

### Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium

Reinders, Heinz

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Reinders, H. (2016). Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(2), 147-160. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48292-4>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

# Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium

Heinz Reinders

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, wie gesellschaftliche Veränderungen und wissenschaftliche Deutungen die Zuschreibungen an die Jugendphase seit der Jahrtausendwende geändert haben. Es wird die These Zinneckers aufgegriffen, dass Politik und Wirtschaft ein Interesse an der Optimierung und Verkürzung der Jugendphase haben. Erweitert wird die These dahingehend, dass auch der Empirischen Bildungsforschung ein maßgeblicher Beitrag zur Wandlung des Jugendmoratoriums zugesprochen wird im Sinne einer möglichst effizienten Vorbereitung für den Arbeitsmarkt.

*Schlagwörter:* Jugend, Moratorium, Bildung

*From education to function – new societal attributions to adolescence as a life stage*

### **Abstract**

This paper addresses the relationship between societal changes, scientific attributions of adolescence and public denotations of youth as a life stage in development. Zinnecker assumed that during the last two decades economy and politics were placing youth as a hinge between childhood and adulthood with the function efficient time use for labor preparation. This paper broadens this perspective to the role of empirical educational research which also fostered the notion of youth as time for efficient preparation for the labor market instead of emphasizing youth as a biographical eigenvalue.

*Keywords:* Youth, moratorium, education

## 1 Einleitung

Kurz nach der Jahrtausendwende erschien ein Sammelband zum Thema „Jugendzeit – Time Out? – Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium“, in dem ein Zwischenfazit zu empirischen Kenntnissen über die Jugendphase als Moratorium aus erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Sicht gezogen wurde (Reinders/Wild 2003b). Darin enthalten war auch ein Beitrag von Jürgen Zinnecker, in dem er die eigene Forschungsarbeit zu Jugend als (Bildungs-)Moratorium bilanziert und in einen gesellschaftlich-historischen Kontext setzt. Darin vertritt er unter anderem die These, dass

seit geraumer Zeit der Trend einer (Bildungs-)Ökonomisierung zu beobachten sei, bei der Wirtschaft und Politik großes Interesse an einer Verkürzung der Bildungszeit haben (Zinnecker 2003). Die Folge sei unter anderem die Verkürzung der Jugendphase und ihre Entwertung als Lebensabschnitt mit sozio-kulturellem Eigengewicht.

In diesem Beitrag wird diese These *Zinneckers* aufgegriffen und argumentiert, dass die Empirische Bildungsforschung zu diesem Prozess der Zeit- und Leistungsökonomisierung beigetragen hat und immer noch beiträgt. Die zentrale Aussage lautet, dass auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen Prozesse beobachtbar sind, die das Auszeit-Modell des Bildungs- sukzessive in ein Optimierungsmoratorium verwandeln. Hierzu wird zunächst ein kurzer Abriss des Moratoriumskonzepts skizziert (vgl. Kapitel 2), die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Freizeit dargelegt (vgl. Kapitel 3) und schließlich werden eben jene Prozesse und Indikatoren einer Umdeutung von Jugend als Optimierungsmoratorium beschrieben (vgl. Kapitel 4 & 5). Mögliche Folgen für das Aufwachsen im Jugendalter (vgl. Kapitel 6) und eine abschließende Diskussion (vgl. Kapitel 7) schließen den Kreis der Argumentation.

## 2 Kurzer Abriss von Jugend als Moratorium

Die Jugendphase wurde als eigenständiger Lebensabschnitt quasi mit der industriellen Dampfmaschine im 18. Jahrhundert erfunden. In dem Maße, in dem die Industrialisierung sowie arbeitsteilige Fertigungs- und Dienstleistungsprozesse Einzug in westlichen Industrienationen hielten, stieg auch die Bedeutung einer kanonisierten Ausbildung außerhalb der Herkunftsfamilie. Ein stetiger Wandel bestehender und eine Zunahme neuer Qualifikationen brachten die Notwendigkeit mit sich, zukünftige ArbeitnehmerInnen auszubilden, hierfür aus der Familie zu lösen und von zu verrichtender Arbeit vorübergehend freizustellen (Fend 1988; Mitterauer 1986). Im Laufe der letzten dreihundert Jahre emergierte so eine gesellschaftlich gewollte Auszeit und verfestigte sich als das, was in westlichen Industrienationen Jugend oder wahlweise auch Adoleszenz genannt wurde und wird. Spätestens durch die ethnografischen Arbeiten von *Mead* (1971) hat sich als Vorstellung verfestigt, dass die Jugendphase ein soziales Konstrukt ist, das zwar biologische Korrelate aufweist, aber letztlich gesellschaftlich determiniert ist.

Zwar kannten auch ältere Gesellschaften die Jugend, das „Juvenile“, bei dem ebenfalls eine Auszeit gewährt wurde. Auch ist das edukative Moment für die Jugendphase kein genuin neuzeitliches Merkmal. Die vertikale Schichtungen übergreifende Freistellung einer Alterskohorte von Arbeit und diachrone Herauslösung aus dem Elternhaus ist jedoch ein vergleichsweise neues historisches Phänomen, das spätestens seit der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren zum unübersehbaren Massenphänomen vieler Gesellschaften geworden ist. *Jürgen Zinnecker* (1991) nannte dies das Bildungsmoratorium. Und hat damit einen Begriff in der deutschen Jugendforschung geprägt, der den vormalig psychologisch konnotierten Terminus nahezu vollständig soziologisch überformt hat. Zwar wurde und wird noch immer über das psycho-soziale Moratorium in der Jugendphase sensu *Erikson* (1968) räsoniert und Jugend als psychisches Pendel zwischen Diffusion und Identität interpretiert. Allerdings ist es *Zinnecker* (1991) mit seinem Begriff, der Beschreibung des Phänomens und der Skizze seiner gesellschaftlichen und pädagogischen Folgen gelungen, die Jugendphase in der deutschsprachigen Forschung enger an deren ge-

sellschaftliche als an die biologischen und psychischen Entstehungsbedingungen zu knüpfen. *Jürgen Zinnecker* gelang die Umdeutung einer ganzen Lebensphase en passant mit einem Begriff.

