

# **Ressourcen zur Bewältigung von Lebenskrisen – Die Rolle der Bildung**

*von Jürgen Mansel*

## **Zusammenfassung:**

*Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern Bildung als Ressource bei der Bewältigung von Lebenskrisen fungiert. Dabei wird zunächst dargelegt, dass der Bildung als sozialem Kapital auch in modernen Gesellschaften nach wie vor eine hohe Bedeutung zukommt, um Erfolg im Leben zu haben, dass die Bildung also eine wichtige Determinante für den Lebensstandard, die Lebensqualität, die Lebensführung und damit für die Bewältigung ökonomischer Krisen ist. Strittig ist hingegen die Frage, ob Bildung als kulturelles Kapital helfen kann, nicht-materielle Lebenskrisen, wie z.B. zwischenmenschlichen Beziehungsstörungen und hohe Arbeitsanforderungen, zu bewältigen und/oder mit Alltagsbelastungen oder kritischen Lebensereignisse produktiv umzugehen. Um dieser Frage nachzugehen, wird zunächst der idealtypische Verlauf von Stressprozessen dargelegt und gezeigt, dass die Nichtbewältigung von Anforderungen negative Folgen für das Wohlbefinden und die Gesundheit der Subjekte haben kann. Im empirischen Teil wird dann auf der Grundlage der Daten des Jugendgesundheits surveys von 1993 (N = 2380) und einer repräsentativen Befragung von Erwachsenen (N = 3003) am Beispiel des Verbreitungsgrades psychosomatischer Beschwerden gezeigt, wie häufig derartige negative Folgen von Stressprozessen sind. Anhand der Daten einer Ost-West-Vergleichsstudie, bei der in Chemnitz und Bielefeld jeweils etwa 1200 Jugendliche befragt wurden, wird untersucht, inwiefern formale Bildung (Schulabschluss), Kompetenzerwartungen und die subjektive Einschätzung von Bewältigungskapazitäten Stressprozesse moderieren. Abschließend werden Konsequenzen für den pädagogischen Schulalltag diskutiert.*

**Schlüsselbegriffe:** *Jugendliche – Stress – Problembewältigung – Bildung – kulturelles Kapital – Gesundheit*

## **1. Einleitung**

Die mit dem Titel des Beitrages implizierte Fragestellung mag auf den ersten Blick banal, wenn nicht sogar überflüssig erscheinen. Wird angenommen, dass Bildung gleichzusetzen ist mit Wissen, der Verfügbarkeit von Informationen und hohen Handlungskompetenzen, scheint sich die Frage zu erübrigen, denn in diesem Fall wäre eindeutig, dass gebildete Personen anstehende Problemlagen nicht nur differenzierter erfassen, sondern auch eher über die Parameter verfügen, ein anstehendes Problem sachadäquat zu bewältigen. Aber ist dem tatsächlich so? Ist es nicht vielleicht umgekehrt gerade so, dass gebildete Personen auf spezifische Sachverhalte sehr viel sensibler reagieren, dass erst Bildung und Wissen ermöglichen,

Problemlagen als solche zu identifizieren, die weniger gebildete Personen erst gar nicht erkennen und deshalb bei diesen auch keine Verunsicherung auslösen? Viel Wissen kann auch irritieren und die Ausweglosigkeit in einer Situation gegebenenfalls erst vor Augen führen.

Um der Frage nachzugehen, ob Bildung bei Lebenskrisen eine Ressource zur Bewältigung darstellt, wird im vorliegenden Beitrag zunächst darlegt, dass der Bildung als sozialem Kapital auch in modernen Gesellschaften nach wie vor eine hohe Bedeutung zukommt, um Erfolg im Leben zu haben, dass die Bildung also eine wichtige Determinante für den Lebensstandard, die Lebensqualität, die Lebensführung und damit für die Bewältigung ökonomischer Krisen ist. Lebenskrisen haben aber häufiger auch nicht-materielle Hintergründe (Kapitel 2). Gewichtiger ist deshalb, inwiefern Bildung als kulturelles Kapital helfen kann, z.B. zwischenmenschliche Beziehungsstörungen und hohe Arbeitsanforderungen zu bewältigen, mit Alltagsbelastungen oder kritischen Lebensereignisse produktiv umzugehen. Um auf den Prozess der Auseinandersetzung mit solchen Anforderungen im Detail eingehen zu können, wird zunächst auf stresstheoretische Konzeptionen zurückgegriffen. Vor diesem Hintergrund wird gezeigt, dass die Nichtbewältigung von Anforderungen negative Folgen für das Wohlbefinden und die Gesundheit von Personen haben kann (Kapitel 3).

Im 4. Kapitel wird mit Hilfe empirischer Materialien am Beispiel des Verbreitungsgrades psychosomatischer Beschwerden dargelegt, wie häufig derartige negative Folgen von Stressprozessen sind, und im 5. Kapitel wird dann überprüft, inwiefern Bildung und die subjektive Einschätzung von Handlungskompetenzen Stressprozesse moderieren. Im 6. und letzten Kapitel werden meines Erachtens wichtige, wenn auch keineswegs neue Konsequenzen für den pädagogischen Schulalltag diskutiert.

## **2. Komponenten der Bildung**

### *2.1 Bildung als soziales Kapital*

Moderne Industriegesellschaften sind dadurch gekennzeichnet, dass Bildung eine entscheidende Ressource für den Zugang zu Gütern und Besitzstand, sozialem Prestige und beruflichen Positionen ist. Der jeweilige Bildungsstand einer Person kann in diesem Sinne weitgehend gleichgesetzt werden mit dem erworbenen Schulabschlusszertifikat. Die formale Bildung begünstigt die individuellen Erwerbs-, Berufs- und Aufstiegschancen, damit den Lebensstandard, die Lebensqualität und die Möglichkeiten der Lebensführung. Bildung steht auch in einem Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen, den Wohnverhältnissen, den Chancen der Partizipation an Kultur, der Nutzung des Konsumwarenmarktes etc. (Bertram 1991; Mayer 1991; Geißler 1996).

In der soziologischen Bildungs- und Ungleichheitsforschung der fünfziger und sechziger Jahre wurde bekanntlich herausgearbeitet, dass der Zugang zu den Bil-

dungseinrichtungen sozial alles andere als gleichverteilt ist. Die Chancen, z.B. ein Gymnasium zu besuchen, sind für Kinder aus sozial privilegierten Familien um ein Vielfaches höher als für Kinder aus Arbeiterhaushalten. Der Bildungsstatus und die berufliche Position des Haushaltsvorstandes der Herkunftsfamilie erweisen sich als die erklärungskräftigsten Variable nicht nur für den Schulerfolg, sondern auch für die berufliche Erstplatzierung und die weitere Karriere (Hurrelmann 1986). Vor diesem Hintergrund wurde der Bildungsbegriff auch erheblicher Kritik unterzogen, weil mit ihm die Aufrechterhaltung sozialer Privilegien über Generationen hinweg legitimiert wurde.

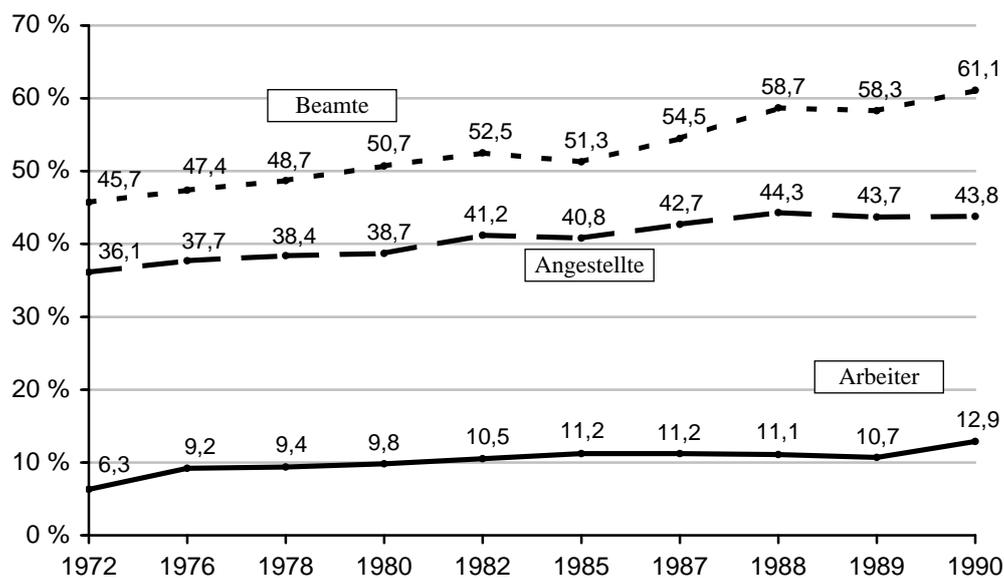
In der jüngsten Zeit – in der sogenannten „postmodernen“ Gesellschaft – scheint sich nun die Bedeutung des formalen Bildungsstatus einer Person für die Lebenschancen zunehmend zu relativieren und aufzulösen. Auf der einen Seite sind hochwertige Schulabschlusszertifikate zwar nach wie vor eine notwendige Voraussetzung, nicht aber mehr hinreichende Bedingung für eine erfolgreiche berufliche Karriere. Auch ein hochwertiger Schulabschluss ist keine Zugangsgarantie mehr, um Eingang in attraktive berufliche Positionen zu finden (Mansel/Hurrelmann 1991). Auf der anderen Seite konnte in der Ungleichheitsforschung mit dem Wechsel von einer eher statischen zu einer dynamischen Betrachtungsweise herausgearbeitet werden, dass infolge von Individualisierungsprozessen Personen im Verlaufe ihrer Biographie zum Teil erhebliche Auf- und Abstiegsprozesse erfahren (Berger/Sopp 1995). Dies ist damit gleichzusetzen, dass der erworbene Bildungsstatus eine angenehme oder zumindest ökonomisch wenig krisenhafte Lebensführung nicht auf Dauer sicherzustellen vermag.

