



Jugend heute: Aufwachsen in der flüchtigen Moderne

2

Mitte der 1980er Jahre brachte Ulrich Beck mit dem Terminus der *Risikogesellschaft* eine neue Sicht auf die moderne Gesellschaft in Umlauf, die auch rund 35 Jahre später noch vielfach zitiert wird. Die *Risikogesellschaft* schließt nach Beck (1986) an die Industrie- und Klassengesellschaft an (Beck 1986, S. 13 / Tillmann 2006, S. 259 f.) und bezieht sich

„einerseits auf die atomare und ökologische Globalgefährdung, bei der es keine Klassenunterschiede gibt. Andererseits bezieht sich dieser Begriff auf die individuellen Risiken und Verunsicherungen, die sich aus der Dynamik des sozialen Wandels ergeben“ (Tillmann 2006, S. 263).

Unter dieser *Dynamik der Moderne* versteht Beck dabei sowohl die *Dynamik der Arbeitsmarktentwicklung*, den *Massenkonsum an höherer Bildung* und die steigende *soziale und geographische Mobilität* (ebd., S. 263 f.). Der Prozess der Modernisierung spiegelt sich auch in den Individualbiografien der Menschen wider. Während bei früheren Generationen das Leben stark durch die Klasse und Familie vorherbestimmt war und neben dem Zwang auch eine Art der Sicherheit bot, tritt das Individuum in der Moderne stärker in den Fokus der eigenen Biografiegestaltung (Beck 1986, S. 211):

„Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird“ (Beck 1986, S. 216).

Deutlich zeigt sich in diesem Zitat, dass mit der Individualisierung nicht nur die Freiheit einhergeht über das eigene Leben zu entscheiden, sondern es auch von der einzelnen Person verlangt wird, sich mit vielen Bereichen des Lebens

auseinanderzusetzen und wichtige Entscheidungen zu treffen. Als Steigerung dieser Entscheidungsfreiheit kann die Theorie der *flüchtigen Moderne* von Zygmunt Baumann betrachtet werden. Baumann (2003) zeichnet ein Bild einer Moderne, die liquide und nicht greifbar ist. In ihr gibt es keine feste Ordnung und die Individuen müssen ständig in der Lage sein, sich den Umständen, die sie umgeben, anzupassen (Junge 2006, S. 110 f.). Ribolits (2006) verweist hier auf einen Widerspruch zur Bildung von Menschen zu autonomen, freien, mündigen und selbstbewussten Individuen, da Flexibilität als „*Fremdbestimmung, Entfremdung und Anpassung*“ (S. 127) eben diese Bildungsziele untergräbt. Die Flexibilität zeigt sich durch den technologischen Wandel und Rationalisierungen besonders im Bereich der Arbeitsplätze denn „*es gibt kaum mehr Qualifikationen und Berufserfahrungen, die, einmal erworben, dafür sorgen, daß der einmal und nur einmal angebotene Arbeitsplatz dauerhaft ist*“ (Baumann 2003, S. 190).

Auch die Lebensphase der Jugend unterliegt einem Wandel in der *flüchtigen Moderne*, dem in diesem Kapitel nachgegangen werden soll. Zunächst stellt sich jedoch die Frage, was unter *der Jugend* zu verstehen ist und wie die Lebensphase Jugend überhaupt entstanden ist; waren Kinder und Jugendliche doch in der vorindustriellen Gesellschaft nur kleinere Erwachsene, die im Alltag ähnliche Aufgaben wie die Erwachsenen übernehmen mussten (Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 20). Da Jugend ein gesellschaftliches Konstrukt ist, gab es auch den Begriff der Jugend lange gar nicht. Diese fehlende Begrifflichkeit einerseits und die auf der Welt sehr unterschiedlichen Sichtweisen auf den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter machen einen Blick in die vormoderne Geschichte der Jugend für die Jugendforschung zu einem schwierigen Unterfangen (Dudek 2002, S. 334 f.). Einen unbestrittenen Einfluss auf die Entstehung der Jugend hatte jedoch die Industrialisierung (Scherr 2009, S. 19). Durch die Verlagerung der Produktionsstätten außerhalb der häuslichen Gemeinschaft entstand für Erwachsene ein separierter Ort der Erwerbstätigkeit, getrennt von ihren Kindern. Besonders bei Familien mit hohem Bildungsniveau entwickelte sich gleichzeitig die Sicht auf Kindheit als eine ganz eigene Lebensphase. Diese unterteilte sich in eine frühe und eine späte Kindheit.

Die späte Kindheit entsprach dabei einer kurzen Zeit der Jugend, dessen Beginn durch das Eintreten der Geschlechtsreife und dessen Ende durch die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit und der Gründung einer Familie gekennzeichnet war. Einen großen Meilenstein bei der Ausdifferenzierung der Lebensphase Jugend stellt die Einführung der Schulpflicht um 1900 dar (Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 20). In außerhäuslichen Einrichtungen sollten Kinder

und Jugendliche auf die komplexer werdenden beruflichen Anforderungen vorbereitet werden. Hurrelmann und Quenzel (2013) fassen das Ergebnis dieser Entwicklung zusammen:

„In schnellen Schritten hat sich hieraus dann bis heute ein mindestens 10, in immer mehr Fällen 15 oder 20 Jahre umfassender Lebensabschnitt entwickelt, der nicht mehr in erster Linie den Charakter eines „Übergangs“ vom Kind zum Erwachsenen hat, sondern eine ‘eigenständige Lebensphase markiert’(Vorhebung im Original)“ (ebd., S. 21).

Seit dieser Zeit entwickelte sich die eigenständige Lebensphase Jugend immer weiter. Tillmann (2000) spricht bei den Veränderungen der letzten Jahrzehnte von dem *Strukturwandel der Jugendphase* in drei Bereichen:

So sind erstens die Übergänge ins Erwachsenenalter vielfältiger geworden, zweitens hat sich die Schulzeit verlängert und drittens gibt es Unsicherheiten bei der Berufswahl. Betrachten wir zunächst den Übergang in das Erwachsenenalter, zeigt sich deutlich, dass dieser nicht ohne Weiteres auf ein bestimmtes Alter festgelegt werden kann und es viel mehr viele Schritte bzw. Entwicklungsaufgaben sind, die Jugendliche auf diesem Weg bewältigen müssen. Eine der besonders wichtigen Aufgaben betrifft dabei die Qualifikation und das Planen der zum Teil unsicheren beruflichen Zukunft, wie das folgende Kapitel zeigt.

2.1 Entwicklungsaufgaben als Übergang ins Erwachsenenalter im Kontext des Strukturwandels der Jugendphase

Der Beginn der Jugend ist mit dem Eintreten der Geschlechtsreife recht gut einzugrenzen. Diese hat sich in den letzten 200 Jahren jedoch um etwa fünf Jahre nach vorne verlagert. Diese Verschiebung hat „*wahrscheinlich wegen ernährungs- und umweltbedingter Beschleunigungen der Hormonproduktion*“ (Hurrelmann 2013, S. 318) stattgefunden. Durchschnittlich beginnt die Geschlechtsreife bei Mädchen heute im Alter von 12 Jahren und bei Jungen im Alter von 13 Jahren. Mit wie viel Jahren die Entwicklungsaufgaben jeweils erledigt werden und die Jugendlichen in das Erwachsenenalter einmünden, kann hingegen nicht so pauschal beantwortet werden und ist höchst individuell (Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 45), denn es gilt: Erwachsen ist, wer die Entwicklungsaufgaben der Jugend erfolgreich abgeschlossen hat (ebd., S. 41).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf Robert J. Havighurst zurück, der damit in den 1950er Jahren Lehrer*innen ein Basiswissen über die Entwicklungspsychologie an die Hand geben wollte (Eschenbeck & Knauf 2018, S. 25). Havighurst (1972) formuliert verschiedenste Aufgaben für die mittlere Kindheit (6–12 Jahre), für das Jugendalter (12–18 Jahre) und für das frühe Erwachsenenalter (18–30 Jahre). Für das Jugendalter sieht er zur damaligen Zeit die in Abbildung 2.1 dargestellten zehn Entwicklungsaufgaben:

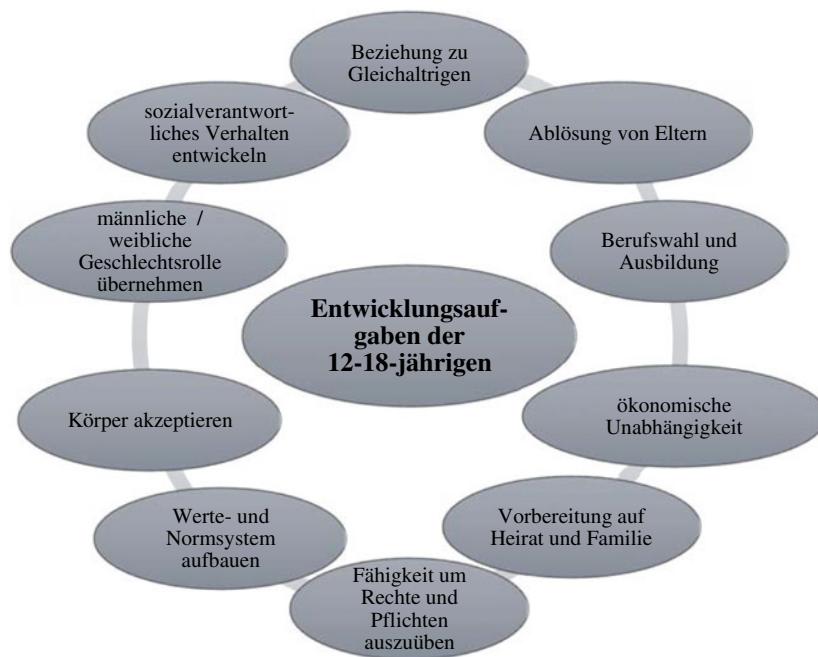


Abbildung 2.1 Entwicklungsaufgaben der 12- bis 18-Jährigen (Quelle: Eschenbeck & Knauf 2018, S. 26)

