

3. Der berufstätige Jugendliche

Helmut Heid und Herbert Reckmann

I. Die Pädagogische Bedeutung des Verhältnisses von Jugend und Beruf

II. „Jugend“ und „Beruf“ – pädagogische Variablen?

1. Lebensalter – eine unabhängige Variable personaler Entwicklung?
2. Eigenständigkeit eines Status „Jugend“?
3. Besondere Lernfähigkeit Jugendlicher?
4. Beruflich spezifizierte Lernsituation Jugendlicher?
5. Beruf – institutionalisierte Vermittlung zwischen individuellem und sozio-ökonomischem Qualifikationsbedarf?

III. Das Qualifizierungsproblem

1. Berufliche Qualifizierung im dualen System als allgemeine Problemsituation des Jugendlichen
2. Berufsorientierung, Berufswahl und Eintritt in den Ausbildungsbetrieb
3. Die Ausbildungsqualität in Betrieb und Schule als Bestimmungsmoment der Situation des berufstätigen Jugendlichen

IV. Berufstätigkeit und soziale Schichtung: Die Situation des berufstätigen Jugendlichen unter dem Aspekt der Reproduktion und Legitimation sozialer Ungleichheit

V. Die Situation des berufstätigen Jugendlichen in der Freizeit unter dem Aspekt der sozialen Partizipation

Literatur

I. Die pädagogische Bedeutung des Verhältnisses von Jugend und Beruf

Die *pädagogische* Bedeutung des zunächst einmal so genannten Verhältnisses von Jugend und Beruf ergibt sich aus dem anthropologischen Tatbestand der *Möglichkeit* (als einer notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingung für alternativ

aktualisierbare), *Wirklichkeit* und (der keineswegs *daraus* ableitbaren) *Notwendigkeit* menschlichen Lernens.

Mit „Lernen“ wird diejenige intervenierende Variable bezeichnet, die relativ überdauernde Neuanpassung des Menschen an jeweilige Existenzbedingungen erklärbar macht (Haseloff/Jorswieck 1970, 13). In diesem Sinne werden Verhaltensänderungen als Indikatoren solcher nicht unmittelbar beobachtbaren Veränderungen menschlicher Verhaltensdispositionen aufgefaßt, die (nur) durch „Lernen“ erklärbar erscheinen. Als wesentlicher Bestandteil des Lernbegriffs gilt die Abhängigkeit der Veränderung von Erfahrung im weitesten Sinne. Erfahrung ist (Resultat der) Auseinandersetzung des Menschen mit seiner (Um-)Welt. Von Erfahrung ausgenommen sind lediglich „verschiedene andere Ursachen von Verhaltensänderungen: Reifung (nach einem vererbten Plan), Ermüdung, mechanische Eingriffe oder Drogeneinwirkungen“ (Bergius 1971, 9 f. / Hilgard/Bower 1971, 17 ff.). Demnach ist davon auszugehen:

- Lernen beschränkt sich nicht auf die Anhäufung von Wissen, auf Einprägen, Behalten und Reproduzieren eines Wissensstoffes (Foppa 1966, 13).
- Lernen besitzt nicht nur eine kognitive Komponente und ist prinzipiell nicht an bestimmte Inhalte gebunden. Gelernt werden auch Motive, Interessen, Bedürfnisse, Wertorientierungen, Einstellungen, Überzeugungen, Haltungen, Emotionen und nicht zuletzt psychomotorische Fertigkeiten.
- Lernen bezeichnet nicht nur positiv, sondern auch negativ bewertete Veränderungen von Verhaltensregelmäßigkeiten. Auch personal oder sozial dysfunktionale Verhaltensweisen – etwa kriminelles Verhalten wie Lügen und Stehlen – können auf Lernen zurückzuführen sein.
- Sogar Lernschwierigkeiten können Ergebnis von Lernen sein (Seligmann 1975), wie andererseits Lernfähigkeit als solche (z. B. eine erfolgreiche Strategie beabsichtigten Lernens) durch Lernen gefördert werden kann.
- Weiterhin wird nicht nur der Aufbau bestimmter Verhaltensbereitschaften, sondern auch deren Abbau (Löschung/Extinction) als Lernen bezeichnet; auch Verlernen ist eine Art von Lernen.
- Schließlich erfolgt Lernen nicht nur aufgrund intentionaler, beabsichtigter oder zielgerichteter Aktivitäten oder (interpersonaler) Interventionen. Neben manifestem gibt es auch latentes Lernen; neben absichtlichem (intentionalem) gibt es auch unabsichtliches (inzidentielles) Lernen

Der Lernbegriff ist also wesentlich weiter als der Bildungs- oder Erziehungsbegriff. Gerade zur Erfassung des realen und nicht nur des gewünschten oder pädagogisch geforderten Verhältnisses von Jugend und Beruf erweist sich der Lernbegriff als zweckmäßig, weil Bildungs- und Erziehungsbegriff nur einen winzigen – oft nur programmatischen – Ausschnitt dessen erfassen, worin dieses Verhältnis unter dem Gesichtspunkt der Lernbedeutsamkeit tatsächlich besteht.

Die *Möglichkeit* des Menschen zu lernen, kann aus der vorfindlichen *Wirklichkeit* menschlichen Lernens, genauer aber komplizierter: aus denjenigen empirisch bewährten *Annahmen* geschlossen werden, die menschliche Verhaltensänderungen als Resultat von Lernprozessen erklärbar machen. Auf hoher Abstraktionsstufe können (subjektive) Lernfähigkeit und (objektive) Lerngelegenheit als Voraussetzungen menschlichen Lernens angesehen werden. Mit zunehmender Konkretisierung dieser allgemeinen Bestimmung gehen die Auffassungen jedoch auseinander. Insbesondere ist strittig, welche Rolle (Annahmen über) physiologische und soziokulturelle Faktoren für (die Erklärung von) Möglichkeit, Prozeß und Resultat menschlichen Lernens spielen; ob in welchem *Maße* und in welcher *Weise* „Erbfaktoren“ menschliche Lernfähigkeit nach Art und Grad bestimmen, begrenzen und festlegen.

Die durch bestimmte Konzepte (z. B. „Umweltstabilität“, „Therapieresistenz“ oder „nicht mehr durch Lernprozesse erklärbare Restvarianz“) begünstigte Auffassung, daß hereditär bedingte Begabungsfaktoren die menschliche Lernfähigkeit „festlegten“ oder „unbeeinflussbar“ machten, ist ebenso wenig nachgewiesen, wie die umgekehrte Identifikation von „milieuabhängig“ mit „veränderbar“ oder „beeinflussbar“.

Die seit einigen Jahren wieder auflebende Diskussion (Fatke 1975) des „Erb-Umwelt-Problems“ kann als „wissenschaftlich und politisch unabgeschlossen“ (Skowronek 1973, 227) angesehen werden. Als unumstritten scheint dagegen die scheinbar vermittelnde „Lehrbuch“-Auffassung zu gelten, daß der Mensch nichts lernen kann, was nicht durch „ererbte“ Lernfähigkeit (Begabung) möglich ist, und „daß der Grad, bis zu welchem durch Erziehung und Schule das intelligente Verhalten gelernt und geübt werden kann, durch Vererbung unüberschreitbar festgesetzt ist“ (Rohracher 1965, 353). Aber welchen Informationsgehalt besitzen solche Aussagen? Wenn eine Lehr-Lern-Aktivität erfolgreich war, kann man sagen, daß dieser Erfolg (auch) biologisch möglich war. Das ist trivial. Die Umkehrung jedoch ist weder logisch noch empirisch möglich: Wenn eine Lehr-Lern-Aktivität erfolglos geblieben ist, kann man daraus nicht schließen, daß die physiologischen Voraussetzungen dafür fehlen. Der Mißerfolg kann vielmehr auch durch jeweils untaugliche Lernbedingungen oder Lehraktivitäten verursacht sein. Das Ausbleiben erwarteter allgemeiner Lerneffekte oder erstrebter besonderer Lehr-Lern-Erfolge erlaubt weder einen Rückschluß auf das Fehlen notwendiger individueller – oder gar physiologischer – Lernvoraussetzungen, noch ist es (daher) geeignet, den Abbruch (soziokulturell) überlebensnotwendiger Lernaktivitäten wie sozial geschuldeter Lehrbemühungen zu rechtfertigen. Die freilich nur durch „Rückschlüsse“ von faktischem Lernen zu gewinnenden Erkenntnisse über jeweilige Lern-Möglichkeiten gelten stets nur unter den besonderen exogenen Bedingungen, unter denen Lernen tatsächlich stattgefunden hat. Zwar sind experimentell orientierte Lerntheoretiker bemüht, das Spektrum der Lernbedingungen inter- und intrapersonal so zu variieren, daß die darin

ermeßbaren Grade einer konkreten Bedingungsfixierung und -begrenzung aufgehoben, die *Idealmöglichkeiten* ermittelt werden, jedoch ändert das prinzipiell nichts an der Tatsache, daß ein Wissen über *Lernmöglichkeiten* immer nur ein Wissen über die von jeweiligen, dem Lernenden äußeren *Lernbedingungen abhängigen* Möglichkeiten ist und sein kann.

Strukturierendes Lernen, wie es die kognitive Lerntheorie annimmt, erfolgt zwar situationsunspezifisch (die Ausbildung der kognitiven Struktur ist nicht an besondere bzw. bestimmte Objekte gebunden), aber keineswegs umwelt- und situationsunabhängig.

Bereits die theoretische Erfassung und Vergewisserung menschlicher Lernmöglichkeiten setzt Relevanzkriterien voraus, die Bezugnahme u. a. auf ein inhaltlich konkretes Wozu und insofern immer auch eine Projektion von Gesichtspunkten der Verwendung des Gelernten und des Lernenden einschließen. Lernmöglichkeit bzw. -fähigkeit *an sich* ist eine Abstraktion; nicht nur ihre empirische Vergewisserung, sondern schon ihre theoretische Thematisierung schließt die Bestimmung der Möglichkeit bzw. Fähigkeit zu einem jeweils (bewußt oder unbewußt) als *bedeutsam* geltenden Verhalten ein. Und „praktisch“ sind die unbekannten physiologischen Lernbereitschaften nur über entsprechende *konkrete* Lerngelegenheiten bzw. -aufgaben aktualisier- und erfahrbare. Der Weg zum Genotypus führt stets nur über die Erfassung des Phänotypus.

Aus logischen, forschungsmethodischen und praktischen Gründen ist es daher zumindest unfruchtbar, die Grenzen der (an sich unbekannten und mit gegenwärtigen Erkenntnismitteln unerfaßbaren) erbbiologischen Naturgrenze als die Grenze der Lernfähigkeit bestimmen zu wollen. Die wissenschaftlich und praktisch einzige Möglichkeit, Grenzen erwarteten oder erwünschten Lernens festzustellen, besteht – wenn überhaupt – nur darin, die vielfältigen Begrenzungen manifester Lerngelegenheiten zu ermitteln (Heid 1969, 561 ff. und 575). „Tatsächlich läßt sich beobachten, daß die allermeisten realen Fähigkeitskombinationen erheblich geringeren Umfang haben, als die schicht- und milieuspezifischen Lern- und Kapazitätsgrenzen ihrer Träger es erlauben würden, daß es mehr reale Fähigkeitskombinationen gibt als Reproduktionsmilieus ... Die – strukturell gewährleisteten – *Verhinderung* der Fähigkeitsentwicklung der einen Gruppe (ist) die *Voraussetzung* dafür ..., daß andere Gruppen von Arbeitenden ihre Kompetenz bewahren und als Instrument der Durchsetzung sozialer Interessen ... einsetzen“ (Beck/Brater/Tramsen 1976, 29 u. 199).

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende Konsequenzen ziehen:

- Jegliche Thematisierung von Lernmöglichkeiten enthält als unentbehrliches Relevanzkriterium Bezugnahmen auf ein Was oder/und Wozu dieser Möglichkeit (selektiver Verwertungsgesichtspunkt).
- Jeweils vorfindbare – nur über reale Lernprozesse oder Lernresultate erfaßbare – *Lernmöglichkeiten* sind von vorangegangenen Lerngelegenheiten (inhaltlich) mitbedingt und begrenzt.

- Das Bemühen um Neutralisierung aktueller Lernbedingungen und Versuche, die (verbliebene) *allgemeine* Lernfähigkeit zu ermitteln, stoßen an Grenzen experimenteller Lernforschung: die Wiederholbarkeit experimenteller Versuchsanordnung ist bei Lehr-Lern-Prozessen nicht gegeben. Der Mensch kann die exakt selbe Situation nicht mehrmals hintereinander erleben; er tritt derselben Situation in der Abfolge jeweils als ein anderer gegenüber. Deshalb kann man auch wohl nicht den Effekt *alternativer* Lernbedingungen ermitteln. Durch die Realisierung einer von mehreren (disjunktiven) Möglichkeiten wird der Mensch so beeinflusst, daß er nicht mehr wissen kann, welchen Effekt eine andere Möglichkeit gehabt hätte, wenn die Alternative nicht verwirklicht worden wäre.
- Die externe Bedingtheit bisheriger Lerneffekte und verbleibender Lernmöglichkeiten gewinnt in dem Maße an Gewicht, in dem durch eine optimale Abstimmung von Lernbereitschaft und Lern Gelegenheit eine *Differenzierung* interpersonaler *Lernerfolge* als solcher verringert werden kann. Interindividuelle Unterschiede erfolgreichen Lernens können in dem Maße als external bedingt angesehen werden, in dem sich solche Unterschiede (etwa durch eine Individualisierung von Lern Gelegenheiten) suspendieren lassen.
- Die pädagogische Bedeutung verbliebener Lernfähigkeit ist umso größer, je stärker Lernen und Lernergebnisse hierarchisch strukturiert sind. Das gilt in dem Maße, in dem Lernerfolge von vorangegangenen Lernerfahrungen abhängen oder beeinflusst werden. Darin ist eingeschlossen, daß derjenige, der zu einem Entwicklungszeitpunkt, welcher bestimmte Lernmöglichkeiten eröffnet, keine Gelegenheit erhält, diese Möglichkeit zu aktualisieren, in seinen weiteren Möglichkeiten zu lernen, mehr oder weniger unumkehrbar und manchmal nicht oder schwer kompensierbar beeinträchtigt bzw. behindert wird.

Dieser Befund verweist auf die später zu erörternde Frage nach den realen Bedingungen für diejenigen interpersonal verschiedenen Resultate bisherigen Lernens, die als Zugangsvoraussetzungen für weiteres Lernen geltend gemacht werden oder sich tatsächlich durchsetzen.

Als notwendig kann menschliches Lernen in drei verschiedenen Hinsichten betrachtet werden:

- (1) Zum einen ist der menschliche Organismus so beschaffen, daß er – solange er existiert – gar nicht anders *kann* als lernen (Brezinka 1974, 180).
- (2) Logisch unabhängig davon und darüber hinaus gehört das Erlernen bestimmter, den jeweiligen Lebensverhältnissen prinzipiell entsprechender Verhaltensfähigkeiten zu den notwendigen Voraussetzungen menschlichen Überlebens (Brezinka 1967, 19 ff.). In dem Maße, in dem Lebensverhältnisse differieren, differieren folglich auch diejenigen Kombinationen lernabhängiger menschlicher Verhaltensmerkmale, die eine Befriedigung existenzieller und kultureller Bedürfnisse

unter gegebenen Bedingungen ermöglichen und erfordern. In dem Maße wiederum, in dem diese gelernten Verhaltensmerkmale einerseits für bestimmte Lebenssituationen spezifisch gelten, andererseits das Verhalten realtiv überdauernd bestimmen (Traits oder Habits), wird dadurch ein Wechsel der Lebensverhältnisse nicht gerade begünstigt (Problem sozialer „Selbstrekrutierung“ oder „Reproduktion“).

(3) Diese Überlegungen verweisen bereits auf eine weitere Bestimmung: Die Notwendigkeit zu lernen wird auch als *Forderung* aufgefaßt, der Mensch *soll* lernen, und zwar etwas ganz Bestimmtes (Brezinka 1974, 181). Damit werden in der Regel Dispositionen zu solchen Verhaltensweisen postuliert, zu denen der Mensch in dieser spezifischen Ausprägung (vermeintlich) spontan nicht ohne weiteres zu ungewiß, zu unökonomisch oder in unzureichendem Maße kommen würde, die aber mit unterschiedlichen (oft vielfach ambivalenten) Begründungen *gefordert* werden. Subjekt dieser *normativen* Notwendigkeitsbestimmung ist (zunächst) freilich nicht der Lernende, sondern eine Instanz außer ihm, die das gewünschte bzw. geforderte Verhalten für (unzweifelhaft) nur über Lernprozesse herbeiführbar hält und herbeizuführen fordert.

In der Nähe dieser Bestimmung ist die in der Pädagogischen Anthropologie weit verbreitete Auffassung von der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen oder vom Menschen als dem erziehungsbedürftigen Wesen angesiedelt. Brezinka (1974, 156 ff.) hat die – teilweise schon logisch unhaltbaren – Aussagenzusammenhänge zur Explikation oder vermeintlichen Begründung dieser Wesensbestimmung scharfsinnig kritisiert.

II. „Jugend“ und „Beruf“

Ihre thematische Spezifizierung findet die bisherige anthropologisch-lerntheoretische Erörterung im Tatbestand der *Jugendlichkeit* und in besonderer Berücksichtigung *beruflich bestimmter Lebensverhältnisse*.

1. Lebensalter – eine unabhängige Variable personaler Entwicklung?

Entgegen einer traditionsreichen und immer noch weit verbreiteten Einschätzung muß zunächst festgestellt werden, daß das Lebensalter an sich keine psychologische und noch weniger eine pädagogische, sondern vielmehr eine physikalische Variable ist. „Es hängt von vielerlei Faktoren ab, welcher Entwicklungswandel in den Einheiten der Zeit stattfindet oder nicht stattfindet, in welcher Richtung und mit welcher Beschleunigung“ (Heckhausen 1974, 90 / Mannheim 1965, 35 ff. / Ausubel 1971, 30 ff.).

Konzepte altersspezifischer Verhaltensmerkmale oder Verhaltensweisen, die das physikalische Lebensalter allein als unabhängige Variable setzen oder unterstellen, sind aber pädagogisch problematisch. Mit altersspezifischem Verhalten wird

oft eher eine rollensoziologische (Eisenstadt 1966) Verhaltens-Norm isoliert, beschrieben oder postuliert, worin bereits ein Hinweis darauf enthalten ist, daß „Jugend“ ein Konstrukt sozialtheoretischer Orientierung (Duyker 1966, 6 ff.) und als Kategorie wie als korrespondierender Realitätsausschnitt Resultat sozialen Handelns ist. Rousseau war keineswegs der erste, der seitdem durchaus kontrovers (Friedeburg 1965) diskutierten Auffassung, daß die Gesellschaft Inhalt und Form der Entwicklung des außerhalb seines Naturzustandes sich befindenden Menschen bestimmt oder zumindest beeinflusst. „Rousseau faßte die Jugend als Krise, aus der gleichsam die zweite Geburt des Menschen hervorgeht. Die Pubertät ist nach Rousseau zwar ein biologisch bedingter Vorgang, sie ist aber in ihrem Ablauf nicht determiniert und somit gegenüber dem Einfluß exogener Faktoren relativ offen. Es ist die Gesellschaft, die nach Rousseau den biologischen Ablauf beeinflusst“ (Kreutz 1974, 32).

Pädagogisch bedeutsam sind also nicht formale Zeiteinheiten oder Zeitpunkte. Wichtiger als ein bestimmtes Lebensalter sind konkrete Lernvoraussetzungen als Ergebnisse vorangegangener Lernprozesse (Aebli 1969, 151 ff.). „Die zunehmende Erkenntnis über Wachstumsgesetze offenbart die Unzulänglichkeit des Alterskriteriums für fast alle Zwecke, da die Streuung innerhalb einer gleichaltrigen Kindergruppe – jeden beliebigen chronologischen Alters – weit größer ist als die Unterschiede zwischen Kinder aufeinander folgenden chronologischen Alters“. Damit soll nicht gesagt werden, das Lebensalter eines Menschen sei pädagogisch irrelevant. „Um ein absurdes Beispiel anzuführen: man kann von einem einjährigen Kind nicht erwarten, daß es aus Büchern lernt“ (Olson 1972, 14). Diese Feststellung trägt der Tatsache Rechnung, daß sich menschliche Entwicklung im Zeitablauf vollzieht (Thomae 1959, 3 ff.). Sie schließt aber andererseits ein, daß Zeitpunkte und Zeitmaße nicht *an sich*, sondern allenfalls als Anhaltspunkte dafür belangreich sind, in welchem Lebensalter und unter welchen soziokulturellen Bedingungen *durchschnittlich* mit welchen Ausprägungen welcher Verhaltensmerkmale als Resultat von und als Voraussetzung für Lernprozesse in etwa gerechnet werden muß. Diese allgemeine Erwartung kann spezifischere Analysen intra- und interpersonal verschiedener *konkret-inhaltlicher* Entwicklungsfaktoren, -strukturen und -verläufe nicht suspendieren (u. a. Hetzer 1967/Bennholdt-Thomsen 1965, 93 ff. / Undeutsch 1965, 71 ff. / Blättner 1965, 274 ff.).

