

Die psychosozialen „Kosten“ verunsicherter Stuserwartungen im Jugendalter

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Frage aufgeworfen, wie die „Stuserwartungen“ von westdeutschen Jugendlichen heute aussehen, welche schulischen und beruflichen Zukunftswünsche sie haben und wie sie die Verwirklichungschancen ihrer schulischen und beruflichen Ausbildungspläne einschätzen. Wir untersuchen, welche psychosozialen Belastungen zu verzeichnen sind, wenn die eingeschlagene Schullaufbahn eine Erfüllung der Stuserwartungen von Jugendlichen und ihren Eltern nicht wahrscheinlich erscheinen läßt. Das empirische Material stammt aus einer Survey-Erhebung von 1.717 Schülerinnen und Schülern im Alter von 13 bis 16 Jahren in Nordrhein-Westfalen, die im Rahmen der Arbeit des Sonderforschungsbereiches 227 („Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“) zur Jahreswende 1986/87 durchgeführt wurde. Zusätzlich werden die Ergebnisse einer Einzelfalluntersuchung mit 40 Fallstudien herangezogen, die im Längsschnittdesign von 1977 bis 1984 vorgenommen wurde.

1. Ausgangsüberlegungen und Vorannahmen: Zur Bedeutung berechenbarer Stuserwartungen im Jugendalter

Das Jugendalter wird in allen Industriegesellschaften als eine Lebensphase definiert, in der in wichtigen Lebensbereichen Vorentscheidungen für den beruflichen und sozialen Status als Erwachsener fallen (ENGEL 1987; HURRELMANN, u. a. 1985). Das gilt besonders für den Bereich der schulischen Bildung. Die Position, die ein Jugendlicher/eine Jugendliche im Bildungssystem einnimmt, eröffnet bestimmte Optionen für spätere weiterführende Ausbildungsgänge und berufliche Laufbahnen und verschließt andere. Wie wir aus zahlreichen Untersuchungen wissen, ist einer der wichtigsten determinierenden Faktoren hierbei die soziale Herkunft der Jugendlichen (HAUSER/ FEATHERMAN 1976; PERSELL 1977). Die materiellen Ressourcen, die ökologischen Lebensbedingungen, der Stil der familialen Sozialisation und der kulturelle Lebensstil der Familie besitzen eine ausschlaggebende Rolle für den Schulerfolg oder -mißerfolg der Kinder sowie für die davon abhängige Auswahl der weiterführenden Bildungsgänge oder Schulformen in der Sekundarstufe und die Gestaltung der Schullaufbahn bis zum Erreichen von Schulabschlußzertifikaten.

Neuere Untersuchungen aus verschiedenen Ländern zeigen, daß Unterschiede der Bildungsbeteiligung nach Geschlecht, Religion und Region in den letzten drei Jahrzehnten stark zurückgegangen sind, Unterschiede nach sozialer Schichtzugehörigkeit sich aber nur mäßig abgebaut haben. Offensichtlich hat die Bedeutung von finanziellen Ressourcen für die Gestaltung der Schullaufbahn eines Schülers in den letzten drei Jahrzehnten nachgelassen. Zugleich scheint aber die Bedeutung des sozialen Hintergrunds mit seinen soziokulturellen Ressourcen der Familie für das Bildungsverhalten der Kinder eher stärker geworden zu sein (DI MAGGIO 1982).

Neben den familialen Bedingungen dürfen auch die institutionellen und schulorganisatorischen Bedingungen für den Verlauf von Bildungslaufbahnen nicht vernachlässigt werden. Die historisch geformte Struktur des Schulwesens im Sekundar-

reich, die interne Strukturierung in Bildungsgänge und Schulformen sowie die Standards und Regeln für die Zulassung zu den verschiedenen Bildungsabschnitten setzen wichtige Rahmendaten für die Gestaltung von Bildungslaufbahnen (ALEXANDER u. a. 1978; BOUDON 1974; FEND 1980). Diese institutionellen und organisatorischen Vorgaben spiegeln die „opportunity structure“ wider, die in einer Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit gegeben ist und der sich eine bestimmte Alterskohorte von Jugendlichen gegenüber sieht (COLLINS 1979; HURRELMANN 1975; MEYER 1980).

In der Bundesrepublik Deutschland, auf die sich unsere Analyse stützt, haben wir es mit einem formal gegliederten Sekundarschulsystem mit voneinander abgegrenzten Bildungsgängen zu tun. Zwar hat sich die organisatorische Grobstruktur dieses Systems im Verlaufe der letzten drei Jahrzehnte nur wenig verändert; die Präferenzen für die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I allerdings haben sich spürbar verschoben. Die noch in den 50er Jahren dominierende Hauptschule hat permanent an Attraktivität verloren, die anderen Schulformen expandierten. Seit Mitte der 70er Jahre sind – meist als Angebotsschulen – integrierte Gesamtschulen hinzugekommen. Tabelle 1 zeigt die Veränderungen der Anteile der Schulformen für den Zeitraum der letzten 30 Jahre.

Tabelle 1: Schüler im 7. Schuljahrgang in der Bundesrepublik Deutschland nach besuchter Schulform und Schuljahr

Schuljahr	Schulformanteile in %				
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	Sonderschule
1952/53	79	6	13	0	2
1962/63	68	13	16	0	3
1972/73	46	23	24	2	5
1982/83	38	27	27	5	4

Statistisches Bundesamt Wiesbaden (zitiert nach HANSEN u. a. 1986, S. 79).

Es ist also ein nachhaltiger Trend zum Besuch von anspruchsvollen Bildungsgängen festzustellen: Besuchte noch 1952/53 eine Minderheit von 19% Realschulen und Gymnasien, so ist es in den 80er Jahren die große Mehrheit der Siebtklässler eines jeden Altersjahrganges. Wie diese Daten zeigen, erweist sich die Anziehungskraft der sogenannten „weiterführenden“ Schulformen Realschule und Gymnasium als sehr stark, offensichtlich auch für die Bevölkerungsgruppen, die zuvor nicht an diesen Schulen orientiert waren. Die Hauptschule verliert mehr und mehr an Zuspruch, unabhängig von den intensiven Reformbemühungen, die seit den 60er Jahren eingesetzt haben. Die Gesamtschule nimmt an Bedeutung allmählich aber nachhaltig zu.

Die Orientierung an anspruchsvollen und in der öffentlichen Diskussion immer noch so genannten „weiterführenden“ Bildungsgängen in der Sekundarstufe ist vor dem Hintergrund einer äußerst angespannten Arbeitsmarktsituation in der Bundesrepublik Deutschland seit Mitte der 70er Jahre zu sehen. In allen Bevölkerungsgruppen

werden Bemühungen unternommen, den Kindern die günstigste Startposition für die nachschulische Berufslaufbahn zu erschließen. Es kommt zu ausgeprägten Optimierungsstrategien für zukünftige Karriereabläufe, bei denen in jeder sozialen Schicht alle materiellen und kulturellen Ressourcen eingesetzt werden, die zur Verfügung stehen (BOURDIEU 1984; HURRELMANN 1983).

Repräsentivbefragungen zeigen die Verschiebung der Wünsche der Eltern aus allen Bevölkerungsgruppen mit dem Trend, für ihre Kinder eine anspruchsvolle Schulform mit aussichtsreicher Schullaufbahn zu präferieren. Tabelle 2 gibt die Ergebnisse von Umfragen in der Bundesrepublik Deutschland wieder.

Tabelle 2: Antworten von Eltern mit Schulkindern auf die Frage: „Welchen endgültigen Schulabschluß sollte Ihr Kind Ihren Wünschen nach erreichen?“

Befragungszeitpunkt	(Angaben in %)		Abitur
	Gewünschter Abschluß Hauptschulabschluß	Realschulabschluß	
1979	31	32	37
1980	17	38	45
1983	13	36	51
1985	11	35	54

Arbeitsstelle Schulentwicklungsforschung (ROLFF u. a. 1986, S. 22).

Wie die Tabelle zeigt, wünscht nur noch etwa ein Zehntel der Eltern den Hauptschulabschluß. Dieser Abschluß war noch vor einer Generation der Standardabschluß für weit mehr als Dreiviertel der Angehörigen eines Jahrgangs (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1986, S. 62).

Die Ausbildungswünsche der Eltern für ihre Kinder sind vor allem auf dem Hintergrund der angespannten Arbeitsmarktlage in der Bundesrepublik zu sehen, die ein Aufschaukeln der Eintrittsanforderungen in Berufslaufbahnen mit sich gebracht haben. Ein hoher Schulabschluß ist zu einer notwendigen, aber nicht hinreichenden Voraussetzung für den Eintritt in attraktive Berufspositionen geworden. Durch die begrenzte Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes ist es zu einem scharfen Wettbewerb um die Übernahme von Berufspositionen gekommen, in dessen Verlauf die jeweils relativ schlechter ausgebildeten Jugendlichen „abgedrängt“ werden.

