



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der soziale Status und das Bewältigungsverhalten von in Armut lebenden Jugendlichen in Peer-Groups

Verfasserin

Kerstin Kaufmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im März 2011

Studienkennzahl: A297

Studienrichtung: Bildungswissenschaft

Betreuer: Ass.-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1 Bildungswissenschaftliche Überlegungen zum Thema Jugendarmut.....	5
2 Theoretische Annahmen zum Thema Jugendarmut und Vorstellung der Forschungsfrage....	8
3 Definitionen und Konzepte von Armut.....	15
3.1 Absolute und relative Armut.....	15
3.2 Ressourcenansatz	16
3.3 Lebenslagenansatz.....	17
3.4 Ein Armutskonzept für betroffene Kinder und Jugendliche.....	18
4 Armut im Jugendalter.....	22
4.1 Aktuelle Zahlen zu Jugendarmut in Österreich.....	22
4.2 Folgen von Jugendarmut.....	24
4.3 Bewältigung.....	26
4.3.1 Alters- und Geschlechtsunterschiede bei der Bewältigung.....	28
4.3.2 Risiko- und Schutzfaktoren.....	29
4.3.3 Resilienz.....	33
4.4 Vom Forschungsstand abgeleitete theoretische Überlegungen zum Thema „Bewältigung“.....	35
4.4.1 Bewältigung von armutsbedingten Belastungen bei Grundschulkindern.....	35
4.4.2 Armutserleben und Bewältigung von Kindern im Grundschulalter.....	39
4.4.3 Lebenslagen von armen und nicht-armen Kindern am Ende der Grundschulzeit.....	41
4.4.4 Armutserleben und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen.....	44
5 Peer-Group.....	48
5.1 Die Hinwendung zur Peer-Group als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter.....	49
5.2 Die Funktionen von Gleichaltrigen im Jugendalter.....	50
5.3 Die Orientierung an sozialen Gruppen im Jugendalter.....	52
5.4 Die Bedeutung von Freundschaften im Jugendalter.....	53
5.5 Freundschaft als soziale Ressource von in Armut lebenden Jugendlichen.....	55
6 Sozialer Status.....	57
6.1 Die Bedeutung des sozialen Status innerhalb der Peer-Group.....	57
6.2 Die Soziometrie als Methode der Erhebung des sozialen Status in Gruppen.....	59
6.3 Ablehnung und Ausgrenzung von Gleichaltrigen.....	62
6.4 Zur sozialen Stellung des „Unbeliebten“ und „Beliebten“	64

7 Methodische Vorgehensweise.....	68
7.1 Erhebung der aktuellen Lebenslagen	70
7.1.1 Lebenslagedimensionen.....	70
7.1.2 Kategorisierung der Lebenslagen.....	72
7.1.3 Auswahlkriterien der Untersuchungsgruppe.....	73
7.2 Erhebung des sozialen Status.....	74
7.2.1 Der soziometrische Test.....	75
7.2.2 Das Soziogramm.....	76
7.2.3 Die Auswertung der Soziomatrizen und Soziogramme.....	80
7.2.4 Soziometrische Typen.....	81
7.3 Erhebung des Bewältigungsverhaltens.....	82
7.3.1 Das problemzentrierte Interview.....	84
7.3.2 Die qualitative Auswertung der Interviews.....	87
8 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	89
8.1 Ergebnisse zu aktuellen Lebenslagen der Untersuchungsgruppe.....	89
8.1.1 Lebenslagetypen.....	90
8.1.1.1 Leben im „Wohlergehen“	90
8.1.1.2 Leben in „Benachteiligung“	90
8.1.1.3 Leben in „Multipler Deprivation“	91
8.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zu aktuellen Lebenslagen der Untersuchungsgruppe.....	92
8.2 Ergebnisse zum sozialen Status der Untersuchungsgruppe.....	93
8.2.1 Soziomatrizen.....	94
8.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Soziomatrizen aller befragten Jugendlichen.....	96
8.2.3 Soziogramme.....	96
8.2.4 Versuch einer soziometrischen Typenbildung.....	99
8.2.4.1 Typ 1: Unbeachteter Jugendlicher.....	99
8.2.4.2 Typ 2: Abgelehnter/unbeachteter Jugendlicher.....	100
8.2.4.3 Typ 3: Unbeliebter Jugendlicher.....	101
8.2.4.4 Typ 4: Beliebter Jugendlicher.....	102
8.2.4.5 Typ 5: Beliebter/beachteter Jugendlicher.....	102
8.3 Bewältigungsstrategien der Untersuchungsgruppe.....	105
8.3 1 Bewältigungsverhalten in Streitsituationen mit Gleichaltrigen.....	106
8.3 2 Bewältigungsverhalten bei Traurigkeit.....	107

8.3.3 Bewältigungsverhalten bei nicht erfüllten Wünschen.....	110
8.4 Internale und externale Bewältigungsformen.....	113
8.5 Problemmeidendes und aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten.....	115
8.6 Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für die Bewältigung von Armut.....	119
8.7 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion.....	122
8.8 Methodenkritische Anmerkungen.....	124
9 Rückbindung der Ergebnisse an die bildungswissenschaftliche Disziplin.....	127
10 Ausblick.....	130
Zusammenfassung.....	132
Abstract.....	134
Literaturverzeichnis.....	136
Abbildungsverzeichnis.....	151
ANHANG.....	152
Fragenkatalog zur Erhebung der aktuellen Lebenslage.....	153
Indikatorensystem zur Erhebung der aktuellen Lebenslagen.....	156
Ergebnisse: Aktuelle Lebenslagen aller befragten Jugendlichen.....	160
Soziometrischer Fragebogen.....	167
Ergebnisse: Soziomatrizen aller befragten Jugendlichen.....	168
Ergebnisse: Soziogramme aller befragten Jugendlichen.....	180
Problemzentrierter Interviewleitfaden.....	204

Einleitung

Wenn in den westlichen Industrieländern von Armut gesprochen wird, assoziieren viele Menschen damit die Probleme in den so genannten Entwicklungsländern. Bis zum Ende der siebziger Jahre dominierte die Vorstellung, dass Armut ausschließlich ein Phänomen in den Ländern der „Dritten Welt“ sei. Durch das Aufkommen sogenannter „Armutsberichte“ aller europäischen Mitgliedsstaaten kam man langsam zu der Erkenntnis, dass Armut auch in zahlreichen westlichen Wohlstandsgesellschaften in zunehmendem Ausmaß verbreitet ist. (Palentien 2004b, 9) Auch in Österreich, einem der reichsten Länder der Welt, stellt Armut ein gesellschaftliches Problem dar. So werden etwa eine Million Österreicher als armutsgefährdet eingestuft, wobei die Tendenz steigend ist. (Hauenschild, Höferl 2008, 244)

Trotz der allgemeinen Wohlstandsvermehrung in den modernen Industriegesellschaften sind die sozialen Abstände zwischen arm und reich größer als je zuvor und verschärfen somit das Spektrum sozialer Ungleichheit (Mansel, Brinkhoff 1998, 7). Ursachen, wie eine wachsende Arbeitslosenquote, Zunahme der Sozialhilfeempfänger und die steigende Zahl alleinerziehender Haushalte lassen die Zahl der Armutsbetroffenen stetig steigen. Insbesondere der Anstieg des Ungleichgewichts zwischen Arbeitssuchenden und Arbeitsplatzangeboten bedeutet für viele „eine mehr oder weniger dauerhafte Ausgrenzung von der allgemeinen Wohlstandsentwicklung“ (Klocke 1998, 136). Wer sich mit „neuen Arbeits-, Technik-, Mobilitäts- und Lebensanforderungen“ (Klocke 1998, 137) nicht arrangieren kann, wer nicht „mithalten“ kann, bei dem sind die „materiellen Entfaltungschancen, kulturelle Teilhabe und soziale Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eingeschränkt“ (Klocke 1998, 137).

Armut ist heute keineswegs nur ein Problem von marginalisierten Gruppen, wie Obdachlosen, Gelegenheitsarbeitern und ausländischen Mitbürgern. Vielmehr hat eine Verlagerung des Armutsproblems bis weit in die Mitte der Gesellschaft stattgefunden. Heute sind zunehmend Familien in „Normalhaushalten“ aus den verschiedensten Gründen von Armut bedroht. Diese Heterogenität der Armutspopulation wurde in den 1980er Jahren unter dem Begriff der „Neuen Armut“ diskutiert. (Palentien 2004b, 9) Aufgrund der Tatsache, dass Armut in die „normalen Schichten“ der Gesellschaft vorgedrungen ist, sind auch immer mehr Kinder und Jugendliche¹ von der Armutsproblematik betroffen (Fernández de la Hoz 2009, 147).

¹ Der Begriff „Jugendliche“ bezieht sich in dieser Arbeit sowohl auf weibliche als auch auf männliche Jugendliche.

Kinder- und Jugendarmut wurde von der deutschen Armutsforschung in den 1980er Jahren zunächst nicht als „eigenständiges soziales Problem“ (Chassé, Zander 2005, 316) thematisiert. Kinder und Jugendliche wurden nicht als „eigenständige Subjekte in ihrer spezifischen Betroffenheit“ (Chassé, Zander 2005, 316) von Armut wahrgenommen, sondern als „Ursache von Familienarmut beziehungsweise als Angehörige von einkommensschwachen und sozial benachteiligten Haushalten“ (Chassé, Zander 2005, 316). Erst zu Beginn der 1990er Jahre wurde mit dem Schlagwort der „Infantilisierung der Armut“ (Ohnemus 1998, 1) auf diese Problematik aufmerksam gemacht. Die österreichische Armutsforschung betont, dass Kinder und Jugendliche eine Gruppe darstellen, die am stärksten von Armut betroffen ist. Dies belegen auch die neuesten Zahlen der Erhebung zu Kinder- und Jugendarmut in Österreich. Im Jahr 2009 waren etwa 15% aller Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren armutsgefährdet. Sie machten damit ein Viertel (27%) aller Armutsgefährdeten in Österreich aus. (Fernández de la Hoz 2009, 147) In Zahlen ausgedrückt, lebten 130.000 Buben und Mädchen unter der Armutsgefährdungsschwelle. Ein Drittel dieser Kinder und Jugendlichen (32%) kommen aus Haushalten mit Migrationshintergrund. (Statistik Austria 2009a, 14)

Die Aktualität und Brisanz des Themas „Armut“ verdeutlicht auch die österreichische Armutskonferenz. Sie macht darauf aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche, die in Armut aufwachsen, häufiger krank und schlechter ernährt sind. Zudem leben sie in engen Wohnungen, sind Lärm ausgesetzt, leiden unter Konsumverzicht und Ausgrenzung von Gleichaltrigen, die finanziell besser gestellt sind. Ebenso sind ihre Bildungschancen begrenzt. (www.armutskonferenz.at, 2.09.2010)

Laut der Bundesjugendvertretung (2009, 5) betrifft Armut grundsätzlich alle Lebensbereiche, wie Familie, Schule, Freizeit, Gesundheit, Bildung und vor allem die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen. In Armut lebende Jugendliche können oft finanziell nicht mit Gleichaltrigen mithalten, zum Beispiel insofern, dass sie nicht ins Kino gehen können oder keine Spielkonsolen besitzen. Zudem wohnen sie entweder in kleinen Wohnungen, in denen kein Platz zum Spielen ist, oder haben unter Umständen kein eigenes Zimmer, in das sie FreundInnen einladen könnten.

Armut bedeutet für Jugendliche auf Güter, über die nicht-arme Jugendliche selbstverständlich verfügen können, oft in hohem Ausmaß verzichten zu müssen, beispielsweise auf neue Kleidung, Spiele, Bücher und Taschengeld (Zehnter Kinder- und Jugendbericht 1998, 92). Die Folgen dieser Benachteiligungen seien unter anderem „mangelnde Akzeptanz in der Peer-Group und sozialer Rückzug der Betroffenen“ (Bundesjugendvertretung 2009, 5). Neben den beschriebenen Auswirkungen von Armut müssen Jugendliche oft mit sozialer Ausgrenzung und den psychischen

Belastungen, die mit Armut einhergehen, umgehen. „Wer in armen Verhältnissen aufwächst, hat nicht dieselben Chancen, sich selbst zu verwirklichen und das Leben nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten“ (Bundesjugendvertretung 2009, 5). Viele in Armut lebende Jugendliche werden von Gleichaltrigen ausgegrenzt, etwa dann, wenn sie nicht am Schulschikurs teilnehmen können oder keine Kleidung tragen, die gerade modern ist.

Die schlechten Lebensbedingungen und Ausgrenzungserfahrungen, die sich häufig über einen längeren Zeitraum erstrecken, schlagen sich auch auf die Lebenseinstellung wie zum Beispiel geringes Selbstvertrauen, Ängstlichkeit, Pessimismus nieder. (Bundesjugendvertretung 2009, 5)

Nach den soeben beschriebenen Ausführungen ist deutlich geworden, dass Jugendliche, aufgrund finanzieller Einschränkungen, mit den Konsumgewohnheiten Gleichaltriger oft nicht mithalten können. Dies kann dazu führen, dass sie von ihrer Peer-Group ausgegrenzt werden. Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, wie sich die Lebenslage „Armut“ auf den sozialen Status von Jugendlichen innerhalb der Peer-Group auswirkt und wie in Armut lebende Jugendliche mit ihrer Armutssituation innerhalb ihrer Peer-Group umgehen beziehungsweise welche Strategien sie anwenden, um „ihre Armut“ zu bewältigen.

Das *erste Kapitel* widmet sich bildungswissenschaftlichen Überlegungen zum Thema Jugendarmut. Im *zweiten Kapitel* werden bisherige theoretische Annahmen zum Thema angeführt und diskutiert. Es wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben, der zur Fragestellung hinführt. Im *dritten Kapitel* werden Definitionen und Konzepte von Armut vorgestellt. Generell wird innerhalb der Armutforschung zwischen absoluter und relativer Armut unterschieden. Zudem arbeitet die österreichische Armutforschung mit dem Ressourcenansatz und dem Lebenslagenansatz, um Armut „messbar“ zu machen. Auf diese Begriffe wird daher näher eingegangen. Im letzten Unterkapitel wird ein Armutskonzept für betroffene Kinder und Jugendliche vorgestellt, da es für die empirische Untersuchung dieser Diplomarbeit von Bedeutung ist.

Im Anschluss daran widmet sich das *vierte Kapitel* der Armut im Jugendalter. Es wird ein Überblick von aktuellen Daten zu Jugendarmut in Österreich gegeben. Ein weiteres Kapitel wird sich mit den Folgen von Jugendarmut beschäftigen. Für die Forschende ist es von Interesse, wie Jugendliche Armut bewältigen beziehungsweise wie Mädchen und Jungen mit ihrer Armutssituation umgehen. Daher umfasst das Unterkapitel „Bewältigung“ Erläuterungen zu Alters- und Geschlechtsunterschieden bei Bewältigung, Risiko- und Schutzfaktoren und Resilienz. Darüber hinaus erfolgen vom Forschungsstand abgeleitete theoretische Überlegungen zum Thema

„Bewältigung“. Zahlreiche Studien, die im *Kapitel 4.4* vorgestellt werden, haben sich in den letzten Jahren mit dem Bewältigungsverhalten und Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen beschäftigt.

Da es für diese Arbeit von großem Interesse ist, wie in Armut lebende Jugendliche ihre Armutssituation innerhalb ihrer Peer-Group bewältigen, beschäftigt sich das *fünfte Kapitel* mit dem Begriff der Peer-Group. Es werden die Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe² als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter, die Funktionen von Gleichaltrigen im Jugendalter und die Bedeutung sozialer Beziehungen im Jugendalter thematisiert.

Der soziale Status der in Armut lebenden Jugendlichen innerhalb der Peer-Group ist ebenso ein wichtiger Aspekt für diese Arbeit, worauf im *sechsten Kapitel* der vorliegenden Arbeit näher eingegangen wird. Laut Fend (2005, 308) machen viele Jugendliche innerhalb ihrer Peer-Group Erfahrungen mit sozialer Ablehnung und sozialem Ausschluss. Die Ablehnung und Ausgrenzung durch Gleichaltrige und die Ursachen für die Entstehung und Stabilisierung von Außenseiterpositionen werden deshalb in diesem Kapitel thematisiert. Darauf folgend wird auf die soziale Stellung des „Unbeliebten“ und die soziale Stellung des „Beliebten“ Bezug genommen.

Nach einer ausführlichen theoretischen Bestandsaufnahme zum Thema „Jugendarmut“ und „Peer-Group“, wird im *siebenten Kapitel* die methodische Vorgehensweise der Untersuchung über in Armut lebende Jugendliche vorgestellt. In einem ersten Schritt wird erläutert, wie die aktuelle Lebenslage der Untersuchungsgruppe erhoben werden kann. Ein weiteres Unterkapitel beschäftigt sich mit der Erhebung des sozialen Status. In diesem Zusammenhang wird die Methode der Soziometrie näher beschrieben und die angewandten soziometrischen Methoden werden vorgestellt. Das letzte Unterkapitel widmet sich der Erhebung des Bewältigungsverhaltens der Mädchen und Jungen, die an dieser Studie teilgenommen haben. Diese erfolgt mit einer qualitativen Methode, die im *Kapitel 7.3.1* näher beschrieben wird.

Im letzten umfassenden Kapitel werden die gewonnenen Daten dargestellt und interpretiert. Es werden die Ergebnisse der aktuellen Lebenslagen, des sozialen Status und der Bewältigungsstrategien der Untersuchungsgruppe vorgestellt. Im Anschluss daran werden alle Erkenntnisse zusammengetragen. Darüber hinaus werden methodenkritische Überlegungen angestellt und es erfolgt eine Rückbindung der Ergebnisse an die bildungswissenschaftliche Disziplin.

² Die „Gleichaltrigengruppe“ ist die deutsche Übersetzung des in die amerikanische Forschung eingegangenen Begriffs „Peer-Group“. In der vorliegenden Diplomarbeit werden diese Begriffe synonym verwendet.

1 Bildungswissenschaftliche Überlegungen zum Thema Jugendarmut

Erst zu Beginn der 1990er Jahre wurden Kinder und Jugendliche von der Armutsforschung als eigenständige Subjekte, die von Armut betroffen sind, wahrgenommen. Durch das Voranschreiten des Armutsrisikos in die „Mitte der Gesellschaft“ (Palentien 2004a, 13) sowie die starke Zunahme armutsbetroffener Kinder und Jugendlicher an der Bevölkerung, rückte auch die Armutsthematik ins Zentrum gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen und wurde somit in sozialwissenschaftlichen und humanwissenschaftlichen Disziplinen diskutiert (Palentien 2004a, 13f).

Innerhalb der bildungswissenschaftlichen Disziplin findet seit einigen Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit armutsbetroffenen Kindern und Jugendlichen statt, ohne jedoch „an eigenen theoretischen Traditionen anzuknüpfen“ (Palentien 2004a, 14). Palentien (2004a, 14) kritisiert, dass die Bildungswissenschaft bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Armut auf die soziologische und psychologische Disziplin zurückgreift. Wollen Bildungswissenschaftler Armut erklären, bedienen sie sich soziologischer Begründungsansätze. Dabei untersuchen Soziologen gesellschaftlich vorhandene soziale Ungleichheiten, um die Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit von Armut zu erfassen. Sollen Folgen und Auswirkungen von Armut analysiert werden, wird auf psychologische Denkweisen verwiesen. Psychologen wenden sich dem Phänomen Armut vor allem aus stresstheoretischer Perspektive zu. Zudem verweisen Chassé, Zander, Rasch (2007, 323) und Förster (2001, 79ff) auf die Tatsache, dass es innerhalb sozialpädagogischer Theoriebildungen keinen eigenen Armutsbegriff hinsichtlich Kinder- und Jugendarmut gibt. Vielmehr fließen in den sozialpädagogischen Diskurs die Kindheitsforschung und Armutsforschung ineinander.

Laut Thiersch (2009, 25), Professor für Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik, hat Armut zur Folge, dass zahlreiche Bildungschancen verwehrt bleiben. Durch die Zunahme der Armutsbetroffenen und die steigende Zahl der Arbeitslosenquote, vor allem der Jugendarbeitslosigkeit, ist „Armut und Bildung“ ein brisantes und aktuelles Thema in der Bildungswissenschaft (Hamburger 2006, 58). Laut Fernández de la Hoz (2009, 149) spiegeln sich soziale Benachteiligungen vor allem im besuchten Schultyp wider. 70% der österreichischen armutsgefährdeten Kinder besuchen eine Hauptschule, nur 30% eine Allgemeinbildende Höhere Schule. Die österreichische Armutskonferenz betont, dass in Österreich noch immer gilt: „Wer arme Eltern hat, hat schlechte Chancen auf eine gute Ausbildung“ (www.armutskonferenz.at,

08.01.2011). Das Einkommen der Eltern hat einen wesentlichen Einfluss auf die Schulwahl der Kinder und Jugendlichen. Eine schlechte Ausbildung führt in der Folge zu verminderten Chancen am Arbeitsmarkt und zu einem höheren Armutsrisiko. (www.armutskonferenz.at, 08.01.2011)

Laut Erler (2006, 137) unterliegen armutsbetroffene Kinder und Jugendliche einer höheren Gefahr eine wenig erfolgsversprechende Bildungskarriere (Sonderschule, Hauptschule) anzustreben. Dadurch sind sie stark gefährdet, am unteren Ende der sozialen Hierarchie zu stehen, weil ihnen viele Berufsmöglichkeiten verwehrt bleiben. Überdies haben finanziell schwächer gestellte Familien ein starkes Interesse daran, dass ihre Kinder frühzeitig finanziell unabhängig werden, da sich die Familien lange und kostspielige Bildungszeiten kaum leisten können. Darüber hinaus empfinden Kinder und Jugendliche, die aus armen Verhältnissen stammen, Schule und Lernen oftmals als belastend, weil in der Schule die Gefahr besteht, soziale Ausgrenzungserfahrungen zu machen. (Erler 2006, 137)

Böhnisch, Schröer und Thiersch (2005, 195ff) betonen, dass innerhalb der sozialpädagogischen Disziplin, Armut von Kindern und Jugendlichen mit „(Lebens)Bewältigung“ in Verbindung gebracht wurde. Mit dem Begriff der „Lebensbewältigung“ hat sich vor allem der Sozialpädagoge Lothar Böhnisch (1992, 16f) auseinandergesetzt. Die Sozialpädagogik sieht „in der Dimension erzieherischer Hilfe zur Lebensbewältigung ihren eigenen und eigenwertigen erziehungswissenschaftlichen Zugang“ (Böhnisch 1992, 17). Lebensbewältigung meint das Streben nach „subjektiver Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch 2008,33f) in Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht (Selbstwert und soziale Anerkennung) gefährdet ist. In diesem Zusammenhang spielt die subjektive Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen eine wichtige Rolle (Böhnisch, Schröer, Thiersch 2005, 197). Im Kapitel 4.3 *Bewältigung* wird auf diesen Begriff näher eingegangen.

Kinder- und Jugendarmut aus bildungswissenschaftlicher Sicht wird nicht allein als ökonomisches Problem (Einkommensmangel) gesehen, sondern als soziales Problem mit seinen vorrangig sozialen Konsequenzen und Dimensionen. Armutsfolgen unter dem Aspekt des „Sozialen“ sind der Verlust sozialer Kontakte, Stigmatisierung und Scham. (Chassé, Zander, Rasch 2007, 328) Armut von Kindern und Jugendlichen wirkt sich häufig negativ auf verschiedenste Bereiche, wie Familie, Schule, Bildung, Gesundheit und soziale Kontakte aus (Zander 2009, 126). Deshalb ist es laut Chassé, Zander und Rasch (2007, 322) notwendig, danach zu fragen, wie Jugendliche ihre Armutssituation wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Die subjektive Befindlichkeit der Jugendlichen muss somit in den Vordergrund gerückt werden. „Die subjektive Dimension

bezeichnet die subjektive Welt, in der ein Mensch lebt, als eine von jedem Menschen selbst geschaffene, angeeignete, gedeutete und bedeutete subjektive Welt, die der Mensch als Teil seines Alltags erlebt“ (Bettinger 2008, 425). Dazu zählen eigene Einstellungen, Bedürfnisse, Meinungen und Bewertungen, aber auch individuelle Bewältigungsstrategien (Bettinger 2008, 425).

In sozialpädagogisch ausgerichteten Studien wird das „Lebenslagenkonzept“ genutzt, um sich mit der Kinder- und Jugendarmutsproblematik wissenschaftlich auseinander zu setzen. Der lebenslagenorientierte Ansatz richtet den Fokus auf die materiellen, sozialen, kulturellen und psychischen Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen. (Frühauf, Stickelmann 2003, 155) Die Erkenntnisse der Studien zielen darauf ab, Lebensschwierigkeiten und damit verbundenes Bewältigungsverhalten von in Armut lebenden Kindern und Jugendlichen zu erkennen und zu verstehen (Böhnisch 1992, 910). Die subjektive Dimension ist in sozialpädagogischen Theoriebildungen stark verankert, „denn Prozesse des Verstehens, das Bemühen, fremde Lebenswelten kennen zu lernen und zu verstehen ist *Voraussetzung* für sozialpädagogisches Handeln“ (Bettinger 2008, 427; Herv.i.O.).

Die Diplomarbeit soll einen wissenschaftlichen Beitrag dazu leisten, die Armutssituation von betroffenen Jugendlichen zu verstehen. Dabei werden die Jugendlichen gefragt, wie sie mit ihrer Armutssituation umgehen und welche individuellen Bewältigungsstrategien sie anwenden. Die subjektive Dimension der Jugendlichen, ihre Interessen, Bedürfnisse, persönlichen Einstellungen und Wünsche sollen im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen.

2 Theoretische Annahmen zum Thema Jugendarmut und Vorstellung der Forschungsfrage

In den 1990er Jahren erschien eine Reihe von Publikationen, die sich mit verschiedenen Aspekten von Kinder- und Jugendarmut auseinandersetzten (Walper 1995; Otto 1997; Klocke, Hurrelmann 1998; Mansel, Brinkhoff 1998; Richter 2000; Butterwegge u.a. 2004; Beisenherz 2002; Palentien 2004b; Hölscher 2003; Chassé u.a. 2007 etc.). Die deutschen Studien (mit Ausnahme Walper 1995) haben sich zunächst vor allem auf Einzelaspekte kindlicher Armutslagen konzentriert wie Einschränkungen hinsichtlich Konsum, Freizeitgestaltung, eingeschränkte räumliche Erfahrungsmöglichkeiten, Ausgrenzungserfahrungen sowie Folgewirkungen für die kindliche Entwicklung (Chassé, Zander 2005, 316). Im Zuge der Literaturrecherche ist aufgefallen, dass österreichische Studien, im Gegensatz zu deutschen, die einzelnen Lebensbereiche von in Armut lebenden Kindern und Jugendlichen bislang unzureichend erforscht haben. Über die Problemlagen der österreichischen Jugendlichen, die in armen Familien aufwachsen, gibt es nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse (Till-Tenschert, Vana 2009, 93). Aus diesem Grund ist das Wissen über materielle Deprivation³ von österreichischen Jugendlichen noch immer mangelhaft (Fernández de la Hoz 2009, 144). Bezüglich des Forschungsthemas gibt es innerhalb der österreichischen Literatur kaum Hinweise darauf, ob und wie sich Armut von Jugendlichen auf die sozialen Kontakte in Peer-Groups auswirkt. Die Wahrnehmung und Bewältigung dieser Lebenslagen von Jugendlichen bleiben ebenso im Dunkeln. Die bislang existierenden Untersuchungen zu dieser Thematik stützen sich häufig primär auf die Außenperspektive von Eltern und ExpertInnen. Die Perspektive des Jugendlichen findet in diesem Zusammenhang, von den genannten Studien abgesehen, noch ungenügend Berücksichtigung. Doch der Jugendliche⁴ als Experte seiner Armutslage ist entscheidend, um seine Situation und das damit zusammenhängende Bewältigungsverhalten zu untersuchen. (Chassé, Zander und Rasch 2007, 26; Holz, Skoluda 2003, 14)

Die Sozialwissenschaftlerin Margherita Zander (2005b, 4ff) referierte in der öffentlichen Fachtagung „Kinderarmut zum Thema gemacht“ in Saarbrücken (Deutschland) über den Forschungsstand zu Armut von Kindern und Familien. Die Kenntnisse der Armutsforschung erstrecken sich über unterschiedliche Ursachen und Erscheinungsformen, über mögliche Auswirkungen auf die Lebenslagen der betroffenen Eltern und Kinder sowie über familiäre und kindliche Bewältigungsstrategien. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse vorgestellt.

Die Mitarbeiter der deutschen Armutsforschung machen darauf aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche am häufigsten in Armut leben, und dass AlleinerzieherInnen und Familien mit mehr als

³ Der Begriff „Deprivation“ ist der wissenschaftliche Fachausdruck für „Armut“ (Bundesjugendvertretung 2009, 2).

⁴ In dieser Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form verwendet, wobei die weibliche Form mitbedacht wird.

drei Kindern einem besonders hohen Armutsrisiko ausgesetzt sind. Dies trifft vor allem auf Familien mit Migrationshintergrund zu. Zudem liefert die deutsche Armutsforschung differenzierte Erkenntnisse zu den Auswirkungen von Armut auf die Lebenslage von Kindern und Jugendlichen. Zahlreiche qualitative Interviews mit Kindern haben unter anderem ergeben, dass sich ein Aufwachsen in materieller Armut auf unterschiedliche Dimensionen von kindlichen Lebenslagen (Handlungs- und Entwicklungsspielräume) negativ auswirken können. (Zander 2005b, 4ff)

Die deutschen Bildungswissenschaftler Schaub und Zenke (2002, 46) betonen, dass Armut für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre alterstypischen Lebensziele, Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben ein besonders großes Problem darstellt. Oft fehlen familiäre Unterstützung und der Zugang zu außerfamiliären Betreuungseinrichtungen. Die Beschaffung von Spiel- und Unterrichtsmaterialien sowie Freizeitmöglichkeiten zu Hause und in der Wohnumgebung sind in der Regel nachhaltig eingeschränkt. Als Folgen dieser Einschränkungen lassen sich eine „Minderung des allgemeinen Wohlbefindens, ein Rückgang der Schulleistungen, gesundheitliche Belastungen, soziale Isolierung von den Gleichaltrigengruppen und eine deutliche Abnahme der Motivation für eine aktive Gestaltung der persönlichen Zukunft beobachten“ (Schaub, Zenke 2002, 46). Laut Breitfuss und Dangschat (1998, 121) kann sich Armut auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in dreifacher Hinsicht auswirken:

- *„strukturell* durch niedrige Einkommen und geringe materielle Ressourcen des Elternhauses, die sich in eingeschränktem Konsum (Kleidung, Freizeit), hoher Verschuldung, schlechter Ernährung, in eingeschränkter Gesundheit, schlechter Wohnraumversorgung, benachteiligendem Wohnumfeld oder gar Obdachlosigkeit und in eingeschränkten Aktivitäts- und Aktionsräumen für Kinder und Jugendliche ausdrücken;
- *bildungsspezifisch* durch schlechtere Lernmöglichkeiten (als Folge überbelegten Wohnungen und häufig geringer Unterstützung des Lernens seitens des Elternhauses und belastender Schulbedingungen) und daher niedrigere Bildungsabschlüsse;
- *entwicklungspsychologisch* durch das Aufwachsen in einem Haushalt mit belastenden oder entmutigenden Milieus und Mustern der Lebensbewältigung [Drogen (illegale, Alkohol, Zigaretten, Tabletten), Aggressivität, Lethargie, Erleben ökonomischer Abhängigkeit der Eltern bis hin zu Hilf- und Hoffnungslosigkeit], was immer häufiger zum Start in eigene ‚Armutskarrieren‘ führt“ (Breitfuss, Dangschat 1998, 121; Herv. i. O.).

Laut Zander (2005b, 4) erleben Kinder und Jugendliche Armutssituationen anders als Erwachsene. Kinder im Grundschulalter haben meist keine konkrete Vorstellung davon, wieviel Geld ihre Familie zum Leben braucht. Dennoch haben sie mehr oder weniger konkrete Vorstellungen davon, was es

bedeutet „arm“ zu sein. (Chassé, Zander, Rasch 2007, 134) Im Rahmen der Studie von Chassé, Zander und Rasch (2007, 134) wurde die Erkenntnis gewonnen, dass fast alle Kinder die Geldsorgen ihrer Eltern wahrnehmen, und dass Kinder einen eigenen Umgang mit der Situation entwickeln. Darüber hinaus scheint eine „innerfamiliäre Tabuisierung der Armutslage“ die Kinder zusätzlich zu belasten, weil sie im Umgang mit der Situation alleine gelassen werden. Viele Kinder, die im Rahmen der Studie von Chassé, Zander und Rasch (2007, 134) befragt wurden, gaben an über kein regelmäßiges Taschengeld zu verfügen. Dabei ist auffällig, dass dies von den Kindern selbst kaum als wahrgenommener Mangel artikuliert wurde. Die AutorInnen gehen davon aus, dass dieser Aspekt eine Altersfrage sei, da erst mit zunehmendem Alter der Kinder der Bedarf an selbstverfügbaren Geldmitteln steigt. (Chassé, Zander, Rasch 2007, 134)

Aufgrund der genannten Erkenntnisse müssen die Auswirkungen von Armut auf Mädchen und Jungen unterschiedlichen Alters differenziert analysiert werden. (Zander 2005b, 4) Folgende Dimensionen sind dabei nach Zander (2005b, 4) zu berücksichtigen:

- ➔ „mögliche gesundheitliche Beeinträchtigungen infolge von armutsbedingtem Ernährungs- und Gesundheitsverhalten,
- ➔ benachteiligende Auswirkungen auf die Bildungs- und Schulleistung sowie auf die Schullaufbahn,
- ➔ negative Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung, das Selbstbild und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen,
- ➔ Auswirkungen auf ihr Problem- und Sozialverhalten sowie auf soziale Kontakte, insbesondere auch auf die Intensität und Vielfalt von Gleichaltrigenkontakten.“

Ein Aufwachsen in Armut kann sich sowohl auf das Wohlbefinden als auch auf die kindlichen Entwicklungsperspektiven (kognitive, emotionale und soziale Entwicklung) negativ auswirken. Des Weiteren erschweren vor allem die sozialen und bildungsspezifischen Einschränkungen und die emotionalen Belastungen durch zusätzliche familiäre Problemlagen (zum Beispiel in Multiproblemfamilien) die Bewältigung. (Zander 2005b, 4f) Die unterschiedlichen Bewältigungsformen, die Mädchen und Jungen anwenden, um mit ihrer Armutssituation umzugehen, lassen sich aus einem „komplexen Zusammenspiel von objektiven strukturell gegebenen Rahmenbedingungen und subjektiven Bewältigungsmöglichkeiten erklären“ (Zander 2005b, 5). Zusammenfassend kann aus dem bisherigen Wissens- und Erfahrungsbestand abgeleitet werden, dass Kinder und Jugendliche in Armutssituationen unterschiedliche Bewältigungsstrategien zeigen. Welche Bewältigungsstrategien Kinder und Jugendliche anwenden,

hängt zudem maßgeblich davon ab, wie ihre Eltern mit der Armut umgehen. Mädchen und Jungen entwickeln auch bei vergleichbaren materiellen Ausgangslagen unterschiedliche Bewältigungsstrategien. Das bedeutet, es ist von einem breiten Spektrum „kindlicher Bewältigungsmuster“ (Zander 2005b, 5) auszugehen.

Holz und Skoluda (2003, 45), Mitarbeiter des deutschen Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die eine vertiefende Untersuchung zur Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Grundschulalter im Auftrag der deutschen Arbeiterwohlfahrt durchgeführt haben, kamen zu dem Ergebnis, dass frühe und anhaltende familiäre Armut die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen wesentlich bestimmt. Zudem wirken sich komplexe Belastungen wie Suchtprobleme der Eltern oder beengte Wohnverhältnisse, die subjektiv nicht mehr kontrolliert oder beeinflusst werden können und das Gefühl der Überlastung erzeugen, negativ auf das Erziehungsverhalten der Eltern und auf die Förderung der Kinder und Jugendlichen aus. (Holz, Skoluda 2003, 47) Thiersch (1995, 81) betont in diesem Zusammenhang, dass „Armut, Wohnungsenge und Perspektivlosigkeit der Eltern“ die Erziehung der Kinder und Jugendlichen belasten würden.

Die Forschungsergebnisse von Holz und Skoluda (2003, 50f) zeigen, dass arme Kinder bereits im Grundschulalter die schlechteren materiellen Möglichkeiten und defizitären Wohnbedingungen wahrnehmen. Grundschulkinder erfahren Nachteile besonders bei sozialen Kontakten in der Schule. Zudem sind arme Kinder im frühen Grundschulalter in ihren Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten stark eingeschränkt. Benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund stellen im Vergleich zu benachteiligten inländischen Kindern eine besonders belastete Gruppe dar, deren Zukunftschancen erheblich eingeschränkt sind. Die Lebensbedingung von Migrantenfamilien sind meist wesentlich schlechter (höhere Armutsgefährdung, schlechtere Wohnbedingungen, höhere Kinderzahlen). Die Kinder und Jugendlichen wachsen mit deutlich geringeren familiären und außerfamiliären Ressourcen als die ihrer inländischen Altersgenossen auf und sind daher besonders benachteiligt.

Jugendliche befinden sich in einer Lebensphase, in der die Ablösung von den Eltern eine wichtige Rolle spielt. In dieser Phase werden Freundschaften mit Gleichaltrigen besonders wichtig. Die so genannten „Peer-Groups“ übernehmen wichtige Sozialisationsfunktionen und liefern einen großen Beitrag bei der Ablösung vom Elternhaus. Durch gemeinsame Aktivitäten setzen Jugendliche eine Distanz zu den Erwachsenen und finden in der Peer-Group zusätzlich ihre Eigenständigkeit. Sie lernen vor allem den Umgang mit Gleichaltrigen. Darüber hinaus stellen Peer-Groups einen geschützten Raum zur Verfügung und dienen dem gegenseitigen Austausch über Probleme und

Konflikte. Enge Freundschaften können zu einer wichtigen Ressource für den Umgang mit Armut werden, da sie Raum bieten, um von persönlichen, familiären und finanziellen Problemen erzählen zu können. Auf der anderen Seite jedoch ist die materielle Ausstattung oft ein wichtiger Maßstab für die Anerkennung innerhalb der Peer-Group. Als Konsequenzen der finanziellen Einschränkungen können Jugendliche mit den Konsumgewohnheiten der Gleichaltrigen nicht mehr mithalten, weil sie wenig oder kein Geld für modische Kleidung, Computerspiele oder Freizeitaktivitäten ausgeben können. (Hölscher 2003, 55ff) Viele in Armut lebende Kinder und Jugendliche machen deshalb oft die Erfahrung mit Benachteiligungen in Form von Ausgrenzung, Ausgeschlossenensein, Nicht-dazu-Gehören. Vor allem innerhalb der Peer-Group, deren Mitglieder wesentliche Bezugspersonen neben der Familie darstellen, sind diese Ausgrenzungserfahrungen für Jugendliche schmerzlich. (Hölscher 2003, 55)

Der Erwerb einer sozialen Stellung ist bedeutsam für Jugendliche und spielt eine tragende Rolle innerhalb der Gleichaltrigengruppe. Anders als in der Familie trifft der Jugendliche auf eine Gruppe, in der er sich seinen Status erarbeiten muss und nicht von vornherein zugeschrieben bekommt. Deshalb ist es für viele Mädchen und Jungen von außerordentlichem Interesse, wie sie von anderen gesehen werden. Ob Jugendliche Zugehörigkeit oder Ablehnung innerhalb der Peer-Group erfahren, hängt auch damit zusammen, wie sie ihre Armutslage bewältigen. Beliebtheit und Anerkennung steigern das Selbstwertgefühl, wogegen Unbeliebtheit und Ausschluss das Selbstwertgefühl negativ beeinflussen können. (Fend 1998, 244)

Die bisherigen Überlegungen zu dieser Thematik führen zu folgender Fragestellung, die im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden soll:

Wie wirkt sich Armut von Jugendlichen auf den sozialen Status in Peer-Groups aus, und welche Bewältigungsstrategien wenden Jugendliche im Umgang mit ihrer Armutssituation innerhalb ihrer Peer-Group an?

Um die Forschungsfrage beantworten zu können und die theoretische Bestandsaufnahme der Problematik ausreichend zu diskutieren, scheint es sinnvoll, die Forschungsfrage in einzelne Themen zu gliedern und sich folgenden Subfragen zu widmen:

- *Armut im Jugendalter*
 - Welche Konzepte und Methoden werden innerhalb der Armutsforschung angewendet, um Armut zu „messen“?
 - Welche Konzepte und Methoden werden in der Kinder- und Jugendarmutsforschung verwendet, um die aktuelle Lebenslage von Mädchen und Jungen zu erheben?
- *Jugend und Peer-Group*
 - Was versteht man unter dem Begriff „Peer-Group“ und welche Bedeutungen und Funktionen haben soziale Beziehungen im Jugendalter?
- *Sozialer Status in Peer-Groups*
 - Welche Bedeutung hat der soziale Status innerhalb der Peer-Group?
 - Welche Methoden werden in wissenschaftlichen Studien verwendet, um den sozialen Status in Gruppen zu erheben?
 - Welche sozialen Positionen werden in Gruppen unterschieden?
- *Armut und Bewältigung*
 - Welche theoretischen Erklärungsansätze und Modelle wurden in bisherigen Studien zum Bewältigungsverhalten armer Jugendlicher angewendet?
 - Von welchen Faktoren ist es abhängig, wie Armutssituationen bewältigt werden?

Um Armut „messbar“ zu machen, arbeitet die österreichische Armutsforschung mit einem relativen Armutskonzept, das „Unterversorgungs-, Mangel- oder Deprivationslagen im Verhältnis zum Wohlstand der Gesamtgesellschaft“ (Merten 2002, 138) bestimmt. Demnach gelten Personen als arm, die aufgrund ihrer materiellen Einschränkungen an allgemein anerkannten Lebensstandards und Lebensgestaltungsmöglichkeiten nur bedingt teilhaben können. (Hölscher 2003, 15)

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist die Messung der relativen Armut defizitär, „weil sie den Besonderheiten kindlichen und jugendlichen Aufwachsens nicht angemessen Rechnung tragen“ (Merten 2002, 138). Bei einer relativen Armutsmessung werden die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in Form von prozentualen Anteilen eines Erwachsenenbedarfs berücksichtigt. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht muss aber die subjektive Befindlichkeit der Jugendlichen berücksichtigt werden. Deshalb ist es notwendig, spezifische Dimensionen von Mangellagen zu bestimmen, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen belasten oder

gefährden können. (Merten 2002, 138f)

Im anschließenden Kapitel werden Definitionen und Konzepte vorgestellt, die die Armutsforschung verwendet, um das Phänomen „Armut“ zu untersuchen. Im letzten Unterkapitel wird ein Armutskonzept für betroffene Kinder und Jugendliche vorgestellt, das eine Herangehensweise aus bildungswissenschaftlicher Sicht gerecht wird.

3 Definitionen und Konzepte von Armut

Innerhalb der Armutsforschung werden verschiedenste Definitionen und Konzepte herangezogen, um das Phänomen „Armut“ zu untersuchen. In erster Linie wird zwischen absoluter und relativer Armut unterschieden. Um Armut „messbar“ zu machen werden der „Ressourcenansatz“ und der „Lebenslagenansatz“ angewendet.

3.1 Absolute und relative Armut

Absolute Armut bezeichnet einen Mangel an überlebensnotwendigen Gütern wie Nahrung, Wasser, Kleidung und Wohnungsmöglichkeit. Dieser Armutsbegriff ist sehr eng gefasst und wird in seiner Anwendung in Gesellschaftsformen problematisch, in denen die genannten Güter als „selbstverständlich“ angesehen werden und der absolute Armutsbegriff nicht als passend erscheint. Aus diesem Grunde wurde ein relativer Armutsbegriff entwickelt, der Armut an die Wohlstandsentwicklung in einer Gesellschaft koppelt. (Hölscher 2003, 15) In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gibt es Einigkeit darüber, dass Armut in hoch entwickelten Gesellschaften wie Österreich ein relatives Phänomen ist (Zimmermann 1998, 52). Als relative Armut wird eine mangelnde Teilhabe an denjenigen Lebensstandards und Lebensgestaltungsmöglichkeiten verstanden, „die jeweils gesellschaftlich möglich sind“ (Barlösius, Ludwig-Mayerhofer 2001, 27). Das Konzept der relativen Armut orientiert sich somit an den Möglichkeiten und Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben und damit am durchschnittlichen Wohlstand der Bevölkerung. Relative Armut liegt dann vor, wenn aufgrund mangelnder Ressourcen der übliche Lebensstandard in einer Gesellschaft deutlich unterschritten wird. Beispiele für das Phänomen der relativen Armut sind die Wohnung nicht heizen zu können, keine regelmäßigen Zahlungen wie Miete und Betriebskosten begleichen zu können, keine unerwarteten Ausgaben, beispielsweise für Reparaturen, tätigen zu können sowie keine neue Kleidung kaufen zu können (Statistik Austria 2009a, 48). Ein weiteres Beispiel, das Kinder und Jugendliche betrifft, wäre an Schulveranstaltungen wie Schulschikursen aus finanziellen Gründen nicht teilnehmen zu können (Wohlfahrt 2006, 22).

Innerhalb der Armutsforschung werden zwei relative Armutskonzepte herangezogen, um Armut „messbar“ zu machen. Zum einen wird der *Ressourcenansatz* angewendet, dessen Ausgangspunkt ökonomische Ressourcen sind. Hier wird Armut als ein Mangel an finanziellen Mitteln betrachtet. Das Einkommen, das einem Haushalt zur Verfügung steht, stellt hierbei die wichtigste Ressource

dar. (Eiffe 2009, 73) Zum anderen wird der *Lebenslagenansatz* herangezogen, der einen differenzierteren Blick auf die Komplexität des Armutsphänomens ermöglicht. Bei diesem Ansatz wird die Gesamtsituation der Versorgung eines Menschen in unterschiedlichen Lebensbereichen betrachtet. Es werden neben dem Einkommen auch soziale, kulturelle und psychische Merkmale miteinbezogen. (Zimmermann 1998, 53)

3.2 Ressourcenansatz

Der Ressourcenansatz wird in erster Linie über das Einkommen definiert. Je nach Größe und Zusammensetzung eines Haushaltes wird eine definierte Menge an Einkommen benötigt, das als „Äquivalenzeinkommen“ bezeichnet wird. „Das Äquivalenzeinkommen ist ein Indikator für den materiellen Lebensstandard einer Person“ (Statistik Austria 2008, 27). Es kann mit dem mittleren Äquivalenzeinkommen der Bevölkerung verglichen werden, um den relativen Lebensstandard verschiedener Bevölkerungsgruppen zu vergleichen (Statistik Austria 2008, 27). Als Richtwert für Österreich gilt dabei, dass Menschen „mit weniger als 60% des mittleren Äquivalenzeinkommens als armutsgefährdet bezeichnet werden“ (Unterlercher 2008, 457). Diese Armutsgefährdungsschwelle wird herangezogen, um armutsgefährdete Haushalte zu identifizieren (Heitzmann, Till-Tentschert 2009, 94).

Die aktuellste statistische Erfassung von Einkommen und Lebensbedingungen in österreichischen Privathaushalten liefert die EU-SILC 2008 (Statistics on Income and Living Conditions)⁵ und bildet eine wichtige Grundlage für die Einschätzung der armutsgefährdeten Personen in Österreich. Je nach Haushaltszusammensetzung gilt für Österreich 60% des mittleren Äquivalenzeinkommens (Netto-Pro-Kopf-Einkommen). Als „armutsgefährdet“ werden Personen bezeichnet, deren Einkommen unterhalb der 60% liegen. (Statistik Austria 2009a, 30) Laut EU-SILC 2008 liegt der Median des Äquivalenzeinkommens bei 1.584 Euro pro Monat. (Statistik Austria 2009b, 27) Die aktuelle „Armutsgefährdungsschwelle“ für einen Einpersonenhaushalt beträgt demnach 951 Euro pro Monat. (Statistik Austria 2009b, 28) Für jede weitere erwachsene Person im Haushalt erhöht sich die Schwelle um 475 Euro, für jedes Kind um 285 Euro im Monat (Statistik Austria 2009b, 49).

⁵ „EU-SILC (Statistics on Income and Living Conditions) ist eine Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen von Privathaushalten in Europa. (...) Zentrale Themen sind Einkommen, Beschäftigung und Wohnen sowie subjektive Fragen zu Gesundheit und finanzieller Lage, die es erlauben, die Lebenssituation von Menschen in Privathaushalten abzubilden“ (Statistik Austria 2009c, 5) „Sie wird auf Basis einer EU-Verordnung in allen Mitgliedsstaaten durchgeführt, um gemeinsame Indikatoren für soziale Eingliederung zu berechnen. Darüber hinaus bildet EU-SILC eine wichtige Grundlage für die europäische Sozialstatistik und die nationale Armutsberichterstattung“ (Statistik Austria 2009a, 14). Für Österreich ist die Erhebung eine repräsentative Stichprobenbefragung in Privathaushalten. Im Jahr 2008 wurden insgesamt 5.711 Haushalte befragt, in denen 13.631 Personen lebten. (Statistik Austria 2009c, 5)

3.3 Lebenslagenansatz

Der Lebenslagenansatz legt im Unterschied zum Ressourcenansatz das Augenmerk in erster Linie auf die Multidimensionalität des Armutsphänomens. „Mit dem Begriff ‚Lebenslage‘ wird die Bestimmung von Armut als ungenügende Verfügung über ökonomische Ressourcen durch den Blick auf bestehende Unterversorgungen in anderen zentralen Lebensbereichen erweitert“ (Chassé, Zander, Rasch 2007, 18). Dabei wird davon ausgegangen, dass neben dem Mangel an Einkommen weitere Notlagen in zentralen Lebensbereichen vorhanden sind, wie zum Beispiel in den Bereichen Wohnen, Arbeit, Ausbildung, Gesundheit, Ernährung, soziale Integration und soziokulturelle Teilhabe. Im Zentrum steht hierbei der Verlust oder die starke Einschränkung der subjektiven Handlungsspielräume in den verschiedenen Lebensbereichen. (Chassé, Zander, Rasch 2007, 18)

Die Stärke dieses Ansatzes liegt darin, dass Benachteiligungen und Einschränkungen der Lebensqualität nicht nur auf die finanziellen Ressourcen bezogen werden, sondern es werden auch die immateriellen Ressourcen berücksichtigt (Engels 2005, 1). Die Schwierigkeiten dieses Ansatzes beginnen jedoch mit der Multidimensionalität. Denn um Armut als Lebenslage „messbar“ zu machen, muss der Frage nachgegangen werden, *welche* Lebensbereiche und Handlungsoptionen einbezogen werden sollen. Soll es nur um Grundbedürfnisse (Wohnen, Ernährung, Gesundheit) gehen, oder soll der Lebensstil in modernen Industriegesellschaften (Ausstattung mit langlebigen Konsumgütern und/oder Freizeitverhalten) mit einbezogen werden? Außerdem besteht keine Einigkeit darüber, ob auch das subjektive Wohlbefinden und die Teilhabe am sozialen Leben zu einem angemessenen Lebensstandard gehören. (Andreß 1999, 77; Chassé, Zander, Rasch 2007, 18f) Darüber hinaus sind die Fragen, mit welchen Armutsindikatoren diese Dimensionen erhoben werden können und nach welchen Kriterien Armutsschwellen festgelegt werden, weitgehend unbeantwortet (Beisenherz 2002, 311; Engels 2005, 3f). Beisenherz (2002, 313) betont, „ob ‚kein eigenes Zimmer zu haben‘ für Kinder ein tauglicher Lebenslagen-Armutsindikator ist, hängt z.B. von der Geschwisterzahl ab, von Möglichkeiten, andere, z.B. öffentliche Räume, Plätze und Freiflächen oder Schulräume nutzen zu können, von der Größe der sonstigen Wohnräume oder der Arbeitssituation der Eltern“ (Beisenherz 2002, 313).

Es ist deutlich geworden, dass die Messung von Armut als Lebenslage mit Schwierigkeiten verbunden ist, denn durch die Heterogenität des Phänomens „Armut“ wird die Beschreibung und Analyse der Lebenslagen umso schwieriger, je genauer man die konkreten Lebenslagen einbezieht. Im Folgenden sollen die gewonnenen Erkenntnisse auf das Phänomen „Jugendarmut“ bezogen und es soll diskutiert werden, wie Armut im Jugendalter untersucht werden kann.

3.4 Ein Armutskonzept für betroffene Kinder und Jugendliche

Um Erkenntnisse über die Armutssituation von Jugendlichen zu gewinnen, darf die Messung nicht auf die Einkommensarmut (Ressourcenansatz) begrenzt werden. Wie in den bisherigen Ausführungen deutlich geworden ist, sind neben einem Mangel an finanziellen Ressourcen auch andere Lebensbereiche betroffen, in denen eine Unterversorgung als Folge von materiellen Einschränkungen gegeben ist. Armut ist ein multidimensionales Phänomen. Daher müssen auch verschiedene Lebensbereiche (Lebenslagenansatz) wie Bildung, Wohnen, Gesundheit, soziale und kulturelle Teilhabe betrachtet werden. (Chassé, Zander 2007, 312ff) Damit wird die Fixierung auf das Einkommen aufgebrochen und die tatsächlichen Lebenssituationen der von Armut betroffenen Jugendlichen stehen im Zentrum der Analyse (Andreß 1999, 77).

Wie bereits erwähnt, ist bei einer adäquaten Erhebung von Jugendarmut mit Hilfe des Lebenslagenansatzes zu beachten, dass sich Jugendliche in einer Phase befinden, in der sie spezielle Bedürfnisse, Interessen und Probleme haben. Deshalb müssen sie in ihrer speziellen Entwicklungsphase wahrgenommen werden. Laut Mansel (1998, 143) haben in Armut lebende Jugendliche ungünstigere Entwicklungsbedingungen in schulischer und beruflicher Ausbildung, in familiären Beziehungen und in Interaktionen mit gleichaltrigen Gruppen. Diese Belastungen führen zu Beeinträchtigungen des emotionalen, sozialen und physischen Wohlbefindens. Gerade im Alltag der Jugendlichen stellt sich Armut als komplexes, multidimensionales Problem dar und bedarf deshalb einer ebenso komplexen Wahrnehmung und eines sensiblen Umgangs. Es braucht einen Armutsbegriff, der die materiellen wie immateriellen Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen berücksichtigt. (Hock, e.a. 2000, 27)

Im Rahmen der Langzeitstudien des Instituts für Sozialpädagogik und Sozialarbeit (AWO-ISS) wurde deshalb ein Armutskonzept⁶ entwickelt, das wie beim Lebenslagenansatz einen mehrdimensionalen Zugang zu Kinderarmut wählt. Es wurde nicht nur die finanzielle Lage des Haushalts beziehungsweise der Familie untersucht, sondern auch die Lebenssituation und Lebenslage des Kindes. (Hock, e.a. 2000, 27f)

Das entwickelte Armutskonzept von Hock, e.a. (2000, 28) wird im Folgenden vorgestellt, da es für die empirische Untersuchung dieser Arbeit von Bedeutung ist.

Zunächst wurden Grundbedingungen des Armutskonzeptes festgelegt. Zu einer wichtigen Grundbedingung dieses Konzeptes zählt zunächst, dass die Definition von Armut in erster Linie

⁶ Die Langzeitstudien des Instituts für Sozialpädagogik und Sozialarbeit im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt (AWO-ISS) haben sich mit Armut im Vorschulalter (1997-2000), Armut im frühen Grundschulalter (2000-2002) und mit Kinderarmut bis zum Ende der Grundschulzeit (2003-2005) beschäftigt. Innerhalb der Studien wurde ein kindgerechtes Armutskonzept entwickelt, das sich auf Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren bezieht.

vom Kind beziehungsweise vom Jugendlichen, ausgehen muss. Das heißt, dass die spezielle Lebenssituation der untersuchten Altersgruppe, die jeweils anstehenden Entwicklungen, aber auch die subjektive Wahrnehmung zu berücksichtigen sind. Dabei ist besonders zu beachten, in welcher Entwicklungsphase sich das Kind oder der Jugendliche gerade befindet, welche Bedürfnisse es/er hat und mit welchen Problemen es/er konfrontiert ist. Gleichzeitig muss der familiäre Zusammenhang, die Gesamtsituation des Haushaltes berücksichtigt werden. Die Lebenssituation der Jugendlichen ist in vielen Bereichen von der Lebenslage der Eltern abhängig. (Hock, e.a. 2000, 28). Von in Armut lebenden Jugendlichen kann immer nur dann gesprochen werden, wenn familiäre Armut vorliegt, also wenn das Einkommen der Familie des Kindes oder des Jugendlichen unterhalb der österreichischen Armutsgefährdungsgrenze liegt (60% des mittleren Äquivalenzeinkommens). Nur wenn eine materielle Mangellage der Familie vorliegt, soll von Armut gesprochen werden. (Hock, e.a. 2000, 28f) Eine Armutsdefinition für Kinder und Jugendliche ist aber immer mehrdimensional zu betrachten. Eine rein auf das (Familien-)Einkommen bezogene Armutsdefinition geht an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen vorbei. Die einbezogenen Dimensionen müssen geeignet sein, etwas über die Entwicklung und Teilhabechancen der betroffenen Jugendlichen auszusagen. (Hock, e.a. 2000, 28)

Um die Entwicklungsbedingungen beziehungsweise die Entwicklungsmöglichkeiten armer Kinder und Jugendlicher im oben verstandenen Sinn bewerten zu können und mit ökonomisch besser gestellten Jugendlichen vergleichen zu können, sind nach Holz (2008, 484) folgende Lebenslagedimensionen von in Armut lebenden Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen:

Abbildung 1: Lebenslagedimensionen

(1) Materielle Situation des Haushalts	
(2-5) Dimensionen der Lebenslage des Jugendlichen	
(2) Materielle Versorgung des Jugendlichen	Grundversorgung (Wohnen, Nahrung, Kleidung)
(3) „Versorgung“ im kulturellen Bereich	Bildung (kognitive Entwicklung, sprachliche und kulturelle Kompetenzen)
(4) Situation im sozialen Bereich	soziale Integration (soziale Kontakte, soziale Kompetenzen)
(5) Psychische und physische Lage	Gesundheit (Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung)

Mit Hilfe der genannten Dimensionen, „materielle Versorgung“, „Versorgung im kulturellen Bereich“, „Situation im sozialen Bereich“ und „psychische und physische Lage“ können die Entwicklungsmöglichkeiten und damit die Teilhabechancen des Kindes oder des Jugendlichen eingeschätzt werden (Holz 2005, 98). Laut Holz (2005, 97) zeigt sich Kinder- und Jugendarmut anhand der Einschränkungen in den genannten Lebenslagedimensionen.

