



Beiträge zur Kinder- und
Jugendhilfeforschung

Mirja Lange | Karin Wehmeyer

Jugendarbeit im Takt einer beschleunigten Gesellschaft

Veränderte Bedingungen des
Heranwachsens als Herausforderung

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Lange, Wehmeyer, Jugendarbeit im Takt einer beschleunigten Gesellschaft, ISBN 978-3-7799-4300-6

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4300-6>

2. Das neue Zeitregime im Kindes- und Jugendalter

2.1 Zeit in einer beschleunigten Gesellschaft

„Es gibt ein großes und doch ganz alltägliches Geheimnis. Alle Menschen haben daran teil, jeder kennt es, aber die wenigsten denken je darüber nach. Die meisten Leute nehmen es einfach so hin und wundern sich kein bisschen darüber. Dieses Geheimnis ist die Zeit“ (Ende 1973, S. 57).

Es existieren vielfältige Versuche, sich diesem Geheimnis der Zeit zu nähern – aus den unterschiedlichsten Disziplinen und damit verbunden unter verschiedenen Prämissen. In der Physik ist Zeit eine fundamentale Größe, Philosophie und Soziologie beschäftigen sich mit dem Wesen der Zeit, in den Sprachwissenschaften ist sie eine grammatikalische Form, die Psychologie beschäftigt sich mit der Zeitwahrnehmung.¹ Im Kontext des folgenden Buches wird Zeit im Anschluss an Norbert Elias definiert, der „so etwas wie den gemeinsamen Bezugspunkt eines soziologisch tragfähigen Verständnisses [von Zeit, *d. Verf.*] formuliert“ hat (Endruweit/Trommsdorff 2002, S. 712). Elias fasst „Zeit“ als Begriff einer Synthese, in der menschliche Gemeinschaften Geschehensabläufe mehr oder weniger standardisieren. Zeit ist dann ein Mittel zur Orientierung in und zwischen Geschehnissen, um sie in ihrer Reihenfolge und ihrer Dauer ordnen zu können (vgl. Elias/Schröter 1988). Sie ist demnach eine gesellschaftliche Konvention, die durch soziale Ereignisse strukturiert wird und in Relation zu diesen Bezugspunkten gemessen wird. Entsprechend ist Zeit *geschichtlich* geprägt: Das Verständnis von Zeit hat sich in den unterschiedlichen geschichtlichen Epochen verändert und verändert sich stetig weiter, und zwar nicht „in einer zufälligen oder historischen Weise, sondern in einer strukturierten und gerichteten Weise“ (Elias/Schröter 1988, S. 2).

1 So haben sich Denker angefangen bei Aristoteles, Augustinus über Isaac Newton, Christiaan Huygens, Albert Einstein, Stephen Hawking und William James bis hin zu Niklas Luhmann, Norbert Elias, Martin Heidegger, Immanuel Kant oder Max Plank auf die eine oder andere Weise mit Problemen der Zeit auseinandergesetzt.

In der gegenwärtigen Epoche – der Informationsgesellschaft des beginnenden 21. Jahrhunderts – wird die Zeit als beschleunigt wahrgenommen und daher häufig als „Tempogesellschaft“ oder als „beschleunigte Gesellschaft“ bezeichnet (vgl. Wallisch o.J.; Rosa 2005). Die Wahrnehmung einer Beschleunigung unserer Gesellschaft ist nicht neu: Bereits lange vor der industriellen Revolution erschienen Berichte über die Wahrnehmung einer „ungeheuren Beschleunigung der Zeit und der Geschichte“, die mit der industriellen Revolution schließlich „erfahrungsgesättigt“ wurden (Rosa 2005, S. 39). Diese Wahrnehmung einer Beschleunigung bleibt bis in die Gegenwart bestehen und erfährt durch die „digitale Revolution“ abermals Schwung, oder wie Freyermuth es im Jahr 2000 formulierte:

„Wir sind Zeitgenossen eines Beschleunigungsschubs, der in der Geschichte der Menschheit einmalig ist – und die Industrialisierung gemütlich erscheinen lässt“ (Freyermuth 2000 in Rosa 2005, S. 40).

