

ÉLESEBB LENCSE VAGY ÚJ KAMERA? IFJÚSÁGKUTATÁS, IFJÚSÁG ÉS TÁRSADALMI VÁLTOZÁS NAGY-BRITANNIÁBAN

(*Lynne Chisholm*)

A KUTATÁS JELENLEGI ÁLLÁSA ÉS MEGALAPOZOTT FELTÉTELEZÉSEK
A GYERMEKKORRÓL ÉS AZ IFJÚSÁGRÓL

FORRÁS: CHISHOLM, L. – BÜCHNER, P. – HERMANN H. – BROWN P.
[SZERK.] GYERMEKKOR ÉS IFJÚSÁG A KULTÚRÁK KÖZÖTTI ÖSSZEHOSONLÍTÁSBAN.
THE FALMER PRESS, 1990. 35-58.

1. BEVEZETÉS

A brit ifjúságkutatásban új korszakba léptünk. A hetvenes évek elméleti és módszertani szempontból innovatív ifjúsági kultúra-kutatási tradícióját megdöntötték azok a kijózanító hatású beszámolók és elemzések, amelyek a nyolcvanas évtized ifjúsági munkanélküliségének természetéről és társadalmi következményeiről szólnak. Jelenleg olyan strukturális változások várhatóak, amelyek – legalábbis potenciálisan – kihatással vannak az „ifjúság” fogalmára és a fiatalokra mint szociális kategóriára egyaránt. A demográfiai, technológiai és gazdasági változások, az oktatás és a képzés módosítják az ifjúsági átmenetek szabályozó mechanizmusait is. Továbbra is vitatott kérdés marad: a fiatalok értékei, életükkel, jövőjükkel kapcsolatos attitűdjei szintén változnak-e, és ha igen, hogyan? Ha így van, az ilyen változások úgy jelentenek-e pluszt a strukturális változásokhoz képest, hogy függetlenek tőlük vagy alapjában véve a részét képezik-e azoknak?

Ebben a fejezetben először – az elmúlt kb. 20 év tükrében – kritikai áttekintést adunk arról, hogyan áll jelenleg a brit ifjúságkutatás. Pillanatnyilag három olyan mozzanat emelhető ki, amely az érdeklődés homlokterében álló ifjúsági átmenet fogalmát ígéretes kontextusba helyezi: az eltérő elméleti tradíciók nagyobb mértékű összeegyeztetése irányában tett lépések, az empirikus kutatások figyelmének szélesebb és pontosabban definiált rétegek felé fordulása, és a megnőtt érdeklődés a dinamikus folyamatok iránt. A társadalomkutatások finanszírozását kövező légkör megváltozása ugyancsak hozzájárult a nagyszabású survey-k ismételt megjelenéséhez, hogy kvantitatív adatokkal egészítsék ki a hetvenes évek ifjúságkutatásában uralkodó, többnyire kvalitatív és etnográfiai jellegű kutatásokat. Pozitívuma ennek a fejlődésnek, hogy impulzust adott a kvalitatív és a kvantitatív metodológiák és technikák termékeny közeledéséhez (vö. például *Chisholm–Holland* 1986; *Chisholm–Holland* 1987; *Roberts* 1989).

Itt meg kellene állnunk, hogy emlékeztessünk rá: maga az ifjúságkutatói garnitúra is öregszik. A jelenlegi politikai fejlemények hatásaként a társadalomkutatásban – és felsőoktatásban – kevés az új arc. El kell ismernünk, hogy a hetvenes és a korai nyolcvanas évek ifjúságkutatásának dinamizmusa olyan embereknek köszönhető, akik közel álltak és személyesen is kötődtek a háború utáni ifjúsági kultúrához és a kortárs szubkultúrákhoz (Roberts 1983). Kissé fájdalmas, de sajnos igaz: a fiatalokkal való szimbiózist hallucináló és ezáltal a múltjukba pótcselekvésként kapaszkodó korosodó kutatók ettől nem lesznek fiatalabbak, viszont kutatói hatékonyságukból veszítenek. Itt súlyos módszertani kérdések merülnek fel. Az etnográfiai beszámolók általában kitérnek arra, hogy a kutatónak hogyan sikerült jó kapcsolatot kialakítania vizsgálati alanyaival, az ifjúságról szóló tanulmányokban azonban az ilyen fejtegetések súlya szembeötlő. Nem osztom azt a nézetet, amely szerint csak fiatalok végezhetnek sikeres ifjúságkutatást, de határozottan úgy vélem, hogy a vizsgálati módszerek és a kutatók által beszerezhető információk a vizsgálatban részt vevő feleknek a szituációkban és a struktúrában elfoglalt helye szerint változnak. Ebben az értelemben többek között e probléma felismerését jelzi az ifjúságkutatásban a történeti források és a személytelen módszerek felé forduló, újabb keletű figyelem is. Az ifjúságkutatás fejlődésének útjai összefüggték a kutatási terület vezető személyiségeivel, s úgyszintén az irányaira, stílusára is befolyással lesz majd e tényezők alakváltozása (a szó szoros értelmében is). Most nem folytatom ezt a gondolatmenetet, de a metodológiai gondolkodás nem kerülheti ki ezt a kérdést.

E fejezet második része a fent említett társadalmi változástípusoknak az ifjúságra mint életszakaszra és magukra a fiatalokra gyakorolt lehetséges hatásait tekinti át az ezredfordulóig. Egészében véve az NSZK, illetve az Egyesült Királyság fiataljainak helyzete között számos téren tapasztalható kontraszt, amely tükröződik az elméleti megközelítésekben és a két ország ifjúságáról alkotott képből is.

Fejtegetéseim középpontjába tudatosan és sarkítva a némi problematikát állítottam. Nemcsak arról van szó, hogy személyes érdeklődésem erre a témára irányul, hanem arról is, hogy ez jól érzékelteti az ifjúságkutatás fejlődésében, a tanulmányok szemléletében jelentkező alapvető gyengeségeket. Mindemellett célom az is, hogy a beszámolót olyan keretbe foglaljam, ami segítséget nyújt ahhoz, hogy – ahol lehetséges – a brit és a nyugatnémet ifjúságkutatásban folyó szerteágazó viták között közvetítő szerepet töltsön be. Így mindkét fél jobban megértheti a másik megközelítéseit.

2. AZ ANGOL IFJÚSÁGKUTATÁS KRITIKAI MEGKÖZELÍTÉSBN

2.1. ÁTTEKINTÉS

A hetvenes évek CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies, Birmingham) uralta ifjúsági kultúra-kutatási iskoláját az NSZK-ban úgy tekintik, mint az egyedüli brit ifjúságkutatási tradíciót. Ez az iskola valóban domináns szerepet játszott a hetvenes és a korai nyolcvanas évek ifjúságkutatásában, és nem is szükséges alaposan ismer-

tetni a felfogását és az általa végzett kutatásokat, hiszen erről részletes beszámolók állnak rendelkezésre (lásd például *Brake* 1980). A kulturalista megközelítés először az ifjúság univerzalisztikus és történetietlen, mindamelllett a háború utáni évtizedekben különösen elterjedt szemléletének kritikájával tette le a névjegyét. Hatásosan kimutatták, hogy az ifjúság természete szerint osztályszempontból differenciált, de lényegéből adódóan sajátosan tagozódik be az osztálystruktúrába. E betagozódás jellegének megvilágítása különféle ifjúsági (szub)kultúrák kutatása által vált lehetővé (*Murdock-McCron* 1976). Az idők során az ifjúsági szubkultúrák vizsgálatáról az a nézet alakult ki – és a gyakorlatban is ez tükröződött –, hogy az voltaképpen az osztályszempontú elemzés egyik formája. Ez a nézet jelentős elméleti momentuma volt annak az irányzatnak, amelyet a brit ifjúságkutatás követett az utóbbi két évtizedben, és amely csak mostanában kezd felbomlani. Az irányzat fejlődése során az ifjúsági szubkultúrát fogalmilag többé-kevésbé a férfi munkásosztály kulturális megnyilvánulásaiával és cselekvésével azonosították. Kifejezett vita folyt arról a kérdéstről, hogy elméleti szempontból létezik-e középosztályi ifjúsági szubkultúra (*Clarke és mások* 1976). Egy ilyen háttér ismeretében még az is megkérdőjelezhető (szemben *Willis Learning to Labour*-jával, 1977), hogy az ifjúsági kultúra-kutatási tradíció egyáltalán foglalkozott-e az átmenetek kérdésével! Először is, felfogása alapvetően statikus volt; másodsor, érdeklődése az iskolán kívüli életre irányult, de a család figyelmen kívül hagyásával. Kivételt csupán a lányok (szub)kultúráiról szóló feminista indíttatású revans-tanulmányok képeztek, amelyek egy része arra irányult, hogy kimutassa a problémakörben jelentkező torzításokat (*McRobbie* 1978; *McRobbie* 1980; *McRobbie-Garber* 1976; *Griffin* 1985).

Az ifjúságkutatás egy másik – az iskolából a munka világába való átmenettel foglalkozó – típusa mind a szociológiában, mind a szociálpszichológiában régóta megalapozott tradíciókkal rendelkezett. A kultúrakutatási tradíció felemelkedésével egyidejűleg ez bizonyos fókig kikerült az érdeklődés homlokteréből. E különálló tradíciónak a nyolcvanas évek folyamán bekövetkezett reneszánsza részben annak köszönhető, hogy a társadalmi és kulturális reprodukcióra vonatkozó elméleteket felhasználták az oktatáskutatásban, részben pedig a nagyarányú ifjúsági munkanélküliségnek, valamint a munkanélküliség feltartóztatását célzó, az iskola és a munkahely közti átmenet formális mechanizmusait módosító intézkedéseknek is (például *Aggleton* 1987; *Cockburn* 1987; *Jones* 1988; *Raffe* 1988; *Roberts* 1984; *Wallace* 1987). E „másik” ifjúságkutatási tradíció, melynek történeti gyökerei vannak a munka- és iparszociológiában, a nyolcvanas évekig a makroanalízis felé tendált. A legutóbbi időkhöz éppen úgy jellemezte az osztályviszonyoknak a férfiakra koncentrált elemzése, mint általában a kultúrakutatásokat.

Az elemzés céljából jobban szétválasztottam ezt a két tradíciót, mint amennyire fokozatosan elkülönültek a gyakorlatban egymástól. A kortárs ifjúságkutatás mindkettőre támaszkodik. A kulturológiai megközelítés az ifjúsági munkanélküliség növekedése láttán kénytelen volt az átmenetek problematikája felé fordulni, az „iskolától a munkáig”-tradíció pedig a kultúrakutatás által elért elméleti és módszertani eredm-

nyeket hasznosította. Ugyanakkor a társadalmi struktúra felőli megközelítésre fordított nagyobb hangsúly még időben hívta fel a figyelmet arra, hogy a szimbolikus kulturális reprezentáció elemzése önmagában nem ad elégséges magyarázatot a társadalmi reprodukció folyamataira.

Az oktatás és a nevelés szociológiai elemzése fontos közvetítő szerepet játszott az ifjúságkutatás két irányzata között. A kortárs nevelésszociológia elsősorban a tanulók tapasztalatainak és a nevelési folyamat kvalitatív elemzését tartja fontosnak, másodszorban pedig az oktatási rendszer és pedagógiai gyakorlat társadalmi változásokban és reprodukcióban játszott szerepe iránt érdeklődik. Ennek megfelelően a nyolcvanas évek során a tágabb értelemben vett ifjúságkutatás elméleti fejlődésében vezető szerepet vívott ki (vö. Dale és mások 1981a; Dale és mások 1981b; Whitty 1985).

Érdeklődési körébe felvette az ifjúság vonatkozásában korábban elhanyagolt nemi problematikát is: az évtized során az oktatás területén a feminista kutatások valósággal robbanásszerű előretörése figyelhető meg (Arnot–Weiner 1987; Lees 1986; Spender–Sarah 1980; Walker–Barton 1983; Walker–Barton 1986; Weiner–Arnot 1987). Jelenleg az ifjúságkutatásnak egy olyan ága nyomul előre fokozatosan, amely mind érdeklődését, mind megközelítési módját tekintve a faji és etnikai kérdésekre orientált (vö. Mac an Ghaill 1989; Cohen–Bains 1988). Különösen érdekes az, ahogyan mind az észak-amerikai (pl. Apple 1986; Aronowitz–Giroux 1986; Giroux 1983), mind az ausztrál (pl. Connell 1983; Connell és mások 1982; Samuel 1983) elméletek és kutatások egyre nagyobb mértékben integrálódnak a Nagy-Britanniában folyó vitákba.

Az úgynevezett kritikai modernizáció-vita (mint például Beck 1986; ezzel kapcsolatban lásd még Krüger 1990) társadalmi-politikai érdeklődést keltett az NSZK-ban, és az „ifjúság destruktorálódásával” kapcsolatos tézissel (Olk 1985; Olk 1988) együtt jelentős figyelemben részesült nyugatnémet ifjúságszociológus körökben, míg Nagy-Britanniában nincs jelen. Ezzel szemben az Egyesült Királyságban sokan a jelenlegi munkaerőpiaci és oktatáspolitikai irányvonalat úgy tekintik, mint amelyik a 19. századba forgatja vissza a történelem kerekét. Az ifjúságkutatók inkább a különböző nemű, illetve a különböző társadalmi, faji, etnikai, illetve regionális háttérű fiatalok közötti különbségek hangsúlyozására hajlanak. A különbségeknek ez a kihangsúlyozása eleinte a kulturális autonómia magasztalásából fakadt. Más szóval: a társadalmi hátrányok szerepének elhanyagolása jellemezte. Ennél fogva a kulturális különbségek iránti pozitív elkötelezettséget testesíti meg, de egyben ahhoz is ragaszkodik, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek ezeket a különbségeket elkülönülésbe fordítják át. A – nemcsak a nagy, osztály-, nemi, faji és etnikai alapú társadalmi törésvonalak mentén képződő, hanem azokat egyben át is metsző – megosztottságok és szakadások felismeréséből még nem következik a társadalmi reprodukció elméletének elvetése. Ellenkezőleg: sokkal komplexebb modellek és értelmezések iránti igényt vet fel, jóllehet a Bourdieu-típusú (Bourdieu 1986) kultúraelemzés (egyelőre még) nem játszott szerepet az adekvátabb megfogalmazások kidolgozásában. Míg Bourdieu habitusfogalma az NSZK-ban lelkes fogadtatásban részesült (Zinnecker 1986; Engler 1990), az újabb brit ifjúságszociológiai irodalomban tar-

tózkodóbban szemlélik (például *Aggleton* 1987). *Bernstein* (pl. *Bernstein* 1982; újabban *Bernstein* 1990) belföldi alternatívával szolgál azoknak, akik a kultúra elemzése során az erősen strukturalista megközelítést részesítik előnyben, tekintve, hogy a CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies, Birmingham) tradíciójából merített neomarxista megfogalmazások ehhez nem nyújtanak megfelelő teoretikus háttérrel. Az öntudat fejlődésének posztstrukturalista elemzései kívülről, az ifjúságkutatás szemszögéből nézve „túlfinomultnak” tűnhetnek az Egyesült Királyságban (bár az NSZK-ban sokkal kevésbé), szerintem azonban ifjúságszociológiailag relevánsak. Részben egy átfogalmazott pszichoanalitikus tradícióból merítik információikat (vö. *Beechey–Donald* 1985; *Cohen* 1986; *Cohen* 1988; *Henriques és mások* 1984).