Um einen umfassenden Blick auf die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen zu erhalten, lassen sich die genannten Dimensionen der Lebenslage in drei „Lebenslagetypen“ (Holz 2008, 485) zusammenfassen:

- Von *Wohlergehen* wird dann gesprochen, wenn die zentralen (Lebenslage-)Dimensionen aktuell keine Einschränkungen aufweisen, das Kindeswohl also gewährleistet ist. Begünstigende Faktoren sind zum Beispiel ein gutes Familienklima, keine Zahlungsrückstände und keine beengten Wohnverhältnisse.
- Eine *Benachteiligung* liegt dann vor, wenn in einigen wenigen Bereichen aktuell Einschränkungen festzustellen sind. Das betroffene Kind oder der betroffene Jugendliche kann in Bezug auf seine weitere Entwicklung als eingeschränkt beziehungsweise benachteiligt, betrachtet werden.
- Von *multipler Deprivation* schließlich ist dann die Rede, wenn in zentralen Lebens- und Entwicklungsbereichen Beeinträchtigungen vorliegen. Das Kind oder der Jugendliche entbehrt in mehreren wichtigen Bereichen die notwendigen Ressourcen, die eine positive Entwicklung wahrscheinlich machen. (Holz 2008, 485)

Das vorgestellte mehrdimensional angelegte Konzept berücksichtigt die Ressourcen und die Lebenslagen von armen Kindern und Jugendlichen. Dies ermöglicht es, die Lebenssituation, Entwicklungsmöglichkeiten sowie die Teilhabe- und Lebenschancen armer wie nicht-armer Kinder und Jugendlicher besser zu erfassen und differenzierter einzuschätzen. (Holz 2005, 95)

Zusammenfassend wurde im Rahmen der AWO-ISS Studien ein kindgerechtes Armutskonzept entwickelt, das wie beim Lebenslagenansatz einen mehrdimensionalen Zugang zu Armut im Kindes- und Jugendalter wählt. Darüber hinaus wurde aber nicht nur die materielle Lage der Familie des Kindes oder des Jugendlichen untersucht, sondern vor allem die Lebenssituation und Lebenslage des Kindes oder Jugendlichen selbst. Zusätzlich zur materiellen Lage der Familie wurde ermittelt, ob eine ausreichende materielle Grundversorgung wie zum Beispiel adäquate Bekleidung und Ernährung vorhanden ist. Neben der materiellen Dimension wurden auch die kulturellen und sozialen Dimensionen von Armut miteinbezogen. Diese umfassen unter anderem sprachliche Kompetenzen, Arbeitsverhalten, soziale Kontakte, Sozialverhalten und Umgang mit Konflikten. Eine weitere Dimension ist der Gesundheitszustand. Im Vordergrund steht dabei das körperliche, geistige und soziale Wohlbefinden. (Hock, e.a. 2000, 27ff)

4 Armut im Jugendalter

In diesem Kapitel wird auf die Armutsproblematik im Jugendalter näher eingegangen. Um darauf aufmerksam zu machen, dass Jugendarmut in Österreich ein großes Problem darstellt, werden im ersten Unterkapitel aktuelle Zahlen zu Jugendarmut in Österreich mithilfe von Daten der Statistik Austria (2009) vorgestellt. Anschließend werden die Folgen von Jugendarmut näher erläutert und es wird darauf eingegangen, wie Jugendliche mit ihrer Armutssituation umgehen beziehungsweise diese bewältigen. Im Zusammenhang damit werden vom Forschungsstand abgeleitete theoretische Überlegungen zum Thema „Bewältigung“ geäußert.

4.1 Aktuelle Zahlen zu Jugendarmut in Österreich

Nach der letzten Erhebung im Jahr 2008 waren in Österreich 12,4 % der Bevölkerung armutsgefährdet (Statistik Austria 2009b, 28). Im Vergleich zu den Ergebnissen der EU-SILC 2007 waren es 12% (Statistik Austria 2009a, 33). Auf die Gesamtbevölkerung übertragen liegt die Zahl der armutsgefährdeten Personen zwischen 940.000 und 1,1 Millionen. Das höchste Armutsrisiko besteht für Personen, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. (Statistik Austria 2009b, 28)

12% der Kinder und Jugendlichen mit österreichischer Staatsbürgerschaft sind armutsgefährdet. Unter den jungen Personen mit einer anderen Staatsbürgerschaft sind es schon 38%. (Statistik Austria 2009b, 72) Ein weiteres Ergebnis der EU-SILC 2008 zeigt, dass die Hälfte der österreichischen Bevölkerung in verschuldeten Haushalten lebt (Statistik Austria 2009b, 30). Überproportional stark betroffen sind dabei „jüngere Personen, Ein-Eltern-Haushalte, Familien mit drei und mehr Kindern, Drittstaatsangehörige, Personen mit geringer Ausbildung, Mitglieder von Privathaushalten mit keiner bzw. eingeschränkter Erwerbstätigkeit sowie Personen mit geringem Einkommen“ (Statistik Austria 2009b, 30).

Die folgende Tabelle veranschaulicht die Armutsgefährdung von Familien. Dabei wird deutlich, dass Familien mit bis zu zwei Kindern relativ gut vor einem Armutsrisiko geschützt sind (9%). Bei Familien mit drei oder mehr Kindern im Haushalt beträgt die Armutsgefährdung überdurchschnittliche 19%. Ein-Eltern-Haushalte weisen mit 32% die höchste Armutsgefährdungsquote auf. (Statistik Austria 2009a, 41)

Abbildung 2: Armutsgefährdung nach Haushaltstyp und Alter der Kinder

	Gesamt		Armutsgefährdung	
	in 1.000	Anteil in %	in 1.000	Quote in %
Insgesamt	8.214	100	989	12
Haushalte mit Pension				
Alleinlebens männlich	125	2	(14)	(11)
Alleinlebens weiblich	428	5	114	27
MPH	1.085	13	117	11
Haushalte ohne Pension				
Alleinlebens Männer	398	5	60	15
Alleinlebens Frauen	289	4	65	22
MPH ohne Kinder	1.920	23	123	6
MPH + 1 Kind	1382	17	107	8
MPH + 2 Kinder	1512	18	141	9
MPH + mind. 3 Kinder	737	9	138	19
Ein-Eltern-Haushalt	338	4	108	32
Haushalte nach Alter der Kinder				
Jüngstes Kind bis 3 J.	1.128	14	167	15
Jüngstes Kind 4 bis 6 J.	624	8	97	16
Jüngstes Kind über 6 J.	2.288	28	252	11

Quelle: Statistik Austria 2009a, 41

Kinder und Jugendliche gehören zu einer Gruppe, die am stärksten von Armut betroffen ist (Palentien 2004, 13f). Dies belegen auch die aktuellsten Zahlen der Statistik Austria (2009a) zu Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Laut den Ergebnissen der EU-SILC (2009b, 72)⁷ lebten im Jahr 2008 in Österreich 1.787.000 Kinder, Jugendliche und finanziell abhängige junge Erwachsene. 264.000 von ihnen sind armutsgefährdet. (Statistik Austria 2009b 72)

Kinder und Jugendliche in einkommensschwachen Familien müssen sich in verschiedenen Bereichen der Lebensführung einschränken. Einige Beispiele sollen diesbezüglich erwähnt werden: 8% der unter 27-jährigen müssen bei der Ernährung und beim Kauf neuer Kleidung sparen. 3% können ihre Wohnung nicht angemessen warm halten. Die Unmöglichkeit, für unerwartete Ausgaben aufzukommen, betrifft beinahe ein Drittel der Kinder und Jugendlichen, 5% leben in Haushalten mit Zahlungsrückständen. (Statistik Austria 2009a, 64f)

Benachteiligungen in der Wohnsituation ergeben sich für Familien mit Kindern vor allem durch Überbelegung der Wohnungen. 13% der Kinder und Jugendlichen leben in überbelegten

⁷ Kinder unter 16 Jahren werden im Rahmen der EU-SILC Studien nicht persönlich zu ihrer Lebenssituation befragt. Jugendliche und junge Erwachsene unter 27 Jahren, die aufgrund einer Ausbildung finanziell noch von den Eltern abhängig sind, werden in der Berichterstattung nicht als Erwachsene ausgewiesen. (Statistik Austria 2009b, 72)

Wohnungen. Sie haben kein eigenes Zimmer, zu wenig Platz zum Spielen, Lernen usw. Nach außen hin sichtbar wird das geringe Einkommen auch in der Kleidung. Für 21% der Armutsgefährdeten unter 27 Jahren ist es nicht möglich, abgetragene Kleidung durch neue zu ersetzen. Für 6% aller Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist der Zugang zu modernen Informations- und Kommunikationstechnologien erschwert. Sie haben aufgrund der finanziellen Notlage keinen PC zu Hause, 10% können sich keinen Internetanschluss leisten. Kinder und Jugendliche aus armutsgefährdeten Haushalten haben vergleichsweise noch seltener die Möglichkeit, sich zu Hause mit PC (für 20% nicht leistbar) beziehungsweise Internet (28%) vertraut zu machen. (Statistik Austria 2009a, 64f)

Anhand der statistischen Zahlen konnte deutlich gemacht werden, dass sich in Armut lebende Kinder und Jugendliche oft in grundlegenden Bereichen, wie Kleidung, Wohnen und den Zugang zu modernen Informations- und Kommunikationstechnologien einschränken müssen. Diese materiellen Einschränkungen sind für viele Kinder und Jugendliche mit Belastungen verbunden, die sich negativ auf die psychische und physische Gesundheit auswirken können. Die möglichen Folgen von Armut sollen im Folgenden diskutiert werden.

4.2 Folgen von Jugendarmut

Zahlreiche deutsche, aber auch aus den USA stammende Befunde belegen, dass finanzielle Einbußen für Jugendliche mit Belastungen verbunden sind (Walper 2001, 158). „Dies betrifft sowohl die Kompetenzentwicklung und den Schulerfolg als auch die körperliche Gesundheit, die emotionale Befindlichkeit und nicht zuletzt die sozialen Beziehungen und Interaktionen“ (Walper 2001, 158).

Armut im Jugendalter kann verschiedenste Auswirkungen haben, welche aber nicht zwangsläufig auftreten müssen. In Armut zu leben, bedingt jedoch höhere Risiken. Welche Auswirkungen die Folgen von Armut haben, hängt maßgeblich von der subjektiven Sichtweise ab, also wie die Armutssituation von Jugendlichen wahrgenommen und verarbeitet wird. (Chassé, Zander, Rasch 2007, 115) Laut Erler (2006, 135) würden Jugendliche, noch mehr als Kinder, die Geldsorgen ihrer Eltern sehr genau wahrnehmen, auch wenn innerhalb der Familie darüber nicht gesprochen beziehungsweise das Thema tabuisiert wird. Je nachdem wie die Eltern der Mädchen und Jungen mit der prekären Situation umgehen, reagieren die Jugendlichen dementsprechend darauf. Gelingt

es den Eltern, die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen, wie soziale Netzwerke und Hilfsangebote, zu nutzen, sind auch die Strategien der Jugendlichen im Umgang mit der Armutssituation vorteilhaft. Erleben die Jugendlichen die Ohnmacht und Verzweiflung der Eltern, Probleme zu meistern, entmutigt dies viele Mädchen und Jungen. (Erler 2006, 135)

Erwachsenen gelingt es zumindest eine Zeit lang, ihre Armut zu verbergen und nach außen nicht sichtbar zu machen. Jugendlichen hingegen ist dies oft nicht möglich. Gespart wird oft bei der Qualität der Nahrung und der Bekleidung. Gerade die Ausstattung an Bekleidung hat für viele betroffene Jugendliche besonders deutliche Auswirkungen, da sich viele Mädchen und Jungen über Kleidung definieren. Oft sind diejenigen Jugendlichen „cool“, die modische Kleidung tragen. Probleme ergeben sich auch häufig in der Wohnsituation, sei es durch das Wohnen in weniger angesehenen Wohnvierteln oder durch den Platzmangel innerhalb der Wohnung. Daneben ist oft die physische Gesundheit von armen Jugendlichen betroffen, wie die Forschungsergebnisse der folgenden Studie zeigen. (Erler 2006, 135f)

Bei einer Untersuchung über die Auswirkungen der wachsenden Armut in Europa auf das Wohlbefinden und das Lebensgefühl der jüngeren Generation in den Jahren 1993 und 1994 wurde der Frage nachgegangen, ob und wie sich Armut in der Teilhabe an jugendlichen Alltags- und Lebensmustern der Gleichaltrigen auswirkt. Ebenso wurde der Frage nachgegangen, ob Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien eine Beeinträchtigung ihres Selbstwertgefühls, des psychosozialen Wohlbefindens und der Lebensfreude erfahren. (Klocke 1998, 145)

Als Datenbasis wurde die Studie „Health Behaviour in School-Aged Children – A WHO Cross National Survey“ herangezogen. In den Jahren 1993 und 1994 waren 24 Länder an der Forschung beteiligt. Dabei wurden ausschließlich Kinder und Jugendliche im Alter von 11, 13 und 15 Jahren befragt. Den Ergebnissen zufolge sind Kinder und Jugendliche, die in Armut leben, durch ihre Lebensumstände signifikant belastet. Bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen sind häufig eine geringere Lebenszufriedenheit, Gefühle der Hilflosigkeit und der Einsamkeit sowie ein geringeres Selbstvertrauen zu beobachten. Des Weiteren kamen die an der Forschung Beteiligten zu der Erkenntnis, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen Armut als belastend empfinden. So gaben zum Zeitpunkt der Untersuchung in Deutschland knapp ein Viertel der Kinder und Jugendlichen an, dass sie ihre aktuelle Lebenssituation als „nicht sehr glücklich“ einschätzen, drei Viertel gaben eine positivere Bewertung ab. (Klocke 1998, 146ff)

Eine weitere Studie über Armut und Gesundheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen veröffentlichten im Jahr 1998 die AutorInnen Elkeles, Kirschner und Kunert. Die Studie beschäftigte sich ebenfalls mit dem Wohlbefinden und der psychosozialen Gesundheit von Jugendlichen. Dabei wurden Sekundäranalysen von Daten der Biogramm-Forschung⁸ herangezogen. Es wurden 19 026 Personen im Alter von 12 bis 39 Jahren befragt. Im Rahmen der Studie sollte untersucht werden, ob sich in den Bereichen soziale Kontakte, Freizeitaktivitäten, Vertrauensbeziehungen und gesundheitliche Indikatoren, Anhaltspunkte für die vermuteten Auswirkungen von Armutslagen finden lassen. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die in Armut lebenden Personen seltener als nicht in Armut lebende Personen angaben, einer Clique von Jugendlichen anzugehören. Des Weiteren war der Anteil derer, die ihre Freizeit mit anderen verbrachten, bei „Armen“ niedriger. Durch die geringere Quantität von Sozialkontakten in der Freizeit gab es auch weniger Vertrauensbeziehungen zu anderen Personen. Darüber hinaus wurde verlautbart, dass in Armut lebende Jugendliche weniger zufrieden in den Bereichen Wohnsituation, Freizeit, familiäre Situation, Beziehungen zu Freunden sowie mit der allgemeinen Lebenssituation sind. Laut den Ergebnissen haben Jugendliche aus Armutsfamilien eine geringere Teilnahme an sozialer Integration und Interaktion im Freizeitbereich und eine geringere Unterstützung durch Vertrauensbeziehungen als gleichaltrige Jugendliche, die in Wohlstand leben. (Elkeles, Kirschner, Kunert 1998, 158ff)

Anhand der zwei vorgestellten Studien konnte herausgearbeitet werden, dass Armut von Kindern und Jugendlichen mit negativen Folgen und Belastungen verbunden sein kann. Um mit den Folgen und Belastungen umzugehen, müssen Anstrengungen der „Bewältigung“ unternommen werden. Auf diesen Begriff wird im Folgenden näher eingegangen.

4.3 Bewältigung

Wenn sich Personen in bestimmten Problem- oder Konfliktsituationen befinden beziehungsweise wenn sie Belastungen ausgesetzt sind, dann reagieren sie nicht nur emotional, sondern sie versuchen sich mit der Situation aktiv auseinanderzusetzen, sie zu planen oder zu verdrängen und zu verleugnen. Sie versuchen unterschiedlichste Arten von Bewältigungsstrategien anzuwenden. Diese haben je nach Person und Art der Anwendung unterschiedliche Aussichten auf Erfolg und

⁸ Unter der Bezeichnung „Biogramm-Forschung“ führte Infratest Gesundheitsforschung eine Reihe von repräsentativen Befragungen durch, die zentral auf die Erhebung des Drogenkonsums bei Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen ausgerichtet waren (Elkeles, Kirschner, Kunert 1998, 158).

Wirkung. (Ulich 1985, 32)

Mit dem Begriff „Bewältigung“ wird das Handeln bezeichnet, mit dem eine Person auf stresshafte beziehungsweise belastende Ereignisse oder Situationen reagiert. Darunter fallen Stressoren und Belastungsfaktoren wie chronische Belastungen, kritische Lebensereignisse, schwierige Übergänge im Lebenszyklus, Alltagsbelastungen und vieles mehr. (Richter 2000, 77)

Innerhalb der psychologischen Disziplin wird „Bewältigung“ als „Coping“ bezeichnet. Lazarus und Folkman (1984, 141) definieren Coping als „kognitive oder verhaltensbezogene Bemühungen, um spezifische externale und/oder internale Anforderungen zu bewältigen, die als herausfordernd und die persönlichen Ressourcen bedrohend wahrgenommen werden“ (Lazarus, Folkman 1984, 141; zit. n. Seiffge-Krenke 2006, 43). Coping zielt demnach auf die Reduktion von Stress, der aus „der Konfrontation mit fordernden oder überfordernden Ansprüchen resultiert“ (Seiffge-Krenke 2006, 43). Die Bewältigung von Stresszuständen basiert auf der Annahme, dass diese so strukturiert ist, dass die Betroffenen aus eigenen Antrieben heraus nach der „Wiedererlangung eines psychischen Gleichgewichtszustandes suchen“ (Böhnisch, Schröer 2004, 471f). Das bedeutet im Hinblick auf kritische Lebenssituationen wie zum Beispiel Armut, in denen das psychosoziale Gleichgewicht gefährdet ist, dass Bewältigung nichts anderes ist als die Herstellung von „subjektiver Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch 2008, 33f). Laut dem Sozialpädagogen Lothar Böhnisch (2008, 34) bedeutet subjektive Handlungsfähigkeit in diesem Kontext, dass Menschen in schwierigen Lebenssituationen danach streben, so zu handeln, dass ihr psychosoziales Gleichgewicht aufrecht erhalten wird. Für Menschen, die sich in schwierigen und kritischen Lebenssituationen befinden, steht damit die Wiederherstellung ihrer Handlungsfähigkeit (Bewältigung) im Vordergrund. Die Bewältigungsformen hängen davon ab, welche psychischen, sozialen und materiellen Möglichkeiten die betroffenen Personen in ihren Handlungsfeldern sehen beziehungsweise glauben, realisieren zu können (Böhnisch, Schefold 1985, 86).

Laut Seiffge-Krenke (2006, 41) hängen Stresserleben und Bewältigung unmittelbar zusammen, da nur Ereignisse, die als stressreich erlebt werden, zur Bewältigung herausfordern. Lazarus und Folkman (1984, 19; zit. n. Seiffge-Krenke 2006, 42) definieren Stress als „ein spezifisches Verhältnis zwischen einer Person und seiner Umwelt, das von dem Individuum als herausfordernd und seine Ressourcen übersteigend angesehen wird und somit eine Bedrohung für das persönliche Wohlergehen darstellt“. Der amerikanische Stress- und Coping-Forscher Lazarus geht davon aus, dass als erste Reaktion auf einen Stressor eine grobe Einschätzung des Belastungsgrades (primary appraisal) vorgenommen wird. Ein Stressor ist ein Ereignis, das von einer Person bewusst oder

unbewusst als stressreich bewertet wird und daher immer subjektiv ist (Seiffge-Krenke 2006, 42). Die stressauslösende Situation kann entweder als Bedrohung (threat), Schaden (harm), Verlust (loss) oder Herausforderung (challenge) wahrgenommen werden (Lazarus, Folkman 1984, 32). Nach dieser ersten Einschätzung klärt die Person ihre Bewältigungsressourcen (secondary appraisal) mit der Frage „Was kann ich tun?“ (Lazarus, Folkman 1984, 157). Das als Reaktion auf den Stressor gezeigte Bewältigungsverhalten (Coping) ist eine Antwort auf diese Frage.

Dabei unterscheidet das dreidimensionale Copingmodell von Seiffge-Krenke (2006, 45) zwischen „problemzugewandten, lösungsorientierten Ansätzen (aktives Coping), kognitiv-reflektierenden Problemlösungsstrategien (internales Coping) und dysfunktionalen Rückzugsstrategien (Rückzug)“.

Das gezeigte Bewältigungsverhalten auf eine Situation hängt nicht nur damit zusammen, welche personalen und sozialen Ressourcen den Personen zur Verfügung stehen, sondern es lassen sich auch Alters- und Geschlechtsunterschiede bei der Wahl der Bewältigungsformen feststellen. Mit diesem Aspekt hat sich vor allem die Entwicklungspsychologin Inge Seiffge-Krenke beschäftigt.

4.3.1 Alters- und Geschlechtsunterschiede bei der Bewältigung

Laut Seiffge-Krenke (2006, 46) nimmt die Anzahl der zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien im Laufe der Adoleszenz zu. Zudem verändern sich die Bewältigungsstrategien. Ab dem 15. Lebensjahr werden bestimmte Strategien häufiger angewendet als andere. Besonders soziale Ressourcen werden verstärkt genutzt, und es zeigt sich eine „erhöhte Bereitschaft zur Kompromissfindung in sozialen Konfliktsituationen“ (Seiffge-Krenke 2006, 46). Mit der zunehmenden Reifeentwicklung treten Veränderungen bezüglich der Wahrnehmung einer Belastungssituation ein. Deren Bewertung und die zur Verfügung stehenden Bewältigungsalternativen ändern sich ebenfalls. Auch die einzelnen „Stressthemen“ sind in den verschiedenen Phasen der Adoleszenz unterschiedlich. Jeder Abschnitt in der Adoleszenz geht mit bestimmten Konflikten einher. In der frühen Adoleszenz (ca. 12 bis 14 Jahre) stehen die körperlichen Veränderung im Vordergrund, sowie Fragen der Identität („Wer bin ich?“), wobei sich die Jugendlichen an Meinungen und Werte der Gleichaltrigen orientieren. Im Zeitraum zwischen 13 und 16 Jahren beginnen schulische Fragen unwichtig zu werden und eine „Leistungssenkung“ (Seiffge-Krenke 2006, 91) ist vor allem für männliche Jugendliche typisch. Ab der mittleren Adoleszenz (ca. 15 bis 16 Jahre) fühlen sich Jugendliche verstärkt zum anderen Geschlecht hingezogen und die Frage, ob man einen Freund oder eine Freundin hat, gewinnt an

Bedeutung. (Seiffge-Krenke 2006, 91) Das späte Jugendalter (ca. 17 bis 20 Jahre) ist durch ein „stabileres Selbstbild“ (Seiffge-Krenke 2006, 91) gekennzeichnet, durch ein „starkes Streben nach Individualität und Selbstverwirklichung, durch weitgehende Unabhängigkeit von der Familie, sowie durch die Konzentration auf die berufliche Zukunft und Partnerwahl“ (Seiffge-Krenke 2006, 91).

Die sich bei der Stresswahrnehmung und dem Bewältigungsverhalten „manifestierenden Geschlechtsunterschiede“ (Seiffge-Krenke 2006, 47) sind ein weiterer interessanter Aspekt. Laut Seiffge-Krenke (2006, 47) weisen Mädchen in der frühen Adoleszenz ein „höheres Stressniveau“ (Seiffge-Krenke 2006, 47) auf. Wenn weibliche Jugendliche mit Gleichaltrigen in Konflikt treten, belastet sie dies oft mehr als Jungen. Mädchen und Jungen wenden zudem unterschiedliches Bewältigungsverhalten in Belastungssituationen an. Weibliche Jugendliche lösen häufiger ein Problem im direkten Gespräch mit anderen und suchen nach Hilfe und Unterstützung. Männliche Jugendliche hingegen sind weniger aktiv und neigen dazu, ihre Probleme für sich zu behalten oder sie zu verleugnen und zu verdrängen. (Seiffge-Krenke 2006, 48)

Wird eine Situation als belastend erlebt, muss diese bewältigt werden. Dabei sind personale und soziale Ressourcen bei der Bewältigung einer Situation ausschlaggebend (Richter 2000, 80).

Über welche individuellen, sozialen und kulturellen Ressourcen Jugendliche verfügen und welche Handlungsstrategien sie anwenden, hängt maßgeblich davon ab, wie Armut auf die Jugendlichen wirkt und wie sie damit umgehen. Je nachdem welche persönlichen, familiären und außerfamiliären Einflussfaktoren dem Jugendlichen zur Verfügung stehen, können sie die Armut „erträglicher“ machen oder die Armutssituation noch verschlimmern. (Holz 2005, 103) Holz (2005, 103f) spricht in diesem Zusammenhang von Risiko- und Schutzfaktoren, die negative beziehungsweise positive Entwicklungsprozesse prägen können.

4.3.2 Risiko- und Schutzfaktoren

Holz (2005, 104) unterscheidet bei den Risikofaktoren für Kinder und Jugendliche, die in Familien mit materiellen Einschränkungen leben, zwischen sozioökonomischen-strukturellen, familiären und sozialen/emotionalen Faktoren. Die Liste möglicher Schutz- und Risikofaktoren ist lang und deshalb wird in der folgenden Ausführung kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Abbildung 3: Risikofaktoren

Risikofaktoren	
Sozioökonomische-strukturelle Faktoren	Familiäre und soziale/emotionale Faktoren
Familiäre Einkommensarmut	Gestörtes Familienklima
(Langzeit-)Arbeitslosigkeit der Eltern	Schlechte Eltern-Kind-Beziehung
Geringer Bildungs- und Berufsstatus der Eltern	Wenig kindzentriertes Familienleben
Migrationshintergrund	Geringe Erziehungs- und Versorgungskompetenzen der Eltern
Trennung oder Scheidung der Eltern	Geringes oder fehlendes familiäres und soziales Netzwerk
Aufwachsen mit vielen Geschwistern	Psychosomatische Beschwerden der Eltern
Aufwachsen mit nur einem Elternteil	Geringe Nutzung von sozialen Dienstleistungen
Beengte Wohnverhältnisse	Ungünstiges Gesundheitsverhalten
Aufwachsen in Multiproblemfamilien/ in problematischen Sozialmilieus (z.B. Alkohol- und/oder Drogensucht der Eltern)	

Die genannten Risikofaktoren, die oft mit der Lebenslage „Armut“ einhergehen, sind entscheidend, ob die Armutssituation „noch verschlimmert“ wird. Innerhalb der Stress- und Risikoforschung werden unzählige Konzepte verwendet, die sich mit der Entstehung und Wirkung von Stress, Belastungen und Risikofaktoren beschäftigen. (Kolip 1993, 31) Auf diese soll jedoch nicht näher eingegangen werden, zum einen weil dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde, zum anderen weil vielmehr die Schutzfaktoren, welche die negative Wirkung einer Belastung abmildern können, von Interesse sind (Kolip 1993, 48). Zudem zeigte sich innerhalb der Literaturrecherche, dass das Vorhandensein von sozialer Unterstützung, sozialer Netzwerke und Freundschaften maßgeblich zur Bewältigung von Armut beiträgt.

Um belastende oder stresshafte Lebenssituationen bewältigen zu können, sind personale und soziale Ressourcen des Einzelnen notwendig. Diese ermöglichen es dem Individuum, widerstandsfähiger (resilient) gegenüber den auftretenden Problemen und Belastungen zu sein. Während sich das Vorhandensein von Risikofaktoren relativ leicht ausmachen lässt, „weil sie als Verursacher körperliche oder psychische Krankheiten, Devianz, etc. begleiten oder ihnen vorausgehen, ist es schwieriger, die Existenz von Schutzfaktoren im Sinne von personalen und sozialen Ressourcen nachzuweisen“ (Richter 2000, 82). Charakteristisch für das Vorhandensein von Schutzfaktoren wäre

die Abwesenheit der „genannten Krankheiten, Belastungsreaktionen oder sozialen Probleme“ (Richter 2000, 82). Laut Richter (2000, 82) sind Schutzfaktoren aber mehr als bloß das Gegenteil von Risikofaktoren. Holz, e.a. (2006, 193ff) und Holz (2005, 105) haben eine Liste möglicher Schutzfaktoren zusammengetragen, die im Folgenden vorgestellt werden soll.

Zu den *individuellen Schutzfaktoren* zählen

- eine enge emotionale Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson,
- kognitive Fähigkeiten,
- eine aktive Problembewältigung,
- ein positives Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit,
- soziale Aktivitäten, die Verantwortung und Kreativität fördern und
- die Nutzung vielfältiger Lern- und Erfahrungsräume.

Zu den *familialen Schutzfaktoren* zählen

- ein positives Familienklima,
- ein positives und wenig konflikthafte Erziehungsklima,
- gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern und
- gezielte Unterstützung durch die Eltern.

Zu den *außerfamilialen Schutzfaktoren* zählen

- ein gutes Freundschaftssystem (Vorhandensein eines besten Freundes oder einer besten Freundin),
- ein gutes Verwandtschaftssystem (Kontakt zu den Großeltern),
- schulische Förderung des Jugendlichen,
- positive Erfahrungen in der Schule und
- Integration in die Schule.

Die Fähigkeit zur Problemlösung wird nicht nur von sozialen, sondern auch von personalen Faktoren beeinflusst. Bei einer positiven Bewältigung ist zum Beispiel ein hohes Maß an Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl wichtig. (Holz, e.a. 2006, 190)

Vor allem aber ist es für die Bewältigung entscheidend, wie eine Situation wahrgenommen und bewertet wird. Dies hat einen „bedeutenden Einfluß auf die Verarbeitung von Belastungssituationen“ (Kolip 1993, 94). Wird zum Beispiel eine Situation oder ein Ereignis als „Herausforderung und nicht als Bedrohung“ (Kolip 1993, 94) begriffen, bieten sich andere

Möglichkeiten der Bewältigung. Die „subjektive Bewertung“ (Kolip 1993, 94) von Problem- oder Konfliktsituationen ist bereits im Kindesalter entscheidend, da diese den weiteren Lebensverlauf prägen. Darüber hinaus tragen ein hohes Maß an Selbstwertgefühl und die Haltung, Herausforderungen meistern zu können, dazu bei, an Probleme aktiv heranzugehen und sie zu bewältigen. „Personale und soziale Schutzfaktoren greifen ineinander und beeinflussen sich gegenseitig“ (Kolip 1993, 95).

Soziale und personale Schutzfaktoren beeinflussen nicht nur die Art und Weise wie Probleme bewältigt werden, „sie haben vielmehr auch einen direkten Einfluß auf die Wirkung von Risikofaktoren“ (Kolip 1993, 95). Das bedeutet, dass die „Streßreaktion“ (Kolip 1993, 95) davon beeinflusst wird, wie eine Situation oder ein Ereignis bewertet wird. Wenn beispielsweise eine Person eine Situation oder ein Ereignis als irrelevant oder positiv bewertet, so setzt ein Bewältigungsprozess erst gar nicht ein. Zudem sind Risiko- und Schutzfaktoren nicht isoliert zu betrachten, sondern im soziokulturellen Kontext einer Person eingebettet. „Welche Risikofaktoren überhaupt auftreten, in welchem Ausmaß oder welcher Form personale und soziale Schutzfaktoren vorhanden sind, und auf welche Weise das Bewältigungsverhalten wirkt, wird von verschiedenen Variablen, darunter Geschlecht, Alter und Schicht, bestimmt“ (Kolip 1993, 95). Dabei spielt das Geschlecht, wie bereits im *Kapitel 4.3.1* näher erläutert, eine große Rolle. Jungen und Mädchen nehmen Situationen und Ereignisse unterschiedlich wahr und bewerten diese auch anders. Zudem zeigen sie auch unterschiedliche Bewältigungsstrategien. Mädchen und junge Frauen zeigen eher nach innen gerichtete Verarbeitungsformen wie Depression, psychosomatische Erkrankungen und Essstörungen, während Jungen und junge Männer eher ein nach außen gerichtetes Problemverhalten wählen wie beispielsweise Aggressivität. (Kolip 1993, 98) Laut Kolip (1993, 98) besteht daher Grund zu der Annahme, „daß die einzelnen personalen und sozialen Schutzfaktoren einen geschlechtsspezifischen Index tragen.“ Die Schutzfaktoren sind bei männlichen und weiblichen Jugendlichen unterschiedlich ausgebildet und haben auch unterschiedlichen Einfluss auf die Problembewältigung und damit auf die Auswirkung einzelner Risikofaktoren. (Kolip 1993, 98) Kolip (1993, 10) betont, dass bestimmte Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale, wie zum Beispiel das aktive Herangehen an Probleme, die negative Wirkung von neuen Belastungssituationen abmildern können.

Wie bereits erwähnt, ist für viele Kinder und Jugendliche Armut mit Einschränkungen und Belastungen verbunden. Durch das wachsende Armutsproblem in der westlichen Industriegesellschaft werden viele betroffene Kinder und Jugendliche mit schwierigen Lebensbedingungen und Herausforderungen konfrontiert. Diese Umstände lassen erwarten, dass

sich die Armut negativ auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirkt. Trotz dieser erhöhten Entwicklungsrisiken wachsen viele Kinder und Jugendliche zu „erstaunlich kompetenten, leistungsfähigen und stabilen Persönlichkeiten heran“ (Wustmann 2004, 14). Dieses Phänomen wird heute in verschiedenen Fachdisziplinen (Entwicklungspsychologie, Heil- und Sonderpädagogik, Gesundheitspsychologie, etc.) unter dem Begriff „Resilienz“ genauer untersucht. (Wustmann 2004, 14)

4.3.3 Resilienz

Das Thema Kinder- und Jugendarmut wird im sozialpädagogischen Kontext zunehmend auch auf die Resilienzforschung und daraus abgeleitete Präventions- und Interventionskonzepte bezogen (Zander 2009, 21). Das Resilienzkonzept bietet sich für eine sozialpädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema „Kinder- und Jugendarmut“ deshalb an, „weil es sowohl in der Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren als auch in seiner Handlungsperspektive auf drei Ebenen ansetzt“ (Zander 2009, 131): beim Kind oder Jugendlichen selbst, in seinem unmittelbaren Umfeld (Familie) und in seinem weiteren sozialen Umfeld (Nachbarschaft, Kindergarten, Schule).

Resilienz wird in der Fachliteratur als (psychische) Widerstandsfähigkeit bezeichnet und meint das Phänomen, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die trotz biologischer, psychologischer oder sozialer Entwicklungsrisiken eine gesunde Entwicklung oder gute Anpassungsfähigkeit an widrige Lebensumstände aufweisen. Diese Kinder und Jugendlichen bewältigen die sich ihnen entgegenstellenden Risiken, ohne eine psychische Beeinträchtigung zu erleiden oder deviantes Verhalten zu zeigen. (Zander 2009, 18)

Eine der Pionierstudien in der Resilienzforschung ist die oftmals zitierte Kauai-Längsschnittstudie von Emmy Werner und Ruth Smith (1982). Beginnend mit der frühen pränatalen Phase bis ins Jugendalter und später bis ins Erwachsenenalter haben sie über mehr als 40 Jahre Untersuchungen durchgeführt. Mehr als die Hälfte der beforschten Kinder ist in chronischer Armut aufgewachsen. Mit ihrer Studie haben sie die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass Schutzfaktoren auch unter riskanten Lebensbedingungen positive Entwicklungsverläufe ermöglichen können.

Als resilient können nur die Kinder und Jugendlichen angesehen werden, die sich trotz massiver Beeinträchtigungen und Belastungen positiv entwickeln, im Vergleich zu denjenigen Kindern und Jugendlichen, die unter gleich hoher Risikobelastung psychische Beeinträchtigungen aufweisen (Wustmann 2004, 18). Weiters ist zu betonen, dass Resilienz kein angeborenes

Persönlichkeitsmerkmal ist, sondern als ein Prozess angesehen wird, der sich zwischen dem Kind beziehungsweise dem Jugendlichen und seiner Umwelt vollzieht. Dabei begünstigen positive und stabilisierende Erfahrungen mit der Umwelt wie zum Beispiel sozialer Rückhalt der Familie oder Gleichaltriger, die „Ausbildung von Bewältigungsfähigkeiten“ (Wustmann 2004, 28). Damit sind resiliente Kinder und Jugendliche in der Lage, sich selbst eine Umwelt auszuwählen oder zu schaffen, die sie schützt und Fähigkeiten und Kompetenzen aufrechterhält beziehungsweise weiter verstärkt. Darüber hinaus kann Resilienz als situationsspezifisch angesehen werden. Kinder und Jugendliche können zum Beispiel hinsichtlich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit als resilient gelten, haben jedoch Probleme mit sozialen Kontakten und Beziehungen. (Wustmann 2004, 32)

Resiliente Kinder und Jugendliche gehen Problemsituationen aktiv an und nutzen ihre eigenen Ressourcen und Talente effektiv aus. Sie sind sich ihrer eigenen Kontrollmöglichkeiten bewusst, können aber auch realistisch erkennen, wenn etwas für sie unbeeinflussbar ist. Diese Fähigkeiten und Kompetenzen führen dazu, dass resiliente Kinder und Jugendliche Stresszustände und Problemsituationen als weniger belastend, sondern vielmehr als herausfordernd wahrnehmen. Oft haben resiliente Kinder und Jugendliche ein spezielles Interesse oder Hobby, das sie mit einem Freund oder einer Freundin teilen und das ihnen in schwierigen Lebenssituationen Trost und Ablenkung vermittelt. (Wustmann 2004, 107)

Die Peer-Group kann in diesen Situationen eine wichtige Quelle für emotionale und soziale Unterstützung darstellen. Darüber hinaus sind resiliente Kinder und Jugendliche in der Lage, auf Menschen zuzugehen und Empathie und Hilfsbereitschaft gegenüber anderen zu zeigen. (Wustmann 103ff) Soziale Kontakte zu Gleichaltrigen haben damit eine große Bedeutung, indem sie Anregungen und Hilfestellungen zu einer effektiven Bewältigung in akuten Belastungssituationen geben. Die in Armut lebenden Kinder und Jugendlichen erleben durch den Kontakt zu ihrer Peer-Group vor allem Ablenkung von schwierigen Situationen und erfahren dadurch Normalität und Entspannung. Damit können Peer-Interaktionen als „maßgebliche Bewältigungshilfe“ (Wustmann 2004, 112) betrachtet werden, da sich das Kind beziehungsweise der Jugendliche vom Ernst des Alltags lösen und seine Gefühle ungezwungen ausdrücken kann. Peerbeziehungen fördern somit „Kommunikationsfähigkeiten, Impulskontrolle, Kreativität und interspersonales Bewusstsein“ (Wustmann 2004, 112).

Das Konzept der Resilienz legt somit den Fokus auf erfolgreiche Bewältigung, wirksame Kompetenzen und persönliche Stärken. Damit ist dieses Konzept nicht defizitorientiert, sondern konzentriert sich auf Fähigkeiten, Potenziale und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen. Von großem Interesse ist dabei, wie mit Stress und Stressbewältigung umgegangen wird und wie

Bewältigungskapazitäten aufgebaut beziehungsweise gefördert werden können. (Wustmann 2004, 68)

Im Anschluss an theoretische Annahmen zum Thema „Bewältigung“ werden im Folgenden Ergebnisse von Studien vorgestellt, deren Untersuchungsziel es war, herauszufinden, wie Kinder und Jugendliche Armut wahrnehmen und erleben. Zudem haben sie mit Hilfe von qualitativen und quantitativen Methoden, Bewältigungsverhalten und Bewältigungsstrategien von in Armut lebenden Kindern und Jugendlichen erhoben.

4.4 Vom Forschungsstand abgeleitete theoretische Überlegungen zum Thema „Bewältigung“

Die folgenden Studien haben sich mit unterschiedlichen Aspekten der Bewältigung befasst, die in diesem Kapitel vorgestellt werden. Allen Studien ist gemeinsam, dass im Mittelpunkt ihrer Analysen die Mädchen und Jungen selbst mit ihren Erfahrungen, Sichtweisen und Wünschen stehen. Sie werden als ExpertInnen und InformantInnen ihrer eigenen Lebenssituation gesehen.

Die Studien sind chronologisch angeordnet. Richter (2000) und Chassé, Zander, Rasch (2007) beschäftigten sich im Rahmen ihrer Untersuchungen mit der Bewältigung von armutsbedingten Belastungen bei Grundschulkindern. Die Studie von Holz, e.a. (2006) richtete sich an Kinder am Ende der Grundschulzeit. Kolip (1993) und Hölscher (2003) setzten sich mit dem Armutserleben und den Bewältigungsstrategien von Jugendlichen auseinander.

4.4.1 Bewältigung von armutsbedingten Belastungen bei Grundschulkindern

Antje Richter (2000, 77ff) befasste sich in einer qualitativen Studie mit den Belastungen aus Unterversorgungslagen und der Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Die Autorin orientierte sich bei ihrer Untersuchung von kindlichen Bewältigungsmustern an psychologischen Stress-Konzepten. Ziel ihrer Studie war es, die Auswirkungen und Konsequenzen von Armut zu beschreiben, Prozesse der Bewältigung von armutsbedingten Belastungen zu analysieren und den Stellenwert sowie den Unterstützungsgehalt von sozialen Ressourcen zu klären (Richter 2000, 3).

Richter (2000, 90f) teilte die vorgefundenen Bewältigungsformen der befragten Kinder in aktionale und intrapsychische Bewältigungsformen. Diese wurden von der Autorin

„Bewältigungshandlungen und -haltungen“ (Richter 2000, 90; Herv. i.O.) genannt. Im Vordergrund der Studie von Richter (2000, 104) standen die Handlungs- und Haltungsaspekte, die die „subjektive Bedeutung bzw. Bewertung einer Belastungssituation“ einbeziehen, „mit der ein Subjekt aktiv an der Belastungssituation beteiligt ist, indem es sie kognitiv oder agierend zu bewältigen sucht“ (Richter 2000, 104). Dabei betont die Autorin, dass es keine „scharfen Abgrenzungen zwischen diesen Formen“ gibt, sondern „fließende Übergänge, die dem prozesshaft dynamischen Charakter von Bewältigung entsprechen“ (Richter 2000, 90f). Als Folge wurde eine mittlere Gruppierung „Handlungen/Haltungen“ gebildet, die diesen Aspekt besonders verdeutlichen soll. Anhand der Interviews mit den Grundschulkindern bildete Richter (2000, 92f) vier Hauptkategorien von Bewältigungsformen, die im Folgenden vorgestellt werden.

Abbildung 4: *Kategorie 1: „mit sich selbst ausmachen“* nach Richter (2000, 92)

Haltungen	Haltungen/Handlungen	Handlungen
Anspruchssenkung sich gleichgültig machen hoffen und aufschieben abwarten	Rückzug ausweichen Armut tabuisieren	sparen sich selbst helfen sich ablenken

Laut Richter (2000, 94) bedeutet „mit sich selbst ausmachen“, „keine Hilfe oder Unterstützung von außerhalb zu suchen und Belastungen zu verschweigen. Die mit den Unterversorgungserfahrungen einhergehenden häufig stark tabuisierten Schamgefühle und das Bedürfnis die Situation kontrollieren zu können, scheinen dieses Verhalten zu beeinflussen“ (Richter 2000, 94). Die von Richter befragten Kinder versuchen dabei auf eigene Ressourcen zurückzugreifen. Auf der einen Seite kann dies als Versuch gedeutet werden, die Selbstständigkeit zu bewahren. Indem eigene Handlungspotentiale genutzt werden, können sie auch erweitert werden. Auf der anderen Seite leistet die „Verleugnung bzw. Nicht-Wahrnehmung“ (Richter 2000, 95) eigener Bedürfnisse nur einen geringen Beitrag zur weiteren Auseinandersetzung mit Konflikten. Die Folge ist, dass Lösungswege versperrt bleiben und die „Konfliktfähigkeit“ (Richter 2000, 95) der Jugendlichen dauerhaft leiden kann. (Richter 2000, 95)

Abbildung 5: *Kategorie 2: „emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren“* nach Richter (2000, 92)

Haltungen	Haltungen/Handlungen	Handlungen
	sich gegenseitig unterstützen	sich mitteilen Hilfe, Verbündete suchen sich entschuldigen

Die zweite Kategorie nach Richter (2000, 96) ist „emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren“. Diese Kategorie enthält Bewältigungsformen, „die dem Ausdruck von Emotionen dienen und dabei vorwiegend interaktionsbezogen sind“ (Richter 2000, 96). Ein Handlungsspielraum ist vorhanden, wird als solcher auch von der Person wahrgenommen und als beeinflussbar erlebt. Emotionale Unterstützung zu suchen und auch zu gewähren, wird als ein Versuch gedeutet, die Situation aktiv handelnd zu beeinflussen und nicht als resignierend hinzunehmen. Die Belastungserfahrungen werden anderen Personen mitgeteilt, ebenso die Auswirkungen, die belastende Ereignisse auf die eigene Befindlichkeit haben. (Richter 2000, 97) „Durch die Wahrnehmung eigener Bedürfnisse können eigene Veränderungspotentiale und Unterstützungen aus dem sozialen Umfeld aktiviert werden“ (Richter 2000, 97). Voraussetzung dabei ist, dass eine vertraute Person anwesend und erreichbar ist. Nach Richter (2000, 97) wählen besonders Mädchen diese Bewältigungsform.

Abbildung 6: *Kategorie 3: „anstatt“-Handlung/Haltung* nach Richter (2000, 92)

Haltungen	Haltungen/Handlungen	Handlungen
rationalisieren „Wunschdenken“	andere abwerten projizieren kompensieren manipulieren blockiert sein	impulsiv konsumieren

Unter die dritte Kategorie „anstatt“-Handlung/Haltung fallen „Mechanismen der Selbsttäuschung“ (Richter 2000, 99), durch die das Empfinden verändert beziehungsweise reguliert wird. Darin liegt auch der Unterschied zu den intrapsychischen Bewältigungsformen der ersten Kategorie, „wo das Element der Selbsttäuschung und Distanzierung weitgehend fehlt“ (Richter 2000, 99). In der dritten Kategorie „sind überwiegend Bewältigungsformen zusammengefasst, die der Verdrängung, Negierung und Tabuisierung eines Konfliktes dienen“ (Richter 2000, 99). Belastungen werden abgewehrt, vermieden, vergessen, inhaltlich verformt oder ersatzweise befriedigt. Damit entzieht sich das Kind beziehungsweise der Jugendliche, der diese Bewältigungsformen anwendet, der Chance, das Problem direkt zu bearbeiten und Lösungswege zu finden. Das bedeutet gleichzeitig, dass Kompetenzen nicht genutzt und weiterentwickelt werden können. (Richter 2000, 99) Die Befriedigung von Bedürfnissen wird durch Abwehr und Umlenkung erschwert, so dass „Veränderungspotentiale nicht entstehen oder erweitert werden können“ (Richter 2000, 99). Personen, die diese Bewältigungsform wählen, versuchen mit ihren eigenen Gefühlen von „Ratlosigkeit, Überforderung, Neid oder Scham nicht in Kontakt zu kommen und so einer

Überlastung zumindest vorübergehend ausweichen zu können“ (Richter 2000, 99).

Abbildung 7: *Kategorie 4: „an die Umwelt weitergeben“* nach Richter (2000, 93)

Haltungen	Haltungen/Handlungen	Handlungen
		impulsiv reagieren fordern sich abgrenzen klauen, betrügen drohen

Unter der vierten Kategorie wird die aktive Einwirkung auf eine Situation verstanden, die laut Richter (2000, 102) über aktive Handlungen erfolgt. Dabei geht es vordergründig darum, Konflikte „an die Umwelt weiterzugeben“ (Richter 2000, 102). Dies kann auch zu destruktivem Handeln führen. Bei diesem Verhalten wird auch keine längerfristig befriedigende Lösung herbeigeführt, sondern es sorgt für kurze Zeit als „Druckausgleich“ (Richter 2000, 102), der zumindest vorübergehend als „Reduktion von Spannungszuständen“ (Richter 2000, 102) wirkt.

Richter (2000, 105) fasste in einem weiteren Schritt die vier Bewältigungsformen zu zwei weiteren Gruppierungen zusammen. So zählte die Autorin Kategorie 1 „mit sich selbst ausmachen“ und Kategorie 3 „anstatt“-Handlung/Haltung zu „*Problemmeidendes Verhalten*“. Die Kategorie 2 „emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren“ und Kategorie 4 „an die Umwelt weitergeben“ wurden zum „*aktiv problemlösenden Bewältigungsverhalten*“ zusammengefasst.

Abbildung 8: Problemmeidendes Verhalten und aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten nach Richter (2000, 105)

Problemmeidendes Verhalten	Aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten
„mit sich selbst ausmachen“ „anstatt“ - Handlung/Haltung	„emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren“ „an die Umwelt weitergeben“

„Für die Umgangsweise mit Belastungen ist nach dieser Kategorisierung entscheidend, ob die Bewältigung durch eher aufschiebendes, meidendes, auf sich selbst bezogenes Verhalten geschieht oder ob aktiv problemlösend reagiert wird“ (Richter 2000, 105).

Zusammenfassend kommt Richter (2000, 106) zu dem Ergebnis, dass ein Großteil der Grundschulkinder problemmeidendes Bewältigungsverhalten zeigen. Problemmeidendes Bewältigungsverhalten lässt nach Richter (2000, 106) „negative Auswirkungen auf die weitere

Entwicklung von Bewältigungskompetenzen, auf personale und soziale Ressourcen und die Persönlichkeitsentwicklung“ erwarten. Dagegen wirkt sich ein aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten positiv auf Bewältigungskompetenzen, personale und soziale Ressourcen und Persönlichkeitsmerkmale aus (Richter 2000, 106).

Zudem zeigten die Ergebnisse von Richter (2000, 107), dass sich Mädchen eher dem aktiv problemlösenden Bewältigungsverhalten zuwandten, während sich Jungen häufiger für problemmeidendes Verhalten entschieden. Dieses von den Jungen gewählte Bewältigungsverhalten stimmt nach Richter (2000, 107) mit den „Vorstellungen von Männlichkeit und männlichem Rollenverhalten“ (Richter 2000, 107) überein. Belastungen werden von Jungen beziehungsweise Männern oftmals verschwiegen beziehungsweise gar nicht wahrgenommen. Denn noch immer wird in unserer Gesellschaft das Bild vermittelt, dass männliche Personen alles selbst bewältigen können, dass sie auf niemanden angewiesen sind und dass sie Hilflosigkeit nicht kennen. (Richter 2000, 107)

4.4.2 Armutserleben und Bewältigung von Kindern im Grundschulalter

Die Tatsache, dass Armut, wie bereits erwähnt, zu einem Problem von „Normalbürgern“ wurde und damit auch immer mehr Kinder und Jugendliche von den Armutslagen ihrer Familien betroffen waren, hatte zur Folge, dass das Thema „Armut“ in den Mittelpunkt des sozialpädagogischen Diskurses rückte und es zu einer intensiveren wissenschaftlichen Auseinandersetzung kam (Böhnisch, Schröer, Thiersch 2005, 195ff).

Chassé, Zander und Rasch (2007, 175ff) beschäftigten sich aus sozialpädagogischer Perspektive mit dem Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewältigungsmuster von armen Kindern im Grundschulalter und orientierten sich dabei am Lebenslagenkonzept. In Anlehnung an die moderne Kindheitsforschung, die Kinder als soziale Akteure begreift, steht die aktuelle Befindlichkeit der Kinder im Mittelpunkt des Interesses, da die Kindheitsforschung davon ausgeht, dass „letztlich nur die Kinder selbst Auskunft über ihre Befindlichkeit und ihre subjektiv wahrgenommenen Bedürfnisse, Defizite und Wünsche geben können“ (Chassé, Zander, Rasch 2007, 35). Im Rahmen der Studie fanden Chassé, Zander und Rasch (2007, 113) Antworten auf die Fragen, welche Einschränkungen Kinder in den unterschiedlichen Dimensionen ihrer Lebenslage (Familie, Schule, Wohnumwelt, Peer-Group) wahrnehmen und wie sie darauf reagieren. Daneben untersuchte das Autorenteam die Beeinträchtigung auf das gegenwärtige Leben und Wohlbefinden der Kinder und welche Bewältigungsstrategien von den Kindern im Umgang mit der Situation entwickelt werden.

Chassé, Zander und Rasch (2007, 261ff) beschrieben die zentralen Bewältigungsaufgaben der mittleren Kindheit in den Bereichen Familie, Schule und Gleichaltrige. Dabei arbeiteten sie unterschiedliche Grade von Benachteiligung der Kinder heraus, um anschließend für jeden Einzelfall ein Benachteiligungsprofil erstellen zu können. Es ließen sich zwei Extrempole und ein breites Mittelfeld von Benachteiligung bei Kindern mit unterschiedlichen Strukturierungen finden. Auf der eine Seite standen die Kinder, die als stark und mehrfach benachteiligt zu bezeichnen sind. Diese Familien waren sehr stark belastet und die Kinder waren in allen wichtigen Lebensbereichen (Wohnen, Ernährung, Bildung, soziale Teilhabechance, etc.) stark benachteiligt. Die Kinder lebten ohne Alltagsstruktur und in vernachlässigenden Elternbeziehungen. Sie erlebten wenig elterliche Aufmerksamkeit und Kontrolle. Sie hatten wenig oder keine Spielkameraden, pflegten kaum Freundschaften und hatten große Probleme in der Schule und bei Gleichaltrigenbeziehungen (Chassé, Zander, Rasch 2007, 302).

Auf der anderen Seite standen Kinder, die von der elterlichen Armut fast „unbeeindruckt“ waren. Diese Kinder waren zwar familienbezogen materiell arm, hatten jedoch vieldimensionale und zahlreiche außerfamiliale Kompensationsmöglichkeiten (Chassé, Zander, Rasch 2007, 300).

Das dazwischen liegende Mittelfeld waren Kinder, die von unterschiedlichen Benachteiligungsmerkmalen betroffen waren. Dazu zählten beispielsweise Kinder, die „mäßig, aber unbefriedigend integriert“ waren. Sie hatten zum Teil auch Probleme mit Gleichaltrigenbeziehungen aufgrund fehlender Unterstützung der Eltern, der Lage der Wohnung und aufgrund von Verspottung durch ihre Schulkameraden. (Chassé, Zander, Rasch 2007, 301f)

Im Rahmen der Studie unterschieden Chassé, Zander und Rasch (2007, 259), ähnlich wie Richter (2000), zwischen „aktiven und ohnmächtigen Bewältigungsstrategien“ (Chassé, Zander, Rasch 2007, 258f). Zu den aktiven Bewältigungsstrategien zählt zum Beispiel, dass „Brücken“ genutzt werden. Darunter werden Personen (Großeltern, geschiedene Väter, erwachsene Geschwister) verstanden, die Erweiterungen des sozialen Handlungsraums ermöglichen. Des weiteren können Institutionen genutzt werden wie zum Beispiel familien- und stadtteilunabhängige Sozial- und Erfahrungsräume, Kindertreffs, Jugendzentrum, etc. Die Pflege und Weiterentwicklung von Gleichaltrigenbeziehungen und Freundschaften in der Schule und anderen institutionellen Orten zählt ebenso zu aktiven Bewältigungsstrategien. Darüber hinaus können in Familien, in denen Eltern versuchen eine gemeinsame Strategie im Umgang mit dem Mangel zu entwickeln, die elterlichen Sparstrategien von den Kindern übernommen werden.