Als eine für alle Epochen der Moderne charakteristische Zeitdiagnose kann also formuliert werden, dass alles „immer schneller werde“ bzw. sich beschleunige. Rosa identifiziert drei Formen dieser Beschleunigung:

- a) Die technische Beschleunigung,
- b) die Beschleunigung des sozialen Wandels,
- c) die Beschleunigung des Lebenstempos (vgl. Rosa 2005).

Die technische (intentionale) Beschleunigung zielgerichteter Vorgänge durch innovative Techniken ist die offensichtlichste Form der Beschleunigung. Sie ist der Ausdruck dafür, dass Prozesse des Transports, der Kommunikation und der Produktion immer schneller geworden sind (vgl. Rosa 2005). Die Beschleunigung des sozialen Wandels definiert Rosa als „Steigerung der Verfallsraten von handlungsorientierten Erfahrungen und Erwartungen und als Verkürzung der für die jeweiligen Funktions-, Wert- und Handlungssphären als Gegenwart zu bestimmenden Zeiträume“ (Rosa 2005, S. 133). Die Beschleunigung des sozialen Wandels meint also eine Schrumpfung der Gegenwart: Das konkrete „Ereignisjetzt“ sozialer Situationen „wird immer kleiner und begrenzter und gerät unter den Druck früherer und vor allem künftig erwarteter Ereignisse“ – Vergangenheit und Zukunft müssen in den unterschiedlichen Lebensbereichen immer schneller umgeschrieben werden (Nassehi 2008, S. 342; Rosa 2005, S. 134).

Die Beschleunigung des Lebenstempos schließlich ist die „Steigerung der Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit“ (Rosa 2005, S. 135). Sie besitzt eine objektive und subjektive Komponente. Die objektive Komponente ist die Verkürzung von Handlungsepisoden, wie etwa der Essens-

oder Schlafdauer, aber auch die Verdichtung derselben, also der Versuch, den Zeitraum zwischen dem Ende des einen Ereignisses und dem Beginn des Nächsten zu verringern. Die subjektive Komponente schlägt sich in einer Zunahme der Empfindungen von Zeitnot/-druck und des „stressförmigen Beschleunigungszwangs“ nieder (Rosa 2005, S. 136).

Die Beschleunigung des Lebenstempos ist eine naheliegende – aber nicht zwangsläufige – Reaktion auf die Beschleunigung des sozialen Wandels. Zur technischen Beschleunigung steht die Erhöhung des Lebenstempos geradezu im Widerspruch, denn eigentlich müsste technische Beschleunigung zu einem Zeitgewinn führen. Rosa stellt fest, dass die Beschleunigung des Lebenstempos eine von den Prozessen technischer Beschleunigung unabhängige Mengensteigerung sein muss: „Wir produzieren, kommunizieren und transportieren gegenüber der je vorangegangenen Gesellschaftsepoche nicht nur schneller, sondern auch mehr“ (Rosa 2005, S. 18).

Die Beschleunigung des sozialen Wandels erzeugt bei Individuen einen Anpassungszwang, welcher nach Rosa in das Gefühl mündet:

„auf ‚slipping slopes‘ oder auf Rolltreppen nach unten zu stehen: Um seine Position zu halten, um Optionen und Anschlussmöglichkeiten nicht zu verlieren und um die Synchronisationsanforderungen zu erfüllen, müssen die Umweltveränderungen stets mit- und nachvollzogen werden – Phasen des Stillstandes oder des temporären Ausstiegs sind dann durch erhöhtes Aufholtempo wieder wettzumachen“ (Rosa 2005, S. 468).

Das Individuum gerät so unter Stress und Zeitnot und fühlt sich dem Druck ausgesetzt, das Lebenstempo zu erhöhen. Erst auf diesem Umweg lässt sich ein nichtparadoxe Zusammenhang zwischen technischer und individueller Entwicklung konstruieren (Rosa 2005, S. 471). So entsteht nach Rosa die Beschleunigung, Verkürzung und Dynamisierung in unserer Gesellschaft.