Obwohl Havighurst (1972) betont, wie sehr die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse das Aufwachsen der Jugendlichen beeinflussen und heute einige der Entwicklungsaufgaben veraltet erscheinen, wie etwa das Vorbereiten auf die Heirat oder die Übernahme von lediglich zwei möglichen Geschlechterrollen, wird Havighursts Modell auch heute noch vielfach genutzt. So kommt auch Ecirli (2012), die in ihrer Untersuchung 1094 Jugendliche zwischen 13 und 17 Jahren

zu den Entwicklungsaufgaben für Jugendliche nach Havighurst befragt, zu dem Schluss, dass die Entwicklungsaufgaben auch heute noch aktuell sind. Lediglich die Aufgabe der Planung einer eigenen Familie mit Kindern ist laut ihrer Untersuchung für Jugendliche dieser Altersgruppe nicht mehr bedeutend (Ecirli 2012, S. 119 / S. 191). Wie aktuell die damals formulierten Entwicklungsaufgaben auch heute noch sind, zeigt ein Vergleich zu den aktuellen Entwicklungsaufgaben, wie sie von Hurrelmann und Quenzel (2013) formuliert und auch in ähnlicher Weise in der Shell-Studie 2015 genutzt wurden (Albert et al. 2015, S. 39). Zu den Entwicklungsaufgaben für Jugendliche zählen demnach die folgenden vier Aufgaben, die Eschenbeck & Knauf (2018) anschaulich zusammenfassen:

„Qualifizieren: Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen. Hierzu zählen Wissen erwerben und anwenden, selbstverantwortlich sozial handeln, schulische Bildung und Ausbildung mit dem Ziel, einen Beruf zu finden und finanziell selbstständig zu werden.

Soziale Bindungen aufbauen: Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität und der Bindungsfähigkeit. Hierzu zählen sich mit dem sich verändernden Körper auseinander setzen, eine Identität als Angehöriger eines Geschlechts aufzubauen, sich von den Eltern emotional ablösen, Freundschaften mit Gleichaltrigen schließen sowie eine Partnerbeziehung aufzubauen als möglichen Ausgangspunkt für die Gründung einer Familie.

Konsumieren und Regenerieren: Entwicklung der Fähigkeit, mit Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten umzugehen. Hierzu zählen die Entwicklung des Freizeitverhaltens, die verantwortungsvolle Nutzung von Medien, die Regeneration der psychischen und körperlichen Kräfte.

Partizipieren: Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur politischen Partizipation. Hierzu zählen die Ausbildung eigener Werte und ethischer Prinzipien der Lebensführung als Orientierung für das eigene Handeln und die Gestaltung politischer Partizipation“ (Eschenbeck & Knauf 2018, S. 27).

Hinzugekommen ist im Vergleich zu den Entwicklungsaufgaben nach Havighurst die Aufgabe des Konsumierens und Regenerierens mit der Fähigkeit Waren und Medien angemessen zu konsumieren und die eigene Freizeit zu gestalten, um sich zu erholen. Unter Berücksichtigung, dass die Jugendphase erst dann abgeschlossen ist, wenn die Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt worden sind, wird deutlich, dass nicht alle Aufgaben zur gleichen Zeit abgeschlossen werden und einige heutzutage deutlich später als in der Vergangenheit bewältigt werden. Heute treten Jugendliche schon recht früh in die Rolle der Konsumierenden und Partizipierenden, sind in ihrer Peergruppe aktiv (Ecirli 2012, S. 119) und

streben Eigenständigkeit an, in dem sie sich in naher Zukunft eine Liebesbeziehung oder eine Reise ohne die Eltern wünschen (König et al. 2011, S. 379). Die ökonomische Unabhängigkeit von den Eltern und der Aufbau einer eigenen Familie sind hingegen in die Ferne gerückt (Ecirli 2012, S. 119 / König et al. 2011, S. 379). Während früher der Aufbau einer Partnerschaft und die daraus resultierende Heirat mit der Familienplanung nahezu gleichzeitig einsetzte, sind diese Ereignisse heute häufig zeitlich weit auseinanderliegend und einige Paare entscheiden sich sogar dagegen überhaupt Kinder zu bekommen (Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 42 f.). Zwei Entwicklungsaufgaben, die von den Jugendlichen heutzutage als besonders wichtig wahrgenommen werden, sind die Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft und die Qualifikation für diese in der Schule (Ecirli 2012, S. 120). Hält man sich, wie oben dargestellt, vor Augen, dass in der *flüchtigen Moderne* Biografien insbesondere durch Erwerbsarbeit geprägt und über diese definiert werden, ist es nicht verwunderlich, dass auch Jugendliche hier zentrale Entwicklungsaufgaben für sich ableiten. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass der Übergang von der Schule in den Beruf nicht immer reibungslos funktioniert (Lange & Reiter 2018, S. 23). Tillmann beschreibt die *Unsicherheit beim Übergang in die Berufstätigkeit* als einen Bereich des *Strukturwandels der Jugend*. Während in den 1950er und 1960er Jahren die Wirtschaft gute Perspektiven für Absolvent*innen der Schulen und Hochschulen bot, entwickelte sich in den 1970er Jahren eine hohe Arbeitslosigkeit, die auch auf Jugendliche Auswirkungen hatte. Der Übergang von der Schulzeit in das Berufsleben ist häufig durch Umwege gekennzeichnet, er wird ihnen nicht als fester Werdegang von den Eltern vorgegeben, sondern muss von den Jugendlichen selbst geplant werden (Tillmann 2000, S. 269). Diese Unsicherheit über die berufliche Zukunft führt auch dazu, dass die Jugendzeit sich immer mehr davon entfernt eine Phase zu sein, in der sich die Jugendlichen ausprobieren und entwickeln können (Böhnisch et al. 2009, S. 193 f.). So sind in der *flüchtigen Moderne* nicht nur Erwachsene dem Druck ausgesetzt wichtige Entscheidungen für ihr Leben zu treffen, auch „*Kinder und Jugendliche [sind] frühzeitig mit der Erwartung konfrontiert, biografisch vorausschauend Eigenverantwortung zu übernehmen und eine gewisse Risikokalkulation in ihr Verhalten einfließen zu lassen*“ (Lange & Reiter 2018, S. 26). Auch Havighurst (1972) stellt die Bedeutung der Berufsfindung in den Fokus der Identitätsbildung und sieht in den frühen 1970er Jahren bei vielen Jugendlichen Probleme bei der Berufsfindung (Havighurst 1972, S. 44 f.).

Die aktuelle Shell-Studie, für die 12- bis 25-Jährige im Jahr 2019 befragt wurden, stellt jedoch, im Gegensatz zu Tillmann vor knapp 20 Jahren und Havighurst vor rund 50 Jahren, fest, dass Jugendliche heute insgesamt eher positiv gestimmt sind und die Mehrheit von ihnen (84 %) davon ausgeht, dass sie ihre beruflichen

Wünsche werden verwirklichen können. Es zeigt sich einerseits ein Aufwärtstrend in den letzten Jahren aber andererseits auch ein Unterschied in den Altersklassen und sozialen Schichten. So waren die 12- bis 14-Jährigen zu 80 % und die 22- bis 25-Jährigen hingegen zu 92 % sehr oder eher sicher, dass sie ihre beruflichen Ziele werden verwirklichen können. Die Autor*innen vermuten, dass die älteren Jugendlichen bereits einen Einblick in die Arbeitswelt bekommen konnten, da sie kurz vor dem Übertritt stehen und somit ihre Chancen am realistischsten abschätzen können. Am wenigsten zuversichtlich zeigt sich die untere Schicht mit 72 % und die untere Mittelschicht mit 79 %, während 91 % der oberen Schicht und 85 % der Mittelschicht und oberen Mittelschicht positiv gestimmt sind (Leven et al. 2019, S. 188). Besonders wichtig ist es für die Jugendlichen später einen sicheren Arbeitsplatz zu haben (ebd., S. 199).

Ein weiterer *Strukturwandel der Jugend*, den Tillmann beschreibt und der einen Einfluss auf die Entwicklungsaufgaben hat, ist die *Ausweitung der Schulzeit*, die die Jugend verlängert und die Bedeutung von guten Abschlüssen erhöht. Noch vor 70 Jahren verließen rund 70 % der Schüler*innen die Volksschule nach der 8. Klasse. 2018 verließen hingegen nur noch 16,4 % der Absolvent*innen das Schulsystem mit einem Hauptschulabschluss, 42,1 % mit einem Realschulabschluss und 34,8 % mit einer allgemeinen Hochschulreife (Destatis 2020a). Durch die Ausweitung der Schulpflicht und die Bildungsexpansion gehen immer mehr Schüler*innen länger zur Schule und streben höhere Abschlüsse an (Tillmann 2000, S. 268 / Geißler 2014, S. 335). Unter den Schüler*innen zwischen 12 und 21 Jahren strebten im Jahr 2019 lediglich 4 % einen Hauptschulabschluss, 27 % dagegen einen Realschulabschluss und 61 % gar das Abitur an. Im Jahr 2002 strebten hingegen nur bei 49 % das Abitur an (Leven et al 2019, S. 166). Auch Kinder aus bildungsferneren Schichten streben heute in der Mehrheit ein Abitur an. Zwar haben sich die Bildungsabschlüsse der unteren Schichten auch tatsächlich in den letzten Jahren erhöht; da dies aber auch für alle anderen Schichten gilt, zeigt sich, dass die Ungleichheit bestehen bleibt und die Wahrscheinlichkeit ein Abitur zu erlangen noch immer mit der sozialen Herkunft zusammenhängt (Leven et al. 2019, S. 169 f.).

In der Shell-Studie spiegelt sich wider, wie wichtig der Schulabschluss für die berufliche Zukunft ist. Während lediglich 12 % der befragten ehemaligen Gymnasiast*innen zum Befragungszeitpunkt erwerbslos waren, lag der Erwerbslosenanteil der ehemaligen Schüler*innen ohne Schulabschluss bei 65 % (Leven et al. 2019, S. 172). Jugendliche mit guten Abschlüssen haben gute Chancen darauf, ihre beruflichen Ziele auch umzusetzen (Albert et al. 2019, S. 38), Jugendliche ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss sind hingegen heute

schlechter gestellt als sie es früher waren¹ (Giesecke 2019, S. 637). Das Erlangen von möglichst hohen Bildungsabschlüssen wird somit zu einer immer wichtigeren Entwicklungsaufgabe im Leben von Jugendlichen.