2. Eigenständigkeit eines Status „Jugend“?

Die vielfältigen Versuche, einen eigenständigen Status des Jugendlichen durch biologische, psychologische oder soziologische Betrachtungsweisen zu begründen, haben sich als problematisch, zumindest strittig erwiesen. Völkerkundliche (Bondy 1956 / Mühlmann 1965 / Stone/Church 1978, 222 ff.), historische (Stone/

Church 1978, 224 ff. / Musgrove 1963 / Kreutz 1974, 18 ff.), sozio-ökonomische (Stone/Church 1978, 226) und soziologische (Schelsky 1957, 97 ff. / Eisenstadt 1966, 13 ff. / Markefka 1967, 37 ff. / Onna 1976) Untersuchungen führen demgegenüber zu dem Befund, daß es sich beim Jugendlichenalter um ein kulturelles Phänomen handelt. Von besonderem Interesse ist – unbeschadet der Bedeutung zahlreicher anderer Faktoren (Kreutz 1974) – die Ermittlung sozio-ökonomischer Faktoren für die Etablierung des Jugendlichenalters. Ansichten der Gesellschaft über das Ende der Kindheit und den Beginn des Erwachsenenalters werden u. a. durch den Entwicklungsstand der Produktivkräfte, durch eine jeweilige Klassenlage (Mannheim 1965, 35 ff. / Lessing/Liebel 1974) oder Schichtzugehörigkeit (Flitner 1963, 72 / Neidhardt u. a. 1972 / Liebel 1974 / Baacke 1976, 17) der „Objekte“ solcher Ansichten, ferner durch Konjunkturen und Krisen wie durch arbeitsmarktpolitische Konstellationen beeinflusst. Während beispielsweise in Zeiten der Hochkonjunktur und insbesondere eines Arbeitskräftemangels der historisch beobachtbare generelle Trend zur Verlängerung der Jugendzeit durch Verlängerung der Ausbildungszeit auf wachsenden gesellschaftlichen Widerstand stößt, beginnen sich bei zunehmender Jugendarbeitslosigkeit die Stimmen zu mehren, die eine Verlängerung und Intensivierung vorberuflicher oder berufsvorbereitender Ausbildung befürworten (Bondy 1956, 198 f. / Stone/Church 1978, 226).

Eine theoretische Verarbeitung dieses Befundes liefern Bondy (1956, 198 ff.) und Musgrove (1964). Entgegen der weit verbreiteten positiven Bewertung der „Entwicklung“ einer eigenen Lebensphase „Jugend“ beurteilen sie diesen Vorgang eher negativ: Die Ausgliederung der Jugend bedeutet die Ausschaltung einer Konkurrenz um gesellschaftliche Privilegien. Indikatoren dafür sind das Steigen des durchschnittlichen Heiratsalters während des 19. Jahrhunderts in Verbindung mit der starken Tabuisierung vorehelicher Sexualität; die Vorenthaltung des vollen Arbeitslohnes; die Verdrängung der Jugendlichen als Konkurrenten vom Arbeitsmarkt etc. Bondy und Musgrove bezweifeln auch, daß die Aufhebung der Kinderarbeit und die Einführung des Jugendschutzes allein von Altruismus und humanitärer Gesinnung getragen worden seien. Kreutz (1974, 47 f.) weist auf einen weiteren Zusammenhang hin, dessen bisherige jugendsoziologische Vernachlässigung er für diskussionsbedürftig hält. Auch wenn man berücksichtigt, „daß durch die Einführung der Volksheere der biologisch für die Kriegsführung am besten geeignete Teil der Population, nämlich die männliche Jugend eine neue Funktion“ im Nationalstaat erhält, ist „der Einsatz der Jugend im Krieg ... möglicherweise auch vom Konkurrenzmotiv getragen, insofern Kriege dazu geeignet sind, die jugendlichen, aufstrebenden Konkurrenten nicht nur symbolisch, sondern auch physisch zu beseitigen“.

Eine Differenzierung dieser hier nur grob nachzeichnenbaren Zusammenhänge folgt aus der Berücksichtigung schichtspezifischer Unterschiede. Zwar wird „der

Status der Reife ... in den unteren Schichten verhältnismäßig früh gewährt“ (Stone/Church 1978, 229 / Lazarsfeld 1931, 54 ff.), jedoch begünstigt der vergleichsweise vor- bzw. frühzeitige Eintritt in schichtadäquate – also untere – Berufspositionen unter gegebenen ökonomischen, gesellschafts- und bildungspolitischen Bedingungen eine Wettbewerbsverzerrung zugunsten Angehöriger gehobener und höherer Sozialschichten. Die relativ früh in die Welt der Erwachsenen aufgenommenen bzw. „abgegebenen“ Jugendlichen werden nämlich damit zugleich von *solchen weiteren* Lerngelegenheiten ausgeschlossen, deren erfolgreicher Abschluß zu den mehr oder minder notwendigen Bedingungen beruflichen und sozialen Aufstiegs gehört.

Zu den Voraussetzungen für diese soziale Differenzierung gehören u. a. auch das Leistungsprinzip sowie die Funktion des bestehenden Bildungssystems, soziale Differenzierung zu verstärken, in mancher Hinsicht sogar zu erzeugen und schließlich auch zu legitimieren. Kreutz (1974, 48 ff.) macht darauf aufmerksam, daß der Aufstieg des Bürgertums eng mit dem Leitungsprinzip verbunden ist und die Aufrechterhaltung (des Anscheins der Geltung und Wirksamkeit) dieses Prinzips die Verselbständigung der Jugend benötigt: „Die Zuweisung der Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse erfolgt gemäß bürgerlicher Auffassung durch Vererbung und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie, also askriptiv. Gleichzeitig wird jedoch eine leistungsgemäße Zuordnung des sozialen Status für den Erwachsenen behauptet. Damit ist aber ein ... Widerspruch gegeben ... Die askriptiv geordnete Kindheit muß mit der an Leistung orientierten Erwachsenenengesellschaft vereinbart werden. Um diese Vermittlung zu erreichen, wurde eine intermediäre Lebensphase, eben die Jugend, geschaffen... Diese Vermittlung erfüllt die Phase der Jugend auf der ideologischen Ebene und nur auf ihr. Eine echte Vereinbarung beider Strukturprinzipien scheint überhaupt ausgeschlossen, da Ungleichheit während der Kindheitsphase sich über die Sozialisation nachhaltig auf die Individuen auswirkt und somit auch ihre langfristigen Lebenschancen beeinflusst. ...Die Bewährung in dieser Lebensphase (Jugend) entscheidet weitgehend über die Ausgangsposition für den weiteren Lebenslauf. Es wird damit eine Vorentscheidung darüber getroffen, wer im Erwachsenenalter mit wem überhaupt in Konkurrenz treten kann und darf. Je besser die Ausgangsposition für das spätere Leben sein soll, desto länger (bis zu einem bestimmten Grenzwert) muß das Individuum in der Lebensphase ‚Jugend‘ verbleiben.“ Diese These ist mit der vorher referierten Hypothese nicht ohne weiteres vereinbar, daß „Jugend“ *generell* eine Statuseinbuße einschließt. Eine Auflösung dieses scheinbaren Widerspruchs erforderte vielfältige Differenzierungen, die hier nicht ausgeführt werden können. Nur auf zwei Besonderheiten soll hingewiesen werden. Einiges spricht dafür, daß die Statuszuweisung im oder über das Jugendlichenalter „lediglich ein Ritual darstellt, das einer Initiation gleichkommt. Damit ist gemeint, daß askriptive Statuszuweisungen nicht tatsächlich außer Kraft

gesetzt sind und die Platzierung in den endgültigen Erwachsenenstatus unter massiver Mitwirkung der Abstammungsfamilie erfolgt, daß aber der Jugendliche statushoher Abstammungsfamilie gleichsam zur Bewährung unter Leistungsdruck gesetzt wird und er den Leistungsforderungen formal gerecht werden muß, um später als erwachsenes Vollmitglied der sozio-ökonomischen Schicht seiner Herkunftsfamilie akzeptiert zu werden“ (Kreutz 1974, 158).

Die von der Jugend geforderte Leistung (insbesondere im Bildungssystem), an deren Ziel- und Inhaltsbestimmung Jugendliche selbst übrigens keinen oder nur unmaßgeblichen Anteil haben, ist allenfalls notwendige, keineswegs jedoch schon hinreichende Bedingung sozialen und beruflichen Aufstiegs. Wenn ein Jugendlicher die von ihm geforderte Leistung nicht erbringt, kann er – bei niedrigem Sozialstatus – nur unter Verzicht auf sozialen Aufstieg, oder – bei höherem Sozialstatus – manchmal nur auf Kosten eines langfristigen sozialen Abstieges erwachsen werden. Erfüllt dagegen der Jugendliche die jeweils postulierte Leistungsnorm, hat er zwar größere Chancen, jedoch keine Garantie, sozial und beruflich aufzusteigen, und zwar tendenziell umso weniger, je geringer der Sozialstatus ist, dem er angehört. Ein jugendlicher Angehöriger höherer Sozialschichten, dessen Ausbildung nicht dem Status der Herkunftsfamilie entspricht, kann eben immer noch auf eine direkte oder indirekte Hilfe seiner Eltern rechnen. Zusammengefaßt und zugespitzt kann man die Jugend als ein sozial-historisch und -strukturell recht unterschiedlich bestimmtes Resultat sozialer Praxis ansehen (Abbound 1971, 29 ff. / Schilling 1977 / Muchow 1964). Stone und Church (1974, 229 ff.) weisen darauf hin, daß insbesondere „die Unreife des Jugendlichen weitgehend ein Produkt unserer Behandlung des jungen Menschen ist“. Über das oft nicht präzierte, insofern bedeutungsdiffuse (Hartfiel 1969, 136 / Olson 1972, 12) Konstrukt der „Reife“ lassen sich – je nach gesellschaftlicher Opportunität – Fähigkeits- und Würdigkeits-Kriterien bestimmen und legitimieren, die den Zugang zu oder den Ausschluß von gesellschaftlicher Partizipation sanktionieren. „Reife“ und die Befugnis „mitzureden“ wird auch denjenigen jungen Menschen, die gesellschaftlich – vor allem im Produktionsprozeß – schon umfänglich in Pflicht genommen werden, erst dann zugesprochen, wenn sie zuvor jene Normen verinnerlicht und akzeptiert haben, die mit den Interessen derer vereinbar sind, die Macht und Mittel haben, ihre Normen gesellschaftlich durchzusetzen (Bernfeld 1914 / Maupeou-Leplat 1965, 487 ff.) – in welchem (Sub-)System gesellschaftlicher Wirklichkeit auch immer: „Lehrjahre sind keine Herrenjahre!“ (Blättner 1959).

Wo der Zusammenhang solcher Bestimmungen menschlicher Reife mit sozialem Handeln verdeckt oder gar in ein „Naturereignis“ verwandelt, erfährt die skizzierte Problematik eine Zuspitzung. So vertritt Wenke (1965) die Auffassung, „daß es sehr viele Jugendliche gibt“ (329), die „aus ihrer Wesensart heraus notwendigerweise“ das sind, was er „Primitive“ (328) nennt. „Die Primitiven

führe ich als eine besondere Gruppe an, weil ich meine, daß sie nicht nur als unvermeidliche Schattenseite jeder ausgereiften Wesensart gedeutet und auch nicht als bedauerlicher Einzel- und Ausnahmefall betrachtet werden kann... Da ihnen eine vom Ich gelenkte Daseinsgestaltung nicht möglich ist, eröffnet sich für sie nur ein einziger gangbarer Weg sinnvoller Existenz: sie gehen in den Anforderungen der Arbeit auf... Diese primitiven Jugendlichen stehen dann ... außerhalb der Gesellschaftsordnung, sind ‚asoziale‘ im wahrsten Sinne, und je nach Triebanlage und Temperament werden sie mit der Ordnung, in die sie nicht hineinkommen, in Konflikt geraten.“ (329)

3. Besondere Lernfähigkeit Jugendlicher?

Jenseits der Auseinandersetzungen darüber, ob und in welchem präzisen Sinne „Jugend“ Resultat sozialen Handelns ist, scheint zumindest auf höherer Abstraktionsstufe Einigkeit darüber zu bestehen, daß die Entwicklung in der als „Jugend“ umschriebenen Zeitspanne ontogenetischer Entwicklung vergleichsweise *rasch verläuft*, in vermutlichem Zusammenhang damit *durch* intersubjektiv differierende *Umweltfaktoren und Lerngelegenheiten in besonderem Maße beeinflussbar und für weitere Lehr-Lern-Erfolge grundlegend* ist (Bloom 1971, 78 ff., 100 ff. / Hopf 1973). Freilich differieren die Befunde im Detail je nach angewandten Verfahren zur Messung der Entwicklung sowie nach den verschiedenen gemessenen Entwicklungsmerkmalen. Wohl noch größer sind die interpersonalen Unterschiede hinsichtlich der Formen und Inhalte, in denen insbesondere geistige Entwicklungsstadien sich konkretisieren. Weit mehr als die in diesem Zusammenhang immer wieder beanspruchte Untersuchung Blooms (1971), die methodische Relativierungen und sachliche Differenzierungen enthält, von der viele Bezugnahmen auf Untersuchungsergebnisse Blooms nichts ahnen lassen, hat die unterschiedlich motivierte und qualifizierte Verwertung dieser Ergebnisse einigen Anteil an der Befestigung des verbreiteten Vorurteils, daß die Lernfähigkeit des Menschen mit zunehmendem Alter – beginnend bereits mit dem 17. Lebensjahr – abnimmt. So unhaltbar die undifferenzierte Auffassung generell abnehmender Lernfähigkeit Erwachsener auch ist (Undeutsch 1959, 95 f. / Brandenburg 1974 / Löwe 1974 / Mason 1974 / Schmitz-Scherzer 1975 / Tietgens 1975 / Kallmeyer 1976 / Petzold/Bubolz 1976 / Lehr 1976 / Thomae/Lehr 1977), wahrscheinlich ist andererseits doch die Annahme, daß die von jeweiligen Lerngelegenheiten der Lebenswelt abhängigen Lernprozesse in der Kindheit und auch noch im Jugendalter von besonderer, weil grundlegender Bedeutung und Effizienz sind. „Pädagogische Schlußfolgerung...: In diesen Perioden muß der Organismus die Anregungen und die Übungsgelegenheiten erhalten, deren er bedarf“ (Aebli 1969, 179). Befunde entwicklungspsychologischer Forschung (Tomae 1959 / Ewert 1972) begründen die Vermutung, daß die „besondere“ Lernfähigkeit Jugendlicher

(ungeachtet beträchtlicher individueller Unterschiede in der inhaltlichen Konkretisierung und des erreichten Entwicklungsgrades) von Gesetzmäßigkeiten ontogenetischer Entwicklung bestimmt wird. Wenn es zutrifft, daß sich der junge Mensch auf der (nur mit Vorbehalt so zu nennenden) Stufe der Reifezeit (Bergius, 1959) zunächst von der Umwelt abwendet, eine krisenhafte Labilität, Ungerichtetheit und Störbarkeit zu bewältigen hat, fremdbildnerische Einwirkungen zunehmenden Widerstand entgegensetzt, Bevormundung durch Erwachsene mehr und mehr ablehnt, „ein grenzenloses Bedürfnis nach Freiheit und Unabhängigkeit“ hat (Maupeou-Leplatre 1965, 491), über bloß Äußerliches und unmittelbar Anschauliches hinauszukommen trachtet und nach „inneren“, eigenen Möglichkeiten, Werten, Überzeugungen und Wegen sucht, dann stellt sich hier die Frage: Sind Zeitpunkte und reale Umstände, angesichts derer Berufswahl, Berufseintritt und berufliches Lernen real erfolgen, mit den besonderen Entwicklungs- und Lernbedingungen des Jugendlichen optimal vereinbar? (s. dazu u. a. Albers 1978, 901 ff.).

Es kann nicht bestritten werden, daß junge Menschen ihren Beruf finden, erlernen und – das hat freilich nicht nur negativ, aber auch keineswegs nur positiv beurteilbare Aspekte – wechseln, davon abgesehen, daß sie ihn auch nicht selten wieder „verlieren“. Aber selbst wenn real vorfindliche individuelle Lernbereitschaften und von den jeweiligen Lebens- und Überlebensbedingungen bestimmte Lerngelegenheiten faktisch-technisch optimal übereinstimmen, so erübrigt sich keineswegs die pädagogische Frage, wovon es denn abhängt, daß bestimmte faktische Lern- oder Kompetenzerfordernisse Korrelate in individuellen Lern- und Leistungsbereitschaften finden, sowie ob und wie unter anderen Bedingungen solche Lern- und Leistungsbereitschaften sich anders ausgebildet hätten. Denn bei einer pädagogischen Beurteilung kann es nicht nur um die technische Effektivität von Lernprozessen gehen; es interessiert vor allem, ob die Entwicklungsbedingungen, also die historisch jeweils erreichten allgemeinen Gesetzmäßigkeiten personaler Entwicklung mit real gegebenen Entwicklungsgelegenheiten so zusammenpassen, daß personale Vervollkommenung und menschliche Selbstverwirklichung in jeder Hinsicht und Phase der Berufstätigkeit gefördert oder zumindest ermöglicht werden (Goodman 1965, 499 ff.).

4. Beruflich spezifizierte Lernsituation Jugendlicher?

Insbesondere bildungspolitische Diskussionen geben Anlaß zu der Frage, ob in der Natur des jungen Menschen Voraussetzungen für jene interpersonale Differenzierung realen Lernens und Qualifikationserwerbs begründet sind, die der vertikalen und horizontalen gesellschaftlichen und beruflichen Arbeitsteilung entsprechen. Sind – vereinfacht gefragt – verschiedene „Arten“ und „Grade“ der Lernfähigkeit Bedingung beruflicher und gesellschaftlicher Differenzierung,

oder ist umgekehrt die vielfach bedingte vertikale und horizontale Differenzierung des Qualifikationsbedarfs, die Ursache einer entsprechenden Differenzierung von Voraussetzungen und Organisationsformen primärer wie sekundärer Sozialisation, die einen differenzierten Qualifikationserwerb nicht nur ermöglichen, sondern auch erzeugen? Alle möglichen Grundthesen der Verhältnisbestimmung finden hier Befürworter: Die Berufsgliederung resultiert aus der Verteilung entsprechender Begabungen; die Begabungsdifferenzierung folgt dem Differenzierungsbedarf der Gesellschaft und des Beschäftigungssystems; Begabungsverteilung und Berufsstruktur sind mehr oder weniger unabhängig voneinander. Das Ausmaß, in dem diese konkurrierenden Auffassungen sich in der wissenschaftlichen Diskussion und vor allem in der bildungspolitischen Alltagsorientierung durchsetzen, scheint in einem überzufälligen Zusammenhang mit bildungsökonomischen Daten zu stehen. Wo die Nachfrage nach Spezifisch- und insbesondere Hoch-Qualifizierten durch das jeweils vorhandene Arbeitskräfteangebot nicht gedeckt werden kann, steigen die Geltungschancen jener Auffassung, die vor allem dem Bildungssystem zutraut und auferlegt, „brachliegende Begabung“ zu erschließen.

Historische Untersuchungen (Plickat 1959 / Weinert 1974, 784 ff. mit Bezug auf Roeder) verschaffen hinreichende Evidenz für die Annahme, daß die Differenzierung des Bildungssystems nicht primär aus einer Differenzierung individueller Lern- und Werdebereitschaften, sondern aus solchen gesellschaftlichen und ökonomischen Differenzierungsanforderungen resultiert, die junge, in die Gesellschaft eintretende Menschen vorfinden, und an deren Produktion wie Reproduktion insbesondere die „negativ“ Betroffenen (ökonomisch und sozial Unterprivilegierte) keinen oder nur unmaßgeblichen Anteil haben.

Wenn man sich keiner Blickverkürzung schuldig machen will, muß man bei einer Analyse beruflich bestimmter Lernprozesse ontogenetisch früher ansetzen. Bereits die frühesten Lernresultate sind in einem doppelten Sinne berufspädagogisch bedeutsam: Zum einen hängen sie von Lerngelegenheiten ab, unter denen die Berufstätigkeit der primären Bezugspersonen eine gewisse Katalysatorfunktion zu besitzen scheint (Rosenmayr 1962, 268 ff. / Mollenhauer 1969, 279 ff. / Weinert 1974, 367 ff. / Fröhlich 1978). „Im allgemeinen ist ... durch den Beruf des Vaters auch der Kreis der Berufe, die für den Jugendlichen überhaupt in Betracht kommen, eindeutig bestimmt“ (Hetzer 1967, 69). „Je sozial beengter die Lage des Vaters, umso psychisch beengter die Berufswahl des Sohnes“ (Lazarsfeld 1931, 20). Auf der anderen Seite sind die tatsächlichen Effekte primärer Sozialisation nicht nur für spätere Lernerfolge, sondern bereits für Zugänge zu weiteren Lerngelegenheiten im horizontal und vertikal gegliederten Bildungs- und Beschäftigungssystem entscheidend (s. dazu u. a. Bolder 1978).

Wenn also individuelle Lernbereitschaften und objektive Lerngelegenheiten „optimal“ passen, so kann dies Resultat bislang vorenthaltener Qualifizierungsgelegenhei-

ten einerseits und menschliche Möglichkeiten (z. B. zu Selbstbestimmung und sozialer Partizipation) unterfordernder Arbeitstechnologie und -organisation andererseits sein. Wo die problematisierte „optimale Passung“ unteren Niveaus eine positive Bewertung erfährt – und sei es durch die Betroffenen selbst –, mag sie das Resultat eines entsprechenden restriktiven Bewußtseins und Anspruchsniveaus sein.

5. Beruf – Vermittlung zwischen individuellem und sozio-ökonomischen Qualifikationsbedarf?

In diesem Rahmen ist eine allgemeinverbindliche Bestimmung des traditionsreichen Begriffs „Beruf“ (Daheim 1967 / Lutz 1974 / Scharmann 1956 / Schelsky 1959) weder möglich noch erforderlich. Auch ist hier nicht der Ort, die pädagogische Funktion des Berufes systematisch zu erörtern (Abel 1963 / Blankerts 1967 / Dörschel 1960 / Fischer 1967 / Maier 1962 / Müllges 1967 / Schlieper 1963 / Bibliographie in Stratmann/Bartel 1975). Es geht lediglich um die Bedeutung des Berufs für den Aufbau einer sozialen Identität des Jugendlichen (Beck/Brater/Tramsen 1976, 42 ff. / Lempert/Franzke 1976, 30, 104 ff.), und zwar auf einer noch recht allgemeinen theoretischen Ebene.