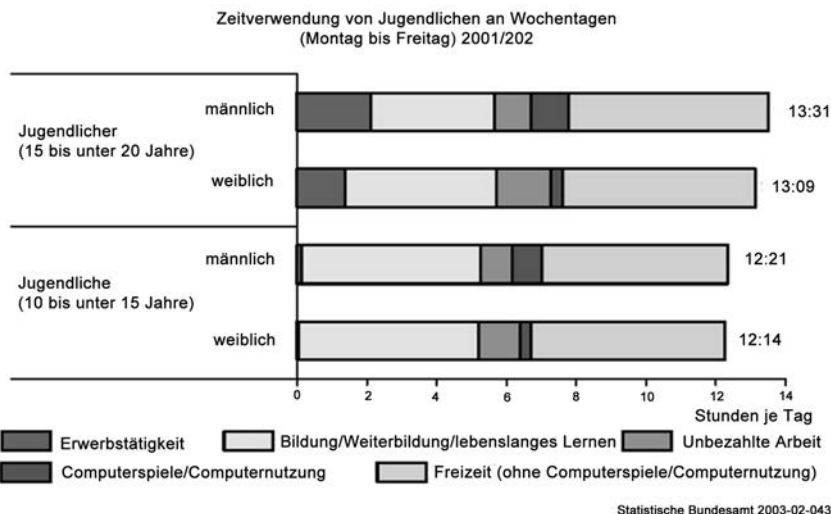
2.2 Jugend unter Druck

Wie stark sind Heranwachsende von den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen gesellschaftlichen Beschleunigungsprozessen betroffen? Der augenscheinlichste Weg, auf diese Frage eine Antwort zu finden, liegt in der Betrachtung, wie viel frei gestaltbare Zeit Kindern und Jugendlichen gegenwärtig zur Verfügung steht. Hierzu finden sich jedoch kaum aktuelle empirische Befunde.

Nach einer Studie der Stiftung für Zukunftsfragen haben Jugendliche ab 14 Jahren im Jahr 2011 knapp fünf Stunden pro Tag für Freizeitaktivitäten

zur Verfügung (vgl. Stiftung für Zukunftsfragen 2011). Dies wäre gegenüber älteren Erhebungen ein geringfügig kleinerer Umfang, wie die letzte Zeitbudgeterhebung des Statistischen Bundesamtes von 2001/2002 zeigt (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Zeitverwendung von Jugendlichen an Wochentagen nach Altersgruppen 2001/2002 (Angaben in Stunden/Tag)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2003, S. 41.

Danach hatten Jugendliche von 10 bis unter 15 Jahren im Durchschnitt sechs Stunden am Tag Freizeit² – die Mädchen mit 5¾ Stunden etwas weniger als die Jungen mit 6¼ Stunden. Mit Blick auf die 15- bis unter 20-Jährigen zeigt sich, dass die Freizeit bei den Mädchen bzw. jungen Frauen etwa gleich geblieben ist, während die Freizeit der Jungen bzw. jungen Männer um eine halbe Stunde auf 6¼ Stunden zugenommen hatte (vgl. Statistisches Bundesamt 2003).³

- 2 Freizeit ist hier ohne Computernutzung (vgl. Abb. 1) zu verstehen. Computer und Internet erlangten Anfang der 2000er-Jahre zwar bereits zunehmende Bedeutung bei den Jugendlichen, waren aber noch nicht das Leitmedium, das sie heute sind (vgl. Prahl 2002, siehe auch Kapitel 0). Allein dadurch würde die jetzige Zeitverwendung von Jugendlichen aller Voraussicht nach völlig anders aussehen.
- 3 Für die gesamte Bevölkerung ab 10 Jahren zeigt sich, dass ihnen sechs Stunden des Tages für Freizeitaktivitäten (wie Fernsehen, Hobbys, Sport) und ihr soziales Leben zur Verfügung standen (vgl. Statistisches Bundesamt 2003). Für Aktivitäten in der

