sich langfristig zeigen, kann mit Peschel (2009a) jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt zumindest in Frage gestellt werden.

Jugendliche und junge Erwachsene, die die gymnasiale Oberstufe besuchen, verorten sich demnach besonders kritisch gegenüber formaler Bildung. Gleichzeitig entscheiden sich die Schüler für den Gang in die Oberstufe nach Ablauf der allgemeinen Schulpflicht und damit, rein rechtlich betrachtet, freiwillig. Die Lernenden sind sich der biografischen Bedeutung ihres Schulbesuchs für den Zugang zu Studium und anschließender Beruflichkeit bewusst, was die Anforderungen und Ansprüche an die Ausbildung ebenso wie an sich selbst verstärkt und gleichzeitig zu einem Bedeutungszuwachs des formalen Bildungsgangs beiträgt. Demgegenüber steht die wissenschaftspropädeutische Bildung in der gymnasialen Oberstufe, die sich konzeptionell zur Wissenschaft hin und von den Lebenswelten ihrer Lerner abwendet. Im Schulformvergleich, so Wahler, Tully und Preiß (2008, 61ff), erfahren Gymnasiasten die Schule hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung in Bereichen, die außerhalb des unterrichtlichen Kanons liegen, als wenig hilfreich und erleben selten eine Stimulierung ihrer individuellen Interessen im Unterricht. Im Vergleich, so legen auch die Ergebnisse einer schweizerischen Längsschnittstudie zu den Entwicklungsverläufen und Schulerfahrungen von Gymnasiasten nahe (vgl. Maag Merki 2006), sinkt der Anteil der Schüler von der Sekundarstufe I bis zur Oberstufe, die angeben, ein Interesse an Lerngegenständen zu besitzen. Das Lerninvolvement, so das Fazit der empirischen Studie, orientiert sich in der gymnasialen Oberstufe primär an beruflichen Qualifikationsvoraussetzungen bzw. -bescheinigungen für den Zugang zum Erwerbssektor. Als ein Charakteristikum der instrumentellen Lernhaltung von Oberstufenschülern wertet Maag Merki (ebd.) beispielsweise ein erhöhtes Lernengagement kurz vor den Abschlussprüfungen: In unmittelbarer Nähe zum Abitur expandiert die Zeit, die von den Schülern in unterrichts- bzw. prüfungsbezogenes Lernen investiert wird.

4.2.5. Bildung als Aufgabe

Innerhalb der Erwachsenenbildung wird seit längerem ein Diskurs über ein *neues* Leben, Lernen und Arbeiten geführt. Als charakteristisch für spätmoderne Lebensführungen gilt ein sozialer Prozess der Auflösung historisch gewachsener Strukturen, der als Entgrenzung betitelt wird (vgl. Jurczyk et al. 2009; Jurczyk/Oechsle 2002). Der Begriff firmiert eine Vielzahl von Erodierungen oder Aufbrüchen und manifestiert sich in der Empirie in der gegenseitigen Interpenetration von Lebensbereichen und der Verflüssigung von territorialen Grenzziehungen (vgl. Kirchhöfer 2004, 24). Aufgegriffen wird die Entgrenzungsthese primär in Studien, die sich der veränderten Beziehung

der Bereiche Leben und Arbeit widmen.¹³⁵ Davon ausgehend, dass tief greifende Veränderungsprozesse die im Zuge der Industrialisierung entstandene Dichotomisierung des Alltags in zwei voneinander getrennte Sphären erschüttern, werden Gegenüberstellungen von Leben und Arbeit oder Privatheit und Öffentlichkeit zunehmend in Frage gestellt.¹³⁶ Auslöser der wechselseitigen Diffundierung der Sphären sind nach Jurczyk und Oechsle (2002, 4) Veränderungen im Bereich der Erwerbsarbeit, die auf den *gesamten* Alltag der Personen übergreifen (vgl. Kreher/Oehme 2004; Voß 2000).

Als für das gewandelte Verhältnis von Arbeit und Privatleben charakteristische Merkmale diskutieren Egbringhoff et al. (2003) neben den voranschreitenden Entdifferenzierungen zwischen den beiden Sphären die Subjektivierung von Arbeit, da die Logik der Verwertung von Arbeitskraft zunehmend auf die Einbindung der *ganzen Person* setzt. Die Subjektivierung von Arbeit wird dabei zum einen von Seiten der Betriebe vorangetrieben, denn entgegen früherer Modelle von Berufstätigkeit, nach denen Arbeitsinhalt und -umfang definiert und die Grenzen zwischen Erwerbszeit und Freizeit klar umrissen waren, diffundieren heutzutage Arbeit und Leben in fachlicher und zeitlicher Hinsicht. Infolge gewinnen persönlichkeitsbezogene Kompetenzen für das berufliche Handeln an Relevanz und es kommt zu erhöhten Anforderungen an die Selbstorganisation der Arbeit (vgl. ebd., 41f). Gleichzeitig projizieren die Individuen selbst verstärkt die Suche nach Sinn und persönlicher Entfaltung auf die berufliche Sphäre (vgl. Baethge 1988; Voß 1998).

Neues Lernen

Lernen und Bildung bleiben nicht unberührt von den konstatierten Tendenzen zur Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit.¹³⁷ Das gewandelte Verhältnis von Leben und Arbeit und die neuen Anforderungen und Ansprüche – sowohl von Seiten der Individuen, wie auch aus Richtung von Gesellschaft und Erwerbswelt – führen zu fundamentalen Veränderungen im Bildungsbereich: Mit Blick auf die Vorbereitung der Individuen für den souveränen Umgang mit beruflichen und privaten Lebenslagen muss formale Bildung zukünftig stärker auf eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung

¹³⁵ Besonders in der Arbeits- und Industriesoziologie, aber auch in der Geschlechterforschung oder im politikwissenschaftlichen Bereich werden die empirischen Implikationen des Konstrukts Entgrenzung thematisiert. Mehrere Forschungsvorhaben beschäftigen sich mit gesellschaftlichen Entgrenzungsprozessen (vgl. u. a. die Beiträge in Gottschall/Voß 2003).

¹³⁶ Kritisch zur Generalisierbarkeit der Entgrenzungsthese als allgemein neuem Phänomen für alle Berufssparten äußern sich Henninger und Papouschek (2005).

¹³⁷ Vgl. hierzu den Themenschwerpunkt der „Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation“ 20/2000, H. 2.

fokussieren (vgl. Edelstein 2002; Kirchhöfer 2000, 2004; Overwien 2008; Voß 2000). Damit kann analog der Subjektivierung von Arbeit von einem sukzessive voranschreitenden Prozess der Subjektivierung von Bildung gesprochen werden (vgl. Egbringhoff et al. 2003). Diese Entwicklung geht einher mit der Tendenz zur Entscholarisierung von Schule, die sich in gewandelten Schulkulturen und -praxen äußert (vgl. Zinnecker 2004): Auf der einen Seite übernehmen Schulen zunehmend Aufgaben, die früher anderen, zum Beispiel sozialpädagogischen Institutionen, oblagen; sie öffnen sich sukzessive gegenüber ihrem regionalen Umfeld oder bieten verstärkt Ganztagsangebote an. Deutlich manifestieren sich die Entscholarisierungstendenzen auch im gewandelten Selbstverständnis des Lehrpersonals (vom Wissensvermittler zum Lernprozessbegleiter) und dem Trend, reformpädagogische Konzepte zu reaktualisieren. Korrespondierend mit dem Prozess der Entschulung von Schule treten auf der anderen Seite neben die Schule als Bildungsinstanz weitere Institutionen, die zur Scholarisierung der Freizeit von Kindern und Jugendlichen beitragen, indem sie in Form, Struktur und Inhalt schulähnliche Angebote offerieren. Hierbei handelt es sich ebenso um klassische Nachhilfeangebote oder andere schulnahe Lernveranstaltungen, wie institutionalisierte Freizeitangebote, die früher in informellen Settings ausgeübt wurden (vgl. Fölling-Albers 2000; Kolbe et al. 2007).

Neue Lerner

Für die Akteure bedeuten die attestierten Veränderungen erhöhte Anforderungen an die Selbstorganisation ihrer Bildungsbiografie, sie avancieren „vom Objekt zum Subjekt der Bildungsprozesse“ (Egbringhoff et al. 2003, 54).¹³⁸ Kirchhöfer (2004) geht davon aus, dass sich ein neuer Lernendentypus herausbilden wird:

„Der veränderte Ansatz dieses sich entgrenzenden Lernens besteht in der radikalen Unterwerfung aller Elemente (Inhalte, Formen, Methoden, Zeiten, Orte) des Lernens unter den Zwang zur Selbstorganisation durch das Individuum. [...] Im Ergebnis seines Lernens prägt das Individuum eine individuelle Spezifik und eine selbstbestimmte Strukturierung seiner Bildung aus (sein Bildungs- und/ oder Kompetenzprofil). Es verantwortet und steuert den Lernprozess selbst und integriert das erworbene und ständig regenerierte Kompetenzprofil ganzheitlich und in den Tiefenschichten seiner Person.“ (ebd., 109; Herv. i. O.)

Lernen wird flexibler, spontaner und dynamischer. Bildungsprozesse müssen biografisch wie alltäglich selbst gesteuert und verantwortet werden. Entgegen einer Akkumulation von Bildungsinhalten (trägem Wissen) gewinnen transferierbare Kompetenzen an Bedeutung, die es dem Individuum ermöglichen, souverän mit neuen

¹³⁸ Zu den neuen Kompetenzanforderungen an Lerner vgl. Edelstein (2002).

und veränderten Gegebenheiten umzugehen.¹³⁹ Die Subjektivierung von Bildung impliziert zudem die zunehmende Forderung nach Selbstverwirklichung und -entfaltung im Kontext von (Aus- und Weiter-) Bildung. Damit zerfällt die historisch gewachsene Mauer zwischen Arbeit bzw. Schule auf der einen und Privatheit bzw. Freizeit auf der anderen Seite, die Lebens- und Alltagswelt wird Teil der Bildungsbiografie (vgl. Egbringhoff et al. 2003, 46ff). Schule und Leben öffnen sich zukünftig verstärkt zueinander und formales Lernen wandelt sich ebenso wie freizeitbezogenes Handeln, wenn die Mauern zwischen Arbeit bzw. Bildungsinstitutionen auf der einen und Lebenswelt auf der anderen Seite bröckeln.

4.2.5.1. Chancen und Risiken neuen Lernens

Die Entgrenzung und Subjektivierung von Bildung, die sich, folgt man der Fachliteratur, für das Jugendalter auf den Ebenen Zeit und Sinn nachzeichnen lassen, birgt Vor- und Nachteile, denn subjektivierte und entgrenzte Bildung meint, dass sich die Individuen mit ihrer ganzen Person in den Lernprozess einbringen können – und müssen. Wenn das Individuum in das Zentrum seines Bildungsgangs rückt, erweitern sich die Spielräume für Selbstbestimmung, -verantwortung und -steuerung. Interessen- und bedürfnisgeleitetes Handeln wird eher ermöglicht, zugleich erfordern die veränderten Bedingungen aber auch ein hohes Maß an Eigenaktivität und Selbstkontrolle.

Lernen als Zwang – Gefahren einer „neuen“ Bildung für das Subjekt

Ein Bildungsverständnis, das Bildung nicht auf eine definierte Zeitspanne im Leben, nicht auf formale Kontexte und einen bestimmten Kanon begrenzt, korrespondiert mit einem humankapitaltheoretischen Verständnis von Lernen als lebenslanger und alltäglicher Aufgabe des Individuums (vgl. Kreher 2006). Die Öffnung der Grenzen zwischen Bildungssystem und Lebenswelt hat zur Folge, dass die Verantwortung zum Kompetenzerwerb an das Individuum delegiert und Lerner dazu angehalten werden, ihre Bildungsbiografie selbstreflexiv und strategisch zu planen, zu organisieren und zu vermarkten (vgl. Voß 2000). Mit Blick auf die Erfordernisse der Wissensgesellschaft sprechen Prengel und Thiel (2005, 118) von einer „neuen Art der Kinderarbeit“, die für das Individuum wie die Gesellschaft von elementarer Bedeutung ist.

¹³⁹ Weinert (2000, 6) spricht von intelligentem Wissen, als einem Wissen, das persönlich sinnhaft und flexibel anwendbar ist. Bei einem solchen Wissen handelt es sich um „ein wohlorganisiertes, diszipliniertes, interdisziplinäres und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“.

Davon ausgehend, dass Schule den Alltag junger Menschen normiert (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003, 7), kann sich Entgrenzung im unidirektionalen Übergriff der Schule in das Leben manifestieren (vgl. Hermsen 2000). Die Verflüssigung der Grenzen zwischen verschiedenen Sphären kann die Instrumentalisierung des Privat- und Freizeitlebens sowie eine Interpenetration desselbigen durch institutionelle Leitprinzipien bewirken und die Funktionalität der Privatheit als Gegenwelt im Sinne eines Subsystems mit eigenen Potenzialen, Handlungslogiken und Zielen konterkarieren. Höhn (1979, 219) spricht vom „Inkursionsanspruch der Schule“ der sich in der Infiltration der disponiblen Zeit durch bildungsinstitutionelle Normative und Anforderungen manifestiert.¹⁴⁰

Um sich vor den Risiken einer *Kolonialisierung der Lebenswelt* (vgl. Habermas 1981) zu schützen, ist nach Ansicht von Egbringhoff et al. (2003), neben der Kompetenz eigene Lebensentwürfe gestalten und artikulieren zu können, die Fähigkeit zur Selbstbegrenzung notwendig (vgl. Dewe 1999). Das Managen des eigenen Lebens- und Lernprojekts erfordert Selbstständigkeits-, Selbstorganisations- und Selbstbestimmungsfähigkeiten. Wenn die formale Lernwelt zur Referenzkategorie avanciert, stehen den erweiterten Freiheitsgraden Gefahren des Überfordertseins und der (Selbst-)Instrumentalisierung der Lebenswelt gegenüber. Da, wo Selbstentfaltung nicht nur Kür, sondern auch Pflicht ist, und Individuen die Verwirklichung ihrer Interessen nicht nur ermöglicht, sondern aufoktroiert wird, kann es zur Überbeanspruchung der eigenen Person kommen. Selbstentfaltung als Primat kann Druck ausüben, sich immer und überall einbringen zu wollen und zu müssen und das eigene Biografieprojekt stets aktiv, kreativ und flexibel zu organisieren – im Gegensatz zu einer Trennung von Leben und Lernen, die durch das Agieren in klar definierten Bereichen und Rollen ein Gefühl von Sicherheit bietet und vor der Institutionalisierung der Lebenswelt schützt (vgl. Egbringhoff et al. 2003).¹⁴¹

In der Empirie, resümiert Höhn (1979) Ende der 1970er Jahre, verhält sich die Schule gegenüber der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen affirmativ-purgatorisch: Die Lebenswelt der Schüler wird beispielsweise zu Motivationszwecken – unter anderem als Präsentationsrahmen für die *eigentlichen* Lerninhalte – funktionalisiert (vgl. auch

¹⁴⁰ Vgl. Ziehe (1999), der in konservativen Schulkonzeptionen die Gefahr einer „Totalisierung zugunsten der Institution“ und in reformpädagogischen Ansätzen eine „Totalisierung zugunsten der Jugendlichen“ sieht.

¹⁴¹ Gleichzeitig kann gerade die Einbeziehung der eigenen Person in die Auseinandersetzung mit Bildungssystemen und Kritik an dem dort vermittelten Wissen zur Verunsicherung der lernenden Individuen beitragen. Durch die Infragestellung kanonisierten Wissens verliert dieses seinen Status als *Wahrheit*, was intrapersonale Widerstände und Unsicherheiten hervorrufen kann (vgl. Haug 2004).

Peschel 2009a, 116; Ulich 1983). Eine *solche* Lebensweltorientierung perpetuiert alltagskulturelle Denk- und Handlungsmodi und behindert Bildungsprozesse, anstatt sie zu fördern. Auch Autoren, die sich grundsätzlich für eine lebensweltorientierte Pädagogik aussprechen, warnen vor der Institutionalisierung jugendlicher Lebensräume. So befürchtet Struck (1980), der für die Wahrnehmung sozialpädagogischer Aufgaben durch die Schule plädiert, die Verdrängung von Freiräumen und die Einmischung in die Intimsphäre der Schüler. Zinnecker (1995) weist auf mögliche Verschulungs- und Verplanungstendenzen juveniler Lebenswelten hin. Ebenso thematisiert der 12. Kinder- und Jugendbericht die „Gefahr der Scholarisierung von Freizeit“ (BMFSFJ 2005, 68f). Anhand aktueller Entwicklungen lässt sich der Trend zur Entgrenzung von Bildung nachzeichnen: Von der außerschulischen Leistungsförderung über die Zertifizierung von Aktivitäten in der disponiblen Zeit bis zu einer erhöhten Aufmerksamkeit informeller Lernaktivitäten von Seiten der Bildungsforschung – Freizeitwelten avancieren aus subjektiver *und* objektiver Perspektive zu Lernwelten (vgl. Fölling-Albers 2000). Neben den Vorteilen, die die gesteigerte Aufmerksamkeit auf das informelle Lernen impliziert, kann die Aufoktroierung humankapitaltheoretischer und schulpädagogischer Imperative auf lebensweltliche Handlungsfelder auch als Eingriff in Probe- und Experimentierräume gedeutet werden, der unter anderem die Abgrenzungsversuche von Jugendlichen gegenüber Schule und Erwachsenenwelt konterkariert (vgl. Kreher 2006).¹⁴² Die Gefahr der Instrumentalisierung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird aktuell mit Blick auf den Diskurs zur Ganztagsbeschulung in Deutschland diskutiert.¹⁴³ Aus sozialpädagogischer Perspektive merkt Treptow (2005, 187) an, dass schulisches Lernen nach wie vor höher bewertet wird als informelle Bildung.

„Es ist für die Länder, die in außerschulischen Bereichen tatsächlich einen Bildungswert sehen und anerkennen, keineswegs klar, dass zwischen diesen Bereichen ein symmetrisches Verhältnis wechselseitiger Anerkennung besteht. Schulisches Lernen scheint in allen Fällen und erst recht in der Ganztagschule ein eindeutig größeres Gewicht zugewiesen zu bekommen, alles andere wird als ein Additum (sei es als Ergänzung oder Erweiterung) verstanden, aber in der Regel nicht als ein anderer, gleichberechtigter Pol.“

Ebenso weist Hössl (2006a) darauf hin, dass die Einbeziehung des ganzen Menschen, wie sie einer Ganztagesbeschulung entspricht, auch bedeutet, dass andere, für die Entwicklung wichtige, Lernarrangements potenziell nivelliert werden. In die gleiche

¹⁴² Hoffmann (2006) führt die Tendenz innerhalb der empirischen Bildungsforschung, verstärkt außerschulische Handlungsräume zu untersuchen, auf die Dominanz der Humankapitaltheorie zurück.

¹⁴³ Zum aktuellen Ganztagsdiskurs vgl. die Beiträge in Kolbe et al. (2007).

Richtung zielt der Einwurf von Krüger und Kötters (2000, 146), die darauf hinweisen, dass zunächst beantwortet werden muss, was die Scholarisierung von Lebenswelten für die Individuen wie für die Bildungsinstitutionen bedeutet und welches Risikopotenzial die Integration freizeitlicher Handlungsfelder in die Schule birgt. Mit Blick auf die ungleiche Verteilung von Ressourcen wird vor der Folie zunehmender Selbstverantwortung für die eigene Bildungsbiografie zudem vor der Entstehung neuer Ungleichheiten und einer Spaltung in solche Akteure, die von den Subjektivierungsprozessen profitieren und solchen, die die erweiterten Chancen nicht aufgreifen können, gewarnt (vgl. Fölling-Albers 2000, 127f; Zinnecker 2004, 516ff).

Konkurrenz zwischen Leben und Lernen – Gefahren einer „neuen“ Bildung für Institutionen

Darauf, dass gewandelte Lebens- und Lernverhältnisse nicht nur den Alltag des Einzelnen, sondern auch die Praxis von Bildungsinstitutionen tangieren, verweist unter anderem Giesecke (1996), der die Gefährdung formaler Bildungsprozesse durch ein erhöhtes und gewandeltes Anspruchshalten an Schule befürchtet. Gerade die Tatsache, dass Schüler ihre persönlichen Interessen und Probleme *nicht* in den Unterricht einbringen, interpretiert der Erziehungswissenschaftler als gelungene Übernahme gesellschaftlicher Verhaltensnormative. Die Einnahme der Schülerrolle impliziert, im Kontext von institutionellen Lernvorgängen subjektive Belange und Bedürfnisse zu unterbinden, und erst die Abgrenzung vom Leben bewahrt die Schule vor ihrer Sozialpädagogisierung und der *Überflutung* durch lebensweltliche Interessen- und Problemlagen der Schüler (vgl. ebd.). Hofer et al. (2004, 341) gehen von einem Konkurrenzverhältnis zwischen Schule und Lebenswelt um Zeit und Involvement der Lernenden aus und resümieren, dass die Gleichzeitigkeit inner- und außerschulischer Interessen zu einer Vernachlässigung formaler Lernprozesse führen kann.

„Wenn es zu motivationalen Handlungskonflikten zwischen schulischem Lernen und alternativen Handlungsangeboten kommt, dürften letztere eine das Lernen beeinträchtigende Wirkung ausüben, wobei die wahrgenommene Beeinträchtigung mit der Attraktivität der Alternative ansteigt. Die Anstrengungsbereitschaft, Konzentration und Stimmung beim Lernen werden reduziert, wenn ein Schüler während der Hausaufgaben daran denkt, dass im Fernsehen eine spannende Sendung läuft oder die Freunde gerade etwas unternehmen.“

Aus dieser Perspektive erscheint die Subjektivierung von Bildung als potenzielle Gefährdung institutioneller Strukturen und Handlungslogiken: Wenn Kinder und Jugendliche mehr Eigenverantwortung für ihren Bildungsprozess übernehmen und

persönliche Interessen in formale Lernsettings integrieren, geraten individuelle Ansprüche und institutionelle Vorgaben möglicherweise in Konflikt.

Das Subjekt im Zentrum – Chancen einer „neuen“ Bildung

Die Subjektivierung von Bildung birgt neben den genannten Risiken Vorteile für die Lernenden wie die Institutionen, in denen Wissen tradiert wird. Denn mit einem gewandelten Lernen gehen erhöhte Chancen zur Selbstbestimmung und -verwirklichung im Bildungsprozess einher. Bereits in den 1980er Jahren verweist Bohnsack (1984, 196) darauf, dass Bildung, die das Individuum in den Mittelpunkt stellt, Potenziale einer Rekonstruktion des klassischen Bildungsverständnisses als kritisch-konstruktiver Auseinandersetzung des autonomen Subjekts mit den Gegenständen seiner Umwelt birgt. Subjektivierte Bildung erweitert Spielräume, den eigenen Lernprozess unabhängig von institutionellen Vorgaben zu planen und zu gestalten. Entgegen der wahrgenommenen Restriktion eigener (Leistungs-) Möglichkeiten durch die Fremdbestimmung des Lernens in formalen Bildungsinstitutionen (vgl. Panagiotopoulou/Brügelmann 2005, 88) steigt damit die subjektive Lebensqualität sowie die Involviertheit der Akteure in eine Lernsituation.

Dass sich Individuen stärker in den (Aus-)Bildungsprozess einbringen und sich in eine intensive Auseinandersetzung mit sich und der Welt begeben, kann gerade dann durch die Subjektivierung von Bildung angeregt werden, wenn die Verschiebung hin zu mehr Eigenverantwortung und Selbstbestimmung in Lernprozessen mit der Entkopplung von Wissensvermittlung und Leistungszertifizierung einhergeht. Eine Entwicklung, die, so Boenicke, Gerstner und Tschira (2004, 15), die Verfolgung persönlicher Bildungsprozesse entgegen den herkömmlichen Modellen der Gleichzeitigkeit von Qualifizieren und Selektieren im etablierten Bildungssystem unterstützen würde.¹⁴⁴

Eine stärkere Einbeziehung von Jugendlichen in den (Aus-)Bildungsprozess stellt insofern eine Vorbereitung Heranwachsender auf zukünftige Anforderungen im beruflichen wie privaten Alltag dar, als dass diese auf eine Erwerbswelt treffen, die sich strukturell von den Bedingungen früherer Generationen unterscheidet (vgl. Gill 2005, 175ff). Im Zuge der Subjektivierung der Arbeit erfordert das Agieren im Erwerbsektor neue Kompetenzen, die Egbringhoff et al (2003, 41f) in fünf Fähigkeitsbereichen

¹⁴⁴ Hössl (2006a, 2006b) resümiert, dass die Lernenden selbst die Kontrolle ihrer Lernbemühungen und die Vergabe von Noten als Differenzierungsinstrument mit dem Argument der besseren Vergleichbarkeit befürworten. Die Übernahme der in der Schulrealität verankerten Wettbewerbsmentalität führt der Forscher auf die Notwendigkeit von Anpassung als entscheidendem Kriterium für Schulerfolg zurück.

verorten.¹⁴⁵ Demnach gewinnen zukünftig an Relevanz: „Persönlichkeitseigenschaften“ (wie Eigenverantwortlichkeit oder Kooperationsbereitschaft), „Zeithandeln“ (im Sinne der Fähigkeit, sein Handeln reflexiv zu gestalten), „Lebenskompetenzen“ (für alltägliches und biografisches Handeln), „Selbstvertretungs- und Selbstdeutungskompetenzen“ (um seine Bedürfnisse und Interessen durchsetzen zu können) sowie „Selbststeuerungs- und Kontingenzkompetenzen“ (mit denen diskontinuierliche und unsichere Lebens-, Lern- und Arbeitssituationen bewältigt werden). Die Ausbildung entsprechender Kompetenzen bedarf lebenslanger und lebensweiter Lernprozesse – in Schule und Freizeit, in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter (vgl. Forum Bildung 2002). Individuen müssen lernen, in multiplen, teils widersprüchlichen Kontexten zu agieren, sich in verschiedenen Kulturen zu bewegen, unterschiedliche Erwartungen zu erfüllen und gleichzeitig ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse einzubringen. Menschen, die in entgrenzten Lebens- und Lernverhältnissen aufwachsen und bereits im schulischen Bildungsgang lernen, ihre Bildungsbiografie eigenverantwortlich zu gestalten und die eigene Person aktiv in Bildungsprozesse einzubringen, bereiten sich auf das Changieren zwischen Anpassung und Assimilation im Erwachsenenalter und eine gewandelte (Erwerbs-) Welt vor.

Die Erweiterung des Aktionsraums auf außerschulische Lernorte konfrontiert Heranwachsende mit unterschiedlichen Funktionslogiken und Leitprinzipien (vgl. BMFSFJ 2005, 236). Wird das Switchen zwischen unterschiedlichen Handlungsfeldern in einen reflexiven Bearbeitungsprozess eingeleitet, kann es einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung junger Menschen leisten (vgl. Emig/Hellmer 2005; Söker/Mutz 2003); durch die Reflexion und den Diskurs über das Agieren in pluralen Aktionsfeldern kann Erfahrung in Wissen transformiert werden (vgl. Combe 2004, 58). Leben und Lernen in pluralen Kontexten kann Kompetenztransferprozesse anstoßen, wenn das, was sich in einem Setting als hilfreich zur Erschließung der Welt erweist, auch in anderen Kontexten erprobt wird und zu einer Weiterentwicklung des Denk- und Handlungsrepertoires beiträgt. Im Zuge der Konfrontation mit den je systemspezifischen Normen und Handlungslogiken werden die Agenden kognitiv herausgefordert, denn das Pendeln zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Subsystemen benötigt geistige Flexibilität und fördert diese zugleich. Die Fähigkeit, verschiedene Wirklichkeitsbereiche zu koordinieren, erwerben Heranwachsende, wenn sie abseits der Zentrierung auf einen vorstrukturierten (Schul-) Alltag gefordert sind, ein Plural

¹⁴⁵ Diese Fähigkeitsdimensionen konvergieren mit den von Voß (2000, 157f) identifizierten Kompetenzansprüchen an einen neuen Arbeitnehmertypus.

verschiedener Lebenskontexte aufeinander zu beziehen. Tully und Wahler (2006, 69) interpretieren dieses Changieren Jugendlicher in diversen Lebens- und Lernbereichen als moderne, durch „parallele Inklusion“ gekennzeichnete Lebensform. Aufgrund ihres Entwicklungsstandes gleichen die Begegnungen mit unterschiedlichen Lebens- und Lernwelten einem Probehandeln, da Heranwachsenden Raum für kreative, reversible Entwürfe zugestanden wird. So wird das Handeln in unterschiedlichen Sphären zum Experimentierfeld junger Menschen im Hinblick auf das Erwachsenenalter. Die Teilhabe an pluralen Arrangements impliziert, herauszufinden, wie man sich als Schüler, Arbeitnehmer, bester Freund oder Intimpartner verhält und eigene und fremde Erwartungen in einen Identitätsentwurf einbindet, der ein kontinuierliches und zugleich dynamisches Erleben des Sich-Selbst-Gleichseins ermöglicht.

Ganzheitliche Bildung – Chancen einer „neuen“ Bildung für etablierte Bildungssysteme

Aus Sicht der Institution kann die Einbeziehung informeller Lernprozesse zur Erhöhung der Motivation und zur Leistungssteigerung der Lernenden führen. Lerner, die sich mit ihrer ganzen Person, mit ihren Kompetenzen und persönlichen Interessen einbringen, nehmen aktiv am Bildungsgang teil. Das in der Freizeit erworbene Wissen kann ebenso wie Fragen und Probleme, die im außerschulischen Alltag auftauchen, formale Lernprozesse anregen, zugleich kann die disponible Zeit als Sphäre der Vertiefung, Fundierung und Erweiterung des in der Schule Vermittelten dienen. Aus neurowissenschaftlicher Sicht steigt mit dem Grad der Involviertheit eines Subjekts in eine Lernsituation der Lernerfolg (vgl. Brand/Markowitsch 2009) und interessen geleitetes Lernen ist mit positiven Emotionen besetzt, was die intrinsische Lernmotivation erhöhen und kognitive Prozesse fördern kann (vgl. Spitzer 2006). Die Intensität eines Lernvorgangs und die Beziehung zwischen Lerngegenstand und Subjekt stellen wesentliche Determinanten für die Qualität von Lernprozessen dar und beeinflussen die Transferierbarkeit erworbener Kompetenzen auf neue Situationen. Subjektivierte Bildung, die Chancen für eine stärkere Mitgestaltung des Lernens durch die Individuen eröffnet, unterstützt Lernprozesse – innerhalb und außerhalb von Institutionen.

Konklusion: Zwischen Selbstbestimmung und Selbstinstrumentalisierung

Der Umgang mit der Entgrenzung von Leben und Lernen ist ein prekärer Akt im Spannungsfeld zwischen Selbstverwirklichung und Überforderung. Einerseits fördert lebenslange und in der Breite des Alltags verortete Bildung die *Emanzipation* der

Lernenden von institutionellen Vorgaben. Außerschulische Lernorte erfahren gesellschaftliche Anerkennung und die Trennlinien zwischen formalen und informellen Arrangements verflüssigen sich. Lernen wird zur persönlichen Aufgabe, die entlang individueller Interessen und Bedürfnisse gestaltet wird. Das Bestreben, den individuellen wie gesellschaftlichen Ansprüchen an Lernen als lebenslanger und alltäglicher Aufgabe gerecht zu werden, kann jedoch andererseits mit *Selbstinstrumentalisierungstendenzen* einhergehen. Das Schwinden der Grenzen zwischen Privatheit und offizieller Lernarbeit erfordert vom Individuum Selbstbegrenzungsstrategien, denn eine höhere Flexibilität und erweiterte Spielräume in der Gestaltung von Bildungsprozessen können zu einer Dysbalance zwischen eigenen und fremden Ansprüchen und Anforderungen führen, wenn sie mit einem Verlust von Freizeit und Eigenzeit einhergehen.

Ebenso erhöht die Möglichkeit, sich selbst in den Bildungsprozess einzubringen, die Chancen der *Selbstentfaltung* innerhalb formaler Kontexte. Interessen und Bedürfnisse verschmelzen mit institutionellen Anforderungen. Leben und Lernen sind nicht mehr deutlich voneinander abgrenzbar und formalisierte Bildung verliert ihren Zwangscharakter. Die Entgrenzung von Leben und Lernen erfordert aber auch Kompetenzen, die eigene Person vor institutionellen Übergriffen und *Überbeanspruchungen* zu schützen. Daneben erfordern Lernwelten, die weniger auf Instruktion als auf Konstruktion setzen, höhere Anforderungen an die Eigenaktivität und -verantwortung der handelnden Akteure. Bildungsgelegenheiten müssen aufgesucht und aufgegriffen, erworbene Fähigkeiten mit Blick auf das Selbst und die Gesellschaft reflektiert, kontextualisiert und angewandt werden. Die ungleiche Verteilung der, für den souveränen Umgang mit den Anforderungen in der Wissensgesellschaft notwendigen Kompetenzen, führt zur Perpetuierung alter bzw. Entstehung neuer Segmentationslinien zwischen Gewinnern und Verlierern einer sich wandelnden Gesellschaft (vgl. Tully 2006a, 83ff).

Eine weitere Chance neuer Lernverhältnisse liegt in einer erhöhten *Lebensqualität* und einer gesteigerten Zufriedenheit mit der (Aus-)Bildungssituation. Formale Lernprozesse werden in die Persönlichkeitsentwicklung integriert und entlang subjektiver Interessen gestaltet. Leben und Lernen fließen ineinander über, komplementieren und komplettieren sich. In der Freizeit können Sinnbezüge für Lernprozesse und -ergebnisse entworfen werden, die über die Möglichkeiten von Schule und Unterricht hinausreichen. Umgekehrt kann der theoretisierende und reflektierende Zugang der Schule zur Welt neue Perspektiven auf informelle Handlungsfelder bieten und zur Veränderung und Weiterentwicklung alltäglicher Handlungspraxen beitragen. Eine unidirektionale

Entgrenzung von der Schule in die persönliche Sphäre führt jedoch in negativer Hinsicht zur *Infiltrierung der Lebens- durch die Lernwelt*. Die Spezifika der Lebenswelt werden negiert und der Freizeit die Prämissen des Ausbildungssektors aufoktroiert. Die schulfreie Zeit verliert ihren Status als Sphäre mit eigenem Bildungswert, als Bereich, in dem andere (Lern-)Erfahrungen als in der Schule möglich sind.

4.2.5.2. Informelle Bildung und Schulkritik

Lernprozesse außerhalb der Schule harmonieren nicht immer mit dem etablierten Verständnis von Bildung, entsprechen nicht immer dem, was aus Erwachsenenperspektive als Lernen bzw. Bildung angesehen wird (vgl. Furtner-Kallmünzer et al. 2003, 219ff). Und gerade darin, dass Bildung nicht mehr auf schulische Bildung reduziert wird, liegt die fundamentale Bedeutung eines gewandelten Blicks auf die informellen Tätigkeiten Adoleszenter (vgl. Overwien 2006). Wenn sich die empirische Bildungsforschung mit dem Potenzial jugendlicher Musikwelten auseinandersetzt oder das Nebenjobben von Schülern als Erweiterung der Lernwelten betrachtet, spiegelt sich darin die Neu- bzw. Rekonstruktion eines weiten Bildungsbegriffs (vgl. BMBF 2004a; BMFSFJ 2005). Bildung wird als Aktivität verstanden, die sich in pluralen Kontexten vollzieht. Wie diese Bewegungen aussehen, ist nicht vorab zu definieren, ihre Qualität korrespondiert mit der spezifischen Beziehung, die sich zwischen Gegenstand und Subjekt aufbaut.

Eine Perspektive, die das außerschulische Lernen stärker betont, ist insofern als schulkritisch zu verstehen, als sie zum Teil mit entschulungstheoretischen Ansätzen konform geht (vgl. Illich 1970, 1972, 1974; Freire 1974). Aus einer solchen Perspektive gelten formale Bildungsinstitutionen als „Sprachrohr der politisch Herrschenden zur Unterbindung selbstständigen Weltzugriffs und Formierung des Lernens auf das derart ‚herrschende‘ Denken und Tun hin“ (Holzkamp 1995, 525; Herv. i. O.) und damit eher als *Lernbehinderung*. Mehrere Autoren weisen darauf hin, dass sich aufgrund der „normalisierenden und behindernden Unterrichtsmechanismen“ (ebd., 496) und der engen Verzahnung von Selektion und Qualifikation expansives Lernen kaum innerhalb des etablierten Bildungssystems entfalten kann (vgl. Boenicke/Gerstner/Tschira 2004; Geister 2003).¹⁴⁶ Schule, so Illich (1972, 17):

¹⁴⁶ Holzkamp (1995, 341ff) rekurriert auf Foucault (1994), der in seiner diskurstheoretischen Analyse der Entwicklung gesellschaftlicher Disziplinieranstalten die Einführung der Schule auf die Isolierung von Kindern in speziellen Räumen zurückführt, die der Kontrolle der Pädagogen über die Körper sowie über Inhalt, Zeit und Raum des Lernens dienen.

„... baut auf der Illusion auf, Lernen und Wissen sei das Ergebnis von schulischem Lernen, während die meisten Menschen, das, was sie wissen und schätzen, außerhalb der Schule lernen. Fast alle verdanken wir unser Tatsachenwissen, unser Verständnis des Lebens und der Arbeit, einer Freundschaft oder Liebe, Fernsehen oder Lektüre, dem Beispiel Gleichgesinnter oder der Herausforderung Gleichartiger.“

Eigeninitiierte Suchbewegungen besitzen ein hohes Bildungspotenzial, denn inwiefern sich eine Lernsituation verallgemeinern lässt, hängt, so Holzkamp (1995, 489; Herv. i. O.), nicht von der institutionellen Einbindung, sondern davon ab, inwieweit ...

„a) der mit einer Lernproblematik ausgegliederte Lerngegenstand in umfassende und ‚tiefe‘ Bedeutungsstrukturen einbezogen ist und wie weit b) diese Bedeutungskonstellation in expansivem Lernen aufgeschlossen werden konnte(n).“

Demnach sind es die Tiefenstruktur des Lerngegenstandes und der Grad der Aufschließung im expansiven Lernen, die über die Qualität eines Lernprozesses entscheiden. Die Kritik an einer historisch gewachsenen, offiziellen „Gleichsetzung von richtigem, planmäßigem, effektivem Lernen mit schulischem Lernen“ (ebd., 487) korrespondiert mit einem gesellschaftlich gewandelten Verständnis von Lernen und Bildung: Informelles Lernen erhält zunehmend gesellschaftliche Akzeptanz, rückt vermehrt in das Interesse von Bildungsforschung und -politik.¹⁴⁷

¹⁴⁷ In Deutschland befinden sich Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Erprobung. So wurde z. B. von 2004-2006 am Deutschen Jugendinstitut das Projekt „Informal Competencies and their Validation“ (ICOVET) durchgeführt. Etablierte Initiativen zur Dokumentation informeller Lernprozesse sind u. a. der europäische Computerführerschein (ECDL) oder der ProfilPASS (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007).

5. Beziehungskonstellationen von Schule und Lebenswelt – Alltagsführungen der befragten Oberstufenschüler

Betrachtet man die Lernbewegungen der an dieser Studie teilnehmenden Personen, zeichnet sich – unabhängig von der besuchten Bildungsinstitution – das Bild einer Schülerschaft ab, die Bildungsgänge in multiplen Handlungsfeldern gestaltet. Unklar ist bislang, in welchem Verhältnis die informellen und formalen Lernbewegungen der Jugendlichen zueinander stehen. Im Kapitel 4. dieser Studie wurde die Widersprüchlichkeit der Relationierung von Leben und Lernen im Alltag heutiger Kinder und Jugendlicher als Gleichzeitigkeit von Ent- und Begrenzungen herausgearbeitet: Auf der einen Seite verflüssigen sich die Sphären Schule und Freizeit zunehmend in *zeitlich-organisatorischer* Hinsicht, wenn neben die Schule weitere Lern- und Entwicklungsfelder treten und spätmoderne Jugendliche biografisch betrachtet eine Pluralität von Aktivitäten miteinander kombinieren. Auf der anderen Seite stellen Schule und Lebenswelt im *inhaltlichen Bereich* zwei voneinander getrennte Systeme dar, die häufig wenige, bisweilen gar keine, inhaltlichen Berührungspunkte aufweisen.¹⁴⁸ Innerhalb der Fachwissenschaften wird darüber hinaus ein veränderter Umgang Jugendlicher mit Schule diskutiert. Verschiedene Autoren gehen davon aus, dass junge Menschen zunehmend eigene Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen in die Ausbildungssphäre integrieren. Diese, als Individualisierungsanspruch titulierte, veränderte Haltung Jugendlicher an Schule umschreibt erhöhte Anforderungen von Seiten der Individuen an die Passung zwischen Leben und Lernen.

Insgesamt werden unterschiedliche Tendenzen der Distanzierung bzw. Annäherung von Schule und Leben konstatiert. Während allerdings die Erforschung informeller Lernwelten zunehmend expandiert, liegen bislang nur wenige Studien vor, die sich auf die Rekonstruktion des Verhältnisses von außerschulischer und innerschulischer Lebens- und Lernrealität konzentrieren (vgl. Heinzl 2005, 48; Stich 2006). Ob und wie Schüler beispielsweise Schule und Lehrer mit einem erhöhten Individualisierungsanspruch konfrontieren, ist *empirisch* bislang *nicht* untersucht worden (vgl. Wiesemann 2005, 17). Als mögliche Erklärung für die geringen Kenntnisse der Relationierung von

¹⁴⁸ Um die Rekonstruktion der wenigen „Sternstunden“ (Holzkamp 1995, 495), in denen schulisches Lernen die eigene Person berührt, bemüht sich die Bildungsgangforschung (vgl. Schenk 2005).

Leben und Lernen gilt die Irrelativität unterschiedlicher Forschungsstränge (vgl. Krüger/Grundmann/Kötters 2000). Die Spezialisierung der Forschung – Jugend- bzw. Kindheitsforschung auf der einen, Schulpädagogik auf der anderen Seite – mit ihren unterschiedlichen Wissenschaftskulturen evoziert ein unverbundenes Nebeneinander von Forschungsergebnissen und verkompliziert die Analyse der Schnittstellen zwischen Leben und Lernen. Während sich die Jugendforschung den außerschulischen, informellen Bildungsbewegungen junger Menschen widmet, konzentriert sich die Forschung im Bereich der Schulpädagogik auf das Binnengeschehen formaler Lernsettings (vgl. Breidenstein/Prenzel 2005; Helsper/Böhme 2002).

„Außerschulischer Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen und Schule sind zwei einander fremde Welten, die auch aufgrund einer entsprechenden Arbeitsteilung bei ihrer Erforschung einander nicht näher gebracht werden.“ (Krüger/Kötters 2000, 111)

Indem die vorliegende Arbeit das Lernen in informellen *und* formalen Handlungsfeldern untersucht und zueinander in Beziehung setzt, bemüht sie sich um die Überwindung der Polarisierung von Jugend- und Schulforschung. Vor der Fragestellung, „*in welches Verhältnis Jugendliche Schule und Lebenswelt heute zueinander setzen?*“ wird die Beziehung zwischen institutionell gebundenen und informellen Lernprozessen in den alltäglichen Lebensführungen untersucht. Da sich im laufenden Forschungsprozess schul- bzw. schülerspezifische Umgänge mit Leben und Lernen herauskristallisiert haben, erfolgt die Darstellung in den nachstehenden Kapiteln institutionenbezogen. Tabelle 17 gibt einen Überblick über die im Rahmen der Inhaltsanalyse gewonnenen Haupt- und Unterkategorien: Der empirische Teil folgt der Unterteilung in die drei Ebenen Zeit, Inhalt und Sinn und erörtert entlang verschiedener Unterkategorien die jeweiligen Beziehungsformen.

Tab. 17: Haupt- und Unterkategorien zum Verhältnis von Schule und Lebenswelt

Hauptkategorie	Unterkategorie
Zeit	Schulzeit Freizeit
Inhalt	Schulische Inhalte Lebensweltliche Inhalte Lerndefinitionen
Sinn	Motive Oberstufe allgemein Motive Einzelschulwahl Motive Fachspezialisierung Bewertung der Lernsituation Umgang mit Schule

Am Schluss des Kapitels werden die unterschiedlichen Lebens- und Lernführungen miteinander kontrastiert und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den beiden Gruppen herausgestellt.

5.1. Konkretisierungen zur Annäherung an das Verhältnis von Schule und Lebenswelt

Die Erforschung des Verhältnisses von Schule und Lebenswelt erfolgt auf den Ebenen Zeit, Inhalt und Sinn. Als Datengrundlage fungieren primär die Interviewprotokolle der Jugendlichen und ihre Selbstdokumentationen alltäglicher Verrichtungen in den Zeittagebüchern.

Die Erforschung des Umgangs mit Zeit

In einem ersten Schritt erfolgt die Rekonstruktion der Alltagsgestaltungen durch die Analyse des *Umgangs mit Zeit*. Um einerseits zu eruieren, ob die Befragten Freizeit mit schulfreier Zeit gleichsetzen oder ob die Schule in Form unterrichtsergänzender Lernaufgaben in die disponible Zeit der Schülerinnen und Schüler einfließt, und um andererseits die Frage zu beantworten, ob die Jugendlichen und jungen Erwachsenen innerhalb der Bildungsinstitution ausschließlich lernweltbezogen oder auch lebensweltorientiert agieren, wurden diese ergänzend zu den Interviews um die Verschriftlichung ihres Tagesablaufs in einem *Zeittagebuch* gebeten.

Die erste Dokumentierung der Tageslaufgestaltungen durch die Befragten erfolgte im Zeitraum von Dezember 2003 bis Januar 2004.¹⁴⁹ Für die AE liegen für diesen Zeitpunkt insgesamt zwölf und für das OS zehn Dokumente vor, von denen neun bzw. acht in die Auswertung einbezogen wurden.¹⁵⁰ An einer zweiten Selbstdokumentationsphase im Dezember 2004 und Januar 2005 beteiligten sich weniger Schüler, so dass für beide Schulen jeweils fünf Dokumente ausgewertet werden konnten.¹⁵¹ Einen Überblick über die Verteilung der Zeittagebücher bietet die nachstehende Tabelle 18.

¹⁴⁹ Es kann davon ausgegangen werden, dass die Wochentage, in denen die Tagebücher geführt wurden, durchschnittliche Schultage repräsentieren, während in Klausurenphasen die Anzahl der investierten Stunden über den hier ermittelten Durchschnittswerten, zu anderen Zeitpunkten, beispielsweise vor den Ferien, darunter liegt.

¹⁵⁰ Zwei fehlende Dokumente am OS sind darauf zurückzuführen, dass eine Kollegiatin das OS im ersten Halbjahr wieder verlassen hat und eine weitere Jugendliche vergessen hat, das Tagebuch im vorgegebenen Zeitraum zu führen. Um die Vergleichbarkeit der Aussagen zu gewähren, wurde die Dokumentation der Alltagsaktivitäten in diesem Fall nicht auf einen späteren Zeitpunkt verlegt. Tagebücher von Befragten, die ein Schuljahr wiederholen mussten oder die die Schule frühzeitig abgebrochen haben, wurden nicht in die Analyse aufgenommen.

¹⁵¹ Die geringe Anzahl an Dokumenten liegt primär am mangelnden Interesse der Schüler an dieser Form der Datenerhebung. In einem Fall wurde eine Selbstdokumentation ausgeschlossen, da die Schülerin an

Tab. 18: Anzahl vorliegender und ausgewerter Zeittagebücher, spezifiziert nach Schulform

	AE		OS	
	vorliegende Zeittagebücher	ausgewertete Zeittagebücher	vorliegende Zeittagebücher	ausgewertete Zeittagebücher
Messzeitpunkt 1	12	9	10	8
Messzeitpunkt 2	6	5	6	5

Als Orientierungsraster für die Analyse des Umgangs mit Zeit dient die Differenzierung in Schulzeit (unterteilt in Unterrichts- und Lern-/Hausaufgabenzeit) und Lebenszeit (als Summe der Zeit, die für nicht-schulische Aktivitäten aufgebracht wird).¹⁵² Die Auswertung der Zeittagebücher erfolgt entlang folgender Fragestellungen:

- 1. Wie viel Zeit verbringen die Befragten pro Tag bzw. pro Woche in der Schule?*
Die Kategorie *Aufenthalt in der Schule* umschließt die Zeit, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen täglich in ihren Schulbesuch investieren. Es handelt sich dabei nicht ausschließlich um Unterrichtszeit, sondern auch um Phasen zwischen dem Unterricht – Pausen und Freistunden – sowie Zeiten, in denen die Jugendlichen an außerunterrichtlichen Aktivitäten innerhalb der Schule partizipieren.
- 2. Wie viel Zeit nimmt der tägliche Schulweg ein?*
Die Summierung der Fahrtzeit zwischen Schule und Wohnort ermöglicht die Rekonstruktion der Zeit, die Jugendliche täglich bzw. wöchentlich benötigen, um die Ausbildungsstätte zu erreichen. Der Schulweg als Teil des Schulalltags muss von den Befragten tagtäglich bewältigt werden. Länge und Gestaltung des Schulweges beeinflussen das Gesamt des Lernens innerhalb und außerhalb von Schule wie die Bewertung der Ausbildungssituation.
- 3. Wie viel Zeit investieren die Jugendlichen wochentags in die unterrichtsergänzende Lernarbeit?*
Der Terminus *unterrichtsergänzende Lernarbeit wochentags* subsumiert auf den Unterricht bezogene, aber über dessen vordefinierten Zeitrahmen hinausreichende Lernhandlungen in Form von Hausaufgabenbearbeitung, Unterrichtsvor- und Nachbereitung, Lernen für Klausuren, Anfertigen von Hausarbeiten etc. Diese Kategorie bezieht sich auf die Beschäftigung mit schulbezogenen Aufgaben in der unterrichtsfreien Zeit von Montags bis Freitags.¹⁵³
- 4. Wie viel Zeit investieren die Jugendlichen am Wochenende in die unterrichtsergänzende Lernarbeit?*
Von Interesse sind analog der Lernaufwände, die die (Post-) Adoleszenten wochentags in ihrer disponiblen Zeit in die Schule investieren, die unterrichtsergänzenden Lernarbeiten an den schulfreien Samstagen und Sonntagen. Diese Lerninvestments werden in der Kategorie unterrichtsergänzende Lernarbeit am Wochenende geführt.

mehreren Tagen krank war und so keine typische Schulwoche beschreiben konnte. Analog der ersten Auswertungsphase werden nur die Dokumente der *erfolgreichen* Schüler berücksichtigt.

¹⁵² Neben der objektiven – quantitativ definierbaren – Zeitverteilung auf verschiedene Lebensbereiche wird die subjektive Zeit im Sinne der (Be-) Wertung von Zeit im Kapitel Sinn betrachtet.

¹⁵³ Zeit, in der während des Fahrtweges zwischen Schule und Wohnort Schulaufgaben erledigt werden, wird als Lernzeit kategorisiert.

5. *Wie viel Zeit nimmt die Schule insgesamt im Wochenbudget ein?*

Aus den einzelnen Zeitpensen, die die Befragten in die Schule investieren, ergibt sich das *Gesamt an Zeit*, das die Jugendlichen und jungen Erwachsenen jede Woche für die Schule aufbringen.

Bezüglich der Zeitverteilung sind der *Umfang* und die auf den Tageslauf bezogene *Positionierung* der Lebens- und Lernzeiten von Interesse. Ergänzend fließen in den Auswertungsprozess verbale Beschreibungen der Befragten über die Kontingentierung ihrer Alltagszeit und die Rekonstruktion der Räume, in denen sich diese zum jeweiligen Zeitpunkt aufhalten. Für die quantitative Darstellung der Zeitebene wurden *Zeitstunden* – nicht Schulstunden – ausgewählt.

Die Ergebnisdarstellung erfolgt zunächst jahrgangsstufenbezogen. Als Datenbasis für das zeitliche Agieren in den Jahrgangsstufen 11 und 12 fungieren primär die Selbstdokumentationen der Schüler in den Zeittagebüchern, für das Abschlussjahr werden die Interviewaussagen der Studienteilnehmer analysiert. Aufgrund des longitudinalen Designs lassen sich Entwicklungstendenzen im Umgang mit Zeit in der Oberstufe nachzeichnen.

Die Rekonstruktion der Inhaltsebene

Die Kategorie Inhalt umschließt das *Womit* der Handlungen, die Gegenstände, mit denen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrer Lebens- und Lernwelt auseinandersetzen. In den Interviews reflektieren die Gymnasiasten und Kollegiaten, womit sie sich *wann*, *wo* und *wie* tagtäglich beschäftigen, welche *Relevanz* diese Aktivitäten bzw. diese Gegenstände für sie besitzen und in welche *Beziehung* sie die einzelnen Lernhandlungen zum Gesamt ihres subjektiven Bildungsgangs setzen. Die Erforschung der Beziehung von Leben und Lernen auf der inhaltlichen Ebene erfolgt entlang der Differenzierung zwischen den beiden Kategorien *schulische Inhalte* und *lebensweltliche Inhalte*.

1. schulische Inhalte

Bei dieser Kategorie handelt es sich um solche Themengebiete, die im Unterricht behandelt werden und damit ihrer Struktur nach der Institution Schule zugeordnet werden. Von den Befragten können diese Inhalte als der eigenen Person *fremde* Bereiche gewertet werden, deren Behandlung ausschließlich im formalen Kontext erfolgt. Genuin schulische Inhalte können aber auch als für die eigene Entwicklung relevante Sachverhalte erachtet und mit den *persönlichen* Interessen und Bedürfnissen in eine reziproke Beziehung gesetzt werden.

2. lebensweltliche Inhalte

Inhalte, die als lebensweltlich bezeichnet werden, beziehen sich auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen. Hierbei handelt es sich z. B. um in der Adoleszenz besonders virulente Themengebiete wie Sexualität, Peer-Kontakte oder Freizeitaktivitäten aus dem musischen oder sportlichen Bereich. Lebensweltliche Inhalte können als *Privatsache* begriffen und aus der Schule ausgeschlossen werden; sie können aber auch als für den formalen Ausbildungsgang relevante Dimension gewertet und in den kommunikativen Diskurs von Schule und Unterricht *integriert* werden.

Vor der Folie der Differenzierung in genuin schulische und genuin lebensweltliche Inhalte wird das Verhältnis von institutionell vorgegebenen Sachverhalten und individuellen Interessengebieten analysiert. Die Textprotokolle werden daraufhin untersucht, ob im Unterricht Thematisiertes Eingang in lebensweltliche Diskurse findet oder ob die Schüler in inhaltlicher Hinsicht zwischen Schule und Leben differenzieren und Trennlinien zwischen institutionalisierten und informellen Lernprozessen setzen. Umgekehrt wird untersucht, ob die Lernenden lebensweltliche Themengebiete, persönliche Erfahrungen und informell erworbene Kompetenzen in die schulische Sphäre einbringen und formale Lernprozesse mit ihrer Person und ihrer eigenen Entwicklung in Beziehung setzen.

Vertieft wird die Analyse durch die Portraitierung der subjektiven *Lerndefinitionen*. Geforscht wird danach, ob die Interviewteilnehmer Lernen mit formalem Lernen gleichsetzen oder ob sie zwischen institutionell gebundenen und außerschulischen Formen von Bildung differenzieren, sowie nach dem Stellenwert von Schule und Lernen in biografischer und alltäglicher Hinsicht. Damit werden sowohl die *Lernerfahrungen* der Heranwachsenden in früheren Bildungskontexten, als auch die *gegenwärtigen Lernsituationen* in Schule und Alltagswelt tangiert. Die Rekonstruktion der subjektiven Bedeutungen von Lernen erfolgt primär auf Basis der Antworten, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im ersten Interview auf die Frage „*Welche Bedeutung hat Lernen für dich*“ gegeben haben. Ergänzt werden diese Angaben mit weiteren Äußerungen, die in diesem oder in späteren Interviews zum Thema Lernen getätigt wurden.¹⁵⁴

Da sich im Laufe des Forschungsprozesses in der Population der Befragten eine relativ überdauernde Form des inhaltlichen Umgangs mit Schule und Leben herauskristallisiert hat, erfolgt die Darstellung dieses Aspektes in Form einer dichten Beschreibung eines *Ist-Zustandes*.

¹⁵⁴ Ein Teil der Schüler wurde konkret nach dem Begriff der Bildung befragt. Da sich jedoch herauskristallisierte, dass die Schüler entweder die Begriffe Bildung und Lernen gleichsetz(t)en oder äußerten, dass ihnen das Wort Bildung zu abstrakt ist, wurde in der Folge ausschließlich der Lernbegriff gewählt.

Die Suche nach dem subjektiven Sinn der Schule

Die Frage nach dem Sinn der Schule umschließt das subjektive *Warum* des schulischen Bildungsgangs. Um den normativen Umgang mit und die Haltung zur Schule in der Gruppe der befragten Oberstufenschüler zu rekonstruieren, werden die *Motive* untersucht, die der Entscheidung für den Gang in die gymnasiale Oberstufe sowie der Wahl für die Einzelschule und der Fachspezialisierung zugrunde liegen.

1. Motivstrukturen für den Gang in die Oberstufe

Diese Kategorie subsumiert die subjektiven Begründungen für die Verlängerung und/oder Rückkehr ins Bildungsmoratorium. Die Inhaltsanalyse richtet sich auf die motivationalen Hintergründe des Besuchs der Sekundarstufe II.

2. Motivstrukturen für die Wahl der Einzelschule

Spätestens gegen Ende der Sekundarstufe I entscheiden sich die (Post-) Adoleszenten für eine Bildungsinstitution, an der sie die Hochschulreife erlangen wollen. Diese Wahl kann an die bisherige Schullaufbahn anknüpfen, wenn – wie im Fall des Gros der Gymnasiasten – ein Verbleib auf der aktuellen Einrichtung angestrebt wird, kann aber auch – wie bei allen Kollegiaten – eine Neuorientierung und den Beginn an einer neuen Schule bedingen. Diese Kategorie umfasst die subjektiven Begründungsmuster für die Wahl der Einzelschule.

3. Motivstrukturen für die Fachspezialisierung

Mit dieser Unterkategorie werden die Motive für die Leistungskurs- bzw. Studienfachwahlen der an der Studie teilnehmenden Schülerpopulationen eruiert. In das forschende Blickfeld geraten die Wünsche, Ziele und Erwartungen, die die Jugendlichen auf die von ihnen gewählten Fächer projizieren.

Im Kontext einer *kritischen Evaluierung* werden anschließend die Meinungen und Bewertungen der Schüler über die von ihnen besuchte Schule gebündelt. Ausgehend von einem erhöhten *Individualisierungsanspruch* junger Menschen an Schule stellt sich die Frage, welche *Erwartungen* die interviewten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an Schule und Unterricht im Allgemeinen und die Möglichkeiten der Mitbestimmung und -gestaltung formaler Bildungsprozesse im Besonderen stellen und wie sich (k)ein individualisierter Umgang mit Schule in der alltäglichen Schulrealität konkretisiert.

Analog der Inhaltsebene zeichnen die befragten Schüler in den aufeinander folgenden Interviews ein relativ konstantes Bild ihres Umgangs mit Schule, ihren Erwartungen, die sie an Schule richten und ihren Motivationen, die ihrem Schulbesuch zugrunde liegen. Die Analyse der Sinnebene konzentriert sich demnach auf die Rekonstruktion überdauernder Motivstrukturen, zeichnet analog der Inhaltsebene eine dichte Beschreibung des *Ist-Zustandes*.

5.2. Ebene Zeit

„Wie viel Zeit investieren die befragten Schüler tagtäglich in den formalen Bildungsgang, wie viel in Freizeitaktivitäten? Wie gestalten sie die Zeit, die sie in den Räumlichkeiten der Bildungsinstitution bzw. im häuslichen Umfeld, in Sportstätten oder Diskotheken verbringen? Agieren die Interviewteilnehmer ausschließlich lernweltorientiert, wenn sie sich in der Schule aufhalten oder verbringen sie hier auch Lebenszeit? Beschäftigen sie sich zuhause mit der Schule oder rücken die Bildungseinrichtung und das unterrichtsergänzende Lernen nach Unterrichtsende in den Hintergrund?“

Vor der Folie dieser und weiterer Fragen wendet sich die Analyse des Umgangs mit Zeit den alltäglichen Tageslaufgestaltungen der Studienteilnehmer zu. Differenziert nach Schulform wird die Auswertung der Zeittagebücher und der Interviewprotokolle in Subkategorien gebündelt. Der Umgang mit in Schule verbrachter Zeit wird exemplarisch an jeweils einem kurzen Fallbeispiel demonstriert. Im Rahmen einer abschließenden Kontrastierung werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit Zeit herausgearbeitet.

5.2.1. Der Umgang mit Zeit in der Population der Gymnasiasten

5.2.1.1. Zeitgestaltung in der Jahrgangsstufe 11

Die Übersicht über die Kontingentierung und Positionierung von Schulzeit zum Zeitpunkt des Eingangsjahres der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Unterkapitel „Aufenthalt in der Schule“, „Schulweg“, „unterrichtsergänzende Lernarbeit wochentags“ und „unterrichtsergänzende Lernarbeit am Wochenende“. Das „Insgesamt an Schulzeit“ summiert die für Unterricht und curriculares Lernen aufgebracht Zeit.

Aufenthalt in der Schule

Um 7.45 Uhr beginnt der Unterricht an der AE. Die Unterrichtseinheiten umfassen je 45 Minuten und werden von Pausen im Umfang zwischen fünf und 20 Minuten sowie einer 45-minütigen Mittagspause flankiert. Spätestens um 17.00 Uhr endet der Nachmittagsunterricht.

Laut den Aufzeichnungen in den Tagebüchern folgt der Schulalltag der befragten Gymnasiasten einem relativ stringenten Muster: Fast immer beginnt die Präsenzpflicht um 7.45 Uhr, um 13.00 Uhr oder spätestens um 15.15 Uhr verlassen die Jugendlichen in der Regel die Schule. Durchschnittlich verbringen sie inklusive Unterricht, Pausen und Freistunden 6¼ Stunden täglich bzw. 31¼ Stunden wöchentlich in der Schule. Etwa $\frac{3}{4}$ dieser Zeit beansprucht der Unterricht. Umgerechnet beträgt der Umfang der

durchschnittlichen Anzahl an Unterrichtsstunden $22\frac{1}{2}$ Zeitstunden, was 30 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten entspricht.

Schulweg

Über die Hälfte der Gymnasiasten kann die AE innerhalb von 15 Minuten zu Fuß, mit dem Fahrrad, öffentlichen Verkehrsmitteln oder dem Auto erreichen. Drei weitere Schüler benötigen zwischen 15 und 25 Minuten pro Schulweg. Eine Schülerin verbringt täglich fast zwei Stunden mit dem Weg zur bzw. von der Schule, wobei häufig noch längere Wartezeiten hinzukommen, die in den Nachmittagsstunden bis zu einer Stunde dauern können. Für diese Jugendliche stellt der Weg zur Ausbildungsstätte eine negative Begleiterscheinung des Schulalltags dar.

„Der Weg zum Bus ist schon ein gutes Stück. Auf den Bus warten. Bus kommt nicht. Das ist um sieben Uhr fünfundvierzig oder sieben Uhr fünfzig. Der Bus hat wieder einmal Verspätung. Ich komme zu spät in die Schule. Dann bekomme ich Stress mit den Lehrern, weil ich zu spät in die Schule gekommen bin. Andere Möglichkeiten gibt es nicht morgens zur Schule zu gelangen. Die Situation im Bus empfinde ich auch als stressig, weil sehr viel um einen herum ist. Sachen fliegen durch den Bus und es wird herum geschrien. Ich komme dabei nicht zur Ruhe. Dann hat der Bus noch Verspätung. Ich muss zur Schule rennen.“ (Iris, 1. Int.)

Unterrichtsergänzende Lernarbeit (wochentags)

Die Gymnasiasten beschäftigen sich nach Schulschluss etwa $1\frac{1}{4}$ Stunden mit unterrichtsbezogenen Aufgaben. In der Regel konzentriert sich das außerschulische Engagement auf vier Tage pro Woche. Ausnahmen bilden solche Extreme, wenn an einem Tag nur sehr wenig Unterricht besucht und keine schulbezogenen Aufgaben erledigt werden bzw. wenn nach dem Nachmittagsunterricht noch diverse Aufgaben für die Schule erledigt werden müssen. In diesem Fall kann sich das *Tagespensum Schule* auf bis zu $11\frac{1}{2}$ Stunden akkumulieren.

Trotz der Ähnlichkeiten in der Alltagsgestaltung der Gymnasiasten zeichnen sich interindividuelle Unterschiede zwischen Jugendlichen mit einem hohen und einem niedrigen außerunterrichtlichen Lernengagement ab: Einem Schüler, der für den Beobachtungszeitraum keine zusätzliche Lernarbeit in seinem Zeittagebuch notiert, steht eine Schülerin gegenüber, die insgesamt $10\frac{1}{2}$ Stunden pro Woche lernt.

Dass das Lernen nach der Schule mit einer Ausnahme einen integralen Bestandteil im Tagesablauf darstellt, bestätigt sich in den Interviewprotokollen. Vor allem montags setzen sich die Jugendlichen nach der Schule regelmäßig an ihren häuslichen Schreibtisch, um Hausaufgaben zu erledigen oder für Klausuren zu lernen. Freitags

widmen sich die Befragten hingegen häufiger ausschließlich lebensweltlichen Aktivitäten.

In dem Zeitraum, in dem die Tagebücher geführt wurden, fand das unterrichtsergänzende Lernen ausschließlich im häuslichen Rahmen und alleine statt. In den Gesprächen erwähnen die Gymnasiasten aber auch immer wieder die Initiierung von und Teilhabe an Lerngruppen mit Mitschülern.

Unterrichtsergänzende Lernarbeit (am Wochenende)

Im Mittel widmen sich die Gymnasiasten am Wochenende eine Stunde der unterrichtsergänzenden Lernarbeit. Kontrastiert man die einzelnen Fälle miteinander, kristallisieren sich jedoch signifikante interindividuelle Unterschiede heraus. So steht für vier der Befragten am Wochenende die Lebenswelt im Zentrum; dass heißt, nur fünf der neun Jugendlichen dokumentieren in ihren Tagebüchern Lernaktivitäten am Wochenende.

Der höchste Zeitaufwand ist bei einer Schülerin zu verzeichnen, die am Wochenende mehr als vier Stunden für Klausuren lernt und Hausaufgaben macht. Bezogen auf die Zeit, die die Adoleszenten von Montag bis Sonntag insgesamt mit dem zusätzlichen Lernen verbringen, weist diese Schülerin mit einem überdurchschnittlichen Lernbudget von $8\frac{1}{4}$ Stunden wochentags und über vier Stunden am Wochenende den höchsten Lernaufwand neben der Schule auf.

Insgesamt besteht jedoch zwischen dem Lernengagement an den Wochentagen und der Zeit, die die Jugendlichen am Wochenende mit unterrichtsergänzender Lernarbeit verbringen, weder ein linear positiver noch ein eindeutig negativer Zusammenhang. Manche Schüler investieren sowohl in der Woche als auch am Wochenende wenig bzw. viel Zeit in schulbezogene Tätigkeiten, während andere Befragte dazu tendieren, eher von montags bis freitags oder primär an den unterrichtsfreien Tagen zu lernen.

Insgesamt an Schulzeit

Aus dem Zusammenspiel der Zeit, die in der Schule verbracht wird und dem, was die Schüler an zusätzlichen Aufgaben zuhause leisten, ergibt sich der Gesamtwert, den die Schule im Alltag der Befragten einnimmt. Addiert man die wöchentliche Aufenthaltsdauer in der Schule mit dem zusätzlichen Unterrichtsengagement, das die Schüler wochentags wie am Wochenende aufbringen, investieren die Gymnasiasten im Durchschnitt 38 Stunden jede Woche in das formale Lernen. Berücksichtigt man

darüber hinaus die Dauer des Schulwegs, erhöht sich die mit Schule verbrachte Zeit je nach Entfernung zwischen Wohnort und Bildungseinrichtung.

5.2.1.2. Zeitgestaltung in der Jahrgangsstufe 12

Vom ersten zum zweiten Jahr lässt sich eine leichte Steigerung der in und für Schule verbrachten Zeit diagnostizieren: Im Vergleich halten sich die Gymnasiasten im Mittel in der Jahrgangsstufe 12 täglich $\frac{1}{2}$ Stunde länger in der Schule auf. Die Maximierung der in Schule verbrachten Zeit korrespondiert mit einem Anstieg der Unterrichtsstunden, der sich aus der Einführung des Kurssystems im zweiten Jahr der Oberstufe ergibt. Pro Woche ergibt sich damit eine durchschnittliche Aufenthaltsdauer in der Schule von $33\frac{1}{2}$ Stunden.

Ihr häusliches Lernengagement reduzieren die an der Studie Beteiligten um 15 Minuten pro Tag, dafür investieren sie mit $2\frac{1}{2}$ Stunden am Wochenende etwas mehr Zeit in die Erledigung von Hausaufgaben oder die Vorbereitung auf Klausuren (vgl. Tabelle 19).