Nach Chassé, Zander und Rasch (2007, 259) eröffnen diese Bewältigungsstrategien den Kindern „Handlungsmöglichkeiten“. Sie sind als ein Versuch zu betrachten, die eigene Autonomie

(Handlungsfähigkeit in Bezug auf ein Problem) zu erhalten oder wiederherzustellen.

4.4.3 Lebenslagen von armen und nicht-armen Kindern am Ende der Grundschulzeit

Eine Reihe von Studien zu Kinderarmut führte das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt (AWO-ISS-Studien) durch. Im Rahmen der Studien wurde, wie bereits im *Kapitel 3.4* erwähnt, ein kindgerechter Armutsbegriff entwickelt, der Armut als Unterversorgung und Benachteiligung in den verschiedensten Bereichen wie Bildung, Wohnen, Gesundheit und Einkommen definiert, also einen mehrdimensionalen Zugang zu Kinderarmut wählt (Hock, e.a. 2000, 5f). Dabei wurden im Rahmen theoretischer Überlegungen verschiedene Konzepte und Modelle entwickelt, die sich auf Armut im Kindesalter und auf das Bewältigungsverhalten bezogen. So wurden beispielsweise Risiko- und Schutzfaktoren (siehe Kapitel 4.3.2) herausgearbeitet, die die kindliche Bewältigung von belastenden Lebenslagen negativ oder positiv beeinflussen können (Holz 2005, 104f).

Richter (2000) und die AWO-ISS Studien (1997-2005) bezogen sich in ihren theoretischen Erklärungsansätzen auch auf die Resilienzforschung und darin enthaltene Konzepte, da Resilienz als "Bewältigungsfähigkeit" (Wustmann 2004) die Risiko- und Schutzfaktoren von in Armut lebenden Kindern analysiert (Zander 2009, 131).

Holz, e.a. (2006, II f) kamen hinsichtlich ihres Armutskonzeptes zu dem Ergebnis, dass sich die Lebenslagen von armen und nicht-armen Kindern am Ende der Grundschulzeit erheblich voneinander unterscheiden. Der größte Unterschied war im materiellen Bereich festzustellen. Die Mangellagen der Zehnjährigen kamen am stärksten darin zum Ausdruck, „kein eigenes Zimmer zu haben und Einschränkungen bei der Kleidung und/oder beim Spielzeug hinnehmen zu müssen“ (Holz, e.a. 2006, II f). Differenzen waren ebenso im kulturellen Bereich, vor allem in der Schule, festzustellen. Die in Armut lebenden Kinder hatten deutlich schlechtere Noten und wiederholten häufiger eine Klasse. Im sozialen Bereich waren ebenso Unterschiede zwischen armen und nicht-armen Kindern feststellbar. Vielen in Armut lebenden Kindern war es nicht möglich, andere Kinder nach Hause einzuladen oder ihren Geburtstag mit Gleichaltrigen zu feiern. Relativ gering waren die Unterschiede im gesundheitlichen Bereich. Mittelfristig sind aber gesundheitliche Unterschiede zu erwarten, denn die in Armut lebenden Kinder hatten häufiger einen erhöhten Medienkonsum (TV und Computerspiele), hatten mehr Probleme mit Über- oder Untergewicht und frühzeitige Suchtmittelkontakte (Zigaretten und Alkoholkonsum). Die Unterschiede zwischen

armen und nicht-armen Kindern zeigten, dass sich die Lebenslagetypen (Wohlergehen, Benachteiligung und multiple Deprivation) stark voneinander unterschieden.

Holz, e.a. (2006, III) gehen davon aus, dass es, je mehr Einkommen die Eltern zur Verfügung haben, umso wahrscheinlicher ist, dass das Kind im „Wohlergehen“ lebt. Stehen den Eltern dagegen weniger finanzielle Mittel zur Verfügung, so ist anzunehmen, dass das Kind auch in anderen Lebensbereichen mit Einschränkungen leben muss und somit multipel depriviert ist. (Holz, e.a. 2006, III)

Holz, e.a. (2006, 97ff) untersuchten mit Hilfe von quantitativen Methoden das Bewältigungsverhalten von Kindern am Ende der Grundschulzeit. Dabei fragten sie, wie sich die zehnjährigen armen und nicht-armen Kinder bei *Streit*, *Trauer* und *nicht erfüllten Wünschen* verhalten. Die Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

Das Rückzugsverhalten in Streitsituationen zählte, unabhängig vom Lebenslagetyp, bei allen Kindern zur häufigsten Bewältigungsform. Kinder, die zur Gruppe „Multiple Deprivation“ zählten, reagierten in Streitsituationen mit Gleichaltrigen vor allem mit „Widerstand“ (schimpfen, schlagen, raufen) (Holz, e.a. 2006, 98).

Hinsichtlich des Umgangs mit Trauer war bei den in Armut lebenden Kindern ein „ausweichendes Verhalten“ (Holz, e.a. 2006, 98) erkennbar. Die in Armut lebenden Jugendlichen reagierten in Situationen der Traurigkeit häufig damit, dass sie sich ablenkten und der Situation aus dem Weg gingen. Auch die „Flucht ins Wunschdenken“ (Holz, e.a. 2006, 98) kam bei armen Mädchen und Jungen häufiger vor als bei nicht-armen. Die in Armut lebenden Jugendlichen wünschten sich, dass alles ganz anders wäre.

Zudem fiel auf, dass Mädchen ihre Trauer mit anderen teilten und sich von jemanden trösten ließen, den sie mögen. Jungen zeigten hingegen eher ein „verdrängendes, abgrenzendes oder auch externalisierendes Verhalten“ (Holz, e.a. 2006, 98). Sie reagierten in Situationen der Traurigkeit damit, wütend zu werden oder zogen sich zurück und baten niemanden um Hilfe und Trost. Die spezifischen Verhaltensweisen bei multiplen deprivierten Kindern äußerten sich darin, dass vor allem die Jungen gelernt hatten, dass in „stressverursachenden (Konflikt)situationen“ (Holz, e.a. 2006, 97) Reden oder Weinen keine Veränderung bringt, sondern „Abschotten“ (Holz, e.a. 2006, 99) ein Bewältigungshandeln darstellt, das folglich drauf hinführt, dass die in Armut lebenden Kinder „nur noch wenig darauf hoffen, von jemandem gemocht und getröstet zu werden“ (Holz, e.a. 2006, 99). Laut Holz, e.a. (2006, 99) sind diese betroffenen Kinder somit auf dem besten Weg,

solche Reaktionsmuster zu verfestigen, „die zu wenig Erfolgen, geringen Perspektiven und vermutlich sozialen Niederlagen bis hin zu einem sozial nur wenig oder nicht tolerierten Leben führen werden“ (Holz, e.a. 2006, 99).

Ein weiteres Thema zum Bewältigungsverhalten war, „wie Kinder mit ihren wichtigen Wünschen umgehen“ (Holz, e.a. 2006, 99). Die meisten Kinder sparten, um sich ihre materiellen Wünsche zu erfüllen. Bis zu diesem Punkt gab es zwischen armen und nicht-armen Kindern kaum Unterschiede. Holz, e.a. (2006, 100) kamen aber zu dem Ergebnis, dass arme Kinder sich eher etwas von anderen Kindern ausliehen als nicht-arme Mädchen und Jungen oder sich von ihrem Wunsch „durch ein abwertendes Urteil“ befreien. (Holz, e.a. 2006, 100)

Laut Holz und Skoluda (2003, 48ff), ebenfalls Mitarbeiter der AWO-ISS Studien, wirkt sich familiäre Armut von Kindern im Grundschulalter deutlich auf die vier Lebenslagendimensionen (materielle, kulturelle, soziale und gesundheitliche Dimension) aus.

In der *kulturellen Dimension* zeigte sich, wie gravierend sich Armut auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirkt. Schul- und Lernschwierigkeiten konnten in Familien, die nicht in Armut leben, deutlich besser bewältigt werden. (Holz, Skoluda 2003, 49)

Im *sozialen Bereich* zeigte sich, dass multipel deprivierte Kinder oftmals deutliche Verhaltensauffälligkeiten zeigten und deshalb wesentlich häufiger von anderen Kindern abgelehnt wurden (Holz, Skoluda 2003, 49).

Die *gesundheitliche Situation* der in Armut lebenden Kinder zeigte sich vor allem darin, dass viele arme Kinder häufiger unter psychosomatischen Beschwerden litten (Holz, Skoluda 2003, 49).

Darüber hinaus kamen die Mitarbeiter der AWO-ISS Studien hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung der Armutssituation von Kindern zu dem Ergebnis, dass Armut von betroffenen Kindern im Grundschulalter „zuerst anhand schlechter materieller Möglichkeiten und defizitärer Wohnbedingungen wahrgenommen wird“ (Holz, Skoluda 2003, 49). Die Befragungen zeigten, dass sich multipel deprivierte Kinder weniger wohl in ihren Familien fühlten, deutlich seltener ihren Eltern ihre Tagesabläufe erzählten, von heftigen Geschwisterstreitigkeiten berichteten und einen sehr hohen Fernsehkonsum aufwiesen. Zudem wurde ein „restriktiveres Erziehungsverhalten der Eltern“ (Holz, Skoluda 2003, 49) von den in Armut lebenden Kindern wahrgenommen. Die Kinder berichteten davon, dass sich die Eltern wenig für ihren Tagesablauf interessieren und dass sie wenig Zuwendung von ihren Eltern erfahren (Holz, Skoluda 2003, 49).

Laut Holz und Skoluda (2003, 50) haben arme Grundschulkinder deutlich weniger Freunde, als nicht-arme Kinder. Zudem sind arme Kinder sehr auf das eigene Wohnumfeld und die elterliche Wohnung beschränkt. Sie besuchen deutlich seltener Vereine, feiern seltener mit anderen Kindern

ihren Geburtstag und fahren in der Regel nicht in den Urlaub. Gemeinsame Freizeitaktivitäten mit den Eltern finden wesentlich seltener statt als in nicht-armen Familien. Gemeinsame Aktivitäten mit den Eltern beschränken sich häufig auf gemeinsames Einkaufen oder Fernsehen. Auch Aktivitäten wie Kino- oder Schwimmbadbesuche werden seltener durchgeführt. Zusätzliche Einschränkungen erfahren Kinder aus Multiproblemfamilien. Sie spielen fast ausschließlich mit ihren Geschwistern. Treffen mit anderen Kindern finden meist nicht in der elterlichen Wohnung statt, sondern in der Schule oder auf der Straße im Wohngebiet (Holz, Skoluda 2003, 51).

Holz und Skoluda (2003, 51) betonen, dass Grundschulkinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu inländischen Kindern eine besonders belastete Gruppe darstellen, „deren Zukunftschancen deutlich eingeschränkt sind“ (Holz, Skoluda 2003, 51). Die Lebensbedingungen der in Armut lebenden Migrantenfamilien sind meist wesentlich schlechter (schlechtere Wohnbedingungen, höhere Kinderzahlen, höhere Armutsgefährdungsquote) als die Lebensbedingungen inländischer Familien. Kinder mit Migrationshintergrund „wachsen mit deutlich geringeren familiären und außerfamiliären Ressourcen als ihre deutschen Altersgenossen auf und sind daher besonders benachteiligt“ (Holz, Skoluda 2003, 51).

4.4.4 Armutserleben und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen

Petra Hölscher (2003) ging innerhalb ihrer Studie der Frage nach, wie Jugendliche Armut erleben. Das Untersuchungsziel von Hölscher (2003, 171ff) war die Gewinnung von Daten und Erkenntnissen zum Ausmaß von Armutslagen im Jugendalter, sowie zu den unterschiedlichen Lebenslagen und Bewältigungsstrategien materiell deprivierter Jugendlicher.

Die Autorin unterschied zwischen *aktiven*, *internalen* und *problemmeidenden* Bewältigungsstrategien (2003, 225ff). Aus den Gesprächen mit den Jugendlichen ging hervor, dass es für viele Jugendliche sehr wichtig ist, mit Hilfe und Unterstützung anderer Menschen Probleme zu lösen. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei der besten Freundin und dem besten Freund zu. Diese werden als wichtige GesprächspartnerInnen bei Belastungen wahrgenommen. Vor allem für Mädchen ist die beste Freundin diejenige Person, der Probleme anvertraut werden. Wenn die Freundschaft schon mehrere Jahre besteht, ist ein großes Vertrauen entstanden und die Gewissheit gegeben, dass Probleme nicht weitererzählt werden. Für männliche Jugendliche kann der beste Freund auch als Ansprechpartner für Probleme dienen. (Hölscher 2003, 226) Laut Hölscher (2003, 226) wenden sich aber Jungen seltener als Mädchen an ihrem besten Freund.

Internale Bewältigungsstrategien, also Probleme für sich zu behalten und darüber nachzudenken, wandten viele Jugendliche an. Oft ist diese Form der Bewältigung ein Ausdruck dafür, dass viele Belastungen als zu schwerwiegend empfunden werden, um sie jemandem anzuvertrauen. Damit sind Ängste verbunden, dass andere etwas weiter erzählen könnten oder dass man nicht verstanden und deshalb ausgelacht wird. Diese Vorstellungen führen oft dazu, dass Jugendliche über besonders belastende Situationen schweigen und damit alleine bleiben. Es entwickelt sich nicht nur die Angst vor den Reaktionen anderer sondern auch davor, dass man die eigene Verletzlichkeit preisgibt. Die Jugendlichen versuchen daher ihren Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen, oder sie versuchen die Probleme alleine zu bewältigen, indem sie darüber nachdenken. (Hölscher 2003, 229f) Sind die Belastungen, die die Jugendlichen wahrnehmen und erleben besonders groß, bleiben Versuche, Probleme zu bewältigen oft erfolglos (Hölscher 2003, 231). Eine andere Form der internalen Bewältigung zeigte sich in Versuchen, „Probleme umzudeuten“ (Hölscher 2003, 232). Dabei werden die Probleme nur selten gelöst, trotzdem finden die Jugendlichen auf diese Weise eine Entlastung, „indem sie die Bedeutung der Schwierigkeiten reduzieren oder eine Möglichkeit finden, sich selbst abzugrenzen“ (Hölscher 2003, 232).

Neben den aktiven und internalen Bewältigungsstrategien ließen sich auch problemmeidende Bewältigungsstrategien finden. Mädchen und Jungen versuchen dabei ihre „Schwierigkeiten zu verdrängen und sich von ihren Sorgen abzulenken“ (Hölscher 2003, 233). Es gelingt ihnen, zumindest zeitweise, mit den belastenden Gefühlen zurechtzukommen. Diese werden aber nicht wirklich gelöst. Jugendliche versuchen dabei auf andere Gedanken zu kommen, indem sie sich mit anderen Aktivitäten ablenken. So dienen zum Beispiel Musik hören, Hausaufgaben erledigen und lernen, Computer- oder Videospiele, fernsehen oder sich mit FreundInnen treffen, als Ablenkungen, um Belastungen zu verdrängen. Vielen Jugendlichen hilft es, mit ihren FreundInnen zusammen zu sein und dadurch Abstand von den Problemen zu gewinnen und die Sorgen für einen Moment zu vergessen. Trotzdem gelingt es vielen Jugendlichen nicht, mit ihrem Problemen umzugehen. „Besonders wenn die Lebenssituation der Mädchen und Jungen insgesamt von zahlreichen Belastungen, vor allem in der Familie, geprägt ist, geraten Jugendliche an ihre Grenzen“ (Hölscher 2003, 234).

Ähnlich wie Hölscher (2003) nennt Kolip (1993, 89) zahlreiche Studien, in denen die Bedeutung von Freundschaften im Jugendalter für unterschiedliche Lebenssituationen untersucht wurde. Laut Kolip (1993, 89) werden Freundschaften im Jugendalter vor allem dann wichtig, wenn sich Jugendliche vom Elternhaus lösen. Auch bei Konflikten innerhalb der Familie werden Freundschaften eine Quelle für soziale Unterstützung. „Freundinnen und Freunden kommt

vermutlich umso stärker eine Unterstützungsfunktion zu, je weniger andersartige Unterstützungsquellen (z.B. die Eltern) zugänglich sind“ (Kolip 1993, 89).

Die Studie von Kolip (1993, 101) wurde im Rahmen eines Teilprojektes des Sonderforschungsbereichs 227 „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ an der Universität Bielefeld durchgeführt. Als Zielgruppe wurden 14-17jährige Heimjugendliche ausgewählt, da angenommen wurde, dass gerade diese Jugendlichen aus einem „unterprivilegierten Milieu stammen und zahlreiche, gravierende Belastungen erlebt haben“ (Kolip 1993, 101).

Kolip (1993, 155ff) untersuchte in ihrer Studie den Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung, das Bewältigungsverhalten Jugendlicher und Qualitäten und Funktionen ihrer sozialen Netzwerke. Die Autorin unterteilte das Bewältigungsverhalten, ebenso wie Hölscher (2003), in die Kategorien „aktive Problembewältigung“, „internale Bewältigungsstrategien“ und „Problemmeidung“:

- *Aktive Problembewältigung* unter Nutzung sozialer Ressourcen: Informationssuche in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken; mit Freunden eigene Probleme gemeinsam lösen.
- *Internale Bewältigungsstrategien*: Kompromisse schließen; Grenzen akzeptieren.
- *Problemmeidendes Verhalten*: Auf das Schlimmste gefasst machen; Rückzug, da es doch nicht geändert werden kann. (Kolip 1993, 113)

Laut Kolip (1993, 156) hängt die aktive Problembewältigung eng mit der Größe des Gesamtnetzwerkes und der Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung zusammen. Des Weiteren kam Kolip (1993, 156) zu folgendem Ergebnis: „Je größer das emotionale Unterstützungsnetzwerk, desto seltener ist das problemmeidende Verhalten“ (Kolip 1993, 156). Bei der Problembewältigung zeigte sich, dass Mädchen in fast allen Konfliktsituationen ein aktiveres Bewältigungsverhalten als Jungen anwenden (Kolip 1993, 152).

Die vorgestellten Studien sind für die vorliegende Diplomarbeit von großer Bedeutung, weil anhand der ausgewählten Forschungen von Richter (2000), Chassé, Zander, Rasch (2007), Hölscher (2003) und Kolip (1993) sichtbar gemacht werden konnte, dass das Bewältigungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in *aktive Problembewältigung* einerseits und *problemmeidendes Bewältigungsverhalten* andererseits differenziert wird. Zudem klassifizierten Hölscher (2003) und Kolip (1993) das Bewältigungsverhalten in *internale und aktive (externale) Bewältigungsstrategien*. Diese Rubriken sollen auch im empirischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit ihre Anwendung finden.

Holz, e.a. (2006) entwickelten im Rahmen ihrer Studie ein Armutskonzept, das die Lebenslagen von Kindern untersucht. Die Autoren unterscheiden *drei Lebenslagetypen* (Leben in Wohlergehen, Leben in Benachteiligung und Leben in multipler Deprivation) und *vier Lebenslagedimensionen* (materielle, kulturelle, soziale und gesundheitliche Dimension). Darüber hinaus erhoben sie das Bewältigungsverhalten von in Armut lebenden Kindern, indem sie danach fragten, wie sich Kinder bei *Streit*, *Trauer/Traurigkeit* und *nicht erfüllten Wünschen* verhalten. Diese Komponenten sollen ebenfalls bei der Erhebung und Auswertung der Untersuchungsgruppe dieser Diplomarbeit hilfreich sein.

Hölscher (2003) und Kolip (1993) beschäftigten sich in ihren Studien damit, welche Bedeutungen Freundschaften und die Beziehung zu Gleichaltrigen für in Armut lebenden Jugendliche haben. Eine der wichtigsten Erkenntnisse ist, dass Freundschaften beziehungsweise der Kontakt zur Peer-Group im Kindes- und Jugendalter eine wichtige Quelle der sozialen Unterstützung bei Problemen und Konflikten sein kann. Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für die Bewältigung von Armut ist ein weiterer wichtiger Aspekt der vorliegenden Arbeit. Aufgrund dessen wird im nächsten Kapitel auf den Begriff der „Peer-Group“ näher eingegangen.

5 Peer-Group

Die „Gleichaltrigengruppe“ ist die deutsche Übersetzung des in die amerikanische Forschung eingegangenen Begriffs „Peer-Group“. Der deutsche Ausdruck trifft in seiner Bedeutung nur einen Aspekt vom amerikanischen Begriff. „Gleichaltrige/r“ besagt lediglich, dass man etwa gleichen Alters sein muss, um so bezeichnet werden zu können. Ein „Peer“ ist hingegen mehr als eine Person gleichen Alters. Das altfranzösische Wort „peer“ wurde von „per“ und später „pair“ abgeleitet, dessen Bedeutung im „Gleich-sein“, von „gleichem Rang“ oder „gleichem Status sein“, liegt. (Naudascher 1977, 13)

In der Alltagssprache werden Bezeichnungen wie „Clique“ oder „Bande“ im Begriff „Peer-Group“ zusammengefasst. Damit ist ein Zusammenschluss von annähernd Gleichaltrigen gemeint, der von diesen selbst gegründet und nicht von Erwachsenen organisiert wird und bei dem die Zugehörigkeit freiwillig ist. (Krappmann, Oswald 1995, 43)

In der jugendsoziologischen Forschung wird die Gleichaltrigengruppe den Primärgruppen zugeordnet, deren strukturelle Merkmale sind, dass sich alle Mitglieder kennen und miteinander interagieren und dass dies über einen längeren Zeitraum passiert. Vor allem aber hat die Primärgruppe eine wichtige Funktion zur Sozialisation. (Krappmann, Oswald 1995, 44) Sozialisation meint *„die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten von einer Generation an die nächste und die Eingliederung Heranwachsender in die Gesellschaft“* (Grundmann 2006, 17; Herv. i. O.). Den Jugendlichen werden kulturelle Werte, Moralvorstellungen und sozial erwünschte Fertigkeiten näher gebracht, die in einer Gesellschaft gelten (Grundmann 2006, 17). Wichtigste Voraussetzung für eine sozialisierende Wirkung der Gruppe ist die „emotionale Beziehung der Mitglieder und häufiges Interagieren“ (Krappmann, Oswald 1995, 44).

Jugendliche befinden sich in einer Altersphase, in der sie sich allmählich von den Eltern lösen und in der die Peer-Group immer mehr an Bedeutung gewinnt. Im Zusammenhang damit wird die Hinwendung zur Peer-Group als zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter gesehen. Auf diesen Aspekt soll im nächsten Kapitel eingegangen werden.

5.1 Die Hinwendung zur Peer-Group als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter

Der Erziehungswissenschaftler Havighurst (1956, 215; zit. n. Göppel 2005, 71f) definiert den Begriff „Entwicklungsaufgabe“ als „eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Mißlingen zu Unglücklichsein, zu Mißbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt“.

Entwicklungsaufgaben sind demnach Herausforderungen, denen sich der Jugendliche in einer bestimmten Entwicklungsperiode stellen muss. Diese Herausforderungen verlangen zielorientiertes Handeln und die Bewältigung von Anforderungen und Krisen. (Preiser 2003, 158)

Jugendliche müssen laut Dreher (2005, 93) folgende Entwicklungsaufgaben bewältigen:

- Einen Freundeskreis aufbauen und zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen;
- Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren;
- Engere Beziehungen zu einem Freund beziehungsweise zu einer Freundin, aufnehmen;
- Sich von den Eltern loslösen;
- Auseinandersetzung mit Ausbildung und späteren Beruf;
- Sich selbst kennen lernen und wahrnehmen, wie andere einen sehen;
- sich darüber klar werden, welche Werte man vertritt und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will.

Einen Freundeskreis aufbauen und sich von den Eltern loslösen greifen eng ineinander. In der entwicklungspsychologischen Literatur wird die Loslösung vom Elternhaus beziehungsweise die Lösung enger emotionaler Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen und die Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe sowie der Aufbau von Freundschaften zu Gleichaltrigen als eine wichtige Entwicklungsaufgabe aufgefasst. (Kolip 1993, 73) Der Gleichaltrigenbezug stellt für Jugendliche das zentrale Medium im Prozess des Selbstständigwerdens dar. Je mehr das Jugendalter zur eigenständigen Lebensform wird, desto mehr gewinnt die Gleichaltrigengruppe an Bedeutung. (Böhnisch 1992, 252)

Die entwicklungspsychologische Forschung geht davon aus, dass Erfahrungen mit Gleichaltrigen ein „zentrales *Lernfeld* für die Entwicklung von sozialem Verständnis und von Selbstverständnis sowie für den Aufbau sozialer Kompetenzen und moralischer Haltungen sind“ (Fend 1998, 229; Herv. i. O.). Die Lernprozesse innerhalb der Peer-Group beinhalten, wie man Beziehungen

aufnimmt, aufrecht erhält, aufgibt und was dafür notwendig und förderlich ist. Des Weiteren wird gelernt, wie man mit Konflikten umgeht. (Fend 1998, 246f) Die Gleichaltrigen sind füreinander unentbehrliche Mitmenschen, um sich vergleichen zu können und um zu wissen, was man kann, wen man mag, was man werden möchte und wie man sein möchte (Fend 1998, 231). Deshalb ist die Peer-Group im Jugendalter die wichtigste Bezugsgruppe. Durch Reden und Handeln in der Gleichaltrigengruppe hält man an gemeinsame Interessen, Meinungen und Werte fest. (Abels 2009, 268) Laut Fend (1998, 227f) sind Beziehungen zu Gleichaltrigen jederzeit auflösbar und kündbar. Deshalb ist die Gewinnung von Freunden und die Fähigkeit, Freundschaften halten zu können, wichtig für die soziale Integration.

Jugendliche zeigen nicht gerne, dass sie von Konflikten und Problemen belastet sind, sie wollen mit anderen mithalten und „dabei sein“ (Böhnisch 1992, 173). Jugendliche vergleichen und bewerten ihre Situation oft mit der Situation anderer Jugendlicher. Probleme zu haben gilt als Statusverlust. (Böhnisch, Schröer, Thiersch 2005, 195ff) Laut Böhnisch, Schröer und Thiersch (2005, 197) sind Einschränkungen der Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten armer Kinder und Jugendlicher unter anderem auf Peer-Ausgrenzungserfahrungen zurückzuführen. Auch Fend (1998, 274) betont, dass negative Erfahrungen mit Mitschülern oder konfliktreiche und aggressive Beziehungsformen mit Gleichaltrigen für „eine gesunde und gelassene ganzheitliche Entwicklung der kindlichen und jugendlichen Persönlichkeit gravierende Beeinträchtigungen zur Folge“ (Fend 1998, 274) haben. Laut Wetzstein, e.a. (2005, 21) kann Ablehnung durch Gleichaltrige sogar zur sozialen Randständigkeit führen.

Die Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe ist nicht nur eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter, die Gleichaltrigengruppe selbst übernimmt dabei auch spezifische Funktionen für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird.

5.2 Die Funktionen von Gleichaltrigen im Jugendalter

Wie bereits erwähnt, übernehmen Peer-Groups bei Jugendlichen wichtige Sozialisationsfunktionen und liefern einen wichtigen Beitrag zum Ablösen vom Elternhaus. Durch gemeinsame Aktivitäten setzen Jugendliche eine Distanz zu den Erwachsenen und finden in der Peer-Group zusätzlich ihre Eigenständigkeit und auch soziale Identität. Sie erproben untereinander soziale Verhaltensweisen und können innerhalb der Peers eigene Grenzen austesten und vor allem den Umgang mit anderen lernen. Darüber hinaus stellen Peer-Groups einen geschützten Raum zur Verfügung, in dem über

Probleme gesprochen werden kann. (Hölscher 2003, 43ff)

Jugendliche befinden sich in einer Altersphase, in der sich Pflichten, Verantwortung, die gesellschaftliche und wirtschaftliche Rolle und die Beziehungen zu anderen Menschen auffallend verändern. Der Jugendliche befindet sich in einer „Übergangsperiode der Entwicklung“ (Ausubel 1968, 39f), in der er sich „einem neuen System sozialer Forderungen und Erwartungen gegenüber sieht“ (Ausubel 1968, 39f). In diesem Zeitraum verändern sich seine Einstellungen zu sich selbst, zu den Eltern, zu den Gleichaltrigen und zu den erwachsenen Personen. Es werden neue Ziele wichtig und „neue Verhaltensnormen werden internalisiert“ (Ausubel 1968, 39f). In der Adoleszenz findet demnach eine „Umgestaltung der Persönlichkeit“ (Ausubel 1968, 39f) statt, wobei die Gleichaltrigengruppe einen erheblichen Beitrag dazu leistet.

Gleichaltrigengruppen eröffnen dem Jugendlichen auch Lernerfahrungen in unterschiedlichen sozialen Bereichen. Zum einen kann die Eingliederung in eine größere Gruppe gelernt werden, zum anderen „bieten Freundschaftsbeziehungen die Möglichkeit der engeren und intimeren Interaktion“ (Kolip 1993, 79). Zudem ermöglichen enge Freundschaften, die anfangs meist gleichgeschlechtlich sind, den Austausch von Geheimnissen und vor allem das Besprechen von Problemen (Kolip 1993, 79f).

Nach Fend (1998, 232f) lassen sich die Funktionen von Beziehungen zu Gleichaltrigen folgendermaßen beschreiben:

- Beziehungen zu Gleichaltrigen sind für das emotionale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen unentbehrlich. Sie verhindern Gefühle der Einsamkeit und des Verlassenseins und sind ein zentrales Feld, um „miteinander Spaß“ zu haben.
- Wichtige sozialkognitive Fähigkeiten werden erlernt. Der Jugendliche beginnt sich in andere hineinzusetzen und die eigene Egozentrik wird aufgebrochen. Der Jugendliche lernt wie man mit Konflikten umgeht.
- Beziehungen zu Gleichaltrigen helfen, die nötigen Distanzierungen zu den Eltern auszuhalten und sie ermöglichen Erfahrungen mit neuen Formen von „Getrenntsein“ und „Gemeinsamkeit“ zu sammeln.
- Beziehungen zu Gleichaltrigen schaffen einen geschützten Raum. Die noch fehlende Selbstsicherheit, um allein neue Wege zu gehen, wird durch die Geborgenheit in Freundschaftsbeziehungen ersetzt.
- Beziehungen zu Gleichaltrigen sind unerlässlich, um die Fähigkeiten zu lernen, soziale Beziehungen aufzunehmen, aufrechtzuerhalten und, wenn nötig, wieder aufzugeben. Es können verschiedene Grade der Intimität erlernt werden, sich zu öffnen, Treue zu halten

und Zuverlässigkeit zu demonstrieren. Dazu zählen auch die Fähigkeiten, Kontakt aufzunehmen, sich einbringen zu können und die eigene Position zur Geltung zu bringen.

- Schließlich muss in diesem Erfahrungsfeld auch die moralische Regulierung des Handelns eingeübt werden, nämlich die Bereitschaft und die Fähigkeit zu hilfreichem Handeln, der Einsatz für andere und die Übernahme von Verantwortung.

Die genannten Funktionen von Beziehungen zu Gleichaltrigen klingen sehr positiv. Dennoch muss betont werden, dass viele Jugendliche keine FreundInnen haben beziehungsweise von den Gleichaltrigen ausgegrenzt werden oder sich nicht integrieren wollen. Laut Fend (1998, 233f) kann das „Abseitsstehen“ von der Gleichaltrigengruppe dramatische psychische Konsequenzen zur Folge haben.

Wie wichtig soziale Beziehungen und die Orientierung an sozialen Gruppen im Jugendalter für eine positive Entwicklung der Persönlichkeit sind, wird im *Kapitel 5.3* erläutert.

5.3 Die Orientierung an sozialen Gruppen im Jugendalter

Laut Hollstein (2001, 19) ist der Mensch ein soziales Wesen. Das „Mensch-sein“ ist ohne soziale Beziehungen nicht möglich. Sie fördern die kognitive und emotionale Entwicklung. Sie bieten Halt und geben Geborgenheit, Zugehörigkeit und Verortung. Darüber hinaus können soziale Beziehungen Hilfen bei der Bewältigung praktischer Probleme bieten. (Hollstein 2001, 19) „Ohne soziale Beziehungen ist der Mensch sozial und emotional isoliert, soziale Beziehungen fördern und erhalten nicht nur das psychische, sondern auch das physische Wohlergehen des Menschen“ (Hollstein 2001, 19).

In der mittleren Kindheit und verstärkt in der Phase der Adoleszenz orientieren sich Kinder beziehungsweise Jugendliche an sozialen Gruppen (Kessels, Hannover 2009, 291). Ein Beispiel für eine soziale Gruppe ist eine Clique. „Cliquen sind soziale Netzwerke, in die bestimmte Personen eingebunden und von denen andere ausgeschlossen sind“ (Kessels, Hannover 2009, 291). Sie werden definiert über die Größe der Zusammensetzung, meist drei bis neun Mitglieder, die miteinander befreundet sind. Gruppen von Personen, die häufig miteinander interagieren, sind meist homogen hinsichtlich Alter, Geschlecht, Ethnizität, Bildungshintergrund und sozialen Einstellungen. Diese Tendenz ist nicht untypisch für das Kindes- und Jugendalter. Auch bei

Erwachsenenfreundschaften ist dies zu beobachten. (Kessels, Hannover 2009, 291) Das Phänomen, dass Kontakte zwischen ähnlichen Personen wahrscheinlicher sind als Kontakte zwischen unähnlichen Personen, wird als „Homophilie“ bezeichnet. Homophilie entsteht durch „Selektions- und Sozialisationseffekte“ (Kessels, Hannover 2009, 292). Menschen kommen mit anderen Personen in Kontakt, die sich in ihrer räumlichen Umgebung aufhalten, sei es im Wohnumfeld, in der Schule oder im gemeinsam besuchten Sportverein. Darüber hinaus sozialisieren sich Gruppenmitglieder auf solche Weise, in dem sie einander in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen mit der Zeit ähnlich werden und sich von Personen abwenden, die sich der Gruppe nicht anpassen. (Kessels, Hannover 2009, 292)

Die Homophilie im Kindes- und Jugendalter ist vor allem durch gleichgeschlechtliche Beziehungen geprägt. Im Alter von drei bis elf Jahren ziehen Kinder gleichgeschlechtliche Spielpartner gegengeschlechtlichen Spielpartner vor. Laut Kessels und Hannover (2009, 293) sozialisieren sich Mädchen und Jungen dabei auf unterschiedliche Art und Weise. Während sich in Jungengruppen das Interaktionsverhalten durch körperliches Kräfteressen wie zum Beispiel durch Raufen und sportliche Wettkämpfe auszeichnet, ziehen Mädchen lieber kooperative Interaktionsformen vor. Erst mit dem Übergang in die Pubertät, in der das andere Geschlecht als attraktiv empfunden wird, gehen die Jugendlichen zu gemischtgeschlechtlichen Gruppen über.

In den Freizeitaktivitäten der Jugendlichen spiegeln sich die Gruppeninteressen wider. Die Unterhaltung junger Mädchen dreht sich hauptsächlich um Parties, Verabredungen und Filme. Jungen sprechen mit zunehmendem Alter öfter über Mädchen, Sex und Verabredungen. Auch die steigende Häufigkeit und Dauer der Telefongespräche zeigt, wie leidenschaftlich sich vor allem Mädchen mit interpersonellen Beziehungen beschäftigen. (Ausubel 1968, 328) Dabei werden Freunde und Freundinnen als die wichtigsten Bezugspersonen gesehen, mit denen man nicht nur Spaß hat, sondern denen man auch Geheimnisse anvertraut und von Problemen erzählt.

Freunde und Freundinnen spielen im Jugendalter eine besonders wichtige Rolle. Auf dessen Bedeutung wird im Folgenden Kapitel eingegangen.

5.4 Die Bedeutung von Freundschaften im Jugendalter

Die Qualität von Freundschaften zeichnet sich durch Ehrlichkeit, Treue, Zuverlässigkeit, aber auch durch das Bewahren von Geheimnissen aus. Freundschaften stellen demnach einen geschützten Raum zur Verfügung, in dem sich der Jugendliche öffnen kann. (Fend 2005, 310)

Laut Schmidt-Denter (2005, 99) sind Freundschaften spezielle Beziehungen, die grundsätzlich auf

Freiwilligkeit basieren. Dies macht sie verletzlich und störanfällig. Im Gegensatz zur Eltern-Kind-Beziehung oder zur Ehe gibt es keine rechtlichen Absicherungen gegen Auflösung und keine Sanktionen bei Missbrauch der Freundschaft. Es lassen sich auch keine formalen Rechte, Ansprüche oder Verpflichtungen ableiten. (Schmidt-Denter 2005, 99)

Vor allem beste Freunde und beste Freundinnen verbinden Freundschaft mit „Vertrauen, Hilfeleistung, Unterstützung und Verständnis“ (Schmidt-Denter 2005, 99). All diese Eigenschaften von Freundschaft gelten für sämtliche Altersgruppen, vom Schulkind bis zu älteren Personen (Schmidt-Denter 2005, 99).

Um das Phänomen „Freundschaft“ zu erforschen, werden häufig die Interaktionen zwischen Personen, die befreundet sind, und Personen, die nicht befreundet sind, untersucht. Freundschaftsbeziehungen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass FreundInnen besondere Umgangsformen entwickeln. „Sie bevorzugen sich als Spielpartner, gemeinsame Tätigkeiten bereiten ihnen sichtlich Freude, sie teilen und versuchen, einander nahe zu sein“ (Schmidt-Denter 2005, 99). Freundschaftsbeziehungen zeichnen sich auch dadurch aus, dass sich FreundInnen gegenseitig anerkennen und wertschätzen. Dies stärkt das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl (Wehner 2006, 123). Freundschaft liefert also auch „soziale Unterstützung“ im Sinne von „emotionaler Unterstützung“ (Wehner 2006, 123). Kinder- und Jugendfreundschaften leiten sich vor allem aus dem „Prinzip der Gleichheit“ ab. Diese Freundschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie „weitgehend ebenbürtig hinsichtlich Position und Entwicklungsstand“ (Wehner 2006, 123) sind.

Laut Hölscher (2003, 56) haben die meisten Jugendlichen einen besten Freund oder eine beste Freundin gleichen Geschlechts. Mädchen pflegen eher als Jungen enge Beziehungen und führen vertraute Gespräche wie zum Beispiel das Teilen von Geheimnissen. Die beste Freundin wird dabei als ein wichtiger Gesprächspartner angesehen, mit dem über persönliche Probleme gesprochen werden kann. Mädchen scheinen in ihren Freundschaften großen Wert auf „die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse, auf Intimität und Nähe zu legen“ (Hölscher 2003, 56). Mädchen reagieren deshalb sehr sensibel auf Spannungen und Krisen in der Freundschaftsbeziehung oder auf Abbruch von Freundschaften. Auch Jungen haben oft einen gleichgeschlechtlichen besten Freund. Als Gesprächspartner bei Problemen wird dieser jedoch seltener wahrgenommen als in Mädchenfreundschaften. Im Mittelpunkt von Jungenfreundschaften stehen eher gemeinsame Unternehmungen und Sport. (Hölscher 2003, 56)

Enge Freundschaften tragen maßgeblich zum Wohlbefinden Jugendlicher bei. Mädchen und Jungen, die keinen besten Freund oder keine beste Freundin haben, fühlen sich laut Hölscher (2003, 58)

einsam oder isoliert. Freundschaften können nicht nur bei der Bewältigung von Problemen helfen, sie bieten zudem auch die Möglichkeit psychosoziale Kompetenzen zu erwerben und zu üben. Zum Beispiel kann man Konfliktfähigkeit und die Pflege von Beziehungen trainieren. Hölscher (2003, 58) kam im Rahmen ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Freundschaften zu den wichtigsten sozialen Ressourcen gehören. So sind Jugendliche, die enge Freunde oder Freundinnen haben, eher in der Lage, Schwierigkeiten erfolgreich zu bewältigen. Dabei ist die Größe des Freundeskreis nicht so entscheidend wie die Qualität der Beziehungen.

Neben engen Freundschaften ist vielen Jugendlichen die Zugehörigkeit zu einer Clique sehr wichtig. Dabei stehen gemeinsame Interessen und Freizeitaktivitäten im Mittelpunkt. „Die Clique ist für viele Jugendliche einer der wichtigsten Maßstäbe für die eigenen Meinungen und Verhaltensweisen, angefangen von der Einstellung zu Alkohol oder Zigarettenkonsum über Musikgeschmack bis hin zum Kleidungsstil“ (Hölscher 2003, 57). Darüber hinaus wird die Clique zum Gradmesser des eigenen sozialen Status in der Peer-Group.

In diesem Unterkapitel wurde darauf eingegangen, wie wichtig Freundschaften für Jugendliche sind. Gerade der beste Freund oder die beste Freundin wird zu einem wichtigen Gesprächspartner, um von Geheimnissen, Problemen und Konflikten zu erzählen. Freundschaften tragen deshalb maßgeblich zur Bewältigung bei. In Armut lebende Jugendliche sind häufig mit Problem- und Konfliktsituationen konfrontiert. Deshalb wird im nächsten Kapitel auf die Bedeutung von Freundschaften als soziale Ressource von in Armut lebenden Jugendlichen eingegangen.

5.5 Freundschaft als soziale Ressource von in Armut lebenden Jugendlichen

Auf der einen Seite können enge Freundschaften von in Armut lebenden Jugendlichen zu einer der wichtigsten Ressourcen für den Umgang mit Armut werden, wenn die Freundschaften den Jugendlichen Raum bieten, ehrlich miteinander umzugehen und von persönlichen, familiären und finanziellen Problemen erzählen können (Hölscher 2003, 58). Andererseits ist die materielle Ausstattung Jugendlicher oft ein wichtiger Maßstab für die Anerkennung in der Peer-Group. Gerade innerhalb der Peer-Group „spüren“ in Armut lebende Jugendliche die finanzielle Knappheit am deutlichsten, weil sie sich oft Freizeitartikel oder Markenkleidung nicht leisten können und sie auch an vielen gemeinsamen Freizeitaktivitäten nicht teilnehmen können. Laut Hölscher (2003, 58f) bemühen sich arme Jugendliche, ihre finanzielle Situation zu verschweigen, weil sie sich schämen oder befürchten, nicht verstanden, bemitleidet, ausgelacht oder sogar von der Clique ausgeschlossen

zu werden. Dies kann dazu führen, dass sich Jugendliche aus sozialen Beziehungen zurückziehen und sich so mit der Zeit isolieren. Andere nehmen aus Geldmangel an gemeinsamen Aktivitäten nicht teil und entschuldigen sich zum Beispiel damit, keine Zeit zu haben. Eine andere Reaktion auf Armut und die Angst ausgeschlossen zu werden, ist, dass sich Jugendliche verstärkt an Markenkleidung orientieren, um zu zeigen, dass sie auch „dazugehören“. Der eigene Selbstwert wird durch den Besitz von Statussymbolen gesteigert. Ein Beispiel dafür wäre der Besitz von Mobiltelefonen. (Hölscher 2003, 58f) Dadurch, dass heutzutage schon fast alle Jugendliche ein Mobiltelefon besitzen, verliert dieses Statussymbol an Wert. Deshalb ist es für viele Jugendliche wichtig, immer das neueste Mobiltelefon zu besitzen, das besser ist als das der anderen.

Hölscher (2003, 60) betont, dass je umfangreicher die Einkommensverluste der Familie sind und je länger sie andauern, desto schwieriger es für Jugendliche ist an den Freizeitaktivitäten der Peer-Group teilzunehmen. Darüber hinaus ist die Qualität der Freundschaftsbeziehungen entscheidend dafür, ob Jugendliche von ihrer finanziellen Notlage oder der Arbeitslosigkeit der Eltern erzählen können oder ob sie es, aus Scham oder Angst ausgelacht zu werden, verschweigen. Des Weiteren spielen die sozialen und personalen Ressourcen der betroffenen Mädchen und Jungen eine wichtige Rolle. „Selbstwertgefühl, die Fähigkeit, Beziehungen einzugehen und soziale Unterstützung anzunehmen, die Bewertung der eigenen Situation und die Bewältigungsstrategien tragen dazu bei, wie Beziehungen aufgebaut, gestaltet oder auch beendet werden“ (Hölscher 2003, 60).

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, wie wichtig die Hinwendung zu Gleichaltrigen für eine positive Entwicklung im Jugendalter ist. Peer-Groups übernehmen dabei wichtige Sozialisationsfunktionen. Dabei entwickeln sich mehr oder weniger feste Freundschaften. Enge Freundschaften tragen maßgeblich zum Wohlbefinden Jugendlicher bei und können bei der Bewältigung von Problemen und Konflikten hilfreich sein. In Armut lebenden Jugendlichen fällt es oft schwer, über ihre finanzielle Situation zu sprechen, weil sie sich schämen oder befürchten, nicht verstanden, bemitleidet oder ausgelacht zu werden. Dies kann dazu führen, dass sich diese Jugendlichen aus sozialen Beziehungen zurück ziehen. Ob die in Armut lebenden Jugendlichen ihre Freundschaften als soziale Ressource nutzen, hängt damit zusammen, welchen Status sie in der Gruppe der Gleichaltrigen einnehmen. Der soziale Status eines „beliebten“ Jugendlichen oder eines „unbeliebten“ Jugendlichen in der Peer-Group ist entscheidend dafür, wie Betroffene mit ihrer Armutssituation umgehen und diese bewerten. Auf den Begriff des „Sozialen Status“ wird im nächsten Kapitel eingegangen.

6 Sozialer Status

Der Begriff „Sozialer Status“ wird sehr häufig in der soziologischen Disziplin verwendet. „Ein sozialer Status ist eine Position, die für ihren Träger mit einem bestimmten Ansehen, mit einer bestimmten, mehr oder weniger hohen sozialen Anerkennung verbunden ist“ (Lange 2005, 95). Ein grundlegender Lehrsatz der Soziologie behauptet, dass alle Menschen nach einem hohen Ansehen, nach einem möglichst hohen Status streben (Lange 2005, 95). Lange (2005, 95f) betont, dass Personen mit einem hohen sozialen Status in der Regel ein hohes Einkommen, Vermögen und Bildungskapital besitzen und Einfluss- und Machtmöglichkeiten haben. Das ökonomische, kulturelle, soziale und politische Kapital sind Ressourcen, um das Leben nach eigenen Interessen und Wünschen gestalten zu können. Sie bieten demnach Lebenschancen, gleichgültig ob diese auch realisiert werden oder nicht. „Unter diesem Aspekt kann man das Streben nach sozialer Anerkennung auch als bewusstes und rationales Verhalten begreifen“ (Lange 2005, 96).

Welchen sozialen Status eine Person innerhalb einer Gesellschaft hat, hängt vor allem von zwei Determinanten ab. Zum einen wird soziale Anerkennung auf der Basis von Leistungen erworben, zum Beispiel durch erworbene Bildungs- und Berufspositionen, erworbenes Einkommen und Vermögen. Zum anderen wird soziale Anerkennung auf Basis der Geburt einer Person zugeschrieben. Beispielsweise hängen Alter (Junge, Ältere), Geschlecht (männlich, weiblich), Ethnizität (Einheimische, Fremde), soziale Herkunft (ererbte Intelligenz, Vermögen) und „ererbte“ Beziehungen davon ab, wie eine Person von anderen Personen sozial anerkannt wird. (Lange 2005, 97)

6.1 Die Bedeutung des sozialen Status innerhalb der Peer-Group

„Die wichtigste Persönlichkeitsveränderung während des Jugendalters liegt darin, daß der Status, den ein Individuum aus einer Abhängigkeit von den Eltern gewinnt, an Bedeutung verliert und die Bedeutung des primären Status, den er für sich selbst erwirbt, entsprechend steigt“ (Ausubel 1979, 116). Diesen primären Status finden Gleichaltrige in Peer-Groups. Indem der Jugendliche sich die Aufnahme in einer Gruppe verschafft und die Gruppeninteressen teilt, gewinnt er einen „Grad von bestimmter Selbstachtung“ (Ausubel 1979, 116). Das „Wir-Gefühl“ in der Peer-Group verschafft ihm ein Gefühl von Geborgenheit und Zugehörigkeit (Ausubel 1979, 116). Der Jugendliche beschäftigt sich intensiv mit der Beziehung zu seiner Gruppe und wird sich dadurch seiner Position in der Gruppenhierarchie bewusst (Ausubel 1968, 327).

Laut Abels (2009, 267) ist die Peer-Group im Jugendalter „der erste soziale Raum, in dem der

soziale Status des Individuums nicht mehr zugeschrieben ist, sondern von der persönlichen Leistung abhängt“ (Abels 2009, 267). Wie der Jugendliche letztlich angesehen wird und wo er in der Struktur der Gruppe platziert wird, hängt wesentlich von seinen persönlichen Anstrengungen ab. Das bedeutet, er muss sich seinen Status „erarbeiten“. Die Gleichaltrigen befinden sich alle in der „gleichen Phase emotionaler, sexueller und sozialer Entwicklung“ (Abels 2009, 267), doch hängt es vom Jugendlichen selbst ab, wie er sich in der Gruppe der Gleichaltrigen präsentiert. Laut Abels (2009, 295) verwenden Menschen Statussymbole, um einen bestimmten Status zu präsentieren.

Viele Statussymbole bestehen in materiellen Gütern. Jugendliche befinden sich in einem Alter, in dem Markenkleidung einen hohen Stellenwert hat. Das Vorhandensein von Mobiltelefonen oder Spielkonsolen, besonders bei den männlichen Jugendlichen, ist ebenfalls von großer Bedeutung. Über diese Statussymbole definieren sich die Jugendlichen und oft wird Sympathie oder Antipathie nach dem gemessen, was ein Jugendlicher besitzt beziehungsweise nicht besitzt.

Wie zufrieden oder unzufrieden der Jugendliche mit seinem persönlichen Status innerhalb der Peer-Group ist, ist vor allem von seinem „Statusstreben“ abhängig. Wenn der Status, den die Peer-Group ihm verleihen kann, außerhalb seiner persönlichen Interessen liegt, wird es wenig Bedeutung für ihn haben, ob er einen hohen oder niedrigen Status zugeschrieben bekommt. (Ausubel 1968, 347f) Das Erkennen der eigenen Statusrolle innerhalb der Peer-Group hängt maßgeblich vom „sozialen Einfühlungsvermögen“ (Ausubel 1968, 351) ab. Die Fähigkeit zu erkennen, ob der Jugendliche in der Gruppe akzeptiert oder abgelehnt wird, wächst dabei mit zunehmendem Alter. (Ausubel 1968, 351f)

Fend (1998, 244) beschreibt, wie wichtig der Erwerb einer sozialen Stellung in einer Gruppe für die soziale Entwicklung des Heranwachsenden ist:

„Sowohl innerschulisch als auch außerschulisch entstehen Gruppierungen, in denen es Mädchen und Jungen unterschiedlich gut gelingen kann, *auf sich aufmerksam zu machen*, *Sympathie* und *Zuneigung* hervorzurufen und sich selber zur *Geltung* zu bringen und damit das Gruppenleben zu beeinflussen. Es kann einem Jugendlichen also auch darum gehen, nicht nur einen Freund zu haben, sondern ein ‚Star‘ zu sein, der von allen geliebt und anerkannt ist, die Position eines Meinungsführers zu erwerben oder den Status eines Außenseiters zu vermeiden“ (Fend 1998, 244; Herv. i.O.).

Laut Fend (1998, 244) muss der Jugendliche also „nicht nur lernen, sich auf *einzelne* andere zu beziehen“, sondern er muss „gleichzeitig die Fähigkeit erwerben, *sich in Gruppen zu bewegen*. Er muß mit unterschiedlichen Zuneigungen fertig werden und die vielfältigen Chancen nutzen, sich

selber zur Geltung zu bringen und das Gruppenleben zwischen Dominanz und ‚Unterwürfigkeit‘ mitzugestalten, sich in das Geschehen einzufädeln. Er muß nicht nur Normen in bezug auf *Freundschaften* erkennen und einhalten lernen, sondern auch solche in bezug auf das *Gruppenleben* anwenden lernen, um auch hier Solidarität zu üben, um falschem Gruppendruck widerstehen zu können und abweichende Meinungen vertreten zu lernen“ (Fend 1998, 244; Herv. i.O.).

Die Frage, was andere von einem selbst denken, steht bei vielen Jugendlichen im Mittelpunkt ihres alltäglichen Lebensinteresses. Laut Petillon (1980, 56) bewirken befriedigende Kontaktmöglichkeiten mit Gleichaltrigen „die Entwicklung von Selbstsicherheit und fördern die Bereitschaft und Fähigkeit, Interaktionen mit anderen aufzunehmen“ (Petillon 1980, 56). Demgegenüber erfahren abgelehnte und isolierte Jugendliche ständige Verunsicherung und Erfolglosigkeit, begleitet von Minderwertigkeitsgefühlen (Petillon 1980, 56).

Die Ermittlung eines Peer-Status ist demnach ein wichtiger Aspekt der sozialen Integration des Jugendlichen innerhalb der Gleichaltrigengruppe, „denn akzeptiert zu sein oder zweifelhaften Ruf zu genießen und ausgeschlossen zu werden, eröffnet oder verschließt Interaktionschancen und beeinflusst die Entwicklung in vielen Dimensionen“ (Krappmann 1994, 504). Innerhalb einer Studie des Ludwig Boltzmann-Instituts für Medizin- und Gesundheitssoziologie (2000, 36), die die soziale Lage der österreichischen 11-15 jährigen Kinder und Jugendlichen in Bezug auf den sozioökonomischen Status der Familie untersuchte, wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass der Ausschluss aus Peer-Groups eine Form sozialer Deprivation darstellt, die dazu führt, dass es Kindern und Jugendlichen schwer fällt, ihre zukünftigen Lebenschancen zu verwirklichen.

Um den sozialen Status einer Person in einer Gruppe zu ermitteln, werden häufig soziometrische Methoden angewendet. Auf den Begriff der „Soziometrie“ wird im folgenden Kapitel eingegangen.

6.2 Die Soziometrie als Methode der Erhebung des sozialen Status in Gruppen

Jacob L. Moreno gilt als der Begründer der Soziometrie. Er siedelte seine Theorie innerhalb der Soziologie an. „Das soziometrische System ist kein umfassendes System sozialer Beziehungen, sondern Teil eines größeren Systems“ (Moreno 1974, 385). Als Überbegriff wählte er Sozionomie, „die Wissenschaft sozialer Beziehungen und sozialer Entwicklungsgesetze“ (Pruckner 2004, 162).

Es werden drei Teildisziplinen der Sozionomie ausdifferenziert:

- *Soziodynamik*, die Wissenschaft der Struktur sozialer Gruppen, einzelner Gruppen und

Gruppenverbänden;

- *Soziometrie*, die Wissenschaft der Messung zwischenmenschlicher Beziehungen und
- *Soziatrie*, die Wissenschaft der Heilung sozialer Systeme (Moreno 1974, 385).

Morenos spätere Ausführungen zur Soziometrie (Pruckner 2004, 163f; Herv. i. O) lassen sich drei Teilbereichen zuordnen:

- *„Soziometrische Theorie der Gesellschaft*: Soziometrie ist ein Teil des triadischen Systems Gruppenpsychotherapie, Psychodrama⁹ und eben Soziometrie.
- *Soziometrische Diagnostik und Therapie*: Darunter versteht man die Anwendung der Soziometrie in Gruppen. Gruppen wird die Möglichkeit geboten, sich damit ein Bild ihrer Struktur schaffen zu können. Dies ist kein allgemein gültiges, ‚objektives‘ Bild, sondern es werden konkrete und individuelle Beziehungsstrukturen für den Zeitpunkt des Gruppenprozesses aufgezeigt. Soziometrie ist damit wesentlich für die Gruppe und die einzelnen Individuen in ihr.
- *Empirische Soziometrie*: Morenos Anspruch war es auch, mit Hilfe von Daten, die mit soziometrischen Verfahren gewonnen werden können, die Wirksamkeit seiner Methode belegen zu können, bzw. soziometrische Verfahren als wertvolle Methoden der empirischen Sozialforschung zu etablieren.“

Moreno (1974, 49ff) hat mit Hilfe der soziometrischen Methode bereits in den 70er Jahren Säuglingsgruppen, Volksschulgruppen und Schüler einer höheren Schule untersucht. Aus den gewonnenen Ergebnissen mit Kindern und Jugendlichen postulierte er, dass Kinder ab ca. dem siebten Lebensjahr fähig sind, gemeinschaftlich zu handeln, gemeinsame Ziele zu verfolgen und selbst Gruppen zu bilden, die von den Erwachsenen unabhängig sind. In der Jugendzeit haben die Jugendlichen das Verlangen, eine Funktion innerhalb einer Gruppe zu erfüllen.

„Falls das geistige Wachstum auf dieser Altersstufe zum Stillstand käme und keine höher differenzierten Gesellschaften existierten, würden diese Kindergesellschaften fähig sein, fortzubestehen und eine eigenen Organisation zu entwickeln; denn sie verfügen bereits über das zur Verfolgung gemeinsamer Ziele erforderliche Minimum an Beständigkeit und Differenziertheit“ (Moreno 1974, 62).

⁹ Psychodrama ist eine gruppen- und auch einzelpsychotherapeutische Methode. Moreno verstand Psychodrama als „Einladung zur Begegnung“. In Gruppensettings werden „heilsame Begegnungsmöglichkeiten“ zwischen den Gruppenmitgliedern organisiert. Eine Psychodramatechnik ist zum Beispiel der „Rollentausch“. (Psychodrama Austria)

Im Zentrum des soziometrischen Denkens steht die Wahl. Nach Moreno (1974, 446f) sind Wahlen grundlegende Faktoren in allen menschlichen Beziehungen. Das Ergebnis der Wahlen tritt als „*Anziehung, Abstoßung und Gleichgültigkeit (Neutralität)*“ (Pruckner 2004, 165; Herv. i.O.) in Erscheinung.