Seit diesen letzten Daten sind wieder zehn Jahre vergangen, und es bleibt abzuwarten, wie aktuellere Daten aussehen, die das Statistische Bundesamt voraussichtlich 2015 veröffentlichen wird.⁴ Dieser objektiv ermittelten Freizeit, die die Daten des Statistischen Bundesamtes widerspiegeln, steht die subjektive Bewertung des Freizeitumfangs durch die Individuen gegenüber. Die subjektive Bewertung des Freizeitumfangs hängt zum einen vom Zeitbewusstsein ab, zum anderen aber auch davon, „welche Mengen von Zeit von welchen Personen zu welchen Zeitpunkten in welcher Weise genutzt werden können“ (Prahl 2002, S. 168). Bei der Bewertung des Freizeitumfangs ist zwischen Lagerung, Stückelung und Verdichtung zu unterscheiden: Die objektiv gleichen Mengen an Freizeit können zu unterschiedlichen Qualitäten an Freizeit führen; der Grad der relativen Zeitsouveränität ist verschieden.⁵ Nach Prahl (2002) ist die subjektiv eingeschätzte Freizeit in der Regel deutlich geringer als die objektiv festgestellte Freizeit – Erstere beträgt etwa 55% von Letzterer (vgl. Prahl 2002). Diese subjektive Bewertung des Freizeitumfangs ist bei vorgestellten Befunden immer mitzudenken – man kann sich ihr, wie auch dem „tatsächlichen“ quantitativen Zeitumfang, den Heranwachsende zur freien Verfügung haben, jedoch nur annähern.

Eines lässt sich für die letzten Jahre jedoch mit relativer Wahrscheinlichkeit festhalten: Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland hat sich strukturell stetig verändert (vgl. Rauschenbach 2012). Dies nicht nur – aber aller Voraussicht nach auch – mit Blick auf die Dimension Zeit.

Freizeit hatten im Zeitraum 2001/2002 Männer 27 Minuten und Frauen 18 Minuten mehr Zeit am Tag als noch zu Beginn der 1990er-Jahre. 45% der Befragten beider Geschlechter wünschen sich eine (weitere) Zunahme der freien Zeit, 50% empfinden den Umfang ihrer Freizeit als angemessen und 5% würden ihre Freizeit lieber reduzieren (Statistisches Bundesamt 2003, S. 37).

4. Abrufbar unter: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/abisz/Zeitbudgeterhebung,templateId=renderPrint.psml, Abrufdatum: 08.01.2012.
5. Prahl veranschaulicht dies an einem plastischen – wenn auch sehr stilisierten – Beispiel: „Im Vergleich zu dem [...] Beamten mag die berufstätige Mutter quantitativ genau so viel haben, doch ist diese i.d.R anders gestückelt. Einkaufen, Kochen, Kinder abholen u. dgl. m. unterbrechen ihren Spannungsbogen in der Freizeit immer wieder. Gleiches gilt für die Verdichtung. Während der Beamte seinen Block an Freizeit weitgehend ungestört genießen kann, muss die erwerbstätige Frau mit Kind immer wieder Pflichten in ihre Freizeit hineinkoordinieren und beim Kochen mit einem Ohr im Kinderzimmer, mit dem anderen in den TV-Nachrichten sein“ (Prahl 2002, S. 168).

In diesem Sinne konstatiert Zeiher:

„Wenn sich die Zeitbedingungen gesellschaftlicher Arbeit verändert haben, haben sich immer auch diejenigen des Kinderlebens verändert“ (Zeiher 2005, S. 75).

Als wesentlichen Unterschied zwischen den zeitlichen Gegebenheiten seiner eigenen Kindheit und der gegenwärtigen Kindheit hält der Zeitredakteur Sußebach in einem Brief an seine Tochter Folgendes fest:

„Ich hatte Zeit, um Zeit zu verschwenden! [...] Das ist die Zeit, in der ich Karl-Heinz Rummenigge und Boris Becker war. In der ich zum Golfplatz radelte und mit einem flinken Griff durch den Zaun eine Handvoll Bälle klaute, weil ich das für rebellisch hielt. In der ich mir ein Segelboot aus Holz baute, das dann leider auseinanderfiel [...] Erfahrung entsteht nur beim Gehen von Umwegen, heißt es“ (Sußebach 2011, S. 3).

Die freie Zeit junger Menschen ist in starkem Maße vom Umfang institutionalisierter Erziehung abhängig. Dies wird bereits in einer mehr als 100 Jahre alten Begriffsbestimmung von Freizeit aus dem schwäbischen Wörterbuch (1908) deutlich, in dem Freizeit als „schulfreie Zeit zwischen den Schulstunden“ definiert wird (Nahrstedt 1972, S. 59). Die institutionalisierte Erziehung gewährte Heranwachsenden lange „*die Zeit, um Zeit zu verschwenden*“, an die der Autor Sußebach sich so wehmütig erinnert.

