



Deutsches
Jugendinstitut

Gefördert / finanziert durch:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Sachverständigenkommission
15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.)

Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht

Jörg Hagedorn

**Jugend und Schule – Konstruktionen und Bilder
von Jugend in Schule und Schulforschung**

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Jörg Hagedorn

**Jugend und Schule – Konstruktionen
und Bilder von Jugend in Schule und Schul-
forschung**

Das Deutsche Jugendinstitut e. V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“ und „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ (Außenstelle Halle). Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen der Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Die vorliegenden Texte sind Expertisen zum 15. Kinder- und Jugendbericht. Ihre Veröffentlichung wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Der Sachverständigenkommission, die diese Expertisen herausgibt, gehörten folgende Mitglieder an:

Prof. Dr. Karin Bock (stellv. Vorsitzende), Stephan Groschwitz, Prof. Dr. Cathleen Grunert, Prof. Dr. Stephan Maykus, Prof. Dr. Nicolle Pfaff, Ludger Pieper, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (Vorsitzender), Prof. Klaus Schäfer (stellv. Vorsitzender), Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Prof. Dr. Angela Tillmann, Prof. Dr. Gunda Voigts, Prof. Dr. Ivo Züchner.

In der Geschäftsstelle des Deutschen Jugendinstituts e. V. wirkten mit: Dr. Sabrina Hoops, Dr. Christian Lüders, Dr. Liane Pluto, Dr. Kathrin Klein-Zimmer, Irene Hofmann-Lun, Susanne Schmidt-Tesch (Sachbearbeitung).

© 2017 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon +49 (0)89 62306-267
Fax +49 (0)89 62306-182
Email sschmidt@dji.de

Homepage: www.dji.de/15_kjb

Vorwort

Die Bundesregierung ist gemäß § 84 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) verpflichtet, dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen und Bestrebungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland mit ihrer Stellungnahme dazu vorzulegen.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht „Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter“ ist Anfang 2017, zusammen mit der Stellungnahme der Bundesregierung als Bundestagsdrucksache, erschienen.

Um einen umfassenden Überblick zu dem komplexen und mehrdimensionalen Themenkreis und vertiefte Einblicke in einzelne Bereiche zu erhalten, hat die von der Bundesregierung mit der Erstellung des Berichts betraute Sachverständigenkommission zahlreiche Expertisen in Auftrag gegeben.

Die Inhalte der Expertisen gaben wichtige Impulse für die Diskussionen der Kommission. Zahlreiche Aspekte sind auch in den Berichtstext eingeflossen und haben zu dessen wissenschaftlicher Güte beigetragen. Vor dem Hintergrund, dass nicht alle Erkenntnisse aus den Expertisen im Detail im 15. Kinder- und Jugendbericht Berücksichtigung finden konnten, hat die Kommission beschlossen, alle Expertisen einer breiten Öffentlichkeit als Online-Publikation zur Verfügung zu stellen. Die einzelnen Beiträge, deren Inhalte ausschließlich von den Autorinnen und Autoren selbst verantwortet werden, können auf der DJI-Webseite der Geschäftsstelle des 15. Kinder- und Jugendberichts unter www.dji.de/15_kjb abgerufen werden.

Die Sachverständigenkommission dankt allen Autorinnen und Autoren der Expertisen für ihre wertvolle Unterstützung bei der Erstellung des 15. Kinder- und Jugendberichts. München, im Frühjahr 2017

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Vorsitzender der Sachverständigenkommission für den 15. Kinder- und Jugendbericht

Inhalt

1	Zielsetzung der Expertise.....	7
2	Jugend als Vielgestalt.....	7
3	Jugend als Schuljugend.....	8
3.1	Wandel von Jugend und Bedeutungswandel von Schule.....	8
3.2	Jugend, soziale Lage und Schule.....	9
3.3	Der (negative) Einfluss von Schule auf die (positiven) Zukunftsansichten und Lebenseinstellungen Jugendlicher	11
3.4	Jugend und der Verlust des Lebenswelt- und Sinnbezuges von Schule	12
4	Gesellschaftliche Funktionen von Schule und ihr Einfluss auf das Jugendleben.....	14
4.1	Qualifikation und Bildungserfolg als Bildungsnotwendigkeit.....	14
4.2	Schulische Selektion und Ungleichheit.....	15
4.3	Gesellschaftliche Integration und der Stellenwert von Schule als soziales Stützsystem.....	18
4.4	Kulturwerdung Jugendlicher im Kontext Schule – Passungsproblematiken, Ungleichheiten und Ambivalenzen.....	21
4.4.1	Zum Verhältnis von Schulkultur und Jugendkultur	23
4.4.2	Die Bedeutung der Peers für Bildungsorientierungen und den Bildungserfolg Jugendlicher	24
5	Fazit und Ausblick	26
6	Literatur.....	29

1 Zielsetzung der Expertise

Die Expertise geht der Frage nach, welche Wirklichkeitskonstruktionen sich über Jugend und Jugendliche in Schule und Schulforschung finden lassen. Mit welchem Bild von Jugend arbeitet Schule, und welches Bild von Jugend zeichnet die Schulforschung? Die Expertise fokussiert diesbezüglich auf folgende Fragen: Finden Jugendliche mit ihren heterogenen Ausgangslagen im Kontext Schule eine differenzierte Berücksichtigung, indem zwischen formalem Bildungserfolg (Schülersein) auf der einen Seite und jugendspezifischen Entwicklungsproblematiken und Ausdrucksformen (Jugendleben) auf der anderen Seite, unterschieden wird? Wo gelingt es der Schulforschung zwischen einer Schüler- und Jugendperspektive zu differenzieren und welche Befunde liegen diesbezüglich vor? Und schließlich: Wo gelingt es der Schule, die Bedürfnisse Jugendlicher nach Autonomiebildung, Selbstwertung und Innovationsanspruch zu berücksichtigen und wo sind diesbezüglich Defizite auszumachen? Welche Widersprüche, Passungsproblematiken und Ambivalenzen lassen sich im Wechselverhältnis von Schule und Jugend finden?

2 Jugend als Vielgestalt

Die Jugendforschung der letzten Jahrzehnte in Deutschland hat gezeigt, dass es „die Jugend“ nicht gibt, sondern allenfalls je spezifische Bilder und Konstruktionen von Jugend, die entlang unterschiedlicher theoretischer Perspektiven und Positionen gezeichnet werden. Jugendforschung ist keine homogene Disziplin oder Forschungsrichtung, sie ist ein uneinheitliches, hoch komplexes und zersplittertes Feld, das in verschiedene Disziplinen zergliedert ist (Soziologie, Psychologie, Kultur- und Erziehungswissenschaft) (vgl. Münchmeier 2008, S. 13; Zinnecker 2003, S. 7).

Innerhalb dieser Disziplinen entwirft die Wissenschaft seit dem 20. Jahrhundert unterschiedliche Jugendbilder: ‚Jugend wird als ‚Problem‘, als zu ‚erziehende Größe‘, als ‚Moratorium‘, als ‚Ergebnis der Verhältnisse‘, als ‚Entwicklungsaufgabe‘, als ‚Motor für gesellschaftlichen Progress und Kreativität oder als ‚labile Phase der Identitätsbildung‘ stilisiert‘ (Sander 2014, S. 33). Diese unterschiedlichen Bilder, die von Jugend wissenschaftlich gezeichnet werden, haben mit unterschiedlichen Logiken der Disziplinen, je spezifischen normativen Setzungen und unterschiedlichen Methodenrepertoires zu tun (vgl. ebd.). Überdies bilden Jugendliche keine homogene (Alters-)Gruppe; Jugendphasen können in ihrer Dauer variieren und auch innerhalb einer Jugendgeneration gestalten sich Jugendleben, Jugendzeit und Jugendbiografien entlang spezifischer Faktoren (soziale und kulturelle Herkunft, Geschlecht, Schulzugehörigkeit, Region, peerkulturelle und jugendkulturelle Einbindung) höchst heterogen. Zugleich ist von einer Entgrenzung der Jugendphase bzw. „von einer biographischen Zweiteilung der Jugendphase [...] auszugehen“ (Chassé 2010, S. 212). Während in der ersten Jugendphase institutionell noch die Schule dominiert und einen Ort adoleszenztypischer Ablösungsprozesse bildet, hat sich die zweite Jugendphase weit ins junge Erwachsenenalter verlängert. Diese zweite Jugendphase ist geprägt von unsicheren Übergängen von der Schule in die berufliche Ausbildung und von dort in die Erwerbsarbeit, und sie ist damit abgekoppelt vom klassischen

Jugendbegriff der ersten Phase. Die klassische Dreiteilung „Kindheit – Jugend – Erwachsenenalter“ hat sich aufgelöst.

In der Öffentlichkeit werden Zerrbilder von der Jugend als Problemfall über die Jugendgenerationen hinweg immer dann gezeichnet, wenn der Eindruck entsteht, sie würde sich aus dem gesamtgesellschaftlichen großen Diskurs zurückziehen, in realitätsferne Welten flüchten und insgesamt ihre innovative Kraft als Motor der Gesellschaft verlieren. Die aktuellen Shell-Jugendstudien (Shell Deutschland Holding 2010 und 2015) zeichnen hingegen das Bild einer optimistischen, pragmatischen, leistungsorientierten und (wieder) politikinteressierten Jugend.

Folgerichtig geht die Lebensphase Jugend nicht in klar bestimmbareren Aufgaben, Erwartungen und Anforderungen auf, die für jeden Jugendlichen gleich gelten würden. Diese wandeln sich im Laufe gesellschaftlicher Transformations- und Modernisierungsprozesse, sie stellen sich vielfältig entlang der je spezifischen Lebenswelten und Sozialisationskontexte Jugendlicher dar (Familie, Peers, Schule, Ausbildung und Beruf), und sie werden auf unterschiedliche Weise in den individuellen Jugendbiografien aufgenommen und umgesetzt, was wiederum zu ganz unterschiedlichen Bildern von Jugend und Jugendleben führt.

3 Jugend als Schuljugend

Das Allgemeine von Jugend und Jugendzeit lässt sich dennoch bestimmen: Jugend ist heute vor allem Schuljugend. Mit der Ausdehnung des „Bildungsmoratoriums“ im Verlaufe des 20. Jahrhunderts ist Jugend zu einer „von Arbeitszwängen befreiten und von Lernmöglichkeiten und Lernaufträgen bestimmten Altersperiode geworden“ (Fend 2000, S. 152). Die Entwicklung des Bildungswesens und die damit verbundene Verlängerung der Schulzeit haben, sozialgeschichtlich betrachtet, zu einem Wandel der Jugendzeit und zu einem Wandel von Jugendleben geführt. Und dies auf zweischneidige Weise:

Auf der einen Seite bedeutet das Bildungsmoratorium für Jugendliche weit geöffnete Räume für Bildungsmöglichkeiten sowie für kulturelle Freisetzungprozesse, die Jugend als eine Lebensphase eigenen Rechts bestimmen. Auf der anderen Seite bedeutet die Ausweitung der Jugendzeit durch eine Verlängerung der Schulzeit auch, dass Schule über längere Zeit und weit über ihre institutionellen Grenzen hinaus, in das Jugendleben und in Jugendbiografien eingreift. Jugendleben ist heute in einem immer stärkeren Maße von Systemzwängen und Rationalisierungsschüben beeinflusst, die von der Schule ausgehen: „Die verstärkte Scholarisierung von Heranwachsenden ist nicht nur als Erweiterung von Bildungsoptionen zu lesen, sondern muss als Entwicklung vom Bildungsprivileg zum Bildungszwang und als Entwicklung eines Bildungsparadoxons verstanden werden [...]. Schule ist durch neue Zwänge gekennzeichnet und verändert sich von einem eher offenen Freiraum zu einem Ernstraum“ (Helsper 2012, S. 77).