Zunächst läßt sich sagen, daß Berufe nicht außerhalb derjenigen konkreten Personen existieren, die in dieser Hinsicht als „Träger von Berufen“, als „Berufstätige“ bezeichnet werden. Andererseits muß man feststellen, daß der junge Mensch bei seinem Eintritt in die Gesellschaft ein komplexes System von Symbolen, Kategorien, Normen, Sanktionen, Sachverhalten vorfindet, worunter sich ein zwar relativ selbständiges, andererseits aber an den gesamtgesellschaftlichen Prozessen wesentlich beteiligtes Teilsystem befindet, das als „Berufsstruktur“ oder als „Berufe“ bezeichnet wird. Beide Sachverhalte verbindend, könnte man Berufe und historisch wechselnde Berufssysteme in einer ersten allgemeinen Bestimmung als Resultate sozial-historisch und sozial-strukturell höchst verwickelten sozialen Handelns interpretieren, an dem die Beteiligten allerdings nach Art, Ausmaß und Maßgeblichkeit sehr unterschiedlich partizipieren (Heid 1976, 118 ff.). Freilich sind Berufe und Berufssysteme immer auch Ergebnis und Ausdruck produktionstechnisch und arbeitsorganisatorisch konkretisierter gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben (wobei offen bleiben soll, wer aufgrund welcher Legitimation an der Bestimmung dieser Arbeitsaufgaben beteiligt und wer auf welche Weise davon ausgeschlossen ist).

Nun sind aber relativ überdauernd konstituierte und tradierte Berufe und Berufssysteme einerseits und aus ökonomisch, sozial-strukturell, produktionstechnisch und arbeitsorganisatorisch determinierten konkurrenzwirtschaftlichen Investitionen und Personaldispositionen herleitbare Anforderungen an ganz bestimmte Kombinationen von Qualifikationsmerkmalen andererseits nur über vielfältige Entscheidungs- und Vermittlungsprozesse jeweils nach Arbeitsmarktlage prag-

matisch aufeinander abzustimmen. Eine direkte Ableitung von Berufsstrukturen aus sozio-ökonomischen Qualifikationsanforderungen ist bereits logisch unmöglich. Aber längst nicht alle für den Zugang zur Erlernung und Ausübung eines Berufes vorausgesetzten Qualifikationsbestandteile lassen sich von denjenigen Arbeitsaufgaben her rechtfertigen, denen diese Berufe zwar uneindeutig, aber in der Regel faktisch zugeordnet werden.

Zahlreiche, für die kompetente Erfüllung einer Arbeitsaufgabe irrelevante Fächer, Inhalte, Gebiete sind stets mitzulernen. Die vorgegebene Berufsstruktur läßt sich also nicht allein aus technisch-funktionellen Erfordernissen erklären. Nicht unwesentlich über diese (nie und nirgends völlig eindeutigen) produktionstechnischen Erfordernisse hinaus manifestieren sich in jeweiligen Berufsstrukturen auch soziale Privilegien und „Instrumente der Durchsetzung sozialer Interessen“ (Beck/Brater/Tramsen 1976, 19).

Andererseits sind auch individuelle – ihrerseits jedoch von sozialen Bedingungen zumindest beeinflusste – Leistungsdispositionen für die Konstitution von Berufen keineswegs irrelevant. Jedoch umgrenzen die psychosomatischen Lern- und Leistungsvoraussetzungen relativ abstrakt die maximale Bandbreite und „gewisse inhaltliche Vereinbarkeits- und Ausschließungsbeziehungen“ einzelner Qualifikationskombinationen. Sie erklären „keineswegs die Vielfalt inhaltlicher Differenzierung der Fähigkeitskombinationen, da man wohl kaum für jeden Beruf entsprechende Begabungsunterschiede oder anlagebedingte Fähigkeitsgrenzen annehmen kann“ (Beck/Brater/Tramsen 1976, 23). Aus pädagogischer Sicht sind weitere Vorbehalte gegen diesen Begründungszusammenhang geltend zu machen. Auf der einen Seite wird zu einer Berufsdifferenzierung nur oder überwiegend auf *manifeste* Leistungsbereitschaft und weniger auf solche Entwicklungsmöglichkeiten und -bedürfnisse Bezug genommen, die mit Maximen ökonomischer Verwertung nicht vereinbar sind. Zum andern richtet sich das Interesse überwiegend darauf, wie vorfindbare Leistungspotentiale für vorbestimmte Leistungszwecke aktiviert und genutzt werden können. Dabei wird allenfalls in Betracht gezogen, wie das Bildungssystem geändert werden muß, damit den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems besser entsprochen werden kann.

Die umgekehrte Frage kommt in bildungsökonomischen Argumentationen praktisch nicht vor.

Berufe und Berufssysteme sind also weder produktionstechnisch noch biologisch eindeutig determiniert. Dennoch haben sie nicht nur die Funktion, Individuen mit (horizontal und vertikal gegliederten) Arbeitsaufgaben der Gesellschaft zu vermitteln, sondern sind sogar „Kritallisationskerne sozialer Identität“, „Nadelöhr sozialer Partizipation“ (Beck/Brater/Tramsen 1976, 42). Vor dieser unübersehbaren Bedeutung der gesellschaftlichen Funktion des Berufssystems gewinnt die Ambivalenz der relativen Unabhängigkeit bzw. Eigenständigkeit von Berufen und Berufssystemen ihre Problemkonturen.

Berufe sind Selektionsinstanzen. Sie haben – je nach Arbeitsmarktlage manipulierbar – selektive Zugangsvoraussetzungen und selektive Zuweisungskonsequenzen. Was als Unabhängigkeit erscheint, erweist sich praktisch als Unberechenbarkeit beruflicher Lebensplanung, die aus der Diskrepanz resultiert, einen bestimmten Beruf wählen zu müssen, auf die Marktchancen und Verwendungssituationen der Berufskompetenz aber keinen oder nur unmaßgeblichen Einfluß zu besitzen. Einen Beruf „wählen“ heißt, sich mit einer bestimmten Kombination von Qualifikationsmerkmalen abfinden. Der Erwerb von Spezialkompetenzen wird an die Bedingung des mehr oder minder strikten Ausschlusses von alternativen Lernprozessen geknüpft, und zwar nicht aus Gründen begrenzter Lernkapazität, sondern als Konsequenz der in Berufen institutionalisierten horizontalen und vertikalen Gliederung gesellschaftlicher Aufgabenbestimmungen und -erfüllungen. „In Berufen ist Arbeitsteilung kein äußeres Verhältnis zwischen kooperierenden Personen, sondern sie ist weitgehend in die Arbeitsfähigkeit der Menschen selbst hinein verlängert und gewissermaßen in deren Persönlichkeitsstruktur ‚eingebrennt‘, so daß die Personen hinfort gewissermaßen konstitutionell nur noch begrenzt arbeitsfähig sind“ (Beck/Brater/Tramsen 1976, 20). In Berufen manifestieren sich demnach auch die Strukturen sozialer Ungleichheit und werden soziale Positionen verteilt.

III. Das Qualifizierungsproblem

Die in alltäglichen und wissenschaftlichen Ausführungen häufig zur Erklärung der Leistungsfähigkeit eines Menschen herangezogenen Eigenschaftskonzepte „Begabung“, „Eignung“, „Neigung“ wurden im vorhergehenden Abschnitt unter berufspädagogischer Perspektive problematisiert. Aus der Analyse ihrer jeweils schichtspezifischen Entwicklung, sowie aus Phänomenen ihrer „Entdeckung“ und „Nutzung“ konnte abgelesen werden, daß Eigenschaften nicht allein als sich aus einer individuell vorgegebenen Ausstattung eines Menschen ergebend interpretiert werden dürfen, sondern in hohem Maße als sozial bedingte und beeinflusste Phänomene angesehen werden müssen. Deutlich wird diese soziale Bestimmtheit individueller Eigenschaften, wenn man die allgemeinen Kategorien „Begabung“, „Neigung“, „Eignung“ inhaltlich spezifisch bestimmen und Einzelaspekte voneinander abgrenzen will. Sie lassen sich sinnvollerweise nur über Modi ihrer Aktualisierung im Verhalten und Handeln konkretisieren, so daß in der jeweiligen Bezeichnung einer Eigenschaft zugleich auch immer mit angegeben ist, zu welcher spezifischen Kombination von Leistung sie befähigt.

Berufspädagogische Bedeutung gewinnt diese Verknüpfung zwischen spezifischer Eigenschaft einer Person und den durch sie eröffneten Verhaltens- oder

Handlungsmöglichkeiten dadurch, daß in unserer Gesellschaft unter den zur Zeit gegebenen Organisationsbedingungen arbeitsteiliger Produktion bestimmte Verhaltens- und Handlungskomplexe in einem beruflichen Tätigkeitsbereich zusammengefaßt vorliegen. Einen bestimmten „Beruf“ kann man nur dann adäquat ausfüllen, wenn man in der Lage ist, die für die Ausführung der beruflichen Tätigkeiten erforderlichen Verhaltensweisen und Handlungen zu realisieren. Zwischen der Ausstattung einer Person und den Anforderungen ihrer beruflichen Tätigkeit muß in einem gewissen Ausmaß eine „Passung“ bestehen. Je nach Vorverständnis, was „Beruf“ ist bzw. sein soll, werden verschiedene Anforderungen an diese Passung gestellt und berufspädagogisch verschieden interpretiert. Wird beispielsweise, wie es in einer einflußreichen Strömung traditioneller Berufspädagogik üblich war und ist, von einem vokativen (Schwerdtfeger 1967, S. 10) Vorverständnis von Beruf ausgegangen, so wird diese Passung eher als individuell einmalige und lebenszeitlich wenig veränderbare angesehen. Nach dieser Auffassung gilt der einzelne – von innerer Ausstattung und Orientierung und/oder durch göttliche Vorsehung (her) – als bestimmt („berufen“) für die Übernahme einer spezifischen Tätigkeit innerhalb des Funktionszusammenhanges gesellschaftlich geteilter Arbeit, aus der und durch die er seine gesamte Lebensperspektive bezieht (z. B. Maier 1962 / Blankertz 1967).

Als Deutungsform des Menschen und seiner sozialen Ordnung ist die traditionelle Konzeption von Beruf einer historisch-ökonomischen Situation angemessen, die durch relativ zeitstabile arbeitsteilige Produktions- und darauf aufbauende Sozialorganisation gekennzeichnet ist, wie sie mit der geringen horizontalen und vertikalen Inter- und Intragenerationsmobilität in der ständischen Ordnung des Mittelalters gegeben war (Voigt 1975 / Blankertz 1969 / Nölker 1970). Unter den Bedingungen der modernen industriellen Produktionsweise und (vorwiegend) privatkapitalistischen Produktionsverhältnissen, in der durch schnellen Wandel der Technologie, durch konjunkturelle, strukturelle und regionale Wandlungen die Bedingungen und der Inhalt der „Berufe“ innerhalb der Zeitfrist eines Arbeitslebens sich ändern, ist diese relativ feste Zuordnung von ausgestatteter Person und ihrer speziellen beruflichen Tätigkeit obsolet geworden. Neuere Berufsdefinitionen berücksichtigen dies und eliminieren daher das vokative Bedeutungselement mehr und mehr, obgleich auch sie eine Passung zwischen Eigenschaften einer Person und beruflicher Tätigkeit voraussetzen, weil sie Beruf als Ensemble spezifischer Leistungen, die zu erbringen sind, verstehen. Deutlich wird dies im Weberschen Konzept: „Beruf soll jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen, welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgung oder Erwerbschance ist“ (Weber 1956, 224).

Dieses sowohl im traditionellen wie in neueren Berufsbegriffen enthaltene Problem der Vermittlungsnotwendigkeit bzw. Entsprechung zwischen der Lei-

stungsfähigkeit einer Person und dem Komplex von Leistungsanforderungen, die vom Beruf her gestellt sind, wird im Begriff der Qualifikation thematisiert.

„Qualifikation kann definiert werden als Arbeitsvermögen, als die Gesamtheit der je subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen; Qualifikation bedeutet somit die an das arbeitende Subjekt gebundenen Voraussetzungen des Produktions- und Reproduktionsprozesses“ (Baethge 1974, 479). Im Qualifikationsbegriff werden also Eigenschaften einer Person auf gesellschaftliche Arbeit bezogen und als Kombination spezifischer Leistungsfähigkeiten bestimmt, die nicht mehr, wie im traditionellen Berufsverständnis und den zugehörigen Eigenschaftskonzepten, als konstante, sondern als von Arbeitsmarktbedürfnissen abhängige und auf wechselnde Lage anpassungsbedürftige Größen begriffen wird.

Eine ideologische Funktion könnte der Qualifikationsbegriff dann gewinnen, wenn mit ihm ökonomischer „Bedarf“ und spezifische Arbeitsteilungen als natürliche Sachnotwendigkeiten angegeben werden. (Heid 1976, 222 ff. / Baethge 1974, 479).

Seine berufspädagogische Bedeutsamkeit gewinnt der Qualifikationsbegriff dadurch, daß mit ihm Ensembles von spezifischen Leistungsmöglichkeiten bestimmt werden, die durch Lernen und Lehren herauszubilden und zu sichern sind. Besonders in der Altersphase der Jugend, in der bei einem Großteil junger Menschen die Erstausbildung zu einem bestimmten Beruf oder die erste Übernahme eines Arbeitsverhältnisses realisiert wird, erzeugt die Notwendigkeit, sich für berufliche Tätigkeiten zu qualifizieren, Probleme, die die Lebenssituation des berufstätigen Jugendlichen in hohem Maße bestimmen. Zur systematischen Analyse des berufstätigen Jugendlichen erscheint es daher sinnvoll, am Problem der Qualifizierung anzusetzen, um berufspädagogisch wichtige Beschreibungs- und Erklärungselemente problemzentriert sammeln zu können.

1. Berufliche Qualifizierung im dualen System als allgemeine Problemsituation des Jugendlichen

Für junge Menschen stellt sich in unserer Gesellschaft das Problem der Qualifizierung nicht einheitlich. Zwei wichtige Faktorengruppen, auf der einen Seite die durch Ausstattung und Lebensgeschichte individuell bedingten Orientierungen und Verhaltenspotentiale der einzelnen Jugendlichen, auf der anderen die von den Jugendlichen vorgefundenen historisch-spezifischen wirtschaftlichen Situationen und sozialen Bedingungen, bestimmen unterschiedliche Qualifizierungsverläufe, die im folgenden für Untergruppen detailliert nachgezeichnet werden sollen.

Trotz dieser Unterschiede im einzelnen sind generelle historisch-technische und gesellschaftliche Regelungen und Organisationen der Arbeit gegeben, durch die das Problem der Qualifizierung in allgemeiner Weise bestimmt wird und als

Rahmenbedingung allen Jugendlichen vorgegeben ist. In modernen Industriegesellschaften mit kapitalistischen Produktionsverhältnissen wird das Allokationsproblem, nämlich die Zuordnung spezifisch qualifizierter Personen zu speziellen Berufen, nicht mehr durch Statuszuschreibung auf der Basis familialer Herkunft gelöst, sondern der Mechanik eines Marktgeschehens überantwortet. Arbeitgeber als Produktionsmittelbesitzer (bzw. deren Beauftragte) fragen entsprechend ihren „Kapitalverwertungserfordernissen“ auf dem Arbeitsmarkt Arbeitskraft nach, die von Arbeitnehmern als den Eigentümer spezifischer Qualifikationen angeboten wird bzw. angeboten werden muß, da dies für sie die einzige Quelle zur Subsistenzmittelbeschaffung ist. Die Zuordnung von Qualifikationen zu spezifischen Arbeiten über das soziale Aggregat Markt kann als historisch bedeutsamer Schritt im Prozeß der zunehmenden Vergesellschaftung menschlichen Zusammenlebens gedeutet werden, da durch ihn die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Begrenztheit früherer Gesellschaftsformen überwunden werden konnte. Aus der idealen Perspektive kollektiver Rationalität betrachtet, weist diese Form jedoch noch erhebliche strukturelle Mängel auf, weil sie rein mechanisch über den Marktautomatismus nur die Einzelinteressen der Marktteilnehmer – also der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer – miteinander verbinden kann, ohne selbst im zulänglichen Maße humane Ziele realisieren zu können. Dies läßt sich am Dauerproblem der „sozialen Frage“ exemplifizieren, die sowohl die Prädominanz unternehmerischer Interessen und Macht, wie auch die Folgen der Marktmechanik, die Ungesteuertheit und humane Unverantworttheit wirtschaftlicher Aufbau- und Verfallsschübe auf dem Arbeitsmarkt sichtbar werden läßt. Auch wenn im Laufe der Entwicklung Regelungen zur Erhöhung der kollektiven Rationalität des sozialen Aggregates Arbeitsmarkt eingeführt wurden – die Spannweite der Instrumente reicht von allgemeinen wirtschaftspolitischen Maßnahmen der Regierungen, über sozialpolitische Maßnahmen bis zur Form von Übereinkünften zwischen den Kollektivorganen der Arbeitnehmer und Arbeitgeberseite (Tarifautonomie) – bleiben die strukturellen Mängel dieses Regelungssystems sichtbar (Offe 1975 / Faulstich 1977).

Die Entwicklungen der Nachfrage und des Angebots von Qualifikation verlaufen weiterhin in relativ unkontrollierten Schwankungen und Verschiebungen. Für den spezifisch qualifizierten Arbeitnehmer bzw. für sich qualifizierende Jugendliche bedeutet dieses Rationalitätsdefizit wirtschaftlicher Organisation, daß seine Qualifikation durch technische und organisatorische Veränderungen der Arbeit entwertet werden kann. Er gerät unter den Zwang sich anzupassen, sich neu oder weiter zu qualifizieren, um auf dem Arbeitsmarkt eine Chance zu haben, seine Arbeitskraft verkaufen zu können. Das aus der Marktmechanik herrührende Problem geringer Antizipierbarkeit der Qualifikationsstrukturentwicklung wird für junge Menschen dadurch noch verschärft, daß sie die für den Arbeitsmarkt spezifisch verwertbaren Qualifikationen erst noch erwerben müs-

sen. Jedenfalls sind die bis zum 14. Lebensjahr durch familiäre und schulische Sozialisation erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Regel für die Ausübung anspruchsvollerer beruflicher Tätigkeiten nicht ausreichend, so daß eine längere Zeit notwendig wird, in der spezifische Qualifikationen erlernt werden. Diese gesellschaftlich wichtige Funktion der Ausbildung beruflicher Fähigkeiten wird vom Berufsbildungssystem übernommen, auf dem die Unsicherheiten, die aus der begrenzten Antizipierbarkeit der Qualifikationsstrukturentwicklung und dem hohen Zeitbedarf der beruflichen Qualifizierung entstehen, als Abstimmungs- und Anpassungsproblem lasten. Da in der marktwirtschaftlichen Regelung der Zuordnung von Qualifikation zu spezieller Arbeit der einzelne Marktteilnehmer rechtlich autonom (Vertragsfreiheit) verstanden wird, d. h. als Eigentümer seiner Arbeitskraft für diese verantwortlich sein und frei über sie verfügen soll –, entsteht die Frage, wie der Jugendliche seine Qualifizierungsinteressen im Berufsbildungssystem zur Geltung bringen kann.

Denkbar wäre, daß dem einzelnen Jugendlichen als potentiellern Arbeitnehmer das volle Gestaltungsrecht über dieses Teilsystem eingeräumt würde, so daß die Interessen an möglichst weiter Qualifizierung voll zum Zuge kommen könnten. Zu fordern wäre die Anwendbarkeit der vermittelten Qualifikationen in möglichst vielen beruflichen Situationen und deren dauerhafte bzw. längerfristige Verwendbarkeit, um die Chancen des Jugendlichen als Anbieter von Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Über diese Qualifikation im engeren Sinne hinaus wären weitere Fähigkeiten wichtig, die zwar berufsbezogen sind, jedoch über die konkrete Tätigkeit am Arbeitsplatz hinausgehen, wie z. B. das Wissen und die Handlungskompetenz in wirtschaftlichen, allgemeinen sozialen und speziell politischen Fragen, um die Komplexität der eigenen Lebenssituation besser durchschauen zu können und soziale Prozesse aus der Interessenperspektive des Arbeitnehmers mitgestalten zu können. Weite Qualifikation wäre nahezu gleichzusetzen mit Vorstellungen zur individuellen und kollektiven Emanzipation (Lempert 1973 / Oelkers 1977). Diese widersprechen jedoch der tatsächlichen in der Bundesrepublik institutionalisierten Form des „dualen Systems“. In ihm wird die nicht akademische Erstausbildung weitgehend in den Betrieben, am Arbeitsplatz oder in Ausbildungsstätten als privatrechtliches Ausbildungsverhältnis, dessen gesetzliche Rahmenregelung beim Bund liegt, realisiert und nur durch theoretische Ausbildung in der Berufsschule an einen bzw. zwei Wochentagen ergänzt. Das duale System führt strukturell zu einer spezifischen Konstellation von Qualifizierungsinteressen, die in vielen Bereichen mit einem weiten Qualifizierungskonzept nicht ohne weiteres vereinbar sind. Da die berufliche Ausbildung im Betrieb dessen Produktions- und Dienstleistungsfunktionen folgt, wird Lehren und Lernen im Betrieb unter Qualifizierungsgesichtspunkten in den meisten Fällen unsystematisch und begrenzt bleiben. Ebenfalls besteht aus der Perspektive des auszubildenden Betriebes wenig Interesse an der Ausbildung solcher

sozialer Orientierungen und Handlungsperspektiven, die den Auszubildenden in die Lage versetzen würden, im Sinne größerer Mündigkeit seine Situation als Arbeitnehmer erkennen und sachkundig mitbestimmen und verändern zu können. Darüber hinaus hat die Verwertungsperspektive beruflicher Qualifikation auch dazu geführt, daß die Ausweitung des Anteils schulischer Ausbildung bisher nur schleppend voranging (Offe 1975 / Lipsmeier 1978 b, 121–130 / Faulstich 1977).