International konnte sich das Konzept, auch wegen fehlender begrifflicher Entsprechungen, kaum durchsetzen. Das hat jedoch keine Folgen für die Passung des Konzepts auf andere Gesellschaften. Denn die Analyse der modernen Jugendphase und deren Beschreibung als Bildungsmoratorium hat eine Ironie der Geschichte aller Industrienationen offenbart. Sie liegt in der Zeit. Indem Jugendliche immer mehr für (schulische) Bildung von Arbeits- und gesellschaftlichen Verpflichtungsprozessen frei gestellt wurden, stand ihnen auch historisch gesehen immer mehr frei gestaltbare Zeit zur Verfügung. Diese Freizeit wollte und will gefüllt werden. Mit Angeboten des Konsumwarenmarkts, mit Geselligkeit in der Peer-Group, mit Sport, Kultur, sozialem Engagement und virtuellen Netzwerken und immer wieder mit sinnhaftem Nichtstun. Eigene Jugendkulturen waren ebenso die Folge des historischen Freisetzungsprozesses wie die Etablierung als gesellschaftlich engagierte und politisch mitgestaltende Macht. Jugendorganisationen und Jugendverbände vertreten mittlerweile sehr selbstbewusst die vermeintlich homogenen Interessen einer gesellschaftlichen Gruppe, die vor hundert Jahren noch als 'Wandervögel' in die Wälder verschwinden musste, um sich ihre Freiheiten vor den Zwängen der wilhelminischen Gesellschaft zu erkämpfen (*Giesecke* 1981). Diese gesammelten Merkmale der Freizeit Jugendlicher stehen spätestens seit der Bildungsexpansion mit einem Mal in Konkurrenz zum gesellschaftlich intendierten Zweck der Freisetzung: Freizeit fängt an, mit Bildung um die Ressource Zeit zu konkurrieren. TIMSS und PISA haben dann zu Beginn des 21. Jahrhunderts behauptet, dass Bildung in Deutschland diesen Zwist zu verlieren droht. Diese Entwertung von Bildung hatte *Jürgen Zinnecker* als Folge des Bildungsmoratoriums nicht erwartet.

Wohl aber deutete sich in seinen frühen Arbeiten an und wurde später weiter ausdifferenziert (z.B. *Zinnecker* 2003), dass sich hier zwei Seiten einer Medaille entwickeln. Daher hatte *Jürgen Zinnecker* bei einer Diskussion zum Bildungs- und Freizeitmoratorium mit dem Autor auch keine wissenschaftlichen Bedenken, zwei Konzepte für ein Moratorium anzusetzen. Wohl aber missfiel ihm die Blindheit dieses ergänzenden Ansatzes (vgl. z.B. *Reinders/Wild* 2003a) gegenüber vertikalen Schichtungen und dem veränderten Ausmaß einer Entpädagogisierung und deren Folgen für die Ausgestaltung des Moratoriums (*Zinnecker* 2003). Überhaupt haben die in *Reinders* und *Wild* (2003b) versammelten Beiträge zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium deutlich gemacht, dass sowohl das reale Phänomen als auch dessen theoretische Reduktionen auf ein Arbeits-, Bildungs- oder Freizeitmoratorium, auf ein selektives oder erweitertes oder auch ein Kultur- vs. Primitivmoratorium erhebliche wissenschaftliche Schwierigkeiten bereiten. Dies hat auch mit dem von *Zinnecker* (2003) immer wieder betonten Zusammenhang von gesellschaftlicher Normativität einerseits und den notwendigerweise scheiternden Versuchen einer wissenschaftlich neutralen Beschreibung bzw. Erklärung von Jugend als Moratorium andererseits zu tun:

„Allerdings sind auch hier [...] massive Gegenkräfte in Politik und Ökonomie in Rechnung zu stellen, die auf eine Optimierung und einen Rückbau des Jugendmoratoriums drängen, beispielsweise durch eine Verkürzung der schulischen und universitären Durchlaufzeiten.“ (*Zinnecker* 2003, S. 59)

Hat *Zinnecker* hier projektiv in die Vergangenheit geblickt und das veränderte Zusammenspiel von Gesellschaft und Jugend aus der historischen Vogelperspektive bereits als

„Optimierungsmoratorium“ entlarvt? Nach *Fend* (1988) nimmt die Streubreite der historischen Linse mit zunehmender Historisierung ab. Zeitlich Entferntes erscheint uns einfacher als homogenes Phänomen erfassbar als aktuelle Geschehnisse, die wir in ihrer ganzen Komplexität erleben. Gewagt sei dennoch die These, dass das von *Zinnecker* (1991) beschriebene Bildungsmoratorium seit dem sog. „PISA-Schock“ im Gewand der Optimierung von Bildungskarrieren daher kommt und auf diese Weise Gesellschaft und Wissenschaft eine neue Konstruktion der Jugendphase vornehmen. Bildung, so scheint es, soll den Wettkampf gegen die Freizeit doch noch gewinnen und erhält hierzu gesellschaftliches Doping. Eine allzu technologische Bildungsforschung, die die ihr hingeworfenen ökonomischen Leckerbissen dankbar aufgegriffen hat und noch immer aufgreift, hat an der neuen Konnotation von Jugend als Optimierungsmoratorium und an diesem Doping von Bildung einen erheblichen Anteil.

Das Moratoriumskonzept lässt sich demnach ohne gesellschaftlichen Einfluss ebenso wenig begreifen wie ohne den Beitrag, den Wissenschaft zur normativen Belagerung geleistet hat. Eine reine Wissenschaftsgeschichte des Moratoriums ohne Bezug zu gesellschaftlichen Normen und Werten ist dann nicht nur potenziell eher langweilig, sondern erkenntnistheoretisch auch gar nicht ergiebig. *Zinnecker* (2003) war sich dessen bewusst und hat statt der Geschichte des Moratoriumskonzepts eine Geschichte der Konzepte vom Moratorium im gesellschaftlich-historischen Kontext und vor dem Hintergrund der eigenen Forschungsbiographie gezeichnet. Obwohl sein vermutlich berühmtester Begriff jener des Bildungsmoratoriums ist, war *Jürgen Zinnecker* kein Bildungsforscher. Er war Sozialisationsforscher, der die komplexe Interdependenz gesellschaftlicher Systeme und Subsysteme wie jenes der Wissenschaft stets mitgedacht hat. Seit den PISA-Studien hat irgendjemand vergessen, diese Interdependenzen bezogen auf die Gestaltung des Jugendalters im Blick zu behalten. Oder um es mit dem Bären Winnie Puuh auszudrücken: „Did you ever stop to think, and forget to start again?“