Die Bildungszeit stieg im 19. und 20. Jahrhundert stetig. Das Leitmotiv der Schulentwicklung folgte damit Rousseaus Prämisse aus seinem Werk „Emile oder über die Erziehung“. Dort erkundigt sich dieser „Darf ich nun die wichtigste und nützlichste Regel jeder Erziehung aufstellen?“, um dann zu antworten: „Sie heißt nicht: Zeit gewinnen, sondern Zeit verlieren“ (Rousseau 1762; zitiert nach ebd. 1998, S. 72). Der Schulpflicht im 18. Jahrhundert folgte Ende des 19. Jahrhunderts ein verbreiteter Schulbesuch fast aller deutschen Kinder und im 20. Jahrhundert eine Ausdehnung der Pflichtschulzeit und der Unterrichtszeit. Da die gestiegene Bildungszeit mit den qualifikatorischen Anforderungen der sich entwickelnden Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft korrespondierte, von der starken demografischen Expansion gestützt und gesellschaftlich breit getragen wurde, bestand nicht die Notwendigkeit, sie zu legitimieren (vgl. Klemm 2008).

Bedingt durch die demografische Reduktion zu Beginn des 21. Jahrhunderts ebenso wie durch eine Veränderung der qualifikationsspezifischen Nachfrage und die Beschleunigung der Wissensentwicklung bzw. schnellere Veralterung erworbenen Wissens ist in jüngster Zeit ein erhöhter Bedarf an

Erwerbstätigen mit mittleren und höheren Abschlüssen zu verzeichnen (vgl. Klemm 2008). Reagiert wird hierauf mit wesentlichen strukturellen Veränderungen im deutschen Bildungssystem mittels derer sich das Eintrittsalter von Akademiker(inne)n in das Beschäftigungssystem senken lässt: Dazu gehören die Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre, die Vorverlagerung der Einschulung an Schulen sowie die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge an Universitäten (vgl. Klemm 2008).

Für Heranwachsende mit höherem angestrebten Bildungsabschluss hat dies zur Folge, dass ihre Bildungslaufbahn lebensgeschichtlich früher endet. Infolgedessen nehmen sie „Zeit“ als *knappes* Gut wahr, mit dem sie ökonomisch umgehen müssen. Heranwachsende, die einen niedrigeren Bildungsabschluss anstreben, internalisieren hingegen, dass sie „Zeit“ im Überfluss haben, die eher „totzuschlagen“ ist. Zeiher konstatiert zu dieser Diskrepanz verschiedener Lernmilieus:

„Für das Leben lernen – das Zukunftsversprechen, mit dem die junge Generation seit jeher zum schulischen Lernen motiviert wurde, ist zum Leistungszwang geworden. Der Wettlauf, nicht zu den künftigen Verlierern zu gehören, beginnt in immer früherem Kindesalter und öffnet die Schere sozialer Ungleichheit. Die Eltern drängen ihre Kinder zum Lernen, und diese Kinder verstehen das Zukunftsproblem schon früh und versuchen, sich mehr anzustrengen. Die anderen resignieren, vor allem tun das bildungsferne Eltern und Schüler der Hauptschule, die für sich keine Hoffnung auf Ausbildungs- und Arbeitsplatz sehen“ (Zeiher 2008, S. 36).⁶

Unterschiedslos gilt jedoch für Schüler/-innen aller Lernmilieus und damit für alle Jugendlichen gleichsam, dass sie heute viel mehr als früher mit den Ernstproblemen und den Bewältigungsaufgaben der Erwachsenenwelt konfrontiert sind. Die Jugendphase verliert mehr und mehr den Charakter eines Schonraums. Jugendliche orientieren sich – häufig eher durch äußeren Druck als durch eine persönliche Entscheidung – mehr auf zukunfts- als auf verbleibsgerechte Bezugssysteme (vgl. Münchmeier 2010). Sie treffen damit unter Umständen zugleich auch die Entscheidung, ob sie einen raschen Übergang in den Erwachsenenstatus im Sinne einer „Transition“ vollziehen

6 Im weiteren Verlauf dieses Buches werden vor allem Jugendliche in den Blick genommen, die einen höheren Bildungsabschluss anstreben – und Zeit damit als knappes Gut wahrnehmen. Denn dies ist nach wie vor die Gruppe, die besonders stark in Jugendverbänden vertreten ist und sich besonders stark ehrenamtlich engagiert (vgl. hierzu z. B. Picot 2011).