A brit ifjúságkutatók megegyeznek abban, hogy inkább az „társadalomalatti osztály”-tézisre hajlanak (ez az NSZK-ban „kétharmad társadalom”-tézis – *These der Zwei–Drittel–Gesellschaft* – néven ismert), mint arra a megállapításra, miszerint olyan alapvető társadalmi változások zajlanak le, amelyek az „ifjúságra” mint egységes kategóriára nézve általános érvényű következményekkel járnak. Érdekes, hogy a többnyire ekvivalens megközelítésekkel operáló társadalomkutatók ugyanazt a problémát ellenkező oldaláról szemlélik – hogy úgy mondjam, a britek által kidolgozott fogalom a veszteseket, a nyugatnémeteké a győzteseket emeli ki. Az utóbbi időben megjelent tanulmányokban a jómódú nyugatnémet ifjúságról kirajzolódó, meglehetősen homogén képből nem egykönnyen ismerem rá azokra a belső-londoni munkásosztályi fiúkra, akikkel a nyolcvanas évek közepén kellett megismerkednem (lásd *Chisholm–Holland* 1989). Képletesen szólva: úgy tűnik, mintha a nyugatnémet kutatók új kamera után néztek volna, míg mi az Egyesült Királyságban a meglevőhöz keresünk élesebb lencsét.

2.2. SZOCIÁLIS–KULTURÁLIS REPRODUKCIÓ, NEMI PROBLEMATIKA ÉS AZ AKTÍV SZUBJEKTUM

Az ifjúságkutatás céljai számára mennyire túlzott a szociális-kulturális reprodukció elmélete, és milyen típusú problémákra alkalmazták eddig?

A második kérdést előre véve: annak fényében, hogy a paradigmát az osztályviszonyok elemzéséhez kívánták felhasználni, egyértelmű, hogy a nemi problematika marginalizálódott. Független elemzési mezőként is és olyankor is, amikor a nem és az osztály egyenrangú kezelése volt a cél. Immár sem a nemi problematika háttérbe szorítása nem vitatható, sem pedig az, hogy az ifjúságról szóló tanulmányokban torzkép alakult ki (lásd például *McRobbie* 1980; *Griffin* 1985; az NSZK-ban: *Bilden–Diezinger* 1988). Az évtized során az ifjúságkutatás fő áramában nem sok minden változott. A lányokkal tudatosabban és empirikus szempontból gyakrabban foglalkoznak, de az elemzés perspektívái továbbra is férficentrizmusra hajlanak. Más szóval a maskulin jelleget, a férfi mintákat tekintik „semlegesnek” vagy normatívnak; a hasonlóságokat hangsúlyozzák, egydimenziósan; a lányokra csak időnként irányul a fi-

gyelem, illetve csak melléktémaként kezelik őket (lásd például *Brown* 1987; *Springhall* 1986; illetve a következő kötetek egyes tanulmányai: *Bates és mások* 1984; *Lauder-Brown* 1986; *Walker-Barton* 1986).

A lányok viszonylagos láthatatlanságának és a róluk alkotott kép definiálatlanságának nem sok köze van az ifjúsági szubkultúrákban való valóságos vagy vélt részvételükhöz. De arra sem vezethető ez vissza, mintha a lányok szemléletmódja és az általuk kifejtett tevékenységek során érvényesített nézőpont kevesebb érdeklődést vonzana, vagy nehezebben volna hozzáférhető. Teoretikus értelemben véve az a probléma, hogy a termelés szférája viszonylagos túlsúlyban van az újratermelés szférájához képest. A szociális-kulturális reprodukció fogalmától való világos megkülönböztetés érdekében az „újratermelés” egyszerű kategóriáját feminista értelemben használom otthoni-családi és háztartási tevékenységekre (vö. *Delphy* 1984). Az elemzés kiindulópontja általában a termelés közszférája. Az újratermelés szférájába (bár többnyire nem így hívják) általában az kerül be, ami nem fér bele egyértelműen a termelés szférájába. Ennek eredményeképpen a reprodukciót analitikus szempontból a termeléshez képest másodlagosként és attól függőként kezelik. Ezzel szemben, ha a két szférát egyenrangúként és interdependensként szemléljük, a nemi problematikák függelék jellegüket elveszítve automatikusan integrálhatóvá válnak. Egyúttal kedvezőbb pozícióból értelmezhetjük az ifjúsági kultúrákat és az ifjúsági átmeneteket, vagyis a fiúk és a lányok tapasztalatait és szociális elhelyezkedésüket is. Az elemzés integrálása mindenképpen fontos szempont, tekintettel arra, hogy a fejlett kapitalista társadalmakban a termelés és az újratermelés nyilvánvaló változásokon megy keresztül. Nemcsak a munka és a háztartás világának mintáira gondolok, hanem a munkamegosztás, valamint a termelés és az újratermelés közötti feladatmegosztás módosulására, pl. számos kereskedelmi és szociális szolgáltatás reprivatizációjára a háztartás számára. Ebben az értelemben gazdagíthatja a vitát a kritikus modernizáció teóriájának felhasználása az individualizációs folyamatok vizsgálata során, éspedig nemcsak az ifjúságkutatásban.

Arra a vádra adott ideiglenes válasz, miszerint a szociális-kulturális reprodukció elmélete túlzottan determinatív, az aktív szubjektum konceptualizációjára és integrációjára koncentrált. A tevékenység és a hegemonia az aktív szubjektum képében összegeződik, amely állandó harcban áll a strukturált és strukturáló ellentmondásokkal. Ezek a harcok az ellenállás és az alkalmazkodás dinamikus, de szisztematikus mintáit hozzák létre (lásd például *Aggleton* 1987; *Anyon* 1983; *Chisholm* 1987; *Connell és mások* 1983; *Gintis-Bowles* 1981; *Giroux* 1983; *Kelly-Nihlen* 1982). E folyamatok értő interpretációja megköveteli a szisztematikus elemzést, amely arra irányul, hogyan megy végbe a szociális-kulturális újratermelés, hogyan vált formát és hogyan modelleződik újra – és nem egyszerűen arra, hogy kinek az érdekében játszódnak le ezek a folyamatok. Olyan ifjúságkutatásra van tehát szükség, amely az egyének, a társadalmi pozíciók, az életkeretek, a stratégiák és a következmények teljes körét öleli fel. Cseppet sem kevésbé szükséges azonban az ifjúságkutatás, amely képes olyan strukturális alapelvek felismerésére, amelyek segítségével egyéni életutakra szociológiai magyarázatokat ad.

2.3. IFJÚSÁGI ÁTMENETEK ÉS TÁRSADALMI REPRODUKCIÓ

Mind a strukturáló alapelvek, mind pedig kölcsönös összefüggéseik elemzése során szükséges a történetileg specifikus beágyazás és a holisztikus, időbeni kontextusba helyezés. A szociális-életrajzi átmenet fogalma eszközt kínál a két nyomvonal egyesítésére.

Nem tekinthető csak a véletlenek egybeesésének, hogy a brit ifjúságkutatás soha nem tudta magát független szakterületként megalapozni, ugyanakkor pedig az ifjúságkutatók egy sereg elkülönült szakma vitapozícióiban találják magukat. A társadalomtudományi szakterületek konceptuális rendező elveinek rendszerében az, ami korábban a társadalomszervezet (társadalmi osztály, bürokrácia ...) és a társadalmi intézmények (család, oktatás ...) tanulmányozásának minősült, elsőbbséget élvez a szociális élet – társadalmi életrajzhoz és életciklushoz kötődő – időbeli elrendezéséhez képest. (A gyermek fejlődése a pszichológiában kivétel, de a modern ifjúságkutatás számára nem hasznosítható. Vö. *Walkerdine* 1987) Más szóval: az elméleti utalásoknak egy olyan keretét részesítettük előnyben, amelyik kedveli a „szociális élet” feltételezett területeinek horizontális tagolását. E tagolások elméleti indoklásai és csomópontjai nagyfokú változatosságot mutatnak. Bár az egyéneket lényegében úgy tekintik, mint akik életük különböző pillanataiban e területeken haladnak át és tevékenykednek, az analitikus perspektíva azonban inkább az elszigeteltséget hangsúlyozza, a szigorú egymásra következőt, nem pedig a viszonyulást és az élmények szinkronitását. (Hasonló megállapításra jut *Kohl* 1986-ban.) Ez a horizontális elrendezés azokat az axiomatikus jellegű tagolásokat követi, amelyek a köz- és a privátszférák, a termelés és az újratermelés szférái között léteznek. Ezzel egyidejűleg a társadalomban elfoglalt helyek, illetve az életkeretek közötti átmenetek „alulexponáltak”. Ezeket a különbségtételeket az ifjúsággal foglalkozó tanulmányokban is használták. Az ezekben található elemzések olyan tendenciát mutatnak, hogy kereteiket úgy alakították ki, hogy összegezhetőek legyenek a nemnek az osztály szerepe alá rendeléséből eredő következményekkel. A későbbiek során az ifjúságnak mint életszakasznak meglehetősen statikus és izolált képe alakult ki. Az, hogy elhanyagolták az összefüggések – az életciklusban megalapozott – vertikális keretét, megnehezítette a generációt társadalmilag strukturált élmény-kategóriaként való megragadását. A nemek közötti különbség klasszikus példája annak, hogy az elemzésben a vertikális és a horizontális szempontot integrálni kell. Teljesen világos, hogy a nők és a férfiak szociobiográfiai elhelyezkedései és mozgáspályái sem materiális, sem pedig normatív értelemben nem hasonlítanak egymásra. Ha – mint például a serdülő lányok tanulmányozása során – a nem és a generáció szempontjait egyesítjük, a termelési és a közszférára egyaránt koncentrálnak, elsődlegesen horizontális értelmezési keret menthetetlenül elégtelennek tűnik.

Nem azt mondom, hogy a vertikális értelmezési keretekkel kell felváltani a horizontálisakat, hanem azt, hogy az ifjúságkutatásnak a kettőt együtt kell alkalmaznia. Ha ezt a struktúrát képzeletben egy, az időben és a térben mozgó Rubik-kockaként szemléljük, akkor a jelenkori ifjúságkutatást az alsó sorok és oszlopok határolta „ha-

sábokban” látjuk elhelyezkedni. Az ellentmondások és a feszültségókok azonban leginkább a hasábok metszéspontjaiban láthatók és tapinthatók ki: az aktív szubjektumnak a csomópontok kedvező kialakítására nézve kell megoldási stratégiákat találnia és alkalmaznia. Az ifjúságkutatás számára az átmenet fogalma éppen ebben az értelemben termékenyítő hatású. Egész egyszerűen: az oktatás és a foglalkoztatás, illetve a gyermekkor és a serdülőkor közötti összekapcsolódó érintkezési felületeket kell megtenni a társadalmi-kulturális újatermelés – mind ereje, mind sebezhetősége szempontjából kritikus jelentőségű – centrumává. (Chisholm 1987) Az ifjúságkutatás számára ebben az esetben feladatként jelentkezik az, hogy kimutassa, hol helyezkednek el a válaszfalak és a metszéspontok, és hogyan közelítik meg és hogyan befolyásolják a maguk céljaira az aktív társadalmi szubjektumok ezeket a csomópontokat. E kutatási feladat számára így a társadalmi életciklus válik a középszintű elemzés terepévé. (Hasonló – Bourdieu társadalmi tér-fogalmára alapozott – megközelítéssel találkozhat az olvasó Engler 1990-es tanulmányában.)

Az Egyesült Királyságban még előttünk áll az „ifjúság” és az „ifjúsági életszakasz” fogalmának újragondolása. Valószínűleg azért, mert a fiatalokat alapvetően nem egészségi kategóriaként kezelik. Vagyis: az ifjúsági frakciók közötti különbségeket úgy tekintik, mint amelyek túlsúlyban vannak a hasonlóságokhoz képest. Az ifjúság életciklus szerinti standardizálása esetében problémát okoz a nemek szerinti specifikus elemzés. A serdülőkorral foglalkozó társadalomtudományi szakirodalom például hajlamos arra, hogy a férfiak szociális életciklusát vegye mintának, kiindulópontnak. Gyakorlati szempontból nézve figyelemre méltó, hogyan ágyazódik be ez az androcentrizmus a társadalom azon intézményeinek és szervezeteinek struktúráiba, amelyekben keresztül a fiatalok útja vezet. A középfokú oktatás és a szakmunkásképzés szervezete például sokkal kevesebb összefüggést mutat a lányok szociális és egyéni fejlődési pályáival, mint a fiúkéval. A lányoknak éles és döntő harcokat kell megvívniuk olyan kikerülhetetlen konfliktushelyzetekben, amelyeknek a modern patriarchátus teszi ki őket egy olyan életszakaszban, amelyben rendkívül sebezhetőek. E küzdelem kimenetele később nehezen módosítható életpályákra tereli őket. (Lásd ennek kapcsán a koedukációról folyó vitát például Deem 1984; Mahony 1985; az NSZK-ban Faulstich-Wieland 1987; Hurrelmann 1986; Metz-Göckel 1987.) A harc végkimenetelének szempontjából kedvező következtetésre juthatunk: a szociális életciklus szabványtalanítása vagy az ifjúsági életszakasz destrukturálódása a lányok számára előnyös hatást fejthet ki. Sajnos nem állnak rendelkezésre megfelelő adatok, amelyek ezt az állítást alátámaszthatnák. Cseppet sem világos, hogy az „intézményesült életciklus” egészében véve hogyan befolyásolta és befolyásolja a lányok és a fiúk életét. Ennél fogva nyitott kérdés marad, hogy „szabványtalanodási” vagy „újraszabványosítási” folyamatokkal állunk-e szemben. Mindenesetre az ifjúságról vallott felfogásunkban a lányok „helyét” mindmáig nemigen sikerült megtalálni. Amíg ez az integrálatlanság meg nem oldódik, az ifjúsági életszakasz általános destrukturálódásáról szóló téziseket korainak kell minősítenünk, és nem sok jóval kecsegtetnek.

3. FIATALOK ÉS SZOCIÁLIS VÁLTOZÁS: TRENDEK ÉS KILÁTÁSOK

3.1. ÁTTEKINTÉS

A brit ifjúság egy olyan társadalom tagja, melyet továbbra is az osztály – nemi és etnikai –, növekvő mértékben a területi különbségek mentén strukturált egyenlőtlenségi rendszerek jellemeznek. Az oktatás és a munkába állás közötti átmenetek (ezidáig) a kötelező iskoláztatást (jelenleg 16 éves korban) befejező többségre nézve rögtön a végzés után léptek az intézményes működés szakaszába. Ennek következtében a végzős növendékek jelentős hányada alig vagy egyáltalán nem rendelkezett piacképes képzettséggel. Gazdasági szempontból – eltekintve a háború utáni fellendülés évtizedeitől – ez a többség egy sajátosan ifjúsági munkaerőpiac kereteibe tagozódott be egészen addig, amíg el nem érte a felnőtt – és főként önállóan kereső – dolgozó státuszát. Ez idő alatt akár részesültek valamiféle formális vagy informális képzésben, akár nem, az olcsó és alacsony kvalifikált munkaerő szerepét töltötték be, akiket nemcsak munkaadók, hanem a felnőtt munkavállalók is az ennek megfelelő attitűdökre és magatartásra szocializáltak.

Kulturális szempontból e század során (és különösen az ötvenes évektől kezdődően) a fiatalok az identitás megválasztása és az önkifejezés terén jelentékeny autonómiára tettek szert. A szülőktől való prolongált függőség azonban soha nem volt jellemző a brit ipari társadalomra, az annak többségét képező munkásosztályra pedig különösen nem. A század nagyobbik részében az ilyen családok a gazdasági kooperáció stratégiáját kényszerültek követni. A családtagok fizetésüket beadták a közös kasszába, amelyből az erőforrások, szükségleteik és státuszuk arányában részesültek. Ez a megoldás bizonyos típusú családoknál ma is megtalálható (lásd *Allatt–Yeandle* 1986), de ez nem olyan jellegű gazdasági függőség, mint amilyen értelemben a fogalmat ma a fiatalokkal és szüleikkel kapcsolatban használjuk. Míg kulturális szempontból a fiatalok többsége valószínűleg kölcsönös segítségen és lényegében érzelmeken alapuló kapcsolatban állt szüleivel, az elvárás az volt velük szemben, hogy gazdaságilag és társadalmilag váljanak önállóvá, miután kötelező iskoláztatásukat befejezték.