Nur – ganz soweit scheint es mit der „Postmoderne“ noch nicht zu sein. Denn zum einen unterscheiden sich auch in den neunziger Jahren die Bildungsverläufe je nach der sozialen Position der Herkunftsfamilie erheblich. Die alten Kategorien „Arbeiter“, „Angestellte“ und „Beamte“, die in der Ungleichheitsforschung wegen der fehlenden Differenzierung praktisch schon „über Bord geworfen wurden“, scheinen an Erklärungskraft kaum eingebüßt zu haben. Denn auch zu Beginn der neunziger Jahre<sup>1</sup> liegt für ein Kind aus einer Beamtenfamilie die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, gegenüber der aus einer Arbeiterfamilie bei über dem Fünffachen. Wenn man die Entwicklung der Anteile der ein Gymnasium besuchenden Kinder aus den jeweiligen Statusgruppen verfolgt, zeigt sich, dass sich die Bildungsdifferenzen in den letzten Jahren nicht vermindert haben, sondern vielmehr die Bildungsschere zunehmend auseinanderklafft, denn 1972 lag die Differenz der ein Gymnasium besuchenden Arbeiter- und Beamtenkindern bei 39,4 Prozent, 1990 bei 48,2 Prozent (Schaubild 1).

Zudem setzt sich die Vererbung des beruflichen Status über die Generationen in unvermindertem Maße fort. So konnte z.B. in der Lebensverlaufstudie am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin herausgearbeitet werden, dass sich in den vergangenen Jahrzehnten über die einzelnen dort verglichenen Geburtskohorten hinweg die Beziehungen von der beruflichen Position des Vaters über die Ausbildung des Sohnes ( $\beta_1 = .456$  für die Geburtsjahre 1929 bis 1931,  $\beta_2 = .389$  für

die Geburtsjahre 1939 bis 1941,  $\beta_3 = .487$  für die Geburtsjahre 1949 bis 1951) und die berufliche Erstplatzierung des Sohnes ( $\beta_1 = .587$ ,  $\beta_2 = .569$ ,  $\beta_3 = .606$ ) zu dessen beruflicher Stellung im Alter von 30 Jahren ( $\beta_1 = .218$ ,  $\beta_2 = .365$ ,  $\beta_3 = .469$ ) nicht vermindert, sondern eher verstärkt haben. Die erklärte Varianz für die berufliche Stellung des Sohnes im Alter von 30 Jahren lag in einem, diese 4 Variablen enthaltenden Modell für die erste Geburtskohorte bei  $R^2 = .346$ , bei der zweiten bei  $R^2 = .387$  und bei der jüngsten bei  $R^2 = .573$  (Mayer/Blossfeld 1990).

**Abbildung 1:** Anteil 13- und 14jähriger Schülerinnen und Schüler innerhalb der beruflichen Statusgruppen der Herkunftsfamilie in den Gymnasien



Quelle: Rolff, H.G. u.a. (1995, Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 8. Weinheim/München: Juventa, S. 67 (Sonderauswertungen der Mikrozensusdaten)

Zweifelsohne haben sich in den letzten Dekaden die Chancen und Möglichkeiten im Rahmen von beruflichen Karrieren vervielfältigt, aber offensichtlich sind die Wahlen selbst wie auch die Realisierungsmöglichkeiten von Optionen nach wie vor sozialagenspezifisch schief verteilt. Formale Bildung ist damit auch heute noch ein entscheidendes Kriterium für die Lebenschancen und den materiellen Erfolg einer Person. Die Frage ist nun aber, inwiefern Bildung als kulturelles Kapital eine Resource zur Bewältigung von nicht-materiellen Lebenskrisen ist.

## 2.2 Bildung als kulturelles Kapital

Bildung als kulturelles Kapital möchte ich an dieser Stelle definieren als die bewusste Verfügbarkeit von Handlungskompetenzen und die Fähigkeit, diese Kompetenzen flexibel einzusetzen und zu kombinieren, um Situationen in ihrer Kom-

plexität zu erfassen und zu verstehen, um dann so zu handeln, dass die Umweltbedingungen die eigene Entwicklung nicht behindern und weiterhin eine subjektiv akzeptable Lebensführung ermöglichen. Bildung bezieht sich aber nicht nur auf Kompetenzen zur Gestaltung der materiellen und sozialen Umwelt, sondern schließt auch immer die Arbeit an sich selbst ein, um sozialen Erwartungen gerecht zu werden und gesellschaftliche Widersprüche und soziale Missstände, insofern bzw. solange nicht die Voraussetzungen geschaffen sind, um sie zu verändern, ertragen zu können (Mansel/Hurrelmann 1991b).

Vor dem Hintergrund

- der Auflösung ehemals handlungsleitender Wertvorstellungen und Normen,
- dem In-Frage-stellen von Orientierungskraft bietenden Eindeutigkeiten,
- der Enttraditionalisierung und der Entstrukturierung von Lebensverläufen,
- der immer komplexer werdenden Problemlagen sowohl im Alltagsvollzug bei der Planung und Gestaltung der eigenen Biographie als auch bei der Erfüllung beruflicher Aufgaben,
- der zunehmenden gesellschaftlichen Widersprüche,
- des Zusammenbruchs des Glaubens an einen linearen sozialen Fortschritt (Beck 1988; Heitmeyer/Olk 1990; Vester 1993),
- oder kurz – um mit Badura/Pfaff (1989) zu sprechen – vor dem Hintergrund, dass Stress zu einem Modernisierungsrisiko geworden ist, gewinnen Kompetenzen zur Gestaltung des eigenen Lebensalltags einerseits und Fähigkeiten, sich mit nicht veränderbaren Sachverhalten arrangieren zu können, andererseits zunehmend an Bedeutung. Bildung als kulturelles Kapital wird zunehmend wichtiger, um ein selbstbestimmtes und mitmenschlich verantwortbares Leben führen zu können.

Von daher soll im Folgenden ein idealtypisches Modell des Verlaufs von Stressprozessen nachgezeichnet werden.

### **3. Das Stresskonzept: Ein Modell zur Erfassung von Prozessen um Lebenskrisen und Alltagsbelastungen**

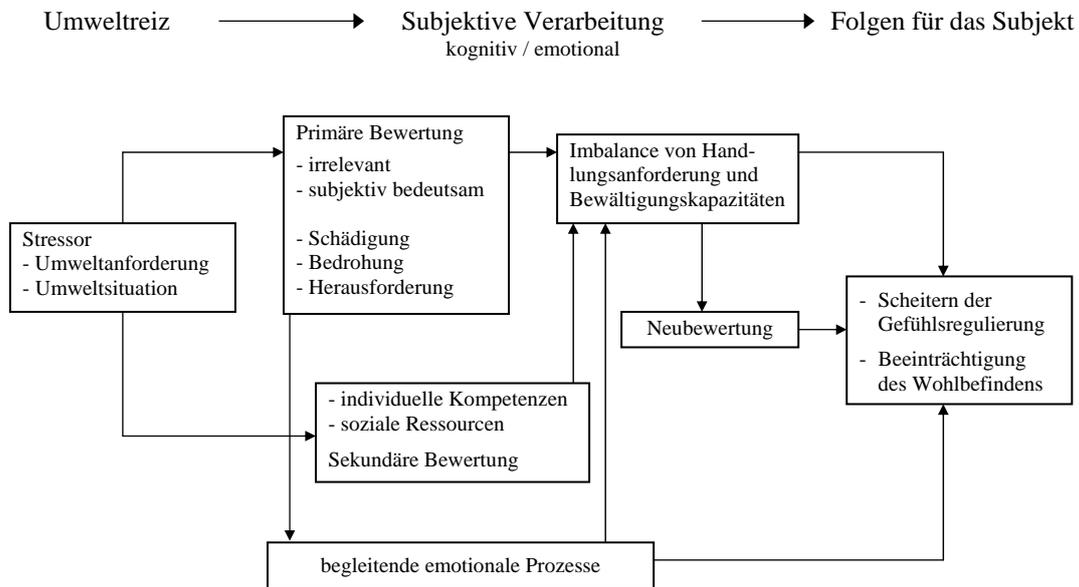
Die Darstellung von Stressprozessen soll auf einige wenige grundlegende Aspekte beschränkt werden (ausführlicher siehe Lazarus/Launier 1981; Lazarus/Folkman 1987; Pearlin 1987; Mansel 1996: 100ff.). Insbesondere wurde in der Abbildung aus Gründen der Übersichtlichkeit auf die Darstellung der vielfältigen Rückkopplungsschleifen verzichtet (siehe hierzu z.B. Nitsch 1981: 89), obwohl gerade diese die Bedeutung der individuellen Kompetenzen bei der Bewältigung von Problemlagen deutlich machen.