### 3 Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Freizeit

Es wurde bereits auf die Ironie der Geschichte verwiesen, dass mit der zunehmenden Freisetzung von Kindheit und Jugend für Bildung auch das Ausmaß an Freizeit zugenommen hat und die Bedeutung von Freizeit jene der Bildung zu überlagern scheint (*Hofer* 2004). In einem komplexen theoretischen Ansatz argumentierte die Mannheimer Forschergruppe um *Manfred Hofer* seinerzeit, dass gesellschaftliche Wandlungsprozesse einen Einfluss bis hinein in den Alltag von Schülerinnen und Schülern haben. Durch veränderte Werte auf der Makroebene werden auf der Individualebene multiple Handlungsoptionen geschaffen, die zu motivationalen Handlungskonflikten führen (*Hofer* u.a. 2005a, 2005b). Zahlreiche empirische Befunde stützen diese These nachhaltig und werfen ein neues Licht auf den Zusammenhang von gesellschaftlichem Kontext und individueller Biographie (*Hofer* u.a. 2011; *Kilian/Hofer/Kuhnle* 2013). Gleichzeitig passen sich diese und viele weitere Befunde zum motivationalen Handlungskonflikt in klassische Sozialisationstheorien ein, wonach gesellschaftliche Bedingungen vermittelt über intermediäre Instanzen einen Einfluss auf die Entwicklung Heranwachsender nehmen, die aber ihrerseits eigenaktive produktive Lösungen für Entwicklungsanforderungen finden und in ihrem Handeln umsetzen (*Hurrelmann/Bauer* 2015). Im Falle der Theorie Motivationaler Hand-

lungskonflikte (Hofer 2004) sind die intermediären Instanzen sensu Berger und Luckmann (2012) Schule und Elternhaus für die Bedeutung von Bildung einerseits und Peers und Freizeitkontext für die Bedeutung von Freizeit andererseits. Das produktive und eigenaktive Moment sind die individuellen Strebungen nach Leistung und/oder Wohlbefinden und die kreativen Strategien zur Lösung potenzieller Handlungskonflikte zwischen Lernen und Wohlbefinden (Hofer/Fries 2005).

Wenn sich also der nach Smelser (1995) lange deduktive Weg von der Gesellschafts- zur Individualebene nicht nur theoretisch modellieren, sondern auch empirisch nachweisen lässt, dann ist auch plausibel, dass die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Freizeit die Rahmenbedingungen des juvenilen Moratoriums setzt. Und es lässt sich argumentieren, dass beides – Freizeit und Bildung – eine hohe gesellschaftliche Relevanz einerseits und eine ebenso hohe subjektive Salienz andererseits besitzen.

*Gesellschaftliche Relevanz von Freizeit.* Deutschland gehört zu den Ländern mit dem größten Anteil an Freizeit. Mit im Durchschnitt 39 Urlaubs- und Feiertagen im Jahr liegen deutsche ArbeitnehmerInnen an der europäischen Spitze. Auch bei der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit liegen die Deutschen mit 35,3 Stunden unter den Top 5 Europas. Kinder und Jugendliche zwischen zehn und 17 Jahren haben es hier besonders gut erwischt. Sie verbringen beeindruckende 7:34 Stunden täglich mit Hobbys, Sport, Mediennutzung und Geselligkeit. Zum Vergleich: Bei Erwachsenen zwischen 30 und 44 Jahren beträgt dieser Wert nur 4:55 Stunden. Nicht einmal RentnerInnen können mit 7:07 Stunden an das Niveau der Jugend heranreichen (Quelle: Destatis 2016). Auch die Möglichkeiten zur Teilhabe von Kindern und Jugendlichen am Freizeit- und Konsumwarenmarkt sind deutlich gestiegen. Lag das durchschnittliche monatliche Taschengeld im Jahr 2002 noch bei ca. 18 Euro, stieg dieser Wert bis 2013 auf knapp über 27 Euro an. Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren geben jährlich fast 900 Euro an Eigenmitteln aus (Langmeier/Winklhofer 2014). Rund 54 Prozent der Heranwachsenden in Deutschland erhalten regelmäßig Taschengeld, auch dies ist ein europäischer Spitzenwert (IIS 2014).

Neben diesen „harten“ Fakten kommt noch die gestiegene Relevanz wohlbefindensorientierter Werte hinzu, die Freizeit, soziales Miteinander und Konsum besonders betonen (Inglehart 1998; Inglehart/Welzel 2005). In den letzten Jahrzehnten sind diese als post-modern klassifizierten Werte auch in Deutschland zunehmend in Konkurrenz zu den sog. modernen Werten von Leistung und Existenzsicherung getreten (Hofer u.a. 2005a).

*Gesellschaftliche Relevanz von Bildung.* Lebenslanges Lernen, Bildung als Zukunftsinvestition oder der Begriff der Wissensgesellschaft zeigen die gesellschaftlich zugeschriebene Relevanz von Bildung an. Bildung und Wissen werden als wichtigste Ressourcen in der digitalisierten Welt des Informationszeitalters angesehen, zumal dann, wenn andere Rohstoffe nicht zum Beitrag am Welthandel taugen. Bereits die Nennung von Bildung als „Rohstoff“ einer Gesellschaft verdeutlicht den ihr zugeschriebenen „Waren“-Wert. Bildungsökonomische Simulationen rechnen vor, wie stark das Bruttoinlandsprodukt steigt oder fällt, wenn das Bildungsniveau einer Bevölkerung um einen Bildungsabschluss oder ein weiteres Schuljahr erhöht oder gesenkt wird (zusf. Timmermann/Weiß 2015). Daneben beweisen die Bildungsexpansion der 1970er Jahre und ihre weiteren Ausläufer, bei denen immer mehr Menschen an immer höheren Bildungsgängen partizipieren, dass der Wert von Bildung in der Gesellschaft merklich gestiegen ist. Dies drückt sich auch in den Befragungen bei SchülerInnen aus, die der Bildung nach wie vor einen hohen Stellenwert beimessen und sich hier nicht von den Werten und Einstellungen der Erwachsenengenera-

tion unterscheiden (Reinders 2005). Immerhin 82 Prozent der in der Shell-Studie von 2015 befragten Jugendlichen stimmten dem Wert „Fleiß und Ehrgeiz“ zu (Deutsche Shell-Holding 2015).