Tab. 19: Kontingentierung der Schul- und Lernzeit in der Gruppe der Gymnasiasten in Stunden, spezifiziert nach Jahrgangsstufe

	AE: Zeittagebuch 1/Jgst. 11	AE: Zeittagebuch 2/Jgst. 12
Schulzeit pro Tag	$6\frac{1}{4}$	$6\frac{3}{4}$
Schulzeit pro Woche	$31\frac{1}{4}$	$33\frac{1}{2}$
Lernzeit pro Tag	$1\frac{1}{4}$	1
Lernzeit pro Woche	$6\frac{1}{4}$	5
Lernzeit am Wochenende	1	$2\frac{1}{2}$
Schul- und Lernzeit pro Woche insg.	$38\frac{1}{2}$	41

Das Insgesamt an Schulzeit liegt in der Mitte der Oberstufe mit 41 Stunden über dem durchschnittlichen Zeitaufwand in der Jahrgangsstufe 11. Die leichte Steigerung der wöchentlichen Unterrichts- und Lerndauer, wirkt sich aus Perspektive der Lerner deutlich auf die alltägliche Lebensführung aus. Denn während das erste Jahr der Oberstufe eine *Einführungsphase* darstellt und die Lebens- und Lerngestaltungen der Gymnasiasten in dieser Jahrgangsstufe an die Alltagsführung in der Sekundarstufe I anknüpfen, verändern sich die alltäglichen Zeitkontingentierungen und -gestaltungen mit dem Beginn der Leistungskurse (LKs). Die Schule wird präsent(er): Unterricht findet regelmäßig vor- und nachmittags statt,¹⁵⁵ das Leistungsniveau erhöht sich und die

¹⁵⁵ Parallel zur Ausdehnung der Unterrichtsstunden auf den Nachmittagsbereich entstehen zum Teil Leerzeiten (Freistunden) zwischen den Unterrichtseinheiten.

Erwartungen der Lehrkräfte an das häusliche Lernengagement der Edukanten wachsen. Mit dem Eintritt in die *Qualifikationsphase* der Oberstufe sind alle Leistungen abiturrelevant und die Signifikanz des schulischen Handelns konkretisiert sich mit Blick auf weiterführende Lebens- und Berufswege. „*Nicht mehr so viel Zeit für Freizeit*“ zu haben, fasst die Gymnasiastin Tara ihre Lebens- und Lernsituation in der Jahrgangsstufe 12 zusammen.

5.2.1.3. Zeitgestaltung in der Jahrgangsstufe 13

In der Jahrgangsstufe 13 besteht in einigen Fächern keine Belegverpflichtung mehr. Entsprechend berichten die Befragten von einem (geringen) Rückgang der Zeit, die sie für den Unterricht aufbringen. Parallel zur Reduktion der innerhalb von Schule verbrachten Zeit kommt es zu einer Expansion des häuslichen Lernengagements – spätestens dann, wenn das Lernen für die Abschlussprüfungen, die *Vorabitur- bzw. Abiturphase*, beginnt, denn dann treten neben das Erledigen von Hausaufgaben und Lernen für Klausuren aufwendige Prüfungsvorbereitungen. Beispielsweise berichten Rike und Tara Anfang Januar 2006, dass sie seit einiger Zeit für jedes prüfungsrelevante Fach individuelle Zusammenfassungen erstellen, indem sie über mehrere Wochen jeden Tag nach der Schule drei bis vier Stunden ihre Unterlagen sortieren und Inhalte bündeln, um diese im Anschluss auswendig zu lernen. Und auch an den Wochenenden, an denen die Schule in Form häuslicher Lernarbeit in den beiden ersten Jahren nur eine marginale Rolle spielt, wird in zeitlicher Nähe zum Abschluss gelernt. Um „*am Ball zu bleiben*“, so Rike, werden auch samstags und sonntags Schulmaterialien bearbeitet. Freizeitaktivitäten werden entsprechend reduziert bzw. so positioniert, dass sie nicht mit dem Abarbeiten eines definierten Lernpensums konfliktieren. Die Abiturvorbereitungen kreisen darum, Materialien zusammenstellen, Bücher zu lesen und sich Wissen anzueignen, um die Inhalte „*in meinen Kopf reinzukriegen*“, wie Uwe im letzten Interview formuliert. Den Rückmeldungen zweier Gymnasiasten nach dem Abitur ist zu entnehmen, dass das Lerninvestment für die schriftlichen Abschlussprüfungen weit über dem für die mündlichen Prüfungen liegt. „*Jeden Tag viel*“ (Lernen für die schriftlichen Prüfungen) versus „*fast gar nicht*“ (Lernen für die mündlichen Prüfungen) fasst Merle die unterschiedlichen Lernaufwände für die beiden Formen der Abiturprüfungen retrospektiv zusammen.

Die Ausbalancierung verschiedener Handlungsfelder im Zeitverlauf

Tendenziell steigt das Investment in Schule proportional zur Jahrgangsstufe und es lässt sich ein Trend in Richtung einer zunehmenden Konzentration auf die Schule attestieren. Eine subjektiv befriedigende Ausbalancierung von Lebens- und Lernwelt, so die Interviewten, lässt sich jedoch am wenigsten gegen Mitte der Ausbildung realisieren. Die veränderten binnenschulischen Rahmenbedingungen nach der Eingewöhnungsphase – die Einführung des regelmäßigen Nachmittagsunterrichts und die Erhöhung der Unterrichtsstunden – konfliktieren mit den routinierten Tageslaufgestaltungen der (Halbtags-)Schüler. Gegen Mitte der Ausbildung äußern sich alle Befragten unzufrieden mit der Quantität von Schule. Die Ausdehnung der Unterrichtszeit wird als Konterkarierung des am Nachmittag etablierten Freizeitprogramms erlebt. Infolge kommt es zu einer Reduktion außerschulischer Aktivitäten und zur Komprimierung des Freizeithandelns auf Kernbereiche. Insgesamt besteht ihr Alltag *„zur Zeit eigentlich nur aus Schule“* kritisiert die Gymnasiastin Zoe, die sich aufgrund der schulischen Beanspruchung *„total ausgebrannt“* fühlt. Als Hauptursache für die als Belastung empfundene Situation erachtet Zoe die Ausdehnung der täglichen Schulzeit auf die Nachmittagsstunden sowie den von ihr nun geleisteten Mehraufwand für Hausaufgaben und Klausurvorbereitung.¹⁵⁶

„Ich habe drei Leistungskurse, Deutsch, Englisch und Biologie als dritten Freiwilligen. Schule spannt ziemlich ein. Das heißt, lernen, lernen, lernen. Jetzt gestern habe ich eigentlich den ganzen Tag gelernt. Heute habe ich Mathe geschrieben, morgen schreibe ich PW, am Freitag schreibe ich Geschichte. So läuft das bei mir eigentlich die ganze Zeit. [...] Ich mache gar nichts mehr außerhalb der Schule.“
(Zoe, 3. Int.)

Auch die Tatsache, dass alle Noten ab der Jahrgangsstufe 12 abiturrelevant sind, führt bei den Jugendlichen zu einem verstärkten Engagement in schulische Lernaktivitäten und zu einer Reduzierung freizeitbezogener Handlungen.

„Ich habe nie wirklich gelernt, aber jetzt fange ich an zu lernen. Weil, jetzt muss ich lernen. Deswegen. Sonst wird es nichts. [...] Ich meine, ich muss. Wenn ich kein gutes Abi haben wollte, dann würde ich jetzt nicht lernen, definitiv nicht.“
(Zoe, 3. Int.)

Im Zuge der Neu- und Umgestaltung ihrer Lebensführungen und einer wachsenden Routine im Umgang mit der ganztägigen Beschulung, gelingt den Schülern im letzten Jahr der Oberstufe eine *School-Life-Balance*. Mit Nähe zu den Abschlussprüfungen gewinnt dann das formale Lernen quantitativ und qualitativ an Bedeutung, das Abitur

¹⁵⁶ Zoe und fünf weitere Schüler belegen (zunächst) drei Leistungskurse und haben entsprechend mehr Unterrichtsstunden als Schüler mit zwei LKs (vgl. Kapitel 5.4.1.). Entsprechend hoch bzw. höher ist der zeitliche Aufwand ab der Qualifikationsphase für diese Schüler.

nimmt Kontur an und schulische Aktivitäten richten sich verstärkt auf das *Endziel*. Vor der Folie der Temporarität des hohen bzw. erhöhten Lernaufwands wird die Reduzierung freizeittlicher Handlungsfelder von den Befragten (zu diesem Zeitpunkt) akzeptiert und als Übergangsphase in ein *Danach* betrachtet.

Lernzeit = Lebenszeit?

Eine bilaterale Entgrenzung von Schule und Lebenswelt würde bedeuten, dass, so wie die Lernzeit in die Lebenszeit hineinfließt, auch die Schule über ihre Gestalt als Unterrichtsstätte hinaus als Lebensraum wahrgenommen und genutzt wird. In das Binnengeschehen der Schule integrieren die befragten Gymnasiasten individuelle Interessen, informell erworbene Kompetenzen oder persönlich relevante Suchbewegungen jedoch eher selten. In der Regel wird die Schule ausschließlich zu Unterrichtszeiten und -zwecken aufgesucht. Zwar finden in den Zeiten zwischen den Unterrichtseinheiten auch innerhalb der Schule informelle – und für den subjektiven Stellenwert der Schule hochrelevante – Aktivitäten statt, diese markieren jedoch eine Begleiterscheinung der Präsenzpflcht: Vor die Wahl gestellt präferieren die Schüler außerschulische Aufenthaltsorte, um sich mit Freunden zu treffen, im Internet zu surfen oder zu Mittag zu essen. Die Gleichsetzung von Schul- und Unterrichtszeit illustriert exemplarisch ein in Tabelle 20 festgehaltener dokumentierter durchschnittlicher Tagesablauf von Tara. Ergänzt werden Taras Notizen von einer im Rahmen der Dokumentenanalyse zugefügten weiteren Spalte, die einen Überblick über das Verhältnis von Lebens- und Lernwelt bietet.

Tab. 20: Zeittagebucheintrag der Gymnasiastin Tara vom 01.12.2003

Uhrzeit	Aktivität	Verhältnis
06.50	Aufstehen, Frühstück	
07.45	Schule	
13.00	Essen	
14.00	TV, Ausruhen	
15.00	Lernen, Hausaufgaben	Entgrenzung der Lern- in die Lebenszeit: Zuhause lernen und Hausaufgaben erledigen
16.00	Duschen	
16.30	Einkaufen gehen mit Freund	
19.00	Lernen	Entgrenzung der Lern- in die Lebenszeit: Zuhause lernen
19.30	Mit Freund treffen	
22.00	Fertig machen, Schulsachen richten	Entgrenzung der Lern- in die Lebenszeit: Zuhause die Schulmaterialien präparieren
22.15	Schlafen gehen	

An dem dokumentierten Tag hat Tara von 7.45 Uhr bis 13 Uhr durchgängig Unterricht. Nach Unterrichtsende begibt sich die Schülerin direkt nach Hause, wo sie gemeinsam mit ihrer Familie zu Mittag isst. Im Anschluss daran ruht sie sich aus und sieht fern, bevor sie um 15 Uhr für zunächst eine Stunde Hausaufgaben erledigt und für die Schule lernt. Nach dem Duschen um 16 Uhr trifft sie sich mit ihrem Freund zum Einkaufen. Von 19 Uhr bis 19.30 Uhr lernt Tara dann noch einmal eine ½ Stunde, bevor ihr Partner zu Besuch kommt. Um 22 Uhr packt sie ihre Schulsachen und geht danach schlafen.

Korrespondierend mit Taras Aussagen in den Interviews, zeichnen die Daten das Bild eines rein auf Unterrichtszwecke gerichteten Schulbesuchs. Wenn möglich, verlässt die Adoleszente die Schule in den unterrichtsfreien Phasen. Vor, nach und in längeren Pausen zwischen den Unterrichtsstunden fährt sie regelmäßig mit ihrem Motorroller nach Hause, in der Regel, um dort zu essen, zu schlafen und/oder zu lernen. Für unterrichtsbezogenes Lernen ist aus Taras Perspektive in der AE ebenso wenig *Raum* wie für die Ausübung informeller Tätigkeiten.

„Wir gehen immer in den Stunden zwischendrin in die ehemalige Oberstufenecke, da sind dann halt noch kleinere Kinder oder so. Dann sitzt man dort und macht dort Hausaufgaben und von eins bis ein Uhr fünfundvierzig setzen wir uns irgendwie auf die Bänke drüben, aber können keine Hausaufgaben oder so machen. Und mit dem Essen ist das auch irgendwie ein bisschen doof.“ (Tara, 3. Int.)

Die geringe Aufenthaltsfrequenz in der Schule außerhalb des Unterrichts ist typisch für die interviewten Gymnasiasten. Diese üben deutliche Kritik an den räumlichen Gegebenheiten der Institution. Aus Sicht der Lerner fehlt es in der Schule an geeigneten Aufenthaltsräumen für die Phasen zwischen den Unterrichtseinheiten. Die Regelschule bietet zwar verschiedene Zusatzangebote – von einer Cafeteria, über eine Bibliothek bis

zu frei zugänglichen Schüler-PCs –, diese werden aber von den Oberstufenschülern als wenig attraktiv angesehen und entsprechend selten frequentiert. Besonders bemängelt wird die Zusammenlegung aller Schulstufen in einer Pausenhalle. Den (Post-)Adoleszenten fehlen separate Räumlichkeiten, in denen sie ohne Lärmbelästigung durch jüngere Schüler Peers treffen, Mittag essen oder Hausaufgaben erledigen können. Die Unzufriedenheit mit den räumlichen Gegebenheiten, das Gefühl „*wir haben ja keinen Platz, wir können ja nirgends hin*“, führt laut Zoe nach jedem Klingeln zur *Flucht* aus dem Schulgebäude.

„Lernen oder so kannst du hier vergessen. Das kann man hier nicht machen. Wir haben ja angeblich eine Oberstufenecke, davon merken wir aber nichts, weil immer die Fünftklässler drin sitzen. [...] Ich lege mich meistens auf den Boden und schlafe irgendwo.“ (Zoe, 3. Int.)

Das Fehlen geeigneter Räumlichkeiten für ältere Schüler bemängelt auch die Gymnasiastin Greta.

„Eigentlich fehlt so ein geschlossener Raum, wo dann echt nur die Oberstufe drin ist. Weil, im Foyer rennen dann ständig die Kleineren herum und da gibt es Schreierei und man kann sich auf nichts konzentrieren. Man kann sich auch nicht mal ausruhen.“ (Greta, 3. Int.)

Aber auch die Räume, in denen alltäglich Unterricht stattfindet, konfliktieren mit dem Verständnis von Lebens- bzw. Lernräumen aus Schülerperspektive. Rike antwortet auf die Frage, wie sie die Unterrichtsräume wahrnimmt:

„Total fad. Total langweilig. Und oben sind die (die Klassenräume, d. Verf.) total stickig. [...] Auf der ersten Etage sind Räume, die haben überhaupt keine Fenster. [...] Und unten bei uns diese Steintische sind auch gewöhnungsbedürftig, mit den Waschbecken neben dran. Wir haben uns daran gewöhnt. Ist halt Schule. Also... Wären sie bunter und würden noch ein paar Blumen drin stehen, wären sie schon ein bisschen freundlicher.“ (Rike, 2. Int.)

Einerseits fehlen aus Sicht der Interviewteilnehmer entsprechende Räumlichkeiten, um sich außerhalb des Unterrichts an der AE aufzuhalten, andererseits erscheinen die Unterrichtsräume lebensfern: Das Raumklima ist schlecht und die Architektur weder jugendkulturgerecht noch lernförderlich.

Zusammenfassend lässt sich in zeit-räumlicher Hinsicht eine unilaterale Entgrenzung von der institutionellen in die lebensweltliche Sphäre konzentrieren: Regelmäßig wird zuhause für Klausuren gelernt, werden Lerngruppen initiiert, die sich am Nachmittag treffen oder Hausaufgaben erledigt. Umgekehrt agieren die interviewten Gymnasiasten innerhalb von Schule und Unterricht selten lebensweltbezogen. Der Schulbesuch erfolgt ausschließlich mit Blick auf die Teilhabe am Unterricht.

5.2.2. Der Umgang mit Zeit in der Population der Kollegiaten

5.2.2.1. Zeitgestaltung in der Jahrgangsstufe 11

Analog dem Kapitel zur Zeitgestaltung der Gymnasiasten erfolgt die Auswertung der Kontingenzierung von Lernzeit in der Gruppe der Kollegiaten entlang verschiedener Detailauswertungen. Wie viel Zeit die Kollegiaten insgesamt mit bzw. für die Schule aufbringen, fasst das Unterkapitel „Insgesamt an Schulzeit“ zusammen.

Aufenthalt in der Schule

Der Unterricht am Oberstufen-Kolleg ist in so genannte Blöcke von je 90 Minuten gegliedert. Jeder Schultag umfasst im Zeitraum zwischen 8.30 Uhr und 17.45 Uhr vier solcher Blöcke, die von Pausen zwischen 15 und 45 Minuten flankiert werden.

Die Kollegiaten gestalten ihre Tages- und Wochenabläufe im interindividuellen Vergleich sehr heterogen. An manchen Tagen sieht der Stundenplan vor, dass die Jugendlichen morgens zum ersten Block in die Schule kommen, an anderen Tagen beginnt der Unterricht erst mittags. Meistens starten die Kurse jedoch um 8.30 Uhr, etwas seltener um 10.30 Uhr.

Noch stärker als der Unterrichtsbeginn variiert das Ende der Schule. Am häufigsten haben die interviewten Jugendlichen bis um 17.45 Uhr Unterricht, fast genauso oft endet die Schule für sie aber schon um 14.15 Uhr. Und auch zu anderen Zeiten kann der Unterricht vorbei sein, so wird in dem Befragungszeitraum mehrmals 12 Uhr, seltener auch 16.15 Uhr als Endpunkt notiert.

Etwa $6\frac{3}{4}$ Stunden täglich bzw. $33\frac{3}{4}$ Stunden wöchentlich halten sich die Adoleszenten in der Schule auf. Vergleicht man die Lerntagebücher der Jugendlichen miteinander, wird ersichtlich, dass die Zeiten, die diese über die Woche betrachtet in der Schule verbringen, sehr stark streuen. Befragten, die sich weniger als 30 Stunden pro Woche im OS aufhalten, stehen solche Kollegiaten gegenüber, die im Beobachtungszeitraum fast 40 Stunden in der Schule sind.

Daneben weist die Konstruktion der Alltage über den Wochenablauf hohe intraindividuelle Differenzen auf. Tage, an denen Kollegiaten nur für einen Block und damit $1\frac{1}{2}$ Stunden das OS besuchen, wechseln sich mit solchen ab, an denen die Institution erst nach $9\frac{1}{2}$ Stunden wieder verlassen wird.

Schulweg

Die räumlichen Distanzen zwischen Wohnraum und Schule variieren in der Population der Kollegiaten sehr stark. Kollegs Schüler, die in Wohnheimen leben, erreichen die Schule innerhalb weniger Minuten zu Fuß bzw. mit dem Fahrrad oder öffentlichen Verkehrsmitteln – ein Umstand, den unter anderem die Wohnheimbewohnerin Esther als *praktisch* und *bequem* bewertet. Kollegiaten, die bei ihren Eltern, mit Partnern, Freunden, alleine oder in privaten Wohngemeinschaften leben, haben in der Regel längere Fahrtwege, die im Extremfall bis zu drei Stunden täglich einnehmen. Unter den Befragten verbringt die Hälfte mehr als eine Stunde pro Tag mit der Fahrt zwischen Schule und Wohnort. Ausgefüllt wird die Zeit des Schulweges mit Gesprächen, Schlafen, Musikhören oder dem Erledigen von Hausaufgaben – denn vor allem solche Kollegiaten, die viel Zeit in ihren Schulweg investieren, beschäftigen sich in Bus und Zug mit der Bearbeitung schulbezogener Aufgaben, um in der ihnen verbleibenden Alltagszeit primär freizeitbezogenen Aktivitäten nachgehen zu können.

Unterrichtsergänzende Lernarbeit (wochentags)

Im Durchschnitt investieren die Kollegiaten pro Tag 60 Minuten in die zusätzliche Lernarbeit. In der Regel wird aber nicht jeden Tag zuhause für die Schule gelernt und die Konzentration des häuslichen Lernens auf einige Tage ermöglicht solche Wochentage, an denen nach dem Unterricht ausschließlich Freizeitaktivitäten nachgekommen werden kann.

Innerhalb der Gruppe der Kollegiaten streuen die Verteilungen der Lernarbeit auf die Wochentage ebenso wie der Aufwand, der mit dem unterrichtsergänzenden Lernen insgesamt betrieben wird, sehr stark. So liegt die durchschnittliche Dauer, die manche Lernenden täglich mit Hausaufgaben, Lernen oder Unterrichtsvor- und -nachbereitungen verbringen, über dem gesamten Wochenaufwand ihrer Mitkollegiaten. Solchen Befragten, die an nur zwei Tagen pro Woche und dann insgesamt 2¼ Stunden in die unterrichtsbezogene Arbeit investieren, stehen solche Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegenüber, die jeden Tag einen Teil ihrer disponiblen Zeit mit schullernbezogenen Aktivitäten ausfüllen. Die Kollegiatin mit dem höchsten unterrichtsergänzenden Lernengagement widmet sich täglich der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts oder dem Lernen für Klausuren und Tests. Im Zeitbudget dieser Jugendlichen summiert sich die unterrichtsbezogene Lernarbeit auf 11½ Stunden pro Woche.

Unterrichtsergänzende Lernarbeit (am Wochenende)

Im Mittel beschäftigen sich die Lernenden des OS an den unterrichtsfreien Tagen insgesamt $1\frac{1}{2}$ Stunden mit der Schule. Doch auch die Wochenendgestaltungen der Befragten unterscheiden sich sehr stark voneinander: Während für drei Jugendliche die Schule an den unterrichtsfreien Tagen überhaupt keine Rolle spielt, investiert ein Befragter am Wochenende $6\frac{1}{2}$ Stunden in die Lernarbeit. Mit einem Lernengagement von $7\frac{1}{2}$ Stunden von montags bis freitags und damit einem Gesamtbudget von 14 Stunden besitzt die Schule außerhalb der Präsenzpflcht bei diesem Jugendlichen quantitativ betrachtet den höchsten Stellenwert. Gleichzeitig fällt auf, dass zwei der drei Kollegiaten, die sich am Wochenende ausschließlich Freizeitaktivitäten widmen, auch innerhalb der Woche kaum nach der Schule lernen.

Insgesamt an Schulzeit

Aus der durchschnittlichen Aufenthaltsdauer in der Schule und dem Zeitaufwand, den die Kollegiaten von montags bis sonntags in die zusätzliche Lernarbeit investieren, ergibt sich das Gesamtpensum, das die Schule in der Alltagsgestaltung der Lernenden in zeitlicher Hinsicht einnimmt. Für den Beobachtungszeitraum liegt dieser Wert bei etwa $40\frac{1}{4}$ Stunden wöchentlich.

Berücksichtigt man den täglichen Schulweg, steigt der wöchentliche Umfang der Schule bei Kollegiaten mit längeren Fahrtwegen um weitere Stunden.

5.2.2.2. Zeitgestaltung in der Jahrgangsstufe 12

Laut den Aufzeichnungen der Studienteilnehmer in den Zeittagebüchern kommt es im Verlauf vom ersten ins zweite Jahr am OS zu einem geringen Rückgang der in und mit Schule verbrachten Zeit. Zwar setzen sich die Kollegiaten an den schulfreien Tagen intensiver mit der häuslichen Lernarbeit auseinander, gleichzeitig minimiert sich aber die tägliche Schulbesuchsdauer ebenso um 15 Minuten, wie das unterrichtsbegleitende Lernen von montags bis freitags. Tabelle 21 stellt die Zeitkontingente der Lernenden in den Jahrgangsstufen 11 und 12 gegenüber.

Tab. 21: Kontingentierung der Schul- und Lernzeit in der Gruppe der Kollegiaten in Stunden, spezifiziert nach Jahrgangsstufe

	OS: Zeittagebuch 1/Jgst. 11	OS: Zeittagebuch 2/Jgst. 12
Schulzeit pro Tag	6¾	6½
Schulzeit pro Woche	33¾	31¾
Lernzeit pro Tag	1	¾
Lernzeit pro Woche	5	3¾
Lernzeit am Wochenende	1½	3¾
Schul- und Lernzeit pro Woche insg.	40¼	39¼

Die in den Unterricht und das häusliche Lernen investierte Zeit weist in den ersten beiden Jahren kaum Veränderungen auf bzw. geht diese geringfügig zurück. Den durchschnittlichen 40¼ Stunden zum Zeitpunkt der ersten Tagebuchführung stehen 39¼ Stunden 12 Monate später gegenüber. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Aussagen der Schüler in den Interviews: Der Aufwand für die Schule verändert sich nur marginal, wenn, dann ergeben sich eher neue Lebens- und Lernkonstellationen im Zuge einer Stundenplanumgestaltung (so dass zum Beispiel an manchen Tagen längere Leerzeiten zwischen den Unterrichtseinheiten entstehen oder an einem Tag pro Woche kein Kurs besucht werden muss). Wenn größere Lernaufträge zu bearbeiten sind, Referate vorbereitet werden müssen oder Projekte implementiert werden, steigt das Investment in Schule zwar kurzfristig, in der longitudinalen Perspektive kristallisiert sich jedoch in den Jahrgangsstufen 11 und 12 keine längerfristige Phase maximaler oder minimaler Lernarbeit heraus.

5.2.2.3. Zeitgestaltung in der Jahrgangsstufe 13

In der Jahrgangsstufe 13, so die befragten Kollegiaten, reduziert sich der Umfang der Präsenzpflcht und der tägliche Schulbesuch verkürzt sich. Parallel zu dieser Entwicklung lässt sich ein leichter Anstieg der häuslichen Lernarbeit beobachten; das heißt, es kommt zu einer Verschiebung des Lernens: Die Unterrichtszeit minimiert sich, während Lernen außerhalb der Schule an Relevanz gewinnt, so dass der Aufwand für die Schule im Gesamt relativ konstant bleibt. „Also, wenn man das so im Durchschnitt sieht, dann würde ich schon sagen, dass es gleich geblieben ist,“ antwortet Nina im dritten Jahr der Oberstufe auf die Frage, ob sich das Ausmaß ihrer disponiblen Zeit im Laufe des OS verändert hat.

Mit dem Lernen für die Abschlussprüfungen hat zum Zeitpunkt der letzten Interviewserie Anfang Januar 2006 noch keiner der befragten Kollegiaten begonnen. Lediglich

Nele sortiert bereits wenige Monate vor den Abiturprüfungen ihre Unterlagen, konkretisiert hat aber auch sie ihren Fahrplan für das prüfungsbezogene Lernen noch nicht. „*Ich denke, ich werde es so wie immer machen,*“ antwortet Esther, als sie im fünften Interview danach gefragt wird, ob sie sich schon Gedanken über die Prüfungsvorbereitung macht. Nina sieht den bevorstehenden Abschlussprüfungen bzw. deren Vorbereitung ebenfalls gelassen entgegen.

„Es geht schon. Man investiert dann vielleicht schon mal ein bisschen mehr, um noch mal ein bisschen mehr zu lernen, aber jetzt nicht unbedingt viel mehr.“
(Nina, 5. Int.)

Den schriftlichen Rückmeldungen nach dem Abitur ist zu entnehmen, dass die Zeit kurz vor bzw. während der Abiturprüfungen (doch) eine Phase intensiven Nachdenkens über die Schule, die Prüfungen und die Zukunft darstellt. Nina schreibt, sich „*vor dem Abi fast ausschließlich nur mit schulischen Dingen beschäftigt*“ zu haben. Und Anne fasst zusammen:

Allerdings hatte ich während meiner Prüfungen trotz allem nicht viel anderes im Kopf als die Schule, denn ich habe mir natürlich jeden Tag Gedanken und manchmal auch Sorgen gemacht.“ (Anne, per E-Mail)

Gleichzeitig lässt sich kein erheblicher Lernanstieg zu diesem Zeitpunkt verzeichnen.

Anne meint:

„Ich habe nicht viel lernen müssen und es hat alles trotzdem funktioniert. Ich schreibe das dem Unterrichtsstil, der stets sehr interessant war, zu, und denke, dass meine Abiturvorbereitung drei Jahre gedauert hat und sehr erfolgreich war. Es blieb mir einfach ziemlich viel im Gedächtnis hängen, und das ist ein großes Lob für meine Lehrer.“ (Anne, per E-Mail)

Auch der Kollegiat Ben wertet den Lernaufwand für das Abitur in der Retrospektive als nicht besonders bzw. nicht zu hoch. Aufgrund der geringen Anzahl an Unterrichtsstunden in der Jahrgangsstufe 13 stellt das vorbereitende Lernen für die Abschlussprüfungen seiner Ansicht nach eine Verlängerung des (ansonsten kurzen) Schultages dar: Wo sonst der Unterricht besucht wurde, wird in Nähe zum Abschluss das begleitende Lernen für das Abitur platziert.

Die Synchronisierung von Schule und Lebenswelt im Zeitverlauf

Unabhängig von der Heterogenität hinsichtlich des Umgangs mit Schule und unterrichtsergänzender Lernarbeit in der Population der Kollegiaten zeichnet sich – vor allem vom zweiten zum dritten Jahr der Oberstufe – im Zeitverlauf eine tendenzielle Abnahme der Unterrichtsstundenzahl ab. Das häusliche Lernengagement befindet sich in dieser Zeit auf einem relativ konstanten Niveau, steigt im dritten Jahr an und

expandiert kurzzeitig in Nähe zu den Abschlussprüfungen. Die Gestaltung des Miteinanders von Schule und extracurricularen Handlungsfeldern kristallisiert sich hingegen eher in den Anfängen der Oberstufe als diffizil heraus: Die neue Lern- und (für viele auch) Lebenssituation erfordert die Neustrukturierung des Tagesablaufs. Während für manche Kollegiaten der Schulanfang eher mit einem *Zuviel* an disponibler Zeit einhergeht – da in dem neuen Wohnumfeld noch die sozialen Kontakte fehlen und Freizeitmöglichkeiten erst erschlossen werden müssen –, stehen andere Jugendliche und junge Erwachsene vor der Aufgabe, plurale Lebens- und Lernaktivitäten miteinander zu synchronisieren – zum Beispiel alte und neue Freundschaften zu pflegen, einem Nebenjob nachzukommen, Sport zu treiben und sich gleichzeitig auf die neue Schulsituation einzulassen und Zeit in das formale Lernen zu investieren. Der Schule obliegt zu diesem Zeitpunkt eine wichtige Orientierungsfunktion hinsichtlich der *gesamten* Alltagsgestaltung. Nicht immer gelingt die Balancierung von Freunden, Jobben, Partnerschaft, Sport und Lernen, so dass, wenn Leben und Lernen wenig kompatibel erscheinen, gerade der *Start* am OS problematisch sein kann. Schwierigkeiten, Schule und Lebenswelt zu Beginn der Oberstufe miteinander zu synchronisieren, führen die Kollegiaten primär auf außercurriculare Aspekte zurück – wie die Eingewöhnung in ein neues Wohnumfeld oder die Rekrutierung von Jobgelegenheiten. Der Umfang für das OS wird in der Jahrgangsstufe 11 hingegen als gering bewertet. Im Laufe der Ausbildung routinieren sich alltägliche Handlungsmuster. Die Interviewteilnehmer bauen soziale Netzwerke auf, beteiligen sich an Sportgruppen oder besuchen kulturelle Veranstaltungen und den Kollegiaten gelingt die Ausbalancierung von Lebens- und Lernwelten. In der Jahrgangsstufe 13 steigen die Anforderungen von Seiten der Bildungsinstitution an die Lernenden und die Abschlussprüfungen werden zunehmend virulent. Entsprechend rücken Schule und Lernen in den Vordergrund. Dass freizeitbezogene Aktivitäten zu diesem Zeitpunkt möglicherweise reduziert werden müssen, wird mit Blick auf den nahenden Abschluss als zeitlich begrenzter Abschnitt akzeptiert. Kritik äußern die Lernenden eher an den kurzzeitigen Phasen deutlich expandierenden Lernens, wie zum Zeitpunkt der Anfertigung der Facharbeit oder wenn Projekte ein (zu) hohes unterrichtsergänzendes Engagement der Jugendlichen und jungen Erwachsenen voraussetzen.

Lernzeit = Lebenszeit

In der Population der Kollegiaten lassen sich Diffundierungstendenzen zwischen Leben und Lernen in bilateraler Richtung beobachten: Innerhalb ihrer privaten Räumlichkeiten erledigen die Kollegiaten (auch) schulbezogene Aktivitäten, gleichzeitig verbringen sie in der Schule Zeit abseits der Präsenzpflcht. Der folgende Eintrag des Kollegiaten Ben illustriert die alltägliche Verschmelzung von Lebens- und Lernzeit (vgl. Tabelle 22): Die Lernwelt ist in der Lebenswelt präsent, die Lebenswelt entgrenzt sich in die Lernwelt. Die Spalte „Verhältnis“ dokumentiert entsprechende Entgrenzungstendenzen.

Tab. 22: Zeittagebucheintrag des Kollegiaten Ben vom 12.12.2003

Uhrzeit	Aktivität	Verhältnis
08.00	Aufstehen, Frühstück, Schulsachen kontrollieren	Entgrenzung der Lern- in die Lebenszeit: Zuhause Schulmaterialien präparieren
08.30	1. Block: Englischtest	
09.30	Ende des Tests, im Kulturcafe Zeit mit Zeitungen verbracht	Entgrenzung der Lebens- in die Lernzeit: In der Schule Zeitung lesen
10.30	Geologie: Auswertungen von Versuchen	
12.00	Mittagessen Mensa – Uni	
12.45	Klausur für Wirtschaft, danach Besprechungen	
ab 14.15	Gespräche mit Kollegiat/innen auf dem Flur; Kekse backen; Vorbereitung eines Versuchs am PC im OS	Entgrenzung der Lebens- in die Lernzeit: In der Schule Aktivitäten mit Peers initiieren
17.00	Ins Wohnheim zurück	
18.00	Hausaufgaben, PC repariert, gegessen	Entgrenzung der Lern- in die Lebenszeit: Zuhause Hausaufgaben erledigen
19.00	Fitnessstraining in der Uni mit chin. Mitbewohnerin	
20.00	Gespräche, Duschen, Imbiss, Schulsachen sortieren	Entgrenzung der Lern- in die Lebenszeit: Zuhause Schulmaterialien präparieren
22.00	Schlafen gehen	

Bens Schultag beginnt um 8.30 Uhr mit einem Test im Fach Englisch. Nach Abgabe des Tests begibt sich der Kollegiat für eine Stunde zum Lesen in das Literaturcafe. Im Anschluss an den zweiten Unterrichtsblock im Fach Geologie geht der junge Erwachsene wie jeden Mittag mit einer Gruppe von Kollegiaten in die Universitätsmensa. Mit dem dritten Block endet für den Lernenden der Unterricht an diesem Tag. Danach unterhält sich Ben mit anderen Kollegiaten im OS, backt mit diesen Kekse und bereitet am Computer einen Unterrichtsversuch vor. Um 17 Uhr verlässt er die Schule und beschäftigt sich bis zum Besuch eines Sportkurses in der Universität mit dem Erledigen von Hausaufgaben, dem Reparieren seines Computers und dem Abendessen. Nach dem Fitnessstraining unterhält sich der junge Erwachsene zunächst mit seinen

Mitbewohnern, isst später noch eine Kleinigkeit und sortiert seine Schulsachen, bevor er sich um 22 Uhr schlafen legt.

Zwischen 8.30 Uhr und 17 Uhr hält sich der Kollegiat an dem dokumentierten Tag in der Schule auf. Etwa die Hälfte dieser Zeit verbringt Ben mit außerunterrichtlichen Tätigkeiten, wie dem Lesen von Zeitungen oder der Interaktion mit anderen Lernern. *Das Leben* fließt in die formale Lernwelt hinein. Gleichzeitig nutzt der Befragte das OS als Ort zum Verrichten schulischer Lernarbeit, wenn er, wie am hier beschriebenen Tag, in den Räumlichkeiten der Institution einen Versuch vorbereitet und das formale Lernen über die unterrichtlichen Grenzen hinaus in die Bildungseinrichtung integriert. Gleichzeitig ist die Schule vor und nach dem Unterricht in Bens lebensweltlichem Umfeld dann präsent, wenn dieser Unterrichtsmaterialien sortiert oder Hausaufgaben erledigt.

Häufig berichten die befragten Kollegiaten davon, dass sie vor, nach und zwischen dem Unterricht in den Räumlichkeiten der Institution *lernen und leben*. Während der präsenzpflichtunabhängigen Aufenthalte im Oberstufen-Kolleg beschäftigen sich die Jugendlichen mit unterrichtsbezogenen Lernaufgaben. Sie treffen sich mit anderen Lernenden, bereiten Referate vor oder nutzen die frei zugänglichen Computerarbeitsplätze. So zieht unter anderem Ben das OS gelegentlich seinem WG-Zimmer vor und kehrt nachmittags oder abends dorthin zum Lernen zurück.

„Es passiert, dass ich zurückgehe und teilweise auch hier arbeite. Ich setze mich hier oben an die Tische und schreibe dort meine Hausaufgaben.“ (Ben, 1. Int.)

Auch Anne und Till nutzen die Räume der Bildungseinrichtung zum unterrichtsbegleitenden Lernen.

„Im Oberstufen-Kolleg kann ich gut lernen, weil hier eine gute Atmosphäre herrscht, nichts Strenges und viel Freundschaftliches in den Räumen ist. Auch weil immer etwas Lärm um mich herum ist. Ich kann gut lernen, wenn um mich herum immer etwas geredet wird.“ (Anne, 1. Int.)

„Also ich kann eigentlich ganz gut hier lernen, wenn andere drum herum sind, die auch so lernen.“ (Till, 5. Int.)

Zum Lernen, aber auch zum Leben halten sich die Interviewteilnehmer im OS auf, das ihnen Räumlichkeiten (auch) für informelle Aktivitäten offeriert. Die Kollegiaten reservieren Räume für selbstorganisierte Gruppen im musikalischen oder kulturellen

Bereich, *chillen* im Ruheraum oder nehmen an Veranstaltungen im Literaturcafe teil.¹⁵⁷ Besonders für die im Wohnheim lebenden Kollegiaten stellt das OS eine regelmäßig frequentierte Räumlichkeit dar. Wie im Fall Ben deutlich wird, bildet die architektonische Trias aus Oberstufen-Kolleg, Universität und Wohnheimkomplex für diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen häufig den zentralen Lebens- und Lernmittelpunkt.

5.2.3. Konklusion Zeitgestaltung

Die vorliegende Arbeit rekonstruiert über das biografische Verhältnis hinaus das *alltägliche* Zusammenspiel von Leben und Lernen. Während der Unterricht für die Kollegiaten mit Beginn der Oberstufe ganztägig stattfindet, etabliert sich ein ganztägiger Unterricht an der AE erst mit Einführung der Qualifikationsphase. An beiden Schulen flankieren häusliche Lernaktivitäten den Unterricht (*Entgrenzung der Lernwelt*), wobei diese insbesondere im letzten Jahr der Oberstufe, parallel zur Reduktion der wöchentlichen Unterrichtsstundenanzahl, an Bedeutung gewinnen. Während das Gros der befragten Gymnasiasten bereits zum Zeitpunkt des letzten Interviews mit den Abiturvorbereitungen begonnen hat und die Schüler zum Teil mehrere Stunden pro Tag der Aufarbeitung von Materialien widmen, projizieren die Kollegiaten Anfang 2006 die Phase intensiven Lernens auf die kommenden Monate. Den Rückmeldungen per E-Mail ist zu entnehmen, dass die Zeit unmittelbar vor den Abiturprüfungen für alle Studienteilnehmer eine Phase der intensiven Auseinandersetzung mit Schule darstellt.

Hausaufgaben- und Lernkulturen

Der differenzierte Blick auf die Zeittagebücher zeigt, dass Gymnasiasten wie Kollegiaten im ersten Jahr der Oberstufe an etwa drei von fünf Tagen nach dem Unterricht am häuslichen Schreibtisch Aufgaben für die Schule erledigen. In der Jahrgangsstufe 12 verändern sowohl die Schüler der AE als auch die Lernenden des OS ihren Umgang mit unterrichtsergänzenden Lernaufträgen – allerdings in gegensätzliche Richtungen: Während sich die Gymnasiasten ab Einführung der Qualifikationsphase täglich der häuslichen Lernarbeit widmen, komprimieren die Kollegiaten ab der

¹⁵⁷ Für Kollegiaten mit weiten Schulwegen stellt der Verbleib in der Institution zwischen den Unterrichtsphasen zwar *auch* eine Notwendigkeit dar. Da sich diese aber laut Selbstaussage nach dem Unterrichtsende im OS aufhalten, um Freunde zu treffen, an Lerngruppen zu partizipieren oder in der Bibliothek zu recherchieren, ist davon auszugehen, dass der Aufenthalt im OS *nicht nur* im direkten Zusammenhang mit dem Unterricht steht.

Jahrgangsstufe 12 die häusliche Lernarbeit auf zwei Tage pro Woche. Das heißt, die Kollegiaten bearbeiten zwar seltener, dann aber über einen längeren Zeitraum schulbezogene Arbeitsaufträge.¹⁵⁸

Flexible Schüler

Im zweiten Jahr der Oberstufe gestaltet sich der Alltag der Gymnasiasten im Zuge der Einführung des Kurssystems heterogener. Der Unterricht dehnt sich in die Nachmittagsstunden aus und die Präsenzeinheiten werden von Freistunden flankiert. Der kürzeste Schultag umfasst im Winter 2004/2005 an der AE 2 ½ Stunden, der längste knapp neun Stunden. Ebenfalls neun Stunden halten sich die Kollegiaten im Maximum in ihrem zweiten Ausbildungsjahr am OS auf. Demgegenüber stehen Tage, an denen die Lernenden überhaupt keinen Unterricht besuchen.

Heterogenität kennzeichnet den Schultag nicht nur hinsichtlich seiner Quantität, sondern auch bezüglich der *Positionierung* der Unterrichtseinheiten im Tagesverlauf. Bereits zu Beginn der Oberstufe ist für die Schulwochen am OS eine hohe Variabilität der einzelnen Schultage charakteristisch. Der erste Unterrichtsblock startet um 8.30 Uhr und der Unterricht zieht sich, mit im Vergleich längeren Pausenzeiten und häufigeren Freiblöcken, bis in den späten Nachmittag durch.¹⁵⁹ An der AE lässt sich zu Beginn der Studie noch eine relative Gleichförmigkeit in der Positionierung des Unterrichts im Alltag der Schüler beobachten. In der Regel beginnt der Unterricht um 7.45 Uhr, meistens endet er am Mittag. Erst im Zuge der Einführung des Kurssystems kommt es zu einer Fragmentierung des traditionellen Schulhalbtags.

Durch die Unregelmäßigkeit in der Stundenplangestaltung – sowohl im Wochen- als auch im Halbjahresverlauf – und letztendlich auch durch die Unplanbarkeit des (Schul-)Alltags stellt die Schule hohe Ansprüche an die *Flexibilität* der Lerner. Diese sind dazu aufgefordert, das Gesamt ihres Alltags mit den variierenden Kurszeiten der besuchten Bildungseinrichtung zu synchronisieren.

¹⁵⁸ Dieser Befund verweist auf unterschiedliche Organisationsformen des unterrichtsergänzenden Lernens an beiden Einrichtungen. Im Rahmen dieser Studie findet keine Auswertung der Inhalte häuslicher Lernarbeit statt. Die Frage, ob und inwiefern sich die Hausaufgaben- und Lernpraxen auch in methodisch-didaktischer und inhaltlicher Hinsicht voneinander unterscheiden, müsste in einer gesonderten Studie untersucht werden.

¹⁵⁹ Das im Vergleich hohe Quantum an freier Zeit zwischen den Unterrichtseinheiten am OS lässt sich unter anderem mit der Dauer einer Unterrichtseinheit (90 Minuten am OS versus 45 Minuten an der AE) erklären.

Individualitäten und Gemeinsamkeiten

Nach Einführung des Kurssystems gestaltet sich der Alltag der Gymnasiasten, analog dem der Kollegiaten, entlang eines Oberstufen- bzw. Oberstufenschülerszenarios. Trotz der intra- und interindividuellen Differenzen zeichnen die vorliegenden Daten von diesem ein relativ einheitliches Bild:

- Der Schulbesuch erfolgt am Vor- und Nachmittag.
- Die Präsenzplichtphasen werden von unterrichtsfreien Zeiten flankiert.
- Häusliches Lernen stellt einen integralen Bestandteil des Schulalltags dar.
- Der Anteil des häuslichen Lernens liegt in den ersten beiden Jahren im Mittel etwa bei $\frac{1}{5}$ der gesamten in Schule investierten Zeit; das heißt $\frac{4}{5}$ des formalen Lernens findet in der Schule statt.
- Gegen Ende der Oberstufe gewinnt das häusliche Lernen quantitativ und qualitativ an Bedeutung.

(Dys-)Balance zwischen Schule und Lebenswelt

Dass das, am OS bereits zu Beginn der Ausbildung eingeführte, an der AE ein Jahr später einsetzende Kurssystem einen entscheidenden Einfluss auf den (im biografischen Verlauf veränderten) Umgang mit Schule ausübt, zeigt sich an den Schwierigkeiten, von denen die Interviewteilnehmer mit der Ausbalancierung von Schule und Lebenswelten berichten. Mit der kritischen Phase der Um- und Eingewöhnung in das Kurssystem der Oberstufe – wie auch in die generell neue Lebens- und Lernsituation – wird die Gruppe der Kollegiaten bereits zu Beginn ihrer Ausbildung konfrontiert. In der Population der Gymnasiasten tritt diese Phase der Verunsicherung und Veränderung ihrer bisherigen Lebensführung zwölf Monate später ein, als das Klassensystem aufgelöst wird. Die bisherigen Lebensführungen der Befragten konfliktieren mit einem Stundenplan, der die Ausdehnung der Unterrichtszeit in die Nachmittagsstunden impliziert.

Gegen Ende der Ausbildung haben alle Studienteilnehmer eine Lebensführung etabliert, die eine prinzipiell ganztägige Beschulung integriert und sich mit der Fragmentierung des (Schul-) Alltags durch Leerzeiten zwischen den Präsenzplichten arrangiert. Die Expansion des Lernens in Nähe zu den Abschlussprüfungen wird trotz der damit einhergehenden Veränderungen für die alltägliche Lebensführung und der Reduktion der disponiblen Zeit als temporäre Phase akzeptiert und, zumindest in der Retrospektive, als wenig kritisch erlebt.

Entgrenzungstendenzen

Zusammenfassend lässt sich das Verhältnis von Schule und Lebenswelt als für beide Schülerpopulationen auf der zeit-räumlichen Ebene insofern als entgrenzt charakterisieren, als dass die Adoleszenten in Schule *und* Freizeit zahlreiche Bildungsgelegenheiten aufgreifen. Sie jobben und schaffen sich damit Zugänge zur Welt der Erwachsenen und des Berufs. Viel Zeit verbringen sie auch mit den Peers und/oder sportlichen Aktivitäten, in Handlungsfeldern, die ihnen zahlreiche Gelegenheiten des Kompetenzerwerbs und der Beschäftigung mit entwicklungsrelevanten Themen bieten. Diese Verflüssigungstendenzen tangieren die Verhaltensmodi und Handlungslogiken: Die disponible Zeit avanciert zum Lern- und Bildungsort, an dem (auch), intendiert wie nebenbei, Qualifizierungsprozesse für die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe erfolgen.

Für die Lebensführungen beider Schülerpopulationen charakteristisch ist zudem die Entgrenzung der Schulzeit in die disponible Zeit der Lernenden hinein. Einen Teil ihrer extracurricularen Zeit widmen die (Post-) Adoleszenten der formalen Lernarbeit und agieren, wenn sie Hausaufgaben erledigen oder Referate vorbereiten, in ihrer Freizeit lernweltbezogen. Aber nicht nur die Tatsache, dass die Studienteilnehmer in ihrer schulfreien Zeit unterrichtsbezogen agieren, auch die Erkenntnis, dass das *Wie*, *Was* und *Wann* der Freizeitaktivitäten vom Zeitdiktat der Schule (mit-)bestimmt wird, verweist auf die allumfassende Entgrenzung der Schule, ihre Funktion als Planungsinstanz im Jugendalter. Die vorliegenden Analysen beleuchten, wie die Schule das inner-, aber auch das außerschulische Handeln der Akteure definiert.

Schulzeit = formale Lernzeit?

Deutliche Differenzen zwischen beiden Befragungsgruppen kristallisieren sich hinsichtlich des Umgangs mit in Schule verbrachter Zeit heraus. In der Gruppe der Gymnasiasten dominiert eine Gleichsetzung von Schul- und Unterrichtszeit. Die Schule gilt als Unterrichtsstätte, die ausschließlich zu den Phasen der Präsenzpflcht aufgesucht wird. Die Kollegiaten hingegen verbringen in der Schule Lern- *und* Lebenszeit: Für die Lernenden der Reformschule markiert das OS auch abseits der Unterrichtseinheiten und den sie flankierenden Pausen und Freiblöcken einen wichtigen Ort zum Treffen Altersgleicher, zum Lesen, Musizieren oder unterrichtsergänzenden Lernen. Die Grenzen zwischen der Institution Schule und der Privatheit der Schüler verflüssigen sich im Umfeld der Bildungseinrichtung.

5.3. Ebene Inhalt

„Welche Rolle spielen Unterrichtsinhalte im Prozess der Persönlichkeitsbildung? Beschäftigen sich die Oberstufenschüler über die formalen Anforderungen hinaus mit den im Unterricht behandelten Themen oder endet die Auseinandersetzung mit dem Pausenklingeln? Integrieren die Schüler informell erworbene Kompetenzen und außerschulische Interessen in den Unterricht oder grenzen sie den Bereich der formalen Lernsphäre von ihrem Leben ab?“

Das folgende Kapitel wendet sich der inhaltlichen Beziehung von Leben und Lernen zu. Die Analyse richtet sich zunächst auf die Lebenswelt der Befragten und darauf, ob und wenn ja, inwiefern, diese durch die Lernwelt geprägt wird. Anschließend berichten die Befragten über ihren Umgang mit persönlichen Interessen und Kompetenzen im Umfeld der Bildungseinrichtung. Ergänzt werden die Analysen durch die Rekonstruktionen der Lerndefinitionen der Jugendlichen. Die Auswertungen erfolgen zunächst schulformspezifisch und werden abschließend miteinander kontrastiert.

5.3.1. Die Beziehung von Leben und Lernen in inhaltlicher Hinsicht (AE)

Das Leben findet außerhalb der Schule statt und die Schule, so die übereinstimmende Meinung der befragten Gymnasiasten, sollte hier möglichst ausgegrenzt sein. Wenn, dann ist die Schule in der disponiblen Zeit der Schüler der AE (nur) in Gestalt aufoktrozierter Lernerarbeit präsent. Zwar bejaht die Gymnasiastin Merle die Frage, ob sie sich mit ihren Freunden über die Schule unterhält – allerdings sind es nicht die Unterrichtsinhalte, die im Peer-Diskurs thematisiert werden, sondern den Schulalltag begleitende Dinge, wie „*sich über den Lehrer aufregen und so was halt*“ (Merle, 4. Int.). So regelmäßig die *Begleiterscheinungen* der Schule zum Gegenstand informeller Diskurse werden, so selten spielen *Lerninhalte* im Austausch mit Altersgleichen eine Rolle, betont auch Iris:

„*Es macht keinen Spaß mit Freunden wegzugehen und über Mathematik zu reden. Kein Mensch aus meinem Freundeskreis mag Mathematik. Das zieht die Stimmung herunter. Man sollte das Lernen für sich gestalten.*“ (Iris, 1. Int.)

Die negative Attribuierung von Schule und curricularem Lernen führt nach Ansicht der Gymnasiastin zur Exklusion schulischer Inhalte aus Peer-Diskursen. Die Freizeit, so das Argument, ist eine Sphäre zur Beschäftigung mit persönlich relevanten, positiv assoziierten Themen.

Lernen, aber nicht leben

In den Gedanken der Schüler ist die Lebenswelt omnipräsent. Zoe beispielsweise denkt im Unterricht häufig über extracurriculare Dinge nach.

„Meine Gedanken driften ab. Zum Beispiel, ich werde diesen Winter in Finnland sein. Ich stelle mir das vor. Ich denke an Erinnerungen. Oder an ein Lied und singe es im Kopf die ganze Zeit mit. Die Liedertexte schreibe ich mir in Gedanken herunter. Oder ich male einfach nur herum.“ (Zoe, 1. Int.)

Umgekehrt wird die *Vorderbühne* des Unterrichts weitestgehend von dem, womit sich die Adoleszenten aktuell beschäftigen, was sie interessiert und bewegt, freigehalten. Denn im Unterricht erklärt die Gymnasiastin Merle im vierten Interview, *„ist man halt ganz normal Schüler“*. Die Übernahme der Schülerrolle geht einher mit dem Verzicht auf ein individuelles Interesse an schulischen Inhalten. *„Ich glaube, das ist mir noch nie passiert“*, antwortet Edith im fünften Interview auf die Frage, ob sie manchmal etwas an bzw. in der Schule so sehr interessiert, dass sie sich nach dem Unterricht weiter damit beschäftigt. Und auch innerhalb des Unterrichts entwickeln die Schüler selten Interesse für Inhalte. Greta führt die Unmöglichkeit sich für den Fachunterricht zu begeistern, auf die Diskrepanz zwischen den curricularen Inhalten und dem, was sie persönlich an der jeweiligen Disziplin interessiert, zurück.

„Weil hier in der Schule werden dann so Sachen einfach nicht angesprochen. [...] In Bio zum Beispiel, vielleicht generell mal wie der Mensch so funktioniert. Auch vom Gehirn her, zum Beispiel. Mal solche Sachen. Aber wir sind jetzt zum Beispiel bei so Dingen wie den kleinsten Zellen, was da alles drin ist. Und mich würde eher mal so das Ganze interessieren und nicht nur diese ganzen Zellen.“ (Greta, 3. Int.)

Zur Lernarbeit motiviert werden die auf inhaltliches Interesse verzichtenden Schüler durch (formal zertifizierte) Lernerfolge. Merle erinnert sich am Ende ihrer Schullaufbahn an eine Phase verminderter Leistungsfähigkeit in der Oberstufe. Der Erhalt schlechter Noten demotiviert die Schülerin zu diesem Zeitpunkt, belastet sie zugleich und führt kurzfristig eher zur Distanzierung von Schule als zu einem erhöhten Lernengagement.

„Und da sagt man dann auch so Sprüche wie, oh, ich gehe ab, ich habe keine Lust mehr. Aber das ist natürlich nur blödes Gelaber. Aber das hat einen schon belastet, dass man trotzdem gelernt hat und trotzdem nur, keine Ahnung, drei Punkte geschrieben hat.“ (Merle, 5. Int.)

Zwar diffundieren Schule und Leben insofern, als dass die Jugendlichen häufig ihre Freunde und zum Teil auch ihre Liebesbeziehungen aus dem Kreis ihrer Mitschüler rekrutieren, die Überschneidung von Lernpartnern und Lebenspartnern führt jedoch nicht zur Abstreifung der Schülerrolle im Unterricht. Als Merle gefragt wird, ob sie im Kontext von formalen Lernsettings (auch) extracurriculare Interaktionen mit ihren Mitschülern initiiert, verweist sie darauf, dass sie diesbezüglich keine Notwendigkeit sieht: Ihre Freunde begleiten den Alltag – innerhalb und außerhalb der Schule.

„Wir kennen uns ja auch schon total lange, also das ist ja eigentlich gar nicht mehr zu trennen von Schule und privat. Man ist einfach... Wir sind einfach befreundet, schon immer. Seit der fünften Klasse. Und das ist halt so.“ (Merle, 4. Int.)

Peers bzw. die Interaktionen mit ihnen sind aus Schülersicht der zentrale positive Effekt am Schülerdasein. So dominieren auch nicht der Unterricht und seine Inhalte, sondern die Begleiterscheinungen der formalen (Aus-) Bildung die subjektiven Rekonstruktionen von Schule gegen Ende der Oberstufe. Im letzten Interview antwortet Nick auf die Frage, was er retrospektiv als sinnhaft in und an der Schule erlebt.

„Klassenfahrten, Studienfahrten und so. Eigentlich nur die Freunde treffen in der Schule. Vom Unterricht würde ich eigentlich nichts erzählen. [...] Für mich ist es (der Unterricht, d. Verf.) eigentlich ein lästiges Übel. Ich hätte jetzt auch zum Beispiel nach der Grundschule anfangen können eine Lehre zu machen oder sonst irgendwas, das hätte mir genauso viel gebracht. [...] Ich weiß zwar jetzt viele Sachen in vielen Fächern, aber ich kenne mich in keinem Fach richtig aus. Das bringt mir eigentlich nicht so viel.“ (Nick, 5. Int.)

Die Inhalte der formalen Ausbildung spielen in der Wahrnehmung der Schule durch die Jugendlichen eine untergeordnete Rolle, werden als von der eigenen Person, als von individuellen Interessen und Bedürfnissen abstrahierter Stoff wahrgenommen.

Separiert wird die Schule nicht nur von den Interessen und entwicklungsbedingten Suchbewegungen der Jugendlichen, sondern auch von dem, was sie sich informell an Wissen und Fähigkeiten aneignen: Die Schüler berichten an verschiedenen Stellen davon, dass sie ihre außerschulisch erworbenen Kompetenzen nicht in die Schule einbringen (können). Die mangelnde Anschlussfähigkeit zwischen formalen Inhalten und individuellen Fähigkeiten kennzeichnet nicht nur solche Bereiche, die fachthematisch aus der Schule ausgeschlossen werden. Selbst bei solchen Fächern, Themen und Inhalten, die in der Schule eine Entsprechung finden, sind aus Perspektive der Gymnasiasten selten Verflechtungen zwischen Lern- und Lebenswelt möglich. Uwe beispielsweise engagiert sich in seiner Freizeit ehrenamtlich bei einem kirchlichen Träger. Der Jugendliche beteiligt sich an der Organisation und Gestaltung von Kindergruppen, in denen die Vermittlung religiöser Inhalte im Vordergrund steht. Eine Integration des informell erworbenen Wissens in die schulische Sphäre, eine Verknüpfung von informellen und formalen Lernvorgängen, ist Uwe zufolge jedoch nicht möglich.

„Das sind immer so komische Themen in Religion. Da weißt du nie, was du schreiben sollst. Entweder landest du mal einen Glückstreffer oder haust halt wieder voll in die Scheiße. [...] Allgemein ist es schon nett. Ich finde den (Religionsunterricht, d. Verf.) schon ganz interessant. Bloß weiß man nie, was der Lehrer jetzt will.“ (Uwe, 3. Int.)

Trotz seines fundierten Theologiewissens erhält der Adoleszente in den Religionsklausuren nur geringe Punktzahlen und es zeichnet sich eine Überschattung des Bildungsauftrags der Schule durch deren Selektionsfunktion ab: Im Kontext institutionalisierter Bildung konzentriert sich Uwe auf die *richtige* Beantwortung der vom Lehrer gestellten Fragen, während die inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen in den Hintergrund rückt.

Dass die Schule ein definiertes Spektrum an Inhalten präsentiert und damit häufig an den Interessen der Schüler vorbei unterrichtet, zeigt sich in vielen Bereichen. So ignoriert der traditionelle Musikunterricht beispielsweise eher die musikalischen Interessen und Kompetenzen der Schüler bzw. werden diese als anspruchslos abgetan. Und das, obwohl sich die Heranwachsenden in ihrer disponiblen Zeit musikalische Stile aneignen, obwohl sie lernen, Instrumente zu beherrschen und Rhythmusgefühl auszubilden. Der Fall der musikbegeisterten und aktiv musizierenden Gymnasiastin Greta verdeutlicht die Separation informeller Musikpraxen vom Schulunterricht. Danach gefragt, ob sie die im außerschulischen Bereich erworbenen Musikkompetenzen in die Schule einbringen und im Kontext des Unterrichts persönliche Interessen verwirklichen kann, antwortet Greta:

„Nein, gar nicht. Also das ging vielleicht mal früher, aber zurzeit machen wir so Sachen wie Sinfonie und das passt dann nicht mehr.“ (Greta, 3, Int.)

Dass zwischen dem Unterrichtsstoff und der eigenen Lebenssituation selten Bezüge hergestellt werden bzw. werden können, wird von den Heranwachsenden als a priori gegeben hingenommen. In diesem Punkt solidarisieren sich die Schüler zum Teil auch mit ihren Lehrern. Laut Greta handelt es sich bei Lehrpersonen um ausführende Organe, die auf die Auswahl an Themen und Methoden keinen Einfluss besitzen. Als die Gymnasiastin auf die von ihr artikulierte Separation von Leben und Lernen im Interview angesprochen und gefragt wird, ob sie mit ihrem Fachlehrer schon einmal über dieses Dilemma gesprochen hat, antwortet sie:

„Also er (der Musiklehrer, d. Verf.) weiß auch, dass wir das alle nicht so wirklich verstehen, aber es steht halt auf dem Lehrplan und dann muss er es machen. Und er gibt sich schon Mühe. [...] Zum Großteil kann das (eine verstärkte Rücksichtnahme der Schule auf die lebensweltlichen Interessen der Schüler, d. Verf.) ja gar nicht funktionieren, denke ich mal. Weil das sind ja die Sachen, die sie uns beibringen müssen und dann auch noch Rücksicht darauf zu nehmen, ob ich jetzt vielleicht mittags doch lieber eine Stunde länger zum Bassunterricht gehe oder so, geht zum Beispiel nicht.“ (Greta, 3. Int.)

Auch Nick meint im zweiten Interview, den Lehrkräften ist *„ja schon vorgegeben, was man im Unterricht macht. Also da gibt es auch nicht so viele Freiheiten.“* Der gleichen Ansicht ist Uwe, ein Schüler, der das etablierte Bildungswesen in den Interviews häufig

kritisiert. Verantwortlich für die von Uwe als negativ wahrgenommenen Aspekte institutionalisierter Bildung sind seiner Ansicht nach nicht die Lehrer, denn „*das liegt nicht an den Lehrern. Das liegt allgemein am Schulsystem.*“ (Uwe, 3. Int.) Die Schüler gehen davon aus, dass die Lehrer, ebenso wie sie selbst, auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts keinen Einfluss nehmen können. Lerninhalte gelten als administrativ vorgegeben, unbeeinflussbar, etwas von *außen* aufoktroiertes – sowohl für Schüler als auch für Lehrer.

Vor dem Hintergrund einer instrumentellen Haltung gegenüber dem Schulbesuch erwarten die Gymnasiasten den Erwerb berufsrelevanter Wissensbestände und internalisieren die Übernahme einer von ihrer Persönlichkeit abstrahierten Schülerrolle. Für individualisiertes Lernen, so der Tenor, ist in der Schule kein Platz.

„Wenn im Unterricht ständig Witze gemacht werden und auf Einzelpersonen eingegangen wird, dann finde ich, dass es kein richtiger Unterricht ist. [...] Man muss in Deutschland den gleichen Lernstandard erhalten. Wenn jeder über eigene Probleme im Unterricht redet oder nur das behandelt, was ihn interessiert, dann würde das zu nichts führen. Ich bin mit dem zufrieden, was wir in der Schule lernen. Ich denke, dass es etwas für die Allgemeinheit bringt. Für die einzelne Person vielleicht nicht so viel.“ (Iris, 1. Int.)

In den Interviews wird immer wieder die Indifferenz der (Post-) Adoleszenten gegenüber den Inhalten der formalen Ausbildung deutlich – eine Tatsache, die aus Perspektive der Schüler *normal* erscheint. „*Ist halt Schule*“ lautet die Formel, in der sich die gleichgültige Haltung gegenüber Unterrichtsthemen ausdrückt.

„Also ich interessiere mich schon für die Schule. Nur... Keine Ahnung. Also wenn ich jetzt irgendein Referat mache, dann gebe ich mir da schon Mühe, das soll einigermaßen werden. Dass mich das Thema, von wegen, wie Adenauer das und das gemacht hat, nicht interessiert, das ist für mich irgendwie logisch, aber trotzdem mache ich es.“ (Iris, 5. Int.)

Die inhaltliche Diskrepanz des schulischen Angebots gegenüber ihren eigenen Interessen betrachtet Iris als strukturelles Moment der formalen Ausbildung. Auf die Frage, ob sie eigene Interessen in die Schule einbringen kann, antwortet die Gymnasialistin:

„So eigene Interessen? Habe ich jetzt nicht so das Bedürfnis. Also meine eigenen Interessen natürlich in Kunst, da funktioniert das eigentlich ganz gut so, also dass man auch wunderbar zum Lehrer hingehen kann, kann ich darüber was machen? Ob ich das so mit einbringen darf? Geht das so? Das ist schon ganz gut. Aber in den anderen Sachen bin ich einfach mehr oder weniger zu desinteressiert. Also ich will auch nicht wirklich den Lehrern vorschreiben, dass sie das und das in den Unterricht einbringen sollen. Wenn sie sagen, das und das soll ich lernen, dann lerne ich das. Fertig. [...] Ich hinterfrage das nicht weiter.“ (Iris, 5. Int.)

Die fehlenden Möglichkeiten, sich aktiv an der Gestaltung der formalen Ausbildung zu beteiligen, kompensieren die Schüler, indem sie die Verfolgung individueller Interessen auf die außerschulische Sphäre projizieren.

„Nur so persönlich irgendeinen Ansporn zu haben, um jetzt zuhause... [...] Da habe ich meine eigenen Interessen, die ich wirklich habe. Die auch überhaupt nicht in der Schule dran kommen. Also irgendwas über Chaostheorien lernt man halt nicht in der Schule. Oder das, was mich wirklich interessiert. Das ist kein Problem, das schaue ich mir gerne selbst an. Ich informiere mich allgemein gerne über neue Sachen. Aber irgendwie trifft es die Schule nicht so wirklich bei mir.“
(Iris, 4. Int.)

Der Schulbesuch gleicht einem Job, den es zu erledigen gilt. Zwar wird an der Kritik über die Enge des Fächerkanons in der Oberstufe oder dem Sinnieren über die Vorteile einer früheren Fachspezialisierung zumindest punktuell der Wunsch nach der Verwirklichung persönlicher Interessen in Schule und Unterricht deutlich, andererseits hinterfragen die Regelschüler nicht die mangelnde Anschlussfähigkeit zwischen curricularen und extracurricularen Inhalten, nehmen die Tatsache, kein bzw. kaum inhaltliches Interesse am Schulstoff auszubilden, als Begleiterscheinung institutionalisierter Bildung hin.¹⁶⁰

„Aber so Sachen wie Religion finde ich nicht so toll, weil das irgendwelche komischen Theorien sind und das gefällt mir nicht. Ich mache das Fach zwar gerne, aber das würde mich jetzt nie nachmittags noch interessieren nach der Schule.“
(Tara, 5. Int.)

Was lernen für mich bedeutet... – Lerndefinitionen

In den Interviews mit den Gymnasiasten kristallisiert sich die Kontamination des Begriffs Lernen mit schulischem Lernen als allgemeines Deutungsmuster heraus. Lernen bedeutet nach Ansicht der Jugendlichen, *„Buch anschauen. Heft anschauen. Das war es dann.“* (Nick, 1. Int.) Die Scholarisierung des Lernbegriffs geht einher mit einer tendenziell negativen Konnotation des Wortes, denn formales Lernen wird eher selten als lustvoll, subjektiv sinnstiftend oder persönlich relevant erachtet.¹⁶¹ Einer instrumentellen Haltung gegenüber Schule und Ausbildung entsprechend, wird Lernen als von der Bildungsinstitution geforderte *Arbeit* des Individuums betrachtet, der mit Blick auf den Abschluss nachgekommen wird bzw. werden muss. *„Ne, eigentlich nicht“*, antwortet die Gymnasiastin Edith, als sie im zweiten Interview gefragt wird, ob

¹⁶⁰ Trotz oder gerade wegen des Verzichts auf ein inhaltliches Interesse am Unterrichtsstoff gelingt den Jugendlichen die erfolgreiche Bewältigung des formalen Bildungsgangs. Im Laufe der Schulbiografie habitualisierte Taktiken sichern den souveränen Umgang mit dem Leistungssystem (vgl. Kapitel 3.6.1. und Kapitel 5.5.1.).

¹⁶¹ Holzkamp (1995, 342) reflektiert, dass schulisches Lernen „eine Art von universeller Grunderfahrung“ darstellt, was dazu führt, dass Lernen und Schule nicht ohne einander gedacht werden (können).

sie sich eine Umgestaltung von Schule vorstellen könnte, in deren Folge ihr das formale Lernen Spaß machen würde. Die Befragte fährt fort, *„ich mache es halt, mache mein Abitur.“* (Edith, 2. Int.) In einigen Fällen bringen die Schüler deutlich ihre negativ-distanzierte Haltung gegenüber *dem Lernen* zum Ausdruck. Schulisch assoziiertes Lernen wird als unbeliebte Tätigkeit angesehen und auf das zum erfolgreichen Bestehen der Oberstufe notwendige Pensum reduziert.

„Ich lerne ungern. Ich passe auf und versuche in der Schule möglichst viel mitzubekommen, damit ich zu Hause wenig machen muss.“ (Uwe, 1. Int.)

Mit einer *Learning-to-the-test-Strategie* eignen sich die Jugendlichen die von Seiten der Bildungsinstitution aufoktroierten Wissensbestände mit Blick auf die erfolgreiche Bewältigung der Sekundarstufe II an, ohne in diesem Prozess ein Interesse an den Lerninhalten zu entwickeln. Das Gros der Schüler beurteilt seine schulischen Lernerfahrungen als *notwendiges Übel*.

„Ein Übel, das man auf sich nehmen muss. [...] Nichts, was ich wirklich gerne mache. [...] Man lernt, damit man akzeptable Noten schreibt.“ (Edith, 1. Int.)