3.1 Wandel von Jugend und Bedeutungswandel von Schule

Mit der Ausweitung des Bildungsmoratoriums ist eine seit den 1960er-Jahren stets anwachsende Bildungsexpansion verbunden: immer mehr junge Leute erwerben immer höhere

Bildungstitel. Dies hat nicht nur zu einem Wandel von Jugendzeit und Jugendleben allein geführt, sondern auch zu einer radikalen Veränderung der Wertigkeiten der unterschiedlichen Schulformen. Dieser Wandel der Wertigkeiten der unterschiedlichen Schulformen steht in einem direkten und untrennbaren Interdependenzverhältnis zu dem Wandel von Jugend und Jugendzeit:

Die Hauptschule hat heute einen massiven Bedeutungsverlust zu verzeichnen – sie wird zur „Restschule“, und dies über die Jahre hinweg immer deutlicher: Waren es 2002 noch 23 Prozent aller Jugendlichen, die die Hauptschule besuchen, sind es 2015 nur noch 13 Prozent. Noch deutlicher zeigt sich das an den Zahlen der Jugendlichen, die noch zur Schule gehen und einen Hauptschulabschluss anstreben: Waren es 2002 ohnehin nur noch 14 Prozent aller Jugendlichen im Alter von zwölf bis 21 Jahren, sind es im Jahre 2015 nur noch acht Prozent. Die Realschule wird im Erwerb eines schulischen Abschlusses folglich zum Mindeststandard mit relativ stabilen Werten (2002: 25%; 2015: 22%). Das Gymnasium bleibt unverändert die am häufigsten besuchte Schulform. In den Jahren 2002 und 2015 besuchen 41 Prozent aller Jugendlichen diese Schulform. Auch die Zahl derer, die das Abitur als Schulabschluss anstreben, ist in den Jahren angestiegen (2002: 49%; 2006: 51%; 2010 und 2015 jeweils 55%) (vgl. Shell Deutschland Holding 2015, S. 67ff.). Auffallend ist diesbezüglich, dass die Mädchen zwar immer noch als die Gewinner der Bildungsexpansion gelten können (44% der Mädchen besuchten 2015 das Gymnasium gegenüber 39 Prozent der Jungen), die Jungen im Vergleich zu den Vorjahren jedoch deutlich ehrgeiziger geworden sind. Waren es 2002 46 Prozent der Jungen, die das Abitur als Schulabschluss anstrebten gegenüber 53 Prozent der Mädchen, sind es im Jahr 2015 54 Prozent der Jungen gegenüber 56 Prozent der Mädchen gewesen (vgl. ebd., S. 70).

Dies bedeutet insgesamt betrachtet aber auch: Die Folgen der Bildungsexpansion und des damit verbundenen Bedeutungswandels von Schule über die spezifischen Schulformen hinweg, bedingt insgesamt eine „Inflation der Bildungstitel“ (vgl. Hurrelmann 2013, S. 111); sie verlieren formal gesehen an Wert. Dies gilt im besonderen Maße für das Abitur, denn es macht nur formal das Versprechen, Basis für eine erfolgreiche Berufslaufbahn zu sein, ohne dieses Versprechen für alle Jugendlichen, die diesen Bildungsabschluss anstreben, auch garantieren zu können – es gilt allenfalls noch für die Besten unter ihnen.

Insgesamt betrachtet schauen wir gegenwärtig auf eine Jugendgeneration, die zwar *über* ein hohes Maß an Bildungsmöglichkeiten verfügt, zu deren zentraler Entwicklungsaufgabe es aber auch gehört, die Risiken und Unsicherheiten vor allem im *Übergang* von der Schule in den Arbeitsmarkt, den (formalen) Exklusivitätsverlust höherer Bildungsabschlüsse und den trotz allem immer stärker werdenden Kampf um die begehrten und gleichermaßen ungleich verteilten Plätze und Positionen in der Gesellschaft (bildungs-)biografisch durchzustehen und zu meistern.

3.2 Jugend, soziale Lage und Schule

All dies hat für Jugendliche vor allem in Abhängigkeit zu ihrer sozialen Lage unterschiedliche Konsequenzen: Jugendliche mit einem niedrigen Bildungsniveau gewinnen aus der Bildungsexpansion und aus der Ausdehnung des Bildungsmoratoriums für ihr Leben nicht hinzu. Insbesondere Hauptschülerinnen und Hauptschüler können so weit nach hinten

zurück fallen, dass sie ihre Schulzeit insgesamt als biografisches Schicksal, ihren Status als Hauptschülerinnen und Hauptschüler als Stigma erleben können (vgl. Wellgraf 2014). Dies kann dann dazu führen, dass insbesondere die versagenden Hauptschülerinnen und Hauptschüler in einen fatalen Zirkel zwischen sich wechselseitig anschiebenden negativen Leistungen und negativen Selbsteinschätzungen geraten, und folglich ihre Schulzeit lebensgeschichtlich nicht wirklich beenden können: „Als ‚verpasste Chance‘ überschattet die Schulzeit auch die Einmündung in nachschulische Ausbildungs- und Arbeitsprozesse“ (Helsper u. a. 2008, S. 193).

Für Jugendliche, die das Gymnasium besuchen, und augenscheinlich als die Gewinner des Bildungswesens erscheinen, steigen die Leistungsanforderungen und der damit zusammenhängende Leistungsdruck zusätzlich, da aufgrund des immer größer werdenden Ansturms auf das Gymnasium und dem damit verbundenen Bedeutungsverlust eines gymnasialen Bildungsabschlusses der Erfolg auf dem Arbeitsmarkt aus sich selbst heraus nicht mehr garantiert ist. Sie können dann zu der Gruppe Jugendlicher gehören, die im Wettbewerb um die begehrten Positionen in der Gesellschaft zwar gut mithalten, hierbei aber jugendspezifische Identitätsanker ausblenden und ihre Jugendzeit gewissermaßen selbst „entnormalisieren“. Sie können dann – gesamtbiografisch betrachtet – das Bild einer Gruppe Jugendlicher abbilden, die in eine Anpassungsverlaufskurve münden; Jugendliche also, die „auf die Erfüllung schulischer Anforderungen überfokussiert sind, in einer rollegebundenen Schüleridentität aufgehen (Schule als primären Lebenszweck entdecken), die Chancen des Jugendalters als Moratorium nicht nutzen können, sich von den Peers abkapseln, nur rudimentäre Verselbständigungsschritte in der Adoleszenz vollziehen, eine extrem instrumentelle Haltung gegenüber der eigenen Selbstidentität und der Welt einnehmen und statische Persönlichkeitsdimensionen ausbilden“ (Nittel 1991, S. 96).

Dies zeigt insgesamt: Jugendliche leben heute in einer Zeit, in der der Bewährungsdruck aufgrund wirtschaftlicher und gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und Modernisierungsprozesse für jeden einzelnen Jugendlichen zunimmt, und dies führt zu enormen Belastungen, die mit Wut, Aggression und Rückzug beantwortet werden können. Von diesem Druck sind alle Jugendlichen unabhängig ihrer sozialen Lage belastet, wenngleich dieser Druck von den sozial besser und schlechter gestellten Jugendlichen unterschiedlich gut ausgehalten wird. Jugendliche müssen heute große Anstrengungen unternehmen, den gestiegenen Anforderungen an ein selbstbestimmtes Leben gerecht zu werden; ein modernes Generationenverhältnis lässt nicht nur Spielräume für Selbstentfaltung, sondern bedeutet den Zwang zur *Übernahme* von Selbstverantwortung. Hierzu gehört insbesondere die Lebensführung in schulischen wie beruflichen Bildungsbereichen aktiv selbst mitzugestalten. Dieser Herausforderung stellt sich eine relativ große Gruppe der Jugendlichen mit Mut, Geschick und Erfolg (vgl. Shell Deutschland Holding 2010, S. 346). Mit Blick auf diese Mehrheit der Jugendlichen, die dem Druck gewachsen sind und gut mitkommen, wird immer auch das Bild des „idealen Jugendlichen“ mitgeschrieben. Es sind eben diese Jugendlichen, die eine hohe Bildungsaspiration aus ihrem familialen Kontext mitbringen, also eine gute soziale Ausgangslage haben, gute bis sehr gut schulische Leistungen bringen, denen der Übergang in die Arbeitswelt gelingt, die gut bis sehr gut sozial integriert sind, die wenig bis keine destruktiven kompensatorischen Rückzugsmechanismen zeigen und die optimistisch und gestärkt in die Zukunft schauen. Dieses Bild des „idealen Jugendlichen“ lässt sich mit Fend (2000) auf das Bild des „idealen Schülers“ verlängern: „Der

„ideale Schüler“ mit „idealen Bewältigungsstrategien“ ist demnach der ausdauernd lernende, der sich selber Ziele setzt, diese durch Eigenplanung realisiert, sich dabei selbst beobachtet, antreibt, kontrolliert und schließlich auch selbst „belohnt“. Er bedarf am Ende keiner externen Kontrolle mehr, er hat selbstdiszipliniertes und selbstbestimmtes Lernen internalisiert“ (ebd., S. 335). Solche normativen Idealisierungen liefern das Bild von Jugend als Problemfall immer mit: „Im Entwurf des möglichst früh verselbständigten und kompetenten Heranwachsenden droht alles, was noch abhängig, hilflos und heteronom erscheint, die Gestalt des Makels anzunehmen“ (Helsper 2010, S. 212).

3.3 Der (negative) Einfluss von Schule auf die (positiven) Zukunftsaussichten und Lebenseinstellungen Jugendlicher

Die aktuellen Shell-Jugendstudien (Shell Deutschland Holding 2010, 2015) zeichnen insgesamt das Bild einer krisenfesten, disziplinierten, pragmatisch-optimistischen und neuerdings wieder politikinteressierten jungen Generation. Sie zeigen auch eine relativ große Zuversicht mit Blick auf die Zukunft, was zunächst für eine Entkopplung schulischer und außerschulischer Lebenslagen Jugendlicher steht: 59 Prozent der Jugendlichen sind bezüglich ihrer eigenen Zukunft positiv gestimmt, 35 Prozent sehen ihre Zukunftsaussichten gemischt und nur sieben Prozent der Jugendlichen sehen ihre Zukunft düster. Das Bild ändert sich mit Blick auf die Zugehörigkeit zur sozialen Schicht¹: Für die Jugendlichen aus der sozial schwächsten Schicht sinkt die Zuversicht mit Blick auf die eigene Zukunft über die Jahre hinweg zunehmend (2002: 40%; 2006: 35%; 2010 und 2015 jeweils 33%). Diametral entgegengesetzt zu dieser sozial schlechter gestellten Jugendgruppe steigen der Optimismus und die Zuversicht der Jugendgruppen aus der Mittel- und Oberschicht von Jahr zu Jahr an; sie liegt bei Jugendlichen aus der Oberschicht im Jahre 2015 bei 74 Prozent (vgl. Shell Deutschland Holding 2015, S. 101).

Ähnlich verhält sich dies mit der Zufriedenheit mit dem eigenen Leben. Nur 40 Prozent der Jugendlichen aus der Unterschicht äußern sich positiv zu ihrem Leben, wohingegen 74 Prozent aller Jugendlichen sich im Allgemeinen zufrieden mit ihrem Leben zeigen. Hierbei spielt schulischer Erfolg oder Misserfolg eine Rolle: Schülerinnen und Schüler, die ihren schulischen Erfolg gemessen am Erreichen ihres angestrebten Schulabschlusses skeptisch sehen, blicken deutlich seltener optimistisch in die Zukunft (27%), als die Schülerinnen und Schüler, die sich sicher sind, ihren angestrebten Schulabschluss zu erreichen (60%) (vgl. Shell Deutschland Holding 2010, S. 16f.). Dies zeigt:

Kommen Jugendliche in der Schule nicht mehr mit, weil sie dem steigenden Leistungs- und Konkurrenzdruck nicht gewachsen sind, weil ihre soziale Ausgangslage insgesamt ungünstig ist und ihnen soziale Stützsysteme fehlen, und weil ihnen Anerkennung auch entlang ihrer schulischen Leistungen sowie ihrer angestrebten Bildungsabschlüsse fehlt, kann Schule sich im Jugendleben dieser Jugendlichen als ein zentraler Unruheherd mani-

1 Die Shell-Jugendstudie unterscheidet fünf soziale Schichten, die über die Bildungsherkunft der Jugendlichen im Zusammenhang mit der Bewertung des verfügbaren häuslichen Einkommens definiert werden: die *Oberschicht* (14%); die *obere Mittelschicht* (22%); die *Mittelschicht* (30%); die *untere Mittelschicht* (24%) und die *Unterschicht* (10%) (Shell Deutschland Holding 2010, S. 16).

festieren, der die Zukunftsaussichten Jugendlicher verdunkelt und die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben deutlich absinken lässt.

