

Hochschule Düsseldorf
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Masterthesis zum Thema:

**Psychosoziale Anpassung im Jugendalter:
Zusammenhänge zu sozioökonomischem Status
und Selbstwirksamkeit**

Erstprüferin:

Prof. Dr. Fatma Çelik

Zweitprüferin:

Christina Josupeit, M.A.

Vorgelegt von Eliane Veronika Matthies

Matrikelnummer: ██████████

Soziale Arbeit und Pädagogik mit Schwerpunkt Psychosoziale Beratung (M.A.),
Sommersemester 2023

Düsseldorf, den 14.06.2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	3
2.1 Begriffsbestimmung Jugendalter.....	3
2.2 Begriffsbestimmung Entwicklung	4
2.3 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben	7
2.3.1 Die Bedeutung von Peerbeziehungen.....	9
2.3.2 Nichtnormative Entwicklungsaufgaben.....	10
2.4 Bewältigung.....	11
2.4.1 Die Stresstheorie und Resilienz	11
2.4.2 Risiko- und Schutzfaktoren.....	14
2.4.3 Bewältigung im Jugendalter	16
2.5 Entwicklungspsychopathologie	17
2.5.1 Internalisierende Probleme.....	18
2.5.2 Externalisierende Probleme	21
2.5.3 Prosoziales Verhalten.....	23
2.5.4 Peerprobleme	24
2.6 Sozioökonomischer Status (SES) und Kinder- und Jugendarmut	26
2.6.1 Armut in Deutschland	26
2.6.2 Kinder- und Jugendarmut.....	27
2.6.3 Armut und Bildung.....	29
2.6.4 Auswirkungen von Kinder- und Jugendarmut.....	31
2.7 Selbstwirksamkeit	37
2.7.1 Definition von Selbstwirksamkeit.....	37
2.7.2 Bedeutung von Selbstwirksamkeit.....	37
2.7.3 Beeinflussung von Selbstwirksamkeit	38
2.8 Integration der Befunde.....	39
3. Methodisches Vorgehen	43
3.1 Forschungsdesign.....	43
3.2 Art der Datenerhebung.....	43
3.3 Fragebogen.....	44
3.3.1 Erfassung soziodemografischer Daten.....	44
3.3.2 Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ)	44
3.3.3 Family Affluence Skale (FAS).....	45
3.3.4 Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit (SWE)	46

3.3 Stichprobe	47
3.4 Datenauswertung	47
4. Ergebnisse	48
4.1 Deskriptive Statistik	48
4.2 Inferenzstatistik	49
5. Diskussion	51
5.1 Diskussion des methodischen Vorgehens	51
5.1.1 Diskussion der Stichprobenzusammensetzung	51
5.1.2 Diskussion der Datenerhebungsmethode	54
5.1.3 Diskussion der ausgewählten Skalen	57
5.2 Diskussion der Ergebnisse	58
5.2.1 Diskussion der Zusammenhänge zwischen SES und psychosozialen Anpassung	59
5.2.2 Diskussion der Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und psychosozialen Anpassung	65
5.2.3 Diskussion der Zusammenhänge zwischen SES, Selbstwirksamkeit und psychosozialer Anpassung	67
5.2.4 Diskussion der Ergebnisse im Kontext der zurückliegenden Pandemie	69
5.3 Implikationen für die Praxis	73
5.3.1 Kinder- und Jugendhilfe	73
5.3.2 Die ambulanten Hilfen zur Erziehung	73
6. Fazit und Ausblick	81
7. Literaturverzeichnis	83
Anhang	95
I. Fragebogen	95
II. Eidesstattliche Erklärung	105

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
BELLA-Studie	Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten
BgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Cronbach's α	Cronbach's Alpha
DSM-5	Die fünfte Auflage des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ebd.	ebenda
EP	Skala der emotionalen Probleme
FAS	Family Affluence Skale
GP	Skala der Gesamtprobleme
HA	Skala der Hyperaktivität
ICD-10	Die zehnte Auflage des International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
Kap.	Kapitel
M	Mittelwert
Max	Maximum
Min	Minimum
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PP	Skala der Peerprobleme
PV	Skala des prosozialen Verhaltens
PWV	Paritätischer Wohlfahrtsverband
RKI	Robert-Koch-Institut
SD	Standardabweichung
SDQ	Fragebogen zu Stärken und Schwächen (Strength and Difficulties Questionnaire, deutsche Selbstbeurteilungsversion)
SES	Sozioökonomischer Status
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch
SPFH	Sozialpädagogische Familienhilfe
SPSS	IBM Corp. Released 2022. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0. Armonk, NY: IBM Corp
SuS	Schülerinnen und Schüler
SWE	Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung
VA	Skala der Verhaltensprobleme

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Modell zur Wirkung von Mediatoren und Moderatoren im Entwicklungsverlauf (Heinrichs & Lohaus, 2020, S. 32)</i>	16
Abbildung 2: <i>Bildungstrichter: Grundschule - Studium - Promotion (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2022, S. 13)</i>	30
Abbildung 3: <i>Familien-Stress-Modell (adaptierte Version nach Conger, Conger & Martin, 2010)</i>	62
Abbildung 4: <i>Die fünf Charakteristika der Stressfaktoren für die psychische Gesundheit während der Pandemie (Brakemeier et al., 2020, S. 2f.)</i>	71

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Die Vier zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 24ff.)</i>	8
Tabelle 2: <i>Statistische Kennwerte des SDQ</i>	48
Tabelle 3: <i>Statistische Kennwerte der FAS und der SWE</i>	49
Tabelle 4: <i>Autokorrelationen der sechs Skalen des SDQ</i>	49
Tabelle 5: <i>Korrelationen der sechs Skalen des SDQ und der SWE beziehungsweise der FAS</i>	50
Tabelle 6: <i>Anteil der Schülerinnen und Schüler (SuS) in Düsseldorf nach Schulform und im Vergleich zur Stichprobe (Landeshauptstadt Düsseldorf, 2023)</i>	52

1. Einleitung

Das Jugendalter gilt als Phase vieler Veränderungen und als Übergang zum Erwachsenenalter. Galt die *Jugendphase* lange noch als „Vorstufe“ des Erwachsenseins, wurde sie durch die moderne Entwicklungspsychologie als eigenständige Entwicklungsphase etabliert. So wird sie durch ihre spezifischen Erfahrungsräume, Kompetenzanforderungen und Entwicklungsaufgaben definiert und nimmt, in Anbetracht der gesamten Lebensspanne, einen immer größeren Raum ein (Jungbauer, 2017, S. 185). Die pandemische Lage der letzten drei Jahre hat hierbei eine zusätzliche, *nichtnormative Entwicklungsaufgabe* für Jugendliche dargestellt.

Jugendliche sind in dieser Lebensphase mit vielfältigen Anforderungen und deren Bewältigung konfrontiert. So müssen sie sich zum einen biologisch-somatischen Veränderungen anpassen und zum anderen psychologischen und sozialen Herausforderungen stellen. Die Jugendphase wird von Herpertz-Dahlmann, Bühren und Remschmidt (2013, S. 432) auch als „*psychosoziale Pubertät*“ beschrieben, in der sich die Jugendlichen in einem großen Spannungsfeld zwischen dem, was sie schon können, dem, was sie noch nicht dürfen, nicht müssen und den vielfältigen gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen, befinden. Zusätzlich verschiebt sich der Referenzrahmen der Jugendlichen, sodass das familiäre Bezugssystem an Bedeutung verliert und die Peergruppe an Wichtigkeit zunimmt. Die einzelnen Bereiche, wie beispielsweise der emotionale, körperliche oder moralische Bereich, entwickeln sich hierbei asynchron, was dieses Spannungsfeld zusätzlich vergrößert. Dies stellt einerseits eine große Chance und Entwicklungsstimulierung für Jugendliche dar und birgt andererseits auch Entwicklungsrisiken. So kann diese sensible Phase zu individuellen Überforderungssituationen führen, die sich dann in psychischen Auffälligkeiten äußern können (Wenglorz & Heinrichs, 2018, S. 252ff.).

Ob und in welchem Maße Jugendliche die Entwicklungsaufgaben und weitere Herausforderungen positiv bewältigen, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Diese Faktoren können auf der einen Seite risikoerhöhend und auf der anderen Seite schützend auf die Jugendlichen wirken (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2019, S. 297). Ein in diesem Kontext präsent Thema im Forschungsdiskurs ist die Rolle des *Sozioökonomischen Status* (SES) und die Kinder- und Jugendarmut mit ihren weitreichenden Auswirkungen auf die Entwicklung. Eine Vielzahl von Studien konnten die Zusammenhänge zwischen SES von Kindern und Jugendlichen und deren psychosoziale Anpassung aufzeigen. So ist laut einer Studie von Kuntz et al. (2018, S. 25) das Risiko für psychische Auffälligkeiten von Jugendlichen mit niedrigem SES 3,5-mal höher als für Gleichaltrige mit hohem SES. Ein weiterer vielthematisierter Einflussfaktor ist die *Selbstwirksamkeit* von Kinder und Jugendlichen. So zeigen bereits die Forschungsergebnisse von vor 30 Jahren, dass eine hohe Selbstwirksamkeit und die damit zusammenhängende kompetente Selbstregulierung von hoher Bedeutung für die erfolgreiche Lebensbewältigung sind (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 38). Dies verdeutlichen auch die Daten der Mannheimer Risikokinderstudie, die einen großen Zusammenhang ($p = .49$) zwischen der Selbstwirksamkeit am Ende der Jugendphase

und der Widerstandsfähigkeit gegenüber Entwicklungsrisiken (Resilienz) im Alter von 25 Jahren aufzeigen (Hohm et al., 2017, S. 235). Der Risikofaktor des niedrigen SES aber auch der Schutzfaktor der hohen Selbstwirksamkeit sind demnach von großer Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung im Jugendalter.

Die *COVID-19-Pandemie* (nachfolgend: Pandemie) stellte einen Großteil der weltweiten Bevölkerung vor neue Herausforderungen und war für viele mit einer Vielzahl von Belastungen verbunden. Die Bevölkerungsgruppe der Jugendlichen und die für sie entstandenen Belastungsfaktoren rückten erst zum Ende der akuten Pandemiephase ins Blickfeld der Gesellschaft. Bei näherer Betrachtung wurde deutlich, dass Schulschließungen, Isolation, Einsamkeit und Ängste nachhaltige Entwicklungsprobleme in dieser Generation verursachten (Gaupp & Berngruber, 2022, S. 255ff.). So zeigt die SINUS-Studie 2020, dass bereits zu Beginn der Pandemie 45 Prozent der Jugendlichen sich Sorgen um die Zukunft machten (Calmbach, 2020, S. 584). Die COPSY-Studie, eine der ersten repräsentativen, längsschnittlichen Studien zur Pandemie und ihre Auswirkungen für Jugendliche, zeigt, dass ihr Risiko für psychische Auffälligkeiten während der Pandemie von 18 Prozent (vor der Pandemie) auf 30,4 Prozent gestiegen ist (Lemm, 2021, S. 4). Die Pandemie als nichtnormative Entwicklungsaufgabe brachte demnach mit sich, dass „Entwicklungs- und Bildungschancen gemindert, der Kontakt zu Gleichaltrigen unterbunden und die körperliche und psychische Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen beeinträchtigt [wurden]“ (Müller, 2022, S. 39).

Somit stellt sich die Frage, wie sich die *psychosoziale Anpassung* der Jugendlichen nun im Frühjahr 2023, am Ende der akuten Pandemiephase, gestaltet und wie ein niedriger SES mit dieser Anpassung zusammenhängt. Dies ist von besonderem Interesse, da sich die bestehende soziale Ungleichheit im Verlauf der Pandemie weiter verschärft haben. So waren nicht nur die finanziellen Belastungen ungleich verteilt, sondern auch die psychischen Belastungen bei Erwerbspersonen mit niedrigem Einkommen signifikant höher. Die finanziell am meisten belastete Gruppe waren Befragte mit Kindern (mit Kinder = 58%, ohne Kinder = 29%). Auch die Gesamtsituation wurde von Familien (mit Kindern = 65%, ohne Kindern = 46%) signifikant belastender empfunden (ebd., S. 78f.; Hövermann, 2021, S. 9). Ein pädagogisches Tätigkeitsfeld, das in besonderem Maße mit Jugendlichen und Familien mit niedrigem SES arbeitet, sind die *ambulanten Hilfen zu Erziehung*, da vier bis fünf Prozent der Jugendlichen Teil dieser Hilfen sind und diese signifikant mehr von Familien mit niedrigem SES in Anspruch genommen werden (Fendrich, Pothman & Tabel, 2021, S. 16ff.).

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der psychosozialen Anpassung Jugendlicher einer Post-COVID-Stichprobe und den möglichen Zusammenhängen zum SES und zur Selbstwirksamkeit dieser Jugendlichen. Hierbei werden auch mögliche Zusammenhänge zwischen dem SES und der Selbstwirksamkeit untersucht. Anschließend erfolgt die Einordnung der Ergebnisse in den Kontext der zurückliegenden pandemischen Lage. Nachfolgend werden Rückschlüsse für das Tätigkeitsfeld der ambulanten Hilfen zur Erziehung gezogen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffsbestimmung Jugendalter

Galt die *Jugendphase* früher vornehmlich als Übergangsphase zwischen den sozialen Rollen der Kindheit und des Erwachsenenalters, so wird sie heute als eigenständige Lebensphase anerkannt. Nun „(...) [wird sie] als ein konstitutiver Bestandteil des Lebenslaufs wahrgenommen, der seine eigene Lebensqualität hat, weil er Zeit bietet für die Entwicklung der Persönlichkeit, den Aufbau und das Ausprobieren von sozialen Beziehungen, die Entwicklung von Werten und ethischen Haltungen und den Erwerb von Wissen und Qualifikationen“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 20). Sie ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass Jugendliche, abgeschirmt von vielen sozialen Verpflichtungen und wirtschaftlichen Reproduktion, ihre Unabhängigkeit entwickeln können. Durch eine großzügigere soziokulturelle Freiheit wird es ihnen möglich gemacht sich Aktions- und Artikulationsmöglichkeiten zuzuwenden. Gleichzeitig dient die Jugendphase jedoch auch der Vorbereitung darauf eine verantwortliche, gesellschaftliche Position zu übernehmen. Das Jugendalter ist somit ein Zwischenschritt zwischen der Abhängigkeit der Kindheitsphase und der Unabhängigkeit des Erwachsenenalters. Folglich befinden sich Jugendliche in einer *Statuspassage* vom Kind zum Erwachsenen (ebd., S. 23).

Die Ausdifferenzierung der Jugendphase als eingeständigen Lebensabschnitt begann jedoch erst um 1950 und dehnt sich seither weiter aus, sodass die Dauer dieser Phase nicht statisch ist. Dies ist der Fall, da die biologischen Veränderungsprozesse – die *Pubertät* – immer früher einsetzen und es zu einer Verschiebung von Markern des Erwachsenenalters, wie beispielsweise die Gründung einer eigenen Familie oder der Eintritt ins Berufsleben, auf einen späteren Zeitpunkt kommt. Zudem ist der Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenstatus in der heutigen differenzierten und demokratischen Gesellschaft eine Zeitabfolge, die nach individuellem Rhythmus gestaltet wird. Auch wenn beispielsweise die rechtliche Rahmenbedingung der Volljährigkeit im Alter von 18 Jahren mit vielen Rechten und Pflichten einhergeht, bedeutet das nicht, dass auch andere Teilrollen des Erwachsenenalters, wie beispielsweise die ökonomische Selbstständigkeit, erreicht ist. Die Individualität der Verselbstständigung ist somit ein großer Faktor, der eine Verallgemeinerung bis hin zu Normativen nicht zulässt (ebd., S. 15ff.). Die Abgrenzung des Jugendalters von den Lebensphasen Kindheit und Erwachsenenalter ist somit auch heute noch ein viel diskutiertes Thema, in dem gesellschaftliche Diskurse sowie gesetzliche Regelungen eine Rolle spielen und die Handlungsmöglichkeiten sowie die Verselbstständigungsprozesse der Jugendlichen beeinflussen. Somit existiert keine allgemeingültige Definition über die Altersabgrenzung des Jugendalters (Berngruber & Gaupp, 2022, S. 10f.).

Im Kontext der inhaltlich verbundenen Nachbardisziplinen der Jugendforschung werden zudem verschiedene Begrifflichkeiten verwendet, die unterschiedliche Altersgrenzen

implizieren. In der Medizin dominiert der Begriff *Pubertät*, der die körperlichen und hormonellen Veränderungen des Jugendalters betont. Der Beginn der Pubertät erfolgt meist im Alter zwischen zehn und 14 Jahren. Mit dem Zeitpunkt der Geschlechtsreife wird auch der Beginn dieser Jugendphase assoziiert (ebd., S. 11). So markiert „die Pubertät einen tiefgreifenden punktuellen Einschnitt in der Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen und kennzeichnet den Übergang zu einem neuen Lebensabschnitt, der durch eine völlig neue, gegenüber der Kindheit qualitativ andersartig gestaltete Form der Verarbeitung von physiologischen und psychischen Anforderungen gekennzeichnet ist“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 30). Dies erfordert eine erhebliche psychische Anpassungsleistung, da in Reaktion auf die veränderten äußeren und inneren Bedingungen, die meisten Regulierungs- und Bewältigungsmuster neu programmiert werden müssen (ebd.).

In der Soziologie wird meist von *Jugend* gesprochen. Hierbei liegt der Fokus auf dem Aspekt der soziokulturellen Statuspassagen und die Jugend wird häufig nochmals in drei Phasen unterteilt, wobei auch hier die Altersspannen variieren (Berngruber & Gaupp, 2022, S. 11). Die Soziologin Gudrun Quenzel und der Sozialwissenschaftler Klaus Hurrelmann ordnen beispielsweise die 12- bis 17-Jährigen der frühen Jugendphase zu, die 18- bis 21-Jährigen der mittleren Jugendphase und die 22- bis 30-Jährigen der späten Jugendphase (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 44).

In der (Entwicklungs-)Psychologie sowie den Sozialwissenschaften ist vorrangig von *Adoleszenz* die Rede. Dieser Begriff bezieht sich vor allem auf die psychosozialen Entwicklungen bei Jugendlichen. Hierzu gehört das Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst, 1953) und das modifizierte Konzept von Matthejas (2008), dass die Adoleszenz auf das Alter zwischen elf und 17 Jahren eingrenzt (Jungbauer, 2017, S. 184ff.). Die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben sollten jedoch nicht als normative Setzung gelten, sondern lediglich als Anhaltspunkt, da Havighursts Ansatz auf die individuellen Lebenswelten bezogen ist (ebd., S. 29f.).

Die Begriffe werden jedoch teilweise auch innerhalb der Disziplinen als Synonyme verwendet, sodass im Kontext von Jugendforschung klare Altersgrenzen nicht möglich sind (King, 2013, S. 29f.). In Anlehnung an das in Kapitel 2.3 näher erläuterte Konzept der Entwicklungsaufgabe sowie mit dem Fokus auf die Adoleszenz und die psychosoziale Entwicklung wird in der vorliegenden Arbeit vorrangig die Altersspanne der 11- bis 17-Jährigen beleuchtet. Sie wird nachfolgend als Jugendphase als auch als Adoleszenz bezeichnet.

2.2 Begriffsbestimmung Entwicklung

Die *menschliche Entwicklung* ist seit jeher Gegenstand menschlicher Überlegungen und wurde nicht erst durch die Entwicklungspsychologie zum Thema gemacht. So ist es nicht verwunderlich, dass es zahlreiche unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich menschlicher

Entwicklung gibt und kein einheitliches Entwicklungsverständnis existiert, da Entwicklung unter verschiedensten Aspekten beleuchtet werden kann (Rothgang & Bach, 2021, S. 15ff.).

Laut Lohaus und Vierhaus (2019, S. 4) ist der kleinste gemeinsame Nenner der bisherigen unterschiedlichen Entwicklungsdefinitionen, dass sich Entwicklung „(...) auf eine relativ überdauernde und aufeinander bezogene intraindividuelle Veränderung des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg“ bezieht. Demnach seien beispielsweise Befindlichkeitsveränderungen oder Veränderungen durch abrupte äußere Ereignisse keine Entwicklungsveränderung, da sie nicht von Dauer sind oder da sie nicht in einem Zusammenhang zum vorausgehenden Entwicklungsstand stehen. Solche Ereignisse können jedoch eine Neuanpassung des Individuums notwendig machen, sodass neue Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Rothgang und Bach (2021, S. 17f.) charakterisiert den *engen Entwicklungsbegriff* durch fünf Merkmale. So ist Entwicklung zum einen *universell* und *sequenziell*. Dies bedeutet, dass beobachtbare Veränderungen für alle Menschen zwar relativ identisch sind und in abgrenzbaren Phasen oder Stufen hinweglaufen, jedoch kommt es zu individuellen Unterschieden hinsichtlich des erreichten Niveaus und der Geschwindigkeit. Zum anderen ist Entwicklung *irreversibel* und *unidirektional*, da die erreichten Veränderungen im normativen Entwicklungsprozess nicht umkehrbar sind und nicht mehr verloren gehen und sich die Veränderungen immer hin zu einem qualitativ höherwertigen Endzustand entwickeln. Außerdem ist Entwicklung durch *qualitativ-strukturelle Veränderungen* charakterisiert. So können die Veränderungen kontinuierlich oder diskontinuierlich sein. Dies bedeutet, dass sie entweder aus einem schrittweisen Wandel oder aus plötzlichen Entwicklungsfortschritten bestehen und somit nicht nur quantitativ beschrieben werden können.

Die Grenzen des engen Entwicklungsbegriffs werden jedoch spätestens dann deutlich, wenn die Veränderungen im Erwachsenenalter betrachtet werden. Der darauf ausgelegte *weite Entwicklungsbegriff* kennzeichnet sich durch drei Merkmale. Die *Multidimensionalität* gibt an, dass nicht alle Merkmalsbereiche durch die gleiche Abfolge von „Wachstum-Konsolidierung-Stabilisierung-Abbau“ im Entwicklungsverlauf gekennzeichnet ist, sondern sich unterschiedlich und auch zu unterschiedlichen Zeiten entwickeln. Auch ist Entwicklung, vor allem im Erwachsenenalter, *multidirektional*, da sie nicht auf einen festgelegten, universell geltenden Zielzustand hinarbeitet, sondern in unterschiedliche Richtungen erfolgen kann. Zusätzlich ist sie *multikausal*, da die Entwicklungsveränderungen in der Regel nicht nur eine Ursache, sondern mehrere aufweisen (ebd., S. 20f.).

Ein weiterer kontrovers diskutierter Punkt in der Entwicklungspsychologie ist, inwiefern Entwicklung innengesteuert (*endogen*) oder außengesteuert (*exogen*) ist. So ist die Frage, ob die Entwicklung eines Individuums vornehmlich durch seine Anlagen oder seine Umwelt beeinflusst wird. Zunächst wurde Entwicklung, beispielsweise in *Freuds Psychoanalyse*,

überwiegend als Reifungsprozess gesehen, in dem das Individuum durch seine Erbanlagen gesteuert wird. Später kamen Konzepte wie die des *Behaviorismus* oder der *Bio-ökologischen Systemtheorie* hinzu, die den Fokus auf exogene Faktoren legten und somit darauf, wie Entwicklung durch Lernen und Erfahrungen beeinflusst wird. Die aktuelle Forschung geht jedoch von einem Wechselwirkungsverhältnis zwischen Anlagebedingungen und Umwelteinflüssen aus (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 10).

Diese Anlage-Umwelt-Interaktion kann in verschiedenen Altersphasen und Entwicklungsbereichen sehr unterschiedlich ausfallen. Es wird davon ausgegangen, dass gerade in der frühen Kindheit Entwicklung maßgeblich durch Reifungsprozesse gesteuert wird, wie beispielsweise die motorische Entwicklung verdeutlicht. Auch wird davon ausgegangen, dass biologisch angelegte *sensible Phasen*, Kinder besonders empfänglich machen für bestimmte Lernerfahrungen und Umwelteinflüsse. Jedoch können genetische Entwicklungspotenziale nur in Abhängigkeit von den vorhandenen Umweltbedingungen zur Entfaltung kommen. So stellen genetische Faktoren eine Begrenzung für die Einflussnahme der Umwelt dar, da sich in einer idealen Umwelt genetische Unterschiede am stärksten zeigen. Nichtsdestotrotz trägt eine anregungsreiche Umwelt, die die *Grundbedürfnisse* von Kindern und Jugendlichen erfüllt, dazu bei, dass Kinder davon profitieren und ihr Entwicklungspotenzial ausschöpfen können (Jungbauer, 2017, S. 17f.). In der Entwicklungspsychologie besteht demnach ein Konsens darüber, dass ein Mindestmaß an Befriedigung der Grundbedürfnisse gegeben sein muss, damit ein Kind sich positiv entwickeln kann. Die in der UN-Kinderechtskonvention enthaltenen Grundbedürfnisse sind Schutz, Ernährung, Pflege, Bindung, Zuwendung, Wertschätzung, Akzeptanz, Anregung, Selbstverwirklichung und Leistung (Schlegel, 2014, S. 166).

Die moderne Entwicklungspsychologie vertritt außerdem die Position, dass die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auch aktiv von ihnen selbst mitgestaltet und mitbeeinflusst wird. So interessieren sich bereits Kleinkinder für bestimmte Dinge und erkunden aktiv ihre Umwelt. Sie gehen bereits im Kindergartenalter individuellen Wünschen und Interessen nach und suchen gezielt Situationen auf, die sie interessant finden. Folglich sind sie motiviert, ihre Umwelt gezielter zu erkunden. Konkrete Vorstellungen von eigenen Entwicklungszielen und die Verfolgung dieser, können Kinder bereits ab dem Grundschulalter entwickeln. Für diese *intentionale Selbstentwicklung* muss Kinder und Jugendlichen das Wissen dazu bereitgestellt werden, wie diese selbstgesteckten Ziele prinzipiell zu erreichen sind und sie benötigen den Glauben, dass sie mit ihrer eigenen Kraft diese Ziele auch erreichen können (Jungbauer, 2017, S. 18f.). Durch diese *Selbstwirksamkeit* und *selbstregulatorischen Fähigkeiten* kann Handeln in Gang gesetzt werden. Diese Fähigkeiten und Überzeugungen können wiederum unter anderem durch (familiäre) Sozialisation im Laufe der Kindheit erworben werden, sodass Eltern und Bezugspersonen durch Förderung von beispielsweise Impulskontrolle, Regulationshilfen, Ermutigung und Anleitung die eigene Mitgestaltung der Kinder und Jugendlichen voranbringen können. Umweltfaktoren und individuelle Voraussetzungen können somit die eigene

Mitgestaltung von Kindern und Jugendlichen fördern, aber auch deutlich begrenzen (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2019, S. 169). Auf die Selbstwirksamkeit und ihren Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird in Kapitel 2.7 näher eingegangen.

2.3 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Entwicklung und ihr Verlauf wurde in der Entwicklungspsychologie seit je her mit einer Vielzahl von Theorien und Modellen veranschaulicht. In der modernen Entwicklungspsychologie wird meist auf das auf dem biopsychosozialen Ansatz basierende ausdifferenzierte *Modell der Entwicklungsaufgaben* verwiesen. Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1953; 1972) bestehen aus biologische, sozialen und individuellen Anforderungen, die jeder Mensch im Laufe seiner individuellen Entwicklung bewältigen muss (Jungbauer, 2017, S. 29). Diese bestehen aus Anforderungen, die gesellschaftlich an das Lebensalter gebunden sind und die an das Individuum aus dem sozialen Umfeld gestellt werden sowie Wertevorstellungen und somit Erwartungen, die das Individuum an sich selbst hat (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 24). Wenn Entwicklungsaufgaben angemessen bewältigt worden sind, können wiederum darauffolgende Aufgaben einfacher bewältigt werden, da auf zuvor aufgebaute Bewältigungsmechanismen zurückgegriffen werden kann (Heinrich & Lohaus, 2020, S. 36). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde im Laufe der Jahrzehnte immer wieder an die gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen angepasst, da diese auch mit neuen Anforderungen an Individuen einhergehen. So wird beispielsweise dem Erwerb von Medienkompetenz als Entwicklungsaufgabe erst in den letzten Jahrzehnten eine große Bedeutung beigemessen, sodass diese nun auch in den Lehrplänen an Schulen berücksichtigt wird (Rothgang & Bach, 2021, S. 101ff.).

Laut Quenzel und Hurrelmann (2022, S. 24f.) und der *18. Shell Jugendstudie* (Albert, Quenzel, Hurrelmann & Kantar, 2019) können für heutige Jugendliche vier unterschiedliche Entwicklungsaufgaben festgelegt werden, die jeweils individuelle sowie gesellschaftliche Dimensionen aufweisen. Sie finden sich in allen Lebensphasen in unterschiedlichen Ausprägungen wieder. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben dient zum einen der persönlichen *Individuation* und zum anderen der sozialen *Integration*. Die Individuation beinhaltet die Entwicklung der Identität. Pinquart, Schwarzer und Zimmermann (2019, S. 255) definiert *Identität* als Wahrung einer Kontinuität des Selbsterlebens über die verschiedenen Handlungssituationen und lebensgeschichtlichen Entwicklungsschritten hinweg. Dies setzt die Entwicklung der Selbstwahrnehmung, der Selbstbewertung und Selbstreflexion voraus, da nur dadurch ein Selbstkonzept entstehen kann. Nach Mietzel (2019, S. 389) ist der Identitätsfindungsprozess zwar sehr eng mit der Adoleszenz verbunden, jedoch können auch spätere kritische Lebensereignisse, wie beispielsweise eine Scheidung, Elternschaft oder Ruhestand, die Suche nach der eigenen Identität wiederkehren lassen. Nachfolgend werden in Tabelle 1 die vier zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters näher dargestellt und die verschiedenen Dimensionen erläutert.

Tabelle 1: Die Vier zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 24ff.)

<i>Entwicklungsaufgabe</i>	<i>Individuelle Dimension</i>	<i>Gesellschaftliche Dimension</i>
<p>Qualifizieren</p> <p>Aufbau von sozialen/ intellektuellen & beruflichen Kompetenzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entfaltung von kognitiven/ intellektuellen Fähigkeiten & sozialen Umgangsformen • Wissen erwerben/anwenden • selbstverantwortlich sozial handeln • mit Sozial- und Leistungsanforderungen souverän umgehen • Voraussetzung für schulische und berufliche Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Aneignung von kognitiven und sozialen Fähigkeiten und Fachkenntnisse für Übernahme von beruflichen Tätigkeiten • Voraussetzung für selbstständige Finanzierung des Lebensunterhalts <p>➔ Ökonomische Reproduktion der eigenen Existenz</p>
<p>Binden</p> <p>Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität und der Bindungsfähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz und aktive Begleitung der körperlichen & psychischen Veränderungen und Befindlichkeiten • Auseinandersetzung mit sexuellen Bedürfnissen • Aufbau geschlechtlichen Identität • Emotionale Ablösung von Eltern • Aufbau einer Partnerbeziehung (die den persönlichen Wünschen entspricht) 	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionale und soziale Ablösung von Herkunftsfamilie • Aufbau von engen Kontakten/ Freundschaften zu Gleichaltrige • Liebevoller/intime Partnerschaft • Voraussetzung für feste Partnerbeziehung und ggf. Familiengründung mit eigenen Kindern <p>➔ Biologische Reproduktion der eigenen Existenz und der Gesellschaft</p>
<p>Konsumieren</p> <p>Fähigkeit zum Nutzen von Geld und Warenmarkt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emotional erfüllende/stabile Freundschaften und Kontakte knüpfen • Angemessenen Lebensstil entwickeln • Souveräner Umgang mit Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten/ Nahrungs- und Genussmittel • Selbstbestimmte Mediennutzung • sozialen/ psychischen Strategien zur Regeneration & Entspannung von in anderen Bereichen aufgezehrter Kreativität und Leistungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Einübung eines an Bedürfnissen und Interessen ausgerichteten Umgangs mit allen Angeboten des Freizeit-, Medien- und Wirtschaftssektors & der Entspannungs-, Unterhaltungsprogramme- und Selbsterfahrungsprogramme • Fähigkeit, Freizeit- und Konsumangebote zum eigenen Vorteil zu nutzen • Führung eines eigenen Haushalts • gesellschaftliche Mitgliedschaftsrolle als WirtschaftsbürgerIn <p>➔ Psychische Reproduktion</p>

<p>Partizipieren</p> <p>Entwicklung von Werteorientierung und politischer Teilhabe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entfaltung eines persönlichen Werte- und Normensystems & ethischen Lebensführungsprinzipien • Übereinstimmung dieser Prinzipien mit körperlicher/ physischer Konstitution & Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten • Fähigkeit soziale Lebensbedingungen aktiv mitzugestalten • Ermöglichung einer sinnvollen und erfüllenden Lebensführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktive Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft • Kompetenz, in der Öffentlichkeit eigene Interessen und Bedürfnisse zu kommunizieren • Bürgerschaftliche und/oder institutionelle Beteiligung <p>➔ Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft und Beitrag zum sozialen Zusammenhalt</p>
	<p>➔ Aufbau einer unverwechselbaren individuellen Persönlichkeit: personalen Identität</p>	<p>➔ Aufbau sozialer Identität und Übernahme von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedschaftsrollen</p>

2.3.1 Die Bedeutung von Peerbeziehungen

Peerbeziehungen kennzeichnen sich, in Abgrenzung zu hierarchischen und asymmetrischen sozialen Beziehung, als Sozialbeziehungen zu Alters- und Statusgleichen, die demnach Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse teilen. Diese beinhalten nicht nur freundschaftliche Beziehungen, sondern auch alle Beziehungen, die für die Lebens- und Alltagsgestaltung sowie die Sozialisation relevant sind (Grunert, 2022, S. 103f.). Peerbeziehungen sind für Jugendliche von besonderer Bedeutung für eine gesunde psychosoziale Entwicklung, da sie laut Grunert (2022, S. 109) „(...) einen zentralen Stellenwert als eigene Handlungs- und Erfahrungsräume [haben], in denen sie ihre Lebensthemen und Lebenslagen gemeinsam bearbeiten und dabei eigene (jugend-)kulturelle Praktiken und Werte entwickeln. Darüber bilden sie eine Quelle für soziale, personale und sachbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse, die sowohl für das peerkulturelle Miteinander als auch für die Bearbeitung gesellschaftlicher Anforderungen bis hinein ins Erwachsenenalter relevant sind. Gleichzeitig liefern sie Orientierungsfolien für gesellschaftliche, kulturelle und politische Positionierungsprozesse und bilden somit einen Ermöglichungsraum für Verselbstständigungs-, Selbstpositionierungs- und durchaus auch Qualifizierungsprozesse“.