Hurrelmann und Quenzel (2013) verweisen auf einen gegenläufigen Trend bei der Ausbildungsdauer der letzten Jahre. Die Einführung des Bachelorabschlusses und somit eine Verkürzung der Zeit bis zum ersten Hochschulabschluss und die Verkürzung der Gymnasialzeit um ein Jahr, zeigt deutlich ein Bestreben der Bildungspolitik die Ausbildungszeiten wieder zu verkürzen (Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 23), auch wenn zumindest die Verkürzung der Gymnasialzeit in vielen Bundesländern wieder zurückgenommen wurde.

Insgesamt zeigt sich aber, dass Jugendliche heute einen Großteil ihrer Jugendzeit zur Schule gehen und die Schulzeit eine Art *Bildungsmoratorium* darstellt, das ihrer Qualifikation dient (Helsper 2015, S. 131). Dabei hat sich nicht nur die Dauer der Qualifikationszeit erhöht, auch streben die Schüler*innen insgesamt höhere Bildungsabschlüsse an. Gut (aus)gebildete Jugendliche können ihre beruflichen Wünsche in der Regel verwirklichen, während Jugendliche mit niedrigeren Abschlüssen oder ohne Abschluss Probleme haben im Beruf Fuß zu fassen. Neben der Qualifikation für die berufliche Zukunft müssen Jugendliche eine Vielzahl weiterer Entwicklungsaufgaben bewältigen. Wie die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben verläuft und unterstützt werden kann und was passieren kann, wenn die Aufgaben nicht ausreichend bewältigt werden, soll im Folgenden thematisiert werden.

2.2 Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und nicht-normativen Anforderungssituationen

Neben den oben dargestellten Entwicklungsaufgaben, die alle Jugendlichen gleichermaßen zu bewältigen haben, erleben einige Jugendliche zusätzliche (Alltags-)Probleme und kritische Lebensereignisse, die als nicht-normative Anforderungssituationen bezeichnet werden können. Kritische Lebensereignisse sind etwa ein Umzug, die Scheidung/Trennung der Eltern oder der Tod eines Elternteils. Alltagsstressoren hingegen sind in die drei Bereiche Schulleistungen, soziale Probleme und familiäre Probleme zu unterteilen (Eschenbeck & Knauf 2018, S. 34). Anforderungssituationen müssen nicht zwingend auch Belastungen sein, sondern

¹ Die Chancen auf dem Arbeitsmarkt werden allerdings vor allem durch einen fehlenden Berufsabschluss determiniert. Dabei ist die ungünstigste Kombination weder über einen Schul- noch Berufsabschluss zu verfügen (Giesecke 2019, S. 638 f.).

können durchaus problemlos von den Jugendlichen gemeistert werden. Verfügen Jugendliche aber nicht über ausreichende Ressourcen zur Bewältigung einer Anforderungssituation, werden sie diese auch als Belastung wahrnehmen (ebd., S. 35).

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2009) fasst in einer Metaanalyse die Ergebnisse anderer Studien zusammen und unterteilt die Schutzfaktoren in *personale Schutzfaktoren*, *familiäre Schutzfaktoren* und *soziale Schutzfaktoren*, die näher in Tabelle 2.1 dargestellt sind.

Tabelle 2.1 Schutzfaktoren (Quelle: BZgA 2009, S. 49)

Personale Schutzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Körperliche Schutzfaktoren und biologische Korrelate der Resilienz <ul style="list-style-type: none"> ○ Biologische Korrelate ○ Temperament ○ Weibliches Geschlecht • Kognitive und affektive Schutzfaktoren <ul style="list-style-type: none"> ○ Positive Wahrnehmung der eigenen Person ○ Positive Lebenseinstellung und Religiosität • Kognitive Fähigkeiten und schulische Leistungen • Internale Kontrollüberzeugung • Selbstverwirklichungserwartung • Selbstkontrolle und Selbstregulation • Aktive Bewältigungsstrategien • Realistische Selbsteinschätzung und Zielorientierung • Besondere Begabungen, Ressourcen und Kreativität • Interpersonelle Schutzfaktoren – soziale Kompetenz
Familiäre Schutzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturelle Familienmerkmale • Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung <ul style="list-style-type: none"> ○ Sichere Bindung und positive Beziehung zu den Eltern • Autoritative und positive Erziehung <ul style="list-style-type: none"> ○ Positives Familienklima und Kohäsion • Positive Geschwisterbeziehungen
Soziale Schutzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Unterstützung • Erwachsene als Rollenmodelle oder eine gute Beziehung zu einem Erwachsenen • Kontakte zu Gleichaltrigen • Qualität der Bildungsinstitutionen • Einbindung in prosoziale Gruppen

Für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sind die *personalen Ressourcen* des Jugendlichen von großer Bedeutung. So ist etwa das Selbstbild der

Jugendlichen ein Schutzfaktor, der sich in vielen Studien als bedeutsam herausgestellt hat. Bei diesem Schutzfaktor muss jedoch bedacht werden, dass er häufig mit anderen Schutzfaktoren, wie *familiären* und *sozialen Schutzfaktoren* in Beziehung steht (BZgA 2009, S. 66). Hendry und Kloep sehen in der Kombination der drei *personalen Ressourcen Lernfähigkeit, Reflexionsfähigkeit* und *Planungsfähigkeit* eine sehr gute Basis für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 225 f.): Durch eine realistische Planung mit festem Ziel und flexilem Weg und der Bereitschaft aus Fehlern zu lernen, diese auch zu reflektieren und Alternativen zu formulieren, können Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden. Aber auch dem Netzwerk der Jugendlichen, das sich aus den *familiären* und *sozialen Schutzfaktoren* zusammensetzt, kommt eine große Bedeutung zu. Hurrelmann und Quenzel (2013) heben hervor:

„Besonders bei Problemkonstellationen von einschneidendem Gewicht, die nicht unmittelbar durch eigenes Handeln beeinflusst und verändert werden können, sind selbst Jugendliche mit hohen personalen Ressourcen und sich daraus ergebenden hohen individuellen Bewältigungskompetenzen überfordert“ (ebd., S. 227).

Jugendliche können hier auf *soziale* und *familiäre Schutzfaktoren* zurückgreifen und sich Hilfe zur Bewältigung der Lage holen, wenn sie über ein solches *soziales Kapital*² verfügen. Gleichzeitig gilt es aber auch als eine personale Kompetenz die Menschen in der direkten Umgebung überhaupt aktivieren zu können. Können Personen diese Hilfsbedürftigkeit nicht formulieren, so sind sie darauf angewiesen, dass das Umfeld aufmerksam genug ist, um die Problemlage zu erkennen und aktiv zu werden (Filipp & Aymanns 2018, S. 239). Haben Personen allerdings sogar das Gefühl, dass sie mit ihrem Umfeld nicht über ihre Probleme reden können, so verstärken sich ihre negativen Empfindungen noch (ebd., S. 245).

Hurrelmann und Quenzel (2013) erklären die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durch das Modell der *produktiven Realitätsverarbeitung*. Laut diesem tritt eine Entwicklungsaufgabe auf, die mit Hilfe der inneren Realität (*personale Ressourcen*) und der äußeren Realität (*soziale Ressourcen*) bewältigt wird. Die Autoren sprechen dabei von einer produktiven Realitätserarbeitung durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. Ob und wie gut die Bewältigung

² Bourdieu unterscheidet drei Kapitalsorten, die die Handlungsmöglichkeiten einer Person determinieren (Rehbein 2006, S. 111 f.): das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital. „Das soziale Kapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 1992, S. 63).

vollzogen wird, hängt dabei von der Bewältigungskompetenz der Person ab (Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 229 / Achermann et al. 2006, S. 32).

Für die Erklärung der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und nicht-normativen Anforderungssituationen kann aber auch auf das etwas komplexe *Stressbewältigungsmodell* von Lazarus (1984) zurückgegriffen werden. Es tritt eine Anforderung in Form einer Entwicklungsaufgabe oder einer nicht-normativen Anforderungssituation auf. Daraufhin findet beim Individuum eine zweiteilige Bewertung der Situation und eigenen Gefühle statt. Bei der primären Bewertung werden die Lage und das Problem verstanden und bei der anschließenden sekundären Bewertung wird abgeschätzt, was getan werden kann, um das Problem zu lösen. Bei der Bewertung werden bereits die *personalen* und *sozialen Ressourcen* der Person genutzt, etwa indem durch kognitive Fähigkeiten (*personale Ressource*) das Problem richtig eingeschätzt wird und beschlossen wird, sich bei einer Vertrauensperson (*soziale Ressource*) Hilfe zu holen. Bei der eigentlichen Bewältigung werden dann ebenfalls die personalen und sozialen Ressourcen benötigt (Eschenbach & Knauf 2018, S. 37 f.). Dabei läuft die Bewältigung nach Lazarus und Folkman (1984) entweder problemzentriert oder emotionszentriert ab (S. 150 ff.). Bei ersterer Variante wird eine Lösung des Problems angestrebt und aktiv an der Bewältigung gearbeitet, z. B. indem andere Personen um Hilfe gebeten werden. Ist die gewählte Strategie hingegen emotionszentriert, wird nicht versucht das Problem zu lösen sondern die entstandenen Gefühle zu regulieren. Dies kann zum Beispiel durch das Herstellen von Entspannung geschehen (Eschenbach & Knauf 2018, S. 37 f.). Bewältigungsstrategien lassen sich in direkte auf das Problem zentrierte und indirekte auf die Emotionen bezogene unterteilen (Lazarus 1966., S. 38 f.). Grundsätzlich kann nicht gesagt werden, dass eine Strategie erfolgreich ist und die andere nicht, da die notwendigen Strategien sich je nach Problemlage stark unterscheiden. Allerdings, so Eschenbeck und Knauf (2018),

„sprechen viele Studien dafür, dass problemzentrierte Bewältigung, Annäherung, Engagement und Kontrollbemühungen eher mit erfolgreicher Anpassung (z.B. psychisches Wohlbefinden) verbunden sind, hingegen emotionszentrierte Strategien, Vermeidung und Disengagement eher mit einer weniger günstigen Anpassung (z. B. internalisierenden Symptomen)“ (ebd., S. 40).

