

Hurrelmann, Klaus

Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher

Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 426-438



Quellenangabe/ Reference:

Hurrelmann, Klaus: Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 426-438 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313256 - DOI: 10.25656/01:31325

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313256>

<https://doi.org/10.25656/01:31325>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 4 / 1990

Achim Leschinsky

Schultheorie und Schulverfassung

390

Die Interdependenz von Schulverfassung und Schulreform ist seit einiger Zeit aus dem Blickfeld geraten. Achim Leschinsky erinnert an diesen Zusammenhang und tritt im Zuge seiner Sichtung der Reformergebnisse ein für eine gestärkte Rolle der Schulverfassung als sicherndes und zentrierendes Moment schulischer Lern- und Reflexionskultur. Angesichts herausziehender Gefahren curricularer Warenhaus-Beliebigkeiten und kurzatmiger Spaßinszenierungen eine notwendige Provokation.

Christian Rittelmeyer

Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule

408

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind die Thesen der „postmodernen“ Theoretiker bisher nicht breit aufgegriffen worden. Eine Einführung in deren Diskussion bietet Christian Rittelmeyer. Aus dem breiten Spektrum philosophischer wie kunsttheoretischer Kritik an der Moderne erfolgen Zuspitzungen wie die von der Entmachtung der logozentrischen Aufklärung. Ob das postmoderne Denken mit seiner Präferenz für das Spiel mit Bedeutungen, für Intuition und Mythos in einer neuen Schulvielfalt realisiert werden soll, diese Frage beantwortet der Verfasser mit postmoderner Skepsis.

Klaus Hurrelmann

Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher

426

Viele Jugendliche reagieren auf den tiefgreifenden Wandel unserer Lebensformen mit Symptomen der Überlastung und Überforderung. Sie sind stärker als andere auf ein unterstützendes Netzwerk angewiesen. Daß Jugendliche bereit sind, ihre Lehrerinnen und Lehrer als hilfreiche Bezugspersonen in Krisen zu akzeptieren, weist Klaus Hurrelmann anhand seiner empirischen Untersuchung von 1700 nordrhein-westfälischen Schülern nach. Aus dieser Studie zieht er wichtige Konsequenzen.

387

Gerd Brenner

Gesellschaftliche Pluralisierung und Schule

439

„Pluralisierung“ der Lebensformen, „Individualisierung“ der biographischen Lebenslaufmuster, Zwang zur Option und Tendenz zu einer egozentrischen Moral sind die wichtigen Stichworte der gegenwärtigen jugendtheoretischen Diskussion. Gerd Brenner stellt diese in ihren Konsequenzen für Schule und LehrerInnenhandeln dar und gibt Anregungen zur Problembewältigung.

Luise Wagner-Winterhager

Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses: Auswirkungen auf die Schule

452

Der Beitrag von L. Wagner-Winterhager akzentuiert in der jugendtheoretischen Debatte um die Folgen von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen die entwicklungspsychologische Perspektive. Lehrerinnen und Lehrer sind von der Dynamik jugendlicher Ablösungsprozesse heute stärker betroffen als die Eltern. Im Widerstreit von Idealisierungsbedürfnissen Jugendlicher und ihren abgrenzenden Entwertungen müssen neue Balancen gefunden werden. Dazu ist es nötig, der Erosion des Erwachsenenstatus nicht mit Juvenilisierung, sondern mit der Verdeutlichung von Generationendifferenz zu begegnen.

Uta-Tilla Schöllchen

Hauptschule auf dem Weg in die Ganztagsform

466

Eine der möglichen Antworten auf den Wandel der erwachsenen und der kindlichen Lebenssituation ist die Umwandlung von Halbtagschulen in Ganztagschulen. T.-U. Schöllchen, Schulleiterin der Albert-Schweitzer-Hauptschule in Lüdenscheid gibt aus eigener Erfahrung einen Überblick über pädagogische und administrative Bedingungen und Ziele von Ganztagschulen.

Peter Dudek

Antifaschistische Erziehung? – Skeptische Überlegungen zu einem pädagogischen Leitbegriff

474

Als berufsethisches Parteilichkeitsprinzip galt „antifaschistische“ Erziehung vielen Lehrerinnen und Lehrern als Zentrum ihrer pädagogischen Gegenwirkung gegen rechtsradikale Tendenzen in der Schülerschaft. Peter Dudek macht Gegenargumente geltend, erinnert daran, daß die Ursachen für autoritäres Denken und Gewaltverherrlichung eher in unserer Gegenwart als in unserer Vergangenheit zu finden sind.

Ferdinand Buer

LehrerInnen beraten LehrerInnen. – Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule

484

Schule bringt für viele Lehrerinnen und Lehrer Kränkungen und Enttäuschungen mit sich, die sie nicht immer allein bewältigen können, soll die Freude an diesem Beruf nicht dauerhaft Schaden nehmen. Bei anderen Berufsgruppen aus dem Bereich der kommunikativen „Beziehungsarbeit“, wie etwa den Sozialpädagogen ist Supervision fester Bestandteil der Berufshygiene. Ferdinand Buer stellt ein für LehrerInnen mögliches Supervisionskonzept vor.

Nachrichten und Meinungen

- Bibliographie Heinrich Roth
- Wenigers Werke
- Die Kontinuität des Einheitsschulgedankens
- 100 Schulumuseen
- Aktualisierung(en)
- Aufklärung in der Postmoderne
- Elemente einer Didaktik
- Laborschule aus SchülerInnensicht
- Lebenssinn lernen?
- Disziplin im Unterricht
- Frühere Beiträge zu den Themen dieses Heftes
- Deutscher Kinderschutzbund: Kriterien für die Einrichtung von Ganztagschulen

Klaus Hurrelmann

Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher

In diesem Beitrag wird die Frage aufgeworfen, ob die gesellschaftliche Institution Schule strukturell und organisatorisch in der Lage ist, parallel zu ihrem Lern- und Bildungsprogramm auch soziale Unterstützungsleistungen für Jugendliche anzubieten. Eine differenzierte Beantwortung dieser Frage ist dringend, weil die psychischen und sozialen Belastungen junger Menschen sehr stark sind und für eine starke Minderheit von Jugendlichen bedrohliche Ausmaße erreicht haben.