Weiterhin zeigen die Shell-Jugendstudien, dass die Jugendlichen aus den beiden oberen sozialen Schichten ihre gute soziale Ausgangslage in eine Zufriedenheit mit Blick auf den Arbeitsmarkt überführen können, sowie in die Gewissheit, den Erwartungen der Erwachsenenwelt gerecht werden zu können und in der Berufswelt gebraucht zu werden. An der zweiten Schwelle im Erwerbslebens – beim Übergang von der beruflichen Ausbildung in den Arbeitsmarkt – ist unter den Jugendlichen im Allgemeinen zwar eine steigende Zuversicht, nach der Ausbildung übernommen zu werden, auszumachen. Sie lag im Jahr 2006 bei 62 Prozent und im Jahr 2010 bei 76 Prozent. Aber auch hier zeigen sich wieder Unterschiede entlang der sozialen Schichtzugehörigkeit: 46 Prozent der Jugendlichen aus der sozial schwächsten Schicht sind sich im Jahre 2015 sicher, ihre beruflichen Wünsche erfüllen zu können. Dies zeigt im Vergleich zu 2010 (41%) zwar wieder einen Anstieg der beruflichen Zuversicht bei Jugendlichen aus der unteren Schicht, im Vergleich mit den Jugendlichen aus der oberen Schicht (2015: 81%) und der Mittelschicht (2015: 76%) zeigt sich nach wie vor eines deutlich:

Trotz der insgesamt guten Entwicklungen im Übergang Jugendlicher in den Arbeitsmarkt erfolgt ein deutliches Auseinanderdriften der Bildungswelten und Lebenssituationen Jugendlicher. Denn die ohnehin schon entlang ihrer besseren Ausgangslage gestärkten Jugendlichen blicken zusätzlich gestärkt und mit größerer Zuversicht in die Zukunft, wenngleich sie im deutlicheren Maße eine eher instrumentell-strategische Haltung zu Bildung gewinnen und in der Lebensplanung weniger Wagemut und Risikobereitschaft als ihre Altersgleichen zeigen.

Die Jugendlichen mit mittlerer sozialer Positionierung schauen zwar zuversichtlich in die Zukunft und sind durchaus zufrieden mit ihrem Leben; Selbstzufriedenheit, Pragmatismus und Zuversicht erscheinen aber tendenziell brüchig, da diese Gruppe Jugendlicher nicht vollständig ausschließen kann, in eine prekäre wirtschaftliche und berufliche Lage zu geraten.

Die Jugendlichen mit einer unterprivilegierten sozialen Positionierung, die in der Hauptschule aufeinandertreffen und an den gesellschaftlichen Rand gedrängt stehen, begegnen ihren Zukunftsaussichten mit dem größten Maß an Pessimismus – der für die Jugendgeneration im Allgemeinen typische pragmatische Optimismus ist ihnen abhandengekommen, sie spüren deutlich, in einer prekären Lebenslage zu stecken (vgl. Shell Deutschland Holding 2010, S. 345). Gleichwohl gilt aber auch, dass sie sich insgesamt wagemutiger und risikofreudiger sowie kompromissloser in ihrer Karriereorientierung zeigen, als die Jugendlichen aus der oberen Schicht (vgl. ebd., S. 219f.). An dieser Stelle muss sich das Schulsystem die kritische Frage gefallen lassen, in welcher Weise der Aufstiegswille und der Wagemut der sozial schlechter gestellten Jugendlichen in der Schule seine Berücksichtigung erfährt.

3.4 Jugend und der Verlust des Lebenswelt- und Sinnbezuges von Schule

Schule nimmt zwar einen besonders hohen Stellenwert in der Lebensplanung Jugendlicher ein, gleichzeitig verliert sie für Jugendliche aber zunehmend mehr ihren Lebenswelt und

Sinnbezug: Schulisches Wissen droht sich immer mehr von den Lebenswirklichkeiten Jugendlicher zu entfernen, folglich wird der lebenspraktische Bezug schulischer Bildung von Jugendlichen in Frage gestellt und sie gewinnen eine instrumentell-strategische Haltung zu weiterführenden Bildungswegen; folglich werden Bildungsabschlüsse auf ihren Wert als mehr oder weniger starke Währung auf dem Arbeitsmarkt reduziert.

Dies stellt schulische Bildung als Selbst-Bildung in Frage, denn „ein gelungener Bildungsprozess [...] setzt voraus, dass der Einzelne seine lebensweltlichen Ideale und die dahinter steckenden Weltbilder und Wertevorstellungen [...] nach ihrer intersubjektiven Begründbarkeit befragt, und ihre Konsequenzen für sich selbst und für die Mitmenschen expliziert“ (Stojanov 2014, S. 161). Schule gelingt es heute kaum noch, schulisch erworbene Wissensbestände mit den lebensweltlichen Erfahrungen und Intuitionen Jugendlicher in Verbindung zu bringen (vgl. ebd.).

Dies liegt – so Böhme (2006) – nicht zuletzt auch daran, dass Schule im Festhalten an ihrer buchkulturellen (Sinn-)Strukturiertheit von der transmedialen Lebenswirklichkeit Jugendlicher überholt wird. Gründe für Schulentfremdung wären demnach – medientheoretisch betrachtet – nicht in der landläufig verbreiteten und schulpädagogisch häufig gebrauchten These zu sehen, Jugendliche würden zu viel Zeit im und mit dem Internet verbringen. Die Gründe liegen eher in der (Sinn-)Strukturiertheit der Regelschule als „monomediale Provinz“, die sich nicht nur von den Lebenswirklichkeiten Jugendlicher tendenziell entfernt, sondern als „literale Gegenkultur“ der „transmedialen Netzwerkkultur“ Jugendlicher gegenübersteht. Bildungsprozesse Jugendlicher werden – so die These – im Kontext von Schule an einem dominanten Leitmedium – dem Buch – ausgerichtet und entkoppelt sich zunehmend mehr von den Erfahrungshorizonten Jugendlicher (vgl. ebd.).

Die zunehmende „innere fachliche Differenzierung“ von Schule (Fend 2000, S. 155), das steigende Anforderungsniveau sowie die auf die Jugendlichen selbst übertragene Verantwortung auf ein richtiges und sinnvolles Leben, sorgen bei Jugendlichen für eine ständig abnehmende Bejahung der Schule: Lag die Zustimmung, gemessen am Wohlbefinden in der Schule, bei Schülerinnen und Schülern 1962 noch bei 75 Prozent, so liegt sie in den 1990er-Jahren bei nur noch 32 Prozent. Die Abnahme der Bejahung der Schule lässt sich überdies entlang der Schuldauer und der Schulform differenzieren. Sind noch 61 Prozent der Primarschülerinnen und -schüler mit der Schule zufrieden, gilt dies nur noch für zwölf Prozent der Gymnasialschülerinnen und -schüler. Ein ähnlich drastisches Bild lässt sich entlang des Schulalters zeichnen: Die Akzeptanz der Schule nimmt von 67 Prozent im vierten Schuljahr bis zur Oberstufe auf 16 Prozent ab (vgl. Bohnsack 2013, S. 26).

Gründe für ein Absinken der Zufriedenheit mit der Schule und für ein Ansteigen von Schulverdrossenheit sind u. a.:

- Die gestiegene funktionale Bedeutung von Schule bei gleichzeitigem Bedeutungsverlust weiterführender Schulformen,
- der fehlende Lebens- und Sinnbezug erworbenen schulischen Wissens,
- ein stets anwachsender Leistungsdruck,
- eine lange Schulzeit (insbesondere Ganztage) und die damit verbundene Verschulung von Jugendzeit sowie Freizeitverlust,

- der Verlust von Eigenproduktivität und explorativer Selbsterprobung in der Schule,
- ein steigender Anpassungsdruck, das Ausbleiben bzw. die Verweigerung von Anerkennung in schulischen Sozialbeziehungen,
- ein von Leistungsdruck und Konkurrenz geprägtes Klassenklima,
- Asymmetrien in Lehrer-Schülerbeziehungen
- sowie Exklusions-, Selektions- und Stigmatisierungserfahrungen im Kontext Schule.

4 Gesellschaftliche Funktionen von Schule und ihr Einfluss auf das Jugendleben

Der Erfolg der Schule in der Begleitung und Unterstützung gestärkter Jugendbiografien bemisst sich nicht zuletzt an der Umsetzung ihrer gesellschaftlich übertragenen Funktion. Fend (2006) bestimmt die Kernaufgabe von Schule als „gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung“ (ebd., S. 29). Weiter ausdifferenziert bedeutet dies die Qualifikationsfunktion, die Allokations- bzw. Selektionsfunktion, die Integrationsfunktion und die Enkulturationsfunktion von Schule.

4.1 Qualifikation und Bildungserfolg als Bildungsnotwendigkeit

Qualifikation bedeutet die Ausstattung Heranwachsender mit basalen Kulturwerkzeugen (bspw. Sprachkompetenz, mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen), also mit „Fertigkeiten und Kenntnissen, die zur Ausübung ‚konkreter‘ Arbeit erforderlich sind“ (Fend 2006, S. 50). Solche Fähigkeiten und Kenntnisse dienen der Herstellung einer Berufsfähigkeit der jüngeren Generation und sie stärken die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit einer Gesellschaft (schulische Produktion von Humankapital). Schulleistungsstandserhebungen wie PISA, TIMMS oder IGLU zeigen, in welcher Weise Schule ihrer Qualifikationsfunktion auch im internationalen Vergleich gerecht wird. Es zeigt sich, dass das Schulsystem in Deutschland große Anstrengungen unternimmt, in den internationalen Schulleistungsstudien gut abzuschneiden; dies geht aber tendenziell auf Kosten der Integrationsfunktion von Schule (siehe unten). Denn ein extensiver „Ranking-Wahn“ reduziert das jugendliche Selbst auf ein zu optimierendes Schüler-Selbst, das diese oder jene Qualifikationsniveaus und Kompetenzwerte erreichen muss, um nicht nur den Wert der formalen schulischen Bildung zu reproduzieren, sondern um seine individuelle Wertigkeit als potenziell wertvolles Kapital für den Arbeitsmarkt unter Beweis zu stellen. Studien zeigen auch, dass Jugendliche die Wertigkeit guter schulischer Leistungen und damit auch die Qualifikationsfunktion der Schule sehr hoch einschätzen: In der Schule gut mitzukommen

und gute schulische Noten zu erreichen, ist für etwa 90 Prozent der männlichen wie weiblichen Jugendlichen gleichermaßen wichtig (König u. a. 2014, S. 621; König u. a. 2011). Auch die Shell-Jugendstudien bestätigen die hohe Zustimmung Jugendlicher hinsichtlich Fleiß und Ehrgeiz (76% „wichtig“) sowie der Investition in Ausbildung und in Karriere (vgl. Shell Deutschland Holding 2010, S. 220).

Beschränkt sich der Blick auf Jugend jedoch auf die Frage, wie gut oder weniger gut qualifiziert Jugendliche die Schule verlassen, dann verselbstständigt sich der Blick auf das (ideale) Schüler-Selbst und entfernt sich vom Blick auf das jugendliche Selbst und damit verbunden auch der Blick auf die notwendigen schulischen Unterstützungsleistungen im Entwicklungsprozess Jugendlicher. Jugend wird dann verkürzt auf das Bild eines schulisch-institutionell zu produzierenden Humankapitals für den Arbeitsmarkt.