Als eine der zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters spielen die Peerbeziehungen somit eine große Rolle in dieser Lebensphase, da sie von besonderer Bedeutung für die Erkundung von neuen Denk-, Emotions- und Verhaltensweisen sowie für die Sozialisation, Identitätsentwicklung und prosoziale Entwicklung der Jugendlichen ist (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 155f.). Die Peers übernehmen folglich viele Funktionen für die

(psychosoziale) Anpassung an die Umwelt. So bietet der Kontakt zu den Peers seit der frühen Kindheit eine Basis für das Erlernen von sozialen Fertigkeiten, durch beispielsweise Austausch, Anerkennung, Teilen und Abwechslern. Hierbei können verschiedene Grade der Intimität erlernt werden, sodass die Peers im Jugendalter den Übergang von Familie zu Intimität und reifen Partnerschaften unterstützen können. Der freiwillige Charakter von Peerbeziehungen und die Gleichberechtigung in diesem sozialen Gefüge erfordert Kooperation und Verhandlungen, die das Erlernen von Konfliktlösungsstrategien ermöglichen (Mietzel, 2019, S. 366).

Um die Entwicklungsaufgabe der Loslösung vom Elternhaus zu bewältigen und unabhängiger werden zu können sind die Peers zudem wichtig, da sie dem Gefühl des Verlassenseins und der Einsamkeit entgegenwirken, sie helfen die Distanz zu den Eltern auszuhalten beziehungsweise aufrechtzuerhalten und ermöglichen neue Gemeinsamkeitserfahrungen. Dies geschieht unter anderem durch emotionalen Rückhalt, Zuspruch und Ermutigung, sodass immer mehr Probleme und Konflikte in Freundschaften thematisiert werden und weniger in den Eltern-Kind-Beziehungen. Außerdem wird die elterliche Autorität zunehmend infrage gestellt, sodass eigene Entscheidungen getroffen werden. Hierbei können die Beratung und Diskussion mit den Peers Sicherheit geben und innerhalb dieser Gruppe können neue Vorbilder generiert werden. In dem Prozess werden untereinander auch die eigenen Gefühle, Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen verglichen und damit die Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht. Dies bildet die Grundlage der Entwicklung eines eigenen Selbstbilds und der eigenen Identität. Im Prozess der Identitätsfindung und der damit verbundenen Unsicherheiten können Peers eine vorübergehende Identität geben. Die Erfahrungen in der Peergruppe ermöglichen zusätzlich die Einübung von prosozialer Motivation (ebd.; Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 158f.). Hierauf wird in Kapitel 2.5.3 näher eingegangen.

Die Peergruppe ist in der Jugendphase folglich von zentraler Bedeutung, da sie eng mit den Bedürfnissen von Zugehörigkeit, Anerkennung, Autonomie und Sicherheit zusammenhängt. Positive und enge Freundschaft- und Peerbeziehungen fördern demnach die Lebenskompetenz sowie die psychische Gesundheit von Jugendlichen und bildet die Grundlage für die positive Bewältigung weitere darauffolgender Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase als auch beim Eintritt ins Erwachsenenalter, wie beispielsweise die vollständige Unabhängigkeit vom Elternhaus und die Gründung einer eigenen Familie (Jungbauer, 2017, S. 188; Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 255ff.).

2.3.2 Nichtnormative Entwicklungsaufgaben

Neben den in Tabelle 1 beschriebenen normativen Entwicklungsaufgaben bestehen auch *nichtnormative Entwicklungsaufgaben*. Diese sind Anforderungen, mit denen nicht jedes Individuum alterstypisch konfrontiert ist. Sie beinhalten kritischen Lebensereignissen, wie

beispielsweise Wohnortswechsel oder Tod von Bezugspersonen, und alltäglichen Anforderungen, wie beispielsweise Geschwisterstreitigkeiten. Diese nichtnormativen Entwicklungsaufgaben sind somit sehr individuell und erfordern zusätzliche Anpassungsleistungen und Fähigkeiten, um sie, ohne Beeinträchtigung einer positiven Weiterentwicklung, zu bewältigen (Heinrich & Lohaus, 2020, S. 27ff.). Die Stressforschung bezeichnet diese Belastungsfaktoren als *Stressoren* und fasst sie in drei Kategorien; kritische Lebensereignisse, chronische Belastungen und schwierige Übergänge im Lebenszyklus, zusammen (Blättner & Waller, 2018, S. 36f.). Grundlegende Theorien der Stressforschung sind die Erkenntnisse von Selye (1953) hinsichtlich des *Allgemeinen Adaptionssyndroms*, das Konzept der *Salutogenese* von Antonovsky (1979) und die *Transaktionale Stresstheorie* von Lazarus & Folkman (1984).

2.4 Bewältigung

2.4.1 Die Stresstheorie und Resilienz

Selyes Forschungserkenntnisse beschreiben Stress vor allem als eine bestimmte Intensität übersteigende körperliche Reaktionen auf Stressoren. Die kognitiv-psychologische Stresstheorie von Lazarus und Folkman stellt hingegen die komplexen Wechselwirkungsprozesse zwischen Anforderungen und Individuum in der Stresssituation in den Vordergrund (Blättner & Waller, 2018, S. 37). So definieren Lazarus und Folkman (1984, S. 19) *Stress* „(...) als eine besondere Beziehung zwischen Person und Umwelt, die von einer Person so eingeschätzt wird, dass ihre Ressourcen beansprucht oder überstiegen werden und ihr Wohlbefinden gefährdet ist“. Folglich wird Stress als Ungleichgewicht zwischen den Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten sowie den Anforderungen durch Entwicklungsaufgaben, kritische Lebensereignisse und Alltagsprobleme des Individuums verstanden. Das Verhältnis zwischen der Person und ihrer Umgebung unterläuft hierbei ständigen Wechseln (Faltmeier, 2023, S. 96).

Ein Kernstück dieser Transaktionalen Stresstheorie ist das *Coping-Konzept*, beziehungsweise das *Konzept der kognitiven Einschätzung*, da es erläutert, warum Individuen unterschiedlich auf ähnliche objektive Situationen reagieren. Ob eine Situation belastend wirkt, wird durch die subjektive Bedeutung einer Situation entschieden. Die Bewertung von internen und externen Anforderungen erfolgt auf Basis der Bedeutung der Anforderungen hinsichtlich des eigenen Wohlbefindens und der zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen. Hierbei werden drei Arten von Bewertungen unterschieden. Die *primäre Bewertung* beinhaltet die Einschätzung der Person-Umwelt-Transaktion hinsichtlich des individuellen Wohlergehens vor, wobei die Einschätzung der Situation als irrelevant, positiv oder belastend erfolgen kann. Wenn die Situation als belastend wahrgenommen wird, kommt es zu einem Stressprozess. Die Belastung kann hierbei als Schädigung beziehungsweise Verlust des Wohlergehens, als Bedrohung des zukünftigen Wohlergehens oder als Herausforderung, mit möglicherweise positiven Konsequenzen für das Wohlergehen, wahrgenommen werden (ebd.). In der

sekundären Bewertung erfolgt die Einschätzung, über welche Bewältigungsmöglichkeiten und Ressourcen die Person verfügt, um einer Einschränkung ihres Wohlergehens entgegenzuwirken und wie erfolgsversprechend diese sind. Dies geschieht in Abhängigkeit von verinnerlichteten Werten und sozialen Normen, die möglicherweise gegen die Anwendung dieser Möglichkeiten sprechen (Blättner & Waller, 2018, S. 38). Dadurch, dass die Person-Umwelt-Transaktion im ständigen Wechsel ist und die Person die belastende Situation bereits zu bewältigen versucht hat, kann es auch zu einer *Neubewertung* kommen. So können sich beispielsweise eigene Ressourcen als besser erweisen, als zunächst gedacht oder belastende Situationen können durch eine erfolgreiche Bewältigung an Belastung verlieren beziehungsweise als Herausforderung gesehen werden. Diese Theorie verdeutlicht folglich, dass Individuen den Belastungen ihres Lebens nicht passiv ausgeliefert sind, sondern aktiv werden können, um einer Minderung ihres Wohlergehens entgegenzuwirken (Faltmeier, 2023, S. 97).

Lazarus und Folkman (1984, S. 141) definieren *Bewältigung* folglich „als die sich ständig verändernden kognitiven und verhaltensmäßigen Bemühungen einer Person, mit den spezifischen externen und/oder internen Anforderungen fertig zu werden, die so eingeschätzt werden, dass sie ihre eigenen Ressourcen beanspruchen oder übersteigen“. In dieser Definition bleibt jedoch offen, ob dieser Bewältigungsversuch erfolgreich ist. So legt sie den Fokus auf die Bemühungen, da sie davon ausgeht, dass ein Mensch nicht automatisch auf Stressreize reagiert oder sich anpasst. Der Mensch muss sich folglich anstrengen beziehungsweise eine Entscheidung treffen, wie er reagieren möchte. Diese Bewältigungsversuche können auf der beobachtbaren Verhaltensebene oder in intrapsychischen Prozessen erfolgen. Auch liegt ihr Fokus auf den kurzfristigen Prozessen und weniger auf die langfristigen, beispielsweise chronischen Belastungen. Sie unterscheiden zwischen der *direkten Bewältigung* beziehungsweise den *problemorientierten Bewältigungsversuchen*, die auf die Veränderung des Stressors beziehungsweise der Belastungssituation bezogen ist, und der *indirekten Bewältigung* beziehungsweise den *emotionsbasierten Bewältigungsversuchen*, die sich auf die ausgelösten Emotionen und somit auf die Gefühlsregulation beziehen (Faltmeier, 2023, S. 98f.). Zusätzlich können noch drei weitere grundlegende Dimensionen von Stressbewältigungsstrategien unterschieden werden. So wird unterschieden zwischen *Annäherung* (z.B. Informationssuche) versus *Vermeidung* (z.B. Distanzierung, Bagatellisierung), *Engagement* (z.B. Emotionsregulation, Problemlösen) versus *Disengagement* (z.B. Wunschdenken, Substanzmittelkonsum, sozialer Rückzug) und *primärer Kontrolle* (Veränderung der Situation gerichtet) versus *Sekundäre Strategien* (Anpassung an Situation, Akzeptanz, Neubewertung). Das Ziel der Stressbewältigung ist somit die Kontrolle der Bedrohungsquelle und die Regulation des dadurch ausgelösten emotionalen Zustands (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 37f.).

Die transaktionale Stresstheorie findet sich explizit im Modell der *Salutogenese* nach Antonovsky (1979) wieder, also der Lehre der Gesundheitsentstehung (vgl. Lorenz, 2016). Das Modell fokussiert sich dabei auf die primäre Bewertung von Stressoren und inwiefern diese als günstig oder irrelevant eingeschätzt werden. Kernelemente des Modells sind allgemeine Widerstandressourcen und das Kohärenzgefühl. Die *allgemeinen Widerstandsressourcen* beschreiben hierbei „jedes Merkmal einer Person, Gruppe oder Umwelt, die eine wirksame Spannungsbewältigung erleichtern kann“ (Antonovsky, 1979, S. 99) und sind somit wichtige Bedingungen der allgemeinen Gesundheit. Das *Kohärenzgefühl* ist eine tiefe Überzeugung und stabile Lebensorientierung, die sich im Laufe der Kindheit und Jugend entwickelt. Sie beinhaltet drei Komponenten und beeinflusst maßgeblich, wie das Individuum mit Belastungen umgeht. Die drei Komponenten der stabilen personalen Orientierung sind Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens. Je ausgeprägter das Gefühl der Kohärenz, desto besser können verfügbare Ressourcen genutzt werden und somit Belastungen besser bewältigt werden. Es ist somit ein entscheidender Einflussfaktor auf die primäre beziehungsweise sekundäre Bewertung (Faltmeier, 2023, S. 67ff.).

Das Modell der Salutogenese und die Transaktionale Stresstheorie beeinflussten auch maßgeblich das Forschungsgebiet der psychischen Gesundheit, da sie die Basis dafür legten, die Schutzfaktoren und Kompetenzen der Individuen in den Blick zu nehmen. Hierbei gibt es viele Überschneidungen zur Resilienzforschung, wobei diese das Kohärenzgefühl als personelle Ressource sieht und den Schwerpunkt nicht auf die Erhaltung von Gesundheit, sondern auf positiven Anpassungs- und Bewältigungsprozess legt (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 24).

Als allgemein anerkannte Definition nach Wustmann Seiler (2016, S. 18) ist *Resilienz* die „psychische Widerstandskraft gegenüber biologischen, psychischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ und trifft somit dann zu, wenn Menschen sich psychisch gesund entwickeln, trotz dessen sie widrigen Lebensumständen und gravierenden Belastungen ausgesetzt waren. Sie beschreibt folglich einen kontextabhängigen und variablen Prozess und nicht eine angeborene Persönlichkeitseigenschaft. Resilienz ist somit an eine Risikosituation geknüpft und an die positive Bewältigung dieser mithilfe von vorhandenen Fähigkeiten. Sie ist ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess, bestehend aus der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt und ist abhängig von den Erfahrungen und den bisher bewältigten Erlebnissen. Hierzu bedient sich das Individuum seiner individuellen sozialen und personalen Ressourcen und nutzt die widrigen Umstände als Anlass für Entwicklung. Der Ansatz basiert demnach ebenfalls auf einem Menschenbild, dass jede Person als aktive Bewältiger*in und Mitgestalter*in ihres Lebens wahrnimmt, der die Chance bekommt die gegebenen Situationen mithilfe von sozialer Unterstützung erfolgreich zu bewältigen und ihre Entwicklung aktiv gestalten kann (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S.10ff.; Steinebach & Gharabaghi, 2018, S. 508f.).

Ob und in welchem Maße sich ein Individuum psychisch gesund entwickelt hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. So entstehen Entwicklungsabweichungen und Verhaltensauffälligkeiten im Wechselspiel verschiedener Einflussfaktoren, wobei einzelnen Faktoren im Rahmen der Ätiologie keine spezifische Einflussgröße zugeordnet werden kann, da diese individuums- und störungsspezifisch sind. Diese Einflussfaktoren werden in *Risiko- und Schutzfaktoren* untergliedert (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 303).

2.4.2 Risiko- und Schutzfaktoren

Inwieweit Kinder und Jugendliche Probleme in ihrer Entwicklung und ihrer Psychosozialen Anpassung aufweisen, hängt somit von ihren Risiko- und Schutzfaktoren, deren Interaktion und den darin inbegriffenen personalen und sozialen Ressourcen, ab (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2019, S. 297).

Risikofaktoren sind die Wahrscheinlichkeit für Entwicklungsprobleme erhöhenden Faktoren. Diese Faktoren können in der Person selbst als auch in der Umwelt dieser Person zu finden sein. *Distale Risikofaktoren* stellen die umweltbezogenen Faktoren dar, die relativ weit weg vom Individuum sind, wie beispielsweise das längerfristige Erleben von Armut. *Proximale Risikofaktoren* sind näher am Individuum liegende Faktoren, wie beispielsweise das Gewalterleben durch Bezugspersonen. Distale Risikofaktoren wirken jedoch oft vermittelt über proximale Risikofaktoren, wie das Beispiel, von durch Armut gestresste Eltern und die daraufhin erhöhte Wahrscheinlichkeit von Gewalt gegenüber des Kindes, aufzeigt. So treten Risikofaktoren durch Wechselwirkungen oftmals gemeinsam mit anderen Risikofaktoren auf (ebd.). Diese Kumulation von Risikobelastungen ist folglich besonders entwicklungsgefährdend und wird am Beispiel des niedrigen SES in Kapitel 2.6.4 näher erläutert. Neben dem niedrigen SES gibt es eine Vielzahl von weiteren in der Umwelt liegenden Risikofaktoren. Dazu gehört ein niedriges Bildungsniveau der Eltern, ungünstige Erziehungspraktiken (zum Beispiel körperliche Strafen, mangelnde Feinfühligkeit, elterliche Gleichgültigkeit/Negativität und geringes Beaufsichtigungsverhalten), unerwünschte Schwangerschaft, soziale Isolation der Familie, Ablehnung/Mobbing in der Peergruppe, psychische Erkrankung/Kriminalität eines Elternteils und ein aversives Wohnumfeld. Des Weiteren wird die individuelle Entwicklung von *kindbezogenen Risikofaktoren* beziehungsweise *Vulnerabilitätsfaktoren* beeinflusst. Primäre Faktoren sind hierbei die von Geburt des Kindes vorhandenen Risikofaktoren, wie genetische Dispositionen, Geburtskomplikationen oder neuropsychologische Defizite. Sekundäre Faktoren entstehen durch die Interaktion mit der Umwelt, sind jedoch trotzdem im Kind selbst verankert, wie beispielsweise ein unsicherer Bindungsstil, ein schwieriges Temperament oder eine geringe Fähigkeit zur Selbstregulation (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015, S.21ff.).

Den Risikofaktoren stehen *Schutzfaktoren* gegenüber, die „(...) die Auftretenswahrscheinlichkeit von Störungen beim Vorliegen von Belastungen vermindern, indem sie zur Entwicklung von Ressourcen beitragen beziehungsweise eine solche Entwicklung erleichtern. Während

Schutzfaktoren im Sinne eines Puffereffekts konzipiert sind, bezeichnen Ressourcen alle Faktoren, die (auch unabhängig von Belastung oder Risikopotenzial der Situation) positive Effekte auf die Entwicklung zeigen“ (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 35). Schutzfaktoren reduzieren somit die Auswirkungen von Risikofaktoren auf die individuelle Entwicklung und können eine positive Entwicklung fördern (Pinquart, 2019, S. 299f.). Hierbei lässt sich auch zwischen personalen, also den individuellen Eigenschaften des Kindes, und sozialen Schutzfaktoren unterscheiden. Zu den *personalen Ressourcen* gehören beispielsweise positive Temperamenteigenschaften, intellektuelle Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Problemlösefähigkeiten und Selbstwirksamkeit. Die sozialen protektiven Faktoren können, angelehnt an die *Ökologische Systemtheorie* von Bronfenbrenner (vgl. Berk, 2020, S. 31ff.) in zwei Ebenen kategorisiert werden. Im Mikrosystem, innerhalb der Familie, lassen sich beispielsweise folgende soziale Ressourcen empirisch feststellen: stabile und autonomiefördernde Bezugspersonen, konstruktive Kommunikation, unterstützendes familiäres Netzwerk und hoher SES. In der Bildungsinstitution als Mesosystem sind beispielsweise ein wertschätzendes Klima, positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft, Förderung von Basiskompetenzen (z.B. Selbststeuerung), klare Strukturen und Regeln und positive Peerkontakte als soziale Ressourcen identifizieren. Im Mesosystem des weiteren direkten sozialen Umfeldes des Kindes sind unter anderem weitere kompetente, fürsorgliche und als positives Rollenmodell dienende erwachsene Personen, gute Beschäftigungsmöglichkeiten und gute Unterstützungsmöglichkeiten eine soziale Ressource. Hinsichtlich der Resilienz von Kindern wird der, durch eigenen Einfluss, erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen besondere Bedeutung beigemessen. Hierfür benötigt das Kind jedoch trotzdem die Unterstützung und die Möglichkeiten, um diese Erfahrungen machen zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S.28ff.).

Risiko- und Schutzfaktoren lassen sich auch im Kontext von mediierenden und moderierenden Variablen betrachten (siehe Abbildung 1). Nach Heinrichs und Lohaus (2020, S. 33) ist „ein *Mediator* (..) eine Variable, die die Beziehung zwischen einem Ausgangs- und einem Endzustand kausal beeinflusst, während ein *Moderator* angibt, unter welchen Bedingungen eine bestimmte Beziehung zwischen Ausgangs- und Endzustand besteht.“ So sind viele der bereits aufgezeigten Risikofaktoren als potenzielle Mediatoren anzusehen, da es durch sie zu einer kausalen Beeinflussung der nachfolgenden Entwicklungsergebnisse kommt. Dies gilt jedoch nicht für alle Risikofaktoren, da es auch einige gibt, bei denen lediglich eine Korrelation mit bestimmten Entwicklungsergebnissen vorliegt, ohne dass ein kausalen Zusammenhang vorliegt. Dies trifft beispielsweise auf den niedrigen SES zu, da die Wirkfaktoren hierbei nicht die ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen an sich sind, sondern andere ursächliche Faktoren als Mediatoren fungieren, wie zum Beispiel mangelnde Förderbedingungen, die oft mit niedrigem SES einhergehen. Schutzfaktoren sind wiederum als potenzielle Moderatoren anzusehen, da sie beeinflussen, ob ein Risikofaktor eine ungünstige Entwicklung herbeiführt.

Gleiches gilt für die Vulnerabilität und die Resilienz eines Individuums in der konkreten Situation (ebd., S. 34).

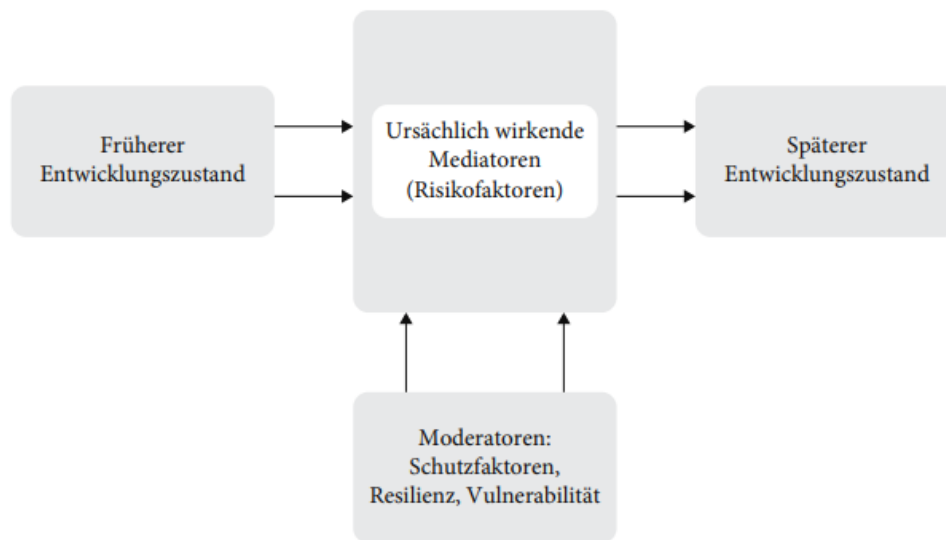


Abbildung 1: Modell zur Wirkung von Mediatoren und Moderatoren im Entwicklungsverlauf (Heinrichs & Lohaus, 2020, S. 32)

2.4.3 Bewältigung im Jugendalter

Für die positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Stressoren und widrigen Umständen sind demnach individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften notwendig als auch ein soziales Unterstützungsnetzwerk, insbesondere in der Herkunftsfamilie. Wie Jugendliche die Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben bewältigen ist damit individuell und abhängig vom Verhältnis der Risikofaktoren beziehungsweise Entwicklungsaufgaben und Stressoren zu den Ressourcen beziehungsweise Schutzfaktoren. Hierbei ist zu beachten, dass die Entwicklungsaufgaben eng aneinandergelockt sind und somit eine fehlende Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe Schwierigkeiten in der Bewältigung einer anderen Aufgabe nach sich ziehen kann. So kann wie bereits erläutert der nicht gelingende Aufbau von vertrauensvollen Peerbeziehungen dazu führen, dass sich Jugendliche schwerer von den Eltern lösen können. Bei Jugendlichen mit dauerhaften Problemen in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben ist somit davon auszugehen, dass ihre personalen und sozialen Ressourcen nicht ausgereicht haben, um diese Aufgaben erfolgreich zu bewältigen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 201f.). So zeigen Pinquart und Pfeiffer (2018, S. 8f.) in ihrer Metaanalyse, dass Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten mehr Schwierigkeiten bei der Bewältigung ihrer alterstypischen Entwicklungsaufgaben hatten als Jugendliche ohne Auffälligkeiten. Die Jugendlichen, die eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben aufweisen konnten, zeigten wiederum im weiteren Verlauf weniger psychische Auffälligkeiten.

Wie in Kapitel 2.3 dargestellt sind die Anforderungen der Entwicklungsaufgaben nicht mit Belastungen gleichzusetzen, sondern sie können erst durch die individuelle primäre und sekundäre Bewertung der Situation, basierend auf den eigenen Ressourcen, als Belastung

und nicht als bewältigbare Herausforderung wahrgenommen werden. Eine misslungene Anforderungssituation kann das Belastungserleben zusätzlich vergrößern. Im Jugendalter dominieren zunehmend die direkten Bewältigungsversuche, sodass Jugendliche tendenziell öfter problemorientierten und kognitiven Strategien zur Bewältigung anwenden. Zudem verfügen sie über ein größeres Repertoire an Bewältigungsstrategien und können diese flexibler nutzen, wobei sich im Bewältigungsverhalten Unterschiede bei den Geschlechtern finden lassen, beispielsweise suchen Mädchen öfter nach sozialer Unterstützung als Jungen. Die Anforderungen ermöglichen außerdem, dass das Bewältigungspotenzial erweitert und somit für spätere Entwicklungsaufgaben genutzt werden kann. Bei einer Kumulierung von Anforderungen, beispielsweise beim Hinzukommen von distalen Risikofaktoren und kritischen Lebensereignissen, kann es hingegen zu einer Überlastungs- und Überforderungssituation der Jugendlichen kommen, sodass dann auch alltägliche Probleme zur Belastung und nicht mehr bewältigt werden sowie psychische Auffälligkeiten auftreten können (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 24f.). Daten der *Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten* (BELLA-Studie, vgl. Ravens-Sieber & Klasen, 2014) zeigen das 13 Prozent der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen Hinweise auf eine psychische Auffälligkeit zeigen. Den Erfolg bezüglich der Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben schätzen die Jugendlichen mit emotionalen und Verhaltensproblemen in der BELLA-Studie signifikant geringer ein als Jugendliche ohne psychische Probleme (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 43). Diese Probleme können sich auch klinisch manifestieren und somit zu *psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter* werden, die nach Heinrichs und Lohaus (2020, S. 18) durch die Beeinträchtigung der betroffenen Kinder und Jugendlichen in der erfolgreichen Bewältigung ihre alterstypischen Entwicklungsaufgaben charakterisiert sind.

Bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kann zwischen drei Risikowegen unterschieden werden. Zum einen der nach innen gerichtete Risikoweg, der nach außen gerichtete und der des Ausweichens. Die Wahl des Risikowegs hängt von einer Vielzahl von Faktoren der Person ab, wie beispielsweise der Persönlichkeit, dem Geschlecht, der genetischen Disposition, den erlernten Verhaltensweisen, den sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen und dessen Umfeld (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 228). Die für die vorliegende Arbeit relevanten und erfassten psychischen Probleme von Jugendlichen werden im nächsten Kapitel erläutert.

2.5 Entwicklungspsychopathologie

Die *Entwicklungspsychopathologie* befasst sich auf Grundlage des biopsychosozialen Forschungsansatzes mit psychischen Störungen und deren Beschreibung, Erklärung und Vorhersage sowie den Entwicklungsprozessen, die zur Entstehung beziehungsweise Vermeidung dieser Störungen beitragen. Die in der Definition der psychischen Störung im Kindes- und Jugendalter enthaltene Beeinträchtigung der Bewältigung von alterstypischen

Entwicklungsaufgaben kann unter anderen durch eine Normabweichung, einen subjektiven Leidensdruck und eine Gefährdungspotenzial zum Ausdruck kommen. Hierbei ist immer der Bezug zum Alter des Kindes oder Jugendlichen von Bedeutung, da erst dieser die alterstypischen Fähigkeiten und Entwicklungsaufgaben impliziert. Darüber hinaus können verschiedene Funktionsbereiche von Störungen betroffen sein, wie beispielsweise Verhalten, Kognitionen oder Emotionen. Nur selten ist jedoch ein Funktionsbereich isoliert von einer Störung betroffen, sondern meistens sind Wechselwirkungen zwischen den Funktionsbereichen vorhanden (Heinrichs & Lohaus, 2020, S.16ff.). Den Daten der zweiten Welle der *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (KIGGS)* nach sind von den elf bis 17-jährigen Jugendlichen in Deutschland 15,6 Prozent psychisch auffällig, wobei Jungen mit 19,1 Prozent signifikant häufiger psychische Auffälligkeiten zeigen als Mädchen mit 14,5 Prozent. Jungen zeigen außerdem häufiger externalisierende und Mädchen häufiger internalisierende Auffälligkeiten (Kuntz et al., 2018, S. 25).

Die Entwicklungspsychopathologie geht außerdem davon aus, dass ein ähnliches Entwicklungsergebnis durch viele verschiedene Entwicklungswege erreicht werden kann (*Äquifinalität*), dass jedoch auch ähnliche Entwicklungswege zu verschiedenen Entwicklungsergebnissen führen können (*Multifinalität*). Die Beziehung zwischen Entwicklungsergebnissen und Entwicklungswegen ist folglich nicht eindeutig. Dadurch wird deutlich, dass Entwicklungsverläufe äußerst individuell gestaltet sind und diese genauestens betrachtet werden müssen, um Rückschlüsse darüber gewinnen zu können, wie eine psychisches Problem zustande gekommen ist (Heinrichs & Lohaus, 2020, S. 35f.).

Der Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt auf der Psychosozialen Anpassung im Jugendalter und somit nicht auf einer klinischen Stichprobe, sondern auf dem gesamten Spektrum der psychosozialen Anpassung von Jugendlichen. Demnach wird nachfolgend auf ausgewählte Probleme im Jugendalter eingegangen, die sich nicht immer als bereits klinisch darstellen müssen. Folglich wird nicht auf einzelne Diagnosen spezifisch eingegangen, sondern internalisierende und externalisierende Probleme betrachtet, die in der Adoleszenz gehäuft auftreten. Hierbei werden emotionale und Peerprobleme sowie Hyperaktivität und Verhaltensauffälligkeiten fokussiert beleuchtet, da diese Dimensionen von psychosozialer Anpassung in der vorliegenden Studie erhoben worden sind. Als weitere Komponente der psychosozialen Anpassung wird anschließend auf prosoziales Verhalten als Maß für die positive Anpassung, eingegangen.

2.5.1 Internalisierende Probleme

Für *internalisierende Störungen* und Probleme existiert keine einheitliche Definition. Mehrheitlich werden sie jedoch als Cluster von Erkrankungen und Verhaltensweisen verstanden, bei denen die Probleme überwiegend intrapersonal sind und somit vorrangig auf Personen selbst gerichtet sind. Hierzu gehören somatische Beschwerden, ängstlich und

depressive Tendenzen beziehungsweise Verhaltensweisen sowie der soziale Rückzug. Es handelt sich meist um passiv-dysfunktionale Regulationen, die mitunter auch mit situationsgerichtetem beziehungsweise aktivem Handeln verknüpft sind. Als Symptome einer Depression können so beispielsweise auch verbale und körperliche Aggressionen auftreten (Reis, 2018, S. 391f.). Hinsichtlich der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wird bei den internalisierenden Problemen die Verantwortung für die unzureichende Bewältigung dieser Anforderungen tendenziell in sich selbst verortet und somit auf eigene Schwächen zurückgeführt, ohne dass ein Lösungsweg zu erkennen ist (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 208).

2.5.1.1 Emotionale Probleme

Emotionen können sowohl als Zustände als auch als Prozesse charakterisiert werden. So kann eine Emotion einen spezifischen dynamischen psychischen Zustand beschreiben, der sich in vier unterschiedlichen Emotionsformen zeigt, zum einen im subjektiven Erleben und dem Körperzustand mit seinen physiologischen Reaktionen. Zum anderen kann sie sich im Ausdruck, der expressive oder instrumentell beobachtbare Verhaltensweisen beinhaltet, und im situativen Kontext als Emotionsanlass zeigen (Holodynski & Friedlmeier, 2013, S. 5). Emotionen können jedoch auch als Prozess gesehen werden, der zur Herstellung, Erhaltung oder Veränderung der Beziehung eines Individuum mit seiner Umgebung dient (Zimmermann, Çelik, Podewski & Iwanski, 2018, S. 185). „Als Basis emotionaler Reaktionen kann die Bewertung einer aktuellen Situationsgegebenheit in Bezug auf Neuheit, auf eigene Bedürfnisse und Ziele und deren Gefährdung, Beeinträchtigung oder Erreichung im Vergleich zu den eingeschätzten eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten verstanden werden (...). Grundlage solcher Bewertungen sind evolutionär herausgebildete oder auf Erfahrung basierende Prozesse (...) oder auch Erinnerungen“ (ebd.). So ist eine Emotion eine multidimensionale Erfahrung, die durch kontext- und kulturbezogene Faktoren gefärbt wird. Die Emotion kann bis zu einem gewissen Grad durch interpersonelle sowie zwischenmenschliche Prozesse reguliert werden (Hofmann, 2018, S. 41).

Emotionsregulation umfasst verschiedene Prozesse, die alle eine kurz- oder langfristige Anpassung eines Individuums an seine Umwelt zum Ziel haben. Hierbei werden die eigenen emotionalen Reaktionen überwacht, bewertet und beeinflusst und die Intensität, der Ausdruck, die Qualität und der Verlauf der Emotionen gesteuert. Die emotionsregulierenden Prozesse können sich hierbei auf die Beeinflussung aktueller emotionaler Reaktionen oder vorhergesehene zukünftigem Auftreten von Emotionen beziehen. So kann eine Person beispielsweise die Situationen beeinflussen, in die sie sich begibt oder sie kann ihre Aufmerksamkeit lenken. Emotionen bleiben jedoch nie unreguliert, sodass zwischen einer *emotionalen Dysregulation* und *effektiven Emotionsregulationen* unterschieden wird. Im Jugendalter verändert sich die Emotionsregulation hinsichtlich der Nutzung und Effizienz bestimmter Strategien und des genutzten sozialen Kontextes. Zentrale Veränderungspro-

zesse der Emotionsregulation im Jugendalter sind das Wissen zur Passung zwischen Strategie und Situation sowie die Möglichkeit die Strategien flexibel zu nutzen. Im Alter von 13 bis 15 Jahren besitzen Jugendliche jedoch ein eher geringes Repertoire an Strategien zur Emotionsregulation. Dies kann maladaptiv wirken, sodass sich in dieser Zeit das Risiko für eine psychopathologische Entwicklung erhöhen kann. So kommt es erst ab dem 20. Lebensjahr zu einem bedeutsamen Anstieg von adaptiven Emotionsregulationsfähigkeiten (Zimmermann et al., 2018, S. 188ff.).