Im idealtypischen Verlauf beginnen Stressprozesse damit, dass ein Stressreiz oder Stressor eintritt. D.h., dass

- an eine Person eine Handlungsanforderung herangetragen wird, die es zu bewältigen gilt, oder dass

- die Person eine Veränderung ihrer Situation wahrnimmt, die einen als angenehm erlebten Zustand gefährdet.

**Abbildung 2:** *Idealtypischer Ablauf eines Stressprozesses (ohne Rückkoppelungsschleifen)*



Entscheidende Grundlage für das Erleben von Stress sind dabei jedoch weniger die (objektiven) Besonderheiten der Situation, sondern vielmehr die kognitiv-emotionalen Vermittlungsprozesse, d.h. wie die Person die Situation wahrnimmt, interpretiert und bewertet, welche Gefühle und Empfindungen die Situation bei der Person auslöst. Für die eingeleiteten mentalen Prozesse sind dabei immer auch die Vorerfahrungen und die Einschätzung der eigenen Bewältigungskompetenzen von maßgeblicher Bedeutung.

### 3.1 Die subjektive Bedeutsamkeit der Situation

Im Zuge der primären Bewertung der Situation muß die betroffene Person zunächst einschätzen, ob diese für sie und die eigene Entwicklung überhaupt relevant ist. Fühlt sich eine Person von einer eingetretenen Veränderung nicht tangiert, wird die Situation als irrelevant eingestuft und nicht weiter mit Aufmerksamkeit bedacht. Wird hingegen z.B. einem Jugendlichen seitens seiner Freundin gedroht, ihn zu verlassen, wird er diese Situation vermutlich nicht als irrelevant einstufen, da individuelle Interessenlagen oder Bedürfnisse unmittelbar betroffen sind. Der Jugendliche versieht die Situation dabei nicht nur mit subjektiven Deutungen und Bedeutungen, sondern er wird auch danach fragen, was diese Drohung für ihn und die

Zukunft seiner Beziehung bedeutet. Mit der individuellen Bedeutsamkeit steigt das Ausmaß des subjektiv erlebten Stresses. Die Person wird gegebenenfalls weitere Informationen einfordern, um die Situation besser zu verstehen. Stress-Situationen können in diesem Sinne Neugierde und Wissbegierde auslösen.<sup>2</sup>

### 3.2 Die primäre Bewertung von Handlungsanforderungen

In einem weiteren Schritt der primären Bewertung der Situation wird die Person die Situation entweder als bereits erfolgte Schädigung/Verlust, als Bedrohung der persönlichen Situation oder als eine Herausforderung einstufen. Je nachdem ändert sich dann die weitere Vorgehensweise.

Es ist eher banal, dass eine Person bei der Analyse der Situation bzw. einer antizipierten oder eingetretenen Veränderung sich nicht ausschließlich auf die vorliegende Situation konzentrieren kann, sondern überprüfen wird, wie es zu der Situation gekommen ist, welche Handlungsabfolgen der Situation vorausgegangen sind, was ggf. in der Vergangenheit falsch gemacht wurde, so dass es zu dieser Situation kommen konnte. Der Jugendliche, dem seine Freundin droht, ihn zu verlassen, wird sich nicht darauf beschränken, zu überlegen, was er der Freundin unmittelbar vor der Drohung angetan hat, sondern er wird sich fragen, inwiefern er in der Vergangenheit seine Freundin vernachlässigt, verletzt, in ihrem Entfaltungsraum eingeengt oder gegen ihre Interessen verstoßen hat, ob ein anderer Mann im Spiel etc.

Ziel dieser Überlegungen ist, nicht nur die Situation zu verstehen, sondern darüber hinaus auch aus dem Fehlverhalten zu lernen, um sich möglicherweise in der Zukunft angemessener zu verhalten. Er wird also die Drohung in einen Gesamtzusammenhang stellen, um den vielfältig verzweigten Möglichkeiten nachzugehen,<sup>3</sup> und dies zur Voraussetzung für Verhaltensänderungen und damit für künftige Lernschritte machen.

### 3.3 Die sekundäre Bewertung der Bewältigungsressourcen

Im Zuge der sekundären Bewertung, die nicht notwendig der primären Bewertung nachgelagert sein muß, sondern zeitlich auch parallel zur primären Bewertung erfolgen kann, überprüft die Person, welche Möglichkeiten sie hat, z.B. den drohenden Verlust abzuwehren. Sie antizipiert also zum einen die individuell zur Verfügung stehenden Kompetenzen und durchforstet die bisherige Entwicklung nach Aktivitäten, in denen ähnlich gelagerte Bedrohungen beseitigt oder unter Kontrolle gebracht werden konnten. Zum anderen vergegenwärtigt sich die Person, welche Ressourcen aus dem sozialen Netzwerk mobilisiert werden können, um die Bedrohung abzuwenden. Erst dann, wenn die Person kognitiv einen Imbalancezustand von Handlungsanforderungen und Bewältigungskapazitäten ermittelt, entsteht Stress.

Überspringen wir, welche Bewältigungsmöglichkeiten in diesem Fall unser Jugendlicher antizipiert, deutlich wird aber, dass mit der sekundären Bewertung der eigenen Handlungskompetenzen eine *Selbstreflexion*, *Selbstbewertung* und *Selbst-*

*vergewisserung* einhergeht.<sup>4</sup> Diese Vergegenwärtigung der eigenen Kompetenzen erfolgt vor dem Hintergrund einer Abschätzung der Möglichkeiten, durch ein handelndes Eingreifen ein Passungsverhältnis von subjektiven Ansprüchen und äußerer Situation auf höherem Niveau herzustellen, so dass die eigene Entwicklung optimiert, die Lebensqualität verbessert oder das Wohlbefinden (wieder-)hergestellt werden kann.<sup>5</sup>

### *3.4 Die Bedeutung von Emotionen im Rahmen von Stressprozessen*

Stresstheoretische Konzeptionen betonen, dass der kognitive Prozeß der Gegenüberstellung von Handlungsanforderungen und Bewältigungskapazitäten von Emotionen begleitet wird. Im Falle unseres Jugendlichen wären dies z.B. die Angst und Trauer, die geliebte Person zu verlieren, Einsamkeit und Sinnlosigkeit eines Lebens ohne die geliebte Freundin, Schuldgefühle, die Freundin vernachlässigt zu haben, die Scham, vielleicht doch kein so guter Liebhaber zu sein, oder auch die Wut, der Zorn und der Ärger, dass ihm die Freundin so etwas antun kann.

Beim Erleben von starken Gefühlen laufen Betroffene Gefahr, dass die Aufmerksamkeit auf die inneren emotionalen Prozesse gelenkt, auf die Person selbst bezogen und damit von der Problemlösung abgezogen wird. Der Bewältigungsprozess kann dadurch blockiert werden. Personen sind deshalb gezwungen, ihre Emotionen nicht nur bewusst wahrzunehmen, den Anlässen für die spezifischen Gefühle auf den Grund zu gehen, die Gefühle zu hinterfragen und zu reflektieren, um sie im Endeffekt regulieren zu können. Im Rahmen dieses Geschehens wächst die Wahrscheinlichkeit, dass sich unser Jugendlicher auch Gedanken über die Gefühle der Freundin macht, die Person also die Situation auch emotional zu durchdringen versucht und die Emotionen in eine Beziehung setzt mit den spezifischen Anlässen, dem eigenen Denken und dem, was man in diesem Prozeß erreichen will.<sup>6</sup>

### *3.5 Neubewertung der Situation, Coping- und Bewältigungsstrategien*

Die Abwägung von Handlungsanforderungen und Bewältigungskapazitäten mündet in eine Neubewertung der Situation und ihres Bedrohungsgehaltes bzw. des Ausmaßes der bereits erfolgten Schädigung. Diese Neubewertung ist ein nicht unwesentlicher Verarbeitungsmechanismus und kann auch eine Bewältigungsfunktion erfüllen. Denn hat eine Person die entscheidenden Parameter zur Hand, um die Bedrohung abzuwenden, verliert die Situation auch subjektiv an Brisanz. Man kann sich gelassen der Problemlösung zuwenden, sprich: die zurechtgelegte Bewältigungsstrategie in die Tat umsetzen.