Ein weiteres allgemeines Qualifikationsproblem des Jugendlichen resultiert aus der Tatsache, daß berufliche Erstausbildung im Dualen System auf konkrete, in den Betrieben zu leistende Arbeiten bezogen ist und in der Form der anerkannten Ausbildungsberufe sich an den ökonomischen Bedingungen der Einzelbetriebe hinsichtlich der Qualifikationskombinationen (Berufes) orientiert. Folge dieser „Spezialisierung“ ist, daß der Jugendliche seine beruflichen Qualifikationen nur für einen begrenzten Teilbereich des Arbeitsmarktes entwickeln kann und damit seine Handlungsspielräume als Arbeitnehmer eingengt werden. Da die sozialen Funktionen des Berufs über den technischen Effizienzgewinn arbeitsteiliger Produktion von Gütern und Dienstleistungen hinausgehen, schränkt die in den Berufen vorliegende sehr spezifische Schneidung der Fähigkeitskomplexe (Beck/Brater/Tramsen 1976) die Lebenssituation und Perspektive des Jugendlichen weit über den konkreten Arbeitsvollzug hinweg ein.

Mit der Notwendigkeit, sich für einen bestimmten Beruf zu qualifizieren, sind dem Jugendlichen bedeutsame Entscheidungsprobleme aufgegeben, da durch den Beruf sowohl das aktuelle wie das zukünftige Leben in hohem Maße festgelegt wird. Es erscheint daher sinnvoll, nicht nur den Prozeß der beruflichen Qualifizierung in Betrieb und Berufsschule und deren Folgen als Problemsituation des Jugendlichen zu beschreiben, sondern auch die der Entscheidung des Jugendlichen für einen bestimmten Beruf oder Ausbildungsbetrieb vorgelagerten individuellen Bedingungsfaktoren und gesellschaftlichen Konstellationen zu analysieren.

2. Berufsorientierung, Berufswahl und Eintritt in den Ausbildungsbetrieb

Für einen großen Teil der Jugendlichen – je nach statistischen Kriterien ungefähr 45–60 % eines Altersjahrganges (Bildung im Zahlenspiegel 1978) – wird bereits bei Abschluß der allgemeinen Schulpflicht mit dem 14./15. Lebensjahr das Problem der Wahl des Ausbildungsberufes bzw. -betriebes aktuell. Wer den faktischen Verlauf des Schrittes ins Berufsleben verfolgt, stößt auf das bemerkenswerte Phänomen, daß trotz des individuellen Akts der Berufs- und Betriebswahl des Jugendlichen und der gesellschaftlich bestimmten Situation auf dem sozialen Aggregat des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes – unabhängig von den quantitativen Diskrepanzen zwischen Arbeitsplatzangebot und Arbeitskräftepo-

tential in Konjunkturen und Krisen – in qualitativer Hinsicht immer eine beachtliche Übereinstimmung zwischen Qualifikationsangebot und -nachfrage gefunden werden kann. Da auch in empirischen Untersuchungen eine hohe Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihrem gewählten Beruf bestätigt wird (Laatz 1974, 199), muß vermutet werden, daß der weniger determinierte „freie“ bzw. sich frei fühlende Marktteilnehmer die Anpassungsleistung an die spezifische Situation erbracht hat.

In den Theorien zur Berufswahl wird dieses Phänomen relativ problemloser Zuordnung von Berufsanwärtern zu Ausbildungsstellen bzw. Arbeitsplätzen im allokationstheoretischen Ansatz gefaßt. Den individuellen Orientierungsleistungen des Berufswählenden ist nach diesem Erklärungskonzept nur geringe Bedeutung beizumessen im Vergleich zu den für die Berufsentscheidung wesentlichen ökonomischen und sozialstrukturellen Bedingungen. So konstatiert Scharmann, daß „... die Vorgänge der Berufswahl und Berufsbindung, mögen sie auch noch so sehr als subjektive Entscheidung erlebt werden, in der Realität in hohem Maße abhängig (sind) von den allgemeinen kulturellen und sozialen Bedingungen, von der jeweiligen Wirtschaftslage und von den familialen Verhältnissen des Berufsanwärters, also von allgemeinen Bedingungen und Faktoren, auf die der einzelne meist nur einen geringen Einfluß hat“ (Scharmann 1965, 14). Im Gegensatz zu diesem Erklärungskonzept steht der entscheidungstheoretische Ansatz, der dem alltäglichen Vorverständnis zur Berufswahlentscheidung sehr nahe kommt und vor allem die soziale Praxis der Berufsberatung durch die Arbeitsämter theoretisch legitimiert. In ihm wird die Berufsentscheidung „...als ein Ergebnis eines rationalen individuellen Wahlprozesses begriffen, in dem eine Person aus einer Vielzahl ihrer Berufsalternativen den Beruf wählt, der ihren Eignungen und Neigungen am besten entspricht“ (Lange 1976, 481).

Problematisch an beiden Positionen ist, daß sie die empirische Relevanz der jeweils im anderen Ansatz betonten Faktoren nicht hinreichend berücksichtigen und vor allem den Prozeßcharakter der bereits in früher Kindheit beginnenden Vororientierung auf und der Einmündung in eine bestimmte berufliche Laufbahn außer acht lassen. In neueren Theorieansätzen zur Berufswahl (Übersichten Ries 1970, 17–47, 103–140 / Scheller 1976, / Beck 1976, 77–121 / Seifert 1977) wird jedoch dem langfristig prozeßualen Aspekt wie auch den Interaktionsbezügen zwischen Berufswählendem und seiner Umwelt größere Beachtung geschenkt. Empirische Analysen aus diesen Ansätzen (Lange 1978 / Mausch 1977) bleiben aber wegen der extremen forschungstechnischen und methodologischen Schwierigkeiten in diesem Feld weiterhin begrenzt und führen nicht selten zu widersprüchlichen Ergebnissen bzw. Interpretationen (z. B. zu Bender-Szymanski 1976), so daß die Sicherheit, mit der Aussagen über den Gesamtzusammenhang der Berufsorientierung und Berufswahlprozesse getroffen werden können, auch heute noch gering ist. Lediglich über einzelne Elemente und Stationen

im Prozeß lassen sich auf der Basis der Ergebnisse empirischer Untersuchungen Aussagen verantworten.

In diesen Forschungsergebnissen hat sich das erreichte Niveau schulischer Bildung bzw. der Schulerfolg als entscheidendster Kanalisierungsfaktor beruflicher Einmündung herauskristallisiert. Nicht nur, daß über das Bildungsniveau relativ genau vorhergesagt werden kann, ob ein Jugendlicher den Weg akademischer Berufsausbildung wählen wird, sondern auch innerhalb des nicht-akademischen Berufsbildungsweges ist eine Verbindung zwischen Schulbildungsniveau bzw. -erfolg und gewählten Ausbildungsberuf feststellbar. Da den Berufen unterschiedlicher Wert (Statusaspekt) beigemessen wird, der sich zu einem beachtlichen Teil aus objektiven sozialen Bedingungen, die mit ihm verknüpft sind (z. B. Einkommensunterschiede, Arbeitsbedingungen, Arbeitsplatzsicherheit), ableiten läßt und bescheinigte Schulleistungen als Zulassungsfilter zu Berufen bzw. zu Berufsausbildung instrumentiert sind, versucht der einzelne Jugendliche im Rahmen der ihm gegebenen Möglichkeiten eine „gute Wahl“ zu treffen. Empirische Untersuchungen zeigen, daß Jugendliche zumindest unter dem Statusaspekt der Berufe relativ früh exakte Vorstellungen über ihre Möglichkeiten entwickelt haben (Bender-Szymanski 1977, 552).

Wegen der engen Verbindung zwischen Schulniveau bzw. -erfolg und Ausbildungsberufseinmündung können zur Erklärung der „Berufswahl“ unter Statusgesichtspunkten die Theorien differentiellen Schulerfolges herangezogen werden. Nach diesen in der Sozialisationsforschung entwickelten und empirisch relativ gesicherten Erklärungskonzepten sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale oder Eigenschaften eines Schülers, wie z. B. das Ausmaß seiner Leistungsmotivation, der Modus seines Sprachgebrauchs oder andere hier nicht weiter spezifizierte Verhaltensdispositionen (Rolff/Nyssen 1972 / Fend u. a. 1976) entscheidend dafür, ob er das in der Mittelschichtinstitution Schule sozial erwünschte Leistungsverhalten realisieren kann oder sich abweichend verhalten wird (Brusten/Hurrelmann 1973 / Tillmann 1976). Vor allem die schichtspezifischen Besonderheiten familialer Sozialisation führen dazu, daß für Kinder aus Familien unterer Sozialschichten in vielerlei Hinsicht die Chancen vermindert sind, in der Schule erfolgreich zu sein. Die in der empirischen Berufswahlforschung aufgedeckte relativ ausgeprägte schichtspezifische Rekrutierung von Berufen ist aber zu einem großen Teil Folge der Zugangsfilterung über das Kriterium Schulerfolg. Für Kinder von un- und angelernten Arbeitern sind vor allem nur solche beruflichen Ausbildungsgänge zugänglich, die sich auf dem Arbeitsmarkt als unattraktiv erwiesen haben (Laatz 1974, 62 ff.).

Die Tendenz schichtspezifisch kanalisierter Berufsorientierung und Einmündung ist auch bei Jungarbeitern und Jungangestellten, also bei den 10 bis 15 % der berufsschulpflichtigen Jugendlichen, die keinen Ausbildungsvertrag eingegangen sind oder ihn aufgelöst haben, zu erkennen. Aus empirischen Untersu-

chungen ist abzulesen, daß die mangelnde Bereitschaft oder die Unfähigkeit, einen Beruf zu erlernen, relativ häufig bei solchen Jugendlichen auftritt, deren Eltern selbst Hilfsarbeiter sind und einen für Schulleistung und Lebensplanung des Jugendlichen ungünstigen Sozialisationseinfluß ausüben (Schweikert 1976, 43 ff.).

Ein weiterer, für den Jugendlichen nicht weniger effektiver Kanalisationsfaktor im Prozeß der beruflichen Orientierung und Einmündung liegt in seiner Geschlechtszugehörigkeit. Die Identifikation mit seiner Geschlechtsrolle und den darin implizierten Vorstellungen über berufliche Fähigkeiten wird im Sozialisationsprozeß in und außerhalb der Familie vermittelt und durch weit verbreitete und sozial beständige Vorstellungen über die Geeignetheit von männlichen oder weiblichen Jugendlichen für bestimmte Berufe als Selektionsfilter wirksam. Auch wenn in letzter Zeit die Geschlechtsspezifität der Rekrutierung von Berufen sich merklich abgeschwächt hat, so verläuft doch weiterhin bei weiblichen Jugendlichen die Berufseinmündung unter Statusaspekten tendenziell ungünstiger als bei männlichen (Laatz 1974, 76 / Bauer 1977, 88 ff.).

Ein weiterer Kanalisationsfaktor beruflicher Einmündung muß in der regionalen Gelegenheitsstruktur gesehen werden, die der individuellen Entscheidung des Jugendlichen weitgehend vorgegeben ist. Je nach wirtschaftlicher und kultureller Entwicklung der Region, in der der Jugendliche aufwächst, werden ihm sowohl der Zugang zu wie auch die Erfolgchancen in den verschiedenen Schulformen erleichtert werden und die Chancen unterschiedlich eröffnet sein, in einem bestimmten Berufsfeld ausgebildet und tätig zu werden. Empirische Analysen zur Situation des berufstätigen Jugendlichen im regionalen Vergleich (Hansen u. a. 1977 / Stooß 1971, 142 ff.) oder die regional unterschiedliche Ausprägung von Jugendarbeitslosigkeit zeigen die Steuerungs- und Bedingungs-effizienz sozioökologischer Faktoren im Prozeß der schulischen Sozialisation und Berufseinmündung. Da Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr meist materiell und auch unter dem Aspekt der sozialen Kontrolle in entscheidendem Ausmaß vom Elternhaus abhängen – Hilfen, die die Autonomie der Jugendlichen sichern könnten, werden nur exzeptionell und häufig nicht in ausreichender Form gewährt (Jugendhilfe, materielle Ausbildungsförderung) – können ungünstige regionale Gelegenheitsstrukturen nicht durch Mobilität des Jugendlichen kompensiert werden.

Die bisher angeführten Bestimmungsfaktoren beruflicher Einmündung determinieren weitgehend die Berufswahl unter dem groben Aspekt der Allokation von Personen zu relativ weit gefaßten Berufsklassen unter Statusaspekt. Die Prozesse der Einmündung des Jugendlichen in einen inhaltlich präzise bestimmten Ausbildungsberuf bzw. in ein Arbeitsverhältnis mit spezifischer Tätigkeitskonfiguration wird hingegen mit diesen Erklärungselementen nur unzureichend erfaßt, da mit ihnen die Probleme der Ausbildung berufs-spezifischer Wertorientierungen,

der Vermittlung von berufswahlrelevanten Informationen und der inhaltlichen Bestimmung der Entscheidung des Jugendlichen für einen Ausbildungsberuf und -betrieb nicht im Detail erhellt werden können. In der Berufswahlforschung, die mehr auf individualpsychologische Erklärungsmomente ausgerichtet ist, wird zu diesen Problemen vor allem die Relevanz von Informationen betont, die der Jugendliche aus der Interaktion mit seiner personalen Umwelt erhält oder sich aktiv beschafft. Wird die Berufseinmündung als Endpunkt eines längerfristigen Orientierungs- und Auseinandersetzungsprozesses verstanden, so dürfte für die konkrete Berufsentscheidung des Jugendlichen der Einfluß der Familie relativ bestimmend sein, gefolgt vom Einfluß durch Freunde und Bekannte (Laatz 89 / Mausch 1977, 57 ff.). Im Verständnis des Jugendlichen wird der Anteil dieser „fremden“ Einflußnahmen auf die eigene Berufsentscheidung allerdings nicht selten unterschätzt bzw. bleibt unbewußt (Laatz 1974, 89). Wie stark jedoch vor allem der familiäre Einfluß ist, wird aus der relativ ausgeprägten Selbstrekrutierung von Berufen deutlich, also der Einmündung des Jugendlichen in das Berufsfeld des Vaters (Laatz 1974, 73 ff.).

Im Gegensatz zur familialen Steuerung der Berufseinmündung dürften die geringen Einflußquoten, wie sie von befragten Jugendlichen den Informationen zur beruflichen Vororientierung und Berufswahl zugemessen werden (Laatz 1974, 89) – also dem Schulfach Arbeitslehre, den Betriebspraktika und Besichtigungen sowie den Beratungen der Arbeitsämter – eher realistische Wertung sein. Innerhalb der prozeßual verlaufenden beruflichen Orientierungsentwicklung werden diese Informationselemente zu einem sehr späten Zeitpunkt realisiert und können daher meist nur akzidentell wirksam werden. Überhaupt ist zu fragen, ob Information und Beratung, die auf das Problem der Berufswahl bezogen bleiben, nicht von vornherein in ihrer Funktion begrenzt sind, da sie lediglich die Wahl eines Ausbildungsbetriebes und eines bestimmten Berufs aus der Menge statusgleicher, potentiell zugänglicher Berufe bzw. Betriebe im Sinne höherer kognitiver Strukturierung verbessern können. Sie vermögen lediglich dem Jugendlichen zu helfen, seine durch Schulabschluß und Schulleistungen prizipiell eröffneten Sozialchancen effektiver zu wahren, aber nicht grundsätzlich die Statusgebundenheit der Berufswahl aufzuheben.

Unter diesem Gesichtspunkt erscheinen denn auch die Ergebnisse empirischer Untersuchungen plausibel, die eine nur geringe Effektivität systematischer beruflicher Vorinformation und Beratung zu belegen scheinen. Unterschiedliche subjektive Zufriedenheitsempfindungen mit der Berufseinmündung sind danach weitgehend unabhängig von der Nutzung institutionalisierter Hilfen zur rationaleren Bewältigung der Berufswahl (Laatz 1974, 139 ff.), obgleich bessere Kenntnisse über den gewünschten Beruf und die Eignung des Ausbildungsbetriebes die Zufriedenheit des Jugendlichen mit seiner Berufseinmündung stark in positivem Sinne beeinflussen. Da jedoch solche Kenntnisse vor allem bei Jugend-

lichen gefunden werden können, die einen unter Statusgesichtspunkten günstigen Beruf gewählt haben bzw. wegen ihrer besseren Schulbildung haben wählen können (Laatz 1974, 144 ff.), kann dieses Ergebnis auf Faktoren hinweisen, die unabhängig von der Effizienz der systematischen Berufsberatung und Information die Zufriedenheit des befragten Jugendlichen beeinflussen: nämlich Ausbildungsbedingungen in statusgünstigeren Berufen.

3. Die Ausbildungsqualität in Betrieb und Schule als Bestimmungsmoment der Situation des berufstätigen Jugendlichen

In welch beachtlichen Ausmaß die Zufriedenheit des Jugendlichen mit der Berufseinmündung von den wahrgenommenen und bewerteten Bedingungen seiner Ausbildungssituation abhängt, zeigt der beachtliche Abfall positiver Stellungnahmen gegen Ende der Ausbildungszeit, wie sie u. a. in der Hamburger Lehrlingsstudie aufgedeckt wurde (Laatz 1974, 199 ff.). Mit zunehmender Erfahrung und Information über die eigene Berufsausbildung werden die Beurteilung skeptischer und beziehen sich präziser auf wichtige Aspekte der Ausbildung, wobei vor allem der Qualifizierungssituation im Betrieb im Vergleich zur schulischen höhere Bedeutung beigemessen zu werden scheint (Laatz 1974, 139 / Crusius 1973, 113–116, 212). In der Untersuchung von Heinen u. a., in der auch Reformvorstellungen der Auszubildenden zur beruflichen Bildung erfragt wurden, überrascht die Eindeutigkeit des Interesses der Befragten an besserer Qualifizierung. Die Forderung nach Intensivierung der betrieblichen Ausbildung (54 % der Nennungen), nach Ausdehnung des Mitspracherechtes der Lehrlinge (41 %), nach mehr Unterricht in der Berufsschule (40 %), nach Einschränkung des Anteils ausbildungsfremder Arbeiten im Betrieb (36 %), charakterisieren dieses Interesse (Heinen u. a. 1972, 192). Vor allem der Rang, der der Forderung nach mehr Mitbestimmung beigemessen wird, zeigt, daß das Qualifikationsverständnis der Befragten nicht nur im engen Sinne berufsbezogen ausgerichtet ist, sondern auch arbeitswelt- und gesellschaftsbezogene Aspekte aufweist. Die Bewertungskriterien, die von den Befragten zur Beurteilung ihrer Ausbildungssituation angelegt werden, stehen somit nicht im Widerspruch zu denjenigen, die in der berufspädagogischen Literatur aus einem weiten Qualifikationsanspruch abgeleitet wurden (Lipsmeier 1978 / Deutscher Bildungsrat 1969, 14 / Sachverständigenkommission 1974, 124 ff.).

Werden diese fachwissenschaftlich entwickelten Kriterien zur Beurteilung der Qualifizierungssituation des Jugendlichen im Betrieb herangezogen und in Evaluationsuntersuchungen mit der Realität der Ausbildung konfrontiert, erweisen sich die von den befragten Jugendlichen geäußerten Reformvorstellungen in hohem Grade als sachkundiges und legitimes Änderungsbegehren. Gemessen mit den differenzierten Kriterien der Sachverständigenkommission, die die Qua-

litätsbereiche der formellen Eignung (z. B. Durchfallquote der Lehrabschlußprüfung; hoher Anteil guter Noten), der berufsbezogenen Eignung (z. B. Zukunftschancen im Ausbildungsberuf; Einarbeitungszeit), der arbeitsweltbezogenen Eignung (z. B. Fähigkeit zu kooperativer Arbeit; Kenntnis der wirtschaftlichen Situation der Ausbildungsbetriebe) und der gesellschaftsbezogenen Eignung (z. B. Kenntnis des Betriebsverfassungsgesetzes; Einbeziehung von Vertretungsinstanzen ins eigene Handeln) analysiert und jeweils dazu Bewertungsindizes ermittelt hat (Sachverständigenkommission 1974, 128 ff.), ergeben sich für die zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe die in Tabelle 1 aufgeführten Kennwerte:

Tabelle 1: Die Faktoren der Outputqualität nach Ausbildungsberufen
Punkte
– Ausbildungsgänge –

Ausbildungsberuf	Gesamt- index/ Streuung	formelle Eignung	berufs- bezogene Eignung	arbeits- welt- bezogene Eignung	gesell- schafts- bezogene Eignung
1. Maschinenschlosser	97,4/22	25,0	31,0	22,6	16,7
2. Friseur	89,3/23	30,6	32,5	15,0	10,7
3. Bankkaufmann	86,7/24	23,4	35,0	16,5	11,7
4. Verkäuferin	85,2/25	28,2	34,0	13,4	9,4
5. Einzelhandelskaufmann	84,2/22	26,4	34,1	14,7	8,9
6. Industriekaufmann	84,2/24	25,4	31,8	12,7	13,2
7. Kaufmann im Groß- und Außenhandel	81,9/21	25,3	32,1	13,2	10,9
8. Bürokaufmann	80,5/27	25,3	32,3	12,7	9,9
9. Elektroinstallateur	75,1/25	20,3	28,9	15,4	8,6
10. Kfz-Mechaniker	74,0/25	21,2	31,9	12,1	8,4

Deutlich wird an dieser Zusammenstellung (Sachverständigenkommission 1974, 197), daß Jugendliche mit ihrer spezifischen Berufswahl tendenziell auch eine unterschiedlich hohe Chance wählen, eine qualifizierte Ausbildung zu erhalten. Gemessen am Gesamtindex der Outputqualität einzelner Ausbildungsgänge ist z. B. die Einmündung in den Ausbildungsberuf des Kfz-Mechanikers oder Elektroinstallateurs eine ungünstige Berufswahl und die des Maschinenschlossers und Bankkaufmanns eine günstige.