Adaptive Regulationsstrategien, wie beispielsweise die kognitive Neubewertung und das Problemlösen, hängen mit einer gesünderen Entwicklung zusammen, wohingegen maladaptive Strategien, wie beispielsweise Ausdruckskontrolle oder Vermeidung, mit einem erhöhten Risiko für psychopathologische Auffälligkeiten einhergehen. Sie werden unter anderem mit Angststörungen, Aggressivität und Depressivität in Verbindung gebracht. So konnten Zimmermann und Kolleg:innen (2015) aufzeigen, „(...), dass Jugendliche mit Angststörungen in Trauersituationen signifikant weniger häufig soziale Unterstützung suchen, in Ärgersituationen signifikant weniger adaptive und soziale Regulationsstrategien und häufiger Ausdruckskontrolle und Vermeidung nutzen sowie in Angstsituationen weniger häufig adaptive und häufiger dysfunktionale Strategien berichten“ (Zimmermann et al., 2018, S. 192).

Unterschiedliche Kompetenzen von Jugendlichen in ihrem Umgang mit ihren Emotionen und der Emotionsregulation sind, neben biologischen und individuelle Faktoren, auch Sozialisations- und Erziehungseinflüssen als Einflussfaktoren relevant. So wird die soziale und emotionale Anpassung der Jugendlichen, vermittelt über die Emotionsregulation, beispielsweise durch das Beobachten von Emotionen im Elternhaus, die elterlichen Erziehungspraktiken und das emotionale Klima in der Familie geprägt. Auch ist die Eltern-Kind-Bindung, beziehungsweise der Bindungsstil der Jugendlichen ist ein Einflussfaktor. So kann eine sichere Bindung als effektive soziale Emotionsregulationsstrategie gewertet werden, eine unsicher-vermeidende als eine ineffektive individuelle und eine unsicher-ambivalente Bindung als eine ineffektive soziale Regulationsstrategie. Des Weiteren rückt im Kontext der Sozialisation von Emotionsregulation und Emotionsausdruck im Jugendalter der zunehmende Kontakt mit der Peergruppe in den Fokus, wobei die Eltern als wichtige Interaktionspartner weiterhin Bestand haben, beispielsweise durch an die Jugendlichen gestellten Erwartungen, sodass sie ein wichtiger Faktor für die emotionale Sozialisation bleiben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Jugendphase aufgrund ihrer Charakteristika ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von emotionalen Problemen darstellt (ebd., S. 193ff.; Klinkhammer, Voltmer & von Salisch, 2022, S. 71ff.).

2.5.2 Externalisierende Probleme

Auch für *externalisierende Störungen* und Probleme existieren keine einheitliche Definition. Sie werden jedoch allgemeingültig als Verhaltensprobleme verstanden, die sich nach außen und/oder gegen andere Personen richten. Die *American Psychiatric Association* unterscheidet zwischen Verhaltensproblemen, oppositionellen Verhaltensauffälligkeiten, Aufmerksamkeitsproblemen, Hyperaktivität und Impulsivität (Weber, 2017, S. 29). Nach Quenzel und Hurrelmann (2022, S. 207f.) reagieren Jugendliche mit externalisierenden Problemen auf Grund des hohen Entwicklungsdrucks beispielsweise mit Aggressionen gegen andere, um ihr stark beeinträchtigtes Selbstwertgefühl, aufgrund der Bewältigungsprobleme, mit diesen Handlungen zu kompensieren und zu überspielen. Das nach außen gerichtete Verhalten schirmt das Individuum vor weiteren Verletzungen ab und es muss sich folglich nicht mit seinem Persönlichkeitskern dem Misserfolg stellen. Die Angriffe nach außen können so das trügerische Gefühl vermitteln, Herausforderungen bewältigt zu haben, ohne dass die eigentlichen Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden. Nachfolgend werden aus dem Spektrum der externalisierenden Problemen nur Verhaltensprobleme und die Hyperaktivität weiter ausgeführt, da diese von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit sind.

2.5.2.1 Verhaltensprobleme

Verhaltensprobleme umfassen persistente und wiederholte Verhaltensweisen, wie beispielsweise aggressives Verhalten, Diebstahl oder Vandalismus, dass die Verletzung von Rechten anderer und altersspezifischer gesellschaftlicher Normen, wie z. B. die Schule zu schwänzen oder von Zuhause wegzulaufen, beinhaltet (Frick & Dickens, 2006, S. 59). *Oppositionelle Verhaltensauffälligkeiten* wird durch negatives, unfolgsames, feindseliges sowie aufsässiges Verhalten gegenüber Autoritätsperson definiert und kann sich mitunter durch Wutanfälle, Widerstand gegen Anweisungen, fehlende Kompromissbereitschaft und verbale Aggressivität äußern (Weber, 2017, S. 29f.).

Zu externalisierenden Verhaltensproblemen gehören demnach aggressive als auch delinquente Verhaltensweisen. *Aggressives Verhalten* zeigt sich überwiegend in offenem Problemverhalten, wie beispielsweise schlagen oder zerstören, und *delinquentes Verhalten* zeigt sich eher in verdeckten Verhaltensweisen, wie zum Beispiel stehlen, lügen oder Drogenkonsum (Beelmann, 2018, S. 473). Aggressives Verhalten ist somit *dissoziales Verhalten* und kann durch direktes, beispielsweise durch körperliche Angriffe, oder durch indirektes Verhalten, wie beispielsweise Verleumdung, geschehen. Wenn das Verhalten zusätzlich gegen das geltende Strafrecht verstößt, kann es zudem delinquent sein (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 335).

Delinquentes Verhalten ist jedoch nicht immer durch Aggressivität gekennzeichnet. Die Kriminalitätsrate in Deutschland steigt im Jugendalter an, den Höhepunkt erreicht sie erst um das 20. Lebensjahr (ebd.). Insgesamt waren im Jahr 2022 9,0 Prozent aller Tatverdächtigen

Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahren (Bundeskriminalamt (BKA), 2022, S. 40). Etwa dreiviertel dieser Jugendlichen waren männlich. Die meisten Jugendliche begehen nur leichtere Vergehen und sind „*Gelegenheitsdelinquente*“. Bei der Gewaltdelinquenz sind Jugendliche jedoch deutlich überrepräsentiert (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 335). Dunkelfelduntersuchungen zeigen, dass die allermeisten Jugendlichen bis zur Volljährigkeit mindestens eine strafrechtlich relevante Handlung vollzogen haben. Aus der Zusammenschau vorhandener Untersuchungen ergibt sich, dass gravierende dissoziale Probleme mit (sub-)klinischer, beziehungsweise erheblicher, strafrechtlicher Bedeutung bei etwa zehn bis 15 Prozent der Jugendlichen in ihrer Jugendphase auftreten, wovon häufiger Jungen und Jugendliche mit niedrigem SES betroffen sind (Beelmann, 2018, S. 474ff.).

Zu den Risikofaktoren für dissoziales Verhalten gehören zum einen genetische Prädispositionen und frühe entwicklungspsychologische Defizite, die sich im Entwicklungsverlauf durch funktionale Besonderheiten, beispielsweise in exekutiven Funktionen sowie Defizite in der Aufmerksamkeit, der Impulskontrolle und der Emotionsregulation zeigen. Hieraus kann sich abweichendes und problematisches Sozialverhalten entwickeln, das mit gravierenden sozial-kognitiven Defiziten einhergeht. Weitere Risikofaktoren sind fehlende Zuwendung und Mängel in der Erziehung, aggressive soziale Kognition, Leistungsprobleme, inadäquates Selbstbild, unstrukturierte Freizeit, Konsum von Mediengewalt, deviante Freunde und ein niedriger SES (ebd., S. 477).

2.5.2.2 Aufmerksamkeitsprobleme und Hyperaktivität

Aufmerksamkeitsprobleme von Kindern und Jugendlichen zeigen sich in Schwierigkeiten sich auf einzelne relevante Stimuli, zum Beispiel eine Aufgabe, zu konzentrieren und in einer erhöhten Ablenkbarkeit, sodass es Betroffenen schwerfällt, irrelevante Stimuli nicht zu beachten. So werden Tätigkeiten schnell abgebrochen, vor allem wenn sie kognitiv und fremdbestimmt sind, Handlungen können schwerer geplant und organisiert werden und es kommt vermehrt zu Flüchtigkeitsfehlern. Je mehr Reizen die Person ausgesetzt ist, desto schwerer fällt es ihr den relevantesten Reiz herauszufiltern (Weber, 2017, S. 30; Heinrichs & Lohaus, 2020, S. 180). *Hyperaktivität* zeigt sich in einem übermäßigen, motorischem Aktivitätsniveau. So umfasst sie eine übermäßige Unruhe, die sich besonders in Situationen zeigt, die Ruhe verlangen und geht mit Schwierigkeiten der Regulation von körperlicher Kraft und Aktivität einher. Eine starke motorische Unruhe zeigt sich beispielsweise durch Zappeln mit Händen und Füßen, sich auf dem Sitz hin und her winden oder aufstehen, in Situationen die eigentlich das Sitzenbleiben implizieren (Heinrichs & Lohaus, 2020, S. 180f.).

In seiner klinischen Ausprägung ist die *Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung* (ADHS) eine der häufigsten psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter. Bei einer Erbllichkeit von etwa 75 Prozent sind hierbei vor allem die genetischen Faktoren als Einflussfaktoren zu

nennen. Nichtsdestotrotz gelten auch negative Einflüsse während der Schwangerschaft, der Geburt und der frühen Kindheit als Risikofaktoren, beispielsweise der Alkohol- und Nikotinmissbrauch während der Schwangerschaft, Sauerstoffmangel bei der Geburt und massive Vernachlässigung in den ersten Lebensjahren. Bei ADHS kommt es zu Störungen im Gehirnstoffwechsel, die wiederum die Steuerung von Gedanken, Gefühlen und Verhalten erschweren. Im Jugendalter ist hierbei die Unaufmerksamkeit nicht nur in der akademischen Entwicklung einschränkend, sondern die dadurch bedingte soziale Beeinträchtigung gewinnt mehr an Bedeutung. Auch die Hyperaktivität und ihr Erscheinungsbild verändern sich im Entwicklungsverlauf. So ist diese im Jugendalter nicht mehr vorrangig durch eine motorische Unruhe gekennzeichnet, sondern kann sich nun auch durch eine von außen nicht erkennbare, innere Unruhe äußern. Laut der KIGGS-Studie sind Jungs hierbei 4,5-mal häufiger von ADHS betroffen als Mädchen und die Auftretenshäufigkeit erreicht in der Adoleszenz ihren Höhepunkt (11- bis 13-Jährige = 7,5 %, 14- bis 17-Jährige = 6,4 %). Ein weiterer Risikofaktor für ADHS ist ein geringer SES (Schwenck & Maur, 2018, S.456ff.). Hierauf wird in Kapitel 2.6.4 näher eingegangen.

2.5.3 Prosoziales Verhalten

Prosoziales Verhalten beschreibt die Absicht etwas Gutes zu tun, wie beispielsweise einem oder mehreren Menschen zu helfen, jemandem Anteilnahme entgegenzubringen oder jemandem bei Problemen zu unterstützen. Außerdem geht prosoziales Verhalten mit der Handlungsfreiheit der helfenden Person einher, was bedeutet, dass sie sich freiwillig zu diesem Verhalten entscheidet. Ein Qualitätsmerkmal dieses Handelns ist Motivation der helfenden Person, insbesondere die Relevanz von Empathie und Perspektivübernahme. Bei prosozialem Verhalten steht zwar der Nutzen für eine andere Person oder Gruppe im Vordergrund, was jedoch nicht bedeutet, dass die helfende Person nicht auch einen persönlichen Gewinn daraus ziehen kann. Beispiele dafür wären die Erhöhung des Selbstwertgefühls, soziale Anerkennung, Dankbarkeit oder Stabilisierung ihrer sozialen Beziehungen (Hartung & Kosfelder, 2019, S. 173f.). Durch die aktive Auseinandersetzung einer Person mit ihrem sozialen Umfeld kommt es zu einem Prozess der Aneignung prosozialer Normen. Hierbei dienen beispielsweise Modelllernen und Verstärkungslernen als vermittelnde Mechanismen. Durch die Kommentierung und Erläuterung der handlungsleitenden Normen, vor allem durch spezifische und nicht allgemein formulierte Phrasen, kommt es zu einer größeren Wirkung des Vorbildes von prosozialem Verhalten. Prosoziales Verhalten und empathisches Mitempfinden wird durch einige Faktoren begünstigt, wie beispielsweise ein warmes, unterstützendes Eltern-Kind-Verhältnis, prosoziale Vorbildhaltung der Eltern, Erziehungswerte wie Selbständigkeit und Selbstverantwortung, ein förderliches familiäres Netzwerk sowie soziale Vorbilder in der Peergruppe, in Institutionen und Medien (ebd., S. 176f.).

Im Jugendalter verändert sich das Denken über prosoziales Verhalten und die damit einhergehenden positiven Verpflichtungen. Diese Verpflichtungen sind weiterhin freiwilliger Natur, jedoch überwiegen nicht mehr hedonistische Argumente, wie in den Kindheitsjahren. In der Adoleszenz gewinnen stereotype Konzeptionen zu gutem und schlechtem Verhalten an Bedeutung, genauso wie die soziale Anerkennung. In der mittleren Adoleszenz erreicht die Wichtigkeit dieser Argumente ihren Höhepunkt und nimmt dann wieder ab. Auch verändert sich die Vielfalt an denen sich die Jugendlichen in ihrem prosozialem moralischen Denken orientieren. Jugendliche fange in der frühen Adoleszenz an ihr Handeln immer mehr in Bezug zu moralischen Gefühlen und moralisch abstrakten Prinzipien sowie der Perspektivübernahme zu setzen, sodass Begriffe, wie Fairness, Empathie und Opferverstehen, an Bedeutung gewinnen. In der späteren Adoleszenz setzen sich diese Prozesse fort, sodass diese reifere Form von prosozialem moralischen Denkens weiter zunimmt. Dieses Denken variiert jedoch je nach situativen Bedingungen und an der Enge der Beziehung. Hilfestellungen, die hohe persönliche Kosten mit sich bringen, werden als weniger verbindlich eingeschätzt als die mit geringeren Kosten. Insgesamt gewinnt das prosoziale Verhalten und das moralische, prosoziale Denken in der Adoleszenz an Komplexität und verändert sich weiterhin, auch über die Zeit der Jugendphase hinweg. In der späten Adoleszenz können die unterschiedlichen persönlichen Interessen, sozialen Normen, persönliche Rechte und Gruppenansprüche immer besser koordiniert und gewichtet werden (Gasser & Malti, 2018, S. 262ff.).

2.5.4 Peerprobleme

Wie in Kapitel 2.3.1 sind Peerbeziehungen von besonderer Bedeutung für die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. Durch diese Wichtigkeit birgt die Peergruppe jedoch auch einige Entwicklungsrisiken. Zum einen stellt der fehlende Peerkontakt ein Risiko dar, da dies langfristig einen Außenseiterstatus manifestieren und psychosoziale Probleme zur Folge haben beziehungsweise verstärken kann (Jungbauer, 2017, S. 189).

So spielt die Beliebtheit in der Peergruppe eine erhebliche Rolle, da der *soziometrische Status*, also der Grad der Beliebtheit der Jugendlichen, mit Entwicklungsprozessen und -ergebnissen zusammenhängt. Studien zeigen demnach auf, dass Jugendliche mit ausgeprägten Ablehnungserfahrungen signifikant mehr externalisierende als auch internalisierende Auffälligkeiten entwickeln (Vierhaus & Wendt, 2018, S. 145). Insgesamt geben zwischen 20 und 30 Prozent der Jugendlichen an, dass sie schon mal durch andere SuS schikaniert, fertiggemacht oder tyransiert worden sind (Jungbauer, 2017, S. 207). Der soziale Rückzug von Jugendlichen steht außerdem im Zusammenhang zu Schikanen und Mobbing durch Gleichaltrige, wobei dieser Zusammenhang im Laufe der Adoleszenz zunimmt. Das Risiko Opfer von Ausgrenzung und Ablehnung von Jugendlichen mit internalisierenden Problemen steigt in der Wechselwirkung von sozialem Rückzug, internalisierenden Problemen und Ablehnung (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 255). So schätzen sich depressive Kinder und

Jugendliche signifikant weniger beliebt ein als ihre nicht depressive Peergruppe. Emotionale Symptome korrelieren wiederum positiv mit sozialer Isolation, sodass diese einen Kreislauf von depressiven Symptomen und Einsamkeit und somit fehlenden positiven Peerinteraktionen bilden können. Ähnliches gilt auch für Viktimisierungserfahrungen Kinder und Jugendlicher (Perren, Argentinio-Groeben, Stadelmann & v. Klitzing, 2016, S. 93). Misslingende Peerbeziehungen, soziale Ausgrenzung und Viktimisierungen können auch nachhaltig Auswirkungen auf die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen sowie deren Selbstbewusstsein haben und zu einer negativen Entwicklungsspirale führen. Der resultierende soziale Rückzug manifestiert sich in weitreichenden Defiziten der sozialen Kompetenzen (Scheithauer, Braun, König, Bruckmann & Warncke, 2018, S. 223). Erfahrungen von Enttäuschungen, Bloßstellungen und Ausnutzung von vermeintlichen Freunden können folglich sehr verletzend sein und eine nachhaltige Belastung und Verunsicherung der Jugendlichen zur Folge haben. Im letzten Jahrzehnt kommen diese negativen Peer-Erfahrungen auch vermehrt in Form von *Cyber-Mobbing* vor (Jungbauer, 2017, S. 189).

Durch die Intensität der Peerbeziehungen in der Adoleszenz können diese Beziehungen starke negative Dynamiken auslösen. So zeigen einige Längsschnittstudien, dass auch die Verhaltensweisen eines Jugendlichen durch das problematische Verhalten von anderen Jugendlichen beeinflusst werden kann, wobei dies auch von Eigenschaften des Jugendlichen selbst abhängig ist (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 255). So können deviante Peers einen ungünstigen Einfluss auf Jugendliche haben, beispielsweise wenn es in diesen Gruppen dazugehört gegen gängige soziale Normen zu verstoßen. Dies beinhaltet z.B. Drogenkonsum, Vandalismus oder Jugendgewalt. Dies kann weitreichend negative Auswirkungen auf die weitere psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen haben (Jungbauer, 2017, S. 189). Hinzukommt, dass aggressive und soziale unsichere Kinder und Jugendliche in sozialen Konfliktsituationen oft über ein limitiertes Reaktionsrepertoire verfügen, sodass dies auch oft in sozialer Zurückweisung mündet. Dies beeinflusst wieder negativ deren Selbstwert und führt zu weiteren psychosozialen Problemen. Jugendliche mit gering ausgeprägten sozialen Kompetenzen machen wiederum öfter bei devianten Verhaltensweisen mit, wenn diese in der relevanten Peergruppe angesehen sind. Dieser wechselseitige Effekt erschwert den Aufbau von gelingenden Peerbeziehungen erheblich und hat somit zur Konsequenz, dass die positive Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ebenfalls erschwert sein kann (Scheithauer et al., 2018, S. 223ff.).

In den nachfolgenden Kapiteln wird zunächst der, in der vorliegenden Untersuchung relevante, Risikofaktor des Aufwachsens mit einem niedrigen SES näher erläutert und dessen Wirkfaktoren dargestellt. Anschließend wird die personale Ressource beziehungsweise der Resilienzfaktor der Selbstwirksamkeit beleuchtet und ihre Bedeutung für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dargestellt.

2.6 Sozioökonomischer Status (SES) und Kinder- und Jugendarmut

Der Index *Sozioökonomischer Status* (SES) ist die gesellschaftliche Einordnung von Menschen auf Basis ihrer Berufstätigkeit und ihres Einkommens. Er berücksichtigt hierbei den sozialen Status als auch das ökonomische Wohlbefinden (Berk, 2020, S. 83). Die Erfassung dieser Variable in der Sozialforschung variiert jedoch, sodass verschiedene Indikatoren für den SES einer Person für unterschiedliche Dimensionen berücksichtigt werden können. Als Indikatoren für den SES von Familien dient beispielsweise das Einkommen der Eltern, um ihre tatsächlichen finanziellen Ressourcen und den damit verbundenen Lebensstandard festzustellen. Zum anderen können auch der Bildungsstand der Eltern und die damit verbundene Wertigkeit von Bildung und Ambitionen oder das Ansehen des Berufsstands und des Qualifizierungsgrades berücksichtigt werden, um Rückschlüsse auf den sozialen Status zu ermöglichen (Schels, 2022, S. 57f.).

2.6.1 Armut in Deutschland

Ein niedriger SES kann mit wirtschaftlicher Armut einhergehen. In Deutschland ist diese Armut eine *relative Armut*, da sie im Vergleich zum sozialen Umfeld einer Person verstanden wird und nicht eine *absolute Armut*, die laut der Weltbank dann bestünde, wenn ein Mensch weniger als 1,90 Dollar pro Tag zur Verfügung habe. Armut ist somit ein relativer Begriff, da er im Zusammenhang zum Wohlstandsniveau einer Gesellschaft gesehen wird und die Einkommensungleichheit zum Ausdruck bringt. Darüber, ob und welchen Entbehrungen eine Person, mit einem Einkommen unter der relativen Armutsschwelle ihres Landes tatsächlich ausgesetzt ist, kann die relative Armut nichts aussagen (Kohler-Gehrig, 2019, S. 10). Armutserfahrungen sind hierbei jedoch nicht nur auf traditionelle, kleine Randgruppen der Gesellschaft beschränkt, sondern kann, auch als zeitweise erlebter Lebensabschnitt und latentes Risiko in mittlere Schichten hineinreichen (Beste, 2017, S. 15).

In Bezug auf die relative Armut orientieren sich die Daten aus Deutschland, beispielsweise aus dem *deutschen Mikrozensus*, an der EU-Konvention. Diese besagt, dass diejenigen als einkommensarm beziehungsweise zu an der Armutsschwelle zählen, die weniger als 60 Prozent des mittleren Einkommens (Median) des Landes zur Verfügung haben (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (PWV), 2022, S. 31). Das bedarfsgewichtete Netto-Äquivalenzeinkommen wird unter Berücksichtigung aller Einkommen, auch beispielsweise Sozialleistungen, durch die Zahl der Haushaltsmitglieder dividiert, wobei diese nicht gleich gewichtet werden. Dies ist der Fall, da größere Haushalte zwar mehr Lebensmittel oder Wohnraum benötigen, sich jedoch eine Küche oder Versicherungen teilen können, sodass beispielsweise Kinder unter 14 Jahren mit 0,3 gewichtet werden (Kohler-Gehrig, 2019, S. 10f.). Im Jahre 2021 war die Armutsschwelle auf Grundlage des Mikrozensus für eine alleinlebende Person 14.968 Euro und für ein Paar mit zwei Kindern 31.432 Euro pro Jahr (Statistisches

Bundesamt, 2023). Laut des Mikrozensus im Jahr 2021 lag die Armutsquote bei einem Höchstrekord von 16,9 Prozent, somit werden 14,1 Millionen Menschen in Deutschland als einkommensarm gesehen. Die höchste Armutsquote ist in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt (jeweils 19,2%) zu finden. In Düsseldorf liegt die Armutsquote bei 19,6 Prozent (PWV, 2022, S. 5ff.).

Eine Folge von relativer Armut ist *sozio-kulturelle Verarmung*. Diese beinhaltet den Mangel an Teilhabe an sozialen Aktivitäten, wie beispielsweise Konzerte-, Theater- oder Kinobesuchen, aufgrund vom finanziellen Mangels. Wird darüber hinaus noch der *Lebenslagenansatz* berücksichtigt, bedeutet Armut nicht nur einen finanziellen Mangel, sondern vielmehr auch ein Mangel an Verwirklichungs- und Teilhabechancen. Dem Ansatz nach gehören „zum menschlichen Wohlergehen (...) obendrein Erwerbstätigkeit, Gesundheit, Bildung, Wohnen, familiäre Beziehungen, soziale Netzwerke, politische Chancen und Partizipation“ (Kohler-Gehrig, 2019, S. 12). Hiermit verbunden misst dieser Ansatz Armut an den verfügbaren Handlungsspielräumen in den verschiedenen Lebensbereichen und den durch die Gesellschaft bedingten Chancen, wie beispielsweise dem Zugang zu Bildung und sozialer Sicherheit (ebd., S. 14).

Des Weiteren ist Armut kein statischer Zustand, sondern kann auch vorübergehend vorhanden sein. Diese *transitorische Armut* kann durch die betroffene Person selbst wieder ausgeglichen werden und die zeitweise nicht erfüllten Grundbedürfnisse, wie beispielsweise das Bedürfnis nach (finanzieller) Sicherheit, können dann wieder befriedigt werden. Hierbei kann es auch zu zyklischen Schwankungen kommen. Auch Alleinerziehende sind des Öfteren von transitorischer Armut betroffen, solange hier keine Verstärkung eingetreten ist (ebd., S. 13).

Ein weiterer Aspekt von Armut kann *strukturelle Armut* sein. Diese betrifft Menschen, die zu einer gesellschaftlichen Randgruppe mit Mitgliedern unter der Armutsgrenze gehören. Diese Personen besitzen oft nur geringe Chancen aus dem Leben in dieser Randgruppe auszubrechen, sodass diese mit hoher Wahrscheinlichkeit im *Armutskreislauf* gefangen sind. Zu dieser Gruppe gehören Kinder aus strukturell armen Elternhäusern, da Armut mit erhöhter Wahrscheinlichkeit von Generation zu Generation weitergegeben wird (ebd., S. 13f.).

2.6.2 Kinder- und Jugendarmut

Zwischen Armut und Beeinträchtigung in den Lebenslagen von Kindern besteht kein mechanischer Zusammenhang, sodass es für von Armut betroffene Kinder zu sehr heterogenen Auswirkungen kommen kann. Es lassen sich jedoch einige Folgen von Wirkmechanismen von Armut empirisch belegen (Hübenthal, 2009, S. 22). Diese werden in den folgenden Kapitel näher beleuchtet.

In Deutschland sind überdurchschnittlich oft Kinder und Jugendliche von Armut betroffen. Laut des Armutsberichts des PWV (2022, S. 10f.) waren im Jahre 2022 21,3 Prozent der Kinder und Jugendlichen von Armut betroffen, was die bisher höchste gemessene Armutsquote in dieser Bevölkerungsgruppe darstellt. Dies ist der Fall, da überdurchschnittlich *vielen Paaren mit drei oder mehr Kindern* (32,2%) und *Alleinerziehenden* (42,3%) von Armut betroffen sind (PWV, 2022, S. 5). Im Jahr 2019 ist der Anteil der Alleinerziehenden in Deutschland weiter auf 19 Prozent gestiegen. Somit ist fast jede fünfte Familie in Deutschland alleinerziehend und 18 Prozent der minderjährigen Kinder in Deutschland wachsen mit einem alleinerziehenden Elternteil auf (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2021a, S. 11). 90 Prozent dieser Alleinerziehenden sind Frauen, wovon 23,5 Prozent einen niedrigen Bildungsstand aufweisen (Kohler-Gehrig, 2019, S. 84).

Eine weitere besonders von Armut betroffene Gruppe sind *Familien mit Migrationshintergrund*. Dem Statistischen Bundesamt zufolge besitzt eine Person einen Migrationshintergrund, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Statistisches Bundesamt, 2019, S. 4), sodass Personen mit oder ohne eigener Migrationserfahrung mitinbegriffen sein können. Mitinbegriffen sind zusätzlich (Spät-) Aussiedler und deren Nachkommen. Im Jahr 2019 hatten insgesamt 16 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund. Die Armutsquote dieser Bevölkerungsgruppe liegt bei 28,6 Prozent. Insgesamt leben in Deutschland 3,2 Millionen Familien (40%) mit mindestens einer Person mit Migrationshintergrund. Der Anteil dieser Familien steigt stetig. 2018 hatten 5,1 Millionen der in Deutschland lebenden minderjährigen Kinder (33 %) einen Migrationshintergrund. (BMFSFJ, 2021b, S. 109ff.). Familien mit Migrationshintergrund verfügen überdurchschnittlich häufig über einen niedrigen SES. Kinder aus Migrationsfamilien können durch ihre Eltern, aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen und geringem Wissen über das Schulsystem, im Bereich Bildung weniger unterstützt, sodass es zu einer doppelten Benachteiligung dieser Kinder im deutschen Bildungssystem kommt (ebd., S. 141).

Familien sind besonders armutsgefährdet, da mit jedem Kind der Einkommensbedarf wächst und der gestiegene Bedarf nur teilweise durch staatliche Leistungen ausgeglichen wird. Außerdem können Eltern den Mehrbedarf, trotz verlässlicher Kinderbetreuung, nur schwierig durch Mehrarbeit oder besser bezahlte Tätigkeiten ausgleichen. Dies trifft im besonderen Maße auf Alleinerziehende zu, da sie oft durch die erforderliche Fokussierung auf die Sorgearbeit keine ihren Fähigkeiten angepasste Karriere machen können (Bonin, 2018, S. 81). Diese *Sorgearbeit*, auch Opportunitätskosten der Kindererziehung genannt, verursacht vor allem durch den Zeitaufwand der fürsorgeintensiven ersten Lebensjahre des Kindes, indirekte Kosten. Der mit steigender Kinderzahl erhöhte Betreuungsaufwand hat wiederum einen negativen Einfluss auf die (Vollzeit-)Erwerbsfähigkeit, vor allem der Mütter. Dies ist eine

Grund für das erhöhte Armutsrisiko von Familien mit drei oder mehr Kindern (Boehle, 2019, S. 15). Nicht selten münden diese Schwierigkeiten darin, dass Kinder Aufgaben und Verantwortung übernehmen müssen, die eigentlich Aufgaben der Eltern darstellen, wie beispielsweise die Beaufsichtigung von jüngeren Geschwistern, was zur (emotionalen) Überforderung und zum Zurückstellen eigener Bedürfnisse führt. Ein weiterer Grund für die besondere Gefährdung von Familien ist Arbeitslosigkeit von mindestens einem Elternteil. Diese führt nicht nur zu finanzieller Unsicherheit, sondern bedeutet in vielen Fällen auch einen einschneidenden Bruch im Lebensrhythmus der Familie, der durch die sensible Wahrnehmung auch Kindern und Jugendlichen nicht entgeht. Folglich kann es zur Infragestellung der Verlässlichkeit und Sicherheit der Bezugspersonen und zum Verlust der vertrauten Bezugswelt kommen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 137). Desto früher und länger ein Kind Armut miterlebt, desto schwerwiegender sind die Folgen. Ein Drittel der armutsgefährdeten Kinder machen nur vorübergehend Armutserfahrungen in ihrer Entwicklung. Die anderen zwei Drittel sind diesen Erfahrungen langfristig ausgesetzt. Ihre Bildungsbiografien sind nachhaltig beeinträchtigt, ebenso wie ihre Gesundheit und Lebenszufriedenheit. Dieses Risiko gilt im besonderen Maße Kindern in langzeitarbeitslosen Haushalten (Kohler- Gehrige, 2019, S. 140).

2.6.3 Armut und Bildung

„Der Bildungserfolg der Kinder steht in Deutschland in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der sozialen Situation der Familie (...). Auch wenn unterschiedliche Chancen im Bildungssystem durch viele Faktoren bedingt sind, so verweist der stark erhöhte Anteil von bildungsbezogenen Risikofaktoren bei Menschen mit Migrationshintergrund – ohne und mit eigener Zuwanderungserfahrung – auf besondere Aufgaben, möglichen Benachteiligungen wirkungsvoll zu begegnen. Dabei ist hervorzuheben, dass der Migrationsstatus selbst nicht Ursache dieser Schwierigkeiten ist, sondern die in dieser Bevölkerungsgruppe kumulierenden sozioökonomischen Härten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 45). So besteht zwischen Armut und Bildung ein deutlicher Zusammenhang, da die wirtschaftliche, politische sowie gesellschaftliche Teilhabe mit steigender Armut sinkt und es kann weniger an kulturellen Gütern und kulturellem Wissen weitergegeben werden. Die fehlende elterliche Bildung vermindert die Möglichkeiten zum Bildungserfolg der Kinder beizutragen, sodass diese im besonderen Maße herausgefordert sind den Anschluss an die Peergruppe nicht zu verlieren und einen Aufstieg im Bildungssystem zu schaffen. Dies wird durch den sogenannten *Bildungstrichter* deutlich, da Kinder aus einkommensschwachen Familien deutlich geringere Chancen haben ein Gymnasium zu besuchen als Kinder aus Akademikerfamilien. Der Anteil an Kindern aus nichtakademischen Haushalten an Schulen liegt bei 72 Prozent, bei allen Studierenden liegt dieser Anteil jedoch nur noch bei 47 Prozent (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2022, S. 13). Der Bildungstrichter in Abbildung 2 verdeutlicht die soziale Ungleichheit hinsichtlich des Bildungserfolgs auf Hochschulebene und die Hürde, die ein Wechsel an von Schule an Hochschule darstellt.

Dem Bildungserfolg von Kindern mit hohem SES stehen Familien gegenüber, in denen beide Elternteile nicht berufstätig sind, sodass sich bereits bei diesen Kindern eine Armutsgefährdung im Erwachsenenalter abzeichnet. Diese Kinder verlassen deutlich früher das Schulsystem, sind öfter in Übergangssystemen und 14 Prozent sind auch fünf Jahre nach ihrem Schulabschluss nicht erwerbstätig oder in Ausbildung (Kohler-Gehrig, 2019, S. 132).