Wir müssen annehmen, daß hiermit eine strukturell belastende Ausgangskonstellation für Jugendliche gegeben ist, da die Berechenbarkeit von Lebensläufen mit ihren impliziten Statuserwartungen erschwert oder sogar unmöglich geworden ist: Die Eltern erwarten von ihren Kindern das Bemühen, das jeweils hochwertigste erreichbare Abschlußzertifikat zu erwerben, um eine möglichst günstige Ausgangsposition im Plazierungsprozeß zu erreichen. Kommen die Kinder den Wünschen der Eltern nach, führt das zu einer kollektiven Erhöhung des formalen Bildungsniveaus der jüngeren Bevölkerung. Dadurch wiederum werden die Erwartungen an jeden einzelnen Jugendlichen noch höher, einen anspruchsvollen Bildungsgang zu besuchen. Die subjektive Bedeutung der Schullaufbahn mit ihrer jeweiligen individuel-

len Erfolgs- und Versagensbilanz wird damit enorm gesteigert. Zugleich sinken aber die antizipierbaren „Tauschwertchancen“ der schulischen Zertifikate und verunsichern damit die Kalkulation der nachschulischen beruflich-sozialen Staturerwartungen. Wie schwierig der Übergang von der Schule in den Beruf unter diesen Umständen wird, zeigen zahlreiche empirische Untersuchungen. Beispielhaft sei auf die Überblicksdarstellung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hingewiesen, die umfangreiche statistische Auswertungen enthält (KAISER u. a. 1985).

Über die psychosozialen Begleiterscheinungen, die die hier angesprochenen Schwierigkeiten im Prozeß des Statusübergangs vom Jugendlichen zum Erwachsenen unter heutigen Bedingungen mit sich bringen, ist bisher wenig bekannt. Nach unserer Kenntnis existieren bisher national und international keine empirischen Untersuchungen, die einen Zusammenhang zwischen der „Verunsicherung von Staturerwartungen“ und den psychosozialen Belastungen von Jugendlichen im Zeitvergleich untersuchen. Hier setzt die vorliegende Studie an. Wir wollen der Frage nachgehen, ob sich der von uns vermutete hohe Erfolgs- und Erwartungsdruck, der auf Jugendlichen lastet, in ihrem psychosozialen „Befinden“ niederschlägt. Wir vermuten allgemein, daß eine Verunsicherung von Staturerwartungen subjektiv belastend ist (vgl. hierzu HORNSTEIN 1979). Wir nehmen insbesondere an, daß sich Belastungen bei den Schülerinnen und Schülern einstellen, die die Wünsche ihrer Eltern in bezug auf ihre Schullaufbahn nicht erfüllen zu können glauben, weil ihr Leistungsstand und die bisherige „Schulkarriere“ nicht den Erwartungen entsprechen. Wir vermuten also, daß Schulversagen und Verunsicherung von Staturerwartungen mit dem Gefühl einer starken Belastung durch schulische Anforderungen einhergehen und sich in „psychosozialen Kosten“ niederschlagen. Als eine Ausdrucksform dieser Belastungen wollen wir gesundheitliche, vor allem psychosomatische Beschwerden untersuchen.

Eine wichtige Schlüsselrolle kommt hierbei den Erwartungen, Einschätzungen und Perspektiven der Eltern zu. Auch und gerade in der Lebensphase Jugend, in der die soziale und emotionale Ablösung von den Eltern zu den Entwicklungsaufgaben gehört, ist – wie die vorliegenden Untersuchungen dokumentieren – die Bedeutung der Eltern für die Bestimmung des weiteren schulischen Lebenswegs und die Perspektivenplanung für Berufsausbildung und Berufstätigkeit von herausragender Bedeutung, nicht zuletzt deshalb, weil Jugendliche wegen des aufgeschobenen Berufseintritts heute sehr lange von der finanziellen Unterstützung des Elternhauses abhängig sind (HURRELMANN u. a. 1985). Eine Enttäuschung der familialen Berufs- und Staturerwartungen kann zu langandauernden Konflikten zwischen Jugendlichen und ihren Eltern führen. Wir vermuten, daß Konflikte dieser Art eine verstärkende Wirkung auf das Auftreten von (Über-)Belastung durch schulische Leistungsanforderungen, auf die Verunsicherung der weiteren Zukunftsperspektiven und auf das Auftreten von „Stress“-Symptomen im psychosomatischen Bereich haben.

Wir lehnen uns im folgenden an einige Grundpostulate der sozialwissenschaftlichen Stressforschung an. Demnach können sich Symptome der (Über-)Belastung durch ungünstige Lebensbedingungen, Lebenssituationen und Lebensereignisse in verschiedenartiger Form als psychische, vegetative, physiologische und organische

Funktionsstörungen manifestieren (HURRELMANN 1984; JACKSON/BURKE 1965; JOHNSON 1986; MURPHY/MORIARTY 1976; PEARLIN/LIEBERMAN 1979; PEARLIN 1987; PETERSEN/ CRAIGHEAD 1986; SIDDIQUE/D'ARCAV 1984). Wie die psychosomatische Forschung zeigt, stehen diese Funktionsstörungen meist in einem Zusammenhang und verstärken sich gegenseitig (BRÄUTIGAM/CHRISTIAN 1986).

In unserer Untersuchung fungiert der Faktor „Versagen gegenüber Schullaufbahnanforderungen“ aufgrund von akutem oder drohendem Schulversagen und/oder „Abweichung von den eigenen/den elterlichen Schulabschluß- und Statuserwartungen“ als der ausschlaggebende soziale „Stressor“, der direkte und indirekte Wirkungen auf das Auftreten von Belastungssymptomen („Stress-Symptomen“) hat. Als wichtige „moderierende Faktoren“ untersuchen wir (a) die Intensität von sozialen Konflikten mit den Eltern aufgrund der bisherigen schulischen Laufbahn, (b) die Verunsicherung der schulischen und beruflichen Zukunftswünsche und (c) die subjektiven Belastungen durch schulische Leistungsanforderungen. Treffen wir diese moderierenden Faktoren in ungünstiger Ausprägung an, so vermuten wir hierin einen verstärkenden Effekt für die Häufigkeit des Auftretens von gesundheitlichen Beeinträchtigungen und psychosomatischen Störungen als „Stress“-Symptomen.

2. Anlage der empirischen Untersuchung

Die empirischen Daten für unsere Untersuchung stammen aus zwei Quellen:

- aus einer für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Survey-Untersuchung von 1.717 Schülerinnen und Schülern der Altersgruppe 13 bis 16, die mit einem standardisierten Fragebogen durchgeführt wurde. Es handelt sich hierbei um die erste Welle einer drei- bis fünfjährigen Längsschnittuntersuchung. In diese erste Welle, zur Jahreswende 1986/87 durchgeführt, waren Schülerinnen und Schüler aus 7. und 9. Jahrgängen aller Schulformen des Landes Nordrhein-Westfalen einbezogen. Die Stichprobe wurde in drei Regionen gemacht: einem städtischen Ballungsgebiet, einem in der Bevölkerungsstatistik sogenannten „solitären Verdichtungsgebiet“ (Stadt mittlerer Größe) und einem ländlichen Gebiet. Aus diesen drei regionalen Bereichen wurden per Zufallsstichprobe Schulen und aus den Schulen per Zufallsstichprobe Klassen des 7. und 9. Jahrganges gezogen. Der Fragebogen wurde in den Schulklassen unter Aufsicht eines Mitgliedes des Forschungsteams bearbeitet.
- aus Fallstudien im Längsschnittdesign, die 40 Schülerinnen und Schüler über einen Zeitraum von 8 Jahren (1977 bis 1984) einbezogen. Die Fallstudien starteten in der ersten Welle, als die Befragten 14 Jahre alt waren und die 7. Jahrgänge an Hauptschulen und Gymnasien besuchten. Mit Hilfe eines teilstandardisierten Leitfadens wurden jeweils Interviews mit 10 Schülerinnen und Schülern aus Hauptschulen und Gymnasien geführt, die eine ungünstige Schullaufbahn mit Abstiegserlebnissen hinter sich hatten. Als Kontrastgruppe wurden jeweils 10 Schülerinnen und Schüler aus den beiden Schulformen ausgewählt, die eine sehr gute Schullaufbahn mit herausragenden Zeugnissen hinter sich hatten. Insgesamt stehen die jeweils 40 Interviews von drei Befragungswellen zur Verfügung, also ein Bestand von insgesamt 120 Interviews (HURRELMANN/WOLF 1986).

Erhebungsinstrumente:

- (1.) Die unabhängige Ausgangsvariable „Versagen gegenüber Schullaufbahnanforderungen“ wurde über zwei Bewertungsdimensionen operationalisiert: (a) auf der Ebene

schulischer Leistungsanforderungen und (b) auf der Ebene elterlicher Erwartungen. Von „Versagen gegenüber Schullaufbahnanforderungen“ sprechen wir daher, wenn eine oder mehrere der folgenden Bedingungen erfüllt sind:

- es bestand ein- oder mehrmals eine akute Versetzungsgefährdung,
- eine Klassenwiederholung bzw. ein Schulwechsel aufgrund schlechter Leistungen ist tatsächlich mindestens einmal eingetreten,
- die schulischen Leistungen sind schlechter als die vom Schüler wahrgenommene Elternerwartung,
- die besuchte Schulform führt nach traditioneller Vorstellung nicht zu dem erwünschten Schulabschluß,
- die erwünschten Schulabschlüsse und/oder beruflichen Ausbildungswege liegen unterhalb des Niveaus der Elternwünsche.