Die relativ hohe Leistungsakzeptanz sowie die relativ hohe Akzeptanz der Qualifikationsfunktion von Schule unter Jugendlichen, aber auch die Akzeptanz der Selektionsfunktion von Schule sprechen dafür, dass diese Reduzierung des jugendlichen Selbst auf ein Schüler selbst im Sinne von schulischer Qualifikation bei Jugendlichen längst selbstwirksam geworden ist. Dies führt in der Folge dazu, dass Jugendliche (an-)erkennen, dass es in der Schule formal nur noch darum geht, so gut es eben geht, einen „Schülerjob“ zu erfüllen (Breidenstein 2006), der dann gut erledigt ist, wenn gute bis sehr gute schulische Noten und gute bis sehr gute schulische Abschlüsse erreicht werden; wenn es ihnen also gelingt, die eigene Attraktivität für den Arbeitsmarkt zu stärken und ausreichend gute Währung für den Arbeitsmarkt zu erwerben. Ihre jugendspezifischen Bedürfnisse nach individueller Selbstentfaltung und Exploration passen sie entweder geschickt an die schulischen Anforderungen an, oder sie entkoppeln sie von der schulischen Lebenswelt und verlagern sie in außerschulische Kontexte (Jugendkulturen und außerschulische Peers). Wieder andere geben sie entweder ganz auf, oder sie suchen und finden sie allenfalls noch auf den (selbst angeeigneten) Hinterbühnen von Schule und Unterricht. Hier zeigt sich einmal mehr das Auseinanderdriften schulischer und außerschulischer Lebenswirklichkeiten Jugendlicher, wengleich diesbezüglich schulformspezifische Einflüsse und milieuspezifische Unterschiede ausgemacht werden können.

4.2 Schulische Selektion und Ungleichheit

In ihrer Allokations- bzw. Selektionsfunktion bezieht sich Schule „direkt auf die Sozialstruktur der Gesellschaft, d. h. auf die soziale Gliederung einer Gesellschaft nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen“ (Fend 2006, S. 50). Entlang individueller schulischer Leistungen und mittels schulischer Selektionsinstrumente (Zensuren, Prüfungen, Übertrittsempfehlungen) überführt Schule ihre Klientel in Schullaufbahnen, und überdies in begehrte und weniger begehrte gesellschaftliche Positionen.

Schule gerät gegenwärtig stark in die Kritik, an der Reproduktion und überdies an der systematischen Produktion von (Chancen-)Ungleichheit beteiligt zu sein und eben nicht gleiche Bildungs- und Lebenschancen für alle Jugendlichen zu ermöglichen. Eine Vielzahl an Studien belegt: Schulische Selektion erfolgt in Deutschland nur ihrem Anspruch nach entlang individueller Schülerleistungen; tatsächlich ist es aber eher so, dass im deutschen Schulsystem (recht früh) entlang sozialer Lage, Herkunft und dem Geschlecht selektiert

wird, Bildungschancen in Deutschland ungleich verteilt sind und Benachteiligung im deutschen Schulsystem systematisch reproduziert und verstärkt wird.

Im Wesentlichen lassen sich zwei Formen von Disparitäten im deutschen Schulwesen ausmachen: geschlechtsspezifische Disparitäten und herkunftsbezogene Disparitäten.

Für geschlechtsspezifische Disparitäten im Bildungsbereich ist die Befundlage eindeutig. Es existieren in etlichen Fächern substanzielle Unterschiede im Zusammenhang von Schulleistung und Geschlecht. Insbesondere in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, besonders deutlich im Fach Physik, erzielen Mädchen ab der Sekundarstufe durchschnittlich schlechtere Leistungen als Jungen, und zwar unabhängig von ihren tatsächlichen kognitiven Leistungen. Für die Jungen gilt dies im Bereich mutter- und fremdsprachlicher Leistungen. Auch hinsichtlich der Leistungs- und Lernmotivation kommen Geschlechterunterschiede zum Tragen: Mädchen verfügen im MINT-Bereich über ein deutlich geringeres Fachinteresse, ein geringeres fachbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept sowie eine geringe Erfolgserwartung (vgl. Dresel u. a. 2010, S. 335). Folgerichtig zeigt sich dies auch an den außerschulischen universitären Bildungsbereichen. Dort sind die Frauen in den Studiengängen des MINT-Bereichs deutlich unterrepräsentiert (vgl. ebd., S. 335). Dresel u. a. (2010) können diesbezüglich sowohl die Bedeutung der Familie als auch die Bedeutung von Schule, Schulklasse und Unterricht empirisch nachweisen: Die Eltern von Mädchen schätzen die Fähigkeiten ihres Kindes im MINT-Bereich durchschnittlich niedriger ein, als die Eltern von Jungen (vgl. ebd., S. 340). Es zeigt sich auch: Wenn die Eltern der Mädchen traditionellen Geschlechterstereotypen verbunden sind, sind umso ungünstigere Lern- und Leistungsmotivationen vorhanden und umso schlechtere Leistungen (negativer Erwartungseffekt = Goleffekt) werden erzielt. Jungen profitieren hingegen von der Gebundenheit ihrer Eltern an traditionelle Geschlechterstereotype (positiver Erwartungseffekt = Pygmalioneffekt) (vgl. ebd., S. 340). Über den elterlichen Einfluss in der Entstehung von Geschlechterdisparitäten hinaus, lässt sich überdies ein Einfluss des Unterrichts bzw. der Schulklasse als Sozialisationskontext ausmachen. Je stärker etwa im Fach Mathematik Druck erzeugt wird in der Ausrichtung des Unterrichts an einer Lernzielstruktur (Wettbewerb und Leistungsbewertung), und je stärker dies im Unterricht instruktional „verhandelt“ wird, desto ungünstiger wirkt sich dies auf die Lernmotivation und sodann auch auf die schulischen Leistungen der Mädchen aus. Mädchen aktivieren im Leistungsvergleich mit der männlichen Bezugsgruppe gewissermaßen selbst die identitätswirksam gewordene stereotype symbolische Geschlechterordnung, die ihnen sagt, dass sie im Fach Mathematik sowieso schlechter abschneiden werden als die Jungen; sie schätzen sich selbst nicht mehr entlang ihrer tatsächlichen kognitiven Fähigkeiten ein, sondern entlang des bestehenden traditionellen Geschlechterstereotyps. Folgerichtig sinken ihre Motivation, damit verbunden das Interesse am Fach und sodann auch die schulischen Leistungen (vgl. ebd., S. 334f.). Die Befunde der Autoren zum Zusammenhang von herkunftsbedingten Disparitäten und Schulklasse und Unterricht zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer vor allem in der Bewertung schulischer Leistungen aktiv an der Herstellung sekundärer Disparitäten entlang der Herkunft von Schülerinnen und Schülern beteiligt sind. Mit Blick auf die Herkunft der Schülerinnen und Schüler fällt die Einschätzung der Leistungen (Zeugniszensuren im Fach Deutsch) durch Lehrerinnen und Lehrer schlechter aus, als in kriterialen Schulleistungstests (Rechtschreibtest) (vgl. ebd., S. 345f.). Dies gilt auch für die Weichenstellungen im Übergang zu weiterführenden Schulformen. Auch nach Kontrolle der kognitiven Fähig-

keiten sind die geschlechtsspezifischen und herkunftsbedingten Disparitäten substantiell (vgl. ebd., S. 334). Lehrkräfte ebenso wie Eltern geben Jugendlichen aus sozial schlechter gestellten Elternhäusern nicht die Bildungsempfehlungen, die ihren tatsächlichen schulischen Leistungen entsprechen. Die Studie IGLU aus dem Jahr 2006 zeigt: Die Wahrscheinlichkeit, von der Lehrkraft eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, liegt bei Kindern aus den gehobenen Berufsgruppen viermal so hoch wie bei Schülerinnen und Schülern aus (Fach-)Arbeiterfamilien (vgl. Arnoldt u. a. 2006; zit. n. Dresel u. a. 2010, S. 336).

Dresel u. a. (2010) können aber deutlich machen, dass es in der schulischen Kompensation solcher Disparitäten letztlich auf die Fähigkeit der Lehrkräfte ankommt, in Leistungsbeurteilungen die Besonderheit des individuellen Einzelfalls im Blick zu haben. So waren sowohl der Einfluss des sozioökonomischen Status als auch die Sprache der Familie der Schülerinnen und der Schüler auf deren Schulleistung im Fach Deutsch umso geringer, je stärker bei den Lehrkräften in der Bewertung der Schülerinnen und Schüler eine individuelle Bezugsnormorientierung und somit eine Orientierung am individuellen Lernfortschritt ausgeprägt war (vgl. ebd., S. 346).

Als ein möglicher Lösungsweg in der Herstellung einer Brücke zwischen Schule als einem staatlich regulierten Bildungsort des formalen Lernens auf der einen Seite, und den außerschulischen Lebens- und Lernwelten Jugendlicher als Orte informellen Lernens auf der anderen Seite, wird in der Schulpädagogik das Ganztagsschulkonzept diskutiert. Insbesondere die PISA-Ergebnisse haben zu einer verstärkten Kritik am Halbtags-Schulsystem geführt. Dieses ist gekennzeichnet durch eine sehr frühe, im biografischen Verlauf kaum mehr korrigierbare Selektivität, durch eine geringe Durchlässigkeit zwischen den Schulformen, durch festgefahrene Lehr-Lernmethoden sowie durch eine Abschottung gegenüber anderen, eher informellen (Lern-)Umwelten (vgl. Chassé 2010, S. 209). Die Reproduktion und überdies die schulisch-institutionelle Verstärkung von Benachteiligung und Ungleichheit, vor allem entlang der sozialen Lage der Schülerinnen und Schüler, hätten in starkem Maße mit dem Halbtags-Schulsystem zu tun. Umgekehrt liegt die (bildungspolitische) Hoffnung, bezogen auf das Ganztagsschulsystem, darin, ungleiche Ausgangsvoraussetzungen entlang der sozialen Lage von Jugendlichen kompensieren zu können, durch das Mehr an Zeit verstärkt auf leistungsschwache Schülerinnen und Schüler eingehen zu können, die formalen und informellen Bildungsprozesse Jugendlicher miteinander verknüpfen zu können und somit einen Lebensweltbezug im schulischen Lernen (wieder-)herzustellen und (arbeitsteilig) mit außerschulischen Kooperationspartnern (Jugendhilfe) zusammenarbeiten zu können (vgl. ebd.; Coelen/Hildebrandt 2014; Coelen/Stecker 2014).

Im Durchgang durch die (noch recht dünnen) empirischen Befunde zur Ganztagschule zeigt sich, dass sich auf der Ebene der Schülerschaft durchaus positive Wirkungen des Ganztagsschulsystems zeigen. Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig an Ganztagschulangeboten teilnehmen, zeigen eine positivere Entwicklung ihres Notendurchschnitts, und sie schätzen den subjektiven Lernnutzen höher ein als ihre Altersgleichen. Ebenso zeigen sich positive Wirkungen der Ganztagschulangebote in den Bereichen der sozialen Entwicklung sowie des sozialen Lernens (vgl. Kielblock u. a. 2014, S. 171; Fischer u. a. 2011, S. 265; Rother/Stötzel 2014, S. 140). Lange (2014) attestiert der Ganztagschule keine hinderlichen Wirkungen auf die außerschulischen Peer-Groups und deren Aktivitäten (vgl. ebd., S. 153). Ein positiver Effekt der Gesamtschule auf die innerschulischen Peerbeziehungen ließe sich hingegen nicht nachweisen (vgl. Lange 2014, S. 153). Deinert (2012)

konnte hingegen herausarbeiten, dass bestimmte Freundschaftsgruppen die institutionelle Struktur von Schule als Ganztagschule vor allem dann stark kritisieren, wenn die Teilnahme am Ganztag einen Mangel an Freizeit befördert und die außerschulischen Peeraktivitäten behindert (vgl. Deinert 2012, S. 144; Züchner 2008). Bei eigentlich schulambitionierten Freundschaftsgruppen kann der lange Schultag und der Mangel an Freizeit sogar zu einem Anstieg von Schulunlust führen; diese Freundschaftsgruppen wünschen sich dann in das Halbtagschulsystem zurück (vgl. ebd., S. 144). Positive Wirkungen zeigt das Ganztagschulangebot überdies in der Entlastung der Familien (Betreuung und Hilfe bei Hausaufgaben) – dies gilt insbesondere für die Mütter jener Kinder, die ein Ganztagschulangebot wahrnehmen (Vereinbarkeit von Familie und Beruf) – und mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler auch in der Wahrnehmung der individuellen Förderung. Positiv wirkt sich der Ganztagsbesuch insbesondere bei Familien mit Migrationshintergrund und dort vor allem auf das Familienklima aus (vgl. Rother/Stötzel 2014, S. 133).