Seiffge-Krenke (2006) differenziert hier noch weiter, indem sie ein dreidimensionales Copingmodell³ entwickelt. Sie unterscheidet zwischen zwei funktionalen Strategien: dem aktiven Coping, bei dem die Lösung des Problems fokussiert

³ Das Wort Coping entspricht dem Begriff der Bewältigung (Morgenroth 2015, S. 71 ff.).

wird, und dem internalen Coping, bei dem über das Problem nachgedacht und reflektiert wird. Diesen beiden funktionalen Bewältigungsstrategien steht eine dysfunktionale Strategie entgegen, die den Rückzug fokussiert (Seiffge-Krenke 2006, S. 45). Ob sich Jugendliche nun eher aktiv mit dem Problem auseinander setzen oder sich zurückziehen und versuchen das Problem auszublenden, hängt auch von der Art des Problems ab. Es zeigte sich etwa, dass Beziehungsstress eher aktiv und lösungsorientiert behandelt wird, während Schüler*innen bei Problemen in der Schule eher dazu neigen Rückzugsstrategien anzuwenden (ebd., S. 46). Insgesamt weisen aber in Deutschland betreffenden Studien die meisten Jugendlichen auch im Bereich der Schulprobleme funktionale Bewältigungsstile auf. In internationalen Studien zeigt sich, dass besonders Mädchen eher dazu neigen, ihre Probleme aktiv zu lösen, indem sie sich die Hilfe anderer Personen suchen (ebd., S. 61). Dieses Phänomen ist jedoch nicht nur im Geschlechtervergleich auffällig, sondern auch im Vergleich des Bildungsstandes, wie Werner und Smith in den späten 1990er Jahren in ihrer Längsschnittstudie zur Resilienz herausstellen (Achermann et al. 2006, S. 33): bildungsinteressierte Schüler*innen schauen sich nicht nur gezielt nach Hilfe um, sondern waren bei Problemen auch selbstständiger als bildungsdesinteressierte Schüler*innen.

Eine sehr wichtige Erkenntnis für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist außerdem, dass sich die bereits bewältigten Entwicklungsaufgaben auf die noch kommenden auswirken. Gab es Probleme bei der Bewältigung einer Aufgabe, so kann dies auch die Bewältigung von anderen Aufgaben beeinflussen (Eschenbeck & Knauf 2018, S. 41 f.). Scheithauer und Petermann (1999) fassen die positiven Auswirkungen von bereits bewältigten auf kommende Aufgaben zusammen:

„Aus bewältigten Entwicklungsaufgaben oder Lebensereignissen können [...] neue, dem Individuum zukünftig zur Verfügung stehende Ressourcen erwachsen (z.B. gesteigerte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Streßtoleranz oder neue Problemlösungsstrategien)“ (Scheithauer & Petermann 1999).

Während die Mehrheit der Jugendlichen die Entwicklungsaufgaben erfolgreich meistert, scheitert etwa ein Drittel der Jugendlichen bei ihrer Bewältigung. Diese Jugendlichen zählen zu den Individualisierungsverlierern, da sie den Anforderungen der Individualisierung und den damit einhergehenden Aufgaben nicht nachkommen können. Zu ihnen zählen insbesondere „*Jugendliche aus Familien mit einem relativ niedrigen ökonomischen, kulturellen und bildungsmäßigen Status*“ (Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 248). Können Entwicklungsaufgaben und nicht-normative Anforderungssituationen nicht erfolgreich bewältigt werden, weil

die personalen und sozialen Ressourcen nicht ausreichen, kann aus dem Entwicklungsdruck ein Problemverhalten entstehen (Hurrelmann und Quenzel 2013, S. 230). Für die Betroffenen stellt das Problemverhaltens zwar eine Reaktion auf den Entwicklungsdruck, aber keine wirklichen Lösungen dar, weil die Aufgaben weiterhin unbewältigt bleiben (ebd., S. 232). Dauert das Problemverhalten über eine längere Zeit an, so kann es sich verfestigen und die Persönlichkeitsentwicklung dauerhaft stören (ebd., S. 230). Bilz (2008) betont allerdings, dass die Grenze zwischen Normalität und Abweichung im Kindes- und Jugendalter fließend ist, da die Entwicklung schnell verläuft und hoch individuell ist (Bilz 2008, S. 42).

Hurrelmann und Quenzel (2013) unterscheiden drei Varianten von Risikowegen bei der misslungenen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben:

1. Eine externalisierende Variante
2. Eine evadierende Variante
3. Eine internalisierende Variante (S. 230 f.)

Bei ersterer Variante handelt es sich um eine nach außen gerichtete Form des Problemverhaltens. Jugendliche reagieren hier mit Aggressionen nach außen auf den Entwicklungsdruck. Als Erklärung führen Hurrelmann und Quenzel (2013) an:

„Man will sich dem Versagen nicht mit seinem Persönlichkeitskern stellen und ihn vor weiteren Verletzungen abschirmen. Durch Angriffe nach außen, durch Zerstörung und „Vernichtung“ eines vermeintlichen Gegners, verschafft man sich das trügerische Gefühl, eine Herausforderung bewältigt zu haben, die aber objektiv nur als Ersatz für die wirklich Herausforderung konstruiert wurde“ (ebd., S. 230).

Bei der evadierenden, also ausweichenden Form des Problemverhaltens hingegen wird der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben ausgewichen. Dies geschieht etwa durch einen exzessiven Konsum von zum Beispiel legalen oder illegalen Drogen, Nahrungsmitteln oder Medien (ebd., S. 230 f.). Bei der dritten Form handelt es sich um das nach innen gerichtete Problemverhalten. Dieses Problemverhalten zielt auf die eigene Psyche der betroffenen Jugendlichen. Neben depressiven Verstimmungen, Rückzug und psychosomatischen Störungen können auch autoaggressives Verhalten oder gar Selbstmordversuche eine Folge dieses Problemverhaltens sein (ebd., S. 231). Ein Beispiel für ein nach innen gerichtetes Problemverhalten könnte sich zeigen, wenn die Entwicklungsaufgabe der Akzeptanz des eigenen Körpers nicht bewältigt wurde. Dies kann dies dazu führen, dass Jugendliche sich beispielsweise zu dick fühlen – das trifft etwa auf die

Hälften aller Mädchen zwischen 11 und 15 Jahren in Deutschland zu – und im Extremfall sogar eine Essstörung entwickeln. Die Formen des Problemverhaltens können sich auch überschneiden (Eschenbeck & Knauf 2018, S. 44).

Bilz (2008) weist darauf hin, dass die erste und dritte Form des Problemverhaltens in diversen Studien bestätigt worden sind, die von Hurrelmann und Quenzel (2013) beschriebene zweite Form des evadierenden Problemverhaltens aber empirisch nicht nachgewiesen sei (Bilz 2008, S. 45).

Die Grafik fasst die erfolgreiche und nicht erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und nicht-normativen Anforderungssituationen zusammen. Hurrelmann und Quenzel (2013) sehen als Folge von anhaltendem Problemverhalten Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung. In der Grafik wurde die Folge von anhaltendem Problemverhalten mit dem allgemeineren Terminus der *psychischen Vulnerabilität* bezeichnet, da dieser auf ein weites Spektrum von Folgen verweist. Unter Vulnerabilität versteht man eine Verletzbarkeit, die entweder genetisch oder biografisch erworben wurde und die Wahrscheinlichkeit für Entwicklungsbeeinträchtigungen und psychische Störungen erhöht (Scheithauer &

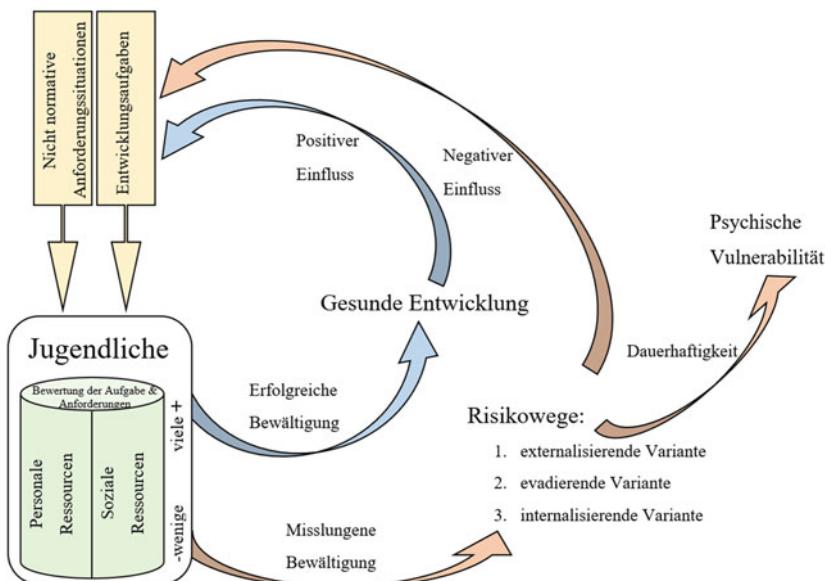


Abbildung 2.2 Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und nicht-normativen Anforderungssituationen (Quelle: eigene Darstellung)

Petermann 1999). Scheithauer und Petermann (1999) weisen darauf hin, dass es im Lebenslauf grundsätzlich Phasen gibt, die eine erhöhte Vulnerabilität mit sich bringen. Dazu zählen Übergänge wie Einschulungen oder der Beginn der Berufstätigkeit. Aber auch die Jugend als Zeit, in der viele Veränderungen im sozialen, kognitiven und biologischen Bereich stattfinden, stellt im Allgemeinen schon eine Phase erhöhter Vulnerabilität dar.