Für diese Ausgangsvariable im Gesamtmodell wurde der Wert „1“ vergeben, wenn mindestens eine dieser Bedingungen zutrifft, sonst „0“ (Dummy-Variable).

(2.) Die moderierenden Variablen wurden wie folgt erfaßt:

- (a) Der Variable „Konflikte und Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Schülern wegen Schulleistungen“ liegt die folgende Frage zugrunde: „Wenn Du an die letzten 3 Monate denkst: Kam es da zu Hause manchmal oder öfter zu Meinungsverschiedenheiten wegen Deiner Leistungen in der Schule?“ Die Antwortvorgaben lauteten „häufig“, „manchmal“, „selten“, „nie“.
- (b) Die Variable „Verunsicherung der Verwirklichungschancen für schulische und berufliche Wünsche“ wurde durch die Frage erfaßt, wie sicher oder unsicher die Schüler sind, daß ihre Wünsche sich tatsächlich realisieren lassen. Es wurde ein Index gebildet, der die Anzahl der überdurchschnittlich „unsicheren“ Antwortausprägungen summiert.
- (c) Die Variable „wahrgenommene Belastung durch schulische Leistungsanforderungen“ wird gebildet durch die 10-stufige Antwortskala auf die Frage: „Wie stark fühlst Du Dich durch das belastet, was in der Schule von Dir verlangt wird?“ (0) bedeutet „keine Belastung“, (10) bedeutet „starke Belastung“.

(3.) Die abhängige Variable „gesundheitliche Beschwerden/psychosomatische Störungen“ wurde operational innerhalb einer allgemeinen Checkliste von Symptomen im gesundheitlichen Bereich erfaßt. Gefragt wurde: „Wie oft sind bei Dir in den letzten 12 Monaten folgende Beschwerden aufgetreten?“ Es wurden insgesamt 24 Symptome vorgegeben, die aus Vorstudien gewonnen worden waren. Die Antwortskala erfaßt über die Vorgaben „häufig“, „manchmal“, „selten“, „nie“ die Beschwerdebhäufigkeit. Diese Art der Checkliste hat bei einer schriftlichen Befragungstechnik den Vorteil, daß sie von den Schülern selbständig und vollständig beantwortet werden kann.

Auf dieser Grundlage wurde eine Symptomstrukturanalyse durchgeführt: Auf der Basis aller 24 Items erbrachte die Faktorenanalyse nach der Maximum-Likelihood-Methode im Vergleich zur Hauptkomponenten-Methode eine „instabile“ Faktorenstruktur, so daß alle „instabilen“ Items im weiteren ausgeschlossen wurden. Das reduzierte Variablen-set von nunmehr 16 Symptomen ergab eine 3-Faktoren-Lösung. Diese drei Faktoren blieben unverändert bestehen (a) unabhängig von der angewandten Methode der Faktorenanalyse, (b) unabhängig davon, welche Blöcke Eingang in die Analyse fanden und (c) unabhängig von der Stichprobe, getrennt für Jungen und Mädchen.

Die jeweils 6 Symptome der beiden ersten resultierenden Faktoren weisen eine große Nähe zu den in der medizinischen Literatur genannten psychosomatischen Beschwerden auf (z. B. BRÄUTIGAM/CHRISTIAN 1986). Der erste Faktor mit vegetativem Syndrom gibt allgemeine Erschöpfungs- und Nervositätssymptome wieder: Hände zittern, Schweißausbrüche, Nervosität/Unruhe, starkes Herzklopfen, Konzentrationsschwierigkeiten,

Schlafstörungen; im zweiten Faktor mit physiologischem Syndrom konzentrieren sich die eher „organdiskriminierenden“ Symptome: Übelkeit, Magenbeschwerden, Kopfschmerzen, Schwindelgefühle, Appetitlosigkeit, Atembeschwerden. Auf dem dritten Faktor liegen die „bereichsspezifischen Schmerzen“ Kreuz- und Rückenschmerzen, Nacken- und Schulterschmerzen, Schmerzen in der Brust, Schmerzen im Beckenraum. Für das pfadanalytische Gesamtmodell wurden die Häufigkeitsangaben „häufig“ und „manchmal“ zu den 12 Symptomen der beiden Faktoren mit „psychosomatischen Beschwerden“ zu einem Summenindex zusammengefaßt.

Zur Überprüfung der Validität haben wir diese selbstberichteten Beschwerden der Jugendlichen mit zwei weiteren unabhängig erhobenen Variablen aus unserer Untersuchung korreliert:

- Einmal mit den Angaben der Jugendlichen zu spezifischen Krankheitsbildern wie „Kreislaufstörungen“, „Herzschmerzen“, „Verdauungsbeschwerden“, „Allergien“ und „Asthma“, die signifikante Korrelationen mit fast allen Items von der Checkliste aufweisen. Wir werten dies als einen positiven Beleg für die Aussagekraft der Selbstangaben der Jugendlichen zu gesundheitlichen Beschwerden.
- Zweitens mit den Angaben der Jugendlichen zu ihrem Arzneimittel- und Medikamentenkonsum innerhalb der letzten 12 Monate. Hier ergeben sich signifikante Korrelationen u. a. der Symptomangaben Kopfschmerzen mit Einnahme von Kopfschmerzmitteln ($r = .45$), Schlafstörungen mit Einnahme von Beruhigungs- und Schlafmitteln ($r = .20$), Schwindelgefühl mit Einnahme von Herz- und Kreislaufmitteln ($r = .27$). Wir schließen auch aus diesem Ergebnis auf eine befriedigende Validität unseres Meßinstrumentes für Gesundheitsbeschwerden.

An der Spitze der Häufigkeitsnennungen einzelner Symptome von der Checkliste stehen Kopfschmerzen und Nervosität/Unruhe, Übelkeit und Konzentrationsstörungen, also Symptome, die auf beiden der angegebenen Faktoren angesiedelt sind (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Häufigkeit von Gesundheitsbeschwerden 13–16jähriger in Prozent (N = 1717)

Symptom	„oft“	„manchmal“
Kopfschmerzen	20	28
Nervosität/Unruhe	16	25
Schwindelgefühl	12	18
Konzentrationschwierigkeiten	9	27
Magenschmerzen	9	21
Schlaflosigkeit/Schlafprobleme	9	16

Weibliche Jugendliche geben im übrigen signifikant häufiger Gesundheitsbeschwerden an als männliche. Es handelt sich hier also um eine geschlechtsspezifisch stark beeinflusste Variable. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind bei den Symptomen Schwindelgefühl, Übelkeit und Kopfschmerzen am stärksten ausgeprägt.

3. Belastungen und Konflikte bei verunsicherten Statuserwartungen

3.1. Schulische und berufliche Abschlußwünsche

Wie unsere Studie zeigt, sind die Bildungswünsche der Schülerinnen und Schüler sehr anspruchsvoll: Nur 9% aller befragten Jugendlichen in den 7. und 9. Jahrgängen wollen sich mit einem Hauptschulabschluß zufrieden geben, während 43% einen mittleren Abschluß und 37% das Abitur anstreben. Diese Angaben unterscheiden sich sehr stark nach der besuchten Schulform (Tabelle 4).

Tabelle 4: Schulabschlußwünsche 13–16jähriger nach Art der besuchten Schulform (%-Anteile)

Besuchte Schulform	Erwünschter Abschluß			weiß noch nicht	Gesamt
	Hauptschulabschluß	Mittlerer Abschluß	Abitur		
Hauptschule	26	55	7	12	32
Realschule	0	68	19	13	28
Gesamtschule	8	45	38	10	9
Gymnasium	0	9	83	8	32
Gesamt	9	43	37	11	

(N = 1712)

(p = .00; V = .44)

Wie die Tabelle zeigt, besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und den angestrebten Schulabschlüssen der Schüler. Am auffälligsten ist der hohe Anteil von Schülern an Gymnasien, die das Abitur als Schulabschluß anstreben, während die übrigen Schulabschlüsse kaum genannt werden. Hier wird deutlich, wie eindeutig das Gymnasium in der Wahrnehmung der Schüler die Schulform ist, die quasi selbstverständlich zur Hochschulreife führt. Auch die Entschlossenheit, sich auf einen Abschluß festzulegen, ist bei den Gymnasiasten relativ am höchsten: nur 8% antworten mit „weiß nicht“ – übrigens schon im 7. Jahrgang, also zu einem Zeitpunkt, zu dem bei den übrigen Schülern die Unentschlossenheitsquoten relativ am höchsten sind. Eine sehr starke Konzentration der Wünsche auf einen einzelnen Schulabschluß (mittlerer Abschluß) finden wir auch noch an den Realschulen (68%). Die Schüler an Hauptschulen fallen dadurch auf, daß ihre Unentschlossenheitsquote neben den Realschülern am höchsten ist (sie liegt im 7. Jahrgang bei über 20%) und daß sie nur zu einem Viertel den traditionellen Abschluß dieser Schulform wünschen, überwiegend aber an anspruchsvolleren Abschlüssen orientiert sind, die sie nur mit Zusatzkursen erreichen können.