Hinsichtlich der Hoffnung, dass Ganztagschulangebote Bildungsungleichheiten kompensieren und so zur Verbesserung der Chancengleichheit in Schule beitragen können, fällt die Bilanz eher nüchtern aus. Diesbezügliche positive Effekte sind entweder noch unzureichend im Detail erforscht oder sie zeigen sich nur schwach ausgeprägt. Und auch im Ganztag zeigen sich die Reproduktion von Ungleichheit und sozialer Benachteiligung vor allem vor dem Hintergrund finanzieller Aufwendungen für sozial benachteiligte Familien. Deutlich wird auch, dass der überwiegend offen gestaltete Ganztag nicht die eigentlich förderbedürftigen Schüler erreicht und so die kompensatorische Wirkung des Ganztags nicht zur Entfaltung kommt. Überdies sind positive Effekte nicht gemeinhin an das Ganztagsystem gebunden, sondern hängen auch hier von der Qualität der Angebote und von der Professionalität des pädagogischen Personals ab – ein Wirkungszusammenhang, der sich so auch im Halbtagschulsystem zeigt.

4.3 Gesellschaftliche Integration und der Stellenwert von Schule als soziales Stützsytstem

Die Integrationsfunktion von Schule spielt hingegen in der Wahrnehmung von Jugendlichen – zumindest auf der Vorderbühne – keine so große Rolle. Schultheoretisch gedacht, gelingt die Integration Jugendlicher in das gesellschaftliche, kulturelle und politische System durch spezifische Identitätsangebote, die Schule Jugendlichen unterbreitet; Jugendliche geraten in der Schule durch Interaktion mit sozialen Anderen in einen Handel um Identität (vgl. Wellendorf 1974) (Lehrerinnen und Lehrer; Mitschülerinnen und Mitschüler) und bringen – idealtypisch gedacht – die persönlichen Anteile ihrer Identität in eine „richtige“ Passung zu ihrer sozialen Identität (vgl. ebd., S. 36). Studien zu Lehrer-Schüler-Beziehungen zeigen eines jedoch deutlich: Lehrerinnen und Lehrer werden von Jugendlichen in der Mehrheit nicht als bedeutsame soziale Andere angesehen, von denen man etwas für das Leben lernen könne.

So zeigt eine Studie von Randoll (1997), dass Jugendliche der Oberstufe ihre Lehrerinnen und Lehrer weit abgerückt von den Schülerinteressen stehen sehen. Lehrkräfte würden Jugendliche nicht in ihrer ganzen Persönlichkeit mit ihren Interessen und Bedürfnissen wahrnehmen, sondern sie reduzierten vielmehr das jugendliche Selbst auf das Bild

des „idealen Schülers“, der die oftmals gar nicht erkennbaren pädagogischen Intentionen der Lehrerin bzw. des Lehrers mitzutragen hat: Keine bzw. keiner der befragten Schülerinnen und Schüler geben an, dass „die meisten“ Lehrerinnen und Lehrer Rücksicht auf die Schülerinteressen nehmen („Viele“ 10%; „Einige“ 48%; „Wenige“ 40%). Eine erfolgreiche Identitätsbildung Jugendlicher in der Schule ist eine Voraussetzung für die gelingende Integration in die Gesellschaft. Sie setzt aber voraus, dass die Bedürfnisse und Interessen Jugendlicher in den Handlungen bedeutsamer sozialer Anderer (hier: professionell pädagogisch Handelnder) ihre Berücksichtigung und Anerkennung erfahren, wenn Jugendliche in ihrer ganzen Persönlichkeit wahrgenommen und nicht auf ihre Schülerrolle reduziert werden. Erst wenn dies gelingt, sind Heranwachsende auch bereit, ihre Haltung an den Bedürfnissen und Interessen des sozialen Anderen auszurichten. Sie lernen dann, sich selbst als Objekt von sozialen Handlungen zu begreifen. Dies scheinen Jugendliche innerhalb ihrer Lehrer-Schüler-Beziehungen in unzureichendem Maße zu lernen. Ähnlich negativ einschätzende Angaben machen die Schülerinnen und Schüler zur Fähigkeit ihrer Lehrkräfte, die Jugendlichen angemessen zu beraten, mit den Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen zu können, ihre Ängste und Sorgen zu kennen, sich in die Gefühle und Gedanken ihrer Schülerinnen und Schüler hineinversetzen zu können und sich Zeit für deren Probleme zu nehmen (vgl. ebd., S. 87; zit. n. Bohnsack 2013, S. 133). Die befragten Lehrerinnen und Lehrer bejahen ihre Schülerinnen- bzw. Schülerzentrierung hingegen zu 69 bis 91 Prozent (vgl. Bohnsack 2013, S. 133), sie beurteilen insgesamt ihre Aufgabenerfüllung unter Berücksichtigung der Interessen ihrer jugendlichen Schülerinnen und Schüler besser als die Schülerinnen und Schüler es selbst tun.

Dieser gravierende Unterschied zwischen (schülerseitiger) Fremdeinschätzung und der professionellen Selbsteinschätzung mag einerseits darin begründet liegen, dass Schülerinnen und Schüler ihre durch Leistungsversagen erlittenen Verletzungen durch verstärkte Lehrerkritik kompensieren (Kramer 2002, S. 19). Deinert (2012) interpretiert dies mit Blick auf jugendliche Peers als eine „Externalisierung schulischer Misserfolge auf die Inkompetenz, Willkür oder unfaire Bewertung des Lehrpersonals“ (ebd., S. 156). Das ist eine insgesamt in verschiedenen jugendlichen Freundschaftsgruppen wiederzufindende Strategie der Verhandlung des Schulleistungsthemas in jugendlichen Peers.

Die im deutlichen Widerspruch zur Schülereinschätzung stehende Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zeugt entlang einer Vielzahl empirischer Studien zum Verhältnis zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülerinnen bzw. Schüler von wechselseitigen Anerkennungs-, Achtungs- und Wertschätzungsdefiziten zwischen Lehrenden und Lernenden, die in einen Zusammenhang zu stellen sind zu einem professionalisierungsbedürftigen Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit ungleichen Machtverhältnissen und hierarchisch angelegten Beziehungsstrukturen.

Auch wenn es Studien gibt, die zu deutlich weniger negativen Schüler-Einschätzungen in Bezug auf die lehrerseitige Wahrnehmung und Achtung der Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler gelangen (Sandring 2006; Krüger u. a. 2000; Kanders u. a. 1996), bleibt in allen Studien aber ein relativ hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern, die ihre Lehrkräfte als ungerecht empfinden, die bei ihren Lehrerinnen und Lehrern Anerkennung nur entlang guter schulischer Leistungen erfahren, die Herabsetzungs- und Beschämungssituationen erleben sowie eine Notengebung entlang von Beliebtheitsgraden. So können Hagedorn und Piva (2014) in der Analyse von Tagebuchmaterial einer

16-jährigen Schülerin zeigen, dass die Rückmeldung schulischer Leistungen nicht als eine spezifische Rückmeldung von Leistungsdefiziten wahrgenommen wird, sondern als Ausdruck der Platzierung des ganzen Selbst innerhalb schulischer Leistungscodierungen, die entlang einseitiger Machtgefälle und in autoritären Unterrichtskulturen vorgenommen werden (vgl. Hagedorn/Piva 2014, S. 676f.). Bezüglich der oben formulierten Kritik an der Integrationsfunktion von Schule bleibt festzuhalten, dass Integration Heranwachsender qua schulischer Identitätsbildung nicht ohne funktionierende Anerkennungsverhältnisse auskommt. Wenn diese Anerkennungsverhältnisse schon im familiären Kontext defizitär sind – zumeist innerhalb sogenannter bildungsferner Milieus –, kommt es im Kontext von Schule zu einem verstärkten Kampf um Anerkennung, der das primäre schulische Geschäft konflikthaft überlagert, folglich auf der Seite der Schülerschaft zu schulischem Scheitern und auf Seiten der Lehrerschaft zu hohen Belastungen im Lehrerhandeln führen kann (vgl. Busse/Sandring 2015, S. 244).

Hier könnte Schule durchaus eine kompensatorische und ausgleichende Funktion übernehmen, wenn sie ihrer Integrationsfunktion auch in der Herstellung gestärkter jugendlicher Identitäten gerecht werden würde. Dies zeigt eine Vielzahl von Studien zur Qualität von Lehrer-Schülerbeziehungen:

Ein gutes Schul- und Klassenklima, das geprägt ist von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung, ein gut strukturierter Unterricht, der Platz lässt für Mitbestimmung und Eigenproduktivität, eine Beziehungs- und Gesprächskultur, die geprägt ist von Zuwendung, Vertrauen und Empathie – insgesamt also eine Schule, die Jugendliche in den Besonderheiten ihrer Entwicklungs- und Selbstwertungsprozesse im Blick hat und nicht auf die Schüler-Rolle reduziert, führt bei Schülerinnen und Schülern nachweislich zu einem Ansteigen von Selbstwirksamkeit sowie zu einem Ansteigen des Leistungsfähigkeitskonzepts, folglich zu einem Ansteigen der Lernfreude und Lernmotivation und damit verbunden zu guten schulischen Leistungen sowie zu einer gestärkten (Schüler-)Persönlichkeit (vgl. Kielblock u. a. 2014, S. 156).

Aber auch hier zeichnen die Daten ein anderes Bild: Nur vier Prozent der von Randoll (1997) befragten Abiturientinnen und Abiturienten gibt an, dass die Lehrkräfte einen „günstigen“ Einfluss auf ihr Selbstwertgefühl haben (19% „eher günstig“; 54% „weder günstig noch ungünstig; 15% einen „eher ungünstigen Einfluss“). Die Werte bleiben auch in weiteren, die Stärkung bzw. Schwächung der Schülerpersönlichkeit durch Lehrerinnen und Lehrer betreffenden Dimensionen, ähnlich drastisch: Selbstvertrauen (4%; 20%; 43%; 21%; 14%); Selbstachtung und Selbstakzeptanz (2%; 12%; 58%; 18%; 8%); Lernmotivation (2%; 15%; 36%; 32%; 13%); Vermittlung einer sinnvollen Lebensperspektive (2%; 12%; 50%; 22%; 11%) (ebd., S. 47, zit. n. Bohnsack 2013, S. 136).

Dies zeigt: Schule im Allgemeinen und das Lehrerengagement im Besonderen funktionieren nicht als soziales Stützsystem in der Herstellung und Aufrechterhaltung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen Jugendlicher. Schule droht, gerade weil sie Jugendlichen systematisch Selbstvertrauen entziehen kann, ihren Stellenwert als ein professionell organisierter Identitätsanker zu verlieren.