1. Der Strukturwandel der Lebensphase Jugend und sein Belastungspotential

Die Lebensphase Jugend befindet sich in schnellem Umbruch. Durch ökonomische, soziale und kulturelle Wandlungsprozesse haben sich die Ausgangsbedingungen für den Übergang in den sozialen Status des Erwachsenen innerhalb eines Jahrhunderts – in einer Zeitspanne von nur 3 bis 4 Generationen – grundlegend verändert. Ein besonders auffälliges Merkmal ist die Verschiebung des Zeitpunkts des Eintritts in das Beschäftigungssystem für junge Menschen in immer höhere Altersstufen. In der Bundesrepublik ist heute der Besuch von Schulen der Sekundarstufe I bis zum Alter von 16 Jahren praktisch für 100% eines Jahrganges charakteristisch. Auch in den anschließenden Altersgruppen ist der Besuch von Vollzeitschulen (gymnasiale Oberstufe, Fachoberschule, Berufsfachschule, Fachschule, Berufsaufbauschule, usw.) für die große Mehrheit typisch (Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S. 40).

Die Freistellung von Erwerbsarbeit bringt große individuelle Dispositionsmöglichkeiten über den Zeithaushalt, die Auswahl der Kommunikationsformen und -partner und die Gestaltung des eigenen Lebensalltags mit sich, vor allem im Medien- und Konsumbereich. Aber als ein Unterpfand des „Erwachsenwerdens“ kann sie ganz offensichtlich nicht angesehen werden. Solange junge Menschen vollzeitlich Schulen, Berufsausbildungseinrichtungen, Fachhochschulen oder Universitäten besuchen, gelten sie in unserer Gesellschaft nicht als „richtig“ erwachsen, wie alt sie auch sein mögen (Baethge, Schombars & Voskamp 1983).

Es gibt vielfältige Indizien dafür, daß in dieser widersprüchlichen Lebenssituation Jugendlicher eine Ausgangsbedingung für das Auftreten körperlicher, sensorischer, emotionaler, kognitiver, sprachlicher, moralischer und sozialer Störungen der Entwicklung im Jugendalter liegen kann, die uns Untersuchungen immer wieder signalisieren: Bei den Erziehungs- und Familienberatungsstellen nimmt der Anteil Jugendlicher zu, die sich

zusammen mit ihren Eltern wegen schulischer Leistungs-, Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten melden. Lehrerinnen und Lehrer klagen über eine Zunahme von nervösem und hyperaktivem Verhalten und ein Absinken des Leistungsniveaus (Bach et al. 1986). Medizinische und psychiatrische Untersuchungen weisen auf einen ansteigenden Stand von körperlichen und psychischen Störungen der Entwicklung bei Jugendlichen hin (Nissen 1986). Ein besonderes Alarmsignal ist die hohe Quote von Sterbefällen durch Selbstmord, die im Jugendalter deutlich über dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung liegt (Diekstra & Hawton 1987). Psychologische und soziologische Untersuchungen belegen einen erschreckend hohen Anteil von psychosomatischen Beschwerden (Engel & Hurrelmann 1989), von Tabak-, Alkohol- und anderem Drogenkonsum (Blancpain, Zeugin & Häuselmann 1983) und dissozialem und delinquentem Verhalten (Albrecht & Lamnek 1979).

In unserem Bielefelder Jugendforschungsprojekt finden wir deutliche Belege für die Annahme, daß die Auswirkungen der Strukturwandlungen in den Bereichen Schule/Berufseinmündung, Familie und Gleichaltrigenbeziehungen/Freizeitaktivitäten sich in psychischen und sozialen Symptomen der Überforderung und Überlastung niederschlagen können. Ein wichtiges Ergebnis der Studie ist, daß wir Verhaltensauffälligkeiten und Gesundheitsbeeinträchtigungen vor allem bei der Gruppe von Jugendlichen antreffen, die sich in schwierigen schulischen Leistungssituationen bei hohem Erwartungsdruck der Eltern befinden. Die Jugendlichen sind sich der Tatsache sehr genau bewußt, daß ihre Position in der Bildungslaufbahn über die späteren Lebenschancen entscheidet, ohne zugleich einen Erfolg garantieren zu können. Hier sind psychosoziale und psychosomatische Belastungen programmiert: Etwa 16% der Jugendlichen befinden sich nach eigenen Angaben in erheblichen Leistungsschwierigkeiten und fühlen sich durch die schulischen Anforderungen sehr stark belastet. Drohendes Schulversagen geht mit einem erheblichen Anstieg von gesundheitlichen Beschwerden und Drogenkonsum einher (Engel & Hurrelmann 1989).

2. Ansatzpunkte für soziale Unterstützung und Intervention

Wenn wir uns die Frage stellen, wie Jugendliche angemessen unterstützt und gefördert werden können, dann müssen wir von der Erkenntnis ausgehen, daß Verhaltensauffälligkeiten und Gesundheitsbeeinträchtigungen als Ergebnis einer spezifischen Form der Auseinandersetzung von Jugendlichen mit den heute aktuell gegebenen Lebensanforderungen, den Entwicklungsaufgaben und psychischen und sozialen Belastungssituationen zu verstehen sind. Sie sind ein ungünstiges Ergebnis der Auseinandersetzung, weil sie zu Schädigungen und Hinderungen der weiteren Entwicklung der Persönlichkeit und/oder zu Störungen der Beziehungen zur sozialen Umwelt führen (Hurrelmann 1986, S. 157).