E minták terén mindig is voltak osztály- és nemi különbségek. Az ifjúsági életszakas az jobb módúak számára kitolódott, a lányok számára pedig másként alapozódott meg. (Hasonlóképp lényeges peremfeltételek érvényesek az ifjúsági átmenet mintái tekintetében az etnikai kisebbségek és faji csoportok között és azokon belül is, jóllehet erről még ma is meghökkentően keveset tudunk.) Mindazonáltal a szülőknél a gyermekeik anyagi támogatására vonatkozó törvényes kötelezettsége azok 16. életévének betöltése után gyorsan enyhül, még akkor is, ha az oktatás- és szociálpolitikai irányelvek és a gyakorlat mindinkább az erre vonatkozó szülői szándék változatlanágát feltételezik. Az ilyen feltevéseket sem a szülők, sem a fiatalok nem hajlandók jogosnak elfogadni.

Így tehát – summa summarum – az „ifjúság” az Egyesült Királyságban nem minősül egységes vagy homogén kategóriának; a fiatalokat kulturálisan ugyan autonómnak tekintik, többségük azonban gazdaságilag sebezhető; az „ifjúság” mint életszakasz mindeközéig igen rövid periódus volt (még az egyetemi hallgatók is legkésőbb 22-23 éves korukban a munkaerőpiacon találták magukat). A hetvenes évek közepe óta az ifjúsági munkanélküliség rendet vágott a fiatalok soraiban, kettőtört pályákat, erős kiábrándultságot és parázsló haragot hagyva maga után. Ilyen körülmények között nem meglepő, hogy „a társadalomkutatás kevés ágazata volt tanúja az események olyan gyors alakulásának, mint az, amelyik az ifjúsági munkaerőpiaccal és az ifjúsági munkanélküliséggel foglalkozik.” (Solomos 1985, 345.) Sok szempontból ez alapozta meg az ifjúságkutatást, s ehhez kapcsolódtak az iskoláztatás struktúráival és folyamataival foglalkozó, az átmenetekkel és a társadalmi újratermeléssel összefüggő vizsgálatok is. Az itt rendelkezésre álló anyag felerészben kvantitatív jellegű, felerészben országos keresztmetszetet ad, de mindinkább arra törekszik, hogy egyaránt felöleljen kvalitatív, kvantitatív és longitudinális adatokat. A *Skóti fiatalok* című vizsgálat 1971 óta rendszeresen gyűjtött elsősorban kvantitatív információkat az ifjúsági átmenetekről, Angliára és Walesre vonatkozólag azonban az *Ifjúsági kohorszvizsgálat* és az *ESRC 16-19 kezdeményezés* csak most kezdi gyűjteni az ilyen jellegű alapadatokat.

A fiatalokkal foglalkozó brit empirikus kutatás erejét az utóbbi évtizedben annak köszönhetette, hogy éles különbséget tett a mind finomabban elkülönülő társadalmi csoportok sajátos realitásai és tapasztalatai között; és míg sok fiatal hosszú időszakokra súlyos és gyakran az egyénekre is rombolólag ható társadalmi és gazdasági hiányszituációkban találta magát, a vizsgálatok képesek voltak a fiatalok egyfajta, a kiútkeresés során megnyilatkozó agilitásának és rugalmasságának a megragadására. Ebből következően pedig az a gyengéje, hogy vonakodik olyan – az ifjúságra vonatkozó – általános megközelítések kidolgozásától, amelyek a társadalmi változások makroszociális elemzésével párosulnak; valamint az, hogy empirikus bázisa továbbra is egyenetlen. A különböző középosztályi frakciókból származó, valamint a 20 év fölötti, illetve a felsőoktatásban és a szakképzésben tanuló fiatalokról való tudásunk jelenleg gyér és/vagy jelentősen idejét múlta.

Még ma is viszonylag keveset tudunk a fiatal nőkről és az etnikai/faji kisebbségek ifjúságáról, arról pedig végképp keveset, hogy a főbb szociális különbségek anyagi és kulturális szempontból hogyan kapcsolódnak össze.

Az előrejelzés a társadalomtudományokban természeténél fogva igen kockázatos tevékenység. Ismeretelméleti okokból kétes hírneve is van, azonban a társadalmi változások irányainak és következményeinek bárminemű számbavétele elkerülhetetlenül maga után vonja, hogy változó megbízhatóságú bázisról kiindulva magyarázó extrapolációkat végezzünk. Melyek a brit társadalom és gazdaság fő vonásai a hetvenes évek közepe óta végbement fejlődés fényében? Milyen következményekkel járt és fog ez járni feltehetőleg az ifjúság mint „társadalmi állapot” számára?

3.2. DEMOGRÁFIAI VÁLTOZÁSOK

Ha „a gyermek az ipari társadalom minőségi terméke” (Halsey 1986, 113.), akkor a kereslet felülmúlni látszik a kínálatot: 1987 és 1995 között a 16-19 évesek létszáma az Egyesült Királyság népességén belül 25%-kal fog csökkenni (LMQR 1988. július). Akárcsak más hasonló európai országok, Nagy-Britannia lakossága is gyorsan öregszik, és a 20. század népesedéstörténetében megfigyelhető korosztályok közötti aránytalanságok egy évtizeden belül tovább gyorsítják majd ezt a változást. Ennek nagyjelentőségük a kihatásai az összes korcsoportra és egy sereg társadalmi és intézményi megoldásra is. Az ifjúsági munkaerőpiacon a kínálattal szemben a kereslet javára történő rövid távú arányeltolódás máris kezd bizonyos visszhangot kiváltani. Csakugyan, e vonatkozásban bizonyos tervezési abszurditások kerültek a felszínre: az utóbbi időben az egészségügyi hatóságok azt tervezik, hogy 1995-re minden második, öt vagy ennél több jó GSSE-érdemjeggyel rendelkező, 16-17 éves végzős lányt alkalmaznak! E forgatókönyv szerint az ifjúsági munkanélküliség minden külön erőfeszítés nélkül is eltűnne. Ennek ellenére a 16-19 évesek oktatásának és képzésének átszervezése, különösen az YTS bevezetése máris átalakította az ifjúsági átmenetek természetét és időbeli ütemezését. Mindazonáltal nem világos, hogy a demográfiai tényezők a munkaerőpiacon a fiatalok javára fejtik-e majd ki hatásukat, tekintve, hogy a foglalkoztatás általános szintje semmilyen komoly fejlődésnek nem adja tanújelét, valamint, hogy a fiatalok valószínűleg más csoportokkal is versenyeznek majd. Az egészségügyi hatóságok most felülvizsgálják terveiket. Nemcsak fiatalok alkalmazására számítanak, hanem felnőttekre, valamint olyan nőkre is, akik a gyermekük nevelése miatt kiestek a munkából, majd újból visszatérnek az ápolónői hivatáshoz.

3.3. TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS KULTURÁLIS TŐKE

Az Egyesült Királyságban (mint ahogy más, hasonló társadalmakban is) a jövedelem és a vagyon elosztását továbbra is elsősorban az egyenlőtlenségek jellemzik, Halsey (Halsey 1988, 29. old.) sikerrel mutatta ki, hogy a hetvenes évek közepétől a jómódú többség és a leszakadt kisebbség közötti különbségek csakugyan elmélyültek. A szegénység egyre terjedt: 1983-ban a brit lakosság 36%-a élt olyan vagy ahhoz közeli szinten, hogy segélyekre szorult. A „két ország” mindinkább lakóhely szerint is elkülönül: a többoldalúan depriváltak mindinkább romló körülmények között a belvárosban rekednek, míg azok, akik ezt anyagilag megengedhetik maguknak, a külső városrészekbe költöznek (a Hűség a Városhoz bizottság jelentését idézi: Halsey 1988, 29.). Az életlehetőségek és az életszínvonal terén megmutatkozó regionális lejtő termelte ki az ún.

„Rózsország jelenséget”.¹ Ennek még elfogadható hátrányát a Közép-Londonból gyorsvasúton ingázással töltött idő jelenti, jelenleg Grantham és Doncaster irányába, ahol a jobb életminőséget a vidéki és falusi Angliában keresők olcsóbb áron vásárolhatnak házakat, és naponta járnak be jól fizető londoni munkahelyekre. Ugyanakkor a helybéli lakásárak a helyi, első lakáshoz jutók – többnyire huszas években járó, saját otthon megteremtésével kísérletező fiatal házaspárok – kölcsönfelvételi kapacitását meghaladó magasságokba szöknek. A nagyon fiatalok és az öregek közül egyaránt rekrutálódó egyszemélyes háztartások aránya országszerte növekszik: az 1971-es 17%-hoz képest 1983-ban 23% volt. A munkát kereső fiatalok nagy létszámban áramlanak a nagyvárosokba, főleg Londonba. London lakásállománya összességében jóval az átlag alatti komfortfokozatú, laksűrűségi indexe pedig a legrosszabb. Korlátozott anyagi erőforrásokkal bíró egyedülálló fiatalok számára a privát lakások bérlete túl magas, az önkormányzati lakásokhoz való hozzájutás pedig nehéz, s így a belső kerületekben az ifjú hajléktalanok száma egyre növekszik (lásd még *Liddiard-Hutson* 1989-es tanulmányát a walesi hajléktalanokról).

A huszadik századi mobilitási rátákról és mintákról rengeteg kutatási eredmény áll rendelkezésünkre. Ugyancsak Halsey állapította meg, hogy a modern Nagy-Britanniában egy önreprodukáló, „megállapodott munkásosztály” egy „feltörekvő középosztállyal” párosul. Bár a foglalkozási szerkezet hagyományosan középosztályi (vagyis alkalmazotti és afölötti) szektorai nagymértékben kibővültek, az alapul szolgáló mobilitási minták nem változtak: a relatív mobilitási esélyek változatlanok vagy egyre inkább egyenlőtlenek, a felfelé irányuló mobilitás abszolút rátái növekszenek. A társadalmi osztályháttértől meghatározott relatív iskoláztatási esélyegyenlőtlenségek szintje megmaradt; a nemi egyenlőtlenségek csökkentek, ha a teljesítmény és a bekapcsolódás szintjét mérjük, ha azonban a bekapcsolódás mintáit (és ezek munkaerőpiaci következményeit) vesszük szemügyre, nem láttunk csökkenést. A nyolcvanas évek közepén a szakok megválasztása terén a nemek között meglévő markáns különbségek továbbra is fennállnak. A fiatal nők a nyelveket, a szociális és üzleti ügyintézkést, a kreatív művészeteket, a biológiát és az egészségügyi szakmákat választják, a fiatal férfiak pedig a matematikát, valamint a műszaki és a természettudományokat. Míg a 16. életév fölött a lányok 41%-a, a fiúknak azonban csak 31%-a választja a főiskolai továbbtanulást, a 18. életév betöltése után a továbbtanulási szándék terén a nemi különbségek továbbra is fennmaradnak: a legmagasabb szintet, az egyetemmet a fiúk nagyobb arányban választják (*Ifjúsági Kohorszvizsgálat, 2. rész, 1989*). Évtizedes hagyomány, hogy több lány tanul tovább a felsőoktatásban, mint fiú, ennek azonban az volt az oka, hogy a 16 év fölötti lányoknak kevesebb lehetőségük volt szakmát tanulni. Az YTS bevezetése ezt az alapszituációt nem változtatta meg, és azon belül sem idézett elő elmozdulásokat, s így a lányok továbbra is az elnőiesedett foglalkozási szegmensekben és (a mindkét

¹ Lefordíthatatlan szójáték: a „Rest of the South East land” – „Délkeleti Részterületek” – szavak kezdő betűi adják ki a „Roseland” – „Rózsország” – nevet (a ford.).

nembeli ázsiai és fekete fiatalokkal együtt) a kevésbé keresett főiskolai kurzusokon zsúfolódnak össze (lásd *Cockburn* 1987; *Clough és mások* 1988; *Courtenay* 1988). Nincs hiány olyan tanulmányokban, amelyek azt mutatják be, hogy hogyan alakul az oktatás gyakorlata, és végső soron hogyan válik a lányok hátrányára az iskolából a munkaerőpiacra való átmenet során, bár kellő terjedelem híján ennek bővebb kifejtésére itt nincs mód (lásd azonban: *Barton-Walker* 1983; *Carby* 1982a; *Fuller* 1980; *Mac an Ghail* 1989; *Troyna* 1987).

Ha az oktatás és az osztályhátter kapcsán visszatérünk a társadalmi mobilitás témájára, amelyről a legtöbb kutatási eredmény áll rendelkezésre (mégha ez csaknem teljes egészében a fehér férfiak helyzetére korlátozódik is), a jövőre vonatkozó értelmezési nehézségek nyilvánvalóvá válnak. Az eredményekből kimutatható, hogy „a nemzedékek társadalmi újratermelése nem más, mint a kulturális tőke hierarchiájának újratermelése” és az, hogy elmozdulás történt az anyagi tőke transzmissziójáról a kulturális tőke transzmissziójára (*Halsey* 1986, 115.). Ez semmiképpen nem jelent nyitottabb társadalmat a többség számára, akikre a családi státusz intergenerációs kontinuitásának elve vonatkozik. Bár az iskolai sikerek javítják a munkásosztály mobilitási esélyeit, az sem tagadható, hogy jelenlegi középosztályunk többsége nem járt magániskolába vagy egyetemre, vagyis társadalmi státuszát nem kiváló iskolai bizonyítványokhoz és címekhez jutva szerezte, illetve tartotta meg. Ez pedig teljesen eltér az osztályalapú egyenlőtlenségektől, amelyek az iskoláztatás folyamatában a munkásosztálybeli gyerekek és fiatalok kiszелеktálása irányában hatnak. Az iskolai végzettség önmagában véve egyelőre még nem tekinthető a brit osztályviszonyok reprodukciójának kulcstényezőjeként. Ez azt mutatja, hogy az ifjúsági életszakasz jövőbeni kiépítésére vonatkozó előrejelzések során a kulturális tőke fogalmának a végzettséget vagy kvázi végzettséget igazoló bizonyítványok és címek megszerzésére történő lefordítása igencsak félrevezető lehet, legalábbis Nagy-Britanniára nézve. *Raffe és Courtenay* jellemzése szerint (*Raffe-Courtenay* 1988) a skót oktatási rendszer közelebb áll a versenymobilitási modellhez, mint az angol vagy a walesi, és így bizonyos vonatkozásokban inkább hasonlít az NSZK oktatási rendszerhez. A fiatalok közötti különbségek kialakulásának mintái azonban rendkívül hasonlóak a két országban. „Az »ifjúság« – amely távolról sem homogén társadalmi csoport – sorsa és esélyei a területtől, a nemtől, a társadalmi és etnikai háttértől és az iskolai előmeneteltől függően különböznek” (*Raffe-Courtenay* 1988, 39.).