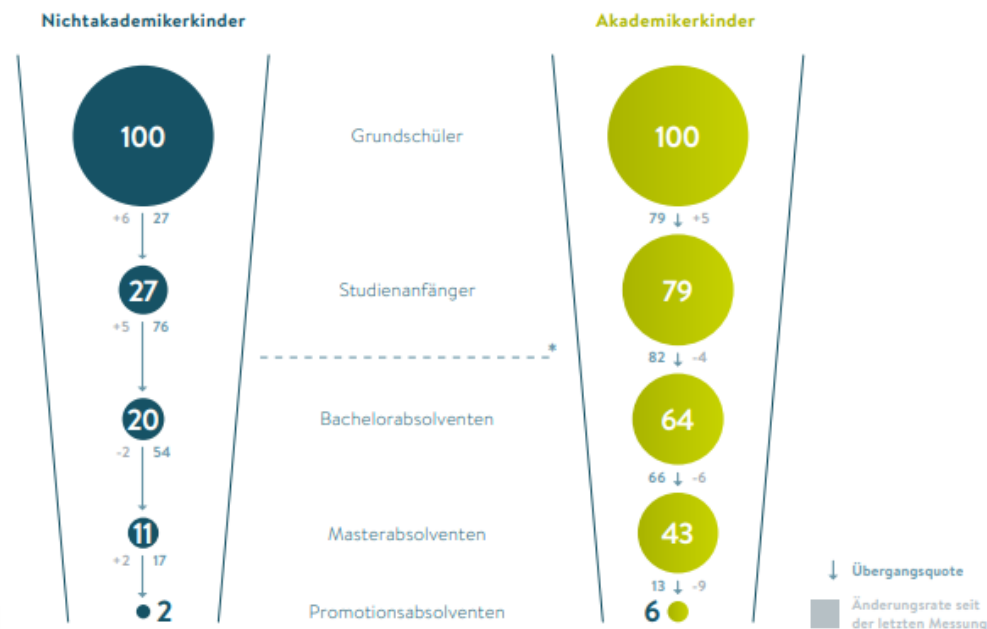


Abbildung 2: Bildungstrichter: Grundschule - Studium - Promotion (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2022, S. 13) *In dieser Stufe verändert sich die Berechnungslage

Hierzu tragen eine Vielzahl von Faktoren bei. Zum einen verspüren Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss mehr Druck und auch mehr Angst hinsichtlich des möglichen Versagens ihres Kindes, vor dem eigenen Versagen beziehungsweise der eigenen Unfähigkeiten und dem möglichen Vergleichen mit bessergestellten Familien. Kinder in diesen Familien erhalten zusätzlich weniger Antrieb, Ermutigung und Anreize ihr Geschick selbst zu beeinflussen und ihnen wurde vermehrt die Bedeutung von Bildung nicht vermittelt. Ein weiterer Faktor, der Bildung in Familien mit niedrigem SES hemmt, ist der in Kapitel 2.6.4.1 näher erläuterte Umgang mit Kindern, vor allem in den ersten Lebensjahren. So profitieren Kinder von Eltern mit höherem SES, da diese mehr Ressourcen haben sie zu fördern, ihnen eine anregende Umwelt bieten können und in die kognitiven und sozialen Fähigkeiten des Kindes investieren können. Durch fehlende Aufmerksamkeit, Zuwendung und Motivation kommt es zu einer Unterforderung des Kindes, sodass es sein Potenzial nicht richtig entfalten kann. Das kindliche Gehirn kann nicht die Strukturen aufbauen, die für eine gute Sprachentwicklung benötigt werden, wenn mit dem Kind wenig gesprochen, ihm nicht vorgelesen und es nicht gefordert wird. Diese Problematik wird beispielsweise durch einen erhöhten Medienkonsum des Kindes verschärft (Kohler-Gehrig, 2019, S. 123f.). Studien, wie beispielsweise von Krist und Kolleg*innen (2017) bestätigen, dass Kinder mit niedrigem SES signifikant mehr Zeit mit digitalen Medien verbringen als ihre Gleichaltrigen mit höherem SES. Kindern mit niedrigem

SES fehlt es folglich im Laufe ihres Lebens an sozialen und sprachlichen Kompetenzen, die sie für ihre schulische und berufliche Laufbahn jedoch benötigen. Der *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) (2022, S. 46) nach liegt zwischen hohen Bildungsabschlüssen und Lese, Schreib- und Rechenkompetenzen eine hohe Korrelation vor. Personen mit hohem Bildungsgrad zeigen außerdem tendenziell mehr soziales Engagement. Kinder mit niedrigem SES werden demnach öfter später eingeschult und besuchen öfter eine Förderschule als Gleichaltrige aus besser gestellten Familien (Kohler-Gehrig, 2019, S. 124).

Die *soziale Selektivität* des deutschen Schulsystems ist ein weiterer Faktor, der dieses Phänomen verschärft. Dass was für einige Kinder und Jugendliche selbstverständlich erscheint, ist für andere unerreichbar, was wiederum Ausgrenzung, Stigmatisierung oder auch einen selbstgewählten Rückzug fördert. So wird die geringe Durchlässigkeit des Bildungssystems nach oben hin dadurch deutlich, dass die Bildungsmobilität vom niedrigsten zum höchsten Bildungsniveau bei den Jahrgängen 1970 bis 1986 von zwölf auf zehn Prozent gesunken ist. Hinzukommt, dass sich Eltern mit niedrigem SES für ihre leistungsstarken Kinder eher für mittlere Bildungswege entscheiden und Eltern mit hohem SES für ihre leistungsschwächeren Kinder eher höhere Bildungswege auswählen (ebd., S. 126). Auch unbewusste schulische Benachteiligung durch Lehrkräfte verschärfen dieses Phänomen, da sich Lehrkräfte bei der Bewertung von Leistungen mitunter von ethnischen Zugehörigkeiten der Schülerinnen und Schüler (SuS) leiten lassen. Gleiche Leistungen von SuS mit und ohne Migrationshintergrund bedeutet nicht die gleiche Wahrnehmung der Leistung, sodass diese SuS aus Zuwanderungsfamilien deutlich seltener eine Empfehlung für das Gymnasium oder die Realschule erhalten als SuS aus einheimischen Familien (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 118). Aus soziologischer Sicht betrachtet ist die soziale Ungleichheit aufgrund des unterschiedlichen SES auch auf Klassismus, den Altieri (2022, S. 6) als „(...) die Ausgrenzung, Diffamierung und Herabsetzung einer Person aufgrund ihres sozialen Hintergrundes“ definiert, zurückzuführen.

2.6.4 Auswirkungen von Kinder- und Jugendarmut

Betrachtet man Kinder- und Jugendarmut wird folglich deutlich, dass eine mehrdimensionale Perspektive notwendig ist, da Einkommensarmut mit weit mehr einhergeht als mit einem reinen Mangel an materiellen Mitteln. So wird in der Metaanalyse von Hübenenthal (2009), neben dem Bildungsweg und den Zukunftschancen, auch die Gesundheit, die Beziehungen, die Teilhabe, das Verhalten, das Wohlbefinden und das Sicherheitsgefühl der Kinder und Jugendlichen durch den SES der Familien beeinflusst (Kohler-Gehrig, 2019, S. 135).

Betrachtet man beispielsweise die heutige durchschnittliche Lebenserwartung in Deutschland, wird deutlich, dass Neugeborene aus Familien mit niedrigem SES eine signifikant geringere durchschnittliche Lebenserwartung (Männer: 71,0 Jahre; Frauen: 78,4 Jahre) haben als

Neugeborene aus Familien mit hohem SES (Männer: 79,4 Jahre; Frauen: 82,8 Jahre). Ein Erklärungsansatz für diese gesundheitliche Ungleichheit beinhaltet sich gegenseitig beeinflussende materielle, verhaltensbezogene und psychosoziale Faktoren. Hierzu gehören beispielsweise Unterschiede in der Arbeits- und Wohnsituation, soziale Unterstützung, Bewältigungsressourcen und medizinische Versorgung. Im Lebensverlauf führt ein niedriger SES im Kinder- und Jugendalter oftmals zu kumulativen Risiken in der weiteren gesundheitlichen und psychosozialen Entwicklung (BMSFJF, 2021b, S. 377f.).

2.6.4.1 Familiäre Auswirkungen

Der SES hat demnach über verschiedenste Kanäle auch Auswirkungen auf das Familienleben und somit auf das innerfamiliäre Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. So beeinflusst der SES den Zeitpunkt und die Länge der Phasen im Zyklus des Familienlebens, da Personen in Arbeits- und Handwerksberufen statistisch gesehen früher heiraten und früher beziehungsweise auch mehr Kinder bekommen als Personen mit technischen oder akademischen Berufen. Auch lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Wertevorstellungen feststellen. Menschen mit niedrigerem SES neigen eher zu Werten mit äußerlichen Merkmalen, wie Ordnung und Gehorsam, wohingegen Menschen mit höherem SES eher zu psychologischen Merkmalen, wie Selbstbestimmung und soziale beziehungsweise kognitive Reife, tendieren. Dieser Unterschied geht damit einher, dass in Familien mit höherem SES mehr mit den Kinder gesprochen, mehr vorgelesen, gelobt, erklärt und mehr Entscheidungsfreiheit eingeräumt wird. In Familien mit niedrigem SES hingegen kommt es tendenziell öfter zu Befehlen, Tadeln, Bestrafungen oder körperlicher Züchtigung und somit zu weniger zwischenmenschlicher Wärme. Hierzu fehlt es in Familien ohne diese ökonomische Sicherheit nicht nur an den finanziellen aber auch an zeitlichen Ressourcen und der benötigten Energie. Durch ökonomische Unsicherheit geprägter Stress trägt hingegen dazu bei, dass Eltern ihren Kindern nicht dieselben anregenden Aktivitäten und Interaktionen bieten können, wie Eltern wie hohem SES (Berk, 2020, S. 84).

Der fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), 2017, S. 218f.) zeigt auf, dass es in Familien mit niedrigem SES eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für objektive Belastungsfaktoren, wie beispielsweise psychische Erkrankungen sowie eigene Gewalterfahrungen der Eltern oder eine ungewünschte Schwangerschaft, vorliegt. In Kapitel 2.2 wurden bereits die (Grund-)Bedürfnissen dargestellt, deren Befriedigung einem Kind gute Entwicklungschancen prognostiziert. In psychosozial hochbelasteten Familien, wie beispielsweise in Familien mit ökonomischen Mangellagen, sind oftmals diese idealen Bedingungen jedoch nicht gegeben (Schlegel, 2014, S. 166). „Gefangen in Alltagsproblemen und Konflikten, bedrängt von hoher existenzieller Unsicherheit, abgeschnitten von Zukunftsperspektiven, die Aktivitätspotentiale induzieren könnten, haben Eltern oftmals nicht [mehr] die äußere und innere Kraft, um den Aufgaben der Pflege und

Erziehung ihrer Kinder hinreichend nachzukommen, deren grundlegenden Bedürfnisse zu erkennen und halbwegs angemessen darauf einzugehen“ (Weiß, 2010, S. 18). Vielmehr kommt es durch soziale und ökonomische Krisen zur Verringerung des familiären Zusammenhalts sowie der Solidaritäts- und Empathiefähigkeiten, da sie vielfältigen Belastungen ausgesetzt sind. So erschweren diese Bedingungen die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen, was zu einer Vielzahl von Schwierigkeiten in der psychosozialen Anpassung führen kann (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 138). Treffen mehrere Belastungsfaktoren in einer Familie aufeinander, erhöht sich beispielsweise das Risiko für körperliche Verletzungen und Vernachlässigung des Säuglings beziehungsweise Kleinkindes. Wenn Familien mehr als vier Belastungsfaktoren aufweisen, liegt die statistische Wahrscheinlichkeit für Gewalt gegen das Kind um ein Vielfaches höher (14 %) als bei unbelasteten Familien (1 %), wobei in Bezug auf die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Gewalterfahrungen zu den schwerwiegendsten Risikofaktoren zählen (BMAS, 2017, S. 218f.). Den KIGGS-Daten zufolge gibt es einen Zusammenhang zwischen dem SES und Gewalterfahrungen. Kinder und Jugendliche mit niedrigem SES machen signifikant mehr Gewalterfahrungen als ihre Peers mit höherem SES und sind signifikant häufiger der Gruppe mit Opfer- und Tätererfahrung zuzuordnen (Robert-Koch-Institut (RKI) & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BgA), 2008, S. 27ff.).

Die familiären Belastungen zeigen sich auch in einem erhöhten Hilfebedarf der Familien und Kinder mit niedrigem SES. Eltern mit niedrigem SES sind statistisch gesehen deutlich öfter mit der Erziehung überfordert und verunsichert, was sich auch in der Inanspruchnahme von *Hilfen zur Erziehung* nach dem Achten Sozialgesetzbuch widerspiegelt. So waren im Jahr 2019 laut des Monitor Hilfen zur Erziehung (Fendrich, Pothmann & Tabel, 2021, S. 20ff.) 55,3 Prozent der Familien, die Hilfen zur Erziehung (ausgenommen Erziehungsberatung) in Anspruch nahmen, im Transferleistungsbezug. In der *Sozialpädagogischen Familienhilfe* (SPFH) machten diese Familien einen Anteil von 61 Prozent aus. Die mit Abstand größte Gruppe der Inanspruchnahme der ambulanten und stationären Hilfen zur Erziehung stellt hierbei die Gruppe der Alleinerziehenden (46,5 %) dar, sodass sie im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung (Alleinerziehende = 18,6 %) stark überrepräsentiert sind. Von den Alleinerziehenden, die diese Hilfen zur Erziehung in Anspruch nahmen, bekamen wiederum 66 Prozent auch Transferleistungen.

2.6.4.3 Auswirkungen auf Peerbeziehungen

Eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Kindesalters ist die Entwicklung von Sozialkompetenzen und die selbstverantwortliche Gestaltung dieser. Die Handlungsräume werden im Jugendalter ausgeweitet, was jedoch auch mit einer größeren Anforderung im Bereich der sozialen Rollen einhergeht und die Bedeutung von Peerbeziehungen in den Fokus rückt. Die Peergruppe ist, wie in Kapitel 2.3.1 näher erläutert, eine zentrale Sozialisierungsinstanz im

Kinder- und Jugendalter, da sie die Räume zur Aneignung von Sozialkompetenzen eröffnet, die zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe unabdingbar sind (Schlegel, 2014, S. 168f.). Die ökonomische Ausgangslage von Familien allein kann jedoch schon die Zugänge und Teilhabemöglichkeiten von Kindern einschränken, sodass es sich für Kinder aus sozial benachteiligten Familien schwieriger gestaltet Kontakt zu Gleichaltrigen aufzunehmen. So sind sie seltener in Vereinen Mitglied und können Freizeitaktivitäten, wie Schwimmbad- oder Kinobesuch seltener wahrnehmen (Zander, 2013, S. 61f). Einige Studien, beispielsweise die *AWO-ISS-Kinderarmutsstudie*, (Holz, Richter, Wüstendörfer, & Giering, 2006, S. 76) zeigen weiterhin auf, dass diese Kinder auch seltener auf Kindergeburtstagen eingeladen sind und seltener andere Kinder mit nach Hause bringen. Dies ist unter anderem auch den finanziellen Aspekten geschuldet, aber auch Schamgefühlen hinsichtlich der eigenen Wohn- und Lebensverhältnissen. Oft fehlen so die materiellen Güter, wie beispielsweise beliebtes Spielzeug, um einen Anreiz für besuchende Kinder zu schaffen. Diese Faktoren fördern Ausgrenzungserfahrungen und Isolation innerhalb der Peergruppe, sodass Kinder mit niedrigem SES weniger Freundschaftsbeziehungen aufweisen als Kinder mit höherem SES. Durch hohe Belastungen der Eltern kann zusätzlich deren Unterstützung hinsichtlich der Kontaktaufnahme und -pflege von Peerbeziehungen erschwert oder unmöglich gemacht werden. Diese fehlenden sozialen Interaktionen mit und Integration in der Peergruppe im Kindesalter kann auch die nachfolgenden Entwicklungsaufgaben einschränken. So sind hier von nicht nur die (weiteren) Peerbeziehungen betroffen, sondern auch die weitere gesellschaftliche Teilhabe und die Identitätsentwicklung (ebd., Chassé, Zander & Rasch, 2010, S. 320f.).

Jugendlichen ist es zudem nur schwer möglich sich dem Konsumdruck der Peergruppe zu entziehen. Sie fühlen sich in sozialen Gefüge benachteiligt und sehen sich selbst in einer abgewerteten Position, was das Selbstbewusstsein sein negativ beeinflusst. Die Wichtigkeit dessen, bei der Peergruppe gut anzukommen und einen guten Eindruck zu machen, wird durch einige Jugendliche durch abweichendes Verhalten erzielt, um so kompensatorische Vorteile zu erlangen. Das jugendliche Freizeitverhalten ist geprägt durch wettbewerbsförmig strukturierte Konsumgüter, die hohen psychischen Druck erzeugen können, was dieses Phänomen über die letzten Jahre noch weiter verstärkt hat (Joffer et al., 2020, S. 5ff.; Demanet & Van Houtte, 2019, S. 8ff.). Die komplexen Anforderungssituationen, die mit dem Freizeit- und Konsumbereich einhergehen, zeigen sich auch in der symbolischen Betonung des eigenen Altersstatus, durch beispielsweise Kleidung, Medien(-nutzung), Musik und Nahrungsmittel. So spielt auch bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Konsumieren“ die soziale Herkunft der Jugendlichen eine Schlüsselrolle, da Eltern mit höherem SES ihre jugendlichen Kinder tendenziell mehr darin unterstützen einen selbstständigen und bedürfnisorientierten Umgang mit verschiedensten Angeboten aus dem Medien-, Freizeit, und

Wirtschaftssektor zu finden (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 164ff.). Kann durch Einkommensarmut diesen symbolischen Gütern nicht Rechnung getragen werden, entwickeln Kinder und Jugendliche ein subjektives Armutsempfinden, da sie nicht dazugehören und mithalten können. Dies kann wiederum auch von außen durch Ausgrenzung und Spott gespiegelt werden, insbesondere dann, wenn die Person nicht über ausreichend Selbstbewusstsein verfügt, um sich abgrenzen zu können. Bei sensiblen Kindern äußern sich diese Belastungen mitunter durch Schulverweigerung, beziehungsweise -abbruch oder somatischen Beschwerden (Kohler-Gehrig, 2019, S. 136).

2.6.4.3 Auswirkungen auf kognitive und psychische Entwicklung

Das Erleben von Armut im Kindes und Jugendalter ist somit ein zentraler Risikofaktor für die gesunde Entwicklung und ein gelingendes Heranwachsen dieser Kinder und Jugendliche. So zeigt eine Vielzahl von Studien, dass der familiäre Hintergrund und die materiellen sowie sozialen Lebensumstände der (frühen) Kindheit signifikant die Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten, wie beispielsweise Ausdauer, logisches Denken, Motivation, motorische Geschicklichkeit, Gesundheit und Kontaktfreudigkeit prägen. Diese Eigenschaften sind messbar mit dem späteren Bildungs- und Berufserfolg verknüpft. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten geschieht somit schon früh im Entwicklungsverlauf. Wissensaneignung und die Weiterentwicklung kognitiver Fähigkeiten gewinnt im weiteren Entwicklungsverlauf an Bedeutung. In Bezug zum Konzept der Entwicklungsaufgaben (siehe Kapitel (Kap.) 2.3) wird deutlich, dass die Geschwindigkeit und die Qualität von neu zu erwerbenden Fähigkeiten abhängig vom bereits erreichten Fähigkeitsniveau ist (Bonin, 2018, S. 82; BMFSFJ, 2021b, S. 224f.). Die Studie *Health Behaviour in Schoolaged Children* (HBSC) konnte anhand von internationalen Daten einen Zusammenhang zwischen einem niedrigen SES von Kindern und Jugendlichen und einem niedrigen Selbstwertgefühl einem gestörten Verhältnis zum eigenen Körper und gesundheitlicher Selbstpflege ermitteln. Außerdem sinkt mit dem SES auch die Bereitschaft sich professionelle, gesundheitliche oder psychische Hilfe zu holen, beispielsweise bei PsychologInnen, ÄrztInnen oder BeraterInnen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 226).

Bei Betrachtung der Entwicklungsstörungen und psychischen Problemen im Jugendalter lassen sich eine Vielzahl von Zusammenhängen zum SES von Kindern und Jugendlichen herstellen. So zeigen Besser, Döhnert und Stadelmann (2019) auf, dass der SES, auch untergliedert in seine einzelnen Faktoren; Berufsstatus Bildungsgrad und Einkommen der Eltern, einen signifikanter Risikofaktor für internalisierende und externalisierende Störungsbilder im Kindes- und Jugendalter darstellt. Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem SES haben ein 3,5-fach erhöhtes Risiko psychische Auffälligkeiten zu zeigen und ein 2,8-fach erhöhtes Risiko die Diagnose ADHS zu bekommen, im Vergleich zu Peers mit hohem SES (BMSFJF, 2021b, S. 224; BMSFJF, 2021b, S. 265). Kinder und Jugendliche mit

niedrigem SES zeigen zudem mehr ungesundes Verhalten als ihre Peergruppe mit höherem SES. So bewegen sich diese Kinder und Jugendlichen weniger und haben deutlich häufiger Symptome einer Essstörung. So liegt beispielsweise die Prävalenz von Übergewicht von Kindern und Jugendlichen mit niedrigem SES bei 27,0 Prozent und ist damit signifikant höher als bei Kindern und Jugendlichen mit mittlerem (13,0 %) oder hohem (6,5 %) SES (Schienkiewitz, Brettschneider, Damerow & Schaffrath Rosario, 2018, S. 18f.). Mütter mit niedrigem SES rauchen zudem häufiger und Kinder aus Familien mit niedrigem SES konsumieren später auch selbst eher Suchtmittel als Kinder aus Familien mit höherem SES (BMAS, 2017, S. 278). Hinzukommt, dass Familien mit niedrigerem SES seltener zu den kindlichen Vorsorgeuntersuchungen gehen, sodass die Kinder vor und nach der Geburt gefährdeter sind als bei Familien mit höherem SES und Entwicklungsauffälligkeiten erst später erkannt werden. Auch werden Kinder in Familien mit niedrigem SES kürzer gestillt, was nicht nur Auswirkungen auf das Immunsystem des Kindes hat, sondern auch, dass diese Nähe und Wärme bringende Situationen zwischen Mutter und Kind wegfallen (BMAS, 2017, S. 153, S. 441ff.; RKI & BgA, 2008, S. 83ff., S. 127ff.).

Die Einschuluntersuchungen zeigen auf, dass Kinder mit niedrigem SES signifikant häufiger Entwicklungsdefizite im sprachlichen, motorischen, kognitiven und körperlichen Bereich aufweisen im Vergleich zu Kindern mit höherem SES. Die gesundheitlichen Defizite und Unterschiede vergrößern sich im Entwicklungsverlauf dieser Kinder und Jugendlichen. Auch in der Bewertung des Gesundheitszustandes des Kindes durch die Eltern wird der Gesundheitszustand der Kinder aus Familien mit niedrigem SES signifikant schlechter bewertet als der von Kindern aus besser gestellten Familien (Poethko-Müller, Kuntz, Lampert & Neuhauser, 2018, S. 11f.; RKI, 2015, S. 153f.). Dies trifft auch auf die psychische Gesundheit zu. So schätzen 14 Prozent der Eltern aus dem niedrigen Einkommenssegment ihre Kinder im Alter von elf bis 17 Jahren als psychisch auffällig ein, wohingegen es in der höchsten Einkommensklasse nur fünf Prozent der Eltern sind. Jungen werden hierbei signifikant öfter als psychisch auffällig beschrieben (RKI, 2008, S. 157). Eine amerikanische Studie konnte jedoch auch für jugendlichen Mädchen, die in Gegenden mit niedrigem SES leben, ein erhöhtes Wahrscheinlichkeit für externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten sowie Gewalterfahrungen aufzeigen (Chauhan, Repucci, Burnette & Reiner, 2010, S. 536ff.) Die Daten der KIGGS Welle 2 bestätigen auch in Deutschland den signifikanten Zusammenhang zwischen dem SES von Jugendlichen im Alter von elf bis 17 Jahren und deren psychischen Auffälligkeiten. So zeigten 19,4 Prozent der Jugendlichen mit niedrigem SES psychische Auffälligkeiten, wohingegen es bei den Jugendlichen mit mittleren SES 15,9 Prozent waren und in der Gruppe mit hohem SES 9,9 Prozent. Dieser soziale Gradient war bei beiden Geschlechtern zu finden, wobei er bei den Jungs stärker ausgeprägt war (Schmidtke, Geene, Hölling & Lampert, 2021, S. 25).

Insgesamt ist jedoch zu beachten, dass, vor allem hinsichtlich der Resilienzforschung (siehe Kap. 2.4.1), in Armut aufwachsende Kinder nicht zwangsläufig Entwicklungsauffälligkeiten entwickeln. So können sich Kinder trotz der widrigeren, ungünstiger Umwelt- und Ausgangsbedingungen, wie beispielsweise Armut, zu psychisch gesunden erwachsenen Menschen entwickeln, da sie trotz dieser Umstände ihre Entwicklung mitgestalten und bewältigen konnten, ohne Schäden davon getragen zu haben (Schlegel, 2014, S. 166). Hierfür benötigen diese Jugendliche Schutzfaktoren, wie beispielsweise ein gutes Unterstützungsnetzwerk, eine sich kümmernde und an sie glaubende, stabile Bezugsperson und eine starke Persönlichkeit. So zeigt die multivariate Analyse der HBSC-Daten (Klocke, 2006, S. 167f.), dass sozialökologische Rahmenbedingungen, maßgeblich beeinflusst, inwiefern sich die Armut auf die Entwicklung des heranwachsenden Individuums auswirkt. Hierzu gehören Faktoren wie sozialer Rückhalt, ein unterstützendes Netzwerk und Ressourcen des Kindes, wie beispielsweise ein positives Selbstbild und soziale Kompetenzen. Eine der personalen Ressourcen, die signifikant mit der gesunden Entwicklung Kinder und Jugendlichen zusammenhängt, ist Selbstwirksamkeit.

2.7 Selbstwirksamkeit

2.7.1 Definition von Selbstwirksamkeit

Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 35) definieren *Selbstwirksamkeit* „(...) als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können.“ Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2020, S. 20) beschreiben Selbstwirksamkeit als „das grundlegende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können“. Der Erwartung, ob das eigene Handeln mit einer bestimmten Wirkung und einem Erfolg verknüpft ist beziehungsweise dazu führt, ist hierbei von großer Bedeutung, da sie die Herangehensweise an Situationen und Anforderungen bereits im Vorhinein steuert und somit auch die Bewältigung dieser (ebd.). Das Konzept der Selbstwirksamkeit baut auf der *sozial-kognitiven Theorie* von Bandura (1997) auf. Diese besagt, dass subjektive Überzeugungen durch kognitive, emotionale, motivationale und aktionale Prozesse entstehen. Die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit beruht demnach auf der Einschätzung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35f.).

2.7.2 Bedeutung von Selbstwirksamkeit

Zahlreiche Studien zeigen auf, dass eine hohe Selbstwirksamkeit mit einer innovativeren und kreativen Problemlösung und Ausdauer zusammenhängt. So setzen sich selbstwirksame Menschen sich in der Motivationsphase – bei der Bildung von Handlungsintentionen – höhere Ziele. Auch setzen sie diese Ziele häufiger in konkrete, aufgabenbezogene Handlungen um und halten die Lernprozesse eher gegen Widerstände aufrecht. Selbstwirksamkeit ist

demnach eine wichtige Basis zur kompetenten Selbstregulation, da sie neben dem Denken, Fühlen und Handeln auch die Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer einer Person beeinflusst. Dabei ist diese Selbstregulation weitestgehend unabhängig davon, welche tatsächlichen Fähigkeiten die Person besitzt, sodass Selbstwirksamkeit die Leistungsergebnisse durch einen eigenständigen Beitrag beeinflusst. Bei einer niedrigen Selbstwirksamkeit beispielsweise werden Misserfolge eher der eigenen Unfähigkeit zugeschrieben, was wiederum die defizitäre Kompetenzerwartung erhöht, und die subjektiven Erfolgchancen und das Stresserleben verschlechtern. Dies kann in einem Teufelskreis, der sich selbsterfüllenden Prophezeiung, enden (ebd., S.37ff.). Eine Erklärung hierfür ist, dass „hohe Selbstwirksamkeit [eher] einen situationsunabhängigen Informationsverarbeitungsstil [begünstigt], der angesichts anspruchsvoller Aufgaben positive Gesichtspunkte besonders gewichtet, nach potenziellen Erfolgchancen oder dem persönlichen Nutzen Ausschau hält und somit Neugier und eine zuversichtliche Exploration der Lösungsmöglichkeiten stimuliert. Niedrige Selbstwirksamkeit fördert wahrscheinlich einen eher negativen Verarbeitungsstil mit stärkerer Beachtung ungünstiger Fremdbewertungen, die als selbstbeschreibend akzeptiert und für die Selbstbewertung umgesetzt werden, sodass selbstwertbedrohliche Versagensbefürchtungen im Erleben dominieren“ (ebd., S. 39). Dies wird exemplarisch auch in den Ergebnissen der Studie von Van den Toren und Kolleg*innen (2020, S. 6) deutlich. Sie konnten bestätigen, dass sich Jugendliche und junge Erwachsene, die sich selbst als wenig selbstwirksam einschätzen, mehr Fehltag in der Schule haben, mehr depressive Symptome angeben und öfter Rauschmittel konsumierten.

2.7.3 Beeinflussung von Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit wird im Wesentlichen durch vier Quellen beeinflusst. Am stärksten baut sich die individuelle Selbstwirksamkeit durch wohldosierte *individuelle Erfolgserfahrungen* auf, bei denen der Erfolg den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zugeschrieben werden kann. Misserfolge schwächen die Selbstwirksamkeit grundsätzlich, jedoch werden diese bei einer hohen Selbstwirksamkeit eher konstruktiv verarbeitet, sodass diese kaum ihren schädigenden Einfluss entfalten können. Das Setzen von *Nahzielen* und die *Unterstützung von Bewältigungsstrategien* ist hierbei die größte Hilfe zum Aufbau von Selbstwirksamkeit. Des Weiteren können *Verhaltensmodelle* die Möglichkeit zur Nachahmung bieten. Sie sind dann möglichst effektiv, wenn sie der lernenden Person möglichst ähnlich sind in Alter, Geschlecht und anderen Attributen. Dabei ist die Kommunikation darüber, wie diese Person mit dem Problem umgegangen ist und wie die Selbstregulation bei der Überwindung von einzelnen Schwierigkeitselementen geholfen hat. Dadurch kann es bei der lernenden Person zu einer Wahrnehmung der eigenen Ressourcen, zu konstruktiven Selbstgesprächen, einer optimistischeren Ereignisinterpretation und zum Setzen von Nahzielen kommen. Selbstwirksamkeit kann darüber hinaus auch durch *Überredung* erworben werden. Diese ist

vor allem dann wirksam, wenn jemand mit Autorität der Person einredet, dass diese sie in seine Kompetenzen vertrauen möge und das Potenzial in der Person gesehen wird. Die erzeugte Selbstwirksamkeit ist möglicherweise nur von kurzer Dauer, jedoch ist eine beständige realistische positive Rückmeldung zu Leistungen eine Form des Überredens, was einen längerfristigen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben kann. Der vierte und geringste Einflussfaktor auf die Selbstwirksamkeit ist die *gefühlsmäßige Erregung*, die die Beurteilung einer Bewältigungskompetenz beeinflussen kann (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42ff.).

Im Hinblick auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter wird deutlich, dass der Besitz von Fähigkeiten und Ressourcen nicht alleine entscheidend ist, ob und wie Jugendliche die Entwicklungsaufgaben bewältigen. Vielmehr wird deutlich, dass selbst bei gleichen Fähigkeiten, Jugendliche diese Anforderungen sehr unterschiedlich angehen. So ist die bereits während der Kindheit aufgebaute Selbstwirksamkeit ein Faktor, der einen Einfluss darauf hat, wie Jugendliche ihre Handlungsfähigkeit beziehungsweise ihre Erfolgchancen einschätzen und wie beziehungsweise, ob sie sich der Herausforderung stellen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 77).

2.8 Integration der Befunde

Bei Betrachtung der aktuellen Forschungsergebnisse zu normativen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und deren Bewältigung wird deutlich, dass Jugendliche neben biologischen auch mit psychosozialen Prozessen und Aufgaben konfrontiert sind. Hierzu gehört beispielsweise die Identitätsentwicklung, die Qualifizierung, die Integration in die Gesellschaft und die Erarbeitung einer selbstständigen Lebensweise (Konrad & König, 2018, S. 2). Die Entwicklung des Individuums wird dabei endogen und exogen gesteuert, sodass es durch Risiko- und Schutzfaktoren eine Vielzahl von Faktoren gibt, die einen Einfluss auf eine gesunde Entwicklung haben. Dem Konzept der kognitiven Einschätzung von Lazarus und Folkman (1984) nach, wirken die Anforderungen, die mit den Entwicklungsaufgaben einhergehen, nicht automatisch belastend auf die Jugendlichen. Vielmehr entscheidet die individuelle primäre und sekundäre Bewertung der Situation, auf Basis der eigenen Ressourcen, ob die Situation belastend und somit stresserzeugend wirkt, oder ob sie als bewältigbare Herausforderung angesehen wird (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 24f.). Hierbei sind Selbstwirksamkeit und die damit einhergehenden selbstregulatorischen Fähigkeiten der Jugendlichen von Bedeutung. Sie sind eine Grundlage dafür, dass Jugendliche sich handlungsfähig fühlen und davon überzeugt sind, dass die Anforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, durch sie selbst und mithilfe ihrer Ressourcen, zu bewältigen sind (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 37ff.). Selbstwirksamkeit kann somit als moderierender Faktor und als Resilienzfaktor angesehen werden, der im Entwicklungsverlauf eine schützende Wirkung haben kann (Heinrich & Lohaus, 2020, S. 33f.).