Bis hierhin unterscheidet sich die Einschätzung noch nicht von jener, die bereits zu Beginn der Jahrtausendwende formuliert und als Dualität des Jugendmoratoriums bezeichnet wurde (Reinders 2005; Reinders/Wild 2003b). Jugendliche können sich, so die These, subjektiv zwischen einem der beiden Modelle oder auch für eine Kombination oder Abkehr von beiden Modellen entscheiden. Was nun aber neu hinzugekommen ist, ist das seit der Jahrtausendwende massiv eingetretene Engagement zur Optimierung des Bildungsmoratoriums.

## 4 Gesellschaftliche Optimierung von Bildung

Ähnlich wie der sog. „Sputnik-Schock“ zuerst in den USA, dann in anderen Ländern der westlichen Hemisphäre zu flächendeckenden Maßnahmen der Bildungsoptimierung geführt hat, die ihrerseits zu einer deutlichen Veränderung der Bildungslandschaft seit den 1960er Jahren geführt haben, so zeigt auch der „PISA-Schock“ ähnliche Anzeichen einer zeitlichen Ökonomisierung und inhaltlich-methodisch-didaktischen „Optimierung“ von Bildung insbesondere in Deutschland (Reinders u.a. 2015c). Ein wesentlicher Zubringer dieser bildungspolitischen Veränderungsprozesse sind die Empirische Bildungsforschung und angrenzende Forschungsfelder geworden. Wenn im Folgenden von Bildungsoptimierung gesprochen wird, dann nicht im Sinne eines normativ wünschenswerten Prozesses oder Produkts, sondern sie wird definiert als ein Prozess zur Effizienzsteigerung beim Ressourceneinsatz für die Erlangung von Bildungszertifikaten und/oder -inhalten sowie Kompetenzen.

*Gesellschaftliche Prozesse der Bildungsoptimierung.* Auf der europäischen Ebene ist der Bologna-Prozess ein Ausdruck internationaler Bestrebungen, Bildungsabschlüsse nicht nur vergleichbar zu machen und zu standardisieren, sondern auch zeitlich zu beschleunigen (Wolter 2015). Dies entsprach dem damaligen Mainstream im Wirtschaftsstandort Deutschland, Studierende schneller mit einem berufsgeeigneten Abschluss in den Arbeitsmarkt zu bringen und dadurch zügiger als Wirtschaftsfaktor verfügbar zu machen. Studierende haben diesen Wandel nicht ohne Streik und Tumulte über sich ergehen lassen und mussten sich letztlich doch der Idee einer zeitlichen Optimierung ergeben. Interessant ist, dass bei dieser zeitlichen Verkürzung bis zum ersten Abschluss nicht auch die Kompetenzen der Lehrenden, den Stoff professionell zu vermitteln, systematisch erhöht bzw. den Bedingungen entsprechend geändert wurden. Zwar hat sich der Anteil an Hochschulen mit Qualifizierungsprogrammen für Dozierende in der letzten Dekade deutlich erhöht, auch wird zuweilen bei Berufungen nach Lehrevaluationen gefragt. Von einer professionellen, kanonisierten methodisch-didaktischen Ausbildung ist Deutschland im Hochschulbereich jedoch noch weit entfernt.

Dieses Muster hat sich bei der zeitlichen Optimierung der Gymnasiallaufbahn wiederholt. Die Zeit bis zum Abitur wurde zwischenzeitlich von neun auf acht Jahre verkürzt, ohne dass hiermit neben der besseren Stoffauswahl auch eine systematische Qualifizierung von Lehrkräften einhergegangen wäre. Zwar gilt auch hier, dass die Ausbildung der Lehrkräfte an Universitäten und Hochschulen eine enorm gestiegene Aufmerksamkeit er-

halten hat. Dass sich der pädagogisch-didaktische Anteil im Studium maßgeblich geändert hätte oder flächendeckend eine bessere Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase gelungen wäre, lässt sich nur schwerlich empirisch untermauern. Was vom G8 in Erinnerung bleibt ist das bildungspolitische Wanken zwischen acht oder neun Jahren, zwischen fakultativem Zusatzjahr und Einzelschulen mit zwei Abitursträngen. Letztlich zählt jedoch das eigentliche Bestreben der Optimierung als Indikator für gesellschaftliche Beschleunigungsprozesse von Bildung.<sup>1</sup>

*Bildungsoptimierung und Empirische Bildungsforschung.* In beiden Fällen wurde der Versuch unternommen, weniger Zeit für gleich viel Bildung zur Verfügung zu stellen. Im Falle des Schulwesens kam jedoch noch die Idee hinzu, Schülerinnen und Schülern mehr und bessere Kompetenzen zu vermitteln. Es wurden Bildungsstandards auf unterschiedlichem Niveau für verschiedene Schulformen und Fächer formuliert und als Zielvorgabe für Unterricht und Bildung an Schulen festgelegt (Köller 2015). Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Steuerung des Bildungssystems hatte zur Folge, dass dieser Output mit höherer Dichte als je zuvor gemessen wurde und wird. Dies gilt nicht nur für die Vielzahl an Leistungstests in Schulen, die neben den regulären Klassenarbeiten und Schulaufgaben in den Alltag Einzug gehalten haben: Orientierungsarbeiten in der zweiten Klasse, Vergleichsarbeiten in der dritten Klasse, später nochmals in der achten Klasse, IGLU, TIMMS, PISA, dazu zahlreiche regionale Studien zum Kompetenzerwerb. Die Testdichte ist erheblich gestiegen. Hinzu kommt noch der enorm gestiegene Korpus an Bildungsforschung zur Qualität von Unterricht, zum Kompetenzerwerb, zu Standards, zur Lernmotivation und Selbstregulation, zum Lernen mit Medien, zu Schulkultur usw. (zusf. Reinders u.a. 2015a, 2015b). Klieme und Hartig (2007) berichten von einer annähernden Verdoppelung der Forschungsarbeiten zum Schlagwort Kompetenz zwischen 2000 und 2005. Seit Mitte der 1960er Jahre beträgt diese Steigerung der Kompetenzforschung sogar mehr als das 25-fache. In all diesen Fällen hat die Vielzahl an Forschenden an den unzähligen neu geschaffenen Lehrstühlen für Empirische Bildungsforschung die allgemeine gesellschaftliche Norm der Bildungsoptimierung zumeist unkritisch übernommen und es sich zum Auftrag gemacht, Bedingungen für eine verbesserte Technologie des Wissens- und Kompetenztransfers zu ermitteln. Der Autor dieser Zeilen nimmt sich hiervon explizit nicht aus.