Im Kontrast zur pragmatischen Haltung, die die Gymnasiasten gegenüber der schulischen Lernarbeit einnehmen und der häufig negativen Bewertung des Lernens in der und für die Schule, stehen die intensiven Entwicklungs- und Lernbewegungen, die das Freizeitengagement der Jugendlichen begleiten. Wie Kapitel 3. zu entnehmen ist, setzen sich die (Post-) Adoleszenten in ihrer disponiblen Zeit intensiv mit ihrer Entwicklung auseinander, erwerben Kenntnisse und Fähigkeiten und überwinden Handlungsproblematiken. Extracurriculare Lernprozesse werden von den Schülern jedoch selten als solche identifiziert. Informelles Lernen erfolgt nebenbei, vollzieht sich in alltäglichen Lebenszusammenhängen und scheint nichts mit dem *Pauken* in der Schule zu tun zu haben, wie das folgende Zitat von Zoe illustriert, in dem die Befragte von ihren außerschulischen Bildungsprozessen – sie hat sich in informellen Kontexten autodidaktisch mehrere Fremdsprachen angeeignet – berichtet.

„Sprache ist für mich nicht lernen. Ich habe noch nie für eine Sprache lernen müssen, sondern es ist bei mir nach der Zeit einfach selbst gekommen. Genauso, wie, ich habe mich hingeworfen, habe mir die Grammatik drei-, viermal durchgelesen, also wirklich nur durchgelesen, nicht gelernt, habe die Vokabeln irgendwie reingekriegt. Allein durch Freundinnen, die mich unterstützt haben aus Finnland, allein durch... Wenn man in Finnland war ein paar Mal dann und alles Mögliche. Und irgendwann hast du es drin gehabt.“ (Zoe, 2. Int.)

Informelles (Fremdsprachen-) Lernen geschieht, so Zoe, nebenbei, ist positiv assoziiert und wird in alltäglichen Szenen als subjektiv sinnstiftend erlebt. Demgegenüber betitelt die Gymnasiastin schulisches Lernen im dritten Interview als *„Beraubung der Freizeit“*.

Exkurs: Gegenbeispiele

Entgegen der generellen *Tendenz* der Gymnasiasten, inhaltlich zwischen Schule und Lebenswelt zu separieren, gibt es auch an der AE Momente, in denen Verbindungslinien zwischen institutionellen und individuellen Interessen rekonstruiert werden können. Die Interviewteilnehmer berichten zwar selten von Unterrichtserlebnissen, in denen sie Bezüge zu ihrer eigenen Person herstellen und in denen sie sich persönlich einbringen konnten bzw. durch die eine Beschäftigung mit Unterrichtsinhalten über die Schule hinaus angestoßen wurde, aber wenn, dann ist es häufig das beliebte Fach PW, das aus ihrer Perspektive am ehesten Opportunitäten der Bezugnahme eröffnet.

„Also Politik und Wirtschaft, das ist ja mein Leistungskurs und das interessiert mich auch einfach. Und gerade deswegen gucke ich auch Nachrichten oder lese Zeitung, also auch gerade den politischen oder wirtschaftlichen Teil. [...] Es ist bei uns in der Familie auch schon immer so, dass gerade solche Themen auch diskutiert werden und dass darüber auch gesprochen wird.“ (Edith, 5. Int.)

„Wenn ich jetzt zum Beispiel was über Politik lese, das interessiert mich auch ein bisschen, dann kann ich das schon einbringen. Das wird auch immer wieder gefragt.“ (Nick, 5. Int.)

„In PW [...] hatten wir mal ein Thema [...] ob Mädchen fleißiger sind in der Schule als Jungen. Und da haben wir da noch in der Pause drüber diskutiert.“ (Rike, 2. Int.)

„Also ich denke schon, dass, seit ich den PW LK habe, dass ich politisch mehr interessiert bin. Also unser Lehrer will auch, dass wir Zeitung lesen, dass wir politisch auf dem Laufenden sind, was die Politik angeht. Und ich versuche schon einmal am Tag Nachrichten zu gucken oder so. Und auch zu gucken, was abgeht. Weil, früher habe ich das gar nicht gemacht.“ (Merle, 5. Int.)

PW macht Spaß, weckt Interesse und aktiviert die Schüler zur Teilhabe am Unterrichtsgeschehen.

„Also mein Lieblingsfach ist Politik und Wirtschaft. Das ist auch mein Leistungskurs. Und ich mag das einfach. Also wir lesen auch fachliche Texte. Wir machen im Moment gerade... Also wir haben gerade Rechtsstaat gemacht und jetzt machen wir gerade Sozialstaat. Davor haben wir Wirtschaftstheorien und so was gemacht. Das waren wirklich so richtig sachliche Texte. Auch so was Handfestes halt. Wo man einfach auch drüber diskutieren kann, seine Meinung äußern kann. Wo man auch ganz anderer Meinung sein kann als der Lehrer. Das wird trotzdem akzeptiert. Wo man auch mal, was weiß ich, eine Interpretation dazu schreiben muss. Wo man mal diskutieren muss. Das ist einfach... Das macht Spaß.“ (Esther, 3. Int.)

Von einem weiteren Beispiel, im Fach Religion, berichtet die Gymnasiastin Greta.

„Also etwas, was zwar nicht so in mein Interessengebiet gefallen ist, was ich aber trotzdem interessant fand, das war eigentlich in Reli. Also wir haben über Jesus gesprochen und wie das alles der Bibel nach zustande kam. Und dann haben wir auch die Bergpredigt gelesen. Dann habe ich mir auch gedacht, da sind teilweise wirklich Widersprüche drin und habe das dann auch meinen Eltern gezeigt. Und ja, das war zum Beispiel so ein Thema. Obwohl wir daheim eigentlich auch mit Religion nicht so viel zu tun haben.“ (Greta, 4. Int.)

Greta findet, dass sich die Schule immer wieder um Anknüpfungspunkte an lebensweltliche Interessen der Schüler bemüht.

„Wir machen häufig aktuelle Bezüge in der Bearbeitung von Nachrichten im Fernsehen. Dann besprechen wir vielleicht einen aktuellen Kinofilm, den vielleicht einige schon gesehen haben.“ (Greta, 1. Int.)

Auch die Gymnasiastin Zoe beobachtet „ab und zu“ einen unmittelbaren Anschlussnutzen der im Unterricht behandelten Themen.

„Es kommt wirklich darauf an. Manchmal in Kunst, in Deutsch oder Englisch haben wir Sachen durchgenommen, die ich auch zu Hause anwenden konnte. [...] Zum Beispiel in Deutsch oder Latein, wenn man die ganzen Fremdwörter durchnimmt. Oder irgendetwas in Englisch. Wenn ich zum Beispiel ein Buch gelesen habe, in dem ich Schlüsselmomente entdecken konnte, die sich mit meinen Erlebnissen decken. Teilweise sind Sachen dabei, die wirklich wichtig sind.“ (Zoe, 1. Int.)

Gleichzeitig antwortet Zoe auf die Frage, ob sie informell erworbene Kompetenzen in den Unterricht integrieren kann:

„Ja. Zum Beispiel meine freie Art zu reden. Dass ich mich vor die Klasse stellen kann und ohne Punkt und Komma reden kann. Das ist besonders gut für Referate. Ich bin ein unheimlich kreativer Mensch. Zeichnen kann ich gut in den Kunstunterricht einbringen. Geschichten und Gedichte schreiben kann ich in den Fächern Ethik, Deutsch und Englisch einbringen.“ (Zoe, 1. Int.)

Von solchen Verflüssigungen zwischen Schule und Lebenswelt auf der inhaltlichen Ebene berichten die Gymnasiasten jedoch selten, denn, so Edith, curriculare Inhalte sind fremdbestimmt.

„Das ist einfach Schule. Also Schule ist für mich was anderes, als was ich mir für meinen Beruf vorstelle. Weil, Schule ist einfach so, da kann ich mir nicht aussuchen, was ich mache. Das musst du jetzt machen. Das musst du zu Ende bringen, das hast du angefangen. Aber im Beruf kann ich mir ja jetzt aussuchen, was ich machen möchte und was mich interessiert und in welche Richtung ich gehen will. Ich muss jetzt keine Biologielaborantin werden oder keine Ethiklehrerin oder so. Das muss ich nicht machen.“ (Edith, 5. Int.)

5.3.2. Die Beziehung von Leben und Lernen in inhaltlicher Hinsicht (OS)

In der Lebensführung der Kollegiaten gestaltet sich das Verhältnis von Schule und Lebenswelt auf inhaltlicher Ebene als reziprok. Die befragten Lernenden setzen sich innerhalb ihrer Lebenswelt auch mit solchen Inhalten auseinander, die im Unterricht behandelt werden bzw. wurden und bringen umgekehrt persönliche Interessen in formale Lernsettings ein. Befragte, wie Till, konstruieren sich Brücken zwischen institutionellen Vorgaben und individuellen Interessen.

„Meine Lern- und Lebenswelt ergänzt sich miteinander. Es gibt viele Sachen, die ich lerne und die ich in meiner Lebenswelt wieder finde. Ich kann es beobachten oder auch anwenden. Das ist abhängig davon, um welchen Fachbereich es sich handelt. Ich versuche beide Bereiche in Kontakt zu bringen und mache mir dabei deutlich, worum es eigentlich geht.“ (Till, 1. Int.)

Lernen als Bestandteil der Lebenswelt

Die Schule ist häufig *ein Thema* in den informellen Diskursen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Wenn sich die Befragten mit Eltern, Freunden oder Partnern austauschen, erzählen sie vom OS, seinen Spezifika, ihrem Schulalltag, den Mitschülern und Lehrenden. Jan, beispielsweise, berichtet seiner Peer-Group häufig vom OS – und verknüpft so die Handlungsfelder Schule und Leben, wie er im Interview betont.

„Ich bin eher der Typ, der beide Bereiche (Schule und Leben, d. Verf.) miteinander vermischt. Wenn ich mich mit meinen Freunden treffe, dann erzähle ich doch sehr viel über die Schule und die lassen sich auch dafür begeistern. Ein Freund von mir möchte im nächsten Jahr unbedingt zum Oberstufen-Kolleg gehen. Darauf freue ich mich schon.“ (Jan, 1. Int.)

Die Schule ist in der Lebenswelt nicht nur präsent, wenn die Reformschüler ihrem Umfeld von der besonderen Architektur des OS oder den Projektwochen berichten. In das Handeln in der disponiblen Zeit integriert werden immer wieder auch die *Inhalte* des Unterrichts. So berichtet Jan gegen Ende der Jahrgangsstufe 12 von der in einem Theologiekurs angestoßenen, die schulischen Mauern aber transzendierenden Auseinandersetzung mit dem Theodizeeproblem.

„Über den Unterricht hinaus über was nachgedacht habe ich noch bei Theologie. Das war auch sehr interessant. [...] Zum Beispiel das Theodizeeproblem, warum Gott all das Leiden zulässt. Das ist so ein Beispiel. Und dann nehmen wir Texte durch von berühmten Theologen, die man leicht nachvollziehen kann, die im Grunde aber auch nur eine Drehung und eine Wendung haben, so dass sie es für sich annehmen können. Manchmal kann man auch für sich selbst was davon annehmen, dass man das für sich selbst hinnimmt, oder man stempelt das für absoluten Stuss ab. Und darüber mache ich mir Gedanken. Das sind komplexere Texte über das Thema, über Fragen, die man sich ja schon Ewigkeiten stellt.“ (Jan, 4.)

Inhalte und Methoden, mit denen der Kollegiat in der Schule konfrontiert wird, unterscheiden sich von Jans alltagspraktischen Handlungsmodi, ergänzen, erweitern und modifizieren das Kompetenzrepertoire, das sich dieser in informellen Bereichen aneignet. Im konkreten Fall unterstützt der Unterricht den Kollegiaten, in seine Überlegungen zu theologischen Fragen und Problemen Erkenntnisse einfließen zu lassen, die er aus den Diskussionen in der Kursgruppe und durch die Beschäftigung mit den Unterrichtsmaterialien gewinnt. Unterricht, der die Fragen der Lernenden aufgreift, fungiert als Ausgangspunkt weiterer Bildungsbewegungen. Als weiteres Beispiel für einen *ihn berührenden* Unterricht führt Jan das Fach Technik an, das ihn zum Lösen komplexer Rechnungen anregt.

„Technik zum Beispiel, die Berechnungen, die wir da machen, die möchte ich auch immer lösen, auf jeden Fall. Weil, das sind auch Rechnungen, die teilweise über drei Seiten gehen und das sind dann auch ziemlich komplexe Rechnungen. Ja und wenn man weiß, wie es geht, dann muss das irgendwie klappen. Ich habe mir schon überlegt so ein Whiteboard extra deswegen zu kaufen. Ich weiß nicht, das ist so eine Tafel, die man mit Filzschreibern beschreiben kann und dann wieder abwischen kann. So eine Tafel im Grunde. Und dass ich mir dann eine ins Zimmer hänge und mir dieses Problem dann da aufschreibe und dann auch so über die Schulzeit darüber hinaus mir da Gedanken darüber machen kann. Dass ich mich auf das Bett lege und die Tafel anstarre und gucke, wo ein Problem ist.“ (Jan, 4. Int.)

Die Schule ist omnipräsent, resümiert Jan im dritten Interview im Vergleich mit seinem ehemaligen Alltag als Erwerbsarbeiter. Retrospektiv waren die Bereiche Arbeit (Pflicht) und Leben (Kür) inhaltlich strikt voneinander abgegrenzt. Am klassischen Feierabend spielte die Arbeit keine Rolle mehr, während die Schule den jungen Erwachsenen auch nach Unterrichtsschluss begleitet. Das Leben als Erwerbsarbeiter unterscheidet sich von dem als Schüler, denn:

„... man denkt viel häufiger über die Schule nach. Man kann nicht einfach abschließen und sagen, so, jetzt ist es vorbei. Manchmal hat man auch Erfolgserlebnisse, wenn man später noch einmal darüber nachdenkt, was im Unterricht gelaufen ist und was man nicht so verstanden hat. Es leuchtet einem dann am nächsten Morgen ein, wenn man eine Nacht darüber geschlafen hat. Es ist auch nicht schlecht darüber nachzudenken. Ich fasse es auch nicht als negativ auf, dass ich in meiner Freizeit noch nicht mit der Schule abgeschlossen habe.“ (Jan, 3. Int.)

Die Entgrenzung der Schule ins Leben wertet Jan in doppelter Hinsicht als positiv: Die quantitative und qualitative Präsenz der Schule fördert die Aneignung formal vermittelter Inhalte ebenso wie die Sublimierung alltäglicher Handlungspraxen. Zu demselben Ergebnis gelangt auch die Kollegiatin Nele, in deren Fall sich Hobby (das Verfassen von Gedichten, Zeitungsbeiträgen und Kurzgeschichten), Nebenjob (journalistische Tätigkeiten) und Schule komplettieren.

„Da ich mich hier frühzeitig spezialisieren konnte, ergänzen sich beide Bereiche. Was ich hier im Unterricht lerne, kann ich teilweise auch in den privaten Bereich übernehmen. Wenn ich Geschichten schreibe, dann fließen dort auch Dinge ein, wie Krieg und Frieden aus dem Bereich Philosophie oder Theologie. Ich schaue mir die Materialien genauer an und lasse sehr viel in Geschichten oder Erzählungen einfließen, die ich schreibe.“ (Nele, 1. Int.)

So wie in der Schule behandelte Inhalte das Agieren in außerschulischen Handlungsfeldern beeinflussen und das Kompetenzspektrum der Heranwachsenden in fachlicher und überfachlicher Hinsicht erweitern, fördern Neles private Schreibaktivitäten die schulische Lern- und Leistungssituation, wie sie an einem Beispiel exemplifiziert:

„Dadurch, dass ich (beim Schreiben, d. Verf.) Gedanken ordne, hilft mir diese Fähigkeit auch im Unterricht. Wenn ich Texte zusammenfassen muss oder zu bestimmten Themen Stellung beziehen muss, dann kann das sehr hilfreich sein.“ (Nele, 1. Int.)

Wenn Jan nach dem Unterrichtsklingeln über geometrische Formeln sinniert oder Nele am häuslichen Schreibtisch Textsegmente aus dem Philosophieunterricht in ihre Kurzgeschichten integriert, kommt es zu einer Verzahnung von Interesse und Leistung, von informell angeeigneten und formal erworbenen Kompetenzen. Es sind alltägliche Situationen, in denen sich die subjektive Relevanz des formalen Lernens durch eine inhaltliche Bezugnahme *zum Leben* manifestiert. Anne erläutert:

„Bei Fächern wie Psychologie oder Pädagogik erkenne ich meine eigene Umwelt sehr viel besser. Ich begreife, warum Mütter mit ihren Kindern auf eine bestimmte Weise umgehen. Es macht Spaß so etwas zu sehen, wie sich alles verstrickt.“
(Anne, 1. Int.)

Als Ergebnis inhaltlicher Diffundierungsprozesse zwischen Schule und Leben erleben die Befragten ein besseres Zurechtkommen in der Welt und erfahren zugleich das schulische Lernen als subjektiv sinnhaft.

Leben in der Schule

So wie die Kollegiaten davon berichten, dass unterrichtliche Themen in private Lebensbereiche einfließen, integrieren sie umgekehrt persönliche Interessen in den Unterricht am OS. Zu diesem Ergebnis kommt Esther, als sie gegen Ende ihrer Schullaufbahn gefragt wird, ob sie subjektive Belange und biografische Erfahrungen in das Kursgeschehen der Oberstufe einbringt.

„Je nachdem ja auch, was behandelt wird im Unterricht, kann man das (seine persönlichen Erfahrungen, d. Verf.), denke ich, schon irgendwo mit einbringen in den Unterricht, wenn man möchte.“ (Esther, 5. Int.)

Die Entscheidung über die Integration individueller Erlebnisse und Kompetenzen treffen die Lerner selbst, schlussfolgert Esther, das heißt, sie müssen nicht, *können* aber im Unterrichtsdiskurs von ihrer Lebenswelt berichten.

„Ja, ich finde, irgendwo ist das Verhältnis schon persönlicher, als jetzt früher an Schulen. Aber ich kann jetzt nicht sagen, dass man sich da irgendwie direkt hinstellt, ja, bei mir ist es so. Das nicht. Also es passiert, wie genau kann ich gar nicht sagen. Also es kommt halt so. Ich denke auch, dass gerade so das Duzen ziemlich viel dazu beiträgt, dass allgemein diese Ebene ein bisschen persönlicher ist einfach. [...] Also es passiert schon mal, dass im Unterricht eben Themen oder Dinge aufkommen und dann Lehrer von ihrem Privatleben oder Erfahrungen reden, oder umgekehrt, dass mal ein Schüler erzählt, na ja, dazu habe ich mal das und das. Oder, bei mir ist es so und so. Also es kommt schon vor, aber man kann jetzt nicht genau sagen, wie es entsteht. Also, es ist jetzt nicht so, dass man sich direkt immer so über Probleme austauscht, aber irgendwie kommt das schon vor, dass man da mehr mitkriegt, finde ich, als früher an Schulen.“ (Esther, 3. Int.)

Die mögliche Integration lebensweltlicher Kenntnisse und Bedürfnisse bedingt eine Subjektivierung des Unterrichts und rahmt das soziale Miteinander in der Kursgruppe. „*Mehr voneinander mitzubekommen*“ unterscheidet, so Esther, den Unterricht am OS

von dem an anderen Schulen. Lernende wie Esther rekonstruieren Zusammenhänge zwischen Unterrichtsinhalten und ihrer Person eher gedanklich. Auch Nele verknüpft das in der Schule Vermittelte, mit dem, was sie im Alltag erlebt. Wie die Kollegiatin Esther bringt sie diese Erkenntnisse zwar selten in den öffentlichen Raum des Unterrichtsgeschehens ein, integriert ihre alltäglichen Beobachtungen aber immer wieder in ihre gedankliche Auseinandersetzung mit formalen Inhalten.

„Wenn es sich um ethische Aspekte handelt, dann beobachtet man im Alltag sehr viel. Ich bin ohnehin ein Mensch, der sehr viel beobachtet, und das fließt dann auch wieder in den Unterricht ein. Dabei bin ich nicht der Mensch, der sich stark in den Vordergrund tun kann und der sehr viel redet. Das macht sich auch im Unterricht bemerkbar.“ (Nele, 1. Int.)

Der Kollegiat Till hingegen berichtet im Unterricht häufig von alltäglichen Erlebnissen. Ob bei der Reflexion über den Umgang mit historischen Ereignissen im Literaturkurs oder der Behandlung des Themas „Professionalisierung“ im Pädagogikunterricht, Till erzählt, was er erlebt, denkt und weiß.

„Ich bin einfach jemand, der sehr viel mit einbringt in den Unterricht. Das mache ich sehr oft, dass ich sage, ja aber da sieht es so und so aus. Oder bei meiner Frau im Heim ist das so und so. Wir reden da über Professionalisierung und ich erlebe das an ihr jeden Tag, was damit zusammenhängt“ (Till, 5. Int.)

Unabhängig davon, ob sie das Netz zwischen alltäglicher Erfahrung und Theoriewissen ausschließlich gedanklich knüpfen oder ihre Erkenntnisse der Kursgruppe mitteilen, nehmen die Lernenden die reziproke Beziehung zwischen individuellen Interessen und curricularen Inhalten als förderlichen Faktor im Gesamt ihres Bildungsprozesses wahr.

Was lernen für mich bedeutet... - Lerndefinitionen

Lernen wird von den interviewten Kollegiaten als positiv konnotierte Aktivität beschrieben, die in der eigenen Biografie größtenteils als gewinnbringend erlebt wurde bzw. wird. Aus dieser Perspektive wird Lernen weniger als aufoktroyierte Tätigkeit, die mit einem Verlust an Lebensqualität einhergeht, denn als Gelegenheit, die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern, begriffen.

„Lernen hat für mich eine große Bedeutung. Ich war schon immer der Typ, der ziemlich viel für die Schule getan hat. Deshalb habe ich die Schule gut geschafft und ich hatte auch einen guten Abschluss. Meine damalige Einstellung habe ich auch für das Oberstufen-Kolleg übernommen.“ (Nina, 1. Int.)

„Es (das Lernen, d. Verf.) ist ein Teil von meinem Leben. Genau wie es ein Teil von jedem Leben sein sollte. Es ist für mich normal geworden, dass ich Vokabeln lerne und mich hinsetze und mir irgendwelche Sachen durchlese. Lernen hat für mich etwas Alltägliches. So alltäglich wie Essen oder Trinken.“ (Anne, 1. Int.)

Den Begriff des Lernens beziehen die interviewten Kollegiaten auf schulisches, aber auch auf Lernen außerhalb formaler Bildungsinstitutionen. Till erläutert:

„Lernen hat für mich eine große Bedeutung. Ich beschränke das aber nicht allein auf die Schule. Ich versuche es über den ganzen Tag zu sehen. Ich lerne viel im Umgang mit anderen Menschen und auch bei der Beobachtung von anderen Menschen.“ (Till 1. Int.)

Und als Esther im zweiten Interview gefragt wird, womit sie sich in ihrer disponiblen Zeit beschäftigt, gibt sie an *„mit Lernen und Lesen“*. In diesem Kontext bezieht Esther den Lernbegriff auf die Auseinandersetzung mit von ihr priorisierten Themengebieten. Teilweise besitzen diese einen konkreten Bezug zur Schule.

„Zum Beispiel Pädagogik. Da interessiere ich mich nicht nur durch oder wegen der Schule dafür, das interessiert mich ja im Allgemeinen. Dass ich mich da weiterbilde. Oder politische Dinge. Dass ich da... Wenn zum Beispiel im Fernsehen eine interessante Debatte kommt, dass ich mir das dann anschau. Oder auch mit Leuten aus meiner WG, teilweise, die Freundin von dem einen studiert auch Pädagogik, dass man da mal redet.“ (Esther, 2. Int.)

Die Lebensführungen der Lernenden am OS zeichnen sich tendenziell durch eine Entgrenzung der Bereiche Lebenswelt und Schule aus. Diese integrative Alltagsführung korrespondiert mit einem Lernverständnis, bei dem Lernen – neben seiner schul(noten)relevanten Funktion – als persönliche Bereicherung erlebt wird.

„Ich habe gemerkt, dass, wenn ich lerne, ich auch etwas begreife und dass ich etwas anwenden kann.“ (Ben, 1. Int.)

„Dass ich Methoden lerne und Schablonen. Ja Schablonen, weiß ich nicht, das ist ein bisschen zu eng, der Begriff. Die ich halt im späteren Leben auf meine Probleme anwenden kann, im Berufsleben oder auch zuhause. Und diese Methoden und Schablonen mir helfen, meine Probleme zu lösen oder mein Leben einfacher zu meistern oder auch eine Basis dafür bilden, mich weiter zu bilden.“ (Jan, 3. Int.)

„Also für mich ist das (das Lernen, d. Verf.) einfach die Auseinandersetzung mit neuen Sachverhalten. Nicht, dass ich jetzt mich hinsetze und besonders was übe oder so, sondern, dass ich einfach dran bleibe, dass ich mit diesem Kontext in Berührung bin. Also, ob das Französisch ist, dann versuche ich einfach auch zuhause irgendwie französische Sachen zu haben, mit der Freundin zu reden, die in Paris wohnt zum Beispiel und irgendwie mal... Also, dass einfach Französisch da ist in meinem Leben. Das heißt das für mich. Und dann lerne ich eben auch, weil ich Interesse daran habe, weil es mir Spaß macht. Also, wo ich so ein Ziel vor Augen habe. Oder ich versuche die pädagogischen Inhalte irgendwie in mein Leben einzubringen.“ (Till 3. Int.)

Schulbezogenes Lernen erfolgt nicht nur mit Blick auf einen erfolgreichen Abschluss oder eine Studienzugangsberechtigung, sondern auch vor dem Hintergrund des Versuchs, die eigenen Handlungsfähigkeiten zu erweitern. Es geht den Heranwachsenden darum, die Dinge *„zu begreifen, [...] statt dass ich was hinschreibe, von dem ich eigentlich gar keine Ahnung habe,“* erklärt Till im dritten Interview.

„Mein Fokus liegt jetzt gar nicht so sehr auf dieser Leistung. Ich versuche hauptsächlich eher meinem Interesse nachzugehen. Und vernachlässige diesen Gedanken auch ein bisschen, dass ich das hier schaffen will und so weiter. Dadurch fällt es mir eigentlich auch leichter. Ich habe nicht irgendwie den Druck, da will ich hin und da für mich das und das schaffen. Sondern, es interessiert mich auch das, was ich mache. Es interessiert mich in Mathe ein Problem viel leichter zu lösen, als ich das vielleicht in der vierten Klasse gelernt habe. Man merkt plötzlich mit so einfachen Wegen. Deswegen Leistung.“ (Till, 2. Int.)

Das Verständnis von Lernen als persönlich sinnstiftender Aktivität ist das Resultat einer Entwicklung, die die Jugendlichen im Zuge ihrer Schulbiografie durchlaufen. Retrospektiv hatte (formales) Lernen nicht immer einen zentralen Stellenwert im Alltag der Befragten. So berichtet Esther davon, dass sie während ihrer Realschulzeit eine Phase hatte, in der *„Freunde, Bekannte, Party“* (Esther, 5. Int.) wichtiger als Lernen waren. Die Kollegiatin fährt fort:

„Ich bin hingegangen. Ich habe auch alle Klausuren mitgeschrieben. Ich habe halt nicht gelernt, deswegen sind die Noten auch nicht so gut.“ (Esther, 5. Int.)

Esthers Einstellung gegenüber dem (formalem) Lernen verändert sich erst, als die Befragte nach der Sekundarstufe I mit einer beruflichen Ausbildung beginnt: Einerseits entwickelt sie ein inhaltliches Interesse am Berufsschulunterricht, andererseits hat sie *„relativ schnell gemerkt, dass das jetzt nicht mein Traumberuf ist.“* Nach der erfolgreichen Absolvierung ihrer Ausbildung und dem Beginn am OS ist *das Lernen* für diese Interviewteilnehmerin (wieder) positiv assoziiert.

„Wie der Spruch sagt, man lernt für das Leben. Mittlerweile habe ich erkannt, dass es wirklich so ist.“ (Esther, 1. Int.)

Exkurs: Gegenbeispiele

Genauso wie es in der Population der Gymnasiasten Beispiele für Verschmelzungen individueller und institutioneller Interessen gibt, können in den Lebensführungen der Kollegiaten separative Strategien diagnostiziert werden. Nicht immer bringen die Reformschüler ihre eigene Person in formale Lernprozesse ein, nicht jeder Unterrichtsinhalt wird mit den Freunden diskutiert und nicht in allen Bereichen lassen sich informell erworbene Kompetenzen mit curricular verankerten Inhalten und Methoden kombinieren. Beispielhaft schlussfolgert Nina gegen Mitte der Ausbildung am OS, dass ihr in manchen Fächern eine Verbindung mit dem Leben schwer fällt.

„Und sonst ist es ein bisschen schwierig, so Physik und solche Fächer, Mathematik. In Mathematik versucht unsere Lehrerin jetzt auch möglichst einen Alltagsbezug herzustellen, gerade zu so Glücksspielen und so weiter, Wahrscheinlichkeitsrechnung. Aber trotzdem nimmt man das nicht so wahr.“ (Nina, 3. Int.)

Während die Befragten häufig von inhaltlichen Verzahnungen in ihrem eigenen Bildungsgang berichten, übernehmen, so die Meinung Tills, viele Kollegiaten eher die *typische Schülerrolle*:

„Wobei ich das oft schade finde, weil mich manchmal Inhalte auch so interessieren, dass ich die gerne praktisch diskutieren oder beobachten würde. Und da habe ich bisher noch keinen gefunden, mit dem ich das irgendwie teilen kann. Also, es geht ein Kurs zu Ende, dann raus und was anderes machen, Brötchen essen. Bei mir ist es eher so, das mich die Sachen so sehr beschäftigen, dass ich gerne da weiter machen möchte. Das kann ich auch teilweise in meinem Freundeskreis machen, aber mit Kollegiaten von hier habe ich das noch nicht so erlebt.“ (Till, 5. Int.)

Ob der Umgang mit Schule als inhaltlich entgrenzt oder begrenzt betitelt wird, ist demnach auch immer eine Frage der Perspektive bzw. der Referenzkategorie. Verglichen mit Befunden der (Regelschul-)Forschung bzw. den Alltagspraxen der interviewten Gymnasiasten, tendieren die Kollegiaten stärker zur Verzahnung von Schule und Lebenswelt. Aus Sicht des Befragten Till, der in der Sekundarstufe I ein reformorientiertes Internat besucht hat, interessieren sich die *anderen* Lernenden am OS jedoch nur geringfügig für curriculare Inhalte.

„Und das (reformpädagogische Internat in Dänemark, d. Verf.) ist meine hauptsächliche Schulerfahrung. Und deswegen empfinde ich jetzt diesen Kontrast nicht so stark zwischen staatlicher Schule und dieser Schule hier. Und das ist irgendwie ja auch witzig. Manche sind irgendwie total froh und dankbar, dass es so und so ist. Und ich habe aber ein ganz anderes Maß, an dem ich das messe. Also einerseits meine Berufserfahrung. Und andererseits diese Schulerfahrung von Leben und Lernen.“ (Till, 5. Int.)

Till resümiert, dass er unter seinen Mitschülern eine skeptische Haltung gegenüber der von ihm forcierten Dekonstruktion gesetzter Trennlinien zwischen Schule auf der einen und Privatheit auf der anderen Seite beobachtet. Zwar sieht er am OS im Vergleich mit Regelschulen die Integration der Lebenswelt in die Ausbildung strukturell angelegt und im Schulalltag zu Teilen realisiert, im Kontrast mit seinen Erfahrungen an einem dänischen, reformpädagogisch ausgerichteten Internat empfindet er die Bereitschaft und die Fähigkeit der anderen Schüler sich in den Unterricht einzubringen, als eher gering ausgeprägt. Für die anderen Befragten stellt der sich den Lernenden und ihren Interessen und Bedürfnissen gegenüber öffnende Unterricht am OS jedoch vor dem Hintergrund regelschulbiografischer Erfahrungen eine deutliche Veränderung in Richtung einer zunehmenden Verschachtelung von Leben und Lernen dar.

5.3.3. Konklusion Inhaltsebene

Lernprozesse, so das Ergebnis, initiieren alle Interviewten innerhalb und außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens. Intendierte Transferprozesse zwischen den

Sphären Schule und Lebenswelt werden von den Gymnasiasten jedoch selten angestoßen. Dass, was die Befragten in einer Welt lernen, bleibt für das Agieren in der anderen weitestgehend irrelevant. Der informelle und der formale Kompetenzerwerb verlaufen trotz ihrer biografischen Parallelität inhaltlich voneinander separiert. Die Indifferenz von Schule und Leben tangiert das Kompetenzspektrum der Heranwachsenden ebenso wie ihre Interessen und Problemlagen. Die Schüler mit ihren entwicklungsbedingten Suchbewegungen, ihren persönlichen Interessen und Fragestellungen stehen den Unterrichtsstoffen gegenüber. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem eigenen Körper, der eigenen Geschlechtlichkeit, dem Zusammenleben mit gleich- und andersgeschlechtlichen Peers erfolgt selten im Kerngeschäft der Schule, dem Unterricht. Wenn, dann sind es die informellen Randzonen des etablierten Bildungswesens, in denen *eigene* Interessen verfolgt und aktuelle Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden. Verwirklicht werden persönliche Interessen primär in den Zeiten fernab von Unterricht und unterrichtsergänzender Lernarbeit – der (schul-) freien Zeit.

Trotz oder gerade wegen der Ausdifferenzierung der Lebens- und Lernwelten stellt die Schule für die Lernenden des Oberstufen-Kollegs Bielefeld einen quantitativ und qualitativ hoch bedeutsamen Bildungsraum dar. Formalisierte Bildungsarrangements, so das Resümee der interviewten Kollegiaten, besitzen andere Lern- und Entwicklungspotenziale als alltägliche Freizeitwelten, bieten die Chance, routinierte Handlungsmuster kritisch zu reflektieren und das individuelle Kompetenzspektrum zu komplettieren. Im Kontrast zur inhaltlichen Separation von Schule und Leben, wie im Fall der Gymnasiasten, berichten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die das OS besuchen, häufig von Situationen, in denen sie informelle und formale Handlungsfelder miteinander verknüpfen. Die Reziprozität von Leben und Lernen manifestiert sich einerseits darin, dass die Inhalte des Unterrichts in der disponiblen Zeit relevant sind: Wenn die Jugendlichen und jungen Erwachsenen über Kommunikationstheorien nachdenken, ihr eigenes und das Verhalten ihrer Peers vor der Folie im Unterricht thematisierter Geschlechtsstereotypen reflektieren oder versuchen, komplexe mathematische Rechnungen zu lösen, ist die Schule (auch) außerhalb ihrer Mauern präsent. Andererseits diffundieren Lern- und Lebenswelt insofern, als dass die jungen Akteure im Unterricht von persönlichen Erlebnissen berichten oder informell erworbene Kompetenzen einbringen.

Den Gymnasiasten erscheinen die Inhalte des formalen Bildungsgangs in ihrer alltagspraktischen und biografischen Verwertbarkeit mindestens zweifelhaft. Wenn die Schule in den Peer-Diskurs Eingang findet, dann in der Regel aufgrund negativ konnotierter Ereignisse im Kontext sozialer Konflikte oder bei Misserfolgen in Prüfungen. Korrespondierend mit der Separation von Schule und Lebenswelt vertreten die Adoleszenten der AE einen scholarisierten Lernbegriff, der Lernen mit schulischem Lernen und dieses wiederum mit Arbeit gleichsetzt. Aus diesem Blickfeld ist die Abarbeitung aufoktrozierter Lernaufgaben der *Job* des Schülers. In der Schule wird, ohne ein persönliches Interesse an den Lerngegenständen zu entwickeln, *gepaukt*. Initiiert bzw. demonstriert werden Lernanstrengungen und -erfolge zur Vermeidung negativer Konsequenzen (wie der Wiederholung eines Schuljahres oder der Verweigerung der Zulassung zu den Abschlussprüfungen). Die Kollegiaten vertreten einen ganzheitlichen Lernbegriff, der Lernen, unabhängig von seiner kontextuellen Einbindung, als positiv konnotierte Sublimierung der eigenen Handlungsfähigkeit versteht. In der Schule vermittelte Inhalte werden als subjektiv sinnhaft, als für Alltag und Biografie relevant erachtet.

5.4. Ebene Sinn

„Warum haben sich die Interviewteilnehmer für den Gang in die bzw. in diese gymnasiale Oberstufe entschieden? Welche Motive liegen der Fachwahl zugrunde? Und welche Erwartungen projizieren die Heranwachsenden auf den formalen Ausbildungsgang?“

Die Beantwortung dieser und weiterer Fragen steht im Mittelpunkt der folgenden Auswertungen. Zunächst werden die Motive für den Gang in die Oberstufe rekonstruiert. Es folgt die Darlegung der Motivstrukturen der Einzelschul- und der Leistungsfachwahl. Eine Evaluierung der Ausbildungssituation aus Perspektive der Schüler findet sich in einem weiteren Unterkapitel, bevor der Frage nachgegangen wird, ob die befragten Jugendlichen Individualisierungsansprüche an Schule stellen oder nicht. Die Auswertung der Sinnebene erfolgt analog den vorangegangenen Kapiteln separat für die beiden Schülerpopulationen.

5.4.1. Motivstrukturen der Gymnasiasten

5.4.1.1. Warum Schule? Motive für den Gang in die Oberstufe

Motiviert zum Gang in die gymnasiale Oberstufe werden die befragten Gymnasiasten primär durch die Erwartung, ein für zukünftige Ausbildungs- und Berufslaufbahnen

relevantes Abschlusszertifikat zu erwerben. Die Befragten erhoffen die Übernahme privilegierter Berufspositionen und der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife stellt auf diesem Weg eine notwendige Passage dar.

„Ich würde schon gerne einen guten Job haben wollen. Ich möchte nicht Bäcker werden. [...] Ich mache es nicht aus anderen Gründen. Ich möchte einen guten Start haben und eine gute Grundlage. Einen Hauptschulabschluss kann man heute eigentlich schon vergessen, um ein gescheites Leben führen zu können.“ (Edith, 1. Int.)

Die dreijährige Ausbildung wird als *Investition* verstanden und stellt zugleich vor dem Wunsch, in finanzieller Hinsicht ein *gutes Leben* zu führen, eine unmittelbare Notwendigkeit dar. Denn, so Tara zu Beginn der Oberstufe, *„ich möchte eine bessere Ausbildung und mehr Chancen für später.“* Die ökonomisch geprägte Perspektive auf den formalen Bildungsgang spiegelt sich auch in den inhaltlichen Erwartungen, die die Befragten an die Schule stellen und den Aufgaben, die diese der institutionalisierten Bildung zuschreiben: Es ist die Qualifikationsfunktion von Schule, an der sich (auch) die Bewertung der formalen Bildung misst. Die Hoffnung auf den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen im Kontext der schulischen Ausbildung korrespondiert mit einer intensiven Unsicherheit bezüglich der zukünftigen Verwertbarkeit formal vermittelter Fertigkeiten und der Auseinandersetzung mit möglicher Arbeitslosigkeit.¹⁶²

Des Weiteren nennen die Schüler der AE Gründe für den Gang in die gymnasiale Oberstufe, die sich auf die Vorteile des schulischen Ausbildungsgangs gegenüber der *harten* Arbeitswelt beziehen. Die positiven Aspekte von Schule manifestieren sich im Vergleich mit dem Tagesablauf eines Erwerbsarbeiters in den informellen Randzonen der Ausbildungssituation, wie dem regelmäßigen Treffen von Freunden, und den Selbstbestimmungsmöglichkeiten in den Zeiten außerhalb der Präsenzpflcht. Im Vergleich, so resümieren die (Post-) Adoleszenten mit Blick auf den Alltag erwerbstätiger Freunde und Verwandte, haben sie mehr Freizeit. Zudem wird ihrer Ansicht zufolge im Erwerbssektor ein kontinuierliches Leistungsengagement erwartet, während der Schulbesuch auch ein gelegentliches *Abhängen* erlaubt.

¹⁶² Berufsqualifikation durch und in Schule ist ein in der Wahrnehmung und Bewertung von Schule präsent und zugleich hoch brisantes Thema für die Gymnasiasten. Das Nachdenken über die prekäre Arbeitswelt, über die eigenen Chancen und Risiken im Erwerbssystem, begleitet den tagtäglichen Schulbesuch und fungiert in doppelter Weise als Motivationsfaktor: Einerseits speist sich die subjektive Bedeutung der Schule (auch) aus deren Selektions- bzw. Allokationsfunktion, andererseits erwarten die Schüler mit ihrem Bildungsgang den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen. Dass die ökonomische Verwertbarkeit formal erworbener Kompetenzen ein zentrales Bildungspotenzial schulischer Bildung darstellt, wurde in Kapitel 3.6.1. nachgezeichnet. Gleichzeitig kristallisiert sich dieser Aspekt als einer der zentralen Kritikpunkte an Schule heraus, denn die Jugendlichen bemängeln die Abstraktion curricularer Inhalte von unmittelbaren ökonomischen Erfordernissen (vgl. Kapitel 5.4.1.).

„Schule ist besser als zur Arbeit zu gehen. Obwohl Arbeit bedeutet, dass man Geld bekommt. Während der Zeit des Abiturs verbleibt noch mehr Zeit für Freunde. Mit einer Arbeit kommt man vielleicht erst nach sechzehn Uhr nach Hause.“ (Nick, 1. Int.)

„Wir haben ja schon einmal ein Praktikum gemacht. Und da hat man es ja auch erfahren, wie es ist, wenn man die ganze Zeit arbeiten muss. Also da gehe ich schon lieber in die Schule. [...] Okay, wir stöhnen zwar manchmal rum, dass wir bis viertel nach drei, halb vier, Schule haben. Aber ich weiß nicht. Das ist nicht so anstrengend wie in der Arbeit. Bei der Arbeit musst du ja hier und da, und es will jemand was von dir, und da jemand. Du musst immer on top sein. Also immer das Beste machen. In der Schule ist es halt so, du kannst dich schon mal hinsetzen und faul sein. Ist halt so. Und außerdem haben wir auch nicht so lange. Arbeiten geht bis abends.“ (Rike, 2. Int.)

„Also man hat auf jeden Fall mehr Zeit, als wenn man arbeiten geht. Weil beim Arbeiten ist man ja acht bis neun Stunden unterwegs. Und als Schüler hat man vielleicht sieben Stunden Schule und zwischendrin auch noch mal ein paar Freistunden. Also der Zeitfaktor spielt da schon eine Rolle.“ (Uwe, 5. Int.)

Eine schulische Ausbildung bietet gegenüber der Einbindung in den Erwerbssektor Vorteile, denn, so Iris im letzten Interview, *„ich glaube, dass ich im Moment noch ein sehr lockeres Leben habe.“*

Es sind die (informellen) Begegnungen mit Gleichaltrigen, die zu einer positiven Konnotation des täglichen Schulbesuchs führen: Als die Gymnasiastin Merle darüber nachdenkt, wie sich die Zeit nach dem Abitur von ihrer derzeitigen Situation unterscheiden wird, kommt sie zu dem Schluss, dass es die Zusammenkünfte mit Altersgleichen sein werden, die sie nach Beendigung ihrer Schullaufbahn am meisten vermissen wird.

„Also ich habe meine besten Freunde immer um mich herum. Das definitiv. Das ist so. Seit jetzt neun Jahren schon. Und dass die immer da sind. Das würde schon anders werden, weil die natürlich dann nicht mehr bei mir sind, in der Ausbildung. Dass man sich halt nicht mehr so oft sieht. Nur am Wochenende, wahrscheinlich, nehme ich mal an. Dass man vielleicht auch ein bisschen Kontakt einbüsst durch die Ausbildung. Dass man vielleicht weniger mitkriegt von dem Leben der anderen.“ (Merle, 5. Int.)

Ferien, Freistunden, Freunde – im Kontrast mit dem *Danach*, der Teilhabe am Erwerbssektor, erscheint der Gang in die Oberstufe als bessere Alternative.

Zum Arbeiten zu jung, fühlen sich die Befragten zum Teil. Die schulische Ausbildung bewahrt die Jugendlichen vor der Einnahme der Erwachsenenrolle, vor Verantwortungsübernahme und dem Führen eines *Arbeiter-Lebens*. Die drei kommenden Jahre werden als Aufschub betrachtet, der eine endgültige Festlegung auf das *Was* in die Ferne rückt.

„Also ich klammere mich noch im Moment an der Schule fest, also ich... Es sind jetzt zwar nur noch zwei Jahre, aber ich hoffe nicht, dass sie zügig weiter gehen, weil ich nicht genau weiß, wie es danach aussieht, was ich mache.“ (Merle, 2. Int.)

Für Merle offeriert der Gang in die gymnasiale Oberstufe Gelegenheiten zur persönlichen und beruflichen Orientierung und ein Moratorium, das die Jugendphase mit all ihren Implikationen ausdehnt.

Vor dem Hintergrund eines prekären Arbeitsmarktes und unsicherer Berufsperspektiven, besitzt das Absolvieren des Abiturs aber auch einen Zwangscharakter, denn auch Schüler, wie Nick, die kein Interesse am wissenschaftsorientierten Lernen besitzen, entscheiden sich für den Besuch der Sekundarstufe II und potenziell für ein anschließendes Studium.

„Muss man halt durch, denke ich mir. Später wird es, denke ich mal, viel besser. [...] Nach dem Studium ist alles neu. Wenn man eine Arbeit hat und eine Aufgabe.“ (Nick, 1. Int.)

Die Motivation zum Gang in die Oberstufe und zum Verbleib im alimentierten Schülerstatus ist gewollt (im Hinblick auf die Ausdehnung der Jugendphase und die positiven Begleiterscheinungen des schulischen Ausbildungsgangs) und erzwungen (im Hinblick auf mangelnde Alternativen zum Erwerb des Abiturs).

5.4.1.2. Warum diese Schule? Motive für die Wahl der Einzelschule

Nach der Grundschule entscheidet sich ein Teil der Befragten bzw. deren Familien für die AE, da ihnen diese Bildungsinstitution aus früheren Kontexten bereits bekannt ist. So antwortet Greta auf die Frage, warum sie nach der vierten Klasse auf die AE gewechselt hat:

„Hauptsächlich weil auch meine Freunde an diese Schule gegangen sind. Mein Bruder war auch hier. Meine Mutter kannte sich hier aus und hat gemeint, dass diese Schule nicht schlecht wäre. Daraufhin habe ich mich für diese Schule entschieden.“ (Greta, 1. Int.)

Andere lockt das liberale Image der Schule, vor allem im Kontrast zum benachbarten Gymnasium.

„In x (Ortsname, d. Verf.) gibt es nur zwei Gymnasien. Die Schule neben dran hat mir nicht wirklich gefallen. Es sah aus wie ein Rathaus. Diese Schule hat mir besser gefallen.“ (Edith, 1. Int.)

Während die Einzelschulwahl im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I primär von Faktoren wie der Kenntnis der Schule oder deren Popularität im sozialen Umfeld geleitet wird, erfolgt der Gang in die gymnasiale Oberstufe dieser Bildungsinstitution (auch) mit Blick auf den Verbleib im persönlich bekannten und bewährten Umfeld.

„Also wenn ich schon auf dem Gymnasium bin, dann kann ich auch weitermachen. Wenn ich schon so weit gekommen bin, dann kann ich es auch weiter probieren. Und bis jetzt klappt es ja auch.“ (Merle, 2. Int.)

Selten finden sich in den Aussagen der Schüler inhaltlich begründete Motive der Schulwahl. Eine Ausnahme bildet Iris, die nach der sechsten Klasse von einem Gymnasium auf den Realschulzweig der AE gewechselt hat. Vor ihrer Anmeldung an dieser Einrichtung hat sie sich mit dem Schulprofil und der Angebotsstruktur der Schule auseinandergesetzt.

*„Diese Schule ist eine Europaschule und ich habe mir auch deswegen Vorteile erhofft. Es gab ein schönes Angebot an Auslandsfahrten und außerschulischen Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag. Es wird hier auch sehr viel für das Fach Kunst getan. Und deswegen habe ich mich für eine Gesamtschule entschieden.“
(Iris, 1. Int.)*

Iris ist die einzige Schülerin, die sich über die extracurricularen Veranstaltungen und Arbeitsgemeinschaften an der AE informiert und im Zeitraum der Oberstufe an einem freiwilligen Schulprojekt partizipiert. Kein weiterer Befragter nimmt in der Sekundarstufe II an außerunterrichtlichen Angeboten der Schule teil.¹⁶³

5.4.1.3. Welche Leistungsfächer und warum? Motive für die Fachspezialisierung.

Die Schüler der AE können aus einem Spektrum von neun Fächern, unterteilt in drei Aufgabenbereiche, zwei bzw. drei Leistungsfächer (LFs) wählen. Im Jahrgang der Interviewteilnehmer kamen sechs Leistungsfächer zustande, die alle in der Population der Befragten vertreten sind. Chemie ist das favorisierteste Leistungsfach unter den Interviewteilnehmern, sieben Befragte wählen den Chemie-Leistungskurs. Für das Fach Politik und Wirtschaft entscheiden sich fünf Schüler. Von je vier Schülern frequentiert werden der Englisch- und der Mathematikkurs. Deutsch wählen drei, Biologie zwei Regelschüler als Leistungsfach. Die Möglichkeit drei Leistungsfächer zu wählen, ergreifen zunächst sieben Befragte, drei entscheiden sich aber aufgrund der hohen Anforderungen in einem ihrer LFs im Laufe der Jahrgangsstufe 12 zum Wechsel in den Grundkurs (GK). Die Verteilung der Leistungsfächer innerhalb der Gruppe der befragten Gymnasiasten wird in Tabelle 23 zusammengefasst.¹⁶⁴

¹⁶³ Zu dem Ergebnis, dass die Freizeitangebote an Regelschulen relativ selten frequentiert werden und wenn, dann eher jüngere Schüler ansprechen, kommen auch Krüger und Kötters (2000, 131).

¹⁶⁴ In Klammern gesetzte Leistungskurse wurden von den Befragten im Laufe der Jahrgangsstufe 12 zu einem Grundkurs abgestuft.

Tab. 23: Verteilung der Leistungsfächer in der Gruppe der Gymnasiasten

	Chemie	PW	Englisch	Mathematik	Deutsch	Biologie
Merle	x	x	x			
Nick	x			x		
Greta			x		x	
Zoe			x		x	(x)
Iris	x				x	x
Uwe	x	x		(x)		
Tara	x	x		x		
Rike	x	x		(x)		
Edith	x	x	x			

In der Wahl der Fächer orientieren sich die adoleszenten Schüler an ihrer Leistungsfähigkeit in einem Fach sowie dem inhaltlichen Interesse. Uwe berichtet von den, seiner LK-Wahl zugrunde liegenden, Motiven im zweiten Interview.

„Ja, also auf Chemie bin ich gekommen, weil ich da mit der beste Schüler in der Klasse bin. Da habe ich jetzt dreizehn Punkte im letzten Halbjahr gehabt. [...] Und es macht mir auch eigentlich ganz viel Spaß. Ja, also auf PW, also Politik und Wirtschaft, bin ich gekommen, weil ich das Fach eigentlich so ganz interessant finde. Und auf Mathe... Ja, das finde ich auch schon ganz interessant. Deswegen bin ich auf die drei gekommen, drei Leistungskurse zu wählen. Und werde dann eins im Laufe der Klasse zwölf abwählen.“ (Uwe, 2. Int.)

Uwe wählt, wie alle anderen Gymnasiasten, die sich für drei LKs entscheiden, einen zusätzlichen Kurs mit dem Ziel der Optimierung der Punktwertung im Abitur. *„Allein schon, weil es einfach nur reine Berechnung fürs Abitur ist“*, fasst Zoe ihre Motivation für die Wahl von drei Fächern zusammen.

„Es wird ja so eine Punkterechnung gemacht. Man wird mit einer gewissen Punktzahl ins Abitur eingereicht. Und LKs werden vierfach gezählt und GKs nur doppelt, also nur zweifach. Und wenn man jetzt nicht dumm ist, dann nimmt man natürlich noch einen LK dazu, weil das Vierfachsammlung ist. Und dann wird man mit einer höheren Punktzahl ins Abitur eingereicht. Und deswegen... Das war reine Berechnung gewesen. Habe ich gedacht, egal, nimmst du Biologie.“ (Zoe, 2. Int.)

Genauso pragmatisch erfolgt in drei Fällen die spätere Abstufung eines Leistungsfachs zum Grundkurs.

„Also das war ja eine sehr krasse Lehrerein, die wir in dem LK hatten, die sehr hohe Ansprüche hat. Und da habe ich mich gerade auf fünf Punkte retten können. Und da dachte ich, ne, gehe ich lieber in den Grundkurs, da habe ich meine zehn Punkte und dann kriege ich einen besseren Schnitt.“ (Zoe, 4. Int.)

Dass die Wahl der Leistungskurse vor allem auf *aktuelle* Lernleistungen und Interessen zielt und seltener auf eine langfristige Beschäftigung mit einem Fach zurückzuführen ist, kristallisiert sich in dem Interview mit Tara heraus. Auf die Nachfrage der Interviewerin, wie Tara auf die Fächerkombination Mathematik, Chemie und PW gekommen ist, antwortet diese, dass sie „*eigentlich auch bis zum Schluss noch nicht*“ wusste, was sie wählen sollte. Die Gymnasiasten fährt fort, „*ich muss in diesem Jahr schauen, wie die Noten ausfallen*“. Während sich Tara zu Beginn der Oberstufe bezüglich ihrer Leistungskurswahl noch unsicher ist und die Entscheidung von der Notengebung abhängig macht, ist sich ihre Freundin Rike im ersten Interview sicher, Deutsch und eventuell Englisch oder Biologie, aber auf keinen Fall Mathematik als Leistungskurs zu wählen. Ein halbes Jahr später orientiert sich Rike vor dem Hintergrund veränderter Leistungsbewertungen neu und entscheidet sich für dieselben Fächer wie Tara.

„Also, erst mal wollte ich Deutsch und PW machen. Aber das darf man nicht. Also das ist eine Neuregelung, dass man das zusammen nicht nehmen darf. [...] Meine Noten waren dieses Jahr so ein bisschen komisch. Ich war gut in Mathe im ersten Halbjahr, in Physik und in Chemie. Eigentlich in Fächern, die mir nie so richtig gelegen haben. Und da musste ich halt eins von denen nehmen. Und da ich in Mathe auch Nachhilfe nehme, oder habe, habe ich mir gedacht, dann nehme ich Mathe. Weil auch die Tara und so, die helfen mir ja. Also ich kann es besser als Physik oder Chemie. Und PW nehme ich, weil es mir gefällt. Das wollte ich sowieso, weil man da immer was sagen kann und da bin ich eigentlich gut drin.“ (Rike, 2. Int.)

Auf den Einwurf der Interviewerin, dass sich die Schülerin im letzten Interview für andere Leistungskurse ausgesprochen hat, antwortet Rike:

„Aber Englisch hat sich dann voll gewendet. Dass ich da nicht mehr so gut gewesen bin. Auch wegen dem Schriftlichen. Also wegen der Sprache. Und in Bio auch nicht. Komisch. Also das war in der fünften Klasse anders, da man da was auswendig gelernt hat und dann da hingeschrieben hat.“ (Rike, 2. Int.)

Geprägt werden die Fachwahlen vom sozialen Umfeld. Kurse, die von Freunden besucht werden, erlangen an Attraktivität. Ebenso entscheidend sind die Lehrer. So kalkulieren Merle und Edith ihre Wahl mit Blick auf die Verteilung des Lehrpersonals auf Grund- und Leistungskurse. Merle findet, es kommt darauf an, wie die Lehrer den Unterrichtsstoff *rüberbringen* und Edith meint:

„Weil Englisch war klar, dass ich das mache. Weil Englisch kann ich, da ist es mir schießegal was es für ein Lehrer ist. Aber ob ich jetzt PW oder Deutsch weiter nehmen wollte... Weil die Grundkurse von PW, die machen jetzt Lehrer, mit denen ich nicht klar komme. Deswegen habe ich den Leistungskurs gekommen, weil in Deutsch die Grundkurse okay sind.“ (Edith, 2. Int.)

Die Tendenz einer von Inhalten abstrahierten Wahl, wie bei der Entscheidung für den Gang auf die AE bzw. in deren gymnasiale Oberstufe zu beobachten, perpetuiert sich

zum Teil im Prozess der Leistungskurswahlen. Inhaltliches Interesse ist zwar mitentscheidend, vor dem Hintergrund der aktuellen Notengebung verändern sich jedoch die persönlichen Präferenzen, werden neue Wahlkombinationen gedacht und andere Kurse in Betracht gezogen. Das enge Fächerkorsett an der AE bietet aus Perspektive der Gymnasiasten kaum Gelegenheiten zur Entfaltung individueller Interessen. Weder stehen Fächer wie Musik, Technik oder Sport als Leistungskurse zur Disposition, noch sind beliebte Kombinationen wie Deutsch und PW möglich. Korrespondierend mit den relativ begrenzten Fachwahlmöglichkeiten artikulieren die Gymnasiasten selten persönlich-inhaltliche Gründe als Motivationen ihrer Kurswahl. Das Interesse an einem Themenbereich oder der Wunsch auf diesem Gebiet die eigenen Kompetenzen zu optimieren spielen ebenso eine untergeordnete Rolle in der Fachwahl wie studien- oder berufsbezogene Motivationen. Ausnahmen bilden hier solche Fächer, auf die die Schüler eine mögliche Entsprechung in späteren Tätigkeitsfeldern projizieren (können). So belegt Zoe das Fach Biologie mit Blick auf ein von ihr favorisierte Medizinstudium.

5.4.1.4. (Kritische) Evaluierung der Schule

Die interviewten Gymnasiasten sind sich darüber einig, dass ihnen die Schule spezifische Lerngelegenheiten offeriert. Und die Schule macht Spaß – zumindest manchmal und vor allem dann, wenn das Pausenklingeln ertönt. Auf die Frage, ob ihnen etwas an der Schule Freude bereitet, antworten sie typischerweise, *„dass ich meine Freunde in der Pause sehe oder dass ich mit denen in der Schule Kontakt habe“* (Edith, 2. Int.). Das Zusammensein mit den Peers flankiert den gesamten Schulalltag und kann, wie im Fall von Merle, solche Seiten von Schule kompensieren, die potenziell weniger Spaß machen – wie den Unterricht. Der Gymnasiastin fällt es nicht leicht, zu spezifizieren, warum das Zur-Schule-Gehen für sie positiv konnotiert ist. Sie meint:

„Einfach der Alltag macht mir Spaß. Mit meinen Freunden immer zusammen zu sein. Und meistens auch der Unterricht, wenn es nicht gerade Mathe ist. Also im Unterricht da erzählt man ja nicht nur so. Also man macht ja nicht nur Unterricht, sondern erzählt auch mal was zwischendurch ab und zu. Und, also ich kann es nicht genau sagen, was es ist, aber es macht mir dann schon Spaß.“ (Merle, 5. Int.)

Aus Perspektive der befragten Schüler sind es vor allem die informellen Seiten und die Begleiterscheinungen des Bildungsmoratoriums, die sie als positiv an der Schule bewerten.

„Man hat Ferien, man hat sehr viele Ferien. Mehr als ich jemals in meinem ganzen Leben wieder haben werde. Aber an sich... Ich meine, Schule ist... Man geht hin und sitzt da. Gut, man steuert irgendwas zum Unterricht bei. Aber man hat eigentlich Spaß mit seinen Leuten hier, mit denen man sich gut versteht.“ (Zoe, 5. Int.)

Der Gestaltung von Schule als *Bildungsinstitution* gegenüber verorten sich die Befragten hingegen sehr kritisch. Schulische Inhalte erscheinen häufig irrelevant und ebenso wie die Organisation des formalen Bildungsgangs von den Lernenden als nicht beeinflussbar. Dem Gefühl der Fremdbestimmung und -steuerung innerhalb der Institution Schule entsprechend, zielen die Forderungen und Veränderungswünsche, die die Interviewteilnehmer auf Nachfrage in den persönlichen Gesprächen nennen, weniger auf die Integration individueller Interessen in den formalen Lernprozess als auf die Ermöglichung einer School-Life-Balance. Kritisiert wird die Anhäufung von Klausuren zu bestimmten Zeitpunkten oder ein Zuviel an Hausaufgaben.

„Zum Beispiel haben wir so eine Lehrerin, die gibt oft zwei Seiten zum Übersetzen auf. Das sehe ich überhaupt nicht ein. Das kann man ein bisschen kürzen oder so was. Das war jetzt nur ein Beispiel. Oder wie, dass manche Lehrer meinen, dass man, wenn man da einmal nichts aufgegeben hat, aber dann das nächste Mal doppelt aufgeben muss. Das sehe ich überhaupt nicht ein. Also das sollen die dann gefälligst anders machen. Das finde ich unfair.“ (Merle, 2. Int.)

Expandiert der unterrichtsbegleitende Lernaufwand, geraten routinierte Tagesabläufe in eine prekäre Dysbalance und es kommt zu einem Spagat zwischen den verschiedenen Handlungsfeldern.

„Also man merkt immer, dass im ersten Halbjahr nicht so viel gefordert wird, wie im zweiten. Also man merkt, dass Themen total im Kontrast stehen. Im ersten Jahr ist das so wie ein Klacks für uns alle eigentlich. Und im zweiten Jahr zieht es dann an. Und die Lehrer wollen dann mehr von einem.“ (Rike, 4. Int.)

Daneben äußern die Befragten vereinzelt Wünsche nach einer methodischen Umgestaltung des Unterrichts, wie diesen „*spielerisch*“ (Uwe, 5. Int.) zu gestalten. Ein weiterer Vorschlag zur Optimierung von Schule und Unterricht, der häufiger genannt wird, bezieht sich auf die Kurswahlgestaltung. Die Schüler wünschen sich ein breiteres Kursangebot und eine frühere Fachspezialisierung, um basale Kompetenzen auf einem breiten Feld und ein vertieftes Wissen in ausgewählten Fachbereichen zu erwerben.

„Ich würde stärker in Aufgabenfelder einteilen. Also wenn man eher naturwissenschaftlich begabt ist, muss man nur die und die Fächer machen. Jemand der sich für Deutsch oder Englisch interessiert... Also stärker teilen und nicht ein Pflichtfach machen.“ (Nick, 3. Int.)

„Ich denke, dass das durchaus so gedacht ist, dass sie (die Schule, d. Verf.) Sinnvolles lehrt. Also klar, wenn ich später was mit Mathematik machen wollen würde, wenn ich... Also in vielen Ausbildungen braucht man auch Mathematik. Dann ist Mathe auch sehr sinnvoll. Ich denke, dann wäre Mathe für mich auch sinnvoll, wenn ich so was anstrebe. Dann wäre ich dankbar, dass ich so was irgendwann mal gelernt habe. Aber dann denke ich, dass man es durchaus auch umstrukturieren könnte.“ (Iris, 5. Int.)

„Ich finde schon, dass man zum Beispiel Religion dann in der Oberstufe abwählen können sollte. Also davor finde ich es eigentlich ganz okay, aber... Es ist jetzt auch nicht so, dass ich darin schlecht wäre, aber ich finde trotzdem nicht, dass man das jetzt braucht. Oder Geschichte.“ (Tara, 5. Int.)

Nicht die Selektionsfunktion der Schule wird von den Interviewten in Frage gestellt, sondern die *Gerechtigkeit* und *Objektivität*, mit der diese Bewertungen zustande kommen. Negativ äußern sich die Schüler dann, wenn sie sich ungerecht behandelt, ihre Leistungen nicht ausreichend berücksichtigt und sich ohnmächtig gegenüber der herrschenden Bewertungspraxis fühlen. *„Jeder spricht es an, nur die Lehrer werden sich nie ändern“*, antwortet Nick im ersten Interview auf die Frage, ob er sich bezüglich wahrgenommener Ungerechtigkeiten an die Lehrkräfte wendet und fährt fort:

„Lernen kann ich schlecht, wenn Lehrer mich dumm anmachen. Ich kann mich sehr oft im Unterricht melden, bekomme aber trotzdem keine bessere mündliche Zensur. Die Mädchen sagen sehr viel weniger, bekommen aber meistens eine Zensur höher bewertet als wir Jungen. Das regt mich auf und deswegen lerne ich nicht mehr gerne.“ (Nick, 1. Int.)

Auch Edith meint, Lehrer auf ihr, vermeintlich ungerechtes, Verhalten anzusprechen ...

„... bringt nichts. Wir haben uns schon oft beschwert, früher, wenn wir irgendwie Stress mit Lehrern hatten. Weil, das bringt nichts, da kommt immer das Gleiche raus. Ja wir bessern uns, und dann ist es vier Wochen gut und dann ist es sowieso wieder das Gleiche.“ (Edith, 2. Int.)

„Höflichkeit und einen normalen Ton in der Ansprache von Schülern“, wünscht sich Edith zu Beginn der Oberstufe von den Lehrpersonen der AE.

„Er (der Lehrer, d. Verf.) sollte alle Schüler gleich behandeln. Wir haben hier Lehrer, die Schüler gerade so behandeln wie sie ihnen gefallen. Es gibt Schüler die weite Strecken des Unterrichts nur lächeln und keinen Ton sagen und trotzdem mehr Punkte bekommen als meine Freundin und ich.“ (Edith, 1 Int.)

Die Schüler kritisieren die praktische Umsetzung der Leistungsbewertung durch Lehrkräfte, nicht deren Existenz an sich.

„Es gibt einige Lehrer auf dieser Schule, die ihre Trophäen haben, wie zum Beispiel in Mathematik. Diese Schüler werden bevorzugt und der Rest bleibt auf der Strecke.“ (Rike, 1. Int.)

Respekt einander gegenüber zu haben, halten alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen für das Schlüsselkriterium einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung. Ein *fairer* Umgang in Schule und Unterricht bedeutet für die Schüler, *„so wie ich sie behandle, können sie mich auch behandeln. So will ich behandelt werden.“ (Uwe, 1. Int.)* Es geht darum, *„dass*

man als eigenständige Person angesehen wird.“ (Merle, 1. Int.) Wichtig ist den (Post-) Adoleszenten, die sich in anderen Handlungsfeldern bereits verselbstständigt haben und eigenaktiv an Freizeit- und Konsumwelten partizipieren, in der Schule und von Lehrern als in Richtung Erwachsenenwelt voranschreitende Individuen behandelt zu werden.

„Er (ein Lehrer, d. Verf.) behandelt uns wie kleine, dumme Kinder, die noch an sich selbst arbeiten müssen. Ich möchte mit Respekt behandelt werden und nicht als kleines, dummes Kind.“ (Zoe, 1. Int.)

„Ich denke, dass es sehr viele Lehrer gibt, die ihre Schüler wie kleine Kinder behandeln. Das stört mich unheimlich. Der Herr x (Eigennamen eines Lehrers, d. Verf.) macht im Unterricht nur Witze auf Kosten der Schüler. Ironisch, fast bösar-tig.“ (Iris, 1. Int.)

Das Gefühl nicht ernst genommen und seinem Entwicklungsstand gemäß behandelt zu werden, konfliktiert mit der Selbstwahrnehmung der Interviewten als Jugendliche bzw. junge Erwachsene. Damit geht die Erwartung einher, dass Lehrkräfte auf fachliche Fragen und Probleme der Schüler im Unterricht eingehen.

„Lehrer sollten bemüht sein, den Stoff richtig zu vermitteln. Wenn ein Schüler Fragen hat, dann sollte er noch einmal darauf eingehen. Auch dann, wenn der Stoff bereits behandelt wurde.“ (Rike, 1. Int.)

„Man meldet sich in Mathematik und man versteht es nicht. Seine (die des Lehrers, d. Verf.) Antwort, suchen sie ihren Fehler zu Hause und verbessern sie ihn. Da denke ich mir, super, schön, ich weiß nicht, was ich falsch gemacht habe. So möchte ich nicht behandelt werden. Ich möchte, dass ein Lehrer die Dinge erklärt, wenn man danach fragt.“ (Zoe, 1. Int.)

Lehrer sind, so Greta, keine Personen, die sich für die Besprechung persönlicher Angelegenheiten eignen. *„Ne, ich mache das dann wirklich lieber mit meinen Freunden oder Bekannten“* antwortet die Gymnasiastin auf die Frage, ob sie bei Problemlagen mit Lehrkräften der AE sprechen würde.

„Also ich würde zum Beispiel nie zum Lehrer gehen und dem meine Probleme erzählen oder den um Rat fragen. [...] Der bringt mir was bei, ich lerne halt. Das ist keine besondere Beziehung.“ (Greta, 3. Int.)

Als *Privatsache* gelten auch solche Wünsche, Erwartungen und Aspirationen, die auf weiterführende Ausbildungs- und Berufswege projiziert werden. Als Greta sich im zweiten Jahr der Oberstufe für ein fachgebundenes Abitur entscheidet und die AE nach der Jahrgangsstufe 12 verlassen will, kommuniziert sie ausschließlich mit Personen aus ihrem außerschulischen Umfeld und holt sich bei diesen Rat über Ausbildungsmodalitäten, über Firmen, bei denen sie sich bewerben kann oder über die Gestaltung ihrer Bewerbungsmappe. Lehrer kommen für sie in dieser wichtigen Biografestation als Gesprächspartner nicht in Frage, denn, so Greta:

„Ich würde sagen, dafür kennen die die Schüler persönlich zu wenig, um da irgendwas dann dazu sagen zu können.“ (Greta, 4. Int.)

Die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern konzentriert sich auf die Tradierung curricularer Inhalte. Als geeignete Kommunikationspartner, die in der Lebensphase des Übergangs in das weiterführende Ausbildungssystem emotionale und fachliche Unterstützung leisten, werden primär Freunde und Verwandte zu Rate gezogen. Greta führt die Abschottung subjektiv relevanter Themen, wie den Prozess der Lebens- und Berufswegeplanung, von Schule und Unterricht aber auch auf die geringe Kontaktdichte zwischen den Schülern im Kurssystem der Oberstufe zurück. Der mangelnde Bekanntheitsgrad innerhalb der Kursgemeinschaft bietet nach Ansicht der Jugendlichen nicht den geeigneten Rahmen zur Thematisierung außerunterrichtlicher Inhalte. Auf die Frage, ob sie die Möglichkeit hatte, die Entscheidung, die AE nach der Jahrgangsstufe 12 zu verlassen, im Kursverbund mit Mitschülern zu besprechen, antwortet die Adoleszente:

„Also eher weniger. Weil, ich habe das dann auch mit meinen Freundinnen beredet. Wenn ich das jetzt mit der ganzen Klasse machen würde... Weil mit jedem hat man ja nicht gerade so großartig Kontakt.“ (Greta, 4. Int.)