Eine besondere Rolle bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben spielen die Peers, da sie in vielen Bereichen den neuen Referenzrahmen für Jugendliche sowie eigene Handlungs- und Erfahrungsräume darstellen (Grunert, 2022, S. 109). So bilden positive Peerbeziehungen eine Grundlage für die positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und fördern die Lebenskompetenz und die psychische Gesundheit von Jugendlichen (Jungbauer, 2017, S. 188). Außerdem spielt der Status von Jugendlichen im Kontext von Peerbeziehungen eine große Rolle, da gerade Jugendliche mit ausgeprägten Ablehnungserfahrungen durch Peers signifikant mehr internalisierende als auch externalisierende Auffälligkeiten zeigen. Dies kann zu einer Negativspirale aus sozialem Rückzug, Schikanen und/oder Viktimisierung durch Gleichaltrige und internalisierenden Problemen der Betroffenen führen sowie langfristige negative Auswirkungen auf deren sozialen Kompetenzen und deren Selbstbewusstsein haben (Vierhaus & Wendt, 2018, S. 145, Perren et al., 2016, S. 93). Jugendliche mit geringen sozialen Kompetenzen sind anfälliger dafür, sich auf deviantes Verhalten einzulassen, wenn dieses in der relevanten Peergruppe angesehen ist, was wiederum einen wechselseitigen Effekt mit dem erschwerten Aufbau von positiven Peerbeziehungen nach sich zieht. Diese Faktoren können die positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben signifikant erschweren (Scheithauer et al., 2018, S. 223ff.).

Allgemein lässt sich feststellen, dass es, wenn die personalen und sozialen Ressourcen der Jugendlichen nicht ausreichen, zu dauerhaften Problemen in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kommen kann. Dies kann durch die enge Kopplung der einzelnen Aufgaben mittel- und langfristig auch in anderen Entwicklungsbereichen zu Bewältigungsproblemen führen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 201f.). Das ist insbesondere dann der Fall, wenn es zu einer Kumulierung von Anforderungen oder Risikofaktoren kommt sowie nichtnormative Entwicklungsaufgaben, wie beispielsweise kritische Lebensereignisse, hinzukommen. Durch hierdurch ausgelöste Überforderungs- und Überlastungssituationen kann es dazu kommen, dass auch alltägliche Probleme für Jugendlichen zur Belastung werden und sie psychische Auffälligkeiten entwickeln (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 24f.). Diese psychischen Auffälligkeiten können neben den Peerproblemen unter anderem auch emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Aufmerksamkeitsprobleme und Probleme mit Hyperaktivität beinhalten. Hierbei wird jedoch auch deutlich, dass die Multifinalität keine eindeutigen Rückschlüsse auf die genaue Kausalität von verschiedenen Entwicklungswegen zulässt, sondern vielmehr nur verschiedene Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren und der psychosozialen Anpassung von Jugendlichen dargestellt werden können (Heinrichs & Lohaus, 2020, S. 35f.)

Einer der Einflussfaktoren, der aktuell in der Forschung viel Beachtung findet, ist der sozioökonomische Status (SES) von Kindern und Jugendlichen und dessen Auswirkungen auf die Entwicklung. Die am meisten von Armut bedrohte beziehungsweise von Armut betroffene Bevölkerungsgruppe sind Kinder und Jugendliche, insbesondere aus Familien mit drei oder

mehr Kindern, Familien mit Migrationshintergrund und Familien mit alleinerziehenden Eltern. Die Daten des Mikrozensus zeigen hierbei auf, dass die Problemlagen dieser Bevölkerungsgruppe zunehmen, da im Jahr 2022 so viele Kinder und Jugendliche (21,3%) von Armut betroffen waren, wie noch in keinem anderen Zensus (PWV, 2022, S. 5). Ein niedriger SES kann über verschiedenste Wirkfaktoren einen nachhaltig negativen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben. Diese Wirkfaktoren sind beispielsweise, dass in Familien mit niedrigem SES weniger mit Kindern gesprochen, ihnen weniger vorgelesen, sie weniger gelobt und ihnen weniger erklärt wird. Weitere Faktoren sind die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems und die ökonomische Ausgangslage, die die Teilhabemöglichkeiten und somit auch die Peerkontakte negativ beeinflussen können (Berk, 2020, S. 84; Kohler-Gehrig, 2019, S. 126; Zander, 2013, S. 61f). Aufgrund der erhöhten Wahrscheinlichkeit für Mehrfachbelastungen in diesen Familien, ist die Wahrscheinlichkeit dafür, dass eine adäquate und kindgerechte Versorgung, Erziehung und Förderung der Kindern nicht gewährleistet werden kann, signifikant höher als in Familien mit höherem SES (Weiß, 2010, S. 18; BMAS, 2017, S. 218f.). Die aktuellen Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass Kinder und Jugendliche mit niedrigem SES signifikant öfter der Gruppe mit Opfer- und Täter*innenerfahrungen von Gewalt angehören (RKI & BgA, 2008, S. 27ff.), häufiger einen niedrigeren Selbstwert haben (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 226), häufiger Suchtmittel konsumieren und ein 3,5-fach erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten sowie ein 2,8-fach erhöhtes Risiko für ADHS haben (BMSFJF, 2021b, S. 265). Außerdem zeigen sie bereits im Vorschulalter häufiger Entwicklungsdefizite, die sich im Entwicklungsverlauf weiter vergrößern (Poethko-Müller et al., 2018, S. 11f.). So fehlt es ihnen im Verlauf häufiger an sozialen und schulischen Kompetenzen, sie werden später eingeschult, besuchen öfter eine Förderschule und machen seltener Abitur oder einen akademischen Abschluss als ihre Peers mit höherem SES (Kohler-Gehrig, 2019, 124; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2022, S. 13). Hinzuzufügen ist jedoch, dass hinsichtlich der Forschungsergebnisse zum Thema Resilienz zu beachten ist, dass Kinder und Jugendliche sich auch trotz ungünstiger und widriger Ausgangs- und Umweltbedingungen sowie Belastungen gesund entwickeln können (Wustmann Seiler, 2016, S. 18).

Im Hinblick auf die zurückliegende Pandemie wird deutlich, dass diese mit einer Vielzahl von Herausforderungen und auch Belastungen einher ging. Den Daten der OECD (2022) nach war in Deutschland zwischen Januar 2020 und Mai 2021 der Unterricht an weiterführenden Schulen an 186 Tagen gestört, was einem halben Jahr entspricht. Der Fernunterricht wurde hierbei nicht miteinbezogen. Auch Freizeitangebote, wie Vereine und andere Gemeinschaften, waren über Monate für Jugendliche nicht verfügbar. Somit kam es während der Einschränkungen durch die Pandemie und den besonderen Anforderungen vor allem in Familien zu Überforderungs- und Überlastungssituationen sowie finanziellen Engpässen,

welche ohnehin vorher auch belastet waren (Ravens-Sieberer et al., 2021, S. 579ff.). Hinsichtlich der Pandemie und ihrem möglichen Einfluss auf Jugendliche stellt sich die Frage, wie sich die psychosoziale Anpassung von Jugendliche im Frühjahr 2023 darstellt und welche Rolle dabei ihre SES und ihre Selbstwirksamkeit spielt. Somit ergibt sich aus dem aktuellen Forschungsstand für eine Post-Covid-Stichprobe folgende Forschungsfrage:

„Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status, der Selbstwirksamkeit und der psychosozialen Anpassung im Jugendalter?“

Nullhypothese (H₀):

1. Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen SES, Selbstwirksamkeit und der Psychosozialen Anpassung im Jugendalter.

Gerichtete Alternativhypothesen (H₁):

1. Je niedriger der sozioökonomische Status (SES) der Jugendlichen, desto mehr Probleme in der psychosozialen Anpassung weisen sie auf.
 - a. Je niedriger der SES, desto höher ist der Gesamtproblemwert der SDQ.
 - b. Je niedriger der SES, desto höher ist der jeweilige Wert der Problemskalen: Hyperaktivität, Verhaltensprobleme, Peerprobleme und emotionale Probleme.
 - c. Je niedriger der SES, desto niedriger der Skalenwert des prosozialen Verhaltens.
2. Je weniger Selbstwirksamkeit die Jugendlichen vorweisen, desto mehr Probleme in der psychosozialen Anpassung zeigen sie.
 - a. Je niedriger ihre Selbstwirksamkeit, desto höher ist der Gesamtproblemwert der SDQ.
 - b. Je niedriger ihre Selbstwirksamkeit, desto höher ist der jeweilige Wert der Problemskalen: Hyperaktivität, Verhaltensprobleme, Peerprobleme und emotionale Probleme.
 - c. Je niedriger ihre Selbstwirksamkeit, desto niedriger der Skalenwert des prosozialen Verhaltens.
3. Je niedriger der SES der Jugendlichen, desto niedriger ist ihre Selbstwirksamkeit.

3. Methodisches Vorgehen

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurde eine empirische Studie mit Fragebögen durchgeführt und die erhobenen Daten statistisch ausgewertet. Das Vorgehen wird im Folgenden dargelegt.

3.1 Forschungsdesign

Die Fragestellung wurde deduktiv anhand einer empirischen, *explanativen*, *nicht-experimentellen Querschnittstudie* bearbeitet, die als korrelative Feld- und Gruppenstudie mit Primärdaten designt wurde (Döring, 2022, S. 192ff.). So untersucht die vorliegende Arbeit die Zusammenhänge der zuvor aufgestellten und auf theoretischen Konzepten basierenden Hypothesen (siehe Kap. 2.5), auf ihre Gültigkeit. Dies erfolgte anhand der *Korrelationsanalyse nach Pearson* (Blanz, 2021, S. 41f.). Das nicht-experimentelle Studiendesign wurde aufgrund von forschungsethischen und forschungsökonomischen Gründen gewählt, sodass nur auf vorgefundene Gruppen und deren Unterschiede zurückgegriffen werden konnte. Folglich konnten nur Zusammenhangshypothesen, nicht jedoch Kausalhypothesen, geprüft werden, da die Störvariablen nur sehr bedingt kontrolliert werden konnten (Döring, 2022, 194ff.).

3.2 Art der Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen eines Präventionsprojekts zur Aufklärung über mentale Gesundheit (Primärprävention, universell) unter Leitung der Hochschule Düsseldorf in Zusammenarbeit mit den Ämtern für Schule, Jugend und Gesundheit der Stadt Düsseldorf und Vertreter:innen der Schulsozialarbeit der jeweiligen Schulen. Die Erhebung umfasste drei Erhebungszeiträume; die Iststanderhebung (*t1*) eine Woche vor dem Workshop, eine zweite Erhebung direkt im Anschluss an den Workshop (*t2*) und das Follow-up sechs Wochen nach dem Workshop (*t3*). Für die vorliegende Arbeit wurden lediglich Daten der *t1* Iststanderhebung analysiert. Deren Erhebungszeitraum waren die Kalenderwochen elf bis 15 im Jahr 2023. Insgesamt wurden 22 Klassen der Klassenstufen sieben bis zehn an sieben Düsseldorfer Schulen auf Grundlage eines aktiven, informierten Zustimmungsverfahrens durch die Erziehungsberechtigten befragt.

Die anonyme Befragung erfolgte mithilfe eines standardisierten Fragebogens im paper-pencil Format. Diese Befragungsmethode wurde gewählt, da sie ermöglicht das subjektive Erleben und Verhalten der Jugendlichen in einem diskreten und anonymen Setting zu erfassen. Außerdem ermöglicht diese Methode die Befragung vieler Personen gleichzeitig, sodass die Methode durch die Selbstadministration effizienter ist als beispielsweise eine Interviewbefragung (Döring, 2022, S. 393). Da davon auszugehen war, dass nicht alle Jugendlichen über ein eigenes elektronisches Gerät verfügen, um die Befragung privat online auszufüllen und somit nicht sichergestellt werden konnte, dass ihnen ein anonymes Ausfüllen möglich sein würde, wurde sich, trotz des Mehraufwandes in der Datenauswertung, für einen *Paper-Pencil-*

Fragebogen entschieden. Diesen konnten die SuS direkt in der Schule ausfüllen, wo ihnen auch die benötigte Zeit dafür eingeräumt wurde. Dadurch sollte auch eine hohe Rücklaufquote erzielt werden (ebd., S. 408). Anschließend wurden die Fragebögen einzeln verpackt in Briefumschlägen den Lehrkräften abgegeben, die diese am Tag des Workshops den Tutorinnen übergaben. Diese leiteten sie wiederum an die Hochschule weiter.

Die Befragung beinhaltete die Erfassung einer Vielzahl von unterschiedlichen Konstrukten. Für die vorliegende Arbeit wurden nur diejenigen Daten berücksichtigt, die für die vorgestellte Fragestellung relevant sind. Die Fragebögen wurden den SuS in Papierform vorgelegt und im Rahmen des Schulunterrichts, oder in Ausnahmefällen auch zuhause, anonym ausgefüllt. Die Bearbeitungszeit der in dieser Untersuchung berücksichtigten Fragen lag bei etwa zehn bis 15 Minuten. Die Bearbeitungszeit für den gesamten Fragebogen lag bei 30 bis 40 Minuten.

3.3 Fragebogen

Die im Folgenden beschriebenen erfassten Konstrukte stellen einen Ausschnitt des Gesamtfragebogens dar. Vorgestellt werden die für die vorliegende Arbeit relevanten Konstrukte. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden bereits in Vorstudien eingesetzte und den allgemeinen Gütekriterien entsprechende Fragebögen im Original oder in angepasster Form eingesetzt.

3.3.1 Erfassung soziodemografischer Daten

Allgemeine soziodemographische Daten, wie Alter, Geschlecht, Wohnsituation, Schulform, Klassenstufe, Migrationshintergrund und die Proxyvariable SES waren zu Beginn des Fragebogens auszufüllen. Zur Gewährleistung der Anonymität der Daten wurde von den Teilnehmenden selbst ein Versuchspersonencode generiert, welcher bei der Eingabe der Daten in eine Software für die statistische Datenanalyse final gelöscht wurde.

3.3.2 Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ)

Zur Erfassung der psychosozialen Anpassung der Jugendlichen wurde der ins Deutsche übersetzte *Fragebogen zu Stärken und Schwächen* (SDQ; Woerner, Becker, Friedrich, Klase, Goodman & Rothenberger, 2002) nach Goodman (1997) gewählt, da er als gut überprüftes Screeninginstrument und als Selbsteinschätzungsinstrument neben Verhaltensauffälligkeiten auch prosoziales Verhalten von Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 17 Jahren erfasst. Der Fragebogen beinhaltet, neben einer kurzen Fragebogenerläuterung zu Beginn, 25 Items. Diese Aussagen können dann auf einer dreistufigen *Likert-Skala* als „Nicht zutreffend“, „Teilweise zutreffend“ oder „Eindeutig zutreffend“ markiert werden. Jeweils fünf der Items bilden die Konstrukte *Hyperaktivität* (zum Beispiel: „Ich bin dauern in Bewegung und zappelig“), *Verhaltensprobleme* (zum Beispiel: „Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung“), *Peerprobleme* (zum Beispiel: „Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert“), *emotionale Probleme* (zum Beispiel: „Neue Situationen machen mich oft nervös;

ich verliere leicht das Selbstvertrauen“) und *prosoziales Verhalten* (zum Beispiel: „Ich bin nett zu jüngeren Kindern“) der Jugendlichen ab (Rogge, Speck, Hölling, Minnaert, Koglin & Schlack, 2018, S. 121f.).

Die Items orientieren sich an Faktorenanalysen längerer und somit ausführlicherer Fragebögen und an den psychopathologischen Klassifikationen der fünften Auflage des *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV)* und der zehnten Auflage der *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10)*. Die Auswahl und Zusammenstellung der fünf Skalen wurde bereits, mit Hilfe der Faktorenanalyse, in einer Vielzahl von Studien bestätigt (Klasen, Woerner, Rothenberger & Goodman, 2003, S. 493).

Bei der Testauswertung werden die Antworten wie folgt codiert; „Nicht zutreffend“ = 0, „Teilweise zutreffend“ = 1 und „Eindeutig zutreffend“ = 2. Die einzelnen Skalen werden aufsummiert, sodass die Summenwerte der vier Problemskalen und der Skala des prosozialen Verhaltens jeweils im Minimum null und im Maximum zehn ergeben. Die vier Problemskalen werden zusätzlich als Gesamtproblemwert aufsummiert, hier liegt der Minimum-Testwert ebenfalls bei null und der Maximum-Testwert bei 40. Je höher der Wert der einzelnen Problemskalen und der Gesamtproblemskala ist, desto problembelasteter schätzen sich die Jugendlichen selbst ein. Bei der Skala für prosoziales Verhalten deuten höhere Testwerte auf mehr prosoziales Verhalten hin. Für all diese Summenwerte erfolgt außerdem die Zuordnung in eine unauffällige, grenzwertige und auffällige Kategorie, wobei etwa 80 Prozent der Werte in die unauffällige Kategorie entfallen (Lohbeck, Schultheiß, Petermann & Petermann, 2015, S. 223).

Für die vorliegende Stichprobe lagen die interne Konsistenz der Skala der Gesamtprobleme (GP) bei Cronbach's Alpha (Cronbach's α) = .66, die Skala der Hyperaktivität (HA) bei Cronbach's α = .61, die Skala der Verhaltensprobleme (VP) bei Cronbach's α = .57, die Skala der Peerprobleme (PP) bei Cronbach's α = .50, die Skala der emotionalen Probleme (EP) bei = .78 und die Skala des prosozialen Verhaltens (PV) bei Cronbach's α = .66.

3.3.3 Family Affluence Skale (FAS)

Daten zum SES der Jugendlichen wurde mittels der *Family Affluence Skale (FAS)* erhoben. Der Fragebogen umfasst vier Items. Das erste Item; „Hast du ein eigenes Kinderzimmer“ konnte dichotom („ja“ oder „nein“) beantwortet werden. Zwei weitere Items beinhalteten Fragen, die die Jugendlichen mit einer vierstufigen Likert-Skala beantworten konnten, beispielsweise konnte das Item; „Wie oft bist du mit deinen Eltern in den letzten 12 Monaten in Urlaub gefahren?“ mit „gar nicht“, „ein mal“, „zwei mal“ oder „mehr als zwei mal“ beantwortet werden (Boyce, Torshein, Currie & Zambon, 2006, S.474f.). Das letzte Item ermöglichte eine Mehrfachnennung zu den Geräten, die die Jugendlichen selbst besitzen. Die Möglichkeiten waren „Smartphone“, „Computer“, „Tablet“ und „Spielkonsole“. Dieses Item wurde in der vorliegenden Studie hinzugefügt und ersetzte das Item, dass die Anzahl der zur Familie gehörenden Autos abfragte. Dies erfolgte als Anpassung an die sich veränderte Lebensrealität

von Jugendlichen heutzutage im Vergleich zur Lebensrealität zur Zeit der Konzipierung des Fragebogens vor mehr als fünfzehn Jahren. So hat der Besitz von eigenen digitalen Geräten enorm an Wichtigkeit für schulische und freizeitgestaltende Aktivitäten gewonnen und ist gleichzeitig von finanziellen Ressourcen der Eltern abhängig. Für die vorliegende Stichprobe lag die interne Konsistenz der Skala bei Cronbach's $\alpha = .46$. Die Reliabilität war somit eher gering ausgeprägt, was bei der heterogenen Erfassung des Konstruktes vernachlässigbar ist.

Für die Antworten auf die vier Items wurden Werte zwischen 0 und 3 kodiert. Diese wurden nachfolgend aufsummiert, sodass im Ergebnis Summenwerte zwischen 0 und 12 erreicht werden konnten. Summenwerte zwischen 0 und 4 stehen hierbei für einen niedrigen SES, Summenwerte zwischen 5 und 8 weisen auf einen mittleren SES hin und Summenwerte zwischen 9 und 12 stellen einen hohen SES dar. Trotz der geringen Anzahl an Items zeigen mehrere Studien zur Validierung der FAS, dass eine gute interne und externe Validität gegeben ist (ebd., S. 475; Hobza, Hamrik, Buksch & De Clercq, 2017, S. 1544ff.).

3.3.4 Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit (SWE)

Zur Messung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde die deutsche Version der SWE von Schwarzer und Jerusalem (1999) ausgewählt, da diese Skala die Persönlichkeitsdiagnostik auf Gruppenebene zum Ziel hat. Die Skala basiert auf dem Selbstwirksamkeitskonzept und der *sozial-kognitiven Theorie* von Bandura (1997). Sie erfasst die optimistische Selbstüberzeugung und Kompetenzerwartung von Jugendlichen ab zwölf Jahren und Erwachsenen (ebd., S. 1).

Für die vorliegende Studie wurde die Itemanzahl aus forschungsökonomischen Gründen von zehn auf acht reduziert, da dies die Reliabilität nicht verringerte. Die Bearbeitungszeit lag bei durchschnittlich drei Minuten. Zu Beginn der Skala ist eine kurze Erklärung und Aufgabenbeschreibung zu finden. Die eindimensionale Skala besteht aus acht gleichsinnig gepolten Items, wie beispielsweise „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe“, die alle „(...) eine internal-stabile Attribution der Erfolgserwartung zum Ausdruck“ (ebd., S. 2) bringen. Die Skala bezieht sich auf schwierige beziehungsweise neue Situationen als auch auf Barrieren und Widerstände, die es zu überwinden gilt (ebd.). Die Items können jeweils mit einer vierstufigen Likert-Skala; „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ und „stimmt genau“, beantwortet werden. In der Auswertung werden den Antworten aufsteigend Zahlen zugeordnet („stimmt nicht“ = 1 bis „stimmt genau“ = 4). Die Summation der acht Antworten resultiert in einem individuellen Testwert zwischen Minimum acht bis Maximum 32. Hieraus wurden anschließend Mittelwerte gebildet. Je höher der Mittelwert der befragten Person, desto höher die subjektive optimistische Kompetenzerwartung und somit eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (Hinz, Schumacher, Albani, Schmid & Brähler, 2006, S. 26 ff.). Für die vorliegende Stichprobe lag die interne Konsistenz der Skala bei Cronbach's $\alpha = .86$.

3.3 Stichprobe

Von 57 kontaktierten Schulklassen haben 22 Schulklassen an der Befragung teilgenommen. Insgesamt haben $N = 442$ Jugendliche an der Befragung teilgenommen, wovon $n = 221$ (50%) männlich, $n = 219$ (48,6%) weiblich und $n = 2$ Jugendliche (1,4%) divers waren. Die Altersspanne lag bei 12 bis 17 Jahren. Das Durchschnittsalter war 13,79 Jahre (Standardabweichung (SD) = 1.08). Die SuS waren in den Klassenstufen sieben bis zehn, 74,9 Prozent besuchten die achte beziehungsweise neunte Klasse. 73,5 Prozent der SuS waren auf einem Gymnasium, 20,6 Prozent besuchten eine Gesamtschule und 5,9 Prozent eine Realschule. 14 Prozent der Jugendlichen gaben an, nicht in Deutschland geboren worden zu sein, bei 44,8 Prozent der Befragten hatte mindestens ein Elternteil eine Migrationsgeschichte. Die Mehrheit der Jugendlichen (80,1%) lebte zum Zeitpunkt der Erhebung mit beiden Elternteilen zusammen. 17,4 Prozent der Befragten lebten bei alleinerziehenden Müttern und 6 Prozent bei alleinerziehenden Vätern oder anderen Erziehungsberechtigten: Vollständige Daten zu allen erfassten Konstrukten liegen von $N=439$ SuS vor. Die fünf Datensätze mit unvollständigen Daten wurden für die Auswertung entfernt. In der vorliegenden Stichprobe hatten die Jugendlichen, die mit beiden Eltern zusammen leben einen signifikant höheren SES ($M = 8.38$, $SD = 1.95$, $n = 354$) als die Jugendliche, die bei alleinerziehenden Müttern leben ($M = 7.87$, $SD = 1.98$, $n = 77$), $t(429) = 2.080$, $p = .019$. Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $|d| = 0,26$ und entspricht somit einem geringen Effekt. Außerdem hatten Jugendliche mit Migrationshintergrund einen signifikant geringeren SES ($M = 7.87$, $SD = 2.03$, $n = 198$) als Jugendliche ohne Migrationshintergrund ($M = 8.75$, $SD = 1.79$, $n = 189$), $t(385) = -4.536$, $p = <.001$.

3.4 Datenauswertung

Die statistische Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgte mit dem Datenauswertungsprogramm *IBM Corp. Released 2022. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0. Armonk, NY: IBM Corp (SPSS)*. Die Daten wurden händisch in SPSS implementiert und Items des SDQs umkodiert, wie es das dazugehörige Manual vorsah.

Als Skalenniveau für die Rating-Skalen der SWE und des SDQ ist nach Döring (2022, S. 252f.) die Intervallskala anzunehmen, da von einer Gleichabständigkeit der Stufen ausgegangen werden kann. Somit konnten Mittelwerte gebildet werden, die sinnvoll interpretierbar sind und statistische Verfahren für intervallskalierte Daten angewendet werden. Die generierten deskriptiven Daten beinhalteten Lagemaße und Streuungsmaße. So wurde für jede Skala der Mittelwert, der Median, die SD das Minimum und das Maximum generiert (vgl. Fahrmeir, Heumann, Künstler, Pigeot & Tutz, 2016, S. 53ff.). Anschließend wurden die zuvor aufgestellten Zusammenhangshypothesen mithilfe der *Korrelationsanalyse nach Pearson* untersucht.

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Statistik

Im Folgenden werden die statistischen Kennwerte der für die Fragebögen; *Stärken und Schwächen* (SDQ), die *Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* (SWE) und die *Family Affluence Scale* (FAS) dargestellt. Tabelle 2 stellt die statistischen Kennwerte des SDQ untergliedert nach den einzelnen erfassten Skalen *Hyperaktivität* (HA), *Verhaltensprobleme* (VP), *Peerprobleme* (PP), *emotionale Probleme* (EP) und *prosoziales Verhalten* (PV) und der *Gesamtprobleme* (GP) dar.

Tabelle 2: Statistische Kennwerte des SDQ

	N	M	SD	Min	Max
Hyperaktivität	439	3,74	2,14	0.00	9.00
Verhaltensprobleme	439	2,53	1,87	0.00	10.00
Peerprobleme	439	2,95	1,87	0.00	8.00
Emotionale Probleme	439	3,77	2,69	0.00	10.00
Gesamtprobleme	439	12,99	6,18	0.00	31.00
Prosoziales Verhalten	439	7,59	2,03	0.00	10.00

N = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *Min* = Minimum, *Max* = Maximum

Die Mittelwerte der einzelnen SDQ-Skalen liegen für die Gesamtstichprobe hinsichtlich der deutschen Normierung (Lohbeck et al., 2015, S. 229) im unauffälligen Bereich, sodass die hier vorliegende Gesamtstichprobe nicht als klinische Stichprobe angesehen werden kann. Unter Berücksichtigung der Streuung der Daten wird deutlich, dass die vorliegende Stichprobe jedoch eine große Varianz vorweist und auch SuS enthalten sind, die entsprechend den Normierungswerten der grenzwertigen beziehungsweise auffälligen Kategorie zugeordnet werden. So werden in der Gesamtproblemskala Summenwerte zwischen 15 und 17 der grenzwertigen Kategorie und Summenwerte zwischen 18 und 40 der auffälligen Kategorie zugeordnet. Mit einem Mittelwert von 12,99, einer SD von 6,18 und einem Maximum-Summenwert von 31 sind somit auch Jugendliche mit grenzwertigen beziehungsweise auffälligen Summenwerten vorhanden. Auch alle anderen Skalen des SDQ beinhalteten Jugendliche mit grenzwertigen Summenwerten (HA = 5-6, VP = 3-4, PP = 4-5, EP = 5-6, PV = 5-6) und auffälligen Summenwerten (HA = 7-10, VP = 5-10, PP = 6-10, EP = 7-10, PV = 0-4) (ebd). Dies bildet ebenfalls die große Spannweite der Minimum- und Maximum-Testwerte ab. So bilden die Skalen Verhaltensprobleme, Emotionale Probleme und Prosoziales Verhalten die volle mögliche Spannweite von zehn ab. Die Spannweite der Hyperaktivitätsskala und der Peerproblemskala sind ebenfalls groß, mit einer Spannweite von neun, beziehungsweise acht. Der Minimum Testwert ist bei allen Problemskalen null, was nochmal die nicht-klinische Stichprobe unterstreicht.

Tabelle 3: Statistische Kennwerte der FAS und der SWE

	N	M	SD	Min	Max
FAS	442	8.26	1.98	2.00	12
SWE	440	2.79	0.55	0.75	4

N = Stichprobengröße, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *Min* = Minimum, *Max* = Maximum

In Tabelle 3 sind die statistischen Kennwerte der eindimensionalen FAS und des eindimensionalen SWE dargestellt. Die vorliegende Stichprobe hat mit $M = 8,26$ durchschnittlich einen höheren mittleren SES. Einen besonders niedrigen SES mit Summenwerte zwischen 0 und 1 wies keine/r der Befragten auf. Insgesamt hatten 2,5 Prozent der Stichprobe einen niedrigen SES mit Summenwerten von unter 4, 66,5 Prozent der Jugendlichen gaben einen mittleren SES (Summenwerte 5 bis 8) und 31,0 Prozent einen hohen SES (Summenwerte 9 bis 12) an.

4.2 Inferenzstatistik

Zusammenhänge zwischen den Skalen wurden mittels der Korrelationsanalyse nach Pearson inferenzstatistisch geprüft. In Tabelle 4 sind zunächst die Autokorrelationen der sechs Skalen des SDQ dargestellt.

Tabelle 4: Autokorrelationen der sechs Skalen des SDQ

	HA	VP	PP	EP	GP	PS
Hyperaktivität (HA)						
Verhaltensprobleme (VP)	.41***					
Peerprobleme (PP)	.30***	.19***				
Emotionale Probleme (EP)	.50***	.23***	.43***			
Gesamtprobleme (GP)	.78***	.60***	.65***	.81***		
Prosoziales Verhalten (PV)	-.19***	-.36***	-.22***	-.09	-.28***	

$N=437$

+ $<.10$; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Je mehr Hyperaktivität die SuS angeben, desto höher sind die selbstberichteten Verhaltensprobleme ($r(437)=.41$, $p<.001$), die Peerprobleme ($r(437)=.30$, $p<.001$) und die emotionalen Probleme ($r(437)=.50$, $p<.001$). Je mehr emotionale Probleme die SuS angeben, desto höher sind die selbstberichteten Verhaltensprobleme ($r(437)=.23$, $p<.001$), die Peerprobleme ($r(437)=.43$, $p<.001$) und die selbstberichtete Hyperaktivität ($r(437)=.50$, $p<.001$). Je mehr Verhaltensprobleme die SuS angeben, desto höher sind die selbstberichteten Peerprobleme ($r(437)=.19$, $p<.001$), die emotionalen Probleme ($r(437)=.23$, $p<.001$) und die selbstberichtete Hyperaktivität ($r(437)=.41$, $p<.001$). Je mehr Peerprobleme die SuS angeben, desto höher sind die selbstberichteten Verhaltensprobleme ($r(437)=.30$, $p<.001$) und die emotionalen Probleme ($r(437)=.42$, $p<.001$).

Die Gesamtprobleme hängen am stärksten mit den selbstberichteten emotionalen Problemen ($r(437) = .81, p < .001$) zusammen und am geringsten mit den selbstberichteten Verhaltensproblemen ($r(437) = .60, p < .001$). Die Gesamtprobleme hängen auch signifikant mit den selbstberichteten Peerproblemen ($r(437) = .41, p < .001$) und mit der selbstberichteten Hyperaktivität ($r(437) = .41, p < .001$) der SuS zusammen. Die Gesamtprobleme hängen signifikant negativ mit dem selbstberichteten prosozialem Verhalten ($r(437) = -.28, p < .001$) zusammen. Prosoziales Verhalten hängt negativ mit der selbstberichteten Hyperaktivität ($r(437) = -.19, p < .001$), den selbstberichteten Verhaltensproblemen ($r(437) = -.36, p < .001$) und Peerproblemen ($r(437) = -.22, p < .001$) zusammen. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen selbstberichteten prosozialem Verhalten und selbstberichteten emotionalen Problemen.

In Tabelle 5 sind die Korrelation der fünf Skalen beziehungsweise der Gesamtproblemskala des SDQ mit der SWE und der FAS dargestellt.

Tabelle 5: Korrelationen der sechs Skalen des SDQ und der SWE beziehungsweise der FAS

	SWE	FAS
Hyperaktivität	-.42***	-.03
Verhaltensprobleme	-.10**	-.06
Peerprobleme	-.26**	-.21***
Emotionale Probleme	-.50***	-.16***
Gesamtprobleme	-.47***	-.16***
Prosoziales Verhalten	.20**	.15**

N=437

+ < .10; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die statistisch signifikanten Ergebnisse der Inferenzstatistik lassen einige Aussagen über die Zusammenhänge der psychosozialen Anpassung, der Selbstwirksamkeit und des SES der Jugendlichen zu. So berichten Jugendliche, die sich selbstwirksam erleben, statistisch signifikant weniger Hyperaktivität ($r(437) = -.42, p < .001$), weniger Verhaltensprobleme ($r(437) = -.10, p < .01$), weniger Peerprobleme ($r(437) = -.26, p < .01$), weniger emotionale Probleme ($r(437) = -.50, p < .001$) und weniger Gesamtprobleme ($r(437) = -.47, p < .001$). Die Jugendlichen, die sich selbstwirksam erleben, berichten darüber hinaus statistisch signifikant mehr prosoziales Verhalten ($r(437) = .20, p < .01$). Außerdem berichten Jugendliche mit einem selbstberichteten höheren SES, statistisch signifikant weniger Peerprobleme ($r(437) = -.21, p < .001$), weniger emotionale Probleme ($r(437) = -.16, p < .001$), weniger Gesamtprobleme ($r(437) = -.16, p < .001$) und mehr prosoziales Verhalten ($r(437) = .15, p < .01$), als Jugendliche mit einem selbstberichteten niedrigeren SES. Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem selbstberichteten SES und der selbstberichteten Hyperaktivität und den selbstberichteten Verhaltensproblemen. Jugendliche mit einem selbstberichteten niedrigeren SES, erleben sich statistisch signifikant weniger selbstwirksam ($r(437) = .13, p < .01$).