Eschenbeck und Knauf (2018) weisen darauf hin, dass ein Problem bei der Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe nicht zwangsläufig zu einer bestimmten Störung des Problemverhaltens führen muss. So kann eine fehlende Zukunfts-perspektive sowohl zu einer Radikalisierung bei dem einen Jugendlichen, wie auch zu einer Depression bei einem anderen führen. Und auch ein und das-selbe Problemverhalten muss nicht aus der gleichen unzureichend bewältigten Entwicklungsaufgabe stammen (Eschenbeck & Knauf 2018, S. 46). Andere Untersuchungen wie etwa Winkler Metzke et al. (2006) stellen auch Zusammen-hänge zwischen der Art der Probleme und der Art des Problemverhaltens dar. So traten bei Schüler*innen die Probleme mit Mitschüler*innen hatten eher internalisierende Probleme auf, wohingegen Schüler*innen bei Problemen mit Lehrkräften eher zu externalisierendem Problemverhalten neigten (S. 113).

Um Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unter-stützen, sollten ihre Ressourcen gestärkt werden. Ob Schule dabei eher eine Ressourcen stärkende Funktion einnehmen kann oder einen Risikofaktor in der Entwicklung von jungen Menschen darstellt, soll im Folgenden thematisiert werden.

2.3 Die Schule als Schutz- und Risikofaktor bei der Entwicklung im Jugentalter

Um der Frage nachzugehen, ob Schule eher einen Risiko- oder einen Schutzfaktor bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und nicht-normativen Anforde- rungssituationen darstellt, erfolgt zunächst eine Beschäftigung mit dem Thema Wohlbefinden in der Schule und der Frage, wie wohl sich Schüler*innen in der Schule fühlen. Dabei werden zwei zentrale Modelle zum Wohlergehen von Schüler*innen dargestellt und anschließend der Forschungsstand zum Thema wie- dergegeben. Danach werden zwei kurze Exkurse zu den Themen Mobbing in der Schule und psychische Probleme in der Schule eingeschoben, da es sich hierbei um zwei schulbezogene Problemfelder handelt, die sehr viele Schüler*innen betreffen, und die auch in mehreren Interviews als zentrale Lebensprobleme beschrieben werden.

2.3.1 Das Wohlbefinden in der Schule

Hascher und Hagenauer (2011a/b) beschäftigen sich mit dem Wohlbefinden von Schüler*innen in der Schule. Als Wohlergehen definieren sie, wenn Personen emotional eher positiv gestimmt sind und ihre Situation auch als eher positiv bewerten. Wohlbefinden besteht also sowohl aus kognitiven, wie auch aus emotionalen Komponenten. Negative Aspekte sind dabei nicht grundsätzlich ausgeschlossen, jedoch müssen die positiven Aspekte überwiegen, damit von Wohlbefinden gesprochen werden kann. Für Schüler*innen haben sechs Komponenten besondere Auswirkungen auf das Wohlbefinden in der Schule. Positiv auf das Wohlbefinden wirkt sich dabei die Zuversicht der Schüler*innen aus, die Anforderungen der Schule zu bewältigen (schulischer Selbstwert), gerne zur Schule zu gehen und Freude in der Schule zu haben. Negativ hingegen wirken sich soziale Probleme, wie etwa Probleme mit Mitschüler*innen oder Lehrer*innen, körperliche Beschwerden und auch Sorgen wegen der Schule, zum Beispiel im Bereich der Leistungserbringung, auf das Wohlbefinden aus (Hascher & Hagenau 2011a, S. 286 f.) Die sechs Komponenten stellen die Autorinnen in einem *Mehrkomponentenmodell des Wohlbefindens in der Schule* (Abbildung 2.3) dar.

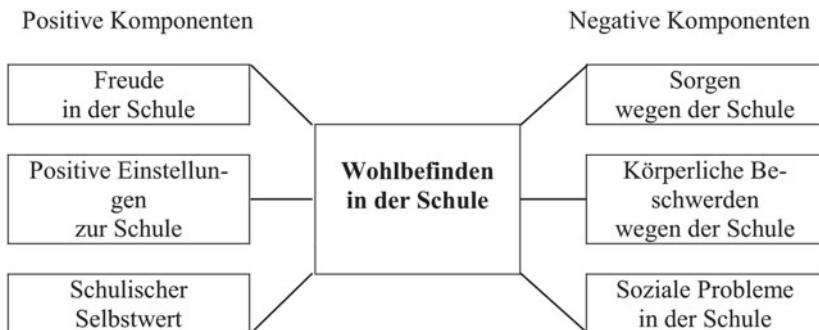


Abbildung 2.3 Wohlbefinden in der Schule (Quelle: Hascher & Hagenau 2011a, S. 287)

Ein anderes Modell zum Wohlbefinden in der Schule entwickelten Konu und Rimpelä (2002) mit dem *School well-being model* (Abbildung 2.4). Sie beschreiben, dass das Wohlbefinden in der Schule sowohl von dem Prozess des Lernens wie auch von der Lehrkraft und dem Unterricht direkt beeinflusst wird. Aber auch die Umgebung und das Zuhause der Schüler*innen wirken sich auf das

Wohlbefinden aus. Das Wohlbefinden in der Schule wiederum besteht aus vier Komponenten, die die Autor*innen als *having*, *loving*, *being* und *health* betiteln. Unter *having* fassen die Autor*innen die Bedingungen der Schule zusammen, wie etwa die Organisation der Schule, die Gruppengröße oder grundsätzliche Einstellungen zum Thema Strafen. Unter dem Aspekt *loving* bündeln sie hingegen die Beziehungen und Beziehungskomponenten, die Schüler*innen haben bzw. erleben. Die Komponente *being* fasst Aspekte der Selbstverwirklichung und Mitbestimmung in der Schule zusammen und die letzte Komponente *health* stellt den Gesundheitsstatus der Person dar. Einbezogen werden dabei sowohl objektive Kriterien als auch die subjektive Bewertung der Schüler*innen. Für den Aspekt *loving* könnte beispielsweise auf objektiver Ebene betrachtet werden, wie viele soziale Beziehungen eine Person hat, und auf subjektiver Ebene, wie positiv oder negativ die Person diese Beziehungen empfindet (Konu & Rimpelä 2002, S. 83 f.).

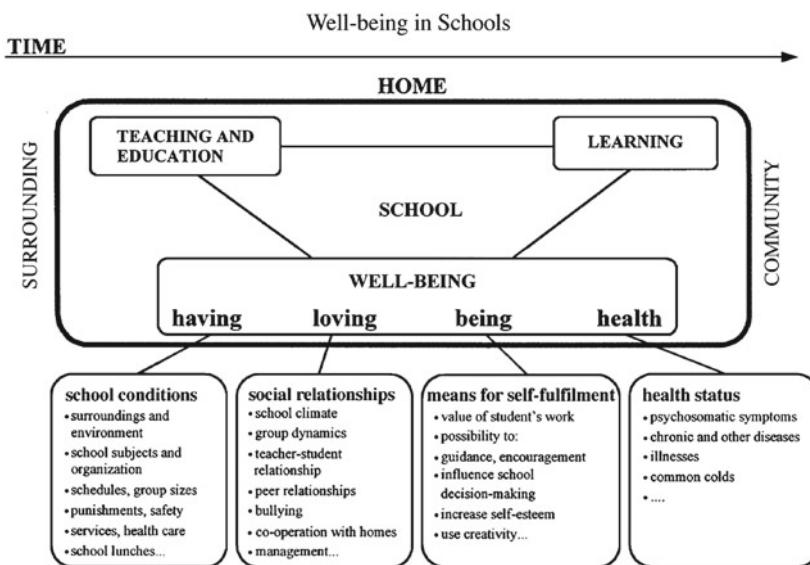


Abbildung 2.4 The School Well-being Model (Quelle: Konu & Rimpelä 2002, S. 83)

Weiter beschäftigen sich Hascher und Hagenauer (2011a) mit der Frage, warum das Wohlbefinden der Schüler*innen in der Schule überhaupt wichtig ist und stellen dabei drei Funktionen des Wohlbefindens heraus:

1. Die Identifikationsfunktion: Wenn sich Schüler*innen in der Schule wohlfühlen, empfinden sie nicht nur die Schule und ihren Alltag als positiv, sondern auch ihre eigene Rolle als Schüler*in als Teil der Schule und dies hat einen Einfluss auf ihren Bildungserfolg.
2. Die Bildungsfunktion: Ein Wohlbefinden erhöht auch die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler*innen und trägt damit zu ihrer Bildung bei.
3. Die Präventions- und Interventionsfunktion: Erleben Schüler*innen in der Schule Misserfolge und Zurückweisung, so fällt es ihnen leichter damit umzugehen, wenn sie sich in der Schule wohlfühlen (Hascher & Hagenauer 2011a, S. 287).

Die beiden Modelle zum Wohlbefinden von Schüler*innen in der Schule konnten aufzeigen, dass es von vielen Faktoren abhängt, ob sich Schüler*innen in der Schule wohlfühlen. Neben der Schulstruktur (Schulphilosophie, Unterricht, Räume, Klassengröße, Fächer, Bestrafungen, etc.), der Gesundheit der Schüler*innen und ihrer Persönlichkeit (Einstellungen, Selbstbilder, etc.) spielen auch soziale Kontakte im Unterricht (Lehrkraft, Mitschüler*innen) eine sehr große Rolle, wenn es darum geht, ob sich eine Person an der Schule wohlfühlt. Neben dem allgemeinen Wohlbefinden in der Schule stellte sich heraus, dass die Verbundenheit mit der Schule einen bedeutenden Schutzfaktor in der gesunden Entwicklung von Schüler*innen darstellt (BZgA 2009, S. 111 f.).