Die Gymnasiasten stellen insofern hohe Anforderungen an die formale Ausbildung, als dass sie erwarten, diese bereite sie auf eine erfolgreiche Teilhabe am Arbeitssektor vor. Inhalte und Methoden, die keinen erkennbaren Mehrwert für die Akkumulation berufsbezogener Wissensbestände und Fertigkeiten darstellen, werden von den Schülern als irrelevant abgelehnt. Als wichtig gilt, was in zukünftigen beruflichen Handlungsfeldern bzw. im Studium an Kompetenzen verlangt wird.

„Ich denke, man sollte sich die Kurse nach ihrer Nützlichkeit im späteren Berufsleben zusammenstellen. Wenn jemand Theologie studieren möchte, dann benötigt er Religion und Deutsch. Der braucht aber keine Biologie. Man sollte sich seine Kurse selbst zusammenstellen dürfen. Und das auch schon in der elften Jahrgangsstufe.“ (Iris, 1. Int.)

„Das ist im Prinzip nur dieses Standardenglisch. Das im Prinzip nur gesprochen wird, aber kein Mensch im Prinzip braucht. Aber das Richtige, was man im Prinzip irgendwann mal brauchen wird, wie das Wirtschaftsenglisch oder so, das wird einem nicht beigebracht.“ (Uwe, 3. Int.)

„Das einzig Sinnvolle ist wahrscheinlich Deutsch, PW, was in der Welt läuft. Und Bio, manche Sachen. Mathe auch manche Sachen, aber das, was in der Oberstufe, so zwölf, dreizehn kommt, ist in Mathe eigentlich mehr Zusatz und ich denke, dass das manchmal total unnötig ist, das Zeug. [...] Zum Beispiel haben wir nie richtig jetzt Bundesländer und so Geographie in der Schule gelernt. [...] Auch die richtige Rechtschreibung, die neue Rechtschreibung, das wird ja nur gesagt, dass wir die anwenden sollen. Aber richtig gezeigt bekommen haben wir das nicht.“ (Rike, 5. Int.)

In der Sekundarstufe II gewinnt die Verwertbarkeit schulisch vermittelter Inhalte für zukünftige Studien- und vor allem Ausbildungs- und Berufswege aus Perspektive der Gymnasiasten zunehmend an Bedeutung und die prospektive Brauchbarkeit des in der

Schule Vermittelten gerät zum wichtigen Schlüsselkriterium in der Bewertung des formalen Bildungsgangs.

Individualisierung – nein danke

Die Lebenswelt wird von den Gymnasiasten, soweit möglich, aus dem Unterricht exkludiert, und mit Blick auf die Brauchbarkeit formal erworbener Inhalte im zukünftigen Berufsalltag erscheinen den Befragten gerade solche Unterrichtsphasen, in denen persönliche Anliegen der Schüler platziert werden, als Konterkarierung des Bildungsgangs. So präferiert die Gymnasiastin Greta traditionellen, instruktiven Unterricht, in dem der Lehrperson die Aufgabe obliegt, fachfremde Diskurse zu unterbinden und das Kursgeschehen um den Erwerb fachlichen Wissens zu bündeln. Stunden, in denen es mehr ums *Erzählen* geht, als darum *Unterricht zu machen*, bewertet die Schülerin als *verlorene Zeit*. Verstärkt wird diese Perspektive auf Unterricht durch den bevorstehenden Übergang der Schülerin ins berufliche Ausbildungssystem nach der Jahrgangsstufe 12.

„Ich habe es mir, vor allem in Englisch, schwerer vorgestellt. Ich finde die Sachen, die wir in der elften Klasse gemacht haben, waren mehr und auch anspruchsvoller als in der zwölf. Aber das kann auch an der Lehrerin liegen. Weil wir haben echt manchmal Stunden, wo wir einfach nur erzählen, ohne das wir irgendeinen Unterricht machen. Also ich habe mir das ein bisschen anstrengender vorgestellt eigentlich. [...] Also es ist schon mal ganz nett, aber es kommt wirklich oft vor. Und dann denke ich mir, ich lerne da ja nichts mehr Großartiges und für die Ausbildung brauche ich ja das Englisch. Und wenn ich dann nichts mehr dazu lerne, ist das auch nicht so gut.“ (Greta, 4. Int.)

Unterrichtseinheiten, in denen die Thematisierung individueller Fragestellungen und Problemlagen vermeintlich auf Kosten des Fachkompetenzerwerbs gehen, werden auch von anderen Gymnasiasten aufgrund ihrer, so der Tenor, geringen Bildungswirksamkeit und der mangelhaften Vorbereitung auf Klausuren und Prüfungen, abgelehnt. Unterricht, der, so die Gymnasiastinnen Zoe und Iris kritisch im vierten Interview, primär aus dem Erzählen persönlicher Erfahrungen in Stuhlkreisen besteht, vernachlässigt die Tatsache, dass die Prüfungen bzw. ihre Bewertungen für die (Ausbildungs-) Biografie der Schüler hoch relevant sind. Den Regelschülern ist präsent, dass letztendlich die Lernergebnisse und nicht die -wege entscheidend sind. Daher fordern sie ein *Teaching-to-the-test* ein. Je näher der Abschluss rückt, desto stärker geraten prüfungsirrelevante Inhalte in die Kritik. *Richtiger Unterricht* grenzt, so erklärt Greta am Beispiel ihres Deutsch-LKs, das Leben der Schüler systematisch aus.

„Das (der Deutschunterricht, d. Verf.) ist eigentlich so, wie ich es mir vorgestellt habe. Also da sind kaum private Gespräche. Das ist wirklich, also Arbeit, was man da bekommt.“ (Greta, 4. Int.)

Die Jugendlichen sprechen sich für die Ziehung von Segmentationslinien zwischen der Schule auf der einen und der Lebenswelt auf der anderen Seite aus. Gegenüber institutionellen Vorgaben als handlungsleitende Normative äußern sie eine generelle Akzeptanz. Mit dieser Haltung korrespondierend erwarten sie eher keine Rücksichtnahme von Seiten der Lehrer bei (nicht gravierenden) individuellen Problemlagen. „*Verständnis würde ich nicht verlangen*“ antwortet Greta im ersten Interview auf die Frage, ob Lehrer auf normabweichendes Verhalten von Schülern aufgrund prekärer Lebensumstände Rücksicht nehmen sollten. Die erfolgreiche Bewältigung des formalen Bildungsgangs wird als *persönliche Aufgabe* erachtet und die Jugendlichen vermeiden die Integration lebensphasenspezifischer Problemlagen in formale Lernsettings. Lehrer werden, sowohl bei schulischen als auch bei außerschulischen Problemen, selten als Gesprächspartner in Erwägung gezogen.

„Persönliche Probleme bespreche ich lieber mit Menschen die mir näher stehen als beispielsweise mit einem Lehrer. Er kennt mich nicht gut genug und weiß nicht, wie nahe mir das geht. Ich würde lieber mit Freunden und Bekannten sprechen wollen.“ (Greta, 1. Int.)

Zwar gab es, so Rike im Interview gegen Ende der Jahrgangsstufe 11, in der Vergangenheit Situationen, in denen sich die Schüler an Lehrpersonen gewendet haben, „*also wenn wir Probleme in der Klasse oder auch Probleme mit anderen Lehrern hatten.*“ Generell ist die Lehrer-Schüler-Kommunikation über Konflikte und Schwierigkeiten in und mit der Schule jedoch eine diffizile Angelegenheit, meint Rike, als sie gefragt wird, ob sie sich bei Problemlagen an den Tutor der Jahrgangsstufe wendet.

„Wir trauen uns eigentlich gar nicht so zu dem hinzugehen. Ich weiß nicht. Also ich persönlich würde dem jetzt nicht anvertrauen, was ich für Probleme mit einem anderen Lehrer hatte oder so. Weil ich nicht weiß, wie er dem anderen Lehrer dann gegenübertritt aufgrund seiner Art. Wie er dem das dann rüberbringt, dass ich Probleme mit ihm habe. Weil, das kann bei manchen Lehrern ja gerade in die andere Dimension gehen, ins Gegenteil umschlagen. Dass sie dann denken, die kann mich nicht leiden oder so, und dass sie einen dann auf dem Kieker haben. Deswegen bin ich dann manchmal lieber still.“ (Rike, 2. Int.)

Extracurriculare Gespräche mit Lehrpersonen werden von den Gymnasiasten nicht nur als Grenzüberschreitung erlebt, mit Blick auf die Selektionsfunktion von Schule erscheinen potenzielle Öffnungen gegenüber der pädagogischen Autorität auch als Risikofaktor in der Leistungsbewertung.

So wie die Heranwachsenden die formale Lehr-, Lernsituation von ihrer Lebenswelt abschotten, insistieren sie umgekehrt auf das Recht einer vor der Infiltration durch die Institution Schule geschützten Privatsphäre. So meint Nick, sich bei einer den unterrichtlichen Rahmen überschreitenden Kontaktaufnahme durch einen Lehrer „*eher unangenehm berührt*“ (Nick, 1. Int.) zu fühlen. Und Zoe möchte keine persönlichen Gespräche mit Lehrkräften führen, „*weil Lehrer für mich generell die Schule repräsentieren. Sie haben in der Schule zu bleiben und nirgendwo in meinem Privatleben zu stöbern.*“ (Zoe, 1. Int.)

5.4.2. Motivstrukturen der Kollegiaten

5.4.2.1. Warum Schule? Motive für den Gang in die Oberstufe

Zentral für die Entscheidung der Kollegiaten, eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen, ist der Erhalt des für spätere Studiengänge und Berufspositionen relevanten Abschlusszertifikats, des Abiturs. Die Funktion des Bildungssystems als Verteiler gesellschaftlicher Machtpositionen ist den Jugendlichen und jungen Erwachsenen (omni-) präsent.

„Ich will mehr schaffen als ein durchschnittliches Abitur. Ich möchte ein gutes Abitur erreichen. Heute zählt meist nur, was auf dem Papier steht. Das ist diese Abiturbescheinigung.“ (Jan, 1. Int.)

Besonders solche Kollegiaten, die bereits eine Ausbildung absolviert haben und/oder erwerbstätig waren, sind, geprägt durch die Erfahrungen in der Arbeitswelt, motiviert, durch einen erneuten Schulbesuch ihre beruflichen Zukunftsperspektiven zu verbessern und persönliche Karrierechancen zu erhöhen.

„Am Oberstufen-Kolleg wende ich mehr Zeit für die Schule auf. Ich habe mir gesagt, dass ich nicht mein Leben als Industriemechaniker beenden wollte. Ich wollte zur Schule gehen.“ (Ben, 1. Int.)

Die Entscheidung für den Gang in die gymnasiale Oberstufe ist in erster Linie für alle Kollegiaten (auch) instrumentell geprägt: Die kommenden drei Jahre kreisen um den Erwerb des Abiturs, um die Platzierung im Sozialgefüge der Gesellschaft und um die Optimierung der persönlichen Berufs- und Lebenschancen.

Einige der Studienteilnehmer besitzen schon relativ konkrete Vorstellungen über mögliche Berufs-, Studien- und Lebenswege im Anschluss an die Schule. Esther beispielsweise interessiert sich aufgrund ihrer Erfahrungen in der dualen Ausbildung für eine Tätigkeit als Berufsschullehrerin. Diese Arbeit würde ihr eine Verknüpfung ihrer bisherigen Berufslaufbahn als Friseurin mit einer weiterführenden Ausbildung an der Universität ermöglichen. Vor diesem Hintergrund ist der Erhalt der Studienzugangsbe-

rechtigung für die junge Erwachsene zur Verwirklichung ihrer Biografieplanung hoch relevant.

„Ich mache das Abitur, weil ich mir berufliche Ziele gesetzt habe, bei denen das Abitur die Voraussetzung für ein Studium darstellt.“ (Anne, 1. Int.)

Lernende, wie Ben oder Jan, betrachten den Besuch der Oberstufe vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen aus dem Erwerbssystem.

„Schule ist eigentlich abwechslungsreicher. In der Arbeit verfällt man in so eine Monotonie. Man muss sich nicht so konzentrieren und Wissen aufnehmen. Man muss das, was man weiß, anwenden und das die ganze Zeit. Und wenn es irgendwann dann drin ist, dann muss man auch darüber nicht mehr nachdenken. Dann macht man halt seine Arbeit. Mit der Schule ist das anders. Man bekommt Wissen vermittelt und das kann man dann irgendwann später, wenn man eine andere Arbeit hat, auf jeden Fall besser anwenden. Oder man hat mehr Möglichkeiten es anzuwenden, aufgrund des Wissens, das man hier lernt.“ (Jan, 3. Int.)

Mit dem Abitur können privilegierte Berufspositionen eingenommen werden, die wiederum ein *anderes Arbeiten* versprechen. Motivierend wirkt daneben aber auch die Möglichkeit, den Zeitraum des Bildungsmoratoriums auszudehnen, um eigene Lebensentwürfe zu entwickeln und zu konkretisieren, sich zu informieren (über potenzielle Lebens- und Berufswege) und zu orientieren (hinsichtlich dem, was zu *mir* passt).

„Ich möchte später studieren. Möglicherweise Sportwissenschaften. Hierfür braucht man Abitur. Außerdem war ich mir noch nicht ganz klar darüber, was ich später einmal machen werde. Im neunten Schuljahr Realschule, während meines Praktikums, wollte ich noch in die Richtung Werbekauffrau gehen. Ich habe gemerkt, dass sich die Interessen verändern können. Ich habe noch ein wenig Zeit. Mit dem Abitur stehen mir eigentlich viele Chancen offen.“ (Nina, 1. Int.)

Die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen erweitern oder rekonstruieren ihr Bildungsmoratorium, indem sie sich entweder direkt im Anschluss an die Sekundarstufe I oder nach einer Erwerbsarbeitsphase am Oberstufen-Kolleg anmelden. Die Gelegenheit, *sich noch nicht festlegen zu müssen* und gleichzeitig etwas in persönlicher und beruflicher Hinsicht *Sinnvolles* zu tun, verleihen der Oberstufe ihre Attraktivität. Mit und in der Schule verbrachte Zeit wird immer auch als sinnstiftende Eigen-Zeit betrachtet, fasst Ben zusammen: *„Ich mache es, weil ich es auch für mich machen möchte.“ (Ben, 1. Int.)* Das Abitur bzw. die drei Jahre dahin verlangen die Aneignung komplexer Fähigkeiten und Kenntnisse. Die *formale Prüfung* gilt aus Perspektive der Kollegiaten zugleich als *persönliche Prüfung*, als Beweis für den erfolgreichen Umgang mit theoretischen Modellen und fachspezifischen Methoden des Weltzugangs sowie der gelungenen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fachkulturen, wie die beiden Aussagen der Kollegiatinnen Nele und Nina demonstrieren.

„Ich möchte mir beweisen, was ich kann. Einfach für mich.“ (Nele, 1.Int.)

„Zunächst ist es vordringlich für mich die persönliche Herausforderung.“ (Nina, 1. Int.)

Das Moment der Selbstvergewisserung prägt die Entscheidung für den Gang in die gymnasiale Oberstufe bei solchen Jugendlichen, die direkt von der Sekundarstufe I auf das OS wechseln, ebenso wie bei denjenigen, die zunächst auf dem Arbeitsmarkt aktiv sind. Für diese Heranwachsenden speist sich die subjektive Signifikanz der Oberstufe auch aus dem biografischen Tatbestand, dass im Kontext früherer Bildungswege kein entsprechender Abschluss erworben wurde bzw. werden konnte. Die Kollegiatin Esther bejaht, dass das Abitur für sie den Weg zum Studium darstellt und ergänzt:

„Aber auch etwas, für das ich mir selbst auf die Schulter klopfen kann. Für mich ist es eine Bestätigung. [...] Ich habe etwas durch meine eigene Arbeit geschafft.“ (Esther, 1. Int.)

Lernen ist die zentrale Tätigkeit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den drei Jahren der Oberstufe. Das Resultat ihrer Investitionen manifestiert sich, nach außen sichtbar, in der Beurkundung ihrer Leistungsfähigkeit.

Insgesamt lässt sich der Gruppe der Befragten am OS eine hohe Studienneigung attestieren. Lediglich ein Schüler ist sich zu Beginn der Oberstufe unsicher, ob er studieren wird, und dieser Schüler ist auch der Einzige, der direkt im Anschluss an das Abitur ins duale Berufsausbildungssystem übergeht. Die anderen Befragten studieren entweder nach der Sekundarstufe II, planen die Immatrikulation an einer Hochschule in den kommenden Jahren oder sind sich – in einem Fall – noch unsicher über die Aufnahme eines Studiums (vgl. Kapitel 2.3.3.). Das Abitur besitzt damit als Türöffner zur Hochschule einen ganz konkreten Tauschwert für die interviewten Kollegiaten.

5.4.2.2. Warum diese Schule? Motive für die Wahl der Einzelschule

Die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben sich vor ihrer Anmeldung am OS intensiv mit dessen pädagogischen Leitideen auseinandergesetzt. Sie entscheiden sich gezielt für diese spezielle Einrichtung. Nach dem *Warum* ihrer Schulwahl befragt, nennen sie Gründe, die auf das reformpädagogische Profil der Schule verweisen.

„Ich habe mich für andere Lernkonzepte entschieden und weil die Möglichkeiten und die Selbstgestaltung des eigenen, freibestimmten Lernens hier größer sind. Auch die Nähe zur Universität finde ich total interessant.“ (Till, 1. Int.)

Durch ein besonderes Aufnahmeverfahren, das unter anderem die Beurteilung der Motivation eines Bewerbers für den Gang in die gymnasiale Oberstufe durch zwei an dem Bewerbungsgespräch teilnehmende Personen berücksichtigt, werden zudem eher Jugendliche mit einem ausgeprägten Interesse am OS, an bestimmten Fächern und am

wissenschaftspropädeutischen Lernen an sich ausgewählt (vgl. Kapitel 5.6.). Erwartet wird ein hohes Engagement für den eigenen Bildungsgang wie für die Mitgestaltung der Schule. Die Aussagen der interviewten Kollegiaten bestätigen dieses *Bewerberprofil*: Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind zu großen Investitionen in das schulische Lernen bereit.

„Das Oberstufen-Kolleg ist bereits heute ein großer Teil meines Lebens. [...] Für einen Jungen würde ich niemals eine Schule abbrechen oder für eine Starkkarriere. Schule ist einfach wichtig. Schule hat Priorität für mich.“ (Anne, 1. Int.)

Die Entscheidung der befragten Jugendlichen für die Bewerbung am OS erfolgt häufig aus der Unzufriedenheit mit der formalen Lernsituation zu diesem Zeitpunkt heraus.

„Unser damaliger Lehrer hatte sehr viel Distanz zu uns. Er konnte kein persönliches Verhältnis zu uns aufbauen. Wirkte sehr unpersönlich. Er hat den Unterricht knallhart durchgezogen und hat keine Rücksicht auf unsere persönlichen Bedürfnisse gelegt. Er müsse sein Pensum schaffen und den Stoff durchziehen. Für einige Schüler war das sehr schwer und ich gehörte auch dazu. Er hat uns vorne an der Tafel bloßgestellt, anstatt uns zu fördern. Er hat mir nahe gelegt, Nachhilfe zu nehmen. Nachhilfelehrer für die elfte Klasse zu finden war sehr schwer und wenn ich dann jemanden hatte, hat der sehr viel Geld verlangt. Der eine wollte für eine dreiviertel Stunde zwanzig Euro haben. Das konnte ich mir nicht regelmäßig leisten.“ (Nele, 1. Int.)

(Leistungs-) Probleme in der Schule, Kritik am herkömmlichen Schulsystem oder die Begrenztheit des Angebots an Kursen in der Regelschule motivieren die Adoleszenten zur Anmeldung an der reformpädagogischen Bildungsinstitution. Die Aufnahme am OS erscheint als Chance, sich in einer neuen, anderen und besonderen Umgebung (weiter) zu bilden, was ein hohes Involvement in die Schule evoziert.

„Ich bemühe mich das am Oberstufen-Kolleg gewonnene Wissen zu vertiefen. Ich habe mir fest vorgenommen eine Menge für das spätere Leben mitzunehmen. Man kann sich auch anstellen. Ich bin der Meinung, dass man sich für jedes Gebiet begeistern kann. Dann macht auch der Unterricht Spaß.“ (Jan, 1. Int.)

Das breite Spektrum an Wahlfachkursen ist für die Interviewteilnehmer ein zentraler Grund für die Aufnahme der Ausbildung am OS.

„Ich fand die Möglichkeit zur Kombination verschiedener Studienfächer sehr interessant.“ (Nina, 1. Int.)

Im Vergleich zum *Fächerkorsett* im Regelschulsystem lässt das OS den Interviewten mehr Spielraum zur Konzentration auf persönliche Interessen und Neigungen. Die Studienfachspezialisierung ab dem Beginn der Oberstufe und die Verknüpfung der Fachgebiete mit speziellen Themen in den Ergänzungskursen fördern die Vertiefung von Interessensbereichen unter den Lernenden, während die Unterrichtung in anderen Disziplinen auf einem elementaren Niveau vollzogen wird. Mit Blick auf ihre einjährige Erfahrung als Oberstufenschülerin an einem Gymnasium vor dem Wechsel an das OS, zieht Nele ein kritisches Resümee ihrer ehemaligen Schule.

„Mir hat nicht gefallen, dass meine Interessen sehr wenig berücksichtigt wurden. Mathematik liegt mir überhaupt nicht und die Ansprüche waren dort sehr hoch. Am Oberstufen-Kolleg beschränkt sich dieser Bereich auf die Basiskurse und wird auf das Minimalste reduziert. Globale Umweltwissenschaften geht zwar über die Allgemeinbildung hinaus, aber verlangt nicht diesen extremen Standard, wie es vorher der Fall war. Ich musste sehr viel Biologie und Chemie belegen. Am Oberstufen-Kolleg kann ich diesen Bereich durch globale Umweltprobleme abdecken. Ich kann mich mehr auf Dinge konzentrieren, die mir gefallen, die mir liegen und die meinem Interessengebiet entsprechen.“ (Anne, 1. Int.)

Mit Blick auf ihr Schülerdasein am OS urteilt die Lernende:

„Ich bin auf jeden Fall ausgeglichener und habe mehr Zeit, um mich in den Dingen, die mir liegen, zu entfalten. (Nele, 1. Int.)

Neben inhaltlich ausgerichteten Motiven heben die Kollegiaten immer wieder das besondere Sozialklima am OS hervor – für die Kollegiatin Nina einer der zentralen Gründe für die Wahl dieser Schule.

„Ich war auf dem Tag der offenen Tür und es klang alles sehr gut. Ich habe mich auch auf einem Wirtschaftsgymnasium informiert. Das hat mich allerdings nicht angesprochen. Die lockere Atmosphäre auf dem Oberstufen-Kolleg fand ich ganz gut.“ (Nina, 1. Int.)

Die Wahl des OS erfolgt vor einem hohen persönlichen Interesse an den angebotenen Inhalten und Themen und mit Blick auf die besondere Konzeption dieser Schule. Die (Post-) Adoleszenten verbinden mit ihrer Bewerbung häufig mehr als den Erhalt eines Abschlusszertifikats – auch wenn dieses ein zentrales Kriterium der Entscheidung für den formalen Bildungsgang darstellt. Daneben wird auf die dreijährige Ausbildung ein intensives fachliches Interesse sowie der Anspruch an eine individualisierte Lernumgebung projiziert.

Für einen Teil der Schüler stellt das OS aufgrund seines besonderen Aufnahmeschlüssels die einzige bzw. eine der wenigen Chancen für den Zugang zu einer gymnasialen Oberstufe dar: Mark beispielsweise verpasst Ende der Sekundarstufe I knapp den Erhalt des Q-Vermerks an der von ihm besuchten Realschule, will aber zu diesem Zeitpunkt *„unbedingt das Abitur machen“* und bewirbt sich am OS.

5.4.2.3. Welche Studienfächer und warum? Motive für die Fachspezialisierung.

Für eine fachliche Spezialisierung stehen den Kollegiaten am OS etwa 20 Fächer zur Auswahl.¹⁶⁵ Das Spektrum an Fachrichtungen, die an Regelschulen vertreten sind, wie Deutsch oder Sport, wird durch Studienfächer wie Umweltwissenschaften oder Technik erweitert. Wie Tabelle 24 illustriert, bewerben sich die an der Studie teilnehmenden

¹⁶⁵ Das Angebot an Spezialisierungsmöglichkeiten variiert im Zeitverlauf. Aktuell werden 18 Fächer angeboten.

Lernenden am häufigsten mit dem Fach Pädagogik.¹⁶⁶ Jeweils zwei Kollegiaten entscheiden sich für die Studienfächer Deutsch oder Musik. Je einmal sind zu Beginn die Fächer Englisch, Jura, Mathematik, Physik, Sport, Technik, Theologie und Umweltwissenschaften vertreten.¹⁶⁷

Tab. 24: Verteilung der Studienfächer in der Gruppe der Kollegiaten

	Pädagogik	Deutsch	Musik	Englisch	Jura	Mathematik	Physik	Sport	Technik	Theologie	Umweltwissenschaften	SF nach Wechsel
Mark					x	x						
Till	x										(x)	Psy
Nele		x								x		
Anne	x		x									
Ben			x	x								
Jan							x		x			
Nina	(x)							x				Gesu
Esther	x	x										

Das erste Semester der Jahrgangsstufe 11 dient der Orientierung in den gewählten Disziplinen und der Konkretisierung eigener Vorstellungen an und Entwicklung von Perspektiven in den jeweiligen Fächern. Zum Teil werden im Laufe des ersten Jahres Studienfächer gewechselt. In der Gruppe der Interviewteilnehmer befinden sich zwei Kollegiaten, die sich nach den ersten Monaten für ein neues Studienfach entscheiden (müssen): Da das Fach Umweltwissenschaften in diesem Jahrgang aufgrund zu weniger Interessenten nicht als Studienfach angeboten werden kann, wechselt Till zum Fach Psychologie. Die Kollegiatin Nina belegt ab dem zweiten Semester das Fach Gesundheitswissenschaften, da sie im Laufe der Eingangsphase ein intensives Interesse an dessen Inhalten entwickelt und Studienpläne entworfen hat, die auf eine Kombination der Wahlfächer Sport und Gesundheitswissenschaften zielen.

¹⁶⁶ Vermutlich aufgrund des hohen Interesses von Jugendlichen mit dem Studienfach Pädagogik am Thema der Studie bzw. an einer Doktorarbeit aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften, meldeten sich überproportional viele Kollegiaten mit dem Studienfach Pädagogik auf die Nachfrage nach Interviewpartnern. Eine weitere Erklärung für die Überrepräsentanz von Kollegiaten aus diesem Studienfach könnte in der *intensiven Werbung* für die Studie durch den Lehrenden in diesem Fach liegen.

¹⁶⁷ Die in Klammern gesetzten Studienfächer werden im Laufe des ersten Jahres gegen die Belegung anderer Kurse eingetauscht. Diese werden in der Spalte „SF nach Wechsel“ geführt. Die Abkürzung Psy steht für das Fach Psychologie, Gesu für Gesundheitswissenschaften.

Die Breite des Wahlfachspektrums am OS ist für alle Befragten eines der Hauptmotive sich an dieser Bildungsinstitution zu bewerben. An den Fächern, für die sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen entscheiden, besitzen sie ein ausgeprägtes inhaltliches Interesse. Nele begründet die Wahl der Fächer Deutsch und Theologie folgendermaßen:

„Ich interessiere mich sehr für Literatur. Ich lese und schreibe sehr gerne. Theologie interessiert mich. Das ist meine Art zu denken. Theologie, Philosophie, Psychologie. Das sind Gebiete, die mich interessieren. Ich denke, dass Theologie das alles im Wesentlichen umfasst.“ (Nele, 1. Int.)

Till führt in seiner Erklärung für die Studienfächer Umweltwissenschaften und Pädagogik biografische Aspekte an.

„Das Fach Umweltwissenschaften habe ich deswegen gewählt, weil es in unserer Familie immer schon Thema war, sich mit diesem Bereich auseinanderzusetzen. Wie kann ich ökologisch nachhaltiger leben und arbeiten. Das ist immer schon Thema gewesen. Auch die Teilnahme an ökologischen Projekten. Deshalb dachte ich, dass Umweltwissenschaften eine Möglichkeit darstellt, sich mit diesem Bereich fundierter auseinander zu setzen. Pädagogik habe ich gewählt, weil ich durch die Erfahrung meiner eigenen schulischen Biografie verschiedene pädagogische Konzepte kennen gelernt habe. Es spielt sicher auch eine Rolle, dass meine Mutter Lehrerin ist. In meinem Umfeld kenne ich auch viele Lehrer und deswegen war die Wahl des Faches Pädagogik nahe liegend.“ (Till, 1. Int.)

Die Wahl der Studienfächer am OS stellt, verglichen mit anderen gymnasialen Oberstufen, in verschiedener Hinsicht eine Sondersituation dar. Zum einen können an dieser Schule Fächer belegt werden, die in Regelschulen nicht unterrichtet werden. Vor die Wahl gestellt, aus etwa 20 möglichen Fächern eine Auswahl zu treffen, orientieren sich die (Post-) Adoleszenten gerade dann, wenn die angebotenen Disziplinen keine Entsprechung in früheren Schulfächern finden, an der *persönlichen Einschätzung* ihrer Leistungsstärke in und ihren Interessen an diesem Bereich. Zum anderen sind den Kollegiaten die Lehrenden dieser Einrichtung nicht bekannt, so dass sich die Lernenden nicht, wie an der in die Untersuchung einbezogenen Regelschule, an den unterrichtenden Personen orientieren können.

Richtungsweisend für die Wahl der Studienfächer ist für die Kollegschüler immer auch die Zeit *nach* dem Abitur. Denn die Belegung der Fächer erfolgt meistens mit Blick auf ein mögliches Studium oder einen favorisierten Beruf. So nimmt Nina am OS zunächst die Fächer Sport und Pädagogik und begründet diese Wahl (auch) mit ihren Plänen für eine spätere Erwerbstätigkeit.

„Sport habe ich gewählt, weil ich ein sportlicher Mensch bin und sehr gerne Sport mache. In diesem Bereich möchte ich etwas machen. Das Fach Pädagogik habe ich gewählt, weil ich viel und gerne etwas mit Menschen zu tun habe.“ (Nina, 1. Int.)

Als die Kollegiatin gegen Ende des ersten Semesters vom Pädagogik- in den Gesundheitswissenschaftenkurs wechselt, spielen ebenfalls berufliche Zukunftspläne eine entscheidende Rolle.

„Weil meine Tendenz eigentlich dahin geht, dass ich später etwas mit Gesundheitswissenschaften machen möchte. Und dass man da später auch besser verdienen könnte. Ich habe von Sport- und Gesundheitsmanagement gehört. Dass man das studieren kann. Und das klingt schon sehr interessant. Daher habe ich das mal gemacht.“ (Nina, 2. Int.)

Die Verwirklichung individueller Interessen und die Konvergenz mit Studienaspirationen bei der Wahl der Kurse am OS motivieren auch Esther zur Belegung der Fächer Deutsch und Pädagogik.

„Ich habe mich durch die Unterlagen über das Wahlfach Deutsch am Oberstufen-Kolleg informiert. Ich habe gesehen, was genau gemacht wird. Und weil ich gerne lese und weil wir uns bereits in der Berufsschule ein wenig mit der Sprachentwicklung befassen, möchte ich mehr darüber erfahren. Für Pädagogik habe ich mich entschieden, weil ich gerne Lehrerin an einer Berufsschule werden möchte.“ (Esther, 1. Int.)

Das breite Spektrum an Studienfächern ermöglicht eine interessen geleitete Wahl, die Hochschulstudien- und Berufsperspektiven und subjektiv wahrgenommene Leistungsfähigkeiten mit berücksichtigt.

5.4.2.4. (Kritische) Evaluierung der Schule

Die Kollegiaten identifizieren sich mit dem OS und dessen pädagogischen Profil, das – auch noch nach seiner Reform – als reformpädagogische Alternative zum Regelschulsystem erachtet wird. Die Schüler beginnen ihre Ausbildung mit dem Anspruch, hier eine *andere* Lehr-, Lernkultur anzutreffen, und vertreten die Ansicht, dass *„das Oberstufen-Kolleg vom Konzept her eine ganz andere Schule ist“* (Jan, 1. Int.). In Kontrast zu ihren bisherigen Schulerfahrungen erleben sie in ihrer derzeitigen Ausbildungssituation eine gegenseitige Wertschätzung und ein positives Klima zwischen Lehrenden und Lernenden.¹⁶⁸ Die Kollegiatin Esther antwortet auf die Frage, wie sich Lehrkräfte gegenüber Schülern verhalten sollten, *„so wie ich zur Zeit behandelt werde. Ich empfinde es als angenehm.“* (Esther, 1. Int.) Ein wesentliches Merkmal für das positive Beziehungsklima am OS ist den Kollegiaten zufolge die informelle Anrede. An der Versuchsschule ist ein partnerschaftlicher Grundtonus etabliert. Die befragten Lernenden heben die Kultur des Duzens, die das – im Vergleich

¹⁶⁸ Boller et al. (2008) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass für die von ihnen befragten Kollegiaten des OS das Schulklima das wichtigste Unterscheidungsmerkmal zwischen deren früheren (Regel-) Schulerfahrungen und dem Schülersein an der Reformschule markiert. Positiv am OS werten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen – korrespondierend mit den in dieser Studie Interviewten – u. a. die geringe Hierarchie zwischen Lernenden und Lehrenden, die offene unterrichtliche Kommunikationskultur sowie das geringe Maß an Diskriminierung, das sie in dieser Institution erfahren.

zu anderen Schulen – besonders vertraute Verhältnis zwischen Pädagogen und Edukanten unterstreicht, hervor.

„Vorher konnte man nicht wirklich mit Lehrern reden. Es war ein Lehrer. Klingt blöd, ist aber so. Es war ein Lehrer. Das war ein eigenständiger Begriff. [...] Jetzt kann man mit Lehrern darüber sprechen, wenn man den Stoff nicht verstanden hat. Kannst du mir das noch einmal erklären, ich habe das so und so verstanden. Wenn man dann erst, könnten sie mir das vielleicht erklären... Dann kommt man sich wieder gleich so vor, der Lehrer hoch, du hast es nicht verstanden und so. Das hat mir nie so richtig gefallen. Hier ist die Scheu davor, dass man einen Lehrer fragt, schon wesentlich geringer als woanders, wo man Lehrer mit sie ansprechen muss.“ (Mark, 2. Int.)

Das gegenseitige Du schafft ein Gefühl von Nähe und Egalität, das den Lehrer nun als Person auf *gleicher Ebene* wahrnehmen lässt.

„Ich werde von allen Lehrenden gut behandelt und ich merke auch, dass sie mich akzeptieren. Ich finde es super, dass wir uns hier gegenseitig mit du anreden, weil es ein freundschaftliches Verhältnis aufbaut und verstärkt. Ich habe hier ein besseres Gefühl als auf meiner alten Schule. [...] Obwohl ich erst sechzehn Jahre alt bin, bekomme ich hier das Gefühl, dass ich es als Kollegiatin in der Hand habe, was ich im Unterricht machen möchte. Ich kann meine eigene Meinung sagen, ohne gleich verurteilt zu werden. Das ist hier am Oberstufen-Kolleg sehr viel besser. Es ist mir wichtig, dass ich meine eigene Meinung sagen kann. Und dass ich dafür nicht mit schlechten Noten bestraft werde, nur weil ich sage, dass mir etwas nicht gefällt.“ (Anne, 1. Int.)

Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden ist *besser* als an anderen Schulen, ebenso wie das *Klima*, resümiert Mark. Das Oberstufen-Kolleg unterscheidet sich von anderen Bildungseinrichtungen und ist *„auf jeden Fall was ganz anderes“* lautet sein Fazit nach drei Jahren OS.

„Aber ich finde die Schule an sich, wenn ich zurückdenke, eigentlich ganz gut. Die Leute hier sind nett. Mit denen kann man gut auskommen. Von den Lehrern sind auch die meisten in Ordnung. Und es ist ein schönes Klima in der Schule. Es ist besser als in anderen Oberstufen. Mir gefällt es auch, dass hier nicht das Gleiche gelehrt wird, wie an normalen Oberstufen.“ (Mark, 5. Int.)

Zwar war seine alte Schule auch *„in Ordnung“* meint Mark, aber die Lernbedingungen waren schlechter als am OS.

„Nur eben das Flair hat mir nicht so gut gefallen. Das waren stupide viereckige Räume, man hat da drin gesessen. Der Lehrer war vor einem, hat einem was erzählt. Und man hat zugehört, abgeschrieben und dann war es das. Dann hat man gewartet, dann kam der nächste Lehrer.“ (Mark, 5. Int.)

In einer Lebensphase, in der jungen Menschen in vielen Handlungsfeldern Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit ermöglicht und zugemutet werden, fühlen sich die (Post-) Adoleszenten durch das traditionell hierarchische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler an Regelschulen in der Initiierung ihrer Lern- und Entwicklungsprozesse eher behindert. Am OS erleben die Befragten Lehrende als Personen, an die sie sich bei

Fragen wenden können und die sie bei der Überwindung von Lernproblematiken begleiten.

Die Befragten äußern sich sehr positiv über *ihre* Schule und stellen zugleich viele Erwartungen an diese. Besonders zu Beginn der Ausbildung sind die auf das OS projizierten Wünsche und Anforderungen sehr hoch. Im Laufe der drei Jahre gewinnen die Herwachsenden jedoch eine realistischere Haltung und nehmen auch kritische Aspekte der Institution wahr. Ab der Jahrgangsstufe 12 rückt, da nun Punkte für das Abitur gesammelt werden, zudem das Leistungs- und Bewertungssystem stärker in den Vordergrund und der Fokus des Lernens richtet sich mehr auf die Fremdbewertung der Lernleistung.

Kritik, die auf die inhaltliche Gestaltung von Schule und Unterricht zielt, äußern die Kollegiaten selten. Als problematisch erachten sie hingegen die Organisation des Schulalltags. Denn auch wenn die reine Unterrichtszeit nicht die an anderen Schulen übersteigt, verbringen die Jugendlichen ab Beginn der Jahrgangsstufe 11 tendenziell ihren ganzen Tag an bzw. mit dieser Einrichtung, und das primär aufgrund der Verteilung der Unterrichtsblöcke. Aufgrund des Ganztagskonzepts des OS stellt der Nachmittag einen integralen Bestandteil des Schulalltags dar und die Kollegiaten besuchen die Bildungseinrichtung vor- *und* nachmittags bzw. an manchen Tagen sogar nur nachmittags oder z. B. zu einem Kurs in den Morgen- und an einem Block in den späten Nachmittagsstunden, wie die Zeittagebücher verdeutlichen (vgl. Kapitel 5.2.2.). Es ist die ganztägige Positionierung der Schule im Alltag, die die Befragten zumindest punktuell als ursächlich für die prekäre Balance zwischen dem formalen Bildungsgang auf der einen und Freizeitaktivitäten auf der anderen Seite erachten. Für Kollegiaten, die wie Nina nach Beendigung der Präsenzpflcht noch eine längere Heimfahrt antreten, bedeutet die ganztägige Beschulung den Verzicht auf ein ausdifferenziertes Spektrum extracurricularer Aktivitäten, wie das Treffen von Freunden oder das Jobben nach der Schule. Im zweiten Interview berichtet die Kollegiatin davon, dass sie ihren Job als Babysitterin aufgrund der geringen disponiblen Zeit aufgeben musste. Dass sie so selten zuhause ist, führt Nina weniger auf das Unterrichtsstundenkontingent, als auf die Positionierung der Unterrichtseinheiten im Schulalltag und den langen Fahrtweg zurück. Die Kollegiatin macht sich jeden Morgen um halb sieben auf den Weg zum OS und ist nach Schule und Sport häufig erst in den Abendstunden zuhause.

„Ich habe eigentlich nur zweiunddreißig Stunden in der Woche. Das teilt sich so auf, dass ich Freiblöcke dazwischen habe und dass ich somit eigentlich immer spät nach Hause komme. Dann sind das noch die zwei Stunden Fahrt, inklusive Wartezeiten und so. Montags bin ich eigentlich erst abends nach dem Training zu Hause, um einundzwanzig Uhr fünfundvierzig oder so. Und dienstags um neunzehn Uhr fünfundvierzig. Mittwochs komme ich dann schon etwas eher, um sechzehn Uhr. Und dann habe ich danach sofort noch Training. Donnerstags komme ich um neunzehn Uhr fünfundvierzig nach Hause. Freitags bin ich eher zu Hause. Dann bin ich schon um zwölf Uhr da. Dann steht meistens zu Hause noch irgendetwas an.“ (Nina 2. Int.)

Während der Realschulzeit, resümiert Nina, ist sie *„im Durchschnitt um dreizehn Uhr dreißig nach Hause gekommen“* und engagierte sich neben ihrer Mitgliedschaft im Volleyballverein in der Schulband und einer Tanz-AG. Außerdem, so Nina, *„für Freunde hatte ich auch mehr Zeit, was jetzt eigentlich zu kurz kommt.“* (Nina, 2. Int.)

Das OS absorbiert viel Zeit und Aufmerksamkeit: Der fragmentierte Stundenplan und die Positionierung der Schulstunden über den gesamten Tagesablauf, ebenso wie die hohen Anforderungen an die Eigenverantwortung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen – die Chance und den Zwang zugleich, selbstständig seinen Stundenplan zusammenzustellen, relativ flexibel mit Lernaufträgen zu changieren etc. – verlangen ein souveränes Selbstmanagement. Als zweiter Jahrgang nach der Verkürzung der regulären Ausbildungsdauer am OS werden diese zusätzlich mit Neuregelungen konfrontiert, die viele Unklarheiten unter allen an Schule Beteiligten hervorrufen, wie Esther erläutert:

„Manchmal ist alles hier ein wenig unorganisiert. Zum Beispiel mit den ganzen Kurswahlen. Weil viele Lehrer gar nicht wissen, wie das funktioniert. Dass durch diese Umstellung vom alten zum neuen OS noch viel durcheinander kommt. Das ist so, dass es manchmal irritiert.“ (Esther, 2. Int.)

Weder die Organisation der halbjährlichen Kurswahlen noch die der Abschlussprüfungen ist für die Befragten immer transparent.

„Ich habe mir gedacht, mach das, was die Lehrer von dir wollen und was die Schule von dir will. Dann entgehst du jedem Problem in gewisser Weise. Oder ich probiere es zumindest, dass ich diesem Problem dann aus dem Weg gehe. Weil, es ist ja wirklich so, das haben sie mir gesagt, das habe ich dann auch gemacht, dann habe ich auch kein Problem mit denen. Und so probiere ich mich dann irgendwie dadurch zu schleichen. Weil keiner hier hat so wirklich Ahnung von den Regeln und kann einem da hieb und stichfest was sagen.“ (Mark, 5. Int.)

Viele organisatorische Aspekte am OS stellen für die Lernenden einen Unsicherheitsfaktor im Bildungsgang dar. Andere Kritikpunkte, die von den Interviewteilnehmern in den Gesprächen genannt werden, zielen eher auf die *Begleiterscheinungen* des täglichen Bildungsgangs, wie die mangelnde Motivation der Mitschüler: Zwar lässt sich den Lernenden des OS einerseits eine hohe Solidarisierungsbereitschaft attestieren – zum Beispiel wenn sie sich für gerechte Kurswahlen einsetzen –, andererseits üben die

jungen Erwachsenen aber auch deutliche Kritik am Lern- und Leistungsverhalten *der Anderen* (vgl. Kapitel 5.2.2.).

Individualisierung – ja bitte

Sich in die Situation eines Pädagogen hineinversetzend, halten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Anforderung, Schule und Unterricht einerseits zu standardisieren und andererseits zu individualisieren, für ein komplexes Dilemma. Die Widersprüchlichkeit der Situation führt dazu, dass die Kollegiaten hinsichtlich der Rücksichtnahme auf die Probleme und Belange des Einzelnen für eine fallabhängige Verfahrensweise plädieren. So findet Esther, dass die Akteure für die Konterkarierung ihrer Teilnahme am Unterricht durch Faktoren wie Schlafmangel aufgrund abendlicher Diskobesuche selbst verantwortlich sind und „*der Lehrende sollte darauf nicht Rücksicht nehmen müssen*“ (Esther, 1. Int.). Gleichzeitig erwarten bzw. erhoffen sich die jugendlichen Lerner flexible Lösungen bei solchen Konfliktsituationen, die zum Beispiel aufgrund eines zeitintensiven Nebenjobs entstehen. Der erwerbstätige Kollegiat Till meint mit Blick darauf, dass er Hausarbeiten nicht immer bis zum determinierten Abgabetermin vorlegen kann, „*dass über die eigentliche Abgabezeit eine weitere Woche Zeit eingeräumt wird, sollte möglich sein.*“ (Till, 1. Int.) Und Nina bewertet es zu Beginn ihrer Ausbildung als *sehr nett*, dass eine Lehrende im ersten Semester auf ihre persönlichen Probleme Rücksicht genommen und ihr angeboten hat, den Unterricht zu verlassen. Darüber, dass in besonders krisenhaften Situationen formale Regelkataloge und Richtlinien zur Disposition stehen, sind sich alle Interviewteilnehmer einig, „*dann würde ich mir schon wünschen, dass Lehrende darauf Rücksicht nehmen würden.*“ (Esther, 1. Int.) Ihre Anforderungen an einen individualisierten Umgang mit persönlichen Lebens- und Lernwegen beründen die Befragten mit der konzeptionellen Ausrichtung der Kollegschule, die auf die Unterrichtung einer auf verschiedene soziodemographische Merkmale bezogenen heterogenen Schülerschaft zielt. Nicht immer harmonieren Anspruch und Realität der Reformschule, resümiert Esther mit Blick auf die *besonderen* Lebenslagen mancher Kollegiaten.

„Mich persönlich trifft es jetzt nicht so. Aber man merkt jetzt andere, die vielleicht Kinder haben oder arbeiten müssen, dass die da schon mehr Probleme haben, weil das Verständnis da teilweise.... Ja, was heißt nicht da ist? Schon da ist, aber ihnen nicht wirklich Platz eingeräumt werden kann.“ (Esther, 5. Int.)

Auf die Frage, ob das OS auf individuelle Lebens- und Lernsituationen Rücksicht nehmen sollte, antwortet Esther:

„So wie die Schule wirkt, denke ich schon, ja. [...] Also ich denke, es ist jetzt immer noch ein Unterschied, ob es eine Realschule ist oder ein normales Gymnasium, wo die Altersstufen einheitlich sind. Klar gibt es dort welche, die nebenbei zwar ein bisschen jobben, aber größtenteils werden sie ja doch durch ihre Eltern finanziert, weil sie ja auch noch minderjährig sind. Was dann meistens auch der Fall ist. Und zu solchen Schulen oder anderen Kollegs, wo die Schülerschaft wesentlich oder teilweise älter ist, wo dann auch andere Biografien sind, wo halt Leute auch schon wirklich gearbeitet haben oder arbeiten müssen, oder eine Familie haben, ist das ein Unterschied. [...] Dann darf das Angebot nicht da sein, wenn man nicht versuchen will, da zu helfen oder zu unterstützen.“ (Esther, 5. Int.)

Geld verdienen, Partnersuche oder einen eigenen Haushalt führen – neben der Schule changieren die jungen Erwachsenen in diversen Handlungsfeldern, was die Zentralität der Schule im Alltag der Befragten ein Stück weit relativiert. Der zu Beginn der Ausbildung 21-jährige Jan fordert, die Lehrenden des OS sollten *„Verständnis für meine Altersgruppe beziehungsweise für die Altersgruppe dieser Stufe“* haben.

Von Gesprächen mit Lehrenden über unterrichtsbezogene wie extracurriculare Themen und Inhalte, berichten die Lernenden in den Interviews immer wieder. Bereits im ersten Semester sehen die Befragten die Lehrpersonen des OS als geeignete Gesprächspartner bei schulischen Problemen wie darüber hinaus an.

„Mit einigen Lehrenden würde ich durchaus private Probleme besprechen wollen. Einige Lehrende fragen nach, wenn man nicht so gut drauf ist. Die Lehrenden sind ganz nett. Man erzählt dann auch Kleinigkeiten, nicht alles.“ (Nina, 1. Int.)
„Wenn mich etwas sehr belastet und ich hätte das Bedürfnis hierzu, dann würde ich auch mit entsprechenden Lehrenden darüber reden wollen.“ (Esther, 1. Int.)

Denn, so die Jugendlichen, die Lehrkräfte am OS sind *anders*.

„Die Lehrenden am Oberstufen-Kolleg sind ziemlich ungewöhnlich. Zunächst kann man sie auf jeden Fall mit du ansprechen. Man hat ein anderes Verhältnis zu ihnen. Von einer Lehrenden wurden wir beispielsweise bei ihr zum Frühstück eingeladen. Das fand ich richtig prima. Es besteht schon ein besonderes Verhältnis.“ (Jan, 1. Int.)

Am OS ist ein partnerschaftlicher Grundtonus zwischen Lehrenden und Lernenden etabliert. Im Du zwischen Lehrern und Schülern wie in der Abstreifung stereotyper Vorstellungen über die Funktion des Lehrenden manifestiert sich idealtypisch die *Informalisierung des Unterrichts*.

„Ich sehe mich selbst nicht als Schüler, der ziemlich weit unten ist. Ich sehe den Lehrenden als jemanden, der mir sein Wissen vermitteln kann. Aber nicht als jemanden, der etwas besser weiß als ich. Selbstverständlich weiß er in diesem Fachbereich mehr als ich. Aber ich lerne, was ich von ihm lernen möchte. Ich würde das Lernen nicht als typische Lehrer-Schüler-Beziehung sehen. Der Lehrende weiß es und erklärt es mir. Das ist aber auch alles. Dadurch ist er nicht in einer Machtposition.“ (Till, 1. Int.)

Ansprüche an individualisiertes Lernen manifestieren sich im Umgang mit häuslichen Lernaufträgen. Als Referenzkategorie für die Entscheidung, ob, wann und wie sich die (Post-) Adoleszenten (außerhalb des Unterrichts) mit Lernaufträgen auseinandersetzen,

dient den Kollegiaten häufig ihr eigenes Interesse und die persönliche Einschätzung der Notwendigkeit einer Lernarbeit, berichtet Anne.

„Wenn es richtig wichtig ist mache ich das natürlich. Das ist ja nicht die Frage, klar. Aber wenn es normale Hausaufgaben sind, dann überlege ich schon so, willst du das jetzt oder willst du es nicht? Und wenn ich es nicht will, dann will ich es halt nicht. (Anne, 5. Int.)

Anne macht die Erledigung schulischer Aufträge von ihrem Interesse und ihrer gegenwärtigen Lebens- und Lernsituation abhängig. Wichtig ist der Kollegiatin eine Ausbalancierung von Leistung und Entspannung, von Schule und Lebenswelt. Sie tendiert zur selbstständigen Regulierung und Strukturierung ihrer Lernbiografie und nimmt hinsichtlich ihres individualisierten Lernverhaltens eine Rücksichtnahme von Seiten der Institution wahr, denn *„die meisten Lehrer akzeptieren das schon, auf jeden Fall.“* An der eigenen Person orientiert sich auch Till in der Gestaltung seiner Lernprozesse. Brauchbar erscheinen Lernprozesse bzw. deren Ergebnisse im Hinblick auf die Sublimierung der eigenen Handlungsfähigkeit.

„Ich würde meine Französischkenntnisse gerne während einer Fahrt nach Frankreich anwenden können. Deswegen lerne ich diese Sprache und weil es mir auch Spaß macht. In den anderen Fächern merke ich meine persönlichen Veränderungen und kann diese auch ständig reflektieren.“ (Till 1. Int.)

Das Selbst rückt ins Zentrum der Wahrnehmung, während äußere Leistungsmaßstäbe in den Hintergrund treten.

„Ich mache meine Sachen und ich habe meine eigene Bewertung für meine Arbeit. Ich freue mich natürlich über Rückmeldungen, wenn ich irgendwie sehen kann, was ich anders mache, machen sollte. Aber für mich ist die Note absolut nicht wichtig. [...] Also ich weiß natürlich um die Bedeutung fürs Studium oder irgendwas, aber ich lege wirklich nicht viel Wert auf diese Außenbewertung. Ich möchte wirklich meine Qualitäten selber kennen. Also das ist mir wichtiger, als dass andere das beurteilen können anhand von Formalien.“ (Till 4. Int.)

Im individualisierten Lernprozess avanciert das Ich zur Referenzkategorie. Bildungsbe-
wegungen orientieren sich an persönlichen Belangen, Bedürfnissen und Kompetenzen
und können mit formalen Kriterien und Anforderungen harmonisieren oder konfliktieren.

5.4.3. Konklusion Sinnprojektionen

Es zeigt sich, dass neben dem dominanten Motiv aller Befragten für den Gang in die gymnasiale Oberstufe, dem Erwerb einer formalen Urkunde, die die Hochschulreife attestiert, von den Gymnasiasten eher die ökonomische Verwertbarkeit der *Lernergebnisse*, von den Kollegiaten stärker der persönliche Nutzen schulischer *Lernprozesse* für die gegenwärtige Entwicklung betont wird. Als *Weg zum Studium* betrachten vor allem die Kollegiaten das Abitur, während sich die Mehrheit der Gymnasiasten mit diesem

Zertifikat eher den Zugang zu privilegierten beruflichen Ausbildungsplätzen erhofft. Vor dem Fazit „*besser zur Schule gehen, als Arbeiten*“ erscheint den Gymnasiasten der Gang in die Oberstufe auch als Chance, sich dem *harten Arbeitsleben* vorerst zu entziehen. Die informellen Randzonen der Schule erhöhen deren subjektive Wertigkeit und evozieren, dass der Schulbesuch von ihnen zumindest in Teilen als positives soziales Ereignis betrachtet wird. Analog den Gymnasiasten präferieren die Lernenden des OS die Ausdehnung des Bildungsmoratoriums, betonen aber eher die Chance erweiterter Spielräume für die Gewährung von Zeiträumen zur persönlichen und beruflichen Orientierung. Daneben geht es den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch darum, sich selbst, vor dem Hintergrund negativer Schulerfahrungen, von der eigenen Leistungsfähigkeit zu überzeugen.

Die instrumentelle Haltung der Gymnasiasten gegenüber der schulischen Ausbildung korrespondiert mit der pragmatischen, im Sinne einer inhaltsindifferenten Entscheidung, für den Besuch dieser speziellen Einrichtung. Das Gros der Schüler besucht die AE seit der fünften Klasse. Beim Wechsel in die Sekundarstufe II verbleiben die Jugendlichen aus Gründen der Zweckmäßigkeit und weil ihnen das sozial-räumliche Umfeld bekannt ist an dieser Einrichtung. Fernab von inhaltlichen Erwartungen an den schulischen Ausbildungsgang erscheinen dabei Angebot und bildungstheoretisches Profil der Schule für acht der neun interviewten Schüler irrelevant. Stärker interessengeleitet erfolgt die Leistungskurswahl in dieser Gruppe. Auch wenn das Spektrum an angebotenen Fächern bzw. die Kombinationsmöglichkeiten als reduziert kritisiert werden, äußern sich die Jugendlichen über die Gelegenheit der Fachspezialisierung ab dem zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 12 eher zufrieden.

Konträr zur pragmatischen Haltung der Gymnasiasten, steht vor der Anmeldung am OS in der Regel eine intensive Auseinandersetzung mit der reformpädagogischen Konzeption und dem fachlichen Angebot dieser Einrichtung. Pädagogische und fachwissenschaftliche Motive spielen in allen Fällen eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für diese Oberstufe und die Wahl der Kurse. *Anders* zu lernen, als an anderen Schulen bzw. als in der Sekundarstufe I, erhoffen sich die Heranwachsenden von ihrem Wechsel an diese Bildungseinrichtung. Ein wesentlicher Grund, sich am OS zu bewerben, resultiert für alle Befragten aus der Breite des Studienfachangebots. Motiviert durch ein hohes inhaltliches Interesse und mit Blick auf präferierte Studien- bzw. Berufsperspektiven wählen die Befragten aus einem, den üblichen Kanon an Fächern überschreitenden, Pool an Kursen zwei Studienfächer, in denen sie in der Folge

spezialisiertes Wissen erwerben. Für einen Teil der Interviewten stellt das OS aufgrund der besonderen Aufnahmebedingungen zudem eine der wenigen Gelegenheiten zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe dar.

Die praktische Umsetzung der gymnasialen Bildung an der von ihnen besuchten Schule wird von den Interviewten eher kritisch beurteilt und es ist vor allem die mangelhafte Vorbereitung auf die Teilhabe am Erwerbssektor, die diese als größtes Defizit ihres Ausbildungsgangs erachten. Veränderungswünsche, die von Seiten der Schüler an die AE herangetragen werden, zielen vor allem auf die Unterrichtung ökonomisch verwertbarer Kompetenzen. Denn es ist der berufliche Nutzen, den die Schüler an Schule bzw. deren Inhalten häufig vermissen. Daneben erwarten die Jugendlichen eine gerechte, im Sinne einer am Output des Lernens orientierten Leistungsmessung, und einen respektvollen Umgang zwischen Lehrkräften und Schülern. Wenn sie Gelegenheiten zur Neugestaltung von Schule bekämen, würden sie eine frühere Fachspezialisierung favorisieren.

Die interviewten Kollegiaten weisen einen hohen Identifikationsgrad mit *ihrer* Schule auf und äußern sich sehr zufrieden über das OS. Negative Erfahrungen in der (Regel-) Schulbiografie, die intensive Auseinandersetzung mit der Bildungsinstitution vor der Anmeldung, die hohe Zustimmung zu dessen reformpädagogischer Ausrichtung, die Wahrnehmung eines lernförderlichen Klimas und einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Zufriedenheit mit den strukturellen Rahmenbedingungen bewirken eine positive Einstellung gegenüber der aktuellen Schulsituation. Die wenigen kritischen Äußerungen zum OS beziehen sich vor allem auf die Dominanz der Schule im Alltag der Befragten. Weniger die Quantität des Unterrichts, als die Positionierung der Unterrichtsblöcke im Tagesverlauf bedingen immer wieder einen *12-Stunden-Tag*, erfordern einen flexiblen Umgang mit Lebens- und Lernzeiten und zum Teil den Verzicht auf extracurriculare Aktivitäten. Weitere Kritik der Interviewteilnehmer richtet sich auf die wahrgenommene mangelnde (Lern-) Motivation der Mitschüler.

Individualisierungsansprüche an Schule artikulieren die Befragten der AE selten. Für sie stellt der formale Bildungsgang einen mehr oder weniger diszipliniert abzuarbeitenden Job dar. Private und schulische Angelegenheiten werden, soweit möglich, voneinander separiert. Dem für heutige Schülergenerationen postulierten Individualisierungsanspruch an Schule entgegen diese Lerner mit einer auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen fokussierten, von subjektiven Erwartungen abstrahierten Haltung zur

formalen Bildung. Anforderungen an Schule, die sich um die Integration persönlicher Interessen und entwicklungsbedingter Suchbewegungen drehen, werden in den Interviews selten genannt. Vielmehr kritisieren die Schüler der AE gerade solche Unterrichtsphasen, in denen ein an den Lebenswelten orientierter Unterricht zu vermeintlichen Defiziten in der Vermittlung von Fachwissen führt. Korrespondierend mit der Abschottung der Lernwelt vom Leben werden Lehrpersonen primär als Vermittler von Wissen betrachtet. Dieser *traditionelle* Blick auf Schule und Lernen geht mit dem Bedürfnis einer von den Normativen und Anforderungen der Bildungsinstitution geschützten Privatsphäre einher.

Nicht immer kann von Seiten der Institution auf die Belange, Probleme und Bedürfnisse der Lernenden Rücksicht genommen werden – finden die Kollegiaten. Gleichzeitig erwarten diese einen individualisierten Umgang mit Vorgaben, Richtlinien und Regeln, plädieren dafür, die Frage nach dem *Warum* zu stellen, wenn ein Schüler nicht pünktlich zum Unterricht erscheint oder Hausaufgaben nicht fristgerecht erledigt. Denn, so die Meinung der befragten Kollegschüler, bestimmte Lebensumstände, wie existenziell notwendiges Jobben oder prekäre Lebensumstände, führen zu Konflikten mit der formalen Lehr-, Lernsituation, bei deren Lösung sie auf eine intersubjektive Verständigung mit dem Lehrpersonal hoffen.

Es sind demnach eher die Kollegiaten, die Individualisierungsansprüche an Schule stellen. Diese Haltung zur Schule manifestiert sich auf der einen Seite in der Projektion persönlicher Suchbewegungen auf Unterricht und Lernen, in einem ausgeprägten Interesse an formalen Inhalten und der Bereitschaft, sich als ganze Person in Bildungsarrangements einzubringen, gleichzeitig aber auf der anderen Seite in der (punktuellen) Nachrangigkeit schulischer Anforderungen vor lebensweltlichen *Notwendigkeiten*: So gilt die Freizeit tendenziell als Eigenzeit, in der Hobbys, Freund- und Partnerschaften im Fokus stehen und die schulische Lernarbeit in den Hintergrund gerät; so kann die Teilhabe am Unterricht im Einzelfall auch mal aufgrund extracurricularer Verpflichtungen, Interessen oder Bedürfnisse konterminiert werden.

Unabhängig davon, ob die Befragten Individualisierungsansprüche an Schule artikulieren oder ob sie im Gegenteil persönliche Interessen und Bedürfnisse, (Lern-) Problemlagen und entwicklungsbedingte Suchbewegungen aus der institutionalisierten Sphäre ausklammern, entgegneten alle befragten Abiturienten dem von Seiten einiger Bildungsforscher attestierten mangelnden Leistungsengagement heutiger Jugendlicher

mit einem hohen Involvement in ihren Bildungsgang.¹⁶⁹ Etwa 40 Stunden beschäftigen sich die Interviewteilnehmer durchschnittlich mit der Schule, in Prüfungsphasen steigt das wöchentliche Zeitbudget. Auch wenn der Entscheidung für den Gang in die gymnasiale Oberstufe und der Auswahl der Einzelschule differente Motivationen zugrunde liegen, die Bewertung der schulischen Situation mal eher kritisch, mal eher zufrieden ausfällt – das Wissen um die Signifikanz des Abiturs für spätere Lebens- und Berufswege motiviert alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Lernen.

5.5. Alltägliche Paradoxien – Vor- und Nachteile unterschiedlicher Lebensführungen

Im Kapitel 4.2.5. wird diskutiert, welche Folgen sich aus der Entgrenzung und Subjektivierung von Bildung für das lernende Subjekt wie das institutionalisierte Bildungswesen ergeben. Als zentraler positiver Aspekt dieser Entwicklung werden die Chancen der erhöhten Selbstbestimmungsmöglichkeiten in Lernprozessen hervorgehoben. Seine Lernbiografie flexibel, eigeninitiativ und interessengeleitet zu gestalten, birgt zugleich aber auch Risikopotenziale, wenn das Selbstmanagement zum Zwang wird, das Bröckeln der Grenzen zwischen Lern- und Lebenswelt mit der Pädagogisierung jugendlicher Freizeiträume einhergeht und es möglicherweise zu einer Überforderung kommt. Bislang ist unklar, wie sich die diagnostizierten Subjektivierungs- und Entgrenzungstendenzen in den Lernbiografien von Schülern niederschlagen.

Den gewonnenen Ergebnissen ist zu entnehmen, dass sich entsprechende Tendenzen der Auflösung historisch gewachsener Segmentationslinien zwischen Schule und Leben eher in den Alltagsgestaltungen der befragten Kollegiaten abzeichnen, während die Gymnasiasten ihren Alltag in zwei dichotome Sphären separieren. Mögliche Vor- und Nachteile eines neuen Umgangs mit formalem Lernen werden demnach in der Gruppe der Kollegiaten untersucht, während an die Gruppe der Gymnasiasten zunächst die Frage nach den Pros und Contras einer *traditionellen Bildung* gerichtet wird.

5.5.1. Traditionelle Bildungsverhältnisse – die Gymnasiasten

In den Gesprächen mit den Jugendlichen der AE wird deutlich, dass diese gemäß einem traditionellen Schüler-Schule-Verhältnis ihre Lebenswelt und ihre Lernwelt voneinan-

¹⁶⁹ Ein hohes Lernengagement kennzeichnet nicht nur die in die vorliegende Auswertung einbezogenen erfolgreichen Schüler. Auch solche Jugendlichen, die die Schule abgebrochen bzw. ohne Abschluss verlassen haben, haben sich intensiv formalen Lernarbeiten gewidmet. Ein mangelndes Lernengagement war in keinem der Fälle der (einzige) Grund des Abgangs ohne Abschluss. Eine detaillierte Auswertung der Drop-Outs ist späteren Publikationen vorbehalten.

der abtrennen. Wie die nachstehenden Abschnitte illustrieren, birgt dieser – unter Regelschülern verbreitete – Umgang mit Schule und Leben sowohl für die Lerner als auch die Bildungseinrichtungen Vor- und Nachteile.

5.5.1.1. Negative Folgen der Begrenzung von Bildung

Das Gros der in der Schule vermittelten Bildungsinhalte erscheint aus Perspektive der befragten Gymnasiasten ebenso für die persönliche Entwicklung irrelevant, wie umgekehrt das, womit sich die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt auseinandersetzen, für den formalen (Aus-) Bildungsprozess als bedeutungslos erlebt wird. „*Ich denke mal, was ich am Wochenende mache, hat nicht viel mit Goethes Faust oder Sonstigem zu tun*“, fasst Zoe die Diskrepanz zwischen curricularen Inhalten und privaten Interessen am Ende ihrer Schullaufbahn zusammen. Die unterrichtsbezogenen Lernaktivitäten werden von den Jugendlichen einseitig als aufoktroierte Aufgaben wahrgenommen, die es ohne Bezug zu individuellen Bedürfnis- und Interessenlagen, mit Blick auf das Prüfungsergebnis, abzuarbeiten gilt. *Zu viel* und *zu uninteressant*, kritisiert Greta das Pensum häuslicher Lernarbeit.

„*Meistens ist es dann auch total viel und wenn man merkt, dass ist so viel jetzt geworden, hat man gar keine Lust überhaupt anzufangen. Vor allem, wenn es dann Themen sind, die einen überhaupt nicht interessieren.*“ (Greta, 3. Int.)

Die Spaltung des Alltags in Schule (Pflicht) und Leben (Kür) geht mit einer Konzentration auf die Ableistung schulischer Anforderungen einher. Um die Zeit bis zum Berufseintritt zu *überbrücken*, agieren die Schüler entlang einer *Aufwands- und Ertragskalkulation*. Lernhandlungen werden so taktiert, dass bestmögliche Prüfungsergebnisse und letztendlich eine hohe Punktzahl im Abitur erzielt werden. *Learning-to-the-test* kristallisiert sich als bewährte Strategie heraus, um den Schulalltag erfolgreich zu meistern und gleichzeitig genügend Zeiträume für lebensweltliche Aktivitäten zu generieren. Die folgende Aussage Rikes verdeutlicht das, unter den Schülern verbreitete, outputorientierte Lernverhalten.

„*Ich lerne so viel, dass ich das, was ich für Arbeiten brauche, auch kann. Ich muss zugeben, dass, wenn ich keine Arbeit schreiben muss, dass ich mich nach der Schule nicht hinsetze und lerne. Ich lerne nur für Arbeiten.*“ (Rike, 1. Int.)

In der extracurricularen Sphäre erfolgen die Lernbewegungen der Befragten hingegen aus eigenem Interesse und hoch motiviert, denn, so Greta im dritten Interview, „*dann ist es ja nicht so gezwungen. Also dann ist es ja freiwillig. Ich muss es mir ja nicht durchlesen.*“

Die Gymnasiasten stellen nicht die Notwendigkeit der Schule und das Lernen in ihr an sich in Frage, denn für die Allokation junger Menschen in das gesellschaftliche Gefüge

halten sie das etablierte Bildungswesen für eine wichtige Einrichtung. Dennoch verorten sie sich dem formalen Bildungsgang gegenüber sehr kritisch – unter anderem mit Blick auf die ihrer Ansicht nach mangelhafte Berufsqualifizierung in und durch Schule. Wo sich der Sinn formalen Lernens primär aus der Qualifizierung für den Beruf speist, zugleich aber kein unmittelbarer Verwendungszweck des Erlernten für die anschließende Beruflichkeit erkannt wird, bröckelt die Legitimität der schulischen Ausbildung und sie gerät in Kritik. Es ist gerade die vermeintliche Berufsferne schulischer Inhalte, die eine *Entfremdung von Schule und Lernen* in der Population der Gymnasiasten bedingt. Einer der Gymnasiasten, der besonders intensiv für eine stärkere Ausrichtung der Schule an den Interessen der Wirtschaft plädiert, ist Uwe.

„Ich finde, dass das Schulsystem in den meisten Fächern nichts taugt, weil man die meisten Dinge später nicht mehr braucht. Bis auf Mathematik für Rechnungen und Ähnliches. Englisch finde ich auch nicht gut. Man interpretiert englische Geschichten, aber im späteren Leben braucht man das Business-Englisch. Die Schule sollte viel mehr auf das berufliche Leben vorbereiten.“ (Uwe, 1. Int.)