Hat die Person nicht die Möglichkeit, die äußere Situation gemäß den eigenen Interessenlagen und Bedürfnissen umzugestalten, heißt dies jedoch noch nicht, dass sie sich resignativ zurückziehen muß. Sie kann auch aktive Arbeit an sich selbst leisten und ihre Anspruchshaltungen reduzieren oder umdefinieren. So könnte unser Jugendlicher die Beziehung zu der Freundin neu definieren und z.B. zu dem Resultat kommen: „Eigentlich habe er sie in den letzten Zeit gar nicht mehr richtig

geliebt“ oder noch weiter gehend: „Gott sei dank, dann bin ich die olle Schrulle endlich los.“

Gelingt auch eine solche Umdefinition der Situation, ein Leugnen der subjektiven Betroffenheit oder ein Herabsetzen der persönlichen Bedeutsamkeit nicht, ist die Person gezwungen, sich mit der Situation und den durch sie ausgelösten Gefühlen zu arrangieren. Für unseren Jugendlichen hieße das, dass er sich an die Angst und das Bangen, dass seine Freundin ihn verlässt, gewöhnen muß.

### *3.6 Problematische Formen der Belastungsregulation*

Damit wird aber auch die hohe Bedeutung der individuellen Fähigkeiten der Regulierung der Emotionen deutlich, denn die zeitlich überdauernde Überforderung der Anpassungskapazitäten, das häufige, wiederholte oder permanente Erleben solcher negativer Emotionen und die andauernde Strapazierung des Gefühlshaushalts haben Folgen. Sie führen nicht nur die unzureichenden Handlungskompetenzen wiederholt vor Augen und lösen damit Selbstzweifel aus, sondern können über komplizierte Mechanismen, an denen das nervale, das immunologische und das endokrine System des menschlichen Organismus beteiligt sind (Badura 1985: 339ff.; Schwarzer 1981: 10ff.; Nitsch 1981: 57ff. und 131ff.), auch somatisiert werden und z.B. zu Schlaflosigkeit und Schlafstörungen, zu Appetitlosigkeit und Schwindelgefühlen, zu Kopf- und Magenschmerzen führen. In derartigen Beeinträchtigungen des physischen Wohlbefindens manifestiert sich somit letztendlich das Ausmaß des individuell erlebten Stresses. Derartige, durch Stress ausgelöste Befindlichkeitsstörungen sind nun – wie die nachfolgend dargestellten empirischen Befunde dokumentieren – keineswegs eine Seltenheit.

## **4. Die Häufigkeit interiorisierender Formen der Problemverarbeitung**

Der Verbreitungsgrad solcher Befindlichkeitsstörungen soll anhand von Daten aus dem Projekt „Problembelastung Jugendlicher“<sup>7</sup> dargestellt werden. In diesem Projekt wurde 1993 eine repräsentative Auswahl von über 2300 Jugendlichen aus dem gesamten Bundesgebiet befragt (näheres siehe Kolip/Nordlohne/Hurrelmann 1995). Ein Jahr später wurde in Zusammenarbeit mit dem Projekt „Gewalt in der Familie“ (siehe hierzu Frehsee/Bußmann 1994) zusätzlich eine Erwachsenenbefragung durchgeführt, an der über 3000 Personen beteiligt waren.

Im Rahmen dieser Erhebungen wurde den Befragten eine Liste von 13 unterschiedlichen psychosomatischen Beschwerden vorgelegt, für die sie jeweils angeben sollten, ob diese Symptome im Zeitraum des letzten Jahres „häufig“, „manchmal“, „selten“ oder „nie“ bei ihnen aufgetreten sind (Tabelle 1). Bei einer explorativen Faktorenanalyse werden in beiden Populationen zwei Faktoren extrahiert, die sich in eher vegetative und in somatisch akzentuierte Beschwerden unterteilen lassen (siehe hierzu auch Mansel 1996).

In der Häufigkeit des Auftretens der entsprechenden Symptome ergeben sich zwischen beiden Altersgruppen keine systematischen Unterschiede. Einige Beschwerden treten bei Jugendlichen, andere bei Erwachsenen häufiger auf. Jugendliche sind somit ebenso belastet wie die Erwachsenen. Deutliche Unterschiede ergeben sich hingegen nach dem Geschlecht der Befragten, auf die hier aber nicht näher eingegangen werden soll (siehe hierzu Kolip 1997).

**Tabelle 1:** *Psychosomatische Beeinträchtigungen von Jugendlichen und Erwachsenen im Vergleich (Prozentwerte der „häufig“ oder „manchmal“ erlebten Beschwerden)*

	Jugendliche				Erwachsene				Sig. <sup>a</sup>
	ges.	Jungen	Mädchen	Sig.	ges.	Männer	Frauen	Sig.	
Händezittern	14.2	9.5	18.5	**	7.8	7.6	7.5	n.s.	**
Starkes Herzklopfen	18.2	13.6	22.5	**	14.9	12.0	16.3	*	**
Schweißausbrüche	8.3	7.8	8.8	n.s.	11.1	9.5	11.9	*	**
Nervosität/Unruhe	30.3	26.0	34.3	**	37.4	30.1	42.8	**	**
Konzentrationsschwierig.	30.1	26.6	33.4	**	26.5	22.8	29.1	**	*
Schlaflosigkeit/-störungen	19.2	13.3	24.6	**	28.9	25.3	31.1	**	**
Alpträume	8.8	6.9	10.6	*	9.8	7.5	11.2	**	n.s.
-----									
Mindestens eine vegetative Beschwerde	54.8	48.8	60.4	**	55.9	48.5	60.9	**	n.s.
Magenbeschwerden	19.8	13.5	25.7	**	20.2	17.9	21.9	.01	n.s.
Übelkeit	17.6	11.7	23.0	**	9.5	6.6	11.5	**	**
Kopfschmerzen	39.4	30.7	47.6	**	43.6	32.3	52.0	**	*
Schwindelgefühle	22.1	14.0	29.6	**	17.8	10.7	22.7	**	**
Durchfall/Verstopfung	7.7	6.7	8.7	n.s.	12.4	10.7	13.4	*	**
Appetitlosigkeit	19.3	12.2	26.0	**	8.7	6.7	10.2	**	**
-----									
Mindestens eine somatische Beschwerde	57.7	47.4	67.3	**	58.2	47.4	66.1	**	n.s.
N =	2380	1146	1234		3003	1255	1687		

\* sig. < 0.05

\*\* sig. < 0.01

<sup>a</sup> Unterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen

Etwa 40 Prozent sowohl der Jugendlichen als auch der Erwachsenen berichten, dass sie im Zeitraum des letzten Jahres „manchmal“ oder „häufig“ Kopfschmerzen hatten, ein Fünftel berichtet über Magenbeschwerden, über Schlafstörungen, Schwindelgefühle etc. Deutlich über die Hälfte der Befragten gibt an, dass im Zeitraum des letzten Jahres mindestens eine der erfassten vegetativen Beschwerden aufgetreten ist und ein nochmal leicht höherer Anteil sagt aus, von einer der somatischen Beschwerden „manchmal“ oder „häufig“ betroffen gewesen zu sein.<sup>8</sup>

## 5. Zusammenhänge von Lebenssituation und Belastungsregulation: Formale Bildung und Handlungskompetenzen als moderierende Variablen

Den Zusammenhängen von formaler Bildung (Schulabschluss), den Kompetenzen und dem Wohlbefinden von Personen soll im Folgenden anhand der Daten aus einem Ost-West-Vergleichsprojekt nachgegangen werden. In diesem Projekt wurden den Befragten mehrere Itemlisten zur subjektiven Einschätzung der Handlungskompetenzen und der Problembewältigungsfähigkeiten vorgelegt, also solche Personmerkmale, die im Rahmen von Stressprozessen bei der sekundären Bewertung maßgeblich dafür sind, inwiefern eine Person glaubt, individuell über die Ressourcen zu verfügen, um schwierige Situationen meistern zu können. Zudem geben die Variablen zur sozialen Einbindung (familiäre Atmosphäre etc.) Auskunft darüber, inwiefern die Betroffenen in soziale Netzwerke eingebunden sind und damit über Möglichkeiten verfügen, soziale Ressourcen zur Problemlösung zu aktivieren.