5. Diskussion

5.1 Diskussion des methodischen Vorgehens

Das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit hat zum Ziel, die durch den aktuellen Forschungsstand begründeten Zusammenhangshypothesen auf ihre Gültigkeit zu prüfen. Das gewählte nicht-experimentelle Querschnittstudiendesign und die Auswertungsmethode der Korrelationsanalyse birgt jedoch einige Limitationen. So können keine kausalen Zusammenhänge hergestellt und somit auch keine Wirkrichtung festgelegt werden. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse könnte folglich nicht festgestellt werden, ob der SES eine Auswirkung auf die psychosoziale Anpassung der Jugendlichen hat, oder ob umgekehrt die psychosoziale Anpassung sich auf den SES der Jugendlichen auswirkt (Döring, 2022, 194ff.). Nach Schmidtke et al. (2021, S. 30) „(...) weisen quantitativen Befragungen [außerdem] grundsätzliche Limitationen in ihrer Erklärungstiefe auf, denn sie erlauben – anders als qualitative Untersuchungen – keine vertiefte sinnverstehende Aufarbeitung individueller Konstellationen von statusbezogenen Belastungsfaktoren, vorhandenen Ressourcen und Auffälligkeiten“. Die Fragen nach Wirkrichtungen der einzelnen Variablen und eine auf die Individuen bezogene tiefergehende Erklärung hinsichtlich der Risiko- und Schutzfaktoren sind mit dem vorliegenden Forschungsdesign nicht abschließend zu klären. Jedoch wird auf Basis des derzeitigen Forschungsstandes eine Wirkrichtung angenommen, die nachfolgend, im Kontext der Literatur und aktueller Forschungsergebnisse, diskutiert wird.

5.1.1 Diskussion der Stichprobenzusammensetzung

Bei der vorliegenden Stichprobe handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe und somit um eine nicht repräsentative Stichprobe. Aufgrund dessen, dass die Befragung an einen Workshop gekoppelt war, der von Lehrkräften angenommen werden musste (siehe Kap. 3.2), konnten so nur die zur Verfügung stehenden Jugendlichen befragt werden und die Populationszusammensetzung konnte nicht gesteuert werden. Außerdem konnten auch nur Jugendliche teilnehmen, deren Erziehungsberechtigte der Befragung aktiv schriftlich zugestimmt hatten. Da es sich jedoch um eine theorieüberprüfende Studie und nicht um eine populationsbeschreibende Studie handelt, ist die Repräsentativität der Stichprobe nicht als notwendig anzusehen (Döring, 2022, S. 301ff.).

Die Gelegenheitsstichprobe als gewähltes Verfahren zur Stichprobenziehung birgt jedoch auch einige Nachteile und Limitation für die vorliegende Arbeit. Insgesamt befinden sich im Düsseldorfer Stadtgebiet 46 weiterführende Schulen, die sich aus 18 Gymnasien (39%), 13 Realschulen (28%), neun Hauptschulen (20%) und sechs Gesamtschulen (13%) zusammensetzen (Landeshauptstadt Düsseldorf, 2023). Beim Vergleichen der in Tabelle 6 dargestellten Anzahl der SuS, welche die vier unterschiedlichen Schulformen besuchen, und dem Anteil, den diese SuS an der Stichprobe haben, wird deutlich, dass einige Schulformen

deutlich unterrepräsentiert sind. Auch wenn die vorliegende Arbeit keinen Anspruch auf Repräsentativität aufweist, hat dies jedoch Einfluss auf die Ergebnisse und die Interpretation dieser.

Tabelle 6: Anteil der Schülerinnen und Schüler (SuS) in Düsseldorf nach Schulform und im Vergleich zur Stichprobe (Landeshauptstadt Düsseldorf, 2023)

Schulform	SuS Insgesamt	Anteil der SuS (in %)	Stichprobe (in %)
Gymnasium	14902	49,6	73,5
Realschule	7151	23,8	5,9
Gesamtschule	5242	17,5	20,6
Hauptschule	2723	9,1	0,0
	30018	100	100

SuS= Schülerinnen und Schüler

So lässt sich feststellen, dass in der vorliegenden Stichprobe die SuS, die ein Gymnasium besuchen, stark überrepräsentiert sind und die SuS, die eine Realschule oder eine Hauptschule besuchen sind stark unterrepräsentiert oder gar nicht vorhanden. Dies ist vor allem hinsichtlich des SES der SuS von Bedeutung. Die Daten des Mikrozensus (Freitag & Blaeschke, 2021) zeigen, dass im Jahr 2018 das 49,9 Prozent der Kinder, die eine Grundschule besuchten, mindestens ein Elternteil hatten, das die (Fach-)Hochschulreife besaß, sowie 5,3 Prozent der Grundschul Kinder in Familien lebten, in denen beide Elternteile keinen allgemeinbildenden Schulabschluss besaßen. Dieses Verhältnis ändert sich in den weiterführenden Schulen signifikant. So ist der höchste allgemeinbildende Schulabschluss der Eltern von SuS der Hauptschule zu 16,9 Prozent (Realschule = 32,2%) die (Fach-)Hochschulreife, zu 40,7 Prozent ein Hauptschulabschluss (Realschule = 20,8%) und 14,8 Prozent dieser Eltern besitzen keinen allgemeinbildenden Schulabschluss (Realschule = 5,0%). Im Gegensatz dazu ist der höchste Abschluss der Eltern der SuS, die ein Gymnasium besuchen zu 65,9 Prozent die (Fach-)Hochschulreife, zu 6,2 Prozent ein Hauptschulabschluss und nur 1,7 Prozent der Eltern dieser Kinder haben keinen allgemeinbildenden Schulabschluss.

Da der Bildungsgrad der Eltern ein wichtiger Indikator für den SES der Kinder und Jugendliche ist (ebd.), wird deutlich, dass die Verteilung der SuS hinsichtlich verschiedenen Schulformen in der vorliegenden Stichprobe zu beachten ist. So wird deutlich, dass der durchschnittliche SES der Gesamtstichprobe höchstwahrscheinlich über dem durchschnittlichen SES von Jugendlichen in Deutschland liegt. Dadurch, dass SuS von Hauptschulen gar nicht repräsentiert sind, ist davon auszugehen, dass vor allem die SuS aus Elternhäusern ohne allgemeinbildenden Schulabschluss stark unterrepräsentiert sind und somit ein *systematischer Verlust an teilnehmenden Personen* mit niedrigem SES anzunehmen ist. Die möglichen Auswirkungen dieses systematischen Verlust werden in der Diskussion der Ergebnisse (siehe Kap. 5.2) näher beleuchtet.

Für diesen systematischen Verlust an diesen Jugendlichen gibt es einige mögliche Ursachen. Die vorliegende Arbeit basiert auf Daten einer Basiserhebung im Rahmen einer Wirksamkeitsstudie eines Workshops. Der Workshop, der den Zugang zu den Jugendlichen generierte, basierte auf der freiwilligen Inanspruchnahme der kostenlosen Maßnahme durch die Klassenlehrer*innen, die dafür wiederum von ihren Rektor*innen und Schulsozialarbeiter*innen über diesen Workshop in Kenntnis gesetzt werden mussten. Somit ist eine mögliche Hypothese, dass Gymnasien möglicherweise generell empfänglicher für den Workshop waren, der unter anderem die psychische Gesundheit der SuS thematisierte. Die Gründe, wie beispielsweise verschiedene Ausgangslagen hinsichtlich des Personalmangels, müssten weiterführend eruiert werden. Des Weiteren war der Workshop und die anschließende Befragung für die SuS freiwillig, was den ethischen Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie entspricht (Renner, Heydasch & Ströhlein, 2012, S. 133f.) Die Richtlinien der Schulverwaltung gaben vor, dass eine aktive Zustimmung der Erziehungsberechtigten vorliegen musste, damit die Jugendlichen die Fragebögen ausfüllen durften. Der sogenannte *Mittelschichtsbias* könnte ebenfalls zu dem systematischen Verlust an Personen mit niedrigem SES beigetragen haben, da Menschen mit niedrigem oder sehr hohem SES signifikant weniger häufig an Befragungen teilnehmen als Personen mit mittlerem oder hohem SES (Janßen, 2019, S. 97). Diese drei Faktoren könnten ebenfalls dazu beigetragen haben, dass Jugendliche mit niedrigem SES unterrepräsentiert waren, da Personen mit niedrigem SES signifikant seltener Hilfsangebote und Hilfestellungen in Anspruch nehmen, als Personen mit höherem SES (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 226; Lampert, Hoebel, Kuntz, Müters & Kroll, 2018, S. 115).

Es ist zu beachten, dass auch wenn keine SuS aus Hauptschulen befragt werden konnten, die vorliegenden Daten auch Jugendliche mit niedrigem SES abbilden, auch wenn diese nur 2,5 Prozent der Stichprobe ausmachen. So hatten $n = 20$ Jugendliche einen niedrigen SES, sodass die Datenauswertung hinsichtlich der Zusammenhänge von psychischer Anpassung der Jugendlichen und deren SES signifikante Ergebnisse liefern konnte, da die Stichprobengröße mit $N = 442$ eine ausreichende Größe aufweist (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017, S. 235ff.). In Düsseldorf hatten im Jahr 2021 60,1 Prozent der Kinder und Jugendlichen im Alter von sechs bis 18 Jahren einen Migrationshintergrund. In der vorliegenden Stichprobe gaben 44,8 Prozent der Jugendlichen mindestens ein Elternteil mit Migrationsgeschichte zu haben, sodass auch diese Gruppe in den vorliegenden Daten unterrepräsentiert ist (Landeshauptstadt Düsseldorf, 2021, S. 23ff.). Von den 60.881 Familien in Düsseldorf waren 2021 19,2 Prozent Familien mit alleinerziehende Mütter. Dies ist eine ebenfalls im besonderen Maße von Armut betroffene Gruppe. In der vorliegende Stichprobe gaben insgesamt 17,4 Prozent der Jugendlichen an bei einer alleinerziehenden Mutter zu leben, sodass diese Gruppe ebenfalls leicht unterrepräsentiert ist (ebd., S. 63ff.). Die

Stichprobenverteilung hinsichtlich des SES der Jugendlichen und der anderen Variablen ist folglich ein Einflussfaktor, der in der Interpretation der Ergebnisse zwangsläufig berücksichtigt werden muss.

5.1.2 Diskussion der Datenerhebungsmethode

Die gewählte Datenerhebungsmethode des Fragebogens bietet ebenfalls Vor- und Nachteile, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten sind. Zum einen erfolgte die Befragung der Jugendlichen mittels des Paper-Pencil-Fragebogens in Abwesenheit der Forschenden, sodass die genauen Umstände der Datenerhebung weniger nachvollziehbar sind. So wurden die Fragebögen größtenteils von den SuS in ihrem Klassenverband ausgefüllt. Einige Lehrkräfte gaben die Rückmeldung, dass die SuS sie zuhause ausgefüllt hätten. Demnach sind die Situationen der Datenerhebung nicht bei allen vergleichbar und sie könnten potenziell einen Einfluss auf die Datenerhebung gehabt haben, die durch die Forschenden jedoch nicht zu beobachten und zu protokollieren waren. Auch konnten so keine individuellen Rückfragen beantwortet werden und es konnte sich kein genereller Eindruck der Ausfüllsituation gemacht werden, beispielsweise hinsichtlich der Möglichkeiten den Fragebogen anonym und ungestört auszufüllen. Ob die *Anonymität* im Klassensetting oder bei den Jugendlichen zuhause gewahrt wurde, ist somit nicht nachvollziehbar. Dies ist vor allem auch deshalb von Bedeutung, da es sich bei der Fragebogentechnik um eine *reaktive Methode* handelt, sodass die Jugendlichen darüber in Kenntnis waren, dass sie an einer wissenschaftlichen Erhebung teilnehmen. So ist die Zusicherung von Anonymität von großer Bedeutung, um unverfälschte Aussagen und Daten generieren zu können, da die Erfassung dieser sensiblen Daten die Ehrlichkeit und Kooperation der Jugendlichen erforderte (Echterhoff, 2013, S. 60). Die generierten Daten sind demnach nicht aus einer natürlichen Situation entstanden und hängen somit maßgeblich mit der Bearbeitungssituation des Fragebogens und dessen Eigenschaften zusammen. Die Aussagekraft und die *externe Validität* der generierten Daten könnte somit durch diese nicht standardisierten und nicht kontrollierten Bedingungen bei der Datenerhebung eingeschränkt werden und der Anteil der unaufgeklärten Varianz dadurch erhöht werden (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017, S. 87ff.; Döring, 2022, S. 394).

Zum anderen kann die Beantwortung der Fragen des Fragebogens auch von einer Vielzahl von anderen Einflüssen abhängig sein und nicht nur das erfasste Merkmal widerspiegeln. Eid, Gollwitzer und Schmitt zufolge (2017, S. 59) basiert die Fragebogenmethode grundsätzlich „(...) auf folgenden Annahmen; Menschen beobachten sich selbst. Sie erwerben im Zuge der Selbstbeobachtung Wissen über sich [und] sie sind fähig und gewillt, dieses Wissen dem Forschenden mitzuteilen“. Die *Introspektion* ist laut Burkart, Kleining und Witt (2010, S. 26) ein „parallellaufender Prozess des Erlebens und Handelns und des (Selbst-)Beobachtens dieses Erlebens und Handelns“. Die Introspektion kann somit einen komplexen Prozess darstellen und sie ist im Rahmen einer Befragung nicht immer in dem benötigten Maße gegeben. Bei der

Datenerhebung mittels Selbstberichten ist somit zu beachten, dass die Konstruktvalidität auch davon abhängt, inwiefern die Befragten eine realistische Selbsteinschätzung vornehmen und die Selbstauskünfte somit reliabel und valide sind, oder ob Berichte eher auf einer subjektiven Theorie basieren, die nicht mit der Fremdwahrnehmung übereinstimmen. Im Optimalfall beinhaltet die Befragung einen kognitiven Prozess, in dem die Befragten zunächst die Frage verstehen, dann das für die Frage relevante Wissen aus dem Gedächtnis abrufen, beziehungsweise sich ein neues Urteil hinsichtlich des befragten Sachverhalts bilden können und anschließend eine Antwort, in Form einer Auswahl der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, geben. Hierbei kann es jedoch in jeder dieser einzelnen Schritte zur Einflussnahme von anderen Faktoren kommen (Echterhoff, 2013, S. 71ff.; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017, S. 59f.).

So kann es auch in standardisierten Umfragen zu *Antworttendenzen* (*response bias*) kommen, die eine systematische Abweichung der berichteten von den tatsächlichen Werten der Befragten beschreiben. Der erforderliche Prozess zur Bearbeitung des Fragebogens ist mit einem kognitiven Aufwand und möglicherweise auch mit einer kognitiven Belastung für die Befragten verbunden. Hierbei kann es dazu kommen, dass Befragte die kognitive Belastung reduzieren, auch *Satisficing* genannt. Dies erfolgt beispielsweise dadurch, dass die Fragen nur oberflächlich beantwortet, die plausibelsten Antworten gewählt oder die Fragen erst gar nicht mehr gelesen werden. Die Wahrscheinlichkeit von Satisficing hängt vom Schwierigkeitsgrad der Frage, von den kognitiven Fähigkeiten und von der Motivation der Befragten ab. Infolge dieser Aufwands- und Belastungsreduzierung kann es zu den nachfolgenden Antworttendenzen kommen (Bogner & Landrock, 2015, S. 1).

Eine der möglichen Antworttendenzen ist die der *Selbstdarstellung*. Hierbei möchte die befragte Person ein bestimmtes Bild, beziehungsweise einen bestimmten Eindruck, von sich selbst vermitteln. Die Befragung wird somit nicht gemäß, beispielsweise dem eigentlichen Verhalten und Denken beantwortet, sondern zur (positiven) Selbstdarstellung genutzt (Echterhoff, 2013, S. 88). Diesem Effekt wurde in den verwendeten standardisierten Fragebögen durch umgepolte Items und Aufforderungen zu korrektem Testverhalten (vgl. ebd., S. 88f.) versucht entgegenzuwirken, ganz auszuschließen ist diese Art der Verzerrung jedoch nicht.

Eine weitere Antworttendenz ist die *Soziale Erwünschtheit*, die die Tendenz zur überwiegend positiven Beschreibung der eigenen Person beschreibt, um dem, was die Forschenden oder andere beteiligte Person vermeintlich erwarten, zu entsprechen oder mittels einer unbewussten Selbsttäuschung. Sie zeigt sich dadurch, dass in Anlehnung an soziale Normen vermehrt und übertrieben erwünschtes Verhalten sowie vermindert und untertrieben unerwünschtes Verhalten genannt wird. Diese Tendenz tritt vermehrt bei, durch die befragten Person, als sensibel gewerteten Themen auf (ebd., S. 60; Bogner & Landrock, 2015, S. 2). So ist davon auszugehen, dass Selbstberichte auch immer eine *Mitteilungsabsicht* dieser Person

impliziert und nicht nur auf die übermittelte Information reduziert werden kann. Die möglichen Intentionen der Befragten sind somit bei der Datenerhebung mittels Selbstberichten zu berücksichtigen (Echterhoff, 2013, S. 73). In der vorliegenden Arbeit wurde auch sozial unerwünschtes Verhalten abgefragt, sodass nicht auszuschließen ist, dass die soziale Erwünschtheit die Antworten der SuS verzerrt haben könnte. Die Tendenz kann jedoch dadurch verringert werden, indem eine möglichst hohe Distanz zwischen den Forschenden und den Befragten hergestellt wird (Bogner & Landrock, 2015, S. 2). Da die Forschenden nicht bei der Befragung anwesend waren, wäre dies hinsichtlich dieser Antworttendenz als positiv zu werten, solange die SuS nicht Sorge haben mussten, dass ihre Fragebögen durch ihre Lehrkräfte nicht anonym behandelt wurden. Die Anwesenheit dritter Personen, in diesem Fall Lehrkräfte, andere SuS oder Familienmitglieder, können soziale Effekte zur Folge haben, wie beispielsweise die soziale Erwünschtheit in Hinblick auf die dritte anwesende Person (ebd., S. 6f.). Die Antworttendenz der sozialen Erwünschtheit ist in der vorliegenden Arbeit folglich nicht auszuschließen und muss bei der Interpretation der Ergebnisse Beachtung finden.

Ein weiterer Ausdruck von Satisficing ist *Tendenz zur Mitte* einer Antwortskala. Diese ist unabhängig von Frageninhalt beziehungsweise der tatsächlichen Einstellung der Befragten und ermöglicht es den Befragten keine Position beziehen zu müssen. Das Angebot einer Mittelkategorie verstärkt diesen Effekt, sodass es dazu führen kann, dass die Fragen weniger gründlich beantwortet werden (ebd., S. 4). Da es in den verwendeten standardisierten Fragebögen der vorliegende Arbeit Mittelkategorien als Antwortmöglichkeiten gibt, ist auch diese Antworttendenz nicht auszuschließen. Die Möglichkeit, dass die Extreme systematisch unterrepräsentiert sind, ist folglich möglicherweise relevant.

Die Datenerhebung mittels eines schriftlichen standardisierten Fragebogens bietet neben den bereits dargestellten Nachteilen und möglichen Einschränkungen hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse auch einige Vorteile, weswegen sich in der vorliegenden Arbeit für diese Art der Datenerhebung entschieden wurde. So ist es mittels dieser Erhebungsmethode möglich, Daten zu nicht direkt beobachtbaren psychischen Prozessen und Strukturen zu bekommen, wie zum Beispiel zu Gefühlen, Einstellungen, Verhaltensweisen oder Denkprozessen der Befragten (Echterhoff, 2013, S. 71). Grundsätzlich ist durch standardisierte schriftliche Anweisungen eine hohe *Durchführungsobjektivität* und durch die standardisierte Auswertung der bereits evaluierten Fragebögen auch eine hohe *Auswertungsobjektivität* gegeben. Der nicht mehr vollständig nachvollziehbare Ablauf der Datenerhebung und die Involvierung von dritten Personen schmälert zwar die Vergleichbarkeit der erhobenen Informationen, nichtsdestotrotz konnte die Erhebung durch standardisierte Fragebögen die notwendige Vergleichbarkeit sichern, trotz der vielen involvierten Personen, den unterschiedlichen Messzeitpunkten und den verschiedenen Durchführungskontexten. Durch die mögliche Fragebogenuntersuchung im Gruppensetting konnte eine Stichprobengröße

erreicht werden, die mit anderen Datenerhebungsmethoden und den *forschungs-ökonomischen Rahmenbedingungen* dieser Arbeit nicht möglich gewesen wären (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017, S. 60). Die Kopplung der Befragung an die Workshops ermöglichte somit erst die direkte Befragung der Jugendlichen, da die Befragung von Minderjährigen nur mit Einverständnis der Eltern möglich ist und die Schulen diesen administrativen Teil organisiert hatten. Ohne den *Zugang zur Stichprobe*, durch diese Workshops, wäre eine derartige Befragung im Rahmen einer Abschlussarbeit nicht möglich gewesen, sodass die einhergehenden Einschränkungen hingenommen wurden, um die, für die Fragestellung relevante, Daten von Jugendlichen selbst generieren zu können.

5.1.3 Diskussion der ausgewählten Skalen

Die einzelnen Skalen des Fragebogens wurden so angeordnet, dass zunächst ein Einstieg in den Fragebogen ermöglicht wurde. So wurden zunächst eher einfach zu beantwortende Fragen, wie die soziodemographischen Daten und die FAS erfasst, um anschließend persönlichere Konstrukte und sensiblere Merkmale, mittels des SWE und des SDQ, zu erfassen. Dies sollte den Teilnehmenden den Einstieg erleichtern und somit die Abbruchquote verringern (Niemann, 2019, S. 40).

5.1.3.1 Diskussion der FAS

Zur Validierung der in der vorliegenden Studie verwendeten angepassten Version der FAS kann der *t-Test* für unabhängige Stichproben, hinsichtlich der Mittelwertunterschiede des SES der Jugendlichen, die mit beiden Elternteilen leben, und der Jugendlichen, die bei alleinerziehenden Müttern leben, hinzugezogen werden. Der signifikante Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen deckt sich mit dem in Kapitel 2.6.2 dargestellten aktuellen Forschungsstand, dass Alleinerziehende einen signifikant geringeren SES haben als nicht Alleinerziehende (BMFSFJ, 2021a, S. 11). Auch den im aktuellen neunten Familienbericht thematisierten signifikanten Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und einem niedrigeren SES (BMFSFJ, 2021b, S. 114) konnte der *t-Test* für unabhängige Stichproben aufzeigen. Da die Items des FAS diese im aktuellen Forschungsstand beschriebenen signifikanten Unterschiede ebenfalls abbilden, unterstützt dies die Annahme, dass die Items auch das gewünschte Konstrukt des SES erfassen und somit die angepasste FAS als valide angesehen werden kann.

Die interne Konsistenz der Skala lag bei Cronbach's $\alpha = .46$, sodass die Reliabilität der FAS eher gering ausgeprägt ist. Dies ist zwar in Bezug auf die heterogene Erfassung des Konstrukts vernachlässigbar, sie bedingt jedoch maßgeblich die mögliche Ausprägung einer Korrelation, sodass maximale Korrelation gleich $r_{max} = \sqrt{R} = \sqrt{0,46} = 0,68$ hoch sein kann (Danner, 2015, S. 2). Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

5.1.3.2 Diskussion der SWE

Die SWE-Skala gilt als valides und reliables Instrument mit konstant guten psychometrischen Kennwerten (vgl. Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005; Hinz et al., 2006). In zahlreichen Studien mit deutschen Stichproben zeigte sich stets eine hohe interne Konsistenz von Cronbach's α Werten zwischen .80 und .90. Dies konnte in der vorliegenden Arbeit mit einem Cronbach's α von .86 bestätigt werden. Die kriterienbezogene Validität kann, durch positive Korrelationsbefunde mit anderen relevanten Variablen wie der Arbeitszufriedenheit und negative Korrelationsbefunde mit beispielsweise Ängstlichkeit oder Burnout, als gegeben angesehen werden (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 2f.). Auch Hinz et al. (2006, S. 30) konnte eine hohe positive Korrelation mit der *Resilienz-Skala* (Wagnild & Young, 1993) aufzeigen, die nochmal die relative Nähe der verwandten Konstrukte von Selbstwirksamkeit und Resilienz verdeutlicht. Die Eindimensionalität der Skala konnte durch mehrere exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigt werden (vgl. Leganger, Kraft & Roysamb, 2000).

5.1.3.3 Diskussion des SDQ

Die Bearbeitungszeit des SDQ beträgt etwa fünf Minuten, sodass er als kurzer und somit forschungsoökonomischer Fragebogen zählt. Dies hat jedoch auch zur Folge, dass die interne Konsistenz für die Subskalen und die Gesamtproblemskala grundsätzlich geringer ausfällt (Lohbeck et al., 2015, S. 227). Auch in der vorliegenden Arbeit fiel die interne Konsistenz eher gering aus. Hierbei ist jedoch auch zu beachten, dass der SDQ sich dennoch als vergleichbar valide erweist, da er mit nur fünf Items sehr unterschiedliche Facetten der Merkmalsbereiche erfasst, sodass eine hohe interne Konsistenz und hohe Trennschärfe eher Redundanz anzeigen würden (ebd., S. 230f.). Folglich ist der SDQ trotz seiner methodischen Einschränkungen ein gutgeeignetes Screeningverfahren, um in kurzer Zeit Daten über die wichtigsten kinder- und jugendpsychiatrischen Problemfelder zu generieren (Rogge et al., 2018, S. 129). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch auch hier die Einschränkung der Höhe der möglichen Korrelation zu berücksichtigen (Danner, 2015, S. 2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das methodische Vorgehen, sowohl durch die Art der Datenerhebung mittels standardisierten Fragebögen im Schulsetting als auch die verwendeten Skalen dieser Arbeit, einige Limitation aufweist, die in der Interpretation und nachfolgenden Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Den dargestellten statistisch signifikanten Ergebnissen der vorliegenden Studie zufolge, kann die Nullhypothese verworfen werden und die Mehrzahl der gerichteten Hypothesen angenommen werden.

5.2.1 Diskussion der Zusammenhänge zwischen SES und psychosozialen Anpassung

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen dem berichteten SES und der berichteten psychosozialen Anpassung der Jugendlichen auf. So kann die erste gerichtete Alternativhypothese (siehe Kap. 2.8) zum negativen Zusammenhang zwischen dem selbstberichteten SES der Jugendlichen und deren berichteten Problemen in der psychosozialen Anpassung angenommen werden, da Jugendliche mit selbstberichteten niedrigem SES statistisch signifikant mehr Gesamtprobleme und weniger prosoziales Verhalten berichten. Hinsichtlich der einzelnen Problemskalen des SDQ lassen sich jedoch nur statistisch signifikante negative Zusammenhänge mit den Skalen Peerprobleme und emotionale Probleme finden, sodass diese Alternativhypothese (1b) nur teilweise, auf diese beiden Skalen begrenzt, angenommen werden kann.

Insgesamt liegen alle der signifikanten Zusammenhänge nach Cohen (1988) im Bereich einer niedrigen Korrelation. Die in Kapitel 5.1.3 dargestellte geringe Reliabilität der SDQ-Skalen impliziert eine Einschränkung der möglichen Korrelationshöhe, sodass die vorhandenen signifikanten Korrelationen trotz ihrer geringen Werte als relevante Ergebnisse eingeordnet werden können, da der SES der Jugendliche, neben anderen Faktoren, einen signifikanten Teil der Varianz aufklärt (Danner, 2015, S. 2). So bestätigt der signifikant negative Zusammenhang zwischen dem SES und den psychischen Auffälligkeiten der Jugendlichen die aktuellen Forschungsergebnisse der KIGGS Welle 2, die diesen sozialen Gradient hinsichtlich der psychischen Auffälligkeiten ebenfalls aufzeigten (Schmidtke, Geene, Hölling & Lampert, 2021, S. 25).

Wie in Kapitel 2.6.4 dargestellt, ist ein niedriger SES und Armut von Kindern und Jugendlichen oftmals ein lang andauernder distaler Risikofaktor, der mit anderen negativen Umwelteinflüssen konfundiert und somit über verschiedenste Wirkfaktoren einen Einfluss auf die psychosoziale Anpassung im Jugendalter aufweist. Um Aussagen über die Relevanz von einzelnen Wirkfaktoren tätigen zu können, benötigt es engmaschige frühe Längsschnittuntersuchungen (Holz et al., 2021, S. 216), sodass die vorliegende Arbeit aufgrund ihres Forschungsdesigns keine Aussagen über Kausalzusammenhänge treffen kann. Jedoch sollen die Ergebnisse und Zusammenhänge zu einzelnen Teilbereichen der psychosozialen Anpassung hinsichtlich der in Kapitel 2.6 dargestellten, bereits bekannten Zusammenhängen und Wirkfaktoren von Kinder- und Jugendarmut diskutiert werden, um Hypothesen generieren zu können, die wiederum in weiterführenden Untersuchungen zu überprüfen wären.

5.2.1.1 SES und Verhaltensauffälligkeiten

Die Ergebnisse der Mannheimer Risikokinderstudie hinsichtlich des signifikanten negativen Zusammenhangs zwischen SES beziehungsweise Armut und Störungen des Sozialverhaltens, anderen externalisierenden Störungen und lebenslangen Problemen im Sozialverhalten konnte in der vorliegenden Arbeit nicht bestätigt werden (Holz et al., 2021, S. 212). Dies könnte

mit darin begründet sein, dass die vorliegende Stichprobe nicht repräsentativ ist und ein systematischer Verlust an Jugendlichen mit niedrigem SES und SuS von Hauptschulen vorlag, in welchen diese Problemverhaltensweisen eine höhere Prävalenz aufweisen.

Die soziale Ungleichheit im Bildungssystem wurde bereits durch eine Vielzahl von Studien belegt, sodass Kinder und Jugendliche mit niedrigem SES, auch bei gleicher Leistung, eher eine Haupt- oder Realschule besuchen als Kinder und Jugendliche mit höherem SES (Kohler-Gehrig, 2019, S. 124; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2022, S. 13; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 45; Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 118). Dass die vorliegende Stichprobe keine SuS von Hauptschulen berücksichtigt, ist somit vor allem hinsichtlich der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter relevant, da aktuelle Studien zeigen, dass diese Verhaltensauffälligkeiten und delinquentes Verhalten vermehrt bei Jugendlichen auftritt, die eine Hauptschule besuchen. So zeigen die Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2017, dass Jugendliche, die eine Hauptschule besuchen, signifikant häufiger angeben Eigentumsdelikte, wie Laden- und Fahrzeugdiebstahl, Sachbeschädigung, und Drogenverkauf, sowie Schulschwänzen begangen zu haben als Jugendliche, die eine andere Schulform besuchen (Bergmann, Klien, Krieg & Beckmann, 2019, S. 33 & S. 76). Außerdem treten SuS von Hauptschulen signifikant häufiger als Gewalttäter*innen, im Bereich der physischen Gewalt gegen Peers und Eltern, als auch im Bereich von Cybermobbing, in Erscheinung (ebd., S. 42ff.). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Fischer und Kolleg*innen (2020, S. 14f.), da die Vollerhebung der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung aufgezeigt haben, dass gewaltbedingte Unfälle im Schulkontext signifikant häufiger an Hauptschulen auftreten als an höheren Schulformen. Des Weiteren haben SuS der Hauptschule signifikant häufiger Kontakt zu mehr als fünf delinquenten Freund*innen als SuS höherer Schulformen und sind somit signifikant häufiger in delinquenten Peernetzwerke eingebunden. Außerdem üben sie auch selbst signifikant häufiger delinquentes Verhalten aus (Bergmann et al., 2019, S. 74f.). Nach Baier und Pfeiffer sind mögliche Erklärungsansätze des unterschiedlichen Verhaltens, dass SuS der Hauptschulen im Vergleich zu SuS der Gymnasien „(...) häufiger einen schlechteren sozioökonomischen Status besitzen, deutlich älter sind, seltener einem Verein angehören, häufiger Geräte wie Fernseher und Spielkonsole im Zimmer stehen haben, in ihrem Verhalten seltener durch die Eltern kontrolliert werden und eine stärkere Orientierung an Männlichkeitsnormen aufweisen“ (Baier & Pfeiffer, 2007, o. S.). Diese Forschungsbefunde, hinsichtlich der Prävalenz von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten nach Schulformen, unterstützen die Hypothese, dass der systematische Verlust der SuS von Hauptschulen nicht nur eine geringere Varianz des SES der Stichprobe zu Folge haben könnte, sondern auch eine verringerte Prävalenz von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. So könnte dies eine Begründung dafür sein, dass die Vielzahl an Forschungsbefunden hinsichtlich der negativen Zusammenhänge zwischen dem SES und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten in dieser Arbeit nicht repliziert werden konnte.

Auch die Verzerrung der Daten durch die Antworttendenz der sozialen Erwünschtheit wäre ebenso eine Hypothese, weshalb dieser Zusammenhang in der vorliegenden Stichprobe nicht signifikant ist. So könnte, wie in Kapitel 5.1.2 dargestellt, die nicht standardisierte Datenerhebung, die dabei anwesenden dritten Personen, das sensible abgefragte Thema sowie die fragliche Anonymität diese Antworttendenz begünstigt haben könnten (Bogner & Landrock, 2015, S. 2ff.; Echterhoff, 2013, S. 60).

5.2.1.2 SES und Hyperaktivität

Auch die rund doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit für eine ADHS-Diagnose von Kindern und Jugendlichen mit niedrigem SES (6,0 %) im Vergleich zu Peers mit höherem SES (2,9 %) war in der vorliegenden Stichprobe nicht wiederzufinden (Kuntz et al., 2018, S. 26). Auch hier wäre eine Hypothese, dass der systematische Verlust an Jugendlichen mit niedrigem SES und SuS der Hauptschulen in der vorliegenden Stichprobe diesen fehlenden signifikanten Zusammenhang von SES und Hyperaktivität nicht replizierbar gemacht hat. Dies würden auch die Ergebnisse einer Studie von Henning, Schütt und Ricken (2022, S. 7) stützen, da sie zeigen, dass ADHS bei SuS in niedrigen Schulformen signifikant häufiger zu finden ist als in höheren Schulformen. Die Antworttendenz der sozialen Erwünschtheit oder andere Tendenzen könnte auch hier einen Anteil an der fehlenden Varianz haben, sodass die aktuellen Forschungsergebnisse in dieser Arbeit nicht replizierbar waren.