Entscheidend ist dabei nicht, ob einiges an Forschung nicht auch sinnvoll war und ist, um unsinnigen Ballast wie Hausaufgaben, das ungebundene Ganztagsmodell oder massiv sinnlosen Frontalunterricht endlich loszuwerden. Entscheidend ist noch nicht einmal, dass Forschungslogiken und die Logiken der Bildungspolitik in seltenen Fällen harmonisieren (Ditton/Reinders 2015; Heid 2015). Vielmehr ist entscheidend, dass Wissenschaft in Gestalt der Empirischen Bildungsforschung den gesellschaftlichen Wert der Bildungsoptimierung mitgetragen hat und einen nicht unerheblichen Beitrag dazu leistet, dass Bildung nur noch als messbare Größe und nicht mehr auch als Selbstzweck der Persönlichkeitsentfaltung Geltung erhalten kann. Die historisch neuartige Marktmacht der Empiriker im Kontext der Erziehungswissenschaft hat zudem dazu geführt, dass einige wenige kluge Kritiken und Kritiker der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft nicht oder zu selten gehört wurden. Eindrucksvoll wird diese verpasste Chance des Dialogs am Beispiel des Qualitätsbegriffes belegt, wie er von Heid (2013) diskutiert wird.

Die These ist an dieser Stelle, dass Bildungspolitik und Schuladministration auch deshalb an den Wert von Evaluation als Bildungsoptimierung glauben, weil Empirische



Bildungsforschung im Allgemeinen und als Evaluation im Besonderen suggeriert, sie könne Bildungsqualität anhand spezifischer Indikatoren objektiv festmachen (*Kuper* 2005). Überhaupt sind Evaluationsstudien aus dem Boden geschossen, weil mehr und mehr die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen nachgewiesen werden soll.<sup>2</sup> Was eine Maßnahme bewirkt und unter welchen Bedingungen die Wirkung eintritt, sind noch die harmlosen und wissenschaftlich vertretbaren Fragestellungen der Evaluationsforschung. Und dies, obgleich Wirkungen nicht ernsthaft auf eine Maßnahme im Sinne der internen Validität zurückgeführt werden können. Schwierig wird es aber spätestens dann, wenn nach dem „Social Return on Investment“ gefragt wird, wenn Maßzahlen bestimmen sollen, welchen Gegenwert ein pädagogisches Programm je investierten Euro mit sich bringt.

Der Qualitätsbegriff und die Evaluation sind neben der Kompetenz und dem Test zu zwei weiteren Synonymen der Bildungsoptimierung geworden, an deren gesellschaftlicher Akzeptanz die Empirische Bildungsforschung einen erheblichen Anteil hat.

## 5 Indikatoren des Optimierungsmoratoriums auf der Makro- und Exoebene

Sozialisationstheorien haben zum Ziel, die nach *Bronfenbrenner* (1981) als Systemebenen bezeichneten Aggregationsniveaus sozialer Interaktionen mit der psychischen und sozialen Entwicklung Heranwachsender in Verbindung zu bringen. Wenngleich der wechselseitige Einfluss der Merkmale des Optimierungsmoratoriums auf die psychische Entwicklung größtenteils spekulativ bleiben muss und eher auf der Ebene der Plausibilität denn der theoretisch stringenten Deduktion abgeleitet werden kann, so sprechen doch einige Phänomene dafür, sich zukünftig intensiver mit dem Gedanken an geänderte Bedingungen des Aufwachsens im Bildungssystem zu befassen.

Auf der *Makroebene* lassen sich Indikatoren des Optimierungsmoratoriums nur schwer fassen, da sich dessen Genese und Wechselwirkungen vor allem innerhalb des Exosystems Bildung/Schule zeigen sollten. Zumindest kann aber die These aufgestellt werden, dass insbesondere große Teile der unteren bis mittleren Mittelschicht verstärkt Wert auf erfolgreiche Bildungsabschlüsse ihrer Kinder zum Zwecke der intergenerationalen Aufwärtsmobilität legen und die obere Mittelschicht bis Oberschicht ein großes Interesse am Erhalt des eigenen Sozialstatus durch Bildungsabschlüsse ihres Nachwuchses zeigt. Untere Sozialschichten zeigen sich bezüglich der Bildungsbiographie ihrer Kinder stark verunsichert (*Vodafone-Stiftung* 2015). Immerhin fast ein Drittel der Eltern macht für erhöhten Stress im Alltag die veränderten Ansprüche in der Schule verantwortlich, zwei von drei Eltern fühlen sich insgesamt durch den gestiegenen Leistungsdruck in der Gesellschaft gestresst (*Lewicki/Greiner-Zwarg* 2015). In einer eigenen Befragung von 1.620 Grundschulleitern in Hessen und Bayern gaben rund 55 Prozent der Eltern aus Bayern an, durch den Grundschulübertritt hohen Stress zu erleben, in Hessen lag der Anteil bei 33 Prozent (*Reinders/Ehmann* u.a. 2015). Bayern hat das verbindliche Übertrittsmodell nach Notendurchschnitt, in Hessen wählen die Eltern selbst die weiterführende Schulform.

Weitere Indikatoren zur gestiegenen Bedeutung einer optimierten Bildungskarriere finden sich auf der *Exoebene* des Bildungssystems. Neben dem Vorantreiben des Wandlungsprozesses von der Betreuung zur Bildung in vorschulischen Einrichtungen (*Große/Roßbach* 2015) ist allein der Umfang des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes

ein im Wortsinne erschlagendes Argument für die Überzeichnung von Bildungsinstitutionen als Optimierungsschmieden des Wissenserwerbs. Das Werk hat 480 Seiten. Die Fachkommission, die an der Erstellung mitgewirkt hat, umfasst 63 (sic!) Mitglieder (*BSASFF* 2012, S. 460). Weitere anekdotenhafte Evidenzen liefern die unzähligen Bildungsprogramme, die auf Bundes- und Länderebene aufgelegt wurden. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung, Exzellenzinitiativen für Hochschulen, Qualitätsoffensive Lehrerbildung und Rahmenprogramme für die Empirische Bildungsforschung sind dabei nur einige Schlagworte, die neben G8, Veränderung der Schulformen, Innovationen in der Lehrerbildung, Ausbau von Schulinspektionen etc. markante Beispiele für die zahlreichen Umbrüche zur Optimierung des Bildungssystems darstellen. Hinzu kommen eine unüberschaubare Zahl an Stiftungsinitiativen zur Bildungsförderung von Kindern und Jugendlichen, Preisen und Wettbewerben für Schulen und der Ausbau der Hochbegabtenförderung in den letzten zehn bis 15 Jahren. Sie alle lassen sich unter dem Prozess des Umdenkens von der Input- zur Output-Steuerung des Bildungssystems zusammenfassen (*Kuper* 2005).