Es stellt sich die Frage, wie es Schüler*innen denn in der Schule wirklich geht. Hascher und Hagenauer (2011b) fassen zentrale Ergebnisse der Forschungen so zusammen, dass eine Mehrheit der Schüler*innen ein recht gutes Wohlbefinden hat. Die Kinder und Jugendlichen haben allerdings in der Schule wenige Momente, in denen sie Freude erleben. Ein weiteres Ergebnis, das mit der Alltagsbeobachtung vieler Menschen übereinstimmen dürfte, ist, dass das Wohlbefinden in der Schule mit den absolvierten Klassenstufen abnimmt (Hascher & Hagenauer 2011b, S. 18). Dies stimmt auch mit den Ergebnissen der von Bucher (2009) durchgeföhrten Studie zum Glück von Kindern überein. Hiernach gehen 50 % der Sechsjährigen gerne zur Schule, während es bei den 13-Jährigen hingegen nur noch 16 % sind (Bucher 2009, S. 251). Weiter zeigt sich in der Studie von Bucher (2009), dass die Schule einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden ausübt. Als belastenden Faktor stellt die Studie die Angst vor Tests heraus. Unter dieser Angst leiden 14 % regelmäßig und 37 % „eher“. Auch das Volumen der Hausaufgaben wirkt sich negativ auf das Wohlbefinden aus. 46 % verbringen mehrmals die Woche und 6 % sogar täglich sehr viel Zeit mit Hausaufgaben (ebd.). Als häufigste Stressoren in der Schule stellten sich für deutsche Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren heraus, „*dass sie besonders unter dem Zwang, gute*

Note zu erbringen, dem schwierigen Lernstoff und dem Konkurrenzdenken unter Mitschülern [und Mitschülerinnen] leiden“ (Seiffge-Krenke 2006, S. 66 f.). Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommen auch Winkler Metzke et al. in ihrer von 1994 bis 1997 durchgeföhrten Längsschnittstudie. Außerdem konnten sie aufzeigen, dass die Wahrnehmung der Schule durch die Teilnehmer*innen zum ersten Untersuchungszeitpunkt Auswirkungen auf ihre Wahrnehmung der meist neuen Schule im zweiten Untersuchungszeitraum hat (Winkler Metzke et al. 2006, S. 112). Um sich dem Befinden von Schüler*innen und Schülern in der Schule zu widmen, empfiehlt sich ein Blick in die PISA-Studie(n) fernab der Kompetenzmessung. Im Themenkomplex *Social life at school* geben 75 % der deutschen Jugendlichen an, dass sie sich als Teil der Schule empfinden (OECD 2017, S. 3). Das Gefühl, ein Teil der Schule zu sein, korreliert wiederum mit der Lebenszufriedenheit der Schüler*innen. Einen weiteren Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Leben hat die Unterrichtsführung der Lehrkräfte und ihre Einstellung gegenüber den Schüler*innen und ihrem Lernzuwachs. Mit 59 % gaben (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 77 %) zwar recht wenige Schüler*innen an, dass ihre Lehrkraft in Naturwissenschaften (im Original *Science teacher*) ein Interesse an ihrem Lernprozess zeigt und die Schüler*innen dabei auch häufig oder immer unterstützt; doch auch hier zeigt sich, dass Schüler*innen die diese Art der Unterstützung erhalten, eine höhere Wahrscheinlichkeit haben mit ihrem Leben zufrieden zu sein (OECD 2017, S. 4). Außerdem stellte sich heraus, dass die Grundhaltung der Schule bzw. der Lehrkraft zum Lernverhalten und -Erfolg nicht nur einen großen Einfluss auf das erfolgreiche Lernen, sondern auch auf das Wohlbefinden der Schülerschaft hat. So stellen Eccles und Roeser (2012) fest:

„That middle school adolescents' beliefs that their school is ability-focused was associated with declines in their educational values, achievement, and self-esteem, and increases in their anger, depressive symptoms, and school truancy from seventh to eighth grade“ (Roeser & Eccles 2012, S. 274).

Schulen, die hingegen der Auffassung sind, dass alle Schüler*innen in der Lage sind Fortschritte zu machen und nicht die Meinung vertreten, dass Fähigkeiten vorherbestimmt und unveränderlich sind, können das Selbstvertrauen der Schüler*innen fördern und Schulangst verringern (ebd.).

Die AIDA-Studie⁴ betrachtet unter anderem die Schulleistungen im Kontext der Schulfreude und stellt dabei fest, dass die Mehrheit der Schüler*innen sowohl über mittlere Schulfreude wie auch über mittlere Noten verfügen. Lediglich 5 % der Schüler*innen haben gute Schulnoten und geben an sehr gerne zur Schule zu gehen. Die Kontrastgruppe stellen diejenigen dar, die schlechte Noten haben und nicht so gerne zur Schule gehen. Ihr Anteil beträgt 10 % der befragten Schülerschaft. Weiter gibt es noch zwei Gruppen: Diejenigen die hohe Schulfreude trotz schlechter Noten haben und solche die sehr gute Noten haben, aber trotzdem nicht gerne zur Schule gehen. Ihr Anteil liegt bei jeweils knapp unter 8 %. Noten haben, so wie auch die Modelle zum Wohlbefinden in der Schule aufzeigen konnten keinen alleinigen Einfluss darauf, ob sich Schüler*innen in der Schule wohlfühlen. Haben sie eine gute Klassengemeinschaft und ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften, so ist auch ein gutes Wohlbefinden in der Schule trotz schlechter Noten möglich (König et al. 2011, S. 374 f.).

2.3.2 Exkurs: Mobbing in der Schule

Einen negativen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit hat es, wenn Schüler*innen in der Schule Opfer von Mobbing geworden sind. Als Mobbing wird ein sich wiederholendes aggressives Verhalten bezeichnet, das im Gruppenkontext stattfindet und sich systematisch gegen eine bestimmte Person richtet (Politi 2020, S. 3). Dabei zeichnet sich das aggressive Verhalten nicht unbedingt durch physische Übergriffe aus, auch Gesten oder Worte sowie der Ausschluss einer Person aus einer Gruppe gehören zum Mobbing. Das Mobbing kann sich dabei über Jahre erstrecken und für das Opfer bedeuten, immer mit Übergriffen rechnen zu müssen und daher unter ständigem Druck und ständiger Anspannung zu stehen. Weil Mobbing in der Gruppe entsteht und durch die Gruppe weiter aufrechterhalten wird, ist es für Außenstehende nicht immer einfach das Mobbing überhaupt zu erkennen (ebd., S. 4). 16 % der befragten deutschen Schüler*innen gaben in der PISA-Studie an, dass sie im letzten halben Jahr mehrfach im Monat Opfer von Mobbing gewesen sind (OECD 2017, S. 3). An Schulen, an denen Lehrkräfte über Mobbing Bescheid wissen und präventiv agieren, gibt es verhältnismäßig weniger

⁴ Bei der AIDA-Langzeitstudie handelt es sich um eine Forschung der Humboldt-Universität, die von der DFG gefördert (König et al. 2011, S. 83) wurde und die psychosoziale Entwicklung von jugendlichen Schüler*innen betrachtet (ebd., S. 13). Dabei befragt sie Berliner Schüler*innen der Sekundarstufe I, die in Berlin nach einer 6-jährigen Grundschulzeit beginnt (ebd., S. 21). Zu drei Befragungszeiträumen wurden jeweils rund 3000 Schüler*innen an mehr als 100 Schulen befragt (ebd., S. 84).

Mobbingfälle. An vielen Schulen nehmen Lehrer*innen vorhandenes Mobbing an ihrer Schule jedoch nicht wahr oder bagatellisieren es. Schüler*innen haben so das Gefühl, dass an ihrer Schule das Problem des Mobbings nicht ernst genommen wird. Nach Puschmann (2020) vertreten Lehrer*innen in Teilen auch die Auffassung, dass Mobbingopfer selbst die Schuld an ihrer Situation tragen oder sie unterstützen das Mobbing in der Klasse gar durch ihr eigenes Verhalten. Auch kommt es mitunter vor, dass Lehrer*innen die Meinung vertreten, dass Mobbing den Charakter der Opfer als soziale Erfahrung positiv formen würde (Puschmann 2020, S. 46).

Die Folgen von Mobbing sind jedoch vielseitig. Mobbing hat nicht nur einen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit sondern auch auf das Gefühl ein Teil der Schule zu sein (OECD 2017, S. 4). Außerdem kann festgestellt werden, dass Mobbingopfer (und auch die Täter*innen) in der Regel schlechtere Schulleistungen erbringen als Schüler*innen, die nicht an Mobbing beteiligt sind. Dass Mobbingopfer häufig auch dem Unterricht fernbleiben, kann hier einen großen Einfluss auf die schlechteren Schulleistungen haben (Puschmann 2020, S. 37). Außerdem zeigte sich, dass Mobbingopfer sich schlechter konzentrieren können, da sie unter Stress stehen. Mehl (2020) führt als einen weiteren möglichen Grund für schlechtere Schulleistungen von Mobbingopfern an, dass es unter Jugendlichen als nicht cool gilt in der Schule gut zu sein und dass die Mobbingopfer so möglicherweise nicht durch zu gute Note auffallen möchten (Mehl 2020, S. 118). Einzelne Attacken überstehen Opfer in der Regel ohne einen bleibenden Schaden davon zu tragen. Da Mobbing sich jedoch über einen längeren Zeitraum hinzieht und Opfer dem aggressiven Verhalten mehr als einmal ausgesetzt sind, steigt mit der anhaltenden Mobbingsituation auch die Gefahr, dass die Opfer psychische Probleme davontragen (Mehl 2020, S. 114). Alsaker (2006) hebt explizit die erhöhten Depressionswerte und psychosomatischen Beschwerden hervor, die Mobbingopfer im Vergleich zu anderen Kindern und Jugendlichen haben (Alsaker 2006, S. 45). Besonders großen Einfluss hat Mobbing auch auf den Selbstwert der Opfer (Mehr 2020, S. 116 / Alsaker 2006 S. 44): So hat es etwa Auswirkungen auf den eigenen Selbstwert, wenn Mobbingopfern von außen suggeriert wird, dass sie selbst die Schuld daran tragen, dass sie gemobbt werden und dies dann auch glauben. Aber auch das Gefühl, sich alleine aus der Mobbingsituation befreien zu müssen und dies aber im Grunde gar nicht möglich ist, mindert das Selbstwertgefühl. Dies kann folgenschwere Konsequenzen für die psychische Gesundheit haben, wie Mehl zusammenfasst:

„Ein niedriger Selbstwert und negative Selbstbeurteilungen, die sich im Kindes- bzw. Jugendalter herausbilden und verfestigen, sind in dem Sinne als problematisch anzusehen, als dass sie mit zahlreichen psychischen Störungen, insbesondere Depression in engem Zusammenhang stehen und diese sogar voraussagen können“ (Mehl 2020, S. 116).