Im Rahmen dieses Projektes wurden in Bielefeld und in Chemnitz<sup>9</sup> jeweils etwa 1200 Jugendliche vom 9. bis 12. Ausbildungsjahr befragt. Unter diesen Jugendlichen befinden sich also solche, die eine allgemeinbildende Schulen besuchen, und zusätzlich solche, die die schulische Ausbildung mit dem Abitur, dem Real- oder Hauptschulabschluss abgeschlossen haben und sich zum Befragungszeitpunkt in einer beruflichen Ausbildung befanden.

Im Folgenden sollen zunächst die Operationalisierungen einiger ausgewählter, für die weitere Argumentation zentraler Variablen vorgestellt werden.

Um die *allgemeinen Kompetenzerwartungen* der Jugendlichen zu erfassen, wurde eine Kurzform einer Skala von Schwarzer (1986: 127ff.) eingesetzt. Für die Statements

- „Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“
- „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.“
- „In unerwarteten Situation weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.“
- „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Intelligenz verlassen kann.“
- „Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehe.“

sollten die Jugendlichen auf einer 4stufigen Skala von „trifft sehr zu“ über „trifft zu“ und „trifft kaum zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ jeweils angeben, inwiefern die jeweiligen Aussagen auf sie zutreffen. Über die den jeweiligen Antworten zugeordneten Werte wurde ein Summenindex gebildet.

Zur Messung der subjektiven Einschätzung der eigenen *Problembewältigungsfähigkeiten* der Jugendlichen wurde zusätzlich ein Teil der Frankfurter Selbstkonzeptskala (FSAP; Deusinger 1986) eingesetzt. Die Jugendlichen sollten wiederum auf einer 4stufigen Skala die folgenden Items bewerten:

- „Mich bringt nichts so leicht aus der Ruhe.“
- „Ich kann mit meinen persönlichen Problemen gut fertig werden.“
- „Ich werde auch in Zukunft meine Probleme meistern.“
- „Ich kann in jeder Situation für mich selbst sorgen.“
- „Ich kann genauso gut zurechtkommen wie andere.“

Bei einer explorativen Faktorenanalyse über die insgesamt 10 Items aus den beiden Skalen zur allgemeinen Kompetenzerwartung und der Einschätzung der Problembewältigungsfähigkeiten insgesamt werden zwei Faktoren extrahiert, wobei die jeweiligen Items auf unterschiedlichen Faktoren die höchsten Ladungen aufweisen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass mit den jeweiligen Statements unterschiedliche Aspekte des Selbstkonzeptes von Jugendlichen erfasst werden.

Das Selbstkonzept als die interne Repräsentation der eigenen Person enthält darüber hinaus eine affektiv-emotional bewertende Komponente, die *Selbstwertschätzung*. Diese wurde zusammen mit einigen Einschätzungen hinsichtlich der körperlichen Attraktivität (die hier aus Platzgründen aber nicht wiedergegeben werden) über die folgenden Items gemessen:

- „Ich bin fähig, Dinge so gut zu tun wie andere auch.“
- „Ich fühle mich ebenso wertvoll wie andere.“
- „Ich habe mir gegenüber eine positive Einstellung.“

Im Rahmen der Befragung wurde zusätzlich zu erfassen versucht, welche Strategien Jugendliche bei anstehenden Problemlagen einsetzen. Aus den insgesamt 14 Statements hinsichtlich der verfolgten Handlungsmuster bei anstehenden Schwierigkeiten ergeben sich im Unterschied zu den bisher behandelten Variablen für die Jugendlichen in Ost- und in Westdeutschland voneinander abweichende Faktorstrukturen. Deshalb wurde mit Hilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft, ob die Items, die zwei auf unterschiedlichen Polen anzusiedelnden Bewältigungsstrategien widerspiegeln, zu je einem übergeordneten Konstrukt zusammengefasst werden können. Demnach ist die Zustimmung zu den Items

- „Ich kenne meine Leistungsgrenzen und berücksichtige diese bei meinen Handlungen.“
- „Ich spreche mir Mut zu.“
- „Ich versuche, die Unterstützung anderer zu gewinnen.“
- „Ich mache mich sachkundig und bemühe mich um eine Lösung.“

als Kennzeichen *aktiven Bewältigungshandeln* zu werten, während die folgenden Statements Indizien für eine *passive Problembewältigung* und eine *Problemverdrängung* sind:

- „Ich verlasse mich auf andere.“
- „Ich reagiere nicht gleich, sondern warte erst einmal ab.“
- „Ich hoffe, dass sich das Problem von alleine klärt.“
- „Ich lenke mich mit etwas anderem ab.“

Des Weiteren wurden den Jugendlichen in der Befragung Items zur internen versus externen Kausalattribution, zur Mobilitätsbereitschaft, zum Zukunftspessimismus und zum Zukunftsoptimismus und darüber hinaus zu einer Reihe von Werthaltungen und -orientierungen vorgelegt. Auf die Darlegung der Operationalisierungen dieser Variablen soll hier wiederum aus Platzgründen verzichtet werden.

Um die sozialen Ressourcen und die aktivierbaren Ressourcen im sozialen Netzwerk der Jugendlichen zu erheben, wurden aus den Itemlisten Variablen zur familialen Atmosphäre, zum Schulklima, zur schulischen Lernatmosphäre, zur Integri-

on in die Gleichaltrigengruppe, zur Nachfrage nach institutioneller Beratung und zur sozialen Einbindung allgemein gebildet.

Als abhängige Variable und als Stressfolgen wurden die Lebenszufriedenheit, das somatische Wohlbefinden, die Zukunftshoffnungen, die Zukunftsängste und politisch autoritäre Einstellungen erhoben, wobei wiederum nur die Operationalisierungen der für die folgende Argumentation zentralen Variablen vorgestellt werden sollen. Um die *Lebenszufriedenheit* zu messen, sollten die Jugendlichen auf einer vier-stufigen Skala angeben, wie zufrieden sie mit

- ihrem Gesundheitszustand,
  - ihrer beruflichen / schulischen Situation,
  - ihrer finanziellen Lage,
  - ihrer Wohnsituation,
  - den Beziehungen in ihrer Familie,
  - den Beziehungen zu Freunden und Bekannten,
  - ihrer Freizeitsituation,
  - mit ihrem derzeitigen Lebensstandard und
  - alles in allem mit ihrer persönlichen Situation
- sind.

*Somatische Gesundheit* wurde dadurch erfasst, dass die Jugendlichen für die Symptome

- Kopfschmerzen,
- Kreislaufprobleme,
- Schlafstörungen/Schlaflosigkeit,
- Magenbeschwerden,
- Müdigkeit/Schläppheit und
- Muskelverspannung

angeben sollten, ob diese „häufig“, „gelegentlich“, „selten“ oder „nie“ aufgetreten sind.

Bei den in Tabelle 2 aufgeführten bivariaten Korrelationen fällt zunächst ins Auge, dass die formale Bildung, sprich die besuchte Schulform bzw. der erreichte Schulabschluss,<sup>10</sup> so gut wie überhaupt nicht mit der subjektiven Einschätzung der eigenen Kompetenzerwartungen, den Fähigkeiten zur Problembewältigung und der Selbstwertschätzung korreliert.

Formale Bildung steht lediglich mit einigen Wertorientierungen, der Integration in die Gleichaltrigengruppe und mit den autoritären Einstellungen in einem stärkeren Zusammenhang, etwas schwächer auch noch mit dem Zukunftspessimismus und den Zukunftshoffnungen; die entsprechenden Werte sind in der Tabelle hervorgehoben. Im Hinblick auf die personbezogenen Handlungskompetenzen und Bewältigungskapazitäten zeigt sich lediglich eine leichte Tendenz dahingehend, dass Jugendliche mit höherer Bildung Probleme seltener beiseite schieben bzw. auf sich beruhen lassen.