Ahol az esélyek „kellően” egyenlőtlenek, ahol egyes családok és csoportok kulturális tőkénének általános társadalmi vagy piaci beválthatósága csekély, ott nehéz belátni azt, hogy ezek a szülők miért áldoznának továbbra is arra a versenyfutásra, amelyet gyermekeik a bizonyítványokért folytatnak. Az NSZK-tól eltérően Nagy-Britannia soha nem építette ki az oktatási/képzési és a munkaerőpiaci/foglalkozási szegmensek szintjeit és típusait intézményesen összekapcsoló átfogó rendszerét (lásd: *Helga Krüger* 1990-es tanulmányát). Más szóval: a formális minősítések a képesítések megszerzésének és a foglalkozások gyakorlásának csak egy részét szabályozzák, főként a szakmai

hierarchia csúcsain. Lehet érvelni amellett, hogy az oktatás és a képzés terén jelenleg végbemenő szervezeti változások bátorítón hatnak majd a szülőkre és a fiatalokra, hogy addig és olyan keményen versenyezzenek, ameddig és ahogyan csak tudnak. Ez azonban azt feltételezi, hogy a legtöbb szülő és a legtöbb fiatal már nem próbálkozik elég keményen és elég hosszú ideig. Márpedig ők próbálkoznak, de egész egyszerűen kifogynak a továbbhaladáshoz szükséges pénzből (és akkor még nem is beszélünk a kulturális tőkéről), és a lehetőségek semmilyen értelemben sem kielégítőek. Összefoglalva: „egyértelmű, hogy a jelenlegi folyamatok növekvő társadalmi különbségekhez és növekvő társadalmi igazságtalanságokhoz vezetnek. Nemcsak a jövedelem elosztása, hanem a munkamegosztás terén is egyre meredekebbé válik a társadalmi lejtő” (Watts 1987, 9.).

3.4. MUNKÁVAL KAPCSOLATOS ÉRTÉKEK ÉS MUNKAMEGOSZTÁS

Az órabéres munkások növekvő túlóráiról szóló statisztikáktól eltekintve nem sok információval rendelkezünk, de megalapozottnak tűnik a feltételezés, miszerint a brit gazdaság 1979 óta folyó talpra állításának módszere nemcsak komoly munkanélküliséget okozott, hanem a foglalkoztatottak túlmunkáját is jelentősen megnövelte. Ez részben a krónikus alulfoglalkoztatottság következménye – különösen, bár nem kizárólag a közszférában –, valamint azé, hogy a munkavállalói közvélemény a munkásfelvétel és az állásigények terén hasonul a munkaadókéhoz. Nem világos, hogy az értékek megváltozása önállóan vagy más tényezőket követve következett-e be. A „munkaalkoholisták” és a gyakran hosszú időre kedvüket vesztett munkanélküliek közti szakadék máris észrevehető. Paradox módon – bár távol vagyunk attól, hogy a fellendülés és a technológiai innováció mindenki számára a munkák újraelosztását és több szabadidőt eredményezzen – a munka és a szórakozás közti különbség mindkét csoport számára eltűnően van.

Az ifjúságkutatás a fiataloknak eme változásokra adott válaszáról vajmi keveset tud. Willis egy, a nyolcvanas évek közepi wolverhamptoni helyi politikai gyakorlatról szóló tanulmány alapján (Willis 1986) kimutatta, hogy a hosszú távú ifjúsági munkanélküliséget követően megszakadt átmenetek társadalmi és kulturális jelentősége óriási. Óvatosan felveti azt a kérdést, hogy vajon az érintett fiatal generációk a hetvenes évek közepétől kezdve nem egy olyan új, társadalom alatti osztály² csiráit képezik-e, amely az eljövendő évtizedek során alakul majd ki a brit társadalomban? A Wolverhamptonról készült tanulmány azt mutatja, hogy a hosszú ideje munka nélkül levő fiatalok ugyanolyan jellegű fogyasztási cikkek és szabadidős tevékenységek iránt érdeklődnek, mint munkaviszonyban levő kortársaik, az ezekhez való hozzájutásuk sokkal korlátozottabb. Nyilvánvaló, hogy a pénzhiány nagymértékben korlátozza az utazást (még helyben is) és a nem ingyenes szabadidős szolgáltatások elérését; a munkanélkü-

² Az underclass magyar megfelelőjének Erdei Ferenc kifejezését használtuk (szerk.).

li fiataloknak azonban sokkal több ideje van, mint dolgozó kortársaiknak. Mégis, többségük erősen izolálódott, sok időt töltött otthon, és többnyire „ugyanazt” csinálta, azaz TV-t nézett és zenét hallgatott. Nagyon ritkán vették igénybe a helyi szórakozási lehetőségeket, és az önkéntes vagy politikai tevékenységekben való részvételük is igen csekély volt. Az udvarlási minták – főleg a fiatal férfiak esetében – megváltoztak: ritkábban volt barátnőjük, és ha volt, kevesebbszer találkozott vele. Beuret és Makings egy 16 és 25 év közötti, munkanélküli fiúpartnerrel rendelkező fodrászlánycsoportról szóló tanulmányában (*Beuret–Makings 1987*) érzékletesen ábrázolja a barátnők által alkalmazott bonyolult stratégiákat és manipulációkat, melyek barátjuk szalonképességének „megőrzését célozzák”. E társadalmi csoportok (és sok más csoport) számára még ma is az a normatív elvárás, hogy az együttjárás költségeinek nagyobb részét a fiú fedezze. Ez általában azt jelenti, hogy neki van több beleszólása abba, hogy hova menjenek és mit csináljanak, és helyenként ő hozza meg (és finanszírozza) a „rongyrázást” szolgáló döntéseket. E tanulmány szerint a lányok nagy erőfeszítéseket tettek, hogy leplezzék: ez a minta megfordult. Érdekes módon a kutatók azt feltételezik, hogy ez a helyzet gyengíti a női függőségi szindrómát – amely rendszerint az udvarlás anticipatorikus szocializációs funkciójának tartozéka –, mégha a konvenció nyílt megkérdőjelezéséről nincs is szó. Willis Wolverhampton-tanulmányának tanúsága szerint a munkanélküliség élesebb tette a nemi különbségeket a tevékenységi minták terén: a fiatal férfiak inkább a „látványos” ifjúsági kultúrákban involválódtak, a fiatal nők élete pedig növekvő mértékben az otthonra és a családjuk, illetve barátjuk/partnerük számára végzett házimunkára korlátozódott.

Valamennyi, az ifjúsági munkanélküliekről szóló tanulmány megerősíti, hogy az ifjú állástalanok hajlamosak önmagukat okolni, amiért nem sikerült munkát találniuk, és a munkanélküliségnek önbecsülésükre tett hatásától függetlenül továbbra is magasra értékelik a munkát, mint az élet fontos részét, amelyből nem akarnak kirekesztődni. Önmagában véve egy állás lehet előnyös vagy előnytelen, de csak egy „rendes állás, rendes fizetéssel” biztosít belépőt a felnőttkorba és a fogyasztói társadalomba. A közvélemény által preferált munkaközpontú és kompetitív értékeket tekintve ez nem meglepő, jóllehet azt nem tudjuk, hogy a tanuló és dolgozó fiatalok nagy csoportjai ténylegesen mennyire tették magukévá a „yuppie”-típusú értékeket. Aggleton közép-osztályi háttérű főiskolai hallgatói (*Aggleton 1987*) a szó itt használt értelmében nyilván nem voltak „yuppie”-nak tekinthetők, bár életfelfogásukban megmutatkoztak az individualizáció jelei: az autentikus mintakövetés személyes és személyközpontú jellegét hangsúlyozták, és ennek megfelelően elzárkóztak a kollektív kulturális és politikai gyakorlatok által kínált minták követésétől. Aggleton szerint ez a szülőktől kapott kulturális hatások formája és nem pedig a tartalma. Ezenkívül az ilyen hallgatók teljesítménye a 18. életév fölött visszaesett, vagyis az „elvártnál” rosszabbul szerepeltek vizsgáikon. Ez nemcsak arra utal, hogy a családi környezet és az iskolai előmenetel korábban nem várt módon hathat egymásra, hanem arra is, hogy a jó tanulást és a „yuppie”-ságot egyaránt favorizáló kulturális frakciók egészen sajátosak lehetnek.

Ha egyáltalán van ilyen jelenség, az alighanem leginkább ama fiatal londoniak se-regében található, akik az üzleti negyedben és környékén találtak jövedelmező munkahelyet. Érdeemes megemlíteni, hogy a pénzügyi szolgáltató szektorban a viszonylag alacsony képzettségű fiatalok is egészen jól kereshetnek. Ez a jelenség merőben eltér a magasabban képzettek menedzseri-értelmiségi szintű „yuppie”-ságától. Képtelenség megmondani, hogy az ilyenfajta értékek és a hozzájuk kapcsolódó életstílusok mennyiben tekinthetők a jövő előjeleinek az ifjúság egésze és csoportjai vonatkozásában.

3.5. A MUNKA JÖVŐJE

A posztindusztriális társadalom jövőjéről és a társadalmi munkamegosztásról széleskörű tudományos vita folyik, Nagy-Britannia azonban még ma is a munka fogalmáról folyó társadalmi-politikai vita színtere, amely a fejlett társadalmak strukturális munkanélkülisége, technológiai innovációja és jövedelemelosztása fényében zajlik. A Watts által felsorolt scenáriók itt hasznos értelmezési keretet kínálnak (Watts 1983; Watts 1987). A munkanélküliség scenáriójában Nagy-Britanniában a hetvenes évek során kialakult „két ország”-modell továbbra is fennmaradna egy, a hátrányos helyzetűek alkotta rugalmas munkaerőtartalékkal, amely a kettős munkaerőpiac másodlagos szektorát képezi. Az ehhez a scenárióhoz kapcsolódó társadalmi kockázatok nyilvánvalóak. Az ifjúsági zavargások lehetősége ezek közül csak az egyik, az etnikai zavargásokkal való összekapcsolódás pedig robbanó hatású, mivel az etnikai, faji kisebbségek ifjúsága egyre inkább és érthető módon hajlamos kedvezőtlen helyzetét az intézményszerű rasszizmusnak tulajdonítani (lásd Willis 1986; a témához kapcsolódó komplexitások megértéséhez pedig lásd Gilroy-Lawrence 1988; Solomos 1988).

A szabadidő megnövekedésének scenáriója letörölné a stigmákat a nem-foglalkoztatottakról, akik egy új „dologtalan” szabadidős osztály alapját képeznék. Nem sok kiállítás vagy bizonyíték van arra, hogy akár az alulprivilegizált, akár a „sikeres” brit ifjúság ebbe az irányba mozdulna el. A foglalkoztatási scenárió a munkalehetőségek, a státuszok és az ezekhez kötődő jövedelmek egyenlőbb elosztását vetíti előre. A munkascenárióból a munka fogalmának olyan átfogalmazása következik, hogy az egyenjogú részeként magába foglalhassa mind az oktatási/képzési rekreációs ciklusokat, mind pedig az ún. „nem termelő munkákat” (családban végzett, illetve önkéntes munka). Watts szerint Nagy-Britannia túl messzire ment el a munkanélküliségi scenárió felé vezető úton ahhoz, hogy a foglalkoztatási scenárió felé vegyen irányt. Ő a munkascenárió felé való haladást preferálja, amelynek alapját a garantált alapjövedelemhez való alanyi jogosultság képezné.

Az Egyesült Királyság jelenlegi társadalmi-politikai helyzetét tekintve nem kedvező a széljárás a belátható jövőn belüli irányváltás számára. Tanulságos az NSZK-val való összehasonlítás. Megkockáztathatjuk azt az állítást, hogy Nyugat-Németország ugyanezen idő alatt szintén a munkanélküliségi scenárió követé, a következmények

azonban valamivel enyhébbek voltak. Az államháztartás és a kiadások terén követett hasonló politikai vonalvezetés ellenére sikerült a munkanélküliséget feltartóztatni és lokalizálni. Az oktatás/képzés és a munkaerőpiac közti átmenetek sokkal magasabb szinten szabályozott mechanizmusai és a makroszinten kiépült szakmunkásoktatási/képzési szektor különösen fontos szerepet játszott a tömeges ifjúsági munkanélküliség mértékének és következményeinek visszaszorításában. Ez nem jelenti azt, mint ha a Nagy-Britanniában evidens társadalmi-gazdasági polarizációs folyamatokhoz hasonlóak nem vertek volna ugyancsak gyökeret, de ezek kevésbé voltak súlyosak. E fejlődési pálya következményei csak mostanában válnak egyértelműbbé (így például az 1989-es helyi és Európa-tanácsi választások eredményeinek polarizálódása, a városi lakáshelyzet válsága). Elmondható, hogy az NSZK számára még nem késő irányt váltani akár a foglalkoztatási, akár a munkaszcenárió felé, és csakugyan, a jelenlegi társadalmi-politikai viták éppen ezt a kérdést vetik fel. Jelenleg nem lehet tudni, hogy ez a vita hogyan végződik. A pártokon belül, illetve a döntéshozók, a munkaadók és a szakszervezetek között nem nagy az egyetértés.

Spekulatív módon feltételezhetjük, hogy igencsak előnyös lenne a fiatalok számára, ha akár az NSZK, akár az Egyesült Királyság lépéseket tenne a munka-szcenárió felé: a tanulás és az ahhoz hasonló tevékenységek mind a státusz, mind az ellenszolgáltatás terén relatíve felértékelődnének, a fiatalok különleges kulturális kreativitása pedig megbecsültebb szerepet játszhatna. Valószínűbb azonban, hogy a társadalmi munkamegosztás szervezete továbbra is a mostanihoz nagyon hasonlóan alakul majd.

3.6. OKTATÁS ÉS IFJÚSÁG MINT KULTURÁLIS FRAKCIÓ

A kötelező iskoláztatás fokozatos kiterjedése és az azt követő oktatási formákban való fokozódó részvétel ugyanúgy jellemző a háború utáni és a jelenlegi Nagy-Britanniára, mint más országokra is. Ennek ellenére a 18. életév fölötti kohorszokon belül az egyetemre vagy képesítést nyújtó műszaki szakiskolákra felvettek aránya 1970 óta változatlanul 13% körül maradt (lásd még lejjebb). Az egész napos oktatás kiterjedése leginkább a magasabb oktatási szinteken, vagyis a képesítést még nem nyert 16-19 éves korosztály számára történt meg. Az *Ifjúsági Kohorszvizsgálat (LMQR 1989. január)* szerint 1985-ben a 17 évesek 43%-a vett részt egész napos oktatásban és további 25%-uk YTS-ben, azaz egész napos szakmunkásképzésben és oktatásban. Csak 20%-ukat foglalkoztatták teljes munkaidőben. Ez a hetvenes évek kezdetétől számítva óriási változást jelent, mely eredetileg az oktatáspolitikából indult ki, de mindinkább az ifjúsági munkanélküliség következményévé vált. A munkaerőpiaci pozíciók javítását szolgáló végzettségek megszerzése lassacskán egygyólvadt az olyan kurzusokba és tantervekbe való bekapcsolódással, amelyeket a szakmát vagy akár csak a munkahelyet találni képtelen végzettek számára létesítettek. Az YTS létrehozása ténylegesen azt jelenti, hogy a jelenlegi életkori kohorszok számára az vált mintává, hogy 18 éves koruk-

ban oktatásban vagy képzésben részesülnek. Elméletben és gyakorlatban egyaránt félrevezető lenne, ha egyenlőségelet tennénk az YTS és az iskolákban, valamint a bentlakásos magániskolákban folyó, a kötelező évek utáni oktatás közé. A 16 év fölöttiek közötti különbségek továbbtanulási és társadalmi szelekciós folyamatokat testesítenek meg. Az alacsonyabban kvalifikáltak, azaz a gyengébb nyilvános vizsgaeredményekkel rendelkezők nagyobb valószínűséggel kerülnek az YTS-be, mint azok, akik továbbra is az egész napos oktatásban maradnak vagy munkát találnak. Az 1987-88-as tanév során bevezetett tantervi és értékelési reformokkal együttvéve világos az a trend, amelyik az iskolai ellátás erősebben ellenőrzött szabványosításának és a kvalifikációk szintjei és fajtái közötti különbségek elburjánzásának irányába mutat. Az új iskolai minősítési és előrehaladási formák által kijelölt, az iskolai karrierlehetőségek párhuzamos kiszélesítését eredményező fejlődés – bár még igen korai szakaszában – nemcsak az esélyek lehetséges demokratizálódását tételezi fel, hanem az oktatási/képzési rendszerekbe való bekapcsolódás egyre individualisztikusabb formáit is. Oktatási szempontból tehát minden elő van készítve ahhoz, hogy a társadalmi különbségek és távolságok termelésének és újratermelésének erősödése a kulturális tőke megszerzése és felhasználása által történjen.