2.3.3 Exkurs: Psychische Probleme in der Schule

Sowohl Mobbing als auch die Zufriedenheit in der Schule wirken sich auf die psychische Gesundheit von Schüler*innen aus. Nach Bilz (2013) leidet ein Fünftel aller Schüler*innen in Deutschland innerhalb eines halben Jahres unter einer klinisch relevanten Störung, wie etwa einer Angststörung, die zu den häufigsten Störungen zählt (Bilz 2013, S. 168). Der Kinder und Jugendreport 2019 spricht sogar davon, dass 26,7 % der Kinder- und Jugendlichen mindestens einmal wegen psychischer Probleme in ärztlicher Behandlung gewesen sind (Storm 2019, S. 111). Gleichzeitig stellt die Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten (kurz BELLA⁵) fest, dass nur 21,6 % derjenigen, bei denen es in Interviews mit Eltern oder Kindern Hinweise für psychische Störungen gegeben hat, Kontakt mit Psycholog*innen oder Therapeut*innen hatten (Meyrose 2018, S. 14). Die Dunkelziffer der psychisch erkrankten Kinder und Jugendlichen scheint also sehr groß zu sein. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass psychische Probleme auch heute noch mit einer Stigmatisierung verbunden sind (Nilüfer & Fritsch 2015, S. 246) und Betroffene ihre Erkrankung geheim halten.

Psychische Erkrankungen im Jugendalter beeinflussen dabei nicht nur das Lernverhalten der Schüler*innen und ihre sozialen Kontakte zu Freund*innen und Familie, sondern erhöhen auch die Wahrscheinlichkeit im Erwachsenenalter eine psychische Erkrankung zu erleiden (ebd.). Es lassen sich dabei zwei Ausprägungen von Auffälligkeiten unterscheiden, die im vorangegangenen Kapitel auch schon als Folge von nicht erfolgreich bewältigten Entwicklungsaufgaben näher beschrieben worden sind:

1. Die internalisierenden bzw. emotionalen Auffälligkeiten
2. Die externalisierenden Auffälligkeiten

⁵ Die BELLA-Studie ist Teil der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS-Studie) des Robert-Koch-Instituts, bei der mehrere tausend Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene von 0 bis 29 Jahren deutschlandweit zwischen 2003 und 2017 zu drei Zeitpunkten zu verschiedenen Themen der Gesundheit befragt wurden. Die BELLA-Studie greift auf eine Teilstichprobe der KiGGS-Stichprobe zurück und wertet die Daten im Quer- und Längsschnitt aus (Meyrose 2018, S. 4 f.).

Während erstere sich im Individuum selbst abspielen und häufig auch verborgen bleiben, wie etwa Ängste oder Depressionen, treten externalisierende Auffälligkeiten ans Tageslicht, zum Beispiel in Form von aggressivem Sozialverhalten (ebd.). Auch wenn sich Ängste und Depressionen im inneren der Person abspielen und so in der Regel weder in der Familie noch in der Schule den reibungslosen Ablauf stören, ist es wichtig sie zu erkennen und zu behandeln, da ansonsten die Gefahr besteht, dass sich die Störungen im Erwachsenenalter verfestigen (Storm 2019, S. 5).

Die Studie *Health behavior in school aged children* der WHO (2016) macht deutlich, wie sehr Schule und psychische Gesundheit in Beziehung zueinander stehen:

„A positive school experience is considered a resource for health and well-being, while a negative one may constitute a risk factor, affecting mental and physical health. Liking school consequently has been identified as a protective factor against health-compromising behaviours, and not liking – or not feeling connected to – school is associated with health-risk behaviours, low self-rated health and increased somatic and psychological symptoms“ (WHO 2016, S.51).

Die WHO stellt fest, dass insbesondere ältere Schüler*innen die Schule und Hausaufgaben als Belastung empfinden (WHO 2016, S. 67). Die Schule als ein Ort, an dem Jugendliche viel Zeit verbringen, bietet jedoch nicht nur Risiko- sondern auch Schutzfaktoren für eine gesunde Entwicklung. Als Ressourcen gelten die Einstellung gerne zur Schule zu gehen, von den Mitschüler*innen akzeptiert zu werden und eine gute Unterrichtsqualität (ebd., S. 169).

2.4 Die gesellschaftlichen Funktionen der Schule in Deutschland

Jugendliche sind in der heutigen Zeit dem Druck ausgesetzt eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Die Bildung und Qualifikation für ihre berufliche Zukunft stellt dabei für sie eine der zentralen Aufgaben dar. Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, haben in den letzten Jahrzehnten die Schulzeit und die Bedeutung von Bildungsabschlüssen zugenommen. Schule, so lässt sich festhalten, gehört in Deutschland für Kinder und Jugendliche über viele Jahre hinweg zu ihrem Alltag. Dabei ist sie für einige Jugendliche eine Ressource während sie für andere Jugendliche eher einen Risikofaktor darstellt. In diesem Kapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, welche verschiedenen Funktionen der Schule in der Gesellschaft überhaupt zugesprochen werden.

Früher war die Institution Familie alleine verantwortlich für die Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen (Hurrelmann & Quenzel 2013, S. 114). Dies änderte sich aber mit der Einführung der Schulpflicht und der Expansion des Bildungswesens, sodass eine Art *Bildungsmoratorium* entstanden ist, in dem die junge Generation, von der älteren separiert, Zeit zur Bildung und Entwicklung erhielt. Jugend als eigene Lebensphase wurde zu einer Zeitspanne im Leben, in der sich die Jugendlichen in der Schule Wissen aneignen (Helsper 2015, S. 131).

Fend (2009) schreibt dem Schulsystem drei hauptsächliche Funktionen zu:

1. Die Qualifikationsfunktion stellt sicher, dass Schüler*innen in den Fächern qualifiziert werden und gleichzeitig aber auch Tugenden wie Pünktlichkeit, Fleiß und Ordnung erlernen (auch Zimmermann 2006, S. 121)
2. Die Selektions- und Allokationsfunktion sorgt dafür, dass über das Prüfungs- und Notensystem Schüler*innen in unterschiedliche Schultypen eingesortiert werden bzw. unterschiedliche Abschlüsse erwerben, durch die sie dann im späteren Berufsleben für unterschiedliche Berufswege qualifiziert sind (ebd., S. 122).
3. Durch die Legitimations- und Integrationsfunktion sollen Werte der Gesellschaft und des politischen Systems vermittelt werden. Dies passiert einerseits durch Fächer wie Politik und Geschichte, andererseits aber auch im heimlichen Lehrplan, zu dem etwa das Schulbild, die Aufteilung der Räume, die Schulphilosophie, bestimmte Rituale der Schule und vieles mehr gehören (ebd., S. 122 ff.).

Später fügt Fend (2009) noch eine vierte Funktion hinzu:

4. Die Enkulturationsfunktion. Sie dient dazu, das kulturelle System der Gesellschaft, zu dem etwa Schrift, Werte oder auch Wissen über Kulturgüter gehören, zu reproduzieren (Fend 2009, S. 49).

Eine Funktion der Schule, die schon seit Langem diskutiert wird, ist die Funktion der Persönlichkeitsbildung und sozialen Integration. So wird schon im Strukturplan des Bildungswesens der Bundesrepublik aus dem Jahr 1970 die Schule nicht rein als qualifizierend sondern auch als persönlichkeitsbildend dargestellt (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 26 / S. 37). Rademacker (2004) kritisiert jedoch noch 30 Jahre später, dass sich in Deutschland die Schule primär auf die Funktion des Unterrichtens konzentriert und neben der Schule eine starke Jugendhilfe entwickelt worden ist. Schule, die in Deutschland lange Zeit vor allem Halbtagschule war, und Jugendhilfe arbeiten dabei jedoch zu großen Teilen getrennt

voneinander. Als Kontrast dazu führt Rademacker (2004) die kanadische und amerikanische *full service school* an, die nicht nur ein Ort des Lernens sondern auch der Unterstützung und Integration sein soll. Ähnlich ganzheitlich betrachten auch die skandinavischen Länder die Funktionen von Schule (Rademacker 2004, S. 173).

Giesecke (2005) hingegen lehnt die persönlichkeitsbildende Aufgabe der Schule mit der Begründung ab, dass die Schule zur reinen Qualifikation da sei und keine Kapazitäten für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen habe (hierzu auch Idel 2018, S. 38). Eine Ganztagschule mit Mittagessen und Betreuung am Nachmittag, so Giesecke (2005), bräuchten nur Grundschulen in Problembezirken. Thimm (2015) führt hingegen an, dass ein Fünftel der Jugendlichen in Deutschland in Familien lebt, die ihnen wenig Rückhalt und Orientierung bieten können. Eltern sind durch die Trennung vom Lebenspartner, durch Einkommensarmut, Arbeitslosigkeit, Krankheit oder andere Schicksalsschläge nicht immer in der Lage ihre Kinder angemessen bei den an sie gestellten Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (Thimm 2015, S. 13). Hinzu kommt, dass Kindern und Jugendlichen im Alltag die Ansprechpersonen fehlen, sie leben häufig bei einem alleinerziehenden Elternteil, haben seltener Geschwister, ihre Mütter sind erwerbstätig (Aden-Grossmann 2016, S. 183) und es bestehen heute weniger nachbarschaftliche Kontakte als früher (Hopf 2001, S. 4). Walper et al. (2018) führen hierzu einige Statistiken an: 2016 wuchsen 26 % der unter 18-Jährigen ohne Geschwister auf und die Anzahl der Familien mit mehr als zwei Kindern geht seit den 70er Jahren immer weiter zurück. Auch die recht hohe Scheidungsrate von 35 % muss noch durch diejenigen Eltern ergänzt werden, die sich getrennt haben und zuvor gar nicht verheiratet waren. So ist es nicht verwunderlich, dass 20 % der Familien im Jahr 2015 alleinerziehend waren (Walper et al. 2018, S. 115). Es stehen den Kindern und Jugendlichen in ihrem privaten Umfeld folglich immer weniger Ansprechpersonen und Unterstützer*innen zur Verfügung.