So wie Uwe kritisieren auch die anderen Gymnasiasten die ihrer Ansicht nach *zu fundierte* Ausbildung in *zu vielen* Fächern. Merle beispielsweise bezweifelt die zukünftige Verwertbarkeit vertiefter Analysis-Kenntnisse fernab eines mathematisch orientierten Studiums und fragt sich, *wofür* sie sich ein derartiges Wissen aneignen soll.

„Also ich denke schon, dass man Grundkenntnisse haben sollte. Aber wie man jetzt zum Beispiel eine Kurvendiskussion macht, ich denke, das braucht man eigentlich nicht wirklich im Leben. Was will man denn damit ausrechnen? Das hat eigentlich null Sinn.“ (Merle, 5. Int.)

Ökonomische Verwertbarkeit fungiert als Referenzkategorie für die Bewertung der in Schule vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten. Wenn die Gymnasiasten das Erlernte für ihre berufliche Praxis als irrelevant erachten, wird das Lernen für sie zum *Zwang*. Ein Interesse fernab der beruflichen Qualifikation entwickeln Rike und die anderen Befragten an den Inhalten des formalen Bildungsgangs selten.

„Die anderen Schüler und ich haben uns schon oft beschwert, dass ich beispielsweise die Zellteilung in Biologie für mein Leben nicht mehr gebrauchen werde. Auch diese ganzen Begriffe wie Chromoplasten. In Deutsch sind es Aspekte wie Rechtschreibung, Formulierung und Stellungnahme. Das braucht man. Aber in Biologie? Themen wie Kreisläufe sind vielleicht wichtig. Es gibt Themen, bei denen ich keine Lust aufbringe das zu lernen, weil ich genau weiß, dass ich es später nicht mehr brauchen werde.“ (Rike, 1. Int.)

Die Schule, so das Fazit der Schüler, stellt in erster Linie eine Einrichtung zur Vorbereitung auf den erfolgreichen Umgang mit den Bedingungen im Erwachsenen- und Berufsleben dar. Eine Forderung, die in der tagtäglichen Schulrealität nach Ansicht der Gymnasiasten selten eingelöst wird.

Die Indifferenz von Schule und Person stellen die Jugendlichen nicht in Frage, sie gilt als Faktum. Der *Verzicht auf ein inhaltliches Interesse* am formalen Bildungsgang verstärkt den Blick auf den ökonomischen Nutzen als einzige Sinnquelle schulischen Lernens und geht mit einer tendenziell negativen Haltung gegenüber formalen Lernprozessen einher. Lernen in der Schule erscheint als Zwang und wird selbstbestimmten Bildungsprozessen in der Freizeit gegenübergestellt.

5.5.1.2. Positive Folgen der Begrenzung von Bildung

Der Schulbesuch wird von den interviewten Gymnasiasten als Verpflichtung wahrgenommen und *akzeptiert*. Entsprechend wird die von Lehrpersonen aufoktroyierte Lernarbeit in der Unterrichts- und der Freizeit abgeleistet. *Abgelehnt* werden Ansprüche, die in lebensweltliche Handlungsräume eingreifen und den formalen Rahmen überschreiten. Die disponible Zeit gilt als *Eigenzeit*, die der Schule entgegengesetzt und von deren Einfluss so weit wie möglich freigehalten wird. Schule und Freizeit bilden Parallelwelten, resümiert Edith im zweiten Interview.

„Also ich will meine Schule haben, die habe ich auch morgens bis mittags. Und wenn ich dann nach Hause komme, mache ich meine Hausaufgaben. Und dann ist fertig. Dann will ich damit nichts mehr zu tun haben.“ (Edith, 2. Int.)

Mit der Abschottung ihrer Lebenswelt bewahren die Gymnasiasten diese vor dem Inkursionsanspruch der Schule. Durch *eigenaktive Begrenzung* verhindern sie den totalen Eingriff der Schule in ihre Lebenswelt, schützen sich vor der Pädagogisierung freizeitlicher Handlungsräume, der Aufoktroyierung außerschulischer Lebens- und Lernbereiche mit institutionellen Leitprinzipien – und einem permanenten Leistungs- und Lerndruck, wie Edith gegen Ende ihrer Schullaufbahn resümiert. Um sich von Schule freie Zeit zu sichern, bemüht sich die Schülerin im Anschluss an den Unterricht um die schnelle Erledigung aller Hausaufgaben. Denn, so Ediths Begründung, *„frei ist frei“*.

„Weil ich einfach in meiner Freizeit keine Schule haben will. Ich will das nicht. Also ich will einfach, wenn ich frei habe, dann will ich frei haben. Dann will ich mir jetzt nicht überlegen, ob ich alle Hausaufgaben gemacht habe, oder ob ich morgen das und das noch erledigen muss.“ (Edith, 5. Interview)

Dass das Ziehen von Segmentationslinien die Integrität eines von Schule und ihren Normativen, Anforderungen und Erwartungen separierten Bereichs gewährt, betont auch Zoe. Zwar diffundieren Schule und Lebenswelt nach Ansicht der Oberstufenschülerin insofern, als dass man in beiden Sphären mit zum Teil identischen Personen interagiert, gleichzeitig wird das Handeln in der Schule jedoch sinnlich und inhaltlich von dem in der Eigenzeit separiert.

„Ich gehe morgens in die Schule und dann kommt nachmittags mein wirklicher Tag. Wo ich dann wirklich anfangen, auch die ganzen Sachen zu machen, die ich machen möchte und so. Aber es ist jetzt nicht so, dass ich den ganzen Tag Kram von der Schule mit mir rumschleppen möchte. Halt dieses Beispiel, die ganze Zeit was im Nacken haben. Das möchte ich einfach nicht. Ich möchte nach Hause kommen, Schule fertig.“ (Zoe, 2. Int.)

Zoe empfindet die Trennung von Schule und Lebenswelt als Entlastung. Wenn mit dem Pausenklingeln die kognitive Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt endet, können andere Dinge verfolgt werden. Beide Bereiche, Schule und Leben, können zeitlich-organisatorisch koexistieren, ohne miteinander zu konfliktieren. Wo die reziproke Bezugnahme von Theorie (Schule) und Praxis (Freizeit) zur In-Frage-Stellung alltäglicher Denk- und Handlungslogiken, zur Aufdeckung von Widersprüchen und Verunsicherung führen kann, stabilisiert die Irrelativität beider Sphären gewohnte Verhaltensmuster.

„Also ich denke mal, ich bin so aufgewachsen. Und somit habe ich mich daran gewöhnt. Wenn ich jetzt irgendwas hätte, wo ich sagen würde, oh ich bring jetzt die Schule in mein Privatleben ein, dann würde das mein ganzes Leben auf den Kopf schmeißen.“ (Zoe, 5. Int.)

Sein *Leben* nicht in die Schule hineinzutragen bewahrt auch vor potenziellen Problemen, Unsicherheiten oder Belastungen, die mit der Öffnung der eigenen Person gegenüber der Institution und ihrer Mitglieder einhergehen können. Privates wird tabuisiert. Es ist, so der Gymnasiast Uwe, weder Aufgabe der Schule auf die individuellen Interessen, Problemlagen und Bedürfnisse der Schüler Rücksicht zu nehmen, noch Teil des Schülerjobs, sich als *ganze* Person in formale Lehr-, Lernarrangements einzubringen.

„Ich sage mal so, das sind meine Probleme. Was geht das die Schule an? Bin ich nicht der Typ dafür.“ (Uwe, 2. Int.)

Auch die anderen Gymnasiasten lehnen die Integration subjektiver Belange und vor allem von Problemen in die formale Lernsphäre ab und präferieren von ihrer eigenen Person abstrahierte Lehrarrangements. Die Entsubjektivierung der Schülerrolle gewährt Schutz vor der Veröffentlichung privater Themen, der persönlichen Involviertheit in den Ausbildungsprozess und der Überlagerung des curricularen Kanons durch individuelle Fragestellungen.

Eine Verflechtung von Schule und Leben würde mit den routinierten Handlungsmustern der Schüler kollidieren und den Schutz aufbrechen, den sich diese gegen eine zu starke Einflussnahme von Seiten der Schule errichten. Zoe führt ihre Begrenzungsversuche auf ihre emotionale Abneigung der Schule gegenüber zurück.

„Ich habe mein Privatleben und da hat Schule einfach nichts drin verloren. Weil es einfach die Zeit für mich ist. Für mich, meine Freunde, mein Vergnügen und alles. Und da möchte ich einfach nicht an Schule denken. Auch nicht mit Schule zusammen verbunden sein, weil ich die Schule halt... Klar ich gehe hin und es ist meine Pflicht, aber wenn ich mein Abitur habe, werde ich hier freudestrahlend rausgehen, definitiv der Schule keine Träne nachweinen.“ (Zoe, 3. Int.)

Die Trennung der Bereiche Schule und Lebenswelt ist nicht nur Ausdruck des Versuchs freizeitliche Handlungsräume zu sichern. Auch die *schulische Leistungsfähigkeit* profitiert nach Ansicht der Gymnasiasten von der Exkludierung des Privaten aus institutionellen Zeiträumen, denn ein von persönlichen Problemen *und* Interessen abstrahierter Bildungsgang sichert die erfolgreiche Bewältigung externer Leistungsanforderungen. Die vom formalen Lernen befreite Zeit stellt ein Gegengewicht zur schulischen (Aus-) Bildung und eine Voraussetzung dar, um mit den Lernaufgaben der Schule souverän umgehen zu können. *„Und wenn mein Privatleben nicht in Ordnung ist, wie soll ich mich dann in der Schule konzentrieren können?“* fragt Zoe im ersten Interview. Die Freizeit fungiert als Surrogat für das Handeln in schulischen Kontexten. Besonders die Wochenenden dienen der Erholung, dem *Abgammeln* und Ausschlafen. Diese *kleinen Inseln* sind Fluchtpunkte innerhalb eines als stressig und leistungsorientiert erlebten (Schüler-) Alltags. Mit der Taktik, Lernen und Leistung von (negativen) Ereignissen der Lebenswelt zu separieren und entwicklungsbedingte Suchbewegungen und individuelle (Lern-) Bedürfnisse auf die disponible Zeit zu projizieren, sichern die Adoleszenten ihren schulischen Erfolg. Mit Blick auf die Selektionsfunktion der Schule gilt Bildung als wichtige Investition in das eigene Humankapital. *Störungen* durch außerschulische Handlungsfelder sind unerwünscht und werden durch Begrenzungsstrategien weitestgehend vermieden – eine Praktik, die aus Perspektive des Gymnasiasten Uwe nicht nur ein bewährtes Vergangenheits- und Gegenwarts-, sondern auch ein geeignetes Zukunftsszenario darstellt. Denn im Berufsleben, so die Meinung des Jugendlichen, ist die Fähigkeit zur Polarisierung der Bereiche Arbeit und Leben ebenfalls wichtig. Mit Blick auf die nachstehende Berufstätigkeit fungiert die Bewältigung des Schülerjobs als Übungsplattform.

„Ja, also ich denke, dass man auch Privates und Berufliches voneinander trennen sollte, also nachher. Von daher finde ich das eigentlich so ganz gut.“ (Uwe, 4. Int.)

Derselben Ansicht ist auch Rike, die betont:

„Ich kann das irgendwie trennen, Schule und Privatleben. Gott sei Dank.“ (Rike, 4. Int.)

Die Zweiteilung des Alltags in Schule und Lebenswelt ist in der Gruppe der Gymnasiasten biografisch tief verankert. Beispielsweise gibt Edith an, in ihrer gesamten

Schullaufbahn zwischen der institutionellen Sphäre auf der einen und dem lebensweltlichen Bereich auf der anderen Seite Segmentationslinien gezogen zu haben.

„Ich meine, ich habe meine Schule und ich meine, ich habe meine Freizeit. Ich trenne das auch einfach strikt. Schule ist Schule und Freizeit ist Freizeit.“ (Edith, 4. Int.)

Selbst in den als hoch belastend erfahrenen Phasen von Partnerschaftskrisen und -abbrüchen kommt es zu keiner signifikanten Leistungsminderung in der Schule. Die Teilhabe am Unterricht und die Bewältigung formaler Lernarbeit sind auch dann nicht gefährdet, wenn langjährige Beziehungen beendet werden: Als Edith sich von ihrem Partner trennt, tangiert diese Tatsache zwar auch ihr Empfinden in der Schule, auf ihre Klausurergebnisse oder die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht, hat dieses Ereignis jedoch keinen bedeutsamen Einfluss.

„Ich sage ja nicht, dass mich das zum Beispiel mit meinem Freund nicht auch in der Schule beschäftigt hat, dass man da nicht mal dran gedacht hat oder so halt. Aber zumindest habe ich es mir nicht anmerken lassen. Also gerade in Bezug, dass der Unterricht da nicht drunter leidet.“ (Edith, 5. Int.)

Die Trennung des Alltags in zwei dichotome Sphären, Schule (Arbeit) und Freizeit, verhindert mögliche Konkurrenzverhältnisse von Lern- und Lebenswelt und damit potenzielle Schwierigkeiten, die aus der Vernachlässigung der Leistungsperspektive resultieren könnten. Der Erfolg in der gymnasialen Oberstufe verlangt die Konzentration auf *das Wesentliche*: Das formale Curriculum.

5.5.2. Entgrenzte Bildungsverhältnisse – die Kollegiaten

Im Vergleich mit den beschriebenen Lernprozessen der Gymnasiasten erfolgt das Lernen der Kollegiaten selbstbestimmt(er) und -verantwortet(er). Diese Jugendlichen setzen sich über den Unterricht hinaus mit curricularen Inhalten auseinander, gestalten ihre Bildungsgänge eigenaktiv und entlang individueller Bedürfnisse. Ein solches Lernen weist Parallelen zu den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungslinien der Entgrenzung und Subjektivierung von Bildung auf (vgl. Kapitel 4.2.5.). Diese Entwicklung erweitert die Spielräume für individualisiertes Lernen, stellt aber auch erhöhte Anforderungen an das Selbstmanagement der Akteure. Die Chancen und Risiken entgrenzter Bildungsverhältnisse werden in den folgenden Kapiteln illustriert.

5.5.2.1. Negative Folgen der Entgrenzung und Subjektivierung von Bildung

In Gesprächen mit Mitarbeitern des Oberstufen-Kollegs Bielefeld heben diese hervor, dass die Kollegschule ihrer Wahrnehmung nach im Vergleich mit anderen Bildungseinrichtungen den Lernenden einen breiten Spielraum in der Gestaltung von Lernprozessen

gewährt, zugleich aber ein hohes Engagement von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Unterricht und darüber hinaus erwartet. Dass gerade solche Kurse und Projekte, die die Verzahnung von Leben und Lernen sowie viel Eigenverantwortlichkeit fordern und fördern, *hohe Anforderungen* an die Lernenden stellen, bestätigen auch die Kollegiaten in den Interviews. Mark meint, das OS absorbiert viel Zeit, wobei es nicht immer die Anzahl der Präsenzstunden ist, die das (Zu-) Viel bedingt.

„Wenn ich jetzt überlege... Das Kolloquium. Ich habe da heute einen Zettel zu bekommen, dass wir dafür noch unsere komplette Schullaufbahn reflektieren sollen und noch einmal alles sagen sollen in Bezug auf unsere Studienfachwahl, unsere benoteten LNWs oder besondere Lernleistungen oder Grundkurssequenzen, die wir gewählt haben, Einzelkurse oder Projekte oder das Praktikum. Alles in einen Zusammenhang stellen und aufschreiben. Und einen ganzen Fragenkatalog beantworten. Und das ist dann auch schon wieder so eine Arbeit, die noch dazu kommt.“
(Mark, 5. Int.)

Das Gesamt an Unterrichtsfächern und die sie ergänzende Lernarbeit zu koordinieren, betrachtet der Befragte als diffizile Aufgabe im Bildungsgang. Dadurch, dass der Jugendliche im zweiten Jahr der Oberstufe relativ wenig Zeit in die Ableistung aufoktrozierter Lernarbeiten investiert, akkumulieren die Lernaufträge, und die Zeit, die Mark mit Schule verbringt, expandiert auf Kosten der Eigenzeit. Im letzten Interview resümiert er:

„Weggefallen ist eigentlich, ich sage mal, dass Freizeitleben von Montags bis Freitags. [...] Ich muss lernen. Habe mich selbst teilweise dazu gezwungen und teilweise keinen Bock mehr gehabt. Dann waren dementsprechend die Arbeiten scheiße. Ich würde schon sagen, dass ich wesentlich mehr für die Schule mache als vorher. Und daher auch Stress.“ (Mark, 5. Int.)

Sein *lockerer* Umgang mit Schule, so Mark, hat dazu geführt, dass er die Anforderungen des OS, Unterricht vor- und nachzubereiten, benotete Leistungsnachweise abzuleisten oder regelmäßig Hausaufgaben zu erledigen, in den ersten zwei Jahren der Ausbildung nur in geringem Maße erfüllt hat. Der hohe Ermessensspielraum in der Gestaltung seiner Lernbiografie führt bei Mark dazu, sich vor der Wahl zwischen schulischem Lernen auf der einen und Freizeitaktivitäten auf der anderen Seite, eher für die extracurriculare Sphäre zu entscheiden. Im dritten Jahr am OS expandieren die Anforderungen in dem Maße, dass Mark *keinen Bock mehr* auf Schule hat. In zeitlicher Nähe zu den Abiturprüfungen widmet sich der Adoleszente jedoch verstärkt der formalen Lernarbeit.

„Also das war eigentlich generell nur lernen. Weil, ich hatte auch einen ziemlichen Rückstand, den ich auch noch ein bisschen aufholen musste und das habe ich alles versucht in der Zeit unterzukriegen, damit das jetzt schon gute Voraussetzungen sind, mit denen ich ins Abi gehen kann.“ (Mark, 5. Int.)

Das OS delegiert die Gestaltung der Bildungsbiografie an die Lernenden, mit der Folge, dass diese vor die Aufgabe gestellt werden, *Verantwortung für ihre Lernprozesse* zu übernehmen, diese zu planen, zu initiieren, zu reflektieren und ein Ergebnis zu produzieren. Eine Tatsache, die auch Till als diffizil bewertet.

„Also ich habe im Moment ein bisschen Schwierigkeiten mich auf die Kurse einzulassen, also auf die Themen. Dass ich das nicht so richtig ernst nehme, für mein Leben als wirklich wichtig, sondern ich bin gerade ein bisschen sehr oberflächlich. Wir haben in Pädagogik ein Projekt laufen, was irgendwie total viel Eigeninitiative fordert, also wo wir als Gruppe uns immer selbst ankurbeln müssen und das gestaltet sich ziemlich schwierig. Weil, ja, weil ich den Eindruck habe, dass es insgesamt in den anderen Fächern auch so ist. Also dass wir einfach viel selber leisten müssen.“ (Till, 4. Int.)

Hinzu kommt der Umgang mit dem Plural an Fachinhalten, -perspektiven und -kulturen.

„Ich kann auch schlecht abschalten in den Kursen. Ich gehe da nicht raus... Eigentlich muss ich da dran bleiben und versuche im Zug noch was zu lesen, aber ich weiß es quasi von fünf, sechs Fächern, dass ich da was machen muss und ich weiß gar nicht, wo ich anfangen soll. Ich nehme mir dann irgendwas vor, aber dann liegt irgendwas anderes wieder brach. Permanente Unvollständigkeit.“ (Till 4. Int.)

Bildungsprozesse selbst zu organisieren und zu strukturieren bedeutet, eigenständig zu entscheiden, *wann* und *womit* sich der Lernende *wie* auseinandersetzt. Nach Verlassen des Schulgebäudes fällt es den jungen Erwachsenen jedoch nicht immer leicht Lernprozesse zu initiieren, erklärt Till:

„Also diese Hürde muss ich überwinden, dass ich anfangs was zu machen. Auch mit dem Risiko, dass ich das nicht vollständig habe, aber dass ich einfach da dran bleibe.“ (Till, 5. Int.)

Schwierigkeiten mit dem selbstverantworteten Lernen können Konflikte mit dem Leistungssystem bedingen. Wenn, wie im Fall von Till, nach Verlassen des OS andere Dinge, wie das Zusammensein mit der Partnerin oder die Erledigung von Haushaltstätigkeiten, *Priorität* besitzen, rücken Unterrichtsvor- und Nachbereitungen des Unterrichts in den Hintergrund.

„Ich gehe eigentlich gerne aus dem OS und dann ist es für mich zu Ende. Ich mache eigentlich wenige Hausaufgaben. Ich versuche die noch so schnell wie möglich im OS zu machen, in der Bahn oder so. Ich versuche mir gar nicht so große Batzen nach Hause zu nehmen, weil ich eigentlich genau weiß, dass ich da nichts mehr anrühre.“ (Till, 2. Int.)

Tagtäglich stehen die Befragten vor der Aufgabe, einen Schüleralltag zu konstruieren, der notwendige Lernarbeiten ebenso wie private Interessen und Bedürfnisse synchronisiert. Die Eigenverantwortlichkeit im und für den Bildungsgang kann, wie im vorliegenden Fall, die Begrenzung formaler Lernarbeit auf die Präsenzphasen bedingen und dazu führen, dass der institutionalisierte Bildungsgang in der disponiblen Zeit – in Form der Erledigung aufoktrozierter Lernaufträge – eine untergeordnete Rolle spielt.

Die Aufgabe seinen (formalen) Bildungsgang selbstverantwortet zu gestalten in Kombination mit einer Fülle von extracurricularen Verpflichtungen und Anforderungen, die zum Beispiel von Seiten der Peers oder der Verwandtschaft an die Jugendlichen herangetragen werden, sowie einem Plural an Interessen und entwicklungsbedingten Suchbewegungen, denen die Interviewten in ihrer disponiblen Zeit nachgehen, kann aber auch, wie bei Nele und Nina, in einer *Belastungssituation* resultieren. Gegen Ende ihrer Schullaufbahn beschreibt die Kollegiatin Nele, wie sie sich zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres am OS *komplett überfordert* gefühlt hat.

„Nach den Sommerferien, denke ich, war es, wo ich gedacht habe, dass ich jetzt einfach irgendwie was ändern muss. Weil ich total komplett überfordert war und einfach mich selbst gar nicht mehr gesehen habe. Einfach nur noch die Menschen um mich herum und die Arbeit, die auf mich zukam.“ (Nele, 5. Int.)

Die Erfahrung, dass das Nebeneinander einer Vielzahl von Verpflichtungen und Interessen die Alltagsführung verdichtet und verkompliziert und in einem *Zuviel* resultieren kann, macht auch die Kollegiatin Nina im zweiten Jahr ihrer Ausbildung.

„Also vor ein paar Wochen, da hatte ich sehr viel zu tun und da wurde ich auch ein bisschen krank, so dass mein Magen nicht so mit spielte und so weiter. [...] Ja, das war einerseits dann schulisch. [...] Und dann auch noch so ein bisschen persönlich, dass ich mir da auch ziemlich viel Stress gemacht habe, dass ich keinen vernachlässige.“ (Nina, 3. Int.)

Der Spagat zwischen Schule und Privatheit – primär den Peers – gelingt den Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht immer. Wie Nina und Nele begegnet auch Jan einem Plural an Anforderungen. Die Schule stellt einen von mehreren zeitabsorbierenden Faktoren im Gesamt seines Alltags dar und der Kollegiat beklagt sich im Interview:

„Der Tagesablauf hat sich irgendwie noch mehr, ja, wie sagt man das, noch mehr... Der ist mehr zur Gewohnheit geworden. Der ist wiederholter, der wiederholt sich ständig. Also jede Woche ist ein und dieselbe und ja. [...] Durch die vielen Verpflichtungen. Ja, also Verpflichtungen gegenüber anderen Personen, wie zum Beispiel Freunden. [...] Und ich habe ganz oft sogar bis siebzehn Uhr fünf- undvierzig Schule. Nach der Schule macht man kaum was. Auch wenn man erst zum dritten Block hin muss, das verschläft man dann. [...] Ich habe kaum noch Freiheiten insgesamt.“ (Jan, 4. Int.)

Das Insgesamt an formaler Lernarbeit, das sich aus dem Zusammenspiel der vordefinierten Unterrichtszeit sowie einem flexibel zu gestaltenden Lernumfang in der außerschulischen Sphäre ergibt, muss mit anderen Handlungsfeldern synchronisiert werden. Diese Koordinierungsarbeiten müssen von den Jugendlichen geleistet werden und verlangen eine aktive Selbststrukturierung des alltäglichen Handelns. Die Verwischung der Grenzen zwischen Bildungsinstitution und Lebenswelt kann in einem permanenten Beanspruchungsgefühl resultieren, wenn ein *Abschalten* zwischen den

einzelnen Lebens- und Lernbereichen nicht gelingt. „Die Zeit, die ich mit mir verbringen kann, die ist halt nahe Null,“ meint Jan im vierten Interview. Weil er die „Lust am Lernen verloren“ hat, will dieser Lernende keine Abschlussprüfungen mehr ableisten und entscheidet sich im letzten Jahr der Ausbildung für eine fachgebundene Hochschulreife nach drei Jahren Oberstufe. Die zeitliche und vor allem die mentale Omnipräsenz der Schule in Form ihrer Lernaufträge belasten den Kollegiaten zunehmend.

„Ja, woher kommt die Demotiviation? Durch den Arbeitsaufwand halt. Und dass man die Schule mit nach Hause trägt. Das ist auch so ein Kriterium, das mich ziemlich zwickt. Man kann nicht abschalten, man denkt zuhause immer noch weiter darüber nach, ich muss noch dies machen und jenes machen. In den ganzen Weihnachtsferien habe ich nicht die Chance gehabt mich zu entspannen, weil ich ständig an der Facharbeit saß.“ (Jan, 5. Int.)

Auf der inhaltlichen Ebene bewertet der Kollegiat die Entgrenzung der Schule als positiv (vgl. Kapitel 5.3.2.). Entgrenzung in dem Sinne, dass das institutionalisierte Bildungswesen die Bearbeitung von Lernaufträgen in der disponiblen Zeit einfordert, kritisiert Jan jedoch. Unterrichtsergänzende Lernaufträge konkurrieren mit privaten Interessen und führen zur Distanzierung von Schule und Unterricht. Bereits im ersten Interview titulierte Jan das OS als *extrem zeitaufwendig* und weist auf das Quantum an Unterrichts- und Lernstunden sowie die Aufgabe hin, seinen Bildungsgang eigenaktiv zu konstruieren. Das Selbstmanagement betreibt der Kollegiat *unter großem Stressaufwand*. Als aufwendig erachtet er Anforderungen ...

„... wie zum Beispiel den Stundenplan basteln und die Kurse wählen. Dann die verschiedenen Zeiten miteinander zu kombinieren und die verschiedenen Beratungsgespräche und dann Laufbahnberatung. Ach... LNWs hier und benotete LNWs. Das muss man alles können. Und dann muss man an seine Abiturprüfung denken und in welchen Fächern man geprüft werden möchte und dementsprechend muss man seine Kurse wählen.“ (Jan, 1. Int.)

Die eigene Bildungsbiografie zu gestalten, zu entwickeln und zu reflektieren verlangt ein hohes Maß an Selbstmanagementkompetenzen von den (Post-) Adoleszenten. Diese Aufgabe gelingt den Befragten nicht immer so, dass persönliche Bedürfnisse befriedigt und institutionelle Anforderungen erfüllt werden.

Die Internalisierung einer hohen Eigenverantwortlichkeit im Lernprozess geht einher mit einer auf die eigene Person und die individuelle Entwicklung fokussierten Perspektive im Ausbildungsgang. Die Lernenden avancieren zu *Einzelkämpfern*, die sich auf das persönliche Vorankommen in der Schule konzentrieren. Till resümiert gegen Ende des OS:

„Also es geht hier um mich, um meine Person, um meinen Lernprozess an der Schule. Und für die anderen geht es auch darum.“ (Till, 5. Int.)

Korrespondierend mit dieser Haltung bemängeln die Befragten bei einem Teil ihrer Mitschüler eine fehlende Verantwortungsübernahme im schulischen Ausbildungsgang. Immer wieder kritisieren die Interviewten, direkt und indirekt, das vermeintlich geringe Lernengagement der *anderen* Kollegiaten.¹⁷⁰ So meint die zu diesem Zeitpunkt 16-jährige Anne im ersten Interview:

„Lernen hat für mich etwas Alltägliches. So alltäglich wie essen oder trinken. Das sollte für jeden so sein. Das ist es leider nicht.“ (Anne, 1. Int.)

Die individualisierte Lernhaltung der Kollegiaten konterkariert eine solidarische Haltung gegenüber den Mitschülern. Vermeintliches Desinteresse am Unterricht in der Kollegiatenschaft wird als Konkurrenz im gemeinsamen Bildungsgang interpretiert und als Störfaktor formaler Lernarrangements gewertet. Während jüngere Kollegiaten wie Anne eher generelle Kritik an demotivierten Mitschülern äußern, führen ältere Befragte das geringe Lernengagement eines Teils der Kollegiaten auf deren im Vergleich geringes Lebensalter zurück. So insistiert Jan auf seine mit dem Lebensalter gewandelte Lernhaltung, wenn er die seiner Ansicht nach geringe Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und die Missachtung sozialer Regeln am OS als unter jüngeren Kollegiaten verbreitete Arbeitshaltung kritisiert.

„An einer solchen Schule wie dem Oberstufen-Kolleg würde ich schon erwarten wollen, dass Schüler zu Hause mehr machen sollten, da man hier schließlich freiwillig ist. Ich bin auf jeden Fall freiwillig hier. Vielleicht habe ich durch mein Alter zwischenzeitlich zu einer anderen Lerneinstellung gefunden. Ich weiß es nicht. Ich erlebe es eigentlich sehr oft, dass Schüler fehlen. Wenn ich dann nach dem Grund frage, heißt es dann, ich kam heute früh einfach nicht hoch. Was soll ich dazu sagen?“ (Jan, 1. Int.)

Einerseits formulieren die Kollegiaten Individualisierungsansprüche an Schule, wenn sie die Berücksichtigung persönlicher Interessen, Bedürfnisse und Lebensumstände einfordern, andererseits kritisieren sie das Verhalten eines Teils der Kollegiatenpopulation, das sich in einem legeren Umgang mit institutionellen Normativen und Regeln sowie einer geringen Bereitschaft sich am Unterrichtsverlauf zu beteiligen ausdrückt. Jan meint:

„Es steckt sehr oft auch nur Faulheit so mancher Kollegiaten dahinter. Darauf sollte man wenig Rücksicht nehmen.“ (Jan, 1. Int.)

¹⁷⁰ Vgl. das Fallbeispiel des Kollegiaten *Ludwig* bei Boller et al. (2008, 54ff): Ludwig nimmt das (vermeintlich) geringe Interesse mancher Mitschüler als einen Problembereich seiner Ausbildung am OS wahr. Wenig erfolgreiche Gruppenarbeitsphasen wertet er als für seinen eigenen Bildungsgang demotivierende Lernerfahrung, die der ambitionierte Kollegiat, so die Autoren der Studie, retrospektiv als typische Schulschwierigkeit bagatellisiert bzw. als für seine eigene Entwicklung produktives Erlebnis umdeutet.

Manchmal ist es störend, wenn (jüngere) Schüler wenig Lernengagement aufweisen, resümiert Esther, die gleichzeitig darüber reflektiert, warum sich ein Teil der Kollegiaten so verhält.

„Ja, das sagen auch Lehrer, dass ich ruhiger und aufmerksamer bin. Welche, die jetzt sechzehn Jahre alt sind, da merkt man das, wenn die keine Lust mehr haben, dann zeigen die das auch. Bei denen merkt man das teilweise auch, dass ihre Eltern das wollen. Bei mir ist es ja so, dass ich es will. Es ist ja freiwillig. Ich habe mich dafür entschieden. Deswegen. Ich tue es auch für mich. Die jetzt sechzehn Jahre alt sind, die haben auch teilweise mehr Probleme mit ihren Eltern. Das ist bei mir ja alles gar nicht gegeben.“ (Esther, 1. Int.)

Während Esther im ersten Interview noch Verständnis für das Verhalten weniger motivierter Kollegiaten aufbringt, fragt sie sich ein Jahr später, warum sich Lernende für den Gang in die gymnasiale Oberstufe entscheiden, sich dann aber nicht an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen, nicht lernen *wollen*, wie sie es formuliert.

„Und wenn der Unterricht darauf hinauszielt, dass sich die Leute beteiligen müssen, ist es sehr aufhaltend, weil sich dann irgendwie immer nur die fünf oder sechs selben Leute melden. Und das ist manchmal... Also ich finde das immer störend. Und dann frage ich mich auch noch, was die dann hier wollen, wenn sie nicht lernen wollen.“ (Esther, 3. Int.)

Der Kollegiat Ben fühlt sich durch das unzuverlässige Verhalten anderer Kollegiaten in seinen Gestaltungsmöglichkeiten am OS behindert.

„Also ich habe mich zum Beispiel total gefreut hierher zu kommen. Ich dachte, ja eine tolle Atmosphäre vom Aufbau her, vom Klima allgemein her und dachte, ja, was völlig Neues. Und dachte, das wäre für viele andere Kollegiaten auch so, dass viele sagen, jetzt kommt was ganz Neues. Aber mittlerweile habe ich auch festgestellt, dass es vom Verhalten der Schüler eher auch wie in einer Regelschule ist. Also es gibt viele, die sagen, nee, ich mache keine Hausaufgaben, ich übe jetzt nicht, mir ist doch alles egal.“ (Ben 3. Int.)

Mangelndes Engagement seiner Mitschüler betrachtet Ben als Störfaktor bei der Durchführung (extracurricularer) Projekte am OS. *Unzuverlässiges Verhalten*, von Lehrenden und Lernenden, erschwert, so Ben, die Verfolgung persönlicher Bildungsaspirationen.

„Was ich aber nicht so gut finde ist zum Beispiel so manche Unzuverlässigkeit, also von den Kollegiaten, aber auch von den Lehrenden. Also ich finde das blöd, dass ich manchmal warten muss, oder dass manche Dinge dann nicht so geklappt haben, wie manche sich das vorgestellt haben.“ (Ben, 5. Int.)

Ben kritisiert, dass einige Kollegiaten gar nicht oder zu spät zu Kursen, unterrichtsergänzenden Veranstaltungen und vereinbarten Terminen erscheinen. Auch Nele fällt der, im Vergleich mit früheren Schulerfahrungen, *besondere* Umgang der Lernenden und Lehrenden am OS mit Pünktlichkeit auf: Etwas später zum Unterricht zu erscheinen gehört zur tagtäglichen und von allen Beteiligten akzeptierten Unterrichtsrealität. Eine

Situation, die, so resümiert Nele, auch bei ihr zu einem locker(er)en Umgang mit institutionellen Regeln führt.

„Also es fällt mir schon sehr auf, dass es im Vergleich zu meiner alten Schule so ist, dass sich viele zurücklehnen und weniger machen. Also nur das Nötigste tun, zu spät zum Unterricht erscheinen. Das hätte ich mich früher nie getraut. Und jetzt ist es doch so, dass ich mir sage, gut, ich komme fünf Minuten später. Ich nehme einen Bus, der zwanzig Minuten später ankommt, dann komme ich fünf Minuten zu spät und es macht nichts, weil ich immer noch eine der ersten bin. Also das war früher überhaupt nicht drin bei mir. [...] Weil ich weiß, dass der Unterricht sowieso erst eine viertel Stunde nach dem offiziellen Start beginnt. Und dann ist es mir letztlich egal. Ich meine, klar, eigentlich sollte ja jeder dazu beitragen, dass es anders läuft. Aber na ja. Wahrscheinlich liegt es auch ein bisschen an den Lehrern, dass die das ganz locker sehen und auch gar nichts mehr dazu sagen. Und warum sollte man dann?“ (Nele, 4. Int.)

Mit Blick auf ihr soziales Umfeld am OS verändert sich Neles Verhalten in Schule und Unterricht. Am Beispiel des Zu-Spät-Kommens manifestiert sich das implizite Regelwerk der Reformschule: Formale Lernarrangements beginnen, in stillem Einvernehmen aller Beteiligten, *cum tempore* bzw. dann, wenn alle Beteiligten anwesend sind. Nele befindet sich einem moralischen Dilemma, denn einerseits ist sie der Ansicht, dass die Verkürzung der Unterrichtsdauer auf das Verhalten jedes Einzelnen zurückzuführen ist und Lehrende ein Zu-Spät-Kommen sanktionieren sollten, andererseits eignet sie sich im Laufe der Oberstufe selbst einen legeren Umgang mit dem institutionellen Regelwerk an und betritt die Unterrichtsflächen erst einige Minuten nach dem offiziellen Kursbeginn.

5.5.2.2. Positive Folgen der Begrenzung und Objektivierung von Bildung

Die Verschmelzung von Leben und Lernen setzt ein intensives Interesse und eine hohe Motivation, sich auf die Auseinandersetzung mit seiner natürlichen, sozialen und materiellen Umwelt einzulassen, voraus. Auch wenn der Erhalt des Abschlusszertifikats einen zentralen Motivationsfaktor für die Lernprozesse der Kollegiaten darstellt, werden neben konkret prüfungsbezogenen für die externe Leistungsmessung irrelevante Lernbewegungen initiiert und Schule durch die Teilhabe an und die Implementierung von extracurricularen Veranstaltungen oder Projekten mitgestaltet: Die Lernenden beteiligen sich an schulpolitischen Gremien, bieten selbstverwaltete Kurse an, engagieren sich in freiwilligen Projekten und protestieren öffentlich gegen Reformvorhaben am OS ebenso wie sie Kritik an dessen organisatorischen Abläufen formulieren. Das *hohe Engagement* der befragten Lernenden drückt sich daneben in einer die unterrichtlichen Grenzen transzendierenden Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten aus: In ihrer Freizeit kommunizieren die Kollegiaten mit ihrem sozialen

Umfeld über das OS im Allgemeinen und die im Unterricht behandelten Inhalte im Besonderen. Sie denken über Themen des Unterrichts nach, rekapitulieren Vermitteltes und reflektieren das Erworbene vor ihrem persönlichen Hintergrund. Besonders die Studienfächer eignen sich als Ausgangspunkt für weitere, den Unterricht transzendierende Lernbewegungen – aber nicht nur diese. So resümiert beispielsweise Jan gegen Ende der Oberstufe, dass ihn das Fach Theologie in besonderer Weise *berührt* hat.

„Zum Beispiel habe ich mich in interessante Texte reingekniet, die ein bisschen komplizierter waren. Theologie zum Beispiel war ein sehr interessantes Fach. Ist es jetzt auch immer noch. Das trage ich auf jeden Fall auch noch mit nach Hause.“ (Jan, 5. Int.)

Am OS etabliert ist die Auflösung der Präsenzpflcht in Phasen intensiver Gruppenarbeit, zum Beispiel zur Bearbeitung von Projekten. Danach gefragt, ob das für die Gruppenarbeit berechnete Stundenkontingent dem Ausmaß an Arbeit entspricht, das die Jugendlichen realiter investieren, resümiert Esther aufgrund ihrer Erfahrungen mit einem Pädagogikprojekt, dass sie *ein bisschen mehr* Zeit aufbringt, als an Unterrichtsstunden vorgesehen ist. Gemeinsam mit fünf anderen Kollegiaten plant die Interviewte einen Film zur Geschichte des Oberstufen-Kollegs. Ein Projekt, das von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein hohes Engagement einfordert. *„Weil man ja auch irgendwelche Briefe verfassen muss und so was. Und das macht man ja nebenbei. Also so gesehen ist das dann mehr Zeit,“* beschreibt Esther ihren Einsatz für das Videoprojekt. Die Dokumentation der OS-Historie, ein von Esther und den anderen Gruppenmitgliedern selbstgewähltes Thema, absorbiert viel Zeit, wird aber als wichtige Lerngelegenheit erfahren, denn *„da lernt man auch viele andere Dinge kennen.“*

„Das ist dann ja schon was Aktives, was dann unheimlich viel Spaß macht.“ (Esther, 4. Int.)

Die curricularen Veranstaltungen profitieren von dem zeitlichen Involvement und dem inhaltlichen Interesse der (Post-) Adoleszenten. Wenn möglich, beteiligen sich diese aktiv am Unterrichtsgeschehen, bringen persönliche Erfahrungen, (informell) erworbene Kompetenzen und eigene Fragestellungen mit ein. Das Eindringen in einen Sachverhalt vertieft die Kenntnis über diesen, Fertigkeiten werden in unterschiedlichen Kontexten erprobt und angewandt und das in der Schule Erlernte durch die Bezugnahme zum Leben und der eigenen Person subjektiv sinnhaft besetzt.

Umgekehrt führt die Integration von Interessen und Lebens- und Lernbedürfnissen in den Unterricht zu einer neuen Perspektive auf sich und die Welt. Der Kollegiat Till berichtet in den Interviews häufiger von Situationen, in denen er Beziehungen zwischen

dem in der Schule Vermittelten und seiner eigenen Person herstellt. Beispielsweise ließen sich Verknüpfungen zwischen einem Kurs, in dem Texte aus der Romantik gelesen wurden, und seiner Lebenssituation als Mann und Partner konstruieren, reflektiert Till.

„Das konnte ich sehr stark auch auf mein eigenes Erleben beziehen. Also das war sehr interessant für mich. Auch zu lesen, wie das in der Romantik... Wie der das gesehen hat, der Autor, und wie ich das selber so erlebe.“ (Till 5. Int.)

Dass Fragen nach dem *Wozu* und *Warum* subjektiv befriedigend beantwortet werden, ist für Till eine Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung von Lernproblematiken.

„Wenn ich einen Bezug zu meinem Leben sehe, dann fällt mir das Lernen auch leichter. Es sollte auch ein Bezug zu meiner Umgebung vorhanden sein. Wenn ich einen Stapel Holz habe, dann sollte ich auch ausrechnen können, wie viel ich für die Erstellung eines Werkstückes benötige. Der praktische Nutzen sollte nicht vernachlässigt werden.“ (Till 1. Int.)

Bezüge zwischen den Inhalten des Lernens auf der einen und der eigenen Person bzw. dem persönlichen Umfeld auf der anderen Seite herstellen zu können, betrachtet Till als elementaren Bestandteil des Lernens. In einem anderen Interview berichtet der Kollegiat von einem Beispiel aus seiner alltäglichen Jobpraxis, in der in der Schule erworbenes mathematisches Wissen und handwerkliche Fähigkeiten miteinander korrelieren.

Für die Kollegiatin Nina bietet der Sport eine Gelegenheit der reziproken Verflechtung von Schule und Lebenswelt. Das in der Schule erworbene Wissen kann die Jugendliche in ihren sportiven Praxen ebenso anwenden, wie sie Erfahrungen und Kompetenzen aus ihrer Vereinsbiografie in den Sportunterricht hineinträgt. Interdisziplinäre Zusammenhänge und Verschränkungen von Leben und Lernen ergeben sich auch im Kontext des Fachs Gesundheitswissenschaften sowie außerhalb der Studienfächer. Beispielhaft nennt die Kollegiatin einen Kurs mit dem Titel „Afrika“. In den Unterricht bringt die Jugendliche Kenntnisse zu diesem Land, seiner Kultur und Geschichte ein, die sie sich im Zuge einer Liebesbeziehung mit einem Afro-Amerikaner aneignet. Zugleich erweitert die Adoleszente durch den Besuch dieses Kurses ihr Wissensspektrum über das Herkunftsland ihres Partners. Ein hohes Maß an Selbstbestimmung in der Kurswahl, so Nina, fördert das Involvement in formale Lernprozesse.

„Dadurch, dass wir unsere Kurse selber wählen konnten, zumindest in einem gewissen Bereich, da konnte ich die Interessen schon mit einbeziehen und so. Das habe ich auch gemacht.“ (Nina, 5. Int.)

Im Unterricht erwirbt Nina Kenntnisse, die sie in ihren außerschulischen Alltag einbringt.

„Ja und in Gesu konnte ich das jetzt zum Beispiel auch feststellen, da wir letztes Jahr auch ziemlich viel über Stressverhalten und so gelernt haben. Dass ich das oft jetzt mal im Alltag zu irgendwem sage, Auto fahren ist schädlich, weil... Rauchen ist schädlich, weil...“ (Nina, 3. Int.)

Gerade in ihren Studienfächern, resümiert die Kollegiatin, wird im Unterricht häufig ihr persönliches Interesse an Inhalten geweckt – aber nicht ausschließlich: Am Beispiel eines Physikkurses erläutert Nina das auch andere Kurse Gelegenheiten zur interdisziplinären Verknüpfung bieten und einen Blick auf ein Thema aus einer anderen Fachperspektive bieten.

„Also es ging darum einen Leistungsnachweis zu erbringen und wir konnten uns aussuchen, was wir machen und dann auch ein Thema aussuchen. Und weil das jetzt nicht so ganz speziell auf Physik bezogen sein muss, habe ich jetzt zum Beispiel den Stoffwechsel der Zelle oder beziehungsweise die Zelle an sich genommen. Und darüber schreibe ich gerade eine Hausarbeit. Das interessiert mich schon sehr und da bin ich jetzt oft in der Bibliothek und arbeite daran und so. Weil das auch gerade noch so eine Verknüpfung zu Gesu ist und so weiter.“ (Nina, 3. Int.)

Retrospektiv beobachtet die Kollegiatin, dass sie sich im Laufe der Oberstufe fachlich und persönlich weiterentwickelt hat. Konkret nimmt sie eine Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung wahr, die ihr Sicherheit für ihren weiteren Lebens- und Lernweg bietet: Gegen Ende der Sekundarstufe II denkt die Interviewteilnehmerin über die Immatrikulation an einer Universität im europäischen Ausland nach.

„Also ich würde sagen, ich habe schon sehr viel gelernt in der Zeit. Und vielleicht auch eine etwas andere Perspektive bekommen. Ich bin vielleicht ein bisschen weltoffener geworden. Gerade, weil ich jetzt auch wirklich über England nachdenke. Irgendwie habe ich in der Zeit doch schon relativ viel erreicht. Auch die Leistung und so weiter. Ich habe das Gefühl, dass ich das schaffen könnte. Ja, das hat sich eigentlich vor allem verändert.“ (Nina, 5. Int.)

Sich der eigenen Leistungsfähigkeit bewusst zu sein und den Möglichkeiten weiterer Lebens- und Lernwege offener und selbstsicherer gegenüberzutreten, als dies noch zu Beginn der Oberstufe möglich gewesen ist, wertet Nina als zentrales Ergebnis ihres Bildungsgangs in den vergangenen drei Jahren.

5.5.3. Fazit: Differierende Umgänge mit Schule und ihre Folgen

Der zentrale Nachteil einer alltäglichen Lebensführung, die von der Trennung von Schule und Lebenswelt gekennzeichnet ist und sich für die Gruppe der Gymnasiasten als *typisch* herausstellt, lässt sich auf der inhaltlichen Ebene verorten. Primär in der Zeit *nach* dem Unterricht, in ihrer disponiblen Zeit, bewegen sich die Schüler der AE entlang individueller Präferenzen und entwicklungsbedingter Aufgaben, erst *danach* entwickeln sie eigene Fragestellungen, Interesse an Sachverhalten und Spaß am Lernen; in der Schule übernehmen sie eine von der eigenen Person abstrahierte Schülerrolle.

Gleichzeitig repräsentieren die Befragten der AE eine Schülerschaft mit einer hohen Solidarisierungsbereitschaft. Sie identifizieren sich mit der Gruppe *aller* Lerner, die sich als Interessengemeinschaft gegenüber der Institution im Allgemeinen und den Lehrern als ihren Repräsentanten im Besonderen versteht. Während sich die Kollegiaten darauf konzentrieren, *ihr* Abitur zu absolvieren, heben die Gymnasiasten das *Wir* im Ausbildungsgang hervor. Die Internalisierung der traditionellen Schülerrolle mit der Abspaltung von Schule und Leben bietet zudem einen Schutz vor der Verschulung jugendlicher Freizeiträume und der Totalisierung der Schule. Die Gymnasiasten beschreiben die Sicherung von Eigenzeiten fernab von Schule, Leistungsdruck und Stress durch die Begrenzung der Schule, und sie betonen, dass die Eingrenzung der formalen Bildung auf einen definierten Kontext ihre persönliche Integrität wahrt und sie vor dem permanenten Zugriff auf ihre Person durch die Institution schützt. Vor dem Hintergrund der Selektionsfunktion der Schule stellt die Trennung der beiden Sphären den erfolgreichen Umgang mit dem Leistungssystem sicher: Individuelle Interessen, Fragen und Lernproblematiken werden auf die extracurriculare Zeit projiziert, so dass in der Unterrichtssituation die Konzentration auf den Schulstoff gewährleistet wird. Die Einbeziehung der eigenen Person in institutionalisiertes Lernen wird als Risiko betrachtet, erfordert die Übernahme der Schülerrolle ja gerade das Zurückstellen eigener Bedürfnisse, das Befolgen von Anordnungen und die Übernahme von Lernprogrammen. In der instrumentellen Haltung gegenüber Schule und Unterricht am Ende der Schullaufbahn manifestiert sich die Einübung in und der effektive Umgang mit Lernvorgaben. Die Jugendlichen investieren ein hohes Maß an Zeit und Energie in die Schule und erwerben solche Kompetenzen, die Fend (2005, 330ff) dem modernen Sozialcharakter zuschreibt.

Das OS stellt hohe Anforderungen an die Lernenden hinsichtlich der selbstverantworteten Organisation und Strukturierung des eigenen Bildungsgangs und der Initiierung von Lernprozessen entlang einer persönlichen Agenda. Die selbstständige Koordinierung von Schule und Lebenswelt gelingt den Lernern nicht immer. In der Folge gerät die Lebensführung mancher Befragter in eine Dysbalance. Durch das Agieren in unterschiedlichen Handlungsfeldern und dem damit einhergehenden Plural an sie gerichteter Anforderungen fühlen sich die Jugendlichen überfordert und geraten in Belastungssituationen. Die Kollegiaten beschreiben damit genau das Dilemma, das als das zentrale Risiko der Aufweichung traditioneller Segmentationslinien prognostiziert wird: Die Überforderung

des lernenden Subjekts. Andere Interviewteilnehmer begegnen einer möglichen Überbeanspruchung ihrer Person mit einer zeitlichen *Begrenzung* von Schule und formalem Lernen auf curriculare Kontexte. Infolge kommt es zu einer, zum Teil mit den Anforderungen des Leistungssystems Schule konfligierenden, Vernachlässigung der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und einem geringen Engagement für unterrichtsbezogene Projekte nach Ende der Präsenzpflcht. Insgesamt zeigt sich, dass der Umgang mit entgrenzten und subjektivierten Lernverhältnissen hohe Anforderungen an die Selbstkompetenzen der Lernenden stellt. Der Gang durch eine gymnasiale Oberstufe, die den Lernenden einen breiten Freiraum zur Gestaltung ihrer Bildungsbiografie gewährt, birgt die Gefahr der Orientierungslosigkeit und des Verlusts an Handlungsfähigkeit. Eine weitere Schwierigkeit für die Kollegiaten manifestiert sich den Ergebnissen zufolge im Umgang mit der unterschiedlichen Fähigkeit und Bereitschaft innerhalb der Kollegiatenschaft, sich mit Schule und Lernen auseinanderzusetzen. Die Interviewanalysen lassen vermuten, dass der hohe Spielraum an Selbstbestimmung und -verantwortung im bzw. für den Bildungsgang mit einer Fokussierung auf die eigene Person, die individuelle Entwicklung und das persönliche Curriculum korrespondiert. In der untersuchten Kollegiatenpopulation geht die Individualisierung des Bildungsgangs mit einer kritischen Beurteilung solcher Mitschüler einher, deren vermeintlich demotivierende Haltung gegenüber Schule und Lernen den Unterrichtsablauf konterkariert. Die Befragten betrachten sich selbst als engagierte Lerner und stellen zugleich für einen Teil ihrer Mitschüler die Legitimität des Besuchs dieser Bildungseinrichtung in Frage; denn, so die Argumente der Interviewten, die Wahl des Oberstufen-Kollegs ist eine freiwillige und sollte sich in einem entsprechenden Involvement in Schule und Lernen manifestieren. Der unterschiedliche Umgang mit Schule in der Kollegiatenschaft wird – in Kombination mit der zugemuteten Selbstverwaltung und -gestaltung – als ein Problembereich der Ausbildung betrachtet: Der alltägliche Schulbesuch wird flankiert durch zu spät kommende Mitschüler, durch unproduktive Gruppenarbeitsphasen oder die mangelnde Beteiligung der (anderen) Lernenden am Unterrichtsgeschehen.

Im Vergleich mit den Gymnasiasten kennzeichnet die Population der Kollegiaten eine stärkere Involviertheit in den formalen Ausbildungsgang, sowohl bezüglich der Mitgestaltung von Schule, als auch auf Unterrichtsebene. Schule und ihre Inhalte sind omnipräsent in den Tagesabläufen der Lernenden am OS und sie sind überwiegend positiv attribuiert: Lernen innerhalb und außerhalb der Schule macht den Jugendlichen

und jungen Erwachsenen Spaß und wird als persönliche Aufgabe verstanden. Lernpsychologisch betrachtet besitzt ein solch subjektiv bedeutsames Lernen einen hohen Lernerfolgswert. Akteure, die ein hohes Interesse an einer Tätigkeit oder einem Gegenstand an sich besitzen, sind besonders aufmerksam, ausdauernd und emotional hoch involviert (vgl. Brand/Markowitsch 2009).

Umgang mit Schule

Die Bewältigung schulischer Anforderungen wird als eine eigene Entwicklungsaufgabe des Jugendalters verstanden, die von jungen Menschen in einem bestimmten Entwicklungsstadium bearbeitet werden muss (vgl. Fend 2005, 330ff). Durch die Ausdehnung des Bildungsmoratoriums ins dritte Lebensjahrzehnt kann die Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe auch im Alter der Postadoleszenz bzw. im frühen Erwachsenenalter noch aktuell sein. Die Entwicklungsaufgabe des Umgangs mit der Schule impliziert nach Fend (ebd., 330), „externe Lernangebote und Leistungsanforderungen mit internen Bedürfnissen nach Geltung, Selbstakzeptanz und Kompetenz zu balancieren.“ Auf die Interviewteilnehmer übertragen, lassen sich hinsichtlich des Changierens zwischen *Außen und Innen* als Versuch der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe in den beiden Schülergruppen unterschiedliche Tendenzen nachzeichnen: Im interschulischen Kontrast richten die Gymnasiasten ihren Fokus eher auf das, was die Schule von ihnen fordert und damit auf externe Anforderungen, während die Befragten des OS stärker ihre persönlichen Interessen und internen Bedürfnisse im Lernprozess in den Vordergrund rücken. Beide Haltungen zur und Umgänge mit Schule besitzen Vor- und Nachteile. Zugespitzt formuliert verfolgen die Gymnasiasten diszipliniert die ihnen aufgetragenen Lernaufträge, verzichten aber gleichzeitig auf die Entwicklung eines inhaltlichen Interesses an Schule. Die Kollegiaten vernachlässigen zum Teil die Ableistung von ihnen geforderter Arbeitsaufträge, beschäftigen sich jedoch insgesamt intensiver mit den Inhalten von Schule und Unterricht.

5.6. Unterschiedliche Umgänge mit Schule – Erklärungsversuche

Um die Frage nach den Ursachen unterschiedlicher Lebensführungen zu klären, geraten im Folgenden nacheinander die Angebotsseite – die Schule – und die Nutzungsseite – die Schüler – in das Blickfeld. Vereinfacht ausgedrückt, ergibt sich aus dem Zusam-

menspiel dieser beiden *Akteure* ein je spezifisches Bild des Umgangs mit Schule und Lernen.¹⁷¹

5.6.1. Die Angebotsseite – die Bildungsinstitutionen

Die Suche nach möglichen Erklärungen für die Differenzen in den Lebensführungen der beiden Schülerpopulationen führt zunächst zur *Angebotsseite*. Davon ausgehend, dass der Schulbesuch ein wesentliches Element im Alltag junger Menschen markiert, stellt sich die Frage nach den jeweiligen, von den Bildungseinrichtungen offerierten Lernangeboten. Da im Fokus der vorliegenden Arbeit die Lernenden stehen, bleibt eine differenzierte Analyse der Lernbedingungen an den beiden in die Untersuchung einbezogenen Schulen weiteren Untersuchungen vorbehalten. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Regel- und der Reformschulforschung werden nachstehend jedoch Interpretationsansätze entworfen, die sich zunächst auf einer allgemeinen, dann auf einer einzelschulspezifischen Ebene um mögliche Erklärungen für die unterschiedlichen Umgänge mit Schule, die sich im interschulischen Vergleich zwischen den Gymnasiasten und den Kollegiaten abzeichnen, bemühen.

Lebens- und Lernbedingungen an Regelschulen

Darauf, dass formalisierte Bildungsarrangements die Entwicklung von Sachinteresse eher verhindern als fördern, wird von Seiten der (Fach-) Öffentlichkeit immer wieder hingewiesen (vgl. Illich 1974; Holzkamp 1995; Struck 1980). Im Regelschulsystem können junge Menschen, so Horstkemper (2001), per Definition keine subjektiven Lernproblematiken entwickeln und verfolgen, denn die restriktiven Bedingungen im institutionalisierten Bildungswesen behindern deren Entwicklung und Bearbeitung eher, als diese zu fördern. Der Autorin folgend, stellt die Indifferenz gegenüber curricularen Inhalten einen für Schüler von Regelschulen *symptomatischen* Umgang mit Schule und Unterricht dar.

„Wo gibt es schon den Schüler, der durch den sogenannten Stoff einer früheren Stunde so absorbiert und fasziniert wäre, dass er untauglich für spätere Anforderungen würde? Freilich gibt es diesen Schüler kaum – aber doch nicht deswegen, weil Schüler allemal oberflächlich und gleichgültig zu sein pflegen, sondern weil der Tageslauf des Schulalltags diese Haltung verbietet und unmöglich macht.“
(ebd., 14)

¹⁷¹ Sowohl Fend (2008) als auch Helmke (2004) verstehen das Bildungswesen als komplexe Angebots-Nutzungs-Konfiguration. Die vorliegende Auswertung konzentriert sich auf das Zusammenspiel von Schule und Schülern.

In den 1990er Jahren weisen Fuchs-Heinritz und Krüger (1991) darauf hin, dass die Sinnlosigkeit der Schule und ihrer Inhalte keine Ausnahme, sondern ein *typisches* Interpretationsmuster jugendlicher Schüler darstellen. Dass die Autoren im Rahmen ihrer Studie keine mit Schule und Unterricht assoziierte Bildungsbiografie rekonstruieren können, führen sie auf die strukturelle Ausgrenzung der Interessen, Kompetenzen und Erfahrungen der Lernenden aus dem Kontext von Schule und Unterricht zurück. Ein Teil der von den Forschern befragten Jugendlichen lebt und lernt in den zwei Parallelwelten Schule und Freizeit. In diesem unverbundenen Nebeneinander von Leben und Lernen spiegelt sich die Konstitution der Schule als vom Leben abgegrenzter Institution. Fuchs-Heinritz und Krüger (ebd.) resümieren, dass die Schule das Privatleben Jugendlicher *systematisch* ausgrenzt, dass Lehrer sich nicht um das Leben der Schüler kümmern *dürfen*.

„Die Schule nimmt die Jugendlichen als Schüler, nicht als Jugendliche. Die Koordination und Integration der Daseinsweisen als Schüler und als Jugendlicher ist so institutionell ausgespart und bleibt dem Jugendlichen selbst überlassen.“ (ebd., 118f)

Die Autoren kritisieren, dass inhaltliches Interesse in Regelschulen nicht gefordert wird und eher als Störfaktor gilt. Die Entwicklung eigener Fragestellungen und Lernproblematiken stellt demnach einen *Luxus* dar, den sich Schüler mit Blick auf den Output ihrer Lernhandlungen im Regelschulsystem nicht leisten können. Gute Noten erhält derjenige, der gelernt hat, „nicht selbstständiges Handeln selbstständig zu kontrollieren“ (Böhnisch 2003, 84). In der Schule erfolgreich zu sein, bedeutet gerade *nicht*, Lerninteressen zu verfolgen, sondern im Gegenteil eigene Handlungsimpulse zu unterdrücken und persönliches Interesse an Sachverhalten und Peer-Interaktionen oder die Beantwortung eigener Fragestellungen und die Verfolgung subjektiver Lernproblematiken auf die Zeit *nach* dem Unterricht zu verlagern (vgl. Ulich 1991, 388).

Aus dieser Perspektive verweist die von den befragten Gymnasiasten präsentierte Indifferenz gegenüber curricularen Inhalten auf die Fremdbestimmung des Lernens in der Schule. Wo keine Gelegenheiten zur Entwicklung eigener Lernproblematiken offeriert werden, wird das Lernen zum Job, der mechanisch abgearbeitet wird (vgl. Hurrelmann 1990). Die Kontingenzierung und Positionierung von Unterrichtszeiten sind ebenso vordefiniert wie Inhalt und Ablauf der Stunden. Vorgegeben sind auch der Ort, an dem, und die Materialien, mit denen gelernt wird. Geprüft und bewertet wird in regelmäßigen Intervallen die Rezeption curricularer Inhalte. Es ist eben diese

Entfremdung des Lernens in der Schule, durch die die Lernbedürfnisse und -interessen der Schüler übergangen werden. In der Folge entziehen sich die S zum Beispiel gedanklich dem Unterricht, bemühen sich aber gleichzeitig mit Blick auf die Bewertung ihrer Lernleistungen durch diszipliniert-angepasstes Verhalten den Erwartungen der Lehrpersonen zu entsprechen und Lernaufträge entsprechend abzuarbeiten: So organisieren Schüler wie die Interviewteilnehmerin Edith ihre mündliche Beteiligung so, dass sie sich zu manchen Zeiten aus dem aktiven Unterrichtsgeschehen zurückziehen (*einfach mal nur hinhocken*, wie Edith es formuliert) und in anderen Stunden wieder aktiv beteiligen, um vom Lehrer als leistungsstark und motiviert wahrgenommen bzw. bewertet zu werden (vgl. Holzkamp 1992). Das Changieren zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Interessen ist ein typisches Merkmal des Schulalltags der Befragten. Im Kontext eng gerahmter Schulverhältnisse kreist der Tagesablauf eher um die *Bewältigung der Schule*, als um die Bearbeitung individueller Handlungsproblematiken.¹⁷²

(Anders) Lernen an Reformschulen

Unabhängig von der Heterogenität im weiten Feld reformorientierter Schulprojekte, zeichnen Studien, die sich mit dem Besuch alternativer Bildungseinrichtungen auseinandersetzen, insofern ein relativ übereinstimmendes Bild, als dass diese Schulen aus Perspektive ihrer Lernenden eine hohe biografische Bedeutsamkeit besitzen (vgl. Kleinespel 1990; Panyr/Barz 2007; Randoll 2007). Reformschulen bzw. Reformschulkulturen stellen einen besonderen Erfahrungskontext dar, der sich vom Leben und Lernen an Regelschulen unterscheidet. Idel und Ullrich (2004) konkretisieren die *andere*, besondere Pädagogik von Schulen, die sich als Gegenentwurf zu staatlichen Bildungseinrichtungen verstehen und innovative Lehr-, Lernkonzepte anbieten, an acht Merkmalen:

„(1.) die Gestaltung der Schule als ‚Lebensraum‘, (2.) die Akzentuierung gemeinschaftlicher Bezüge, (3.) das Lernen (auch) in fächerübergreifenden Zusammenhängen, (4.) die Subjektstellung des Kindes bzw. Jugendlichen, (5.) das Lernen mit allen Sinnen, (6.) der Werkcharakter und die Fehlerfreundlichkeit des Lernens, (7.) die Individualisierung der Beurteilung von Lernleistungen sowie die (8.) explizit personale Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung.“ (ebd., 367; Herv. i. O.)

¹⁷² Vgl. Holzkamps (1995, 341ff) Interpretation einer von der GEW und dem Landesverband Berlin herausgegebenen Dokumentation mit dem Titel „Berliner Recht für Schule und Lehrer“ in Anlehnung an Foucaults (1994) Genealogie der Schule als Disziplinaranlage.

Auch wenn viele originär in reformpädagogischen Ansätzen entwickelte Ideen heute bereits in regelschulischen Lernszenarien aufgegriffen und verwirklicht werden,¹⁷³ unterscheiden sich der Unterricht und das Zusammenleben in Regelschulen nach wie vor vom Leben und Lernen in alternativen Schulprojekten: So werden unter anderem die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen *stärker* berücksichtigt und *systematischer* in den Schulalltag integriert, Schüler haben die Möglichkeit bzw. werden herausgefordert sich am Schulleben und Unterrichtsabläufen aktiv zu beteiligen, Lernende und Lehrende pflegen einen partnerschaftlichen Umgang miteinander und der Unterricht wird in methodisch-didaktischer wie inhaltlicher Hinsicht *offen* gestaltet. Reformschulen, so Wiesemann (2000, 18) bemühen sich in besonderer Weise „um die Humanisierung von Schule durch kindzentrierte Lernformen“.

Einige Forschungsprojekte haben sich in den vergangenen Jahren der wissenschaftlichen Untersuchung des Lehrens und Lernens an Reformschulen gewidmet. Zusammenfassend belegen diese die Besonderheiten reformorientierter Einrichtungen im Vergleich mit Regelschulen. So identifiziert Idel (2007) im Rahmen einer schülerbiografischen Forschung mehrere Entgrenzungsdimensionen der anthroposophischen Schulkultur: Kontrastiert man die Lebensführungen von Waldorfschülern mit denen von Regelschülern zeichnen sich Tendenzen einer *Verflüssigung von Leben und Lernen* ab. Der Waldorfschule widmet sich auch Randoll (2004), dessen Untersuchung zufolge sich Waldorfschüler der Jahrgangsstufen 11, 12 und 13 im Vergleich mit Jugendlichen, die die Oberstufe eines Regelgymnasiums besuchen, stärker mit den behandelten Unterrichtsinhalten identifizieren. Waldorfschüler erleben schulische Lerninhalte als für ihre eigene Zukunft wie für ihr derzeitiges Leben als wichtiger und finden eher, dass ihre individuellen Interessen im Unterricht berücksichtigt werden. Insgesamt schreiben sie der Schule einen stärkeren Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung zu als Gymnasiasten, werten den Lehrereinfluss auf ihre individuelle Entwicklung als höher und äußern sich generell positiver über ihre Lehrer (vgl. auch Barz/Randoll 2007). Ebenso bewertet das Gros der Absolventen der reformorientierten Glocksee-Schule in Hannover, laut einer Studie von Köhler (1999, 2004), seine Schulzeit an der Reformschule in der Retrospektive als persönliche und fachliche Bereicherung.¹⁷⁴ Über 90 % der ehemaligen Glockseeschüler geben in der Befragung an, sich in dieser Institution

¹⁷³ Vor allem der Primarbereich des Bildungswesens ist offen für die Adaption reformpädagogischer Entwürfe (vgl. Skiera 2003, 421).

¹⁷⁴ Die Glocksee-Schule ist eine staatliche Schule mit, so die Selbstbeschreibung auf der Homepage der Schule, „besonderer pädagogischer Prägung“ (vgl. <http://www.glockseeschule.de>).

wohl gefühlt und genug Zeit für die Verfolgung eigener Interessen gehabt zu haben. Eine hohe biografische Bedeutsamkeit bescheinigen auch die von Kleinespel (1990) untersuchten Absolventen der Bielefelder Laborschule ihrem Schulbesuch an der Reformschule.¹⁷⁵ Im Vergleich mit den Ergebnissen anderer – die Forscherin bezieht sich hierbei konkret auf eine Studie von Hurrelmann und Wolf (1986) – Untersuchungen, interpretiert die Autorin ihr Ergebnis als „Laborschuleffekt“ (Kleinespel ebd., 165). Die Laborschulpädagogik, so die Autorin, tritt konzeptionell den Entfremdungstendenzen (regel-) schulischen Lernens entgegen, indem sie dem Einzelnen die Möglichkeit eröffnet, persönlich bedeutsame Erfahrungen im Rahmen der Institution zu machen. Dass dies nicht allen Lernern gelingt, führt die Autorin auf den individuellen Stellenwert der Laborschule im gesamtbiografischen Kontext zurück. Große-Wöhrmann (2006), die für die Erforschung der Jobaktivitäten von Schülern in der Sekundarstufe II Befragungen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld sowie an einer Gesamtschule und einem Gymnasium durchgeführt hat, kommt zu dem Ergebnis, dass sich zwischen der Wahrnehmung und Bewertung der gymnasialen Oberstufe durch die Schüler und der besuchten Schulform Zusammenhänge herstellen lassen: Unter anderem nehmen die Lernenden des OS im Vergleich ihre Lernrealität als sinnhafter und lebensnaher wahr und entwickeln ein stärkeres Interesse an curricularen Inhalten als Schüler von Regelschulen.

Beispielhaft zeigt sich die Berücksichtigung individueller Lebens- und Lernsituationen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld im Umgang der Mitarbeiter mit (möglichen) Konflikten der Lernenden im Spannungsfeld zwischen curricularen Anforderungen und extracurricularen Aktivitäten und Bedürfnissen. In einem Gespräch berichtet der pädagogische Leiter der Institution, Stephan Holz,¹⁷⁶ dass es immer wieder vorkommt, dass er Kollegiaten für mehrere Tage bis Wochen vom Unterricht befreit, damit diese besonderen außerschulischen Verpflichtungen nachkommen können. Der Umgang des pädagogischen Leiters mit der Anwendung schuladministrativer Regularien spiegelt dessen normative Haltung gegenüber der Lebenswelt der Jugendlichen wider. Grundsätzlich, so Holz, kann z. B. die Teilhabe an einer Musiktournee positive Effekte auf die persönliche Lernhaltung ausüben und die (Post-) Adoleszenten durch die

¹⁷⁵ Zur theoretischen Fundierung der Bielefelder Laborschule siehe von Hentig (1970).