**Tabelle 2:** *Formale Bildung, personale und soziale Ressourcen im Zusammenhang mit Lebenszufriedenheit, somatischem Wohlbefinden, Zukunftshoffnungen, -ängsten und politisch autoritären Einstellungen (Jugendliche insgesamt; N = 2435)*

	Formale Bildung	Lebenszufriedenheit	somat. Wohlbef.	Zukunftshoffnung.	Zukunfts-ängste	autoritäre Einstell.
Kompetenzerwartung	-.04	.22*	.15*	.28*	-.17*	.10*
Fähigkeit zur Problembewältigung	-.01	.28*	.24*	.20*	-.20*	-.04
Selbstwertschätzung	.06*	.33*	.18*	.22*	-.24*	.00
Körperliche Attraktivität	.06*	.26*	.19*	.23*	-.20*	.03
Interne/(externe)Kausalattribution	-.05	.12*	.04	.18*	-.06*	.05
Aktive Problembewältigung	.01	.16*	-.03	.13*	-.05	.06*
Problemverdrängung	-.11*	-.03	-.05	.00	.06*	.13*
Zukunftsoptimismus	.00	.54*	.23*	.31*	-.33*	.06*
Zukunftspessimismus	<b>-.16*</b>	-.27*	-.21*	-.14*	.30*	.15*
Familienorientierung	-.13*	.27*	.00	.20*	-.05	.18*
Humanistische Orientierung	<b>.21*</b>	.11*	-.07*	.03	.00	-.11*
Gruppenorientierung	-.09*	.10*	.02	.10*	.01	.15*
Sicherheit und Stabilität	-.06*	.05	-.05	.08*	-.01	-.02
Entscheidungsfreiheit	-.02	-.05	.00	-.01	.07*	.01
Berufsorientierung	-.13*	.14*	.04	.19*	-.09*	.16*
Anpassungsbereitschaft	<b>-.28*</b>	.13*	.00	.17*	-.08*	.23*
Gruppendominanz	-.11*	.00	.04	.12*	.02	.20*
Verantwort./Pflichtbewusstsein	<b>-.25*</b>	.18*	.04	.19*	-.08*	.26*
Familiale Atmosphäre	.01	.53*	.09*	.17*	-.18*	.08*
Schulklima	-.07*	.30*	.12*	.20*	-.12*	.12*
Schulische Lernatmosphäre	.01	.09*	.14*	.05	-.09*	-.09*
Integration Gleichaltrigengruppe	<b>.23*</b>	-.02	-.10*	-.02	.05	-.14*
Nachfrage institutionelle Beratung	.00	-.03	-.02	.00	.02	-.03
Soziale Einbindung	.10*	.24*	.00	.16*	-.12*	-.05
Ost-West		.11*	-.02	.10*	-.09*	-.07*
Geschlecht		-.10*	-.31*	-.05	.15*	-.07*
formale Bildung		.00	-.02	<b>-.15*</b>	.01	<b>.24*</b>

\* sig. < .01

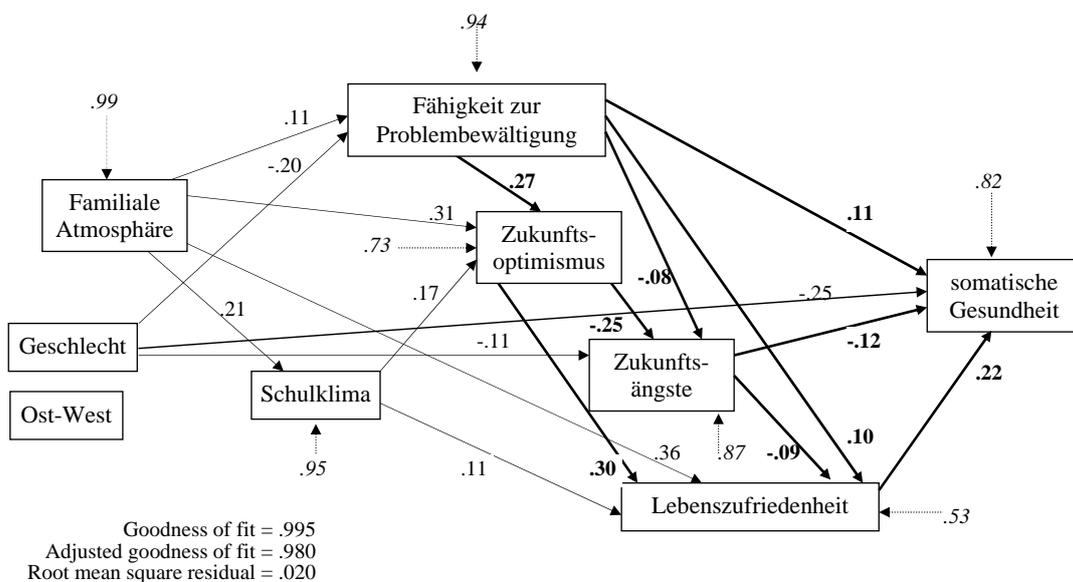
Offensichtlich führt der Besuch eines Gymnasiums bzw. der Erwerb des Abiturs nicht dazu, dass sich Jugendliche bei der Lösung ihrer Alltagsangelegenheiten als kompetenter einschätzen oder sich mehr zutrauen. Dies heißt natürlich nicht, dass Jugendliche mit höherem Schulabschluss sich bei anstehenden Problemlagen genauso verhalten wie die Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. Dies heißt auch nicht, dass Auszubildende mit den Schulproblemen der Gymnasiasten genau so gut zurechtkämen wie die Abiturienten und Abiturienten mit den typischen Stress-Situationen von Auszubildenden genauso umgehen wie die in einer Berufsausbildung Befindlichen. Es ist nicht auszuschließen, dass sich die Gymnasiasten objektiv betrachtet bei anstehenden Problemlagen kompetenter verhalten.<sup>11</sup> Aber sie trauen sich zumindest nicht mehr zu, schätzen sich selbst nicht als kompetenter ein.

Aber gerade die generalisierten Kompetenzerwartungen, die Einschätzung der Problembewältigungsfähigkeiten wie auch die Selbstwertschätzung der Jugendlichen sind – wie bereits aus den bivariaten Korrelationen in Tabelle 2 hervorgeht – neben der sozialen Unterstützung und dabei insbesondere der familialen Atmosphäre und der sozialen Einbindung die entscheidenden personalen Ressourcen, die als Moderatoren bei der Bewältigung von Alltagsunbill und kritischen Lebensereignissen fungieren und damit zur Lebenszufriedenheit und zum Wohlbefinden beitragen.

Setzt man nun die Variablen, die für die Lebenszufriedenheit und somatische Gesundheit von maßgeblicher Bedeutung sind, in einem multivariaten Modell (Lisrel VII) – also in einem Modell, bei dem der Einfluß einer Variable auf eine Zielvariable unter Berücksichtigung des Einflusses der anderen im Modell enthaltenen Variablen berechnet wird – in einen Zusammenhang, ergibt sich erwartungsgemäß ein relativ komplexes Beziehungsgefüge.

Der Modellbildung gingen Regressionsberechnungen voraus. Damit sollte sichergestellt werden, dass alle statistisch relevanten Beziehungen berücksichtigt werden konnten. Entgegen dem üblichen Bestreben, mit solchen Modellen Komplexität zu reduzieren, wurde hier also das Ziel verfolgt, möglichst alle signifikanten Zusammenhänge abzubilden. Dies hatte den Hintergrund, die Bedeutungslosigkeit der formalen Bildung als Moderatorvariable für die Lebenszufriedenheit und das Wohlbefinden offenzulegen, da formale Bildung von den im Modell enthaltenen Variablen lediglich mit der schulischen Lernatmosphäre in einem Zusammenhang steht, ansonsten aber in dem Modell isoliert bleibt. Vor diesem Hintergrund wurde dann letztendlich darauf verzichtet, das Schulabschlussniveau überhaupt in die Abbildung aufzunehmen (Schaubild 3).

**Abbildung 3:** *Lebenszufriedenheit und somatische Gesundheit im Zusammenhang mit der Lebenssituation Jugendlicher*



Da in diesem Modell alle Pfade zugelassen wurden, die sich als noch signifikant erweisen, sind in der Abbildung 3 relativ viele und verwirrende Pfade enthalten, die hier aber nicht alle im Detail interessieren. (Zur Erhöhung der Lesbarkeit sind in diesem Schaubild nicht-relevante Pfade mit einem Koeffizienten unter .10 nicht eingetragen).<sup>12</sup> Relevant für die hier behandelte Fragestellung sind lediglich die fettgedruckten Pfeile. Sie machen deutlich, dass die subjektive Einschätzung der Fähigkeiten zur Problembewältigung sowohl in einem unmittelbaren als auch in einem mehrfach vermittelten Zusammenhang (über den Zukunftsoptimismus und die Zukunftsängste) mit der Lebenszufriedenheit und der somatischen Gesundheit der Jugendlichen stehen.

Im einzelnen zeigt das Modell, dass weibliche Jugendliche ihre Fähigkeiten zur Bewältigung von Problemlagen erheblich schlechter einschätzen als dies die männlichen Jugendlichen tun. Zugleich stufen die Jugendlichen ihre Problembewältigungsfähigkeiten positiver ein, die sich einerseits in der Familie geborgen fühlen und zum anderen tendenziell auch die Beziehung zu ihren Mitschülern als unterstützend erleben. Ein positives Familienklima und positive Beziehungen zu den Mitschülern führen darüber hinaus aber auch dazu, dass die Jugendlichen ihre Zukunftschancen positiver einstufen und mit ihren Lebensbedingungen zufriedener sind. Zukunftsoptimismus und Lebenszufriedenheit werden aber maßgeblich auch durch die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu Problembewältigung moderiert. Letztere tragen nicht zuletzt sowohl unmittelbar als auch vermittelt über den Zukunftsoptimismus, die geringeren Zukunftsängste und die Lebenszufriedenheit zum somatischen Wohlbefinden der Jugendlichen bei.