Diese Angaben weisen darauf hin, daß im westdeutschen Schulwesen auch heute noch die Auswahl einer Schulform im Prinzip eine Entscheidung für eine feste Laufbahnperspektive darstellt – zumindest, sofern die Auswahl der Schulformen

Realschule und Gymnasium getroffen ist. Das wird auch durch Untersuchungen unterstrichen, wonach die tatsächliche Durchlässigkeit zwischen den Schulformen sehr gering ist: Wer einmal einer Schulform der Sekundarstufe I zugewiesen wurde, verbleibt dort mit 90%iger Wahrscheinlichkeit (vgl. HANSEN u. a. 1986, S. 75). Faktisch besitzt also die nach Beendigung der Grundschulzeit getroffene Schulwahl eine ausschlaggebende Bedeutung für die Statuserwartung und Zukunftsplanung der Schülerinnen und Schüler – auf den ersten Blick ein Systemmerkmal des Schulwesens, welches eine Berechenbarkeit von Laufbahnen zu signalisieren scheint.

Wie sehen die nachschulischen und beruflichen Pläne der Schülerinnen und Schüler aus? Wir haben danach gefragt, was die Jugendlichen beabsichtigen, „gleich nach der Schule zu machen“. Die größte Gruppe von Schülern will eine Lehre absolvieren, entweder direkt im Anschluß an die Schule oder nach dem Besuch einer berufsqualifizierenden Schule. Nur 2% geben an, erst einmal „arbeiten“ zu wollen. (Diese kleine Gruppe ordnen wir im folgenden auch der Gruppe mit dem Ziel „Lehre“ zu.) Eine zweite Gruppe wünscht im Anschluß an die Schule ein Studium aufzunehmen, ein Teil von ihnen plant dieses, nachdem eine berufliche Lehre durchlaufen wurde. Die dritte Gruppe wird durch die Unentschlossenen gebildet (siehe Tabelle 5). Eine weitere kleine Gruppe plant „etwas anderes“.

Tabelle 5: Nachschulische Ausbildungswünsche 13–16jähriger und besuchte Schulform (Prozentangaben)

Besuchte Schulform	Lehre	Ausbildungswunsch			N
		Studium	etwas anderes	weiß nicht	
Hauptschule	74	6	2	17	544
Realschule	69	7	3	21	467
Gesamtschule	47	18	4	31	148
Gymnasium	22	41	6	31	541
alle	54	19	4	24	1700

($p = .00$; $V = .29$)

Wie Tabelle 5 zeigt, ist der Studienwunsch insgesamt schwach ausgeprägt, bei den Gymnasiasten noch am höchsten, mit weitem Abstand erst folgen die Gesamtschüler. Favorisiert für den nachschulischen Weg wird die Alternative „Lehre“, vor allem von den Hauptschülern, dicht gefolgt von den Realschülern. Sehr hoch ist der Anteil der Unentschlossenen („weiß nicht“). Dabei fällt auf, daß sich hier eine andere Rangfolge als in Tabelle 4 abbildet: Die Gymnasiasten und Gesamtschüler zeigen sich am wenigsten entschlossen, sich festzulegen. Wir können das darauf zurückführen, daß sie sich wegen der angespannten Arbeitsmarktlage eine Zeitlang zurückführen, daß sie sich wegen der angespannten Arbeitsmarktlage einen Weg offen halten wollen, ob sie im Anschluß an die Schule den einen oder den anderen der hier angegebenen Ausbildungswege einschlagen. Insofern drückt sich in der vergleichsweise hohen Zahl unentschlossener Wahlen das relativ große Potential von Optionen aus, das diese Schülergruppe hat.

Im wesentlichen weisen also unsere Befunde zunächst auf den immer noch spürbaren formalen Kanalisationseffekt des westdeutschen Schulsystems hin: Die Wahl der besuchten Schulform bedeutet eine weitgehende Fixierung der Staturerwartungen auf die Abschlüsse und Ausbildungswege, die traditionell den Möglichkeiten dieser Schulform entsprechen. Dabei ist der Kanalisierungseffekt für Schulabschlußwünsche bei Gymnasiasten und Realschülern besonders hoch, für Ausbildungswünsche hingegen bei Hauptschülern und Realschülern. Es stellt sich nun die Frage, inwieweit trotz dieser relativ starken Kanalisierungseffekte eine Verunsicherung von Zukunftsperspektiven eintritt.

3.2. Verunsicherte Verwirklichungschancen und irritierte Zukunftspläne

Als Indikator für die von den Schülern wahrgenommenen Chancen, den angestrebten Schulabschluß verwirklichen zu können, verwenden wir die Antworten auf die Frage „Wie sicher oder unsicher bist Du Dir, daß Du den Schulabschluß bekommst, den Du haben willst?“ Die Tabelle 6 zeigt die Prozentanteile der „eher unsicheren“ Schülerinnen und Schüler, aufgegliedert nach Schulform und Jahrgang.

Tabelle 6: Wahrgenommene Verwirklichungschancen der Schulabschlußwünsche (Prozentangaben) (N = 1710)

	Anteil der „Unsicheren“		
	7. Jg.	9. Jg.	7. und 9. Jg.
Hauptschüler	66	45	54
Realschüler	60	36	46
Gesamtschüler	64	43	54
Gymnasiasten	47	42	44
alle	57	41	49

(Die Differenz jeder einzelnen Zelle zu 100% ergibt den Anteil der „eher sicheren“ Schülerinnen und Schüler; die Werte wurden am Median dichotomisiert.)

Die Ergebnisse zeigen: 49% aller befragten Jugendlichen sind sich unsicher, ob sie die favorisierten Schulabschlußpläne verwirklichen können. Während in den 7. Jahrgangsstufen signifikante schulformspezifische Unterschiede in der Unsicherheit bezogen auf die Schulabschlußpläne zu verzeichnen sind, gilt das nicht für die 9. Klassen: Die Schulformdifferenzen von der 7. zur 9. Jahrgangsstufe nehmen ab. Insgesamt ist, wie eine weiterführende Analyse (hier nicht dokumentiert) zeigt, der Anteil der Unsicheren in den Teilgruppen am größten, die in Tabellen 4 und 5 mit „weiß nicht“ antworteten. Außerdem ist der Anteil dort überdurchschnittlich hoch, wo die Schulabschlußpläne von den für eine Schulform traditionellen schultypischen Abschlüssen abweichen.

Als weiteren Indikator für die Berechenbarkeit von Bildungsplänen werten wir die Antworten auf die Frage „Wie sicher oder unsicher bist Du Dir, daß Deine beruflichen Wünsche in Erfüllung gehen?“ Tabelle 7 zeigt die Prozentanteile der

„eher unsicheren“ Schülerinnen und Schüler in bezug auf die wahrgenommenen Verwirklichungschancen ihrer Berufsausbildungswünsche.

Tabelle 7: Wahrgenommene Verwirklichungschancen der Berufsausbildungswünsche (Prozentangaben) (N = 1700)

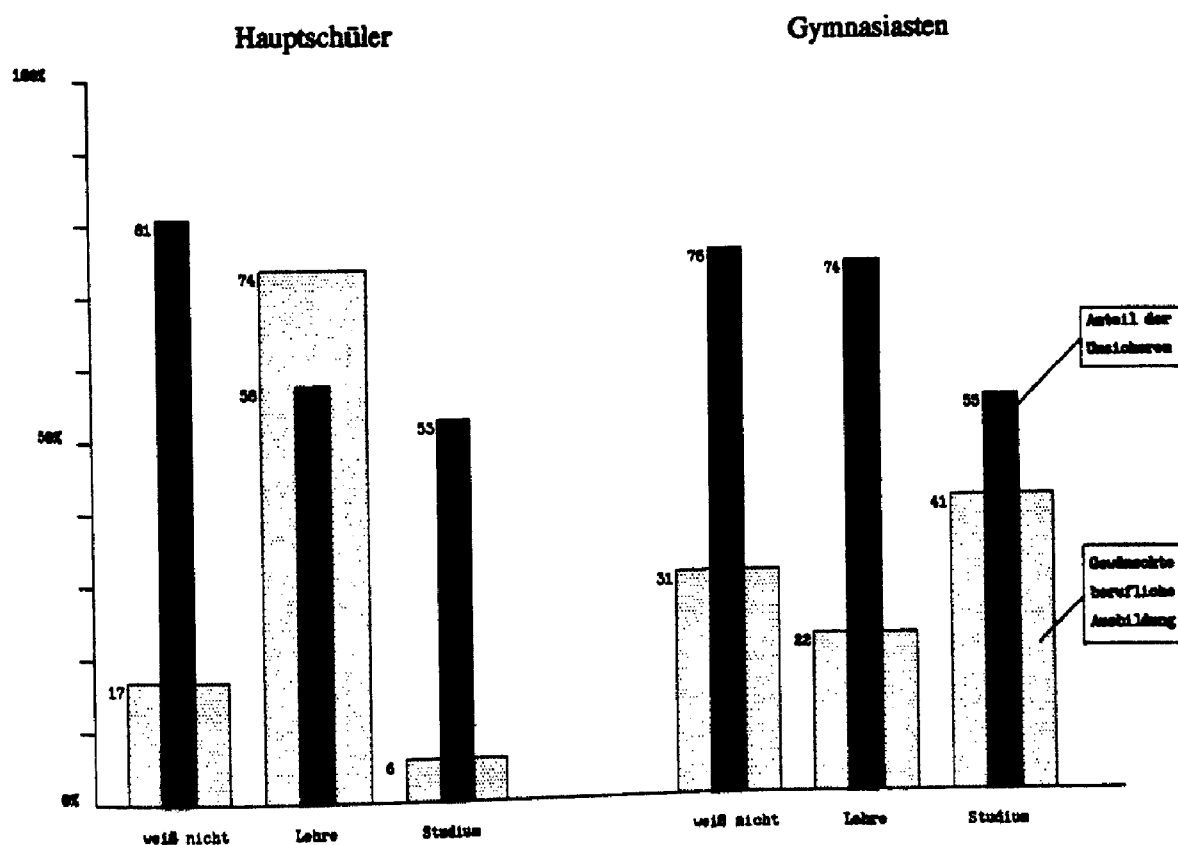
	Anteil der „Unsicheren“		
	7. Jg.	9. Jg.	7. und 9. Jg.
Hauptschüler	62	61	61
Realschüler	66	72	70
Gesamtschüler	66	64	65
Gymnasiasten	64	67	65
alle	64	66	65