5.2.1.3 SES und emotionale Probleme

Der SES und die emotionalen Probleme der Jugendlichen weisen in der vorliegenden Stichprobe einen signifikant negativen Zusammenhang auf ($r(437) = -0,16, p < 0,001$). Dieses Ergebnis stimmt mit dem neusten Forschungsstand überein, da neben den Ergebnissen der KIGGS Welle 2 auch die Daten des OECD auf signifikant mehr emotionale Probleme von Jugendlichen mit niedrigem SES hindeuten, wie beispielsweise ein erhöhtes Risiko für Essstörungen, niedriges Selbstwertgefühl und andere psychische Auffälligkeiten (Schienkiewitz et al., 2018, S. 18f.; Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 226). Hinsichtlich der möglichen Wirkfaktoren zwischen den wirtschaftlichen Belastungen einer Familie und den emotionalen sowie Verhaltensproblemen von Kindern und Jugendliche stellt eine Studie von Conger, Conger und Martin (2010) ein *Familien-Stress-Modell* (Abbildung 3) dar, dass diese näher erläutert. Dem Modell nach wird die psychosoziale Anpassung von Kindern indirekt, mittels des Verhaltens und der Emotionalität der Eltern, von den ökonomisch herausfordernden Umständen beeinflusst. So können die, durch die hohe finanziell belastende Situation induzierten, Fehlanpassungen der Eltern zum einen zu Konflikten und Rückzug auf der Elternebene beziehungsweise Paarebene führen und zum anderen, indirekt oder auch direkt, einen Einfluss auf den Erziehungsstil der Eltern aufweisen. So begünstigen diese Belastungen einen harten, distanzierteren und inkonsistenten Erziehungsstil, der wiederum ein höheres Risiko für emotionale und Verhaltensprobleme sowie verringerte kognitive und

soziale Fähigkeiten zu Folge haben kann. Das Modell ist hierbei für in Partnerschaft lebende Eltern als auch auf Alleinerziehende signifikant und konnte durch eine Vielzahl von Studien über verschiedene Kulturen hinweg bestätigt werden (Conger, Conger & Martin, 2010, S. 692ff.). So zeigt auch eine Studie von Morris und Kolleg*innen, dass die Emotionsregulation von Jugendlichen signifikant mit dem emotionalen Familienklima, der Eltern-Kind-Bindung, dem Erziehungsverhalten, der vorgelebten Emotionsregulation, der elterlichen Reaktionen und der elterlichen Co-Regulation der kindlichen Emotionen zusammenhängt (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007, S. 364ff.). Auch Havermans, Botterman und Matthijs (2015, S. 120ff.) konnten in ihrer Pfandanalyse die Auswirkungen der sozioökonomischen familiären Herkunft bestätigen, da vor allem in Familien mit niedrigem SES, die wahrgenommenen finanziellen Probleme einen negativen Einfluss auf die Beziehungs- und Bindungsqualität zu den Eltern hatte.

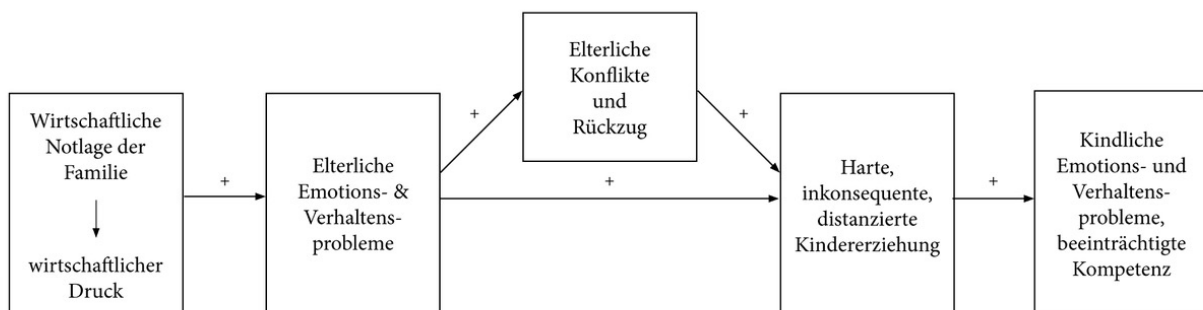


Abbildung 3: Familien-Stress-Modell (adaptierte Version nach Conger, Conger & Martin, 2010)

Vor dem Hintergrund der hier dargestellten Wirkfaktoren wird deutlich, dass die signifikant negative Korrelation des SES und der emotionalen Probleme der Jugendlichen der vorliegenden Stichprobe impliziert, dass der SES weiterhin weitreichende Auswirkungen auf das Wohlergehen und die psychische Anpassung von Jugendlichen mit sich bringt. Der gegenwärtige Forschungsstand befindet sich hinsichtlich der Verbindung vom SES und der Emotionsentwicklung und -regulation noch im Aufbau, da diese mit komplexen Einflüssen, Wechselwirkungen und rekursiven Abhängigkeiten einhergeht. Es wäre somit von großer Bedeutung den Einfluss von Armut, die verschiedenen Wirkrichtungen und die altersabhängigen Aspekte des sozial-emotionalen Lernens in weiteren empirischen Vergleichsstudien zu untersuchen (Klinkhammer, Voltmer & Von Salisch, 2022, S. 92).

Hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen wird abermals deutlich, dass SuS niedrigerer Schulformen mehr belastet sind als die höherer Schulformen. So geben SuS an Hauptschulen signifikant mehr selbstverletzende Verhaltensweisen, mehr ausgeprägte Suizidgedanken und mehr Suizidversuche an als SuS an Realschulen und Gymnasien und sind somit emotional belasteter (Bergmann et al., 2019, S. 68). Dies würde wiederum die Hypothese stützen, dass bei einer Stichprobe mit SuS aller Schulformen möglicherweise die Varianz und die Korrelation höher ausgefallen wäre, da die emotional belastetsten Jugendlichen gar nicht erst Teil der vorliegenden Stichprobe waren. Die besonderen Auswirkungen auf die emotionalen

Anpassung von Jugendlichen während und nach der Pandemie werden in Kapitel 5.2.2 näher erläutert und diskutiert.

5.2.1.4 SES und Prosoziales Verhalten

Die Ergebnisse der vorliegenden Stichprobe zeigen, dass der SES der Jugendliche und deren prosoziales Verhalten positiv korrelieren. Dies bestätigt unter anderem die Studienergebnisse von Benenson, Pascoe und Radmore (2007, S. 171ff.), die in ihrem Experiment aufzeigen konnten, dass Kinder mit niedrigem SES signifikant weniger prosoziales Verhalten zeigten als Kinder mit höherem SES. Als mögliche Hypothese zur Entstehung dieses signifikanten Unterschieds führen sie die unterschiedliche Sozialisation der Kinder in ihren Familien und ihrem erweiterten Umfeld an, wie beispielsweise Nachbarschaft und Institutionen. Auch die Daten des OECD (2022, S. 46) zeigen, dass Personen mit höherem Bildungsstand sich tendenziell stärker sozial engagieren als Personen mit niedrigerem.

Dadurch, dass der Prozess der Aneignung von prosozialen Normen durch Mechanismen wie Modell-Lernen oder Verstärkerlernen gesteuert wird, kann die Hypothese aufgestellt werden, dass, auch hinsichtlich des Familien-Stress-Modells (Abb. 3), Kindern und Jugendlichen mit niedrigem SES möglicherweise in ihrem Umfeld weniger mit prosozialem Verhalten in Kontakt kommen als ihre Peers mit höherem SES. Da fördernde Faktoren des prosoziales Verhaltens, wie prosoziales Elternverhalten, förderliche familiäre Netzwerke, eine unterstützende Eltern-Kind-Bindung und eine Erziehung zur Selbstständigkeit in Familien mit niedrigem SES tendenziell seltener vorhanden sind, könnte dies ein Wirkfaktor für das weniger ausgeprägte prosoziale Verhalten dieser Jugendlichen darstellen. Da Jugendliche mit niedrigem SES auch in der Peergruppe tendenziell mehr delinquente und gewaltbereite Freundeskreise haben, könnte dies auch die sozialen Vorbilder in der Peergruppe reduzieren und somit einen weiteren Wirkfaktor darstellen (Berk, 2020, S. 84; Hartung & Kosfelder, 2019, S. 176f.; Bergmann et al., 2019, S. 74f.). Hierbei ist jedoch auch zu beachten, dass durch den Selbstbericht der Jugendlichen die soziale Erwünschtheit die Antworten beeinflusst haben könnte. So könnten Jugendliche auch nach dem geantwortet haben, was sie denken, was von ihnen erwartet wird und sich somit prosozialer dargestellt haben als sie sind. Dies könnte auch bedeuten, dass diese Jugendlichen sich möglicherweise mehr mit diesen Normen beschäftigt haben und somit besser wissen, was von ihnen erwartet wird.

5.2.1.5 SES und Peerprobleme

In der vorliegenden Arbeit korreliert der SES am stärksten mit den Peerproblemen der Jugendlichen. Dieser Zusammenhang bestätigt die Ergebnisse der AWO-ISS-Kinderarmutsstudie, die aufzeigte, dass Kinder mit niedrigem SES seltener auf Kindergeburtstagen eingeladen sind, weniger positive Freundschaftsbeziehungen haben und weniger Freund*innen mit nach Hause bringen (Holz et al., 2006, S. 76). Die in Kapitel 2.6.4.3 bereits dargestellten Wirkfaktoren sind hierbei, neben den geringen finanziellen Möglichkeiten

zur attraktiven Freizeitgestaltung und Spielzeugausstattung, unter anderem auch eine geringere elterliche Unterstützung im Aufbau von Peerkontakten und Schamgefühle hinsichtlich der eigenen Lebens- und Wohnsituation (Chassé, Zander & Rasch, 2010, S. 320f.). Auch der in der Adoleszenz steigende Konsumdruck ist von Bedeutung. Dieser führt zu einer direkteren Konfrontation mit den mangelnden finanziellen Mitteln und kann vermehrt psychischen Druck erzeugen (Joffer et al., 2020, S. 5ff.; Demanet & Van Houtte, 2019, S. 8ff.). Die Entwicklung eines subjektiven Armutsempfinden im Jugendalter kann zu sozialen Rückzug auf seitens dieser Jugendlichen und Ausgrenzung auf seitens der Peergruppe führen und so zu einem Kreislauf aus Isolation, sozialer Ausgrenzung, misslingenden Peerbeziehung und Viktimisierungen dieser Jugendlichen führen (Kohler-Gehrig, 2019, S. 136; Perren et al., 2016, S. 93; Scheithauer et al., 2018, S. 223).

Die hohe Korrelation der Skala der Peerprobleme und der Skala der emotionalen Probleme zeigt zudem auf, dass diese Probleme oftmals zusammen auftreten und sich höchstwahrscheinlich gegenseitig bedingen. So könnte eine mögliche Hypothese sein, dass negative Peerbeziehungen, Zurückweisung und Viktimisierungen einen negativen Einfluss auf den Selbstwert dieser Jugendlichen haben und sie vermehrt Anpassungsschwierigkeiten, wie Ängste und depressive Symptome, zeigen. So werden Kinder und Jugendliche die zurückgezogen oder aggressiv, wenig prosozial und wenig kooperativ sind demnach häufiger viktimisiert und haben mehr emotionale Probleme (Rudolph & Clark, 2001, S. 49f.; Perren et al., 2016, S. 102ff.; Jungbauer, 2017, S. 189).

Die aktuellen Forschungsergebnisse zeigen außerdem, dass das Bildungsniveau und der SES der Eltern signifikant mit den sozialen Kompetenzen ihrer Kinder zusammenhängt, auch vermittelt über die kulturelle Praxis der Familien (Szczyzny & Watermann, 2011, S. 185). Soziale Kompetenzen sind wiederum ein Prädiktor für die Qualität von Peerbeziehungen. So zeigten Hart und Kolleg*innen (2000, S: 77f.), dass zurückhaltendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen kulturübergreifen mit einer geringeren Akzeptanz in der Peergruppe zusammenhängt. Abgelehnte Kinder und Jugendliche zeigen zudem auch mehr aggressives Verhalten und weniger soziale Initiative. Selbst wenn Kinder emotionale Probleme zeigen, werden sie durch Peers mehr akzeptiert, wenn sie prosoziales Verhalten zeigen (Perren et al., 2016, S. 93, Peguero & Hong, 2023, S. 26). Demnach zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit erneut, dass die in anderen Forschungsarbeiten herausgearbeiteten Wirkfaktoren hinsichtlich der Auswirkungen von niedrigem SES auf die Peerbeziehungen von Jugendlichen dem Anschein nach weiterhin Bestand haben und Prädiktoren von Peerbeziehungen, wie die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen, weiterhin negativ vom SES beeinflusst werden.

5.2.2 Diskussion der Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und psychosozialen Anpassung

Die zweite Alternativhypothese, zum negativen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit der Jugendlichen und deren berichteten Problemen in der Psychosozialen Anpassung, kann ebenfalls angenommen werden, da Jugendliche mit einer höheren Selbstwirksamkeit über statistisch signifikant weniger Gesamtprobleme und mehr Prosoziales Verhalten berichten. Die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen korreliert hierbei auch mit jeder der einzelnen Problemskalen signifikant, sodass auch die Alternativhypothese 2b vollumfänglich angenommen werden kann. Im Vergleich zu den Normwerten von Hinz et al. (2006, S. 29) ist die angegebene Selbstwirksamkeit der vorliegenden Stichprobe im Mittel etwas niedriger als die der Normierungsstichprobe. Zu der Altersgruppe der elf bis 16-Jährigen liegen jedoch keine Normwerte vor, sodass der Vergleich nur mit der Gesamtstichprobe der 16 bis 95-Jährigen erfolgen konnte und diese somit nicht für die gesamte Stichprobe als geeignete Normierung gewertet werden kann.

5.2.2.1 Selbstwirksamkeit und internalisierende Probleme

Die höchste Korrelation in der vorliegenden Stichprobe ist zwischen der Selbstwirksamkeit und den berichteten emotionalen Problemen der Jugendlichen gegeben. Dieser hohe Zusammenhang bestätigt die Ergebnisse des aktuellen Forschungsstands, der unter anderem signifikant negative Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Depressionen und Ängsten darstellt (Brody, Roch-Levecq, Kaplan, Moultier & Brown, 2006, S. 1559ff.; Takaki et al., 2003, S. 108ff.). Eine Studie von Burger und Samuel (2017, S. 83ff.) zeigt zudem, dass Jugendliche mit einer höheren Selbstwirksamkeit auch über eine signifikant höhere Lebenszufriedenheit berichten. Weiterhin zeigen Schönfeld und Kolleg*innen (2016, S. 4ff.), dass Selbstwirksamkeit, direkt als auch indirekt positiv, mit der psychischen Gesundheit zusammenhängt. So stellt Selbstwirksamkeit auch einen moderierenden Faktor zwischen alltäglichen Stressoren und psychischen Auffälligkeiten sowie stressindizierten Symptomen dar.

Hinsichtlich der Peerprobleme und deren signifikant negativen Zusammenhang zur selbstberichteten Selbstwirksamkeit könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass die hohe Autokorrelation zwischen den emotionalen Problemen und den Peerproblemen der Jugendlichen sowie die hohe Korrelation zwischen der Selbstwirksamkeit und emotionalen Problemen und deren dargestellten Wirkfaktoren (Kap. 5.1.3.2) auch den signifikanten Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Peerproblemen ebenso erklären könnte. Der in dieser Stichprobe vorliegende positive Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und dem prosozialem Verhalten, der negative Zusammenhang zu den berichteten Peerproblemen sowie die Autokorrelation dieser beiden Skalen unterstützt zudem die Hypothese, dass Peerprobleme, mangelndes prosoziales Verhalten und emotionale Probleme oftmals gemeinsam auftreten. Sie können sich dabei gegenseitig beeinflussen. Die

Selbstwirksamkeit kann dabei einen moderierenden Faktor darstellen (ebd., Scheithauer et al., 2018, S. 223ff.).

5.2.2.2 Selbstwirksamkeit und externalisierende Probleme

Die in der vorliegenden Stichprobe signifikante mittlere bis hohe negative Korrelation von der berichteten Hyperaktivität und der Selbstwirksamkeit sowie der geringe jedoch signifikante Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und den berichteten Verhaltensproblemen der Jugendlichen repliziert ebenfalls die Ergebnisse des aktuellen Forschungsstandes. So zeigen die Ergebnisse von Weyers und Kolleg*innen (2010), dass eine niedrige Selbstwirksamkeit beispielsweise mit ungesundem Verhalten und Substanzmissbrauch zusammenhängt. Ein Symptom von ADHS ist Hyperaktivität, die in der vorliegenden Stichprobe mittels Selbstbericht erfragt wurde. Somit liegen keine diagnostischen Daten der Jugendlichen vor. Jedoch wird nachfolgend auf die Diagnose ADHS näher eingegangen, da zu Hyperaktivität als einzelnes Merkmal keine einzelnen Forschungsergebnisse vorlagen, sondern nur im Kontext der Diagnose ADHS. Folglich sind die Ergebnisse nicht vollumfänglich auf die vorliegende Stichprobe zu übertragen, sie können jedoch trotzdem Erklärungsansätze bieten, die weiterführend bestätigt werden müssten. Als mögliche Wirkfaktoren zwischen ADHS und Selbstwirksamkeit werden im derzeitigen Forschungsstand die vermehrten Selbstwertprobleme dieser SuS aufgrund von negativen Erfahrungen im Schul- und Lernkontext angenommen. Diese beinhalten beispielsweise schlechtere Leistungen, häufigere Klassenwiederholungen und einen niedrigen soziometrischen Status. Dieser hängt wiederum mit deren verkürzten Aufmerksamkeitsspanne und dem unachtsamen Verhalten zusammen. Auch kommt es bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS tendenziell häufiger zu ungünstigen Stressverarbeitungsstrategien und Emotionsregulation, da sie beispielsweise mehr passives Vermeidungsverhalten und Resignation zeigen als ihre gesunden Peers. Diese Faktoren können die Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen mit externalisierenden Problemen nachhaltig beeinträchtigen (Schreyer & Hampel, 2009, S. 72ff.; Hampel & Desman, 2006, S. 342ff.). Die vergleichsweise hohe Korrelation von Selbstwirksamkeit und der Problemskala der Hyperaktivität und der Verhaltensauffälligkeiten sind, auf Basis des derzeitigen Forschungsstandes, demnach als valide anzusehen, da sie weitreichende Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen, Lernleistungen und den Selbstwert der Betroffenen haben können (ebd.).

Am Beispiel der Diagnose ADHS wird außerdem deutlich, dass Probleme in der psychosozialen Anpassungen von Kindern und Jugendlichen auch ein zusätzlicher Stressor für das Familiensystem darstellen kann. So geben Eltern von Kindern mit ADHS über signifikant mehr ungünstige partnerschaftliche Verhaltensweisen an als Eltern von gesunden Kindern. Ebenso war die Scheidungsrate bei diesen Paaren in den ersten acht Lebensjahren des Kindes signifikant höher (Wymbs et al., 2008, S. 739ff., Wymbs & Pelham, 2010, S. 370ff.). Demnach sind externalisierende Probleme von Jugendlichen nicht nur ein möglicher

Belastungsfaktor für sie selbst, sondern können auch Auswirkungen auf das Familiensystem haben, was in Bezug zum Familien-Stress-Modell (Abb. 3) wiederum einen negativen Einfluss auf die Jugendlichen selbst haben kann. Probleme in der psychosozialen Anpassung von Jugendlichen sind demnach nicht nur ein möglicher Stressor für das Individuum selbst, sondern können das generelle Stresslevel in der Familie zusätzlich erhöhen und zu einer wechselseitigen Erhöhung des Stresslevels führen (Conger, Conger & Martin, 2010, S. 692ff.).

5.2.3 Diskussion der Zusammenhänge zwischen SES, Selbstwirksamkeit und psychosozialer Anpassung

Die Alternativhypothese drei kann ebenfalls angenommen werden, da der berichtete SES der Jugendlichen signifikant positiv mit der Selbstwirksamkeit der Jugendlichen korreliert ($r(437) = .13, p < .01$). Dies bestätigt ebenfalls den derzeitigen Forschungsstand, da beispielsweise Weyers et al. (2010, S. 27) aufzeigen, dass Personen mit niedrigem SES signifikant weniger Selbstwirksamkeit aufweisen als Personen mit höherem SES. Bereits die ersten Daten der KIGGS-Studie zeigten den Zusammenhang zwischen einem niedrigen SES und Defiziten in personalen Ressourcen, wie der Selbstwirksamkeit, auf und wiesen ebenfalls darauf hin, dass dadurch Einschränkungen der seelischen Gesundheit begünstigt werden. Diese Ergebnisse wurden von den Daten der KIGGS Welle 2 bestätigt (Erhart et al., 2007, S. 804f.; Schmidtke et al., 2021, S. 25). Diese fehlende Kontrollüberzeugung von armutsgefährdeten Menschen wird auch in der *Theorie der erlernten Hilflosigkeit* aufgegriffen. Diese besagt, dass negative Erfahrungen und die Lebensumstände dieser Menschen sie dazu bringen würde „(...) persönliche Entscheidungen als irrelevant wahrzunehmen. Sie haben das Empfinden, ihre Situation nicht kontrollieren und beeinflussen zu können. Es bringe nichts, etwas gegen ein Problem zu unternehmen. Der Einzelne habe keinen Einfluss auf die Situation. Diese sei unveränderlich. Diese Einstellung führt zu Passivität und Apathie. Es fehlt den Betroffenen an Handlungskompetenz und Motivation. Arme Menschen erleben, dass ihre begrenzten Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen, um der Armut zu entgehen. Hieraus entsteht ein Teufelskreis der Armut“ (Kohler-Gehrig, 2019, S. 23f.). Wenn die Belastungen, wie beispielsweise Erwerbslosigkeit, geringe netzwerkliche Unterstützung, erzwungener Rückzug aus sozialen und kulturellen Feldern, nicht kindgerechtes und ungünstiges infrastrukturelles Umfeld, spezifische Probleme der Kinder, Immobilität und Stigmatisierung, als nicht subjektiv beeinflussbar erlebt werden, kann dies weitreichende Folgen für die Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen haben. So kann dies beispielsweise in einer Strukturlosigkeit des Alltags, Ziellosigkeit der biographischen Perspektiven, geringem familiären Zusammenhalt und fehlender Wärme in der Erziehung resultieren (Chassé, Zander & Rasch, 2010, S. 321).

Bei Betrachtung der verschiedenen Zusammenhängen von SES, psychischer Anpassung und Selbstwirksamkeit wird deutlich, dass Jugendliche mit niedrigem SES, durch eine Vielzahl von

unterschiedlichen Wirkfaktoren, signifikant öfter mit nichtnormativen Entwicklungsaufgaben und zusätzlichen Belastungen beziehungsweise Stressoren konfrontiert sind als ihre Peers mit höherem SES. Dass diese Jugendliche eine signifikant geringere Selbstwirksamkeit und einer damit einhergehenden geringeren Kontrollüberzeugung gegenüber der Einflussnahme auf ihre Situation und Lebensereignisse sowie einer erhöhten Hilflosigkeit aufweisen, zeigt, dass sie mit zusätzlichen Herausforderungen zu kämpfen haben. Wenn sie nicht die nötige Unterstützung zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben bekommen und ihnen Erfolgserlebnisse ermöglicht werden, die ihre Selbstwirksamkeit steigern, sind sie gefährdet in einem übergenerationalen Armutskreislauf festzuhängen (Dohmen & Radbruch, 2019, S. 18).

Der sogenannte *Nachbarschaftseffekt* hat hierbei eine zentrale Rolle, hinsichtlich der Kontrollüberzeugung und der sozialen (Aufstiegs-)Chancen dieser Jugendliche, inne. So leben Menschen mit niedrigem SES, aufgrund der sozialräumlichen Segregation in Deutschland, signifikant häufiger in Wohngebieten mit mehr gesundheitsschädlichen Umweltbelastungen, mehr Kriminalität und mehr Gewalt. Die *sozialräumliche Segregation* ist dabei ein „(...) Ergebnis der Wechselwirkungen zwischen der wachsenden sozialen Ungleichheit in der Wohnbevölkerung nach Klassen/Schichten, Geschlecht, Ethnie, Alter und sozialem Milieu, der Ungleichheit der städtischen Teilgebiete nach Merkmalen der Wohnungen, der Infrastruktur und Erreichbarkeit sowie den Zuweisungsprozessen sozialer Gruppen zu Wohnungsmarktsegmenten“ (Alisch, S. 2018, 503). Durch die Nachbarschaft werden unter anderem Verhalten, Einstellungen und Handlungsmuster geprägt, was ebenso zur erlernten Hilflosigkeit führen kann. Soziale Ausgrenzung und Resignation wird unter anderem durch diese sozialräumliche Segregation verstärkt (BMAS, 2017, S. 271f.; Peguero & Hong, 2023, S. 26; Kohler-Gehrig, 2019, S.116f.). Eine Studie von Biermann und Kolleg*innen (2016, S. 59ff.) zeigt weiterhin auf, dass ein sozial hoch benachteiligtes Milieu für die dort lebenden Jugendlichen ein Prädiktor für externalisierende Verhaltensauffälligkeiten darstellen kann. Jugendlichen mit niedrigem SES, die in sozial benachteiligten Gegenden aufwachsen, sind somit mit einer Vielzahl von erschwerten familiären und umweltbezogenen Entwicklungsbedingungen konfrontiert, sodass bei ihnen von einer kumulierten Problemlage auszugehen ist (ebd., Alisch, 2018, S. 509f.). Jugendliche, die mit mehr als vier Risikofaktoren konfrontiert sind, haben eine 20 Prozent höhere Wahrscheinlichkeit einer psychischen Störung zu entwickeln als Jugendliche ohne Risikofaktoren (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse, 2015, S. 26f.)

Unter Berücksichtigung der Bildungsbenachteiligung der Jugendlichen mit niedrigem SES wird umso deutlicher, wie Jugendliche mit der Erwartung konfrontiert sind, dass sie mit weniger Unterstützung und weniger Ressourcen und in Anbetracht von sozialer Selektivität, Intersektionalität und Klassismus das Gleiche leisten müssen, wie ihre Peers. Bereits die PISA-Studie im Jahr 2000 zeigte auf, dass in keinem Land der Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und dem SES der Eltern so groß war, wie in Deutschland. Das dieser problematische Zusammenhang auch über zwanzig Jahre später noch Bestand hat, zeigt dass

dieser bis dato nicht ausgeräumt werden konnte (Trautwein, 2014, S. 99f., Peguero & Hong, 2023, S. 5). Hierdurch wird die immer noch aktuelle Wichtigkeit der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien und deren Bildungsprozessen deutlich, da nur durch die Kompensation ihrer Nachteile, Bildung als zentrale Dimension von sozialer Teilhabe gefördert werden kann. Bildung ist somit nicht nur auf die Aneignung von Wissen und beruflich relevanten Kompetenzen beschränkt, sondern als Teil der Entwicklungsaufgabe „Qualifizieren“ wird ihr auch eine zentrale Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen zugesprochen. So ist die Fähigkeit ein eigenständiges, wirtschaftlich unabhängiges Leben zu führen und sich in anderen gesellschaftlichen Bereichen zu engagieren von großer Bedeutung. Laut der OECD kann diese Entwicklungsaufgabe in Deutschland ohne Schulbildung nicht bewältigt werden und gewinnt an Bedeutung für die Bewältigung weiterer Entwicklungsaufgaben, wobei SuS jedoch höchst unterschiedlich durch ihr Eltern und ihre soziale Herkunft auf diese Anforderungen vorbereitet werden und somit ungleiche Voraussetzungen für die Bewältigung gegeben sind (BMFSFJ, 2021b, S. 142; Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 128f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der erhöhte (chronische) Stress, der in armutsgefährdeten Familien vorhanden ist, in Kombination mit den Defiziten in den verfügbaren personalen, familiären und sozialen Ressourcen, im derzeitigen Forschungsstand eine bedeutende Rolle spielen. So tragen diese Faktoren dazu bei, dass Jugendliche mit niedrigem SES signifikant weniger Selbstwirksamkeit und signifikant mehr Probleme in der psychosozialen Anpassung aufweisen als ihre Peers mit höherem SES (Erhart et al., 2007, S. 807). Weiterführend ist zu beachten, dass sich insbesondere chronischer Stress langfristig auch auf körperliche Prozesse auswirken kann, was wiederum vielfältige gesundheitliche Probleme mit sich bringen kann (vgl. Faltmeier, 2023, S. 72ff.). Dies sollte in weiterführenden Forschungsarbeiten berücksichtigt werden.

Im Kontext dessen, dass die vorliegende Stichprobe ein Post-COVID-Stichprobe, kurz nach Ende der Corona-Beschränkungen, darstellt, ist außerdem von Bedeutung, wie diese nichtnormative Entwicklungsaufgabe und die damit verbundenen Herausforderungen und Belastungen möglicherweise mit den Ergebnissen zusammenhängt.

5.2.4 Diskussion der Ergebnisse im Kontext der zurückliegenden Pandemie

Die Pandemie ist laut Brakemeier und Kolleg*innen (2020, S. 2) „(..) ein neuer, einzigartiger, multidimensionaler und potenziell toxischer Stressfaktor zu interpretieren, der die Pandemie als eine besondere Bedrohung für die psychische Gesundheit erscheinen lässt und durch fünf spezifische Charakteristika gekennzeichnet ist“. Diese sind in Abbildung 4 dargestellt.

In Hinblick auf die im Jugendalter zu bewältigen Entwicklungsaufgaben und der besonderen Bedeutung der ökonomischen, sozialen und räumlichen Verselbstständigungsprozesse sowie der Peerbeziehungen wird deutlich, dass es durch die Pandemie zu einer langanhaltenden

Beeinträchtigung alle hochrelevanten Felder für Entwicklungsschritte dieser Jugendlichen gekommen ist und zu einer massiven Einschränkung oder Blockierung von den notwendigen Verselbstständigungsprozessen und Selbstpositionierungsprozessen (Gravelmann, 2022, S. 14f.) So thematisierten Holz und Richter-Kornweitz (2020, S. 5ff.) bereits im ersten Pandemiejahr die ausgereifte finanzielle Unsicherheit, die beruflichen Existenzängste auch in Bezug auf die Versorgung der Kinder, die Erschöpfung und Überforderung von Familien und ihren Ressourcen, die Reduktion entwicklungsfördernder und -schaffender Peerkontakte, fehlende Erfahrung- und Möglichkeitsräume und die Teilschließungen der Infrastruktur. In Familien kam es folglich zum größten Teil zu einer andauernden Dreifachbelastung der Eltern durch Berufstätigkeit, Kinderbetreuung und Homeschooling, was viele Familien an ihre Belastungsgrenzen brachte (ebd.). Die Ergebnisse einer Studie von Marckhoff und Kolleg*innen (2022, S. 317ff.) zeigen außerdem auf, dass während der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen in Deutschland die körperliche Betätigung von Jugendlichen deutlich abgenommen, während die Bildschirmzeiten signifikant zugenommen hatten. Außerdem hatte die Lebenszufriedenheit der Jugendlichen signifikant abgenommen und es kam zu einer Zunahme der Sorgen. Eine Studie von Ravens-Sieberer und Kolleg*innen (2021, S. 579ff.) stellte zudem fest, dass knapp 40 Prozent der Jugendliche Einschränkungen in der Beziehung zu ihren Peers angab, ein Viertel gab an, dass familiäre Streitigkeiten zugenommen hätten und fast doppelt so viele Jugendliche wie vor der Pandemie berichteten von psychischen Problemen. Ein positives Familienklima und ein unterstützendes soziales Netzwerk der Jugendlichen standen hierbei im Zusammenhang zu weniger psychischen Auffälligkeiten.

Diese Zunahme an psychischen Auffälligkeiten ist auch im Vergleich der vorliegenden Stichprobe zu einer Prä-COVID-Stichprobe signifikant. Da die vorliegende Arbeit nur querschnittliche Daten erhoben hat, wurden die vorliegende Stichprobe mit der Stichprobe der Deutschen Validierungsstudie des SQ (Lohbeck et al., 2015), die der Überprüfung der Faktorenstruktur und der Grenzwerte der Selbstbeurteilungsversion des SDQ diene. Die Stichprobe dieser Studie umfasste 1501 Jugendliche im Alter zwischen 11 und 16 Jahren aus niedersächsischen Schulen. Der Anteil von SuS von Gymnasien betrug in dieser Stichprobe 24 Prozent (vorliegende Stichprobe 73,5 %) und 76 Prozent waren Ober-, Haupt-, oder Realschüler*innen (ebd., S. 230). In der Post-COVID-Stichprobe waren hinsichtlich des Gesamtwerts signifikant mehr Jugendliche in der grenzwertigen beziehungsweise der auffälligen Kategorie (31,7%), als in der Prä-Corona-Stichprobe (11-13-Jährige = 20%, 14-16-Jährige = 21%). Auch bei Peerproblemen waren 2023 deutlich mehr Jugendliche (36,3%) in der grenzwertigen beziehungsweise auffälligen Kategorie als 2015 (11-13-Jährige = 26%, 14-16-Jährige = 23%). Dasselbe galt für die emotionalen Probleme der Jugendlichen 2023 (25,3%) im Gegensatz zu 2015 (11-13-Jährige = 23%, 14-16-Jährige = 21%). Somit ist auch nach den Daten der vorliegenden Stichprobe anzunehmen, dass die Jugendlichen nach der Pandemie signifikant mehr Probleme in der psychosozialen Anpassung zeigen als vor der

Pandemie. Die in der vorliegenden Stichprobe hohen Peerprobleme und emotionalen Probleme decken sich auch mit den zuvor dargestellten aktuellen Forschungsergebnissen hinsichtlich der Auswirkungen der Pandemie. Die Ergebnisse weisen ebenfalls darauf hin, dass die Pandemie mit ihren Einschränkungen und Auswirkungen nicht nur emotional herausfordernd und mitunter auch belastend war, sondern dass die fehlende Auseinandersetzung mit der Peergruppe in dieser Zeit möglicherweise nachhaltige Folgen mit sich bringen könnte. Da eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz, wie beispielweise die Ablösungsprozesse und die Identitätsentwicklung auch an positive Peerkontakte gekoppelt sind, wird deutlich, dass dies langfristig negative Folgen haben könnte (Grunert, 2022, S. 109).