## **6. Konsequenzen für den schulischen Alltag**

Wollen wir Kindern und Jugendlichen die Parameter an die Hand geben, um mit Alltagsproblemen und Lebenskrisen kompetent umgehen zu können – und dies wird in einer sich modernisierenden Gesellschaft immer wichtiger –, kann es nicht darum gehen, ihnen möglichst viel Wissen einzutrichtern. Gefragt ist offensichtlich etwas Anderes. Vor diesem Hintergrund soll Bildung als kulturelles Kapital und Bildungserwerb erneut nochmals etwas genauer definiert werden als

- ein lebenslanger, selbstbestimmter und -gesteuerter Prozess, in dem eine Person
- in produktiver Auseinandersetzung mit den materialen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebensbedingungen einerseits
- und der eigenen psychischen Lebenswelt andererseits
- Kenntnisse und Informationen bewusst aufnimmt, kritisch und reflexiv verarbeitet,
- sich Wissensbestände und Handlungskompetenzen aneignet,
- Fertigkeiten erwirbt, vorhandene Kompetenzen immer wieder auf neue, vielfältige und komplizierter werdende Weise in Beziehung setzt, miteinander verknüpft und zu komplexen Handlungsstrategien entfaltet,

- um anstehende Problemlagen bewältigen
- und auf die Umwelt so einwirken zu können,
- dass das subjektive Wohlbefinden und
- die eigene Entwicklung optimiert werden kann und
- ein entsprechend den eigenen Bedürfnissen
- in Abstimmung mit den Interessenlagen anderer angemessenes und lebenswertes Leben führen zu können.

Aber auch eine so definierte Bildung ist keine Garantie, dass Lebenskrisen bewältigt werden können. Denn es gibt Probleme – wie z.B. die Umweltverschmutzung (Mansel 1996) –, die individuell nicht gelöst werden können. Zudem kann ein hohes Maß an Bildung – wie eingangs ausgeführt – auch dazu führen, dass Problemlagen bewusst werden, die ohne ein entsprechendes Bildungsniveau nicht als solche erkannt werden. Bildung behält damit als Ressource für die Bewältigung von Lebenskrisen einen ambivalenten Charakter. Aber wir können versuchen, den Prozess der Bewältigung von Alltagsbelastungen zu optimieren.

Wenn wir dies wollen, dann müssen auch schulische Lernprozesse anders gestaltet werden. Dabei ist<sup>13</sup> zunächst von Bedeutung, dass Schülerinnen und Schüler erkennen müssen, dass das in der Schule zu lernende und anzueignende Wissen, etwas mit ihrem Leben, ihren Interessenlagen und Alltagsproblemen zu tun hat. Dazu reicht es nicht aus, dass irgendwelche Experten in den Kultusbürokratien sich Gedanken um mögliche Interessen der heranwachsenden Generation machen. Dem zuwider läuft auch die heute übliche Schulpraxis, dass sich Schülerinnen und Schüler Wissen aneignen, um in der nächsten Klassenarbeit eine gute Note zu schreiben, danach das Erlernete möglichst schnell wieder vergessen, um sich den Kopf für den nächsten Lernstoff frei zu machen. Vielmehr ist es erforderlich, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre Interessenlagen selbst in den schulischen Alltag einzubringen und damit Mitspracherechte im Hinblick auf die Lerninhalte erhalten, also alle Beteiligten, Schüler wie Lehrer, in einem demokratischen Prozess darüber entscheiden, was Gegenstand der Unterrichtsarbeit sein soll. Wenn politisch angestrebt wird, Menschen aktiv an der Gestaltung sowohl ihrer privaten Lebensführung als auch bei politischen Angelegenheiten mitwirken zu lassen, dann sollte damit bereits in der Schule begonnen und den Schülerinnen und Schülern Mitspracherechte in allen schulischen Belangen einschließlich der Unterrichtsinhalte eingeräumt werden. Ein derartiger auf die Interessenlage auch der Schülerinnen und Schüler ausgerichteter Unterricht wäre die Grundlage dafür, dass sich Schülerinnen und Schüler Wissen aneignen, um für sie relevante Probleme einer Lösung zuzuführen, sie also das angeeignete Wissen<sup>14</sup> in praktisches Handeln überführen.

Es ist zu erwarten, dass sich bei der Bearbeitung eines Problems weitere, angrenzende Problemlagen eröffnen, die dann<sup>15</sup> die Voraussetzung und Grundlage für weitere Lernschritte bilden. Indem Jugendliche auf diese Weise erfahren, dass sie selbst ihre eigene Entwicklung gestalten und sich die Kompetenzen anzueignen vermögen, die zur Bewältigung von Aufgaben und Problemlagen von Bedeutung sind, werden sie ihre Problembewältigungsfähigkeiten zunehmend positiver ein-

schätzen und dadurch auch angemessen mit Stresssituationen, Alltagsunbill und kritischen Lebensereignissen umzugehen lernen.

In den Ausführungen wurde hervorgehoben, dass der Emotionsregulierung eine hohe Bedeutung zukommt. Voraussetzung hierfür ist, dass Personen bereits in frühem Alter lernen, ihre Emotionen bewusst wahrzunehmen und auch gegenüber anderen mitzuteilen. Auch hierfür ist die Schule ein ausgezeichnetes Experimentierfeld. Die bewusste Wahrnehmung und Reflexion der Emotionen schafft wiederum die Voraussetzung für die Erkenntnis, dass viele unserer im Alltag gefällten Entscheidungen, auch manche scheinbar rational begründeten, Entscheidungen aus dem ‚hohlen Bauch‘ sind, die dann nachträglich rationalisiert werden. Dies wäre die Basis nicht nur für die Erkenntnis der Einheit von Denken, Fühlen, Wollen und Handeln, sondern auch für ein tatsächlich rationaleres Verhalten im Alltag.

## Anmerkungen

- 1 Für den Zeitraum nach 1990 liegen keine entsprechenden Angaben mehr vor.
- 2 Mit der Aneignung von neuen Wissenselementen aus persönlicher Betroffenheit zum besseren Verständnis einer Sachlage, einer sich stellenden Aufgabe oder eines wahrgenommenen Problems lässt sich im übrigen eine Parallele zum dem ziehen, was in der geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik im Rahmen des Diskurses um die Bildung und des Bildungsverfahrens unter dem Begriff des *Aktualitätsprinzips* diskutiert wurde.  
Bei den im folgenden hergestellten Bezügen zum klassischen Bildungsdiskurs beziehe ich mich im besonderen auf einen Aufsatz von O. Opahle zum Bildungsverfahren im Lexikon der Pädagogik der Gegenwart von 1930. Er greift bei seiner Zusammenstellung von Prinzipien des Bildungsverfahrens u.a. auf Sachverhalte und Aspekte zurück, die bereits von Pestalozzi und Humboldt thematisiert wurden.
- 3 Wir sind an diesem Punkt dem Aspekt sehr nahe, der in der geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik unter der *ersten Komponente des Totalitätsprinzips* (Opahle 1930) diskutiert wurde.
- 4 Auch dies Begrifflichkeiten, die in der geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik im Rahmen der Diskussion um das Bildungsverfahren eine hohe Bedeutung hatten.
- 5 Hier lässt sich ein Bezug zu dem herstellen, was in der geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik unter dem *Aktivitätsprinzip* (Opahle 1939) behandelt wurde.
- 6 Auch hier lässt sich wiederum eine Parallele zur *zweiten Komponente des Totalitätsprinzips* (Opahle 1930), der emotionalen Erfassung von Situationen und dem Verstehen der Einheit von Denken, Fühlen, Wollen und Handeln ziehen.
- 7 Dies war ein Teilprojekt des SFB 227 „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ der Universität Bielefeld.
- 8 In anderem Zusammenhang wurde dargelegt, dass für die Jugendlichen etwa 35 Prozent der Varianz in der Häufigkeit des Auftretens solcher Symptome aus erhobenen Variablen zur sozialen Lebenssituation der Betroffenen erklärt werden kann (Mansel/Hurrelmann 1991).
- 9 Das Chemnitzer Teilprojekt wurde geleitet und durchgeführt von Ottmar Kabat vel Job (Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie) und Alexandra Götze.
- 10 Da in den neuen Bundesländern nicht strikt zwischen Real- und Hauptschulen differenziert wird, fand die formale Bildung lediglich als Dummy-Variable (mit den Ausprägungen Abitur bzw. Gymnasium als besuchte Schulform und Nicht-Abitur bzw. nicht Gymnasium) Berücksichtigung. Wird für die westdeutsche Teilstichprobe zwischen Haupt- und Realschule differenziert,