Unter dem Gesichtspunkt der Inputqualität der Ausbildung, also den eingesetzten Mitteln der Organisation, Technik, Intensität, Personal- und Ausbildungsmethoden (Sachverständigenkommission 1974, 126, 183), wird dieser Unterschied noch deutlicher, da die Inputaspekte der Ausbildungsqualität ausgeprägtere Unterscheidungen zwischen den Berufen aufweisen. Wenn die Differenzen

zwischen Input- und Outputergebnissen nicht nur auf die unterschiedlichen Operationalisierungen der Evaluationskriterien zurückgeführt werden – diese Interpretation erscheint zu einem gewissen Teil begründet (Sachverständigenkommission 1974, 197) –, sondern als Information über gegebene Sachverhalte gewertet werden, würde dies auf die im Auszubildenden liegende Fähigkeit und Bereitschaft hinweisen, Ausbildungsmängel auszugleichen und sich in seinen Lernanstrengungen an einem vom Arbeitsmarkt bzw. den Anforderungen der Lehrabschlußprüfung geforderten durchschnittlichen Standard auszurichten. Daß der berufstätige Jugendliche im Hinblick auf die Inputqualität der Ausbildung auf außerordentlich unterschiedliche Bedingungen treffen kann – selbst innerhalb desselben Ausbildungsberufes und sogar Ausbildungsbetriebes –, zeigen die sehr großen Streuungen und Kennwerte (Sachverständigenkommission 1974, 183, Tab. 170).

Auch in der vorstehenden Untersuchung konnten Unterschiede in Qualität und Legitimität betrieblicher Ausbildung auf Bedingungsfaktoren bezogen werden, die sich bereits in anderen empirischen Untersuchungen zur Lehrlingsausbildung als relevante Einflußgrößen herausgestellt hatten (Daviter 1973 / Alex u. a. 1973 / Heinen u. a. 1972 / Seidenspinner 1974). Wichtige Faktoren sind: 1. Der Ausbildungsberuf, 2. Die Tatsache, ob die Ausbildung in einem Industrie-, Handels-, Handwerksbetrieb oder einer öffentlich-rechtlichen bzw. staatlichen Institution stattfindet, 3. Die Betriebsgröße, 4. regionale Faktoren oder 5. der Einfluß der Gewerkschaften im Betrieb. Diese Ergebnisse belegen, daß die Ausbildungssituation des einzelnen Jugendlichen durch viele verschiedene Bedingungsmomente determiniert wird, die in den meisten Fällen weder durch ihn beeinflusst, noch bei der Berufs- und Betriebswahl überhaupt antizipiert werden können. Wegen der hohen Varianz vor allem in den Inputqualitätsmerkmalen der Ausbildung, die auch in Situationsanalysen zur betrieblichen Sozialisation in den Untersuchungen zum 4. Jugendbericht (Sozialisationsprobleme, Bd. I, 1978, 45 ff.) deutlich wurde, ist es in vielen Ausbildungsgängen ungewiß, ob der Jugendliche als „billige Arbeitskraft“ oder als kostenverursachendes Investitionsobjekt „Nachwuchs“ fungieren wird (Sachverständigenkommission 1974, 110 ff.).

Die Berufsausbildung im Betrieb ist jedoch nicht nur durch große Qualitätsunterschiede gekennzeichnet, sondern auch entscheidend durch spezifische Verengung der Qualifizierung auf Aspekte der berufsbezogenen Eignung bestimmt. Wie Tabelle 1 über die Outputqualität der wichtigsten Ausbildungsberufe zeigt, werden in der betrieblichen Sozialisation die arbeits- und vor allem die gesellschaftsbezogenen Eignungsanteile in unzureichendem Maße gefördert. Andere empirische Untersuchungen, die differenzierte Analysen zu Aspekten der weiten Qualifikationsvermittlung bieten, in denen z. B. die Kenntnis relevanter beruflicher und betrieblicher Rechte, die Ausprägung kritisch reflektierenden Bewußtseins und die Verhaltenstendenzen der Jugendlichen in betrieblichen Konfliktsi-

tuationen (Sozialisationsprobleme, Bd. I, 1978, 117 ff.) erfragt wurden, weisen auf die geringe und häufig nur unsystematisch-akzidentell realisierte Ausbildung in diesem Bereich hin. Sie belegen die Effizienz situationsspezifischer Sozialisationsfaktoren (funktionale Erziehung) im Betrieb: dem Bedürfnis des Jugendlichen nach mehr Mitgestaltung der eigenen Ausbildungs- und Arbeitssituation stehen „... völlig unzureichende bzw. auch gegenläufige Institutionen, Bedingungen und Organisationsformen gegenüber“ (Crusius/Wilke 1973, 242). Apolitische oder departizipative Verhaltenstendenzen, wie sie bei einem beachtlichen Teil berufstätiger Jugendlicher durch vorberufliche Erziehungseinflüsse bedingt sind (Sozialisationsprobleme, Bd. II, 1978, 208 ff. / Berufliche Sozialisation 1973), werden durch betriebliche Sozialisationseffekte weiter verstärkt mit negativen Konsequenzen für die Entwicklung gesellschaftsbezogener Orientierungen. In den Betrieben, in denen der Einfluß der Gewerkschaften als Kollektivorgane zur Vertretung der Interessen der Arbeitnehmer relativ ausgebaut und in der Form des Betriebsrates und der Jugendvertretung als normales Organisationselement betrieblicher politischer Willensbildung und Einflußnahme etabliert ist, kann dieser Tendenz entgegengewirkt werden durch Beteiligung des Jugendlichen an betriebspolitischen Fragen, Diskussionen und Aktionen (Alex 1972, 181 / Heinen u. a. 1973, 200). In der überwiegenden Mehrzahl werden Jugendliche jedoch in Klein- und Mittelbetrieben ausgebildet, in denen zumeist die institutionalisierte Arbeitnehmervertretung fehlt, so daß ihr Gesellschaftsbild aufgrund der Situationserfahrungen im Betrieb eher harmonistisch-personal statt interessenperspektivisch-strukturell beeinflusst wird (Sozialisationsprobleme, Bd. I, 1978, 35 ff. / Crusius/Wilke 1973, 192 ff. / Seidenspinner 1974, 56 ff.).

Inwieweit die aufgewiesenen Qualifizierungsmängel innerhalb des Systems der dualen Berufsausbildung durch die Berufsschule kompensiert werden und damit der Anspruch des berufstätigen Jugendlichen auf weite Qualifikation erfüllt werden kann, hängt überwiegend vom vorherrschenden Selbstverständnis der Beteiligten und von den organisationsstrukturellen Gegebenheiten dieser Institution ab. In Befragungen wird von nahezu allen Jugendlichen (87 %), die Sozialisationsleistung der Berufsschule als „notwendige Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung“ verstanden (Heinen u. a. 1972, 161), obgleich der Nutzen des dort Gelernten für die eigene Arbeit nach Berufsklassen verschieden hoch eingestuft wird. Die in der Schule vermittelten Inhalte bewerten beispielsweise nur 18 % der Schüler aus Feinmechanikerrfachklassen als nicht brauchbar für die Arbeit, während in den Verkehrsberufen 69 % der Befragten diese Wertung vertraten (Alex 1973, 177). Wenn ungefähr jeder zweite Berufsschüler den Berufsschulunterricht für „... sehr reformbedürftig“ hält (Alex 1973, 176), so beleuchtet dies die Unzufriedenheit der Jugendlichen mit der schulischen Qualifizierungssituation.

Empirische Untersuchungen zu organisationsstrukturellen Bedingungen der Berufsschule belegen, daß die von den Jugendlichen geäußerte Skepsis objektive

Gründe hat: die Kooperation zwischen Schule und Betrieb gelingt nur in seltenen Fällen optimal (Heinen 1972, 189 / Crusius 1973, 101 / Sozialisationsprobleme, Bd. I, 108). Fachlich inhomogene Zusammensetzung der Berufsschulklassen (Heinen u. a. 1972, 171), große Vorbildungsunterschiede der Schüler (Crusius 1973, 119 ff. / Heinen u. a. 1972, 172) bei gleichzeitig relativ hohen Klassenstärken (Crusius 1973, 92) erschweren einen individualisierenden Unterricht, und nicht selten behindert der Ausfall von Unterrichtsstunden die vollständige lehrplanmäßige Unterweisung (Sozialisationsprobleme, Bd. I, 292 / Crusius 1973, 97). Bemerkenswert an der Skepsis der Berufsschüler gegenüber der schulischen Qualifizierungssituation ist, daß sie sich hauptsächlich aus einem relativ engen arbeitstätigkeitsbezogenen Ausbildungsverständnis zu speisen scheint (Crusius 1973, 159 f.). In dieser Bewertung werden Restriktionen, unter denen berufsschulischer Unterricht im dualen System zur Zeit realisiert werden muß, als nicht änderbare Konstanten mit eingerechnet. Beispielsweise liegt der geringe Zeitan teil schulischen Lernens – nur in kaufmännischen Ausbildungsberufen sind es zwei Unterrichtstage bzw. mehr als 12 Wochenstunden, in anderen Berufsbereichen weniger – in Verbindung mit den durch Lehrer wenig und durch Schüler gar nicht beeinflussbaren Anforderungen der Lehrabschlußprüfung (Lempert 1974, 213 ff. / Offe 1975, 136 ff.) ein sehr enges Ausbildungsverständnis für die Berufsschule nahe. Daß berufstätige Jugendliche die schulische Situation aus der Prüfungsorientiertheit bewerten, geht aus den Untersuchungsergebnissen der Hamburger Lehrlingsstudie hervor: Auszubildende des 3. Lehrjahres schätzen das in der Berufsschule vermittelte Fachwissen weitgehend (zu 59 %) als ausreichend für Prüfungsanforderungen ein, aber nur 35 % nehmen dies auch für die späteren Berufs anforderungen an (Crusius 1973, 109 f.).

Wenn in empirischen Untersuchungen häufig ein geringes Interesse bzw. eine ambivalente Haltung des berufstätigen Jugendlichen zu arbeitswelt- und gesellschaftsbezogenen Curriculumanteilen berufsschulischer Ausbildung gefunden wird (Crusius 1973, 159 f., 165 ff. / Ibraim/Paul/Kohlhoff 1976, 44 ff.), so ist dies ebenfalls eher als realistische Reaktion auf die vorgefundene Situation „Schule“ zurückzuführen, als aus einem tatsächlichen Desinteresse herrührend zu interpretieren. Die relativ ungünstigen Erfahrungen mit der Berufsschule als sozialem Lernraum, beispielsweise die geringe Möglichkeit, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen und ihn mitzugestalten, die Beschränkungen zur Artikulation und Durchsetzung schulpolitischer Interessen (Crusius 1973, 123 ff. / Ibraim/Paul/Kohlhoff 1976, 43 ff.), wirken im Zusammenhang mit den durch familiäre und schulische Vorsozialisation bedingten departizipativen und apolitischen Orientierungstendenzen (Ibraim/Paul/Kohlhoff 1976, 47 ff.) entmutigend auf ein weites Qualifizierungsstreben des Schülers. Auch darf nicht verkannt werden, daß die Vernachlässigung arbeitswelt- und gesellschaftsbezogener Qualifikationsanstrengungen im betrieblichen Teil der Ausbildung ungünstig auf die Orientie-

rung des berufstätigen Jugendlichen zur gesellschaftsbezogenen Ausbildung und zum schulpolitischen Handel in der Schule zurückwirken und apathische Verhaltenstendenzen verstärken (Ibraim/Paul/Kohlhoff 1976, 54 ff.).

Zusammenfassend kann zum schulischen Teil des dualen Ausbildungssystems gesagt werden, daß es aufgrund seiner strukturellen Begrenzungen und der daraus größtenteils resultierenden Orientierung seiner Akteure (Sozialisationsprobleme, Bd. I, 1978, 317 ff.) nicht in der Lage ist, betriebliche Ausbildungsmängel zu kompensieren. Die Qualifizierungssituation des berufstätigen Jugendlichen – dies gilt vor allem für Zielelemente weiter Qualifizierung – wird durch die Berufsschule nicht entscheidend verbessert. Ob spätere Möglichkeiten, z. B. die Erfahrungen aus der Berufstätigkeit nach Abschluß der Ausbildung die arbeitswelt- und gesellschaftsbezogenen Qualifizierungsmängel ausgleichen können, muß angesichts der zumeist begrenzten Lernchancen am Arbeitsplatz und der unbefriedigenden Erfahrungs- und Kommunikationssituation im Betrieb, der gerade Jugendliche mit nichtakademischer Berufsausbildung ausgesetzt sind, bezweifelt werden (Lempert/Thomssen 1974 / Oesterreich 1974 / Vetter 1978 / Broch 1978 / Kärtner 1978 / Tjaden-Steinhauer 1975).

IV. Berufstätigkeit und soziale Schichtung: Die Situation des berufstätigen Jugendlichen unter dem Aspekt der Reproduktion und Legitimation sozialer Ungleichheit

Die Fragen beruflicher Qualifizierung wurden bisher aus der Perspektive des einzelnen Jugendlichen als zukünftigen Arbeitnehmer gesehen: durch Berufsausbildung wird er ein weiteres Stück selbständiger und unabhängiger von seiner Herkunftsfamilie. Er ist nun je nach Qualität seiner Ausbildung mehr oder weniger kompetent, einer beruflichen Tätigkeit erfolgreich nachzugehen (enger Aspekt der Qualifikation) und seine Interessen als Arbeitnehmer innerhalb und außerhalb des Betriebes wahrnehmen zu können (weiter Aspekt der Qualifikation).

Dieser für den Jugendlichen individuell sehr bedeutsame Prozeß der Gewinnung beruflicher Autonomie ist auch unter gesellschaftlicher Betrachtung außerordentlich funktional. Durch die Berufsausbildung von Jugendlichen wird der Prozeß arbeitsteiliger Herstellung von Gütern und Dienstleistungen in seiner zeitlichen Kontinuität gesichert. Ausscheidende Arbeitskräfte werden durch neue ersetzt, so daß die Gesamtheit der Produktions-, Distributions- und Konsumtionsvorgänge einer Gesellschaft nicht aus Mangel an Nachwuchs gestört werden.

Entscheidendes Merkmal des kontinuierlichen Austauschprozesses „alter“ Arbeitskräfte durch „neue“ ist, daß er unter den zur Zeit gegebenen historisch-

ökonomischen Bedingungen tendenziell stärker konservierende als innovierende Züge aufweist. Die wesentlichen Gestaltungsprinzipien, nach denen die arbeitsteilige Herstellung von Gütern und Dienstleistungen organisiert ist, werden aufrechterhalten.

Dies trifft z. B. auf die Beibehaltung der Aus- und Abgrenzungen von Tätigkeiten im Arbeitsprozeß zu. Mit dem „Beruf“ werden die bestehenden inhaltlichen Tätigkeitskonfigurationen tradiert und damit tendenziell konserviert. Allerdings wird dieses Prinzip relativ flexibel gehandhabt. Ein Jugendlicher, der einen anerkannten Ausbildungsberuf gelernt hat, ist nicht allein in diesem Beruf vollwertig einsetzbar, sondern auch in verwandten Tätigkeiten. Empirische Ergebnisse der Qualifikationsforschung belegen die horizontale Flexibilität und Substituierbarkeit beruflicher Fähigkeiten (Mertens 1973 / Baethge u. a. 1975 / Gerstenberger 1975). Diese Offenheit der Zuordnungs- und Austauschprozesse erscheint gesellschaftlich sinnvoll und notwendig, weil die Ausbildungsberufe und vor allem ihre quantitative Besetzung mit Auszubildenden nur in Ausnahmefällen mit den aktuellen beruflichen Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems übereinstimmen (Lipsmeier 1978, 62–76).

Während dieses *arbeitsinhaltliche* Gestaltungsprinzip die Zuordnungs- und Austauschprozesse von Qualifikationen zu Arbeitsplätzen nur in einem groben Maße steuert, wird jedoch die Zuordnung nach dem Prinzip unterschiedlicher Ausbildungsniveaus relativ streng gehandhabt. Je nach Höhe der schulischen Vorbildung oder/und des beruflichen Qualifikationsniveaus eines Jugendlichen sind für ihn nur bestimmte Positionen bzw. Tätigkeiten innerhalb der arbeitsteiligen Ordnung der Produktion und Distribution von Gütern und Dienstleistungen zugänglich. In modernen Industriegesellschaften – sowohl im Osten wie im Westen – sind die „Berufe“ so zurechtgeschnitten, daß zu ihrer adäquaten Realisation höhere oder geringere Ausbildungsniveaus erforderlich werden. Die Niveaubedingung wirkt als Sperrklinke in einseitiger Richtung: nur wer das für die Berufstätigkeit definierte Mindestniveau an beruflichen Qualifikationen besitzt, hat Chancen in diesem Arbeitsbereich.

Daß Arbeitnehmer versuchen, einen Arbeitsplatz mit relativ hohen Ausbildungsniveauvoraussetzungen zu erhalten, liegt nicht nur an der gewöhnlich besseren finanziellen Vergütung solcher Berufstätigkeiten (Rolff/Nyssen 1972, 99 ff.), sondern auch an den zumeist günstigeren Arbeitsbedingungen, die hier angetroffen werden. Berufe dieser Art wirken in aller Regel auf den Arbeitenden weniger restriktiv hinsichtlich Bewegungsspielraum, Kooperationsform, Arbeitsvollzug, hierarchischen Bezüge und der Anwendung von Wissen und Können (Lempert/Thomssen 1974, 128 ff.). Mit zunehmender Ausprägung der Restriktivität dieser Elemente führt dies in der subjektiven Wertung des Arbeitenden zu größerer Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation (Lempert/Thomssen 1974, 127 ff. / Grüneisen/Hoff 1974, 93 ff.). So wird im Gestaltungsprinzip qualifikationsni-

veauabhängiger Restriktivität des Arbeitsplatzes ein großer Teil sozialer Ungleichheit in unserer Gesellschaft faßbar. Nicht nur die unmittelbare Entfremdung im Arbeitsprozeß selbst, nicht nur die unterschiedliche Ausstattung mit Einkommen wird durch diese Organisationsweise der Arbeit fixiert, sondern weitgehend auch Aspekte der Lebenssituation des Arbeitnehmers außerhalb der Arbeitssphäre wie z. B. soziales Ansehen und Anerkennung.

Durch den kontinuierlichen Ersetzungsprozeß „alter“ Arbeitskräfte durch „neue“ nach dem Ordnungsprinzip differentieller Ausbildungsniveaus werden soziale Ungleichheiten in unserer Gesellschaft, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht (Wiehn 1968 / Tumin 1968 / Bolte/Kappe/Neidhardt 1974), die Stellung und Beziehung der Arbeitnehmer zueinander und zum Arbeitgeber oder zu anderen Gruppen oder Institutionen realisiert und reproduziert. Mit der Qualifizierung für einen bestimmten Beruf ist deshalb für den einzelnen Jugendlichen in den meisten Fällen unmittelbar festgelegt, an welcher Stelle dieses Schichtungsgefüges er eingeordnet wird, in welchem Ausmaß er durch die mit diesem gesellschaftlichen Gefüge verbundenen Phänomene sozialer Ungleichheit privilegiert oder benachteiligt wird (Bolte/Kappe/Neidhardt 1974).

Für die uns hier interessierenden berufstätigen Jugendlichen stehen weitgehend nur die Positionen unterer, bestenfalls mittlerer sozialer Schichten zur Verfügung, d. h. daß sie als Hilfsarbeiter, Facharbeiter bzw. in der unteren Kategorie der Angestellten- oder Beamtenberufe tätig sein werden.

Daß sie trotz dieser relativen Schlechterstellung etwa gegenüber der akademischen Jugend sich nicht auflehnen, sondern zumeist diese sozialen Regelungen akzeptieren oder ihre Situation passiv erdulden (Neidhardt 1970, 199 ff.), kann auf die Übernahme bestimmter Deutungsmuster bzw. gesellschaftlicher Orientierungen zurückgeführt werden. Mit ihnen wird soziale Ungleichheit legitimiert und die eigene Position innerhalb dieser gesellschaftlichen Schichtungsstruktur durch die Ausbildung eines Selbstbildes verständlich gemacht, das eine der sozialen Situation angepaßte persönliche Identität sichert. Beide, die gesellschaftlichen Legitimationsmuster ebenso wie das individuelle Selbstbild, stehen in einem interdependenten Zusammenhang und werden in einem bereits von der frühen Kindheit an aufweisbaren schichtspezifischen Sozialisationsprozeß etabliert. Die im folgenden skizzierten Erklärungsmomente sind als modale Prozesse bzw. Zustände aufzufassen, deren Regelhaftigkeit für den Großteil berufstätiger Jugendlicher gültig ist.