Bestätigt wird dies auch durch groß angelegte, entwicklungspsychologisch ausgerichtete Studien, etwa durch die AID:A-Längsschnittstudie, die sich intensiv mit der Frage von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen bei Jugendlichen empirisch auseinandergesetzt hat (König u. a. 2014): „Gerade jene soziale Ressource also, die von Seite der Schule als Erfah-

rungskontext bereit gestellt werden sollte und am stärksten von ihr gestaltet werden könnte, erweist sich in diesem Vergleich sozialer Stützsyste[m]e [Familie, Gleichaltrige, Lehrkräfte; J.H.] als die schwächste“ (König u. a. 2014, S. 617). Insgesamt gilt für die Herausbildung und Aufrechterhaltung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen: Heranwachsende mit guter sozialer Beheimatung in allen drei sozialen Stützsyste[m]en haben eine günstigere Entwicklung ihrer Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als die isolationsgefährdeten Jugendlichen, die lediglich über eine oder keine dieser drei Ressourcen im angemessenen Maß verfügen (vgl. ebd., S. 616).

In einer besonders engen Verbindung stehen bei Jugendlichen Selbstwertgefühl und Anerkennung durch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Selbstwertgefühl und Selbstbild des Aussehens (vgl. ebd., S. 622). In anderen Worten gesagt, wird das Selbstwertgefühl Jugendlicher mehr vom Selbstbild des Aussehens und von der Akzeptanz der Gleichaltrigengruppen getragen, als von der professionellen Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer. Noch ein wenig weiter abstrahiert bedeutet dies: Schule *überlässt* Jugendliche in der Herstellung und Stabilisierung ihres Selbstwertgefühls eher prekären Stützsyste[m]en und büßt ihren Stellenwert als professionell arrangiertes soziales Stützsyste[m] ein.

4.4 Kulturwerdung Jugendlicher im Kontext Schule – Passungsproblematiken, Ungleichheiten und Ambivalenzen

Die Enkulturationsfunktion von Schule bedeutet die Befähigung Jugendlicher zur „Kulturwerdung“; sie beschreibt, „dass in jedem Schulsystem die Reproduktion kultureller Symbol- und Sinnsysteme, Wertorientierungen, Fertigkeiten und Verständnisformen institutionalisiert [sind]“ (Hahn 2014, S. 491). Am (Fächer-)Kanon für allgemeinbildende Schulen ist geregelt, welche überlieferungswürdigen Inhalte und Fertigkeiten unserer Kultur für die Kulturwerdung von Kindern und Jugendlichen von Relevanz sind. Welche Qualifikationsziele hiermit verfolgt werden, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche erwerben sollen und welche Standards der Unterricht in einem Fach verfolgen soll, ist in den Bildungsplänen der Länder verankert. Solche Standards regeln, welche Bedeutungshorizonte Heranwachsende brauchen, „um persönliche, subjektiv bedeutsame Ziele zu formulieren und Entscheidungen zu treffen“ (ebd., S. 491) bzw. „das Prinzipielle eines Weltzugangs“ (ebd.) durch Schule zu erfahren.

Unstrittig ist, dass Jugendliche für ihre Kulturwerdung solche Wissensordnungen und Kulturwerkzeuge brauchen. Kramer (2014b) betont in Anlehnung an Bourdieu und Passeron (1971) jedoch, dass in der Vermittlung solcher Wissensordnungen Schule ein ungleiches Spiel spielt, welches fundamentale Chancengleichheit beinhaltet, weil alle eben jenes Spiel mitspielen müssen, „das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 39; zit. n. Kramer 2014b, S. 188). Und weil es eben diese „strukturelle Affinität zwischen der humanistischen Bildung und der ersten bürgerlichen Erziehung“ (Bourdieu/Passeron 1973, S. 67; zit. n. Kramer 2014b, S. 189) gebe, würde folglich der schulische, bildungsbürgerlich verfasste Bildungskanon in einer je milieuspezifischen und also unterschiedlichen Passung zum je unterschiedlich ausgeprägten kulturellen Anreicherung einer Familie bzw. Milieus stehen. Der Erfolg in der kulturellen (Ein-)Passung des jugendlichen Selbsts in die kul-

turelle Ordnung einer Gesellschaft wäre dann nicht der Erfolg von Schule, sondern Ausdruck unterschiedlich stark ausgeprägter Passungen zwischen kulturellen Gewohnheiten gesellschaftlicher Klassen bzw. familiärer Milieus einerseits, und den Anforderungen des Bildungswesens andererseits (vgl. Kramer 2014b, S. 188). Gleichwohl ist im umgekehrten Fall die misslingende Einpassung eines jugendlichen Selbst bzw. die Verdrängung dieser Jugendlichen an den gesellschaftlichen Rand ein Versagen des deutschen Schulsystems, das eben entlang der sozialen Lage selektiert und Ungleichheit und Benachteiligung nicht kompensiert, sondern systematisch (re-)produziert.

Denn so geht es in den bis hier genannten zentralen Funktionsbereichen von Schule immer auch um die schulische Anerkennung/Nichtanerkennung bzw. Achtung/Herabsetzung des primären, also aus der Familie mitgebrachten Habitus einer Schülerin bzw. eines Schülers in seiner Passung zu einem institutionellen Habitus (des ‚idealen‘ Schülers), die die Schülerschaft auseinanderdividiert und systematisch Benachteiligung und Ungleichheit herstellt. Während also das schulische Spiel der kulturellen Einpassung – verkauft als für alle gleiche Allgemeinbildung, die der potenziellen Lösung „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ dient (Klafki 1997) – von den Angehörigen der privilegierten Schichten auf eine leichte Weise gespielt wird und schulischer Erfolg als Brillanz und Begabung erfahren wird, ist für Jugendliche mit sozial schlechteren Ausgangslagen „das schulische Feld fremd (...) und Erfolg Ausdruck einer Kette von Wundern“ (Kramer 2014b, S. 188).

Das stark auf Funktionalität und am bürgerlichen Bildungskanon orientierte Bildungswesen prämiert und honoriert den Leistungserfolg der ohnehin schon leistungsaffinen Schülerinnen und Schüler aus bildungsorientierten Elternhäusern und gestattet ihnen besondere (Bildungs-)Privilegien. Sie erfahren im schulischen Feld und in der pädagogischen Arbeit eine Anerkennung und Bestätigung ihres primären Habitus. Die an den gesellschaftlichen Rand gedrängten Jugendlichen aus sogenannten bildungsfernen Schichten erfahren aufgrund der Selektivität im deutschen Schulsystem schon recht früh, dass sie von diesen Privilegien ausgeschlossen werden und dass sie sich in einem Schulsystem bewegen, das „sie eliminiert und zugleich davon überzeugt, dass ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal auf ihren Mangel an Fähigkeiten und Fertigkeiten beruhen“ (Kramer 2014b, S. 188). Diese Jugendlichen werden folglich auch in ihrem Wissen und Können, das sie wirklich beherrschen, etwa in ihrem Wissen und Können aus informellen Bildungskontexten, systematisch entwertet (vgl. Kramer 2014a, S. 189). Diese schulischen Verletzungs-, Ausgrenzungs- und Versagenerfahrungen, die immer auf Kosten des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartung Jugendlicher gehen, können sich dann in den Bildungsbiografien dieser Jugendlichen verlaufkurvenartig festsetzen und über das schulische Feld hinaus Karrieren des Scheiterns und Versagens produzieren (Kramer 2014a, S. 425f.).

Zumindest aber können Studien zum Interdependenzverhältnis von Jugend, Schule und Subkultur zeigen, dass es insbesondere die entwerteten, von Schule enttäuschten und schulversagenden Jugendlichen sind, die sich in andere soziale Stützsysteme zurückziehen (Jugendkulturen, Subkulturen, Peers) und dort ihre Misserfolgs- und Versagenerfahrungen in Abhängigkeit zu ihren bereits stattgefundenen Individuationsprozessen in je spezifische Modi der Anpassung an oder der Absetzung vom schulischen Imperativ überführen (vgl. Kramer 2014a, S. 425ff.).

4.4.1 Zum Verhältnis von Schulkultur und Jugendkultur

Helsper (2010) zeigt auf, dass das Interferenzverhältnis von Jugend, Schule und Subkultur sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulkulturen abbildet (hierzu auch: Pfaff 2008). Schulkultur ist definiert als eine symbolische Ordnung der Einzelschule, und sie ist das Ergebnis handelnder Auseinandersetzungsprozesse der schulischen Akteure mit übergreifenden bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen. In diese Auseinandersetzung mit universalistischen Rahmungen sind partikulare Milieubindungen der schulischen Akteure eingebunden, da schulische Akteure entlang ihrer Milieubindungen und entlang der Besonderheiten ihrer Biografie handeln (vgl. Kramer u. a. 2015, S. 212). Die Spezifik der einzelschulspezifischen Ausprägung einer Schulkultur als symbolische Ordnung steht also in einem direkten Zusammenhang zu den milieuspezifischen und biografischen Besonderheiten ihrer schulischen Akteure. Und so „erzeugen“ spezifisch ausgeformte Schulkulturen unterschiedliche Affinitäten ihrer jugendlichen Klientel zu je spezifischen jugendkulturellen Orientierungen:

In exklusiven Gymnasien sind die kulturellen Praktiken Jugendlicher weitgehend schulhomolog und richten sich eher an der „Lebensform Schüler“ aus, die „für sie nur der reduzierte Ausdruck einer umfassenden Bildungshaltung [ist], so dass für sie das Jugendmatorium nahezu in eins fällt mit einem Bildungsmatorium“ (Helsper 2010, S. 218). Für diese Jugendlichen sei es gemeinhin typisch, dass sie wenig zu expressiven jugendkulturellen Stilen neigen und sich eher auf schulnahe kulturelle Aktivitäten konzentrieren (vgl. Helsper 2010, S. 218). Dies habe nicht zuletzt mit der ohnehin schon familiär bedingten hochkulturellen Bildungsorientierung dieser Jugendlichen zu tun, darüber hinaus aber auch mit einer exklusiven Bestenauswahl, die durch die Schule betrieben wird (vgl. ebd.). Dies kann sich – in exponierter Form – dann auch in der Vorwegnahme eines Erwachsenenhabitus exklusiver beruflicher Positionen mit einer maximalen Distanzierung zu jugendkulturellen Stilbildungen zeigen (vgl. ebd.).

In modernisierten Schulkulturen (hier: Gesamtschule), für die soziales Lernen, eine Schülerorientierung, Erziehung zur Mündigkeit und Kritikfähigkeit sowie der Abbau überkommener Hierarchien bestimmend sind, hätte man es mit einer Lehrerschaft zu tun, die jugendkulturellen oppositionellen Stilen offen gegenübersteht. Helsper kann an einer ausgewählten Gesamtschule des Ruhrgebiets zeigen, dass diese Pädagoginnen und Pädagogen von der Schülerschaft „kaum mehr als Disziplin und Unterwerfung einfordernde Vertreter der Institution Schule gesehen [werden], sondern eher schon als anerkannte, tendenziell gleichgesinnte [...] Mitglieder einer erweiterten oppositionellen städtischen Szene bzw. teilweise auch als idealisierte Vorbilder für die Aktivität und das gemeinsame Leben in sozialen Bewegungen“ (Helsper 2010, S. 219). Die Schülerschaft zeigt sich ihrerseits zwar deutlich bildungsorientiert, im Übergang in die gymnasiale Oberstufe geraten sie mit ihrer ausgeprägten kritischen Bildungshaltung jedoch zunehmend mehr in Opposition zu ihrer Schule. Sie beginnen ihre Schule als Ort der Fremdbestimmung mit Platzierungszwängen wahrzunehmen. Gleichzeitig reproduzieren sie mit ihrer kritischen Haltung aber jenes kritische Bildungsideal ihrer Lehrer und damit auch die symbolische Ordnung der Schule (vgl. Böhme 2000). Für diese Jugendgruppe wird es dann zunehmend schwerer, ihre ausgeprägte Bildungsorientierung in einer Balance zu einem expressiven Szeneleben zu halten (vgl. Helsper 2010, S. 220). Da ihnen aufgrund der flachen Machunterschiede zwischen Schü-

lerschaft und Lehrerschaft persönliche Kontrollinstanzen fehlen, müssen sie sich selber kontrollieren und ihr Scheitern selbst verantworten (vgl. ebd., S. 221).