Wir müssen uns den Prozeß der Entstehung und Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten und Gesundheitsbeeinträchtigungen als einen Verlaufsprozeß vorstellen. Eine wichtige Funktion haben dabei die individuellen Fähigkeiten von Jugendlichen, sich mit Lebensanforderungen, Entwick-

lungsaufgaben und Belastungssituationen auseinanderzusetzen. *Der individuelle Stil der Verarbeitung und Bewältigung von Lebensanforderungen* entscheidet darüber, wie effektiv Jugendliche mit Risikokonstellationen umgehen und wie aktiv sie sich um eine Gestaltung der Situation zu ihren Gunsten bemühen. Dieser Stil wird durch die Sozialisation in Familie und Gleichaltrigengruppe stark geprägt, kann aber auch in der Schule stark beeinflusst werden. Als günstig für eine produktive Form der Problembewältigung erweist sich eine in Grundzügen vorstrukturierte aber zugleich auch für neue Eindrücke offene Form der Verarbeitung von Eindrücken, die rasche spontane Reaktionen bei neu entstehenden Bedingungen zuläßt (Oerter 1985; Olbrich & Todt 1984).

Neben diesen individuellen Verarbeitungsstilen sind auch die sozialen Ressourcen von Bedeutung. Sie entscheiden darüber, ob Jugendliche in schwierigen und belastenden Konstellationen mit Unterstützung durch die soziale Umwelt rechnen können und wie die Unterstützung aussieht. Das „soziale Netzwerk“, in das Jugendliche in Schule, Familie und Gleichaltrigengruppe einbezogen sind, kann mehr oder weniger emotionale, praktische, finanzielle und soziale Hilfe anbieten und bei der Bewältigung von Schwierigkeiten den Ausschlag geben.

In allen gesellschaftlichen Bereichen, in denen sich Jugendliche aufhalten, muß durch geeignete Maßnahmen der pädagogischen, psychologischen, therapeutischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen *Prävention und Intervention* versucht werden, die individuellen Verarbeitungs- und Bewältigungskompetenzen *und* die sozialen Unterstützungspotentiale für Jugendliche zu stärken, damit sie sich effektiv und produktiv mit ihren Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen können. Es steht außer Frage, daß auch der *Schule* hierbei eine zentrale Aufgabe zukommt. Sie ist zu einer sozial und zeitlich außerordentlich wichtigen Bezugsinstitution für Jugendliche geworden (Melzer 1987).

In erster Linie denke ich hier an flexible, lebendige, lebensnahe und erfahrungsbezogene Konzepte der Didaktik und der Unterrichtsorganisation. Wird die Schule neben einer Institution für Wissensvermittlung und intellektuelles Training auch zu einem sozialen Forum, zu einem anregenden Bestandteil des Alltags von Jugendlichen, dann eröffnet sie wichtige Erfahrungsräume und fördert die persönliche Selbstentfaltung in vielen Dimensionen der Persönlichkeit (Fend 1980).

Eine „gute Schule“ in diesem Sinn ist ein nicht zu überbietender Beitrag für die Jugendpolitik einer Gesellschaft. Die Schule muß Arbeits- und Übungsräume mit verschiedenartigen Lernsituationen anbieten, die von Jugendlichen als persönlich wichtig und sinnvoll empfunden werden können. Eine gute Schule mit einem angenehmen Schulklima ist ein sozialer Raum mit präventiver Wirkung für jede Form von Verhaltensauffälligkeit und Gesundheitsbeeinträchtigung.

Diese Vorstellungen sind auf zwei Ebenen umzusetzen, die miteinander eng korrespondieren: die *unterrichtsinhaltlichen* (curricularen) und der *interaktiven* (sozialen) Ebene. Die erste Ebene ist die der Information, Wissensvermittlung und gezielten leistungsmäßigen Förderung. Systematisch trainier-

ter Wissenserwerb nach stringent aufgebauten Lehrplänen mit gut abgestimmten Unterrichtseinheiten sind Grundstock für den Aufbau von intellektuellen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Jugendlichen. Im Idealfall vermittelt schulischer Unterricht Kompetenzen, die sowohl in innerschulischen als auch in außerschulischen Bereichen umgesetzt werden können und insofern zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beitragen. Ein guter lernzielgesteuerter und schülerorientierter Unterricht hat in diesem Sinn unmittelbare Bedeutung für den Aufbau und die Stärkung der individuellen Verarbeitungs- und Problembewältigungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern.

Die zweite, die interaktive Ebene, ist vor allem in Blick auf die Stärkung der sozialen Ressourcen Jugendlicher für die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben und Problemlagen von Bedeutung. In der Schule findet täglich über viele Stunden hinweg eine soziale Kommunikation zwischen Schülern untereinander und Schülern und Lehrern statt, deren Potential für soziale Unterstützung sorgfältig analysiert werden muß. Dazu ist es hilfreich, sich die Schule als eine soziale Einrichtung im gesamten alltäglichen Netzwerk von Jugendlichen vorzustellen und zu fragen, welche Möglichkeiten neben den lehrplan- und rollenmäßig festgelegten Verpflichtungen aller Beteiligten bestehen, um soziale Unterstützungsleistungen für problembelastete Schülerinnen und Schüler anzubieten (Franz 1986).

3. Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher

Die Schule als gesellschaftliche Institution beherrscht mit ihren Anforderungen und Regeln einen großen Sektor der sozialen Lebenswelt Jugendlicher und prägt einen wesentlichen Abschnitt im Lebenslauf. Deshalb ist sie eine der wichtigsten Einrichtungen überhaupt, die für die gesunde Entwicklung von Jugendlichen verantwortlich sind. Wie kaum eine andere Institution erreicht sie wegen der geltenden Schulbesuchspflicht über viele Lebensjahre hinweg praktisch alle Kinder eines Jahrganges und stellt deshalb im Prinzip einen idealen Ort für unterstützende Maßnahmen im Jugendalter dar.

Wir müssen zum *einen* die Forderung an die Schule richten, ihre eigenen Arbeitsbedingungen so zu gestalten, daß sie keine gravierenden Störungen des psychophysischen Befindens innerhalb ihres Systems produziert. Wir müssen zum *zweiten* von der Schule verlangen, der Tatsache Rechnung zu tragen, daß ein wachsender Teil von Kindern und Jugendlichen hohen außerschulischen Belastungen ausgesetzt ist und deshalb gezielte soziale Unterstützung im Raum der Schule benötigt.

Die Frage ist, wie die vorhandenen Unterstützungspotentiale im Raum der Schule aktiviert und weiterentwickelt und wie neue Unterstützungssysteme aufgebaut werden können. Das entscheidende Potential für soziale Unterstützungsleistungen kommt aus den sozialen Beziehungen der im System Schule handelnden Personen, also den Beziehungen zwischen den Schülern untereinander einerseits und denen zwischen Lehrern und Schülern andererseits.

Worin liegen die unterstützenden Potentiale einer sozialen Beziehung? Sie können als die kontinuierlich verfügbaren Rückmeldungen verstanden werden, die einer Person Bestätigungen über sich selbst geben. Soziale Unterstützung in einem Beziehungsgefüge („Netzwerk“) kann über Mangelsituationen und Belastungen hinweghelfen. Es lassen sich dabei verschiedene Dimensionen unterscheiden, auf denen soziale Unterstützung anzusiedeln ist:

- *emotionale* Unterstützung als Rückmeldung des Eindrucks, geschätzt zu werden, sympatisch zu sein, Zuneigung zu haben und sich aussprechen zu können,
- *instrumentelle* Unterstützung als praktisches, tatkräftiges helfendes Verhalten,
- *informationelle* Unterstützung als Zurverfügungstellen von Wissen und Kenntnissen,
- *evaluative* Unterstützung als Angebot zur Bewertung und Lösung von Situationen,
- *materielle* Unterstützung, vor allem als finanzielle Zuwendung.

Die soziale Unterstützung in einem Beziehungsgefüge geht von verschiedenen Bezugspersonen aus, die Mitglied dieses Netzwerkes sind. Ausmaß und Art der Unterstützung differieren jeweils nach den Bezugspersonen und Bezugsgruppen. Wie das Unterstützungspotential tatsächlich aussieht, liegt an der strukturellen Beschaffenheit des sozialen Netzwerkes nach Dichte, Größe, Intensität, Gerichtetheit, Dauerhaftigkeit und Inhaltsbezug (Keupp & Röhrle 1987).

Alle vorliegenden Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, daß soziale Unterstützung besonders bei lang andauernden psychosozialen Belastungen von großer Wichtigkeit ist. Wer in ein Netzwerk gut funktionierender sozialer Beziehungen integriert ist, Sympathie, Akzeptanz und emotionalen Austausch erlebt und sich auf potentielle Hilfestellungen einrichten kann, ist davor geschützt, daß sich Belastungen psychisch und sozial in Verhaltensauffälligkeiten und Gesundheitsbeeinträchtigungen niederschlagen: Die soziale Unterstützung kann

- die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten belastender Situationen reduzieren, weil eine gute soziale Einbindung in Beziehungen einen geringeren Grad von Belastung zur Folge hat,
- helfen, mit bereits existierenden belastenden Situationen umzugehen, weil soziale und instrumentelle Hilfen zur Verfügung stehen, die eine günstige Verarbeitung der Situation fördern,
- direkt auf die Bewältigungskompetenz und den Verarbeitungsstil einwirken, indem der aktive Umgang mit Belastungen erleichtert oder ermöglicht wird und schließlich
- auch den Umgang mit Symptomen der Verhaltensauffälligkeit und Gesundheitsbeeinträchtigung leichter machen (Nestmann 1987).

Welchen Stellenwert nimmt die Schule im Unterstützungssystem bei Jugendlichen ein? Aus unserer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen, in die über 1700 Schülerinnen und Schüler aus allen Schulformen des Landes NRW einbezogen sind, können wir einen Überblick gewinnen. Wir haben

die Jugendlichen, die den Altersgruppen der 13- bis 16jährigen angehören, danach gefragt, welche Bezugspersonen ihrer Wahrnehmung nach aus dem bestehenden sozialen Netzwerk zur Unterstützung in Problemsituationen in der Lage sind. Ziel der Befragung war es, die in der Umgebung eines Jugendlichen angesiedelten sozialen „Netzwerkelemente“ vergleichend auf ihre potentielle Unterstützungsleistung abzufragen (zur Methodik der Studie siehe Engel & Hurrelmann 1989).

Den Schülern wurde u. a. eine hypothetische Problemsituation vorgegeben, die möglichst realistisch und alltagsnah sein sollte, und zugleich wurde ihnen eine Liste vorgelegt, die Bezugspersonen und -gruppen aus unterschiedlichen Lebensbereichen aufführt. Die Jugendlichen konnten ihre Einschätzung wiedergeben, wie sicher bzw. wie unsicher es ist, daß sie sich an die aufgeführten Personen bzw. Gruppen wenden würden. Die beiden hypothetischen Situationen wurden von uns so konstruiert, daß sie sich einmal auf ein persönliches und zum zweiten auf ein schulisches Problem bezogen (Fragestellung und Ergebnisse siehe in *Tabelle 1*).