„In allen Formen der Gesellschaft, in Menschen- und Tiergruppen und allen Stadien ihrer Entwicklung erscheinen zwei fundamentale Tendenzen: Anziehung und Abstoßung; positive oder kohäsive, negative oder zerstörende Kräfte treten in allen möglichen Verbindungen auf. Die Angehörigen der Gesellschaft ziehen sich an und stoßen sich ab. Von diesen allgemeinen Grundlagen gehen alle Formen der Gesellschaft aus, von der einfachsten bis zur kompliziertesten Struktur.“ (Moreno 1974, 77)

Mithilfe der Soziometrie ist es möglich, soziale Beziehungen innerhalb von Gruppen zu analysieren und den sozialen Status jedes einzelnen Gruppenmitglieds zu erheben. Wenn Mitglieder einer Gruppe Wahlen abgeben, indem sie jemanden positiv (diese Person mag ich) oder negativ (diese Person mag ich nicht) wählen, oder auch indem sie jemanden überhaupt nicht wählen, können Zuneigung, Beliebtheit, Gleichgültigkeit und Ablehnung innerhalb von Gruppen differenziert beobachtet und erfasst werden.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit wird die soziometrische Methode verwendet. Wie der soziale Status der Probanden¹⁰ erhoben werden kann, wird im Kapitel 7.2 *Erhebung des sozialen Status* erläutert.

Die Forschungsergebnisse der Studie von Holz und Skoluda (2003) zeigen, dass in Armut lebende Kinder weniger Freunde haben als nicht-arme Kinder. Darüber hinaus kam Hölscher (2003) zu dem Ergebnis, dass nicht alle in Armut lebende Jugendlichen mit den Konsumgewohnheiten der Gleichaltrigen mithalten können. Viele Jugendliche sind auch nicht in der Lage, ihren FreundInnen Probleme und Belastungen anvertrauen zu können. Dies kann dazu führen, dass sich die Jugendlichen zurückziehen oder von den Gleichaltrigen abgelehnt und ausgegrenzt werden. Auf diesen Aspekt soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

¹⁰ Der Begriff „Probanden“ umfasst in dieser Arbeit sowohl die männlichen als auch weiblichen Teilnehmer der Untersuchungsgruppe.

6.3 Ablehnung und Ausgrenzung von Gleichaltrigen

Wie bereits erwähnt ist im Jugendalter die Zugehörigkeit zur Gleichaltrigengruppe für männliche als auch für weibliche Jugendliche besonders wichtig. Da sich die befragten Jugendlichen im schulpflichtigen Alter befinden, verbringen sie sehr viel Zeit in der Schule und haben deshalb sehr viel Kontakt mit ihren MitschülerInnen. Laut Seiffge-Krenke (2006, 76) ist im Alter von 12 bis 14 Jahren (frühe Adoleszenz) das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit besonders stark. Die Angst vor Ablehnung durch Gleichaltrige ist groß, weil Jugendliche unbedingt einer bestimmten Gruppe angehören möchten. Gruppenzurückweisung ist ein sozialer Prozess, der häufig ohne Worte erfolgt, beispielsweise durch Ignorieren einer Person. Die zurückgewiesenen Jugendlichen verbringen mehr Zeit alleine, sind isoliert und haben deshalb auch weniger Möglichkeiten für die Weiterentwicklung sozialer Fertigkeiten.

Petillon (1980, 86) führte in mehreren hundert Schulklassen soziometrische Untersuchungen durch. In den 1980er Jahren veröffentlichte er sein Werk „Soziale Beziehungen in Schulklassen“. Er wollte damit LehrerInnen anregen, mehr Verständnis für die Verhaltensweisen ihrer SchülerInnen zu haben, mehr Hilfe zur Selbsthilfe für sozial benachteiligte Jugendliche zu geben und mehr Bemühungen, um humane Formen des Zusammenlebens in Schulklassen anzustreben (Petillon 1980, 5). Der Lehrer/die Lehrerin solle die Fähigkeit erlangen, mit dem soziometrischen Test als „Instrument zur Erfassung sozialer Beziehungen“ (Petillon 1980, 13) Erklärungen von Verhaltensweisen der Schüler im sozialen Feld der Schulklasse zu erlangen (Petillon 1980, 13).

Laut den Ergebnissen von Petillon (1980, 57ff) wirken sich Probleme und Konflikte Jugendlicher mit anderen Gleichaltrigen negativ auf die Lernbereitschaft, die Erfolgszuversicht und das Anspruchsniveau aus, wodurch schulischer Misserfolg begünstigt wird. Bezüglich des Themas „Sozialverhalten“ kam Petillon (1980, 57ff) zu dem Ergebnis, dass sich isolierte Schüler schlechter in andere Personen einfühlen können. Dadurch wird es für isolierte Schüler besonders schwierig, sich in Interaktionen „partnergemäß“ zu verhalten. Abgelehnte und Isolierte werden mehr „aus der Ferne“ beobachtet. Aufgrund ihres geringen Ansehens sind sie in vielen Fällen am stärksten mit sozialen Konflikten belastet und haben eine geringe Chance, die Konflikte befriedigend zu lösen. Jugendliche, die Ablehnung durch Gleichaltrige erfahren, haben meist eine negative Selbsteinschätzung bezüglich ihrer persönlichen Fähigkeiten und fühlen sich unsicher im Umgang mit anderen Menschen. Zudem haben abgelehnte Jugendliche Angst vor dem Verhalten der Gleichaltrigen, zum Beispiel davor, ausgelacht oder abgelehnt zu werden. Ebenso haben sie Angst

vor den sozialen Folgen des eigenen Verhaltens, zum Beispiel sich zu blamieren oder sich bloßzustellen. (Petillon 1980, 57ff)

Der Ausschluss von der Teilnahme an Interaktionen mit Gleichaltrigen bewirkt, dass Außenseiter wesentliche Fähigkeiten zum angemessenen Verhalten im Kontakt mit Gleichaltrigen nicht erlernen, beispielsweise eine realitätsgerechte Wahrnehmung des anderen beziehungsweise Einfühlungsvermögen. Daneben fehlt es diesen Jugendlichen auch an Erfahrungen, wie man Freundschaften schließt oder zum Zweck der Kontaktaufnahme kommuniziert. (Petillon 1980, 115)

Für die Gruppe der Gleichaltrigen kann in ungünstigen Fällen die Existenz von Außenseitern eine „systemstabilisierende Funktion“ (Petillon 1980, 115) haben, indem der ausgestoßene Jugendliche als „Anschauungsmaterial“ für die Folgen von Normverletzungen dient. Die Mitglieder einer Gruppe grenzen sich bewusst von Außenseitern ab, weil diese für sie nicht „dazugehören“. Ständige Wiederholungen von Verhaltensweisen und Einschätzungen der Gleichaltrigen können bewirken, dass ein derart „etikettierter“ Jugendlicher beginnt, das Bild, das sich andere übereinstimmend von ihm machen, zu akzeptieren, sich selbst so zu sehen und sich „erwartungsgerecht“ (Petillon 1980, 115) zu verhalten.

Nach Konopka (1978, 73) soll dem „Isolierten“ besondere Beachtung geschenkt werden. Die Position des Isolierten beschreibt Konopka (1978, 73) folgendermaßen:

„Der Isolierte wird entweder gar nicht beachtet oder von der Gruppe, der er angehört, entschieden abgelehnt. Der unbeachtete Isolierte ist am einsamsten. Er wird von der Gruppe geduldet, ist aber wie von einer gläsernen Wand umgeben. Er kann gesehen werden, und er kann hindurchsehen, aber es besteht keine Verbindung, keine Brücke.“ (Konopka 1978, 73) Die meisten Isolierten leiden unter dieser Situation. Im häufigen Fall sind es Personen, „die der Anerkennung durch die Gruppe am stärksten bedürfen“ (Konopka 1978, 74). Sie haben ein geringes Selbstvertrauen und sind meist in sich gekehrt. „Sie finden eine dürftige Befriedigung darin, von der Gruppe wenigstens geduldet zu werden, oder sie täuschen sich selber vor, daß sie wirklich zur Gruppe gehören“ (Konopka 1978, 74). Der abgelehnte Isolierte ist, anders als der unbeachtete Isolierte, aktiver in die Situation der Gesamtgruppe verwickelt. Er nimmt zwar Kontakt mit den Gruppenmitgliedern auf, wird daraufhin aber immer wieder von den Gruppenmitgliedern zurückgestoßen. Der Grund für diese Ablehnung liegt meist nicht in ihm selbst, sondern daran, was „die Gruppe in ihm sieht“ (Konopka 1978, 75). Der abgelehnte Isolierte hat ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal oder zeigt ein bestimmtes Verhalten, von dem sich die Gruppe distanziert und beschließt ihn nicht in die Gruppe zu integrieren.

6.4 Zur sozialen Stellung des „Unbeliebten“ und „Beliebten“

Laut Moreno (1974, 368ff), der Hypothesen zur „Analyse von Gruppenstrukturen“ formulierte, hängt die Beliebtheit mit der Interaktionsbereitschaft mit anderen Gruppenmitgliedern zusammen. Je höher die Anzahl der positiven Nennungen (Wahlen) eines Individuums ist, desto häufiger ist seine Interaktion mit anderen Gruppenmitgliedern und desto häufiger wird ihm die Gelegenheit gegeben, in manchen Situationen die Initiative zu ergreifen. Von unbeliebten Personen wird hingegen seltener die Initiative erwartet und angenommen.

In der englischsprachigen Literatur wird bezüglich des Peer-Status zwischen zwei Konzepten unterschieden, die ins Deutsche übersetzt „Beliebtheit“ bedeuten, aber Unterschiedliches meinen. Zum einen kann Beliebtheit im Sinne der „sozialen Akzeptanz“ (social acceptance) (Kessels, Hannover 2009, 287f) gemeint sein. Wie sozial akzeptiert ein Jugendlicher innerhalb einer Gruppe ist, wird überwiegend mit soziometrischen Verfahren gemessen. Die Beliebtheit des Jugendlichen im Sinne sozialer Akzeptanz ist umso höher, je häufiger andere Jugendliche angeben, den Jugendlichen zu mögen und mit ihm zusammen arbeiten oder die Freizeit verbringen zu wollen. Zum anderen kann Beliebtheit als „Reputation im Sinne von Popularität“ (popularity) (Kessels, Hannover 2009, 287f) gemeint sein. Die Popularität wird dadurch erfasst, dass die Jugendlichen angeben sollen, für wie populär sie andere halten. Die Popularität bezeichnet dabei die „innerhalb einer Gruppe geteilte Meinung, dass ein Gruppenmitglied Prestige, Sichtbarkeit, einen hohen sozialen Status oder eine machtvolle Position innerhalb dieser Gruppe erreicht hat“ (Kessels, Hannover 2009, 287f).

Eine besondere Stellung haben abgelehnte beziehungsweise unbeliebte Jugendliche. Laut Prose (1972, 185) stören und behindern unbeliebte Jugendliche auf irgendeine Weise die Gruppe. Sie zeigen ein „Anerkennung suchendes, egozentrisches Verhalten mit aggressiver Tönung“ (Prose 1972, 185). Laut Fend (2005, 317f) erfahren vor allem aggressive Jugendliche Ablehnung durch Gleichaltrige. Die Isoliertheit und Randständigkeit dieser Jugendlichen interessiert vor allem das pädagogische Forschungsfeld. Pädagogen beschäftigen sich dabei mit den Ursachen und Folgen dieser sozialen Ablehnung.

Prose (1972, 1) beschäftigte sich mit der Persönlichkeit von Außenseitern in sozialen Gruppen und ist im sozialpsychologischen, persönlichkeitspsychologischen Forschungsfeld anzusiedeln. Mithilfe von soziometrischen Methoden ermittelte Prose (1972, 11) den Status von 828 männlichen Probanden, die Angehörige der Bundesmarine waren und an Unteroffizierslehrgängen teilnahmen.

Dabei waren die Gruppen in 15-20 Personen gegliedert. (Prose 1972, 109)

Prose (1972, 3) betonte, dass „Außenseitertum und soziale Erfolglosigkeit schwerwiegende Konsequenzen für die Entwicklung der Persönlichkeit“ (Prose 1972, 3) hätten. Der Autor teilte die Probanden in eine Gruppe von Personen, die von der Gruppe wenig beziehungsweise nicht gewählt wurden (*Unbeachtete*), und in eine Gruppe von Personen, die von der Gruppe häufig negativ gewählt wurden (*Abgelehnte*). Darüber hinaus bildete er eine Gruppe mit Personen, die sehr häufig gewählt wurden und beliebt bei den Gruppenmitgliedern waren (*Gewählte*).

Laut den Untersuchungsergebnissen von Prose (1972, 156) zeigte die Gruppe der „Unbeachteten“ im Vergleich zu der Gruppe der „Abgelehnten“ weniger (soziale) Interessen und sie beteiligten sich weniger am Gruppengeschehen.

Unbeachtete unterschieden sich von der Gruppe der „Gewählten“ vor allem durch ein geringeres Intelligenzniveau und durch eine geringere Beliebtheit in kurzfristig neu zusammengesetzten Gruppen. (Prose 1972, 156)

Die Gruppe der „Abgelehnten“ hatte eine „stärkere Ausrichtung der Aggression gegen das eigene Ich“ (Prose 1972, 156) und empfanden eine stärkere Beeinträchtigung durch frustrierende Situationen (Prose 1972, 156).

Abgelehnte und Unbeachtete hatten im Vergleich zu den Gewählten „das niedrigere Intelligenzniveau, die stärkere Beeinträchtigung durch frustrierende Situationen, sowie die geringere Beliebtheit in kurzfristig zusammengesetzten neuen Gruppen“ (Prose 1972, 156), gemeinsam.

Unbeachtete in Gruppen verhielten sich passiv, das heißt, sie richteten „weder Energie auf die Erfüllung der Funktionen noch auf ihre Störung“ (Prose 1972, 185). Sie zeigten ein „zurückgezogenes, schüchtern, gehemmtes, nachgiebiges Verhalten“ (Prose 1972, 185).

Laut Wentzel (2005, 282), Kessels und Hannover (2009, 288) weisen beliebte Jugendliche positivere Eigenschaften auf als unbeliebte oder abgelehnte Jugendliche. Beliebte gelten als „kooperativ und hilfsbereit, kontaktfreudig und durchsetzungsfähig“ (Wentzel 2005, 282; Kessels, Hannover 2009, 288). Dagegen zeigen abgelehnte Jugendliche häufiger negative Verhaltensweisen, wie körperliche Übergriffe auf andere und Bedrohungen oder Störungen des Unterrichts. Beliebte Jugendliche sind freundlich, hilfsbereit und rücksichtsvoll, zeigen Interesse an anderen, sind vertrauenswürdig und ehrlich, halten Versprechen und Verabredungen ein. Jugendliche, die in der Schule gute Leistungen zeigen, gelten in der Regel als beliebter. (Wentzel 2005, 282; Kessels, Hannover 2009, 288) Petillon (1980, 57ff) betont ebenso, dass anerkannte Jugendliche über kommunikative Kompetenz verfügen und es ihnen leicht fällt Kontakte zu knüpfen. Zudem betont

Prose (1972, 185f), dass Beliebte einen wesentlichen Beitrag zur Erfüllung der in der Gruppe notwendigen Funktionen leisten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den oben beschriebenen sozio-emotionalen Funktionen. Unbeliebte Jugendliche hingegen zeigen die gegenteiligen Charaktereigenschaften (Fend 2005, 317).

Die Konstanzer Längsschnittstudie, die von 1979 bis 1983 in Deutschland und in der Schweiz durchgeführt wurde und Jugendliche im Alter von 12-16 Jahren als Untersuchungsgruppe umfasste, untersuchte die Bewältigung und Verarbeitung schulischer Ansprüche und Lernangebote (Fend 1998, 51f). Im Rahmen der Studie wurde mit einem soziometrischen Wahlverfahren der Frage nachgegangen, welche Schüler zu „Meinungsführern“ (Fend 1998, 291) werden. „Meinungsführer“ sind in ihren schulischen Leistungen besser als der Durchschnitt. Vor allem in der sportlichen Leistungen ragen sie besonders heraus. Zudem zeigen diese Jugendlichen ein selbstbewusstes Auftreten, sind mit sich selbst zufrieden und halten sich für anerkannt in der Schulklasse. Des Weiteren zeigen Meinungsführer eher Distanz zur Schule, indem sie zum Beispiel die LehrerInnen bewusst ärgern. Sie signalisieren, dass sie älter und reifer sind als alle anderen und demonstrieren dies mit Konsum von Alkohol und Zigaretten. (Fend 1998, 291ff; Fend 2005, 319)

Der Gegenpol zum „Meinungsführer“ ist der schulisch randständige Jugendliche. Im Rahmen der Studie wurden diese Jugendlichen im Zeitraum von drei Schuljahren kein einziges Mal als sympathisch gewählt. Zu dieser Gruppe der „Unbeachteten“ zählten mehr Jungen als Mädchen. Sie waren häufiger Einzelkinder und Jugendliche aus geschiedenen Ehen. Sie kamen auch häufiger aus Familien mit bescheidenen finanziellen Verhältnissen. Der Unterschied zwischen den Beliebten und den Unbeachteten wird vor allem in der schulischen Situation deutlich. Die Beliebten haben allgemein bessere Noten. Das „Nichtbeachten“ geht auch mit psychischen Belastungen einher. Diese Jugendlichen sind weniger zufrieden mit ihrem Aussehen und sind tendenziell schüchtern. Generell haben sie ein reduziertes Selbstwertgefühl. Auffallend waren auch die Gemeinsamkeiten zwischen beachteten und unbeachteten Jugendlichen. Beide sind fleißig und halten sich auch für gleich begabt. In altersspezifischen Aktivitäten (Rauchen, Alkohol, Ausgang) und im schulischen Devianzverhalten (Unterricht stören, LehrerInnen ärgern) zeigten sich, mit Ausnahme eines weitaus geringeren Alkoholkonsums der Unbeachteten, ebenfalls keine Unterschiede. (Fend 1998, 297ff; 2005, 322)

In diesem Kapitel wurde darauf aufmerksam gemacht, dass der soziale Status, den ein Jugendlicher innerhalb der Peer-Group hat, mitunter von seinen persönlichen Anstrengungen abhängt und welche Bereitschaft er zeigt sich in die Gruppe zu integrieren. Was andere von einem denken, ist für viele

Jugendliche sehr wichtig. Beliebtheit in der Gruppe fördert die Entwicklung von Selbstsicherheit und steigert das Selbstwertgefühl. Von der Gruppe abgelehnte oder isolierte Jugendliche erfahren dagegen ständige Verunsicherung, Erfolglosigkeit und haben oft Minderwertigkeitsgefühle, da sie selten oder nie Bestätigung von anderen Jugendlichen erhalten. Aufgrund ihres geringen Ansehens sind sie weit öfter mit sozialen Konflikten konfrontiert und haben eine geringere Chance, diese Konflikte befriedigend zu lösen.

Nach den bisherigen theoretischen Ausführungen zu den Themen „Armut im Jugendalter“, „Peer-Group“ und „sozialer Status“ wird im folgenden empirischen Teil dieser Arbeit zunächst die methodische Vorgehensweise für die Untersuchung zu in Armut lebenden Jugendlichen vorgestellt.

7 Methodische Vorgehensweise

Um die Forschungsfrage, *Wie wirkt sich Armut von Jugendlichen auf den sozialen Status in Peer-Groups aus und welche Bewältigungsstrategien wenden Jugendliche im Umgang mit ihrer Armutssituation innerhalb ihrer Peer-Group an?*, beantworten zu können, scheint eine schrittweise Bearbeitung am sinnvollsten.

1. In einem ersten Schritt soll die Armut der Jugendlichen untersucht werden. Mit Hilfe eines Indikatorensystems nach Holz, e.a. (2006, 42) soll es möglich sein, die aktuelle Lebenslage von Jugendlichen zu erheben. Die Lebenslage der Jugendlichen gibt Auskunft darüber, in welchen Bereichen (materieller, gesundheitlicher, sozialer und kultureller Bereich) die Jugendlichen mit Einschränkungen leben müssen. Dabei wird gefragt, welche Einschränkungen die befragten Jugendlichen in den unterschiedlichen Dimensionen ihrer aktuellen Lebenslage wahrnehmen. Indem die Einschränkungen in den spezifischen Bereichen der aktuellen Lebenslage ermittelt werden, kann festgestellt werden, ob die befragten Jungen und Mädchen aktuell in Armut leben.
2. In einem nächsten Schritt wird der soziale Status der an der Studie teilgenommenen Jugendlichen innerhalb der Peer-Group ermittelt. Mit soziometrischen Methoden nach Moreno (1974) können Sympathien und Antipathien, die Menschen füreinander empfinden, innerhalb von Gruppen erfasst werden. Somit ist es möglich, den sozialen Status der in Armut lebenden Jugendlichen innerhalb ihrer Peer-Group zu erheben, der Auskunft darüber gibt, wie beliebt beziehungsweise unbeliebt, der Jugendliche innerhalb der Gleichaltrigengruppe ist.
3. Im letzten Schritt wird das Bewältigungsverhalten der Probanden mittels qualitativen Interviews erfasst. Für die Beantwortung der Forschungsfrage sind vor allem die außerfamiliären Schutzfaktoren, im Besonderen die Beziehungen zu den Gleichaltrigen, von Interesse. Diesbezüglich ist es für die vorliegende Diplomarbeit bedeutsam, ob die befragten Jugendlichen den Kontakt zu Gleichaltrigen suchen beziehungsweise die Gleichaltrigengruppe als Ressource nutzen, um ihre Armutssituation zu bewältigen. Darüber hinaus ist es relevant, in welcher Weise in Armut lebende Mädchen und Jungen Freundschaften als Ressource nutzen. Da laut Hölscher (2003, 60) ein Zusammenhang besteht zwischen der Bewertung und dem Umgang der jugendlichen Armutslage und den Beziehungen zu Gleichaltrigen, werden den Jugendlichen Fragen zu ihren Beziehungen mit Gleichaltrigen gestellt. In Anlehnung an Holz, e.a. (2006, 95) wird den Fragen

nachgegangen, wie sich Mädchen und Jungen in *Streitsituationen mit Gleichaltrigen*, bei *Traurigkeit* und bei *nicht erfüllten Wünschen* verhalten und welche Bewältigungsstrategien sie anwenden.

Zu Beginn muss der Frage nachgegangen werden, wie die Armut von Jugendlichen erfasst werden kann, denn im Rahmen der Untersuchung für die Diplomarbeit ist es nicht möglich gewesen, die Eltern der Jugendlichen zu befragen und somit Informationen über das Haushaltseinkommen zu gewinnen. Eine Studie von Hölscher (2003, 81ff), die Erkenntnisse über Jugendarmut und deren Bewältigung liefert, zeigt aber, dass die finanzielle Situation der Familien nicht unbedingt erfasst werden muss, damit Armut im Jugendalter untersucht werden kann. Die „Grundlage für das Verständnis von Armut im Jugendalter ist die Lebenslage der Mädchen und Jungen“ (Hölscher 2003, 83). Die Lebenslagen lassen sich nach Hölscher (2003, 84) durch die Dimensionen, „Familie“, „Schule“ sowie „Peer-Group und Freizeit“, beschreiben.

Die Erfassung der materiellen Versorgung der Jugendlichen ist dennoch essentiell, denn nur wenn eine „materielle Mangellage“ vorliegt, kann von Armut gesprochen werden (Hock, e.a. 2000, 28). Die materielle Versorgung der Mädchen und Jungen zeigt sich in verschiedenen Bereichen wie zum Beispiel in der Versorgung mit Wohnraum, Ernährung und Kleidung, in der Finanzierbarkeit von Schulaktivitäten und Freizeitgestaltung, aber auch in der Ausstattung mit Konsumartikeln und in der Höhe des Taschengeldes (Hölscher 2003, 89). „Neben der tatsächlichen Versorgung mit Konsum- und Gebrauchsgütern ist außerdem die subjektive Einschätzung der finanziellen Lage des Haushalts und der eigenen materiellen Ausstattung von Bedeutung“ (Hölscher 2003, 89).

Ähnlich wie Hölscher (2003) entwickelte das Autorenteam der AWO-ISS Studien ein Armutskonzept, das die aktuelle Lebenslage von armen und nicht-armen Kindern im Grundschulalter erfasste. Im Rahmen der Studie wurde ein „Indikatorensystem zur Operationalisierung der Lebenslage“ (Holz, e.a. 2006, 42) entwickelt. Mit Hilfe dieses Indikatorensystems ist es möglich, die aktuelle Lebenslage von Kindern und Jugendlichen zu erfassen und die Einschränkungen zu ermitteln. Dieses soll auch in der vorliegenden Diplomarbeit eingesetzt werden. Aus welchen Bereichen sich das Indikatorensystem zusammensetzt und wie es angewendet wird, soll im Folgenden vorgestellt werden.

7.1 Erhebung der aktuellen Lebenslagen

Bei allen AWO-ISS Studien war die Hauptfrage: „Was kommt (unter Armutsbedingungen) beim Kind an?“ (Holz, e.a. 2006, 46). Um diese Frage zu beantworten, wurden die aktuellen Lebenslagen von armen und nicht-armen Kindern mit Hilfe bestimmter Indikatoren erhoben. Die Lebenslagen und somit die Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten von in Armut lebenden Jugendlichen im Vergleich mit ökonomisch besser gestellten Jugendlichen lassen sich nach Holz, e.a. (2006, 36) anhand von vier „Lebenslagedimensionen“ erfassen.

7.1.1 Lebenslagedimensionen

1. Materielle Grundversorgung des Jugendlichen:

In die erste der vier Lebenslagedimensionen fließt die Betrachtung ein, welche „Güter“ und „Leistungen“ für die Jugendlichen erreichbar sind. Um die materielle Grundversorgung der Mädchen und Jungen zu erfassen, werden Bereiche wie die subjektive Wahrnehmung der eigenen materiellen Ausstattung, der Besitz von jugendtypischen Gebrauchs- und Konsumgütern (z.B. Markenkleidung und Spielkonsolen), Urlaubsreisen und Feiern des letzten Geburtstages, die Versorgung mit Wohnraum, z.B. ein eigenes Zimmer und die Höhe des Taschengeldes mit einbezogen. (Holz, e.a. 2006, 70)

2. Versorgung im gesundheitlichen Bereich:

Zur Erfassung der Lebenslage „Gesundheit“ wurden die Indikatoren unterteilt in die Bereiche „Gesundheitsvorsorge“ (regelmäßige Arztbesuche und sportliche Aktivitäten) und „Gesundheitsbefinden“ (gesundheitliche Beeinträchtigung oder Krankheiten). Ein eindeutiger Zusammenhang mit der Lebenssituation Armut lässt sich hier nicht nachweisen, trotzdem schneiden nach der Studie von Holz, e.a. (2006, 72f) ärmere Kinder in vielen Bereichen insgesamt schlechter ab als nicht-arme Kinder.

3. Versorgung im sozialen Bereich:

Die dritte der vier Lebenslagedimensionen ist unterteilt in „soziale Ressourcen“ und „Sozialverhalten“. Soziale Ressourcen berücksichtigen die Ressourcen innerhalb der Familie und des sozialen Netzwerks der Jugendlichen. Das Sozialverhalten umfasst die Kompetenz- und Devianzskala (Holz, e.a. 2006, 75).

Abbildung 9: Versorgung im sozialen Bereich

Soziale Ressourcen	Sozialverhalten
• primäre materielle Ressourcen, z.B. Kann der Jugendliche andere mit nach Hause nehmen? • primäre immaterielle Ressourcen (Familienklima, Eltern-Kind-Beziehung) • sekundäre materielle Folgen (Wohlbefinden in der Schule) • sekundäre immaterielle Folgen (Quantität und Qualität von Beziehungen und Interaktionen mit Gleichaltrigen)	• Allgemeine Sozialkompetenz (Beziehungen und Interaktionen mit Gleichaltrigen und erwachsenen Personen) • Sozialkompetenz oder Devianz in der Schule, z.B. Prügelei oder Schulschwänzen • Devianz außerhalb der Schule, z.B. Stehlen oder andere verletzen

(Holz, e.a. 2006, 75)

4. Versorgung im kulturellen Bereich:

Diese Lebenslagedimension bezieht sich auf die Schule, da sie nicht nur den Alltag der Jugendlichen bestimmt, sondern die aktuelle schulische Situation im Wesentlichen auch die Zukunftschancen des Jugendlichen vorbestimmt. Die kulturelle Lebenslagedimension eines Jugendlichen ist unterteilt in die Bereiche „Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten“ als Ausdruck dafür, was dem Jugendlichen geboten wird, sowie „Lernkompetenz und Schulerfolg“. (Holz, e.a. 2006, 78)

Abbildung 10: Versorgung im kulturellen Bereich

Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	Lernkompetenz und Schulerfolg
• Nutzung von institutionellen Ressourcen/Angebote, z.B. Hausaufgabenbetreuung oder freiwillige Kursbesuche • Nutzung von nicht-institutionellen (familiäre/persönliche) Ressourcen/Angebote, z.B. kulturelle Aktivitäten wie Museums- oder Zoobesuche	• Schulkompetenz (Noten in Deutsch und Mathematik) • Allgemeine kognitive Kompetenz (Konzentration, Umgang mit neuen Situationen)

(Holz, e.a. 2006, 78)

Das Indikatorensystem von Holz, e.a. (2006, 42ff) ist in die vier, bereits beschriebenen Lebenslagedimensionen (materielle Lage, gesundheitliche Lage, soziale Lage und kulturelle Lage) und diese wieder in weitere Unterbereiche geteilt. Jeder Unterbereich hat eine bestimmte Anzahl von Items¹¹. Für jeden positiven Indikator (zum Beispiel: Kind geht gerne in die Schule) wird ein

¹¹ Das vollständige Indikatorensystem mit allen Items ist im Anhang einzusehen.

Punkt vergeben. In Anlehnung an Holz, e.a. (2006, 41) wird angenommen, dass bei Jugendlichen, die mehr als 60% der Fragen positiv beantworten, keine Einschränkungen in den aktuellen Lebenslagen festzustellen sind. Unterschreitet der Jugendliche 60% der vorgegebenen Punkte, so ist anzunehmen, dass der Jugendliche mit Einschränkungen leben muss. Beispielsweise umfasst die Dimension „materielle Lage“ insgesamt acht Items mit maximal acht erreichbaren Punkten. Wenn der Jugendliche weniger als ~5 Punkte erreicht, muss er in dieser Dimension mit Einschränkungen leben. In Anlehnung an das Indikatorensystem von Holz, e.a. (2006, 41) sollen anhand der genannten Items die Einschränkungen in den einzelnen Lebenslagedimensionen der Jugendlichen ermittelt werden.

Mithilfe eines Fragenkatalogs¹² von Holz, e.a. (2006, 245ff), der passend zum Indikatorensystem erstellt wird, können mögliche Einschränkungen der Jugendlichen erhoben werden. Den Jugendlichen werden Fragen gestellt und anhand der Antworten wird entschieden, ob im Indikatorensystem ein Punkt vergeben wird oder nicht. Obwohl sich der Fragenkatalog für eine schriftliche Fragebogenuntersuchung mit Antwortmöglichkeiten anbietet, wird darauf verzichtet, da in einem Pretest deutlich wurde, dass einige Jugendliche viele Fragen nicht verstanden und immer wieder nachgefragt wurde. Deshalb habe ich mich dafür entschieden, die Jugendlichen mündlich zu befragen und Fragen wie „Kannst du eine Sache gut zu Ende bringen?“ in einem Beispiel verpackt.

Nachdem die Jugendlichen zu ihren aktuellen Lebenslagen befragt und die Punkte berechnet wurden, werden die vorgefundenen Lebenslagen der Jugendlichen in drei Lebenslagetypen kategorisiert. Holz, e.a. (2006, 48) bezeichnen die drei Lebenslagetypen als *Aufwachsen im Wohlergehen*, *Aufwachsen in Benachteiligung* und *Aufwachsen in multipler Deprivation*. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

7.1.2 Kategorisierung der Lebenslagen

- Von *Wohlergehen* wird dann gesprochen, wenn die zentralen (Lebenslage-)Dimensionen aktuell keine Einschränkungen aufweisen.
Beispiel zur Erläuterung: Jugendlicher X weist in keiner der vier Lebenslagedimensionen Auffälligkeiten auf. Der Jugendliche zählt zur Gruppe „Aufwachsen im Wohlergehen“.
- Eine *Benachteiligung* liegt dann vor, wenn in einigen wenigen Bereichen aktuell

¹² Der Fragenkatalog ist im Anhang einzusehen.

Einschränkungen festzustellen sind. Beispiel zur Erläuterung: Jugendlicher Y weist in ein oder zwei Lebenslagedimensionen Mängel auf. Beispielsweise lassen sich in der materiellen als auch in der kulturellen Lage Entwicklungs- bzw. Versorgungsauffälligkeiten feststellen. Der Jugendliche zählt zur Gruppe „Aufwachsen in Benachteiligung“.

- Von *multipler Deprivation* ist dann die Rede, wenn in zentralen Lebens- und Entwicklungsbereichen Beeinträchtigungen vorliegen. Der Jugendliche entbehrt in mehreren wichtigen Bereichen die notwendigen Ressourcen.

Beispiel zur Erläuterung: Jugendlicher Z hat Einschränkungen in mindestens drei Lebenslagedimensionen. Beispielsweise hat er zusätzlich zu den Einschränkungen des Jugendlichen Y noch Mängel in der Sozialkompetenz. Der Jugendliche zählt zur Gruppe „Aufwachsen in multipler Deprivation“. (Holz 2008, 485; Holz, e.a. 2006, 48)

Das Autorenteam Holz, e.a. (2006) untersuchte die aktuelle Lebenslage von armen und nicht-armen Kindern im Alter von zehn Jahren. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Lebenslagentypen (Wohlergehen, Benachteiligung und multiple Deprivation), von armen und nicht-armen Kindern, stark voneinander unterscheiden. Zum Beispiel kamen die Mangellagen der Zehnjährigen am stärksten darin zum Ausdruck, „kein eigenes Zimmer zu haben und Einschränkungen bei der Kleidung und/oder beim Spielzeug hinnehmen zu müssen“ (Holz, e.a. 2006, III). Wie bereits im *Kapitel 4.4.3* erwähnt, kann laut Holz, e.a. (2006, III) davon ausgegangen werden, dass es, je mehr Einkommen die Eltern zur Verfügung haben, umso wahrscheinlicher ist, dass das Kind im „Wohlergehen“ (Holz 2008, 485) lebt. Stehen den Eltern dagegen weniger finanzielle Mittel zur Verfügung, so ist anzunehmen, dass das Kind auch in anderen Lebensbereichen mit Einschränkungen leben muss und somit multipel depriviert ist. (Holz, e.a. 2006, III)

7.1.3 Auswahlkriterien der Untersuchungsgruppe

Der Zugang zu den Mädchen und Jungen erfolgte über eine wiener Institution und deren Mitarbeiter, die im Rahmen der Diplomarbeit aus Datenschutzgründen nicht genannt werden möchten. Die Mitarbeiter haben Kenntnisse über den familiären Hintergrund der Jugendlichen und deren finanzielle Situation, und wählten diejenigen Mädchen und Jungen aus, die meinen Anforderungen entsprachen. Ich wandte mich mit der Bitte an die Mitarbeiter, jene Jugendlichen für eine Befragung auszusuchen, deren finanzielle Möglichkeiten eingeschränkt sind. Somit wurde in

diesem ersten Schritt gewährleistet, dass die ausgewählten Jugendlichen materiell eingeschränkt sind beziehungsweise in Armut leben. Um herauszufinden, mit welchen Einschränkungen die Jugendlichen leben müssen, war es notwendig, die aktuelle Lebenslage der Jugendlichen zu erfassen. Insgesamt war es möglich, 22 Jugendliche im Alter von 11 bis 14 Jahren zur ihrer aktuellen Lebenslage mit Hilfe des Indikatorensystems zu befragen. Den Jugendlichen wurden in Form eines Interviews Fragen zu allen Lebenslagedimensionen gestellt. Zwölf von den 22 Jugendlichen wurden für das weitere Forschungsvorhaben (Erhebung des Sozialen Status und Erhebung der Bewältigungsstrategien) ausgewählt, da diese im Vergleich zu den anderen zehn Jugendlichen die meisten Einschränkungen beziehungsweise die größten Defizite in den einzelnen Lebenslagedimensionen zeigten. Somit konnte davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen mit den meisten Einschränkungen auch Mängel in der materiellen Lage haben und demnach in Armut leben. In Anlehnung an die Studie von Holz, e.a. (2006) sollen für das weitere Forschungsvorhaben nur die Mädchen und Jungen einbezogen werden, die laut dem Indikatorensystem als „benachteiligt“ oder „multipel depriviert“ gelten. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass diese Jugendlichen aktuell in Familien mit finanziellen Einschränkungen leben. Nachdem der Lebenslagetyp der Jugendlichen feststeht, soll in einem nächsten Schritt der soziale Status der Jugendlichen innerhalb der Peer-Group erfasst werden.

7.2 Erhebung des sozialen Status

Um den sozialen Status innerhalb der Peer-Group zu erheben wird eine soziometrische Methode gewählt, mit der das Netzwerk „Gruppe“ graphisch dargestellt und analysiert werden kann. Dabei wird versucht, bestimmte Aspekte von Beziehungen innerhalb von Gruppen aufzuzeigen (Denz 2005, 83). Wie bereits im *Kapitel 6.2* erläutert, ist es mit der soziometrischen Methode möglich, Zuneigung, Beliebtheit, Gleichgültigkeit und Ablehnung innerhalb von Gruppen differenziert zu beobachten und zu erfassen. Moreno (1974, 19) spricht in diesem Zusammenhang vom „soziometrischen Status“ (Moreno 1974, 446) Der soziometrische Status ist der Grad der Beliebtheit beziehungsweise Unbeliebtheit von Jugendlichen in Gruppen und kann auf jede beliebig große Gruppe angewendet werden (Moreno 1974, 19). Der „Soziometrischer Status gibt an, wie oft ein Individuum von anderen Individuen als bevorzugter Genosse zu allen zur Zeit des Tests vollziehbaren Handlungen gewählt worden ist. Er wird festgestellt durch Addition aller Wahlen, die ein Individuum (...) erhält“ (Moreno 1974, 446). Mit den soziometrischen Fragen „Wen magst du gerne?“ und „Wen magst du nicht so gerne?“ erhält jeder Jugendliche seinen persönlichen

soziometrischen Status. Wenn alle positiven und negativen Wahlen addiert werden, kann der soziale Status in der Peer-Group des Jugendlichen ermittelt werden.

Die Soziometrie wird in der bildungswissenschaftlichen Forschung häufig angewendet (Schnell, Hill, Esser 2005, 79). Dabei werden Kinder und Jugendliche meist nach ihren sozialen Vorlieben und Ablehnungen zu einer bestimmten Themenstellung befragt. Ein Beispiel wäre, dass in einer Schulklasse der Sitznachbar durch soziometrische Methoden ermittelt wird, um so das Klassenklima zu verbessern. Der bildungswissenschaftliche Nutzen der Soziometrie liegt darin, dass soziometrische Methoden Hinweise auf Untergruppen- und Cliquenbildung, auf Außenseiter und Abgelehnte geben. Dadurch werden Maßnahmen zur Integration und zur Verbesserung der Kooperation angeregt, womit eine optimale Beziehungsstruktur erreicht werden kann, die zum Beispiel das Lernklima verbessert und die Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen erhöht. (Preiser 2003, 193f)

Innerhalb der Soziometrie gibt es eine Vielzahl von Verfahren, mit denen man Gruppenstrukturen untersuchen kann. Im Folgenden sollen aber nur die grundlegenden soziometrischen Methoden genannt werden, die auch in der vorliegenden Studie angewendet werden: der soziometrische Test und das Soziogramm.

7.2.1 Der soziometrische Test

Der soziometrische Test liefert Angaben „über die soziale Stellung des Einzelnen in der Gruppe“ (Bastin 1967, 14). Er ist „eine Methode der Erforschung sozialer Strukturen durch Messen der Anziehungen und Abstoßungen, die zwischen den Angehörigen einer Gruppe bestehen“ (Moreno 1974, 34). Der soziometrische Test versucht die Gefühle zwischen den Gruppenmitgliedern zu bestimmen, indem auf ein bestimmtes Kriterium Bezug genommen wird (Moreno 1974, 40). Soziometrische Untersuchungen führen stets zu „*wer-wen Daten*“ (Dollase 1976, 218; Herv. i. O.), zum Beispiel „A kann B nicht leiden“. Die Voraussetzung sind immer zwei Personen (A und B) und eine Beziehung zwischen ihnen (Kriterium z.B. „nicht leiden“). (Dollase 1976, 218)

Zum besseren Verständnis soll ein Fallbeispiel einer Kleingruppe dargestellt werden. Sechs Gruppenmitglieder sollen die Fragen beantworten: „Wen magst du gerne?“ und „Wen magst du

nicht so gerne?“ Nachdem alle Personen ihre Wahlen abgegeben haben, werden die Daten in eine Soziomatrix eingetragen. Somit erhält man eine Gesamtübersicht über die abgegebenen und erhaltenen positiven und negativen Wahlen.

Abbildung 11: Beispiel einer Soziomatrix

	A	B	C	D	E	F	Summe d. abgegebenen Wahlen
A		-	+	+			2 1
B	+		-				1 1
C	+	-		+	+		3 1
D	+	-			+		2 1
E	+			+			2 0
F					+		1 0
Summe d. erhaltenen Wahlen	4 0	0 3	1 1	3 0	3 0	0 0	

A bis F stellen die Gruppenmitglieder dar. Jede positive Wahl (diese Person mag ich gerne) wird mit einem + (Plus) versehen, jede negative Wahl (diese Person mag ich nicht so gerne) mit einem - (Minus). In der Zeile „Summe der erhaltenen Wahlen“ wird die Gesamtzahl der positiven Wahlen schwarz dargestellt, die negativen Wahlen werden rot dargestellt. In der Spalte „Summe der abgegebenen Wahlen“ werden alle positiven (schwarz) und negativen (rot) Wahlen angegeben, die jedes Gruppenmitglied abgegeben hat.

Aufgrund des soziometrischen Tests, dessen Grundlage die soziometrische Befragung ist, können die Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Gruppe und somit auch der soziale Status im anschließenden Soziogramm graphisch dargestellt werden (Schütz 1989, 20).

7.2.2 Das Soziogramm

Durch die Darstellung der Ergebnisse im Soziogramm wird eine schnelle Visualisierung der vorhandenen Strukturen möglich. Die Grafik gibt einen guten Überblick über die Gruppenstruktur, Anführer, Außenseiter usw., indem die von den Jugendlichen ausgehenden Wahlen mit verschiedenen dargestellten Linien eingezeichnet werden. (Moreno 1974, 67) Die Auswertung des Soziogramms beinhaltet die Entdeckung bestimmter soziometrischer Erscheinungsformen. Diese gilt es zu

interpretieren. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist es von Interesse, welche Position die in Armut lebenden Jugendlichen in der Gruppierung einnehmen. Somit kann der soziale Status, den der arme Jugendliche in seiner Peer-Group einnimmt, erfasst werden. Für die graphische Darstellung der Soziogramme wird ein bestimmtes Computersoftwareprogramm (Soziogramm-Editor 2.1) eingesetzt, das die Auswertung der soziometrischen Erhebung und das Untersuchen soziometrischer Gegebenheiten erleichtern soll.

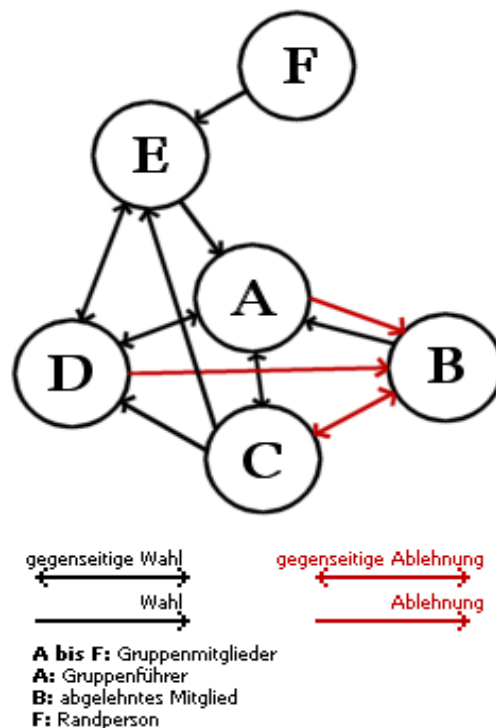
Beispiele für typische soziometrische Erscheinungsformen im Soziogramm nach Pruckner (2004, 182) sind:

- *Das Paar:* A und B wählen sich gegenseitig.
- *Das Dreieck:* A, B und C wählen sich gegenseitig. Wenn diese Wahlen die einzigen sind, sprechen wir von einem geschlossenem Dreieck.
- *Die Kette:* A wählt B, B wählt C, C wählt D, usw.; Ketten sind auch mit gegenseitigen Wahlen möglich.
- *Die Clique:* Eine bestimmte Anzahl von Personen wählt sich untereinander sehr häufig, andere Gruppenmitglieder jedoch nicht. Diese Personen werden auch von anderen nur wenig gewählt.
- *Der Stern:* Hier wird eine Person sehr häufig von anderen Personen gewählt, die sich untereinander nur wenig wählen.
- *Der Star:* Diese Person wird sehr oft gewählt.
- *Der/die Isolierte:* diese Person wird von niemandem gewählt und wählt auch selbst nicht.
- *Der/die Vergessene:* Diese Person wählt zwar selbst, wird aber von niemandem gewählt.
- *Der/die Abgelehnte:* Diese Person erhält ausschließlich negative Wahlen.
- *Die graue Eminenz:* Diese Person ist vom Großteil der Gruppe isoliert, hat aber eine gegenseitige Wahl zum Star der Gruppe.

Das Soziogramm veranschaulicht mittels einer Reihe von Symbolen die zwischenmenschlichen Beziehungen einer Gruppe. Eine Wahl von A nach B stellt nur die eine Hälfte der doppelseitigen Beziehungen dar. Um die Beziehungen in ihrer soziometrischen Bedeutung zu erkennen, muss auch die andere Hälfte in Betracht gezogen werden: B kann A wählen, abstoßen oder ihm Gleichgültigkeit entgegenbringen. (Moreno 1974, 445)

Zum besseren Verständnis soll ein Soziogramm vorgestellt werden. Die soziometrischen Daten stammen aus dem bereits dargestellten Beispiel der Soziomatrix einer Kleingruppe.

Abbildung 12: Beispiel eines Soziogramms aus den Daten der Soziomatrix einer Kleingruppe



Quelle: <http://lexikon.freenet.de/Soziogramm>

Die sechs Gruppenmitglieder werden mit Buchstaben (A bis F) gekennzeichnet. Die schwarzen Pfeile sind positive Wahlen. Ein Pfeil, der in beide Richtungen zeigt, bezeichnet eine gegenseitige Wahl. In diesem Beispiel wählen sich D und E gegenseitig, sie werden als „Paar“ bezeichnet. Die roten Pfeile bedeuten eine negative Wahl. Pfeile in beide Richtungen zeigen eine gegenseitige Ablehnung. In diesem Beispiel wählen sich B und C negativ, lehnen einander ab. A wird als der Gruppenführer oder auch „Star“ bezeichnet. Er bekommt von allen Gruppenmitgliedern die häufigsten positiven Wahlen. B hingegen erhält mit drei negativen Wahlen die Stellung des „Abgelehnten“. F wird als der „Vergessene“ bezeichnet, er wählt zwar selbst, wird aber von niemand anderem gewählt und nimmt somit eine Randposition ein. In diesem Beispiel ist auch eine „Kette“ ersichtlich (A wählt C, C wählt D, D wählt E, der wiederum A wählt).

Für die Untersuchung der in Armut lebenden Jugendlichen wird der soziometrische Test und das Soziogramm verwendet. Es ist anzumerken, dass die Peer-Group alle jene Gleichaltrigen umfasst, mit denen man im Alltag zu tun hat. Gerade für Jugendliche, die sich im schulpflichtigen Alter befinden, ist die Schule der Ort, an dem sie den häufigsten Kontakt mit Gleichaltrigen haben. Das

können Freundschaftsbeziehungen sein, aber auch Gleichaltrige, mit denen man nicht so gut zurecht kommt, die man nicht zu seinem Freundeskreis zählt. Deshalb wird angenommen, dass alle Jugendlichen, die der in Armut lebende Jugendliche in dem soziometrischen Fragebogen angibt, Personen sind, die zu seiner Peer-Group zählen.

Den ausgewählten zwölf Jugendlichen werden in schriftlicher Form die Fragen gestellt, „Wen magst du gerne?“ und „Wen magst du nicht so gerne?“. ¹³ In Anlehnung an Dollase (1976, 218) ist das positive Kriterium bei der ersten Frage „leiden können“, bei der zweiten Frage ist das negative Kriterium „nicht leiden können“. Dabei wählen die Jugendlichen für die erste Frage positiv und für die zweite Frage negativ.

Ein großes Problem bei der Datenerhebung, auf das Dollase (1973, 41) hinweist, ist die Begrenzung oder Nicht-Begrenzung der möglichen erlaubten Wahlen. Für eine Begrenzung einer bestimmten Anzahl von Wahlen spricht, dass dadurch sowohl die Datenerhebung als auch die Auswertung vereinfacht wird. Die Vorteile einer Nicht-Begrenzung der Wahlen liegt jedoch darin, dass der/die Befragte spontanere Antworten gibt.

Die Wahlen für die vorliegende Untersuchung werden nicht begrenzt, da bei einem Pretest zum Wahlverhalten ersichtlich wurde, dass einige die gesamte Tabelle (5 mögliche Namen) oder sogar darüber hinaus ausfüllten, andere wiederum haben nur zwei oder drei Namen eingetragen. Bei der Frage „Wen magst du nicht so gerne“ haben manche keine Namen eingetragen, mit der Begründung „Ich mag alle, es gibt keinen, den ich nicht so mag.“ Diese Entscheidungen wurden von meiner Seite natürlich respektiert.

Hat der in Armut lebende Jugendliche seine Wahlen abgegeben, werden den positiv und negativ Gewählten die gleichen soziometrischen Fragen (Wen magst du gerne?/Wen magst du nicht so gerne?) gestellt. Dabei stellen die „Gewählten“ die Peer-Group des in Armut lebenden Jugendlichen dar. Indem diese soziometrischen Fragen beantwortet werden, können Sympathien und Antipathien des „in Armut lebenden Jugendlichen“ und der „von ihm Gewählten“ erfasst werden. Anschließend werden die Daten in eine Soziomatrix eingetragen und im Soziogramm graphisch dargestellt. Der in Armut lebende Jugendliche ist Mittelpunkt des Soziogramms. Dabei gibt es drei Möglichkeiten, wie dieser Jugendliche von den anderen gewählt werden kann.

- Er wird positiv gewählt,
- Er wird negativ gewählt oder
- Er wird nicht gewählt, wird also vergessen (neutral).

¹³ Der soziometrische Fragebogen ist im Anhang einzusehen.

Aus der Summe der erhaltenen (positiven oder negativen) Wahlen oder nicht erhaltenen (neutralen) Wahlen gehen „Beliebtheit“ oder „Unbeliebtheit“ hervor. Der soziale Status der in Armut lebenden Jugendlichen innerhalb ihrer Peer-Group wird somit ersichtlich.

7.2.3 Die Auswertung der Soziomatrizen und Soziogramme

Die Auswertung der Soziomatrizen erfolgt durch soziometrische Kennwerte nach Ameln, Gerstmann und Kramer (2009, 247). Jeder Kennwert weist auf ein bestimmtes Merkmal hin, das wiederum auf einen speziellen Status einer Person in der Gruppe hindeutet.

Abbildung 13: Soziometrische Kennwerte nach Ameln, Gerstmann und Kramer (2009, 247)

Kennwert...	...lässt Rückschlüsse auf:
Anzahl der positiven Wahlen, die eine Person in Bezug auf das Kriterium erhalten hat.	Beliebtheit
Anzahl der negativen Wahlen, die eine Person in Bezug auf das Kriterium erhalten hat.	Ablehnung
Summe aller Wahlen, die eine Person in Bezug auf das Kriterium erhalten hat.	Aufmerksamkeit, die die Gruppe der Person entgegen bringt.
Summe der positiven/negativen Wahlen, die eine Person in Bezug auf das Kriterium abgegeben hat.	Wünsche nach Kontakt/Distanzierung (nur wenn die Anzahl der Wahlen frei wählbar war).
Verhältnis von abgegebenen zu erhaltenen Wahlen.	Integration in die Gruppe.
Summe der übereinstimmenden positiven Wahlen.	Fähigkeit zu adäquater Selbst-/Fremd-Wahrnehmung und Beziehungsgestaltung.
Summe der übereinstimmenden negativen Wahlen.	Fähigkeit zu adäquater Selbst-/Fremd-Wahrnehmung und Beziehungsgestaltung.
Summe der Inkongruenzen (positive trifft auf negative Wahl).	Misslingende Beziehungsgestaltung, mangelnde Integration in die Gruppe.
Summe der nicht erwiderten Wahlen.	Mangelnde Integration in die Gruppe.

Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) der soziometrischen Methode kann nicht gesichert werden. Bei einer Wiederholung des soziometrischen Wahlverfahrens unter gleichen Rahmenbedingungen würde das gleiche Messergebnis nicht erzielt werden können, weil der soziometrische Test nur einen bestimmten Augenblick der Gruppenstruktur festhält (Bastin 1967, 16). Die quantitativen und qualitativen Beziehungen zu den Gruppenmitgliedern innerhalb einer Gruppe ändern sich ständig (Konopka 1978, 72). Laut Titscher, Meyer, Mayrhofer (2008, 236) sind klassische

Zuverlässigkeitstests „als Gütekriterium für soziometrische Untersuchungen problematisch“, weil gleiche oder ähnliche Ergebnisse bei einer Wiederholung der Untersuchung kaum zu erwarten sind. Soziometrische Daten können laut Dollase (1976, 248) aber durchaus Validität (Gültigkeit) für sich beanspruchen. Voraussetzung dafür ist, dass sich die Interpretation genügend nah an die Gewinnung der Daten hält (zum Beispiel bei der Frage „Wen magst du gerne?“).

Die Auswertung der Soziogramme erfolgt mit dem Softwareprogramm „Soziogramm-Editor 2.1.“. Dabei werden die Daten der Soziomatrizen eingegeben und das Softwareprogramm zeichnet die Soziogramme. Anhand der Soziogramme wird der soziale Status jedes Jugendlichen auf einen Blick ersichtlich. Somit wird erkennbar, ob der Jugendliche einen beliebten oder unbeliebten Status innerhalb der Peer-Group einnimmt. Zusätzlich können die Jugendlichen bestimmten „soziometrischen Typen“ zugeordnet werden, welche im Folgenden vorgestellt werden.

7.2.4 Soziometrische Typen

Petillon (1980, 112ff) entwickelte in seiner Studie „Soziale Beziehungen in Schulklassen“ zwei soziometrische Typen, denen spezifische Merkmale zugeschrieben werden können. Diese sollen im Folgenden näher erläutert werden, da sie für die Auswertung des sozialen Status von Bedeutung sind.

Die erste Gruppe umfasst „*Stars, Anerkannte, und Beachtete*“ (Petillon 1980, 112f). Diese Personen erhalten sehr viele positive Wahlen. Die Kontaktaufnahme und Interaktion mit ihnen werden gewünscht, gleichzeitig erhalten sie wenige Ablehnungen (negative Wahlen). Folgende Merkmale werden nach (Petillon 1980, 112f) diesem Typ zugesprochen:

- Sie zeigen weniger Schulunlust und Angst in Prüfungssituationen;
- Sie berichten von günstigeren sozialen Erfahrungen (Gefühle der Zugehörigkeit und Zufriedenheit mit der eigenen sozialen Stellung);
- Sie zeigen eine höhere Ablehnungsbereitschaft;
- Sie haben ein günstigeres Bild von sich selbst. Dies gilt besonders für das Selbstwertgefühl und die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten.

Die zweite Gruppe umfasst „*Ausgestoßene, Unbeliebte und Unbeachtete*“ (Petillon 1980, 114f). Als soziale Außenseiter werden diejenigen bezeichnet, zu denen ein Kontakt von Gleichaltrigen eher

abgelehnt wird. Diese Personen erhalten von den Gleichaltrigen entweder sehr wenige bis gar keine Wahlen oder überwiegend negative Wahlen. Folgende Merkmale werden nach (Petillon 1980, 114f) diesem Typ zugesprochen:

- Sie kommen aus einem ungünstigen sozialen Milieu;
- Sie sind häufig Repetenten;
- Außenseiter äußern mehr Schulverdrossenheit, allgemeine Angst und Angst vor Prüfungen;
- Sie machen negative Erfahrungen mit Mitschülern und erfahren öfter Schadenfreude durch Mitschüler und sind sich der Ablehnung bzw. ihrer Isolierung bewusst;
- Ihr Selbstwertgefühl ist geringer, ihre eigenen Fähigkeiten schätzen sie eher niedrig ein.