Und nicht zuletzt ist ein zentrales Merkmal der gestiegenen Bedeutung des Optimierungsmoratoriums, dass die Empirische Bildungsforschung als Bestandteil dieses Exosystems seit der TIMS-Studie aus dem Jahr 1997 massiv ausgebaut wurde. Neben der Vielzahl an neu eingerichteten Lehrstühlen verfügt sie mit dem Nationalen Bildungspanel, dem strukturell deutlich gestärkten Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung und dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung über große Flaggschiffe, die den öffentlichen Diskurs über die Bedeutung von Bildung in den letzten 15 Jahren massiv beeinflusst haben. Dieser Einfluss gilt nicht nur wissenschaftsintern sondern zeigt sich auch in der starken Medienpräsenz der Bildungsforschung seit dem „PISA-Schock“.

Und falls diese unsystematische Aufzählung von Hinweisen auf die Optimierung von Bildung als Hauptzweck des Bildungssystems nicht plausibel erscheint, hilft die gedankliche Gegenprobe. Welche Maßnahme von Akteuren des Bildungssystems war in den letzten zehn Jahren flächendeckend darauf ausgerichtet, Bildung zeitlich zu entschleunigen, die Themen von Bildung zu verbreitern statt zu fokussieren und Bildung als ganzheitlichen Prozess denn als operationalisierbares und technologisch fassbares Konstrukt zu begreifen?

## 6 Folgen des Optimierungsmoratoriums für Heranwachsende

Gemäß den Grundregeln der Sozialisationstheorie verbieten sich einfache Kausalschlüsse von der Makro- oder Exoebene auf die Individualebene (*Smelser* 1995; *Veith* 2015). Zahlreiche Studien aus der Vergangenheit haben gezeigt, dass Aspekte des gesellschaftlichen Wandels – wenn überhaupt – nur über subjektive Umdeutungen auf die Individualentwicklung Einfluss nehmen (*Hofer* u.a. 2005a). Zu stark sind die Brechungen makrosozialer Wandlungen durch intermediäre Instanzen wie Familie, Peers oder Schule (*Hofer* u.a. 1995; *Merkens* 1999; *Silbereisen/Zinnecker* 1999). Thesen wie jener der Desintegration von Jugendlichen durch die Auflösung traditioneller sozialer Milieus oder das Aufkommen der Risikogesellschaft konnten z.B. empirisch nie ernsthaft in ihrer Wirkung auf die Entstehung rechtsextremer Einstellungen nachgewiesen werden. Dies negiert nicht die Existenz sozialer Wandlungsprozesse, auch nicht deren Folgen für den Sozialisationspro-

zess Heranwachsender. Traumatische Ereignisse wie Terroranschläge, Naturkatastrophen udgl. zeigen nachweislich Wirkung auf Gefühle der Handlungskontrolle und Unsicherheit bei ganzen Kohorten einer Population (Himberger u.a. 2011).

Die gestiegene Bedeutung von Bildung und die exosystemische Umdeutung von Jugend als Optimierungsmoratorium zeigt sich nicht einfach darin, dass Schülerinnen und Schüler jeden Morgen schweißgebadet vor Stress aufwachen und nur mit Sanostol-Doping in die Schule befördert werden können. Familiäre Ressourcen spielen in diesen Prozess ebenso hinein wie schulkulturelle Brechungen erhöhter Bildungsanforderungen. In unserer eigenen Studie können wir zeigen, dass Leistungsdruck in Familien nur dann an die Kinder weitergegeben wird, wenn die idealistischen Bildungsaspirationen der Eltern die realistischen Bildungsmöglichkeiten der Kinder deutlich übersteigen (Reinders/Ehmann u.a. 2015). Nicht zuletzt dämpft das komplexe Wechselspiel aus Motivationen, Kognitionen, Emotionen und Resilienz von Heranwachsenden auf der intrapsychischen Ebene einen direkten Einfluss von Veränderungen im Bildungssystem. Zuweilen erfolgt auch der Fehlschluss, dass der historische Vergleich der Bedingungen von Bildung auch im Befinden der Kinder ankommen müsse. Kinder gehen aber nicht im historischen Vergleich zur Schule, sondern im Hier und Jetzt. Sie sind zum temporalen Vergleich nur innerhalb ihrer eigenen Schulkarriere in der Lage, weil sie selbst nicht in den 1950er Jahren die Schulbank gedrückt haben, sondern als Erstklässler, Zweitklässler usw.

Gleichwohl würde die eigene Argumentation veränderter Bedingungen des Aufwachens im Optimierungsmoratorium in sich zusammenbrechen, wenn nicht angenommen würde, dass ein Zusammenhang zwischen veränderten Bildungsbedingungen einerseits und individueller Entwicklung andererseits besteht. Allein diese Wechselwirkung ist zu komplex, um sie hier präzise genug theoretisch entfalten zu können. Bereits der Nachweis, dass das Bildungs- und Freizeitmoratorium einen Einfluss auf Jugendliche besitzt, hat zwei Monographien und zahlreiche Zeitschriftenbeiträge in Anspruch genommen. Zumindest kann hier aber angedeutet werden, dass Übersetzungs- und Wirkprozesse existieren, über die das Optimierungsmoratorium Einfluss auf Heranwachsende nimmt. Im nächsten Schritt müssten dann Bedingungen auf der Mikro- und Individualebene spezifiziert werden, die zu Brechungen dieser Übersetzungsprozesse führen. Angenommen wird, dass sich die Bedeutung optimierter Bildung von der Exo- über die Mikro- zur Individualebene abbilden lässt durch

- das Ausmaß an *Zeit* für Bildung,
- die *Inhalte* von Bildung,
- die *Verbindlichkeit* von Bildungsinhalten,
- die *Vermittlungsformen* von Bildung und
- die *Verwertbarkeit* von Bildung.

*Zeit.* Wenn für den Erwerb eines Bildungsabschlusses weniger synchrone Zeit zur Verfügung steht, sollte sich dies auf das Ausmaß und die Verwendung verfügbarer diachroner Zeit auswirken. Variationsquellen könnten hier sein: Zeitmanagement der Familie und der SchülerInnen, objektiver Zeitdruck vs. subjektives Erleben von Zeitdruck, schulbezogene Variation zur Verfügung gestellter Zeit.