¹⁷⁶ Stephan Holz hatte von September 2003 bis Ende Januar 2009 die pädagogische Leitung der Einrichtung.

Übernahme von Verantwortung anders ins Erwachsenenleben einführen, als dies der Schule möglich ist.

„Beim Spielen in einer Band lernt man was, was man in der Schule nicht lernt. [...] Wenn es dem Lernen hilft, sollen die Kollegiaten es machen. Der Lernprozess ist das Wichtigste.“ (Stephan Holz, Pädagogischer Leiter und Mathematiklehrer am OS)

Auch wenn sich der pädagogische Leiter im Einzelfall nie sicher ist, wie sich das Fernbleiben vom Unterricht für den Bildungsgang des jeweiligen Edukanten letztendlich auswirkt, ist eine Freistellung vom Unterricht seiner Ansicht nach nicht per se mit einer Verlustsituation für den Lernenden gleichzusetzen – denn dieser lernt in der ihm zur Verfügung gestellten Zeit Dinge, die ihm die Schule nicht vermitteln kann. Die Haltung, dass das curriculare Angebot nicht alle Entwicklungsbedürfnisse von Jugendlichen abdecken kann, wird auch von dem Gründer der Einrichtung, Hartmut von Hentig (2007a), vertreten und von weiteren Mitarbeitern der Einrichtung in Gesprächen formuliert. Hans Hermsen, Psychologielehrer am OS, geht davon aus, dass die Lebenswelten der Lernenden im Unterricht immer eine Rolle spielen. In Anlehnung an Klaus Holzkamps (1995) subjektwissenschaftliche Lerntheorie bemüht sich Hermsen um die Offenlegung individueller Lebens- und Lernlagen, um einen auf die einzelnen Lernbedürfnisse abgestimmten Unterricht zu realisieren.

„Ich mache Unterricht, der voll darauf aus ist, die Lebensbedingungen der Schüler mit zu berücksichtigen.“ (Hans Hermsen, Psychologielehrer am OS)

Begleitend zum Unterricht steht Hermsen den Kollegiaten auch darüber hinaus zur Verfügung, um schulische und außerschulische Problemlagen zu besprechen und gemeinsam Lösungsansätze zu entwickeln. Jede Woche erreichen den Lehrenden mehrere E-Mails von Schülern, die sich mit diesem über schwierige Lebens- und Lernphasen austauschen. Ein Leitbild von Schule als Lebenswelt, vertritt auch der Pädagogiklehrende Hans-Frieder Dietz.

„Ich finde, eine gute Schule, die die Gesamtentwicklung von Menschen im Blick hat, muss Räume für die Ausbildung von besonderen Interessen und Aktivitäten öffnen, die jetzt sozusagen gerade dran sind für diese Leute und ihre Entwicklung.“ (Hans-Frieder Dietz, Pädagogiklehrender am OS)

Die Öffnung der Schule hin zu den lernenden Subjektiven zeigt sich in Unterrichtsbeobachtungen, die von verschiedenen Akteuren im Rahmen der Studie „Zum Zusammenhang von Lebens- und Lernwelten Jugendlicher am Beispiel der KollegiatInnen des Oberstufen-Kollegs Bielefeld“ gemacht wurden (vgl. FEP LL 1999). Die gewonnenen Daten weisen auf einen individualisierten Umgang mit Regelungen und Vorgaben an dieser Bildungsinstitution hin und legen nahe, dass ein häufig nicht

unerheblicher Teil der Unterrichtszeit zum Beispiel durch die Diskussion über Abgabetermine von Hausarbeiten oder die Kritik an Vorgaben absorbiert wird. Regeln, Vorschriften und Aufträge besitzen aus Sicht aller bzw. einiger Beteiligten eher optionalen Charakter. Ein Teil der Lehrpersonen setzt in der Definierung von Arbeitsaufträgen auf eine intersubjektive Verständigung zwischen Lernenden und Lehrenden und auf die aktive Beteiligung der Jugendlichen an der Rahmung von Schule und Unterricht. Gleichzeitig lässt der Unterricht am OS Raum zur Thematisierung individueller Fragestellungen, zur Erörterung persönlicher Anliegen und für alternative Lernwege.

5.6.2. Die Nutzungsseite – die Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Die sich im interschulischen Vergleich abzeichnenden Differenzen verweisen auf spezifische Bedingungen an den Schulen. Davon ausgehend, dass die von der Schule offerierten Lernangebote von den Lernern entlang individueller Präferenzen und Kompetenzen aufgegriffen, verarbeitet und (mit-) gestaltet werden – dass sich der Umgang mit Schule also durch eine Angebots- und eine *Nutzungsseite* erklären lässt – rücken im Folgenden die Schülerklientel an Regel- und Reformschulen in das forschende Blickfeld. Es stellt sich die Frage, ob an Reformschulen im Allgemeinen bzw. am Oberstufen-Kolleg im Besonderen, eine, bezogen auf verschiedene soziodemographische und psychologische Merkmale, *besondere* Lernendenschaft unterrichtet wird. Die Analyse erfolgt unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus den Bereichen (Reform-) Schul- und Jugendforschung.

Gelegenheit macht Schule – Regelschüler

Leistungsorientiert und pragmatisch – so charakterisiert die 15. Shellstudie die heute 12- bis 25- Jährigen (vgl. Shell Deutschland Holding 2006, 169ff). Entgegen früheren Jugendgenerationen bzw. dem (pessimistischen) Blick der Erwachsenen auf diese, lautet das Motto junger Menschen im 21. Jahrhundert „null Zoff und voll busy“ (vgl. Zinnecker et al. 2002). Das In-Die-Schule-Gehen wird als integraler Bestandteil des Jugendseins gewertet und akzeptiert. In ihrer statusverteilenden Funktion erscheint die Schule hoch bedeutsam und vor dem Hintergrund unsicherer Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt (*Stichwort: Generation Praktikum*) sind junge Menschen zu hohen Investitionen in Lernen und Ausbildung bereit. Gleichzeitig erscheinen die Inhalte von Schule für die eigene Entwicklung irrelevant, wird die eigene Person aus curricularen

Kontexten separiert, der Unterrichtsstoff ohne Bezug zu persönlichen Interessen abgearbeitet. Hurrelmann (2005, 96) führt die marginale Bedeutung schulischer Inhalte auf den Sinnverlust formaler Bildung für das aktuelle Leben junger Menschen zurück, für deren Interessen und zu bewältigende Entwicklungsaufgaben. Wenn sich der Sinn der Schule aus einer potenziellen Nützlichkeit für weiterführende Lebensabschnitte speist, tendieren Jugendliche zur Entwicklung einer ritualistischen Haltung gegenüber dem Bildungssystem und das Investment in den formalen Bildungsgang erfolgt anhand einer Aufwands- und Ertragskalkulation: Mit Blick auf die Relevanz des Abschlusszertifikats investieren die Schüler genau *so* viel Zeit und Aufmerksamkeit in die schulische Lernarbeit, wie für eine erfolgreiche Bewältigung des *Schülerjobs* notwendig ist. Lerninhalte geraten in den Hintergrund, tragen aus Perspektive der Jugendlichen nicht zur eigenen Entwicklung bei.

Eine instrumentelle Haltung gegenüber der Schule kennzeichnet auch die Gruppe der befragten Gymnasiasten. Ihr Umgang mit formaler Bildung entspricht der für heutige Jugendliche typischen Pragmatik. Beispielhaft zeigt sich diese in den Motivationen der Einzelschulwahl: Die Gelegenheit zum Verbleib auf der Schule, die man bislang besucht hat, kristallisiert sich als zentrales Motiv für die Entscheidung zum Gang in die Oberstufe der AE heraus. Da Lehrkräfte und Schüler ebenso bekannt sind, wie die Organisation und Gestaltung der Einzelschule, fällt die Wahl auf das Gewohnte. Auch wenn die Schule nicht immer Spaß macht und die Schüler einige Kritik an ihrer inhaltlichen Ausgestaltung üben, erscheint den Interviewteilnehmern der Wechsel in die gymnasiale Oberstufe einer anderen Bildungsinstitution als wenig attraktive Lösung. Die Anforderungen, die diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen an das etablierte Bildungssystem richten, konzentrieren sich auf die Vermittlung prüfungsrelevanter Inhalte und Fertigkeiten. Daneben erscheint den Gymnasiasten die ökonomische Verwertbarkeit angeeigneter Kompetenzen als wichtig. Möglichkeiten der Selbstentfaltung und -verwirklichung projizieren sie eher auf außerschulische Bereiche. Im Kontext von Peer-Group, Familie oder Freizeitsport widmen sich die Jugendlichen der Bearbeitung aktueller Entwicklungsaufgaben und initiieren selbstbestimmte Lernbewegungen. Nach und neben der Schule entwickeln sie eigene Fragestellungen und verfolgen persönliche Interessen, die sie strukturell aus der Schule ausklammern. Die Freizeit wird – neben ihrer Funktion als eigenständigem bzw. Lernort mit Unterrichtsbezug – als subjektiv hoch relevantes Kompensationsmedium zum

Schulalltag betrachtet. Rücken jedoch Klausuren in zeitliche Nähe, müssen Referate vorbereitet oder Hausaufgaben erledigt werden, wird das Budget für Freizeitaktivitäten reduziert, denn wenn die Notwendigkeit besteht, investieren die Gymnasiasten viel Zeit und Aufmerksamkeit in das formale Lernen. Die Separation von Schule und Lebenswelt stellt ein habitualisiertes Muster der Alltagsgestaltung der Gymnasiasten dar: Lernen und Leben schon immer voneinander getrennt zu haben, lautet eines der generellen Begründungsmuster für die Abschottung von Institution und Privatheit.

Gleichzeitig ist noch darauf hinzuweisen, dass andere Faktoren, wie die (latenten) sozialen Handlungsimperative innerhalb der Schülerschaft der AE eine Abwendung von den Inhalten der Schule fördern könnten: Möglicherweise gilt ein persönliches Interesse an der Schule als *uncool* und werden betont lernaktive Schüler als *Streber* titulierte und ausgegrenzt oder zumindest eher solche Jugendliche in die Schülerschaft integriert, die sich Schule und Unterricht tendenziell pragmatisch-distanziert gegenüber verhalten und den Abschluss eher formal verstehen, als mit diesem eine inhaltliche Perspektive zu verbinden. Gestützt wird diese These von vorliegenden Erkenntnissen über die informellen Strukturen in Bildungsinstitutionen, die nahe legen, dass die Wertekultur im Klassenzimmer den Umgang mit Schule und Lernen prägt (vgl. zus. Fend 2006, 112). Häufig sind es demnach eher Aspekte wie die soziale Integration in die Schülergemeinschaft oder der Erfolg im Sport, als gute Leistungen in Fächern wie Mathematik oder Deutsch, die aus Schülerperspektive subjektiv bedeutsam sind (vgl. Coleman 1961 in Fend ebd., 69ff). Die Analyse der Interviewprotokolle und der Unterrichtsbeobachtungen sowie die Aufenthalte in der AE und die Gespräche mit unterschiedlichen Mitarbeitern der Einrichtung lassen innerhalb der Schülergemeinschaft auf eine positive Haltung gegenüber Leistungserfolgen schließen, solange diese nicht mit einem überproportionalen Lernaufwand, einer leistungsbezogenen Arbeitshaltung und einer ausgeprägten Motivation zur Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten einhergehen. Verallgemeinernd ausgedrückt: Innerhalb der Schülergemeinschaft werden Leistungserfolge, nicht aber Interesse an Schule wertgeschätzt.

Ebenfalls denkbar ist, dass die *Artikulation* eines persönlichen Interesses an der AE und ihren Inhalten unter den Jugendlichen als *uncool* angesehen wird. Wer von sich behauptet, Schule nur als Vergabeinstanz für Bildungszertifikate zu betrachten und Lernen nicht zu mögen, reiht sich damit eher in den jugendlichen Mainstream ein, als der, der im Interview von der letzten Mathestunde schwärmt. Insofern handelt es sich

möglicherweise auch um ein methodisches Problem der vorliegenden Studie. Alternative Erhebungsmethoden könnten eventuell einen anderen Blick auf den Umgang mit Schule und Unterricht durch die Schüler erlauben.

Schule als Chance – Reformschüler

So wie sich Differenzen zwischen *Regelschulen* und *Reformschulen* nachzeichnen lassen, unterscheiden sich möglicherweise auch *Regelschüler* von *Reformschülern*. In diese Richtung weisen zumindest empirische Studien, die Aussagen über die Besonderheit der Eltern- und Schülerklientel an alternativen Schulen erlauben. Zusammenfassend legen diese den Schluss nahe, dass an Reformschulen eine *besondere* Schülerschaft unterrichtet wird: Eine homogenisierte Bewerberstruktur findet sich beispielsweise an Waldorfschulen. In einer aktuellen Publikation portraituren Bonhoeffer, Brater und Hemmer-Schanze (2007) die Elternschaft an anthroposophischen Bildungseinrichtungen und verweisen unter anderem auf die, im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung, weit erhöhte Akademiker- und konkret Lehrerquote unter den Müttern und Vätern. Eine verstärkte Akademikerquote weisen auch die Eltern der Schüler der Glocksee-Schule in Hannover auf. Köhler (2004) resümiert, dass es sich bei dieser Elternschaft um eine soziologisch abgrenzbare Klientel handelt, die dem „Alternativen Milieu“ zugeordnet werden kann. Charakteristisch für Personen dieses Milieus sind neben hohen Bildungsabschlüssen und gehobenen Berufen, die Orientierung an postmaterialistischen Werten wie das Insistieren auf eine individuelle Lebensführung. Selbst an solchen Bildungseinrichtungen, die zur Vermeidung eines Creaming-Effekts besondere Aufnahmeverfahren entwickelt haben, zeichnen sich Tendenzen der Homogenisierung der Schülerschaft und ihrer Familien ab. So besuchen heute mehr Kinder von Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen und mit privilegierten Berufspositionen die Bielefelder Laborschule, als früher bzw. als konzeptionell vorgesehen.¹⁷⁷ Ursächlich für den Rückgang von Arbeiterkindern an der Einrichtung ist das gewachsene Interesse an der Reformschule in bildungsnahen Bevölkerungsschichten: Es melden zunehmend mehr Eltern mit einem hohen Bildungsniveau ihre Kinder an der Laborschule an (vgl. Tillmann/Werner 2005, 53).

¹⁷⁷ Die Bildungsinstitution ist bemüht, mithilfe eines Schichtenschlüssels annähernd die Zusammensetzung der Bevölkerungsschicht in der Schülerschaft abzubilden.

Die referierten Befunde verweisen auf eine selektive Schüler- und Elternschaft an alternativen Bildungseinrichtungen. Vor allem bildungsnahe Elternhäuser, so legen die Erkenntnisse nahe, weisen eine Affinität zu Reformschulen auf. Die zukünftige Erforschung der *familiären Bildungsbiografien* wird zeigen, ob anhand weiterer Merkmale wie Werthaltung und Lebensstil ein konkretes Bild reformschulaffiner Familien nachgezeichnet werden kann. Im Vordergrund dürfte vor allem die Frage nach dem Umgang der (Reform-) Schulpraxis mit den gewonnenen Erkenntnissen stehen.

Korrespondierend mit den Ergebnissen der Reformschulforschung zur Tendenz einer bildungsaffinen Elternschaft an alternativen Bildungseinrichtungen, besitzen einer Untersuchung von Asdonk und Glässing (2008, 143) zufolge etwa drei Viertel der Kollegiaten des Oberstufen-Kollegs mindestens einen Elternteil mit (Fach-) Hochschulreife.¹⁷⁸ Vergleicht man diese Zahl mit dem Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung so zeigt sich, dass die Bewerberstruktur am OS analog anderer Reformschulen keine repräsentative Schülerschaft darstellt, sondern dass überproportional viele Jugendliche und junge Erwachsene aus Elternhäusern mit Abitur an diese Oberstufe kommen. Selbst verglichen mit der Schülerschaft an anderen gymnasialen Oberstufen – die Untersuchung von Asdonk und Glässing (ebd.) bezieht neben dem OS noch mehrere Gesamtschulen und Gymnasien mit ein – verfügen die Eltern von Kollegiaten überdurchschnittlich häufig über hohe Bildungstitel. Die Autoren der Studie interpretieren diesen Befund als Ausdruck des besonderen pädagogischen Profils der Kollegschule. Wie andere Reformschulen auch, scheint das OS in der Tendenz eher für Jugendliche und junge Erwachsene aus bildungsnahe Familien bzw. deren Eltern attraktiv zu sein.¹⁷⁹

Von *typischen Schülerschaften* unterscheiden sich die Kollegiaten aber auch insofern, als dass, so die Erfahrung des pädagogischen Leiters Stephan Holz, sich an dieser Institution besonders viele Jugendliche und junge Erwachsene mit problematischen Lebens- und Lerngeschichten befinden. Holz Ansicht zufolge sind es insbesondere

¹⁷⁸ Die Untersuchung bezieht sich auf den Abschlussjahrgang 2006. Zum Vergleich werden Zahlen der KMK präsentiert, die für die Gesamtbevölkerung im Alter von 25 bis 65 Jahren eine Verteilung der (Fach-) Hochschulreife von 28 % belegen (vgl. Asdonk/Glässing 2008, 143).

¹⁷⁹ In der Gruppe aller ursprünglich an der vorliegenden Studie teilnehmenden Kollegiaten befinden sich sechs Jugendliche, deren Mutter *und* Vater über ein (Fach-)Abitur und/oder einen Studienabschluss verfügen. Während diese Lernenden demnach aus Familien kommen, in denen beide Elternteile einen hohen Bildungsabschluss besitzen, stammt die andere Hälfte aus Familien, in denen weder die Mutter noch der Vater ein Abitur und/oder ein Studium absolviert haben. Im Vergleich dazu haben in der Gruppe der Gymnasiasten ausschließlich Väter von Befragten ein Abitur und ein anschließendes Studium abgeschlossen: Fünf Schüler der AE kommen aus Familien, in denen der Vater über einen Studienabschluss verfügt. Die anderen Väter – und alle Mütter – haben entweder einen Hauptschulabschluss oder die mittlere Reife erworben.

Identitätskonflikte, die den (Schul-) Alltag der Lernenden begleiten. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, so der pädagogische Leiter, „sind noch nicht komplett“ und die Auseinandersetzung mit der eigenen Person absorbiert einen Großteil ihrer Zeit und Aufmerksamkeit.

„Wir nehmen eine Menge Leute auf, die als Persönlichkeiten nicht standardisiert sind. Das erfordert eine Menge pädagogischer Arbeit. Viele fangen sich hier erst wieder. Die sind jahrelang getrudelt, durch mehrere Schulen, durch mehrere Ausbildungen.“ (Stephan Holz, Pädagogischer Leiter und Mathematiklehrer am OS)

Dass eher Jugendliche mit diffizilen, zum Teil unterbrochenen Bildungslaufbahnen an das OS kommen, ist unter anderem Folge des besonderen Aufnahmekonzepts der Kollegschule. Dieses ermöglicht auch jungen Erwachsenen ohne Qualifikationsvermerk den Zugang zur gymnasialen Oberstufe. Einige Kollegiaten verfügen über Erfahrungen im Berufssektor, haben zwischen dem Abschluss der Sekundarstufe I und dem OS gearbeitet und eventuell eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Andere hatten Konflikte mit dem Regelschul- und/oder Berufssystem, haben eventuell mehrere Schulwechsel und -abbrüche hinter sich. Bereits in den 1980er Jahren konstatieren Glässing und Zink (1984) auf Basis der Untersuchung der ersten beiden Absolventenjahrgänge des OS, dass sich trotz eines Aufnahmeverfahrens,¹⁸⁰ das in soziodemographischer Hinsicht auf die Rekrutierung *durchschnittlicher* (Post-) Adoleszenter für die Ausbildung am OS zielt,

„... der durchschnittliche Jugendliche gerade nicht am OS befindet. Typisch für Kollegiaten sind vielmehr unterbrochene Bildungsbiographien und unterschiedlich geartete Schwierigkeiten mit den traditionellen Bildungseinrichtungen.“ (ebd., 2; Herv. i. O.)

Vor allem bei Kollegiaten mit nicht-linearen Schullaufbahnen und wiederholten Problemen mit Schule und Lernen ist laut Glässing und Zink (ebd., 38) eine Verunsicherung hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit zu beobachten. Diese Schüler brauchen eine besondere pädagogische Begleitung und, so Stephan Holz im Interview, eine Lernumgebung, die nicht „*pathologisiert*“ und „*in der sie erst mal ankommen dürfen*“.

Andererseits ist die Kollegiatenschaft insofern positiv selektiert, als dass ein Teil der Jugendlichen mit besonderen Erwartungen, Hoffnungen, aber auch der Bereitschaft an das OS kommt, sich schulisch zu engagieren und viel Zeit und Aufmerksamkeit in die Ausbildung zu investieren. Laut der Untersuchung von Glässing und Zink (1984)

¹⁸⁰ In den ersten Jahren des OS erfolgte die Rekrutierung der Bewerber ausschließlich auf Basis eines statistischen Auswahlverfahrens.

korrespondieren die dominanten Schulwahlmotive der Kollegiaten mit ihren bisherigen Bildungslaufbahnen. So bewerben sich eben gerade solche ehemals Berufstätigen an dieser Einrichtung, die auf eine *Veränderung* ihrer aktuellen Lebens- und Berufssituation zielen, die ein starkes *Bedürfnis nach (Weiter-)Bildung* entwickelt haben und ein *inhaltliches Interesse* am Unterricht besitzen. Das Gros der früheren Gymnasiasten sucht am OS ein, im Vergleich mit früheren Schulerfahrungen, *anderes Klima* und ist häufig motiviert, sich über den Unterricht hinaus institutionspolitisch zu engagieren und Schule aktiv mitzugestalten. Und Schüler, die zuvor eine Haupt- oder Realschule besucht und ohne Berufserfahrung an das OS gekommen sind, fokussieren stärker den *Abschluss* der dreijährigen Ausbildung.¹⁸¹ Neben der Kopplung von Bildungsweg und Lernmotivation zeigt sich in dieser Studie, dass das Streben nach dem Abitur ein Motiv unter mehreren zur Bewerbung am OS ist und ein Teil der Kollegiaten mit einer hohen Bereitschaft zur Mitgestaltung an Schule an dieser Institution beginnt. Die Teilhabe an schulpolitischen Gremien, die Mitwirkung bei extracurricularen Projekten und Veranstaltungen sowie die aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen sind Beispiele für das hohe Engagement dieser Jugendlichen.

Die Rekrutierung besonders motivierter und engagierter Kollegiaten dürfte sich seit der Einführung spezieller Bewerbungsgespräche am OS noch verstärkt haben. Seit einigen Jahren wird von interessierten Jugendlichen die Einreichung eines Bewerbungsschreiben und eines Produkts erwartet. Ausgehend von diesen Materialien werden in einem persönlichen Gespräch mit Mitarbeitern und einem Kollegiaten der Einrichtung die persönlichen Interessen des Bewerbers an einer Ausbildung am OS besprochen. Als Ergebnis dieses Gesprächs erfolgt eine Einstufung als *besonders geeignet* oder *geeignet* bzw. wird derjenigen Person gegebenenfalls vom Besuch des Oberstufen-Kollegs *abgeraten*. Die als besonders geeignet kategorisierten Interessenten werden bei dem weiteren Aufnahmeverfahren bevorzugt. Dieses sieht ergänzend die Teilnahme an einem Diagnosetest vor, der das Vorhandensein ausreichender Kenntnisse in den Bereichen Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache überprüft. Ein spezielles Computerverfahren zielt zusätzlich auf ein annähernd ausgewogenes Geschlechterverhältnis sowie die Aufnahme von bis zu 50 % von Bewerbern ohne Q-Vermerk. Das

¹⁸¹ Aufgrund der Besonderheit auch Schülern ohne Q-Vermerk den Gang in die gymnasiale Oberstufe zu ermöglichen, stellt das OS für einige Jugendliche und junge Erwachsene eine der wenigen Chancen zum Erwerb des Abiturs dar. Bis zur Umstellung auf einen dreijährigen Ausbildungsgang erhielten die Kollegiaten im Anschluss an das OS zudem die Gelegenheit in ein höheres Hochschulsemester einzusteigen. Für manche Lernenden bot die Kollegschule in früheren Jahren „eine Nische, um den Hochschulzugang zu erreichen und in attraktiven Fächern – wie Psychologie und Medizin – das Abitur und damit den NC zu umgehen.“ (Glässing/Zink 1984, 36).

spezielle Aufnahmeverfahren führt einerseits zu einer heterogenen Zusammensetzung der Kollegiatenschaft hinsichtlich verschiedener Faktoren, wie dem Alter, der Herkunft, der Lebenserfahrung und den Bildungsvoraussetzungen, und andererseits zur Aufnahme gerade solcher Schüler, die besonders an Lernen interessiert und zu einem hohen Investment in die schulische Ausbildung bereit sind.

Auch wenn vor der Folie der voranschreitenden Angleichung der Bielefelder Kollegschule an das Regelschulsystem von einer *Normalisierung der Kollegiatenschaft* ausgegangen werden kann, tendieren die in dieser Studie Befragten – die der zweiten Schülergeneration des Oberstufen-Kollegs nach der umfassenden Reform im Jahr 2001 angehören – weiterhin zur Projektion reformpädagogischer Ideale auf das OS. Angesichts der zunehmenden Entfernung dieser Einrichtung von seiner ursprünglichen Konzeption, steht die Insistierung der Befragten auf die Reformorientierung der Einrichtung zwar teilweise im Widerspruch zur tagtäglichen Schulrealität, insgesamt unterscheidet sich das OS in seiner Struktur, Organisation und inhaltlichen Gestaltung jedoch nach wie vor von regulären gymnasialen Oberstufen.¹⁸² Die Kollegschule versteht sich als Gegenentwurf zum etablierten Schulsystem, erprobt und evaluiert alternative Lehr- und Lernformen, unterrichtet eine heterogene Schülerschaft etc. Die in dieser Studie interviewten Kollegiaten erachten das OS als Gelegenheit, einen *anderen Weg zum Abitur* zu wählen, und der Besuch an dieser Einrichtung wird trotz einiger Kritik, vor allem an der organisatorischen Gestaltung der Kollegschule, als *Chance* wahrgenommen: Da alle Befragten (auch) auf negative Schulerfahrungen zurückblicken, erhoffen sie sich mit Blick auf ihre bisherige Bildungslaufbahn ein anderes Lehren und Lernen und erwarten individuelle(re) Lernarrangements.¹⁸³

„Also ich fand es (die früher besuchte Schule, d. Verf.) sehr eng. Man konnte kaum Nachfragen stellen, die wurden halt nicht beantwortet. Entweder gab es keine Zeit oder die Lehrer hatten keine Lust sich mit solchen Dingen auseinanderzusetzen. Und dann verliert man irgendwann die Lust und das Interesse, weil man denkt, ich bin ja nur da, damit ich das lerne, was ihr wollt und ich kann mich da ja gar nicht selber weiterbilden oder Fragen stellen.“ (Esther, 5. Int.)

Besonders attraktiv wirkt am OS das große Angebot an Wahlfachkursen und die Möglichkeit sich in *exotischen* Fächern zu spezialisieren. Bei den Interviewteilnehmern

¹⁸² Mit seiner strukturellen Reform hat das NeOS regelschulische Prinzipien und Konzepte übernommen. In Interviews und informellen Gesprächen begegnete die Verfasserin dieser Arbeit häufig kritischen Anmerkungen zu diesen Neuerungen von Seiten des Kollegiums der Einrichtung: „Je mehr wir Schule adaptieren, desto eher bekommen wir all die Konflikte, die an Schulen existieren.“ (Zitat eines OS-Lehrenden, anonymisiert)

¹⁸³ Hoch identifiziert mit der reformpädagogischen Idee der Schule zeichnen sich zum Teil *blinde Flecken* in der Wahrnehmung der Schule durch die Kollegiaten ab, wenn diese obgleich der realen Ver(regel)schulung des OS die konsequente Realisierung reformpädagogischer Lerngelegenheiten einfordern.

handelt es sich um an Schule interessierte Jugendliche und junge Erwachsene, die zahlreiche Aspirationen auf die kommenden drei Jahre der Oberstufe projizieren und im Gegensatz zur pragmatischen Haltung der Gymnasiasten bewusst den Übergang in eine *neue* und *andere* Einrichtung wählen.

Das Gros der Familien der interviewten Kollegiaten unterstützt den Gang in die gymnasiale Oberstufe der Bielefelder Kollegschule und den Versuch der Jugendlichen, das Abitur an dieser Einrichtung zu absolvieren. Zum Teil impliziert der Anfang am OS eine völlige Neuformierung familiärer Verhältnisse. Im Fall der Kollegiatin Anne beispielsweise ist die ganze Familie mindestens in monetärer Hinsicht in die Schulausbildung der Schülerin involviert: Die Mutter, der Vater und die Großeltern finanzieren gemeinsam Annes Lebensunterhalt in den drei Ausbildungsjahren.

„Ich bin sehr begeistert. Dass ich das Oberstufen-Kolleg besuchen darf, ist eine Art Familienprojekt. Weil meine gesamte Familie meinen Aufenthalt hier bezahlt.“
(Anne, 1. Int.)

Der Besuch des OS stellt für Anne eine besondere Chance dar. Um an diese Einrichtung gehen zu können, muss die Minderjährige von zuhause ausziehen, was finanziell betrachtet für ihre Familie eine enorme Belastung bedeutet und zugleich nicht den Wünschen der Mutter entspricht, die eigentlich gegen den lebensgeschichtlich frühen Auszug ihrer Tochter mit 16 Jahren ist. Die Befragte verlässt ihr gewohntes Wohnumfeld und ihre Freunde. Sie gibt Hobbys auf und muss, um weiterhin regelmäßig Unterricht von ihrer Musiklehrerin erhalten und um die Wochenenden bei ihrer Familie verbringen zu können, mehrmals wöchentlich einen längeren Fahrtweg mit dem Zug antreten.

Die Bewerbung bzw. der Beginn am OS stellt für alle Befragten einen biografischen Einschnitt dar. Die Phase *vor* der Aufnahme in die Oberstufe wird häufig durch Diskussionen mit Familienmitgliedern und Freunden über die Sinnhaftigkeit von Schule und Abitur und das Nachdenken über die eigene Bewerbung am OS, das Aufstellen von Finanzierungsplänen oder die Auseinandersetzung mit der wohnräumlichen Ablösung vom Elternhaus geprägt. Bereits im Vorfeld spielt die Kollegschule im Alltag der Befragten eine wichtige Rolle. Von der Institution als Lernender angenommen, nehmen manche Kollegiaten täglich lange Fahrtwege zwischen Schule und Wohnort in Kauf, andere ziehen um und erwirtschaften sich durch Nebenjobs einen Teil ihres Lebensunterhalts. Für alle Lernenden bedeutet die Aufnahme am OS eine signifikante Veränderung ihrer bisherigen Lebensführung, infolge derer die (Post-) Adoleszenten *anders leben und lernen*. Die Hälfte der befragten Kollegiaten ist zu Beginn der

Interviewserie mindestens 20 Jahre alt¹⁸⁴ und verfügt über Erfahrungen im Erwerbsektor, vier Interviewteilnehmer haben vor dem OS erfolgreich eine Berufsausbildung abgeschlossen. Diese Kollegiaten streben vor der Folie ihrer Erfahrungen in der Berufswelt die Erweiterung ihrer Ausbildungsmöglichkeiten durch den Erhalt der Hochschulreife an und erhoffen sich ein *anderes* Leben *nach* dem Abitur. Unabhängig davon, ob sie ihre frühere Arbeit als sinnvoll erachtet haben, ob sie Spaß dabei hatten oder ein inhaltliches Interesse entwickeln konnten, assoziieren sie mit der Bewerbung am OS eine *Verbesserung ihrer Lebens- und Berufssituation*. Der Blick auf eine höhere Variabilität in der Berufswahl und steigende Chancen auf privilegierte Studien- und Ausbildungsplätze führen zu einer hohen Motivation für bzw. in das formale Lernen. „*Ich habe mir gedacht, dass das nicht etwas ist, was ich gerne vierzig Jahre lang machen möchte,*“ begründet Esther im ersten Interview ihre Entscheidung, nach mehreren Jahren im Berufsleben wieder in die Schule zurückzukehren. Ähnlich geht es auch Jan nach Abschluss einer Lehre zum Informationselektroniker, Ben nach drei Jahren als Industriemechaniker oder Till im Anschluss an seine Ausbildung zum Tischler: Zwischen Ausbildungs- und Traumberufen herrscht eine Diskrepanz und erst mit dem Abitur wird der Zugang zur Hochschule geöffnet, erweitern sich die Möglichkeiten der Berufswahl und tritt die Entscheidung für Ausbildungs- und Berufswege um drei weitere Jahre in den Hintergrund. Aus Perspektive der Jugendlichen besitzen die Erfahrungen in der Arbeitswelt in mehrfacher Hinsicht einen positiven Effekt auf das schulische Lern- und Leistungsverhalten. So wird die Konkretisierung der eigenen Wünsche durch das Wissen darum, was man *nicht* will, gefördert. Und, so resümiert die zu Beginn ihrer Ausbildung am OS 20-jährige Esther, durch die Unterbrechung der Schullaufbahn durch Tätigkeiten in anderen Handlungsfeldern – im konkreten Fall der Erwerbswelt – verändert sich die Einstellung zu Schule und Lernen: Das formale Lernen profitiert von einer *Auszeit*.

„*Durch meine Ausbildung habe ich ein bisschen mehr Disziplin bekommen. Vor allem, weil meine Chefin im ersten Ausbildungsjahr sehr streng war. Dadurch, dass ich zur Berufsschule gegangen bin, habe ich den Spaß am Lernen wieder gefunden. Ohne diese Erfahrung wäre ich direkt auf das Gymnasium gegangen und es wäre wahrscheinlich nicht gut gegangen.*“ (Esther, 1. Int.)

Wäre sie direkt von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe übergegangen, ist sich Esther sicher, hätte sie ihre zu diesem Zeitpunkt ablehnende und distanzierte Haltung gegenüber dem etablierten Bildungswesen beibehalten und die Oberstufe nicht

¹⁸⁴ Zum Vergleich: Zu Beginn der Oberstufe ist der älteste Gymnasiast 18 Jahre alt, die anderen Befragten an dieser Einrichtung sind 16- oder 17-Jährig (vgl. 2.3.3.).

erfolgreich abgeschlossen. Gegen Ende ihrer Schullaufbahn spricht die Kollegiatin noch einmal über ihren Umgang mit Schule in der Sekundarstufe I und die Bedeutung der beruflichen Ausbildung für ihren weiterführenden Bildungsweg.

„Also dadurch, dass im Laufe der Zeit einfach diese Frustration entstanden ist, war einfach das Interesse weg. Also da hätte die beste Schule der Welt kommen können. Es war einfach zu dem Zeitpunkt gar nicht das Interesse da und der Wille. Ich glaube, dass war ganz gut, erst mal so eine Art Sicht zu bekommen noch. [...] Ich meine, es war ganz gut, weil man ein anderes Leben kennen gelernt hat. Wie das ist, wenn man jeden Tag arbeiten muss. Und ich habe ja auch jeden Tag von acht bis achtzehn Uhr gearbeitet. Also auch lange und auch für relativ wenig Geld.“ (Esther, 5. Int.)

Esther zufolge ist es gerade der Bruch zwischen der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe – die mehrjährige Erfahrung nicht mehr bzw. nicht nur Schülerin zu sein – die sich förderlich auf ihr Lern- und Leistungsverhalten auswirkt. Nach einigen Jahren, in denen die Erwerbsarbeit im Vordergrund steht und sich der Kontakt zu Schule auf den Besuch der Berufsschule reduziert, erscheint der jungen Erwachsenen curriculares Lernen wieder attraktiv und sinnvoll. In den kommenden Zeit will Esther zunächst ihr Abitur absolvieren und dann studieren, sie will sich auf die Aneignung von (über-) fachlichem Wissen und wissenschaftlichen Zugängen zur Welt konzentrieren, ins Bildungsmoratorium zurückkehren. *„Ich will mich gerne noch weiterbilden und lernen“*, fasst sie in der Mitte der Oberstufe ihre Zukunftspläne zusammen.

Wieder bzw. weiter zur Schule gehen zu *können*, ist auch der Wunsch des Kollegiaten Ben, der sich nach zehn Schuljahren zunächst für eine berufliche Ausbildung und gegen den Gang in die gymnasiale Oberstufe entschieden hat – unter anderem aufgrund von Mobbing innerhalb der Schülerschaft. *„Neue Schule, neues Glück“* lautet das Motto des jungen Erwachsenen, der am OS innerhalb und außerhalb des Unterrichts hoch engagiert agiert.

Während die Unterrichtung einer hinsichtlich verschiedener soziodemographischer Daten heterogenen Klientel für die Lehrenden auf didaktisch-methodischer Ebene eine besondere Herausforderung darstellt, profitiert das OS zugleich von den *besonderen Lebens- und Lernbiografien* der Kollegiaten. Esthers Beispiel verdeutlicht, dass eine Phase der Schulabstinenz eine positive Wirkung auf die Lernhaltung und den Umgang mit Schule bewirken kann. Im Vergleich zur Sekundarstufe I und einem Entwicklungsalter, in dem dem Zusammensein mit den Peers potenziell ein höherer Stellenwert obliegt als dem formalen Bildungsgang, sind die Befragten zum Zeitpunkt der Sekundarstufe II inhaltlich interessierter, stehen der Institution Schule weniger

ablehnend gegenüber und sind zu einem hohen Investment in die gymnasiale Ausbildung bereit. Aufgrund des besonderen Aufnahmeverfahrens am OS, das in einem mehrstufigen Verfahren die Bewerber (auch) anhand ihrer Studieneingangsmotivation differenziert und zuordnet und anhand dieser Kategorisierungen Empfehlungen für oder gegen die Bewerbung am OS ausgesprochen werden, ist unsicher, ob es sich bei der Kollegiatenpopulation a priori um besonders schulinteressierte Jugendliche und junge Erwachsene handelt, oder ob das geschachtelte Aufnahmeverfahren eine Selektion bedingt, die dazu führt, dass nur bzw. eher lernaktive Schüler eine Ausbildung am OS beginnen.¹⁸⁵ Denkbar ist eine Kombination aus beiden Faktoren: Zum einen bewerben sich am OS eher solche (Post-) Adoleszenten, die auf eine Veränderung ihrer aktuellen Lebens-, Lern- und Berufssituation hoffen, die Erwartungen an ein anderes Lernen auf das OS projizieren und die eine hohe Bereitschaft, sich in Schule und Unterricht einzubringen, besitzen. Zum anderen selektiert das Eingangsverfahren aus dem Pool von (motivierten) Bewerbern diejenigen mit dem größten Interesse an den Angeboten des OS.

Wie bereits im Abschnitt zu den möglichen Begründungsmustern der inhaltlichen Indifferenz der Gymnasiasten gegenüber Schule diskutiert, ist noch darauf hinzuweisen, dass das in den Interviews von den Kollegiaten präsentierte Interesse an Schule gleichzeitig auch Ausdruck einer an dieser Einrichtung etablierten Kommunikationskultur sein kann, in der die Artikulation einer engagierten Lernhaltung, im Kontrast zur AE, eher als *cool* oder zumindest nicht als *uncool* betrachtet wird. Zudem lässt sich in der Gruppe der Kollegiaten ein hoher Reflexionsgrad hinsichtlich der eigenen Bildungsbiografie attestieren: Der persönliche (Aus-)Bildungsprozess wird im Kontext von Schule und Lebenswelt immer wieder thematisiert und in seiner subjektiven Bedeutung reflektiert.¹⁸⁶

Und was nun?

Auch wenn die Reformschulforschung noch einige Desiderate aufweist (vgl. Idel/Ullrich 2004, 368) und die (reform-) pädagogischen Erwartungen häufig höher liegen, als die Lehr-, Lernrealitäten (vgl. Wischer 2003), verweisen die vorliegenden Befunde auf spezifische Lernbedingungen an alternativen Bildungseinrichtungen. Diese

¹⁸⁵ Etwa 400 Jugendliche bewerben sich jedes Jahr auf die rund 200 zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze am OS.

¹⁸⁶ Einen hohen Reflektionsgrad hinsichtlich ihrer Bildungslaufbahn bescheinigt Kleinespel (1990) auch den Bielefelder Laborschülern.

lassen sich zusammenfassend als Ausdruck der Entscholarisierung von Schule und der Subjektivierung von Bildung interpretieren.

So wie sich Reformschulen von regulären Bildungseinrichtungen unterscheiden, lassen sich Besonderheiten der Schülerklientel an diesen Institutionen rekonstruieren. Den referierten Erkenntnissen folgend, besuchen eher junge Menschen aus bildungsnahen Elternhäusern alternative Schulformen. Für die Gruppe der Kollegiaten konnten zudem einige weitere spezifische Merkmale herausgefiltert werden. An dieser Institution befinden sich vermehrt Lernende, die eine distanziert-kritische Haltung gegenüber dem Regelschulsystem einnehmen, die konflikthafte Schulerfahrungen gemacht haben und nicht-standardisierte Bildungsbiografien besitzen. Ein Teil der Kollegiaten weist vor dem Hintergrund einer längeren Abstinenz von Schule und Erfahrungen mit beruflicher Ausbildung oder Jobben, eine besonders hohe Motivation zur Mitgestaltung der Schule auf. Andere wollen vor der Folie ihrer bisherigen Schullaufbahn alternative Lernwege erproben und entwickeln.

Nach Helmke (2004, 41ff) wird Schulerfolg als das Ergebnis des Zusammenspiels individueller Determinanten mit Kontextbedingungen und Unterrichtsmerkmalen sowie der Lehrerpersönlichkeit verstanden. Die mehrjährige Begleitung der Kollegiaten legt den Schluss nahe, dass am OS eine subjektiviert Lernumgebung mit der hohen Motivation Jugendlicher zur Gestaltung des eigenen Lernwegs konvergiert. Die mehr oder weniger stark ausgeprägte Bereitschaft und Fähigkeit der Kollegiaten zur Verknüpfung von Lebens- und Lernwelten, die sich in einer entgrenzten Lebensführung manifestiert, ist demnach Ausdruck des Zusammenspiels einer selektiven Bewerbersstruktur mit einer reformpädagogischen Schulkultur. An der untersuchten Regelschule treffen hingegen pragmatisch orientierte Jugendliche auf eine entsubjektiviert Schulpraxis, für die regelschultypische Merkmale, wie der 45-Minuten-Rhythmus der Unterrichtsstunden oder ein kleinschrittiger Frontalunterricht, charakteristisch sind und welche eine Entfremdung von Lernen und Schule fördern.

Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass die Engführung des Lernens in der Schule als Disziplinarinstitution¹⁸⁷ am Oberstufen-Kolleg lediglich abgeschwächt wird. Auch hier lassen sich Merkmale einer Verobjektivierung der Lernwege und vor allem nach der Reform 2001 eine zunehmende *Verschulung der Schule* erkennen. Im Gegensatz zu anderen Reform- und Alternativschulen, die sich um eine *wirkliche Öffnung* des Lernens – durch die Flexibilisierung und Individualisierung von Lernorten,

¹⁸⁷ Vgl. die von Foucault (1994, 192ff) in seiner Genealogie der Schule herausgearbeiteten so genannten Verfeinerungen der zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Reglementierungen im Schulbetrieb.

-zeiten und -inhalten etc. – bemühen, lässt sich die Schulrealität am OS lediglich als tendenzielle Aufweichung des Regelschulszenarios umschreiben.¹⁸⁸ Zudem zeigen sich in der Population der befragten Kollegiaten solche Vor-, aber auch Nachteile, die im Kapitel 4.2.5. als Chancen und Risiken neuer Bildungsverhältnisse diskutiert werden. Diesen Diagnosen zufolge changieren die Akteure zwischen der Möglichkeit der Selbstverwirklichung und der Gefahr der Selbstinstrumentalisierung, wenn sie als lernendes Individuum in das Zentrum ihrer Bildungsprozesse rücken (vgl. Egbringhoff et al. 2003; Fölling-Albers 2000; Kirchhöfer 2004; Voß 2000). Ein Blick auf die Reformschulforschung legt nahe, dass es sich bei den diagnostizierten Problemlagen der Lernenden des OS, um im Umgang mit Schule und Leben möglicherweise typische Schwierigkeiten für Schüler von alternativen Bildungseinrichtungen handelt (vgl. Idel 2007).

„Klar, dass man an einer Reformschule anders lernt“, werden die Kritiker ebenso anmerken wie die Praktiker, die sich tagtäglich mit einer Schulwirklichkeit konfrontiert sehen, die eine Veränderung ihrer bisherigen Lehr-, Lernpraxis als schwer realisierbar erscheinen lässt. Wenn sich nicht nur die Bedingungen an Alternativschulen von denen an regulären Bildungseinrichtungen unterscheiden, sondern auch die Schülerklientel in positiver Hinsicht selektiert ist, erscheint die Übertragbarkeit reformpädagogischer Strukturen und Programme ins Regelschulsystem geradezu als Utopie. Dass dennoch einzelne, an Reforminstitutionen entwickelte Innovationen als in das Regelschulsystem transferierbar gelten, illustriert Krüger (2004) am Beispiel der Bielefelder Laborschule. Und Lübke (1996, 219) insistiert auf die Eigenverantwortung der Einzelschule. Ihrer Ansicht nach sind Reformschulen wichtig zur Erprobung und Evaluierung pädagogischer Möglichkeiten, ihre Existenz entbindet andere Schulen aber nicht der Verantwortung, die eigene Schulpraxis kontinuierlich weiterzuentwickeln. Letztendlich, darauf verweisen die Erkenntnisse der Einzelschulforschung (vgl. Horstkemper/Tillmann 2004), entscheidet die einzelne Einrichtung über die an ihrer Institution herrschenden Lernbedingungen.

¹⁸⁸ Ein Beispiel für eine Grundschule, die sich um die Ermöglichung individualisierten Lernens bemüht, ist die Bildungsschule Harzberg. Nähere Informationen sind der Homepage der Einrichtung zu entnehmen: <http://www.bildungsschule-harzberg.de>.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Studie verfolgte schwerpunktmäßig folgende Zielsetzungen:

Erstens ging es darum, *empirische Erkenntnisse zu den Lernbewegungen junger Menschen in Schule und Freizeit* zu liefern. Mit Blick auf gewandelte Lern- und Lebenswelten rekonstruierte die Untersuchung die Lernprozesse junger Menschen in fünf informellen Handlungsfeldern und stellte diese dem Lernen in der Schule gegenüber.

Ein weiterer Fokus lag auf dem *Verhältnis von Schule und Lebenswelt* zueinander, das auf drei Ebenen bestimmt wurde. Mit der Betrachtung der zeitlichen Ebene rückte die tagtägliche Koordination von Lernen und Leben in den Vordergrund. Mit der Inhaltsebene geriet die Frage nach thematischen Überschneidungen zwischen Schule und Lebenswelt in den Fokus. Welche Erwartungen die Jugendlichen an Schule stellen und welche motivationalen Strukturen ihrem formalen Bildungsgang zugrunde liegen, wurde im Kapitel zur Sinnebene betrachtet.

Dass sowohl die Verzahnung von Lernen und Leben wie die Begrenzung beider Sphären mit Vor- und Nachteilen – für das Individuum wie die Bildungsinstitution – verbunden sind, zeigte ein Überblick über die *Chancen und Risiken* unterschiedlicher Umgänge mit und Haltungen zur Schule.

Diskutiert wurde der Befund unterschiedlicher Verhältnisbestimmungen von Schule und Lebenswelt vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Regel- und der Reformschulforschung. Als möglicher Erklärungsansatz diente ein *Modell des Zusammenspiels von Angebots- und Nutzungsseite*.

Die folgenden Kapitel bieten eine Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse.

6.1. Lernprozesse in Schule und Freizeit

6.1.1. Die hohe Bedeutung Altersgleicher

Alle Befragten verbringen das Gros ihres Alltags im Kontext von Peers, denn sowohl der Schulbesuch als auch die Freizeitgestaltung werden durch Gleichaltrige flankiert. Und es sind die Altersgleichen, denen hinsichtlich der eigenen Entwicklung ein besonderer Stellenwert zugesprochen wird. Getroffen werden Peers in der Disko, der Eisdiele, dem Kino – und der Schule. Die Relevanz von Peer-Interaktionen als informellem Lernort lässt sich zum einen auf deren horizontale Konstitution

zurückführen, die einen reziproken Austausch zwischen den Partnern ermöglicht. Zum anderen findet die *Entdeckung des Selbst und der Welt* primär im Zusammensein mit anderen Jugendlichen statt. Wenn die Befragten mit Altersgleichen interagieren, konstruieren sie Identitäts-, Orientierungs- und Sinnbezüge, handeln selbstbestimmt und eigenverantwortlich und partizipieren an (fach-) kulturellen Diskursen. In der für manche Schüler krisenbehafteten Entwicklungsphase des Jugendalters erfahren die Heranwachsenden durch die Interaktion mit Peers psychische Entlastung. Mit den Freunden wird *abgehängt* und *abgeschaltet* und eine Gegensphäre zum alltäglichen (Schul-)Stress und (Leistungs-)Druck in der gymnasialen Oberstufe generiert. Das Zusammensein mit Gleichaltrigen stellt eine wesentliche Determinante für den erfolgreichen Umgang mit dem Leistungssystem dar. Gleichzeitig kompensieren gemeinsame Aktionen mit Freunden den Verlust von Nützlichkeits-erfahrungen in der verschulerten Jugendphase und fördern das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Und nicht nur informelle Lernprozesse werden durch das Zusammensein mit Freunden gefördert. In den Gesprächen mit den Schülern wird deutlich, dass die Welt der Peers ebenso einen Rahmen für Unterstützungsleistungen für formales Lernen darstellt – und das sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts, z. B. wenn die Jugendlichen in Vorbereitung auf Klausuren Lerngruppen initiieren oder gemeinsam Referate vorbereiten. Der partnerschaftliche Grundtonus der Beziehung zu Peers motiviert und unterstützt die Jugendlichen zum bzw. beim Lernen. Im Umfeld ihrer Mitschüler klären sie Verständnisschwierigkeiten und wiederholen Unterrichtsinhalte.

Eine signifikante Bedeutung obliegt den Peers im Alltag aller Befragter, unabhängig von Geschlecht oder Alter. Eine Relativierung des Stellenwerts der Peers zeichnet sich dann ab, wenn deren Funktionen von Intimpartnern übernommen werden (s. u.). Im interschulischen Vergleich zeichnen sich Unterschiede zwischen den Schülergruppen hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung der Unterstützungsleistungen durch die Peers ab. Zwar ist in beiden Schülergruppen die Relevanz der Gleichaltrigen für die schulische Lern- und Leistungsfähigkeit hoch, während die Kollegiaten jedoch eher das Zusammensein mit Freunden an sich als förderlich erleben, initiieren die Gymnasiasten – im Kontext jahrelang gewachsener Freundschaften – regelmäßige Lerngruppen mit Mitschülern, lernen gemeinsam mit Freunden für Klausuren und wenden sich zuerst an diese bei schulischen Verständnisschwierigkeiten.

6.1.2. Partner und Schule – Synergie statt Konkurrenz

Über den Zeitraum der Oberstufe sind lediglich fünf Jugendliche in keine sexuell-romantische Beziehung eingebunden. Die zwölf (vorübergehend) in eine intime Beziehung Involvierten – an der AE handelt es sich ausschließlich um weibliche Interviewteilnehmer – verbringen das Gros ihrer disponiblen Zeit – und wenn die Partner aus dem Umfeld der Mitschüler rekrutiert werden, auch ihrer Schulzeit – im Umfeld von Peers *und* Partnern. Die Partnerschaftssphäre kristallisiert sich als subjektiv hoch signifikantes, die Peer-Group in vielen Funktionen zunehmend ablösendes Lebens- und Lernfeld heraus.

Das Zusammensein mit einem Partner bewerten die Befragten, abseits von Krisen und Beziehungsbrüchen, als wesentlichen Motivations- und Unterstützungsfaktor für die Bewältigung der schulischen Ausbildung. Zum einen fungieren die Bezugspersonen als (Schul-) Lernpartner, wenn sie mit den Befragten Vokabeln lernen oder mit ihnen über Fachthemen diskutieren. Zum anderen prägen sie entscheidend die Haltung der Jugendlichen zur Schule. In der (Post-)Adoleszenz ist die Wertschätzung formaler Bildung im sozialen Umfeld ein bedeutsames Kriterium für den produktiven Umgang mit dem Leistungssystem. Gymnasiasten und Kollegiaten berichten von einer positiven Haltung gegenüber (formaler) Bildung in ihrem Beziehungsumfeld, von direkten und indirekten Unterstützungsleistungen ihrer Partner und der dadurch gewonnen Motivation, sich der schulischen Lernarbeit zuzuwenden.

In den befragten Schülerpopulationen lassen sich Zusammenhänge zwischen den Lebensumständen der Oberstufenschüler und der Ausgestaltung von Partnerschaften rekonstruieren, was sich z. B. in dauerhaften versus temporären Beziehungen oder getrennten Haushaltsführungen versus (befristetem) Zusammenwohnen zeigt. Zudem sind intime Partnerschaften in der Gruppe der Gymnasiasten eine weibliche Domäne: Die beiden männlichen Befragten sind über den gesamten Zeitraum der Oberstufe *solo*.

6.1.3. Körperliche Betätigung als Teil einer ganzheitlichen Bildung

Vom kommerziellen Tai Chi-Kurs, über selbstorganisiertes Joggen bis zum Vereinsvolleyball reicht das Spektrum der von den Gymnasiasten und Kollegiaten regelmäßig ausgeführten Sportaktivitäten. Spaß zu haben ist bei der physischen Anstrengung im Fitnesscenter oder dem Schwimmbad das wichtigste Kriterium. Einige Schüler assoziieren außer der Freude an der Aktivität das Erproben der eigenen Leistungsfähigkeit mit dem Handlungsfeld Sport. Werden auf das Hobby Leistungsgedanken

projiziert, entwickeln die Jugendlichen hohe Ambitionen in ihrer Freizeit ihr eigenes Können zu testen und zu präsentieren und gewinnen dabei Selbstvertrauen. Der Erhalt der eigenen Fitness und die Stilisierung des Körpers kristallisieren sich als weitere Motive zur Aufnahme körperlicher Tätigkeiten heraus und im Sport befriedigen die Schüler das im Jugendalter besonders intensive Bedürfnis nach Kontakten zu Gleichaltrigen sowie ihr Interesse an der jeweiligen Tätigkeit. Die Steigerung des Selbstwertgefühls ist in der Regel ebenso ein unintendierter Nebeneffekt der körperlichen Betätigung, wie der Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Als informeller Lernort präsentiert das Handlungsfeld Sport zahlreiche Gelegenheiten der Erweiterung des Repertoires an Fertigkeiten und Wissensbeständen in einem konkreten Sachbereich – wie dem Golfen oder Standardtanz –, andererseits bescheinigen die Befragten der körperlichen Ertüchtigung, die in der Mehrheit innerhalb einer sozialen Gruppe stattfindet, positive Effekte auf die Ausbildung sozialer Kompetenzen.

Die Entscheidung, ob dem ortsansässigen Handballverein beigetreten wird oder nicht, korrespondiert immer auch mit dem Gesamtanliegen an Alltagsaktivitäten und für einen Teil der Schüler steht der Sport bei Konfliktierung mit anderen Freizeitinteressen zur Disposition. Für diese Jugendlichen stellt der Sport eine, aber nicht die bevorzugte Freizeitaktivität dar. In der Alltagsführung anderer Befragter nimmt der Sport quantitativ und qualitativ einen herausragenden Stellenwert ein und dominiert die Freizeitsphäre. Unabhängig von der subjektiven Wertigkeit des Sports orientieren sich aber alle Schüler übereinstimmend in der Gestaltung ihrer Tagesabläufe an der Schule: Stundenpläne, Lernaufträge und Prüfungsvorbereitungen diktieren die Kontingenzierung und Positionierung der Alltagszeit.

Die Schule bestimmt den Alltag der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht nur in zeitlicher Hinsicht: Die Konzentration auf kognitive Aneignungsmodi innerhalb des etablierten Bildungswesens bewirkt unter den Befragten das Bedürfnis nach einem körperlichen Ausgleich. Aus dieser Mangelerfahrung heraus speist sich die Relevanz des Sports als Kompensationsmedium. Das Agieren in der Freizeit komplettiert das formale Curriculum der Schule. Mit ihrem zum Teil intensiven Sportengagement in der Lebenswelt gelingt den Schülern ein Stück weit die Relativierung des marginalen Stellenwerts, der der körperlichen Anstrengung in der Schule zukommt. Für einige Kollegiaten besitzt der Sport nicht nur positive Effekte auf die Gesundheit, wenn eine Beeinträchtigung der Gesundheit vorliegt, handelt es sich bei der sportlichen Betätigung

mehr oder weniger um eine medizinische Notwendigkeit. Korrespondierend mit Befunden anderer Studien strengen sich vor allem die männlichen Befragten in der Freizeit körperlich an.

6.1.4. Der Nebenjob als biografische Brücke

Das Gros der befragten (Post-) Adoleszenten ist neben der Schule in die Arbeitswelt eingebunden: Etwa drei Viertel der Studienteilnehmer üben über einen begrenzten oder den gesamten Zeitraum der Oberstufe einen Nebenjob aus. Die durch die Erwirtschaftung monetärer Ressourcen ermöglichte Teilhabe am Konsumsektor stellt in der Regel den zentralen Motivationsfaktor für das Jobengagement der Jugendlichen dar. Daneben *erarbeiten* sich die Schüler mit ihrer Beschäftigung im Erwerbssektor aber auch den Zugang zur Berufs- und Erwachsenenwelt und damit einem der verschulten Jugendphase genuin verschlossenen Bereich. Ob als Wachmann, als Bedienung im Eiscafe oder als Aushilfskraft im Warenlager, in ihrer Freizeit partizipieren die Jugendlichen am Erwerbssektor und erobern sich ein Handlungsfeld (zurück), das ihnen durch den Verbleib im Bildungsmoratorium sonst verwehrt bleiben würde. Gegen das Jobben neben der Schule entscheiden sich unabhängig vom Alter ausschließlich männliche Befragte, darunter zwei Gymnasiasten und ein Kollegiat.

Berufsorientierend und -qualifizierend wirkt das Nebenjobengagement insofern, als dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen neben der Schule Erfahrungen sammeln, die zur Konkretisierung der eigenen Berufsperspektive beitragen und der Akkumulierung berufsbezogener und allgemeiner Kompetenzen dienen. Nebenjobs, die mit den Berufsaspirationen der Befragten korrespondieren, erhöhen die (schulische) Lern- und Leistungsmotivation und wirken sich positiv auf den formalen Bildungsgang aus. Lernförderlich kann aber auch gerade die Konfrontation mit Berufsrealitäten wirken, die nicht den bisherigen Berufsbildern entsprechen und dadurch den Gang in die gymnasiale Oberstufe als sinnvolle Investition in eine *bessere Zukunft* erscheinen lassen.

Die Erfahrungen der Interviewten sprechen gegen einen kausalen Zusammenhang zwischen mangelnder schulischer Leistungsfähigkeit bzw. -bereitschaft und der Einbindung in die Arbeitswelt. Unter den Befragten herrscht Einigkeit, dass das (existenziell nicht notwendige) Jobengagement neben und nach der Schule keine negativen Effekte auf die gegenwärtige Ausbildungssituation ausübt: Lässt sich das Jobben nicht (mehr) mit der Schule vereinbaren, wird die entlohnte Tätigkeit eingestellt.

Die Synchronisation von Jobzeiten und Schule ist komplex, gelingt in der Regel jedoch und es gibt auch solche Erwerbstätigkeiten, die den Lernern zeitliche Spielräume zur Erledigung schulischer Arbeiten gewähren. Jobben führt demnach nicht per se zu einer Distanzierung von Schule und Unterricht. Das außerschulische Engagement kristallisiert sich im Gegenteil durch die Konkretisierung von Berufswegeplänen und der Option, aktiv an der (Erwachsenen-) Gesellschaft zu partizipieren und den alimentierten Schülerstatus zumindest teilweise aufzuweichen, in der Gruppe der befragten Oberstufenschüler eher als lern- und leistungsförderliche Sphäre heraus. Denn wo in der biografischen wie der alltäglichen Perspektive die Anforderungen der Schule zum Teil als Konterkarierung subjektiver Bedürfnisse und Interessen erscheinen und die Sinnhaftigkeit und der Nutzen der formalen (Aus-) Bildung vor allem hinsichtlich der aktuellen Lebens- und Lernsituation nicht immer deutlich sind, erscheinen Aktivitäten im Erwerbssektor aufgrund ihrer monetären Entlohnung als *fairer Tauschhandel* von Leistung und Anerkennung, Investition und Ertrag.

Das Engagement in der Arbeitswelt stellt einen zeitlichen Faktor im Tagesbudget dar und muss mit dem Gesamt an Handlungsfeldern koordiniert werden. Ausschließlich als Belastung erlebt jedoch keiner der Befragten das Nebenjobben. Auch wenn das Jobben mit anderen Alltagsaktivitäten auf der organisatorischen Ebene konfliktieren kann, überwiegen die positiven Aspekte der Erwerbsarbeit. Dass die Jobaktivitäten der Schüler im Längsschnitt zunehmen bzw. konstant bleiben, ist ein weiteres Indiz für das in der Regel ausbalancierte Nebeneinander von Schule und Job und den subjektiven Stellenwert, der dem Erwerbsengagement aus Perspektive der Jugendlichen zukommt. Finanziell notwendig ist das Arbeiten neben der Schule nur für einen befragten Kollegiaten, alle anderen Interviewteilnehmer jobben für Extras, wobei der Gelderwerb zwar den wichtigsten, aber nicht den einzigen Motivationsfaktor darstellt. Zwischen der Höhe des den Schülern zur Verfügung stehenden Geldbetrags und der Einbindung in die Erwerbswelt können keine Zusammenhänge rekonstruiert werden. Das heißt, einerseits ist das Jobben finanziell motiviert, andererseits ist diese Motivation aber nicht einem existenziellen Muss, sondern vielmehr dem Wunsch nach der Teilhabe an der Konsumkultur und – gerade bei ehemals erwerbstätigen Kollegiaten – der Aufweichung der ökonomischen Abhängigkeitssituation geschuldet.

Erwerbsarbeit fördert nicht nur die Teilhabe am Konsumsektor, sondern auch den Erwerb und die Sublimierung fachbezogener und überfachlicher Fähigkeiten und Kenntnisse und ergänzt damit das schulische Curriculum. Begleitet wird das Lernen im

Job im Fall der Befragten häufig von Spaß und zum Teil auch von inhaltlichem Interesse. Gemein ist den jungen Erwachsenen, dass das Arbeiten als persönlich sinnvoll erscheint: Unabhängig davon, ob das Jobben auf finanzielle Verselbstständigung, Berufsqualifizierung oder die Übernahme von Verantwortung zielt – aus Perspektive der Heranwachsenden besitzt die Produktivität im Erwerbssektor einen individuellen und einen gesellschaftlichen Nutzen. Eine produktive Funktion erfährt die Erwerbsarbeit auch durch die Offerierung von Gelegenheiten der Transferierung schulisch erworbener Wissensbestände und Fertigkeiten. Nicht nur beim Geben von Nachhilfe finden formale Kenntnisse ihre Anwendung – in allen Nebenjobs sind (auch) Wissensbestände und Fertigkeiten gefordert, die in der Schule vermittelt werden. Die Erprobung und Anwendung formal erworbener Kompetenzen stärkt das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit.

6.1.5. Freizeitwelten sind Medienwelten

Während der systematische Einsatz neuer Medien an den untersuchten Schulen eine Seltenheit darstellt, markieren PC, TV oder Handy allgegenwärtige Freizeitpartner der Schüler. Die Medienwelten der Befragten sind vielfach sozial konstruiert: Die Rekrutierung von Freunden und Partnern, die Begegnung mit fremden Kulturen und die Etablierung von Netzwerken werden via Internet realisiert. Medien fungieren ebenso als Raum sozialer Interaktion, wie als Rückzugsmöglichkeit, sie befriedigen Fantasien, dienen der Reflektion alltäglicher Praxen und der Entwicklung eines kohärenten Selbstbildes. Im Zuge ihres Medieninvolvements schaffen sich die Jugendlichen eine Gegenwelt zur Schule, die sich als Kompensationsmedium zu alltäglichen und besonderen Belastungen eignet, in der sie aber auch Antworten auf lebensalterspezifische Fragestellungen finden und unterrichtsbezogene wie außercurriculare Kompetenzen erwerben.

Aufgrund der geringen Bedeutung, die neuen Medien in der Schule zukommt, ist die hohe Medienkompetenz der Befragten primär Folge informeller Begegnungen und Auseinandersetzungen mit Medien. Im *idealtypischen Lernort* Medien erwerben die Heranwachsenden sowohl medienbezogene wie -transmitternde Fähigkeiten: Intendiert wie beiläufig werden Lernprozesse im Zuge der Beschäftigung mit fremdsprachlichen Songtexten, der Informationsrecherche im Internet oder dem Spielen der Bassgitarre angeregt. Die medial begleiteten Selbstlernprozesse können indirekt, aber auch ganz konkret die schulische Lern- und Leistungssituation der Befragten fördern. Die Schüler

beobachten unter anderem positive Effekte auf ihr Fremdsprachenrepertoire oder den Umgang mit Informationen. Daneben besitzen Computer und Internet auch einen wichtigen Stellenwert als Werkzeuge zur Bearbeitung formaler Lernaufträge. Das Gros der Interviewten pflegt dabei einen pragmatischen Umgang mit der neuen Technik: Der Computer fungiert als Schreib- und Präsentationswerkzeug, dient der Informationsrecherche und der Koordination von Gruppenaktivitäten.

Hinweise auf geschlechtsspezifische Ausstattungen und Nutzungsweisen liefern die Daten insofern, als dass in der Gruppe der Kollegiaten ausschließlich männliche Jugendliche über PC und Internet verfügen und dass an der AE nur männliche Befragte Interesse an der, neuen Medien zugrunde liegenden, Technologie äußern. Die jungen Männer berichten von einem spielerischen, *mutigen*, intensiven Umgang mit PC und Internet. Dass junge Frauen die Chancen, die ihnen neue Medien bieten, in ihrer Freizeit seltener aufgreifen, ist insofern ein prekäres Ergebnis, da die Schule, die möglicherweise die Möglichkeit hätte, den geschlechtsspezifischen Nutzungsmustern entgegenzutreten und Frauen für Technologien zu begeistern, neue Medien bislang eher ignoriert als integriert.

Musik ist für viele Befragte *das* oder zumindest *ein* Lebensthema. Jugendliche Suchbewegungen orientieren sich an Medien und deren Inhalten, an sich über Medien konstituierenden Merkmalen sozialer Gruppierungen und medial inszenierten Weltbildern. Besonders deutlich kristallisiert sich die Orientierungsfunktion der Medien in subkulturellen, sich durch Musik konstituierenden Jugendszenen heraus: Der (außerschulische) Alltag der interviewten Szenegänger gestaltet sich mit und um Musik. In der Gruppe der Gymnasiasten zeichnet sich insgesamt ein stärkeres Interesse und ein höheres Aktivitätsniveau im Musikbereich unter den weiblichen Befragten ab. Die Gymnasiastinnen greifen die Lernoptionen, die das Handlungsfeld Musik offeriert, eher auf und nutzen Musik stärker für ihre persönliche Entwicklung. Der Musikunterricht in der Regelschule knüpft allerdings weder an die Interessen der Jugendlichen – an populärer Musikkultur –, noch an ihre vorhandenen Kompetenzen an. In der Gruppe der Kollegiaten sind ebenso weibliche wie männliche musikinteressierte bzw. musizierende Lernende vertreten. Insgesamt ist in dieser Schülerpopulation das aktive Musizieren stärker verbreitet. Die Hälfte der befragten Lernenden des OS widmet dem aktiven Musizieren einen mehr oder weniger großen Teil der Freizeit. Und im Fall solcher Kollegiaten, die ihr persönliches Interesse an Musik im Kontext der Studienfächer am

OS verwirklichen, prägt Musik nicht nur die Freizeit, sondern stellt darüber hinaus das zentrale verbindende Element zwischen formaler und informeller Bildung dar.

6.1.6. Lernen in der Schule – zwischen Exklusivität und Irrelevanz

Das institutionalisierte Bildungssystem stellt Zeit-Räume für die intensive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt, für die Ausbildung eines vertieften Verständnisses von kulturellen, sozialen und natürlichen Phänomenen und systematische Lernvorgänge zur Verfügung. Schulische Lernwelten sind stärker theoretisiert als informelles Lernen und fordern Jugendliche zu Lernvorgängen fernab unmittelbarer Verwertungszusammenhänge, zu kumulativen Lernvorgängen in der Gegenwart für die Zukunft heraus (vgl. Baumert 2002).

Schule aus Schülersicht

Nach den Potenzialen des schulischen Bildungsgangs befragt, rückt in beiden Schülerpopulationen der *Erhalt der allgemeinen Hochschulreife* in den Vordergrund. Mit dem erfolgreichen Abschluss der gymnasialen Oberstufe ermöglichen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zum Studium und/oder privilegierten Berufspositionen: Während für die Gymnasiastin die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt besonders relevant ist, streben die Kollegiaten mehrheitlich den Übergang ins Hochschulsystem an.

Für das in dieser Lebensphase intensive Bedürfnis nach Interaktionen mit Peers, stiftet die Schule einen geeigneten Rahmen. Das Gros der Befragten nutzt die Schule als exklusiven *Ort zur Kontaktierung Altersgleicher*. Neben platonischen werden auch sexuell-romantisch konnotierte Beziehungen in der Schule geschlossen und gelebt: Einige Interviewteilnehmer leben (zumindest temporär) in Beziehungen mit Mitschülern. Aus Sicht der Befragten besitzt das Zusammensein mit Altersgleichen einen eigenen Bildungswert. Gleichzeitig eignen sich diese als Partner in formalen Lernarrangements.