Nachdem der soziale Status der Jugendlichen innerhalb der Peer-Group bekannt ist, wird in einem weiteren Schritt das Bewältigungsverhalten der in Armut lebenden Jugendlichen innerhalb der Peer-Group untersucht. Es ist von Interesse, wie die Jugendlichen mit ihrer Armutssituation innerhalb der Gleichaltrigengruppe umgehen. Mädchen und Jungen machen vor allem in dieser Dimension belastende, aber auch stärkende Erfahrungen.

7.3 Erhebung des Bewältigungsverhaltens

Um die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit beantworten zu können, ist es notwendig, die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen zu untersuchen. Dabei ist von Interesse, wie die Jugendlichen mit den materiellen Einschränkungen innerhalb ihrer Peer-Group umgehen. Das Bewältigungsverhalten der Jugendlichen soll mit einem qualitativen Interview erhoben werden. Diese Erhebungsmethode eignet sich gut, um „Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen zu erfragen“ (Reinders 2005, 97).

Es wird versucht, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen und dabei herauszufinden, in welchen Situationen es ihnen gut geht, wo Schwierigkeiten auftreten und wie sie mit diesen umgehen. Wird eine Situation als stressreich oder belastend erlebt, „setzt ein Anpassungsprozess zur Bewältigung ein“ (Kolip 1993, 37). Um entscheiden zu können, auf welche Art und Weise eine Situation bewältigt wird, „müssen Informationen über die zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen gesammelt werden“ (Kolip 1993, 37). Die Gespräche mit den Jugendlichen sollen zu Erkenntnissen führen, was Jugendliche tun, wenn sie mit bestimmten (Problem)Situationen konfrontiert werden, welche Strategien sie in belastenden Situationen

anwenden und auf welche personalen und sozialen Ressourcen sie dabei zurückgreifen.

Für die Untersuchung zu in Armut lebenden Jugendlichen sind vor allem die außerfamiliären Schutzfaktoren bedeutsam, im Besonderen die Beziehungen zu den Gleichaltrigen. In diesem Zusammenhang soll herausgefunden werden, ob Gleichaltrige als Quelle sozialer Unterstützung dienen. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erwähnt, spielt die soziale Unterstützung von Freunden und Freundinnen im Jugendalter eine besondere Rolle. Es ist anzunehmen, „daß gleichaltrige Freunde und Freundinnen ein tragendes Element im sozialen Gefüge bilden und zentrale Unterstützungsfunktionen übernehmen“ (Kolip 1993, 95).

Diesbezüglich soll herausgefunden werden, ob Jugendliche den Kontakt zu Gleichaltrigen suchen beziehungsweise die Gleichaltrigengruppe als Ressource nutzen, um ihre Armutssituation zu bewältigen. Darüber hinaus interessiert, in welcher Weise in Armut lebende Mädchen und Jungen Freundschaften als Ressource nutzen. Die Mädchen und Jungen werden gefragt, welche Handlungen und Haltungen sie in Streitsituationen mit Gleichaltrigen zeigen und wie sie reagieren, wenn ihnen klar wird, dass andere finanziell besser gestellt sind als sie selbst. Auch den geschlechtsspezifischen Unterschieden soll Beachtung geschenkt werden, da aus den Studien von Richter (2000) und Kolip (1993) ersichtlich wurde, dass Mädchen und Jungen unterschiedliches Bewältigungsverhalten zeigen.

Im Zusammenhang mit dem sozialen Status der Jugendlichen richtet sich das Erkenntnisinteresse darauf, wie die soziale Stellung der Jugendlichen innerhalb der Peer-Group mit ihrem Bewältigungsverhalten zusammen hängt. Diesbezüglich wird gefragt, welche Bewältigungshaltungen und -handlungen beliebte beziehungsweise unbeliebte Jugendliche zeigen.

Das Bewältigungsverhalten wird mit dem *problemzentrierten Interview* nach Witzel (1985) erhoben. Diese Interviewmethode wurde deshalb gewählt, weil sie laut Frieberthäuser (1997, 379ff) strukturelle Probleme untersucht, die gesellschaftlich verursacht worden sind. Armut ist ein gesellschaftliches Problem und mithilfe dieser Methode kann untersucht werden, wie sich diese strukturellen Probleme im individuellen Bewusstsein der Betroffenen auswirken.

Die Jugendlichen werden als „ExpertInnen“ angesprochen und ernst genommen. Zweifellos handelt es sich um eine schwierige Fragestellung, da die Jugendlichen nach Erlebnissen gefragt werden, die sie emotional belasten und unangenehme Gefühle auslösen könnten. Das Thema „Armut“ soll in die Fragen einfließen, ohne die Jugendlichen damit direkt zu konfrontieren. Die Jugendlichen werden gebeten, zum Thema „Freundschaft“ Fragen zu beantworten. Die Teilnahme war freiwillig. Es werden Fragen zum Freundeskreis gestellt, beispielsweise wie sich dieser zusammensetzt, welche

Freizeitaktivitäten gemeinsam unternommen werden und wie die Beziehung zu einer besten Freundin oder einem besten Freund gepflegt wird. Auch die Eltern werden über das Projekt „Freundschaft“ informiert und ihr schriftliches Einverständnis eingeholt. Fragen zur finanziellen Lage und zur Armut berühren einen sehr sensiblen und oftmals auch tabuisierten Bereich. Auch wenn die Jugendlichen dabei über die Untersuchungsziele nur eingeschränkt informiert werden, spricht vieles gegen eine Offenlegung des grundlegenden Forschungsinteresses (Hölscher 2003, 88). Im folgenden Kapitel wird das problemzentrierte Interview vorgestellt.

7.3.1 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview ist den Leitfadeninterviews zuzuordnen. (Reinders 2005, 117) Die Forscherin¹⁴ entwickelt entlang der Fragestellung einen Leitfaden. Es gibt keine Antwortvorgaben. Der Interviewerin wird die Reihenfolge und die Formulierung der Fragen überlassen. Nachfragen sind erwünscht, allerdings immer im Fragekontext der Untersuchung.

Das Grundprinzip des problemzentrierten Interviews ist die Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen. Beim deduktivem Vorgehen wird das Vorwissen der Forscherin explizit gemacht und dient der Vorstrukturierung des Leitfadens (Deduktion). Durch ein bereits vorhandenes Vorwissen aus den bereits vorgestellten Studien werden Annahmen zum Thema „Armut im Jugendalter“ entwickelt und daraus Teilfragen für das Interview abgeleitet. Die aus den Pre-Interviews gewonnenen Informationen werden dazu genutzt, die Fragestellungen zu modifizieren, zu erweitern und zu präzisieren (Induktion). Die neuen Informationen aus den Interviews dienen dazu, das Erkenntnisziel der Untersuchung zu erreichen. (Reinders 2005, 118)

Nach Reinders (2005, 118f) und Witzel (2000, 2f) lassen sich folgende drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews skizzieren:

- Bei der *Problemzentrierung* orientiert sich die Forschende an einer „gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (Witzel 2000, 2). Dabei wird das Problem „Jugendarmut“ zum Gegenstand der Forschung, wobei sich die Forschende mit der Grundstruktur des Themas und dessen Folgen und Auswirkungen auf die Betroffenen beschäftigt. Die Forschende eignet sich durch ausgiebige Literaturrecherche ein Vorwissen über das Thema Jugendarmut an. Mithilfe dieses Vorwissens werden anschließend Fragestellungen für die Interviewdurchführung generiert. Dabei stehen im Mittelpunkt des problemzentrierten

¹⁴ Da die vorliegende Arbeit von einer weiblichen Person verfasst wurde, werden ausschließlich die Begriffe „Forscherin“ und „Interviewerin“ verwendet.

Interviews Fragen, die das Erkenntnisinteresse der Forscherin berücksichtigen und die zur Beantwortung der Forschungsfrage hinführen.

- Die *Gegenstandsorientierung* „betont die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands“ (Witzel 2000, 2). Die Forschende muss die Methode den Gesprächspartnern anpassen. Beispielsweise können, sofern sie dem Untersuchungsgegenstand angemessen sind, Gruppendiskussionen, narrative Interviews oder standardisierte Fragebögen genauso Anwendung finden. Das Leitfadeninterview scheint für die Befragung der Jugendlichen sinnvoll, da es aus offenen Fragen besteht (Wie bist du mit der Situation umgegangen?). Darüber hinaus wird die subjektive Sichtweise der Jugendlichen transparent gemacht. Das Leitfadeninterview dient dazu, das Gespräch zu lenken. Ebenso dient es als „Checkliste“, um prüfen zu können, ob alle für die Forscherin relevanten Themen angesprochen wurden. Des Weiteren kann mithilfe des problemzentrierten Interviews die Reihenfolge der Fragen den Kompetenzen der Befragten angepasst werden. Weniger redefreudige Jugendliche können mit stärker strukturierten Leitfäden befragt werden, redegewandte InterviewpartnerInnen mit eher offenen Fragetechniken.
- Die *Prozessorientierung* meint, dass der gesamte Forschungsprozess flexibel und offen gehalten werden soll, damit neue wichtige Fragen in den Interview-Leitfaden aufgenommen werden oder unwichtige Fragen entfernt werden können. Dies geschieht in Abhängigkeit der Informationen, die die Jugendlichen im Gespräch liefern. Spricht beispielsweise ein Jugendlicher ein für ihn relevantes Thema an, das noch nicht im Leitfaden berücksichtigt wurde, kann das Thema für spätere Interviews in den Leitfaden aufgenommen werden. Des Weiteren soll sich die Befragung nicht starr an den Leitfaden halten, sondern sich den Erzählungen der Jugendlichen anpassen. Erzählt beispielsweise ein Jugendlicher, welche Probleme auftreten, wenn er mit FreundInnen streitet, so bietet es sich an, bei diesem Thema zu bleiben und diesbezügliche Fragen des Leitfadens zu stellen, obwohl diese im Leitfaden selbst erst am Ende der Befragung vorgesehen sind.

Die Instrumente des problemzentrierten Interviews setzen sich nach Witzel (2000, 4) aus einem Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonbandaufzeichnung des Gesprächs und einem Postskriptum zusammen. Diese Instrumente werden im Folgenden vorgestellt.

Zu Beginn des Interviews werden anhand eines *Kurzfragebogens* die Sozialdaten (Alter, Geschlecht, Beruf der Eltern, usw.) der in Armut lebenden Jugendlichen erhoben. Anschließend werden Fragen anhand eines *Leitfadens* gestellt. Dabei sollen gegenwärtige Probleme und deren

Auswirkung auf das eigene Erleben angesprochen werden. Der Leitfaden „soll die Gespräche inhaltlich strukturieren“ (Hölscher 2003, 96), aber auch zu Erzählungen der Jugendlichen anregen. Im Vordergrund stehen offene Fragen, die mit „Erzähl mal, wie das war?“ angeregt werden. Auch Ad-hoc Fragen wie, „Was hast du dann gemacht?“ sollen zugelassen werden. Die Reihenfolge der Fragen innerhalb eines Themas ist variabel und soll sich an den Gesprächsverlauf der Mädchen und Jungen anpassen. Auch wenn die Jugendlichen im Laufe ihrer Erzählungen zwischen den Themen wechseln oder Fragen vorweg nehmen, wird dies akzeptiert, um den Gesprächsfluss nicht zu unterbrechen. Trotzdem soll gewährleistet werden, dass alle Punkte des Leitfadens, sofern sie auf die Situation der Jugendlichen zutreffen, angesprochen werden. Wichtig scheint zudem, dass die Jugendlichen nicht das Gefühl bekommen, ausgefragt zu werden. Ein offener Gesprächsverlauf kann dazu beitragen, dass sich die Mädchen und Jungen ernst genommen und verstanden fühlen. (Hölscher 2003, 97) Die „Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen“ (Flick 2009, 213) der Jugendlichen ist dabei von großer Bedeutung. Wie sie in gewissen (Problem)Situation gehandelt haben und wie sie damit umgegangen sind, liefern essentielle Informationen darüber, welche Bewältigungsstrategien sie in Problemsituationen anwenden. Die Themen beziehungsweise die Fragestellungen für den Leitfaden, wurden zuvor durch eine theoretische Bestandsaufnahme nach ausgewählten Studien (Richter 2000; Hölscher 2003; Holz, e.a. 2006; Chassé, Zander, Rasch 2007) entwickelt. Demnach gliedert sich der Interviewleitfaden in folgende inhaltliche Themen:

- ➔ Zufriedenheit und Wohlbefinden in der Schule
- ➔ Interaktionen mit Gleichaltrigen
- ➔ Freizeit und Konsum
- ➔ Problembewältigung

Die Interviews werden mit Hilfe eines *Tonträgers* aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Dies dient nicht nur dazu, den Kommunikationsprozess präzise zu erfassen, sondern ermöglicht weiters, sich „auf das Gespräch sowie auf Beobachtungen und nonverbale Äußerungen“ (Witzel 2000, 4) zu konzentrieren. Nach jedem Interview wird ein *Postskriptum* verfasst. Darin sollen die Eindrücke über die Kommunikation, über die Person des Interviewpartners, über äußere Einflüsse und den Raum, indem das Interview stattgefunden hat, notiert werden. Dies ermöglicht es, aufschlussreiche Kontextinformationen zu dokumentieren, die für die spätere Interpretation der Aussagen im Interview hilfreich sein können. (Flick 2009, 213)

Nachdem die Jugendlichen befragt und die Gespräche transkribiert wurden, werden die Interviews ausgewertet.

7.3.2 Die qualitative Auswertung der Interviews

Die Auswertung der Interviews soll Aufschluss darüber geben, wie die benachteiligten beziehungsweise multipel deprivierten Jugendlichen, ihre Armutssituation innerhalb ihrer Peer-Group wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Die Auswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Dabei wird die Technik der „*zusammenfassenden Inhaltsanalyse*“ (Mayring 2008, 59) angewendet, die das Textmaterial so reduziert, dass dabei die wesentlichen Inhalte des Datenmaterials erhalten bleiben (Mayring 2008, 59).

Das systematische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse zeigt sich vor allem darin, dass die Analyse nach Regeln ablaufen soll. Dies ermöglicht es auch, dass andere die Analyse nachvollziehen und überprüfen können. Wichtig ist zudem, dass das „Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung“ (Mayring 2008, 12) analysiert wird.

Die Probanden setzen sich aus zwölf in Armut lebenden Mädchen und Jungen im schulpflichtigen Alter von 11 bis 14 Jahren zusammen. Die Gespräche mit den Mädchen und Jungen wurden von mir persönlich geführt. Sie fanden in der Schule der Jugendlichen statt. Die elterlichen Einverständniserklärungen wurden schriftlich eingeholt. Als Grundlage benötigt die zusammenfassende Inhaltsanalyse einen transkribierten Text. Deshalb wurden die Interviews auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

In einem ersten Schritt wird das Datenmaterial durch die Fragestellung eingegrenzt. Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines Kategoriensystems. Die Kategorien sollen in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie und dem konkreten Datenmaterial entwickelt werden. (Mayring 2008, 53) Die Interviews sollen zu Erkenntnissen über das Bewältigungsverhalten der Jugendlichen führen. Ziel der Befragung ist es, herauszufinden, was die Probanden tun, wenn sie mit bestimmten (Problem)Situationen konfrontiert werden, welche Strategien sie in belastenden Situationen anwenden, und auf welche personalen und sozialen Ressourcen sie dabei zurückgreifen. Des Weiteren wird nach Handlungen und Haltungen der Mädchen und Jungen gefragt, die sie in Streitsituation mit Gleichaltrigen zeigen, beispielsweise darüber, wie sie sich verhalten, wenn sie traurig sind oder sie etwas belastet, und wie sie mit Wünschen umgehen, die sie sich aus finanziellen Gründen nicht leisten können. Es wird an Erfahrungen der Studien von Kolip (1993); Holz, e.a. (2006); Richter (2000); Hölscher (2003) und Chassé, Zander, Rasch (2007) angeknüpft, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen. Dabei werden jene Aussagen in dem transkribierten Text der Interviews berücksichtigt, die *Bewältigungshandlungen- und haltungen in Streitsituationen*

mit Gleichaltrigen, Bewältigungsstrategien bei Traurigkeit und Bewältigungsstrategien bei nicht erfüllten Wünschen (Holz, e.a. 2006, 97ff) der Jugendlichen charakterisieren. Die drei Hauptkategorien werden von Holz, e.a. (2006, 97ff) übernommen und deduktiv gebildet.

Die Aussagen der Jugendlichen werden in eine auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben (Paraphrasierung). Ausschmückende und nicht inhaltstragende Textbestandteile werden weggelassen. (Beispiel: „Wenn ich mit anderen streite, dann kommen sie und entschuldigen sich oder ich entschuldige mich“ wird zu „sich bei Streit entschuldigen“).

Danach werden Paraphrasen mit ähnlichen Aussagen gebündelt. (Beispiel: Alle Aussagen, in denen deutlich wird, wie sich die Jugendlichen in Streitsituationen mit Gleichaltrigen verhalten, werden zusammengefasst.)

Anschließend werden die sich aufeinander beziehenden Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben. Die neue Aussage bildet eine Hauptkategorie im Kategoriensystem. Um bei dem bereits erwähnten Beispiel zu bleiben, wird die Hauptkategorie „Bewältigungsverhalten in Streitsituationen mit Gleichaltrigen“ genannt.

In einem letzten Schritt findet eine Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial statt. Hier ist zu fragen, ob die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial repräsentieren.

8 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die gewonnenen Ergebnisse vorgestellt. In einem ersten Schritt wird die aktuelle Lebenslage der Untersuchungsgruppe beschrieben. Darauf folgen die Ergebnisse zum sozialen Status der Probanden. Anschließend werden die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen erläutert.

8.1 Ergebnisse zu aktuellen Lebenslagen der Untersuchungsgruppe

Um herauszufinden, mit welchen Einschränkungen die Jugendlichen leben müssen, war es notwendig, die aktuelle Lebenslage der Jugendlichen zu erfassen. Die Erhebung der aktuellen Lebenslagen der in Armut lebenden Jugendlichen erfolgte mit einem Indikatorensystem, das von Holz, e.a. (2006, 42f) entwickelt wurde. Insgesamt wurden 22 Jugendliche zur ihrer aktuellen Lebenslage mit Hilfe des Indikatorensystems befragt. Den Jugendlichen wurden, in Form eines Interviews, Fragen zu allen Lebenslagedimensionen gestellt. Zwölf von den 22 Jugendlichen wurden für die weitere Befragung ausgewählt, da diese, im Vergleich zu den anderen zehn Jugendlichen, die meisten Einschränkungen beziehungsweise die größten Defizite in den einzelnen Lebenslagedimensionen zeigten. Somit konnte davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen mit den meisten Einschränkungen in Armut leben.

Die Ergebnisse der Jugendlichen zu den Lebenslagen, zum Zeitpunkt der Befragung, werden im Folgenden vorgestellt.

Die Jugendlichen werden mit den Buchstaben A bis L anonymisiert. Zusätzlich wird hinter jeden Buchstaben ein m für männlich und ein w für weiblich angehängt.

In den Tabellen sind die einzelnen Lebenslagen mit den Unterbereichen sichtbar. Zu jedem Unterbereich sind die Gesamtpunkte, die 60% und die erreichten Punkte der Jugendlichen eingetragen. Hat der Jugendliche die 60% unterschritten, so werden die erreichten Punkte mit roter Farbe hervorgehoben. Sofern der Grundwert (Gesamtpunkte) und der Prozentwert übereinstimmen, wird dies nicht hervorgehoben, da die erreichten Punkte *unter* den 60% liegen müssen (Holz, e.a. 2006, 42f).

8.1.1 Lebenslagetypen

8.1.1.1 *Leben im „Wohlergehen“*

Die folgende Tabelle soll ein Leben im „Wohlergehen“ eines männlichen Jugendlichen veranschaulichen, der an der Studie teilgenommen hat. Es ist deutlich erkennbar, dass der Prozentwert in keinem Bereich unterschritten wird. Alle erreichten Punkte des Jungen liegen über dieser Grenze. Er erfährt demnach keine Einschränkungen in den einzelnen Lebenslagedimensionen.

Abbildung 14: Leben im „Wohlergehen“

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	7
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	5
Gesundheitsbefinden	5	3	4
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	14
Sozialverhalten	18	11	18
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	8
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	12

8.1.1.2 *Leben in „Benachteiligung“*

Dieser Jugendliche zeigt in den Unterbereichen „Gesundheitsbefinden“ und „Soziale Ressourcen“ Einschränkungen. Der Prozentwert in diesen Unterbereichen wird unterschritten.

Abbildung 15: Leben in „Benachteiligung“

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	6
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	5
Gesundheitsbefinden	5	3	1
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	10
Sozialverhalten	18	11	15
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	10
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	11

8.1.1.3 Leben in „Multipler Deprivation“

Von einem Leben in „multipler Deprivation“ ist dann die Rede, wenn in zentralen Lebens- und Entwicklungsbereichen Beeinträchtigungen vorliegen. Der Jugendliche entbehrt in mehreren wichtigen Bereichen die notwendigen Ressourcen. Die Tabelle zeigt, dass in vier Unterbereichen der Prozentwert unterschritten wird.

Abbildung 16: Leben in „Multipler Deprivation“

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	4
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	3
Gesundheitsbefinden	5	3	4
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	10
Sozialverhalten	18	11	9
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	9
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	7

8.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zu aktuellen Lebenslagen der Untersuchungsgruppe

Es wurden sieben Buben und fünf Mädchen im schulpflichtigen Alter von 11 bis 14 Jahren befragt. Alle befragten Jugendlichen leben in Mehrkindfamilien mit mindestens einer Schwester und/oder einem Bruder. Die meisten Jugendlichen haben zwei Geschwister. Mit Ausnahme einer Probandin leben alle befragten Jugendlichen mit Mutter und Vater beziehungsweise Stiefvater zusammen. Zwei Jugendliche haben keinen Migrationshintergrund, die anderen zehn Jugendlichen sind in Österreich geboren, leben aber in Familien mit Migrationshintergrund. Zu der Gruppe „multiple Deprivation“ zählen sechs Jungen und ein Mädchen. Zu der Gruppe „Benachteiligung“ zählen vier Mädchen und ein Junge. Es ist deutlich sichtbar, dass die Mädchen in der Gruppe „Benachteiligung“ überwiegen, die Jungen hingegen in der Gruppe „multiple Deprivation“. Für einen besseren Überblick, werden die Ergebnisse der einzelnen ProbandInnen in einer Tabelle zusammengefasst. Die vollständigen Tabellen von allen befragten Jugendlichen sind im Anhang ersichtlich.

Abbildung 17: Anzahl der Einschränkungen aller befragten Mädchen und Jungen

Lebenslagen	Anzahl der Einschränkungen gesamt	Mädchen	Jungen
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	4	1	3
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	3	0	3
Gesundheitsbefinden	3	2	1
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	10	4	6
Sozialverhalten	5	1	4
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	8	2	6
Lernkompetenzen und Schulerfolg	4	1	3
Gesamt	37	11	26

Die meisten Defizite sind in den sozialen Ressourcen erkennbar. In diesem Bereich haben 10 befragte Jugendliche Defizite. Diese Jugendlichen fühlen sich beispielsweise in der Schule nicht wohl, haben kein gutes Verhältnis zu den Eltern und/oder die Quantität und Qualität von Beziehungen und Interaktionen mit Gleichaltrigen ist beeinträchtigt. In der Lebenslagedimension

„Kulturelle Lage“ sind ebenfalls viele Jugendliche benachteiligt. Sie erleben Einschränkungen hinsichtlich ihrer Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und/oder sind in der Schule wenig erfolgreich. Es ist erkennbar, dass die Jungen in der Untersuchung zur aktuellen Lebenslage schlechter abschneiden als die Mädchen. Vergleicht man die Einschränkungen der weiblichen und der männlichen Befragten in den Unterbereichen, so wird deutlich, dass die Jungen, ausgenommen im Unterbereich „Gesundheitsbefinden“, mehr Mängel aufweisen als die Mädchen. Es ist daher anzunehmen, dass die männlichen Jugendlichen mit deutlich mehr Einschränkungen in ihren aktuellen Lebenslagen konfrontiert sind als die weiblichen Befragten.

Anhand der Ergebnisse zur Erhebung der aktuellen Lebenslage der befragten Jugendlichen lassen sich zu der Gruppe „Multiple Deprivation“ sechs Jungen und ein Mädchen zählen und zu der Gruppe „Benachteiligung“ ein Junge und vier Mädchen. Die männlichen Befragten übertwiegen in der Gruppe „Multiple Deprivation“. Die weiblichen Befragten überwiegen hingegen in der Gruppe „Benachteiligung“.

8.2 Ergebnisse zum sozialen Status der Untersuchungsgruppe

Um den sozialen Status der in Armut lebenden Jugendlichen zu erheben wurde eine soziometrische Methode gewählt. Den sieben Jungen und fünf Mädchen wurden in schriftlicher Form die Fragen gestellt „Wen magst du gerne?“ und „Wen magst du nicht so gerne?“. Die Jugendlichen hatten für jede Frage fünf Linien zur Verfügung, auf denen sie die Namen eintragen konnten. Die Anzahl der Wahlen wurde nicht begrenzt. Es wurde ihnen erlaubt, mehr oder weniger Namen zu nennen. Nachdem der Jugendliche seine Wahlen abgegeben hat, wurden den „von ihm Gewählten“ die gleichen Fragen gestellt. Da sich die befragten Jugendlichen innerhalb einer Institution befinden, kennen sich die meisten untereinander. Dies führte dazu, dass sich viele gegenseitig wählten. Zwölf Fragebögen wurden von den ProbandInnen ausgefüllt. Diese wählten insgesamt 38 weitere Personen. 50 Fragebögen konnten demnach für die Auswertung verwendet werden.

Nachdem alle ausgewählten Jugendlichen ihre Wahlen abgegeben hatten, wurde für jeden in Armut lebenden Jugendlichen und seinen „Gewählten“ eine Soziomatrix erstellt, in der alle Wahlen eingetragen wurden. Die Soziomatrix gibt einen guten Überblick über die erhaltenen und abgegebenen Wahlen. Des Weiteren liefert sie Erkenntnisse über das „Wahlverhalten“ der Jugendlichen. Wie viele Jugendliche werden gewählt? Wie viele Jugendliche wählen den Proband? Werden eher Jungen als Mädchen von einem Proband gewählt oder ist es umgekehrt? Zudem lassen sich erste Schlüsse daraus ziehen, ob der Jugendliche innerhalb der Gruppe eher beliebt oder

unbeliebt ist. Soziometrische Konfigurationen (Ketten, Cliques, Abgelehnte, Isolierte etc.) werden erst im späteren Soziogramm ersichtlich.

8.2.1 Soziomatrizen

In den Soziomatrizen werden die positiven (+) und negativen (-) Wahlen der in Armut lebenden Jugendlichen und „der von ihnen Gewählten“ eingetragen. Die abgegebenen und erhaltenen Wahlen des Jugendlichen sind in der Soziomatrix schwarz umrandet. In den letzten beiden Spalten der Soziomatrix wird die Summe der abgegebenen (+/-) Wahlen gelb hervorgehoben, während in den letzten beiden Zeilen die erhaltenen (+/-) Wahlen mit gelben Hintergrund eingetragen werden. Zusätzlich werden Mädchen mit roter Farbe, Jungen mit blauer Farbe hervorgehoben.

Wie sich die „Gewählten“ untereinander wählen, ist ebenso von Bedeutung, da im späteren Soziogramm Cliques, Ketten usw. sichtbar werden und somit der soziale Status des in Armut lebenden Jugendlichen besser erfasst werden kann. Dabei werden nur jene Wahlen der „Gewählten“ in der Soziomatrix beachtet, die sich in der vorgegebenen Gruppe des in Armut lebenden Jugendlichen finden lassen. Darüber hinaus werden auch jene Stimmen eingetragen, die der in Armut lebende Jugendliche zwar nicht selbst gewählt hat, aber von anderen Gleichaltrigen gewählt wurde. Die folgende Soziomatrix des Jugendlichen *Am* soll zur Veranschaulichung dienen. Die vollständigen Soziomatrizen zu den Probanden können im Anhang eingesehen werden.

Abbildung 18: Soziomatrix des Jugendlichen *Am*

	A	AS	ER	IG	JE	SA	AD	IS	MI	KA	EL	GE	AI	DA	MA	ME	+	-
A		+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-				6	6
AS							-	+	+								2	1
ER				+													1	0
IG			+														1	0
JE							+			+							2	0
SA																	0	0
AD	+	-			+				+								3	1
IS		+			-				+	-							2	2
MI		+						+		-							2	1
KA					-		+	-									1	2
EL																	0	0
GE																	0	0
AI																	0	0
DA	+																1	0
MA	-																0	1
ME	-																0	1
+	2	2	2	2	2	1	3	2	3	1	0	0	0	0	0	0		
-	2	2	0	0	2	0	1	2	1	3	1	1	1	0	0	0		

Der Jugendliche *Am* gibt insgesamt zwölf Wahlen (sechs positiv und sechs negativ) ab. Darunter sind sieben Jungen und fünf Mädchen. Die positiven (+) und negativen (-) Wahlen von *Am* sind in der schwarz umrandeten Zeile sichtbar. Er wählt sowohl Mädchen als auch Jungen positiv und negativ. Zusätzlich wird er von *DA*, *MA* und *ME* gewählt. *Am* erhält insgesamt zwei positive und zwei negative Wahlen (siehe schwarz umrandete Spalte). *Am* wird aus seiner gewählten Personenliste nur von einem anderen Gleichaltrigen (positiv) gewählt.

Aufgrund seiner wenig erhaltenen positiven und negativen Wahlen würde *Am* zum soziometrischen Typ des „Unbeachteten“ zählen. Auf die soziometrischen Typenbildungen wird im *Kapitel 8.2.4* näher eingegangen.

8.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Soziomatrizen aller befragten Jugendlichen

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle positiven und negativen Wahlen der Jugendlichen. Zwölf Jugendliche wurden befragt und mit den Buchstaben *Am* bis *Lw* anonymisiert.

Abbildung 19: Ergebnisse aus den Soziomatrizen - Positive und negative Wahlen der Jugendlichen

Jugendliche	Positive Wahlen	Negative Wahlen	Gesamt
<i>Am</i>	2	2	4
<i>Bm</i>	0	3	3
<i>Cm</i>	1	5	6
<i>Dm</i>	1	1	2
<i>Em</i>	5	0	5
<i>Fm</i>	7	3	10
<i>Gm</i>	4	11	15
<i>Hw</i>	2	5	7
<i>Iw</i>	8	1	9
<i>Jw</i>	4	0	4
<i>Kw</i>	9	2	11
<i>Lw</i>	4	1	5

Jugendlicher *Gm* erhält insgesamt die meisten Wahlen (15). Er bekommt auch mit Abstand die meisten negativen Wahlen (11) zugeschrieben. Jugendlicher *Dm* erhält die wenigsten Wahlen (2), *Kw* die meisten positiven Wahlen (9). Anhand der Tabelle können bereits Aussagen zum sozialen Status von zwei Jugendlichen gemacht werden. Es ist ersichtlich, dass *Kw* zu den beliebten Jugendlichen zählt, *Gm* hingegen zu den unbeliebten Jugendlichen.

8.2.3 Soziogramme

Nachdem die Wahlen in den Soziomatrizen eingetragen wurden, werden in einem nächsten Schritt die gewonnenen Daten in ein Computersoftwareprogramm (Soziogramm-Editor 2.1) übertragen. Das Programm zeichnet mit Hilfe der Eingabe der positiven und negativen Wahlen Soziogramme. Innerhalb der Soziogramme sind soziometrische Typen ersichtlich, die dazu verhelfen sollen, den sozialen Status zu benennen. Durch soziometrische Kennwerte nach Ameln, Gerstmann und Kramer

(2009, 247), die in der Soziomatrix und im Soziogramm ersichtlich sind, lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, ob der Jugendliche beliebt oder unbeliebt ist. Des Weiteren geben typische soziometrische Erscheinungsformen (Stars, Kette, Dreieck etc.) Auskunft darüber, wie integriert der Jugendliche in der Gruppe ist.

Mittelpunkt jedes Soziogramms ist der in Armut lebende Jugendliche. Von ihm gehen die meisten Pfeile aus und er befindet sich in der Mitte jedes Soziogramms. Für die Darstellung des Soziogramms werden drei Farben verwendet:

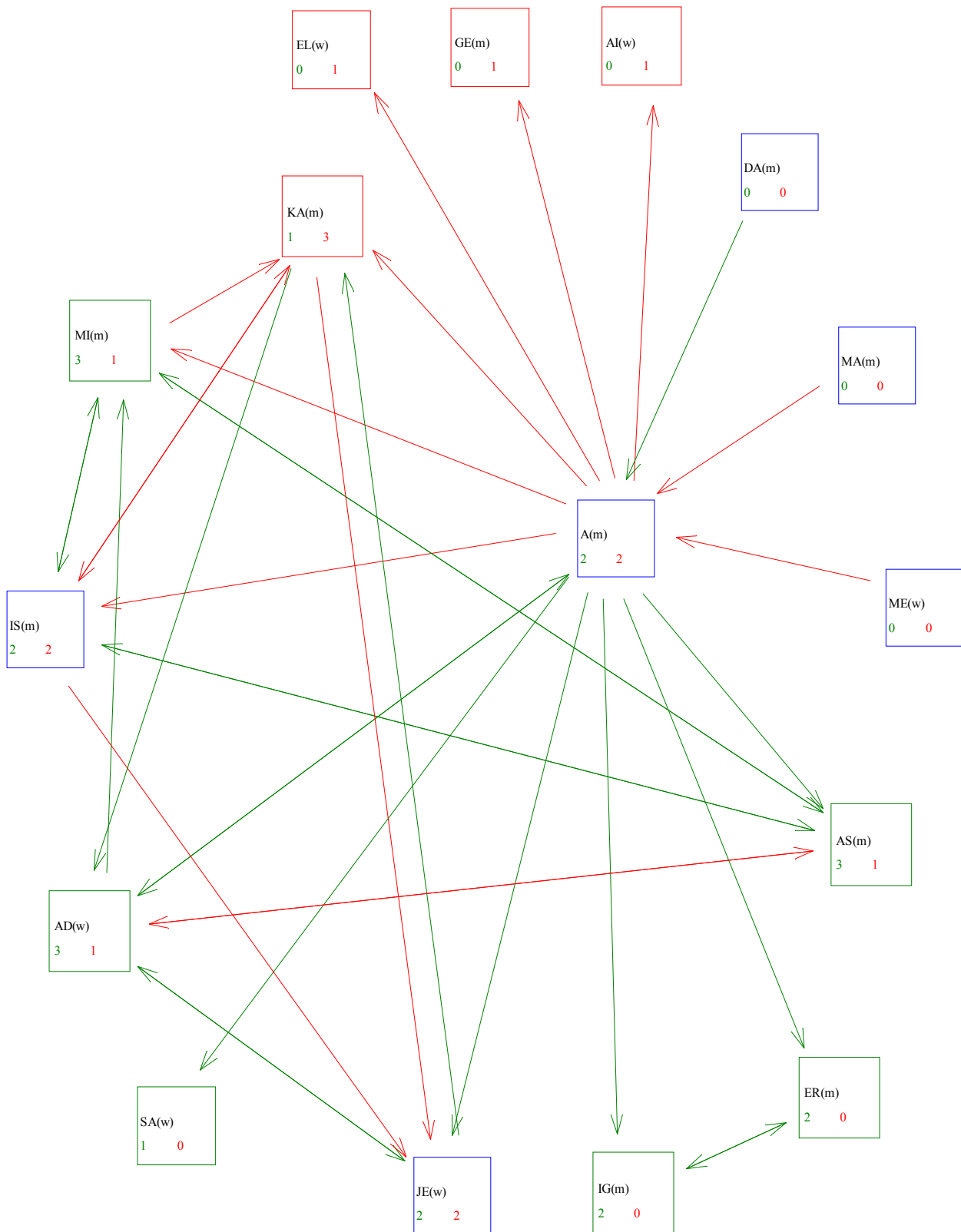
1. Jugendliche mit der Farbe **grün** erhalten mehr positive als negative Wahlen.
2. Jugendliche mit der Farbe **rot** erhalten mehr negative als positive Wahlen.
3. Jugendliche mit der Farbe **blau** erhalten gleich viele positive und negative Wahlen.

Jeder Jugendliche wird in einem Kästchen dargestellt. In diesem Kästchen befinden sich das Kürzel des jeweiligen Jugendlichen, sein Geschlecht, (m) für männlich, (w) für weiblich und die Anzahl der erhaltenen positiven (grün) und negativen (rot) Wahlen.

Um den sozialen Status der Jugendlichen zu erheben, wurden die Jugendlichen zusätzlich zum Wohlbefinden in der Schule beziehungsweise in der Klasse befragt. Zudem wurden im Interview Fragen gestellt, ob sie sich manchmal alleine gelassen oder von anderen Gleichaltrigen ausgegrenzt fühlen und ob sie denken, dass sie beliebt in der Klasse sind. Die Interviewaussagen der Mädchen und Jungen sollen dabei helfen, das jeweilige Soziogramm zu interpretieren und sollen Erkenntnisse zum sozialen Status liefern.

Das Soziogramm von *Am* wird im Folgenden interpretiert. Die vollständigen Soziogramme der Jugendlichen mit den dazugehörigen Interpretationen sind im Anhang einzusehen.

Abbildung 20: Soziogramm Jugendlicher *Am*



Jugendlicher *Am* erscheint in einem blau umrandeten Kästchen, das bedeutet, dass er gleich viele Wahlen (zwei positive und zwei negative) erhält. *Am* bildet mit AD(w) ein Paar. Sie wählen sich gegenseitig. Dies spricht für gegenseitige Sympathie. Ein Dreieck ist ebenfalls ersichtlich. MI(m), IS(m) und AS(m) wählen sich gegenseitig. Die drei männlichen Jugendlichen dürften sich gegenseitig sympathisch sein. *Am* lehnt diese Jungengruppen ab, da er zwei (MI und IS) von den männlichen Jugendlichen negativ wählt und nur einen (AS) positiv. IG und ER, die sich unten rechts im Soziogramm befinden, wählen sich gegenseitig positiv. Ein interessanter Aspekt ergibt sich daraus, dass *Am* beide positiv wählt. Dies lässt vermuten, dass er sie mag, aber keiner der beiden Jugendlichen erwidert seine Wahl. Welchen sozialen Status *Am* innerhalb seiner Gleichaltrigengruppe einnimmt, wird im anschließenden Kapitel diskutiert.

8.2.4 Versuch einer soziometrischen Typenbildung

Aus den Soziogrammen wird schnell ersichtlich, ob die Jugendlichen einen beliebten oder unbeliebten Status innerhalb der Gleichaltrigengruppe einnehmen. Mit Hilfe theoretischer Konzepte zum sozialen Status von Petillon (1980); Moreno (1974); Konopka (1978); Seiffge-Krenke (2006); Prose (1972); Wentzel (2005); Kessels, Hannover (2009) und Fend (1998, 2005) werden soziometrische Typen gebildet, die im Folgenden erläutert werden. Jedes Mädchen und jeder Junge kann, nach einer Interpretation des jeweiligen Soziogramms, einem soziometrischen Typ zugeordnet werden. Diese lauten wie folgt:

8.2.4.1 Typ 1: Unbeachteter Jugendlicher

Der soziometrische Kennwert von unbeachteten Jugendlichen sind wenig positive und wenig negative Wahlen. Zu diesem Typ würden *Am* und *Dm* zählen. Charakteristisch ist zudem, dass sie gleich viele positive und negative Wahlen zugeschrieben bekommen. *Am* erhält beispielsweise zwei positive und zwei negative Wahlen. Sie werden vom Großteil der Gleichaltrigen weder positiv noch negativ gewählt und damit nicht beachtet.

Aus dem Gespräch mit *Am* geht hervor, dass er nicht gerne in die Schule geht und sich auch in seiner Klasse nicht wohl fühlt. Das liegt laut seinen Angaben daran, dass ihn andere Jungen schlagen. „Drei oder vier, die hauen mich jeden Tag, die kommen her und stoßen mich so mit der Schulter“ (*Am*). Auf die Frage, ob er glaube, beliebt in der Klasse zu sein, antwortete er mit nein,

gibt aber an, es gerne sein zu wollen. Auch Jugendlicher *Dm* gibt an, in der Klasse nicht beliebt zu sein.

Charakteristisch für unbeachtete Jugendliche ist, dass sie sich wenig am Gruppengeschehen beteiligen (Kontaktfreudigkeit, Kooperationsbereitschaft, Hilfsbereitschaft, etc.) (Prose 1972, 156). Sie verhalten sich in der Gruppe der Gleichaltrigen eher passiv, das heißt sie richten ihre Energie weder auf die Erfüllung der Gruppenfunktionen noch auf ihre Störung. Zudem zeigen sie ein eher zurückgezogenes, schüchternes und nachgiebiges Verhalten. (Prose 1972, 185f) Nach den Untersuchungsergebnissen von Fend (1998, 297ff; 2005, 322) sind es Jugendliche, die häufiger aus Familien mit bescheidenen finanziellen Verhältnissen stammen. Tatsächlich lassen sich *Am* und *Dm* der Gruppe „multiple Deprivation“ zuordnen.

8.2.4.2 Typ 2: Abgelehnter/unbeachteter Jugendlicher

Abgelehnte/unbeachtete Jugendliche erhalten genau wie unbeachtete Jugendliche wenige Wahlen. Meist überwiegen die negativen Wahlen. Zu diesem Typ würde *Bm* zählen. Er wird durch drei negative Wahlen abgelehnt und von den anderen Gleichaltrigen nicht beachtet.

Er wählt auch selbst eher negativ als positiv. Aufgrund dieses Wahlverhaltens wird ihm die soziometrische Erscheinungsform des „Isolierten“ zugeschrieben. Dieser Status wird auch im Gespräch mit dem Jugendlichen bestätigt. Er geht nicht gerne in die Schule und gibt an, sich in der Klasse nicht immer wohl zu fühlen. Er hat auch keine FreundInnen, mit denen er sich regelmäßig trifft und etwas unternimmt. Zum Thema „Beliebtheit“ äußert er sich folgendermaßen:

I: Wann denkst du ist man in deiner Klasse beliebt?

Bm: Weiß nicht.

I: Bist du beliebt?

Bm: Mittel, irgendwas dazwischen, manche mögen mich, manche mögen mich nicht.

I: Was mögen die an dir?

Bm: Dass ich hilfsbereit bin und weiß ich nicht.

I: Warum mögen andere dich nicht?

Bm: Weiß nicht.

Abgelehnte Jugendliche zeigen laut Wentzel (2005, 282) und Kessels, Hannover (2009, 288) häufig negatives Verhalten. Beispielsweise zeigen sie körperliche Übergriffe auf andere, bedrohen andere oder stören den Unterricht (Wentzel 2005, 282; Kessels, Hannover 2009, 288). Dies bestätigt sich auch im Interview mit *Bm*. Aus dem Gespräch mit ihm geht hervor, dass er aggressives Verhalten¹⁵

¹⁵ Unter aggressives Verhalten werden Verhaltensweisen verstanden, die darauf ausgerichtet sind, andere Lebewesen oder Sachgegenstände zu schädigen, etwa durch körperliche Gewalt oder verbale Verletzungen (Schrader, u.a. 2007, 9). In dieser Arbeit meint „aggressives Verhalten“ raufen, schlagen, stoßen, beschimpfen und drohen.

gegenüber anderen Gleichaltrigen zeigt.

I: Gabs schon mal Ärger in der Schule?

Bm: Ja, einer wollte mich schlagen, weil ich ihm mit dem Schneeball abgeschossen hab, dann hat er gesagt um 15:15 schlagen, dann hab ich ihn geschlagen, dann hat er geweint und wollt auf mich los gehen.

8.2.4.3 Typ 3: Unbeliebter Jugendlicher

Unbeliebte Jugendliche sind daran erkennbar, dass sie viele negative Wahlen erhalten. *Cm*, *Gm* und *Hw* zählen zu diesem soziometrischen Typ. Sie erhalten zwar auch positive Wahlen, die negativen Wahlen überwiegen aber deutlich.

Aus dem Gespräch mit *Cm* geht hervor, dass er nicht gerne in die Schule geht und sich in der Klasse nicht wohl fühlt. *„Nein, weil alle schlagen mich und schreien so, ich weiß nicht warum sie mich schlagen, ich geh dann zur Lehrerin, das passiert oft“ (Cm)*. Zum Thema „Beliebtheit“ äußert er sich folgendermaßen: *„Ich denke [man ist beliebt; Anm. d. V.] wenn man so Kinder schlägt, XY ist beliebt, der schlägt immer“ (Cm)*. Darüber hinaus gibt *Cm* an, selbst nicht beliebt zu sein, es aber auch nicht sein zu wollen. Jugendlicher *Gm* geht zwar gerne in die Schule, fühlt sich aber in seiner Klasse nicht immer wohl und wird auch manchmal ausgegrenzt, vor allem von seinen männlichen Mitschülern. *„Wenn ich an meinen Platz bin und sag, ob wir was spielen und die spielen was anderes, zum Beispiel Fußball, dass mag ich überhaupt nicht, das ist nicht mein Hobby, dann spiel ich manchmal mit den Mädchen UNO. Weil, wenn ich dann mal Fußball spiele und das Tor verfehle, dann gehen sie gleich auf mich los und sagen, was hast du gemacht?“ (Gm)*. Auf die Frage, ob er beliebt ist, antwortete *Gm*: *„Nein, weil wenn ich mit wem spiele, dann kommt einer her und tritt mich und dann kommt eine ganz Bande auf mich los“ (Cm)*. Auf die Frage, ob *Hw* beliebt in der Klasse ist, antwortete sie mit nein, wisse aber nicht, warum das so ist. Sie geht gerne in die Schule, fühlt sich in der Klasse aber nicht immer wohl. *„Ja, manchmal schlagen wir uns, dann ist es ärgerlich, aber das ist dann auch lustig“ (Hw)*.

Charakteristisch für unbeliebte Jugendliche ist, dass sie Verhaltensweisen zeigen, die die Gruppenfunktionen (Kontaktfreudigkeit, Kooperationsbereitschaft, Hilfsbereitschaft, etc.) stören beziehungsweise die Mitglieder der Gruppe diese Verhaltensweisen als störend empfinden. Diese Jugendlichen zeigen ein egozentrisches, aggressives Verhalten. (Prose 1972, 185f) Aus den oben angeführten Interviewaussagen ist deutlich ablesbar, dass diese drei Jugendlichen aggressives

Verhalten zeigen beziehungsweise damit konfrontiert sind.

8.2.4.4 Typ 4: Beliebter Jugendlicher

Beliebte Jugendliche erhalten ausschließlich positive Wahlen. *Em* und *Jw* zählen zu den beliebtesten Jugendlichen. Jugendlicher *Em* erhält mit fünf positiven, die meisten positiven Wahlen in der Gleichaltrigengruppe und wird demnach als „Star“ in der Gruppe angesehen.

Jugendlicher *Em* geht gerne in die Schule und fühlt sich auch in seiner Klasse wohl „*Weil da hab ich viele Freunde und die Lehrer sind auch nett*“ (*Em*). Auf die Frage, wann er denke, dass man beliebt ist, antwortet er: „*Keine Ahnung, vielleicht wenn man alle Kinder zum Lachen bringt und so und wenn man nett ist zu anderen, halt*“ (*Em*). Mit „Ja“ beantwortete er die Frage, ob er beliebt ist. Die Interviewaussagen des Jugendlichen *Em* bestätigten somit die Angaben im Soziogramm und seinen sozialen Status. *Jw* geht gerne in die Schule, fühlt sich aber nur manchmal in ihrer Klasse wohl. „*Weil andere schlimm sind und sie werden immer lauter, das nervt mich am meisten*“ (*Jw*). Zum Thema Beliebtheit äußert sich *Jw* folgendermaßen:

I: Wann denkst du, ist man in deiner Klasse beliebt?

Jw: Vielleicht wenn man viel spielt oder bei dem übernachten darf.

I: Glaubst du, dass du beliebt bist?

Jw: Glaub ich nicht, weil manche sind nicht mit mir Freunde, mit mir sind nur ein paar befreundet, die meisten sind mit XY befreundet.

I: Woran glaubst du liegt das?

Jw: Vielleicht bin ich nicht so lustig, wie XY.

8.2.4.5 Typ 5: Beliebter/beachteter Jugendlicher

Dieser soziometrische Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass viele positive und wenig negative Wahlen vorhanden sind. *Fm*, *Iw*, *Kw* und *Lw* gehören zu dieser Gruppe. Sie erhalten deutlich mehr positive als negative Wahlen und erhalten in der Gesamtsumme die meisten Wahlen. Damit werden sie von anderen Gleichaltrigen am meisten beachtet.

Jugendlicher *Fm* geht nicht gerne in die Schule, fühlt sich aber in der Klasse wohl. „*Ja, weil da meine Freunde sind und da kann man reden*“ (*Fm*). Auf die Frage, wann er denke, dass man beliebt in der Klasse ist, antwortet *Fm*: „*Lustig sein und etwas ausdenken, wie man Mädchen ärgert.*“ *Fm* gibt an, nicht nur bei den Jungen, sondern auch bei den Mädchen beliebt zu sein. Dies bestätigen

auch die Angaben im Soziogramm.

Jugendliche *Iw* geht gerne in die Schule, fühlt sich in ihrer Klasse aber nicht immer wohl. „*Aber die Buben sind immer schlimm, sie schlagen dich oder greifen dich irgendwo an, das find ich schrecklich, dann geh ich zur Frau Lehrerin oder schlag sie zurück*“ (*Iw*).

Jugendliche *Kw* ist in der Gruppe die Beliebteste und kann als „Star“ angesehen werden.

Zum Thema „Ausgrenzung“ äußert sich *Kw* folgendermaßen:

I: Fühlst du dich manchmal auch alleine oder ausgegrenzt von den anderen?

Kw: Ja schon, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. Da fühl ich mich von denen ausgegrenzt, die tun mit mir nicht so reden und so, sie tun mich ausgrenzen und ignorieren.

I: Und wie fühlst du dich da?

Kw: Alleine, manchmal glaub ich die reden über mich, dass ich zicken tu, denk ich mir.

Lw geht gerne in die Schule und fühlt sich auch in ihrer Klasse wohl. „*Ich geh gerne in die Schule, weil ich da lerne und mit meinen Freundinnen zusammen bin*“ (*Lw*).

Auf die Frage, ob sie beliebt ist, antwortete *Lw*: „*Ich weiß nicht, ich glaub nicht, weil ich schüchtern bin*“ (*Lw*).

Charakteristisch an beliebten Jugendlichen ist, dass sie einen wesentlichen Beitrag zur Erfüllung der in der Gleichaltrigengruppe notwendigen Funktionen leisten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den sozio-emotionalen Funktionen. (Prose 1972, 185f) Die beliebten Jugendlichen zeigen Bereitschaft zur Kooperation, sind hilfsbereit, kontaktfreudig und durchsetzungsfähig (Wentzel 2005, 282; Kessels, Hannover 2009, 288). Sie sind freundlich und rücksichtsvoll, zeigen Interesse an anderen, sind vertrauenswürdig und ehrlich und halten Versprechen und Verabredungen ein (Fend 2005, 317). Auch Petillon (1980, 57ff) betont, dass anerkannte Jugendliche über kommunikative Kompetenz verfügen und es ihnen leicht fällt, Kontakte zu knüpfen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Jugendliche, die nicht gerne in die Schule gehen und sich auch in der Klasse nicht wohl fühlen, eher unbeliebt sind und von anderen abgelehnt beziehungsweise nicht beachtet werden. Die Ablehnung durch Gleichaltrige beeinträchtigt demnach das Wohlbefinden der Jugendlichen. Demgegenüber zeigt sich, dass beliebte und beachtete Jugendliche gerne in die Schule gehen und sich auch innerhalb der Klassengemeinschaft wohl fühlen. Zudem ist zu betonen, dass nicht alle befragten Mädchen und Jungen in der Lage sind, einzuschätzen, ob sie beliebt oder unbeliebt innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen sind. Anhand

der Interviewaussagen wird deutlich, dass sich vor allem beliebte Jugendliche ihrer sozialen Stellung innerhalb der Peer-Group nicht bewusst sind.

Werden die *unbeliebten, unbeachteten und abgelehnten* Jugendlichen in eine Gruppe zusammengefasst, so lassen sich in der vorliegenden Studie sechs Jugendliche dieser Gruppe zuordnen. Fünf von ihnen zählen zu der Gruppe „multiple Deprivation“. Es wird vermutet, dass Jugendliche, bei denen Einschränkungen in den aktuellen Lebenslagen überwiegen, eher unbeliebt bei anderen Gleichaltrigen sind und von ihnen abgelehnt werden. Dies bestätigen auch die Forschungsergebnisse von Elkeles, Kirschner und Kunert (1998, 158ff). Die Ergebnisse ihrer Studie zeigten, dass in Armut lebende Personen seltener als nicht in Armut lebende Personen angaben, einer Clique von Jugendlichen angehört zu haben. Durch die geringere Quantität von Sozialkontakten der von ihnen befragten Jugendlichen gibt es auch weniger Vertrauensbeziehungen. Von den sechs unbeliebten, unbeachteten und abgelehnten Jugendlichen sind fünf männlich. Die männlichen Jugendlichen der Untersuchungsgruppe haben einen unbeliebteren Status als die Mädchen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die befragten männlichen Jugendlichen mehr Bereitschaft zu aggressiven Verhaltensweisen zeigen und deswegen unbeliebter in ihrer Peer-Group sind. Fend (2005, 317) betont ebenso, dass aggressive Jugendliche Ablehnung durch Gleichaltrige erfahren und auch er kommt zu dem Ergebnis, dass zu der Gruppe der „Unbeachteten“ eher Jungen als Mädchen zählen (Fend 1998, 297ff; 2005, 322).

Zu der Gruppe der *beliebten, beachteten und anerkannten* Jugendlichen lassen sich die übrigen sechs Jugendlichen zuordnen. Hier sind zwei von ihnen „multipel depriviert“, die anderen Jugendlichen sind der Gruppe „Benachteiligung“ zuzuordnen. Vier von den Jugendlichen sind weiblich.

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse zum Bewältigungsverhalten der Untersuchungsgruppe vorgestellt.

8.3 Bewältigungsstrategien der Untersuchungsgruppe

Laut Erler (2006, 135) nehmen Jugendliche, noch mehr als Kinder, die Geldsorgen ihrer Eltern genau wahr. Die Jugendlichen finden eigene Wege mit der finanziellen Situation in der Familie umzugehen. Dies wird auch in den Gesprächen mit den Jugendlichen deutlich, die an dieser Studie teilgenommen haben. Folgende Interviewpassage eines Mädchens (*Iw*) soll dies verdeutlichen:

I: Wofür gibst du dein Taschengeld aus?

Iw: Also keine Ahnung, also wenn meine Eltern schlechte Tage haben und kein Geld zuhause ist, dann geb ichs ihnen zurück, damit meine Mutter sich Semmeln oder so kaufen kann. Meine Mutter sagt, du brauchst es mir nicht geben, aber ich zwing meine Mutter dazu und sie sagt dann halt danke und sie sagt, dann ich geb dir das Geld wieder zurück, wenn mein Vater den Lohn bekommt.

Die Aussage von *Iw* macht deutlich, dass sie Situationen wahrnimmt, in denen das Geld innerhalb der Familie „knapp“ ist. Sie reagiert darauf, indem sie ihr Taschengeld ihrer Mutter zurück gibt, damit Nahrungsmittel für die Familie gekauft werden können.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit bezieht sich darauf, wie die befragten Jugendlichen ihre Armutssituation innerhalb ihrer Peer-Group bewältigen. Da laut Hölscher (2003, 60) ein Zusammenhang besteht zwischen dem, wie Jugendliche ihre Armutslage bewerten beziehungsweise mit ihrer Armutssituation umgehen, und der Gestaltung von Beziehungen zu Gleichaltrigen, werden die Jugendlichen zu ihren Beziehungen mit Gleichaltrigen befragt. In Anlehnung an die gebildeten Kategorien von Holz, e.a. (2006, 95) wird deshalb gefragt, wie sich Mädchen und Jungen bei *Streit mit Gleichaltrigen* verhalten. Da Armut oft mit Gefühlen wie Hilflosigkeit, Bedrücktheit, Ohnmacht und Traurigkeit verbunden ist (Klocke 1998, 146ff), werden die Mädchen und Jungen gefragt, welche Bewältigungsstrategien sie bei *Traurigkeit* zeigen und wie sie sich verhalten, wenn sie sich aufgrund finanzieller Einschränkungen *materielle Wünsche nicht erfüllen können*.

Durch die Reduktion des Datenmaterials konnten bestimmte Bewältigungsformen der Mädchen und Jungen sichtbar gemacht werden, die im Folgenden vorgestellt werden. Die befragten Jugendlichen der vorliegenden Studie geben unterschiedlichste Bewältigungsformen an, die auch in den Studien von Holz, e.a. (2006, 95) und Richter (2000, 92) zu finden sind und demzufolge in die Kategorienbildung einfließen.