(Die Differenz jeder einzelnen Zelle zu 100% ergibt den Anteil der „eher sicheren“ Schülerinnen und Schüler; die Werte wurden am Median dichotomisiert.)

Die Tabelle zeigt ein hohes Niveau an Unsicherheit im Hinblick auf die Verwirklichungschancen der beruflichen Ausbildungspläne. (Das Unsicherheitsniveau ist übrigens bei weiblichen Jugendlichen um durchschnittlich 8% signifikant höher als bei männlichen!)

Die schulformspezifischen Unterschiede treten erst in der 9. Jahrgangsstufe signifikant hervor. Um sie noch differenzierter darzustellen, haben wir die Angaben der

Tabelle 8: Berufsausbildungswünsche und ihre wahrgenommenen Verwirklichungschancen



Gruppen der Hauptschüler und Gymnasiasten kontrastiert und zugleich die Angaben aus Tabelle 5 zu den erwünschten Ausbildungs- und Berufswegen mit einbezogen (Tabelle 8).

Tabelle 8 zeigt, daß der Anteil der als unsicher wahrgenommenen Verwirklichungschancen in der Gruppe der Unentschlossenen („weiß nicht“) jeweils am größten ist. Auffällig ist weiterhin, daß der Anteil Unsicherer beim Berufsweg Lehre in der Gruppe der Gymnasiasten höher als in der Gruppe der Hauptschüler ist, obwohl Gymnasiasten objektiv die besseren schulischen Ausgangsvoraussetzungen aufweisen können. Die größere Unsicherheit der Gymnasiasten ist vermutlich mit darauf zurückzuführen, daß der Antritt der Lehre erst für die Zeit nach dem Abitur ins Auge gefaßt wird und damit keine aktuelle Relevanz besitzt. Zugleich signalisiert dieses Ergebnis aber auch deutlich die von den Schülern antizipierte schwierige Lehrstellensituation.

Fassen wir zusammen: Die Unsicherheit über die Verwirklichungschancen von Schul- und Berufswünschen ist sehr hoch, und zwar nicht nur – wie zu erwarten – bei den Hauptschülern, sondern auch in der Gruppe der „privilegierten“ Gymnasiasten und Realschüler. Offensichtlich werden durch einen höheren Schulabschluß differenziertere Wahlmöglichkeiten und vielfältigere Entscheidungsspielräume eröffnet, die die Orientierung auch erschweren können. Das Abitur z. B. impliziert nicht automatisch die Perspektive des Studiums, sondern wird als Instrument wahrgenommen, das auch die Chancen im beruflichen Ausbildungssektor sichern bzw. erhöhen kann.

3.3. Begleiterscheinungen des Versagens gegenüber Schullaufbahnanforderungen

Unser Schulsystem verfügt über die Selektionsmechanismen der Klassen- und der Schulrückstufung. Der Einsatz dieser Verfahrensweisen entscheidet über die Chancen, die eingeschlagenen Schullaufbahnen und damit die angestrebte berufliche Positionierung zu erreichen. Während die Versetzungsgefährdung zunächst eine Bedrohung des angestrebten (Teil-)Ziels zur Folge hat, stellt die Klassenrückstufung bereits eine Karriererückstufung im Vergleich zu den gleichaltrigen Mitschülern dar – zunächst ohne dabei den angestrebten Schulabschlußplan grundsätzlich in Frage zu stellen. Mit einer Schulrückstufung hingegen wird eine Revidierung des ursprünglichen Ziels dringend nahegelegt.

In unserer Studie haben wir, wie eingangs ausgeführt, den Gruppen von Schülern besondere Aufmerksamkeit gewidmet, bei denen durch Störungen oder Blockierungen ihrer Schulleistungsfähigkeit das Erreichen des Aspirationsniveaus in Frage gestellt ist. Entsprechend der oben beschriebenen Indikatoren finden wir in unserer Surveyerhebung im einzelnen

- 35% Schüler, bei denen mindestens schon einmal eine akute Versetzungsgefährdung bestand;
- 22% Schüler, die tatsächlich schon mindestens einmal von einer Klassenwiederholung betroffen waren;
- 7% Schüler, die aufgrund ihrer schlechten Leistungen die Schulform wechseln mußten;

- 24% Schüler, bei denen die schulischen Leistungen zum Zeitpunkt der Befragung schlechter sind als die Elternerwartungen;
- 3% Schüler, die eine Schulform besuchen, die nach traditionellen Vorstellungen nicht zu dem Schulabschluß führt, den sie erwünschen;
- 7% Schüler, bei denen die erwünschten Schulabschlüsse bzw. nachschulischen Ausbildungswege unterhalb des Niveaus der Elternwünsche liegen.

Unsere Untersuchungsergebnisse zeigen – wie zu erwarten – daß diese verschiedenen Indikatoren für ein Versagen gegenüber den Schullaufbahnanforderungen in signifikantem Zusammenhang mit den wahrgenommenen unsicheren Verwirklichungschancen für Schulabschlüsse und berufliche Ausbildungswege stehen. Treten Versagensereignisse gegenüber den schulischen oder elterlichen Ausbildungsanforderungen ein, so steigt der Anteil der Schüler an, die unsichere Verwirklichungschancen empfinden (Korrelationswert $r = .17$). Dieser Zusammenhang ist in den Gruppen der Gymnasiasten (.20) und Realschüler (.22) am höchsten und in der Gruppe der Hauptschüler (.08) am schwächsten. Damit bestätigt sich der im vorigen Abschnitt berichtete Befund, der ebenfalls auf einen hohen Verunsicherungsgrad der Realschüler und der Gymnasiasten hinwies. Der relativ schwache Zusammenhang bei den Hauptschülern spiegelt wohl auch die Tatsache wider, daß für sie ohnehin die relativ geringsten *Optionen* offenstehen: Angesichts der schlechten Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt werden die negativen Schullaufbahnperspektiven von ihnen eher resigniert als irritiert hingenommen. Diese Befunde werden voll durch unsere intensiven Fallstudien bestätigt (vgl. HURRELMANN/WOLF 1986, S. 55 ff.).

Unsere Untersuchungsergebnisse erbringen empirische Belege für die eingangs formulierte Vermutung, daß bei Nichterfüllen der schulischen oder elterlichen Leistungsanforderungen Konflikte über schulische Belange im Elternhaus eintreten (Korrelationswert $r = .34$, $p = .00$). Ein entsprechender Zusammenhang läßt sich durchgehend in allen Schülergruppen nachweisen, wie Tabelle 9 zeigt. Anteilsmäßig sind die Gruppen der Realschüler und Gymnasiasten, die häufig Konflikt mit den Eltern angeben, größer als bei den übrigen Schülern (54% bzw. 53%; dagegen bei Haupt- und Gesamtschülern 43% bzw. 49%) – ein Indikator für den spezifischen psychosozialen Erwartungsdruck, dem diese Schülergruppe ausgesetzt ist. Wir

Tabelle 9: Zusammenhang zwischen „Konflikthäufigkeit wegen schulischer Leistungen zwischen Eltern und Jugendlichen“ und „Versagen gegenüber Schullaufbahnanforderungen“ nach Schulform (Prozentangaben)

Gruppe der Schüler mit Versagenserlebnissen	„selten“ oder „nie“ Konflikte mit den Eltern	„manchmal“ oder „häufig“ Konflikte mit den Eltern	N
Hauptschüler	57	43	(354)
Realschüler	46	54	(266)
Gesamtschüler	51	49	(74)
Gymnasiasten	47	53	(232)
alle	51	49	(926)

müssen hier einschränkend anmerken, daß wir nur über einen sehr einfachen Indikator für „Konflikte mit Eltern“ verfügen. Da zu vermuten ist, daß sich Konflikte über Schulleistungen auf verschiedenen Dimensionen der Beziehungen zwischen Jugendlichen und ihren Eltern abspielen, wäre eine Verbreiterung des Erhebungsinstrumentariums in diesem wichtigen Bereich in weiterführenden Untersuchungen dringend zu wünschen.