In der Auswertung von Studien zu Jugendkulturen und Szenen von Jugendlichen aus dem Arbeitermilieu bzw. von Jugendlichen in marginalisierten Lebenslagen, kann Helsper hingegen deutlich machen, dass sich hier, *über* verschiedene historische Zeiträume und über nationale Differenzen hinweg, als Muster des Verhältnisses von Schulkultur und subkulturellen jugendlichen Stilen eine „anhaltende Fremdheit zwischen den [zumeist expressiven] kulturellen Orientierungen derartiger Jugendlicher und den in der Schule geforderten Praktiken und Haltungen rekonstruieren [lässt]“ (Helsper 2010, S. 221). Schule erscheint diesen marginalisierten und enttäuschten Jugendlichen als ein Ort der Stilllegung des Körpers sowie der Unterwerfung und Disziplinierung; in ihren Szenen und Cliquen setzen sie dieser schulischen Zurückstellung von Körperlichkeit und Expressivität jugendkulturelle Praktiken und Handlungen entgegen, die den Körper ins Zentrum ihrer Erfahrung rücken und Bewegung in unkontrollierten Räumen ermöglichen (vgl. ebd., S. 222). Zu diesem Muster gehört dann auch die Störung schulischer Abläufe gewissermaßen als Antwort auf „Langeweile, Monotonie, Unterlegenheit, Blamiert-Werden, negative Bewertungen und Versagen“ (ebd., S. 222). Insgesamt betrachtet stehen ihre jugendkulturellen Praktiken in einem Abstoßungsverhältnis zu den schulisch geforderten Praktiken und Handlungen.

Dies zeigt deutlich die Ambivalenzen im Verhältnis von Jugendkultur und Schulkultur bzw. im Verhältnis von Jugend und Schule, und damit auch die je unterschiedlichen Einflüsse von Schule für Jugend und Jugendleben. Diejenigen Jugendgruppen, die in einer milieuspezifisch mitgebrachten Nähe zum schulischen Imperativ stehen, zeigen diese Nähe auch in ihren kulturellen Haltungen und Praktiken: Für sie fällt das Jugendmoratorium in eins mit dem Bildungsmoratorium, was zwar schulischen Erfolg sichert, aber auch zu einer Einschränkung jugendkultureller Freisetzungprozesse und zu einer Ausprägung statischer Persönlichkeitsdimensionen führen kann. Diejenigen Jugendgruppen, die im schulischen Feld Benachteiligung, Ausgrenzung und Missachtung entlang ihrer sozialen Lage erfahren, sichern ihren Selbsterhalt in kulturellen Haltungen und Praktiken, die eine Abgrenzung zum schulischen Imperativ erlauben und somit auch einen Raum öffnen für kulturelle Freisetzungprozesse, die allerdings schulischen Erfolg gefährden können, weil sie ihr Jugendmoratorium vor das Bildungsmoratorium stellen; und schließlich diejenigen Jugendgruppen, die mit ihren expressiven kulturellen Haltungen und Praktiken einerseits und ihrer ausgeprägten Bildungsorientierungen andererseits mitten in der Reibungsfläche zwischen Bildungsmoratorium und Jugendmoratorium liegen und am stärksten gefährdet sind, in dieser Reibungsfläche zerrieben zu werden.

4.4.2 Die Bedeutung der Peers für Bildungsorientierungen und den Bildungserfolg Jugendlicher

(Schulischen) Peers wird oft per se ein positiver Stellenwert als soziales Stützsystem zugesprochen. Ähnlich wie das für jugendkulturelle Szenen auch gilt, können peerkulturelle Orientierungen in Abhängigkeit zu soziogenetischen Besonderheiten in einer Homologie zum schulischen Imperativ stehen oder aber als Gegenwelt hierzu funktionieren, die ein Risikopotenzial für die Bildungsverläufe und den Bildungserfolg jugendlicher beinhaltet (vgl. Helsper/Brademann 2010).

So zeichnen Krüger und Deppe (2014) entlang einer durchgeführten Längsschnittstudie zur Bedeutung der Peers in der Transformation habitueller Bildungsorientierungen junger Heranwachsender im Alter von elf bis 15 Jahren im Verlauf der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung einer soziogenetischen Perspektive unterschiedliche Bilder jugendlicher Wirklichkeit im Zusammenhang von Bildungsorientierungen und Peers:

In einem ersten Längsschnittbasistyp – der von zwei Gymnasiastinnen und ihren Mädchenfreundschaftsgruppen vertreten wird – zeigt sich, „dass eine erfolgreiche Bildungskarriere von wechselnden Mädchenfreundschaftsgruppen begleitet wird, die für die hohen schulischen Bildungsorientierungen kontinuierlich die Funktion von institutionellen Weggefährtinnen und inhaltlichen Unterstützerinnen haben“ (ebd., S. 267). Dieser erste Längsschnittbasistyp mit hohen schulischen Bildungsorientierungen wurde von der Forschergruppe ausschließlich im gymnasialen Kontext und in höheren familialen Herkunftsmilieus gefunden (vgl. ebd., S. 268).

In einem zweiten Längsschnittbasistyp – der gebildet wird von einem Gymnasiasten und einem Schüler aus einer integrierten Gesamtschule – können die Autoren ausmachen, dass „zumindest zeitweise die höheren schulischen Bildungsambitionen des Heranwachsenden in einem Divergenz- und Konfliktverhältnis zu den schuldistanzierten Haltungen der Peergroups stehen“ (ebd., S. 267). Im Verlaufe der Sekundarstufe I zeigt sich für diesen Typ dann aber eine Ablösung dieser gegenweltlichen Peers durch schulkonformere Freundschaftsbeziehungen (vgl. ebd.). Eine erkennbare soziale Homologie zu unterschiedlichen Bildungsmilieus und familialen Herkunftsmilieus besteht hier nicht (vgl. ebd., S. 268).

Einen dritten Längsschnittbasistyp bilden eine Gesamtschülerin, ein Sekundarschüler und ein Hauptschüler, für die im Verlauf des Besuchs der Sekundarstufe ein An- und Abstieg mittlerer pragmatischer Bildungsorientierungen sowie eine kontinuierliche Einbindung in eine Peerwelt auszumachen ist, die als ein solches soziales Stützsystem und also als „Ausgleichs- und Entspannungswelt zu schulischen Belastungen fungiert“ (ebd., S. 267). Auch hier konnten obengenannte Homologien ausgemacht werden: Diese Heranwachsenden sind in mittlere schulische Bildungs- und familiale Herkunftsmilieus eingebunden (vgl. ebd., S. 268).

Schließlich wurde ein vierter Längsschnittbasistyp – gleichsam der interessanteste für die Frage nach dem Einfluss der Peers für (Bildungs-)Habitustransformationen – herausgearbeitet, der durch einen Hauptschüler und eine Sekundarschülerin gebildet wird. In diesen beiden Fällen konnte im Verlauf der Sekundarstufe I eine Ablösung der Schulfremde durch eine Vorstellung von Bildung als Notwendigkeit ausgemacht werden (Erreichen eines ordentlichen Schulabschlusses). Das Risikopotenzial der Peers ließ hier im Verlauf nach, und die Peers fungieren hier sodann auch als soziales Stützsystem, das die Bildungsambitionen nicht mehr grundsätzlich gefährdet (vgl. ebd., S. 267f.). Bei diesen Heranwachsenden zeigen sich wieder soziale Homologien: Sie stammen eher aus einem unteren Bildungsmilieu und familialen Herkunftskontext (vgl. ebd., S. 268).

Vor allem vor dem Hintergrund dieses vierten Längsschnittbasistyps können die Autoren zeigen, dass „sich die über Familie vermittelten habituellen Orientierungen bereits bei älteren Kindern bzw. Jugendlichen im Alter zwischen elf und 15 Jahren beeinflusst durch veränderte Sozialisationserfahrungen in der Schule und der Peerwelt [...] verändern können“ (ebd., S. 269).

5 Fazit und Ausblick

Die Expertise will zeigen, dass Jugend, Jugendleben und jugendliche Lebensverläufe neben außerschulischen Lebensbereichen und Sozialisationskontexten wie Familie, Peers, Jugendkulturen und Medien, maßgeblich durch Schule als Ort der formalen Bildung aber auch als Ort des Aufwachsens, der Entwicklung und der Selbstwerdung mitbestimmt werden. Was sich uns als Jugend zeigt, geht nicht in eindeutigen Bildern auf, sondern wird in den zentralen Lebensbereichen Jugendlicher (Familie, Schule, Peers, Jugendkulturen) hervorgebracht und findet ihre Ausformung in je konkreten Jugendbiografien.

Gleichwohl bewegen sich Jugendliche im Kontext von Schule in einem Feld, das Jugendliche vor dem Hintergrund idealisierter Jugendbilder und rigider Ordnungen und Strukturen auf Gleiches verpflichtet und gleichzeitig heterogene Ausgangslagen, ungleiche Lernvoraussetzungen und milieuspezifische und kulturelle Eigenheiten entweder ausblendet oder zu wenig berücksichtigt. Ihr gelingt es damit nicht oder zumindest unzureichend, Schiefagen und Ungleichheiten zu kompensieren und ihr gelingt es immer weniger, zwischen dem jugendlichen Selbst auf der einen Seite und dem Schüler-Selbst auf der anderen Seite zu unterscheiden. In der Folge daraus verliert Schule insbesondere für diejenigen Jugendlichen, die mit ihren Bedürfnissen und Interessen nicht in einer milieuspezifisch schon grundgelegten Passung zum schulischen Imperativ stehen, zunehmend mehr ihren Lebenswelt- und Sinnbezug. Die jugendliche Lebenswelt und die schulische Welt driften hier besonders stark auseinander.

Schulzeit wird dann, wenn Jugendliche nicht mit dem stets steigenden Erwartungsdruck umgehen können, erlebt als eine Zeit der systematischen (Re-)Produktion von Ungleichheit in und durch Schule, als eine Zeit der Herabsetzung und Beschämung. Die Jugendlichen werden über ihre Schulzeit hinweg in das Bild des „Versagers“ gedrängt und es besteht dann die Gefahr, dass dieses Bild im weiteren Verlauf einer Biografie sich verselbständigt, identitätswirksam wird und sich diese Jugendlichen in prekäre soziale Stützsysteme zurückziehen und weiterführende Bildungsorientierungen aufgeben. Aber auch die schulerfolgreichen Jugendlichen haben etwas zu verlieren: Sie können mit ihrer Überanpassung an den schulischen Imperativ ihre Jugendzeit als eine Zeit der Exploration krisenerprobter alternativer Handlungsstile verspielen.

Hier muss Schule ihrer gesellschaftlichen Funktion, der Integration Heranwachsender, insbesondere in der Stärkung jugendlicher Identitäten gerecht werden. Hierzu gehört auch, abseits des Lerngleichschritts sowie der im internationalen Vergleich stark ausgeprägten Leistungsbeurteilung im Unterricht an deutschen Schulen, individuelle Bildungspotenziale zu sehen und zu stärken, ungleiche Ausgangslagen zu kompensieren und informelle Wissensbestände Jugendlicher zu berücksichtigen und zu wertschätzen. Dies muss eingebettet sein in eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung, in der Etikettierungen und Stigmatisierungen unterlassen werden.