8.3 1 Bewältigungsverhalten in Streitsituationen mit Gleichaltrigen

1.1 Abwarten	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten anwenden, zeigen keine sichtbaren Verhaltensweisen und Handlungen nach Streitsituationen mit anderen Jugendlichen und warten auf Reaktionen anderer.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, die das Verhalten des Jugendlichen als ein abwartendes Verhalten, im Sinne eines abwartenden Verhaltens auf Reaktionen anderer am Streit Beteiligter, charakterisieren. Die Jugendlichen zeigen keine sichtbaren Verhaltensweisen und Handlungen, wie in Kategorie 1.2 und 1.3 beschrieben.	I: Was machst du wenn du mit anderen streitest? IP: <u>Ich warte, was passiert.</u>

1.2 Widerstand	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten anwenden, zeigen eindeutig aggressive Verhaltensweisen nach Streitsituationen mit Gleichaltrigen.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, die darauf hinweisen, dass die Jugendlichen nach Streitsituationen aggressives Verhalten im Sinne von drohen, raufen, schlagen und beschimpfen, zeigen.	I: Was machst du, wenn du mit anderen Kindern streitest? IP: <u>Haxl stellen</u> und dann geh ich, dann sagt er oder ich, <u>wir schlagen uns nach der Schule</u> , wir vertragen uns dann so nach drei Wochen <u>und beschimpfen uns</u> , oder ich entschuldige mich, aber nur bei meinem besten Freund, bei den anderen nicht.

1.3 sich entschuldigen	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten anwenden, entschuldigen sich nach einer Streitsituation bei den am Streit Beteiligten.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, in denen deutlich hervorgeht, dass sich die Jugendlichen bei den am Streit Beteiligten entschuldigen.	IP: Wenn ich mit anderen streite, <u>dann kommen sie und entschuldigen sich oder ich entschuldige mich.</u>

Die Jugendlichen, die an der Studie teilgenommen haben, werden gefragt, wie sie sich bei Streit mit Gleichaltrigen verhalten. Eine abwartende Haltung wie die anderen am Streit Beteiligten reagieren, ist die häufigste Bewältigungsform, die die befragten Mädchen und Jungen wählen. Sieben von zwölf Jugendlichen entscheiden sich für diese Bewältigungsform. Diese Bewältigungsstrategie

zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Jugendlichen zurückziehen und darauf warten, was passiert, vor allem wie die anderen Personen reagieren. Sie greifen nicht aktiv ein, um das Problem oder den Konflikt zu lösen. Ganz anders ist das Bewältigungsverhalten bei Jugendlichen, die sich in Streitsituationen mit Gleichaltrigen wehren und Widerstand zeigen. Dieses Bewältigungsverhalten wählen ausschließlich die Jungen. Es ist anzunehmen, dass sie den einzigen Ausweg in Streitsituationen mit Gleichaltrigen darin sahen, dass sie aggressive Verhaltensweisen anwenden. Nur ein Mädchen und ein Junge zeigen Bereitschaft sich zu entschuldigen.

8.3 2 Bewältigungsverhalten bei Traurigkeit

2.1 keine Reaktionen zeigen	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten anwenden, zeigen bei Traurigkeit keine sichtbaren Reaktionen im Verhalten.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, bei denen deutlich hervorgeht, dass die Jugendlichen bei Trauer, im Sinne von Kummer, Leid, Bedrücktheit, Freudlosigkeit, Betrübtheit, kein sichtbares Verhalten zeigen.	I: Was machst du, wenn du traurig bist oder es dir schlecht geht? IP: <u>Keine Ahnung, dann mach ich nichts.</u>

2.2 FreundInnen anvertrauen	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten wählen, wenden sich bei Traurigkeit an ihre FreundInnen, indem sie von ihren Sorgen, Konflikten, Problemen und Belastungen erzählen.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, bei denen deutlich wird, dass sich die Jugendlichen bei Traurigkeit im Sinne von Kummer, Leid, Bedrücktheit, Freudlosigkeit, Betrübtheit, ihren FreundInnen verbal mitteilen.	IP: <u>Dann geh ich zu meinen Freundinnen und erzähls ihnen.</u>

2.3 Personen außerhalb der Peer-Group anvertrauen	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten wählen, wenden sich bei Traurigkeit an Personen, die nicht zur Gleichaltrigengruppe gezählt werden und erzählen von ihren Sorgen, Konflikten, Problemen und Belastungen.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, bei denen deutlich wird, dass sich die Jugendlichen bei Traurigkeit im Sinne von Kummer, Leid, Bedrücktheit, Freudlosigkeit, Betrübtheit an Mütter, Väter, Stiefväter, Geschwister, Großväter, Großmütter, Onkeln, Tanten, Cousins, Kusinen, Nichten, Neffen, Nachbarn, LehrerInnen wenden. All jene Gleichaltrigen, die nicht zur Familie zählen, werden in Kategorie 2.2 erfasst.	I: Was machst du, wenns dir schlecht geht? IP: <u>Dann geh ich zu meiner Mutter oder Großvater.</u>

2.4 Impulsiv reagieren	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten anwenden, reagieren in Situation, in denen sie traurig sind mit aggressiven Verhaltensweisen.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, bei denen deutlich hervorgeht, dass die Jugendlichen bei Traurigkeit im Sinne von Kummer, Leid, Bedrücktheit, Freudlosigkeit, Betrübtheit, aggressives Verhalten im Sinne von drohen, raufen, schlagen, und beschimpfen, zeigen.	I: Was machst du, wenn du traurig bist oder dich schlecht fühlst? IP: <u>Dann schimpf ich alle, (...), ich schlag zurück, auch meine Freunde.</u>

2.5 Rückzug	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten anwenden, ziehen sich bei Traurigkeit räumlich zurück. Sie nehmen keine Hilfe oder Unterstützung von anderen Personen ihres sozialen Umfeldes an und suchen diese auch nicht.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, in denen deutlich wird, dass sich die Jugendlichen bei Traurigkeit im Sinne von Kummer, Leid, Bedrücktheit, Freudlosigkeit, Betrübtheit räumlich zurückziehen und keine Hilfe oder Unterstützung von Personen innerhalb ihres sozialen Umfeldes annehmen und diese auch nicht suchen. Textpassagen, aus denen die Hinwendung zur Peer-Group oder zum familiären Umfeld hervorgeht, werden in der Kategorie 2.2 und 2.3 berücksichtigt.	I: Was machst du, wenn es dir schlecht geht oder du traurig bist? IP: <u>Ich sperr mich in mein Zimmer und lass niemanden hinein.</u>

2.6 Ablenkung	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten anwenden, lenken sich bei Traurigkeit durch bestimmte Handlungen ab.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, in denen deutlich wird, dass sich die Jugendlichen bei Traurigkeit im Sinne von Kummer, Leid, Bedrücktheit, Freudlosigkeit, Betrübtheit durch Musik hören, tanzen, schlafen, fernsehen, Computer- oder Videospielen ablenken.	I: Was machst du, wenn es dir schlecht geht? IP: <u>Ich leg mich aufs Bett und schlaf ein bisschen oder ich mache Musik und tanze.</u>

Die Probanden werden gefragt, wie sie handeln, wenn sie sich traurig fühlen oder es ihnen schlecht geht. Hinsichtlich des Umgangs mit Traurigkeit im Sinne von Kummer, Leid, Bedrücktheit, Freudlosigkeit und Betrübtheit reagiert nur ein männlicher Jugendlicher damit, dass er kein sichtbares Verhalten zeigt und angibt „gar nichts zu machen“. Charakteristisch an diesem Bewältigungsverhalten ist vor allem die Passivität, die mit einem Rückzugsverhalten einher geht. Ein aktives Bewältigungsverhalten bei Traurigkeit ist unter anderem aggressives Verhalten. Hier reagiert wiederum nur ein Junge mit diesem Verhalten.

Jungen als auch Mädchen wenden sich bei Traurigkeit gleichermaßen an ihr soziales Umfeld. Diese

Bewältigungsstrategie wird am häufigsten von den befragten Jugendlichen gewählt. Es zeigt sich aber ein deutlich geschlechtsspezifischer Unterschied, welchen Personen sich die Jugendlichen anvertrauen. Vier männliche Jugendliche wenden sich bei Kummer oder Betrübnis an ihre Freunde, während nur ein Mädchen angibt, sich ihrer Freundin anzuvertrauen. Drei weibliche und zwei männliche Jugendliche wenden sich an Personen außerhalb ihrer Peer-Group, zum Beispiel an ihr familiäres Umfeld. Drei Mädchen geben an, dass sie mit Gleichaltrigen nicht über ihre Belastungen reden können. Darauf reagiert beispielsweise ein Mädchen mit räumlichem Rückzugsverhalten. Das Mädchen lenkt sich von ihren Sorgen durch Musik hören, tanzen, schlafen, fernsehen, Computer- oder Videospielen ab.

Holz, e.a. (2006, 98) und Seiffge-Krenke (2006, 47) kamen innerhalb ihrer Studien zu dem Ergebnis, dass Mädchen ihre Trauer mit anderen teilen, Jungen hingegen zeigen eher „verdrängendes, abgrenzendes oder auch externalisierendes Verhalten“. Dies konnte in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Auch die männlichen Jugendlichen wenden sich bei Traurigkeit an ihr soziales Umfeld und teilen ihre Sorgen und Belastungen mit, sei es ihren Freunden oder anderen Personen ihres familiären Umfeldes. Darüber hinaus zeigt sich bei einem Mädchen ein verdrängendes und abgrenzendes Verhalten in Form von räumlichem Rückzug und Ablenkung.

8.3.3 Bewältigungsverhalten bei nicht erfüllten Wünschen

3.1 Sparen	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten anwenden, bilden mit ihrem Taschengeld materielle Rücklagen, um sich ihre materiellen Wünsche zu erfüllen.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, in denen die Jugendlichen angeben, mit ihrem Taschengeld Rücklagen zu bilden, um sich ihre materiellen Wünsche zu erfüllen.	I: Wie ist das, wenn du was unbedingt haben möchtest, es dir aber nicht leisten kannst? IP: <u>Dann spar ich</u> und kaufs mir dann.

3.2 Materielle Güter von anderen Personen ausleihen	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten anwenden, leihen sich materielle Güter, über die sie selbst nicht verfügen, bei Personen ihres sozialen Umfeldes aus.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, aus denen hervorgeht, dass die Jugendlichen sich materielle Güter wie zum Beispiel Computerspielen, DVDs, Kleidung, Gegenstände für den Schulunterricht, über die sie selbst nicht verfügen, von Personen ihres sozialen Umfeldes, ausleihen.	I: Wie fühlst du dich, wenn du bei deinen Mitschülern was siehst und du weißt, dass du es dir nicht leisten kannst? IP: <u>Dann borg ichs mir aus.</u>

3.3 An etwas anderes denken	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten anwenden, vermeiden unangenehme Gefühle, die auftreten können, wenn sie bewusst wahrnehmen, dass andere Gleichaltrige materiell besser ausgestattet sind als sie selbst, und wenn sie materielle Güter bei anderen sehen, über die sie selbst aufgrund ihrer finanziellen Lage nicht verfügen können. Die Jugendlichen reagieren darauf, indem sie sich durch andere Gedanken ablenken.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, die Hinweise darauf geben, dass sich die Jugendlichen beim Auftreten von unangenehmen Gefühlen im Sinne von Neid, Scham, Leid, Hilflosigkeit durch andere Gedanken ablenken.	I: Hast du manchmal das Gefühl, dass du nicht so viel hast wie deine Mitschüler? IP: Ja, das hab ich schon, eigentlich. I: Wie gehst du damit um? IP: <u>Dann lass ich es einfach und denk an was anderes.</u>

3.4 Gleichgültigkeit zeigen	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	Die Jugendlichen, die dieses Bewältigungsverhalten wählen, reagieren auf Gefühle, die auftreten können, wenn sie bewusst wahrnehmen, dass sie über weniger materielle Güter verfügen als andere Gleichaltrige, in der Weise, dass sie Gleichgültigkeit, Interesslosigkeit, Unberührtheit zeigen.	Im Rahmen dieser Kategorie werden all jene Textpassagen erfasst, in denen deutlich wird, dass die Jugendlichen bei Gefühlen, die auftreten können, wenn sie bewusst wahrnehmen, dass sie über weniger materielle Güter verfügen als andere Gleichaltrige, in der Weise reagieren, dass sie Gleichgültigkeit, Interesslosigkeit, Unberührtheit zeigen.	I: Hast du manchmal das Gefühl, dass du weniger als deine Mitschüler hast? IP: Manchmal schon I: Wie gehst du damit um? <u>Es ist mir irgendwie auch schon egal, ob sie mehr oder weniger als ich haben.</u>

Ein weiteres aufschlussreiches Thema zum Bewältigungsverhalten ist der Umgang der Jugendlichen mit ihren wichtigen Wünschen. Die Mädchen und Jungen werden gefragt, ob sie manchmal das Gefühl hätten, weniger als ihre Freunde zu haben und wie sie sich dabei fühlen beziehungsweise damit umgehen. Laut der Studie von Holz, e.a. (2006, 99) sparen die meisten Kinder, um sich ihre materiellen Wünsche zu erfüllen. Dies wurde auch bei den Ergebnissen der vorliegenden Studie bestätigt. Vier Mädchen und fünf Jungen bekommen Taschengeld und sparen es mit dem Ziel, sich bestimmte materielle Güter zu kaufen, die sie sich wünschen. „*Ich spare und kauf mir ein Skateboard und Kleidung*“ (Fm). Darüber hinaus zeigt sich, dass drei Probanden über kein regelmäßiges Taschengeld verfügen. Bei einem männlichen Jugendlichen zeigt sich, dass die finanziellen Einschränkungen innerhalb der Familie dazu führen, dass Eltern gespartes Geld von ihm entwenden. „*Ich bekomme immer von meiner Oma Geld und dann stecke ichs in meine Kassa und meine Mutter sagt dann, gib mir das Geld und dann kauft sie Zigaretten dafür, das finde ich nicht fair*“ (Gm).

Laut Holz, e.a. (2006, 100) leihen sich arme Kinder eher etwas von anderen Kindern aus, als nicht-arme Mädchen und Jungen. Während der Interviewdurchführung mit den Jugendlichen gibt nur ein Junge an, sich materielle Güter bei anderen Jugendlichen auszuleihen.

Zwei männliche Jugendliche neigen dazu, an etwas anderes zu denken, wenn sie wahrnehmen, dass sie weniger materielle Güter zur Verfügung haben als andere Gleichaltrige. Ein Junge und drei Mädchen zeigen Gleichgültigkeit gegenüber anderen, die materiell besser gestellt sind als sie selbst.

Es konnte gezeigt werden, dass die Jugendlichen, die an der Studie teilgenommen haben, unterschiedliche Bewältigungsstrategien bei Streit mit Gleichaltrigen, bei Traurigkeit und beim Umgang mit nicht erfüllten Wünschen zeigen. Laut Richter (2000, 194) können einige der Bewältigungsformen in „internale und externale Bewältigungsformen“ unterteilt werden.

8.4 Internale und externale Bewältigungsformen

Die Bewältigungsformen „*Abwarten*“, „*Rückzug*“, „*Sparen*“, „*An etwas anderes denken*“, „*Gleichgültigkeit zeigen*“ und „*Ablenkung*“ haben nach Richter (2000, 194) einen „internalisierenden und selbstbezogenen Charakter“. Die Jugendlichen versuchen dabei auf eigene Ressourcen zurückzugreifen. Dies kann die Selbstständigkeit der Mädchen und Jungen fördern, indem Handlungspotentiale genutzt werden. Andererseits kann aber die „Verleugnung bzw. Nicht-Wahrnehmung“ (Richter 2000, 95) eigener Bedürfnisse nur einen geringen Beitrag zur weiteren Auseinandersetzung mit Konflikten leisten. Dies hat zur Folge, dass Lösungswege versperrt bleiben und die „Konfliktfähigkeit“ (Richter 2000, 95) der Jugendlichen dauerhaft leiden kann (Richter 2000, 95), weil der Umgang mit Konflikten nicht erlernt wird.

Die Bewältigungsformen „*Entschuldigen*“ und „*FreundInnen anvertrauen*“ beziehungsweise „*Personen außerhalb der Peer-Group anvertrauen*“ dienen dem Ausdruck von Emotionen und sind dabei vorwiegend interaktionsbezogen. Mit der Hilfe und Unterstützung aus dem sozialen Umfeld können somit eigene Veränderungspotentiale aktiviert werden. Diese Bewältigungsformen haben einen externalisierten Charakter. (Richter 2000, 194) Sie enthalten ein „verbindendes, kommunikatives und die soziale Umwelt aktivierendes Element“ (Richter 2000, 194).

Die Jugendlichen der Untersuchungsgruppe, die diese Bewältigungsformen wählen, haben das Bedürfnis, sich anderen Personen mitzuteilen und von ihren Belastungen, Problemen und Konflikten zu erzählen. Innerhalb der Untersuchungsgruppe sind Mädchen und Jungen vertreten, die sich Gleichaltrigen anvertrauen, andere wiederum vertrauen sich Personen außerhalb der Peer-Group an. Den Ergebnissen zufolge tendieren vier männliche Jugendliche der Untersuchungsgruppe dazu, sich Freunden anzuvertrauen, drei Mädchen teilen sich Personen außerhalb ihrer Peer-Group mit.

Bei den Bewältigungsformen „*Widerstand*“ und „*impulsive Reaktion*“ steht die „aktive Einwirkung auf die Situation im Vordergrund“ (Richter 2000, 194). Diese Bewältigungsstrategien weisen ebenfalls einen „externalisierenden Charakter“ (Richter 2000, 194) auf und münden überwiegend

im „Ausagieren von Konflikten“ (Richter 2000, 194). Zudem sind sie häufig destruktiv. Vier der männlichen Jugendlichen reagieren mit aggressivem Verhalten. Im Augenblick der Situation sorgen diese aggressiven Verhaltensweisen für einen „Druckausgleich“ bei der betroffenen Person. Für die Jugendlichen haben sie deshalb „subjektiv den Anschein einer Konfliktlösung“ (Richter 2000, 194). Ein Beispiel aus dem Interview mit *Gm* soll dies verdeutlichen:

I: Was machst du, wenn du traurig bist oder dich schlecht fühlst?

Gm: Dann schimpf ich alle, ich schlag zurück, auch meine Freunde.

I: Fühlst du dich dann besser?

Gm: Schon, weil dann hab ich meine Wut ausgelassen, oder ich schlag gegen die Wand.

Gm weist deutlich darauf hin, dass er sich besser fühlt, wenn er in Situationen der Ohnmacht schimpft oder andere Personen schlägt, da er nach seinen Angaben dadurch Wut abbauen kann.

Diese aggressive Bewältigungsform wenden vor allem die männlichen Jugendlichen der Untersuchungsgruppe in der vorliegenden Studie an. In der Studie von Richter (2000, 194) hingegen wurde diese Bewältigungsform von den Mädchen häufiger gewählt.

Bei den Probanden zeigen sich sowohl internale als auch externale Bewältigungsformen.

Laut Hölscher (2003, 229f) tendieren viele Jugendliche zu internalen Bewältigungsstrategien, also dazu, Probleme für sich zu behalten und möglicherweise darüber nachzudenken. Oft ist diese Form der Bewältigung ein Ausdruck dafür, dass viele Belastungen als zu schwerwiegend empfunden werden, als dass man sie jemandem anvertrauen könnte. Damit sind Ängste verbunden, dass andere etwas weiter erzählen könnten oder dass man nicht verstanden und deshalb ausgelacht wird. Diese Vorstellungen und Ängste führen oft dazu, dass Jugendliche über besonders belastende Situationen schweigen und mit ihren Problemen alleine bleiben. Es entwickelt sich nicht nur Angst vor den Reaktionen anderer, sondern auch davor, die eigene Verletzlichkeit preis zugeben. Den Jugendlichen bleibt demnach nichts anderes übrig, als ihren Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen oder zu versuchen, sie alleine zu bewältigen. (Hölscher 2003, 229f)

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die befragten Jugendlichen je nach Situation (Streit mit Gleichaltrigen, Traurigkeit und Umgang mit nicht erfüllten Wünschen) internale und externale Bewältigungsstrategien anwenden. Welche Bewältigungsstrategien die Probanden wählen, hängt von der jeweiligen Situation ab. Der Jugendliche *Bm* reagiert beispielsweise in Streitsituationen mit Widerstand (externale Bewältigungsstrategien) und wendet sich bei Traurigkeit an Personen außerhalb seiner Peer-Group (externale Bewältigungsstrategien).

Hinsichtlich des Umgangs mit nicht erfüllten Wünschen, setzt er sich nicht aktiv damit auseinander sondern „denkt an etwas anderes“ (internales Bewältigungsverhalten). Ähnliche Beispiele lassen sich bei sieben weiteren Jugendlichen (*Dm, Em, Gm, Hw, Iw, Jw, Lw*) finden. Internale Bewältigungsstrategien wenden fünf Jungen und fünf Mädchen an. Externale Bewältigungsstrategien wenden sechs Jungen und vier Mädchen an. Laut den Ergebnissen tendieren männliche Jugendliche eher zu externalen, Mädchen hingegen eher zu internalen Bewältigungsstrategien.

Eine weitere Kategorisierung, in Anlehnung an Richter (2000, 195), soll die möglichen Konsequenzen der vorgefundenen Bewältigungsformen herausarbeiten.

8.5 Problemmeidendes und aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten

Bei dieser Kategorie werden die Bewältigungsstrategien in die Kategorien „Problemmeidendes Bewältigungsverhalten“ und „Aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten“ (Richter 2000, 195) zugeteilt. Nach Richter (2000, 105) ist die Umgangsweise mit Belastungen nach dieser Kategorisierung entscheidend dafür, ob die Bewältigung durch „eher aufschiebendes, meidendes, auf sich selbst bezogenes Verhalten geschieht oder ob aktiv problemlösend reagiert wird“ (Richter 2000, 105).

Abbildung 21: Problemmeidendes Bewältigungsverhalten und aktiv problemlösendes
Bewältigungsverhalten

Problemmeidendes Bewältigungsverhalten	Aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten
In Streitsituationen mit Gleichaltrigen, die Reaktionen der anderen abwarten.	In Streitsituationen mit Gleichaltrigen mit Widerstand im Sinne von aggressiven Verhaltensweisen (drohen, raufen, schlagen, etc.) reagieren.
In Situationen der Traurigkeit keine sichtbaren Reaktionen im Verhalten zeigen.	Sich nach Streitsituationen mit Gleichaltrigen bei den Beteiligten entschuldigen.
Sich in Situationen der Traurigkeit zurückziehen.	Sich in Situationen der Traurigkeit, Freundinnen und Freunden anvertrauen.
Sich in Situationen der Traurigkeit mit bestimmten Handlungen ablenken.	Sich in Situationen der Traurigkeit, Personen außerhalb der Peer-Group anvertrauen.
Taschengeld sparen, um sich materielle Wünsche erfüllen zu können.	In Situationen der Traurigkeit, impulsiv im Sinne von aggressiven Verhaltensweisen (drohen, raufen, schlagen, etc.) reagieren.
Sich gedanklich nicht damit auseinandersetzen, an etwas anderes denken.	Materielle Güter von anderen ausleihen.
Gleichgültigkeit äußern.	

Wählen Jugendliche ein problemmeidendes Bewältigungsverhalten, könne sich dies laut Richter (2000, 106f) negativ auf die weitere Entwicklung von Bewältigungskompetenzen, auf personale und soziale Ressourcen und die Persönlichkeitsentwicklung der Mädchen und Jungen auswirken. Aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten habe dagegen eine positive Wirkung auf die Entwicklung von Bewältigungskompetenzen, personale und soziale Ressourcen und die Persönlichkeitsentwicklung der Mädchen und Jungen. (Richter 2000, 106f)

Laut Kolip (1993, 152) und Richter (2000, 107) würden Mädchen in fast allen Konflikt- und Problemsituationen ein aktives Bewältigungsverhalten anwenden, während sich Jungen häufiger für problemmeidendes Verhalten entscheiden. Richter (2000, 107) betont zudem, dass Jungen Belastungen oftmals verschweigen oder sie gar nicht wahrnehmen würden. Dies konnte bei der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden, denn die Ergebnisse zeigen, dass zehn Jugendliche je nach Situation (Streit mit Gleichaltrigen, Traurigkeit und Umgang mit nicht erfüllten Wünschen) sowohl problemmeidendes als auch problemlösendes Bewältigungsverhalten anwenden. Ein Beispiel aus dem Interview mit dem Jugendlichen *Gm* soll dies verdeutlichen.

Aus dem Gespräch mit *Gm* geht hervor, dass er sich materielle Güter von Mitschülern ausborgt, über die er selbst nicht verfügt (problemmeidendes Bewältigungsverhalten).

I: Was machst du, wenn du bei deinem Mitschülern was siehst und du weißt, dass du es dir nicht leisten kannst?

Gm: Dann borg ichs mir aus.

Zudem reagiert er mit Gleichgültigkeit (problemmeidendes Bewältigungsverhalten) auf die Frage, ob er manchmal das Gefühl habe, dass er über weniger materielle Güter verfügt als seine Mitschüler.

I: Hast du manchmal das Gefühl, dass du weniger hast als deine Mitschüler?

Gm: Mir ist es egal

Diese Reaktion könnte darauf hindeuten, dass sich *Gm* mit der Situation abgefunden hat, dass er über weniger finanzielle Mittel und materielle Güter verfügt als seine gleichaltrigen FreundInnen.

Wenn es darum geht, ob er sich bei Problemen und Belastungen an seine FreundInnen wenden kann, reagiert *Gm* mit aktiv problemlösendem Bewältigungsverhalten.

I: Hast du einen besten Freund?

Gm: Ja, zwei beste, sie mögen mich, weil wir immer miteinander spielen und wir gehen herum und die sind auch höflich zu mir, wenn ich anrufe und wir schlagen uns nicht

I: Kannst du mit deinen Freunden auch über Probleme reden?

Gm: Ja, zum Beispiel, wenn mich meine Eltern schlagen... (Pause) dann sagen sie, deine Eltern sind schlecht und sie müssen mit dir darüber reden.

Diese Äußerung von *Gm* über die sichtlich gravierenden innerfamiliären Probleme zeigt, dass er sich in dieser Situation an seine besten Freunde wendet. Auch wenn ihm seine Freunde bei diesem Problem nicht aktiv helfen können, erzählt er darüber, da ihn die familiären Probleme vermutlich sehr belasten.

Das Beispiel des Gesprächs mit *Gm* zeigt, dass die meisten der befragten Jugendlichen je nach Situation mit problemmeidendem oder aktiv problemlösendem Bewältigungsverhalten reagieren. Auf welche Bewältigungsstrategie sie schlussendlich zurückgreifen, hängt aber nicht nur von der jeweiligen Situation ab, sondern, wie bereits im *Kapitel 2* erwähnt, davon, welche Ressourcen den Jugendlichen zur Verfügung stehen beziehungsweise ob und wie sie die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen nutzen und welche belastenden und entlastenden Faktoren (Risiko- und Schutzfaktoren) dabei mitwirken. Darüber hinaus spielen die elterlichen Bewältigungsmuster eine große Rolle. Welche Bewältigungsformen die Jugendlichen wählen, hängt auch damit zusammen, wie ihre Eltern in Problem- und Konfliktsituationen reagieren.

Bei einem Jungen und einem Mädchen zeigt sich, dass diese ausschließlich problemmeidendes Bewältigungsverhalten wählen. Kw reagiert in Situationen, in denen sie traurig ist, mit problemmeidendem Bewältigungsverhalten:

Kw: Ich leg mich aufs Bett und schlaf ein bisschen oder ich mache Musik und tanze, ich sperr mich in mein Zimmer und lass niemanden hinein.

I: Redest du auch mit jemandem darüber?

Kw: Nein

Auf die Frage, was Kw macht, wenn sie mit anderen streitet, antwortet sie:

Kw: Ich streite ein bisschen und wenn ich nichts mehr zu sagen hab, dann sag ich: „Sei still!“, und geh auf meinen Platz und ignorier die.

Die Äußerungen von Kw zeigen, dass sie in beiden Situationen mit problemmeidendem Bewältigungsverhalten reagiert. Warum sie in Situationen der Traurigkeit und Ohnmacht mit Rückzugsverhalten reagiert und niemandem von ihren Problemen und Belastungen erzählt, könnte daran liegen, dass sie zu diesem Zeitpunkt keine Person in ihrem Umfeld hatte, der sie sich anvertrauen konnte oder wollte.

Wird der Lebenslagetyp in die Auswertung miteinbezogen, so zeigt sich, dass die Jugendlichen, bei denen die meisten Einschränkungen in den Lebenslagedimensionen vorliegen (multiple Deprivation), in Streitsituationen mit Gleichaltrigen häufiger mit aggressiven Verhaltensweisen reagieren. Zu diesem Ergebnis kommen auch Holz, e.a. (2006, 98). Zudem zeigen die multipel deprivierten Jugendlichen häufiger ein aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten, wenn sie traurig sind. Vor allem die Suche nach Unterstützung und Hilfe innerhalb und außerhalb der Peer-Group wird von den multipel deprivierten Jugendlichen am häufigsten angegeben.

Im anschließenden Kapitel wird mithilfe der gewonnenen Ergebnisse die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für die Bewältigung von Armut diskutiert.

8.6 Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für die Bewältigung von Armut

Für die vorliegende Untersuchung zu in Armut lebenden Jugendlichen interessieren vor allem die außerfamiliären Schutzfaktoren, im Besonderen die Beziehungen zu den Gleichaltrigen. In diesem Zusammenhang soll herausgefunden werden, ob Gleichaltrige als Quelle sozialer Unterstützung dienen, um die Armutssituation der Jugendlichen und die damit verbundenen Belastungen erträglicher zu machen. Wie bereits mehrfach erwähnt und in *Kapitel 5* ausführlich dargestellt, spielt laut Kolip (1993, 95) im Jugendalter die soziale Unterstützung von Freunden und Freundinnen eine besondere Rolle. Die Jugendlichen befinden sich in einer Altersphase, in der sie sich vom Elternhaus distanzieren und die Gleichaltrigengruppe immer mehr an Bedeutung gewinnt. Somit ist anzunehmen, „daß gleichaltrige Freunde und Freundinnen ein tragendes Element im sozialen Gefüge bilden und zentrale Unterstützungsfunktionen übernehmen“ (Kolip 1993, 95).

Peer-Groups stellen einen geschützten Raum zur Verfügung und dienen dem gegenseitigen Austausch über Probleme und Konflikte. Enge Freundschaften können dabei zu einer wichtigen Ressource für den Umgang mit Armut werden, da sie Raum bieten, von persönlichen, familiären und finanziellen Problemen erzählen zu können. (Hölscher 2003, 58)

Die befragten Mädchen und Jungen sprechen darüber, dass sie vor allem gleichgeschlechtliche Jugendliche zu ihren FreundInnen zählen. Aus den Gesprächen mit vier männlichen Jugendlichen geht hervor, dass sie andere Jungen dann zu ihren Freunden zählen, wenn sie von ihnen nicht verprügelt werden. Auf die Frage warum er zwei genannte Jungen zu seinen besten Freunden zählt, antwortet ein Junge: *„Weil die mich nicht schlagen und sie sind nett zu mir“ (Cm)*. Bei insgesamt vier von sieben männlichen Probanden ist ein Kriterium für Freundschaft, nicht geschlagen zu werden.

Im Rahmen der Interviews erzählen die meisten Jugendlichen von einem besten Freund oder einer besten Freundin, mit dem/der man einfach Spaß haben kann, dem/der aber auch Geheimnisse anvertraut werden können. Andere Jugendliche berichten darüber, dass sie mit ihren FreundInnen nicht über ernste Themen, Probleme oder Belastungen reden können, da sie Angst davor haben, dass die Geheimnisse weiter erzählt werden könnten, oder weil ein Problem oder eine Belastung als zu schwerwiegend empfunden wird. *„Naja, manchmal erzähl ich es meiner Freundin, manchmal auch nicht, weil ich denke, dass ich es nicht erzählen will, weil manchmal ist es auch schlimm, ich will das nicht“ (Lw)*.

Vier von sieben der männlichen Jugendlichen wenden sich bei Problemen an ihre Freunde. *Am* gibt an, mit niemandem zu reden, wenn er sich schlecht fühlt.

I: Wer hilft dir bei Problemen?

Am: Keiner

I: Wenn es dir schlecht geht, kannst du da mit deinen besten Freunden über Probleme reden?

Am: Nein

I: Hast du mit deinem Freund ein Geheimnis?

Am: Nein.

Bezüglich des sozialen Status zählt *Am* zu den „Unbeachteten“. Aus dem Gespräch mit ihm wird deutlich, dass er mit seinen Problemen oft alleine bleibt und mit niemandem darüber spricht. Er gibt an, in der Klasse oft geschlagen zu werden und niemanden zu haben, an den er sich wenden kann. Sein problemmeidendes Bewältigungsverhalten könnte sich negativ auf die weitere Entwicklung von Bewältigungskompetenzen und die weitere Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Bm und *Cm* wenden sich bei Problemen an Mitglieder ihrer Familie:

I: Was machst du, wenn es dir schlecht geht?

Bm: Dann geh ich zu meiner Mutter oder Großvater, mit meinen Freunden nicht so.

Bezüglich des sozialen Status zählt *Bm* zu den „Isolierten“ und *Cm* zu den „Unbeliebten“. Dadurch dass sie diese Positionen innerhalb ihrer Peer-Group einnehmen und von den Gleichaltrigen abgelehnt und ausgegrenzt werden, haben sie vermutlich keine Vertrauensbeziehungen zu Personen innerhalb ihrer Peer-Group und wenden sich bei Problemen und Konflikten an ihr familiäres Umfeld. Beide Jugendlichen reagieren mit problemlösendem Bewältigungsverhalten.

Mädchen zählen andere Mädchen vor allem dann zu ihren Freundinnen, wenn es möglich ist, sich gegenseitig Geheimnisse anzuvertrauen. „*Sie ist sehr nett, sie erzählt auch manche Geheimnisse über sich und ich ihr*“ (*Kw*).

Trotzdem ist dies kein Garant dafür, dass Mädchen sich bei schwerwiegenden Problemen tatsächlich an ihre Freundinnen wenden. Wie bereits das Beispiel von *Kw* zeigte, reagiert sie in Situationen, in denen sie traurig ist, damit, dass sie sich zurückzieht und mit niemandem über ihre Probleme spricht.

Kw: Ich leg mich aufs Bett und schlaf ein bisschen oder ich mache Musik und tanze , ich sperr mich in mein Zimmer und lass niemanden hinein.
I: Redest du auch mit jemandem darüber?
Kw: Nein.

Kw zählt zu denjenigen Jugendlichen, die innerhalb ihrer Peer-Group beliebt sind und beachtet werden. Sie erhält innerhalb ihrer Peer-Group sogar den soziometrischen Kennwert des „Stars“. Trotz ihres beliebten Status wendet sie sich bei Problemen und Konflikten weder an ihre FreundInnen noch an Personen außerhalb ihrer Peer-Group, sondern reagiert mit problemmeidendem Bewältigungsverhalten in Form von Rückzug und Ablenkung wie Musik hören, tanzen und schlafen.

Von den fünf befragten weiblichen Jugendlichen gibt nur ein Mädchen an, sich bei Problemen an ihre beste Freundin zu wenden. Sie gilt innerhalb ihrer Peer-Group als beliebt und wird von den Gleichaltrigen beachtet.

Drei der fünf befragten weiblichen Jugendlichen wenden sich bei Problemen und Konflikten an Personen außerhalb ihrer Peer-Group. Hw wendet sich in diesen Situationen an ihre Schwester oder an ihre Nichte. An ihre Freundinnen wendet sie sich nicht. Dies begründet sie damit, dass ihre Freundinnen ihr nicht zuhören und kein Interesse an ihren Problemen zeigen würden.

I: Wer hilft dir bei Problemen in der Schule?
Hw: Meine Schwester
I: Und wenns dir schlecht geht?
Hw: Manchmal zu meiner Nichte
I: Und zu deinen Freundinnen?
Hw: Zu denen gehe ich nicht so viel, manchmal hören sie zu und manchmal auch nicht.

Insgesamt wenden sich fünf der befragten Mädchen und Jungen bei Problem- und Konfliktsituationen an ihre FreundInnen. Weitere fünf Jugendliche wenden sich bei Problem- und Konfliktsituationen an ihr familiäres Umfeld. Zwei reagieren in Situationen, die mit Belastungen verbunden sind, mit Rückzug und erzählen niemandem von ihren Problemen.

FreundInnen kommt vermutlich umso stärker eine Unterstützungsfunktion zu, je weniger andere Unterstützungsquellen, zum Beispiel Personen innerhalb der Familie, zugänglich sind. Umgekehrt ist es bei den Jugendlichen, die sich an Familienmitglieder wenden. Hier wird die Familie als soziale Ressource genutzt, um bei Problemen und Belastungen weiter zu helfen. Die befragten Jugendlichen wenden sich an diejenigen Personen, zu denen eine Vertrauensbeziehung besteht und mit aktiver Unterstützung gerechnet werden kann.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst und diskutiert.

8.7 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

In einem ersten Schritt wurde die aktuelle Lebenslage der an der Studie teilgenommenen Mädchen und Jungen untersucht. Mithilfe des Indikatorensystems von Holz, e.a. (2006, 42) war es möglich, die Einschränkungen in den verschiedenen Lebensbereichen (materieller, gesundheitlicher, sozialer und kultureller Bereich) zu erheben. Es wurde untersucht, welche Einschränkungen die befragten Jugendlichen in den unterschiedlichen Dimensionen ihrer aktuellen Lebenslage wahrnehmen. Die Ergebnisse der Untersuchung zur aktuellen Lebenslage zeigen, dass vier Mädchen und ein Junge zur Gruppe „Benachteiligung“ zählen. Diese Jugendlichen müssen in einigen wenigen Bereichen mit Einschränkungen leben. Zu der Gruppe „multiple Deprivation“ zählen sechs Jungen und ein Mädchen. Die Jugendlichen, die dieser Gruppe angehören, haben in zentralen Lebens- und Entwicklungsbereichen Einschränkungen.

Die meisten Defizite sind in den sozialen Ressourcen erkennbar. In diesem Bereich haben alle, bis auf einen Jugendlichen, Defizite. Diese Jugendlichen fühlen sich in der Schule nicht wohl, haben kein gutes Verhältnis zu den Eltern und/oder Quantität und Qualität von Beziehungen und Interaktionen mit Gleichaltrigen sind beeinträchtigt.

In einem weiteren Schritt wurde mithilfe soziometrischer Methoden der soziale Status der befragten Mädchen und Jungen innerhalb ihrer Peer- Group ermittelt. Die Probanden konnten nach einer Interpretation des jeweiligen Soziogramms einem soziometrischen Typ zugeordnet werden. Zu den unbeliebten, unbeachteten und abgelehnten Jugendlichen zählen sechs Mädchen und Jungen. Fünf dieser sechs Jugendlichen sind auch in der Gruppe „multiple Deprivation“ vertreten. Dieses Forschungsergebnis deutet darauf hin, dass die befragten Jugendlichen, die mit vielen Einschränkungen in den Lebenslagedimensionen leben müssen, unbeliebter bei anderen Gleichaltrigen sind und von ihnen abgelehnt beziehungsweise ausgegrenzt werden. Zu den beliebten, anerkannten und beachteten Jugendlichen zählen die übrigen sechs Jugendlichen. Hier sind zwei von ihnen „multipel depriviert“, die anderen Jugendlichen sind der Gruppe „Benachteiligung“ zuzuordnen. Die Forschungsfrage *„Wie wirkt sich Armut von Jugendlichen auf den sozialen Status in Peer-Groups aus?“* kann dahingehend beantwortet werden, dass die an der Studie teilgenommenen Jugendlichen, die aktuell in Armut leben, einen unbeliebten Status in der

Gleichaltrigengruppe haben. Jugendliche, die zur Gruppe „Benachteiligung“ zählen, also in einigen wenigen Lebensbereichen mit Einschränkungen leben, haben im Gegensatz dazu einen beliebteren Status.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage *„Welche Bewältigungsstrategien wenden Jugendliche im Umgang mit ihrer Armutssituation innerhalb ihrer Peer-Group an?“* wurde untersucht, wie sich Mädchen und Jungen bei „Streit mit Gleichaltrigen“, „Traurigkeit“ und „nicht erfüllten Wünschen“ verhalten. Des Weiteren wurde untersucht, ob die befragten Jugendlichen den Kontakt zu Gleichaltrigen suchen beziehungsweise die Gleichaltrigengruppe als Ressource nutzen, um ihre Armutssituation zu bewältigen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die befragten Jugendlichen je nach Situation (Streit mit Gleichaltrigen, Traurigkeit und Umgang mit nicht erfüllten Wünschen) internale und externale Bewältigungsstrategien anwenden. Darüber hinaus wurde untersucht, welche Art der Problembewältigung die befragten Jugendlichen anwenden. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten der befragten Jugendlichen je nach Situation mit problemmeidenden oder aktiv problemlösenden Bewältigungsverhalten reagieren. Auf welche Bewältigungsstrategie die Jugendlichen schlussendlich zurückgreifen, hängt zudem davon ab, welche Ressourcen den Jugendlichen zur Verfügung stehen beziehungsweise ob und wie sie die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen nutzen und welche belastenden und entlastenden Faktoren (Risiko- und Schutzfaktoren) dabei mitwirken. Darüber hinaus spielen die elterlichen Bewältigungsmuster eine große Rolle. Welche Bewältigungsformen die Jugendlichen wählen, hängt auch damit zusammen, wie ihre Eltern in Problem- und Konfliktsituationen reagieren.

Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie zeigen zudem, dass diejenigen Jugendlichen, die mit vielen Einschränkungen leben müssen (Multiple Deprivation), häufiger mit aktiv problemlösenden Bewältigungsverhalten reagieren. Bei Gefühlen der Traurigkeit und Ohnmacht suchen sie nach Unterstützung und Hilfe bei Personen innerhalb und außerhalb ihrer Peer-Group. Vermutlich sind sie in vielen Lebensbereichen mit Problemen und Belastungen konfrontiert und haben des öfteren das Gefühl, belastende Situationen nicht alleine bewältigen zu können. Sie suchen darauf hin Rat und Unterstützung bei Personen, denen sie vertrauen.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass der soziale Status innerhalb der Peer-Group nicht unbedingt mit einer entsprechenden Bewältigungsstrategie zusammenhängt. Zwei Mädchen (*Jw* und *Kw*) sind innerhalb ihrer Peer-Group beliebt und anerkannt. Trotzdem nutzen sie die Gleichaltrigengruppe nicht als Unterstützungsquelle bei Problemen und Belastungen. Die Frage, warum Jugendliche, die einen beliebten Status innerhalb ihrer Peer-Group einnehmen, sich aber bei

Gefühlen der Traurigkeit und Ohnmacht an Personen außerhalb ihrer Peer-Group wenden beziehungsweise sich zurückziehen, bleibt offen. Dies zu untersuchen war im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht möglich, denn welche Bewältigungsstrategien die Jugendlichen wählen, hängt unter anderem von zahlreichen Risiko- und Schutzfaktoren ab. Dazu müsste man bestimmte Charaktereigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Faktoren wie Selbstkonzept, Familienklima, Eltern-Kind-Beziehung etc. in die Untersuchung miteinbeziehen. Zudem spielen auch die Erfahrungen und der Umgang mit vergangenen Situationen eine wesentliche Rolle.

Es ist zu betonen, dass die genannten Bewältigungsstrategien der befragten Mädchen und Jungen einen kleinen Auszug aus ihrer aktuellen Lebenslage darstellen. Die Bewältigungsstrategien verändern sich im Laufe der Zeit und die Anzahl der ihnen zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien nimmt im Laufe der Adoleszenz zu (Seiffge-Krenke 2006, 46). Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Ergebnisse dieser Arbeit nur jene Jugendlichen betreffen, die an dieser Studie teilgenommen haben und sich nicht auf alle Jugendlichen, die in Armut leben, beziehen.

Im Anschluss an dieses Kapitel werden einige methodenkritische Anmerkungen zur vorliegenden Studie gemacht.

8.8 Methodenkritische Anmerkungen

Zu Beginn sollte angemerkt werden, dass die Interviews mit den Jugendlichen für mich als Interviewerin nicht immer ganz einfach waren. Alle Jugendlichen konnten sich freiwillig zum Interview entscheiden. Einige Mädchen und Jungen waren nervös, weil sie sich in einer für sie unbekannten Situation befanden. Es war für die wenigsten ein Problem, dass die Befragung auf Tonband aufgezeichnet wurde. Da die Jugendlichen über das eigentliche Forschungsvorhaben nicht aufgeklärt wurden, war es zum Einen schwierig, die richtigen Fragen zu formulieren und zum Anderen mussten die Fragen so gestellt werden, dass sich die Jugendlichen bei der Beantwortung nicht unwohl fühlten. Dies gestaltete sich bei einigen Jugendlichen als äußerst schwierig. Nicht alle Mädchen und Jungen waren in der Lage, ihre „subjektive Welt“ verbal auszudrücken beziehungsweise nicht alle *wollten* über ihre Lebenslage Auskunft geben. Dies äußerte sich darin, dass Antworten verweigert wurden. Zudem kam ich öfters in die unangenehme Lage, bei Antworten wie „*Ich weiß nicht*“ (Bm) weiter nachzufragen. Da mir bereits bei einem Probeinterview auffiel, dass Jugendliche gerne mit dieser Antwort unangenehmen Fragen ausweichen wollen, versuchte ich nicht, die Jugendlichen zu einer adäquaten Antwort „hinzudrängen“. Die meisten Jugendlichen

gaben kurze Antworten und bei Fragen, die für sie unangenehm waren, verweigerten sie die Antwort. Dies soll folgende Interviewpassage von *Jw* verdeutlichen:

I: Wie ist das, wenn du andere Kinder mit nach Hause bringen möchtest?

Jw: (sehr lange Pause)

I: Ist das möglich?

Jw: Es ist nicht so möglich (Pause)

I: Ok, würdest du dir das wünschen?

Jw: Ja, schon

I: Warum ist es nicht möglich?

Jw: (flüstert) Ich kann nicht laut darüber reden.

I: Das ist völlig ok, das musst du auch nicht.

Vermutlich fällt es einigen Jugendlichen schwer über sensible Themen zu sprechen. Es wäre hilfreich gewesen, die Eltern der Jugendlichen zu interviewen. Die Studien von Richter (2000); Chassé, Zander, Rasch (2007) und AWO-ISS (1997-2005) haben neben Kinderinterviews auch deren Eltern zu einem Interview aufgefordert. Dies hat den Vorteil, dass die elterlichen Lebenslagen erhoben werden können, die Informationen über die finanzielle Lage und die Bewältigungsformen der Eltern geben. Denn wie bereits erwähnt, hängen die elterlichen Bewältigungsstrategien mit denen der Jugendlichen zusammen.

Hinsichtlich der Soziometrie, die als wissenschaftliche Methode in dieser Arbeit angewandt wurde, sollen einige methodenkritische Bemerkungen gemacht werden. Es stellte sich heraus, dass die soziometrische Methode geeignet ist, um Sympathien und Antipathien zu erheben. Eine weitere geeignete Methode, die Erkenntnisse über den sozialen Status liefert, wäre die Methode der teilnehmenden Beobachtung. Beispielsweise könnte in den Unterrichtspausen das Interaktionsverhalten der Jugendlichen beobachtet werden. Mit dieser Methode wäre es möglich, einen unmittelbaren Einblick in tatsächliche Abläufe der Interaktionen zwischen den Jugendlichen zu bekommen. So könnte beobachtet werden, wie die Jugendlichen miteinander umgehen, welche Gespräche sie führen und welchen Aktivitäten sie in den Pausen nachgehen.

Es war zu Beginn schwierig die Frage zu beantworten, mit *welcher* soziometrischen Frage der *tatsächliche* soziale Status innerhalb der Peer-Group eines jeden Jugendlichen ermittelt werden könnte. Bei soziometrischen Untersuchungen werden meist soziometrische Fragen gestellt, die eine bestimmte Situation betreffen. Zum Beispiel wird gefragt, „Neben wem möchtest du gerne in der Klasse sitzen?“ oder „Mit wem würdest du gerne einkaufen gehen?“. Diese Fragen schienen für die

vorliegende Studie unpassend, da diese Fragen auf andere Kriterien Bezug nehmen. Ein Sitznachbar wird vielleicht deshalb ausgewählt, weil dieser im Unterricht gute Leistungen hervorbringt und man dadurch profitiert, wenn man neben ihm sitzt. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass Mädchen lieber neben Mädchen sitzen und Jungen männliche Sitznachbarn bevorzugen. Deshalb mussten Fragen formuliert werden, die die Zuneigung oder Ablehnung einer Person verdeutlichen. Mit den gewählten Fragen „Wen magst du gerne?“ und „Wen magst du nicht so gerne?“ konnten die Sympathien und Antipathien der befragten Jugendlichen gegenüber anderen Jugendlichen erhoben werden.

Im *Kapitel 4.3.2* wurde erläutert, dass die Bewältigungsstrategien, die Jugendliche anwenden, maßgeblich von den Risiko- und Schutzfaktoren abhängen. Je mehr psychische, soziale und materielle Möglichkeiten die betroffenen Personen in ihren Handlungsfeldern sehen (Böhnisch, Schefold 1985, 86), desto besser gelingt ihnen die Bewältigung ihrer Armutslage. Die Bewältigung hängt demnach damit zusammen, welche personalen und sozialen Kompetenzen und Ressourcen vorhanden sind. Auf personale Ressourcen, wie Eltern-Kind-Beziehung, positives Selbstkonzept, Temperament und Intelligenz, konnte nicht vertiefend eingegangen werden, da diese andere methodische Untersuchungsstrategien erfordern. Diese in ausreichendem Maße zu ermitteln, war im Rahmen der Diplomarbeit nicht möglich. Es müssten zahlreiche Informationen über Eltern-Kind-Beziehungen, „pre- und postnatale Bedingungen, familiäre Lebenssituationen während der Schwangerschaft und der ersten Lebensjahre und Wechselwirkungen mit anderen entwicklungsrelevanten Faktoren“ (Richter 2000, 196) vorliegen, um diesen Forschungskomplex zufriedenstellend zu bearbeiten. Aussagekräftige Ergebnisse sind dabei ausschließlich in Längsschnittuntersuchungen zu verwirklichen.

9 Rückbindung der Ergebnisse an die bildungswissenschaftliche Disziplin

Es ist notwendig sich mit dem Thema „Jugendarmut“ aus sozialpädagogischer Sicht auseinanderzusetzen, weil schon zu Beginn der Literaturrecherche zum Thema „Armut“ aufgefallen ist, dass hierzulande Kinder- und Jugendarmut und deren Bekämpfung noch immer im Kontext der Erwachsenen- beziehungsweise der Familienarmut gesehen wird (Knapp, Pichler 2008, 28f). Darüber hinaus wurde deutlich, dass Armutsbekämpfung als präventive Aufgabe innerhalb der Sozialpolitik verankert ist. Wie bereits zu Beginn der vorliegenden Arbeit erwähnt, sieht die österreichische Sozialpolitik das Ziel der Armutsbekämpfung darin, die Familien mittels Transferleistungen (Arbeitslosengeld, Notstandshilfe, Kinderbetreuungsgeld, Familienbeihilfen, usw.) finanziell zu unterstützen (Dimmel, Pfeil 2009, 464ff).

Eine vertiefende Literaturrecherche machte deutlich, dass Armut ein mehrdimensionales Problem darstellt. Ergebnisse aus den genannten Studien zum Thema Kinder- und Jugendarmut, die im *Kapitel 4.4* ausführlich dargestellt wurden, zeigen, dass sich Armut von Jugendlichen auf verschiedenste Lebensbereiche auswirkt. Armut im Jugendalter ist somit mehrdimensional zu betrachten und erfordert entsprechend vielfältige Lösungsansätze. In der Bundesrepublik Deutschland ist Armutsbekämpfung neben der Sozialpolitik ein zentrales Thema der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit ist in vielfältiger Weise mit Armut konfrontiert, etwa in der Kinder- und Jugendhilfe, Familienhilfe, Schuldnerberatung und Schulsozialarbeit. Sie ist in den verschiedenen Sozialisations- und Lebenswelten der Jugendlichen, wie Familie, Schule und Hort, angesiedelt. (Zander 2009, 212)

Im Rahmen der genannten wissenschaftlichen Studien wurde die Erkenntnis gewonnen, dass Kinder, Jugendliche und Eltern Armutssituationen unterschiedlich erleben und bewältigen (Zander 2005b, 4). Aufgrund dessen ist es notwendig, sich damit auseinanderzusetzen, wie die befragten Jugendlichen ihre Armutssituation wahrnehmen und damit umgehen. Die subjektive Befindlichkeit der Jugendlichen muss somit in den Vordergrund gerückt werden. Damit stellt sich das Problem Jugendarmut sehr komplex dar, weil Jugendarmut nur in ihrer „Differentialität, Heterogenität und Multidimensionalität begriffen werden kann“ (Chassé, Zander, Rasch 2007, 323) und die „biografischen Chancen und die weitere Lebenslaufgestaltung“ (Chassé, Zander, Rasch 2007, 323) der Jugendlichen betroffen sind.

Kinder- und Jugendarmut aus bildungswissenschaftlicher Sicht wird nicht allein als ökonomisches Problem (Einkommensmangel) gesehen, sondern als ein soziales Problem mit seinen vorrangig sozialen Konsequenzen und Dimensionen (Chassé, Zander, Rasch 2007, 328). Armutsfolgen unter dem Aspekt des „Sozialen“ sind unter anderem der Verlust sozialer Kontakte und Stigmatisierung.

Viele Jugendliche fühlen sich, aufgrund der finanziellen Situation, hilflos, sind bedrückt und traurig oder schämen sich (Klocke 1998, 146ff). Innerhalb einer solchen sozialen Konzeption von Armut spielen für die theoretische Begründung sozialpädagogischer Interventionen die Bewältigungsformen der Betroffenen eine entscheidende Rolle, weil alle unterstützenden Hilfen systematisch an den Erlebnisweisen der Subjekte (Jugendlichen) ansetzen müssen. (Chassé, Zander, Rasch 2007, 328) Laut Chassé, Zander und Rasch (2007, 329) besteht die Notwendigkeit der Ressourcenerschließung und Kompetenzerweiterung der Betroffenen. Die AutorInnen fordern, dass die bestehenden Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten der Betroffenen in ein sozialpädagogisches Konzept integriert werden müssen, wie zum Beispiel „berufliche Qualifikationen, bildungsmäßige Voraussetzungen, besondere Interessen und Fertigkeiten, soziale Kompetenzen, persönliche Belastungen usw.“ (Chassé, Zander, Rasch 2007, 329).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass es notwendig ist, die Jugendlichen selbst zu ihrer Armutssituation zu befragen. Denn nur sie können Auskunft darüber geben, wie es sie mit Problemen und Belastungen umgehen und damit zurecht kommen.

Somit muss die Bildungswissenschaft im Kontext von Kinder- und Jugendarmut vielfältige Ebenen in den Blick nehmen und bearbeiten. Die bildungswissenschaftliche Forschung ist aufgerufen, durch empirische Studien zum Thema Kinder- und Jugendarmut, weitere Erkenntnisse zu den aktuellen Lebenslagen und Bewältigungsstrategien in Armut lebender Mädchen und Jungen zu liefern. Denn damit ist es möglich, die individuellen Lebenssituationen der Jugendlichen und ihre Bewältigungsstrategien und Bewältigungsmöglichkeiten zu verstehen. Indem die subjektive Sichtweise der Jugendlichen transparent gemacht wird, soll es darauf hin möglich sein, der Benachteiligung in Armut lebender Jugendlicher möglichst früh entgegen zu wirken. Durch die Ergebnisse solcher empirischen Studien können sozialpädagogische Interventionen in die Praxis umgesetzt werden.