Die Ergebnisse zeigen deutlich, daß die Mutter die jeweils eindeutig stärkstgenannte Beziehungsperson ist, gefolgt von Freund bzw. Freundin und Vater. Die Rangfolge der Nennungen bleibt zwischen den beiden Situationen fast unverändert; ein spürbarer Unterschied zeigt sich allerdings beim Klassenlehrer, der bei der schulbezogenen Problemsituation erheblich häufiger genannt wird als bei der persönlichen. Unter den außerschulischen professionellen Helfern wird offensichtlich der Arzt am stärksten genannt, die Antworten erreichen aber nicht die Intensität, wie wir sie für den Klassenlehrer feststellen können.

Insgesamt zeigt *Tabelle 1* ein deutliches Überwiegen von Orientierungen an informellen Bezugsgruppen, während institutionalisierte formelle Bezugsgruppen deutlich zurückhaltender bewertet werden. *Bei der schulbezogenen Problemsituation hat der Klassenlehrer von allen institutionellen Bezugspersonen das größte Vertrauen für Hilfestellungen.* Der Klassenlehrer wird im übrigen durchgehend über den Vertrauenslehrer und deutlich über den Beratungslehrer gestellt. Offensichtlich hat sich vor allem die Rolle des Beratungslehrers im Bewußtsein der Schüler noch nicht als eine wirkungsvolle Helferrolle etabliert.

In *Tabelle 2* sind die in *Tabelle 1* aufgeführten Bezugspersonen zu insgesamt 5 Bezugskontexten zusammengefaßt, die sich in ihrer potentiellen Unterstützungsleistung für Jugendliche voneinander deutlich unterscheiden. (Die Gruppierung in die verschiedenen Bezugskontexte wurde faktorenanalytisch überprüft. Wir mußten dabei feststellen, daß für Geschwister und Nachbarn keine eindeutige Gruppenzuordnung möglich war. Wir haben sie deshalb aus *Tabelle 2* ausgeklammert.)

Tabelle 1: Unterstützungsorientierung 13- bis 16jähriger Jugendlicher in ihrem sozialen Netzwerk (nach Bezugspersonen)

Wortlaut der Frage:

„Stell' Dir vor, Du kommst in folgende Situation:

Situation 1: Du hast ein ganz persönliches Problem als Junge bzw. ein ganz persönliches Problem als Mädchen und Du willst Dich einmal richtig aussprechen.

Situation 2: Du bist in der Schule oft müde und unkonzentriert. Du hast schon länger Schwierigkeiten, im Unterricht mitzukommen. Du willst wissen, was mit Dir los ist.

An wen wendest Du Dich? Wer kommt für Dich in Frage?

Mache bitte in jeder Zeile ein Kreuz: Daß Du Dich an diese Person bzw. Stelle wendest, das ist für Dich . . . + 5 = ganz sicher, + 4 = ziemlich sicher, + 3 = unklar/fraglich, + 2 = ziemlich unsicher, + 1 = völlig ausgeschlossen.

Bezugsperson Du wendest Dich an . . .	Mittelwerte	
	Situation 1	Situation 2
Deine Mutter	3,9	4,0
Deinen Vater	3,2	3,4
Eines Deiner Geschwister	2,8	2,7
Großvater/Großmutter	2,3	2,2
Tante/Onkel	2,1	2,0
Cousine/Cousin	2,2	2,0
<i>Deine/n Klassenlehrer/in</i>	1,9	2,6
<i>Vertrauenslehrer/in („SV-Lehrer“)</i>	2,0	2,1
<i>Beratungslehrer/in</i>	1,8	1,8
Einen Nachbarn	1,6	1,5
Eine Freundin	3,6	3,4
Einen Freund	3,3	3,1
Einen Sozialarbeiter/Psychologen	1,6	1,5
Einen Geistlichen/Pastor	1,7	1,6
Einen Arzt	1,9	2,1
Eine öffentliche Beratungsstelle	1,4	1,3

Tabelle 2: Unterstützungsorientierung 13- bis 16jähriger Jugendlicher in ihrem sozialen Netzwerk (nach Bezugskontexten) (Erläuterung wie Tabelle 1)

Bezugskontexte	Mittelwerte		beide Situationen
	Situation 1	Situation 2	
Eltern	3,5	3,8	3,6
Freunde	3,4	3,3	3,4
Verwandte	2,2	2,1	2,1
Lehrer	1,9	2,2	2,0
Helfer	1,7	1,7	1,7

Tabelle 2 zeigt noch deutlicher als Tabelle 1, wie Jugendliche die Unterstützungsmöglichkeiten von Lehrern im Vergleich zu anderen Bezugskontexten einschätzen: *Lehrer rangieren in der von den Schülern angegebenen Wertschätzung auf fast der gleichen Höhe wie Verwandte. Sie liegen vor den professionellen Helfern im außerschulischen Bereich. Sie sind demnach zumindest bei schulnahen und schulbezogenen Fragestellungen wichtige Unterstützungspartner.* Für persönliche Fragestellungen spielen sie eine deutlich geringere Rolle.

Für den weiteren Ausbau von Beratungssystemen an Schulen ist das ein wichtiger Hinweis: Persönliche Beratung braucht grundsätzlich nicht aus dem schulischen Kontext ausgeklammert zu werden, aber die Barrieren für die Annahme „persönlicher“ Beratung sind im schulischen Kontext höher als die Barrieren für die Annahme „schulbezogener“ Beratung.