Előrejelezték, hogy az egyetemi oktatás iránti relatív szükséglet ugyancsak növekedni fog: a társadalmi osztályhovatartozás és a termékenység közötti korreláció negatívból pozitívba kezd fordulni (vagyis minél magasabb társadalmi osztályba tartoznak a szülők, annál nagyobb a család szaporulata), és a foglalkozási szerkezetben végbement változásoknak köszönhetően a „középosztály” népességén belüli aránya növekszik (Coleman 1988). Az egyetemi hallgatók jövőbeli létszámára vonatkozó mostani előrejelzések a kilencvenes évek közepére 18%-os korcsoportri részvételt jósolnak. Ha a bizonyítványok inflációja továbbterjed a felsőoktatásra is, akkor az egyetemi tanulmányok posztgraduális kiterjesztésének az Egyesült Királyságban az eddig ismertnél jóval szélesebb körben lehetünk majd tanúi – éppen akkor, amikor hasonló országok (pl. NSZK, Finnország) az egyetemi tanulmányok megkurtítására tesznek lépéseket.

Ennek ellenére csekély a valószínűsége annak, hogy a brit kultúrára jellemzővé váljon az, hogy meghosszabbodik a serdülés utáni („posztadoleszcens”) életszakasz meghosszabbodása, azaz átnyúlása a harmadik évtizedbe. Bár ha a viszonylag magas képzettségűek körében folytatódik és tovább terjed az első gyermekszülés késleltetésének tendenciája, akkor a „dinky”³-frakció kellőképpen „megszilárdíthatja hadállását”. Az USA-ban és az NSZK-ban leírt posztadoleszcens életszakasz típusok olyan felteteleken alapulnak, amelyek Nagy-Britanniában nem elterjedtek.

Az Egyesült Királyságban viszonylag kevés fiatal hosszabbította meg az oktatásban való részvételét, az egyetemi tanulmányok viszonylag hamar végetérnek, a végzetektől azt várják, hogy mihamarabb stabil karriert alapozzanak meg, és a „poszt-’68-as”

³ Lefordíthatatlan szójáték; a „dinky” kifejezés a double-income-no-kids, azaz: „két kereső gyerek nélkül” szóösszetétel kezdőbetűiből összeállított mozaikszó (a ford.).

alternatív politikai-kulturális intézményrendszer soha nem épült ki teljesen. Ennek ellenére Furlong és mások skót adatok alapján kimutatták, hogy az oktatási lehetőségek kiszélesedése a szabadidős tevékenységek terén a nemi és osztálykülönbségek csökkenéséhez vezethet (Furlong és mások 1989). Ez a felfogás implicit módon Zinnecker nézeteire hasonlít (Zinnecker 1990).

Furlong és Zinnecker felfogásával ütköző módon a jelenlegi oktatási ellátáspolitikai is ennek ellenére szintén az amerikai magánvállalkozás eladó-vevő modelljéhez közelít: az államilag finanszírozott kötelező iskolai oktatási intézmények közötti szülői választás párosulva a közép- és felsőfokú oktatás vegyes tulajdonú szabadpiacába való egyéni „beruházási kiadásokkal”. Ha a szülők továbbra is a gyermekük érdekében eszközölt beruházások fő finanszírozói maradnak, a fiatalokra fokozódó nyomás nehezedik majd e beruházások visszatérítése miatt. Ha a rész munkaidős, tanulási lehetőségekkel kombinált periférikus munkalehetőségek bővülnek, a fiataloknak nagyobb esélye nyílik az autonómiára és az átmeneteket szabályozó ágensek befolyásolására. De hogyan alakul az ifjúsági munkaerőpiac?

3.7. A FIATALOK A TERMELÉSBEN ÉS AZ ÚJRATERMELÉSBEN

Raffle skót adatok alapján azt a következtetést vonja le, hogy a munkanélküliség és a foglalkozási/ipari szerkezet módosulása nem eredményezett lényeges strukturális változást az ifjúsági és a felnőtt munkaerőpiacok közötti viszonyban (Raffle 1986; Raffle 1988a). Összességében az iskolát végzettek foglalkoztatása a gyáriparban meredeken csökkent, főleg a lányoké, mert a női munkaerő az élelmiszer-, textil- és ruhaiparban koncentrálnak, ahol a hetvenes években nagyobb volt a visszaesés, mint a szektor átlaga. 1979 óta a nemek szerinti foglalkozási és ipari szegregáció általában nőtt. Ebben az összefüggésben a hatvanas évek közepe óta és különösen 197 és '81 között az értelmiségi-menedzseri réteg sokkal gyorsabban nőtt, mint az alkalmazottaké; 1966 óta pedig az eladói személyzet létszáma abszolút mértékben zuhanásszerűen csökkent (Price-Bain 1988). Az alkalmazotti pályák elnőiesedése az ötvenes évekre nagyjából teljesen befejeződött, az eladók körében azonban az elnőiesedés csak a hetvenes évek során teljesedett ki – azt követően, hogy a kiskereskedelem modernizálódott, és a foglalkoztatottak létszáma ennek következtében csökkent. Más szóval: a férfiak kivonultak az ágazatból, mihelyt a szerveződések által kínált lehetőségek és a kereskedelmi foglalkozások jellege olyan irányú változást vett, amely komplexebb és fragmentáltabb munkamegosztást tükrözött.

A nem szerinti foglalkozási szegregációs trendek fontosak az ifjúsági munkaerőpiac szempontjából, mivel a fiatalok és a nők gyakran találják magukat hasonló helyzetben. Saját kutatásom – amelyet a nyolcvanas évek közepén London viszonylag leromlott részein végeztem – azt mutatta, hogy a „kereskedősegédséget” nem tekintették nőies jellegű foglalkozásnak, jóllehet határozottan nőies karriercél volt. Más szóval:

a fiúk nem akarnak kereskedősegédnek beállni, de mind a fiúk, mind a lányok tudják, hogy a 16. életév fölött sok végzős növendék megy el kereskedősegédnek – főleg nagy-áruházakba és bevásárlóközpontokba. Mindazonáltal a fiúk ezt a foglalkozást nem tekintik végleges megoldásnak – inkább ugródeszkának, amíg jobb nem kínálkozik. Az eladói állásokat a lányok sem tekintik kívánatos főcélnek, inkább visszaesésnek, miután első választásuk „nem jött be”. A különbség tehát az, hogy a lányok esetében sokkal kevésbé valószínű, hogy a későbbiekben elhagyják ezt a pályát.

Azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az ifjúsági átmenetek többségének kiemelkedő jellegzetessége az, hogy átmeneti intézkedésként valamilyen könnyen megszerezhető, de nem túl vonzó állás elfoglalásából áll, a kívánatosabb ágazatokba történő átmenet – mint megszokott – nemi, faji és osztálytényezőik által meghatározott. Más szóval egy olyan piaci mechanizmussal van dolgunk, amely által a fiatalokra gyakorolt hatás tekintetében azt figyelhetjük meg, hogy egy olcsó ifjúsági összmunkaerőpiac fokozatosan egy sokkal rétegzettebb felnőtt munkaerőpiaccá alakul át és tagozódik szét. A kiskereskedelem, amely csak félúton van a technológiai forradalom felé, jó példát szolgáltat az ilyen jellegű stratégiai munkaerőhasznosításnak. A kiskereskedelemben alkalmazott hagyományos értelemben vett munkaerőn belül a hatvanas évek óta a szakképzettség szerepe fokozatosan visszaesett, hiszen könnyű és előnyös megoldás a fiatal és képzetlen munkaerő alkalmazása. A kiskereskedelemben alkalmazottak nagy hányadát jelenleg olyan fiatalok teszik ki, akik – még jóval az iskola befejezése előtt – részmunkaidőben vagy YTS-növendékként teljes munkaidőben vagy alkalmi munkásként dolgoznak.

Buswellnek az alkalmazotti és kiskereskedelmi YTS-növendékek által a munkahelyi és iskolai tapasztalataikról adott válaszokkal foglalkozó tanulmánya jól ábrázolja a felmerülő ellentmondásokat: munkahelyük a második szektorban található, amely a rutinjelleg, a nagy forgalom és az engedelmesség köré szerveződött, az iskolában azonban éppen az ellenkező értékek elfogadására és jellemvonások kialakítására biztatják a tanulókat (Buswell 1989). Rámutat, hogy a szolgáltató szektor közelmúltbeli és jelenlegi fejlődése a részmunkaidős és az időszakos munkavállalás kiterjedésén alapul, és ezt a bővülést inkább a munkáltatóknak a rugalmas és növelhető munkaerő-tartalékalap iránti igénye táplálta, mintsem a fiataloknak a munkahely megszerzését a tanulmányok folytatásával kombináló szándéka (vagy a férjes asszonyoknak a részmunkaidős foglalkoztatásra irányuló feltételezett preferenciája). Buswell arra a következtetésre jut, hogy mindkét nem számára a munka terrénumát a „marginális” foglalkozások jelentik. Olyan, a tradícióiról ismert területen, mint az – általa tanulmányozott – kereskedelmi és alkalmazotti kurzus, a tanulók egynegyede fiú volt. Buswell szerint a gazdasági periféria ebből a szempontból alighanem a jövőt jelzi, nem pedig a múltat (Buswell 1989, 181.).

Saját tanulmányaim alapján úgy tűnhet, hogy mindez egyik nembeli fiatalok számára sem jó, de a fiatal férfiak végső soron inkább képesek elkerülni azt, hogy „leragadjanak” ezen a területen. Könnyen lehetséges, hogy a fiatalok iskoláztatási mintái és

a termelésben elfoglalt pozíciói egyre nagyobb mértékben konvergálnak. Az újratermelési pozícióik terén továbbra is fennálló különbségek miatt azonban a fiatal nők iskolai sikerei viszonylag kevésbé térülnek meg a munkaerőpiacon, és felnőtt dolgozóként kevésbé képesek a második szektor elhagyására.

Az etnikai és faji kisebbségi csoportok sokkal bonyolultabb, nehezebb helyzetben vannak. Markáns tendencia figyelhető meg e csoportok körében arra nézve, hogy az átlagot meghaladó mértékben vegyenek részt a közép- és felsőfokú oktatásban és képzésben, amelynek erős motivációja, hogy a felfelé irányuló mobilitást az iskolai előmenetel útján ériék el. Ez a fiatal nőkre is áll (talán elsősorban rájuk). A hindu kultúrában – lányok számára csakúgy, mint fiúk számára – a tanulás hagyományosan magas megbecsülést élvez. A muzulmán ázsiai családokban a lányok számára megengedett, hogy a korai férjhezmenetelt tanulmányaik révén késleltessék. A karibi országokból származó fiatal nők a nem és a faji eredet kettős hátrányát tanulmányi eredményeik és karrierorientáltságuk révén próbálják meg kompenzálni. A nők családi szerepei és munkaerőpiaci státusza történetileg az európai nőkéttől eltérően alakult, s így a kettő kombinációja ideológiailag más tartalmú. Feltételezhetjük, hogy ha a fiatalok ezen csoportjai által jelenleg eszközölt beruházások nem térülnek meg megfelelően, a kilencvenes években a társadalmi feszültségek megnövekedhetnek.

A házasságra, a gyermekszülésre valamint a háztartás méretére és szerkezetére vonatkozó minták megváltozása századunk során szembeötlő és egyben növekvő komplexitású, a döntő mozzanat azonban továbbra is az marad, hogy a nukleáris család életciklusában létrejövő rokonsági viszonyok és a házasság továbbra is a legtöbb ember egész életén át meghatározza a háztartás viszonyainak alakulását (*Leonard-Speakman* 1986). Ezenfelül a háztartási munkamegosztással foglalkozó tanulmányok mindegyike azt mutatja, hogy a nemi szerepekkel kapcsolatban sem az ideológiák, sem (egyelőre) a gyakorlatok nem változtak még meg. A tényleges részvételük (általában alacsony) szintjétől eltekintve a férfiak manapság többet segítenek a gyermekgondozásban, mint a házimunkában, de sem az anyasághoz fűződő ideológia nem változott, sem pedig a foglalkoztatás szervezete vagy a munkaadók attitűdjei nem könnyítették meg különösebben a dolgozói és a családi szerepek integrációját a nők vagy a férfiak számára. Így hát nem valószínű, hogy a fiataloknak a családi életről való tapasztalatai a közeljövőben drámaian megváltoznának. Nem feltétlenül gyümölcsöző, ha a fiatalok által kinyilvánított véleményekben és attitűdökben az eljövendő társadalmi változás jeleit keressük. Ha arra kellene támaszkodnom, amit a nyolcvanas évek közepén 11-16 éves lányok mondtak nekem, akkor arra a konklúzióra kellene jutnom, hogy a házasság és a családi élet az összeomlás szélén áll: a megkérdezett (munkás)lányok többsége azt mondta, hogy sem férjhez menni, sem gyereket szülni nem akarnak (ugyanígy találta *Lees* 1986-ban is). Egy jelentős kisebbség szeretett volna gyereket, de férjhez menés nélkül (a férjeket általában lustának és felesleges nyűgnek tartották). Azt is mondták, hogy férjhez menés/együttélés esetén az otthoni terhek egyenlőbb megosztására törekednének, és egyáltalán nem akarnak a fakanál és a pelenka rabjaivá válni. A hasonló

korú és háttérű fiúk nem mutattak hajlandóságot az otthoni egyenjogúság megvalósítására, éppen ellenkezőleg. Más tanulmányok egyöntetű tanúsága szerint a lányok általában több házimunkát végeznek, mint fiútestvéreik, bár a tinédzser lányok valószínűleg nem ismerik fel, hogy anyjuk háztartási munkájának elvégzése számukra magától értetődik (pl. *Griffin* 1985). Hasonló módon Hayes egy, a fehér középosztályi ifjúsággal foglalkozó tanulmánya is azt a következtetést vonja le: nem valószínű, hogy a jövőben változás állna be abban, hogy a nők nagyobb szerepet vállalnának szüleik időskori gondozásából (*Hayes* 1989).

Egyfelől világos, hogy a lányok legtöbbje férjhez fog menni és lesz gyereke. A belátható időn belüli munkaerőpiaci és ideológiai feltételek mellett továbbra is vállalkozni nyugszik majd a házimunka és a gyermekgondozás terhe, függetlenül foglalkoztatási helyzetüktől. Másfelől nézve ezek a lányok – sok más társukkal együtt – az újratermelésben betöltött helyükkel kapcsolatban elégedetlenségüknek, míg a fiúk elégedettségüknek adnak hangot. Az attitűdöknek a hatvanas évek óta végbement felszíni liberalizációja – párosulva a (házasság) nők munkaerőpiaci részesedésének tényleges kibővülésével – egyben nagyobb morális és gazdasági erőt is adott a nőknek eme elégedetlenségük kifejezéséhez. Az ilyen jellegű változások a házasság és gyermekszülés késleltetése, illetve a gyermektelenséget kifejező trendek folytatódása, valamint a házassági konfliktusok és a válások számának növekedése irányába mutatnak. Mindez azonban inkább értelmezhető a nemek közötti polarizációs folyamatként, mint a homogenizálódás bizonyítéaként. A nemek közötti társadalmi munkamegosztás átrendeződésének még csak most kell komolyan elkezdődnie; és jelenleg csak felületi szinten mondható el, hogy a férfiak és a nők élete kezd egymáshoz hasonlóbbá válni.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

A jövőbe tekintve úgy tűnik, hogy az Egyesült Királyságban a társadalom alatti osztály megjelenése következtében fellépő polarizációs folyamatok meglétét az empiria bizonyos fokig igazolja. Emellett egyelőre nincs komoly jele a munka újraelosztásának akár a termelés, akár az újratermelés szférájában. Ennek következtében nehéz a nemek szerint specifikus munkamegosztási különbségek eltűnése és a nemi szerepek ehhez kapcsolódó számottevő gyengülése mellett érvelni. Ezen a területen igen kevésbé megalapozott a belátható időn belül bekövetkező, alapvető társadalmi változás prognosztizálása. Végezetül: a strukturális tényezők arra utalnak, hogy az ifjúságnak mint társadalmi kategóriának az arculata továbbra is igen heterogén marad.