*Inhalte.* Die über den Lehrplan definierten Bildungsinhalte wirken sich auf das aus, was SchülerInnen im Unterricht potenziell lernen sollen und können. Variationsquellen sind

hier die auch vom Lehrplan gelassenen Lücken, Schwerpunktsetzungen von Schulen und Brechungen durch unterschiedliche Lehrkräfte.

*Verbindlichkeit.* Das Ausmaß verbindlichen Wissens wird ebenfalls über den Lehrplan mit definiert, aber auch mittels dessen Halbwertszeit durch praktische Nutzbarkeit. Mit sich verändernder Verbindlichkeit verändert sich auch die Möglichkeit zur Orientierung Einzelner innerhalb des Informationshorizonts. Variationen dieses Übersetzungsprozesses entstehen durch die individuelle Fähigkeit der Informationsselektion, durch einzelschulische Brechungen sowie lehrerbezogene Festlegungen und sind somit nah an den Variationsquellen der Inhalte selbst.

*Vermittlungsformen.* Das Ausmaß, in dem SchülerInnen durch konstruktivistische oder kognitivistische Lehr-Lernformen gebildet werden, steht im Zusammenhang zu ihrer Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen. Die sukzessive Abkehr von rein kognitivistischen Vermittlungsformen im Unterricht sollte also Wirkungen darauf haben, wie SchülerInnen lernen. Unterschiede werden intraindividuell durch metakognitive Fähigkeiten bestimmt, auf Unterrichtsebene durch das Ausmaß, in dem explizit Methoden des selbstregulierten Lernens eingeübt werden.

*Verwertbarkeit.* Der Wert von Bildung verändert sich auch in dem Maße, in dem die erworbenen Bildungsinhalte und -zertifikate individuell verwertbar sind. Weisen bspw. Zertifikate einen hohen Wert für die Berufsbiographie auf, wird die individuelle Bereitschaft zur Teilhabe an Bildungsoptimierung groß sein, mit abnehmender Verwertbarkeit sollte der umgekehrte Trend eintreten. Regionale Marktmöglichkeiten und individuelle Mobilitätsbereitschaft werden diesen allgemeinen Zusammenhang zwischen Bildungsinhalten und Orientierung am Optimierungsmoratorium moderieren.

Weitere Übersetzungsprozesse sind denkbar. Auch die Auswahl an Variationsquellen ist nicht systematisch und mit Sicherheit zu erweitern bzw. inhaltlich zu schärfen. Es wird aber deutlich, dass das Optimierungsmoratorium eine Spielart des Bildungsmoratoriums darstellt und der gesellschaftliche Versuch ist, den Wert von Bildung strukturell wieder stärker in den Alltag Heranwachsender hineinzutragen.

## 7 Fazit

Jürgen Zinnecker hat bereits 2003 gemutmaßt, dass das Bildungsmoratorium einer gesellschaftlichen Optimierung ausgesetzt wird, welche die Freiräume des Moratoriums wieder eingrenzen wird. Diese These wurde in diesem Beitrag aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Konzepte vom Bildungs- und Freizeitmoratorium durchdekliniert. Auch wurden Indikatoren aufgezeigt, die Zinneckers (2003) These stützen. Daraus folgt aber nicht nur eine Würdigung der Vorausschau durch Jürgen Zinnecker, sondern auch, dass sein Konzept des Bildungsmoratoriums nach wie vor als wissenschaftliches Konstrukt geeignet ist, um die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben und zu erklären. Und es ermöglicht, das Wechselverhältnis von gesellschaftlicher Normativität und Wissenschaftspraxis aufzudecken; eine Wissenschaftspraxis, die die Werte der Bildungsoptimierung aus Politik und Ökonomie übernommen und selbst massiv zur Realität des Aufwachsens in Deutschland gemacht hat. Jürgen Zinnecker (2003) hatte Politik und Ökonomie

als „massive Gegenkräfte“ in Verdacht, „die auf eine Optimierung und einen Rückbau des Jugendmatoriums drängen“. Nach derzeitigem Stand der Dinge muss auch die Empirische Bildungsforschung zu diesen „massiven Gegenkräften“ hinzu gezählt werden.

Die Folge wird aber wohl eher nicht sein, dass die Jugend mit der Dampfmaschine erfunden wurde und mit der Bildungsforschung wieder abgeschafft wird. Aber es wäre sicher eine Überlegung wert, mehr Zeit für das Skateboarden in der Half-Pipe oder für das Fußballspielen als Eigenwert zu würdigen. Kein Sportunterricht und kein Streitschlichter-Training haben vermutlich die gleiche Wirkung auf motorische bzw. soziale Kompetenzen Heranwachsender.

Dies gilt übrigens auch für die wirtschaftlich so wertvolle Informationstechnologie. Die heutige Generation der 35- bis 55-Jährigen hat massiv eigene Fähigkeiten in den Aufbau und Erhalt von IT-Strukturen investiert. Die dafür notwendigen Kompetenzen haben die Informatiker dieser Generation nicht in Schule und Hochschule erworben, sondern zu Hause in ihrer Freizeit beim Aufschrauben, Umbauen und Programmieren ihrer C64er- oder Atari-Computer. Da wussten deren Lehrer noch nicht einmal, was „Sprites“ oder „CBM-Basic“ überhaupt sind.

## Anmerkungen

- 1 Ein weiteres Anzeichen für Bildungsoptimierungen sind die Bestrebungen, Durchlässigkeit zu höheren Bildungsabschlüssen zu ermöglichen. Über Stadtteilschulen in Hamburg, Mittelschulen in Bayern oder Werkrealschulen/Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg wurden neue Wege geschaffen, innerhalb und im Anschluss an die Hauptschulkarriere die Mittlere Reife zu erlangen. In die gleiche Richtung weisen auch erleichterte Zugänge zum Hochschulstudium durch die Erlaubnis zum Eintritt in berufsauffine Studiengänge oder die Akzeptanz des Meistertitels als Hochschulzugangsberechtigung.
- 2 Gleichzeitig ist keine Professionalisierung der Evaluationsforschung entstanden. Es gibt keine kanonisierte Ausbildung mit systematisch replizierbaren Kompetenzen von Evaluationsforschern. Im Grunde kann sich jeder auf seine Visitenkarte als Berufsbezeichnung „Evaluator“ drucken lassen. Statt der Professionalisierung müssen also die Qualitätsstandards als Garanten für sinnvolle Evaluationen dienen. Der Blick in diverse Evaluationsberichte macht schnell deutlich, dass häufig nicht einmal die grundlegendsten Genauigkeitsstandards der Evaluationsforschung eingehalten werden. Umso schwerer wiegt, dass eine qualitativ eher heterogene Evaluationspraxis die Messbarkeit von Bildungswirkungen unterstellt.

## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit- und Sozialordnung, Familie und Frauen (BSASFF)* (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. – Berlin.
- Berger, P. L./Luckmann, T.* (2012): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. – Frankfurt am Main.
- Bronfenbrenner, U.* (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. – Stuttgart.
- Deutsche Shell Holding* (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. – Frankfurt am Main.
- Ditton, H./Reinders, H.* (2015): Überblick Felder der Bildungsforschung. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 69-74.
- Erikson, E. H.* (1968): Identity: Youth and Crisis. – New York.
- Fend, H.* (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. – Frankfurt am Main.

- Giesicke, H. (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. – München.
- Große, C./Roßbach, H.-G. (2015): Frühpädagogik. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden, S. 91-106.
- Heid, H. (2013): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 405-431.
- Heid, H. (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, S. 390-409.
- Himberger, D./Gaylin, D./Tompson, T./Agiesta, J./Kelly, J. (2011): Civil Liberties and Security: 10 Years after 9/11. Online verfügbar unter: <http://www.apnorc.org/PDFs/Civil%20Liberties/AP-NORC-Civil-Liberties-Security-9-11-Report.pdf>, Stand: 16.11.2015.
- Hofer, M. (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, S. 79-92.
- Hofer, M./Fries, S. (2005): Jugendliche zwischen Schule und Freizeit. In: *Schuster, B./Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H.* (Hrsg.): Entwicklung in sozialen Beziehungen. – Stuttgart, S. 151-168.
- Hofer, M./Kracke, B./Noack, P./Klein-Allermann, E./Kessel, W./Jahn, U./Ettrich, K. U. (1995): Der soziale Wandel aus Sicht ost- und westdeutscher Familien, psychisches Wohlbefinden und autoritäre Vorstellungen. In: *Nauck, B./Schneider, N./Tölke, A.* (Hrsg.): Familie und Lebensverlauf im gesellschaftlichen Umbruch. – Stuttgart, S. 154-171.
- Hofer, M./Kuhnle, C./Kilian, B./Marta, E./Fries, S. (2011): Motivational interference in school-leisure conflict and learning outcomes: The differential effects of two value conceptions. *Learning and Instruction*, 21, S. 301-316.
- Hofer, M./Reinders, H./Fries, S./Clausen, M. (2005a): Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter: Ein deduktiver Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 81-101.
- Hofer, M./Reinders, H./Fries, S./Clausen, M./Schmid, S./Dietz, F. (2005b): Ein differentieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 326-341.
- Hurrelmann, K./Bauer, U. (2015): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In: *Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. – Weinheim, S. 144-161.
- ING International Survey (IIS) (2014): Der europäische Taschengeld-Report. Online verfügbar unter: <https://www.ing-diba.at/ueber-ingdiba/presse/pressemitteilungen/2014/der-europaeische-taschengeld-report>, Stand: 16.11.2015.
- Inglehart, R. (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. – Frankfurt am Main.
- Inglehart, R./Welzel, C. (2005): Modernization, cultural change, and democracy. – New York.
- Kilian, B./Hofer, M./Kuhnle, C. (2013): Conflicts between on-task and off-task behaviors in the classroom: The influences of parental monitoring, peer value orientations, students' goals, and their value orientations. *Social Psychology of Education*, 16, S. 77-94.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, S. 11-29.
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. – Stuttgart.
- Köller, O. (2015): Standardsetzung im Bildungssystem. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. – Wiesbaden, S. 197-212.
- Langmeier, A./Winkelhofer, U. (2014): Taschengeld und Gelderziehung. Eine Expertise zum Thema. Kinder und ihr Umgang mit Geld mit aktualisierten Empfehlungen zum Taschengeld. – München.
- Lewcki, M.-L./Greiner-Zwarg, C. (2015): Eltern 2015. Online verfügbar unter: [http://www.eltern.de/public/mediabrowserplus\\_root\\_folder/PDFs/studie2015.pdf](http://www.eltern.de/public/mediabrowserplus_root_folder/PDFs/studie2015.pdf), Stand: 19.11.2015.
- Mead, M. (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. – Olten.
- Merkens, H. (1999): Schuljugendliche in beiden Teilen Berlins seit der Wende. Reaktionen auf den sozialen Wandel. – Baltmannsweiler.
- Mitterauer, M. (1986): Sozialgeschichte der Jugend. – Frankfurt am Main.
- Reinders, H. (2005): Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. – Stuttgart.

- Reinders, H.* (2006): Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. – Münster.
- Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.) (2015a): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. – Wiesbaden.
- Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.) (2015b): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. – Wiesbaden.
- Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (2015c): Vorwort zur 1. Auflage. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. – Wiesbaden, S. 11-18.
- Reinders, H./Ehmann, T./Post, I./Niemack, J.* (2015): Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe. Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern 2014. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 33. – Würzburg. Online verfügbar unter: <http://www.jugendforschung.de/pdf/SEB-33.pdf>; Stand: 19.11.2015.
- Reinders, H./Wild, E.* (2003a): Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 15-36.
- Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.) (2003b): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen.
- Silbereisen, R. K./Zinnecker, J.* (1999): Entwicklung im sozialen Wandel. – Weinheim.
- Smelser, N. J.* (1995): Modelle sozialen Wandels. In: *Müller, H.-P./Schmid, M.* (Hrsg.): Sozialer Wandel. Modellbildung und theoretische Ansätze. – Frankfurt am Main, S. 56-84.
- Timmermann, H./Weiß, M.* (2015): Bildungsökonomie. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. – Wiesbaden, S. 181-196.
- Veith, H.* (2015): Zur Geschichte sozialisationstheoretischer Fragestellungen. In: *Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. – Weinheim, S. 16-49.
- Vodafone-Stiftung* (2015): Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. – Düsseldorf.
- Wolter, A.* (2015): Hochschulforschung. In: *Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B.* (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. – Wiesbaden, S. 149-164.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. – Weinheim, S. 9-25.
- Zinnecker, J.* (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskomplexes. In: *Reinders, H./Wild, E.* (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. – Opladen, S. 37-64.