Schule wird dann zu einem weniger druckbelasteten Ort, wenn sie ein Schul-, Klassen- und Unterrichtsklima erzeugt, in dem Jugendliche mitbestimmen können und (auf authentische Weise) zur Autonomiebefähigung geführt werden; wenn sie sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern in ihrer ganzen Person wahrgenommen fühlen und Achtung und Wertschätzung erfahren, wenn sie qua Leistungsbewertung nicht nur fachgebundenen Gleichschritt erzeugen, sondern ansprechenden und gut strukturierten Unterricht vermit-

teln, der in einem Bezug zu lebenspraktischen Fragen der jugendlichen Schülerinnen und Schüler steht. Überdies erkennen Schülerinnen und Schüler ihre Leistungsdefizite besser, wenn Schulnoten nicht zu einer Abwertung ihrer ganzen Person führen, wenn sie nicht günstige soziale Ausgangslagen prämiieren und ungünstige verstärken, wenn sie nicht stereotype symbolische Ordnungen reproduzieren (dies gilt insbesondere für Mädchen in den MINT-Fächern), sondern wenn sie spezifische Lerndefizite markieren und individuellen Lernfortschritt ermöglichen. Erst dann erscheinen sie in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler als Markierer ihrer schulischen Leistung und nicht als bloßes Instrument der Selektion, Herabsetzung oder als Währung für Achtung, Anerkennung und Wertschätzung durch Lehrkräfte und Eltern.

Schülerorientierung im Unterricht bedeutet aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler auch, dass die je individuellen (auch entwicklungsbedingten) Problemlagen, Nöte und Ängste, die ein Absinken schulischer Leistungen bedingen können, von den Lehrerinnen und Lehrern auch erfragt, gesehen und verstanden werden, wenn sie spüren, dass sie nicht als Objekt des Unterrichtsgeschehens angesehen werden (Schüler), sondern als Subjekt ihres Bildungs- und Entwicklungsprozesses (Jugendlicher). Jugendliche brauchen und wünschen sich die Schule im Allgemeinen und ihre (Klassen-)Lehrer im Besonderen, als ein soziales Stützsystem; für Jugendliche aus benachteiligtem Elternhaus gilt dies im besonderen Maße: Sie wünschen sich Lehrerinnen und Lehrer, die ihnen jene Anerkennung und Wertschätzung liefern, die ihnen im Elternhaus ggf. verwehrt bleibt.

All dies fordert von Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Maß an pädagogischer Professionalität, denn so müssen sie in der Lage sein, die Widersprüche und Antinomien pädagogischen Handelns – etwa von Nähe und Distanz, Autonomie und Heteronomie und anderem mehr – auszuhalten und (selbst-)reflexiv zu handhaben (Helsper 1996). Pädagogische Professionalität bedeutet in diesem Zusammenhang die Herausbildung eines professionellen (wissenschaftlich-akademischen) Habitus, der es ermöglicht, den jeweiligen Einzelfall analytisch zu erfassen und dabei die diffusen einzelfallspezifischen Aspekte nicht auszublenden und unter schon Gewusstes (Erfahrungen, Routinen, „Gewissheiten“) zu subsumieren, sondern in seiner Einzigartigkeit zu berücksichtigen, mögliche Widersprüchlichkeiten und Ungewissheiten im Aufbrechen von Routinen auszuhalten und dabei aber noch in der Rolle einer Lehrperson zu handeln (vgl. Oevermann 1996). Erst wenn der Blick dafür geschärft ist, dass Schülerinnen und Schüler in spezifischen (Unterrichts-) Situationen vor dem Hintergrund ihrer individuellen, biografischen, milieuspezifischen und jugendkulturellen Besonderheiten auf diese oder jene Weise agieren, und wenn der Blick auch dafür geschärft ist, dass Schülerinnen und Schüler, ebenso wie Lehrerinnen und Lehrer, in ihrem Handeln in Strukturkonflikte des Schulischen geraten können, die nicht immer gleich die „richtige Lösung“ anbieten, erst dann kann sich bei Lehrkräften ein professioneller pädagogischer Selbstanspruch entwickeln, der insbesondere pädagogisches Scheitern nicht als Ausdruck eines individuell zu verantwortenden Makels erkennt, sondern vor dem Hintergrund des Wissens um Strukturkonflikte des Schulischen erklärbar und verstehbar macht.

Schülerinnen und Schüler können dann erfahren, wenn dieser professionelle pädagogische Selbstanspruch des Lehrers oder der Lehrerin für sie erkennbar ist, dass im pädagogischen Arbeitsbündnis die Freiheit und Autonomie der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers vor den Zwang zum Gleichschritt und den Druck zur Anpassung gestellt

ist. Sie fühlen sich dann als ganze Person angesprochen und erfahren Wertschätzung, sie erkennen sich als Subjekt ihres Bildungsprozesses, zeigen Interesse am Unterricht, lernen besser und bringen bessere schulische Leistungen.

Das Gelingen einer schulisch bedingten Öffnung von Bildungs- und Lebenschancen junger Heranwachsender hängt maßgeblich davon ab, wie die Ausprägung und Förderung individueller Bildungspotenziale die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit ablöst. Die Schul- und Unterrichtsforschung hat gezeigt, dass Lehrkräfte lieber mit denjenigen Schülerinnen und Schülern im Unterricht arbeiten, die bessere Ausgangsvoraussetzungen aus ihrer Familie mitbringen, die fleißig sind und gewissermaßen den schulischen Imperativ schon in sich tragen, folglich das Unterrichtskonzept der Lehrerin bzw. des Lehrers mittragen, und so auch Anerkennung an die Lehrerin bzw. den Lehrer zurückgeben. Somit bleiben aber diejenigen Schülerinnen und Schüler, die der individuellen Förderung in Lernprozessen bedürfen, gerade weil sie schlechtere Ausgangsvoraussetzungen mitbringen, weil es ihnen schwer fällt, mit den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern mithalten und weil sich schulisches Versagen früh schon in einer ohnehin schon labilen Lebensphase identitätswirksam manifestiert, auf der Strecke; sie fallen durch das grobmaschige Netz eines hoch selektiven Schulsystems.

Schule muss die deutlich erkennbaren positiven (Lebens-)Einstellungen Jugendlicher, ihren Optimismus, ihre hoch ausgeprägte Leistungsakzeptanz, ihren Fleiß und Ehrgeiz sowie ihre außerschulisch gewonnenen Wissensbestände und kulturellen Ordnungen für schulische Lernprozesse zu nutzen wissen. Die Expertise hat an manchen Stellen zeigen können, dass sich für einen Teil der Jugendlichen die eigentlich positiven und optimistischen Weltansichten und Lebenseinstellungen mit Blick auf Schule und insbesondere mit Blick auf die (ungerechten) schulischen Weichenstellungen für den Arbeitsmarkt deutlich verdunkeln und verschlechtern können.

6 Literatur

- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn.
- Böhme, J. (2006): Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn.
- Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Opladen.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Busse, S./Sandring, S. (2015): Schulkultur und Schulversagen. Reflexionen zu Grenzen und Begrenzungen von Bildungsprozessen. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 237–261.
- Chassé, K. A. (2010): Unsicherheit und Benachteiligung – Lebensperspektiven junger Erwachsener in (Ost-) Deutschland. In: Busch, M./Jeskow, J. (Hrsg.): Zwischen Prekarisierung und Protest. Die Lebenslagen und Generationenbilder von Jugendlichen in Ost und West. Bielefeld, S. 195–220.
- Coelen, Th./Hildebrandt, Z. (2014): Identitätsbildung in Ganztagschulen. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Gedanken über „ganztägige“ Lern- und Lebensorte. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden, S. 707–723.
- Coelen, Th./Stecher, L. (Hrsg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim & Basel.
- Deinert, A. (2012): Die Relevanz von Schule in Peerbeziehungen im Verlauf der Sekundarstufe I. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen, S. 135–157.
- Dresel, M./Steuer, G./Berner, V. (2010): Der Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In: Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden, S. 333–349.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- Fischer, N./Kuhn, H.-P./Züchner, I. (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagsaufnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, N./Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim & Basel, S. 246–266.
- Hagedorn, J./Piva, F. (2014): Jugend spricht. Schule als Material performativer Selbsterprobung und reflexiver Selbstvergewisserung. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden, S. 667–683.
- Hahn, St. (2014): Möglichkeiten und Restriktionen demokratisch-politischer Identitätsarbeit in der Institution Schule. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden, S. 483–500.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungs-

- weisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., S. 521–570.
- Helsper, W. (2008): Der Bedeutungswandel der Schule für Jugendleben und Jugendbiografie. In: Grunert, C./Wensierski von, H.-J. (Hrsg.): Jugend und Bildung. Opladen, S. 135–163.
- Helsper, W. (2010): Schulkulturen und Jugendkulturen – Einblicke in ein Ambivalenzverhältnis. In: Richard, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Intercool 3.0 Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. München, S. 209–230.
- Helsper, W. (2012): Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die „Antwort“ von Schulkulturen. In: Ecarius, J./Eulenburg, M. (Hrsg.): Jugend und Differenz: Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden, S. 77–106.
- Helsper, W./Brademann, S. (2010): Schulische Übergänge und Peerbeziehungen. Die Bedeutung der Gleichaltrigen für den Übergang in die Sekundarstufe I. In: Brake, A./Bremer, H. (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim & München, S. 67–95.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2013): Lebensphase Jugend. Weinheim & Basel.
- Kanders, M./Rösner, E./Rolf, H.-G. (1996): Das Bild von Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Rolf, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K. (Hrsg.): Jahrbuch Schulentwicklung, Band 9. Weinheim & München, S. 57–113.
- Kielblock, St./Fraij, A./Hopf, A./Dippelhofer, S./Stecher, L. (2014): Wirkungen von Ganztagschulen auf Schüler/innen. In: Coelen, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Weinheim & Basel, S. 155–171.
- Klafki, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim & Basel.
- König, J./Wagner, Ch./Valtin, R. (2011): Jugend-Schule-Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AID:A. Münster.
- König, J./Wagner, Ch./Valtin, R. (2014): Identitätsbildung im Zusammenhang von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden, S. 607–625.
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „Schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktion zur Schulkultur II. Opladen.
- Kramer, R.-T. (2014a): Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur. „Neue“ biographieanalytische und rekonstruktive Perspektiven auf ein „altes“ Problem. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden; S. 423–438.
- Kramer, R.-T. (2014b): Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 183–202.
- Kramer, R.-T./Thiersch, S./Ziems, C. (2015): Schulkultur, Schülerbiografie und Bildungshabitus – Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur für die Analyse von Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In: Böhme, J./Humrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 211–235.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2014): Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 250–273.
- Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (2000): Schulische Profilbildung und unterrichtliche Lernkultur. In: Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen, S. 225–256.

- Lange, J. (2014): Peerkulturformen von Ganztagschüler/innen. In: Coelen, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim & Basel, S. 143–153.
- Münchmeier, R. (2008): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R. (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Opladen, S. 13–26.
- Nittel, D. (1991): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Biografieforchung. Opladen.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., S. 70–183.
- Pfaff, N. (2008): Zum Verhältnis von Schule und Jugendkultur. In: Grunert, C./Wensierski von, H.-J. (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Wiesbaden.
- Randoll, D. (1997): Schülerwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule. Baden-Baden.
- Rother, P./Stötzel, J. (2014): Familie, soziale Herkunft und Bildungsungleichheit. In: Coelen, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim & Basel, S. 129–142.
- Sander, U. (2014): Jugend und Jugendlichkeit als Identitätskern moderner Gesellschaften. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden; S. 29–43.
- Sandring, S. (2006): Schulische Anerkennungsbeziehungen an Schulen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./ Pfaff, N. (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden, S. 145–164.
- Shell Deutschland Holding (2010) (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.
- Shell Deutschland Holding (2015) (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.
- Stojanov, K. (2014): Schule als Ort der Selbst-Bildung. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden, S. 153–164.
- Wellendorf, F. (1974): Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim & Basel.
- Wellgraf, St. (2014): Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden; S. 317–330.
- Zinnecker, J. (2003): Forschung im sozialen Feld „Jugend“. Deutsche Jugendforschung zwischen Nachkriegszeit und beschleunigter Moderne. In: Diskurs, 13. Jg., H. 1, S. 7–18.
- Züchner, I. (2008): Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim & München, S. 333–353. 2. korrigierte Aufl.