Ezekből a sajátosságokból két fő konklúziót vonhatunk le. Először is, az élet keretfeltételei a nyugatnémet társadalomban csakugyan jelentősen különböznek a brit feltételektől. A két leginkább megfontolásra érdemes tényező itt először is a két ország eltérő frontális ifjúsági átmeneti (oktatás-képzés-munkaerőpiac; *Krüger* 1990) mechanizmusa, másodsorban pedig az abszolút és relatív életszínvonal-különbség.

Másodsorban az is említést érdemel, hogy eltérő elméleti megközelítések és értékrendjük miatt a két kultúrából származó elemzők egyszerűen nem „látják” elég pontosan a saját és/vagy a másik társadalom rendjének sajátosságait. Brit szemszögből nézve a nyugatnémet kutatók beszámolóiban szereplő nyugatnémet ifjúság elképzelhetetlenül homogénnek tűnik (lásd azonban *Auernheimer* 1990). Önkéntelenül is felvetődik a kérdés: vajon mely csoportokról hallgatnak vagy adnak részleges, illetve torz képet? A nyugatnémetek fölényes helyzetéből nézve pedig a britek nem tudnak megszabadulni a jó öreg osztályharctól, és nem veszik észre, hogy a mai ifjúság átállt a CD-videóra. Szerintük az elkötelezettség gyönyörű, de a valóságról adott kép kissé hamis.

A hasonló vitákat most figyelmen kívül hagyva érintkezési és egyezési pontokat is találhatunk. Mindkét kultúrában nyilvánvaló az ifjúsági életszakasz fokozódó regulációja és középtávú kiterjedése. A különbségek az e trendektől való eltérésekben rejlenek. Az NSZK-beliekkel összehasonlítva a brit ifjúság mostanáig kevésbé volt a „szociotechnicizált” reguláció tárgya, és az ifjúsági életszakasz tartama formális és kulturális szempontból általában rövidebb. Ha a modernizáció kritikájának elméletéből az individualizációs tézisnek kevésbé pesszimista változatát fogadnánk el, mindkét társadalomra alkalmazható formulákat kapnánk. A szociokulturális reprodukció láncszemei közti kapcsolatokat csak látszólag gyengítik az oktatási, képzési kvalifikációk megszerzésének kiszélesedett lehetőségei, valamint az iskolai, illetve munkateljármény és a társadalmi teljesítmény minőségére helyezett nagyobb hangsúly. A társadalmi szubjektivitás késő/posztmodernista konceptualizálásai ebből a szempontból jól illeszkednek az individualizációs tézishoz – mint ahogy pl. Apple birtokos egyén-fogalma is, amely olyan „énkép, amely ideológiai szempontból a korporatív gazdaságokban centrális helyet foglal el” (*Apple* 1982, 261.). Apple érvelése szerint a technikai irányítási módszerek fokozódó beépítése az iskolai tantervekbe jól illeszkedik a szubjektivitás e formájának újratermeléséhez, ahol a jó tanuló ismertetőjegye az, hogy „nagy mennyiségű, műszakilag hasznosítható ismeretet halmozott fel, illetve birtokol” (*Uo.* 262.). Cohen kritikája a brit „új szakember-centrizmusról” alternatív megfogalmazást kínál, amely rámutat a társadalmi fegyelem új, öntökéletesítésen és image-menedzselésen alapuló formájának kialakítására; a külső szabályozás és a negatív szankciók rendszerét a társadalmi reguláció és a belső kontroll láthatatlan formáival helyettesítik, amelyek fegyelmére a fiatalokat meg kell tanítani (*Cohen* 1984, 107. és 114.). Az ilyen elemzések az ifjúsági életszakasz egyszerű szabványtalanítása helyett a standardizáció új formáira hívják fel figyelmünket.

A munka és a munkahelyek elosztásának válsága nem enyhül. A fiatalok száma csökken, de a munkanélküliség változatlan, az alulfoglalkoztatottság pedig nő. A biztos, reális perspektívákkal kecsegtető teljes munkaidős állások szintén ritkák, és képzettséget és gyakorlatot igényelnek. A horizonton máris felsejülő jövő egyaránt formálhat az ifjúságból elnyomott kisebbséget és dédelgetett kedvencet. Margaret Atwood: *Mese a cselédlánnyról* című feminista negatív utópiaja, mely szerint a fiatal nők egy kihalással fenyegetett, elöregedett népesség számára a bébiágy funkcióját töltik

be, nem feltétlenül valószínűtlen szcenárió. Célom nem a jövőre vonatkozó sötét peszsimizmus szítása, hanem annak aláhúzása, hogy a jóslatok indokoltan különböző formákat ölthetnek.

A jelenre visszatérve: egyre nehezebb egyértelműen elzárkózni az ifjúságkutatás számára informatív, különféle elméleti megközelítések elől. Ebben az értelemben a korábbi antitézisekből egy termékenyebb szintézis létrehozására irányuló kísérletek bizonyos eredményekkel jártak. Az NSZK-ban ezek az erőfeszítések szembeötlőbbek, talán a társadalomtudományokban megnyilvánuló, a (a hetvenes évek kritikai szociológiája ellenére) pragmatikusabb brit megközelítéseknél tudatosabbnak tűnő teoretizálási hagyomány miatt. Végül úgy gondolom, hogy először inkább azt a kérdést kell föltenni, hogy elméletünk hová vezessen bennünket, nem pedig azt, hogy honnan származik. Az Egyesült Királyságban világos tendenciaként jelenik meg a ragaszkodás a társadalmi és kulturális reprodukció elméleteihez, mindamelltt ez a túlzott determinizmus és a túláltalánosítás elkerülésével és a társadalom anyagi életfeltételeinek mindenkori figyelembe vételével párosul. Éppen a nagy horderejű társadalmi különbségek és megosztottságok felismerése kérdőjelezi meg a modernizációs és individualizációs folyamatokról szóló általánosított téziseket.

A társadalmi változás lehetősége – még inkább, mint a társadalmi reprodukció – végső soron nem a mind szélesebb tömegek számára hozzáférhető lehetőségek, stratégiák és mozgáspályák egyre szélesedő skáláján alapszik. Az életút társadalmi felépítése szükségképpen kapcsolódik a társadalmi reprodukcióhoz; a cselekvési lehetőségek köre az egyén vagy a csoport pozíciójával együtt változik. A kritikus pont itt a már meglévő társadalmi pozícióból működtetett cselekvési potenciál, amelynek révén az embereknek nem kell kiszakadniuk kulturális és személyes-családi környezetükből. Éppen eme brutális választás elé állították az ötvenes és a hatvanas évek lányait és munkásfiúit éppúgy, mint a hetvenes és nyolcvanas évtizedekben a Commonwealthből (Nemzetközösségből) jövő, második generációs bevándorlókat. Strukturálisan determinált társadalmi hátrányaik kiigazítása az oktatási meritokrácia által közvetített egyéni társadalmi mobilitásra, valamint a növekvő jólét által előidézett kollektív társadalmi mobilitásra várt. Az ezen gyakorlatok által (még ha helyenként mégoly jóindulatúan is) okozott sebek a mostanában megjelent kommentárok és önéletrajzi irodalom tanúsága szerint nem mindig csupán felületiek és nem is múlnak el automatikusan (lásd például *Carby* 1982; *Goodings* 1987; *Heron* 1985; *Ingham* 1981; *McRobbie-McCabe* 1981). Az átalakulás csirái azokban a visszatérő kritikus momentumokban jelentkeznek, amikor a fiatalok által megélt ellentmondások kifejezetté válnak, és fájdalmas kényszerítő érzést keltenek. Éppen a bizonytalanság és az ellentmondásosság e momentumában nyílik meg egy ablak, amelyen át a változáshoz szükséges terek láthatóvá válnak. Bonyolult kérdés, hogy az általuk kínált esélyek megragadhatók-e produktív módon, de éppen e lehetőségek megértésének és maximalizálásának kellene szentelnünk magunkat.

Fordította: Balog Iván

IRODALOM

1. AGGLETON, P. (1987) *Rebels Without a Cause*, Lewes, Falmer Press.
2. ALLATT, P.-YEANDLE, S. (1986) *It's not fair is it?*, in Allen, S. et al. (Eds.) *The Experience of Unemployment*, London, Macmillan, 98-115.
3. ALLERBECK, K. AND HOAG, W. G. (1985) *Jugend ohne Zukunft?* München/Zürich, Piper.
4. ANYON, J. (1983) *Interactions of gender and class: accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex-role ideologies*, in Walker, S. and Barton, L. (Eds.) *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press, 19-38.
5. APPLE, MICHAEL (1979) *Ideology and Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul.
6. APPLE, MICHAEL (1982) *Education and Power*, London, Routledge and Kegan Paul.
7. APPLE, MICHAEL (1986) *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations*, in *Education*, London, Routledge & Kegan Paul.
8. ARIES, PH. (1975) *Geschichte der Kindheit*, München/Wien.
9. ARNOT, M. AND WEINER, G. (1987) *Gender and the Politics of Schooling*, London, Hutchinson/Open University.
10. ARONOWITZ, S. AND GIROUX, H. A. (1986) *Education Under Siege*, London, Routledge & Kegan Paul.
11. ARONOWITZ, S. AND GIROUX, H. A. (1986) *Education Under Siege*, London, Routledge & Kegan Paul.
12. BAACKE, D. (1984) *Die 6- bis 12-jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters*, Weinheim/Basel, Beltz.
13. BAACKE, D. (1987) *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*, Weinheim/München, Juventa.
14. BAACKE, D.-SCHULZE, T. (1979) *Aus Geschichte lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, München, Juventa.
15. BAACKE, D. – SCHULZE, T. (1979) *Aus Geschichte lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, München, Juventa.
16. BAACKE, D. – SCHULZE, T. (Eds.) (1985) *Pädagogische Biographieforschung. Orientierung, Probleme, Beispiele*, Weinheim/München, Juventa.
17. BAACKE, D. – SCHULZE, T. (Eds.) (1985) *Pädagogische Biographieforschung. Orientierung, Probleme, Beispiele*, Weinheim/München, Juventa.
18. BAADER, U. (1979) *Kinderspiele und Spiellieder, 2 vols.*, Tübingen, Schloss.
19. BAETHGE, M. ET AL. (1985) *Jugend, Arbeit und Gewerkschaften*, Opladen, Leske + Budrich.
20. BAETHGE, M. – SCHOMBURG, H. – VOSKAMP, U. (1983) *Jugend und Krise-Krise aktueller Jugendforschung*, Frankfurt/New York.
21. BALTES, P. – ECKENSBERGER, L. H. (Eds.) (1979) *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*, Stuttgart, Klett-Cotta.

22. BARTON, L. AND WALKER, S. (Eds.) (1983) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm.
23. BATES, I. ET AL. (Eds.) (1984) *Schooling for the Dole?* London, Macmillan Youth Questions.
24. BAUER, K. W. AND HENGST, H. (1980) *Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten*, Reinbek, Rowohlt.
25. BAUR, J. (1987) *Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter. (Habilitationsschrift)* Paderborn.
26. BECK, U. (1983) *Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialen Formationen und Identitäten*, in Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen 35-74. Magyarul: ULRICH BECK (1999) *Túl renden és osztályon? Társadalmi egyenlőtlenségek, társadalmi individualizációs folyamatok és az új társadalmi alakulatok, identitások kezelése*. In A társadalmi rétegződés komponensei. Szerkesztette: Angelusz Róbert. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 418-468.
27. BECK, U. – GERNESHEIM, E. (1984) *Vom Geburtenrückgang zur neuen Mütterlichkeit? Über private und politische Interessen am Kind*, Frankfurt/M., Fischer.
28. BECK, ULRICH: (1983) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M. Schurkamp. Magyarul: ULRICH BECK (2003) *A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba*. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság, Századvég Kiadó
29. BECKER, H. – EIGENBRODT, J. – MAY, M. (1984) *Pfadfinderheim, Teestube, Straßenleben. Jugendliche Cliques und ihre Sozialräume*, Frankfurt/M., Extrabuch Verlag.
30. BECKER, P. (Ed.) (1982) *Sport und Sozialisation*, Reinbek, Rowohlt.
31. BEHNKEN, I. – DU BOIS-REYMOND, M. – ZINNEKER, J. (1989) *Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Soziale Lebensräume von Kindern in Deutschland und Holland um 1900*, Opladen, Leske + Budrich.
32. BERNSTEIN, B. (1982) *Codes, modalities and the process of cultural reproduction*, in Apple, M. (Ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London, Routledge & Kegan Paul.
33. BERNSTEIN, B. (1990) *Class, Codes and Control: Volume 4*, London, Routledge & Kegan Paul.
34. BEURET, K. – MAKINGS, L. (1987) *I've got used independent now: Women and Courtship in a recession*, in Allatt, P. et al. (Eds.) *Women and Life-Cycle*, London, Macmillan, 64-76.
35. BILDEN, H. – DIEZINGER, A. (1984) *Individualisierte Jugendbiografie? Zur Diskrepanz von Anforderungen. Ansprüchen und Möglichkeiten*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. 2. 191-207.