Benachteiligungen im Bereich der Bildung insbesondere durch die Selektions- und Allokationsfunktion erfahren Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien. So erhöht sich etwa die Wahrscheinlichkeit dafür ein Abitur zu absolvieren um mehr als 50 %, wenn der Vater ein Fachabitur oder Abitur hat (Leven et al. 2019, S. 168). Schule kann diese herkunftsbedingten Benachteiligungen nicht auffangen, sodass in Deutschland noch immer die Herkunft stark über den Bildungserfolg entscheidet (Thimm 2015, S. 13). Als Erklärung für diese langanhaltende soziale Ungleichheit im Bildungssystem kann Boudons Theorie der *primären und sekundären Herkunftseffekte* herangezogen werden. Dabei bezeichnet Boudon (1974, S. 29) jene Herkunftseffekte als primär, die sich direkt auf die Leistungen und Noten der Schüler*innen auswirken. Die PISA-Studien der

letzten Jahre und zuletzt die PISA-Studie 2018 stellten beispielsweise im Bereich der Leseleistung in Deutschland einen großen Zusammenhang zwischen der Leistung der Schüler*innen und ihrer sozialen Herkunft fest (Reiss 2019, S. 130 ff.). Sekundär sind Herkunftseffekte hingegen, wenn sie sich nicht auf die Noten der Schüler*innen auswirken, sondern ein herkunftsbedingtes Entscheidungsverhalten darstellen (Relikowski et al. 2010, S. 144 f.). Lehrkräfte geben, wie verschiedene Studien belegen (zum Beispiel Maaz et al. 2011 & Kleine et al. 2009), Kindern aus bildungsfernen Familien bei gleicher Leistung weniger gute Noten und schlechtere Schulempfehlungen. Einen noch größeren Einfluss hat die soziale Herkunft auf die Bildungsaspiration der Eltern, die sich auch bei guten Leistungen häufiger für eine niedrigere Schullaufbahn ihrer Kinder entscheiden (Maaz et al. 2013, S. 236 / Maaz et al. 2011, S. 46 / Fend 2013, S. 126 / Kleine et al. 2009, S. 110 / Becker 2000, S. 469).

Unabhängig davon, ob Schule die Benachteiligungen in der Praxis abfangen kann oder nicht: Spätestens mit dem stattfindenden flächendeckenden Ausbau der Ganztagschulen ab dem Jahr 2000 und dem geplanten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder ab 2025 (BMFSFJ 2019) müssen die Funktionen von Schule neu gedacht werden, da sich die tägliche verbrachte Zeit der Kinder in der Schule ausweitet (Helsper 2015, S. 133). Weil Teile der Betreuungs- und Versorgungszeit nun von der Familie in die Schule übergehen, spricht Helsper (2015) von einer *Familiarisierung* der Schule und Idel (2018) fasst die neue Funktion von Schule anschaulich zusammen:

*„In Ganztagschulen werden die Funktionen der Schule in Richtung von Erziehung und Betreuung ausgeweitet. Es wird der Anspruch erhoben, die bestehende unterrichtszentrierte Lernkultur der Schule zu erneuern und durch weitere, andere pädagogische Angebote zu bereichern und damit die Schüler*innen nicht nur kognitiv umfassender zu fördern und zu fordern, sondern ebenso sozial zu integrieren und auch in ihrer emotionalen Entwicklung haltgebend zu stützen; es geht also um gesteigerte Erwartungen an die Intensität pädagogischer Beziehungen und um überfachliche Bildungswirkungen, die man sich von der Ganztagschule erwartet“ (Idel 2018, S. 42).*

Die von Idel (2018) angesprochene neue Funktion der Schule zeigt sich auch bei Tippelt (2000) und wird dort als Funktion der *sozialen Integration* bezeichnet. Hiermit beschreibt er jedoch keine reine Feuerwehrfunktion, die eintritt, wenn es zu Problemen bei Schüler*innen kommt. Vielmehr sieht er hier auch den Bedarf an präventiven Maßnahmen, die Auffälligkeiten von Schüler*innen vorbeugen sollen (Tippelt 2000, S. 14). Auch die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (kurz GEW) schreibt Schulen zu „einen pädagogischen Beitrag zum

Ausgleich von Lebensbedingungen und zum Abbau von Benachteiligungen zu leisten“ (Balmis et al. 2005, S. 11). Dass Eltern die individuellen Fördermöglichkeiten durch die Ganztagsschule (insbesondere, wenn kein Gymnasialbesuch angestrebt wird) auch als Auswahlkriterium bei der Schulwahl in die weiterführende Schule mit einfließen lassen, zeigt sich in der Auswertung der *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen* (kurz StEG) (StEG 2019, S. 18). Der Erfolg von qualitativ hochwertigen Ganztagsschulen zeigte sich bereits in der Vorgängerstudie aus dem Jahr 2016. Die Autor*innen fassen zusammen: „*Gute Ganztagsangebote fördern Sozialverhalten, Motivation, Selbstkonzept und Schulerfolg*“ (StEG 2016, S. 5). Primär gefördert werden in Ganztagsschulen allerdings die psychosozialen Aspekte. Die Verbesserung vom Schulerfolg hängt hingegen stark von der eigenen Motivation der Schüler*innen und der Qualität der Angebote ab. Deutlich wird also primär, dass Ganztagsschule ihre Funktion als Sozialisationsinstanz wahrnimmt (ebd.). Bildungsbenachteiligungen kann die Ganztagsschule jedoch nicht abbauen, denn Kinder aus benachteiligten Familien erfahren denselben Lernzuwachs, wie andere Kinder, sodass der Bildungsunterschied auf einem höheren Niveau erhalten bleibt (ebd., S. 22 / Rother & Buchna 2020, S. 380 f.). Während die Schule nun *neue* Funktionen, die über die alten Funktionen hinausgehen, übernehmen muss und die Schüler*innen in ihrer ganzheitlichen Entwicklung unterstützt, gelten die alten Funktionen, der Enkulturation, Qualifikation, Legitimation und Selektion/Allokation aber weiterhin. Helsper (2015) fasst die daraus entstehende Ambivalenz der Schule für ihre Schüler*innen zusammen:

„Die Jugendlichen müssen sich stärker in einen schulischen Raum involvieren, der einerseits durch die wachsende Bedeutung von Leistung und Abschlüssen und einer Leistungsrationalisierung des eigenen Selbst gekennzeichnet ist, der aber andererseits auch verstärkt emotionale Sorgeleistungen für die Jugendlichen zu erbringen hat. Damit durchkreuzen sich in der Schule verstärkt universalistisch-distanzierte Leistungsrationaliät und eine diffus-emotionale Sorgehaltung im schulischen Beziehungsgefüge“ (Helsper 2015, S. 133).

Die Schule und ihre Funktionen sind komplexer geworden und können sich für Jugendliche als durchaus widersprüchlich präsentieren. Insbesondere, wenn diese neue fürsorgende Funktion von Schule erfüllt werden soll ergibt sich auch für die Schule selbst ein Problem, denn Lehrer*innen haben weder die Ausbildung und Kompetenzen, um den Schüler*innen mit ihren Problemen ganzheitlich zu helfen, noch die zur Verfügung stehende Zeit, um diese zusätzlichen Aufgaben neben ihrem alltäglichen Unterricht komplett alleine zu übernehmen (Speck 2014, S. 62). Doch selbst wenn sie sich die Zeit nehmen und sich die notwendigen Kompetenzen aneignen, geraten sie in einen Rollenkonflikt (näheres dazu

in Abschn. 4.1.3), wenn sie einerseits durch Notengebung selektieren müssen und gleichzeitig die Schüler*innen bei ihrer Problembewältigung unterstützen und auf ihre Lage ganzheitlich reagieren wollen. Speck (2014) spricht in diesem Zusammenhang von einer „*kaum zu bewältigenden Allzuständigkeit*“ (ebd.) die zu einer Überforderung der Lehrkräfte führen würde (Speck 2014, S. 62 ff.). Um die gestiegenen Anforderungen an Schule bewältigen zu können, benötigt sie eine andere Berufsgruppe als die der Lehrer*innen. Eine solche Profession ist die Soziale Arbeit und als konkrete Berufsgruppe die Schulsozialarbeit, die heute schon an vielen Schulen, wenn auch noch nicht flächendeckend, verankert ist.

2.5 Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse

Jugendliche haben eine Fülle an Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Für ihre Bewältigen benötigen sie personale und soziale Ressourcen. Verfügen sie nicht über diese, droht die Gefahr eine Problemverhalten aufzubauen, dass sich auf mindestens zwei verschiedene Weisen manifestieren kann. Ob Schüler*innen die Schule – in der sie täglich viel Zeit verbringen – eher als Ressource oder als Risikofaktor bei der Entwicklung erleben, hängt von einer Vielzahl von Komponenten ab. So haben die Unterrichtsgestaltung, die Einstellung der Lehrkraft gegenüber den Schüler*innen, die Schulfreude, das Gefühl die Anforderungen der Schule meistern zu können, die eigene Persönlichkeit und auch die eigene Gesundheit einen Einfluss. Viele Schüler*innen fühlen sich in der Schule wohl, aber gleichzeitig gibt es auch eine große Zahl an Schüler*innen, die nicht das Gefühl haben, dass sich die Lehrer*innen bzw. die Schule für sie interessiert, die Mobbing erfahren, die mit dem Entwicklungsdruck und den Anforderungen, die an sie herangetragen werden, überfordert sind und an psychischen Problemen leiden. Auch herrscht im Schulsystem noch immer eine große soziale Ungleichheit und Kinder aus bildungsfernen Familien haben es nach wie vor schwer im Bildungssystem aufzusteigen (Leven et al. 2019, S. 168). Schüler*innen erfahren in Familien mit wenigen Kindern, mit häufig nur einem Elternteil oder mit zwei berufstätigen Eltern und in immer schwächeren sozialen Bindungen in der Nachbarschaft insgesamt immer weniger Unterstützung in ihrem Leben (Hopf 2001, S. 4 f.). Schule sollte auf die Lebensumstände der Schüler*innen reagieren und ihrem gestiegenen Unterstützungsbedarf nachkommen (Speck 2014, S. 53 / S. 56 / Hopf 2001, S. 7). Schulsozialarbeit kann für Schüler*innen zu einer wichtigen Ressource bei der Problembewältigung werden.