wollen oder einen langsamen Übergang im Sinne eines „Moratoriums“ bzw. wie sie diese beiden Konzepte integrieren. Im Konzept des Moratoriums ist die Jugendphase keine Zwischenposition zwischen Kindheit und Erwachsenenalter; sie ist vielmehr „eine gesellschaftliche Auszeit mit der Möglichkeit der vorübergehenden Abgrenzung zur Gesellschaft der Erwachsenen“ (Hurrelmann 2010, S. 43; vgl. auch Reinders 2006). Das Konzept der „Transition“ hingegen zielt auf einen zielstrebigem Übergang in die Erwachsenengesellschaft oder wie Hurrelmann es präzise zu formulieren vermag: „Die Deutung der Lebensphase Jugend richtet sich an dem Ziel aus, sie möglichst schnell wieder zu verlassen“ (Hurrelmann 2010, S. 42). Während noch in den 1990er-Jahren eine zeitliche Ausdehnung der Jugendphase konstatiert wurde, weil sich die Zeit bis zur ersten Erwerbstätigkeit ausgeweitet hatte und durch längere Ausbildungszeiten zu einem bis zu 15 Jahre dauernden Lebensabschnitt wurde, ist so nun für Teile der Jugend ein gegenläufiger Trend zu beobachten (vgl. Hurrelmann 2010).

In wissenschaftlichen Kommentierungen wird diese Entwicklung häufig als *Verdichtung der Jugendphase* beschrieben (vgl. Klemm 2008; Lüders 2007; Picot 2011): Kinder und Jugendliche müssen in kürzerer Zeit mehr Aufgaben bewältigen. Gleichzeitig können sie Zeitgewinne, die durch Beschleunigungsprozesse entstehen, nicht mehr zu frei verfügbaren Ruhepausen führen, sondern müssen sie für neue, zusätzliche Aufgaben nutzen.

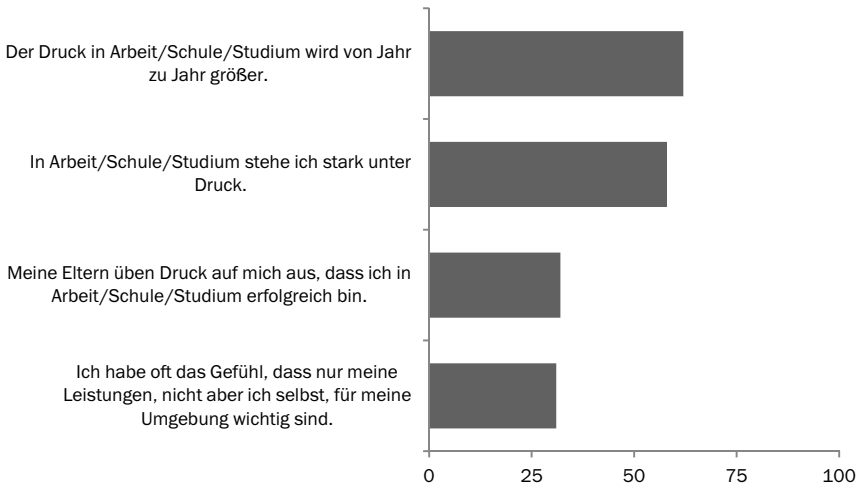
Die *Verdichtung der Jugendphase* ist jedoch nicht nur eine *zeitliche*, sondern auch eine *inhaltliche*: Dies gilt für die Mehrzahl der Heranwachsenden, da zudem die Lernanforderungen und Bildungserwartungen angewachsen sind, die von verschiedenen Instanzen (u. a. Schule, Arbeitsmarkt, Familie) an sie gestellt werden. Der altbekannte Satz: „Du sollst es einmal besser haben als wir“, der häufig von der Elterngeneration an Jugendliche herangetragen wird (vgl. auch King/Busch 2012), verkörpert die Leistungsanforderungen, denen sich diese gegenübersehen. Nach Befunden der Shell-Studie (2010) sehen Jugendliche, dass ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung eine wichtige Bedeutung zukommt. Gleichzeitig fühlt sich mehr als die Hälfte der Jugendlichen durch ihren Alltag in der schulischen und beruflichen Ausbildung etwas belastet, und ein Fünftel empfindet diesen Alltag gar als stressig bzw. sehr belastend. Gymnasiast(inn)en und Studierende fühlen sich im Vergleich häufiger belastet als andere Gruppen (Albert u. a. 2010, S. 110).