In Armut lebende Jugendliche werden im sozialpädagogischen Verständnis als mitgestaltende Subjekte ihrer Lebenssituation und in ihrer Eigenständigkeit als soziale Akteure begriffen. Jugendarmut kann aber nie isoliert betrachtet werden, sie muss in ihrem familiären, sozialräumlichen und milieugebunden Kontext betrachtet werden. Dabei muss sich Soziale Arbeit die Zielsetzungen, die Zugänge, die Konzepte und Methoden ihres Handelns bewusst werden. Familie, Schule und Jugendbetreuungseinrichtungen sind die alltäglichen Lebensräume von Jugendlichen und sie bieten deshalb optimale Zugangsmöglichkeiten für Soziale Arbeit. Da sich Soziale Arbeit beziehungsweise die Kinder- und Jugendhilfe, mit ihren Hilfe-, Beratungs-, Förderungs- und Bildungskonzepten direkt an den kindlichen Lebenslagen orientiert, ist es möglich, gezielte Unterstützung zu leisten. (Butterwegge u.a. 2004, 308ff)

Obwohl Kinder und Jugendliche ihre Einschränkungen und Benachteiligungen mehr oder weniger bewusst wahrnehmen, tritt dabei oft das Problem auf, dass Armut von Kindern und Jugendlichen nicht sofort erkennbar ist. Die Betroffenen haben große Schwierigkeiten damit, ihre Notlagen zu offenbaren und soziale Hilfe in Anspruch zu nehmen. Deshalb gestaltet es sich für viele Fachleute schwer, Armut von Kindern und Jugendlichen frühzeitig zu erfassen und ihr nachhaltig entgegen zu wirken. (Butterwegge, Holm, Zander. 2004, 308ff) In diesem Zusammenhang ist eine spezifische Sensibilisierung und weitere Qualifizierung der SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen von großem Wert. Auf diese Weise können die verborgenen Auswirkungen von Armut bei Kindern und Jugendlichen aufgespürt werden. Darüber hinaus kann der Zugang zu sozialen und kulturellen Ressourcen ermöglicht und erweitert werden, und die betroffenen Kinder und Jugendlichen erhalten eine gezielte Unterstützung. Jugendliche brauchen öffentliche Orte des sozialen Lernens und Gelegenheiten ihre sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen auch außerhalb des Wohngebiets zu fördern. Dabei sind Jugendliche bei der Aneignung von kulturellen und sozialen Ressourcen erheblich auf ihre Familie und deren unterstützende Anteilnahme angewiesen. (Baum 2002, 312ff) Laut Baum (2002, 312ff) interessieren sich viele Eltern nicht für Hilfsangebote oder haben Hemmungen diese anzunehmen, da es schwer ist, zuzugeben, dass man arm ist. Gezielten Beratungs- und Unterstützungsangebote bereitzustellen und dabei vor allem auch mögliche Zugangsschwellen zu berücksichtigen, wird künftig eine konzeptionelle Herausforderung an die Soziale Arbeit darstellen. Professionelle HelferInnen, wie SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen, können hierbei eine gute Unterstützungsquelle sein. Dabei ist laut Hölscher (2003, 262) eine „aufsuchende Arbeit“ unumgänglich. Professionelle UnterstützerInnen müssen aktiv auf die Kinder und Jugendlichen zugehen. Daher sollten sich Beratungsstellen dort ansiedeln, wo sich Mädchen und Jungen aufhalten, beispielsweise in Schulen und Jugendfreizeiteinrichtungen. Den Jugendlichen muss dabei die Gelegenheit gegeben werden, die unterstützenden Personen kennen zu lernen, um Vertrauen aufbauen zu können. Soziale Arbeit ist eindeutig auf eine Integrationsvermittlung orientiert und inwieweit sie dieses Ziel erreicht, hängt unter anderem davon ab, ob es ihr gelingt, die verschiedenen Hilfs-, Förderungs- und Unterstützungsangebote aufeinander abzustimmen und so zu gestalten, dass sie weder diskriminierend noch stigmatisierend auf die Betroffenen wirken. (Butterwegge 2004, 314)

10 Ausblick

Der Grund sich dieser Arbeit zu widmen war, dass Armut von Jugendlichen sowohl in Österreich als auch in der gesamten Europäischen Union heute ein bedeutendes Problem ist, da diese Altersgruppe die höchste Armutsbetroffenheit aufweist. Die bisherige österreichische Armutsforschung hat dem Aspekt der Armut von Jugendlichen bislang nur wenig Beachtung geschenkt, da sie noch immer als Teil der Armut von Familien begriffen wird. Wie sich Armut auf die spezifische Altersphase „Jugend“ auswirkt, ist ebenso unberücksichtigt geblieben wie die Bewältigungsmöglichkeiten, die es für diese Altersgruppe gibt. (Hock, e.a. 2000, 97) Auf die Erkenntnisse der deutschen ForscherInnen Richter (2000); Chassé, Zander, Rasch (2007); Holz, e.a. (2006); Hölscher (2003) und Kolip (1993) wurde deshalb Bezug genommen, weil im Mittelpunkt dieser Studien die Mädchen und Jungen selbst mit ihren Erfahrungen, Sichtweisen und Wünschen stehen. Einen wesentlichen Beitrag dazu können weitere empirische Forschungen liefern. Dabei ist es notwendig, die langfristigen Auswirkungen von Armut bei Jugendlichen zu untersuchen. (Holz, e.a. 2006, 209) Langzeitstudien zu diesem Thema gibt es hierzulande nach wie vor nicht. Jugendliche befinden sich in einer Altersphase, in der nicht nur der Kontakt zur Gleichaltrigengruppe wichtig wird, sondern in der sich Jugendliche auch mit den Fragen beschäftigen, wie ihr zukünftiger Bildungsweg aussehen könnte und welchen Beruf sie später ergreifen möchten.

Armut von Kindern und Jugendlichen ist immer im Kontext der familiären Armut zu sehen, weil sie mit ihren Eltern zusammenleben und unterhaltspflichtig sind. Die finanzielle Situation und der soziale Status der Familie tragen in höchstem Maß dazu bei, welche Entwicklungs- und Zukunftschancen Kindern und Jugendlichen offen stehen. Dabei spielt die Qualität der Eltern-Kind-Bindung, Normen, Werte und Bewältigungsstrategien, die in der Familie vorherrschen, eine wichtige Rolle und beeinflussen die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche ihr Leben gestalten. (Hölscher 2003, 23f) Weitere empirische Forschungen zum Thema „Armut im Kindes- und Jugendalter“ könnten einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die in Armut lebenden Kinder und Jugendlichen mit ihren persönlichen Problemen und Belastungen, die durch die finanziellen Einschränkungen gegeben sind, zu verstehen. In den Studien und der Literatur, die für die vorliegende Diplomarbeit bearbeitet wurden, wurde eine Fülle von Vorschlägen und Anregungen zum Umgang mit der dargestellten Problematik veröffentlicht (Richter 2000; Hölscher 2003; Chassé, Zander, Rasch 2007; AWO-ISS Studien 1997-2005; u.a.). Die Autoren machen darauf aufmerksam, dass Lösungsmöglichkeiten nicht nur von familien- und sozialpolitischen Maßnahmen abhängig sind, sondern auch durch wirtschafts-, gesundheits-, und bildungspolitische

Entscheidungen geprägt werden können (Richter 2000, 205). Holz, e.a. (2006, 209) fordern zudem eine „Neuorientierung des Schulwesens“ mit einem integrierten Angebot an Bildung, Betreuung und Erziehung. Das erfordert neue Ansätze sowohl in der bildungswissenschaftlichen Forschung als auch in der Praxis.

Zusammenfassung

Kinder- und Jugendarmut aus bildungswissenschaftlicher Sicht wird nicht allein als ökonomisches Problem (Einkommensmangel) gesehen, sondern als soziales Problem mit seinen vorrangig sozialen Konsequenzen und Dimensionen (Chassé, Zander, Rasch 2007, 328). Armut betrifft grundsätzlich alle Lebensbereiche der Jugendlichen, wie Familie, Schule, Freizeit, Gesundheit, Bildung und vor allem die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen (Bundesjugendvertretung 2009, 5). Armut bedeutet für Jugendliche auf Güter, über die nicht-arme Jugendliche selbstverständlich verfügen können, oft in hohem Ausmaß verzichten zu müssen, beispielsweise auf neue Kleidung, Spiele, Bücher und Taschengeld (Zehnter Kinder- und Jugendbericht 1998, 92).

Peer-Groups können zu einer wichtigen Ressource für den Umgang mit Armut werden, da sie Raum bieten, um von persönlichen, familiären und finanziellen Problemen erzählen zu können. Auf der anderen Seite jedoch ist die materielle Ausstattung oft ein wichtiger Maßstab für die Anerkennung innerhalb der Peer-Group. Als Konsequenzen der finanziellen Einschränkungen können Jugendliche mit den Konsumgewohnheiten der Gleichaltrigen nicht mehr mithalten, weil sie wenig oder kein Geld für modische Kleidung, Computerspiele oder Freizeitaktivitäten ausgeben können. (Hölscher 2003, 55ff) Viele in Armut lebende Kinder und Jugendliche machen deshalb oft die Erfahrung mit Benachteiligungen in Form von Ausgrenzung, Ausgeschlossenheit, Nicht-dazu-gehören. Vor allem innerhalb der Peer-Group, deren Mitglieder wesentliche Bezugspersonen neben der Familie darstellen, sind diese Ausgrenzungserfahrungen für Jugendliche schmerzhaft. (Hölscher 2003, 55)

In Armut lebende Jugendlichen fällt es oft schwer, über ihre finanzielle Situation zu sprechen, weil sie sich schämen oder befürchten, nicht verstanden, bemitleidet oder ausgelacht zu werden. Dies kann dazu führen, dass sich diese Jugendlichen aus sozialen Beziehungen zurück ziehen. Ob die in Armut lebenden Jugendlichen ihre Freundschaften als soziale Ressource nutzen, hängt damit zusammen, welchen Status sie in der Gruppe der Gleichaltrigen einnehmen. Der soziale Status eines „beliebten“ Jugendlichen oder eines „unbeliebten“ Jugendlichen in der Peer-Group ist entscheidend dafür, wie Betroffene mit ihrer Armutssituation umgehen und diese bewerten. (Hölscher 2003, 58f)

Im Rahmen der Diplomarbeit wurde die aktuelle Lebenslage der an der Studie teilgenommenen Mädchen und Jungen untersucht. Es wurde untersucht, welche Einschränkungen die befragten Jugendlichen in den unterschiedlichen Dimensionen ihrer aktuellen Lebenslage wahrnehmen. Die Jugendlichen, die zur Gruppe „Benachteiligung“ zählen, müssen in einigen wenigen Bereichen mit Einschränkungen leben. Die Jugendlichen, die zur Gruppe „multiple Deprivation“ zählen, haben in zentralen Lebens- und Entwicklungsbereichen Einschränkungen.

Mithilfe soziometrischer Methoden konnte der soziale Status der befragten Mädchen und Jungen innerhalb ihrer Peer- Group ermittelt werden. Die Probanden konnten nach einer Interpretation des jeweiligen Soziogramms einem soziometrischen Typ zugeordnet werden. Zum soziometrischen Typ der unbeliebten, unbeachteten und abgelehnten Jugendlichen zählen überwiegend Mädchen und Jungen, die auch in der Gruppe „multiple Deprivation“ vertreten sind. Dieses Forschungsergebnis deutet darauf hin, dass die befragten Jugendlichen, die mit vielen Einschränkungen in den Lebenslagedimensionen leben müssen, unbeliebter bei anderen Gleichaltrigen sind und von ihnen abgelehnt beziehungsweise ausgegrenzt werden.

Die Ergebnisse zum Bewältigungsverhalten der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die befragten Jugendlichen je nach Situation (Streit mit Gleichaltrigen, Traurigkeit und Umgang mit nicht erfüllten Wünschen) internale und externale Bewältigungsstrategien anwenden. Ob die Mädchen und Jungen mit problemmeidenden oder aktiv problemlösenden Bewältigungsverhalten reagieren, hängt davon ab, welche Ressourcen den Jugendlichen zur Verfügung stehen beziehungsweise ob und wie sie die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen nutzen und welche belastenden und entlastenden Faktoren (Risiko- und Schutzfaktoren) dabei mitwirken. Darüber hinaus spielen die elterlichen Bewältigungsmuster eine große Rolle. FreundInnen sollten bei Gefühlen der Hilfslosigkeit, Ohnmacht und Traurigkeit unterstützend wirken. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass es einigen Jugendlichen schwer fällt, sich mit ihren Problemen und Sorgen an ihre FreundInnen zu wenden. Sie schämen sich oder haben Angst davor, ausgelacht zu werden. Nicht alle befragten Jugendlichen nutzen Personen innerhalb oder außerhalb ihrer Peer-Group als Unterstützungsquelle, um Belastungen, Probleme und Konflikte zu bewältigen. Die Mädchen und Buben haben aus ihrer Sicht entweder keine Personen, an die sie sich vertrauensvoll wenden können oder sie wollen niemandem von ihren Problemen erzählen.

Abstract

Poverty in children and adolescents is not only an economic issue, but also a social one. Poverty affects all aspects of adolescent life, including family, school and education, recreational activities and leisure time, health, and social relations in the peer group. In the context of adolescent life, one of the major consequences of poverty is that poor adolescents do not have the same materialistic possibilities than their peers that are not affected by poverty, especially regarding clothing, games, books and pocket money.

Peers groups can be an important and valuable resource for coping with poverty. They offer a possibility to share experiences regarding personal, familial, and financial problems. However, acceptance and recognition within a peer group are often associated with or even determined by materialistic property and belongings of the adolescent. Hence, poverty may affect the individuals' possibilities to keep up with their peers i. e., in terms of trendy clothing, computer games, or recreational activities. As a consequence, adolescents affected by poverty often face social exclusion and isolation, which is a painful experience for them.

For adolescents, talking about their financial difficulties it is often difficult, as they fear being misunderstood, pitied, or laughed at. For that reason, they may withdraw from social relationships. Whether or not adolescents are able to profit from their peer group as a resource is determined by their social status within the peer group. Hence, the social status is crucial for coping with the problem of poverty.

The present study investigated the living situation of 12 adolescent boys and girls in terms of how they perceive the financial cutbacks in their lives. Adolescents were categorized in two groups of “underprivileged” (that have to cope with cutbacks in only a few areas of their lives) and of “multiply deprived” individuals (that have to cope with cutbacks in central areas of their lives).

The adolescents' social status within the peer group was determined by means of sociometric methods. Girls as well as adolescents from the group of the “multiply deprived” were overproportionally represented in the typus of unpopular, unnoticed, and rejected adolescents. This indicates that individuals that are more severely affected by poverty are more likely to be rejected and disliked by other adolescents.

Results regarding coping strategies of affected individuals indicate that the use of internal vs. external coping strategies depends on the situation (arguments with peers, sadness, and dealing with unsatisfied wishes). Whether adolescents react with avoidance or with an active approach to solve their problems depends on what resources they have, on how they are able to employ these

resources, as well as on risk and protective factors. Furthermore, coping strategies of adolescents are influenced by their parent's coping strategies.

The peer group should be a valuable resource when coping with feelings of helplessness, powerlessness, and sadness. However, results of this study show that some adolescents have difficulties talking about their problems. They feel ashamed or fear being laughed at. Hence, not all adolescents in this study are able to use the peer group as a resource in coping with their problems and conflicts. In their view, they lack persons that they can share their problems with.

Literaturverzeichnis

- Abel, J., Treumann, K., Möller, R., Palentien, C. (2004): Jugend im Fokus empirischer Forschung. Waxmann Verlag: Münster
- Abels, H. (2009): Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Alisch, L., Wagner, J. (2006): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Ameln, F., Gerstmann, R., Kramer, J. (2009): Psychodrama. Springer Medizin Verlag: Heidelberg
- Andreß, H. (1999): Leben in Armut. Analysen der Verhaltensweisen armer Haushalte mit Umfragedaten. Westdeutscher Verlag: Opladen und Wiesbaden
- Anhorn, R., Bettinger, F., Stehr, J. (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 417-446
- Ausubel, D. (1968): Das Jugendalter. Fakten. Probleme. Theorie. Juventa Verlag: München
- Ausubel, D. (1979): Die Funktion der Gruppe gleichaltriger Jugendlicher. In: Nörber, M. (Hrsg.) (2003): Peer-Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin
- Barlösius, E., Ludwig-Mayerhofer, W. (2001): Die Armut der Gesellschaft. Leske und Budrich: Opladen
- Barlösius, E., Ludwig-Mayerhofer, W. (2001): Die Armut der Gesellschaft. In: Barlösius, E., Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.): Die Armut der Gesellschaft. Leske und Budrich: Opladen, 11-51
- Bastin, G. (1967): Die soziometrischen Methoden. Verlag Hans Huber: Bern und Stuttgart

- Baum, D. (2002): Armut und Ausgrenzung von Kindern: Herausforderung für eine kommunale Sozialpolitik. In: Butterwegge, Ch., Klundt, M. (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Leske und Budrich: Opladen, 173-188
- Beisenherz, G. (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. Leske und Budrich: Opladen
- Bettinger, F. (2008): Sozialer Ausschluss und kritisch-reflexive Sozialpädagogik – Konturen einer subjekt- und lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit. In: Anhorn, R., Bettinger, F., Stehr, J. (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 417-446
- Bieback, K.-J., Milz, H. (1995.): Neue Armut. Campus Verlag. Frankfurt u.a.
- Böhnisch, L. (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Böhnisch, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Böhnisch, L., Schefold, W. (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigung an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Böhnisch, L., Schröer, W. (2004): Stichwort: Soziale Benachteiligung und Bewältigung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jj. 7, Heft 4, 467- 478
- Böhnisch, L., Schröer, W., Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Breitfuss, A., Dangschat, J. (1998): Sozialräumliche Aspekte der Armut im Jugendalter. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Westdeutscher Verlag: Opladen und Wiesbaden, 120-137

- Butterwegge, C., Klundt, M. (2002): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Leske und Budrich: Opladen
- Butterwegge, C., Holm, K., Zander, M. (2004): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Chassé, K., Zander, M. (2005): Armut im Blick sozialpädagogischer Forschung - Ein Report. In: Schweppe, C., Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogik als Forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Juventa Verlag: Weinheim und München, 307-328
- Chassé, K., Zander, M., Rasch, K. (2007): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Denz, H. (2005): Grundlagen einer empirischen Soziologie. Der Beitrag des quantitativen Ansatzes. LIT Verlag: Münster
- Dimmel, N., Heitzmann, K., Schenk, M. (2009): Handbuch Armut in Österreich. Studienverlag: Innsbruck
- Dimmel, N., Pfeil, W. (2009): Armutsbekämpfung durch Transferleistungen. In: Dimmel, N., Heitzmann, K., Schenk, M. (Hrsg.): Handbuch Armut in Österreich. Studienverlag: Innsbruck, 464-511
- Dollase, R. (1973): Soziometrische Techniken. Techniken der Erfassung und Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in Gruppen. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Dollase, R. (1976): Soziometrische Verfahren. In: Koolwijk, J., Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Testen und Messen. Band 5. Oldenbourg Verlag: München, 217-257
- Dreher, E. (2005): Entwicklungspsychologie I. Materialien zur Vorlesung. Fakultas: Wien

- Eiffe, F. (2009): Konzepte der Armut im europäischen Kontext: ein geschichtlicher Überblick. In: Dimmel, N., Heitzmann, K., Schenk, M. (Hrsg.): Handbuch Armut in Österreich. Studienverlag: Innsbruck, 67-90
- Elliot, A., Dweck, C. (2005.): Handbook of competence and motivation. Guilford Publications: New York
- Elkeles, T., Kirschner, R., Kunert, M. (1998): Armut und Gesundheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Sekundäranalysen von Daten der „Biogramm-Forschung“ In: Mansel, J., Brinkhoff, K. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Juventa Verlag: Weinheim und München, 158-172
- Engels, D. (2005): Lebenslagen und soziale Exklusion. Zur Reformulierung des Lebenslagenkonzepts für die Sozialberichterstattung. Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik: Düsseldorf
Verfügbar unter: <http://www.isg-institut.de/download/Lebenslagen%20und%20soziale%20Exklusion.pdf> (Download: 10.8.2009)
- Erler, I. (2006): Kindheit im Abseits: Kinderarmut im Reichtum. In: Ribolits, E., Sertl, M., Zuber, J. (Hrsg.): Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit - Aspekte eines diffusen Zusammenhangs. Studien Verlag: Innsbruck, 129-140
- Fend, H. (1998): Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band V. Verlag Hans Huber: Bern u.a.
- Fend, H. (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Fernández de la Hoz, P. (2009): Kinder zwischen Wohlstand und Armut. In: Dimmel, N., Heitzmann, K., Schenk, M. (Hrsg.): Handbuch Armut in Österreich. Studienverlag: Innsbruck, 145-156

- Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Verlag: Hamburg
- Förster, N. (2001): Kinder in Armut. Sozialpädagogischer Diskurs ohne theoretisches Konzept? ISS-Eigenverlag: Frankfurt am Main
- Friebertshäuser, B., Prengel, A. (1997): Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag: Weinheim und München, 371-393
- Frühauf, H., Stickelmann, B. (2003): Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Frühauf, H., Stickelmann, B. (2003): Professionelles Wissen über Kinderarmut in Einrichtungen der Kinderarbeit. Ergebnisse einer Untersuchung und Perspektiven für sozialpädagogisches Handeln. In: Frühauf, H., Stickelmann, B. (Hrsg.): Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung. Juventa Verlag: Weinheim und München, 151-182
- Fürst, J., Ottomeyer, K., Pruckner, H. (2004): Psychodrama-Therapie. Ein Handbuch. Facultas: Wien
- Göppel, R. (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben - Entwicklungskrisen - Bewältigungsformen. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart
- Grundmann, M. (2006): Sozialisation. UVK: Konstanz
- Hamburger, F. (2006): Sozialpädagogische Bildungsforschung. In: Merkens, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 55-68

- Hauenschild, B., Höferl, A. (2008): Zur Armuts- und Reichtumsentwicklung in Österreich. In: Knapp, G., Pichler, H. (Hrsg.): Armut, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Perspektiven gegen Armut und soziale Ausgrenzung in Österreich. Band 8. Verlag Hermagoras/Mohorejeva: Klagenfurt u.a., 244-254
- Havighurst, R. (1956): Research on the developmental-task concept. In: The School Review, 64, New York, 215-223
- Heitzmann, K., Till-Tentschert, U. (2009): Armutsgefährdung und manifeste Armut in Österreich. In: Dimmel, N., Heitzmann, K., Schenk, M. (Hrsg.): Handbuch Armut in Österreich. Studienverlag: Innsbruck, 91-111
- Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C., Stange, W. (2009): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Hock, B., Holz, G., Semmedinger, R., Wüstendörfer, W. (2000): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. ISS-Eigenverlag: Frankfurt
- Hölscher, P. (2003): „Immer musst du hingehen und praktisch betteln“. Wie Jugendliche Armut erleben. Campus Verlag: Frankfurt u.a.
- Hollstein, B. (2001): Grenzen sozialer Integration. Zur Konzeption informeller Beziehungen und Netzwerke. Leske und Budrich: Opladen
- Holz, G. (2005): Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen - Kinderarmut im Vorschulalter. In: Zander, M. (Hrsg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 88-109
- Holz, G. (2008): Kinderarmut und familienbezogene soziale Dienstleistungen. In: Huster, E., Boeckh, J., Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 483-500

- Holz, G., Skoluda, S. (2003): Armut im frühen Grundschulalter. Abschlußbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt
Verfügbar unter: <http://www.awo.org/standpunkte-und-positionen/kinderarmut.html>
(Download: 4.11.2009)
- Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W., Giering, D. (2006): „Zukunftschancen für Kinder!? - Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit“. ISS-Eigenverlag: Frankfurt
- Huster, E., Boeckh, J., Mogge-Grotjahn, H. (2008): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Kessels, U., Hannover, B. (2009): Gleichaltrige. In: Wild, E., Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Springer Medizin Verlag: Heidelberg, 283-304
- Klocke, A. (1998): Kinderarmut in Europa. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Westdeutscher Verlag: Opladen und Wiesbaden, 136-159
- Klocke, A., Hurrelmann, K. (1998): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Westdeutscher Verlag: Opladen und Wiesbaden
- Knapp, G., Pichler, H. (2008): Armut, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Perspektiven gegen Armut und soziale Ausgrenzung in Österreich. Band 8. Verlag Hermagoras/Mohorejeva: Klagenfurt u.a.
- Kolip, P. (1993): Freundschaften im Jugendalter. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Konopka, G. (1978): Soziale Gruppenarbeit: Ein helfender Prozeß. Deutscher Studien Verlag: Weinheim
- Koolwijk, J., Wieken-Mayser, M. (1976): Techniken der empirischen Sozialforschung. Testen und Messen. Band 5. Oldenbourg Verlag: München

- Krappmann, L. (1994): Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In: Schneewind, K. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Hogrefe Verlag für Psychologie: Göttingen u.a., 495-524
- Krappmann, L., Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Lange, E. (2005): Soziologie des Erziehungswesens. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984): Stress, Appraisal and Coping. Springer Publishing Company: New York
- Mansel, J., Brinkhoff, K. (1998): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Mansel, J., Brinkhoff, K. (1998): Armut und soziale Ungleichheit im Jugendalter. In: Mansel, J., Brinkhoff, K. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Juventa Verlag: Weinheim und München, 7-16
- Mansel, J. (1998): Zukunftsperspektive und Wohlbefinden von sozial benachteiligten Jugendlichen. In: Mansel, J., Brinkhoff, K. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Juventa Verlag: Weinheim und München, 141-157
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Merkens, H. (2006): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Merten, R. (2002): Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Butterwegge, C., Klundt, M. (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Leske und Budrich: Opladen, 137-152

- Moreno, J.L. (1974): Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Leske und Budrich: Opladen
- Moreno, J.L. (1981): Soziometrie als experimentelle Methode. Junfermann Verlag: Paderborn
- Naudascher, B. (1977): Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten - Theorien - Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Nörber, M. (2003): Peer-Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin
- Ohnemus, E. (1998): Junge Armut. Verfügbar unter: www.armutskonferenz.at
(Download: 2.09.2010)
- Otto, U. (1997): Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien. Leske und Budrich: Opladen
- Palentien, C. (2004a): Sozialisationstheoretische Perspektiven pädagogischer Jugendforschung: Eine Betrachtung der soziologischen, psychologischen und pädagogischen Diskussion des Phänomens Kinder und Jugendarmut. In: Abel, J., Treumann, K., Möller, R., Palentien, C. (Hrsg.): Jugend im Fokus empirischer Forschung. Waxmann Verlag: Münster, 13-37
- Palentien, C. (2004b): Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Petillon, H. (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen. Beltz Verlag: Weinheim und München
- Preiser, S. (2003). Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Prose, F. (1972): Aussenseiter in Gruppen. Ein empirischer Beitrag zur Diagnostik interpersonalen Verhaltens. Christian-Albrechts-Universität: Kiel

- Pruckner, H. (2004): Soziometrie - Eine Zusammenschau von Grundlagen, Weiterentwicklungen und Methodik. In: Fürst, J., Ottomeyer, K., Pruckner, H. (Hrsg.): Psychodrama-Therapie. Ein Handbuch. Facultas: Wien, 161-192
- Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München
- Richter, A. (2000): Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Shaker Verlag: Aachen
- Ribolits, E., Sertl, M., Zuber, J. (2006): Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit - Aspekte eines diffusen Zusammenhangs. Studien Verlag: Innsbruck
- Schaub H., Zenke, K. (2002): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag: München
- Schlippe, A., Lösche, G., Hawellek, C. (2001): Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs. Beltz Verlag: Weinheim u.a.
- Schmidt-Denter, U. (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Schneewind, K. (1994): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Hogrefe Verlag für Psychologie: Göttingen u.a.
- Schnell, R., Hill, P., Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: Wien und München
- Schrader, S., u.a. (2007): Großes Wörterbuch Psychologie. Grundwissen von A-Z. Compact Verlag: München
- Schütz, K. (1989): Gruppenforschung und Gruppenarbeit. Theoretische Grundlagen und Praxismodelle. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz

- Schweppe, C., Thole, W. (2005): Sozialpädagogik als Forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Seiffge-Krenke, I. (2006): Nach PISA. Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen
- Thiersch, H. (1995): Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit. Juventa Verlag: Weinheim und München
- Thiersch, H. (2009): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C., Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 25-38
- Till-Tenschert, U., Vana, I. (2009): In Armut aufwachsen. Empirische Befunde zu Armutslagen von Kindern und Jugendlichen in Österreich. Institut für Soziologie: Wien. Verfügbar unter: www.soz.univie.ac.at/fileadmin/files/forschungaktuell/kinderarmutsbericht.pdf (Download: 29.4.2009)
- Titscher, S., Meyer, M., Mayrhofer W. (2008): Organisationsanalyse. Konzepte und Methoden. Facultas Verlag: Wien
- Ulich, D. (1985): Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Unterlercher, W. (2008): Familie und Armut. Konfliktlagen und Bewältigungsstrategien. In: Knapp, G., Pichler, H. (Hrsg.): Armut, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Perspektiven gegen Armut und soziale Ausgrenzung in Österreich. Band 8. Verlag Hermagoras/Mohorejeva: Klagenfurt u.a., 454-466

- Walper, S. (1995): Kinder und Jugendliche in Armut. In: Bieback, K.-J., Milz, H. (Hrsg.): Neue Armut. Campus Verlag. Frankfurt u.a., 181-219
- Walper, S. (2001): Armut und ihre Auswirkungen von Kindern. In: Schlippe, A., Lösche, G., Hawellek, C. (Hrsg.): Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs. Beltz Verlag: Weinheim u.a., 151-177
- Wehner, K. (2006): Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen und soziale Unterstützung. In: Alisch, L., Wagner, J. (Hrsg.): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Juventa Verlag: Weinheim und München, 119-135
- Wentzel, K. (2005): Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In: Elliot, A., Dweck, C. (Hrsg.): Handbook of competence and motivation. Guilford Publications: New York, 279-296
- Wetzstein, T., Erbelinger, P., Hilgers, J., Eckert, R. (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Wild, E., Möller, J. (2009): Pädagogische Psychologie. Springer Medizin Verlag: Heidelberg
- Witzel, A. (2000): Das Problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung, 1 (1), Art. 22, 1-9. Verfügbar unter: fh-landshut.de (Download: 19.7.2010)
- Wohlfahrt, G. (2006): Armut und Reichtum in Österreich. In: Ribolits, E., Sertl, M., Zuber, J. (Hrsg.): Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit - Aspekte eines diffusen Zusammenhangs. Studien Verlag: Innsbruck, 20-27
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beltz Verlag: Weinheim und Basel

- Zander, M. (2005a): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Zander, M. (2005b): Kinderarmut: Von der Problemanalyse zum Handeln - Sozialpädagogische Projekte und Konsequenzen für die Soziale Arbeit. Bericht zur Fachtagung „Kinderarmut zum Thema gemacht“. Saarbrücken
- Zander, M. (2009): Armes Kind - starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Zimmermann, G. (1998): Formen von Armut und Unterversorgung im Kindes- und Jugendalter. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Westdeutscher Verlag: Opladen und Wiesbaden, 51-71

Internetquellen

Armutskonferenz. Netzwerk gegen Armut und soziale Ausgrenzung.

Verfügbar unter: www.armutskonferenz.at (Download: 2.09.2010)

Bundesjugendvertretung (2009): Positionspapier gegen Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen.

Verfügbar unter www.armutskonferenz.at (Download: 2.09.2010)

Ludwig Boltzmann-Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie (Hrsg.) (2000): Schule und Ungleichheit in Österreich. Auswertung der Daten des WHO-HBSC-Surveys 1998 zum Verhältnis sozialer Ungleichheit und Gesundheit bei Jugendlichen. Endbericht.

Verfügbar unter: <http://lbimsgs-archiv.lbg.ac.at/berichte/hbsc10.pdf> (Download: 3.11.2008)

Psychodrama Austria. Verfügbar unter:

http://www.psychodrama-austria.at/neuerbereich/1_seiten/psychodrama.html

(Download: 16.04.2010)

Statistik Austria (Hrsg.) (2008): Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2006.

Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/soziales/armut_und_soziale_eingliederung/publikationen (Download: 4.11.2008)

Statistik Austria (Hrsg.) (2009a): Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2007.

Verfügbar unter: http://www.armutskonferenz.at/armut_in_oesterreich_armut_ist.htm (Download: 13.8.2009)

Statistik Austria (Hrsg.) (2009b): Armutsgefährdung in Österreich. EU-SILC 2008.

Eingliederungsindikatoren. Verfügbar unter:

http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/private_haushalte/eu_silc/index.html

(Download: 8.7.2010)

Statistik Austria (Hrsg.) (2009c): Methoden und Vergleiche zu EU-SILC 2008.

Verfügbar unter:

http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/private_haushalte/eu_silc/index.html

(Download: 8.7.2010)

Zehnter Kinder- und Jugendbericht (1998): Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Verfügbar unter:

<http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/archiv.html> (Download: 17.12.2009)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lebenslagedimensionen

Abbildung 2: Armutsgefährdung nach Haushaltstyp und Alter der Kinder

Abbildung 3: Risikofaktoren

Abbildung 4: Kategorie 1: „*mit sich selbst ausmachen*“ nach Richter (2000, 92)

Abbildung 5: Kategorie 2: „*emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren*“
nach Richter (2000, 92)

Abbildung 6: Kategorie 3: „*anstatt*“ - *Handlung/Haltung* nach Richter (2000, 92)

Abbildung 7: Kategorie 4: „*an die Umwelt weitergeben*“ nach Richter (2000, 93)

Abbildung 8: Problemmeidendes Verhalten und aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten
nach Richter (2000, 105)

Abbildung 9: Versorgung im sozialen Bereich

Abbildung 10: Versorgung im kulturellen Bereich

Abbildung 11: Beispiel einer Soziomatrix

Abbildung 12: Beispiel eines Soziogramms aus den Daten der Soziomatrix einer Kleingruppe

Abbildung 13: Soziometrische Kennwerte nach Ameln, Gerstmann und Kramer (2009, 247)

Abbildung 14: Leben im „Wohlergehen“

Abbildung 15: Leben in „Benachteiligung“

Abbildung 16: Leben in „Multipler Deprivation“

Abbildung 17: Anzahl der Einschränkungen aller befragten Mädchen und Jungen

Abbildung 18: Soziomatrix des Jugendlichen *Am*

Abbildung 19: Ergebnisse aus den Soziomatrizen - Positive und negative Wahlen der Jugendlichen

Abbildung 20: Soziogramm Jugendlicher *Am*

Abbildung 21: Problemmeidendes Bewältigungsverhalten und aktiv problemlösendes
Bewältigungsverhalten

ANHANG

Fragenkatalog zur Erhebung der aktuellen Lebenslage

in Anlehnung an Holz, e.a. (2006, 70ff)

1) Materielle Lage des Jugendlichen

Grundversorgung und materielle Teilhabe
Hast du ein eigenes Zimmer für dich allein?
Isst du vor der Schule etwas zum Frühstück? Nimmst du dir etwas zum Essen mit in die Schule? Isst du zu Abend?
Wenn du an die anderen Jugendlichen in deiner Klasse denkst und daran, was die so an Kleidung Spiele etc. haben, meinst du, dass du im Vergleich besser dran bist? in etwa gleich gut dran bist? schlechter dran bist?
Bekommst du Taschengeld von deinen Eltern? (Die Höhe des Taschengeldes und der Ausgabezweck werden im Interview erhoben)
Besitzen deine Eltern ein Telefon (Handy) und eine Auto?
Warst du in den Ferien auf Urlaub?

2) Gesundheitliche Lage des Jugendlichen

Gesundheitsvorsorge
Isst du mindestens eine Mahlzeit am Tag mit deinen Eltern?
Warst du im letzten Jahr einmal beim Zahnarzt?
Treibst du regelmäßig Sport (mindestens einmal die Woche)?
Bist du Mitglied in einem Sportverein?
Hast du schon einmal Zigaretten geraucht, Alkohol getrunken oder Drogen konsumiert? Wenn ja, wie oft?
Wieviel Zeit verbringst du vor dem TV oder PC? (Stundenausmaß)
Rauchen deine Eltern? Wieviel? (subjektive Wahrnehmung)
Gesundheitsbefinden
Wie geht es dir gesundheitlich? Hast du irgendwelche körperlichen Beschwerden?
Warst du im letzten Jahr beim Arzt oder im Krankenhaus wegen einer Krankheit oder wegen eines Unfalls?
Nimmst du regelmäßig Medikamente?

3) Soziale Lage des Jugendlichen

Soziale Ressourcen
Hast du ein Haustier?
Bist du in einem Verein oder in einer Organisation Mitglied?
Wie feierst du deine Geburtstage?
Wie ist das, wenn du andere Jugendliche mit nach Hause mitnehmen möchtest?
Wenn du mit deinen Eltern zusammen bist, was macht ihr dann?
Besuchst du regelmäßig Oma, Opa, Verwandte?
Wurdest du schon einmal (in der Schule) geärgert oder hat sich jemand lustig über dich gemacht?
Wurdest du schon einmal (in der Schule) bedroht oder geschlagen?
Wurdest du schon einmal (in der Schule) durch eine Prügelei/Waffe verletzt?
Hast du dir schon einmal überlegt, von zuhause wegzulaufen?
Hast du FreundInnen, mit denen du dich regelmäßig triffst?
Kannst du bei FreundInnen übernachten? Wie oft?
Wirst du zu Geburtstagen deiner FreundInnen eingeladen? Wann war die letzte Einladung?
Zu wem gehst du, wenn du Hilfe brauchst?
Sozialverhalten
Wie gut kannst du auf andere Jugendliche zugehen?
Wie gut kommst du mit Erwachsenen zurecht?
Wie gut kannst du andere begeistern oder überzeugen?
Wie gut kannst du anderen helfen und sie verstehen?
Wie gut kannst du dich durchsetzen?
Wie verstehst du dich mit deinen Mitschülern?
Gab es in der Schule schon einmal Ärger, weil du andere geärgert hast?
Gab es in der Schule schon einmal Ärger, weil du den Unterricht gestört hast?
Gab es in der Schule schon einmal Ärger, weil du dich mit anderen gestritten hast?
Gab es in der Schule schon einmal Ärger, weil du dich mit anderen geprügelt hast?
Gab es in der Schule schon einmal Ärger, weil du etwas kaputt gemacht hast?
Gab es in der Schule schon einmal Ärger, weil du geschwänzt hast?
Bist du schon einmal im Bus, U-Bahn oder Straßenbahn „schwarz“ gefahren?
Hast du schon einmal etwas mit Absicht zerstört?
Hast du schon einmal etwas gestohlen?
Hat du schon einmal etwas von anderen Jugendlichen gestohlen?
Hast du schon einmal Ärger mit der Polizei gehabt?
Hast du schon einmal jemanden anderen körperlich verletzt?

4) Kulturelle Lage des Jugendlichen

Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten
Besuchst du einen Hort nach der Schule?
Besuchst du freiwillige Kurse innerhalb der Schule?
Bekommst du Hausaufgabenbetreuung?
Wer hilft dir bei Problemen in der Schule?
Welche Note hast du in Deutsch?
Welche Note hast du in Mathematik?
Hast du Zugang zum Internet?
Wer hilft dir bei den Hausaufgaben?
Wann warst du das letzte Mal in einer Bücherei?
Wann warst du das letzte Mal im Museum oder im Zoo?
Was machst du in den Ferien?
Liest du freiwillig Bücher? Was zum Beispiel?
Spielst du ein Musikinstrument?
In welche Schule gehst du?
Hast du eine Vorschule besucht?
Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?
Wie lange brauchst du für deine Hausübung?
Kannst du gut mit anderen zusammenarbeiten?
Kannst du gut mit neuen Situationen umgehen?
Kannst du gut eine Sache zu Ende bringen?
Kannst du dich gut alleine beschäftigen?
Hast du manchmal Probleme, dich zu konzentrieren?

Indikatorensystem zur Erhebung der aktuellen Lebenslagen

in Anlehnung an Holz, e.a. (2006, 42ff)

1) Materielle Lage des Jugendlichen

Grundversorgung und materielle Teilhabe	Punkte
Jugendlicher hat ein eigenes Kinderzimmer	1
Jugendlicher erfährt selten oder nie Einschränkungen bei Essen	1
Keine häufigen Einschränkungen bei Kleidung	1
Beim Konsum nicht schlechter dran als andere Kinder (subjektive Wahrnehmung)	1
Jugendlicher erhält Taschengeld	1
Keine häufigen Einschränkungen bei Spielzeug, Spielkonsolen (jugendtypische Gebrauchsgüter)	1
Telefon und Auto vorhanden	1
In den Ferien etwas gemacht (Urlaub)	1
60% = 5¹⁶	8 Items

2) Gesundheitliche Lage des Jugendlichen

Gesundheitsvorsorge	Punkte
Mindestens eine Mahlzeit am Tag mit den Eltern	1
Mindestens ein Zahnarztbesuch im letzten Jahr	1
Aktiver Sport in der Freizeit: Sporttreiben jeden Tag oder jede Woche	1
Aktiver Sport in der Freizeit: Sportverein jeden Tag oder jede Woche	1
Kein mehrmaliger Suchtmittelkontakt	1
Kein übermäßiger Medienkonsum (weniger als 3 Stunden TV oder PC)	1
Rauchfreies/raucharmes Klima	1
60% = 4	7 Items
Gesundheitsbefinden	
Jugendlicher hat keine gesundheitlichen Beeinträchtigungen	1
Jugendlicher gibt keine Krankheit an	1
Jugendlicher hatte keinen schweren Unfall im letzten Jahr	1
Jugendlicher nimmt nicht regelmäßig Medikamente	1
Wohlbefinden/Jugendlicher hat kein psychosomatisches Symptom	1
60% = 3	5 Items

¹⁶ Alle Werte sind auf ganze Zahlen gerundet.

3) Soziale Lage des Jugendlichen

Soziale Ressourcen	Punkte
<i>Primäre materielle Ressourcen:</i>	
Jugendlicher hat Haustier	1
Jugendlicher ist in einem Verein oder einer Organisation Mitglied	1
Jugendlicher hat Geburtstag mit anderen Jugendlichen bzw. außerhalb der Familie gefeiert	1
Jugendlicher kann andere Jugendliche mit nach Hause nehmen	1
<i>Primäre immaterielle Ressourcen:</i>	
Jugendlicher führt (fast) jeden Tag Gespräche mit mindestens einem Elternteil	1
Jugendlicher macht mind. 1x im Monat Ausflüge mit mindestens einem Elternteil	1
Jugendlicher macht mind. 1x im Monat Gesellschaftsspiele o.ä. mit mind. einem Elternteil	1
Jugendlicher macht mind. 1x im Monat Hobbys, Sport oder bastelt mit mind. einem Elternteil	1
Jugendlicher besucht regelmäßig Oma, Opa, Verwandte	1
<i>Sekundäre materielle Folgen:</i>	
Jugendlicher wurde (in der Schule) noch nie geärgert oder lächerlich gemacht	1
Jugendlicher wurde (in der Schule) noch nie bedroht oder geschlagen	1
Jugendlicher wurde noch nie durch eine Prügelei/Waffe verletzt	1
Jugendlicher hat sich noch nie überlegt, von zu Hause abzuhausen	1
<i>Sekundäre immaterielle Folgen:</i>	
Jugendlicher hat FreundInnen, mit denen er sich regelmäßig trifft	1
Jugendlicher unternimmt (fast) jeden Tag etwas mit anderen Jugendlichen	1
Jugendlicher war mindestens vor ein paar Monaten bei FreundInnen zum Übernachten	1
Jugendlicher war mindestens vor ein paar Monaten auf einem Geburtstag	1
Jugendlicher hat mindestens eine Person, zu dem er geht, wenn er Hilfe braucht	1
60% = 11	18 Items

3) Soziale Lage des Jugendlichen - Fortsetzung

Sozialverhalten	Punkte
<i>Allgemeine Sozialkompetenz:</i>	
Jugendlicher kann sehr gut oder gut auf andere Jugendliche zugehen	1
Jugendlicher kann sehr gut oder gut mit Erwachsenen zurechtkommen	1
Jugendlicher kann sehr gut oder gut andere begeistern oder überzeugen	1
Jugendlicher kann sehr gut oder gut anderen helfen und sie verstehen	1
Jugendlicher kann sich sehr gut oder gut durchsetzen	1
Jugendlicher versteht sich gut mit seinen Mitschülern	1
<i>Sozialkompetenz oder Devianz in der Schule:</i>	
Es gab nie Ärger in der Schule, weil er andere geärgert hat	1
Es gab nie Ärger in der Schule, weil er sich mit anderen gestritten hat	1
Es gab nie Ärger in der Schule, weil er den Unterricht gestört hat	1
Es gab nie Ärger in der Schule, weil er sich mit anderen geprügelt hat	1
Es gab nie Ärger in der Schule, weil er etwas kaputt gemacht hat	1
Es gab nie Ärger in der Schule, weil er geschwänzt hat	1
<i>Devianz außerhalb der Schule:</i>	
Jugendlicher ist noch nie schwarzgefahren	1
Jugendlicher hat noch nie etwas mit Absicht zerstört	1
Jugendlicher hat noch nie etwas gestohlen	1
Jugendlicher hat noch nie etwas von anderen Jugendlichen gestohlen	1
Jugendlicher hat nie Ärger mit der Polizei gehabt	1
Jugendlicher hat noch nie jemanden verletzt	1
60% = 11	18 Items

4) Kulturelle Lage des Jugendlichen

Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	Punkte
<i>Institutionelle Ressourcen/Angebote:</i>	
Hortbesuch	1
Jugendlicher besucht freiwillige Kurse innerhalb der Schule	1
Vereinsbesuch und/oder freiwillige Kurse außerhalb der Schule	1
Jugendlicher erhält Hausaufgabenbetreuung	1
Jugendlicher bekommt Hilfe bei Schulproblemen, wenn er sie braucht	1
In Deutsch und Mathematik Note 3 oder besser bzw. bei Note 4 oder 5: Nachhilfe oder Förderunterricht	1
Internetzugang vorhanden	1
<i>Nicht institutionelle (familiäre/persönliche) Angebote/Ressourcen:</i>	
Kulturelle Aktivitäten mit den Eltern: Schulaufgaben mindestens 1x in der Woche	1
Kulturelle Aktivitäten mit den Eltern: Lesen mindestens 1x die Woche	1
Kulturelle Anreize/Aktivitäten: Büchereibesuche vor ein paar Wochen	1
Kulturelle Anreize/Aktivitäten: Museums-/Zoobesuche in diesem Jahr	1
Aktivitäten in den Ferien	1
Jugendlicher liest etwas in der Freizeit	1
Jugendlicher spielt ein Musikinstrument	1
60% = 8	14 Items
Lernkompetenzen und Schulerfolg	
<i>Schulkompetenz:</i>	
Jugendlicher besucht Normalschule/keine Förderschule	1
Jugendlicher geht (sehr) gerne zur Schule	1
Reguläre Einschulung/keine Vorschule besucht	1
Keine Klassenwiederholung	1
Note in Deutsch (sehr gut, gut, befriedigend = 1 Punkt)	1
Note in Mathematik (sehr gut, gut, befriedigend= 1 Punkt)	1
Dauer der Hausaufgaben unter 2 Stunden	1
<i>Allgemeine kognitive Kompetenz:</i>	
Jugendlicher kann (sehr) gut mit anderen zusammenarbeiten	1
Jugendlicher kann (sehr) gut mit neuen Situationen umgehen	1
Jugendlicher kann (sehr) gut eine Sache zu Ende bringen	1
Jugendlicher kann sich (sehr) gut alleine beschäftigen	1
Jugendlicher hat nicht oft Probleme mit der Konzentration	1
60% = 7	12 Items

Ergebnisse: Aktuelle Lebenslagen aller befragten Jugendlichen

Jugendlicher Am

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	4
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	3
Gesundheitsbefinden	5	3	4
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	10
Sozialverhalten	18	11	9
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	9
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	7

Jugendlicher Am ist männlich, zwölf Jahre alt und lebt mit seinen zwei Geschwistern, seiner Mutter und seinem Stiefvater zusammen. Er fällt in die Gruppe „multiple Deprivation“. In drei Lebenslagedimensionen sind Einschränkungen sichtbar. Der Jugendliche gibt an, sich beim Essen einschränken zu müssen und auch Kleidung hätte er zu wenig.

Jugendlicher Bm

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	3
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	3
Gesundheitsbefinden	5	3	3
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	5
Sozialverhalten	18	11	12
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	5
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	6

Jugendlicher *Bm* ist männlich und vierzehn Jahre alt. Er lebt mit seinen zwei Geschwistern, seiner Mutter und seinem Stiefvater zusammen. Der Jugendliche fällt in die Gruppe „multiple Deprivation“. In allen vier Lebenslagedimensionen sind Mängel sichtbar. Im Vergleich zu den anderen hat er die meisten Einschränkungen in den „sozialen Ressourcen“.

Jugendlicher *Cm*

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	8
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	3
Gesundheitsbefinden	5	3	3
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	9
Sozialverhalten	18	11	13
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	6
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	5

Jugendlicher *Cm* ist elf Jahre alt, männlich, und lebt mit seinen zwei Brüdern, Mutter und Stiefvater zusammen. Er fällt in die Gruppe „multiple Deprivation“. Abgesehen von der Lebenslagedimension „Grundversorgung und materielle Teilhabe“ sind in den anderen Dimensionen Mängel vorhanden.

Jugendlicher *Dm*

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	4
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	5
Gesundheitsbefinden	5	3	4
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	9
Sozialverhalten	18	11	16
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	4
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	12

Jugendlicher *Dm* ist zwölf Jahre alt, männlich und lebt mit seiner Schwester, Mutter und Vater zusammen. Der Jugendliche fällt in die Gruppe „multiple Deprivation“. Abgesehen von der „Gesundheitlichen Lage“ sind in allen weiteren Lebenslagedimensionen Einschränkungen sichtbar.

Jugendlicher *Em*

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	7
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	5
Gesundheitsbefinden	5	3	4
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	15
Sozialverhalten	18	11	10
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	7
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	8

Jugendlicher *Em* ist dreizehn Jahre alt, männlich und lebt mit seinen zwei Geschwistern, Mutter und Vater zusammen. Der Jugendliche fällt in die Gruppe „Benachteiligung“. In den Dimensionen „Soziale Lage“ und „Kulturelle Lage“ sind Einschränkungen sichtbar.

Jugendlicher *Fm*

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	7
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	4
Gesundheitsbefinden	5	3	3
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	10
Sozialverhalten	18	11	7
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	6
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	4

Jugendlicher *Fm* ist dreizehn Jahre alt, männlich und lebt mit seiner Schwester, Mutter und Vater zusammen. Der Jugendliche fällt in die Gruppe „multiple Deprivation“. Abgesehen von der Lebenslage „Materiellen Lage“ und „Gesundheitliche Lage“ erreicht er in keiner anderen Lebenslagedimension die 60%.

Jugendlicher *Gm*

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	5
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	4
Gesundheitsbefinden	5	3	2
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	7
Sozialverhalten	18	11	8
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	5
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	7

Jugendlicher *Gm* ist dreizehn Jahre alt und lebt mit seinem jüngeren Bruder, Mutter und Vater zusammen. Der Jugendliche fällt in die Gruppe „multiple Deprivation“. Es lassen sich in vier Unterbereichen Einschränkungen feststellen.

Jugendlicher *Hw*

Lebenslagen	Gesamt punkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	7
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	5
Gesundheitsbefinden	5	3	4
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	12
Sozialverhalten	18	11	10
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	10
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	6

Jugendliche *Hw* ist zwölf Jahre alt, weiblich und lebt mit ihren drei Geschwistern, Mutter und Vater zusammen. Die Jugendliche fällt in die Gruppe „Benachteiligung“. In den Dimensionen „Soziale Lage“ und „Kulturelle Lage“ sind Einschränkungen sichtbar.

Jugendlicher *Iw*

Lebenslagen	Gesamt punkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	6
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	5
Gesundheitsbefinden	5	3	1
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	10
Sozialverhalten	18	11	15
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	10
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	11

Jugendliche *Iw* ist zwölf Jahre alt, weiblich und lebt mit einem Bruder, Mutter und Vater zusammen. Die Jugendliche fällt in die Gruppe „Benachteiligung“. Sie muss mit Einschränkungen in den Unterbereichen „Gesundheitsbefinden“ und „Soziale Ressourcen“ leben.

Jugendlicher Jw

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	3
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	6
Gesundheitsbefinden	5	3	1
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	10
Sozialverhalten	18	11	14
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	10
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	11

Jugendliche Jw ist zwölf Jahre alt, weiblich und lebt mit drei Geschwistern, Mutter und Vater zusammen. Sie fällt in die Gruppe „multiple Deprivation“. In drei Lebenslagedimensionen sind Einschränkungen erkennbar.

Jugendlicher Kw

Lebenslagen	Gesamtpunkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	7
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	5
Gesundheitsbefinden	5	3	4
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	9
Sozialverhalten	18	11	16
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	6
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	12

Jugendliche Kw ist zwölf Jahre alt, weiblich und lebt mit ihren zwei Geschwistern, Mutter und Vater zusammen. Sie fällt in die Gruppe „Benachteiligung“. In zwei Unterbereichen sind Einschränkungen sichtbar.

Jugendlicher Lw

Lebenslagen	Gesamt punkte	60%	erreichte Punkte
Materielle Lage			
Grundversorgung und materielle Teilhabe	8	5	8
Gesundheitliche Lage			
Gesundheitsvorsorge	7	4	5
Gesundheitsbefinden	5	3	4
Soziale Lage			
Soziale Ressourcen	18	11	10
Sozialverhalten	18	11	15
Kulturelle Lage			
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten	14	8	6
Lernkompetenzen und Schulerfolg	12	7	11

Jugendliche Lw ist zwölf Jahre alt, weiblich und lebt mit ihren zwei Geschwistern, Mutter und Vater zusammen. Sie fällt in die Gruppe „Benachteiligung“. In den Unterbereichen „Soziale Ressourcen“ und „Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten“ sind Defizite zu erkennen.

Soziometrischer Fragebogen

Ich bin männlich ☐ weiblich ☐

Ich bin.....Jahre alt.

Bitte überlege dir, **wen du magst und wen du nicht so magst**. Schreibe bitte den Namen und das Geschlecht (männlich oder weiblich) in die Kästchen. Wieviele Namen du einträgst, bleibt dir überlassen.

Ich zeige dir ein Beispiel:

Maxi	männlich
Susi	weiblich

Nun bist du an der Reihe:

Wen magst du gerne?

Wen magst du nicht so gerne?

Ergebnisse: Soziomatrizen aller befragten Jugendlichen

Jugendlicher *Am*

	A	AS	ER	IG	JE	SA	AD	IS	MI	KA	EL	GE	AI	DA	MA	ME	+	-
A		+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-				6	6
AS							-	+	+								2	1
ER				+													1	0
IG			+														1	0
JE							+			+							2	0
SA																	0	0
AD	+	-			+				+								3	1
IS		+			-				+	-							2	2
MI		+						+		-							2	1
KA					-		+	-									1	2
EL																	0	0
GE																	0	0
AI																	0	0
DA	+																1	0
MA	-																0	1
ME	-																0	1
+	2	2	2	2	2	1	3	2	3	1	0	0	0	0	0	0		
-	2	2	0	0	2	0	1	2	1	3	1	1	1	0	0	0		

Jugendlicher *Am* gibt insgesamt zwölf Wahlen (sechs positive und sechs negative) ab. Darunter sind sieben Jungen und fünf Mädchen. Die positiven (+) und negativen (-) Wahlen von *Am* sind in der schwarz umrandeten Zeile sichtbar. Er wählt sowohl Mädchen als auch Jungen positiv und negativ. Zusätzlich wird er von DA, MA und ME gewählt. *Am* erhält insgesamt zwei positive und zwei negative Wahlen (siehe schwarz umrandete Spalte). *Am* wird aus seiner gewählten Personenliste nur von einem anderen Gleichaltrigen (positiv) gewählt.

Jugendlicher *Bm*

	B	OZ	FU	EL	FE	IS	GE	MA	+	-
B		+	+	-	-	-			2	3
OZ			+		+				2	0
FU		-		+	-				1	2
EL			+			+			2	0
FE	-	+	+						2	1
IS									0	0
GE	-								0	1
MA	-								0	1
+	0	2	4	1	1	1	0	0		
-	3	1	0	1	2	1	0	0		

Jugendlicher *Bm* gibt insgesamt fünf Wahlen (zwei positive und drei negative) ab. *Bm* wählt ausschließlich Jungen. Zusätzlich wird er von GE und MA gewählt. *Bm* erhält drei negative und keine positiven Wahlen. Von den Personen, die er wählt, wird er nur einmal (negativ) gewählt.

Jugendlicher Cm

	C	EN	AL	MA	GE	NE	ON	AX	DA	LY	HA	AS	+	-
C		+	+	+	-	-	-	-	-				3	5
EN					+	-	-	-					1	3
AL						-	-						0	2
MA					-								0	1
GE	+	+	+			+	-						4	1
NE	-	-					+	+					2	2
ON			+			+		+					3	0
AX			+			+	+		+				4	0
DA	-		+				+						2	1
LY	-												0	1
HA	-												0	1
AS	-												0	1
+	1	2	5	1	1	3	3	2	1	0	0	0		
-	5	1	0	0	2	3	4	2	1	0	0	0		

Jugendlicher Cm gibt insgesamt acht Wahlen (drei positive und fünf negative) ab. Cm wählt ausschließlich Jungen. Zusätzlich wird er von drei Mädchen negativ gewählt. Er erhält somit deutlich mehr negative (fünf) als positive (eine) Wahlen.

Jugendlicher *Dm*

	D	MU	IS	EL	RO	MI	MA	DO	VA	ME	AS	AD	+	-
D		+	+	+	+	+	-	-	-	-			5	4
MU			+			+							2	0
IS		+				+							2	0
EL		+	+										2	0
RO				+		+							2	0
MI		+	+										2	0
MA			-			-							0	2
DO													0	0
VA										+			1	0
ME									+				1	0
AS	+												1	0
AD	-												0	1
+	1	4	4	2	1	4	0	0	1	1	0	0		
-	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0		

Jugendlicher *Dm* gibt insgesamt neun Wahlen (fünf positive und vier negative) ab. *Dm* wählt sowohl Mädchen als auch Jungen und wird auch von zwei Gleichaltrigen positiv und negativ gewählt. Von denjenigen, die er wählt, wird er nicht gewählt.

Jugendlicher *Em*

	E	BO	TO	DE	HE	TE	DS	AN	JE	OR	+	-
E		+	+	+	+	+	-	-	-	-	5	4
BO	+							+			2	0
TO	+							+			2	0
DE	+				+						2	0
HE	+			+			+		+		4	0
TE											0	0
DS					+						1	0
AN	+	+	+	-			-			-	3	3
JE					+						1	0
OR											0	0
+	5	2	2	2	4	1	1	2	1	0		
-	0	0	0	1	0	0	2	1	1	1		

Jugendlicher *Em* gibt insgesamt neun Wahlen (fünf positive und vier negative) ab. *Em* wählt mehr Mädchen (fünf) als Jungen (vier). Er wird von den Personen, die er wählt, positiv gewählt und von niemandem negativ gewählt.