Gymnasiasten und Kollegiaten präferieren den Verbleib im bzw. die Rückkehr ins *Bildungsmoratorium*, das Freiräume für (post-)adoleszente Suchbewegungen impliziert. Sich selbst entdecken, eigene Lebens- und Berufswege konkretisieren – die dreijährige Oberstufe rückt die Übernahme beruflicher und familiärer Verantwortung in die biografische Ferne.

Die im Curriculum verankerten und im Unterricht vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten führen zur Sublimierung alltäglicher Praxen. Neben den erwähnten Lerngelegenheiten in und durch Schule speist sich die subjektive Relevanz des formalen Bildungsgangs aus Perspektive aller Schüler vielfach aus alltäglichen Transferierungen schulischen Wissens in die informelle Sphäre. Hinsichtlich möglicher Anwendungsbezüge curricularer Inhalte verweisen die Befragten auf unterschiedliche Lernprozesse, die in und durch die Schule angestoßen werden: Die Gymnasiasten erfahren die Sinnhaftigkeit des in Schule Erworbenen für ihre aktuelle Handlungsfähigkeit gerade in solchen Situationen, in denen im Unterricht thematisierte Inhalte unmittelbar eine Entsprechung finden (beispielsweise erlebt Merle das in der Schule erworbene Wissen als sinnvoll, wenn sie die in der Fernsehsendung „*Wer wird Millionär*“ gestellten Fragen erfolgreich beantworten kann; Zoe ist es unter anderem wichtig, im verbalen Austausch mit anderen über genügend Allgemeinbildung zu verfügen und nicht *als dumm* diskreditiert zu werden). Hervorgehoben wird die *materiale Bildung*, also die auf die Akkumulation von Inhalten bezogene Seite von Bildung. Die dreijährige Oberstufe wird zudem eher als *Abschlussphase* des (institutionalisierten) Lernens wahrgenommen: Aus dieser Perspektive beginnt nach dem Abitur ein neuer Lebens- bzw. Lernabschnitt, wenn ein Hochschulstudium oder spätestens wenn eine berufliche Ausbildung aufgenommen wird.

Aus Sicht der Kollegiaten manifestiert sich die subjektive Relevanz schulischer Inhalte daneben stärker in veränderten Zugängen zu sich selbst und der Welt und damit eher in den *formalen Aspekten* der schulischen Bildung (Schule ist sinnvoll, wenn neue Wege zum Wissenserwerb vermittelt werden, meint unter anderem Jan, der in der dreijährigen Oberstufe auf die Aneignung von *Werkzeugen* zielt). Diese Lernenden reflektieren stärker durch Schule geförderte *Persönlichkeitsentwicklungsprozesse* und nehmen die Zeit am OS als Vorbereitungsphase für den anschließenden universitären Bildungsgang wahr. Aus dieser Perspektive sind gymnasiale Oberstufe und Hochschule eng miteinander verwoben und inhaltlich aufeinander bezogen.

6.2. Verhältnismuster von Schule und Lebenswelt

6.2.1. Ebene Zeit

Während die Schulzeit der Kollegiaten in quantitativer Hinsicht in den ersten beiden Jahren auf einem relativ konstanten Niveau bleibt, beobachten die Gymnasiasten einen Anstieg der in Schule verbrachten Zeit in der Mitte der Ausbildung. Gegen Ende der

Schullaufbahn ist dann in beiden Schülerpopulationen parallel zur Reduktion der wöchentlichen Unterrichtsstunden eine Maximierung der Zeit, die in unterrichtsergänzendes Lernen investiert wird, zu beobachten. Unmittelbar vor den Prüfungen beschäftigen sich alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Form von konkreten Lernhandlungen wie auch gedanklich sehr intensiv mit dem Abitur, wobei die Gymnasiasten im Vergleich früher als die Kollegiaten mit einer unterrichtsbegleitenden Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen beginnen.

Für beide Schülerpopulationen lässt sich eine *Entgrenzung der Lernwelt* in die Lebenswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen attestieren, denn alle Interviewteilnehmer bearbeiten in ihrer disponiblen Zeit unterrichtsbezogene Lernaufgaben. Eine weitere Entgrenzung zeichnet sich – im Vergleich mit der in der Sekundarstufe I gängigen Halbtagsbeschulung – insofern ab, als dass an beiden gymnasialen Oberstufen die Unterrichtszeit durch die Institutionalisierung des Nachmittagsunterrichts in die (ehemals) disponible Zeit der Lerner einfließt. Die sich im Laufe der Oberstufe verändernden Zeitvorgaben der Schule erfordern ein souveränes Zeitmanagement von den Jugendlichen. Gefordert ist der flexible Schüler, der die pluralen Handlungsfelder, in denen er agiert, in ein kohärentes Gesamtbild fügt. Als Konkurrenz zur *eigenen*, von Schule befreiten Zeit, wird die von Schule absorbierte Zeit dann erlebt, wenn infolge veränderter Vorgaben der Schule Unterricht und Hobbys miteinander kollidieren.

Der deutlichste Unterschied im Umgang mit Zeit lässt sich im Gruppenvergleich hinsichtlich des Umgangs mit der in der Schule verbrachten Zeit rekonstruieren. Entgegen der Gleichsetzung von Schul- und Unterrichtszeit in der Gruppe der befragten Schüler der AE, zeichnet sich in der Population der Kollegiaten eine *Entgrenzung der Lebenswelt* in die Lernwelt ab: Die Reformschüler halten sich auch außerhalb der Unterrichtsblöcke in der Schule auf, um lernwelt- und lebensweltbezogenen Tätigkeiten nachzukommen.

6.2.2. Ebene Inhalt

Die Bedeutung curricularer Inhalte für das aktuelle Leben wie für die zukünftige Teilhabe am Erwerbsleben ist aus Sicht der Gymnasiasten häufig nicht erkennbar und entsprechend kritisierbar. Schulisches Lernen erfolgt in dieser Gruppe primär mit dem Ziel der Vermeidung negativer Konsequenzen des Nicht-Lernens. Der defensiven Lernhaltung in der Schule steht ein stärker interessengeleitetes, persönlich sinnstiften-

des Lernen in der Freizeit gegenüber. In der von Schule befreiten Zeit werden eigene Fragestellungen beantwortet und subjektive Lernproblematiken überwunden. Eine Verknüpfung zwischen curricularen Themen und persönlichen Interessen und Kompetenzen findet nicht statt. Schule auf der einen und Freizeit auf der anderen Seite werden voneinander separiert.

In der Gruppe der Kollegiaten zeichnen sich in inhaltlicher Hinsicht *Entgrenzungstendenzen* zwischen Schule und Lebenswelt ab – und zwar sowohl hinsichtlich der Präsenz curricularer Themen in der disponiblen Zeit, als auch bezogen auf die Integration persönlicher Interessen und Kompetenzen in den Unterricht. Schule und ihre Inhalte werden von den Kollegiaten als subjektiv sinnstiftend und für die eigene Entwicklung bedeutsam erlebt. Entsprechend berichten die Jugendlichen von intendierten Transferprozessen und Verzahnungen von Schule und Lebenswelt und von Situationen im Kontext von Schule, in denen expansives Lernen möglich ist bzw. war.

Die Gymnasiasten vertreten einen scholarisierten Lernbegriff, der Lernen mit schulischem Lernen gleichsetzt und entsprechend negativ konnotiert ist. Aus Perspektive der Kollegiaten erfolgt Lernen kontextunabhängig. Ein solch verstandener Lernbegriff schließt schulisches Lernen als eine mögliche Form ein, begrenzt Lernen aber nicht auf den Bereich des institutionalisierten Lernens. Mit Lernen, sowohl informellem als auch formalem, attribuieren die Lernenden des OS eine konstruktive Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeiten.

6.2.3. Ebene Sinn

Für Gymnasiasten wie Kollegiaten stellt der Erwerb des Abiturs die zentrale Motivation zum Besuch der gymnasialen Oberstufe dar. Das Gros der Interviewteilnehmer der AE erwartet von der allgemeinen Hochschulreife eine privilegierte Positionierung auf dem Arbeitsmarkt, die Lernenden des OS fokussieren (zunächst) die Immatrikulation an einer Hochschule. Dass sich durch den Gang in die Oberstufe das Bildungsmoratorium ausdehnt, bewerten die Befragten aufgrund der verlängerten finanziellen Alimentierung durch Dritte zwar ambivalent, im Ergebnis befürworten sie aber die erweiterten Spielräume für Selbstentwürfe (vor allem Kollegiaten) bzw. die in die Ferne gerückte Verantwortungsübernahme für Familie und Beruf (primär die Gymnasiasten).

Die Evaluierung der aktuellen Schul- und Lernsituation fällt unter den Gymnasiasten eher kritisch aus. Von den Jugendlichen geäußerte Reformvorschläge zielen in erster Linie auf einen stärkeren Berufsweltbezug curricularer Inhalte. Die Kollegiaten verorten

sich sehr viel positiver gegenüber dem OS. Gerade auch in Abgrenzung zu einer langjährigen Regelschulbiografie bewerten sie das Lernen an der Reformschule als persönlich sinnstiftend(er). Kritisch sehen die Lernenden vor allem die Stundenplangestaltung der Kollegschule sowie die heterogene Lern- und Leistungsmotivation innerhalb der Kollegiatenschaft.

Die positive Haltung der Reformschüler gegenüber der von ihnen besuchten Einrichtung korrespondiert mit der intensiven Auseinandersetzung mit dem OS vor der Anmeldung an dieser Institution. Der bewussten Entscheidung für diese spezielle Oberstufe steht die inhaltsindifferente Wahl der Sekundarstufe II im Fall der Gymnasiasten gegenüber.

Individualisierungsansprüche richten die Schüler der AE selten an ihren formalen Bildungsgang. Die Ansprüche der Kollegiaten an Schule hingegen drücken sich in der Forderung nach einer Rücksichtnahme auf bzw. Integration von persönlichen Belangen und Interessen ins formale Curriculum aus. Diese Lerner nehmen eine Haltung ein, die gleichzeitig in einem hohen Involvement in den Ausbildungsgang, wie in einer tendenziellen Vernachlässigung formaler Vorgaben resultiert.

6.2.4. Schulformspezifische bzw. schülerspezifische Umgänge mit Schule

Die Ergebnisse aller drei Ebenen zusammenfassend verdichtet sich das Bild differenter Lebensführungen im interschulischen Kontrast. Den einen Pol bilden die Gymnasiasten als Gruppe, die die Ausbildungssphäre und die Freizeit weitestgehend voneinander separiert, den anderen Pol markieren die Kollegiaten mit der systematischen Integration von Lebens- und Lernwelt.

In historischer Perspektive entspricht das Leben und Lernen bzw. die Gestaltung des Verhältnisses beider Sphären in der Gruppe der befragten Gymnasiasten einem *traditionellen Schülertyp*, der die Schule als Arbeit, als Job des Schülers, betrachtet und eine pragmatische Haltung gegenüber dem formalen Lernen einnimmt. Vor der Folie des Diskurses um ein neues Arbeiten und Lernen lässt sich diese Form der Alltagsgestaltung mit dem Terminus der *begrenzten Lebensführung* chiffrieren. Aus dieser Perspektive wird die Schule nicht als Teil der Lebenswelt im Sinne des Alltagsbereichs, in dem persönlich relevante Erfahrungen und Kompetenzen erworben, in dem eigene Fragestellungen beantwortet und aktuelle Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden, gestaltet, sondern als ein eigenständiger, von der Lebenswelt abgeschotteter Bereich.

Sowohl auf der zeitlichen, vor allem aber auf der Ebene von Inhalt und Sinn zeichnen sich deutliche Differenzen zwischen den beiden Schülerpopulationen ab. Der Umgang mit und die Haltung zur Schule in der Population der Reformschüler unterscheidet sich von dem traditionellen, durch die Gymnasiasten vertretenen, Schülertypus. So manifestiert sich in der Gruppe der Kollegiaten die Subjektivierung von Bildung und eine Entscholarisierung der Schule, weshalb diese Form der Lebensführung in Abgrenzung zur Tageslaufgestaltung der Gymnasiasten als *entgrenzt* bezeichnet wird. Es sind genau diese Prozesse, wie Entgrenzung – in dem Sinne, dass ehemals gewachsene Trennlinien zwischen der Institution auf der einen und dem lernendem Subjekt auf der anderen Seite schwinden – und *Subjektivierung* von Bildung – insofern, als dass Lernende ihre individuellen Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen stärker in die Ausbildung hineinragen – die innerhalb der Sozialwissenschaften als Entwicklungstendenzen einer *neuen Lernkultur* diskutiert werden. Das heißt, in den Lernpraktiken der Kollegiaten wird nicht nur Realität, was aus normativer Perspektive von Vertretern des Lebensweltmodells als wünschenswert erachtet wird – die *Entschulung der Schule* (vgl. Kapitel 4.1.) –; in ihren Alltagsführungen manifestiert sich auch das, was aus fachwissenschaftlicher Perspektive als Lernszenario einer spätmodernen Gesellschaft gedacht wird: *Grenzüberschreitendes Lernen*.

6.3. Pro und Contra unterschiedlicher Verhältnismuster

Ein traditioneller Umgang mit Schule und Leben ist insofern mit Chancen verbunden, als dass die Abgrenzung des Lebens vom Lernen einen Schutz vor der Institutionalisierung der Lebenswelt bietet. Einerseits wird damit die Integrität der eigenen Person gewahrt und eine freie Zeit fernab von (Schul-)Stress und -Druck generiert, andererseits gewährt ein solcher Umgang mit Schule die erfolgreiche Bewältigung des schulischen Leistungssystems und eine Einübung in gesellschaftliche Strukturen. Als Nachteil einer solchen Haltung kristallisiert sich der Verzicht auf ein inhaltliches Interesse am Unterricht heraus. Vor dem Hintergrund der Entkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem geht die Internalisierung der traditionellen Schülerrolle zudem mit dem Verlust der Sinnhaftigkeit von Schule einher. Eine persönlich befriedigende Beantwortung auf die Frage nach dem *Warum des Lernens* finden die Lerner in der Schule nicht.

Auch die Entgrenzung von Schule und Leben bedingt Vor- und Nachteile. Verschmelzen die institutionalisierte Sphäre und der genuin private Bereich, kann es zu Problemen mit einem Leistungssystem kommen, das die Ableistung definierter Lernarbeiten

voraussetzt und eine Vernachlässigung der Schülerpflichten entsprechend sanktioniert. Durch das hohe Maß an Selbstverantwortung, das ein Changieren zwischen Leben und Lernen impliziert, fühlen sich die Jugendlichen zudem zum Teil überfordert und es kann zu einem Verlust der eigenen Handlungsfähigkeit kommen. Positiv ist hervorzuheben, dass eine entgrenzte Alltagsführung mit der Bereitschaft zur Gestaltung von Schule und Unterricht einhergeht. Eine Schule, in die persönliche Interessen und Bedürfnisse ebenso wie vorhandene Kompetenzen integriert werden können, ist aus Subjektperspektive positiv assoziiert und stiftet Identifikationsmöglichkeiten.

6.4. Andere Schule, andere Schüler – Lernen an Regel- und Reformschulen

Die Gestaltung des Schulalltags ergibt sich aus dem Miteinander der Angebotsseite (der Schule) und der Nutzungsseite (den Schülern). Dass sich Regel- und Reformschulen in beiden Aspekten – ihren Angeboten und ihren Nutzern – voneinander unterscheiden, verweist auf je spezifische Schulkulturen bzw. Schülerklientel. Aus dem Zusammenspiel eines je spezifischen Lernumfeldes und einer besonderen Population von Lernenden ergeben sich spezielle Lernverhältnisse. An der untersuchten Regelschule kulminiert ein im Vergleich stärker vorstrukturierter Schulalltag mit einer instrumentell geprägten Schülerschaft, für die das Zur-Schule-Gehen einem Job gleicht, den es abzuleisten gilt. Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld bemüht sich um die Integration der Lebenswelten der Jugendlichen und profitiert zugleich von einer motivierten Lernendenschaft, die zu einem hohen Engagement in den Ausbildungsgang bereit ist und den Besuch der Oberstufe als Chance begreift. Dieser Einrichtung gelingt in besonderer Weise – so das Ergebnis der vorliegenden Arbeit – die Verknüpfung wissenschaftspropädeutischen Lernens mit den persönlichen Interessen und Fragestellungen jugendlicher Lerner.

6.5. Ausblick

„Heute war Zeugniskonferenz. Ich traue mich gar nicht mehr in die Schule, weil mir alles so peinlich ist. In Mathe kriege ich doch tatsächlich (wie mir der nette Lehrer heute zwischen Tür und Angel nach dem Unterricht mitteilte) 0 (!) Punkte. Die ganze Aufregung, Magenschmerzen, Schweißausbrüche, Nachhilfe und all die schlaflosen Nächte waren umsonst. Ich bin total fertig! [...] Ich bin unglücklich und grübele über Alternativen. Es ist verdammt hart! Kaum jemand kennt mich, jeder urteilt allein durch Leistung! Aber, wie verdammt, soll man Leistung in einem Umfeld erbringen, in dem nur Angst und Panik herrschen???“ (Tagebucheintrag von Nele, 22.01.2003)

Zum Zeitpunkt der oben stehenden Notizen besucht Nele die Sekundarstufe II eines Regelgymnasiums. Ende der Jahrgangsstufe 11 verlässt sie das Gymnasium und wechselt zum Schuljahr 2003/2004 an das Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

Neles negative Schulerfahrungen stellen keinen Einzelfall dar. Die Psychologin Seiffge-Krenke (2006, 41) resümiert, dass Schulstress „für Jugendliche in vielen Ländern ein großes Problem“ darstellt. Deutsche Jugendliche fühlen sich im Vergleich wenig(er) durch Probleme im Elternhaus, dafür eher durch Schwierigkeiten in bzw. mit der Schule gestresst. Das Erbringen guter Noten, der Erwerb komplexer Lerninhalte und die Konkurrenzsituation in der Klassengemeinschaft belasten sie besonders (ebd., 41ff). Für Nele – und andere Schüler – ist der Wechsel an eine alternative Oberstufe, in der *anders* gelehrt und gelernt wird und deren Schülerschaft häufig über unstandardisierte Bildungsbiografien verfügt, eine bzw. manchmal die einzige Chance, das Abitur zu absolvieren. Die besonderen Lernbedingungen ermöglichen der jungen Erwachsenen den Erwerb eines Abschlusses, der wiederum die *Eintrittskarte zur Universität* markiert. Gleichzeitig erwirbt Nele wichtige Kompetenzen in den drei Jahren der Oberstufe, bearbeitet jugendspezifische Entwicklungsaufgaben, entwickelt ihr literarisches Interesse ebenso weiter, wie sie sich neue (Studien- und Berufs-) Perspektiven erschließt.

Von negativen (Regel-) Schulerfahrungen berichten alle interviewten Kollegiaten in der ein oder anderen Form: Leistungsschwierigkeiten, Schulabbrüche, Auseinandersetzungen mit Lehrern, Mobbing innerhalb der Schülerschaft oder das Gefühl, die eigenen Interessen im Kontext der Bildungseinrichtung nicht verwirklichen zu können, begleiteten ihre Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I, zum Teil auch die Bildungsgänge in früheren Sekundarstufen II. Entsprechend negativ gefärbt sind ihre Erinnerungen an die (Regel-) Schule, entsprechend hoch ist ihre Motivation an einer *neuen* Schule *anders* zu lernen. Diese Mischung aus einer reformpädagogisch geprägten Lernumgebung und einer besonderen Schülerklientel bedingt – so ein Ergebnis der Studie – einen Umgang mit Leben und Lernen, der als *entgrenzt* bezeichnet werden kann: Auf der zeitlichen, inhaltlichen und sinnlichen Ebene verschwimmen die Segmentationslinien zwischen dem offiziellen Curriculum und den privaten Interessen und Aktivitäten der Schüler.

Die in Kapitel 5.5.2. gebündelten Ergebnisse verdeutlichen, dass entgrenztes Lernen Vor- und Nachteile hat. Den Vorzügen des hohen Gestaltungsspielraums im Lernprozess, wie der Entfaltung individueller Interessen und einem sinnstiftenden Erleben in

der Schule, stehen hohe Anforderungen an das Selbstmanagement gegenüber, die in einer Überforderung der Lernenden und in Schwierigkeiten mit dem Leistungssystem resultieren können. Und nur bei einem Teil der Befragten des OS kommt es zu einem Passungsverhältnis zwischen den Anforderungen der Institution und den persönlichen Erwartungen der Kollegiaten. Vier Interviewteilnehmer verlassen die Reformschule ohne Erwerb des Abiturs, obwohl sie den Erhalt der allgemeinen Hochschulreife angestrebt und viel Zeit und Aufmerksamkeit in das schulische Lernen investiert haben. Dieses Ergebnis korrespondiert mit schulstatistischen Daten, denen zufolge die Drop-Out-Quote an der Einrichtung bei etwa 30 % liegt: Statistisch betrachtet gelingt es etwa jedem dritten Kollegiaten *nicht*, seine Bildungsambitionen an der Reformschule zu verwirklichen.¹⁸⁹

Neue Schulen?

Zahlreiche Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass schulisches Lernen von Regelschülern in seiner subjektiven Relevanz in Frage gestellt und ihm nur ein geringer Gebrauchswert für die spätere Beruflichkeit ebenso wie für die aktuelle Lebenssituation zugesprochen wird (vgl. Furtner-Kallmünzer et al. 2003; Hagstedt/Hildebrand-Nilshon 1980; Zinnecker et al. 2002). Mit diesen Studien korrespondierend zeigt sich in der vorliegenden Arbeit, dass die Gymnasiasten ihre schulische Situation als wenig kompatibel mit den eigenen Interessen und Kompetenzen und curriculare Inhalte als etwas der eigenen Person Fremdes erleben. Entsprechend parallelisiert verlaufen innerschulische und außerschulische Lernprozesse in dieser Schülerpopulation: Das, was an Wissen und Fertigkeiten in der Schule akkumuliert wird, bleibt ohne Bedeutung für das Agieren in der Lebenswelt und wird, zumindest nicht indentiert, in das Handeln in informellen Feldern integriert. Umgekehrt wird der Besuch der Schule von den eigenen Interessen, Neigungen und Bedürfnissen freigehalten und das schulische Lernpensum *abgearbeitet*. Dieses Ergebnis ist insofern prekär, als dass sich zugleich zeigt, dass das informelle Lernen einen wichtigen Bestandteil der Bildungsbiografien aller Befragter markiert. Wenn sie im Umfeld ihrer Peers ihre Identitätsentwicklung vorantreiben oder sich mithilfe des Internets über das aktuelle Weltgeschehen informieren, erwerben die Studienteilnehmer wichtige Kompetenzen abseits des institutionalisierten Bildungswesens.

¹⁸⁹ Der Drop-Out-Problematik an der Versuchsschule widmet sich das Forschungsprojekt „Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe: Individuelle Förderung auf dem Weg zur Hochschulreife“ (vgl. Keuffer/Hahn 2008).

In seinen Ausführungen zum Kompetenzerwerb abseits des etablierten Bildungssystems fordert Richter (2002, 33; Herv. i. O.), sich „von dem Anspruch einer totalen Professionalisierung [zu] verabschieden, die nur ausgebildete und geprüfte ‚Bildner‘ zulassen will“. Angesichts veränderter Rahmenbedingungen im Aufwachsen junger Menschen ist, so Richter (ebd.), ein gesellschaftliches Umdenken nötig. Die Frage nach dem Verhältnis von Schule und informellen Lernwelten muss zukünftig neu gestellt werden: Ist ein Bildungsprogramm zeitgemäß, dass sich den Lebenswelten der Lerner traditionell verschließt oder verändert das pluralisierte Lernen Jugendlicher heute den gesellschaftlichen Bildungsauftrag?

Innerhalb von Bildungstheorie und -praxis lassen sich unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie sich die Schule den Lebenswelten Jugendlicher und dem außerunterrichtlichen Lernen gegenüber zu verhalten hat, ausloten. Zusammenfassend können diese zu zwei normativen Positionen aggregiert werden. Diese wurden in Kapitel 4.1. als das Gegenwelt- und das Lebensweltmodell einander gegenübergestellt und in ihren Kernaussagen miteinander kontrastiert. Ein Blick auf aktuelle bildungspolitische Vorhaben legt den Schluss nahe, dass Konzepten, die eine Öffnung der Schule und ihre Verlebensweltlichung präferieren, gegenwärtig viel Akzeptanz zugesprochen wird. Der Ausbau von Ganztagsangeboten, Kooperationen mit außerschulischen Lernorten oder die Aufweichung des traditionellen Fächerkanons sind einige der Maßnahmen, mit dem einem *veränderten Lernen* Rechnung getragen wird bzw. werden soll. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern die anvisierten Maßnahmen zu einer *wirklichen* Veränderung des Bildungswesens, einer Überwindung defensiven Lernens und einer stärkeren Subjektorientierung in Schule und Unterricht beitragen. Vor allem von sozialpädagogischer Seite wird die Gefahr der Instrumentalisierung und Pädagogisierung jugendlicher Lebenswelten im Kontext der aktuellen Ganztagsdebatte angemerkt (vgl. Kreher 2006; Treptow 2005). Wenn Jugendliche fernab der Schule wichtige Kompetenzen erwerben, welche Konsequenzen zieht dann die Integration von Sport- und anderen Freizeitangeboten in die Schule nach sich? Handelt es sich bei den gegenwärtigen Reformvorstellungen, die die Verzahnung von Schule und Leben forcieren, um *pädagogische Allmachtsphantasien* oder um realisierbare und für Lernende wie Lehrende wünschenswerte Entwicklungen? Die Beantwortung bildungstheoretischer Fragen sollte am Anfang aller Reformvorhaben stehen. Beispielhaft zeigt sich ein zuweilen fragwürdiger Aktionismus am *Prinzip der Lebensnähe*, welches in seiner praktischen Umsetzung weniger zu einer strukturellen Veränderung von Schule beiträgt, als zur Erhaltung des

vorherrschenden Schulsystems durch punktuelle Reformmaßnahmen. Denn die Entscheidung darüber, an welchem Thema sich ein Schüler abarbeitet, liegt bei diesem selbst – die Beschäftigung mit Songtexten von Popstars wie Eminem oder Shakira kann zu einem höheren Involvement der Schüler in den Unterricht führen, muss aber nicht:

„Was jeweils meinem Leben so »nahe« ist, daß ich meine Lernanstrengungen darauf beziehen will, dies ist nicht durch (wie immer »politisch« oder »fortschrittlich« gemeinte) Vorgaben der Schule/ des Lehrers ohne mich als Lernsubjekt zu entscheiden.“ (Holzkamp 1995, 538; Herv. i. O.)

Die Einbeziehung (vermeintlich) jugendnaher Themen in den Unterricht, die Verbesserung unterrichtsergänzender Angebote am Nachmittag oder die Einführung von Projektwochen können sinnvolle Maßnahmen zur Verbesserung der Einzelschule darstellen – zu einer strukturellen Veränderung der Schulwirklichkeit führen sie jedoch nicht zwangsläufig.¹⁹⁰ Die aktuellen Konzepte müssen kritisch hinterfragt, ihre Umsetzung wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden, denn die Überwindung der Schule als Lernbehinderungsstätte verlangt systematische Änderungen im Bildungssystem. Einzelne Reformschulen haben sich auf den Weg begeben, expansives Lernen (auch) in der Schule zu ermöglichen. Der Journalist Reinhard Kahl hat einige von ihnen in seinem Dokumentarfilm „Treibhäuser der Zukunft“ (2004) portraitiert. In alltäglichen Szenen veranschaulicht der Film, wie – so der Presstext – „Schule auch bei uns gelingt“. In den vorgestellten Schulen ist Alltag, was bildungspolitisch noch Zukunft ist: Individuelles Lernen, veränderte Schüler-Lehrer-Beziehungen, flexibilisierte Stundenpläne... Manche Reformschulen haben einen Unterricht, wie er für die Regelschule idealtypisch ist, vollständig abgeschafft. Die Kinder und Jugendlichen gestalten und verfolgen eigene Lernwege und -ziele, und so individuell die Schüler, so individuell sind auch ihre persönlichen Lernpläne. In einigen alternativen Schulen wird zudem – soweit dies schuladministrativ möglich ist – auf eine (Ziffern-)Bewertung verzichtet und die Lernprozesse der Schüler nicht mehr durch *Bewertung entwertet*.

¹⁹⁰ Ähnlich kritisch sieht von Hentig (2007a) „Annäherungen an die Entschulung“, da diese neben (kurzfristigen) positiven Effekten auf Lernklima und -ergebnisse möglicherweise zur Perpetuierung des tagtäglichen Schulemachens führen und eine Reformierung des Bildungswesens eher verhindern als fördern. In seinem *pädagogischen Testament* liefert der Pädagoge einen konkreten Vorschlag zur Bildung 13- bis 15-Jähriger abseits der gängigen Belehrung im Unterricht. Er plädiert für die Entschulung dieser Altersjahrgänge, um pubertierenden Jugendlichen neue Beschäftigungsformen zu eröffnen und ihnen – im Gegensatz zum Besuch der Schule – eine individuell und gesellschaftlich betrachtet sinnvolle Beschäftigung zu bieten. Ergänzend schlägt von Hentig einen einjährigen Dienst am Gemeinwesen für alle Heranwachsenden vor dem Eintritt ins Berufsleben vor.

Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld erhielt im Jahr 2010 den deutschen Schulpreis als beste Schule in der Kategorie „Leistung“. ¹⁹¹ Vergeben wird der Schulpreis an Institutionen, die mit neuen, anderen Lehr-, Lernkonzepten Bildung ermöglichen. Mit der Verleihung des Preises sollen Schulen zum Suchen neuer (Lern-)Wege angeregt werden, damit *Schulen von Schulen lernen*.

¹⁹¹ Nähere Informationen zum Deutschen Schulpreis bietet die Internetseite: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de>.

Literaturverzeichnis

- Adick, Christel (2004): Forschung zur Universalisierung der Schule. in: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. S. 943-964. Wiesbaden: VS Verlag
- Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Androutsopoulos, Jannis (2005): Musiknetzwerke – Identitätsarbeit auf HipHop-Websites. In: Neumann-Braun, Klaus/Richard, Birgit (Hg.): Collhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt. S. 159-174. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl Auer
- Asdonk, Jupp/Glässing, Gabriele (2008): Die Studienvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe. Im Mittelpunkt stehen die Lernenden. In: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. S. 137-156. Weinheim: Beltz
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann
- Baacke, Dieter (2003): Die 13-18 Jährigen. 8. überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz
- Baacke, Dieter (1999): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. 3. überarbeitete Aufl. Weinheim: Juventa
- Baacke, Dieter (1997a): Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. S. 9-28. Opladen: Leske und Budrich
- Baacke, Dieter (1997b): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer
- Baacke, Dieter (1997c): Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Ordnung. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. S. 29-58. Opladen: Leske und Budrich
- Baacke, Dieter/Frank, Günther/Radde, Martin/Schnittke, Manfred (1989): Jugendliche im Sog der Medien. Opladen: Leske und Budrich
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten. Medienwelten Jugendlicher Bd. 1. Opladen: Leske und Budrich
- Baetghe, Martin/Denkinger, Joachim/Kadritzke, Ulf (1995): Das Führungskräfte-Dilemma: Manager und industrielle Experten zwischen Unternehmen und Lebenswelt. Frankfurt a. M.: Campus
- Baetghe, Martin/Hantsche, Brigitte/Pelull, Wolfgang/Voskamp, Ulrich (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich
- Balz, Eckart (2000): Sport in der Lebenskunst. In: Sportwissenschaft, 30. Jg., H. 4, S. 369-383
- Barz, Heiner/Randoll, Dirk (2007): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS Verlag
- Bastian, Hans Günther (1989): Leben für Musik. Eine Biographiestudie über musikalische (Hoch-) Begabungen. Mainz: Schott Music
- Bauman, Zygmunt (2007): Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity Press
- Baumert, Jürgen (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. S.100-150. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Baumgärtner, Anna Maria (1969): Wie sich Schüler heute ihre Lehrer wünschen. München: Ehrenriet
- Baur, Jürgen/Brettschneider, Wolf-Dietrich (1994): Der Sportverein und seine Jugendlichen. Aachen: Meyer & Meyer
- Baur, Jürgen/Burrmann, Ulrike (2003): Jugendliche Sportvereinsmitglieder als "Trittbrettfahrer"? In: Sportwissenschaft, 33. Jg., H. 4, S. 367-382
- Beck, Ulrich/Vossenkuhl, Wilhelm/Erdmann Ziegler, Ulf (1995): Eigenes Leben: Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft in der wir leben. München: Beck
- Beckert-Ziegelschmid, Claudia (2006): Informalisiertes Lernen. Lernen zwischen Elternhaus und Peers am Beispiel von Lebensstilen Jugendlicher. In: Tully, Claus J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. S. 77-94. Weinheim: Juventa

- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne. In: Keupp, Heiner (Hg.): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. S. 125-146. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Berk, Laura, E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. überarbeitete Aufl. München: Pearson
- Bieligk, Michael (2005): Erlebnispädagogik. Ansätze im Sportunterricht und Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse sozialer Lernprozesse. Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Themenheft, 25. Jg., H. 7,8,9
- Blumer, Herbert (1969): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. I, S. 80-146. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Boehnke, Klaus/Hoffmann, Dagmar/Münch, Thomas/Güffens, Friederike (1998): Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft, S. 53-70. Weinheim: Beltz
- Boenicke, Rose (2000): Leistung und Qualitätssicherung. Gegen Verengung der Zielsetzung von Schule. In: Die deutsche Schule, 92. Jg., H. 2, S. 139-157
- Boenicke, Rose/Gerstner, Hans-Peter/Tschira, Antje (2004): Lernen und Leistung. Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Böhm, Karina (2004): Jugendliche, Musik und Konvergenz. In: merz, medien und erziehung, 48. Jg., H.2, S. 43-45
- Böhm-Kasper, Oliver/Bos, Wilfried/Körner, Sylvia C./Weishaupt, Horst (2001): Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Weinheim: Juventa
- Böhnisch, Lothar (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 5. überarbeitete Aufl. Weinheim: Juventa
- Böhnisch, Lothar (2003): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim: Juventa
- Bohnsack, Fritz (1984): Einführung in Problemzusammenhang und Fragestellung – Die gegenwärtige Schulkrise und der Versuch einer Unterrichtsreform. In: Bohnsack, Fritz (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. S. 7-13. Frankfurt a. M.: Diesterweg
- Bois-Reymond, Manuela du (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay. Opladen: Barbara Budrich
- Bois-Reymond, Manuela du (2005): Schulkrise und außerschulisches Lernen. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? S. 201-220. Wiesbaden: VS Verlag
- Boller, Sebastian/Kobusch, Adriane-Bettina/Müller, Marlene/Roether, Silke/Rosowski, Elke/Schneider, Agnes (2008): Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe. Möglichkeiten und Grenzen individueller Förderung und schulischer Beratung am Beispiel einer Versuchsschule. Dritter Bericht des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe. Individuelle Förderung auf dem Weg zur Hochschulreife“. Bielefeld: Universität
- Böllert, Karin (2008): Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. Zur Bildungsidee des 11. Kinder- und Jugendberichts. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. S. 209-222. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag
- Born, Monika (1981): Die Schule als Stätte der Personalisation junger Menschen. In: Twellmann, Walter (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. S. 244-256. Düsseldorf: Schwann
- Borst, Eva (2009): Theorie der Bildung eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. Aufl. Berlin: Springer
- Bös, Klaus/Brehm, Walther (1999): Gesundheitssport – Abgrenzungen und Ziele. In: dvs-Informationen, 14. Jg., H. 2, S. 9-18
- Brand, Matthias/Markowitsch, Hans J. (2009): Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive – Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. S. 69-85. 2. erweiterte Aufl. Weinheim: Beltz
- Breidenstein, Georg (2004): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. S. 921-942. Wiesbaden: VS Verlag
- Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag
- Breitenbach, Joana/Zukrigl, Ina (2003): Vernetzte Welten – Identitäten im Internet. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B. 49-50, S. 29-36
- Brenner, Peter J. (2006): Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis. Stuttgart: Kohlhammer
- Brettschneider, Wolf-Dietrich/Bräutigam, Michael (1990): Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen. Forschungsbericht. Düsseldorf: Ritterbach

- Brettschneider, Wolf-Dietrich/Kleine, Thorsten (2001): Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit. Eine Evaluationsstudie. Schorndorf: Hofmann
- Brinkhoff, Klaus-Peter/Gomolinsky, Uwe (2003): Suchtprävention im Kinder- und Jugendsport. Theoretische Einordnung und Evaluation der Qualifizierungsinitiative „Kinder stark machen“. Köln: BZgA
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? Berlin: BMBF
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006a): IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme 2006 und Entwicklung 2001 bis 2006. Berlin: BMBF
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006b): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Berlin: BMBF
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004a): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMBF
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004b): Startkonferenz zum Investitionsprogramm: Zukunft, Bildung und Betreuung. Berlin: BMBF
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2006): Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern. Köln: BZgA
- Calmbach, Marc/Rhein, Stefanie (2007): DIY or die! – Überlegungen zur Vermittlung und Aneignung von Do-it-yourself-Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore. In: Göttlich, Udo/Müller, Renate/Rhein, Stefanie/Calmbach, Marc (Hg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen: Engagement und Vergnügen. S. 69-86. Weinheim: Juventa
- Combe, Arno (2004): Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen. In: Trautmann, Matthias (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. S. 48-63. Wiesbaden: VS Verlag
- Conzelmann, Achim/Gabler, Hartmut (2001): Entwicklungstheoretische Konzepte und ihre Anwendung in der Sportwissenschaft. In: Gabler, Hartmut/Nitsch, Jürgen R./Singer, Roland (Hg.): Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder. S. 29-72. 3. erweiterte und überarbeitete Aufl. Schorndorf: Hofmann
- Czerwenka, Kurt/Nölle, Karin/Pause, Gerhard/Schlotthaus, Werner/Schmidt, Hans Jochim/Tessloff, Janina (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt: Lang
- Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. Münster: Waxmann
- Dannenbeck, Clemens (2003): Peersing – Sexuelle Sozialisation und Peers. In: Martin Nörber (Hg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. S. 38-49. Weinheim: Beltz
- Dannenbeck, Clemens/Stich, Jutta (2005): Sexuelle Erfahrungen im Jugendalter. Aushandlungsprozesse im Geschlechterverhältnis. 3. Aufl. Köln: BZgA
- Dauber, Heinrich (1997): Grundlagen humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223-238
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag
- Deutsche Shell (2002): Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a. M.: Fischer
- Deutsche Shell (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Bd 1. Opladen: Leske und Budrich
- Deutsche UNESCO-Kommission (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand
- Deutscher Sportbund (2006): DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Aachen: Meyer & Meyer
- Dewe, Bernd (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich
- Dietrich, Hans/Kleinert, Corinna (2006): Der lange Arm der sozialen Herkunft. Bildungsentscheidungen arbeitsloser Jugendlicher. In: Tully, Claus J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. S. 111-130. Weinheim: Juventa
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF: Bonn
- Dollase, Rainer (1997): Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. S. 341-368. Opladen: Leske und Budrich

- Dordel, Sigrid/Koch, Benjamin/Graf, Christine (2003): Körperliche Aktivität und Konzentration – gibt es Zusammenhänge? In: Sportunterricht, 52. Jg., H. 5, S. 142-146
- Döring, Nicola (2004): Sozio-emotionale Dimensionen des Internet. In: Mangold, Roland/Orderer, Peter/Bente, Gary (Hg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. S. 769-792. Göttingen: Hogrefe
- Draude, Claude (2005): "Everybody has an inner geek". Technologische Neugier? Von der Dekonstruktion eines Mythos zur Rekonstruktion von Technik. In: merz, medien und erziehung, 49. Jg., H. 6, S. 75-85
- Dreher, Michael/Dreher, Eva (1997): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter – Urteilstendenzen im Wandel eines Jahrzehnts. In: Glück, Judith (Hg.): 13. Tagung Entwicklungspsychologie. Kurzfassungen. S. 37. Wien: Tagungsdokumentation
- Dreher, Eva/Dreher, Michael (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, Rolf (Hg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. S. 30-61. Weinheim: VCH
- Dreßler, Wolfram Joachim (2002): Angebot und Nutzerstrukturen bei kommerziellen Fitnessstudios – eine soziologisch-empirische Untersuchung in Fitnessstudios und Sportvereinen in der Stadt Viersen. Düsseldorf: Dissertation
- Drieschner, Elmar (2007): Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag
- Durex (2005): Global Sex Survey 2005. Verfügbar über: <http://www.durex.com/de/gss2005results.asp>. (Letzter Abruf: 13.08.2006)
- Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag
- Düx, Wiebken/Sass, Erich (2006): Lernen in informellen Settings. In: Tully, Claus J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. S. 201-218. Weinheim: Juventa
- Düx, Wiebken/Sass, Erich (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 3, S. 394-411
- Edelstein, Wolfgang (2002): Schule als Lernwelt und als Lebenswelt. Welche zukunftsfesten Kompetenzen müssen Schüler in der Schule erwerben können, und wie können Lehrer diese Kompetenzen vermitteln? Vortrag am Lycée Aline Mayrisch, Luxemburg am 22. November 2002. Verfügbar über: http://www.laml.lu/data/Schule_als_Lernwelt_und_Lebenswelt.pdf (Letzter Abruf: 30.06.2010)
- Egbringhoff, Julia/Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, G. Günter (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Arbeitsbericht Nr. 233 der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Stuttgart: AfTA
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (2002): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft: Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag
- Emig, Elisabeth/Hellmer, Julia (2005): Gelegenheitsstrukturen des Lernens in Bildungsgängen: die Lernorte Schule und Betrieb. In: Schenk, Barbara (Hg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. S. 108-126. Wiesbaden: VS Verlag
- Entorf, Horst (2005): PISA-Ergebnisse, sozioökonomischer Status der Eltern und Sprache im Elternhaus: Eine international vergleichende Studie vor dem Hintergrund unterschiedlicher Einwanderungsgesetze. In: Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 2, S. 134-151
- Erikson, Erik H. (2003): Jugend und Krise. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Zum biographischen Kompetenztransfer von Führungskräften der mittleren Ebene, nachgeordneten Mitarbeitern und Betriebsräten. Berlin: QUEM-Report Nr. 62
- Ettl, Hubert (1981): Schule in der bürgerlichen Gesellschaft: Kritik des Elends schulischen Lernens und die Perspektiven der Befreiung. Frankfurt a. M.: Campus
- Fachhochschule Köln (1999): Forschungsbericht: Problemlösungsprozesse im Computerspiel. Forschungsschwerpunkt „Wirkung virtueller Welten“. Köln: Fachhochschule
- Farin, Klaus (2002): Generation-kick.de. Jugendsubkulturen heute. 2. Aufl. München: Beck
- Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak/Lopes, Henri/Petrovski, Arthur V./Rahnama, Majid/Ward, Frederick Champion (1973): Wie wir leben werden. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag
- Fend, Helmut (2001): Qualität im Bildungswesen. 2. Aufl. Weinheim: Juventa

- Ferchhoff, Wilfried (1993): Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile. Opladen: Leske und Budrich
- Fischer, Frank/Mandl, Heinz/Todorova, Albena (2009): Lehren und Lernen mit neuen Medien. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. S. 753-772. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag
- Fischer, Wolfgang (1983): Wissenschaftspropädeutik. In: Blankertz, Herwig/Derbolav, Josef/Kell, Adolf/Kutscha, Günter (Hg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd 9. Teil 2: Lexikon. S. 703-706. Stuttgart: Klett
- Flammer, August/Alsaker, Françoise D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Hans Huber
- Fleer, Bernhard/Klein-Heßling, Johannes/Hassebrauck, Manfred (2002): Konzepte der Qualität von Paarbeziehungen im Jugendalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 34. Jg., H. 1, S. 21-29
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz
- Flitner, Andreas (1988): Für das Leben lernen – Oder für die Schule. In: Fauser, Peter/Muszynski, Heliodor (Hg.): Lebensbezug als Schulkonzept? Ein deutsch-polnisches Gespräch über praktisches Lernen und Schulreform. S. 173-194. Weinheim: Juventa
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Freizeit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20. Jg., H. 2, 118-131
- Fölling-Albers, Maria (1993): Der Individualisierungsanspruch der Kinder. Eine neue Pädagogik "vom Kinde aus"? In: Neue Sammlung, 33. Jg. H. 3, S. 465-478
- Forschungsgruppe Lebens- und Lernwelten (FEP LL) (1999): Unterrichtsbeobachtungen im Geschichtskurs. Bielefeld: Unveröff. Manuskript
- Forschungsgruppe Lebens- und Lernwelten (FEP LL) (1998): Forschungsantrag: Zum Zusammenhang von Lebens- und Lernwelten Jugendlicher am Beispiel der KollegiatInnen des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. Bielefeld: unveröff. Manuskript
- Forum Bildung (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bd. II. Bonn: Forum Bildung
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Fozzy Moritz, Eckehard (2008): Holistische Innovation: Konzept, Methodik und Beispiele. Berlin: Springer
- Frank, Irmgard (2005): Eröffnungsrede. In: Frank, Irmgard/Gutschow, Katrin/Münchhausen, Gesa (Hg.): Informelles Lernen – Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Tagungsdokumentation. S. 9-14. Bielefeld: Bertelsmann
- Franzkowiak, Peter/Helfferich, Cornelia/Weise, Eva (1998): Geschlechtsbezogene Suchtprävention. Praxisansätze, Theorieentwicklung, Definitionen. Köln: BZgA
- Freire, Paulo (1974): Erziehung als Praxis zur Freiheit. Stuttgart: Kreuz
- Freund, Thomas (1997): Popmusik in der außerschulischen Jugendbildung. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. S. 507-518. Opladen: Leske und Budrich
- Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang (2003): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten. Bonn: BZgA (CD Rom)
- Fritzsche, Bettina (2004): Dahinschmelzen und realistisch bleiben. In: merz, medien und erziehung, 48. Jg., H. 2, S. 16-23.
- Fuchs, Reinhard (2003): Sport, Gesundheit und Public Health. Göttingen: Hogrefe
- Fuchs, Reinhard/Hoffmeister, Hans (1989): Die Entwicklung der körperlichen Aktivität im Jugendalter – Aktivitätsniveau und Einflussfaktoren: Die Berlin-Bremen Studie. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft (Hg.): Bd. 66: Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. S. 206-218. Schorndorf: Hofmann
- Fuchs-Heinritz, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (1991): Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute. Opladen: Leske und Budrich
- Furtner-Kallmünzer, Maria/Hössel, Alfred/Janke, Dirk/Kellermann, Doris/Lipski, Jens (2003): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. Wiesbaden: VS Verlag
- Furtner-Kallmünzer, Maria/Hurrelmann, Klaus (1984): Wie begründen Schüler den „Sinn“ der Schule? In: Bohnsack, Fritz (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. S. 14-31. Frankfurt a. M.: Diesterweg
- Fussan, Nancy (2006): Einbindung Jugendlicher in Peer-Netzwerke: Welche Integrationsvorteile erbringt die Mitgliedschaft in Sportvereinen? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26. Jg., H. 4, S. 383-402

- Gabler, Hartmut (2000): Kognitive Aspekte sportlicher Handlungen. In: Gabler, Hartmut/Nitsch, Jürgen R./Singer, Roland (Hg.): Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen. S. 165-196. 3. erweiterte und überarbeitete Aufl. Schorndorf: Hofmann
- Garhammer, Manfred (2004): Auswirkungen neuer Arbeitsformen auf Stress und Lebensqualität. In: Badura, Bernhard/Schellschmidt, Henner/Vetter, Christian (Hg.): Fehlzeiten-Report 2003. Wettbewerbsfaktor Work-Life-Balance. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft. S. 45-74. Berlin: Springer
- Gebel, Christa/Gurt, Michael/Wagner, Ulrike (2005): Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele. S. 241-376. Berlin: QUEM-Report Nr. 92
- Gebel, Christa/Wagner, Ulrike (2004): Alles dreht sich um Musik. In: merz, medien und erziehung, 48. Jg., H. 2, S. 37-42
- Geister, Oliver (2003): Bildung als Aufgabe allgemeinbildender Schulen. In: Reitemeyer, Ursula (Hg.): Ist Bildung lehrbar? S. 117-142. Münster: Waxmann
- Gerstner, Hans-Peter/Wetz, Martin (2008): Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Giesecke, Hermann (2005): "Humankapital" als Bildungsziel. In: Neue Sammlung, 45. Jg., H. 3. S. 182-189
- Giesecke, Hermann (2001): Am Ende pädagogischer Illusionen? Erwägungen für ein Bildungskonzept der Zukunft. In: Grimm, Andrea/Burmeister, Hans-Peter (Hg.): Bildung neu denken. Aufbrüche zwischen Bildungskanon und Selbstorganisation. Loccumer Protokolle 66/99. S. 51-57. Rehburg-Loccum: Ev. Akademie
- Giesecke, Hermann (2000): Zwischen Nähe und Distanz. „Soziales Lernen“ in Familie und Schule. In: Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. Die Deutsche Schule. 6. Beiheft
- Giesecke, Hermann (1999a): Nicht das Leben, nur die Bildung bildet. In: Psychologie heute, 26. Jg., H. 9, S. 54-59
- Giesecke, Hermann (1999b): Rückkehr zur Bildung. In: Dietrich Hoffmann (Hg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. S. 125-131. Weinheim: Juventa
- Giesecke, Hermann (1998): Kritik des Lernnihilismus – Zur Denkschrift "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft". In: Neue Sammlung, 38. Jg., H. 1, S.85-102
- Giesecke, Hermann (1995): Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung, 35. Jg., H.3, S. 93-104
- Gill, Bernhard (2005): Schule in der Wissensgesellschaft: Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Wiesbaden: VS Verlag
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. 4. völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: UTB
- Glässing, Gaby/Zink, Anka (1984): Anspruch und Wirklichkeit von Bildungsreform – Eine empirische Studie über Absolventen des Oberstufen-Kollegs. Ambos Bd. 18. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg
- Goetzenbrucker, Gerit (2005): Jugend im Netz? Effekte mobiler Kommunikation im Alltag Jugendlicher. Eine qualitative Studie im Ballungsraum Wien. In: kommunikation@gesellschaft, Jg. 6, Beitrag 3. Verfügbar über: http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B3_2005_Goetzenbrucker.pdf (Letzter Abruf: 30.06.2010)
- Gottschall, Karin/Voß G. Günter (2003): Entgrenzung von Arbeit und Leben. München: Rainer Hampp
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa
- Große-Wöhrmann, Kerstin (2006): Jobben und Lernen. Eine vergleichende Untersuchung zu Lebens- und Lernrealitäten von SchülerInnen der Oberstufe. Bielefeld: Dissertation
- Grunder, Hans-Ulrich (2001): Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann
- Grundmann, Gunhild/Pfaff, Nicole (2000): Schule und jugendliches Gewaltverhalten. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grundmann, Gunhild/Kötters, Catrin (Hg.): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. S. 147-172. Opladen: Leske und Budrich
- Grunert, Cathleen (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. S. 9-94. Wiesbaden: VS Verlag
- Grupe, Ommu (2000): Vom Sinn des Sports. Kulturelle, pädagogische und ethische Aspekte. Schorndorf: Hofmann
- Grützmaker, Judith/Reissert, Reiner (2006): Ergebnisbericht zur begleitenden Evaluation des Modellversuchs „Gestufte Lehrerausbildung“ an den Universitäten Bielefeld und Bochum. Hannover: Hochschulinformationssystem
- Gudjons, Herbert (2007): Schulleben als Schulkultur – Lernumgebungen gestalten. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Pädagogik, 59. Jg., H. 7/8, S. 42-47
- Gudjons, Herbert (2003): Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. 3. durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn OBB: Klinkhardt

- Gurt, Michael (2005): Lebenshilfe aus der Flimmerkiste? In: merz, medien und erziehung, 49. Jg., H. 5, S. 14-20
- Haan, Gerhard de/Poltermann, Andreas (2002): Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft. Berlin: Freie Universität
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hacke, Sebastian/Schaumburg, Heike/Blömeke, Sigrid (2005): "Meine Mutter schimpft ja, wenn ich ins Chatten reingehe". Theoretische Grundlagen und erste Eindrücke aus einem Forschungsprojekt zur Medienaneignung am Alltag deutscher und türkischer Jugendlicher. In: merz, medien und erziehung, 49. Jg., H. 6, S. 64-74
- Hackfort, Dieter (2001): Psychologische Aspekte des Freizeitsports. In: Gabler, Hartmut/Nitsch, Jürgen R./Singer, Roland: Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder. S. 207-236. 3. erweiterte und überarbeitete Aufl. Schorndorf: Hofmann
- Hafen, Roland (1997): Rockmusik – Rezeption in Live-Konzerten. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. S. 369-382. Opladen: Leske und Budrich
- Hagstedt, Herbert/Hildebrand-Nilshon, Martin (1980): Schüler beurteilen Schule. Düsseldorf: Schwann
- 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.): Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase. Opladen: Leske und Budrich
- Harder, Wolfgang (1983): Oberstufen-Kolleg. In: Blankertz, Herwig/Derbolav, Josef/Kell, Adolf/Kutscha, Günter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon. S. 434-436. Stuttgart: Klett
- Harring, Marius (2007): Informelle Bildung – Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hg.): Perspektiven der Bildung. Kinder in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. S. 237-258. Wiesbaden: VS Verlag
- Harrison, Colin/Comber, Chris/Fisher, Tony/Haw, Kaye/Lewin, Cathy/Lunzer, Eric/McFarlane, Angela/Mavers, Diane/Scrimshaw, Peter/Somekh, Bridget/Watling, Rob (2003): The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment. Full Report. Nottingham: University
- Hartung, Anja (2004): Radio ist Musik. In: merz, medien und erziehung, 48. Jg., H. 2, S. 24-31
- Hartung, Anja/Schorb Bernd (2007): Projekt Identität. Medien im Prozess der Selbstfindung Jugendlicher. In: Computer und Unterricht, 17. Jg., H. 68, S. 6-11
- Haselbeck, Fritz (2000): Wie HauptschülerInnen Schule sehen. In: Lernchancen, 3. Jg., H. 14, S. 58-61
- Haselbeck, Fritz (1999): Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen, Wahrnehmungen und Deutungen. Passau: Rothe
- Haug, Frigga (2004): Lernverhältnisse – Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. 2. Aufl. Hamburg: Argument
- Havighurst, Robert J. (1948): Development tasks and education. New York: McKay
- Heid, Helmut (1997): Berufsbedeutsamkeit gymnasialer Bildung. In: Liebau, Eckart/Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Das Gymnasium: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. S. 317-332. Weinheim: Juventa
- Heid, Helmut (2007): Qualifikation. In: Tenorth, Heinz-Elmar /Tippelt, Rudolf (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. S. 590-591. Weinheim: Beltz
- Heim, Rüdiger (2002): Sportpädagogische Kindheitsforschung – Bilanz und Perspektiven. In: Sportwissenschaft, 32. Jg., H. 3, S. 261-283
- Heinzel, Friederike (2005): Kindheit irritiert Schule – Über Passungsverhältnisse in einem Spannungsfeld. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? S. 37-54. Wiesbaden: VS Verlag
- Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. 3. Aufl. Seelze: Kallmeyer
- Helsper, Werner (2004): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. S. 903-920. Wiesbaden: VS Verlag
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (2002): Jugend und Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. S. 567-596. Wiesbaden: VS Verlag
- Hemmer, Ursula (2005): Die Bedeutung der Neuen Medien für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen in der Adoleszenz. In: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Ausgabe 12. Düsseldorf: Petzold und Sieper
- Henecka, Hans-Peter (1999): Schule als Institution und als Lebenswelt. In: Hepp, Gerd (Hg.): Schule in der Bürgergesellschaft: Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum Schule. S. 64-87. Schwalbach: Wochenschau
- Hengst, Heiner (2002): Vom Beiprogramm zum Programm. Zur Kontextualisierung informellen Lernens. In: Diskurs, 12. Jg., H. 2. S. 26-33

- Henninger, Annette/Papouschek, Ulrike (2005): Entgrenzung als allgemeiner Trend? Mobile Pflege und Arbeit in der Medien- und Kulturindustrie im Vergleich. ZeS-Arbeitspapier 5. Bremen: Zentrum für Sozialpolitik
- Hentig, Hartmut von (2007a): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Weinheim: Beltz
- Hentig, Hartmut von (2007b): Bildung. Ein Essay. 7. Aufl. Weinheim: Beltz
- Hentig, Hartmut von (2001): Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Weinheim: Beltz
- Hentig, Hartmut von (1980): Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart: Klett
- Hentig, Hartmut von (1970): Die Bielefelder Laborschule: Allgemeiner Funktionsplan und Rahmenflächenprogramm. Stuttgart: Klett
- Hermesen, Hans (2000): Ressourcenorientiertes Lehren und Lernen. In: Behindertenpädagogik, 39. Jg., H. 1, S. 2-16
- Herrmann, Ulrich (2002): Anschlüsse müssen Abschlüsse ersetzen. PISA lehrt, was Schulen schulen sollten. In: Die deutsche Schule, 94. Jg., H. 3, S. 278-281
- Heßling, Angelika/Bode, Heidrun (2006): Körperbewusstsein von Jugendlichen. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.): FORUM – Sexuaufklärung und Familienplanung, H. 1, S. 3-6. Köln: BZgA
- Hitzler, Ronald (1996): Ist Sport Kultur? Versuch, eine ‚Gretchenfrage‘ zu beantworten. In: Winkler, Joachim/Weis, Kurt (Hg.): Soziologie des Sports. Theorieansätze, Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven. S. 153-164. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1988): Der lebensweltliche Forschungsansatz. Neue Praxis, 18. Jg., H. 6, S. 496-501
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (2006): Bildung in der Gemeinschaft. Zur Erfassung der Kompetenzaneignung in Jugendszenen. In: Tully, Claus J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. S. 237-254. Weinheim: Juventa
- Hofer, Manfred (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18. Jg., H. 2, S. 79-92
- Hofer, Manfred (2003): Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation. In: Schneider, Wolfgang/Knopf, Monika (Hg.): Entwicklung, Lehren und Lernen. S. 235-253. Göttingen: Hogrefe
- Hofer, Manfred/Fries, Stefan/Reinders, Heinz/Clausen, Marten/Dietz, Franziska/Schmid, Sebastian (2004): Individuelle Werte, Handlungskonflikte und schulische Lernmotivation. In: Doll, Jörg/Prenzel, Manfred (Hg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. S. 328-344. Münster: Waxmann
- Hoffmann, Andreas (2002): Jugendliche Freizeitstile – dynamisch, integrativ und frei wählbar? Explorative Einzelfallstudien zu Funktionen und intraindividuellen Verläufen von Freizeitstilen Jugendlicher vor dem Hintergrund der Lebensstilforschung. Berlin: Logos
- Hoffmann, Dagmar (2006): Die Mediennutzung von Jugendlichen im Visier der sozialwissenschaftlichen Forschung. In: merz, medien und erziehung, 50. Jg., H. 4, S. 15-21
- Hoffmann, Dagmar (2005): Intimitäten im Netz. In: merz, medien und erziehung, 49. Jg., H. 5, S. 38-43
- Hoffmann, Dagmar (2004): Zum produktiven Umgang von Kindern und Jugendlichen mit medialen Identifikationsangeboten. In: merz, medien und erziehung, 48. Jg., H. 6, S. 7-19
- Hoffmann, Dagmar/Münch, Thomas (2003): Mediale Aneignungsprozesse im Netz. Zum Gebrauchswert des Internets für jugendliche Intensivnutzer. In: merz, medien und erziehung, 47. Jg., H. 5, S. 39-51
- Höhn, Karl-Rudolf (1979): Schule und Alltag. Bestimmungsstücke zum Verhältnis von organisierter Unterweisung und praxisgebundenem Lernen exemplifiziert am naturwissenschaftlichen Unterricht. Kiel: Dissertation
- Holzmann, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus
- Holzmann, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (Hg.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie. S. 91-113. Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft
- Honer, Anne (1996a): Bodybuilding als Sinnprovinz der Lebenswelt. Prinzipielle und praktische Bemerkungen. In: Winkler, Joachim/Weis, Kurt (Hg.): Soziologie des Sports. Theorieansätze, Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven. S. 181-186. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Honer, Anne (1996b): Lebensweltliche Ethnographie und das Phänomen Sport. In: Winkler, Joachim/Weis, Kurt (Hg.): Soziologie des Sports. Theorieansätze, Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven. S. 45-58. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Hornstein, Walter (1990): Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart: Klett

- Horstkemper, Marianne (2001): Soziales Leben und Lernen – Platz dafür in der Leistungsschule. In: Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe, Brandenburg (LSJ) (Hg.): Soziales Lernen – Stiefkind in der Leistungsschule. Tagung am 5./6. Juni 2001 im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg. S. 10-19. Ludwigsfelde: Tagungsdokumentation
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, Werner/Böhm, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. S. 287-324. Wiesbaden: VS Verlag
- Hössl, Alfred (2006a): Die Bedeutung nonformaler und informeller Bildung bei Schulkindern. Ergebnisse einer Studie zu Freizeitinteressen. In: Tully, Claus J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. S. 165-182. Weinheim: Juventa
- Hössl, Alfred (2006b): Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung – Die Grundschule aus der Sicht der Kinder. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1. Jg., H. 4, S. 481-495
- Hovestadt, Gertrud/Eggers, Nicole (2007): Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung unter Berücksichtigung berufsbildender Wege zur Hochschulreife und der Übergänge zur Hochschule. Rheine: Studie im Auftrag der Hans Böckler-Stiftung
- Hu, Adelheid (2005): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Bildungsgangforschung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: Barbara Schenk (Hg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. S. 161-178. Wiesbaden: VS Verlag
- Huber, Ludwig (2009a): Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. In: TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 4. Jg., H. 1, S. 81-96
- Huber, Ludwig (2009b): Wissenschaftspropädeutik ist mehr! In: TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 4. Jg., H. 2, S. 39-60
- Huber, Ludwig (2000): Wissenschaftspropädeutik, allgemeine Studierfähigkeit und ihre unterrichtliche Umsetzung in Grundkursen. In: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.): Bildung braucht guten Grund. Beiträge zur Reform der Grundkurse. S. 17-46. Wiesbaden: HeLP
- Huber, Ludwig/Asdonk, Jupp/Jung-Paarmann, Helga/Kroeger, Hans/Obst, Gabriele (1999): Lernen über das Abitur hinaus: Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Seelze: Kallmeyer
- Hungerland, Beatrice/Liebel, Manfred/Liesecke, Anja/Wihstutz, Anne (2005): Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland. Wege zu partizipativer Autonomie? In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 14. Jg., H. 2, 77-93
- Hungerland, Beatrice/Overwien, Bernd (2004): Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: Hungerland, Beatrice/Overwien, Bernd (Hg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? S. 9-28. Wiesbaden: VS Verlag
- Hurrelmann, Klaus (2005): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 8. Aufl. Weinheim: Juventa
- Hurrelmann, Klaus (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 23. Jg., H. 2, S. 115-126
- Hurrelmann, Klaus (1990): Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim: Beltz
- Hurrelmann, Klaus (1983): Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer, Friedrich/Thiersch, Hans (Hg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. S. 30-56. Weinheim: Beltz
- Hurrelmann, Klaus/Klocke, Andreas/Melzer, Wolfgang/Ravens-Sieberer, Ulrike (2003): WHO-Jugendgesundheits-survey – Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehungswissenschaft, 14. Jahrgang, H. 27. S. 79-108
- Hurrelmann, Klaus/Wolf, Hartmut K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim: Juventa
- Idel, Till Sebastian (2007): Waldorfschule und Schülerbiographie: Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur. Wiesbaden: VS Verlag
- Idel, Till Sebastian/Ullrich, Heiner (2004): Reform- und Alternativschulen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung, S. 367-390. Wiesbaden: VS Verlag
- Illich, Ivan (1974): Die entschulte Gesellschaft. In: Buckmann, Peter (Hg.): Bildung ohne Schulen. S. 16-28. München: Kösel
- Illich, Ivan (1972): Aufforderung zum Sturz des Schulgötzen. In: Lünig, Hildegard (Hg.): Schadet die Schule unseren Kindern? S. 11-42. Düsseldorf: Patmos
- Ingenhorst, Heinz (2000): Jobben in Westdeutschland. In: Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (Hg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. S. 133-141. Weinheim: Juventa
- Inglehart, Ronald (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Campus
- Jaffe, Michael L. (1998): Adolescence. New York: Wiley

- Jäger, Michael/Grützmaker, Judith (2007): Weniger Freiräume. Evaluation von Studium und Lehre im Bolognaprozess. In: *Forschung und Lehre*, 9. Jg., H. 4, S. 214-215
- Jahoda, Marie (1986): *Wieviel Arbeit braucht der Mensch. Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz
- Jaschinski, Uta/Grob, Alexander (2004): pc4youth – Förderung benachteiligter Jugendlicher durch Peer-Tutoring. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 55. Jg., H. 1, S. 31-36
- Jerrentrup, Ansgar (1997): Populärmusik als Ausdrucksmedium Jugendlicher. In: Baacke, Dieter (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. S. 59-92. Opladen: Leske und Budrich
- Jugendwerk der deutschen Shell (1984): *Jugend, vom Umtausch ausgeschlossen: Eine Generation stellt sich vor*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Jurczyk, Karin (2002): Entgrenzung der Erwerbsarbeit – Zukunftsfähigkeit der Familie. In: *DJI Bulletin* 60/61, S. 6-7
- Jurczyk, Karin/Oechsle, Mechthild (2002): Die fluide Gesellschaft. Entgrenzung ohne Ende? In: *Diskurs*, 12. Jg., H. 3, S. 4-8
- Jurczyk, Karin/Schier, Michaela/Szymenderski, Peggy/Lange, Andreas/Voß, G. Günter (2009): *Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie: Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung*. Berlin: edition sigma
- Kah, Daniel (2004): *Das hellenistische Gymnasium*. Berlin: Akademie Verlag
- Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe (1979): *Schulleben konkret. Zur Praxis einer Erziehung durch Erfahrung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Keuffer, Josef/Hahn, Stefan (2008): *Forschungs- und Entwicklungsplan 2008-2010. Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld*. Bielefeld: Universität
- Keupp, Heiner (2006): Identitätsarbeit durch freiwilliges Engagement. Schlüsselqualifikationen für die Zivilgesellschaft. In: Tully, Claus J. (Hg.): *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. S. 23-40. Weinheim: Juventa
- Key, Ellen (2000): *Das Jahrhundert des Kindes*. 2. Aufl. (Original 1926). Weinheim:
- Kirchhöfer, Dieter (2000): *Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung*. Berlin: QUEM-Report Nr. 66
- Kirchhöfer, Dieter (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen*. Berlin: ESM Satz und Graphik GmbH
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz
- Klein, Marie-Luise (1999): Annäherung oder Distanzierung? – Zur Qualität interethnischer Beziehungen im Sport. In: Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Gleiche Wege – Gleiche Ziele? Sport als Mittel zur Integration! Fachtagung „Sport als Mittel der Integration“ am 5.6.1999 von der Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte NRW*. Düsseldorf: Tagungsdokumentation
- Klein, Thomas/Schneider, Sven/Löwel, Hannelore (2001): Bildung und Mortalität: Die Bedeutung gesundheitsrelevanter Aspekte des Lebensstils. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30. Jg., H. 5, S. 384-400
- Kleindienst-Cachay, Christa (2005): Zur Bedeutung des Sports für die Sozialisation und Integration junger Migrantinnen. Vortrag auf der „Vierten Schnittstellenkonferenz Sportpädagogik – Jugendhilfe“ am 13.9.2005. Frankfurt a. M.: Tagungsdokumentation
- Kleinebecker, Désirée/Fries, Sven (2008a): *Arbeitsräume im Internet für Schulen. Bericht Nr. 4. Auswertung der Fragebogenaktionen (Quantitative Auswertung)*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung
- Kleinebecker, Désirée/Fries, Sven (2008b): *Arbeitsräume im Internet für Schulen. Bericht Nr. 6. Auswertung der Interviews (Qualitative Auswertung)*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung
- Kleinespel, Karin (1990): *Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*. Weinheim: Juventa
- Köhler, Ulrike (2004): *Die Glocksee-Schule im Spiegel ihrer AbsolventInnen. Eine empirische Studie zur biographischen Bedeutsamkeit der Schulzeit*. In: Ullrich, Heiner/Idel, Till-Sebastian (Hg.): *Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen*. S. 111-122. Wiesbaden: VS Verlag
- Köhler, Ulrike (1997): *Die Glocksee-Schule und ihre AbsolventInnen. Eine empirische Studie*. Kassel: Dissertation
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Rabenstein, Kerstin (2007): Zum Verhältnis von Schule und Schülern. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Fritzsche, Bettina/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. S. 197-221. Wiesbaden: VS Verlag
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2007): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag
- Kolip, Petra (1993): *Freundschaften Jugendlicher. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung*. Weinheim: Juventa