Auch Heinzlmaier (2007) berichtet auf Grundlage der TIMESOUT Jugendstudie⁷ davon, dass für Jugendliche und junge Erwachsene das *Sich-*

7 Die TIMESOUT Jugendstudie ist eine marketingorientierte Meinungsforschungsstudie, in der seit 2000 11- bis 29-Jährige in Deutschland und (seit 2007) auch in Österreich zu Themen wie Musik, Medien, Mode u.Ä. befragt werden.

gestresst-Fühlen bzw. *Unter-Druck-Fühlen* zu den alltäglichen Befindlichkeiten zählen. So berichten fast 60% der in der Studie Befragten davon, dass sie in Arbeit und Ausbildung unter Druck stünden und fast zwei Drittel sind der Auffassung, dass dieser Druck von Jahr zu Jahr größer werde (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Stresserfahrungen von Jugendlichen 2007 (Angaben in %)



Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 11 und 29 Jahren; n=1.200
Quelle: Timescout Welle 12 (2007); zitiert nach Heinzlmaier 2007, S. 6.

Mehr als 30% der Befragten empfinden einen Druck seitens der Eltern auf sich lasten, in Arbeit, Studium oder Ausbildung erfolgreich zu sein. Ebenso viele der Befragten haben das Gefühl, nicht selbst im Mittelpunkt zu stehen, sondern lediglich die Leistungen, die sie erbringen (vgl. Heinzlmaier 2007).

Der schulische Druck ist für Schüler/-innen aller Schulformen auch dadurch gestiegen, dass sich der Übergang von der Schule in den Beruf – zumindest gefühlt – schwierig(er) gestaltet. Der Anspruch des Arbeitsmarktes an den Schulabschluss ist in den letzten Jahren gestiegen.

Den Jugendlichen ist ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko bei niedrigen Schulabschlüssen durchaus bewusst. Dies zeigt sich vor allem in den zu 2002 gestiegenen Zahlen der Jugendlichen, die Schulabschlüsse anstreben, die über die aktuell besuchte Schulform hinausgehen. Weit über die Hälfte (61%) der Schüler/-innen strebt eine Fachhochschul- bzw. Hochschulreife an – ein Gymnasium bzw. eine Gesamtschule besuchen 2010 jedoch nur 50% (vgl. Albert u.a. 2010).

Neben vielfältigen Spielräumen und Möglichkeiten stößt ein Teil der Schüler/-innen auf schlechter gewordene und eingeschränkte Bedingungen im Ausbildungs- und Erwerbsbereich. Die erhofften Abschlüsse lassen sich schon allein aus struktureller Sicht (knappe Plätze an Gymnasien) nicht immer realisieren, was zu einer weiteren Erhöhung des Leistungsdrucks auf Schüler/-innen führt. Hinzu kommt eine faktische Abwertung der Haupt- und Realschulabschlüsse, wodurch der Wunsch nach einem Gymnasialabschluss noch verstärkt wird. Viele Jugendliche sind zuversichtlich, dass sich ihre beruflichen Wünsche verwirklichen lassen (vgl. Albert u.a. 2010). Diejenigen aber, die sich ihrer schulischen Perspektive nicht sicher sind, blicken negativ auf die Zukunft. Albert u.a. (2010) konstatieren, dass den heutigen Jugendlichen die Idee, es werde sich beruflich schon etwas finden, sollte sich einmal ein Plan nicht verwirklichen lassen, fremd sei:

„Mit der Zeit wird sich nichts finden – so die Wahrnehmung der Jugendlichen – vielmehr werden Möglichkeiten in der Zwischenzeit vertan. Hinsichtlich der eigenen Zukunftspläne stehen den Jugendlichen, die ihre ambitionierten Schulabschlüsse nicht realisieren können, große Abstriche bevor“ (Albert u.a. 2010, S. 76).