36. BILDEN, H. – DIEZINGER, A. (1988) *Historische Konstitution und besondere Gestalt weiblicher Jugend-Mädchen im Blick der Jugendforschung*, Opladen, Leske + Budrich, 135-55.
37. BOURDIEU, P. (1970) Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In ders.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt, Schurkamp, 125.
38. BOURDIEU, P. (1973) *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*, Frankfurt
39. BOURDIEU, P. (1982) *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
40. BOURDIEU, P. (1983) Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R.: (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*, Sonderband 2. Göttingen, 183-198.
41. BOURDIEU, P. (1985) *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*, Frankfurt, Schurkamp.
42. BOURDIEU, P. (1986) *Distinction*, tr. Nice, R., London, Routledge & Kegan Paul.
43. BOURDIEU, P. – BOLTANSKI, L. – DE SAINT MARTIN, M. – MALDIDIER, P. (1981) *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt/M., EVA.
44. BOURDIEU, P. – PASSERON, I. L. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Sage.
45. BOURDIEU, P. – PASSERON, J. D. (1971) *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, Klett-Cotta.
46. BOURDIEU, P.: (1986) *Distinction*, London, Routledge & Kegan Paul
47. BRAKE, M. (1974): Cultural revolution or alternative delinquency – an examination of deviant youth as a social problem, in.: BAILLEY R. and Young, J. (eds), *Contemporary Social Problems in Britain*, London
48. BRAKE, M. (1980) *The Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures*, London, Routledge & Kegan Paul.
49. BRAKE, M. (1981) *Soziologie der jugendlichen Subkulturen*. Frankfurt
50. BREYVOGEL, W. (1986) *Stadt – und Jugendprotest. Zu einer verdeckten Beziehung von Stadterfahrung und Subjektivität*, in *Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert*, Darmstadt, 92-99.
51. BRONFENBRENNER, U. (1976) *Ökologische Sozialisationsforschung*, Stuttgart, Klett-Cotta.
52. BROWN, P. (1987) *Schooling Ordinary Kids*, London, Tavistock.
53. BÜCHNER, P. (1983) „Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945“, in PREUSS-LAUSITZ, U. et al. (Eds.) *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder – Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*, Weinheim/Basel, Beltz, 196-212.
54. BÜCHNER, P. (1985) *Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

55. CARBY, H. (1982a) „*Schooling in Babylon*”, IN CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES (Eds) *The Empire Strikes Back*, London, Hutchinson/CCCS, 183-211.
56. CARBY, H. (1982b) „*White women listen: Black feminism and the boundaries of sisterhood*” IN CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES (Eds) *The Empire Strikes Back*, London, Hutchinson/CCCS.
57. *Centre for Contemporary Cultural Studies* (1982) *The Empire Strikes Back*, London, Hutchinson/CCCS.
58. CHISHOLM, L. A. – HOLLAND, J. (1988) Mädchen und Berufswahl, in Wiebe, H.-H. (Hrsg.) *Jugend in Europa. Situation und Forschungsstand*, Opladen, Leske+Budrich, 173-187.
59. CHISHOLM, L. A. (1987) *Gender and Vocation, PSEC Working Papers 1 (new series)*, London, University of London Institute of Education Post-Sixteen Education Centre.
60. CHISHOLM, L. A. – HOLLAND, J. (1986) *Girls and occupational choice: Anti-Sexism in action in a curriculum development project*, British Journal of Sociology of Education, 7, 4, 353-65.
61. CHISHOLM, L. A. – HOLLAND, J. (1987) Anti-sexist action research in school: the GAOC Project, in Weiner, G. and Arnot, M. (Eds.) *Gender Under Scrutiny: New Enquiries in Education*, London, Hutchinson/Open University Press, 243-257.
62. CLARKE, J. ET AL. (1979) *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*, Frankfurt/M., Syndikat 133-158.
63. CLARKE, J. et al. (1979) *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*, Frankfurt/M., Syndikat 133-158.
64. CLARKE, J. et. al. (1976) Subcultures, cultures and class-theoretical overview. In HALL, S. – JEFFERSON, T. (Eds.), *Resistance Through rituals*, London, Hutchinson University Library, 9-74.
65. CLARKE, J – JEFFERSON, T. (1976) Working class cultures, in MUNGHAM, G. – PEARSON, G. (Eds.) *Working class youths cultures*, London, Routledge Kegan Paul.
66. CLOUGH, E. et. al. (1988) *Youth Cohort Study: routes through YTS', MSC R and D, 42, Youth Cohort Series, 2*, Scheffield, MSC.
67. COCKBURN, C (1987) *Two-track Training: Sex Inequalities and the YTS*, Basingstoke, Macmillan.
68. COHEN, P. (1984) Against the new vocationalism, in BATES I. et. al. (Eds.) *Schooling for the Dole?* London, Macmillan Youth Questions, 104-169.
69. COHEN, P. (1986) *Rethinking the Youth Question, PSEC Working Paper 1*, London, University of London Institute of Education Post-Sixteen Education Centre.
70. COHEN, P. (1988) The perversions of inheritance, in COHEN, P. – BAINS, H. (Eds.) *Multi-Racist Britain*, London, Macmillan, 9-20.
71. COHEN, P. – BAINS, H. (Eds.) (1988) *Multi-Racist Britain*, London, Macmillan.
72. CONNELL, R. W. (1983) *Which Way is Up? Essays on Sex, Class and Culture*, Sydney, George Allen & Unwin.

73. CONNELL, R. W. et al. (1982) *Making the Difference: Schools, Families and Social Division*, Sydney, George Allen & Unwin.
74. COURTENAY, G. (1988) „*Youth Cohort Study: Report on Cohort 1*”, *Sweep 1, MSC R and D, 41, Youth Cohort Series 1*, Sheffield, MSC.
75. DALE, R. et al. (Eds.) (1981a) *Education and the State Volume 1: Schooling and the National Interest*, Lewes, Falmer Press.
76. DALE, R. et al. (Eds.) (1981b) *Education and the State Volume 2: Politics, Patriarchy and Practice*, Lewes, Falmer Press.
77. DEEM, R. (Ed.) (1984) *Co-education Reconsidered*. Milton Keynes, Open University Press.
78. DELPHY, C. (1984) *Close to Home: A Materialist Analysis of Woman's Opression*, London, Hutchinson.
79. DOWE, D. (Ed.) (1986) *Jugendprotest und Generationskonflikt. Europa im 20. Jahrhundert*, Bonn, Verlag Neue Gesellschaft.
80. ERIKSON, E.: (1968) *Identity, Youth and Crisis*, New York, Norton Inc.
81. EWERT, O. (1983) *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, Stuttgart, Kohlhammer.
82. FAULSTICH – WIELAND, H. et al. (Ed.) (1987) *Abschied von der Koedukation?* Frankfurt/M., Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
83. FEND, H. (1988) *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
84. FISCHER, A. – FUCHS, W. AND ZINNECKER, J. (1982) *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*, Opladen, Leske + Budrich.
85. FISCHER, A. – FUCHS, W. – ZINNECKER, J. (1985) *Jugendliche und Erwachsene '85. 1-5 vols*. Leverkusen: Leske + Budrich.
86. FISCHER, A.: Entwicklung der Messinstrumente, in FISCHER, A. – FUCHS, W. – ZINNECKER, J., *Jugendliche und Erwachsene '85; Generationen im Vergleich. Band 5*. Opladen, 89-135.
87. FOGT, H. (1982) *Politische Generationen*, Opladen, Leske + Budrich.
88. FREUD, A. (1936) *Das Ich und die Abwehrmechanismen*, New York.
89. FUCHS, W. (1983) *Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?*, *Soziale Welt*, 34, 3, 341-71.
90. FUCHS, W. (1984) *Jugend als Lebenslaufphase*, in JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (ed.) *Jugendliche und Erwachsene'85; Generationen im Vergleich*, Band 1. Hamburg, 195-265.
91. FUCHS, W. *Soziale Orientierungsmuster: Bilder vom Ich der Sozialen Welt*, in JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (ed.) *Jugendliche und Erwachsene '85; Generationen im Vergleich*, Band 1. Hamburg, 133-194.
92. FUCHS, W. – ZINNECKER, J. (1985) *Nachkriegsjugend und Jugend heute – Werkstattbericht aus einer laufender Studie*, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 5,1, 5-28.

93. FUCHS, WERNER: (1983) *Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?* In *Soziale Welt*, 34. 341-371.
94. FULLER, M. (1980) „Black girls in a London comprehensive” in BARTON, L. AND WALKER, S. (Eds.) (1983) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, 166-90.
95. FURLONG, A. – CABELL, R. – ROBERTS, K. (1989) „*Class and Gender divisions among young adults at leisure*”, paper presented at the *BSA Annual Conference*, Plymouth, Polytechnic, March
96. GERSHUNY, J. (1981) *Die Ökonomie der nachindustriellen Gesellschaft. Produktion und Verbrauch von Dienstleistungen*, Frankfurt/M./New York, Campus.
97. GESTRICH, A. (1983) *Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung*, Göttingen, SOFI.
98. GIEHLER, W. AND LÜSCHER, K. (1975) *Die Soziologie des Kindes in historischer Sicht*, Neue Sammlung 15, 5, 42-63.
99. GILLIS, J. R. (1980) *Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Neuorientierungen*, Heitmeyer, W. (Hrsg.) Juventa: Weinheim/München 1986. 99-132.
100. GINTIS, H. – BOWLES, S. (1981) *Contradiction and reproduction in educational theory*, in BARTON, L. et. al. (Eds.) *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Lewes, Falmer Press.
101. GIROUX, H. (1983) *Theory and Resistance in Education*, London, Heinemann Education.
102. GÖTZ VON OLENHAUSEN, I. (1987) *Jugendreich – Gottesreich – Deutsches Reich. Junge Generationen, Religion und Politik 1928-1933*, Witzzenhausen.
103. GRIFFIN, C. (1985) *Typical Girls?* London, Routledge & Kegan Paul.
104. GROOTINGS, P. (Ed.) (1983) *Youth and Work in Europe. Vol. I: National Reports. Vol. II: Comparative Research and Policy Problems. Vol. III: Bibliography*, European Coordination Centre for Research and Documentation in Social Sciences, Vienna.
105. GROOTINGS, P. – STEFANOV, M. (Eds.) (1988) *Transition from School to Work in Europe*, New York, Routledge Chapman & Hall.
106. GROSS, P. (1983) *Die Verheißungen der Dienstleistungsgesellschaft. Soziale Befreiung oder Sozialherrschaft?*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
107. HALSEY, A. H. (1986) *Change in British Society, 3rd ed.*, Milton Keynes, Open University Press.
108. HALSEY, A. H. (1988) (2nd revised ed.) *British Social Trends Since 1900*. London, Macmillan
109. HARDACH – PINKE, I. (1981) *Kinderalltag: Aspekte von Kontinuität und Wandel der Kindheit in autobiographischen Zeugnissen 1700-1900*, Frankfurt/M./New York, Campus.

110. HARDACH – PINKE, I. – HARDACH, G. (Eds.) (1978) *Deutsche Kindheiten 1700-1900*, Kronberg/Ts., Athanäum.
111. HARTWIG, H. (1980) *Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät*, Reinbek, Rowohlt.
112. HAZEKAMP, J. – MEUS, W. AND TE POEL, Y. (Eds) (1988) *European contributions to Youth Research*, Amsterdam, University of Amsterdam Press.
113. HEBDIGE, D. (1979) *Subculture: The Meaning of Style*, London, Methuen.
114. HEBDIGE, D. (1979) *Subcultures: The Meaning of Style*, London, Methuen.
115. HELLFIELD V., M. (1987) *Bündische Jugend und Hitlerjugend. Zur Geschichte von Anpassung und Widerstand 1930-1939*, Witzenhausen, Verlag Wissenschaft und Politik.
116. HENGST, H. (1981) Tendenzen zur Liquidierung von Kindheit, in HENGST, H. et al. (Eds.) *Kindheit als Fiktion*, Frankfurt/M., Suhrkamp, 11-72.
117. HENGST, H. et al. (1981) *Kindheit als Fiktion*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
118. HENNIG, U. – KEIM, K. D. – SCHULZ-WIESCH, J. (1984) *Spuren der Mißachtung. Zum Verhältnis von Jugendproblemen und Stadtstruktur*, Frankfurt/M., Campus.
119. HENRIQUES, J. et al. (Ed.) (1984) *Changing the Subject: Psychology, Regulation and Subjectivity*, London, Methuen.
120. HERMANN, H. (1987) *Developments in family and youth, indicating and favouring changes in the relationship between young people and their parents, paper presented to the CFR/CYR International Seminar – Young People and their Families*, Freising/Munich.
121. HERRMANN, U. (1984) Aufwachsen im Dorf – „dortmals“. Versuch einer historischen Rekonstruktion, in WEHLING, H.-G. (Ed.) *Auf dem Lande leben*, Stuttgart, Kohlhammer, 111-25.
122. HONNETH, A. – SCHWIBS, B. (1986) *Intellektuelle Praxis III: Pierre Bourdieu (Themenheft)*, In *Ästhetik und Kommunikation* 16, 61/62.
123. HORNSTEIN, W. – SCHEFOLD, W. – SCHMEISER, G. – STACKEBRANDT, J. (1975) *Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung*, Stuttgart, Klett-Cotta.
124. HORSTEIN, W. (1966) *Jugend in ihrer Zeit*, Hamburg.
125. HÜBNER-FUNK, S. – LÖSCH, H. – RATHGEBER, R. – SCHEFOLD, W.: *Zwei aktuelle Themen (1981) Jugend und Zukunft. Über die Shell – Studie Jugend '81 Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. In *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, 6, 8/9, 1983, 45-61.
126. HURRELMAN, KLAUS – ROSEWITZ, BERND – WOLF, HARTMUT K.: (1985) *Lebensphase Jugend, eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Juventa: Weinheim/München
127. HURRELMANN, K. et al. (1985) *Lebensphase Jugend*, Weinheim/München, Juventa.
128. HURRELMANN, K. – ROSEWITZ, B. – WOLF, H. K. (1985) *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim/München.

129. HURRELMANN, K. – ULICH, D. (Eds.) (1980) *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel, Beltz.
130. HURRELMANN, K. (1976) *Sozialisation und Lebenslauf*, Reinbek, Rowohlt.
131. JOERGES, B. (1981) *Berufsarbeit, Konsumarbeit, Freizeit. Zur Sozial- und Umweltverträglichkeit einiger struktureller Veränderungen in Produktion und Konsum*, Soziale Welt, 32, 2, 168-95.
132. JONES, G. (1988) *Integrating process and structure in the concept of youth: a case for secondary analysis*, Sociological Review, 4, 706-32.
133. *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Ed.) (1977) *Jugend in Europa. Ihre Eingliederung in die Welt der Erwachsenen. Eine vergleichende Analyse zwischen der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und Großbritannien*, 3 Bde., Hamburg.
134. *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Ed.) (1985) *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen Zukunftsbilder*, 3 Bde., Hamburg.
135. *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Ed.) (1985) *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich*, 5 Bde., Hamburg.
136. KAMINSKI, G. – MAYER, R. (1984) *Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport*, Schorndorf, Hofmann.
137. KAUFMANN, F.-X. – LÜSCHER, K. (1979) *Wir brauchen eine Politik für Kinder*, Neue Sammlung 19, 2, 222-33.
138. KELLY, G. P. – NIHLEN, A. S. (1982) *Schooling and the reproduction of patriarchy: unequal workloads, uniequal rewards*, in APPLE, M. (Ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 162-80.
139. KENISTON, K. (1970) *Youth as a stage of life*, American Scholar, 39, 4, 631-54.
140. KENISTON, K. (1971) *Youth and dissent. The Rise of a new opposition*, New York, Harcourt, Brace & Jovanovich.
141. KOEBNER, T. – JANZ, R. – P. – TROMMLER, F. (Eds.) (1985) *Mit uns zieht die neue Zeit. Der Mythos Jugend*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
142. KOHLI M. (1986) *Gesellschaftszeit des Lebenszeit*, Soziale Welt, 4, 183-208.
143. KOHLI, M. (1985) *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37: 1-29.
144. KOHLI, M. (Ed.) (1978) *Soziologie des Lebenslaufs*, Darmstadt/Neuwied, Luchterhand.
145. KOHR, H.-U. – KRIEGER, R. – RÄDER, H.-G. (1983) *Reproduktion von Gesellschaft. Jugend-Partizipation-Politische Bildung*, Weinheim/Basel, Beltz.
146. KORNSTADT, H.-J. – TROMMSDORFF, G. (1984) *Erziehungsziele im Kulturvergleich*, in TROMMSDORFF, G. (Ed.) *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaften*, Düsseldorf, Cornelsen Schwan-Girardet.
147. KRAPPMANN, L. – OSWALD, H. (1983) *Beziehungsgflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule*, in NEIDHARDT, F. (Ed.) *Soziologie der Gruppe, Sonderheft 25 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 420-50.