- Köller, Olaf/Watermann, Rainer/Trautmann, Ulrich/Lüdtke, Oliver (2003): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Wiesbaden: VS Verlag
- Konrad, Franz-Michael (2007): Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München: Beck
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Gütersloh: Bertelsmann
- Kraam-Aulenbach, Nadia (2002): Interaktives, problemlösendes Denken im vernetzten Computerspiel. Wuppertal: Dissertation
- Kraam-Aulenbach, Nadia (2003): Spielend schlauer. Computerspiele fordern und fördern die Fähigkeit Probleme zu lösen. In: Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang (Hg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten. Bonn: BZgA (CD Rom)
- Kränzl-Nagl, Renate (1997): Kinder in Österreich – Gewinner oder Verlierer der Modernisierung? Aspekte einer generationalen Analyse österreichischer Kindheit. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 22. Jg., H. 4, Wien, S. 28-50
- Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. S. 355-375. 4. neu bearbeitete Aufl. Weinheim: Beltz
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim: Juventa
- Kraul, Margret/Horstkemper, Marianne (1999): Reflexive Koedukation in der Schule. Mainz: v. Hase & Koehler
- Kraus, Josef (1998): Spaßpädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik. 2. Aufl. München: Universitas
- Kreher, Thomas (2006): Übergangene Lernorte benachteiligter junger Männer. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hg.): Das Graduiertennetzwerk im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Ergebnisse und Erfahrungen. S. 233-256. Berlin: ESM
- Kreher, Thomas/Oehme, Andreas (2004): Junge Erwachsene in der Informalität. Zur Entkopplung von formellen und informellen Vermittlungsstrukturen. In: Diskurs, 14. Jg., H. 2, S. 29-35
- Krotz, Friedrich (2004): Identität, Beziehungen und die digitalen Medien. In: merz, medien und erziehung, 48. Jg., H. 6, S. 32-45
- Krüger, Heinz-Hermann/Grundmann, Gunhild/Kötters, Catrin (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grundmann, Gunhild/Kötters, Catrin (Hg.): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. S. 13-36. Opladen: Leske und Budrich
- Krüger, Heinz-Hermann/Kötters, Catrin (2000): Schule und jugendliches Freizeitverhalten. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grundmann, Gunhild/Kötters, Catrin (Hg.): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. S. 111-146. Opladen: Leske und Budrich
- Krüger, Oliver (2004): Lernen Regelschulen von Reformschulen? Eine empirische Studie zur Verbreitung von reformpädagogischen Ideen der Bielefelder Laborschule. Norderstedt: Books on Demand
- Kucharz, Diemut/Sörensen, Bernd (1996): Die Schule ist für alle Kinder da. In: Fauser, Peter (Hg.): Wozu die Schule da ist. S. 17-26. Seelze: Friedrich
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972 i.d.F. vom 24.10.2008. Verfügbar über: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-Sek-II.pdf (Letzter Abruf: 30.06.2010)
- Kurz, Dietrich/Tietjens, Maike (2000): Das Sport- und Vereinsengagement der Jugendlichen. In: Sportwissenschaft, 30. Jg., H. 4, S. 384-407
- Kutscher, Nadia (2005): „Wie im ganz normalen Leben auch“. Soziale Unterschiede in der Internetnutzung und Bildungsteilnahme von Jugendlichen. In: merz, medien und erziehung, 49. Jg., H. 6, S. 42-52
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz
- Lampert, Thomas/Mensink Gert/Romahn, Natalie/Woll, Alexander (2007): Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 5/6, S. 634-642
- Lampert, Thomas/Sygyusch, Ralf/Schlack, Robert (2007): Nutzung elektronischer Medien im Jugendalter. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, H. 5/6, S. 642-652
- Lange, Andreas/Schorb, Bernd (2006): Zwischen Entgrenzung und Restabilisierung – Medien als Generatoren von Jugend. In: merz, medien und erziehung, 50. Jg., H. 4, S. 8-14
- Lechte, Mari-Annuka/Trautmann, Matthias (2004): Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie. In: Trautmann, Matthias (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. S. 64-88. Wiesbaden: VS Verlag
- Legewie, Heiner (1994): Globalauswertung von Texten. In: Böhm, Andreas/ Mengel, Andreas/Muhr, Thomas (Hg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. S. 177-182. Konstanz: Universitätsverlag

- Lenz, Karl (1998): Zur Biografisierung der Jugend. Befunde und Konsequenzen. In: Böhnisch, Lothar/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. S. 51-74. Weinheim: Juventa
- Lenz, Karl (1988): Die vielen Gesichter der Jugend. Jugendliche Handlungstypen in biographischen Portraits. Frankfurt a. M.: Campus
- Liebel, Manfred (1999): Recht auf Arbeit für Kinder? Erfahrungen aus der Dritten Welt für die Erste Welt. In: Liebel, Manfred/Overwien, Bernd/Recknagel, Albert (Hg.): Was Kinder könn(t)en: Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. S. 117-132. Frankfurt: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation
- Liebel, Manfred/Lipski, Jens (2002): »Für das Leben lernen« – durch Standardisierung. In: Diskurs, 12. Jg., H. 2, S. 6-10
- Loer, Thomas (2006): Entstandardisierung der Berufswelt – Transformation des Habitus? Veränderungen des Verhältnisses von Person und Personal – eine Problemskizze. In: Tully, Claus J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. S. 145-164. Weinheim: Juventa
- Lohmann, Joachim (2008): Das Fiasko der Sekundarstufe II und die Folgen für die hochschulpropädeutische Oberstufe. In: Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. S. 71-80. Weinheim: Beltz
- Lübke, Sylvia-Iris (1996): Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen: Leske und Budrich
- Ludwig, Joachim (2004): Bildung und Expansives Lernen. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. S. 40-53. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Maag Merki, Katharina (2006): Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen im Gymnasium. Bern: Haupt
- Mack, Wolfgang (2002): Lernförderung und Lebensweltorientierung. Herausforderungen für Hauptschulen nach PISA. In: Die deutsche Schule, 94. Jg., H. 4, S. 426-441
- Mack, Wolfgang/Raab, Erich/Rademacker, Hermann (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen: Leske und Budrich
- Mandl, Heinz/Hense, Jan/Kruppa, Katja (2003): Der Beitrag der neuen Medien zur Schaffung einer neuen Lernkultur – Beispiele aus dem BLK-Programm SEMIK. In: Vollstädt, Witlof (Hg.): Zur Zukunft der Lehr- und Lernmedien in der Schule. Eine Delphi-Studie in der Diskussion. S. 85-102. Opladen: Leske und Budrich
- Mandl, Heinz/Reinmann-Rothmeier, Gabi (1995): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. München: Forschungsbericht Nr. 60 des Instituts für pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik
- Mansel, Jürgen (1997): „Selbstsozialisation“ und Mediengebrauch. In: medien praktisch, 21. Jg., H. 4, S. 9-12
- Marchl, Gabriele/Stahl, Thomas/Stark, Gerhard (2005): Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung von drei EQUAL-Entwicklungspartnerschaften (Nürnberg, Mannheim, Lausitz) im Forschungsprogrammsegment LisU: „Regionale Lern- und Tätigkeitsagenturen – intermediäre Funktionen und Leistungen zur Gestaltung von regionalen Lernkulturen“ Typ 2. Wenzenbach bei Regensburg: isob
- Marlovits, Andreas M. (2003): Psychologische Gegenstandsanalyse (PGA). Ein beschreibender Ansatz qualitativer Forschung in der Sportwissenschaft. In: Forum Qualitative Sozialforschung. 4. Jg., H. 1. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03marlovits-d.htm> (Letzter Abruf: 30.06.2010)
- Matsche, Renate (2001): Die Bedeutung von Eltern und Peers für Selbst-Bildungsprozesse von Kindern. In: Diskurs, 11. Jg., H. 1, S. 38-43
- Mayer, Horst Otto (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwurf, Durchführung und Auswertung. 4. Aufl. München: Oldenbourg
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 10. neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2009): JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
- Meister, Dorothee M. (2004): Schule und Medien. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. S. 483-500. Wiesbaden: VS Verlag
- Melzer, Wolfgang/Hurrelmann, Klaus (1990): Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation von Jugendlichen. In: Heitmeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (Hg.): Individualisierung vom Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. S. 35-59. Weinheim: Juventa
- Menze-Sonneck, Andrea (2005): Fitness in der Schule. In: Sportpädagogik, 29. Jg., H. 4, S. 4-8

- Menze-Sonneck, Andrea (2002): Zwischen Einfalt und Vielfalt. Die Sportvereinskarrieren weiblicher und männlicher Jugendlicher in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. In: Sportwissenschaft, 32. Jg., H. 2, S. 147-169
- Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (2002): Gesellschaftstheoretische Ansätze. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. S. 117-142. Opladen: Leske und Budrich
- Mikos, Lothar (1997): Die tägliche Dosis Identität. Daily Soaps und Sozialisation. In: medien praktisch, 21. Jg., H. 4, S. 18-22
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen (MSKJ) (2005): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf: MSKJ
- Misoch, Sabina (2004): Selbstdarstellungen Jugendlicher auf privaten Homepages. In: merz, medien und erziehung, 48. Jg., H. 5, S. 43-49
- Moegling, Klaus (2003): Antworten zu den Leitfragen AG E: „Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen; Selbstständiges Lernen“ im Rahmen der Expertentagung am 20./21.2.2003 im Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld. Bielefeld: Tagungsdokumentation
- Morgenroth, Dietrich/Boehnke, Susanne (2003): Die Erosion zeitlicher Ordnungen. Ein neuer Aspekt von Anomie als Quelle politischer Delinquenz. In: Sonderheft 43 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. S. 110-134. Wiesbaden: VS Verlag
- Mrazek, Joachim/Hartmann, Ilse (1989): Selbstkonzept und Körperkonzept. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft (Hg.): Bd 66: Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. S. 218-230. Schorndorf: Hofmann
- Müller, Christina/Petzold, Ralph (2006): Bewegte Schule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung in den Klassen 5 bis 10/12. St. Augustin: Academia
- Müller, Christina/Petzold, Ralph (2002): Längsschnittstudie bewegte Grundschule. Ergebnisse einer vierjährigen Erprobung eines pädagogischen Konzeptes zur bewegten Grundschule. St. Augustin: Academia
- Müller, Renate (2004): Zur Bedeutung von Musik für Jugendliche. In: merz, medien und erziehung, 48. Jg., H. 2, S. 9-15
- Müller-Lietzkow, Jörg (2006a): Leben in medialen Welten – E-sport als Leistungs- und Lernfeld. In: merz, medien und erziehung, 50. Jg., H. 4., S. 28-33
- Müller-Lietzkow, Jörg (2006b): Sport im Jahr 2050: E-Sport! Oder: Ist E-Sport Sport? In: merz, medien und erziehung, 50. Jg., H. 6, S. 102-112
- Münch, Thomas (1997): Jugend, Musik und Medien. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. S. 383-400. Opladen: Leske und Budrich
- Musfeld, Tamara (1997): MUDs oder das Leben im Netz. Alltag, Spiel und Identitätssuche. In: medien praktisch, 21. Jg., H. 2, S. 23-26
- Muth, Jakob (1992): Schule als Leben: Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen: Eine pädagogische Anthologie. Hohengehren: Schneider
- Nassehi, Armin (2008): Soziologie: Zehn einführende Vorlesungen. Wiesbaden: VS Verlag
- Naudascher, Brigitte (2003): Jugend und Peer Group. Die pädagogische Bedeutung der Gleichaltrigen im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren. In: Nörber, Martin (Hg.): Peer-education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. S. 140-165. Weinheim: Beltz
- Neß, Harry/Bretschneider, Markus/Seidel, Sabine (2007): ProfilPASS – Der Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. S. 388-411. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Neumann-Braun, Klaus/Deppermann, Arnulf (1998): Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher. Zur Gegenstandskonzeption und Methodik der Untersuchung von Peer-Groups. In: Zeitschrift für Soziologie, 27. Jg., H. 4, S. 239-255
- Niesyto, Horst (2003): Video Culture. Video und interkulturelle Kommunikation. München: koepäd
- Oechsle, Mechthild (1990): Von der Selbstverleugnung zur Selbstverwirklichung – ein neues kulturelles Modell. In: Bois-Reymond, Manuela du/Oechsle, Mechthild (Hg.): Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase. S. 155-173. Opladen: Leske und Budrich
- Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim: Beltz
- Oelkers, Jürgen (2000): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Oerter, Rolf (2007): Entwicklungspsychologische Perspektiven von Bildung. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hg.): Perspektiven der Bildung. Kinder in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. S. 117-136. Wiesbaden: VS Verlag

- Oerter, Rolf (1983): Peers. In: Silbereisen, Rainer/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. S. 145-154. München: Urban und Schwarzenberg
- Opaschowski, Horst W. (1996): Pädagogik der freien Lebenszeit. 3. völlig bearbeitete Aufl. Opladen: Leske und Budrich
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009): Education at a glance 2009. Paris: OECD
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003): The PISA assesment framework – Mathematics, reading, science, and problem solving knowledge and skills. Paris: OECD
- Oswald, Hans/Krappmann, Lothar (1988): Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster: Waxmann
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag
- Overwien, Bernd (2008): Informelles Lernen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. S. 128-136. Wiesbaden: VS Verlag
- Overwien, Bernd (2006): Informelles Lernen – Zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebke/Sass, Erich (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. S. 36-62. Weinheim: Juventa
- Overwien, Bernd (1999): Informelles Lernen, soziale Bewegungen und Kompetenzerwerb für eine selbstbestimmte Arbeits- und Lebenspraxis. In: Liebel, Manfred/Overwien, Bernd/Recknagel, Albert (Hg.): Was Kinder könn(t)en: Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. S. 149-172. Frankfurt a. M.: IKOS
- Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (2005): Kindheits- und Grundschulforschung – zwei Welten? In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? S. 71-94. Wiesbaden: VS Verlag
- Panyr, Sylva/Barz, Heiner (2007): Was ehemalige Waldorfschüler über ihre Schule denken. In: Barz, Heiner/Randoll, Dirk (Hg.): Absolventen von Waldorfschulen. S. 237-322. Wiesbaden: VS Verlag
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System. In: Parsons, Talcott (Hg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. S. 161-193. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Peschel, Falko (2009a): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. 4. Aufl. Hohengehren: Schneider
- Peschel, Falko (2009b): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. 4. Aufl. Hohengehren: Schneider
- Pfaff, Nicole (2009): Informelles Lernen in der Peer-Group – Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum. Verfügbar über: http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Pfaff_2009.pdf (Letzter Abruf: 30.06.2010)
- Pfeil, Patricia/ Regnat, Anja/Stein, Cornelia (1998): „Es hat sich so ergeben (...)?“ Wie Paare Alltag gestalten und Ungleichheit ernten. München: Unveröff. Manuskript
- PISA-Konsortium Deutschland (2007): PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann
- PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Plies, Kerstin/Nickel, Bettina/Schmidt, Peter (1999): Zwischen Lust und Frust – Jugendsexualität in den 90er Jahren. Opladen: Leske und Budrich
- Plück, Julia/Döpfner, Manfred/Lehmkuhl, Gerd (1999): Aggressivität und Dissozialität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – empirische Ergebnisse. In: Timmermann, Heiner/Wessela, Eva (Hg.): Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz. S. 193-203. Opladen: Leske und Budrich
- Podlich, Carola (2006): Selbstgewolltes Leisten. Kinder als Konstrukteure ihres Selbst über selbstbestimmte leistungsthematische Situationen. Köln: Dissertation
- Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2006): Zur Bedeutung informeller und partizipativer Lernprozesse für die Übergänge junger Erwachsener in die Arbeit. In: Tully, Claus J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. S. 183-200. Weinheim: Juventa
- Praschak, Tobias (2007): Plaudern im Cyberspace. Einblicke in das Chatten als jugendkulturelle Kommunikationsform. In: Computer und Unterricht, 17. Jg., H. 68, S. 22-25
- Preiß, Christine/Wahler, Peter (2002): Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform. Wiesbaden: VS Verlag
- Prenzel, Annedore/Thiel, Maren (2005): In den Paradoxien der Schule – Kinderbefragung zu einem Instrument der Selbstevaluation von Schulleistungen. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? S. 115-138. Wiesbaden: VS Verlag

- Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (1995): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen: Leske und Budrich
- Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschularbeit (1975): Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. Weinheim: Juventa
- Projektgruppe Praktisches Lernen (1988): Praktisches Lernen in der Schule – Erfahrungen und Perspektiven. In: Fauser, Peter/Muszynski, Heliodor (Hg.): Lebensbezug als Schulkonzept? Ein deutsch-polnisches Gespräch über praktisches Lernen und Schulreform. S. 89-110. Weinheim: Juventa
- Pühse, Uwe (2001): Psychologische Aspekte des Freizeitsports. In: Gabler, Hartmut/Nitsch, Jürgen R./Singer, Roland: Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder. S. 207-236. 3. erweiterte und überarbeitete Aufl. Schorndorf: Hofmann
- Raabe, Gundula (2001): Schulisches Lernen und individuelle Subjektivität. In: Forum Kritische Psychologie, H. 43, S. 36-58
- Raczek, Joachim (2002): Entwicklungsveränderungen der motorischen Leistungsfähigkeit der Schuljugend in drei Jahrzehnten. In: Sportwissenschaft, 32. Jg., H. 2, S. 201-216
- Ramm, Michael/Multrus, Frank (2006): Das Studium Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Berlin: BMBF
- Randoll, Dirk (2007): Die Zeit in der freien Waldorfschule. In: Barz, Heiner/Randoll, Dirk (Hg.): Absolventen von Waldorfschulen. S. 175-236. Wiesbaden: VS Verlag
- Randoll, Dirk (2004): Vergleichende Untersuchung zu Schülerurteilen aus Waldorfschulen und Gymnasien. In: Ullrich, Heiner/Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (Hg.): Das Andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. S. 35-50. Wiesbaden: VS Verlag
- Rauschenbach, Thomas (2007): Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen. In: Grunert, Cathleen/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.): Jugend und Bildung: Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. S. 17-20. Opladen: Barbara Budrich
- Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebke/Sass, Erich (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim: Juventa
- Ravens-Sieberer, Ulrike/Thomas, Christiane/Erhart, Michael (2003): Körperliche, psychische und soziale Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann, Klaus/Klocke, Andreas/Melzer, Wolfgang/Ravens-Sieberer (Hg.): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. S. 19-98. Weinheim: Juventa
- Reimer, Everett (1972): Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Reinders, Heinz (2003): Freundschaften im Jugendalter. In: Fthenakis, Wassilios E/Textor, Martin R. (Hg.): Das Online-Familienhandbuch. Verfügbar über: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Jugendforschung-Freundschaften.pdf> (Letzter Abruf: 30.06.2010)
- Reinders, Heinz/Mangold, Tanja (2005): Die Qualität intra- und interethnischer Freundschaften bei Mädchen und Jungen deutscher, türkischer und italienischer Herkunft. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37. Jg., H. 3, S. 144-155
- Rhein, Stefanie/Müller, Renate (2006): Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1. Jg., H. 4, S. 551-568
- Richter, Ingo (2002): Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen. In: Forum Bildung (Hg.): Expertenberichte des Forum Bildung. Bd 3. S. 27-33. Bonn: BMBF
- Richter, Matthias/Settertobulte, Wolfgang (2003): Gesundheits- und Freizeitverhalten von Jugendlichen. In: Hurrelmann, Klaus/Klocke, Andreas/Melzer, Wolfgang/Ravens-Sieberer (Hg.): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. S. 99-158. Weinheim: Juventa
- Rigauer, Bero (1996): Soziales Handeln im sportlichen Verhalten. Ein paradigmatischer und empirischer Begründungsversuch. In: Winkler, Joachim/Weis, Kurt (Hg.): Soziologie des Sports. Theorieansätze, Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven. S. 33-44. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Röhrs, Hermann (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 6. überarbeitete Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Röll, Franz Josef (2003): Mediengesellschaft: Vereinzelung oder neue Formen der Gemeinschaftsbildung? In: Rauschenbach, Thomas /Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. S. 119-138. Weinheim: Juventa
- Rummelt, Peter (1996): Aussiedler-Integration durch Sport zwischen Anspruch und Widerspruch. In: Conzelmann, Achim/Gabler, Hartmut/Schlicht, Wolfgang (Hg.): Soziale Interaktionen und Gruppen im Sport. S. 101-111. Köln: bps
- Rumpf, Horst (2004): Diesseits der Belehrungswut: Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim: Juventa
- Rumpf, Horst (1966 a): Die administrative Verstörung der Schule. Bochum: Berg

- Rumpf, Horst (1966b): Die Misere der Höheren Schule. Neuwied: Luchterhand
- Samjeske, Kathrin (2007): Der Einfluss der Peers auf Schulverweigerung. In: Wagner, Michael (Hg.): Schulabsentismus: Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. S. 177-200. Weinheim: Juventa
- Schachtner, Christina (2002): Entdecken und Erfinden, Neue Medien – neues Lernen. In: merz, medien und erziehung, 46. Jg., H. 3, S. 145-154
- Schäfer, Eva (2000): Lernwelten für Kinder im Internet. Eine Fallstudie. In: Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.): Zum Bildungswert des Internet. S. 317-340. Wiesbaden: VS Verlag
- Schäfers, Bernhard (2003): Jugend. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. S. 160-162. 8. Aufl. Opladen: Leske und Budrich
- Schäfers, Bernhard/Scherr, Albert (2005): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 8. umfassend aktualisierte und überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag
- Schatz, Tanja (2003): Die individuelle Funktion des Chatters bei Jugendlichen. In: merz, medien und erziehung, 47. Jg., H. 5, S. 76-86
- Schecker, Horst/Bethge, Thomas/Breuer, Elmar/Dwingelo-Lütten, Rolf von/Graf, Hans-Udo/Gropengiesser, Ilka/Langensiepen, Burkhard (1996): Naturwissenschaftlicher Unterricht im Kontext allgemeiner Bildung. In: MNU, 49. Jg., H. 8, S. 488-492
- Schenk, Barbara (2005): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag
- Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (2001): Sexuelle Kommunikation in der Schule. In: Lernchancen, 4. Jg., H. 22, S. 2-5
- Schilling, Susanne R. (2002): Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Münster: Waxmann
- Schmidt-Denter, Ulrich (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung. 4. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz
- Scholz, Joachim/Reh, Sabine (2009): Verwahrloste Familien – Familiarisierte Schulen. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. S. 159-177. Wiesbaden: VS Verlag
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske und Budrich
- Schramm, Holger (2004): Musikrezeption und Radionutzung. In: Mangold, Roland/Vorderer, Peter/Bente, Gary (Hg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. S. 444-463. Hogrefe: Göttingen
- Schröder, Achim (2006): Cliques und Peers als Lernort im Jugendalter. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebke/Sass, Erich (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. S. 173-202. Weinheim: Juventa
- Schröder, Achim/Leonhardt, Ulrike (1998): Jugendkulturen und Adoleszenz. Verstehende Zugänge zu Jugendlichen in ihren Szenen. Neuwied: Luchterhand
- Schröder, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (2006): Die Entgrenzung der Jugend und die sozialbiografische Bedeutung des Junge-Erwachsenen-Alters. In: Tully, Claus J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. S. 41-58. Weinheim: Juventa
- Schulz, Iren (2007): Jugend im Hosentaschenformat. Die Bedeutung des Mobiltelefons für Identität, Alltag und Beziehungen im Jugendalter. In: Computer und Unterricht, 17. Jg., H. 68, S. 16-19
- Schübler, Ingeborg (2001): Nachhaltiges Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 45. S. 1-39. Neuwied: Loseblattsammlung
- Seifert, Thomas (1998): „Verlässlichkeit“, „Gebrauchtwerden“ und „Bindung“ in der Jugendarbeit. In: Böhnisch, Lothar/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort. S. 207-224. Weinheim: Juventa
- Seiffge-Krenke, Inge (2006): Nach Pisa: Stress in der Schule und mit den Eltern – Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Seiffge-Krenke, Inge/Gelhaar, Tim (2006): Entwicklungsaufgaben im jungen Erwachsenenalter. Zwischen Partnerschaft, Berufseinstieg und der Gründung eines eigenen Haushalts. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 38, H. 1, S. 18-31
- Senkbeil, Martin (2005): Die schulische Computernutzung in den Ländern und ihre Wirkungen. In: PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche. S. 157-167. Münster: Waxmann
- Senkbeil, Martin/Drechsel, Barbara (2004): Vertrautheit mit dem Computer. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. S. 177-190. Münster: Waxmann
- Shell Deutschland Holding (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer
- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim: Beltz

- Sielert, Uwe (2007): Sexualerziehung und Sexualpädagogik in Deutschland. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 50. Jg., H. 1, S. 68-77
- Singer, Roland (2000): Sport und Persönlichkeit. In: Gabler, Hartmut/Nitsch, Jürgen R./Singer, Roland: Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen. S. 289-336. 3. erweiterte und überarbeitete Aufl. Schorndorf: Hofmann
- Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg
- Specht, Werner (1982): Die Schulklasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen: Eine theoretische und empirische Analyse schulorganisatorischer, schulklimatischer und kompositionaler Bedingungen von Wertinhalten und Beziehungsformen im informellen Bereich der Lerngruppe. Konstanz: Universität
- Spitzer, Manfred (2006): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Stähling, Reinhard (2002): "Für das Leben lernen". Reformpädagogik als Antwort auf PISA. In: Die deutsche Schule, 94. Jg., H. 3, S. 295-299
- Stange, Helmut (2001): Jugendsexualität und schulische Sexualerziehung. In: Lernchancen, 4. Jg., H. 22, S. 6-14
- Stecher, Ludwig (2003): Jugend als Bildungsmoratorium – die Sicht der Jugendlichen. In: Reinders, Heinz/Wild, Elke (Hg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. S. 201-218. Opladen: Leske und Budrich
- Stich, Jutta (2006): Biographische Notizen über das schwierige Verhältnis von Schule und lebensweltlichen Erfahrungen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 4. Jg., H. 4, S. 383-397
- Strittmatter, Anton (2000): Ein "Schulprogramm" für die Bildungspolitik. Traktat über die schulpädagogischen Herausforderungen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. In: Journal für Schulentwicklung, 4. Jg., H. 1, S. 68-79
- Struck, Peter (1980): Pädagogik des Schullebens. Schule ist mehr als Unterricht. München: Urban und Schwarzenberg
- Sygyusch, Ralf (2005): Eine Frage der Qualität: Persönlichkeits- und Teamentwicklung im Kinder- und Jugendsport. Ein sportartenorientiertes Rahmenmodell zur Förderung psychosozialer Ressourcen. 3. überarbeitete Aufl. Frankfurt a. M.: Grill-Druck
- Sygyusch, Ralf (2001): Ich bin gesund, solange ich Sport treiben kann! In: Sportwissenschaft, 31. Jg., H. 4. S. 380-400
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Terhag, Jürgen (1997): Die Vernunftfeie. Vierzig Jahre populäre Musik und Pädagogik. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. S. 439-456. Opladen: Leske und Budrich
- Theunert, Helga (2005): Medien als Ort informellen Lernens im Prozess des Heranwachsenden. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. S. 9-94. Wiesbaden: VS Verlag
- Theunert, Helga/Demmler, Kathrin/Kirchhoff, Andreas (2002): Vom Ego-Shooter zum Amokläufer? Fragen an PC- und Netzspieler. In: merz, medien und erziehung, 46. Jg., H. 3, S. 138-142
- Theunert, Helga/Eggert, Susanne (2003): Virtuelle Lebenswelten – Annäherung an eine neue Dimension des Medienhandelns. In: merz, medien und erziehung, 47. Jg., H. 5, S. 3-13
- Theunert, Helga/Wagner, Ulrike (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. München: Fischer
- Thiel, Ansgar/Teubert, Hilke/Kleindienst-Cachay, Christa (2002): Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation. Hohengehren: Schneider
- Thole, Werner (2002): Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. S. 653-684. Opladen: Leske und Budrich
- Tillmann, Angela/Vollbrecht, Ralf (2006): Cliques, Jugendkultur und Medien. In: merz, medien und erziehung, 50. Jg., H. 4. S. 22-27
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Meier, Ulrich (2004): Wenn Schülerinnen und Schüler „jobben“: Rahmenbedingungen und Auswirkungen von Schülerarbeit. In: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA 2000-Daten. Wiesbaden: VS Verlag
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Werner, Dirk (2005): Die Schülerschaft der Laborschule: Von der Konzeption der 1970er Jahre zur Realität der 1990er Jahre. In: Watermann, Rainer/Thurn, Susanne/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Die Laborschule im Spiegel ihrer Pisa-Ergebnisse: Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis. S. 51-62. Weinheim: Juventa
- Treptow, Rainer (2005): Ganztägige Bildungssysteme aus Sicht der vergleichenden Sozialpädagogik. In: Otto, Uwe/ Coelen, Thomas (Hg.): Ganztägige Bildungssysteme. S. 185-190. Münster: Waxmann

- Treumann, Klaus Peter/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag
- Tully, Claus J. (2006a): Informelles Lernen: eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. S. 72-89. München: Reinhardt
- Tully, Claus J. (2006b): Lernen im Nebenjob. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. S. 155-172. Weinheim: Juventa
- Tully, Claus J. (2006c): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim: Juventa
- Tully, Claus J. (2005): Handys und jugendliche Alltagswelt. In: merz, medien und erziehung, 49. Jg., H. 3, S. 11-16
- Tully, Claus J. (2003): Aufwachsen in technischen Welten. Wie moderne Techniken den Jugendalltag prägen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, Heft B 15, S. 32-40
- Tully, Claus J./Wahler, Peter (2006): Neue Lernwelten Jugendlicher. Ergebnislinien einer empirischen Untersuchung. In: Tully, Claus J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. S. 59-76. Weinheim: Juventa
- Turkle, Sherry (1999): Leben im Netz. Identitäten in Zeiten des Internet. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Ulich, Dieter (1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. S. 377-396. 4. neu bearbeitete Aufl. Weinheim: Beltz
- Ulich, Klaus (1983): Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz
- Vogelgesang, Waldemar (2003): LAN-Partys: Jugendkulturelle Erlebnisräume zwischen Off- und Online. In: merz, medien und erziehung, 47. Jg., H. 5. S. 65-75
- Vogelgesang, Waldemar (2001): »Meine Zukunft bin ich!« Alltag und Lebensplanung Jugendlicher. Frankfurt: Campus
- Vogelgesang, Waldemar (2000): Das Internet als jugendkultureller Erlebnisraum. In: Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.): Zum Bildungswert des Internet. S. 363-385. Opladen: Leske und Budrich
- Voß, G. Günther (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20. Jg., H. 2, S. 149-166
- Voß, G. Günther (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: MittAB, 31. Jg., H. 3, S. 473-487
- Voß, G. Günther (1991): Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft. Stuttgart: Enke
- Voss-Dahm, Dorothea (2002): Erwerbstätigkeit von SchülerInnen und Studierenden nimmt zu: Bildung und berufliche Praxis laufen immer häufiger parallel. IAT-Report 6. Gelsenkirchen: IAT-Report
- Vossler, Andreas (2005): Das Jahrhundert der Beratung. In: merz, medien und erziehung, 49. Jg., H. 5, S. 9-13
- Wagner, Petra/Schober, Barbara/Spiel, Christiane (2005): Wer hilft beim Lernen für die Schule? Soziales Lernumfeld in Hauptschule und Gymnasium. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37. Jg., H. 2, S. 101-109
- Wagner-Stoll, Petra/Opper, Petra/Woll, Alexander (1996): Sportpartizipation, psycho-soziale Merkmale und Gesundheit. Ausgewählte Ergebnisse einer Studie zum Zusammenhang von Sport und Gesundheit. In: Conzelmann, Achim/Gabler, Hartmut/Schlicht, Wolfgang (Hg.): Soziale Interaktionen und Gruppen im Sport. S. 198-209. Köln: bps
- Wahler, Peter/Tully, Claus J./Preiß, Christine (2008): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. 2. erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag
- Waldinger, Karl-Georg (1997): Das Ronsdorfer Rockprojekt – Schüler produzieren Medien. Zur pädagogischen Bedeutung der projektorientierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in einer „offenen Schule“. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. S. 477-486. Opladen: Leske und Budrich
- Wegener, Claudia (2004): Identitätskonstruktion durch Vorbilder. Über Prozesse der Selektion, Aneignung und Interpretation medialer Bezugspersonen. In: merz, medien und erziehung, 48. Jg., H. 6, S. 20-31
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. S. 17-31. Weinheim: Beltz
- Weinert, Franz E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung

- Weis, Kurt (2003): Sport. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. S. 364-367. 8. Aufl. Weinheim: Beltz
- Weis, Kurt (1996): Sport und Religion. Sport als soziale Institution im Dreieck zwischen Zivilreligion, Ersatzreligion und körperlich erlebter Religion. In: Winkler, Joachim/Weis, Kurt (Hg.): Soziologie des Sports. Theorieansätze, Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven. S. 127-152. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Welsch, Wolfgang (2008): Unsere postmoderne Moderne. 7. überarbeitete Aufl. Berlin: Akademie Verlag
- Wendt, Eva-Verena (2009): Sexualität und Bindung: Qualität und Motivation sexueller Partnerschaften im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim: Juventa
- Wendt, Eva-Verena/Walper, Sabine (2006): Liebesbeziehungen im Jugendalter: Konsequenzen einer elterlichen Scheidung und die Transmission von Beziehungsqualitäten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 26. Jg., H. 4. S. 420-438
- Wetzstein, Thomas/Erbdinger, Patricia Isabella/Hilgers, Judith/Eckert, Roland (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunftswelten. Wiesbaden: VS Verlag
- Wiater, Werner (2006): Theorie der Schule. 2. Aufl. Donauwörth: Auer
- Wiater, Werner (1999): Gymnasium und Hochschule – ein wechselvolles Verhältnis. In: Liedtke, Max (Hg.): Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung. S. 19-32. Bad Heilbrunn OBB: Klinkhardt
- Wiesemann, Jutta (2005): Wohin führt die Forschung im Klassenzimmer? In: Breidenstein, Georg/Pregel, Annedore (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? S. 15-36. Wiesbaden: VS Verlag
- Wihstutz, Anne (2002): Arbeit von Kindern. Überforderung oder Chance zur Entwicklung von Kompetenzen. In: Diskurs, 12. Jg., H. 2, S. 34-38
- Wilhelm, Andreas/Fröhlich, Rüdiger (1996): Sportliche Aktivität und Gruppenstruktur als Einflussgrößen für das Wohlbefinden. In: Conzelmann, Achim/Gabler, Hartmut/Schlicht, Wolfgang (Hg.): Soziale Interaktionen und Gruppen im Sport. S. 69-74. Köln: bps
- Winkel, Sandra/Groen, Gunter/Waldmann, Hans-Christian (2003): Suizidforen im Internet. Bedeutung einer virtuellen Lebenswelt aus Sicht der Nutzer. In: merz, medien und erziehung, 47. Jg., H. 5, S. 115-124
- Winkel, Sandra/Petermann, Franz/Petermann, Ulrike (2006): Lernpsychologie. Stuttgart: UTB
- Winkler, Michael (2008): PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. S. 61-80. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag
- Wischer, Beate (2003): Soziales Lernen an einer Reformschule. Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen. Weinheim: Juventa
- Witting, Tanja/Esser, Heike (2003): Nicht nur das Wirkende bestimmt die Wirkung. Über die Vielfalt und das Zustandekommen von Transferprozessen beim Bildschirmspiel. In: Jürgen Fritz/Fehr, Wolfgang (Hg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten. S. 30-48. Bonn: BZgA (CD Rom)
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M.: Campus
- World Health Organisation (WHO) (2006): Physical activity and health in Europe: evidence for action. Kopenhagen: WHO
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Ziehe, Thomas (2005): Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule. In: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hg.): Pädagogik und Ethik. S. 277-292. Wiesbaden: VS Verlag
- Ziehe, Thomas (2001a): Überbrückungsarbeit. Womit Lehrkräfte heute zurechtkommen müssen. In: Pädagogik, 53. Jg., H. 2, S. 8-12
- Ziehe, Thomas (2001b): Zur Kritik der Hochglanzperspektive im schulischen Bildungsdiskurs. In: Grimm, Andrea/ Burmeister, Hans-Peter (Hg.): Bildung neu denken. Aufbrüche zwischen Bildungskanon und Selbstorganisation. S. 59-65. Rehbun-Loecum: Ev. Akademie
- Ziehe, Thomas (1999): Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis. Überlegungen zu einigen blinden Stellen in der gegenwärtigen Reformdiskussion. In: Neue Sammlung, 39. Jg., H. 4, S. 619-629
- Ziehe, Thomas (1987): Die gefährliche Gewöhnung an Langeweile. In: PÄD extra, 15. Jg., H. 6, S. 4-8
- Ziehe, Thomas (1984): „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert...“ – Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern. In: Bohnsack, Fritz (Hg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. S. 116-133. Frankfurt a. M.: Diesterweg
- Ziehe, Thomas/Stubenrauch, Herbert (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Zimmer, Jürgen (2002): Nicht das Rad neu erfinden! Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes reicht weiter, als PISA es verlangt. In: Diskurs, 12. Jg., H. 2, S. 11-18
- Zinnecker, Jürgen (2004): Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. S. 501-528. Wiesbaden: VS Verlag
- Zinnecker, Jürgen (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim: Juventa

- Zinnecker, Jürgen (1995): Kindheitsort Schule – Kindheitsort Straße. In: Reiß, Gunther (Hg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. S. 47-68. Weinheim: Juventa
- Zinnecker, Jürgen (1989): Jugend, Körper und Sport im Zivilisationsprozess. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft (Hg.): Bd. 66: Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. S. 296-310. Schorndorf: Hofmann
- Zinnecker, Jürgen (1982): Schule gehen Tag für Tag. Schülertexte. Weinheim: Juventa
- Zinnecker, Jürgen (1981): Jugend '81. Portrait einer Generation. In: Jugendwerk der deutschen Shell (Hg.): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. S. 80-123. Opladen: Leske und Budrich
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim: Juventa
- Zinnecker, Jürgen/Behnken, Imbke/Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske und Budrich

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Chronologischer Überblick über die Interview- und Zeittagebuchsequenzen.....	73
Abb. 2: Allgemeines Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, 84).....	80

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Soziodemographische Verteilung an der AE, spezifiziert nach der gesamten Jahrgangsstufe 11 und den Interviewteilnehmern, Schuljahr 2003/2004	88
Tab. 2: Soziodemographische Verteilung am OS, spezifiziert nach Neuzugängen 2003 und Interviewteilnehmern, Schuljahr 2003/2004	88
Tab. 3: Soziodemographische Verteilung im Vergleich, spezifiziert nach Schulform, Schuljahr 2003/2004 .	90
Tab. 4: Zusammensetzung der Stichproben, spezifiziert nach Schulform, Schuljahr 2004/2005	92
Tab. 5: Zusammensetzung der Stichproben, spezifiziert nach Schulform, Schuljahr 2005/2006	92
Tab. 6: Abschlussformen, spezifiziert nach Schulform, Stand Sommer 2006	93
Tab. 7: Bildungswege nach dem Abitur, spezifiziert nach Schulform, Stand Sommer 2006.....	95
Tab. 8: Haupt- und Unterkategorien zum Bereich des informellen Lernens	99
Tab. 9: Haupt- und Unterkategorien zum Bereich des formalen Lernens	99
Tab. 10: Beziehungskonstellationen der Interviewteilnehmer, spezifiziert nach Schulform	107
Tab. 11: Sportsettings, spezifiziert nach Schulform.....	119
Tab. 12: Ausgeübte Sportarten im Verlauf der Oberstufe, spezifiziert nach Schulform	120
Tab. 13: Nebenerwerbstätigkeiten der Interviewteilnehmer im Zeitverlauf, spezifiziert nach Schulform.....	125
Tab. 14: Häusliche Verfügbarkeit über einen ans Internet angeschlossenen Computer in der Jgst. 13, spezifiziert nach Schulform.....	139
Tab. 15: Aktiv musizierende Befragte, spezifiziert nach Schulform	146
Tab. 16: Bildungsverständnis des Gegenwelt- und des Lebensweltmodells in der Kontrastierung	194
Tab. 17: Haupt- und Unterkategorien zum Verhältnis von Schule und Lebenswelt	225
Tab. 18: Anzahl vorliegender und ausgewerter Zeittagebücher, spezifiziert nach Schulform	227
Tab. 19: Kontingenzierung der Schul- und Lernzeit in der Gruppe der Gesamtschüler in Stunden, spezifiziert nach Jahrgangsstufe.....	234
Tab. 20: Zeittagebucheintrag der Gesamtschülerin Tara vom 01.12.2003.....	238
Tab. 21: Kontingenzierung der Schul- und Lernzeit in der Gruppe der Kollegiaten in Stunden, spezifiziert nach Jahrgangsstufe	243
Tab. 22: Zeittagebucheintrag des Kollegiaten Ben vom 12.12.2003	246
Tab. 23: Verteilung der Leistungsfächer in der Gruppe der Gesamtschüler	274
Tab. 24: Verteilung der Studienfächer in der Gruppe der Kollegiaten	288

Anhang

A1 - Interviewleitfaden

Einführung:

Vorstellung des Interviewers und Darlegung des Forschungsinteresses.

Erläutere bitte deine bisherige Ausbildungslaufbahn (Schulen, Berufstätigkeiten, Abschlüsse...).

Bereich: Alltag

Kannst du bitte einen durchschnittlichen Tagesablauf von dir darstellen?

Was machst du im Allgemeinen an Tätigkeiten?

Gibt es besondere Tätigkeiten?

Wie viel Geld steht dir zur Verfügung?

Wie schätzt du deine gesundheitliche Situation ein?

Wenn du dein Alltagserleben einschätzt, empfindest du es eher als angenehm oder unangenehm?

Wenn du deinen Alltag einschätzt, erlebst du ihn als gleichförmig oder als abwechslungsreich?

Bereich: Familie

Stelle deine familiäre Situation dar (Bildungsabschlüsse, Berufspositionen ...).

Wie bewertest du deine familiäre Situation? Sorgenfrei oder konfliktuell?

Hat deine familiäre Situation Einfluss auf den Schulbesuch und/oder das unterrichtliche Lernen? (Positiv und Negativ)

Bereich: Wohnen

Wo und mit wem wohnst du zusammen?

Beschreibe, wie du wohnst (Wohnform, Zimmer).

Wie gefällt dir deine aktuelle Wohnsituation? Was gefällt dir daran besonders gut?

Gibt es Probleme? Wenn es Probleme gibt, wie gehst du damit um? Hast du Veränderungswünsche?

Wirkt sich deine Wohnsituation auf deinen Schulbesuch und/oder das unterrichtliche Lernen aus? (Positiv und Negativ)

Bereich: Finanzen

Stelle deine finanzielle Situation dar.

Wie viel Geld steht dir zur Verfügung? Wie setzt sich dieser Betrag zusammen?

Wie bewertest du deine finanzielle Situation? Sorgenfrei oder belastend?

Wirkt sich deine finanzielle Situation auf deinen Schulbesuch und/oder das unterrichtliche Lernen aus? (Positiv und Negativ)

Fragen zum Nebenjob (wenn vorhanden):

Stelle deine Jobsituation dar?

Seit wann jobbst du?

Wo jobbst du?

Was für Tätigkeiten hast du beim Jobben auszuführen?

Wie viel jobbst du?

Warum jobbst du?

Wie bewertest du das Jobben?

Wirkt sich deine Jobsituation auf deinen Schulbesuch und/oder das unterrichtliche Lernen aus? (Positiv und Negativ)

Bereich: Partnerschaft

Führst du eine feste Beziehung?

Alternativ: Hattest du eine feste Beziehung in der jüngeren Vergangenheit?

Stelle deine Beziehungssituation dar (Beruf/Schule, Alter, Wohnort ...).

Wie bewertest du deine Beziehungssituation? Sorgenfrei oder krisenhaft?

Wirkt sich deine Beziehungssituation auf deinen Schulbesuch und/oder das unterrichtliche Lernen aus? (Positiv und Negativ)

Bereich: Peers

Stelle deine Freundschaftssituation dar (Beruf/Schule, Alter, Wohnort ...).

Wo hast du deine Freunde kennen gelernt? Was machen deine Freunde (Ausbildung, Schule...)? Wie lange kennst du sie schon?

Bist du in eine Clique eingebunden? Hast du mehrere Freundeskreise? Wie ist die Beziehung der Freundeskreise untereinander?

Hat sich bezüglich deiner Freundschaftssituation etwas verändert, seitdem du in der Oberstufe bist?

Wie bewertest du deine Freundschaftssituation? Sorgenfrei oder krisenhaft?

Wirkt sich deine Freundschaftssituation auf deinen Schulbesuch und/oder das unterrichtliche Lernen aus? (Positiv und Negativ)

Bereich: Freizeitaktivitäten

Was machst du für Freizeitaktivitäten?

Hat sich bezüglich deiner Freizeitsituation etwas verändert, seitdem du in der Oberstufe bist?

Wie bewertest du deine Freizeitsituation? Würdest du gerne etwas verändern? Wenn ja, was?

Wirkt sich deine Freizeitsituation auf deinen Schulbesuch und/oder das unterrichtliche Lernen aus? (Positiv und Negativ)

Bereich: Schule und Unterricht

Stelle bitte deine bisherige Schullaufbahn dar. Auf welchen Schulen warst du, wie lange, welchen Abschluss hast du erworben. Gab es Abgänge, Abbrüche etc.?

Beschreibe deine aktuelle schulische Situation.

Mit welcher Motivation hast du dich für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe entschieden?

Warum hast du dich für diese Schule entschieden?

Für welche Leistungsfächer bzw. Studienfächer hast du dich entschieden und warum?

Was bedeutet Lernen für dich?

Welche Bedeutung hat das Abitur für dich?

Wie bewertest du das Verhältnis von Schule und Lebenswelt in zeitlicher Hinsicht? (Konkurrierend, miteinander kompatibel?)

Wie schätzt du das Verhältnis von Schule und Lebenswelt in inhaltlicher Hinsicht ein? Gibt es inhaltliche Bezugspunkte?

Wenn du die Möglichkeit hättest, würdest bzw. was würdest du gerne an der Schule ändern?

Wie siehst du das Verhältnis von Lehrern und Schülern?

Erwartest du eine Rücksichtnahme von Seiten der Schule auf außerschulische Interessen und Probleme?

Was wirkt sich deiner Ansicht nach besonders auf die Unterrichtssituation aus? (Positiv und Negativ)

Bereich: Lernen

Beschreibe bitte, ob und was du in der Schule lernst. Wie bewertest du das Erlernte? (Nützlichkeit)

Beschreibe bitte, was du außerhalb der Schule (in Peer-Group, Partnerschaft, Hobbys, Ehrenamt, Familie etc.) lernst. Wie bewertest du das Erlernte? (Nützlichkeit)

In welcher Beziehung steht das in der Freizeit Erlernte zum schulischen Lernen? Kannst du eigene Interessen in Schule und Unterricht einbringen? Kannst du außerschulisch erworbene Kompetenzen in Schule und Unterricht einbringen? Hat das in der Schule erworbene Wissen einen Bezug zu dem, was du in deiner Freizeit machst?

A2 - Zeittagebuch

Von: _____

Datum: _____

Uhrzeit (von – bis)	Aktivität	Bezug zum Lernen/Unterricht?

Anmerkungen:

A3 – Kurzportraits der Gymnasiasten

Ebru

Vor ihrem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe hat Ebru eine Hauptschule mit integrierter Werkrealschule besucht und dort ihre mittlere Reife erworben. Die türkischen Eltern der Gymnasiastin leben getrennt. Die Befragte besitzt einen älteren Bruder, der ein Gymnasium besucht, und mit dem sie sich ein Zimmer in der kleinen Mietwohnung, in der die beiden Geschwister mit ihrer Mutter leben, teilt. Die schulfreien Nachmittage und Abende verbringt die 16-Jährige in der Regel mit ihrem Bruder und der gemeinsamen Clique. Häufig gehen sie ins benachbarte Jugendzentrum oder treffen sich bei einem der Cliquenmitglieder zuhause, wo sie unter anderem Musik hören oder am Computer spielen.

Während sie die Jahrgangsstufe 11 der AE wiederholt, erhält Ebru ein Angebot für einen beruflichen Ausbildungsplatz als Fachinformatikerin. Sie verlässt die Schule im Frühjahr 2005 ohne einen weiterführenden Abschluss erworben zu haben.

Edith

Ihre ersten Lebensjahre verbringt Edith in England, wo ihr Vater für einige Jahre berufstätig ist. Als die Familie nach Deutschland zurückkehrt, besucht die Befragte zunächst die ortsansässige Grundschule und im Anschluss die AE. Die Schülerin entscheidet sich für die Wahl der drei Leistungskurse Chemie, PW und Englisch.

Zu Beginn der Interviewserie verbringt die 17-Jährige viel Zeit mit ihrem Partner, der die Jahrgangsstufe 12 der AE besucht. Sie spielt regelmäßig Volleyball in einem Verein und trifft sich vor allem am Wochenende mit Peers. An etwa zwei Tagen pro Woche jobbt die Gymnasiastin bei einem lokalen Fernsehsender.

Nach 13 Schuljahren erwirbt Edith das Abitur und beginnt im Sommer 2006 mit einer beruflichen Ausbildung im Marketingbereich.

Enver

Mit 18 Jahren ist Enver der älteste der befragten Gymnasiasten. Der Schüler wiederholt die Jahrgangsstufe 11 der AE, deren Realschulzweig er in den Klassen fünf bis zehn besucht hat. Im Frühjahr 2004 verlässt Enver die Schule, um eine berufliche Ausbildung im Versicherungsbereich anzutreten.

Zum Zeitpunkt der Interviewserie baut die Familie des Befragten ein Haus, in das Enver mit seinem jüngeren Bruder und den aus der Türkei stammenden Eltern einziehen wird. In den Ferien, aber auch während der Schulzeit hilft Enver regelmäßig im Familienbetrieb aus. Die restliche Zeit neben der Schule investiert der Interviewteilnehmer in seine Sportkarriere: Enver spielt Fußball in der Verbandsliga der A-Jugend und hofft auf einen Vertrag bei den Senioren.

Greta

Greta wählt in der Oberstufe der AE die Leistungskurse Deutsch und Englisch. Den gymnasialen Zweig dieser Schule besucht sie seit der fünften Klasse. Im Laufe der Interviewserie zieht Greta in eine eigene Wohnung im Haus ihrer Eltern, in dem noch weitere Verwandte leben. Der ältere Bruder der Schülerin, der nicht mehr zuhause wohnt, ist berufstätig. Gretas gleichaltriger Partner besucht nach zwei Jahrgangswiederholungen die neunte Klasse des Hauptschulzweiges der AE. Ihre Freizeit verbringt Greta hauptsächlich mit ihrer Clique und ihrem Partner. Sie jobbt als Kellnerin und geht abends gerne in Kneipen oder ins Kino.

Als sie eine Zusage für einen beruflichen Ausbildungsplatz als Bürokauffrau mit Zusatzqualifikation zur Fremdsprachenkorrespondentin angeboten bekommt, verlässt die zu diesem Zeitpunkt 18-Jährige die AE nach der Jahrgangsstufe 12 mit einem Fachabitur.

Iris

Nach der sechsten Klasse wechselt Iris von einem Gymnasium auf den Realschulzweig der AE. In der Oberstufe belegt die Gymnasiastin die Leistungskurse Chemie, Deutsch und Biologie. Die 17-Jährige wohnt in einem Haus mit ihren Eltern, ihrer jüngeren Schwester und ihren Großeltern. Die Familie besitzt zahlreiche Haustiere, für deren zeitintensive Pflege Iris mitverantwortlich ist. Ihr Ehrenamt in der Kirchengemeinde, das Iris auf Wunsch ihrer Eltern ausübt, gibt sie im Laufe der Oberstufe auf. Die schulfreie Zeit verbringt sie bevorzugt mit künstlerischen Aktivitäten, dem Treffen von Freunden und dem Besuchen von Szenekneipen und -diskotheken. Ihr älterer Partner studiert.

Nach den bestandenen Abiturprüfungen immatrikuliert sich Iris an einer Hochschule.

Max

Nach dem Erhalt der mittleren Reife auf einer Realschule bewirbt sich Max an der AE. Die Jahrgangsstufe 11 wiederholt der Befragte, der sich im zwölften Schuljahr unsicher ist, ob er an der AE eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben oder die Oberstufe ohne Abschluss verlassen wird. Max lebt gemeinsam mit seinen Eltern – seine Mutter stammt aus Russland – und seiner jüngeren Schwester in einer Mietwohnung, die er eigenen Angaben zufolge nur zum Schlafen aufsucht. Seine disponible Zeit verbringt der 17-Jährige meistens mit der Reparatur und dem Tuning von Motorrollern, mit Skateboarden und dem Treffen von Peers. Seine gleichaltrige Partnerin besucht das der AE benachbarte Gymnasium. Max jobbt in den Schulferien.

Merle

Merle besucht den gymnasialen Zweig der AE seit der fünften Klasse. In der Oberstufe entscheidet sie sich für die drei Leistungskurse Chemie, PW und Englisch. Die Eltern der Gymnasiastin leben getrennt und Merle wohnt bei ihrer berufstätigen Mutter. Aus einer früheren Ehe hat Merles Vater einen älteren Sohn, zu dem die Schülerin keinen Kontakt hat. Ihren Vater sieht sie etwa einmal wöchentlich. In den Sommermonaten jobbt die Befragte ein- bis zweimal wöchentlich in einer Eisdielen. Ansonsten trifft sie sich gerne mit Freunden und beschäftigt sich mit Medien und Musik. Viel Zeit verbringt sie auch bei ihrer Großmutter.

Nach dem Abitur beginnt die Interviewte eine berufliche Ausbildung als Chemielaborantin.

Nick

Nach der Grundschule wechselt Nick auf den gymnasialen Zweig der AE. Die siebte Klasse wiederholt der Gymnasiast. In der Oberstufe wählt der 17-Jährige die Leistungsfächer Chemie und Mathematik. Nick lebt mit seinem älteren Bruder, der ebenfalls die Oberstufe der AE besucht, und seinen Eltern in einer Eigentumswohnung. Nach der Schule beschäftigt sich Nick primär mit seinem Computer. Er chattet, sieht Filme, spielt Computerspiele und nutzt den PC zu Recherchezwecken für die Schule. Dreimal wöchentlich hat er Handballtraining in einem Verein und trifft sich ab und zu mit Freunden.

Im Anschluss an das Abitur beginnt Nick mit einem Studium.

Rike

Rike entscheidet sich zunächst für die drei Leistungskurse Chemie, PW und Mathematik, stuft das Fach Mathematik aber aufgrund von Leistungsschwierigkeiten im Laufe der Oberstufe zum Grundkurs ab. Die 16-Jährige besucht den Gymnasialzweig der AE seit Beginn der Sekundarstufe I.

Gemeinsam mit ihrer alleinerziehenden Mutter lebt Rike in einer Mietwohnung. Ihr Vater hat mit seiner neuen Frau einen jüngeren Sohn. Die Befragte führt eine Beziehung zu einem Auszubildenden, mit dem sie sich täglich in den Abendstunden trifft. Häufig besucht sie auch Freundinnen und nimmt mehrmals wöchentlich an einem Kurs in einem Fitnessstudio teil. Unter anderem um sich das Ausgehen am Wochenende und Schminkutensilien leisten zu können, jobbt Rike in einem Kaufhaus.

Ende der Jahrgangsstufe 13 erwirbt die Interviewte die allgemeine Hochschulreife und nimmt in Folge eine berufliche Ausbildung auf.

Tara

Tara geht seit der fünften Klasse in den gymnasialen Zweig der AE. In der Oberstufe belegt sie die drei Leistungskurse Chemie, PW und Mathematik. Die Gymnasiastin lebt mit ihren Eltern und ihrer jüngeren Schwester, die ebenfalls die AE besucht, in einem Haus, in dessen Dachgeschoss sie mehrere Zimmer bewohnt. Ihr 19-jähriger Freund absolviert eine berufliche Ausbildung. Neben dem regelmäßigen Besuch eines Fitnessstudios, trifft sich Tara täglich mit ihrem Partner und vor allem an den Wochenenden mit Freundinnen. Während der gesamten Oberstufe verteilt sie einmal wöchentlich gegen Entlohnung Werbematerialien.

Nach dem Abitur beginnt Tara eine Ausbildung im dualen Berufsausbildungssystem.

Uwe

Uwe wählt in der Oberstufe die drei Leistungskurse Chemie, PW und Mathematik, entscheidet sich dann aber in der Jahrgangsstufe 12 zum Wechsel in den Grundkurs Mathematik. Auf den Gymnasialzweig der AE geht der 17-Jährige seit der fünften Klasse. Uwes Familie lebt mit weiteren Verwandten in einem Zweifamilienhaus. Seine ältere Schwester macht ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg. Der Befragte ist ehrenamtlich in einer kirchlich organisierten Kindergruppe tätig. Regelmäßig spielt er Volleyball in einem Verein und beschäftigt sich ansonsten viel mit dem PC. In der Karnevalszeit ist er in diverse Vereinsaktivitäten eingebunden.

Uwe erhält die allgemeine Hochschulreife und leistet im Anschluss zunächst seinen Wehrdienst ab. Er denkt über eine Verpflichtung bei der Bundeswehr nach. Alternativ möchte er voraussichtlich eine berufliche Ausbildung absolvieren.

Zoe

Zoes Schullaufbahn ist von mehreren Brüchen durchzogen: Nach der Grundschule beginnt die Befragte am Gymnasialzweig der AE, wechselt dann aber in der siebten Klasse auf das benachbarte Gymnasium. Am Ende der achten Klasse kehrt sie an die Gesamtschule zurück, wo sie nun den Realschulzweig besucht und die achte Klasse wiederholt. Nach der zehnten Klasse entscheidet sich Zoe letztendlich nach der Abwägung verschiedener Alternativen für den Verbleib an der AE. Die Befragte beginnt die Qualifikationsphase der Oberstufe mit drei Leistungskursen, wählt aber das Fach Biologie wieder ab und führt Deutsch und Englisch als Leistungskurse bis zum Abitur fort.

Die 17-Jährige lebt mit ihrer alleinerziehenden Mutter und ihrer Halbschwester in einer Wohnung. In demselben Haus leben noch weitere Verwandte der Befragten. Die Eltern sind geschieden, der Vater, der aus den USA stammt, lebt mit seiner dritten Ehefrau und dem Sohn zusammen. Die Gymnasiastin wächst zweisprachig auf, und kommuniziert mit ihrer Halbschwester überwiegend auf Englisch. Ihren Partner sieht Zoe aufgrund der räumlichen Entfernung nur an den Wochenenden. Wochentags kümmert sie sich zu Beginn der Oberstufe fast täglich um ihre zwei Pferde, spielt Gitarre und gibt jüngeren Schülern Nachhilfe. Am Ende der Oberstufe jobbt die Schülerin zwei- bis dreimal wöchentlich in den Abendstunden als Verkäuferin. An den Wochenenden, aber auch wochentags besucht sie Szenekneipen und -diskotheken.

Nach erfolgreichem Abschluss der AE beginnt Zoe zu studieren.

A4 – Kurzportraits der Kollegiaten

Adem

Nachdem Adem das von ihm besuchte Gymnasium nach der 12. Klasse ohne Studienzugangsberechtigung verlässt, hilft er zunächst im Betrieb seines Vaters aus und besucht zeitgleich einen Grundausbildungslehrgang. Als der Lehrgang nach einem Jahr beendet ist, arbeitet Adem ganztätig im väterlichen Betrieb, bis dieser geschlossen wird. Um Geld zu verdienen, jobbt Adem nun in unterschiedlichen Bereichen. Mit 22 Jahren entscheidet er sich für die Rückkehr ins schulische Ausbildungssystem und beginnt am OS mit den Fächern Psychologie und Soziologie.

Zu Beginn des OS lebt Adem in einer WG. Später zieht er vorübergehend zu seinen türkisch stämmigen Eltern und seiner jüngeren Schwester, bevor er eine eigene Wohnung anmietet. Außerhalb des OS trifft sich Adem viel mit Freunden. Abends besucht er gerne Kneipen und Diskotheken.

Am Ende der Jahrgangsstufe 13 erfährt Adem, dass er aufgrund eines Defizits an bestandenen Kursen im Jahr 2006 nicht zu den Abiturprüfungen zugelassen wird und verlässt das OS ohne Abschluss. Er plant gemeinsam mit einem Freund Deutschland zu verlassen und im Ausland zu leben. Um seine Pläne finanzieren zu können, will er zunächst jobben.

Anne

Anne beginnt ihre Ausbildung am OS direkt im Anschluss an die zehnte Klasse eines Gymnasiums, das sie mit einem Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe abschließt. Mit dem Beginn am OS verlässt die 16-Jährige die Wohnung der alleinerziehenden Mutter und zieht in eine Wohngemeinschaft im OS-Wohnheim. Am OS belegt Anne die Studienfächer Musik und Pädagogik. Musizieren prägt auch die Freizeit der Kollegiatin, die mehrere Instrumente spielt, Konzerte gibt und an renommierten Musikwettbewerben teilnimmt. Im zweiten und dritten Jahr ihrer Ausbildung jobbt Anne neben der Schule.

Nach Erhalt der allgemeinen Hochschulreife studiert die Befragte.

Ben

Ben verlässt die von ihm besuchte kooperative Gesamtschule nach der zehnten Klasse mit einem Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe und absolviert eine Ausbildung zum Industriemechaniker. Im Anschluss beginnt er am OS, wo er die Fächer Englisch und Musik belegt. Die Eltern des 20-Jährigen leben gemeinsam mit den Großeltern und der jüngeren Schwester des Befragten in einem Haus. Aufgrund der räumlichen Distanz zum OS muss Ben sein Elternhaus verlassen und zieht in eine Wohngemeinschaft des OS-Wohnheims. Singen, Musizieren und Theaterspielen sind Bens favorisierte Freizeitaktivitäten.

Im Anschluss an das OS absolviert der Befragte zunächst ein FSJ, danach will er studieren.

Esther

20 Jahre ist Esther, als sie ihre Ausbildung am OS mit den Studienfächern Deutsch und Pädagogik beginnt. Vor ihrem Gang in die Oberstufe absolviert die Kollegiatin eine Friseurlehre und arbeitet eine Zeitlang in diesem Beruf. Mit dem Beginn an der Kollegschele zieht sie in eine Wohngemeinschaft des OS-Wohnheims. Nach der Schule treibt Esther gerne Sport und trifft sich mit Freunden. In den Ferien jobbt die Kollegiatin als Kurierfahrerin.

Nach dem Erwerb der Hochschulreife studiert Esther.

Jan

Nach Abschluss der Realschule ohne Q-Vermerk entscheidet sich Jan für eine Ausbildung zum Informationselektroniker. Nachdem er diese beendet hat, ist er fünf Monate ohne Erwerbstätigkeit und beschließt, das Abitur zu machen. Mit 21 Jahren bewirbt er sich am OS mit den Studienfächern Technik und Physik.

Während seiner Zeit am Oberstufen-Kolleg lebt der junge Erwachsene mit seinen aus Polen stammenden Eltern und seinem jüngeren Bruder in einer Mietwohnung. Zu Beginn des OS teilt er sich mit seinem Bruder ein Zimmer, später mietet die Familie ein weiteres Zimmer für Jan an. In seiner disponiblen Zeit trifft sich der Interviewteilnehmer viel mit Freunden, mit denen er sich unterhält, Veranstaltungen besucht oder Rollenspiele macht. In den Jahrgangsstufen 12 und 13 arbeitet Jan neben der Schule bei einem Sicherheitsdienst.

Jan verlässt das OS nach drei Jahren mit der fachgebundenen Hochschulreife und absolviert ein FSJ.

Mark

Der 16-jährige Mark verlässt die von ihm besuchte Realschule nach der zehnten Klasse ohne Q-Vermerk. Direkt im Anschluss wechselt er an das Oberstufen-Kolleg. Hier belegt er die Studienfächer Mathematik und Jura. Mark lebt mit seinen Eltern in einer Eigentumswohnung. Im ersten Jahr der Oberstufe führt er ein ehrenamtliches Engagement in einer Kirchengemeinde weiter. Daneben spielt der Befragte Golf und trifft sich regelmäßig mit seiner alten Clique. Im Laufe des OS konzentrieren sich Marks Sozialkontakte stärker auf die Gruppe der Kollegiaten. In den Sommerferien und gegen Ende der schulischen Ausbildung auch während der Schulzeit jobbt Mark in unterschiedlichen Handwerksbetrieben.

Der Kollegiat schließt das OS nach drei Jahren mit der allgemeinen Hochschulreife ab und beginnt eine berufliche Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann.

Mia

Mit den Fächern Philosophie und Frauenstudien beginnt Mia ihre Ausbildung am OS. Nach kurzer Zeit wechselt die Befragte vom Fach Frauenstudien zu Psychologie. Vor dem OS hat sie bis zum Abschluss der Sekundarstufe I eine Gesamtschule besucht, die sie ohne Q-Vermerk abgeschlossen hat.

Mia wohnt bei ihren Eltern. Ihre Mutter stammt aus Spanien, der Vater aus Polen. Ihre drei älteren Halbgeschwister und die ältere Adoptivschwester leben nicht mehr zuhause. Seit ihrem Eintritt ins OS muss Mia nach Unterrichtsende viel lernen und hat kaum noch Zeit für Freizeitaktivitäten.

Aufgrund nicht bestandener Kurse wiederholt die Interviewteilnehmerin das Eingangsjahr der Oberstufe. Als sie Anfang 2005 eine Zusage für einen beruflichen Ausbildungsplatz als Hotelfachfrau erhält, entscheidet sie sich für das Verlassen des OS.

Lena

Vor ihrem Eintritt ins OS hat Lena bereits mehrere Versuche unternommen, einen höherwertigen Schulabschluss bzw. einen Abschluss im dualen Ausbildungssystem zu erreichen: Nach der Sekundarstufe I, die sie ohne Q-Vermerk verlässt, besucht die Befragte zunächst eine Höhere Handelsschule. Als sie an dieser nach zwei Jahren keinen Abschluss erhält, beginnt sie nacheinander für je einen Zeitraum von wenigen Monaten zwei verschiedene berufliche Ausbildungen. Als sie eine Zusage für das OS bekommt, bricht sie auch die zweite Ausbildung ab und arbeitet vorübergehend als Verkäuferin. Mit 23 Jahren belegt Lena am OS die Fächer Pädagogik und Englisch.

Die Eltern der Befragten leben seit ihrer frühen Kindheit getrennt. Zu ihrem Vater hat Lena keinen Kontakt. Ihre Freizeit verbringt die junge Erwachsene mit Freunden, ehemaligen Arbeitskollegen und ihrem Partner, mit dem sie eine Fernbeziehung führt.

Bereits im ersten Semester verlässt Lena das OS, vermutlich um mit ihrem Partner in die USA zu emigrieren.

Nele

Nele besucht nach Abschluss einer Realschule zunächst die Oberstufe eines Regelgymnasiums. Nach einem Jahr wechselt sie an das OS mit den Studienfächern Deutsch und Theologie. Zu diesem Zeitpunkt ist Nele 18 Jahre alt und zieht in ein Ein-Zimmer-Appartement des OS-Wohnheims.

Die Mutter der Befragten ist alleinerziehend und lebt mit Neles drei jüngeren Brüdern zusammen. Neles Interessen kreisen primär um Literatur, Kunst und Theater. Neben der Schule schreibt sie Beiträge für Zeitungen und erwirtschaftet sich darüber hinaus durch gelegentliche Ferienjobs finanzielle Ressourcen.

Nach dem OS absolviert die Kollegiatin zunächst ein FSJ in Israel und plant anschließend ein Studium.

Nina

Die Fächer Sport und Gesundheitswissenschaften belegt die zu Beginn der Interviewserie 16-jährige Nina am OS. Die Ausbildung an der Kollegschule erfolgt direkt im Anschluss an die Realschule, die Nina mit einem Q-Vermerk abschließt. Aufgrund der Nähe ihrer Heimatstadt zum OS bleibt die Befragte bei ihrer aus Russland stammenden Mutter und deren Lebensgefährten wohnen. Zweimal wöchentlich trainiert Nina im Volleyballverein, am Wochenende nimmt sie mit ihrer Mannschaft häufig an Wettkämpfen teil. Ihren Nebenjob als Haushaltshilfe und Babysitterin gibt sie noch in der Jahrgangsstufe 11 aufgrund von Zeitmangel auf.

Nach erfolgreichem Abschluss des OS nimmt Nina ein Studium auf.

Sven

Ein Jahr lang besucht Sven zwischen seinem Abschluss an einer Mittelschule und dem OS ein technisches Gymnasium, dann beginnt er an der Bielefelder Reformschule, wo er die Fächer Sport und Technik bzw. ab dem zweiten Jahr der Ausbildung Sport und Pädagogik belegt.

Mit dem Beginn am OS zieht der 18-Jährige in ein Einzel-Appartement des OS-Wohnheims. Seine drei jüngeren Geschwister besuchen die Sekundarstufe I und leben bei seiner Mutter und seinem Stiefvater. In den Ferien ist Sven regelmäßig ehrenamtlich in der Jugendhilfe tätig. Ein weiteres gesellschaftliches Engagement übt der Jugendliche bei der freiwilligen Feuerwehr aus. Daneben treibt er viel Sport – Fußball, Vollball und Fahrradfahren – und trifft sich gerne mit Freunden. Zu Beginn der Oberstufe jobbt der Kollegiat als Aushilfe in einem Supermarkt.

Nach drei Jahren verlässt Sven das OS ohne Abschluss und denkt darüber nach, eine Ausbildung zum Rettungssanitäter zu machen.

Till

Vor seiner Tischlerlehre besucht Till ein reformpädagogisches Internat im Ausland, das er nach der zehnten Klasse mit einem Q-Vermerk verlässt. Nach seiner beruflichen Ausbildung arbeitet er zunächst in seinem Beruf, bis er mit 22 Jahren in die gymnasiale Oberstufe des OS eintritt. An der Kollegschule belegt er die Studienfächer Pädagogik und Psychologie. Zu seinen getrennt lebenden Eltern hat der Kollegiat wenig Kontakt. Till lebt mit seiner Partnerin bzw. späteren Ehefrau in einer Mietwohnung. In seiner Freizeit trifft sich der Befragte mit Freunden, treibt Sport und besucht kulturelle Veranstaltungen. Im letzten Jahr des OS beginnt er eine Ausbildung zum Theaterpädagogen. Zur (Mit-) Finanzierung seines Lebensunterhaltes jobbt Till sowohl während der Schulzeit als auch in den Ferien.

Nach seinem Abschluss am OS immatrikuliert sich der junge Erwachsene an der Universität, nimmt aber zunächst ein Urlaubssemester, um sich um sein im Sommer 2006 geborenes Kind zu kümmern.