Zeiger (2008) hebt eine generelle Unsicherheit der Jugend im Vergleich zu vorigen Generationen hervor:

„Weniger als unsere Eltern und Großeltern können wir heute darauf bauen, dass unsere Leben in den einmal begonnenen Bahnen weitergehen wird, nicht beruflich, nicht familiär und nicht finanziell. Die Zukunft der Gesellschaft und der Individuen erscheint mehr denn je unbestimmbar, und Unsicherheit wird stärker bewusst und lebensbeherrschend. Zugleich wächst das Spektrum und die Menge der Optionen“ (Zeiger 2008, S. 32).

Den Druck, den die Jugendlichen spüren, ist also nicht nur ein äußerer Druck (z.B. durch die Eltern, s.o.), sondern vermehrt auch ein innerer Druck, der mit einer gestiegenen Unsicherheit in Bezug auf die eigene berufliche Zukunft zusammenhängt.⁸

8 Ein weiterer Indikator für den Druck, dem sich Schüler/-innen ausgesetzt sehen, lässt sich an der Zahl derer ablesen, deren Versetzung gefährdet ist oder die bereits eine Klasse wiederholen mussten. Diese ist seit 2002 gestiegen: Nach Befunden der Shell-Studie 2010 war bei mehr als einem Viertel (28%) der Jugendlichen die Versetzung mindestens einmal gefährdet, 19% mussten bereits eine Klasse wiederholen. Besonders hoch sind die Zahlen bei den Hauptschüler(inne)n, aber auch in Gymna-

„Wenn ich zum Beispiel ’ne schlechte Note hab, dann nimmt meine Mutter das auch ganz locker mal. Innerlich ist das dann schon ein bisschen schwer, weil ich stell mich selber unter Druck und werf mir dann vor: ‚Ja, hättest du mal lieber mehr für die Schule getan oder genau für dieses Fach [...].‘ So für den weiteren Bildungsgang, weil man sich nicht während der Schulzeit die Zukunft verbauen soll. Weil das hängt ja wirklich alles von den Noten ab“ (Ines, 16 in Albert u.a. 2010, S. 283).

Dieser größere wahrgenommene schulische Druck führt zu Veränderungen in der Einstellung der Jugendlichen. Sekundärtugenden wie Sicherheit, Gesetz und Ordnung und vor allem auch Leistung und Ehrgeiz sind für Jugendliche gegenwärtig wichtige Werte, nach denen sie ihr Leben ausrichten. Diese Hinwendung zur materialistischen Ordnung ist seit 2002 verstärkt zu beobachten. Da die heutige Jugendgeneration in einer Gesellschaft mit hohen Leistungsanforderungen, vielen Wahlmöglichkeiten und Wahlzwängen und damit einhergehend vielen Risiken und Unsicherheiten aufwächst, ist es nicht verwunderlich, dass Werte wie Sicherheit, Leistung und Ehrgeiz an Bedeutung gewinnen. Die „Ressourcensicherung“ steht im Vordergrund, „Selbstbestimmungswerte“ werden hingegen zurückgestellt. Die meisten Jugendlichen reagieren auf die gesellschaftliche Lage nicht mit Protest oder Resignation, sondern erhöhen ihre Leistungsanstrengungen. Sie überprüfen ihre Umwelt auf Chancen und vermeiden Risiken (vgl. Albert u.a. 2010).

Leistungsorientierung und Lebensgenuss schließen sich jedoch für die Jugendlichen nicht aus: So finden es 78% der Jugendlichen wichtig, „das Leben in vollen Zügen zu genießen“ (2002 waren es 72%). Die Gleichbewertung der eher widersprüchlichen Kategorien ist ein jugendspezifisches Phänomen. In keiner anderen Altersgruppe wird den beiden Wertebereichen eine so hohe Bedeutung beigemessen wie in der Jugendphase. Der Wert „Lebensgenuss“ verliert mit zunehmendem Alter an Bedeutung.

So machen trotz einer pragmatischen Einstellung der heutigen Jugend hedonistische Werte wie „Lebensgenuss“ immer noch einen Teil des Charakters der gegenwärtigen Lebensphase Jugend aus (vgl. Albert u.a. 2010).

sien steigt die Zahl der Schüler/-innen, die eine Klasse wiederholen müssen (Albert u.a. 2010, S. 78).