Die Orientierung an Lehrern als Bezugsgruppe unterscheidet sich, wie unsere Analyse weiter zeigt, eindeutig auch nach der Schulform, die Jugendliche besuchen. Die Schüler an *Hauptschulen* geben am ehesten die Bereitschaft zu erkennen, sich an Lehrer zur Unterstützung in persönlichen und in schulischen Problemsituationen zu wenden. Demgegenüber ist die Zurückhaltung an der *Realschule* am größten. An *Hauptschulen* und – mit Abstand – an *Gesamtschulen* ist offensichtlich die soziale Qualität der Beziehungen zu den Lehrern so beschaffen, daß sie am ehesten eine Hilfe bei persönlichen und vor allem bei schulischen Problemen möglich erscheinen läßt. Wir können vermuten, daß das eingeschränkte Fachlehrerprinzip an der Hauptschule und die starken sozialpädagogischen Bemühungen an der Gesamtschule dieses Ergebnis beeinflussen. An *Realschulen* und *Gymnasien* dürfte die klassische Fachlehrerrolle stärker dominieren, so daß hier die Werte zurückhaltender ausfallen.

Schließlich haben wir auch nach der tatsächlichen Ansprache verschiedener Bezugspersonen und -gruppen bei Problemen im persönlichen und im schulischen Bereich gefragt. Die Antworten sind in *Tabelle 3* wiedergegeben. Sie bestätigen die Tendenzen, die die Auswertung der Frage zur Unterstützungsorientierung brachten und machen erneut deutlich, daß durchaus Ansatzpunkte für eine Nutzung des Unterstützungspotentials aus dem Raum der Schule gegeben sind: Lehrer werden deutlich stärker als die

professionellen Helfer angesprochen. Von den „Instanzenvertretern“, die für Jugendliche von Bedeutung sind, erweisen sich Lehrer als die zugänglichsten und ansprechbarsten Personen bei Hilfeersuchen.

Tabelle 3: Hast Du Dich tatsächlich schon einmal an jemanden gewandt, um ein ganz persönliches/ein schulisches Problem zu besprechen?

Es antworten „Ja, und zwar an . . .“

	bei persönlichem Problem	bei schulischem Problem
Mutter	72%	75%
Vater	42%	44%
Freundin	56%	46%
Freund	38%	33%
Großvater/-mutter	14%	10%
Tante/Onkel	8%	7%
Cousin/Cousine	10%	8%
Klassenlehrer/in	6%	16%
Vertrauenslehrer/in	3%	5%
Beratungslehrer/in	1%	1%
Sozialarbeiter/Psychologe	1%	2%
Geistliche/r	3%	2%
Arzt/Ärztin	4%	6%
Öffentl. Beratungsstelle	1%	1%

Diesen Untersuchungsergebnissen können wir Informationen entnehmen, die eine Abschätzung der Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher ermöglicht. Als wichtigstes Resultat ist festzuhalten: Die Schule kann eindeutig nicht mit den informellen Bezugsgruppen Familie, Freunde und Verwandte um Unterstützungsleistungen konkurrieren. Im Vergleich zu anderen organisierten Institutionen in der Lebenswelt Jugendlicher ist sie aber nicht nur abstrakt als idealer Ort für gezielte soziale Unterstützung zu identifizieren, sondern wir können die – noch relativ geringe aber grundsätzlich vorhandene – Bereitschaft der Jugendlichen erkennen, ein schulisches Unterstützungsangebot anzunehmen.

4. Wie können schulische Unterstützungsleistungen aussehen?

Welche pädagogischen Maßnahmen könnten sich als aussichtsreich erweisen, um die unterstützenden Potentiale des schulischen Beziehungsgefüges weiter zu aktivieren und zu stärken?

Klassenlehrer als soziale Unterstützer

Wie die Einschätzung der Schüler zeigt, wird der *Klassenlehrer* rollentypisch als *potentieller Unterstützer* vor allem bei schulischen Problemen wahrge-

nommen. Es sollten entsprechend alle denkbaren Anstrengungen unternommen werden, um Klassenlehrer über ihre Unterrichtstätigkeit hinaus zu persönlichen Ansprechpartnern der Schüler werden zu lassen und diese Tätigkeit in einen breit verstandenen Erziehungsauftrag der Schule einzubeziehen. In erster Linie ist an gezielte Fortbildungsmaßnahmen zu denken, die sozialpädagogische Zusatzkomponenten vermitteln, um den Lehrer zur verbesserten Diagnose von und Unterstützung bei Problembelastungen von Schülern zu befähigen.

Wichtige Voraussetzungen für die Erfüllung der Unterstützungsfunktion des Klassenlehrers sind ein guter Informationsstand über die Lebenssituation der Schüler sowohl außerhalb der schulischen Bereiches als auch die „Lebenssituation“ in der Schule, leistungsmäßig und gruppendynamisch. Sind Lehrer in der Lage, hier Probleme und Defizite zu erkennen, so können sie durch die Beeinflussung von Gruppenprozessen in der Schulklasse oder auch durch direkte soziale Kontakte die sozialen Beziehungen eines Schülers zu seinen Mitschülern nachhaltig beeinflussen. Im Bereich der Unterrichtsgestaltung ist vor allem wichtig, daß Lehrer die individuelle Lernfähigkeit der Schüler differenziert einschätzen und berücksichtigen, kooperativ unterrichten und sich für die Schüler engagieren.

Beratungs- und Vertrauenslehrer

Die Rolle des Beratungslehrers bietet sehr viele Ansatzpunkte für die Verbesserung der sozialen Unterstützung im schulischen Bereich. Das spezifische Merkmal dieser Rolle ist es, daß Lehrer mit einem Teil ihrer Stunden vom Unterrichtsprozeß befreit werden und für allgemeine Beratungs- und Unterstützungsfunktionen freigestellt sind. Der Vorteil dieser Konstruktion liegt darin, daß Schüler an Ort und Stelle Hilfe erwarten können und keine außerschulische Instanz aufsuchen müssen. Genau hierin liegt natürlich auch der Nachteil, denn der Beratungsprozeß wird von einer Person ausgeführt, die zugleich auch beurteilend und auslesend tätig ist (Heller & Vieweg 1983).