Schließlich besteht auch zwischen den Versagensereignissen und der Wahrnehmung von subjektiven Belastungen durch schulische Leistungsanforderungen ein signifikanter Zusammenhang von $r = .14$, der in der Teilgruppe der Gymnasiasten (.28) am stärksten und in der Teilgruppe der Hauptschüler (.09) am schwächsten ausgeprägt ist. Das heißt: Die subjektive Belastung durch schulische Leistungsanforderungen wird nach diesen Angaben besonders stark von versagenden Gymnasiasten, aber nur wenig von versagenden Hauptschülern empfunden.

Auch diese Befunde der Surveystudie werden durch die Fallstudien untermauert. In sie waren zu gleichen Anteilen Hauptschüler und Gymnasiasten einbezogen (siehe ausführlich hierzu HURRELMANN/WOLF 1986). Diese Fallstudien ermöglichen eine detaillierte Nachzeichnung der subjektiven Einschätzungen und Bewertungen des Verlaufs der eigenen Bildungslaufbahn durch Jugendliche und junge Erwachsene über einen Zeitraum von insgesamt knapp 8 Jahren. Die Analyse konzentrierte sich auf die Einschätzung der Bedeutung der Schule und der schulisch vermittelten Bildung für das eigene Leben in prospektiver Sicht sowie die Bilanzierung von einzelnen Laufbahnschritten in retrospektiver Sicht. Diese Fallanalysen machen deutlich, wie bedeutsam für den Ablauf der sozialen Karriere die jeweilige leistungsmäßige Erfolgsbilanz ist. Wir konnten zeigen, daß die Verunsicherung über den Ablauf der weiteren sozialen Karriere allgemein bei den Jugendlichen groß ist, die eine abgebrochene oder unterbrochene Schullaufbahn aufweisen. Das gilt für beide Schulformen. Zugleich wurde deutlich, daß auch die Jugendlichen mit erfolgreicher Schullaufbahn, und zwar auch am Gymnasium, sich sehr unsicher sind, ob sie die von ihnen angestrebten Berufswege einschlagen können. Bei Gymnasiasten mit guten Leistungen kommt es – trotz oder gerade wegen der im Verhältnis zu anderen Schülern günstigen Leistungsposition – zu dem Gefühl, starkem gesellschaftlichem Auslesedruck ausgeliefert zu sein. Vor allem wird der starke Erwartungsdruck thematisiert, der sich aus den elterlichen Aspirationen um „Status- (sprich Klassen-)Erhalt“ ergibt (ebd., S. 139).

4. Versagen gegenüber Schullaufbahnanforderungen und psychosomatische Störungen

Die bisherige Analyse hat gezeigt, daß durch die Gliederung des westdeutschen Schulwesens in voneinander abgegrenzte Schulformen ein formaler Kanalisierungseffekt für die Schullaufbahnplanung zu verzeichnen ist, der auch nach einem deutlichen Zugewinn von Schüleranteilen durch Realschulen und Gymnasien im Prinzip unverändert bestehen geblieben ist. Zugleich führt aber, wie unsere Daten belegen, diese formale Orientierung an den schulformspezifischen Abschlußprofilen zu keiner wirkungsvollen Stützung der individuellen, subjektiven Kalkulierbarkeit der weiteren Laufbahnperspektive. Im Gegenteil ist ein sehr hohes Maß an Verunsicherungen der Verwirklichungschancen für Schulabschlüsse und berufliche Ausbildungswege anzutreffen, zugleich ein hoher Anteil von Konflikten mit den Eltern über den erreichten schulischen Leistungsstand und die damit verbundenen

Laufbahnkonsequenzen sowie ein hoher Anteil von Empfindungen, durch die schulischen Leistungsanforderungen subjektiv belastet zu sein.

Wir wollen uns im letzten Teil der Frage zuwenden, wie die bisher angesprochenen Variablen miteinander in Beziehung stehen und vor allem, ob und in welcher Kombination sie zur Manifestation von Symptomen der Überbelastung führen, die wir als gesundheitliche Beschwerden des Typus psychosomatische Störungen bezeichnet haben.

4.1. Einzelbefunde

Die Ergebnisse der Surveystudie liefern eindeutig Belege für den Zusammenhang aller bisher aufgeführten Indikatoren mit der Häufigkeit von psychosomatischen Störungen. Die im Eingangskapitel formulierten Vermutungen und Hypothesen lassen sich damit aufrechterhalten. Im einzelnen können wir belegen, daß Schülerinnen und Schüler mit akuter Gefährdung ihrer schulischen Leistungsposition, mit tatsächlich eingetretenen Versagenserlebnissen in der bisherigen Schullaufbahn und/oder Schülerinnen und Schüler in schulischen Ausbildungsgängen, die nicht den Erwartungen und Aspirationen ihrer Eltern entsprechen, deutlich höhere Häufigkeitswerte in der Ausprägung von psychosomatischen Störungen zeigen als die Schülerinnen und Schüler, auf die diese Kriterien nicht zutreffen. Tabelle 10 illustriert diesen empirischen Befund.

Tabelle 10: Versagen gegenüber Schullaufbahnanforderungen und Symptommhäufigkeit psychosomatischer Beschwerden (13–16jährige) (Prozentangaben)

Gruppe der Schüler mit Versagenserlebnissen	unterdurchschnittlich wenige Symptome	überdurchschnittlich viele Symptome	N
Hauptschüler	47	53	(364)
Realschüler	35	65	(272)
Gesamtschüler	31	69	(75)
Gymnasiasten	41	59	(233)
alle	41	59	(944)

(p. = .01)

Wie die Tabelle zeigt, gilt der Zusammenhang zwischen Versagenserlebnissen und psychosomatischen Symptomen für Schüler aller Schulformen. Zugleich sind schulformspezifische Unterschiede erkennbar, die nicht leicht zu interpretieren sind. So geben Schüler mit Versagenserlebnissen, die Gesamtschulen besuchen, die relativ höchste Anzahl von psychosomatischen Beschwerden an, während dieser Anteil bei der entsprechenden Schülergruppe aus Hauptschulen am geringsten ist. In Anlehnung an die schulformvergleichenden Untersuchungen von FEND (1982, S. 337) können wir die hohe Symptommhäufigkeit von versagenden Gesamtschülern als ein Indiz für verunsicherte Bezugsgruppenorientierungen dieser Schüler werten, als