Jugendlicher *Fm*

	F	GE	JE	SA	AN	NE	ON	VA	AL	DA	AS	MA	DL	AI	+	-
F		+	+	+	+	-	-	-							4	3
GE	+					+	-								2	1
JE	+														1	0
SA															0	0
AN				+											1	0
NE							+	+							2	0
ON	+					+		+							3	0
VA	-					+	+								2	1
AL	+														1	0
DA	+														1	0
AS	-														0	1
MA	+														1	0
DL	+														1	0
AI	-														0	1
+	7	1	1	2	1	3	2	2	0	0	0	0	0	0		
-	3	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0		

Jugendlicher *Fm* gibt insgesamt sieben Wahlen (vier positive und drei negative) ab. *Fm* wählt sowohl Jungen als auch Mädchen. Die Mädchen wählt er positiv. Insgesamt erhält er zehn Wahlen, darunter sieben positive und drei negative. Er wird von sechs Gleichaltrigen gewählt, die er nicht in seiner Liste angeführt hat.

Jugendlicher Gm

	G	EL	ON	VL	AL	SA	DA	EN	BE	AN	AS	BI	GE	HA	LY	DD	+	-
G		+	+	+	+	-	-	-	-								4	4
EL	-		-	-					+								1	3
ON	+	-		+	+				-								3	2
VL	+	+	+		-				-								3	2
AL	+		+	+													3	0
SA	-	+							+								2	1
DA	-		-		-												0	3
EN	-		-		-												0	3
BE	-	+	-			-		-									1	4
AN	-																0	1
AS	-																0	1
BI	-																0	1
GE	+																1	0
HA	-																0	1
LY	-																0	1
DD	-																0	1
+	4	4	3	3	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0		
-	11	1	4	1	3	2	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0		

Jugendlicher Gm gibt insgesamt acht Wahlen (vier positive und vier negative) ab. Gm wählt sowohl Jungen als auch Mädchen. Sechs Personen wählen ihn zusätzlich negativ. Er erhält vier positive und elf negative Wahlen.

Jugendlicher Hw

	H	KA	GÜ	EL	BE	MA	CE	IS	MI	MU	AS	JE	+	-
H		+	+	+	+	-	-	-	-				4	4
KA	+							-	-				1	2
GÜ													0	0
EL													0	0
BE	+			+			-						2	1
MA				-					-				0	2
CE									+				1	0
IS	-	-											0	2
MI	-	-						+					1	2
MU	-												0	1
AS	-												0	1
JE	-												0	1
+	2	1	1	2	1	0	0	1	1	0	0	0		
-	5	2	0	1	0	1	2	2	3	0	0	0		

Jugendliche Hw gibt insgesamt acht Wahlen (vier positive und vier negative) ab. Auffällig ist, dass Hw Mädchen positiv und Jungen negativ wählt. Von drei anderen Gleichaltrigen wird sie negativ gewählt. Insgesamt erhält sie fünf negative und zwei positive Wahlen.

Jugendliche *Iw*

	I	EL	MA	VL	BE	ON	DA	NE	GE	AL	SA	ZE	BI	MA	+	-
I		+	+	+	+	-	-	-	-	-					4	5
EL	+		-	-	+	-		-							2	3
MA	+				+			-		+					3	1
VL	+	+	+		+	+		+		+					7	0
BE	+	+	+			-		-							3	2
ON		-	-	+	-			+		+					3	3
DA						-		-	-	+					1	3
NE		+		+	-	+	-								3	2
GE	+					-	+	+		+					4	1
AL				-		-		-	+						1	3
SA	+														1	0
ZE	+														1	0
BI	+														1	0
MA	-														0	1
+	8	4	3	3	4	2	1	3	1	5	0	0	0	0		
-	1	1	2	1	2	6	2	6	2	1	0	0	0	0		

Jugendliche *Iw* gibt insgesamt neun Wahlen (vier positive und fünf negative) ab. *Iw* wählt vor allem männliche Gleichaltrige negativ. Die Mitglieder der Gruppe wählen einander sehr häufig. *Iw* wird von vier Personen gewählt, die sie nicht gewählt hatte. Insgesamt erhält sie acht positive Wahlen und eine negative Wahl.

Jugendliche J_w

	J	EL	AS	HA	BE	BI	MA	TI	SA	LY	EM	+	-
J		+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	5	5
EL	+		+	+	+		-					4	1
AS		+			+		+					3	0
HA		+			+						+	3	0
BE	+	+	+	-			+		-			4	2
BI			+					+				2	0
MA			+	-	+					+		3	1
TI	+		+		+	+	+					5	0
SA		+	+		+	+	-			+		5	1
LY	+				+		+	+	+			5	0
EM				+	+		+					4	0
+	4	5	7	3	9	3	5	2	1	2	1		
-	0	0	0	2	0	0	3	1	2	1	1		

Jugendliche J_w gibt insgesamt zehn Wahlen (fünf positive und fünf negative) ab. J_w wählt ausschließlich Mädchen. Außerdem wird deutlich, dass sich die weiblichen Gleichaltrigen einander sehr häufig wählen. J_w erhält vier positive Wahlen.

Jugendliche Kw

	K	AS	ZE	HA	BE	MA	ON	NE	DA	VL	SA	BA	ML	+	-
K		+	+	+	+	-	-	-	-	-				4	5
AS	+				+	+	-	-		+				4	2
ZE	+	+		+	+	-								4	1
HA	+				+				-					2	1
BE	+	+	+	-		+	-	-						4	3
MA		+		-	+			-						2	2
ON	-				-	-		+		+				2	3
NE	+				-		+			+				3	1
DA	+					+	+	-		+				4	1
VL	+	+		-	-	-	+	+	+					5	3
SA	+													1	0
BA	+													1	0
ML	-													0	1
+	9	5	2	2	5	3	3	2	1	4	0	0	0		
-	2	0	0	3	3	4	3	5	2	1	0	0	0		

Jugendliche Kw gibt insgesamt neun Wahlen (vier positive und fünf negative) ab. Mädchen werden positiv, Jungen hingegen negativ gewählt. Zusätzlich wird sie von drei anderen Personen gewählt. Kw erhält neun positive und zwei negative Wahlen. Die Mitglieder der Gruppe wählen sich einander sehr häufig.

Jugendliche *Lw*

	L	TI	AS	NE	SA	ON	ZE	GE	+	-
L		+	+	-					2	1
TI	+		+	-					2	1
AS				-					0	1
NE									0	0
SA	+								1	0
ON	-								0	1
ZE	+								1	0
GE	+								1	0
+	4	1	2	3	0	0	0	0		
-	1	0	0	0	0	0	0	0		

Jugendliche *Lw* gibt insgesamt drei Wahlen (zwei positive und eine negative) ab. Sie wird von vier weiteren Personen gewählt. *Lw* erhält vier positive Wahlen und eine negative Wahl.

Ergebnisse: Soziogramme aller befragten Jugendlichen

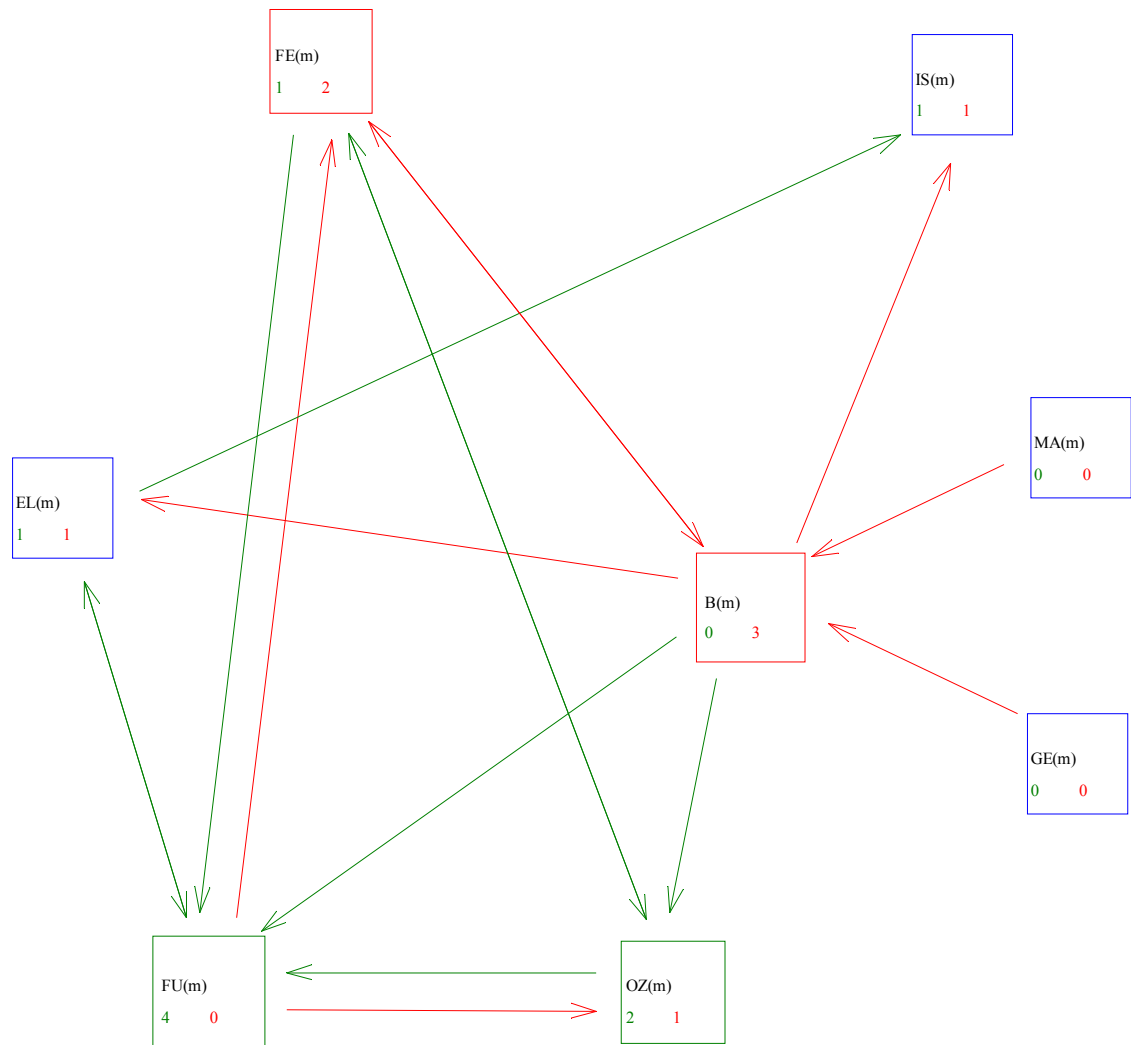
Jugendlicher *Am*

Jugendlicher *Am* erscheint in einem blau umrandeten Kästchen, das bedeutet, dass er gleich viele Wahlen (zwei positive und zwei negative) erhält. Jugendlicher *Am* bildet mit AD(w) ein Paar. Sie wählen einander. Dies spricht für gegenseitige Sympathie. Ein Dreieck ist ebenfalls ersichtlich. MI(m), IS(m) und AS(m) wählen einander. Die drei männlichen Jugendlichen dürften sich sympathisch sein. *Am* möchte mit dieser Jungengruppe eher nichts zu tun haben, da er zwei (MI und IS) von den männlichen Jugendlichen negativ wählt und nur einen (AS) positiv. IG und ER, die sich unten rechts im Soziogramm befinden, wählen einander positiv. Ein interessanter Aspekt ergibt sich daraus, dass *Am* beide positiv wählt. Dies lässt vermuten, dass er sie mag, aber beide Jugendlichen entscheiden sich nicht für ihn.



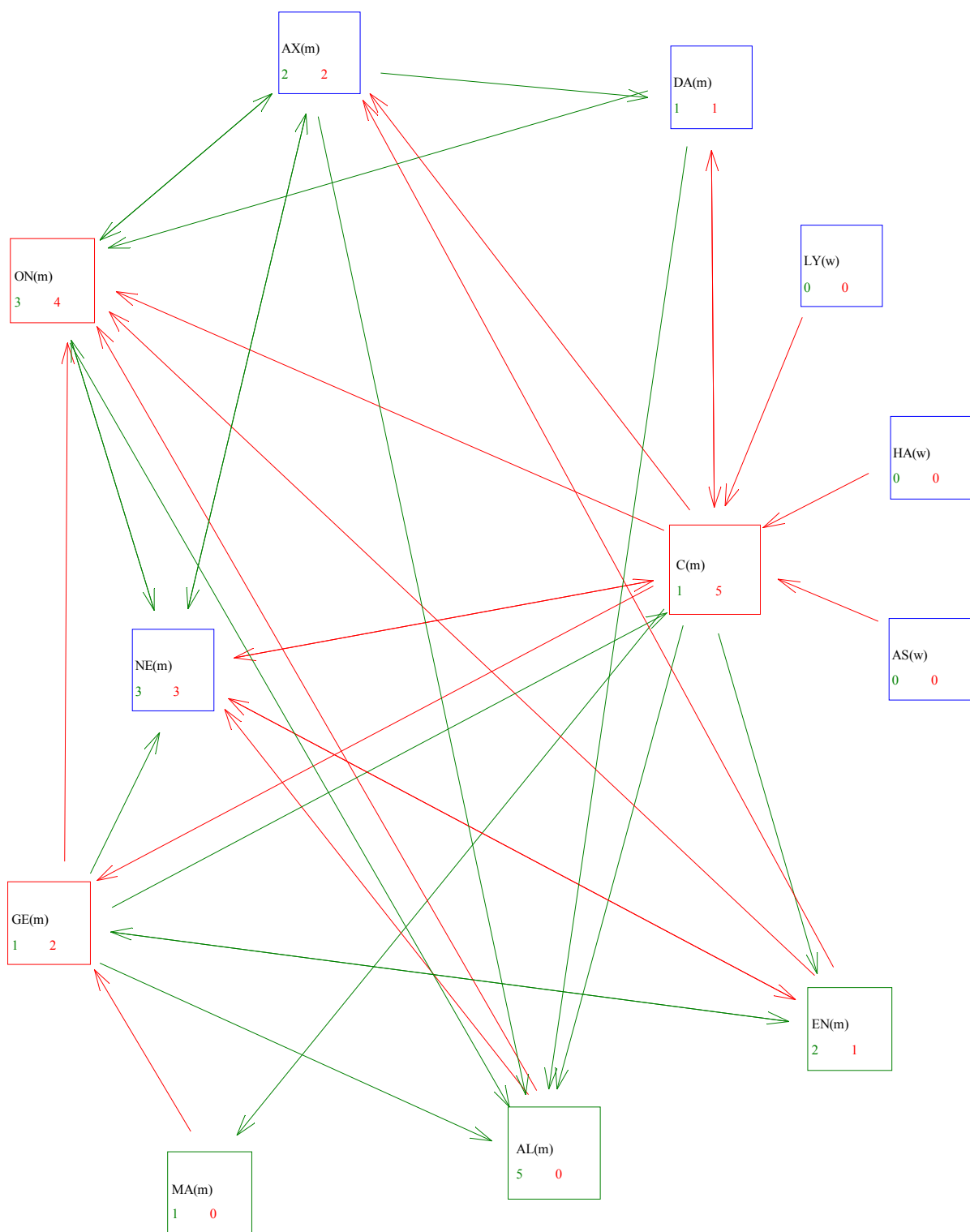
Jugendlicher *Bm*

Jugendlicher *Bm* erhält ausschließlich negative Wahlen. Laut dieser typischen soziometrischen Erscheinungsform erhält er den Status des „Abgelehnten“. Dieser Status wird auch im Gespräch mit dem Jugendlichen bestätigt. Er geht nicht gerne in die Schule und gibt an, sich nicht immer in der Klasse wohl zu fühlen. Er hat auch keine FreundInnen, mit denen er sich regelmäßig trifft und mit denen er etwas unternimmt.



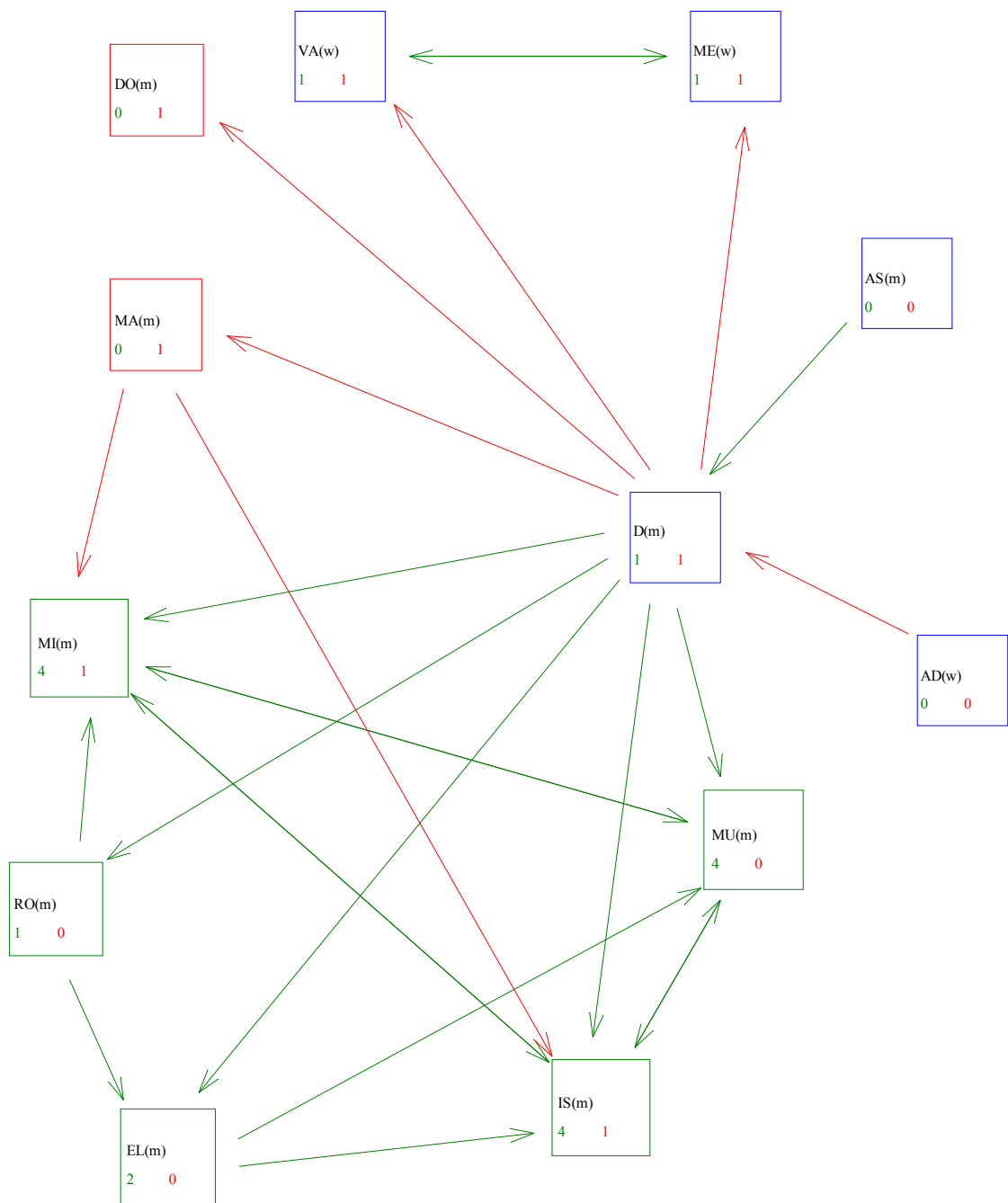
Jugendlicher *Cm*

Jugendlicher *Cm* erhält bis auf eine positive Wahl ausschließlich negative Wahlen. AX, ON und NE bilden eine Kette. *Cm* wählt alle Mitglieder der Kette negativ. Dies lässt vermuten, dass er mit dieser Jungengruppe nichts zu tun haben möchte. Zudem fällt auf, dass er und zwei männliche Jugendliche (DA und NE) einander negativ wählen. GE würde *Cm* Sympathie entgegenbringen, er wiederum wählt ihn negativ. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass Jugendlicher *Cm* ein unbeliebtes Gruppenmitglied ist.



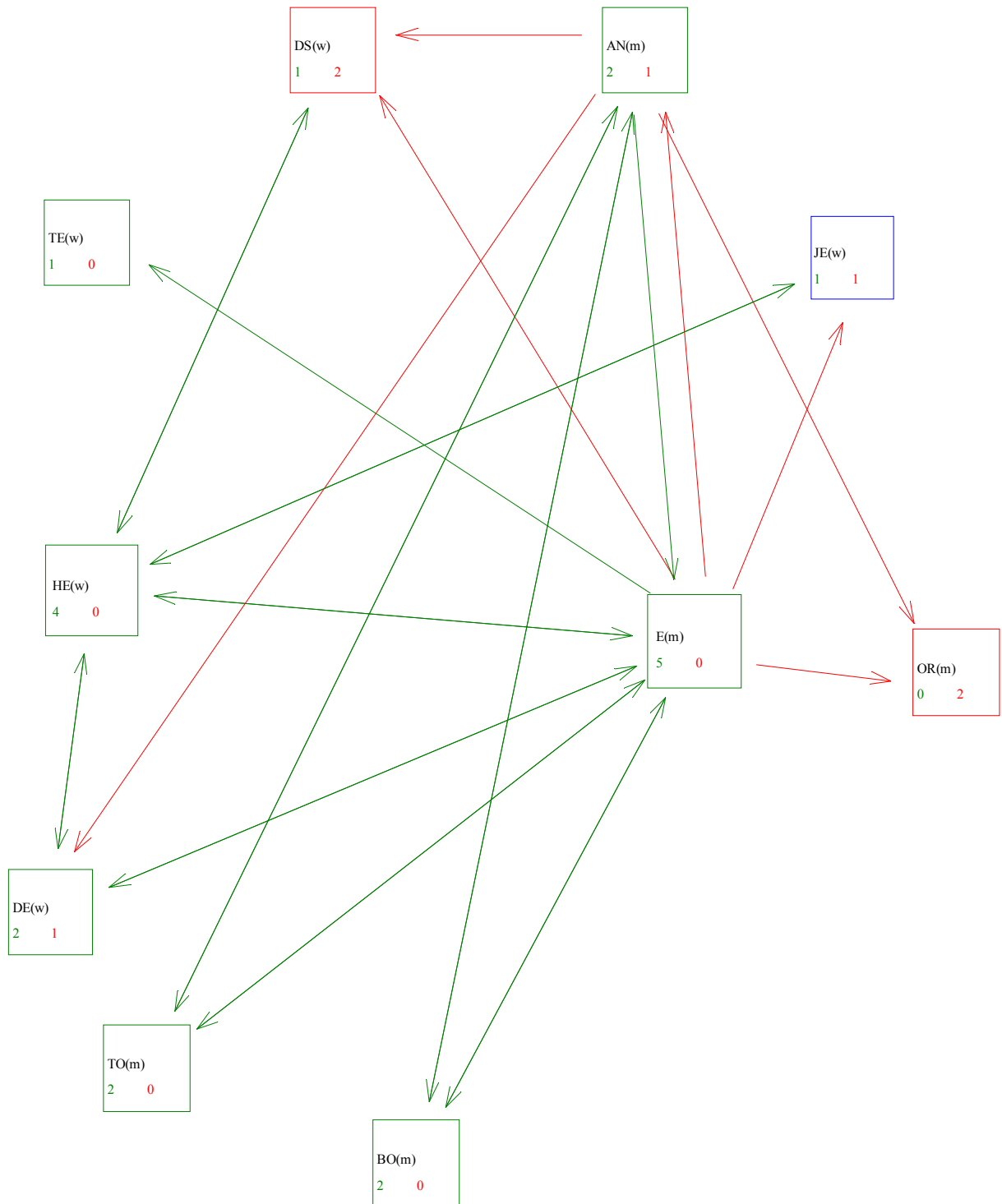
Jugendlicher *Dm*

Aus dem Soziogramm des Jugendlichen *Dm* geht hervor, dass er eine positive und eine negative Wahl erhält. Dies sagt noch wenig über seinen sozialen Status in der Gruppe aus. Auffällig ist aber, dass er die Mitglieder, die sich im unteren Teil des Soziogramms befinden, positiv wählt. Die Mitglieder beachten ihn jedoch nicht. In der unteren Gruppe lassen sich ein Dreieck (MI, MU, und IS) und eine Kette (RO – EL – IS – MU) herauslesen. *Dm* ist in keiner dieser soziometrischen Erscheinungsformen ein Teil davon, würde dies aber gerne sein, da er zu allen Personen positiven Wahlen trifft. Darüber hinaus lässt sich im oberen Teil des Soziogramms erkennen, dass er von denen, die er negativ wählt, nicht beachtet wird. Im Soziogramm von *Dm* lassen sich keine gegenseitigen Wahlen, die ihn betreffen, finden.



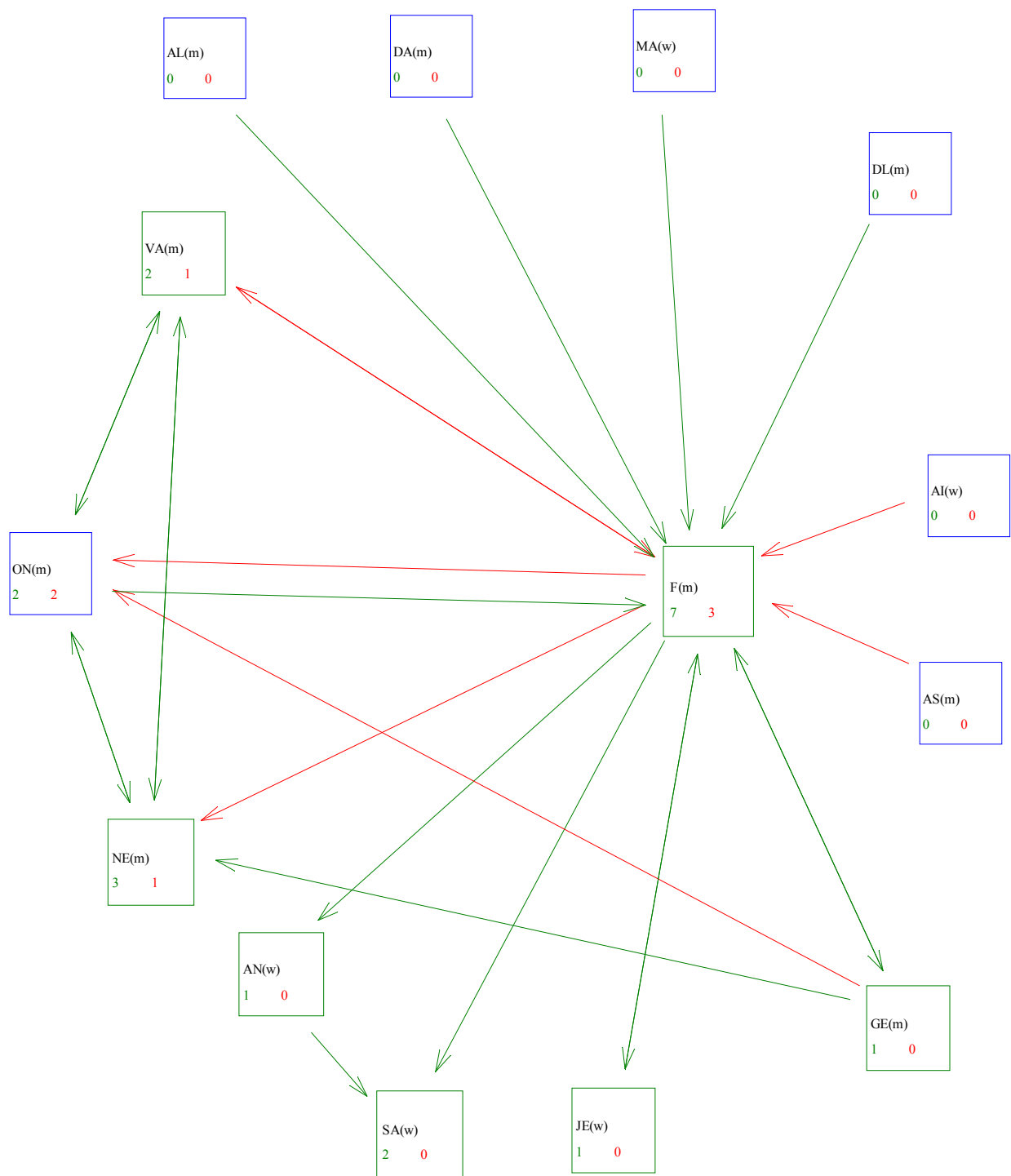
Jugendlicher *Em*

Jugendlicher *Em* erhält mit fünf positiven Wahlen die meisten positiven Stimmen und ist somit der Star in dieser Gruppe. Er wird von niemandem negativ gewählt. Er ist Teil einer Kette (*Em*, HE und DE). Auffällig ist, dass HE und DE Mädchen sind. *Em* dürfte sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen beliebt sein. Dieses Soziogramm ist das einzige mit den meisten gegenseitigen positiven Wahlen.



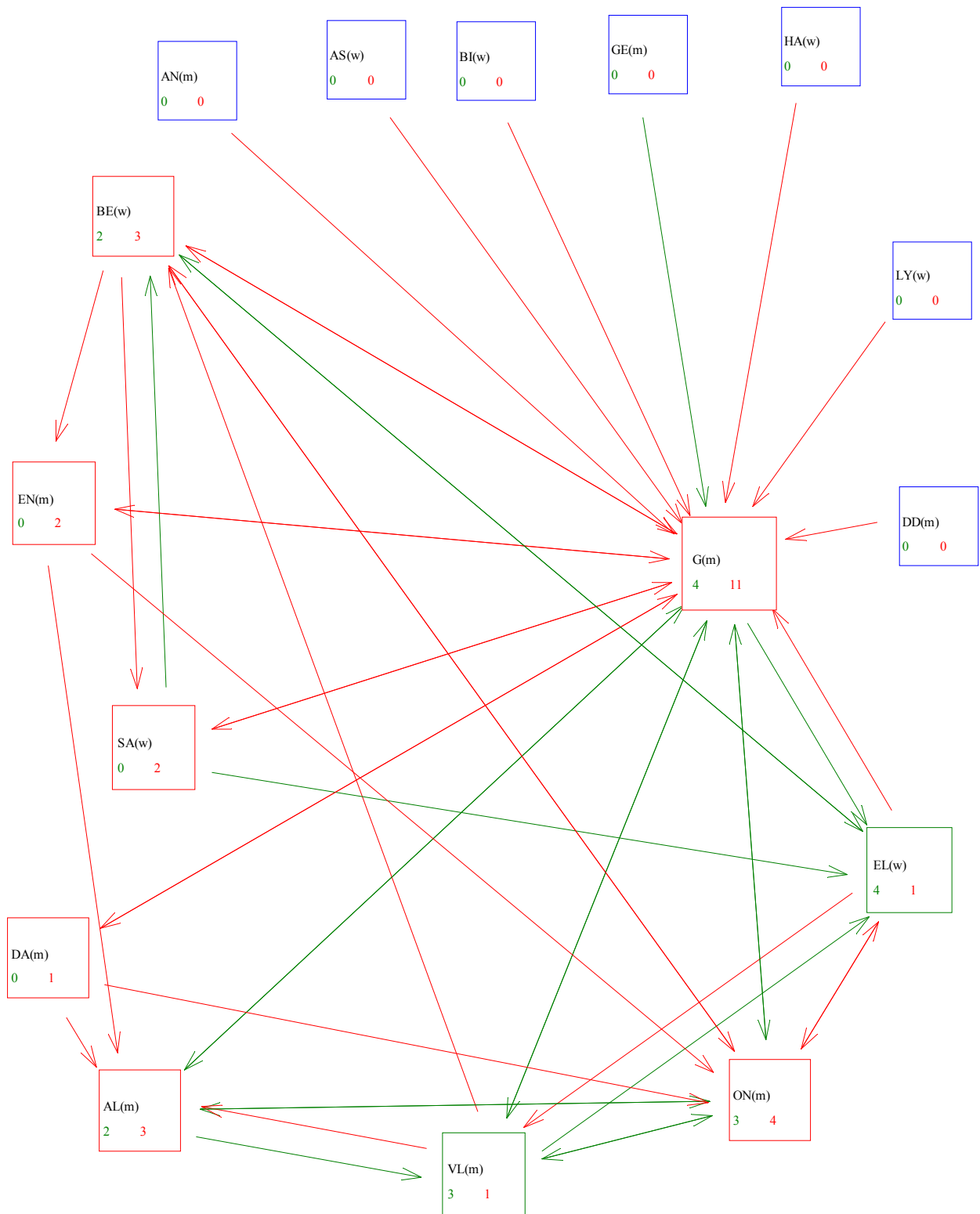
Jugendlicher *Fm*

Jugendlicher *Fm* scheint mit sieben positiven und drei negativen Wahlen zu den Beliebten zu zählen. Auch in diesem Soziogramm ist eine Dreieck ersichtlich (VA, ON und NE). *Fm* wählt aber alle Mitglieder dieses Dreiecks negativ und möchte mit dieser Kleingruppe wohl eher nichts zu tun haben. Dafür zählt er JE und GE zu denjenigen, die ihm sympathisch sind. Dies beruht bei den positiv gewählten Jugendlichen auf Gegenseitigkeit.



Jugendlicher *Gm*

Jugendlicher *Gm* erhält mit Abstand die meisten negativen Wahlen (elf). Vier der elf negativen Wahlen sind gegenseitig. Es lassen sich zwei Dreiecke (*Gm*, AL, ON) und (*Gm*, VL, ON) finden, in dem *Gm* jeweils Mitglied ist. Nach den Ergebnissen des Soziogramms zählt *Gm* zu den unbeliebten Jugendlichen.



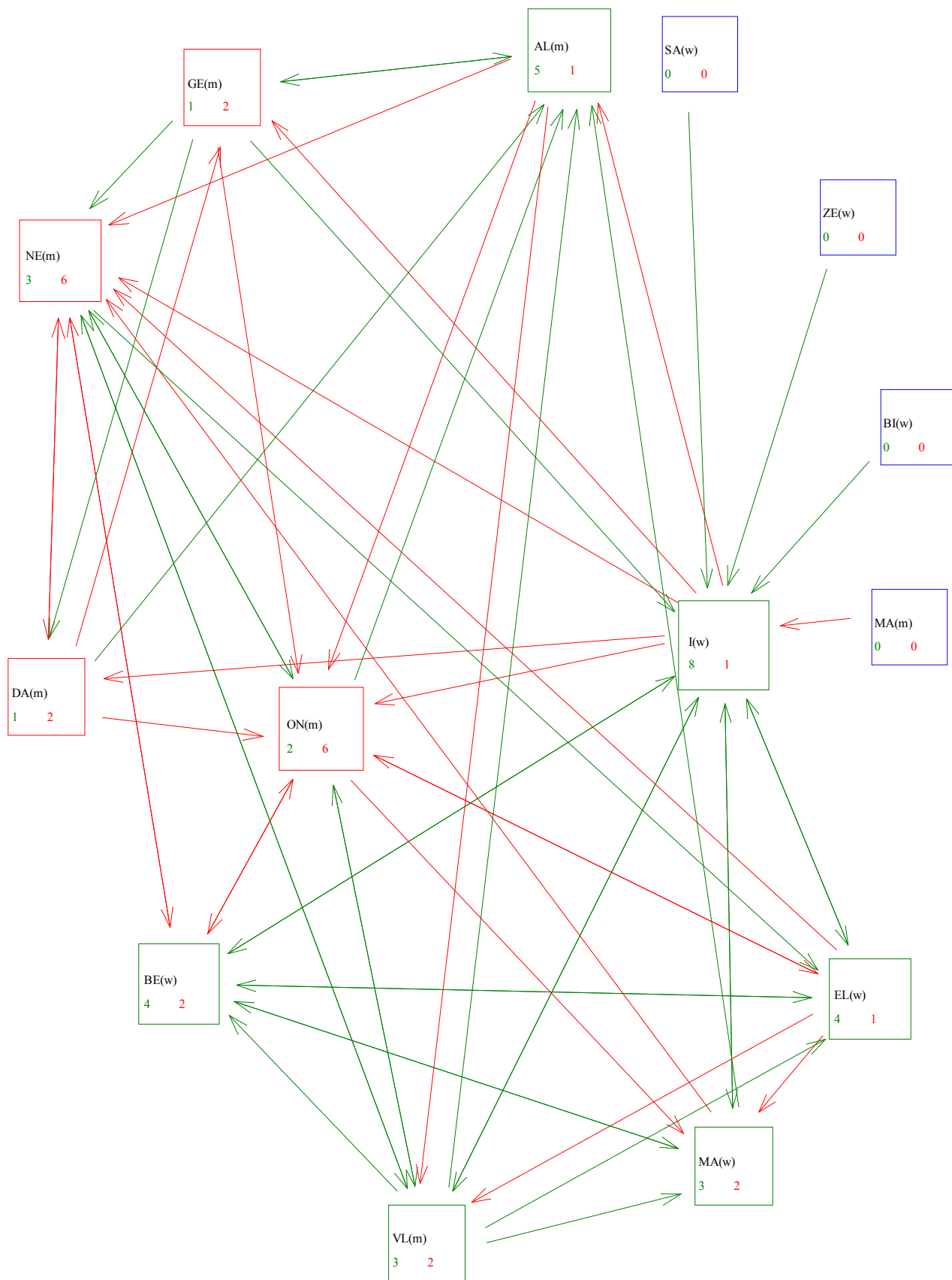
Jugendliche *Hw*

Jugendliche *Hw* hat zu BE und KA eine gegenseitige Zuneigung. Dies sind auch die einzigen positiven Wahlen, die *Hw* erhält. Mit zusätzlichen fünf negativen Wahlen erhält sie einen unbeliebten Status. *Hw* wählt zwar zwei weitere Personen (EL und GÜ) positiv, diese beachten sie jedoch nicht. Auffällig ist, dass sie vor allem von männlichen Jugendlichen negativ gewählt wird.



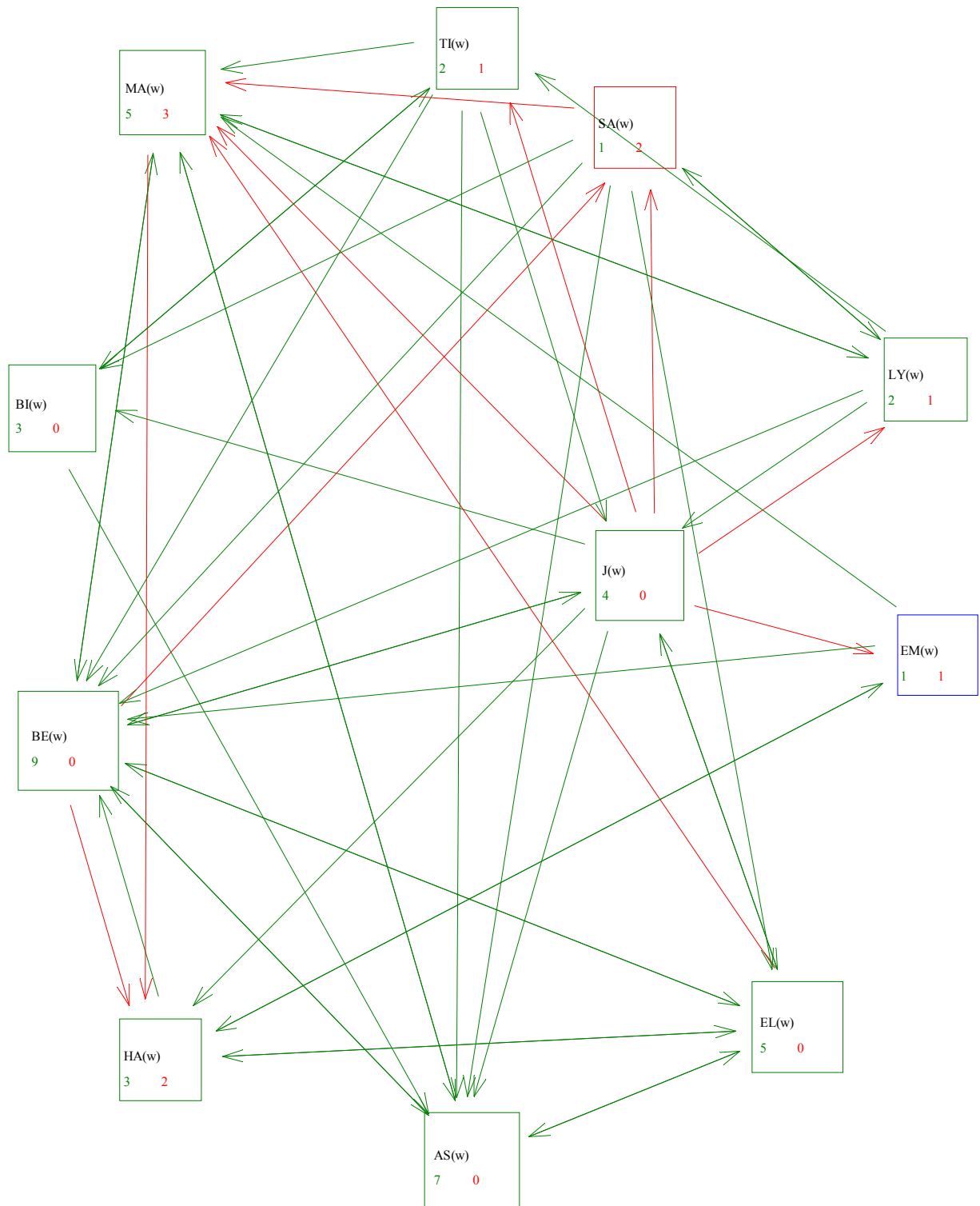
Jugendliche I_w

Jugendliche I_w erhält mit acht positiven und einer negativen Wahl einen beliebten Status. Es lässt sich ein Dreieck finden (I_w , BE und EL). Zu einem männlichen Jugendlichen (VL) hat sie eine gegenseitige Sympathie.



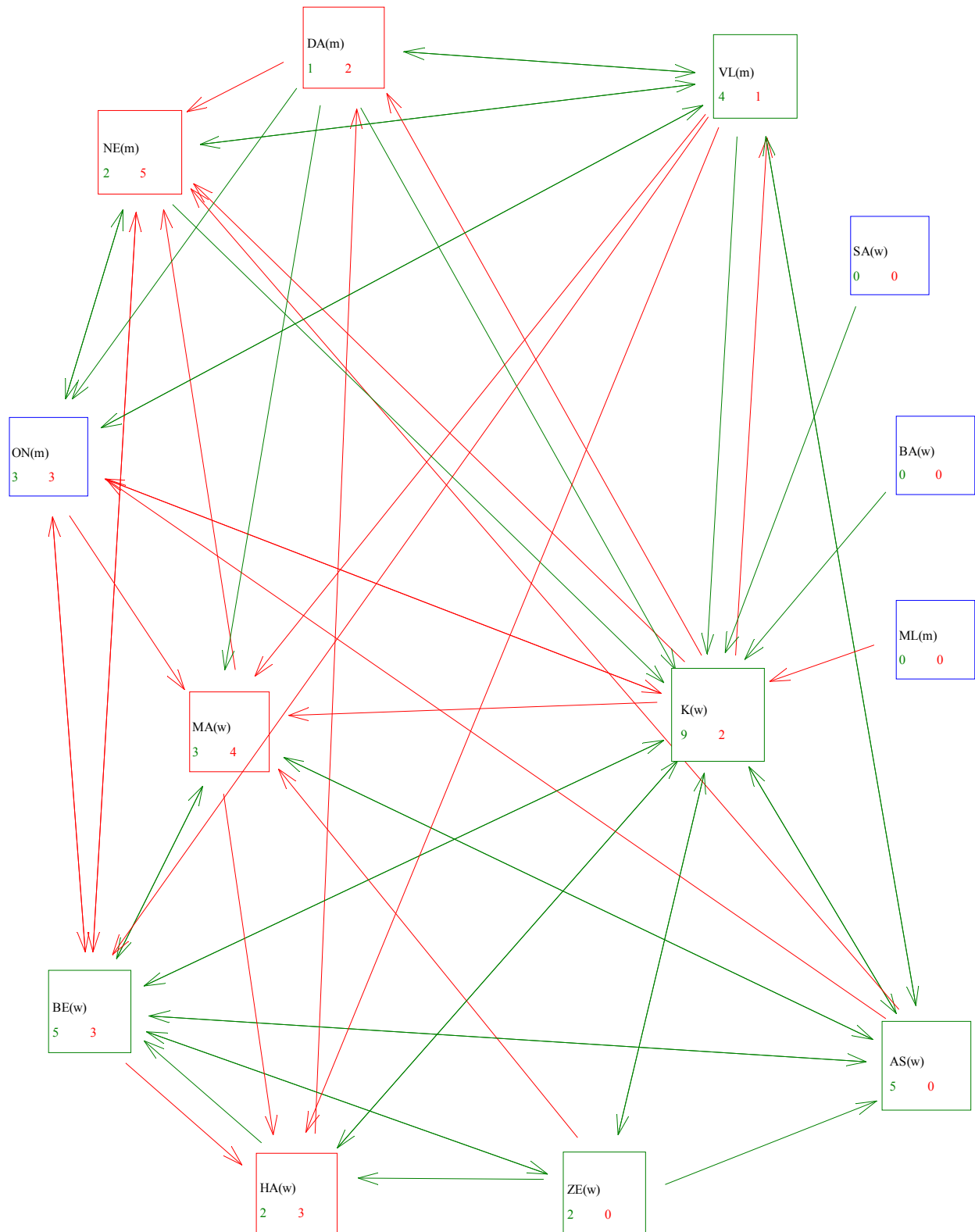
Jugendliche J_w

Jugendliche J_w erhält vier positive Wahlen und keine negative Wahl. Dies lässt vermuten, dass sie ein beliebtes Mädchen in ihrer Gruppe ist. Es lassen sich drei Dreiecke finden (J_w , BE und EL); (MA, BE und AS) und (BE, AS und EL). In einem ist J_w Mitglied. Besonders auffällig sind die Wahlen von J_w an TI und LY. J_w wählt beide negativ, wird aber von ihnen positiv gewählt.



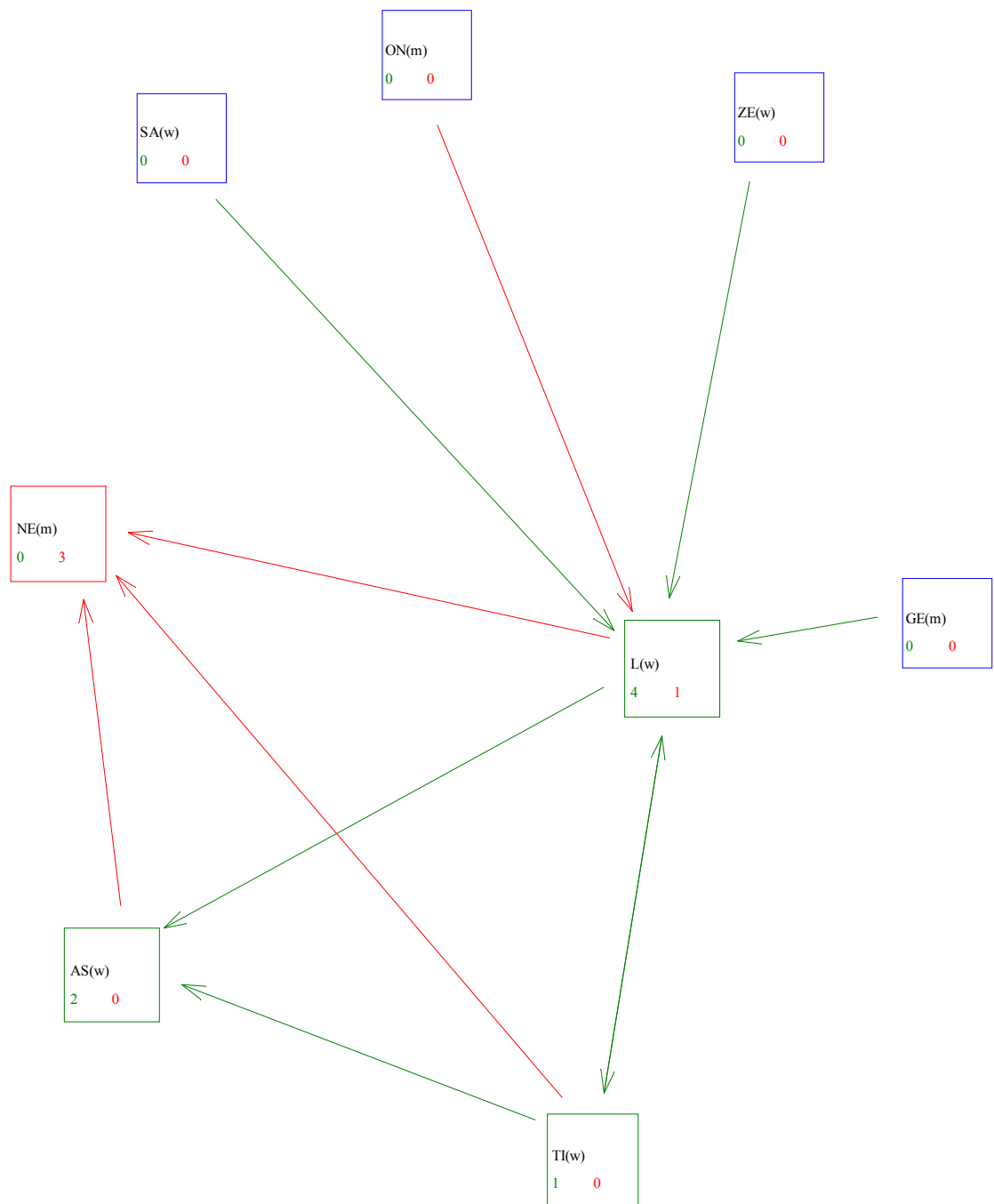
Jugendliche Kw

Jugendliche Kw hat mit neun positiven und zwei negativen Wahlen einen beliebten Status. Sie ist in der Gruppe auch die Beliebteste und kann als Star angesehen werden. Drei männliche Jugendliche (NE, DA und VL) wählen Kw positiv, sie wiederum wählt die Jungen negativ. Im Soziogramm sind drei Dreiecke ersichtlich (NE, VL, ON); (Kw, BE, AS) und (MA, BE, AS). In einem ist Kw Mitglied. Zu einem Jungen (ON) besteht eine gegenseitige Ablehnung. Generell lässt sich erkennen, dass die Mädchen in dieser Gruppe alle männlichen Mitglieder negativ wählen. Demnach sind im unteren Teil eine Mädchenclique, und im oberen Teil des Soziogramms eine Jungenclique, erkennbar. Die Abneigung gegen die Jungen, lässt sich auch im Interview bestätigen. „Wenn die Jungs so uns nerven, da fühl ich mich nicht wohl und das geht mir auf die Nerven und wenn sich wer mich nähert, das mag ich nicht, also wenn die mich angreifen, dann schubs ich ihn gleich so.“



Jugendliche LW

Jugendliche LW hat mit vier positiven und einer negativen Wahl einen beliebten Status. Zu TI besteht eine gegenseitige Zuneigung. Sie wird nicht nur von anderen Mädchen, sondern auch von einem Jungen (GE) positiv gewählt.



Problemzentrierter Interviewleitfaden

1. Biografische Fragen:

Geschlecht

Alter

Geschwister?

Wo bist du geboren?

Aus welchem Land kommt deine Familie?

Alleinerziehend?

Beruf der Mutter

Beruf des Vaters

Beruf der/des Stiefmutter/Stiefvaters

2. Fragen zum Schulalltag (Zufriedenheit und Wohlbefinden in der Schule)

- Erzähle mir einmal etwas über deinen Schulalltag. Gehst du gerne zur Schule - Warum?
- Wie geht es dir in der Klasse?
- Was gefällt dir am besten in der Schule?
- Wie war das, als du in die Schule gekommen bist und fremde Mitschüler um dich hattest. Ist es dir da schwer gefallen neue Freunde zu finden? Erzähl einmal, wie war das?
- Wie verstehst du dich mit deinen Mitschülern?
- (Fühlst du dich manchmal alleine oder ausgegrenzt von anderen? Was machst du dann?)
- Was machst du in den Pausen?
- Gibt es bei dir in der Klasse geschlossene Gruppen (Cliquen), die wenig miteinander zu tun haben? Gehörst du zu einer?
- Wann, denkst du, ist man bei seinen Freunden beliebt?
- Glaubst du, dass du beliebt bist? Warum?
- Wenn ja, Ist es dir wichtig, beliebt zu sein? Warum?
- Warst du auf Schullandwoche oder Skikurs? Wie war das?, erzähl einmal.
- Wer hilft dir bei Problemen in der Schule?
- Gab es schon einmal Ärger in der Schule? Erzähl einmal, Wer hat dir dabei geholfen? Was hast du dann gemacht?

3. Fragen zur Peer-group/ zu Freundschaften (Interaktionen mit Gleichaltrigen)

- Hast du einen festen Freundeskreis? Aus wie vielen Freunden besteht der? Geschlecht?
- Mit welchen deiner Freunde triffst du dich am meisten?
- Wie fühlst du dich, wenn du mit deinen Freunden zusammen bist?
- Hast du eine beste Freundin/einen besten Freund?
 - Wie lange kennst du sie/ihn schon?
 - Wo trifft ihr euch?
 - Wann trifft ihr euch?
 - Warum magst du sie/ihn gerne?
- Über welche Themen redest du mit deinen Freunden, was ist euch wichtig, was machst du bei Problemen, Konflikten?
- Was machst du, wenn du ein Geheimnis hast? Wem vertraust du das Geheimnis an, mit wem redest du darüber?
- Was machst du, wenn dein Freund/deine Freundin dir ein Geheimnis anvertraut? Wie gehst du damit um?
- Wie ist das, wenn du andere Kinder mit nach Hause mitbringen möchtest?
 - Was macht ihr dann?
 - Können andere Kinder bei dir übernachten?
- Wie zufrieden bist du mit dir selbst? z.B. Aussehen
- Hast du dir schon einmal etwas vorgenommen und es dann doch nicht erreicht?

4. Fragen zu Freizeit und Konsum

- Was machst du in deiner Freizeit?
- Welche Hobbys hast du? Mit wem übst du sie aus?
- Was hast du in den letzten Sommerferien gemacht?
- Wie hast du deinen letzten Geburtstag gefeiert?
- Bekommst du Taschengeld? Wieviel? Vom wem? Wie oft?
 - Wofür gibst du Geld aus?
 - Sparst du? Worauf sparst du?
- Findest du, deine Eltern haben genug Geld, damit du dir alles kaufen kannst, was du dir wünschst?
- Gibt es auch Dinge, die du dir kaufen möchtest, dir aber nicht leisten kannst? Was machst du dann?
- Wie wichtig ist es dir, modisch gekleidet zu sein?

- Hast du ein Handy? Wie wichtig ist es dir, das neuste Handy zu haben?
- Wie wichtig sind dir Spielkonsolen?
- Inwiefern spielt Geld in deinem Freundeskreis eine Rolle?

5. Fragen zur Problembewältigung

- Was machst du, wenn es dir schlecht geht?
- Zu wem gehst du meistens, wenn du Hilfe brauchst?
- Mit wem kannst du über Probleme reden?
- Was machst du, wenn du traurig bist? Worüber bist du traurig?
- Was machst du, wenn du mit anderen Kindern streitest?
- Ist es schon einmal vorgekommen, dass du mit deinen Freunden etwas unternehmen wolltest, es dir aber nicht leisten konntest? Wie hast du reagiert?
- Wie fühlst du dich, wenn du bei deinen Mitschülern etwas siehst, du aber weißt, dass du es dir nicht leisten kannst? Was machst du dann?
- Hast du manchmal das Gefühl, dass du nicht soviel hast wie andere Mitschüler?
- Hast du einen Wunsch oder Traum, den du gerne verwirklichen möchtest?

Lebenslauf

Kerstin Kaufmann

SCHUL- UND BERUFSBILDUNG:

seit Oktober 2010	Sonderschullehrerausbildung, Katholische Fachhochschule Strebersdorf
von 2004 bis 2011	Diplomstudium Bildungswissenschaft (Schwerpunkt Sozialpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik)
von 1998 bis 2004	Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, 1100 Wien Ausbildungsschwerpunkt: Sozialverwaltung Abschluss mit Reife- und Diplomprüfung
von 1994 bis 1998	Mittelschule, 1160 Wien
von 1990 bis 1994	Volksschule, 1160 Wien

BERUFSERFAHRUNG:

seit April 2010	KMS Singrienergasse 23, 1120 Wien Integrationslehrerin
Juli 2008	Bio Energetisches Trainings Zentrum, Großschönau Ferialpraktikum: Kinderferien- und Lernbetreuerin
Oktober 2007 – Juni 2008	Berufsvorbereitungskurs (BOK), 1120 Wien Praktikum: Projekt zur beruflichen Orientierung und Vermittlung von benachteiligten Jugendlichen.
Oktober 2007 – April 2008	Berufsvorbereitungskurs (BOK), 1120 Wien wissenschaftliches Praktikum: Studie zum Thema Berufswahlzufriedenheit von Lehrlingen
September 2005 – März 2010	Lernquadrat, 1120 Wien Aufgabenbetreuerin in Kooperativen Mittelschule. Betreuung und Hilfestellung bei Hausaufgaben von Kindern zwischen 10 und 13 Jahren.