Vieles spricht dafür, die Definition des Aufgabenfeldes von Beratungslehrern auf die Gebiete zu begrenzen, die schulnah und schulbezogen sind, vor allem also die Bereiche der Schullaufbahnberatung, Leistungsförderung und der Berufswahlberatung zunächst in den Vordergrund zu stellen und den Bereich der Einzelfallhilfe bei psychosozialen Schwierigkeiten erst in einem weiteren Schritt anzugehen. Auch sollten schulische Leistungsprobleme von Schülern bevorzugt in der Tätigkeit des Beratungslehrers beachtet werden, während familienbezogene Probleme vorsichtig anzugehen sind, im Zweifelsfall in Zusammenarbeit mit Erziehungsberatungsstellen oder anderen Jugendberatungsstellen. Besonders wichtig ist es, den Beratungslehrer als Informations- und Verbindungsstelle für die Kontakte zu außerschulischen Beratungsinstitutionen einzusetzen. Der Beratungslehrer kann die Verbindungsperson sein zu den Schul- und Bildungsberatungsstellen außerhalb der Schule, der Erziehungsberatung, zu den verschiedenen Institutionen der Einschulungs- und Schullaufbahnberatung,

der Einzelfallberatung, Berufsberatung, Gesundheitsberatung, Freizeitberatung und anderen ähnlichen Institutionen und Instanzen (Martin 1981).

Gleichaltrige als soziale Unterstützer

Wie können die Freundschafts- bzw. Gleichaltrigenbeziehungen mit ihren Unterstützungsressourcen im Raum der Schule aktiviert werden? Die Chancen liegen besonders da, wo sich Gleichaltrigen- und Freundesbeziehungen aus den schulischen Kontakten entwickeln oder mit ihnen identisch sind. Das ist nach unserer Erhebung in einem sehr hohen Ausmaß der Fall: *Im Durchschnitt wählen über 75% aller Schüler ihren besten Freund aus dem Kreis der Klassenkameraden. Die potentiellen Gleichaltrigenhelfer kommen also überwiegend aus dem Klassenverband.* Je höher der Grad der Kooperation und Solidarität unter Schülern in einer Schulklasse, desto größer sind auch die Möglichkeiten für soziale Unterstützung; z. B. bei hohen Leistungsanforderungen und sozialem Streß untereinander Hilfestellung zu geben, gemeinsame Handlungsstrategien zu entwickeln, die Ressourcen für Problembewältigung zu aktivieren, emotionale Entlastung zu stimulieren usw. Wie gut Kooperation und Solidarität entwickelt sind, entscheidet natürlich zu einem hohen Grad die gruppendedynamische Sensibilität des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin. Lehrer, die sich gruppendedynamischer Zusammenhänge bewußt sind, können auf eine effektive Weise das soziale Unterstützungspotential der Gleichaltrigen aktivieren (Franz 1986).

Schülertutoren

Schülerhelfer werden schon in der Unterrichtskonzeption von Peter Petersen als ein wesentliches Unterrichtsprinzip konzipiert. In den letzten Jahren ist dieses Prinzip vor allem in der angelsächsischen erziehungswissenschaftlichen Diskussion intensiv aufgenommen und erprobt worden, wobei vor allem die gezielte Hilfe von älteren für jüngere Schüler in den Vordergrund gerückt ist (Franz 1986). *Mitschüler übernehmen die Rolle des Lehrers, indem sie jüngere oder weniger kompetente Mitschüler im Lernen und Trainieren von unterrichtsrelevanten Fähigkeiten unterstützen.* Diese Interaktion ist dann besonders effektiv, wenn sie weitgehend unabhängig von den Einflüssen der Lehrer stattfinden kann. Ziel der Maßnahme ist, die Schulleistungen der zu fördernden Kinder zu erhöhen und deren Lernprozesse zu optimieren. Wie die vorliegenden Studien zeigen, ist eine solche Schüler-/Schülertutorenbeziehung eine gegenseitige Angelegenheit: Nicht nur werden die Adressaten der Förderung unterstützt, sondern zugleich werden auch Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein der Tutoren durch die Ausübung der Helferrolle gestärkt und ihre sozialen Kompetenzen erheblich entwickelt.

Psychosoziale Beratung und schulische Jugendarbeit

Die Schule als öffentliche Erziehungsinstitution ist herausgefordert, im Bedarfsfall erzieherisch und beratend kompensatorisch wirksam zu sein. Verhaltensauffälligkeiten und Gesundheitsbeeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen können im schulischen Raum besser und schneller