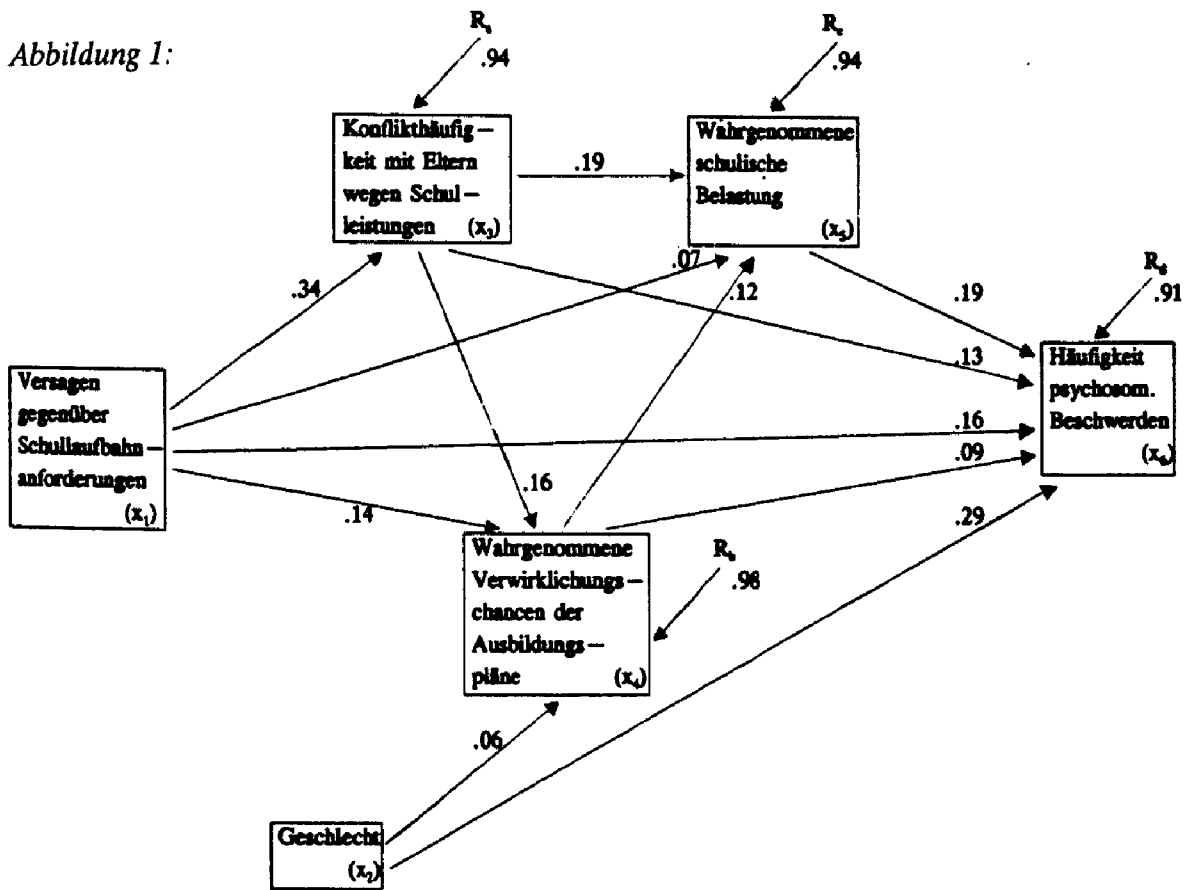
Ausdruck oder Ergebnis des Gefühls, der „schlechtere“ Schüler zu sein im Vergleich zu den übrigen Leistungsgruppen, die ja in voller Breite an der Gesamtschule vertreten sind. Zusätzlich können wir annehmen; daß das lange Offenhalten von Schulabschlußoptionen, das für Gesamtschulen charakteristisch ist, die versagenden Schüler an diesem Schultyp stark irritiert; tatsächlich sind die in Tabelle 6 ausgewiesenen Anteile der Unsicheren an Gesamtschulen ja auch überdurchschnittlich hoch. Hier könnte ein Hinweis darauf liegen, daß offene Bildungsgänge mit relativ geringen „formalen Kanalisierungswirkungen“ spezifische Unsicherheiten und psychosoziale Irritationen hervorrufen. Daß bei versagenden Schülern an Hauptschulen diese Zusammenhänge anders ausgeprägt sind, ließe sich ebenfalls auf dieser Linie interpretieren: Hauptschüler orientieren sich typischerweise nur an der Schülerpopulation ihrer eigenen Schulform und vermeiden Vergleiche mit (leistungsstärkeren) Schülern an anderen Schulformen. Dadurch sind die Bezugsgruppeneffekte für sie weniger breit als für Gesamtschüler, was die psychische Belastung reduziert. – Wir müssen es vorerst bei diesen tentativen Erklärungen belassen. Eine schlüssige Interpretation dieses interessanten Befundes erwarten wir, wenn die Ergebnisse aus weiteren Befragungswellen unserer Panelstudie vorliegen.

4.2. Gesamtmodell

Um die bisher dargestellten Zusammenhänge in einem Gesamtmodell darzustellen, in dem auch die Interaktionseffekte zwischen den einzelnen Variablen berücksichtigt werden können, wählen wir das Pfaddiagramm, dem die multiple Regressionsanalyse zugrunde liegt. Das Pfadmodell in Abbildung 1 enthält die standardisierten Pfadkoeffizienten, deren Zahlenwerte einen direkten Vergleich der Stärke der einzelnen Korrelationen unter Ausschaltung der Interaktionszusammenhänge erlauben. In das pfadanalytische Modell wurde als Kontrollvariable „Geschlecht“ aufgenommen („1“ bedeutet Mädchen, „0“ Junge). Da, wie berichtet, die weiblichen Jugendlichen sowohl eine stärkere Unsicherheit in den wahrgenommenen Verwirklichungschancen von Schul- und Berufswünschen zeigen als auch signifikant häufiger psychosomatische Störungen angeben als die Jungen, ist mit einem geschlechtsspezifischen Effekt zu rechnen.

Das Pfaddiagramm in Abbildung 1 bildet eine insgesamt komplexe Bedingungskonstellation ab, in der sich neben den direkten auch die indirekten Pfade zu der abhängigen Variable „psychosomatische Beschwerden“ ablesen lassen. Die Anordnung der Variablen in unserem Pfadmodell folgt den in Kapitel 1 formulierten Ablaufannahmen. (Die im Pfadmodell ausgedrückten Kausalannahmen begründen sich also nicht aus den Daten, sondern aus den von uns vorgetragenen Plausibilitäts-erwägungen.) Sie soll die vermuteten Strukturzusammenhänge illustrieren, die wir uns als eine „Reaktionsbildung“ vorstellen, die von der Ausgangsvariablen „Versagen gegenüber Schullaufbahnanforderungen“ über die moderierenden Variablen „Konflikthäufigkeit mit Eltern wegen schulischer Leistung“, „wahrgenommene Verwirklichungschancen der Ausbildungspläne“ und „wahrgenommene schulische Belastung“ zu der abhängigen Variablen „Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden“ verläuft.

Abbildung 1:



Strukturgleichung:

$$x_2 = b_{21}x_1 + b_{2R_1}R_1$$

$$x_3 = b_{31}x_1 + b_{32}x_2 + b_{3R_2}R_2$$

$$x_4 = b_{41}x_1 + b_{42}x_2 + b_{43}x_3 + b_{4R_4}R_4$$

$$x_5 = b_{51}x_1 + b_{52}x_2 + b_{53}x_3 + b_{54}x_4 + b_{5R_5}R_5$$

(alle b's sind standardisierte Pfadkoeffizienten)

Das Modell bestätigt die oben formulierten Annahmen und Hypothesen und präzisiert die Ergebnisse der bivariaten Analysen. Wie das Modell zeigt, bleibt der bereits auf der bivariaten Ebene aufgetretene geschlechtsspezifische Effekt sowohl für die wahrgenommenen Verwirklichungschancen als auch für die psychosomatischen Beschwerden bestehen; auf die anderen in diesem Modell erfaßten Größen ist kein geschlechtsspezifischer Effekt festzustellen. Weitere relativ starke direkte Effekte auf psychosomatische Beschwerden gehen im Pfadmodell auch von dem Indikator „wahrgenommene schulische Belastung“ (.19) und von der Ausgangsvariablen „Versagen“ aus (.16). Die Ausgangsvariable wirkt indirekt besonders stark auf zwei Wegen: Erstens über die Konflikthäufigkeit mit den Eltern (.34) und die wahrgenommene schulische Belastung, zum zweiten über die Konflikthäufigkeit mit den Eltern und die wahrgenommenen Verwirklichungschancen. Damit läßt sich die Vermutung empirisch belegen, daß die schulische Leistungsposition vor dem Hintergrund familiärer Auseinandersetzungen eine wichtige Bedingungskonstellation für die psychosomatische Reaktionsbildung darstellt.

5. Diskussion

Wie wir anhand unterschiedlicher empirischer Materialien gezeigt haben, werden im formal stark gegliederten Sekundarschulwesen der Bundesrepublik Deutschland die Stuserwartungen von Jugendlichen einerseits durch die jeweilige Zugehörig-

keit zu einem Schultyp stark kanalisiert und programmiert. Durch die Auswahl eines bestimmten Schultyps im Anschluß an die Grundschule hat jeder/jede Jugendliche im Prinzip eine formal vorgezeichnete Schullaufbahnperspektive mit bestimmten Abschlußmöglichkeiten vor sich und kann entsprechende berufliche Zukunftserwartungen entfalten. Andererseits konnten wir zeigen, daß – vermutlich durch die starke Bildungsexpansion bei kontraktiven Arbeitsmarktprozessen bedingt – erhebliche Verunsicherungen von Stuserwartungen auftreten und ein hohes Maß von Unsicherheit vorherrscht, ob die erwünschten schulischen und beruflichen Bildungswege auch tatsächlich realisiert werden können. Dieses Mischungsverhältnis von scheinbarer Orientierungssicherheit und tatsächlicher Verunsicherung erweist sich als ein Ausgangspunkt für psychosoziale Belastungen. Besonders in der Gruppe der Gesamtschüler finden wir aber auch Hinweise auf das Verunsicherungspotential, das von offenen, nicht-kanalisierten Bildungsgängen ausgehen kann.

Wie unsere Studie zeigt, fühlen sich Jugendliche in allen Schulformen vor allem bei Auftreten von Schulleistungsschwierigkeiten stark irritiert und belastet. Wir führen das darauf zurück, daß die Erreichbarkeit des Schulabschlußzertifikates und die damit verbundenen Stuserwartungen in Frage gestellt werden. Vermutlich aus der Sorge um sozialen Abstieg entsteht ein starker Druck der Elternhäuser, die eigenen Bildungsanstrengungen zu erhöhen und ein qualitativ hochstehendes Schulabschlußzertifikat zu erwerben. Ein hohes Niveau von Bildungsaspirationen ist bei Schülern in *allen* Schulformen zu beobachten. Durch das „Aufschaukeln“ der Schulabschlußniveaus wird objektiv die Chance jedes einzelnen Jugendlichen aber eher gemindert, die vorgefaßten Stuserwartungen einzulösen, denn im Beschäftigungssystem kommt es wegen knapper Positionen zu einem harten Verdrängungswettbewerb, in dem sich die jeweils schulisch höher Qualifizierten durchsetzen. Die psychosozialen „Kosten“ dieser Konstellationen sind für alle Schüler spürbar.