Geläufige Deutungsmuster, die in unserer Gesellschaft gewählt werden, um die über die Berufszugehörigkeit erfaßbaren sozialen Ungleichheiten zu legitimieren, sind die Theoreme der Chancengleichheit und des Leistungsprinzips. Ihre Entstehungsgeschichte und in der historisch-ökonomischen Entwicklung industrieller Gesellschaft durchaus innovierende Funktion kann hier nicht detailliert belegt werden (Steinkamp 1972 / Krockow 1973, 75 ff.). In der heutigen Situation

wirken sie im wesentlichen ideologisch, indem mit ihnen kontrafaktisch behauptet wird, daß in unserer Gesellschaft jeder die Chance habe aufzusteigen, wenn er nur die für anspruchsvolleren beruflichen Tätigkeiten notwendigen Leistungen erbringe bzw. die dazu notwendigen Vorleistungen schulischer Qualifikation aufweise. Dadurch werden hierarchische Beziehungen zwischen Gruppen der Gesellschaft und die ihnen zugehörenden materiellen (z. B. Einkommensunterschiede) und immateriellen Elemente (z. B. Ansehen, Einfluß) sozialer Ungleichheit gerechtfertigt.

Obgleich empirisch vielfältige Gegeninformationen zur Gültigkeit und Gerechtigkeit dieses Zuteilungsprinzips vorliegen – beispielsweise die ungleichen Chancen beruflichen Erfolgs durch unterschiedliche familiäre Erziehung, durch regional unterschiedliche Chancenstrukturen, durch konjunkturelle und andere exzeptionelle Konstellationen –, obgleich auch aus logischen Gründen eine eindimensionale Leistungsbewertung für komplexe Verhaltensweisen, wie sie in schulischen Gesamtleistungen und beruflichen Gesamttätigkeiten vorliegen, nicht möglich ist, wird diese gesellschaftliche Praxis der Leistungsbeurteilung in Schule und Beruf beibehalten (Offe 1975 / Steinkamp 1972 / Heid 1979, 3 ff. / Reckmann 1979, 70 ff. / Gintis 1978, 131 ff.).

Jugendsoziologische Untersuchungen, in denen politische Orientierungen und Aspekte gesellschaftlichen Bewußtseins analysiert wurden, zeigen, daß die Ideologie der Chancengleichheit, die Vorstellung des gerechten sozialen Aufstiegs und der Gültigkeit des Leistungsprinzips gerade von berufstätigen Jugendlichen häufiger und ausgeprägter vertreten werden als von der akademischen Jugend (Schulze 1977, 180 ff. / Jaide 1978, 208 / Jugend in Europa, Bd. II, 1977, 120 f.).

Beispielsweise äußern Jugendliche mit niedriger Bildung in durchschnittlicher Häufigkeit die Ansicht, daß „... heute in Deutschland jedem ... nach seinen Fähigkeiten alle Möglichkeiten einer guten Schul- und Berufsausbildung offenstehen, wenn er nur will“ (Jugend in Europa, Bd. II, 1977, 120). Besonders ausgeprägt ist diese Auffassung bei Jugendlichen mit mittlerer Bildung. Auch in den Untersuchungen zum 4. Jugendbericht zeigten sich Jugendliche in begehrten Ausbildungsberufen, für die eine bessere schulische Vorbildung Eingangsvoraussetzung ist, weniger bereit, die Theoreme der Chancengleichheit und des leistungsgerechten Aufstiegs zu vertreten als Jugendliche in Jungarbeiterpositionen oder weniger aussichtsreichen Ausbildungsberufen (Sozialisationsprobleme, Bd. I, 1978, 127 ff., 259 f.). Beispielsweise verneinten männliche Industriekaufleute zu 82 %, weibliche Bankkaufleute zu 77 % und Chemiefacharbeiter zu 74 % das Chancengleichheitstheorem („jeder hat die gleiche Möglichkeit, Arbeiter oder Direktor zu werden“) im Vergleich zu weiblichen Auszubildenden in kleinen Friseurhandwerksbetrieben mit 23 % und Jungarbeiter in Großbetrieben zu 30 %. Nahezu ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei der Einschätzung des leistungsgerechten Zugangs und Aufstiegs in gehobenen beruflichen Positionen.

Allerdings darf vermutet werden – die Ergebnisse der Untersuchung „Jugend in Europa“ deuten dies bereits an –, daß vor allem dann, wenn in den gewählten Operationalisierungen die unmittelbar den Befragten selbst gegebenen Aufstiegschancen mitthematisiert werden und nicht nur um eine ganz allgemeine Bewertung gegebener gesellschaftlicher Zustände gebeten wird, vor allem Jugendliche in beruflichen Mittelpositionen am stärksten der Illusion der Chancengleichheit und des Leistungsprinzips anhängen. Sehr wahrscheinlich begreifen Jugendliche in den unteren sozialen bzw. beruflichen Positionen ihre eigene unmittelbare Situation aussichtsloser und zeigen sich stärker frustriert. Dies gilt vor allem, wenn sie mit zunehmendem Alter durch längere Berufserfahrung sich ein realistischeres Bild von ihrer Situation haben machen können (Bolte/Kappe/Neidhardt 1974, 130 ff. / Jugend in Europa, Bd. II, 54). Industriesoziologische Untersuchungen, die nicht nur Jugendliche, sondern alle Altersklassen analysiert haben, belegen das Vorherrschen eines dichotomen Gesellschaftsbildes bei Arbeitern und ein tendenziell aufstiegs- und leistungskonkurrenzbezogenes hierarchisch gestuftes Gesellschaftsbild bei hochqualifizierten Arbeitern, Angestellten und Beamten (Bolte/Kappe/Neidhardt 1974, 124 ff. / Tjaden-Steinhauser 1975 / Bierbaum u. a. 1977).

Die in diesen Forschungsergebnissen sichtbar werdende Alters- und Berufsabhängigkeit sozialer Orientierungen belegt, daß aktuelle Erfahrungen die ubiquitär verwendeten Legitimationsmuster sozialer Ungleichheit modifizieren können. Für den Arbeiter – hier vor allem den unqualifizierten ab dem 18. Lebensjahr – sind kaum reale Aufstiegsmöglichkeiten gegeben, so daß die Perzeption seiner Situation, unabänderlich „unten“ zu sein, als realitätshaltige Wertung verstanden werden kann. Die Bedingungen für hochqualifizierte Facharbeiter, Angestellte und Beamte sind hingegen günstiger. Durch die hierarchische Feinstaffelung und sonstige vertikale Differenzierungselemente wird ihnen die Möglichkeit eines beruflichen Aufstiegs vor Augen geführt, der in der Regel begrenzt bleibt und nur in wenigen Ausnahmefällen über mehrere soziologische Schichtungskategorien reicht (Ortmann 1969 / Zapf 1971).

Daß trotz der faktischen Begrenztheit sozialen Aufstiegs und der empirisch nachweisbaren Widersprüchlichkeit von Leistungsgerechtigkeit Jugendliche in jungem Alter diese ideologischen Legitimationsmuster sozialer Ungleichheit in stark ausgeprägtem Maße äußern, kann auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. Eine nicht zu unterschätzende Stützung erfahren Aufstiegs- und Leistungsideologien aus der langjährigen Anpassung der Jugendlichen an die Institution Schule. In diesem sozialen Erfahrungsraum werden vor allem über das System der Leistungsbewertung institutionskonforme Verhaltensweisen des Schülers als „gute“ Leistung belohnt. Einzelne Leistungen werden auch als Ergebnis bzw. als Folge individueller Fähigkeiten interpretiert, die in Relation zur Leistung der anderen Schüler in der Klasse als Grundlage für Entscheidungen

über die Schullaufbahn genommen werden (Tillmann 1976 / Brusten/Hurrelmann 1973 / Fend u. a. 1976, 37 ff.). Erscheint die Leistungsbewertungspraxis in der Form des klasseninternen Vergleichs inhaltlich eng umgrenzter Verhaltensbereiche wissenschaftlich noch vertretbar, so ist die Zusammenziehung von Ergebnissen einzelner Bewertungsakte zu globalen Gesamturteilen über „die“ Leistungsfähigkeit von Schülern jedoch in hohem Maße problematisch (Ingenkamp 1971).

Da der Schüler erlebnismäßig vor allem mit dem wissenschaftlich eher legitimierbaren Bewertungsakt von spezifischen Einzelleistungen innerhalb des Klassenverbandes konfrontiert ist, wird ihm schulische Leistungsbewertung nicht zum Problem oder erscheint ihm als eines der Bewertungsfairneß des Lehrers. Gleicherweise wird die Inhaltlichkeit und die Kommunikationsform schulischer Anforderungen, die möglicherweise bestimmte Schülergruppen aufgrund ihrer schichtspezifischen Sozialisation bevor- oder benachteiligt, im Schulalltag zu meist nicht problematisiert. Vielmehr gelten schulische Leistungsanforderungen als allgemeingültige und für jeden gleich verbindliche (und prinzipiell realisierbare) Leistungsformen (Tillmann 1976 / Rumpf 1976). Dieser Praxis universalistischer Leistungsdefinition und -bewertung begegnet der einzelne bereits in relativ jungem Alter. Er lernt Leistungsanforderungen, die durch die Autorität des Lehrplanes oder durch den Organisationszweck einer Institution vorgegeben werden, zu akzeptieren und sich in seinem Verhalten danach auszurichten. Vom Jugendlichen werden daher Formen der Leistungsbewertung während seiner beruflichen Ausbildung und in seinem ersten Arbeitsverhältnis als Fortsetzung einer schon länger bekannten Praxis verstanden und hingenommen. Insbesondere die Generalisierung universalistisch gefaßter Leistungsdefinitionen und -bewertungen auf komplexe berufliche Leistungen von Personen und Personengruppen, also auch auf den wertenden Vergleich von Berufen als „höherwertige“ oder „geringere“ Leistungsform, erscheint als eine unangemessene Übertragung der im schulischen Kontext gewonnenen Erfahrungen.

Die Zuweisung von Berufschancen und damit von sozialen Vor- und Nachteilen würde auf gesellschaftlich-ideologischer Ebene mit der Vorstellung des leistungsgerechten Aufstiegs nicht legitimiert werden können, wenn auf der Ebene der Individuen nicht unterschiedliche Leistungsniveaus gefunden werden könnten. Einen großen Teil ihrer Überzeugungskraft beziehen die Legitimationstheoreme aus der alltäglichen Beobachtung, daß Personen in Schule und Beruf vor dieselbe Aufgabe gestellt, nicht dieselben Leistungen erbringen. Vor allem die empirisch inzwischen durch eine Vielzahl von Untersuchungen belegte Besonderheit, daß speziell Kinder und Jugendliche aus einer Herkunftsfamilie unterer Sozialschichten in der Schule bei anspruchsvollen Problemstellungen geringere Leistungsbereitschaften und Fähigkeiten aufweisen (Rolff/Nyssen 1974 / Fend u. a. 1974 / Lüdtke 1973), scheint zu rechtfertigen, daß ihnen die akademische

Berufslaufbahn verwehrt und nur der Zugang zu „einfacheren“ Berufstätigkeiten möglich ist.

Wie bereits in lerntheoretisch-anthropologischer Betrachtung ausgeführt, ist jedoch das Phänomen der Selbstrekrutierung sozialer Schichten bzw. der Reproduktion sozialer Ungleichheit über schichtspezifische familiäre Erziehung, Schulleistungs- und Berufseinmündungsprozesse nicht mehr durch einen „realistischen“ Ansatz, z. B. über die Annahme vererbte „Eigenschaften“, „Begabungen“ etc. erklärbar. Vielmehr scheinen die bisherigen Untersuchungsergebnisse eine sozialdynamische attribuierungstheoretische (mit dem Etikettierungsansatz der Kriminalsoziologie vergleichbare: Sack 1972 / Gutachten 1975) Erklärungs-version nahe zu legen, in der die Leistungsfähigkeit einer Person als Ergebnis des Wechselwirkungszusammenhangs aus Fremd- und Selbstinitiationsprozessen betrachtet wird. So ziehen schulische Sozialisationsforschungen nicht mehr nur „Verhaltensdispositionen“ wie z. B. die Sprachfähigkeit eines Schülers (Oevermann 1971 / Bernstein 1971 / Dittmar 1973), Leistungsmotivation oder Schulangst (Heckhausen 1975 / Gärtner-Harnach 1972) zur Erklärung unterschiedlichen – vor allem schichtdifferenziellen – Schulerfolgs heran, sondern wählen zunehmend sozialdynamische Konstrukte der Selbstorientierung (Aspekte der Ichidentität; Habermas 1968 / Krappmann 1971). Diese versuchen darüber Auskunft zu geben, wie eine Person sich in bestimmten sozialen Situationen wahrnimmt und diese in bezug auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten deutet. Beispielsweise werden in den Konstrukten „Begabungsselbstbild“ und „Selbstbewußtsein“ die Folgen von übernommenen sozialen Zuschreibungen und auch Selbsterfahrungen über die eigenen Schwierigkeiten und Erfolge beim Versuch, mit Leistungsanforderungen fertig zu werden (Fend u. a. 1976, 328) zu fassen versucht, die dann als „Selbstbild“ des Schülers mitentscheiden, was er sich von einer bestimmten sozialen Situation verspricht und wie er sich in sie „einbringen“ wird.

Zur Erklärung des Phänomens der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch schichtspezifische familiäre Erziehung, sowie des Schulerfolgs und der Berufseinmündung kann ein wichtiger Aspekt des Selbstkonzeptes einer Person herausgegriffen werden, der inzwischen durch einige empirische Untersuchungen in seiner Entstehung und Funktion etwas systematischer analysiert worden ist. Im Konstrukt „Selbstvertrauen (Locus of control)“ wird das Vertrauen einer Person in sich selber, sich angesichts spezifischer Anforderungen zu bewähren (Fend u. a. 1976, 374), theoretisch gefaßt. Das Vertrauen in die Möglichkeit der Eigenkontrolle von Ereignissen (internal control) beeinflusst „die Wachheit gegenüber Informationen aus der Umwelt, die für zukünftiges Verhalten relevant sind, und es stärkt die Widerstandskraft gegen subtile Beeinflussungsversuche. Personen mit hoher interner Kontrolle sind initiativer, wenn es um die Verbesserung der eigenen Situation in der Umwelt geht, und sie beschäftigen sich stärker mit

Informationen über ihre Leistungsfähigkeit“ (Fend 1976, 369). Es überrascht daher nicht, wenn in empirischen Untersuchungen enge Zusammenhänge zwischen Schulleistung und Selbstbewußtsein gefunden werden können (Fend u. a. 1976, 392, 419 / Rotter 1966 / Brim 1974). Die Relevanz dieser Orientierung für den berufstätigen Jugendlichen zeigt sich in ihrem Bezug zur Berufswahl bzw. Berufseinmündung. Forschungsergebnisse belegen, „daß selbstbewußte Schüler bei gleicher schulischer Leistung (bei konstanten Leistungsstatus) höhere (Berufs-)Erwartungen haben. Besonders in Gesamtschulen erwarten sie einen höheren Schulabschluß, eine gehobeneren Berufsausbildung und gehobeneren Berufe“ (Fend u. a. 1976, 394).

Da neben den schulisch wichtigen kognitiven Verhaltensdispositionen (z. B. Sprachvermögen, Leistungsmotivation) Selbstvertrauen bereits in vorschulischem Alter durch schichtspezifisch differierende sozialisationsökologische Bedingungen (Walter Bd. III, 1975) und durch schichtspezifisch unterschiedliches Verstärkungsverhalten der Eltern (Brim 1974 / Phares 1977 / Fend u. a. 1976) etabliert wird, sind damit die Ausgangsvoraussetzungen für einen zirkulären Verstärkungsprozeß des Selbstbildes durch schulische Erlebnisse gegeben. Je nachdem wie der Schüler seine Erfolge oder Mißerfolge deutet – ob er Begabungsfaktoren oder Anstrengungsfaktoren zur Interpretation wählt, seine Leistung also durch interne Kontrollen erklärt, oder sie durch externe Faktoren wie Aufgabenschwierigkeit oder Glück bzw. Pech interpretiert (Weiner u. a. 1971, 2) – wird seine aktuelle und zukünftige Leistungsfähigkeit sowie die spezifische Form der Reaktion des Lehrers auf ihn bestimmt. Andererseits wirkt die Einschätzung seiner Leistungsfähigkeit durch den Lehrer wieder auf ihn zurück, so daß ein komplexes Wechselwirkungsgefüge entsteht.

Hinzuzufügen ist, daß vor allem Schüler aus unteren sozialen Schichten bei der Entwicklung ihres Begabungsselbstbildes sehr viel stärker von der Leistungsschätzung durch den Lehrer als durch ihre Eltern abhängen (Fend u. a. 1976, 358). Da aber Lehrer die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler schichtspezifisch (vorurteilsbelastet) bewerten (Steinkamp 1971 / Ulich/Mertens 1974), wird das Selbstbild des Schülers aus einer Herkunftsfamilie unterer Sozialschichten weiter ungünstig verstärkt (Pygmalion-Effekt, Rosenthal/Jacobson 1971). Vor allem im zirkulären Selbstverstärkungsprozeß des „Selbstvertrauens“ stellt ferner die informelle soziale Anerkennung, die der Schüler durch Klassenkameraden erfährt, einen entscheidenden Einflußfaktor dar. Je nach der sozialen Bewertung durch die anderen, die selbst wiederum nicht nur von seinem Leistungsstand in der Schule, sondern deutlich von seinem außerschulischen Status bestimmt ist (Fend u. a. 1976, 403 ff.), wird das Selbstvertrauen eines Schülers weiter im positiven Sinne ausgebaut oder zurückgenommen.

Der hier nur skizzierte schichtspezifisch differentiell verlaufende Ausbildungsprozeß von Aspekten personaler Identität Jugendlicher (Baacke 1976, 107 ff.)

kann nun auf das berufspädagogisch interessierende Problem der Zuordnung von „Leistungsfähigkeiten“ zu späteren beruflichen „Anforderungen“ bezogen werden. Wird der unterschiedlich verlaufende Identitätsbildungsprozeß gesellschaftskritisch gedeutet, kann mit Bourdieu/Passeron (1971, 227 f.) behauptet werden, daß durch familiäre und vor allem schulische Sozialisationseinflüsse dem Jugendlichen ein Selbstkonzept vermittelt wird, das ihm seine relative berufliche Privilegierung oder Benachteiligung im geschichteten System sozialer Ungleichheit als gerechte Folge eigener Kompetenz bzw. Inkompetenz begreifen und ertragen läßt. „Dies heißt aber, daß parallel zum Bildungsweg und als Folge unzähliger Situationen der Leistungsdemonstration ein Selbstbild in Bezug auf die eigenen Leistungsfähigkeiten und Interessen aufgebaut wird, das keine oder nur mäßige Disharmonien zwischen der persönlichen Einschätzung der eigenen Kompetenz, und den institutionell eröffneten Chancen aufkommen läßt“ (Fend u. a. 1976, 328 f.). Daran wird die legitimierende und sozial-integrierende Funktion des Selbstkonzeptes deutlich. Im Zusammenhang mit den Legitimationsmustern auf der gesellschaftlichen Ebene wirkt es als stabilisierender und stützender Faktor zur Erhaltung wichtiger gesellschaftlicher Strukturelemente. Dieser Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und gesellschaftlichen Orientierungen konnte in empirischen Untersuchungen zur politischen Sozialisation Jugendlicher nachgewiesen werden. In ihnen wird eine vergleichsweise starke Beziehung zwischen mangelnder politischer bzw. gesellschaftlicher Veränderungsbereitschaft, geringem Selbstvertrauen und benachteiligter beruflicher Situation bzw. niedrigerem Bildungsniveau festgestellt (Schulze 1977, 187 ff. / Hinz 1978).

V. Die Situation des berufstätigen Jugendlichen in der Freizeit unter dem Aspekt der sozialen Partizipation

Die Betrachtung des berufstätigen Jugendlichen allein unter den Gesichtspunkten seiner beruflichen Ausbildung und seiner gesellschaftlichen Verankerung könnte leicht zu einer einseitigen Interpretation seiner Situation führen. Wahrscheinlich deuten Jugendliche sich selbst und ihr Lebensfeld nicht oder wenigstens nicht primär aus diesen Bestimmungsfaktoren, sondern entwickeln Situationsverständnis und Lebensperspektive aus „privaten“ Bezugsgrößen in der Freizeit, die ihnen wichtiger erscheinen. Die Sphäre der Arbeit, die in der beruflichen Tätigkeit erfahrenen Befriedigungen und Versagungen von Bedürfnissen bestimmen allein unter dem Gesichtspunkt ihrer zeitlichen Ausdehnung nur partiell die Lebenslage des Jugendlichen.

Andererseits wäre es sicherlich nicht weniger problematisch, eine vollständige Unabhängigkeit der freien Zeit zu behaupten, um daraus eine „freie“ Sphäre der Selbstdeutungsmöglichkeiten des Jugendlichen ableiten zu wollen. Auch wenn

Jugendliche den Bereich der berufstätigkeitsfreien Zeit in Kontrast zu den durch Arbeit erlebten Belastungen als dispositionsfreie Situation verstehen, ist faktisch ein enges Bedingungsverhältnis beider Bereiche gegeben. Dies gilt nicht nur in einer allgemeinen, vom Individuum abstrahierenden Perspektive – weil der Freizeitbereich industriell verwertet wird oder weil der Konsum der einen erst durch die Produktion der anderen, also deren Arbeit ermöglicht wird – sondern auch in einer für den einzelnen berufstätigen Jugendlichen viel direkteren Form. Denn durch die spezifische Art und Weise seiner Berufstätigkeit und durch die Bedingungen, unter denen sie stattfindet, wird er in relativ starkem Ausmaß in seinen Handlungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten auch in der freien Zeit bestimmt. Die Vorstellung einer unabhängigen, autonomen Lebenssituation in der freien Zeit, abgesetzt gegen die soziale Existenz in der Arbeit, kann auf der Ebene des einzelnen Individuums nicht aufrecht erhalten werden.