erkannt werden, wenn geschultes Fachpersonal vorhanden ist. Durch das Einbeziehen von sozialpädagogischen Fachkenntnissen ins Schulkollegium – auch durch Maßnahmen der Schulsozialarbeit, die geschulte Sozialarbeiter in den schulischen Alltag hineinbringen – kann das Unterstützungspotential der Institution Schule gesteigert werden. Je stärker sie in den laufenden Unterrichtsbetrieb integriert sind und je mehr sie auf unkomplizierter Kooperation von Lehrern und Fachkräften untereinander basieren, desto günstiger wirken sich solche Initiativen aus (Hurrelmann 1989). Zielvorstellung ist also nicht eine punktuelle und isolierte Einzelfallhilfe, sondern eine soziale Unterstützung für problembelastete Schüler, die in eine umfassende lebensweltbezogene Jugendarbeit innerhalb des Schulsystems einbezogen ist. Dabei geht es um die Erfüllung der Freizeit- und Kommunikationsbedürfnisse der Schüler und um das Angebot einer offenen Jugendarbeit, die auf die konkrete Lebens- und Sozialisationsproblematik der Jugendlichen bezogen ist. Eine solche Form der Jugendarbeit ist effektiv nur in Zusammenarbeit von Schule mit den für die Jugendhilfe, Jugendarbeit und Jugendberatung zuständigen Stellen des Jugendamtes und anderen kommunalen Einrichtungen zu realisieren. *Voraussetzung ist die sozialpädagogische „Anreicherung“ der Lehrerrolle durch eine Erweiterung der sozialerzieherischen Handlungskompetenzen jedes einzelnen Lehrers.* Organisationsstrukturell drücken sich solche integrierten Modelle etwa in der Einrichtung des sogenannten Team-Kleingruppen-Modells aus, das eine Aufgliederung schulischer Großsysteme in kleine Bezugseinheiten vorsieht; ein festes Lehrerteam, das einem Schülerjahrgang zugeordnet ist, kann als strukturelle Ausgangsbasis für integrierte sozialpädagogische Tätigkeiten gewertet werden. Weitere Ansätze in dieser Tradition aus dem angelsächsischen Bereich sind u. a. das *Primary Mental Health Project* und das *Community-School-Program*.

Unterrichtsorganisation und Schulklima

Diese Ansätze müssen durch unterrichtsorganisatorische Maßnahmen abgesichert werden, auf die hier nur kurz verwiesen werden kann: Die gesamte soziale und räumliche „Infrastruktur“ der Schule ist von Bedeutung für das Beziehungsgefüge und die Unterstützungsleistungen, die von ihm ausgehen können. Der Grad von Leistungs-, Disziplin- und Konkurrenzdruck an einer Schule z. B. entscheidet, wie groß die Möglichkeiten für Mitbestimmung von Schülern und Lehrern sind, welches Ausmaß das Lehrerengagement und die Lehrerorientierung an Schülern haben. Schulen mit einem guten Sozialklima und guten infrastrukturell-schulökologischen Voraussetzungen ermöglichen auch die Herstellung von guten Sozialkontakten und damit den Aufbau funktionierender Unterstützungsnetzwerke (Fend 1980).

Zusammenfassung

Die Lebensbedingungen der Jugendlichen haben sich innerhalb einer Generationsspanne so verändert, daß der Schule einerseits eine gewichtigere, andererseits aber auch eine umstrittenere Rolle für die persönliche

Entwicklung zukommt. Hier liegen riesige Herausforderungen für die Schule, die aufgegriffen werden müssen. Lehrer müssen wohl oder übel die pädagogische Konzeption ihres Unterrichts und ihrer Schule lebensnäher als bisher gestalten, ohne Bewährtes und Typisches aufzugeben, was Schule ausmacht, also systematisches Lernen, Kombinieren, Nachdenken, Experimentieren, Untersuchen, Entdecken usw.

Nur wenn den Schulen eine Steigerung ihres alltäglichen „Nutzwertes“ für Jugendliche gelingt, können sie ihre zeitliche Schlüsselrolle auch pädagogisch ausspielen. Ob sie wollen oder nicht: Lehrer sind nicht nur Wissensvermittler, sie sind auch Erzieher, denn sie beeinflussen durch ihr Verhalten die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler. Die Schule ist ein unentbehrliches Forum für die kritische Auseinandersetzung mit der Lebenswelt und der eigenen Person. Sie muß und sie kann Jugendlichen bei der Suche nach Sinn und Identität helfen – einer Suche, die heute offenbar noch schwerer ist als vor einer Generation.

Literatur

- Albrecht, P. A. & Lamnek, S.: Jugendkriminalität im Zerrbild der Statistik. Weinheim: Juventa 1979
- Bach, H. et al.: Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Berlin: Marhold 1986
- Baethge, M./Schombars, H./Voskamp, K.: Jugend und Krise. Frankfurt: Campus 1983
- Blancpain, L./Zeugin, P./Häuselmann, E.: Erwachsen werden. Ergebnisse und Folgerungen aus einer Repräsentativbefragung. Bern: Paul Haupt 1983
- Diekstra, R. W. & Hawton, K. (Eds.): Suicide in Adolescence. Dordrecht: Nijhoff 1987
- Engel, K. & Hurrelmann, K.: Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Berlin: De Gruyter 1989
- Fend, H.: Theorie der Schule. Weinheim: Beltz 1980
- Franz, H. J.: Bewältigung gesundheitsgefährdender Belastungen durch soziale Unterstützung in kleinen Netzen. Konstanz: Hartung-Gorre 1986
- Heller, K. A. & Vieweg, H.: Die Rollenproblematik des Lehrers als Berater. Opladen: Westdeutscher Verlag 1983
- Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz 1986
- Hurrelmann, K./Rosewitz, B./Wolf, H. K.: Lebensphase Jugend. Weinheim: Juventa 1985
- Hurrelmann, K.: Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim: Beltz 1989
- Keupp, H. & Röhrle, B. (Hg.): Soziale Netzwerke. Frankfurt: Campus 1987
- Martin, L. R.: Schulberatung. Stuttgart: Klett 1981
- Melzer, W.: Familie und Schule als Lebenswelt. München: DJI-Verlag 1987
- Nestmann, F.: Alltägliche Helfer. Berlin: De Gruyter 1987
- Nissen, G. (Hg.): Psychiatrie des Jugendalters. Bern: Huber 1986
- Olbrich, E./Todt, E. (Hg.): Probleme des Jugendalters. Berlin: Springer 1984
- Oerter, R. (Hg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim: VCH 1985

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 4800 Bielefeld 1