148. KRUMREY, H.-V. (1984) *Entwicklungsstrukturen von Verhaltensstandarden. Eine soziologische Prozeßanalyse auf der Grundlage deutscher Anstands- und Manierenbücher von 1870 bis 1970*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
149. LAUDER, H. AND BROWN, P. (Ed.) (1988) *Education: In Search of a future*, Lewes, Falmer Press
150. LEDIG, M. – NISSEN, U. – KREIL, M. (1987) *Kinder und Wohnumwelt. Eine Literaturanalyse zur Straßensozialisation*, München, DJI.
151. LEES, M., (1986) *Losing Out: Sexuality and Adolescent Girls*, London, Hutchinson.
152. LIDDIARD, M. – HUDSON, S. (1989) *Homeless and vulnarable? A study of young people in Wales, paper presented to the BSA Annual conference*, Plymouth Polytechnic, March.
153. LIEBAU, E. – MÜLLER-ROLLI, S. (Hrsg.) (1985) *Lebensstil und Lernform. Zur Kultur soziologie Pierre Bourdieus (Themenheft)*, Neue Sammlung 3.
154. LIEBEL, M. (1976) *Produktivkraft Jugend. Über aktuelle und historische Arbeiterjugendfrage im Kapitalismus*, Frankfurt.
155. LIEGLE, L. (1987) *Welten der Kindheit und Familie. Beiträge zu einer pädagogischen und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung*, Weinheim, Juventa.
156. LINDNER, R. (1983) *Straße – Straßenjunge – Straßenbande. Ein zivilisations-theoretischer Streifzug*, Zeitschrift für Volkskunde 79, 2, 192-208.
157. LINDNER, R. – WIEBE, H.-H. (Eds.) (1985) *Verborgten im Licht. Neues zur Jugendfrage*, Frankfurt/M., Syndikat.
158. LÜSCHER, K. (1975) *Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation. Die Entwicklung der Rolle des Kindes*, Zeitschrift für Soziologie, 4, 4, 359-79.
159. LÜSCHER, K. (Ed.) (1979) *Sozialpolitik für das Kind*, Stuttgart, Klett-Cotta.
160. LÜSCHER, K. et al. (Eds.) (1988) *Die „postmoderne“ Familie. Familiäre Strategien und Familienpolitik im Übergang*, 2 Bde., Konstanz, Universitätsverlag.
161. MAC AN GHAILL, M. (1989) *Young, Gifted and Black*, Milton Keynes, Open University Press.
162. MAHONY, P. (1985) *Schooling for the Boys?* London, Hutchinson Explorations in Feminism.
163. MANNHEIM, K. (1927) The problem of generations, in KECSKEMÉTI, P. (Ed.) (1952) *Essays on the Sociology of Knowledge*, London, 276-320.
164. MANNHEIM, K. (1928) *Das Problem der Generationen*, Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7, 2, 157-85, 3, 309-30.
165. MANNHEIM, KARL (1936) *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*, New York: Harcourt, Brace and World, 85.
166. MANNHEIM, KARL (1969) *A nemzedéki probléma*. In Ifjúságszociológia. szerkesztette: Huszár Tibor és Sükösd Mihály, Bp. 1969. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 31-68.
167. Mannheim, Karl (1971) *Competition as a Cultural Phenomenon*, in *From Karl Mannheim*. London.

168. McROBBIE, A. (1978) *Working class girls and the culture of femininity*, in CCCS WOMEN'S STUDIES GROUP (Ed.) *Women Take Issue*, London, Hutchinson, 96-108.
169. McROBBIE, A. (1980) *Settling accounts with subcultures*, *Screen Education*, 34, 37-50.
170. McROBBIE, A. – GARBER, J. (1976) *Girls and subcultures: An exploration*, in HALL, S. – JEFFERSON, T. (Eds.) *Resistance Through Rituals*, London, Hutchinson, 209-27.
171. METZ-GÖCKEL, S. (1987) *Licht und Schatten der Koedukation*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 454-74.
172. MITTEREAUER, M. (1986) *Sozialgeschichte der Jugend*. (Neue-Historische Bibliothek. Hg. H.-U. Wehler) Schurkamp: Frankfurt/M
173. MUCHOW, H. H. (1959) *Sexualreife und Sozialstruktur der Jugend*, Reinbek, Rowohlt.
174. MURDOCK, G. AND McCRON, R. (1976) *Consciousness of class and consciousness of generation*, in HALL, S. – JEFFERSON, T. (Eds.) *Resistance Through Rituals*, London, Hutchinson, 192-208.
175. MUSIAL, M. (1982) *Jugendbewegung und Emanzipation der Frau*, *Dissertation*, Essen, Universität-Gesamthochschule.
176. NEIDHARDT, F. (1987) *Jugend im Spiegel von Umfrageforschung und Statistik*, nimeo, Köln, Forschungsinstitut für Soziologie.
177. NEULOH, O. – ZILIUS, W. (1982) *Die Wandervögel*, Göttingen. Vandenhoeck und Ruprecht.
178. NIETHAMMER, L. (Ed.) (1979) *Wohnen im Wandel. Beiträge zur Geschichte des Alltags in der bürgerlichen Gesellschaft*, Wuppertal, Hammer.
179. NIETHAMMER, L. (Ed.) (1980) *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
180. OERTER, R. (Ed.) (1985) *Lebensbewältigung im Jugendalter*, Weinheim, Edition Psychologie.
181. OLBRICH, E. – TODT, E. (1984) *Probleme des Jugendalters*. Neuere Sichtweisen, Berlin, Springer.
182. OLK, T. (1985) *Jugend und Gesellschaftliche Differenzierung – zur Entstrukturierung der Jugendphase*. In HEID, H. – KLAFKI, W. (Hrsg.): *Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit*. Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 19. Beiheft der ZfPäd, 290-302.
183. OLK, T. (1988) *Gesellschaftstheoretische Ansätze in der Jugendforschung*, in KRÜGER, H.-H. (Ed.) *Handbuch der Jugendforschung*, Opladen, Leske + Budrich, 113-34.
184. OSWALD, H. – KRAPMANN, L. – FRICKE, C. (1988) *Alltag der Schulkinder. Methoden und Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes über Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren*.

185. PORTELE, G. (1985) Habitus und Lernen, in LIEBAU, E. – MÜLLER-ROLLI, S. (Hrsg.): *Lebensstil und Lernform (Themenheft)*. Neue Sammlung 3, 298-313.
186. PREUSS-LAUSITZ, U. (1987) *Wandlungstendenzen in der institutionalisierten Erziehung, insbesondere der Schule*, Vortrag in der evangelischen Akademie Hofgeismar, MS.
187. PREUSS-LAUSITZ, U. et al. (Eds.) (1983) *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder – Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*, Weinheim/Basel, Beltz.
188. PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO (1975) *Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung*, München, Juventa.
189. PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO (1977) *Subkultur und Familie als Orientierungsmuster*, München, Juventa.
190. RAFFE, D. (Ed.) (1988) *Education and the Youth Labour Market*, Lewes, Falmer Press.
191. RAFFE, D. AND COURTNEY, G. (1988) '16-18 on both sides of „the border”, Raffé, D. (Ed.) (1988) *Education and the Youth Labour Market*, Lewes, Falmer Press. 12-39.
192. RANG, M. (1959) *Rousseaus Lehre vom Menschen*, Göttingen.
193. RASCHKE, J. (1985) *Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß*. Frankfurt/M./New York, Campus.
194. REULECKE, J. (1987) *Probleme einer Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Nachkriegszeit*, Geschichte des Westens, 2, 1, 7-25.
195. ROBERTS, K. (1983) *Youth and Leisure*, London, George Allen & Unwin.
196. ROBERTS, K. (1984) *School Leavers and their Prospects*, Milton Keynes, Open University Press.
197. ROBERTS, K. (1989) ESRC – Young people and society, in COSIN, B. et al. (Eds.) *School, Work and Equality*, Milton Keynes, Open University Press, 263-86.
198. ROLFF, H.-G. – ZIMMERMANN, P. (1985) *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*, Weinheim/Basel, Beltz.
199. ROTH, H. (1960) *Primitiv-Pubertät und Schule. Ein Beitrag zur Neugründung einer Jugendschule*, in Die deutsche Schule 52, 2, 60-72.
200. ROTH, L. (1983) *Die Erfindung des Jugendlichen*, München, Juventa.
201. RÜTHER, W. – PLUM, W. (1983) Die Thematisierung von „Jugend“ als soziales Problem in der Presse. In BRUSTEN, M. – MALINOWSKI, P. (Hrsg.), *Jugend – ein soziales Problem?* Opladen, 169-181.
202. SACK, H.-G. (1980) *Jugend, Sportverein und sozialer Wandel*, in Quell, M. (Ed.) *Sport, Soziologie und Erziehung*, Berlin, Bartels & Warnitz, 52-82.
203. SACK, H.-G. (1986) *Zur Bedeutung des Sports in der Jugendkultur*. Eine Reanalyse der Studie Jugend '81, in Pilz, G. A. (Ed.), *Sport und Verein*, Reinbek, Rowohlt, 114-31.
204. SAMUEL, L. (1983) The making of a school resister: A case study of Australian working class secondary schoolgirls, in BROWNE, R.K. – FOSTER, L.E. (Eds.), *Sociology of Education, 3rd ed.*, Sydney, Macmillan, chapter 34.

205. SAUL, K. – FLEMMING, J. – STEGMANN, D. – WITT, P.-C. (Eds.) (1982) *Arbeiterfamilien im Kaiserreich. Materialien zur Sozialgeschichte in Deutschland 1971-1914*, Königstein/Ts., Athenäum.
206. SCHELSKY, H. (1957) *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*, Düsseldorf/Köln, Diederichs.
207. SCHLUMBOHM, J. (Ed.) (1983) *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, 1700-1850*, München dtv.
208. SCHULMBOHM, J. (1981) „Traditionale“ Kollektivität und „moderne“ Individualität: Einige Fragen und Thesen für eine historische Sozialisationsforschung. Kleines Bürgertum und gehobenes Bürgertum Deutschlands im späten 18. Jahrhundert als Beispiel, in VIERHAUS, R. (Ed.) *Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, Bd. 8)*, Heidelberg, Schneider, 265-320.
209. SEYFARTH-STUBENRAUTH, M. (1985) *Erziehung und Sozialisation in Arbeiterfamilien im Zeitraum 1870 bis 1914 in Deutschland, 2 vol*, Frankfurt/ M./Bern/New York, Lang.
210. SHORTER, E. (1983) *Die Geburt der modernen Familie*, Reinbek, Rowohlt.
211. SIEDER, R. (1986) „Nata, derf i aufstehn?“ Kinderheitserfahrungen in Wiener Arbeiterfamilien um 1900, in EHALT, H. – HEIB, C. ÖSTEKL, L. (Eds.), *Glücklich ist, wer vergißt... Das andere Wien um 1900*. Wien, Böhlau, 39-89.
212. SIEDER, R. (1984) Geschichten erzählen und Wissenschaft treiben. Interviewtexte zum Arbeiteralltag, in BOTZ, G. – WEIDENHOLZER, J. (Eds.), *Mündliche Geschichte und Arbeiterbewegung*, Wien, Böhlau, 203-32.
213. SIEDER, R. (1987) *Sozialgeschichte der Familie*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
214. SILBEREISEN, R. K. – MONTADA, L. (Eds.) (1983) *Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München, Urban + Schwarzenberg.
215. SINUS-Institut (1983) *Die verunsicherte Generation-Jugend und Wertewandel*, Opladen, Leske + Budrich.
216. SINUS-Institut (1984) *Jugendforschung in der Bundesrepublik*, Opladen, Leske + Budrich.
217. SPENDER, D. – SARAH, E. (Eds.) (1980) *Learning to Lose: Sexism and Education*, London, The Women's Press.
218. SPRINGHALL, J. (1986) *Coming of Age: Adolescents in Britain 1860-1960*, Dublin, Gill & Macmillan.
219. STAMBOLIS, B. (1982) *Der Mythos der jungen Generationen. Ein Beispiel zur politischen Geschichte der Weimarer Republik (diss.)*, Bochum.
220. STRIKSRUD, A. (Ed.) (1984) *Jugend und Werte. Aspekte einer Politischen Psychologie des Jugendalters*, Weinheim/Basel, Beltz.
221. TENFELDE, K. (1982) *Großstadtjugend in Deutschland vor 1914*. Eine historischdemografische Annäherung, Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, 69, 2, 182-218.

222. TEUTEBERG, H. A. – WISCHERMANN, C. (Eds.) (1985) *Wohnalltag in Deutschland 1850-1914. Bilder-Daten-Dokumente*, Münster, Cöppenrath.
223. TROMMSDORFF, G. (Ed.) (1988) *Sozialisation und Kulturvergleich*, Stuttgart, Enke.
224. TROTHA, V., T. (1982) *Zur Entstehung von Jugend*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, 79-97.
225. TROYNA, B. (Ed.) *Racial Inequality and Education*, London, Tavistock
226. VOGES, W. (Ed.) (1987) *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, Opladen, Leske + Budrich.
227. WALKER, S. – BARTON, L. (Eds.) (1983) *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.
228. WALKER, S. – BARTON, L. (Eds.) (1986) *Youth, Unemployment, and Schooling*, Milton Keynes, Open University Press.
229. WALKERDINE, V. (1987) Sex, power and pedagogy, in ARNOT, M. – WEINER, G. (Eds.), *Gender and the Politics of Schooling*, London, Hutchinson/Open University, 166-74.
230. WALLACE, C. (1987) *For Richer, For Power*, London, Tavistock
231. WALTER, H. – OERTER, R. (Eds.) (1979) *Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht*, Donauworth, Auer.
232. WATTS, A. G. (1987) 'Beyond unemployment? Schools and the Future of work', British Journal of Educational Studies, 35, 3-17.
233. WATTS, M., W. (1988) *Orientations toward Conventional and Unconventional Participation among West German Youth*. University of Wisconsin.
234. WATTS, M., W. – FISCHER, A. – FUCHS, W. – ZINNECKER, J. (1989) *Contemporary German Youth and Their Elders (A Generational Comparison)*, New York, Greenwood Press
235. WATTS, M., W. – ZINNECKER, J. (1988) *Youth culture and politics among German youth: effect of youth centrism*. Amsterdam.
236. WEBER-KELLERMAN I. – EICKE-JENNEMANN, D. – FALKENBERG, R. (1985) *Der Kinder neue Kleider: Zweihundert Jahre deutsche Kindermoden in ihren sozialen Zeichensetzung*, Frankfurt/M., Insel.
237. WEBER-KELLERMANN, I. (1979) Die gute Kinderstube. Zur Geschichte des Wohnens von Bürgerkindern in NIETHAMMER, L. (Ed.), *Wohnen im Wandel, Beiträge zur Geschichte des Alltags in der bürgerlichen Gesellschaft*, Wuppertal, Hammer, 44-64.
238. WEINER, G. – ARNOT, M. (Eds.) (1987) *Gender Under Scrutiny: New Inquiries in Education*, London, Hutschinson/Open University Press.
239. WHITTY, G. (1985) *Sociology and School Knowledge*, London, Methuen.
240. WILLIS, P. (1977) *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House.
241. WILLIS, P. (1978) *Profane Culture*, London, Routledge & Kegan Paul.
242. WILLIS, P. (1986) *Unemployment: The final inequality*, British Journal of Sociology of Education, 7, 2, 155-169.

243. ZEIHNER, H. (1988) *Verselbständige Zeit – Selbständigere Kinder?*, Neue Sammlung, 28, 1, 75-92.
244. ZEIHNER, H. – ZEIHNER, H. (1987) *Lokale Umwelt und Eigeninitiative in der Tageslaufgestaltung zehnjähriger Kinder*, mimeo, Berlin.
245. ZIEHE, T. – STUBENRAUCH, H. (1982) *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*, Reinbek, Rowohlt.
246. ZINNECKER J. (1981) *Jugend '81. Portrait einer Generation*, in *Jugendwerk der (Hrsg.)*, Jugend '81. Bd. 1. Hamburg. 80-114.
247. ZINNECKER, J. – WERNER, G. – MOLNÁR, P. – GÁBOR, K. (1988) *Youth Generations of the 80s and the Generation of the Parents in Hungary and Western Germany*, Budapest
248. ZINNECKER, J. (1982) *Die Gesellschaft der Altergleichen*, in FISCHER, A. (Ed.), *Jugend '81*, Leske & Budrich, Opladen.
249. ZINNECKER, J. (1986) *Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. Neue Überlegungen zu einem alten Thema*, in HEITMEYER, W. (Hrsg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen*, Weinheim/München, Juventa, 99-132.
250. ZINNECKER, J. (1987) *Jugendkultur 1940-1985*, Opladen, Leske + Budrich.