Auf den ersten Blick scheint dies ein Widerspruch zu sein zu den beobachtbaren Phänomenen wachsender Freizeit und zunehmenden Wohlstands (Überflußgesellschaft), die die Wahlmöglichkeiten für den einzelnen Jugendlichen, sich in seiner arbeitsfreien Zeit zu verhalten und sich zu orientieren, immens vergrößert haben. In pädagogischen Theorien zur Freizeit ist diese Ausweitung in der berufstätigkeitsfreien Zeit als Freiraum gedeutet worden, in dem der Jugendliche emanzipatorische Orientierungen und Verhaltensweisen lernen kann, die ihm in Arbeit und Beruf strukturell verschlossen bleiben (Opaschowski 1979 / Hammerich 1978).

Die Problematik der Ansicht, Freizeitverhalten wäre disposable Privatsache bzw. könne es sein, liegt darin, daß sie die berufstätigkeitsfreien Situationen in nicht ausreichendem Maße berufs- bzw. arbeitspädagogisch durchdringt und die dialektische Verschränkung von Arbeit und freier Zeit auf der Ebene des Individuums unberücksichtigt läßt.¹ Wird hingegen freie Zeit des berufstätigen Jugendlichen unter dem Habermaschen Konzept der Verdoppelung der Fremdbestimmung in Arbeit und Freizeit gedeutet, belegen die Informationen aus der Freizeitforschung, daß „das Freizeitverhalten ... in hohem Maße durch die Zwänge der Arbeitserziehung und der Arbeitssituation determiniert (ist); gerade jene Arbeitnehmer, die hier den stärksten Repressionen ausgesetzt sind, vermögen diese am wenigsten durch aktives Freizeitverhalten auszugleichen“ (Eichler 1974, 166). Nicht nur für den engeren Freizeitbereich (zur Definition: Schilling 1977, 30 ff.), sondern auch in den anderen Bereichen der berufstätigkeitsfreien Zeit können

¹ Auch wird in dieser Ansicht „Arbeit“ als etwas Naturgegebenes und Unveränderbares verstanden. Vielleicht wäre es Gedanken und Anstrengungen wert, den Überfluß „Freizeit“ in die Arbeit zu reintegrieren, um sie emanzipationsrelevanter zu gestalten. Zum Problem Humanisierung und Demokratisierung der Arbeit: Vilmar 1972 / Brock 1977 / Lempert 1978 / Bahro 1978.

empirische Belege für die These der durch die Arbeitssituation einer Person bestimmten Freizeit gefunden werden.²

Es erscheint also sinnvoll, die Situation des berufstätigen Jugendlichen in seiner freien Zeit unter dem Aspekt ihrer Determiniertheit durch die berufliche Sozialisation und die Arbeitsplatz Erfahrung zu analysieren. Daß in diesem Zusammenhang vor allem das Phänomen geschichteter sozialer Ungleichheit als inhaltliches Selektions- und Darstellungsprinzip zum Zuge kommt, hat seinen Grund in der empirischen Durchschlagskraft dieses Bestimmungsfaktors. Wird nämlich berufstätigkeitsfreie Zeit unter dem normativen Bezugspunkt emanzipatorischer sozialer Partizipation gesehen, also gefragt, inwieweit dem berufstätigen Jugendlichen in der freien Zeit objektive Chancen und subjektive Fähigkeiten zur Bedürfnisbefriedigung und Bedürfnisartikulation gegeben bzw. vorenthalten sind (Lempert 1973 / Gronemeyer 1976 / Scheer 1973, 159 ff.), zeigt sich innerhalb der Gruppe berufstätiger Jugendlicher je nach Zugehörigkeit des Jugendlichen zu einem bestimmten Berufsniveau und im Vergleich zur akademischen Jugend eine relative Benachteiligung durch objektive und subjektive Restriktionen. Vor allem unter Gesichtspunkten der in der freien Zeit zu realisierenden Beteiligung an (politischen) Entscheidungsprozessen im Nahbereich, aber auch an der „großen“ Politik und Thematisierung von Problemen in der Öffentlichkeit werden status- und bildungsabhängige unterschiedliche Chancen erkennbar, unter denen die Gruppe berufstätiger Jugendlicher benachteiligt erscheint (Zimpel 1972 / Gronemeyer 1976 / Negt/Kluge 1972).

Daß im Gegensatz zum subjektiven Empfinden relativer Ungebundenheit und Freiheit die berufstätigkeitsfreie Zeit des Jugendlichen faktisch stark vom Schichtungsaspekt seiner Berufstätigkeit bzw. von seiner allgemeinen und beruflichen Sozialisation beeinflusst ist, kann durch die *doppelte Statusbestimmtheit* seiner Lebenssituation in der freien Zeit erklärt werden: Als noch nicht Erwachsener teilt der Jugendliche sowohl materielle Ressourcen wie auch der Tendenz nach die sozialen Orientierungen seiner Herkunftsfamilie. Die bereits bei der Berufswahl deutlich gewordene relativ hohe Selbstrekrutierung der Berufe unter Statusaspekt impliziert, daß die über den beruflichen Sozialisationsprozeß und den aktuellen Lebenszusammenhang des Berufes vermittelten Erfahrungen und Perspektiven des Jugendlichen mit denen seiner statusgleichen Eltern, Geschwister und anderer naher Personen im wesentlichen identisch sind. Da die berufstätigkeitsfreie Zeit und auch die reine Freizeit – definiert „als die Zeitspanne, die nicht mit Schlaf, Mahlzeiten, Hygiene, Wegezeiten, Wartezeiten und Berufsarbeiten

² Die Kontroverse, ob Freizeit nach Habermas als „Kompensation“ zum Arbeitsleid oder als suspensives Verhalten zu bewerten sei, hat nur durch eine unglückliche Reifikation des analytischen Instrumentariums entstehen können. Zur Kontroverse: Opaschowski 1974, 25 / Schilling 1977, 30-32 / Hammerich 1978.

sowie Hausfrauenarbeiten ausgefüllt ist“ (Schmitz-Scherzer 1974, 11) – aus dem gemeinsamen familialen Zusammenhang gestaltet und kontrolliert wird, erscheint zumindest auf der analytisch-logischen Ebene die doppelte Statusbestimmtheit des Jugendlichen in seiner berufstätigkeitsfreien Zeit plausibel.

Allerdings könnten gegen diese These Ergebnisse empirischer Freizeitforschung sprechen, die eine stärkere Außenorientierung berufstätiger Jugendlicher in ihrer Freizeit aufweisen im Vergleich zu Schülern, die Aktivitäten mit der Familie oder alleine bevorzugen (Schilling 1977, 103). Lehrlinge und im Arbeitsverhältnis stehende Jugendliche verdienen bereits eigenes Geld, haben mehr außerhäusliche, familienunabhängige Freizeitbezüge (Werner 1973, 156) und verbringen einen großen Teil ihrer täglichen Freizeit mit Alterskameraden, einem andersgeschlechtlichen Partner oder in einer Clique (Schilling 1977, 159 ff.). Jedoch kann in solchen Außenkontakten nicht unbedingt ein gegenezierischer wirksames Moment zur familialen Situation des berufstätigen Jugendlichen gesehen werden, da der freizeitliche Bezugskreis des Jugendlichen in den meisten Fällen ebenfalls schichthomogen zusammengesetzt ist und durch soziale Kontrollmechanismen eher eine geschlossene Erfahrungsstruktur konstituiert als eine offene, experimentierende. Gruppenspezifische und damit auch schichtspezifische Normierung des Freizeitverhaltens, des Konsums und Homogenisierung der Meinungen und Ansichten sind Phänomene, die in den Gesellungen berufstätiger Jugendlicher stärker ausgeprägt sind als in denen der akademischen Jugend (obgleich auch hier als Folgen sozialpsychologischer Gesetzmäßigkeiten beobachtbar; Schilling 1977, 178 ff.). In den Freizeitaktivitäten der berufstätigen Jugend überwiegt die Suche nach Entspannung, rezeptiver Zerstreuung und Unterhaltung solche Verhaltensweisen, die einen gegensozialisierenden Effekt zu bisherigen familialen und beruflichen Sozialisationseinflüssen begünstigen würden (für weibliche Jugendliche: Schmitz-Scherzer 1974, 87 ff.). Ablesbar ist dies auch an der Art, nicht an der Häufigkeit des Mediengebrauchs (Rudinger 1974 / Jugend in Europa, Bd. II, 1977, 104, 110, 151).

Vor allem unter dem Aspekt des Ausgleichs von beruflich und berufsschulisch bedingten Qualifizierungsmängeln in kognitiven und pragmatischen Kompetenzen scheint die Lebenssituation der arbeitenden Jugendlichen in der berufstätigkeitsfreien Zeit ungünstig strukturiert zu sein. Entfaltung gesellschaftlich relevanten Wissens und Weiterentwicklung politisch-partizipatorischer Orientierungen und Handlungsfähigkeiten ist – wie empirische Untersuchungen zur politischen Sozialisation häufig belegen – der berufstätigen Jugend in der freien Zeit kaum möglich. Wesentliche Bedingungs Momente dafür sind die durch frühe familiäre und schulische Sozialisation ungünstig ausgeprägten Vororientierungen der berufstätigen Jugend im Vergleich zur akademischen, u.a. apolitische Tendenzen, politische Entfremdung, geringes Selbstvertrauen, begrenzte informativische Aktivitäten (Ackermann 1974 / Behrmann 1972 / Jaide 1970 / Jaide 1978

/ Claussen 1974 / Nyssen 1970 / Beck 1972 / Preuss-Lausitz 1973 / Urban 1976 / Schulze 1977) sowie die Segmentierung und Depolitisierung der Lebensbereiche im Alltag allgemein (Ueltzhöfer 1974 / Leithäuser u. a. 1977 / Gronemeyer 1976 / Hammerich 1978, 176 ff.) und die der Jugend im besonderen (Arbeitsbereich Jugendhilfe/Jugendpolitik 1978 / Schulze 1976, 54 ff., 120 ff. / Baetcke 1978 / Damm/Schön 1978). Daß unter diesen Bedingungen die arbeitswelt- und gesellschaftsbezogenen Orientierungen berufstätiger Jugendlicher weithin der schulischen Vorbildung und beruflichen Qualifikation entsprechen und kaum durch Erfahrungen in der freien Zeit modifiziert werden, erscheint nicht überraschend. Unter diesen ungünstigen Voraussetzungen vermögen auch gegensozialisatorische Maßnahmen, z. B. in der Form eines staatlich geförderten politischen Bildungsangebotes der Jugendverbände oder der Institutionen der Erwachsenenbildung (Volkshochschule; Bundeswehr etc.) nur wenig zu verändern. Sie erreichen zumeist nur Jugendliche mit günstigerem schulischen und beruflichen Sozialisationshintergrund (Sozialisationsprobleme, Bd. II, 1978, 1 ff. / Schilling 1977, 254 ff. / Gehrmann 1973, 106 ff.). In Ergebnissen empirischer Forschungsarbeiten zur politischen Sozialisation wird deutlich, daß die durch die beruflich geschichtete soziale Ungleichheit am stärksten benachteiligten Jugendlichen auch die geringsten kognitiven, motivationalen und pragmatischen Kompetenzen besitzen, sich effektiv für eine Veränderung ihrer Situation einzusetzen (Schulze 1977 / Döbert/Nunner-Winkler 1973 / Jaide 1970 / Sozialisationsprobleme, Bd. I, 1978, 127 ff. / Blancpain/Häuselmann 1977, 61 ff.). Allerdings deuten neuere Untersuchungen an, daß Jugendliche, sofern sie ihre Benachteiligung als ungerecht empfinden, durchaus „politisch“ reagieren, extrem radikale Orientierungen entwickeln und in Aktionen umsetzen (Blancpain/Häuselmann 1974, 82 f. / Jaide³ 1978, 70 ff.).

³ Diese Untersuchung kann in bestimmten Vergleichsfragen der Populationsgruppen „Gymnasiasten“ zu „Berufsschülern“ zu Fehldeutungen führen, da in ihr „... ausdrücklich Berufsschüler in Berufen geringerer Qualifikation oder ohne Ausbildung ... aufgenommen“ waren (Jaide 1978, 19).

Literatur

- Abboud, N.: Jugend: Strukturbegriff oder historische Konstellation?, in: Allerbeck, K. R./Rosenmayr, L. (Hrsg.): *Aufstand der Jugend?* München 1971, 29 ff.
- Abel, H.: *Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD)*, Braunschweig 1963.
- Achten, U.: *Gemeinsam lernen, solidarisch handeln*, Köln/Frankfurt am Main 1976
- Ackermann, P. (Hrsg.): *Politische Sozialisation*, Opladen 1974

- Aebli, H.*: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Begabung und Lernen, hrsg. von Roth, H., Stuttgart 1969, 151 ff.
- Albers, H.-J.*: Einstellungsänderungen während der Ausbildungszeit, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 12 (1978), 901 ff.
- Alex, L., Hensler, H., Reinhardt, H.*: Das Berufsbildungsgesetz in der Praxis, Bonn 1973
- Allerbeck, K. R., Rosenmayr, L.*: Aufstand der Jugend? München 1971
- Altwater, E., Huiskes, F.*: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971
- Arbeitsbereich Jugendhilfe/Jugendpolitik*: Zusammenfassung der Ergebnisse des Projekts „Trendanalyse zur Entwicklung der Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland“. Deutsches Jugendinstitut, München 1978
- Asendorf-Krings, J. v., Behr, M., Drexel, J., Lutz, B., Nuber, Chr.*: Zur Bestimmung von Qualifikation und Qualifizierungsprozessen, München 1974
- Ausubel, D. P.*: Das Jugendalter (1954), 3. Aufl. München 1971
- Baacke, D.*: Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters, München/Berlin/Wien 1976
- Baetcke, W.*: Widersprüche staatlicher Jugendpolitik, Weinheim/Basel 1978
- Baethge, M.*: Qualifikation – Qualifikationsstruktur, in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, 478–484
- Baethge, M., Edding, F., Eigler, G., Fend, H., Heckhausen, H., Hüfner, K., Offe, C., Richter, I.*: Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Stuttgart 1975
- Baethge, M., Gerstenberger, F., Kern, H., Wienemann, E.*: Produktion und Qualifikation, 3. Aufl. Hannover 1975
- Babro, R.*: Die Alternative – Zur Kritik des real existierenden Sozialismus, Köln/Frankfurt 1977
- Bauer, K. O.*: Soziale Herkunft – soziale Zukunft. Zur Reproduktion sozialer Strukturen in der beruflichen Bildung, in: Hansen, G., u. a.: Ausbildungschancen in der beruflichen Bildung, Weinheim/Basel 1977, 88 ff.
- Beck, G.*: Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule, Frankfurt 1972
- Beck, K.*: Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung, Bad Heilbrunn 1976
- Beck, U., Bolte, K. M., Brater, M.*: Bildungsreform und Berufsreform, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 9 (1976), 496–508
- Beck, U., Brater, M., Tramsen, E.*: Beruf, Herrschaft und Identität – Teil I und II, in: Soziale Welt 1 (1976), 8–44 und 2 (1976), 180–205
- Behrmann, G.*: Soziales System und politische Sozialisation, Stuttgart 1972
- Bender-Szymanski, D.*: Das Verhalten von Jugendlichen bei der Berufsentscheidung, Weinheim 1976
- Bender-Szymanski, D.*: Unreflektierte Berufsentscheidung bei Hauptschülern?, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 7 (1977) 552–554
- Bennholdt-Thomsen, C. G.*: Entwicklungswandlung, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Jugendfrage – eine erzieherische Aufgabe, Frankfurt/M. 1965, 93 ff.
- Berg, M.*: Die berufstätige Jugend, Hannover 1969
- Bergius, R.*: Entwicklung als Stufenfolge, in: Thomae, 2. Aufl. 1959, 104 ff.
- Bergius, R.*: Psychologie des Lernens, Stuttgart 1971
- Bernfeld, S.*: Über den Begriff der Jugend, Wien 1914
- Bernstein, B., u. a.*: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim/Berlin/Basel 1971
- Bernstein, B.*: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1972

- Bertlein, H.: Lebenspläne und Bildungsvorstellungen berufstätiger Jugendlicher, 2. Aufl. Frankfurt/Main 1972
- Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger. Autorenkollektiv, Frankfurt/M. 1973
- Bierbaum, Ch., Bischoff, J., u. a.: Ende der Illusionen? Bewußtseinsänderungen in der Wirtschaftskrise, Frankfurt 1977
- Bildung im Zahlenspiegel 1978. Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.), Stuttgart 1978
- Blättner, F.: Lehrjahre sind keine Herrenjahre, in: Pädagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten, Heidelberg 1959, 11 ff.
- Blättner, F.: Die psychologischen und pädagogischen Probleme des Jugendalters, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Jugendfrage – eine erzieherische Aufgabe, Frankfurt/Main 1965, 274 ff.
- Blancpain, R., Häuselmann, E.: Zur Unrast der Jugend, Frauenfeld 1974
- Blankertz, H.: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit, in: Ders. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule, Essen 1967, 9 ff.
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jh., Hannover 1969
- Bloom, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale, Weinheim/Berlin/Basel 1971
- Böbnisch, L. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Diskussion, München 1973
- Böbnisch, L., u. a.: Probleme und Chancen der Jugend heute, in: Vorgänge 3 (1976), 67 ff.
- Bolder, A.: Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu, Frankfurt/New York 1978
- Bolte, K. M., Kappe, D., Neidhardt, F.: Soziale Ungleichheit, Struktur und Wandel der Gesellschaft, 3. Aufl. Opladen 1974
- Bondy, C.: Pubertät als sozialkulturelles Phänomen, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 5 (1956) 199 ff.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich, Stuttgart 1971
- Bowles, S., Gintis, H.: Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie – Das Beispiel USA, Frankfurt 1978
- Brandenburg, A. G.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter, Göttingen 1974
- Brandt, G., u. a.: Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger, Frankfurt/M. 1973
- Braun, F., Weidacher, A.: Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher, München 1976
- Brexinka, W.: Erziehung als Lebenshilfe, 5. Aufl. Stuttgart 1967
- Brexinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München 1974
- Brim, O. G.: The sense of personal control over one's life. Invited address to divisions 7 and 8, at the 82nd annual convention of the American Psychological Association, New Orleans 1974
- Brock, D., Hund, J., Vetter, H. R.: Neue Formen und Techniken der Arbeitsorganisation in ihrer Bedeutung für betrieblich organisierte Qualifizierungs- und Sozialisationsprozesse, Deutsches Jugendinst., München 1978
- Brusten, M., Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zur Typisierung und Stigmatisierung, München 1973
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Schule und Arbeitswelt, Bonn 1976
- Burger, A., Seidenspinner, G.: Jugend unter dem Druck der Arbeitslosigkeit, München 1977
- Christian, W., u. a.: Politechnik in der Bundesrepublik Deutschland? Beiträge zur Kritik der „Arbeitslehre“, Frankfurt/M. 1972
- Claussen, B. (Hrsg.): Materialien zur politischen Sozialisation, München 1976

- Combe, A., Petzold, H. J.: Bildungsökonomie, Köln 1977
- Crusius, R., Wilke, M.: Möglichkeiten der Mitgestaltung und betriebspolitisches Verhalten der Lehrlinge, in: Daviter, J.: Der Lehrling im Betrieb, München 1973, 192–242
- Crusius, R. (Hrsg.): Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse, Reinbek 1974
- Crusius, R.: Der Lehrling in der Berufsschule, Deutsches Jugendinst., 3. Aufl. München 1975
- Dabeim, H. J.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1967
- Damm, D., Schön, B.: Stadtverwaltung statt Selbstverwaltung? Repression gegen Jugendzentren und was dagegen zu tun ist, in: Damm, D., u. a. Jugendpolitik in der Krise, Frankfurt 1978, 72–80
- Daviter, J.: Der Lehrling im Betrieb. Dt. Jugendinst., München 1973
- Deppe-Wolfinger, H.: Arbeiterjugend. Bewußtsein und politische Bildung, Frankfurt/Main 1972
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung 30./31. 1. 1969
- Dienelt, K.: Anthropologie des Jugendalters, Ratingen 1974
- Dittmar, N.: Soziolinguistik – Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung, Frankfurt 1973
- Döbert, R., Nunner-Winkler, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt 1975
- Dörschel, A.: Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung, Freiburg i. Br. 1960
- Eichler, G.: Spiel und Sport in der Freizeiterziehung: Versuch einer soziologischen Kritik der Spielideologie und Spielerziehung, in: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd. II, Sozialisationsinstanzen – Sozialisierungseffekte, Stuttgart 1973, 161–186
- Eisenstadt, S. N.: Von Generation zu Generation, München 1966
- Eissel, D.: Schülerproblem: Ausbildung und Berufswahl, München 1977
- Epskamp, H.: Fortbildungsinteresse und Berufserwartungen der Lehrlinge, München 1974
- Erikson, E. H.: Jugend und Krise, 2. Aufl. Stuttgart 1974
- Ewert, O. M. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Bd. I, Köln 1972
- Fatke, R.: Warum die Intelligenz-Debatte wieder aufgewärmt wird, in: Psychologie heute 9 (1975), 53 ff.
- Faulstich, P.: Interessenkonflikte um die Berufsbildung, Weinheim 1977
- Faulstich-Wieland, H.: Politische Sozialisation in der Berufsschule – Ein Beitrag zur Rolle des Berufsschullehrers bei der Vermittlung gesellschaftlichen Bewußtseins, Weinheim 1976
- Fend, H., u. a.: Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule II, Weinheim 1976
- Fischer, A.: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen (1918), in: Ders: Leben und Werk, Bd. 7, München 1967, 43 ff.
- Flitner, A.: Soziologische Jugendforschung, Heidelberg 1963
- Foppa, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten, 2. Aufl. Köln/Berlin 1966
- Frackmann, M.: Berufliche Bildung und Lehrstellenrückgang, Berlin 1976
- Fröhlich, D.: Arbeitserfahrung und Bildungsverhalten, Frankfurt/Main 1978
- Gärtner-Harnach, V.: Angst und Leistung, Weinheim 1972
- Gehrmann, H. J.: Bedürfnisorientierungen und Freizeitverhalten von Jugendlichen. Eine sozialökologische Studie der Stadt Koblenz, Weinheim 1979
- Gerstenberger, F.: Produktion und Qualifikation, in: Leviathan 2 (1975)
- Glaser, P.: Daten zur Verteilung von Auszubildenden nach Ausbildungsberufen und Berufsfeldern (1965–1973), Hannover 1975
- Goodman, P.: Jobs für Jugendliche, in: Friedeburg, L. v.: Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1965, 499 ff.

- Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation, Hamburg 1973
- Griese, H. M.: Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien, Weinheim 1977
- Gronemeyer, M.: Motivation und politisches Handeln – Grundkategorien politischer Psychologie, Hamburg 1976
- Grüneisen, V., Hoff, E.-H.: Familienerziehung und Lebenssituation, Weinheim 1977
- Gutachten 1975: Thiersch, H.: Abweichendes Verhalten – Definitionen und Stigmatisierungsprozesse, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Bildungsforschung – Probleme, Perspektiven, Prioritäten, Stuttgart 1975, 345–382
- Habermas, J.: Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit, in: Funke, G. (Hrsg.): Konkrete Vernunft. Festschrift für Erich Rothacker, Bonn 1958, 219–231
- Habermas, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Vorlesungsmanuskript, Frankfurt 1968
- Hagmüller, P., Müller, W., Schweizer, H.: Berufsreife: Merkmale und Instrumente zu ihrer Untersuchung mit einer Einleitung von Michael Müller-Heck, Hannover 1975
- Hammerich, K.: Kritische Studien zur Freizeitpädagogik und Freizeitsoziologie, Kastellaun 1978
- Hansen, G., u. a.: Ausbildungschancen in der beruflichen Bildung, Weinheim/Basel 1977
- Harthiefel, G.: Das Unbehagen der jungen Generation, in: Harthiefel, G. (Hrsg.): Die autoritäre Gesellschaft, Köln/Opladen 1969
- Haseloff, O. W., Jorswiecke, E.: Psychologie des Lernens, Berlin 1970
- Haug, H. J., Maessen, H.: Was wollen die Lehrlinge?, Frankfurt/M. 1972
- Heckhausen, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs, in: Graumann, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, 7. Bd. Sozialpsychologie, 2. Halbband, Forschungsbereiche, Göttingen 1972, 955–1019
- Heckhausen, H.: Entwicklung, psychologisch betrachtet, in: Weinert, F. E., u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg; Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Frankfurt/M. 1974, 67 ff.
- Hegelheimer, A.: Berufsausbildung in Deutschland. Ein Struktur-, System- und Reformvergleich der Berufsausbildung in der Bundesrepublik und der DDR, Frankfurt am Main 1972
- Heid, H.: Soziokulturelle Bedingtheit der „Begabung“ in pädagogischer Betrachtung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule (1969), 561 ff.
- Heid, H.: „Bildung“ vor den Ansprüchen des Beschäftigungssystems, in: Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik, Köln 1976, 69 ff.
- Heid, H.: Können „die Anforderungen der Arbeitswelt“ Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben der Berufserziehung sein?, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule (1977), 833 ff.
- Heid, H.: Wozu „Lernerfolgskontrolle“? Ideologiekritische Anmerkungen zur herrschenden Beurteilungspraxis, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule (1979), 3–23
- Heinen, Welbers, Windzus: Lehrlingsausbildung. Erwartung und Wirklichkeit, Mainz 1972
- Hesse, H. A.: Berufe im Wandel, Stuttgart 1972
- Heizer, H.: Kindheit und Armut, in: Dies.: Zur Psychologie des Kindes, hrsg. von Ruppert, J. P., Darmstadt 1967
- Hilgard, E. R., Bower, G. H.: Theorien des Lernens I, 2. Aufl. Stuttgart 1971
- Hinz, J.: Attribuierung von Erfolg bzw. Mißerfolg und politisches Verhalten sowie Lebensplanung von Berufsschülern, Dissertation, Hannover 1978/79
- Höhn, E.: Ungelernte in der Bundesrepublik, Kaiserslautern 1974
- Hopf, D.: Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens, in: Umwelt und Begabung, hrsg. von Skowronek, H., Stuttgart 1973, 179 ff.
- Hornstein, W., u. a.: Lernen im Jugendalter, Stuttgart 1975
- Ibraim, M., Paul-Kohlhoff, A.: Politikunterricht an der Berufsschule in der Erfahrung der Schüler, Hannover 1976

- Jahoda, M., u. a.*: Die Arbeitslosen von Marienthal, Ein soziographischer Versuch, Bonn 1960
- Jaide, W.*: Die Berufswahl, München 1966
- Jaide, W.*: Junge Arbeiterinnen, München 1969
- Jaide, W.*: Jugend und Demokratie, Politische Einstellungen der westdeutschen Jugend, München 1970
- Jaide, W.*: Konsumverhalten bei Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR, in: Jaide, W., Hille, B. (Hrsg.): Jugend im doppelten Deutschland, Opladen 1977, 69–105
- Jaide, W.*: Achtzehnjährige – zwischen Reaktion und Rebellion, Opladen 1978
- Jaide, W., Hille, B. (Hrsg.)*: Jugend im doppelten Deutschland, Opladen 1977
- Johannson, K.*: Anpassung als Prinzip, Frankfurt 1975
- Jugend in der modernen Gesellschaft*, Friedeburg, L. v. (Hrsg.), Köln/Berlin 1965
- Jugend in Europa*. Ihre Eingliederung in die Welt der Erwachsenen. Herausgegeben vom Jugendwerk der Deutschen Shell, bearbeitet von Viggo Graf Blücher, 1977
- Kärtnner, G.*: Berufliche Sozialisation und gesellschaftlich-politische Handlungskompetenz, in: Z. f. Päd. (1978), 1–20
- Kallmeyer, G., u. a.*: Lernen im Alter – Analysen und Modelle zur Weiterbildung, Bonn/Frankfurt 1976
- Kell, A., Lipsmeier, A.*: Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Hannover 1976
- Krappmann, L.*: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971
- Kreutz, H.*: Soziologie der Jugend, München 1974
- Krockow, Chr. Graf von*: Leistungsprinzip und Emanzipation, in: Greiffenhagen M. (Hrsg.): Emanzipation, Hamburg 1973, 75–95
- Kruse, W.*: Die Qualifikation der Arbeiterjugend, Frankfurt 1976
- Küng, Ernst*: Das Berufswahlverhalten, Bern 1971
- Laatz, W.*: Berufswahl und Berufszufriedenheit der Lehrlinge, München 1974
- Landsberg, G. von*: Aufgabe und Verfahren der Berufsberatung, Köln 1977
- Lange, E.*: Berufswahl, München 1978
- Lazarsfeld, P. F.*: Jugend und Beruf, Jena 1943
- Lehr, U.*: Psychologie des Alterns, 3. Aufl. Heidelberg 1977
- Leithäuser, Th., Heinz, W. R., u. a.*: Produktion, Arbeit, Sozialisation, Frankfurt/Main 1976
- Leithäuser, Th., u. a.*: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/Main 1977
- Lempert, W.*: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt/M. 1971
- Lempert, W.*: Zum Begriff der Emanzipation, in: Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation. Hamburg 1973, 216–227
- Lempert, W.*: Neuere Untersuchungen zur Qualität der betrieblichen Lehre in der BRD, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule (1974), 68–74
- Lempert, W.*: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung, Frankfurt/Main 1974
- Lempert, W., Franzke, R.*: Die Berufserziehung, München 1976
- Lempert, W., Thomssen, W.*: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1974
- Lenhardt, G.*: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion, Frankfurt/Main 1974
- Lenhardt, G.*: Jugendarbeitslosigkeit und Berufsbildungspolitik, in: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 3 (1975), 594 ff.
- Lessing, H.*: Jugendpflege oder Selbsttätigkeit, Köln 1976
- Lessing, H., Liebel, M.*: Jugend in der Klassengesellschaft, München 1974

- Liebel, M.:* Zum Problem der sozialen Schichtung in der neueren westdeutschen Jugendforschung, in: Lessing, H.
- Liebel, M.:* Jugend in der Klassengesellschaft, München 1974, 60 ff.
- Lipsmeier, A.:* Didaktik der Berufsausbildung, München 1978 a
- Lipsmeier, A.:* Organisation und Lernorte der Berufsausbildung, München 1978 b
- Lipsmeier, A., Nölker, H., Schoenfeldt, E.:* Berufspädagogik, Stuttgart 1975
- Löwe, H.:* Lernfähigkeit im Alter, in: Zeitschrift für Altersforschung 2 (1974), 145 ff.
- Lutz, B.:* Vorläufige Notizen zur gesellschaftlichen und politischen Funktion des Berufs, in: Crusius, R., u. a. (Hrsg.): Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse?, Reinbeck 1974
- Lutz, B., Winterhager, W. D.:* Zur Situation der Lehrlingsausbildung, Stuttgart 1970
- *Maier, G.:* Der Beruf, Darmstadt 1962
- Mannheim, K.:* Das Problem der Generationen (1928/29), in: Friedeburg, L. v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin, 23 ff.
- Markefka, M.:* Jugend. Begriffe und Formen in soziologischer Sicht, Neuwied 1967
- Markefka, M.:* Übergang in die Berufswelt, Neuwied 1970
- Mason, W. D.:* Aging and lifelong learning, in: Journal of research and development in education 4 (1974), 68 ff.
- Masuch, M.:* Politische Ökonomie der Ausbildung. Lernerarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus, Reinbeck 1972
- Maupéou-Leplat, N. de:* Der jugendliche Arbeiter im Betrieb. In: Friedeburg, L. v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1965, 486 ff.
- Mausch, H.:* Soziale Interaktionen in Berufswahlprozessen, Konstanz 1977
- Mertens, D.:* Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4 (1973)
- Möller, C.:* Die Einfügung der ungelehrten Jugarbeiterin in den industriellen Arbeitsprozeß, Meisenheim 1966
- Mollenhauer, K.:* Sozialisation und Schulerfolg, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, 269 ff.
- Mühlmann, W. E.:* Die Problematik des Kindes im Lichte der Kulturanthropologie, in: Die Jugendfrage – eine erzieherische Aufgabe, hrsg. v. Röhrs, H., Frankfurt/Main 1966, 303 ff.
- *Müllges, U.:* Bildung und Berufsbildung, Ratingen 1967 77 00 7571 14942
- Münch, J., Michelsen, U., Müller, H. J., Schulz, F.:* Bildungsarbeit im Betrieb, Kaiserslautern 1975
- Musgrove, F.:* Populations Changes and the Status of the Young in England since the Eighteenth Century, in: Sociological Review 11 (1963), 69 ff.
- Musgrove, F.:* Youth and the Social Order, London 1964
- Mussen, P. H.:* Einführung in die Entwicklungspsychologie, 4. Aufl. München 1974
- Nahrstedt, W.:* Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft, 2 Bde., Neuwied/Darmstadt 1974
- Negt, O., Kluge, A.:* Öffentlichkeit und Erfahrung, Frankfurt 1972
- Neidhardt, F., u. a.:* Jugend im Spektrum der Wissenschaften, 2. Aufl. München 1972
- Nölker, H.:* Arbeitslehre in der Berufsgrundschule. Dissertation, Hamburg 1970
- Nysen, F.:* Kinder und Politik. Überlegung und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation, in: betriebs-erziehung 1 (1970), 20–26
- Oelkers, J.:* Emanzipation – Erziehungsziel von gestern?, in: Neue politische Literatur 2 (1977), 141–173
- Oesterreich, D.:* Autoritarismus und Autonomie, Bd. II, Stuttgart 1974
- Overmann, U.:* Sprache und soziale Herkunft, Berlin 1970

- Offe, C.: Berufsbildungsreform – Eine Fallstudie über Reformpolitik, Frankfurt 1975
- Olson, W. C.: Entwicklung und Erziehung (1959), Weinheim/Basel 1972
- Onna, B. van: Jugend und Vergesellschaftung, Frankfurt/M. 1976
- Opaschowski, H. W.: Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit, Bad Heilbrunn/OBB. 1979
- Ortmann, H.: Arbeiterfamilie und Sozialer Aufstieg, München 1971
- Petzold, H. J. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit alten Menschen, Stuttgart 1976
- Petzold, H. J.: Jugend ohne Berufsperspektive, Weinheim 1976
- Phares, E. J.: Locus of Control in Personality, Morristown 1976
- Plickat, H. H.: Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs, Weinheim 1959
- Preuss-Lausitz, U.: Vom Schwinden der „Fähigkeit“, sich mit dem politischen System zu identifizieren. Zur Kritik der sog. „politischen Sozialisation“, in: betrifft: erziehung 2 (1973), 19–24 und 3 (1973), 44–48
- Ransch, H., Stammen, Th.: Aspekte und Probleme der Kommunalpolitik, München 1972
- Reckmann, H.: Thesen zur Pädagogischen Diagnostik in kritischer Absicht, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1 (1979), 70–78
- Reimann, H., Reimann, H.: Die Jugend, München 1975
- Ries, H.: Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft, Bern/Stuttgart/Wien 1970
- Robracher, H.: Einführung in die Psychologie, 9. Aufl. Wien/Innsbruck 1965
- Rolff, H. G., Nyssen, E.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1972
- Rosenmayr, L.: Soziale Schichtung, Bildungsweg und Bildungsziel im Jugendalter, in: Sonderheft 5 d. Kölner Zeitschr. f. Soziologie u. Sozialpsychologie (1961), 268 ff.
- Rosenthal, R., Jacobson, L.: Pygmalion im Unterricht, Weinheim/Berlin/Basel 1971
- Rotter, J. B.: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, in: Psychological Monographs: General and Applied, LXXX, Nr. 1, 1966 (Whd Nr. 609)
- Rudinger, G.: Nutzung der Medien Fernsehen und Hörfunk, in: Schmitz-Scherzer, R. (Hrsg.): Freizeit, Frankfurt 1974, 406–458
- Rumpf, H.: Unterricht und Identität – Perspektiven für ein humanes Leben, München 1976
- Sachverständigenkommission: Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, Dt. Bundestag Drucksache 7/1811 – Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung, (Abschlußbericht), Bonn 1974
- Sack, F.: Neue Perspektiven in der Kriminologie, in: ders. und König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie, Frankfurt 1968, 431–475
- Scharmann, T.: Arbeit und Beruf, Tübingen 1956
- Scharmann, T.: Jugend in Arbeit und Beruf, Überblick zur wissenschaftl. Jugendkunde, Bd. 10, München 1965
- Scharmann, T.: Jugend in Arbeit und Beruf, 2. Aufl. München 1966
- Scheer, H.: Politische Partizipation zwischen Mitgestaltung und Selbstverwaltung, in: Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation, Hamburg 1973, 159–192
- Scheller, R.: Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung, Stuttgart 1976
- Schelsky, H.: Arbeiterjugend, gestern und heute, Heidelberg 1955
- Schelsky, H.: Die skeptische Generation, Düsseldorf/Köln 1957
- Schelsky, H.: Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der modernen Gesellschaft, in: ders.: Schule u. Erziehung in der industriellen Gesellschaft, 2. Aufl. Würzburg 1959
- Schilling, J.: Freizeitverhalten Jugendlicher, Weinheim 1977
- Schlaffke, W., Zedler, R. (Hrsg.): Die Zukunft der Berufsbildung, Köln 1977
- Schlieper, F.: Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg i. Br. 1963
- Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Präsident d. Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung H. J. Rosenthal (Hrsg.), Weinheim/Basel 1977
- Schmitz-Scherzer, R.: Freizeit, Frankfurt/M. 1974

- Schmitz-Scherzer, R.: Sozialpsychologie der Freizeit, Stuttgart 1974
- Schmitz-Scherzer, R.: Einige Aspekte der Lernfähigkeit im Alter als Voraussetzung für die Bildungsarbeit mit alten Menschen, in: act. geront. 8 (1975), 439 ff.
- Schober-Gottwald, K.: Jugendliche ohne Berufsausbildung, in: Mitt. aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 9 (1976), 174 ff.
- Schulze, G.: Politisches Lernen in der Alltagserfahrung, München 1977
- Schweikert, K., u. a.: Jugendliche ohne Berufsausbildung – ihre Herkunft, ihre Zukunft – Analytische und konzeptionelle Ansätze, Hannover 1976
- Schwerdtfeger, J.: Arbeit. Beruf. Betrieb. Soziologische Materialien, Heidelberg 1967
- Seidenspinner, G.: Lehrlinge im Konfliktfeld Betrieb, München 1974
- Seifert, K. H.: Aufgaben und Konzepte der Berufswahlvorbereitung im Lichte der neueren Berufswahlforschung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 7 (1977), 495–512
- Seligmann, M. E. P.: Helplessness, San Francisco 1975
- Skowronek, H.: Nach Jensen: Ist „Begabung“ neu zu bewerten?, in: Skowronek, H. (Hrsg.): Umwelt und Begabung, Stuttgart 1973, 227 ff.
- Sozialisationsprobleme arbeitender Jugendlicher, Bd. I, Bd. II, Untersuchungen zum vierten Jugendbericht, hrsg. von Daheim, H. J., Heid, H., Laerum, R., Riester, W., Roth, H. J., München 1978
- Spranger, E.: Psychologie des Jugendalters, 28. Aufl. Heidelberg 1966
- Steinert, H.: Die Strategien sozialen Handelns. Zur Soziologie der Persönlichkeit und der Sozialisation, München 1972
- Steinkamp, G.: Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozeß, in: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim 1971, 256–276
- Steinkamp, G.: Analyse und Kritik des Leistungsprinzips im Ausbildungs- und Berufssystem industrieller Gesellschaften, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim 1974, 159 ff.
- Stone, J., Church, J.: Kindheit und Jugend, Bd. 2, dt: Stuttgart 1978
- Stooss, F.: Zur regionalen Ungleichheit der beruflichen Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Mitt. aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1971, 142 ff.
- Stratmann, K., Bartel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik, Köln 1975
- Thomae, H. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 2. Aufl. Göttingen 1959
- Thomae, H.: Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie, in: Hdb. d. Psych. in 12 Bdn., 3. Bd. Entwicklungspsych., hrsg. von Thomae, H., 2. Aufl. Göttingen 1959, 3 ff.
- Thomae, H., Lehr, U.: Altern – Probleme und Tatsachen, 2. Aufl. Wiesbaden 1977
- Tietgens, H.: Wie Erwachsene lernen, in: Unterrichtswissenschaft 3 (1975), 39 ff.
- Tillmann, K. J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Frankfurt 1976
- Tjaden-Steinhauer, M.: Gesellschaftsbewußtsein der Arbeiter, Köln 1975
- Gumin, M. M.: Schichtung und Mobilität, in: Claessens, D.: Grundfragen der Soziologie, Bd. 5, München 1968
- Ueltzboffer, J.: Die kommunale Machtelite und der politische Willensbildungsprozeß in der Gemeinde, in: Wehling, H.-G. (Hrsg.): Kommunalpolitik, Hamburg 1975, 95–131
- Ulich, D., Mertens, W.: Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik, Weinheim 1976
- Undeutsch, U.: Entwicklung und Wachstum, in: Thomae, H. (Hrsg.): 2. Aufl. Göttingen 1959, 79 ff.
- Undeutsch, U.: Somatische Akzeleration und psychische Entwicklung der Jugend der Gegenwart, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Jugendfrage – eine erzieherische Aufgabe, Frankfurt/M. 1965, 71 ff.
- Urban, K. B.: Die Bedingungen politischen Lernens bei Schülern, München 1976
- Vetter, H. R.: Zur Bedeutung neuer Formen und Techniken der Arbeitsorganisation für

- die Sozialisationsforschung, in: Zeitschr. f. Päd. 3 (1978), 399–414
- Vilmar, F.: Strategien der Demokratisierung, Frankfurt 1972
- Voigt, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, München 1975
- Wacker, A.: Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Voraussetzungen und Folgen, Frankfurt 1976
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, in: Grundriß der Sozialökonomie III. Abteilung, 4. Aufl., Tübingen 1956
- Weber, N.: Privilegien durch Bildung, Frankfurt 1973
- Weiner, B., u. a.: Perceiving the Causes of Success and Failure, New York 1971
- Weinert, F. E.: Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern, in: Weinert, F. E. u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg Päd. Psych., Bd. 2, Frankfurt 1974, 763 ff.
- Weinert, F. E.: Die Familie als Sozialisationsbedingung, in: Weinert, F. E. u. a. (Hrsg.): Funk-Kolleg Päd. Psychologie, Bd. 1, Frankfurt 1974, 355 ff.
- Wenke, H.: Ideal und Wirklichkeit der Jugenderziehung, Röhrs, H. (Hrsg.): Die Jugendfrage – eine erzieherische Aufgabe, Frankfurt 1965, 311 ff.
- Werner, A.: Jugend und Freizeit, in: Wehling, H. G.: Jugend zwischen Auflehnung und Anpassung, Stuttgart 1973, 148–168
- Wiehn, E.: Theorien der sozialen Schichtung, in: Dahrendorf, R. (Hrsg.): Studien zur Soziologie, München 1968
- Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels, Köln 1969
- Zimpel, G.: Selbstbestimmung oder Akklamation. Politische Teilnahme in der bürgerlichen Demokratie, Stuttgart 1972