- erhöhen sich die ermittelten Koeffizienten teilweise, nicht aber bei den Variablen die bei der Gesamtstichprobe in keinem Zusammenhang mit der Bildung stehen.
- 11 Über die Kompetenzen, über die Personen objektiv verfügen, können an dieser Stelle infolge des zugrundeliegenden Untersuchungsdesigns keine Aussagen gemacht werden, denn um die tatsächlichen Handlungskompetenzen von Jugendlichen zu erfassen, sind Daten aus Befragungen nur bedingt tauglich, da immer nur deren subjektive Wahrnehmung und Einschätzung erfasst werden kann. Um die objektiven Handlungskompetenzen zu erfassen, wäre eine Beobachtungsstudie, in der die Problembewältigungsfähigkeiten in mehr oder minder standardisierten Situationen erfasst und verglichen werden müßten, geeigneter.
- 12 Es handelt sich hierbei um folgende Pfade:  
Geschlecht – familiale Atmosphäre (.07); Geschlecht – Zukunftsoptimismus (-.08);  
Ost-West – Zukunftsängste (-.07); Ost-West – Lebenszufriedenheit (.07);  
Familiale Atmosphäre – Zukunftsängste (-.08);  
Schulklima – Fähigkeit zur Problembewältigung (.07).
- 13 In Anknüpfung an das *Aktualitätsprinzip!*
- 14 gemäß dem *Aktivitätsprinzip!*
- 15 gemäß der ersten Komponente des *Totalitätsprinzips!*

## Literatur

- Badura, B., 1985: Zur Soziologie der Krankheitsbewältigung. Oder: Das emotionale Defizit soziologischer Handlungstheorie. Zeitschrift für Soziologie, 14/5: 339 - 348.
- Badura, B./Pfaff, H., 1989: Stress, ein Modernisierungsrisiko? Mikro- und Makroaspekte soziologischer Belastungsforschung im Übergang zur postindustriellen Zivilisation. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 41: 644 - 668.
- Berger, P.A./Sopp, P., 1995: Dynamische Sozialstrukturanalysen und Strukturereferenzen. S. 9-26 in: Berger, P.A./Sopp, P. (Hrsg.), Sozialstruktur und Lebensverlauf. Opladen: Leske + Budrich,
- Bertram, H., 1991: Soziale Ungleichheit, soziale Räume und sozialer Wandel. Der Einfluß sozialer Schichten, sozialer Räume und sozialen Wandels auf die Lebensführung von Menschen. S. 636-666 in: Zapf, W. (Hrsg.), Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1990. Frankfurt/M.: Campus.
- Bourdieu, P., 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. S. 183 – 198. in: Kreckel, R. (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Sonderband Soziale Welt. Göttingen: Schwartz.
- Deusinger, I.M., 1986: Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen. Göttingen: Hogrefe.
- Engel, U./Hurrelmann, K., 1987: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. Zur Bedeutung der Statusstruktur der Herkunftsfamilie für den Bildungsstatus der Kinder. S. 77-97 in: Müller-Rolli, S. (Hrsg.), Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend, H., 1986: Selbstbezogene Kognitionen und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungswesen. S. 60-79 in: Hurrelmann, K. (Hrsg.), Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit. Ausgewählte Beiträge aus den ersten 5 Jahrgängen der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Weinheim: Beltz.
- Frehsee, D./Busmann, K., 1994: Zur Bedeutung des Rechts in Familien. Der Rechtsstatus von Kindern und Gewalt gegen Kinder. Zeitschrift für Rechtssoziologie 15: 153 - 168.

- Geißler, R., 1996: Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48: 319 – 338.
- Hurrelmann, K., 1985: Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. Ergebnisse und Implikationen der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung. S. 48-69 in: Strasser, H./Goldthorpe, J.H. (Hrsg.), *Die Analyse sozialer Ungleichheit. Kontinuität, Erneuerung, Innovation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hurrelmann, K., 1990: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 3. unveränderte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Jöreskog, K.G./Sörbom, D., 1988: *Lisrel 7. A Guide to the Program and Applications*. Chicago: SPSS Inc.
- Kolip, P., 1997: Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter. Die Konstruktion von Geschlechtlichkeit über somatische Kulturen. Opladen: Leske + Budrich.
- Kolip, P./Nordlohne, E./Hurrelmann, K., 1995: Der Jugendgesundheitsurvey 1993. S. 25-48 in: Kolip, P./Hurrelmann, K./Schnabel, P.-E. (Hrsg.), *Jugend und Gesundheit. Interventionsfelder und Präventionsbereiche*. Weinheim: Juventa.
- Lazarus, R.S./Launier, R., 1981: Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. S. 213-258 in: Nitsch, J. (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Hans Huber.
- Lazarus, R.S./Folkman, S., 1987: Transactional Theory and the Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality* 1: 141-169.
- Mansel, J., 1993: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Soziale Lage, Arbeitsbedingungen und Erziehungsverhalten der Eltern im Zusammenhang mit dem Schulerfolg des Kindes. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 13/1: 36-60.
- Mansel, J., 1996: Leistungsarbeit in der Schule. "Null-Bock" oder "Bock" auf interessante Tätigkeiten. S. 88-106 in: Mansel, J./Klocke, A. (Hrsg.), *Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit*. Weinheim: Juventa.
- Mansel, J., 1996: Sozialisation in der Risikogesellschaft. Eine Untersuchung zu psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotentiale. Neuwied: Luchterhand.
- Mansel, J., 1997: Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden bei Jugendlichen und Erwachsenen im Vergleich. Befunde aus 2 Repräsentativbefragungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10/3/4: 199-209.
- Mansel, J./Hurrelmann, K., 1991a: Alltagsstress bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang, Weinheim: Juventa.
- Mansel, J./Hurrelmann, K., 1991b: Bildungssoziologie. S. 58 - 62 in: Reinhold, G. (Hrsg.), *Soziologie-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Mayer, K.U., 1991: Soziale Ungleichheit und die Differenzierung von Lebensverläufen. S. 667-687 in: Zapf, W. (Hrsg.), *Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1990*. Frankfurt/M.: Campus.
- Mayer, K.U./Blossfeld, H.-P., 1990: Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. S. 297-318 in: Berger, P.A./Hradil, St. (Hrsg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. 7. Sonderband der sozialen Welt*. Göttingen: Schwartz.

- Nitsch, J. (Hrsg.), 1981: Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Hans Huber.
- Opahle, O., 1930: Bildungsverfahren. S. 379 - 383 in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, hrsg. Vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen unter Leitung von J. Spieler. Freiburg: Herder.
- Pearlin, L. I., 1991: Zum sozialepidemiologischen Verständnis von Public Health: Der Stressprozess. S. 159-172 in: Badura, B./Elkeles, T./Grieger, B./Huber, E./Kammerer, W. (Hrsg.), Zukunftsaufgabe Gesundheitsförderung. Dokumentation des Kongresses des Landesverbandes der Betriebskrankenkassen Berlin, der Ärztekammer Berlin in Zusammenarbeit mit dem Institut für Soziologie der TU Berlin vom 28.-30. April in Berlin. Frankfurt/M.: Mabuse.
- Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.), 1995: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 8. Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R., 1981: Stress, Angst und Hilflosigkeit. Die Bedeutung der Kognitionen und Emotionen bei der Regulation von Belastungssituationen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (Hrsg.), 1986: Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit. Berlin: Freie Universität, Institut für Psychologie.
- Vester, H.G., 1993: Soziologie der Postmoderne. München: Quintessenz.

### **Coping Resources – The Role of Formal Education**

*This article follows the question whether formal education serves as a resource in coping with life-crises. Starting from the assumption that education as cultural capital is still of particular importance in modern societies for having success in the life-course, that means education is an important determinant for life standard, life quality, life style, and with that for coping with economic crises. However the point at issue is whether education as cultural capital could help to cope with non-material crises, e.g. in private relations or with high work stress and/or with daily hassles or critical life events. To analyse these question it will be developed an ideal-typical model of the stress process, which shows that a failure in coping could result in negative consequences for well-being and health. Based on data from a youth health survey from 1993 in Germany (N = 2380) and a survey of adults (N = 3003) it will be shown how often negative consequences of coping failures result in psychosomatic problems. With data from a comparative survey of youth from West and East German towns (Chemnitz and Bielefeld) it is analysed, whether formal education, expectations of competences and interpretations of coping capacities moderate the stress process. Finally, some consequences for daily school routines are discussed.*

**Keywords:** youth – stress – coping – cultural capital – health – formal education

*HD Dr. Jürgen Mansel, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik,  
Postfach 100131, 33501 Bielefeld.  
E-mail: juergen.mansel@uni-bielefeld.de*