Wie wir empirisch belegen können, schlägt sich die Verunsicherung von Stuserwartungen bei den Schülergruppen besonders stark in Symptomen psychosomatischer Störungen nieder, die ein Versagen gegenüber Schullaufbahnanforderungen erleben. Interessant an unseren Ergebnissen ist dabei, daß diese Symptome bei Schülern in allen Schulformen auftreten, unabhängig von den unterschiedlichen Zukunftsperspektiven, die eine Schulform objektiv erschließt. Eine soziale Abstiegsgefährdung erweist sich auch in den ranghohen Bildungslaufbahnen (z. B. des Gymnasiums) als Bedingungsfaktor für psychosoziale Stress-Symptome.

Unsere Studie weist auf den wichtigen Ausstrahlungseffekt hin, den der Schulbereich mit seinen bedeutenden Markierungen für die zukünftige Berufsposition in der Lebensphase Jugend besitzt. Die Position in der schulischen Leistungshierarchie erweist sich als Ausgangspunkt und Auslöser für das psychosoziale Befinden von Jugendlichen auch in den außerschulischen Lebensbereichen, vor allem der Familie. Der Familie kommt die zentrale Rolle der Steuerung der späteren beruflichen Karriere zu. Die Bewertung schulischer Leistungen unter dem Gesichtspunkt ihrer Karrierebedeutung gehört mit zu diesen Aufgaben. Die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen wird durch schulische Leistungsschwierigkeiten stark belastet. Zugleich wirken solche belastenden und gespannten Familienbeziehungen auch direkt als Verstärker von psychosomatischen Störungen (siehe auch HURRELMANN u. a. 1988). Mit der Gefährdung der schulischen Laufbahnperspektive ist also auch

immer eine Gefährdung der sozialen Beziehungen zu den Eltern verbunden, weil diese Beziehungen stark über die schulische Leistungsposition mitdefiniert werden.

Die vorliegende Studie macht den zentralen Stellenwert deutlich, den der „Bildungslebenslauf“ im Gesamtlebenslauf einnimmt. Eine als negativ eingeschätzte Schulkarriere kann zu einem Belastungsfaktor für die weitere Lebensplanung und zu einem schwierigen Topos der Biographie werden (HURRELMANN/WOLF 1986; WOLF 1985). Die objektiv sehr günstigen Bildungschancen der gegenwärtigen Generation von Jugendlichen verdecken auf den ersten Blick die hohen unterschwelligen Beanspruchungen, die von dieser Konstellation ausgehen. Auf den zweiten Blick – hier durch den Einsatz verschiedenartiger Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren unterstützt – werden wir der hohen psychosozialen Kosten gewahr, die die junge Generation für die in ihrer Gesamtstruktur erheblich verunsicherten Statuserwartungen und für die Nichtkalkulierbarkeit von Berufs- und Lebenslaufbahn-Abläufen entrichten muß. Wir wollen mit diesem Beitrag auf diesen oft verdrängten Sachverhalt aufmerksam machen und um ein besseres Verständnis für die komplexen Lebensanforderungen werben, denen sich Jugendliche gegenübersehen.

Literatur

- ALEXANDER, K.L./COOK, M.A./MCDILL, E.L.: Curriculum Tracking and Educational Stratification. *American Sociological Review* 43 (1978), S. 37–66.
- BOUDON, R.: *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley 1974.
- BOURDIEU, R.: *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt 1984.
- BRÄUTIGAM, W./CHRISTIAN, P.: *Psychosomatische Medizin*. Stuttgart/New York: Thieme 1986.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: *Grund- und Strukturdaten*. Bad Honnef 1986.
- COLLINS, R.: *The Credential Society*. New York: Academic Press 1979.
- DI MAGGIO, P.: Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* 47 (1982), S. 189–201.
- ENGEL, U.: Youth, Mobility and Social Integration. In: HAZEKAMP, J. (Ed.): *Youth Research*. Amsterdam: Free University Press 1987.
- FEND, H.: *Theorie der Schule*. Weinheim 1980.
- FEND, H.: *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim 1982.
- HANSEN, G./RÖSNER, E./WEISSBACH, B.: Der Übergang in die Sekundarstufe I. In: ROLFF, H./KLEMM, K./TILLMANN, K. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 4. Weinheim 1986, S. 70–101.
- HAUSER, R.M./FEATHERMAN, D.L.: Equality of Schooling: Trends and Prospects. *Sociology of Education* 49 (1976), S. 99–120.
- HORNSTEIN, W.: Jugend als Problem. *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 671–696.
- HURRELMANN, K.: *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Hamburg 1975.
- HURRELMANN, K.: Kinder der Bildungsexpansion. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3 (1983), S. 263–283.
- HURRELMANN, K.: Societal and Organizational Factors of Stress on Students in School. *European Journal of Teacher Education* 7 (1984), S. 181–190.
- HURRELMANN, K./ENGEL, U./HOLLER, B./NORDLOHNE, E.: Failure in School, Family Conflict, and Psychosomatic Disorders in Adolescence. *Journal of Adolescence* 1988 (im Druck).

44 Hurrelmann u. a.: Die psychosozialen „Kosten“ verunsicherter Statuserwartungen

- HURRELMANN, K./ROSEWITZ, B./WOLF, H.: Lebensphase Jugend. Weinheim 1985.
- HURRELMANN, K./WOLF, H. K.: Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Weinheim 1986.
- JACKSON, E. F./BURKE, P. J.: Status and Symptoms of Stress. *American Social Review* 30 (1965), S. 556–564.
- JOHNSON, J. H.: *Life Events as Stressors in Childhood and Adolescence*. London: Sage 1986.
- KAISER, M./NUTHMANN, R./STEGMANN, H. (Hrsg.): *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion*. Nürnberg 1985.
- MEYER, J. W.: Levels of the Educational System and Schooling Effects. In: BIDWELL, C. E./WINDHAM, E. M. (Eds.): *The Analysis of Educational Productivity*. Vol. 2. 1980.
- MURPHY, L. B./MORIARTY, A. E.: *Vulnerability, Coping and Growth from Infancy to Adolescence*. New Haven: Yale University Press 1976.
- NEWCOMB, N. D./HUBA, B. J./BENTLER, P. M.: A Multidimensional Assessment of Stressful Life Events among Adolescents. *Journal of Health and Social Behavior* 22 (1981), S. 400–415.
- OPP, K. D./SCHMIDT, P.: *Einführung in die Mehrvariablenanalyse*. Reinbeck b. Hamburg 1976.
- PEARLIN, L. I./LIEBERMAN, M. A.: Social Sources of Emotional Distress. In: SIMMONS, R. (Ed.): *Research in Community and Mental Health*. Greenwich: JAI Press 1979, S. 217–248.
- PEARLIN, L. I.: The Stress Process and Strategies of Intervention. In: HURRELMANN, K./KAUFMANN, F. X./LÖSEL, F. (Eds.): *Social Intervention: Chances and Constraints*. Berlin/New York: De Gruyter 1987, S. 53–72.
- PERSELL, C. H.: *Education and Inequality*. New York: The Free Press 1977.
- PETERSEN, A. C./CRAIGHEAD, W. E.: *Emotional and Personality Development in Normal Adolescents and Young Adults*. Washington: APP Press 1986, S. 19–52.
- ROLFF, H./KLEMM, K./TILLMANN (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 4. Weinheim 1986.
- SIDDIQUE, C. M./D'ARCEY, C. (1984): Adolescence, Stress and Psychological Well-being. *Journal of Youth and Adolescence* 13 (1984), S. 459–473.
- WOLF, H. K.: *Bildung und Biographie*. Weinheim 1985.

Abstract

The Psychosocial Costs caused by the Adolescents' Feeling of Insecurity as to Their Status Expectations

The article deals with status expectations of adolescents in the Federal Republic of Germany. The authors inquire into the adolescents' educational and vocational career expectations and their estimates of chances to translate these plans into reality. The psychological stress occurring if the school career chosen excludes the realization of the adolescents' and their parents' status expectations is examined. It can be shown that failure in school, a downgrading in the school career, and an orientation towards educational and vocational careers which do not suit one's own or parental expectations lead to a high degree of social conflicts with the parents and of uncertainty as to the future, as well as to a high probability of psychosocial stress-symptoms, especially psychosomatic disorders. The survey results are interpreted in the light of theories of socialization and life course, and of status theory. The analysis is based on a survey study of 1.717 13- to 16-year-old students carried out in 1986/87 within the framework of a research program on "Prevention and Intervention in Childhood and Adolescence". In addition, the results of a longitudinal case-study with 40 students covering the period from 1977 up to 1984 are included.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann/Birgit Holler/Elisabeth Nordlohne, Universität Bielefeld, SFB 227, Postfach 8640, 4800 Bielefeld.