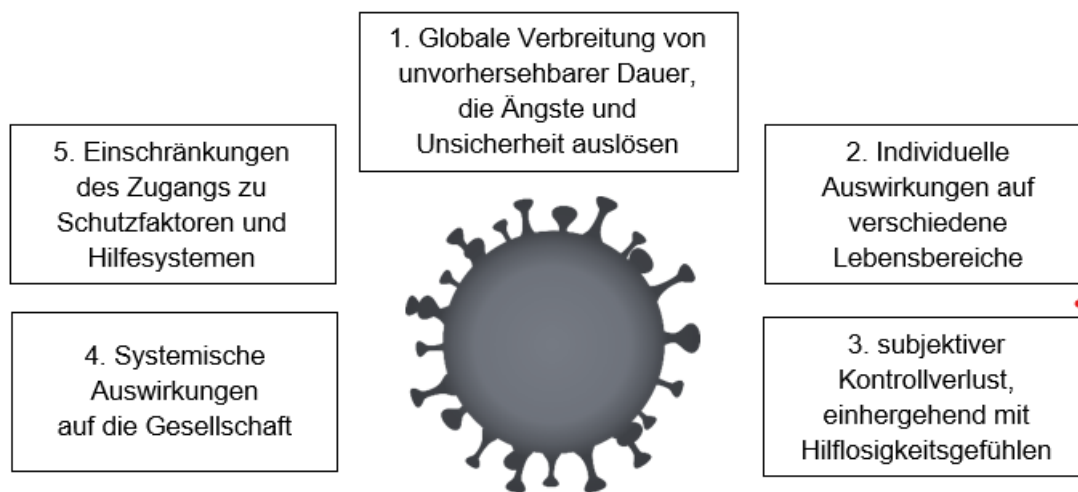


Abbildung 4: Die fünf Charakteristika der Stressfaktoren für die psychische Gesundheit während der Pandemie (Brakemeier et al., 2020, S. 3)

Die Daten des OECD zeigen außerdem, dass die Pandemie mit einer erheblichen Zunahme der Belastungen für Jugendliche einherging, dass jedoch nach einer Aufhebung der Beschränkungen ihre Belastungsanzeige auch schnell wieder sank. Demnach waren viele Jugendliche zwar kurzzeitig stark belastet, bei der Mehrheit brachte dies jedoch keine dauerhaft negativen Folgen für ihre psychische Gesundheit mit sich. Die Daten zeigen jedoch auch, dass die Jugendlichen mit niedrigem SES deutlich höhere und länger andauernde Belastungen angeben (Gravelmann, 2022, S. 46). Die Daten der vierten Welle der COPSY Studie zeigt weiterhin auf, dass circa 15 Prozent der Kinder von kumulativen Risikofaktoren betroffen sind. So sind viele von ihnen durch Risikoclustern aus psychisch erkrankten und durch die Pandemie stark belasteten Eltern, geringem Bildungsgrad der Eltern, engem Wohnraum und Migrationshintergrund belastet. Diese Kinder und Jugendlichen hatten ein 2,1- bis 4,3-fach erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten, depressive Symptome und eine niedrigere Lebensqualität (Kaman et al., 2023, S. 269f.). Das erhöhte Risiko für die Entwicklung von psychischen Problemen und Peerproblemen von Jugendlichen mit niedrigem SES und sozial benachteiligten Milieus während und nach der Pandemie konnte in einer Vielzahl von internationalen Studien bestätigt werden (Di Fazio et al., 2022, S. 6f.). So haben

Jugendliche mit niedrigem SES tendenziell weniger Unterstützung ihrer Eltern im Homeschooling bekommen, waren häufiger überfordert und somit schulisch weniger erfolgreich. Außerdem wurden durch die Pandemie die häufig bereits bestehenden krisenhaften und belasteten Lebenssituation weiter verschärft, da fehlende Struktur, finanzielle Sorgen, enge Wohnverhältnisse und schulischer Stress das Familienklima weiter belastet haben (Gravelmann, 2022, S. 67f., BMAS, 2021, S. 7). Diese Jugendlichen waren somit in besonderem Maße einer Kumulation an Belastungsfaktoren ausgesetzt, die auch nach der akuten pandemischen Lage mit langanhaltenden Problemen in allen Lebensbereichen verbunden sein können, da sie ihre Entwicklungschancen negativ beeinflussen und als Verstärker für persönliche Krisen gesehen werden kann (ebd., S. 146).

Die Bundesregierung hatte bereits zu Beginn der Pandemie Maßnahmen ergriffen, um die wirtschaftlichen, gesundheitlichen und sozialen Folgen der Pandemie einzudämmen und um besonders betroffene Bevölkerungsgruppen zu unterstützen und zu entlasten (BMAS, 2021, S. 8ff.). Die Maßnahmen und Hilfspakete konnten die Auswirkungen der Pandemie und die Inflation aufgrund des russischen Angriffs auf die Ukraine nur in geringem Maße abfedern, sodass die Folgen, vor allem für Menschen mit wenigeren finanziellen Mittel, gravierend sein können, was wiederum auch weitreichende Folgen für die Kinder und Jugendlichen in diesen Familien haben kann (ebd., S. 5f.). Die Pandemie hat somit Ungleichheiten, Armutslagen und soziale Entkopplungsprozesse, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, intensiviert und auch das Maßverhältnis sozialer Ungerechtigkeit ausgeweitet (Dimmel, 2023, S. 27ff.). Aus familienpolitischer Sicht besteht demnach weiterhin großer Handlungsbedarf hinsichtlich der Minderung von sozialer Ungleichheit, insbesondere vor dem Hintergrund der zurückliegenden Pandemie und der weiterhin präsenten Inflation. Der Handlungsbedarf betrifft beispielweise die Bereiche der Kindergrundsicherung, dem leistbaren Wohnraum, der Ausweitung der Betreuungsangebote, der kostenfreien Bildungsbeteiligung und der Teilhabemöglichkeiten (vgl. PWC, 2022, S. 23ff.; BMFSFJ, 2021a, S. 44ff.; BMFSFJ, 2021b, S. 502ff.; Dimmel, 2023, S. 27f.; Bonin, 2018, S. 83ff.; Boehle, 2019, S. 290ff.). So können die komplexen sozialen Benachteiligungsstrukturen nicht allein im Rahmen der Sozialarbeit und der Kinder- und Jugendhilfe beseitigt werden. Vielmehr erfordert die Etablierung von Chancengleichheit eine Neugestaltung der Bildungs- und sozialen Infrastruktur, die durch die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt werden könnten (Chassé, Zander & Rasch, 2010, S. 323).

Die in diesem Kapitel diskutierten Ergebnisse bringen auch einige Implikationen für die Praxis der Sozialen Arbeit, der Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere dem Tätigkeitsfeld der ambulanten Hilfen zur Erziehung mit sich, da diese ein vielfältiges Hilfsangebote für Jugendliche und ihre Familien stellen und im besonderen Maße von sozial benachteiligten Familien in Anspruch genommen werden (Gravelmann, 2022, S. 77).

5.3 Implikationen für die Praxis

Die gemäß der vorliegenden Arbeit gestiegenen psychischen Auffälligkeiten von Jugendlichen und ihre Korrelationen zum SES und der Selbstwirksamkeit bringen einige Implikationen für die Soziale Arbeit und ihre Angebote für Jugendliche mit sich. So betrifft dies zum einen die *Schul- und Jugendsozialarbeit*, die über verschiedenste Kanäle, wie sozialpädagogische Einzel- und Gruppenangebote, die sozialen Kompetenzen, die Selbstwirksamkeit und die Peerbeziehungen von Jugendlichen fördern sowie Bildungsbenachteiligung entgegenwirken kann. Im Rahmen von Präventionsprogrammen und Beratung, auch im Schulsetting, kann sie zudem Fehlanpassungen entgegenwirken (Brakemeier, 2020, S. 15f.; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 118ff.; Kuhlmann, 2018, S. 451f.). Zum anderen ist auch die Kinder- und Jugendhilfe und die darin inbegriffen ambulanten Hilfen zur Erziehung, ein Tätigkeitsfeld, das Jugendlichen und ihren Familien in besonderem Maße Hilfe und Unterstützung zukommen lassen kann. Im Folgenden werden anhand dieser Arbeitsfelder, welche nur eine Auswahl darstellen, exemplarisch mögliche praktische Implikationen der Arbeit diskutiert.

5.3.1 Kinder- und Jugendhilfe

Die *Kinder- und Jugendhilfe* hat zum Ziel das gesunde Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der heutigen Gesellschaft zu gewährleisten. Im gesellschaftlichen Prozess der Pluralisierung der Lebensformen von Familie, Kinder und Jugendlichen und der Individualisierung sowie den sozialen Benachteiligungs- und Ausschlusstendenzen stellt sie demnach eine (infra-)strukturelle Antwort dar. So sollen ihre Leistungen die sozialen Risiken des Aufwachsens vermeiden, vorbeugen oder kompensatorisch bearbeiten. Hierfür wird jedoch immer eine genaue Analyse des Hilfebedarfs benötigt, da dieser, auf Basis der Risikofaktoren und den Ressourcen einer Familie, höchst individuell ist (Chassé, Zander & Rasch, 2010, S. 323ff.). Hilfen zur Erziehung ist dabei ein Leistungsbereich der ein breites Spektrum an sozialpädagogischen Angeboten für Kinder, Jugendliche und deren Familien umfasst und dessen Hilfen dann eingesetzt werden, wenn „(...) die Entwicklung eines oder einer Minderjährigen zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit im Rahmen seiner oder ihrer spezifischen Lebenssituation – vor allem auch in der Familie – nicht gewährleistet ist. Dies gilt im Wesentlichen dann, wenn Problemlagen vorliegen, die die Entwicklung, die körperliche und psychische Gesundheit, die sozialen Fähigkeiten und die emotionale Stabilität von Minderjährigen gefährden und damit ihr Wohl nicht sichern“ (Seithe & Heintz, 2014, S. 37f.).

5.3.2 Die ambulanten Hilfen zur Erziehung

Die *ambulanten Hilfen zur Erziehung* stellen hierbei eine niedrigschwellige, sozialraumorientierte und zum Teil auch aufsuchende Hilfe dar. Sie werden von Familien aus allen Milieus in Anspruch genommen, sodass deutlich wird, dass jede Familie im Laufe des Aufwachsens der Kinder in existenzielle Krisen oder krisenhafte Situationen geraten kann. In der

Inanspruchnahme wird jedoch auch deutlich, dass ein niedriger SES ein Risikofaktor darstellt (Rätz et al., 2021, S. 20ff.), sodass Alleinerziehende und Eltern im Transferleistungsbezug in der Inanspruchnahme stark überrepräsentiert sind (Fendrich, Pothmann & Tabel, 2021, S. 20ff.; siehe Kap. 2.6.4.1). Demnach sind diese Hilfen im Kontext der vorliegenden Arbeit ein Tätigkeitsfeld, dass in besonderem Maße mit Familien mit niedrigem SES arbeitet und damit verbunden auch häufig mit fehlender Selbstwirksamkeit und daraus resultierender Handlungsunfähigkeit konfrontiert ist. Die Problemlagen der Hilfesuchenden bestehen beispielsweise aus schwierigen sozioökonomischen Lebenslagen, Schwierigkeiten in der Alltagsbewältigung und mit Erziehungsaufgaben, Probleme bei der Gewährleistung des Kindeswohls und (chronischen) Erkrankungen beziehungsweise Suchterkrankungen von Familienmitgliedern (Rätz et al., 2021, S. 20ff.).

Das Ziel ist es die Hilfesuchenden bei der Lebensbewältigung auf eine respektvolle, partizipative und ressourcenorientierte Weise zu unterstützen. Die Hilfesuchenden sollen dabei im erforderlichen Veränderungsprozess die aktive Hauptrolle einnehmen (Seithe & Heintz, 2014, S. 45). Die gesetzliche Grundlage und Anspruchsvoraussetzung auf ambulante erzieherische Hilfen ist § 27 des achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII). Die Art und der Umfang der Hilfe richten sich nach dem erzieherischen Bedarf des Einzelfalls. Den Anspruch können Personensorgeberechtigte als auch Kinder und Jugendliche beim zuständigen Jugendamt geltend machen. Zwei der Kernaufgaben der ambulanten Hilfen für Minderjährige sind die SPFH nach § 31 SGB XIII und die Erziehungsbeistandschaft nach § 30 SGB XIII, die gleichzeitig auch den größten Anteil der in Anspruch genommen Hilfen (SPFH = 56,6%, Erziehungsbeistandschaft = 5,1%) darstellen (Fendrich, Pothmann & Tabel, 2021, S. 14). Demnach beziehen sich die nachfolgenden Implikationen spezifisch auf diese beiden Kernaufgaben der aufsuchenden ambulanten Hilfen zur Erziehung.

5.3.3 Implikationen für die ambulanten Hilfen zur Erziehung

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen vor dem Hintergrund des derzeitigen Forschungsstandes auf die vielfältigen Zusammenhänge zwischen dem SES von Jugendlichen und deren psychosoziale Anpassung hin. Die dargestellten vielfältigen Auswirkungen von Kinder- und Jugendarmut implizieren, dass sich Fachkräfte im Tätigkeitsfeld der ambulanten Hilfen zur Erziehung der Bedeutung von Armut und der dargestellten Zusammenhänge bewusst sein müssen, um präventiv, aber auch kompensatorisch, handeln zu können. So sind die sozialpädagogisch relevanten Folgen von Armut, neben den ökonomischen Problemen, vor allem auch die eingeschränkte Entscheidungs- und Chancenstruktur, die die sozialräumliche Ausgrenzung und soziale Isolation beeinflussen. Die Auseinandersetzung von Fachkräften mit diesen möglichen Auswirkungen ist somit essenziell, da nur so auf die individuellen Bedarfe, die über rein ökonomische Problemlagen hinausgehen, eingegangen werden kann, um so möglichen

Risikofaktoren entgegenwirken zu können. Hierzu gehört auch, dass sich Fachkräfte in diesem Tätigkeitsfeld mit gesellschaftlichen Themen, wie der soziale Selektivität, dem Klassismus und der Intersektionalität, auseinandersetzen müssen, um mehr Verständnis für die Mechanismen der komplexen sozialen Benachteiligungsstrukturen zu erlangen, um ihnen so entgegenwirken zu können (Chassé, Zander & Rasch, 2010, S 327f., Kohler-Gherig, 2019, S. 126).

Die Qualität der Hilfe hängt dabei immer an ihrer personengebundenen Vermittlung ab und kommt somit auch auf das Fachwissen und auf die reflektiven Fähigkeiten der einzelnen Fachkräfte an. Das impliziert, dass Fachkräfte sich, insbesondere in diesem Feld, in diesem Themengebiet kontinuierlich fortbilden sollten und dass die Bewusstmachung sowie Bekämpfung von sozialer Ungleichheit und ihren (langfristigen) Auswirkungen ein Bestandteil ihrer Arbeit darstellen sollte.

5.3.3.1 Implikationen für die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH)

Die SPFH nach § 31 SGB VIII hat die Wiederherstellung der familiären Erziehungsfunktion und somit auch die Veränderungen der Rahmenbedingungen zum Ziel. Die implizierte intensive Betreuung, Begleitung und Beratung der Familie beinhaltet unter anderem die Förderung von Kommunikationsfähigkeiten sowie förderlichen Konflikt- und Krisenlösungsstrategien als auch die Unterstützung im Kontakt zu Ämtern und Institutionen. Sie ist eine längerfristige, freiwillige Hilfe, die regelmäßige (wöchentliche) Kontakte, und eine aktive Mitarbeit des Familiensystems erfordert (Knödler, 2023, S. 58). Sie wird als *Hilfe zur Selbsthilfe* verstanden und lässt sich somit auch in das Empowerment Konzept einordnen, da sie die Stärkung der Autonomie, die Selbstbefähigung, die (Wieder-)Herstellung von Lebensouveränität und die (Wieder-)Aneignung von Selbstgestaltungskräften zum Ziel hat (Herriger, 2020, S. 13ff.). Die professionelle Arbeit mit der Familie impliziert somit gemeinsam „(...) die Fähigkeiten und Kräfte der Familie zur materiellen, sozialen und emotionalen Versorgung der Kinder (wieder) zu entdecken, zu pflegen und weiterzuentwickeln“ (Gut, 2022, S. 26).

Die SPFH arbeitet dabei mit dem ganzen Familiensystem. Der Fokus liegt schwerpunktmäßig jedoch auf der Elternarbeit, mit dem Ziel, sie in ihrer Erziehungsverantwortung zu stärken. Sie vereint alle einzelfallbezogenen Handlungsformen der *sozialen Dienstleistungen*; die kommunikativen Handlungsformen (wie Beratung und Informationen), die gegenstandsbezogenen Tätigkeiten (wie Hilfebedarfsprüfung), die praktischen Hilfeleistungen (wie Ressourcenbereitstellung), und das Fallmanagement (Vernetzung und Erschließung von Ressourcen Dritter) (Holz, 2018, S. 693). Nachfolgend werden exemplarisch einige Aspekte dieser sozialen Dienstleistungen hervorgehoben, die, durch den Kontext dieser Arbeit und die Ergebnisse impliziert, einen besonderen Stellenwert bezogen auf die Zusammenhänge von psychosozialer Anpassung, dem SES und der Selbstwirksamkeit innehaben.

Auch wenn die soziale Arbeit vor allem die sozialen Folgen von Armut in den Blick nehmen sollte, ist insbesondere im Tätigkeitsfeld der SPFH die Miteinbeziehung der ökonomischen Bedingungen ebenfalls als Sicherungsleistung von Bedeutung. So wurde in der vorliegenden Arbeit deutlich, dass (chronischer) Stress aufgrund einer ökonomisch angespannten Lebenslage und den damit einhergehenden weiteren Problemen mitunter das Familienklima, den Familienzusammenhalt, die Eltern-Kind-Beziehung, die Gewaltprävalenz sowie die Prävalenz von psychischen Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen negativ beeinflusst. Die Wirkfaktoren wurden durch das Familien-Stress-Modell (siehe Abb. 4) näher erläutert und zeigten, dass dieser Stress einen harten, distanzierten und inkonsequenten Erziehungsstil fördert (Dlugosch & Dahl, 2012, S. 8; Berk, 2020, S. 84; Weiß, 2010, S. 18; BMAS, 2017, S. 218f.; Conger, Conger & Martin, 2010, S. 692ff.). Das Modell und die Stresstheorie (siehe Kapitel 2.4) implizieren, dass in der Arbeit als SPFH der Reduktion des ökonomischen Stresses eine bedeutsame Rolle zukommen kann, da Studien zeigen, dass Interventionen, die Haushalte mit wenigen finanziellen Mitteln entlasten, signifikant Stress reduzieren und Wohlergehen verbessern (Dohmen & Radbruch, 2019, S. 20f.). Die Sicherung der Grundbedürfnisse einer Familie „(...) stellt [häufig] eine Voraussetzung für Familien und insbesondere für Eltern dar, um sich offen auf Veränderungen und Verbesserungen des Alltags einzulassen und um Hoffnungen auf die Gestaltung einer Zukunft zu entwickeln“ (Rätz et al., 2021 S. 156f.). Insbesondere dann, wenn den Hilfesuchenden die Kontrollüberzeugung fehlt und sie in einer erlernten Hilflosigkeit festhängen, kann die Unterstützung hinsichtlich der Herstellung einer finanziellen Sicherheit eine entscheidende Rolle zukommen, um wieder eine aktive Rolle einnehmen zu können und der Perspektivlosigkeit entgegenzuwirken. Die Präsenz einer SPFH kann zunächst schonmal eine Alltagsstruktur unterstützen. Weitere Unterstützungsmöglichkeiten können dabei beispielsweise die Bereitstellung von Wissen, der Unterstützung bei Anträgen oder Behördengängen, Unterstützung bei der kindlichen Gesundheitsfürsorge und die Vernetzung und Weiterleitung zu weiterführenden Hilfen, wie die Schuldnerberatung, sein (Chassé, Zander & Rasch, 2010, S. 321).

Dem *Bildungs- und Teilhabepaket* der Bundesregierung kommt hierbei als kompensatorische Leistung eine besondere Bedeutung zu, da es direkte Geldleistungen bereitstellt, die der Deckung der Ausgaben für Schulbedarf, Schulessen, Mobilität, Ausflüge, Lernunterstützung und Sportvereine dienen und somit soziale Teilhabe ermöglichen sollen. Sie müssen jedoch eigeninitiativ von den Eltern beantragt werden, sodass die SPFH mittels Informationsweitergabe und Unterstützung bei der Antragstellung hierbei direkt die Teilhabemöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen vergrößern kann. Dasselbe gilt für das Aktionsprogramm *Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche* der Bundesregierung, dass die Ermöglichung von außerschulischen Angeboten und Freizeiten, den Abbau von Lernrückständen und die Begleitung im Alltag und in der Schule zum Ziel hat. Dies entspricht

auch der UNO-Kinderrechtskonvention, die jedem Kind das Recht auf eine angemessene Freizeitgestaltung und eine Beteiligung am kulturellen Leben zuspricht (Schlegel, 2014, S. 166). Die Ergebnisse dieser Arbeit haben die Bedeutung der Peerbeziehungen nochmals hervorgehoben. Gerade hinsichtlich der fehlenden Peerkontakte in der Pandemie, können Freizeitangebote mit Peers eine wertvolle Ressource darstellen, um auch außerschulisch in Kontakt mit ihnen zu kommen, nicht außen vor zu sein und so der Spirale aus sozialem Rückzug und Ausgrenzung entgegenzuwirken (Perren et al., 2016, S. 93; Scheithauer et al., 2018, S. 223). Hierbei kann die SPFH die Eltern auch dabei unterstützen die Kinder mehr in den Blick zu nehmen und deren positive Peerkontakte und Interessen zu fördern (Schlegel, 2014, S. 173). Des Weiteren gibt es von städtischer Seite und anderen Trägern vielfältige Angebote für Kinder und Jugendliche mit niedrigem SES, die der Zielgruppe oft durch Unwissenheit und Scham nicht zugänglich sind und so allein die Informationsweitergabe und Unterstützung dabei eine gute Möglichkeit zur Vergrößerung der Teilhabe beinhalten kann. Außerdem sind die *Frühen Hilfen* und weiterführende Leistungen des Jugendamtes ein besonderes Hilfenetzwerk, dass im Bereich der SPFH als zusätzliche Unterstützung herangezogen werden kann. Der Aufbau eines Helfer- und Unterstützungsnetzwerks ist auch von zentraler Bedeutung, um auch im professionellen Kontext Ressourcen zu schaffen (BMFSFJ, 2021b, S. 470ff.; Gravelmann, 2022, S. 129f., BMFSFJ, 2021a, S. 48).

Die erfolgreiche Bewältigung von Problemen kann zudem die Selbstwirksamkeit erhöhen und den Hilfesuchenden Handlungskompetenz und Motivation zurückgeben. Dazugewonnene Bewältigungsstrategien können zudem auch die Bewältigung weiterer Probleme erleichtern (Kohler-Gehrig, 2019, S. 23f.). Somit ist in diesem Kontext das gemeinsame Setzen von erreichbaren Nahzielen, sowie der Zugang zu weiteren Bewältigungsstrategien von besonderer Bedeutung, um Selbstwirksamkeit aufzubauen. Dabei kann die SPFH auch als Verhaltensmodell dienen und den Hilfesuchenden ermutigend zur Seite stehen (BMFSFJ, 2021b, S. 320; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42ff.). Die (Re-)Aktivierung von Ressourcen der Hilfesuchenden ist gerade bei Personen, die augenscheinlich über wenige verfügen, wichtig, um neben den eigenen Bewältigungsressourcen auch die Ressourcen im sozialen Netzwerk zu stärken. Im Kontext der Stresstheorie kann dies bewirken, dass in der Interaktion zwischen Person und Umwelt die Anforderungen nicht mehr so schnell als Überforderung angesehen werden und die Person somit weniger Stress erlebt und die Anforderungen besser bewältigen kann (Faltmeier, 2023, S. 96; Gut, 2022, S. 25)

Darüber hinaus spielt die Unterstützung der Eltern-Kind-Interaktion und die Förderung eines warmen autoritativen Erziehungsstils eine bedeutende Rolle. So sind die Eltern auch wichtige Verhaltensmodelle für ihre Kinder, sodass die Erweiterung von Kommunikationsfähigkeiten und Konfliktlösestrategien auf der Elternebene, direkt als auch indirekt, Einfluss auf die Ressourcen der Kinder haben. So sind Eltern Vorbilder hinsichtlich einer wertschätzenden

Kommunikation und dem respektvollen Umgang miteinander. Die SPFH kann sich hierbei einer Vielzahl an Methoden bedienen, die die Kommunikation und die sozialen Kompetenzen innerhalb der Familie thematisieren und stärken können. Ein Beispiel hierfür wäre *Marte Meo* und das *Video-Home-Training* als Methoden, die den Eltern mittels Verhaltensbeobachtung beim Aufbau von Bindung und einer positiven Beziehungsgestaltung unterstützt (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 66f.; Aarts, 2023, S. 13 ff.). Auch die Unterstützung von Familienaktivitäten und Familienritualen, wie gemeinsame Mahlzeiten, das gemeinsame Spiel oder (kostengünstige) Ausflüge können das Wohlergehen und das Familienklima positiv beeinflussen (Holz et al., 2006, S. 8). Die Stärkung von familiären Beziehungen durch die Förderung von Beziehungs- und Erziehungskompetenzen ist somit den Ergebnissen dieser Arbeit nach ein zentraler Faktor, um psychosozialen Auffälligkeiten von Jugendlichen entgegenzuwirken (BMFSFJ, 2021b, S. 228).

5.3.3.2 Implikationen für die Erziehungsbeistandschaft

Die *Erziehungsbeistandschaft* hat nach § 30 SGB VIII die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen, unter Einbeziehung ihres sozialen Umfelds, und die Verselbstständigung, unter Einbeziehung des Familiensystems, zum Ziel. Indikationen der längerfristigen Hilfe sind beispielsweise psychische Auffälligkeiten, Schulschwierigkeiten oder delinquentes Verhalten. Die Erziehungsbeistand*in soll hierbei eine dauerhafte vertrauensvolle Bezugsperson darstellen, welche die Jugendlichen beispielsweise bei der Erweiterung von Bewältigungsressourcen und Verhaltensänderungen unterstützt. Die Inanspruchnahme ist ebenfalls freiwillig (Knödler, 2023, S. 57).

Wie alle Unterstützungsangebote in der Jugendhilfe hat auch die Erziehungsbeistandschaft die Aktivierung selbstgesteuerter Handlungspotenziale der Jugendlichen zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zum Ziel (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 231). „Je mehr es gelingt, Jugendlichen eine Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten, desto eher sind sie in der Lage, sich produktiv mit ihrer inneren und äußeren Realität auseinanderzusetzen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Unterstützungen so ansetzen, dass sie die Kapazitäten der Jugendlichen für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und für die Ausbildung einer stabilen Identität stärken“ (ebd.).

In der Arbeit mit Jugendlichen im Rahmen einer Erziehungsbeistandschaft implizieren die Ergebnisse dieser Arbeit, ähnlich wie in der SPFH, die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Jugendlichen. Hierfür ist eine wertschätzende, ressourcenorientierte Haltung der Fachkraft von besonderer Bedeutung, welche die Jugendlichen ernstnimmt, sie in ihrer Individualität wahrnimmt und sie begleitet, berät und unterstützt. Dies beinhaltet zum Beispiel ihnen ihre Stärken und Fähigkeiten aufzuzeigen, ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und ihre Verantwortungsübernahme zu stärken. Außerdem ist die gemeinsame Reflexion von

Handlungen, Erfolge und Misserfolge wichtig, um erkennen zu können, was zum Erfolg geführt hat und was bei einem Misserfolg zukünftig verändert werden könnte. Die Jugendlichen können so „Urheberschaftserfahrungen“ machen, die ihnen spiegeln, dass sie eine aktive Rolle einnehmen und Urheber von Veränderungen sein können sowie dass es einen konstruktiven Umgang mit Fehlern oder Misserfolgen gibt (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 97f.). So ist es, auch im Hinblick auf die Bewältigung von weiteren Entwicklungsaufgaben wichtig, einen konstruktiven Umgang mit Belastungen und Frustration im Leistungs- aber auch im Sozialbereich zu erlernen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 235). In dem Zuge können auch bisherige Problem- und Konfliktlösestrategien der Jugendlichen in den Blick genommen werden und gemeinsam erörtert werden, was davon generell als hilfreich oder eher als dysfunktional gewertet werden könnte, um dann die bereits vorhandenen Ressourcen zu fördern und noch nicht vorhandene aufzubauen (ebd., S. 118).

Gerade im Hinblick auf die erhöhten Peerprobleme von Jugendlichen mit niedrigem SES, die tendenziell über weniger personale Ressourcen verfügen, wäre außerdem die Arbeit an ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen hilfreich, um besser in den Kontakt zu den Peers zu kommen, um positive Peerbeziehungen aufbauen zu können. Hierfür kann zunächst einmal an der Selbst- und Fremdwahrnehmung gearbeitet werden, wie beispielsweise an der Erkennung von eigenen Emotionen und deren möglichen Auslösern sowie der Aufbau eines Emotionswortschatzes und die Unterstützung der Reflexion dieser Gedanken und Gefühle. Die Fachkraft kann hierbei auch als Vorbild fungieren, und, in einem angemessenen Rahmen, Gefühle, beispielsweise aus der eigenen Jugend, benennen und thematisieren. Wie die Jugendlichen in sozialen Situationen agieren und die Reflexion über angemessenes, förderliches Verhalten könnte im Rahmen von Gesprächen thematisiert werden. Auch könnte die Fachkraft Beobachtungen aus den Interaktionen der Jugendlichen mit ihrer Umwelt sensibel und wertschätzend einbringen, um sie gemeinsam zu reflektieren. Hierbei ist grundsätzlich auf eine wohlwollende, zugewandte und verständnisvolle Haltung der Fachkraft zu achten, insbesondere dann, wenn Jugendliche eher unsicher sind und über wenig Selbstbewusstsein verfügen. Bei Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion oder problematischem (Konsum-)Verhalten kann die Fachkraft die Jugendlichen auch bei Gesprächen innerhalb der Familie, Schule oder in anderen Settings unterstützen, oder diese mit den Jugendlichen gemeinsam vorbereiten (Rönnau-Böse-Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 96ff.).

Im Hinblick auf die Knüpfung von positiven Peerkontakten, könnten, neben den im vorherigen Kapitel dargestellten Leistungen hinsichtlich Freizeitangeboten von Bund, Kommunen und freien Trägern, auch Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Anspruch genommen werden. Diese können einen weiteren außerschulischen Rahmen für Peerkontakte bieten, die außerdem durch Pädagog*innen begleitet werden (Chassé, Zander & Rasch, 2010, S. 334ff., Rönnau-Böse-Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 117ff.). So dienen sie beispielsweise als freier

Möglichkeitenraum für Inszenierungen, gesellschaftliches Engagement und Gemeinschaftserlebnisse und können ein Zugehörigkeitsgefühl fördern sowie für (primär) präventive Angebote genutzt werden (Van Santen, 2019, S. 85).

Abschließend ist festzuhalten, dass dies nur einige Implikationen für die Praxis der SPFH und der Erziehungsbeistandschaft darstellen, die dazu beitragen können Familien und Jugendlichen bei der Aneignung von personalen, sozialen, finanziellen und kulturellen Ressourcen zu unterstützen (Chassé, Zander & Rasch, 2010, S. 319). Es ist jedoch auch wichtig zu betonen, dass die ambulanten Hilfen zur Erziehung überwiegend nach kompensatorischen Mustern arbeiten. So sind beide dargestellten Hilfen Teil eines reaktiven Systems, das erst dann zum Einsatz kommt, wenn ein (ausreichender) Hilfebedarf durch Fachkräfte überprüft worden ist, die Probleme demnach bereits aufgetreten sind und kein ausreichendes Angebot durch andere Träger oder Institutionen gewährleistet werden kann (Holz, 2018, S. 703). Dies wird auch vor dem Hintergrund bedeutsam, dass sich bereits Kinder im Grundschulalter hinsichtlich ihres Bewältigungsverhaltens in Zusammenhang mit ihrem SES unterscheiden (Holz et al., 2006, S. 10). Hinzukommt, dass die Hilfen vom Klientel, auf Basis der Freiwilligkeit, erst einmal in Anspruch genommen werden müssen. Diese Freiwilligkeit ist jedoch essenziell für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Hilfesuchenden und Fachkraft. Da die Hilfe jedoch übers Jugendamt beantragt werden muss, ist für viele eine große institutionelle Hürde und nicht niedrigschwellig genug, sodass über die Hälfte der Familien in Armut diese Hilfe nicht Anspruch nehmen (ebd., S. 11). So unterstützen die vorliegenden Ergebnisse, dass noch mehr niedrigschwellige und vor allem auch primär präventive Angebote geschaffen werden müssen, um Eltern frühestmöglich zu entlasten, sie in ihren Elternkompetenzen zu fördern und zu stabilisieren. Gerade im Hinblick auf die Auswirkungen von Kinder- und Jugendarmut und die familiären Wirkfaktoren wäre es notwendig, die Hürden der Inanspruchnahme zu senken und diese Eltern möglichst früh zu unterstützen, nicht erst wenn die Kinder oder Jugendlichen bereits Auffälligkeiten zeigen. Ein Beispiel hierfür wäre das Netzwerk der Frühen Hilfen und die Angebote der Familienbildung, die niedrigschwellige Unterstützung für Eltern bieten und besonders für sozial benachteiligte Familien bedeutsam sind. Diese sollten demnach noch deutlich weiter ausgebaut werden, jedoch wäre zu prüfen, welche Hilfen sich als die wirksamste Unterstützung darstellen (Chassé, Zander & Rasch, 2010, S. 333; BMFSFJ, 2021b, S. 322). So kommt auch der neunte Familienbericht zu dem Schluss, dass es „(..) dringend erforderlich [wäre], mehr Erkenntnisse zur Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Passgenauigkeit und Wirksamkeit von Unterstützungsangeboten zu sammeln und auf diese Weise zu einer positiven Weiterentwicklung des Unterstützungssystems beizutragen“ (ebd., 323).

6. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit konnten aufzeigen, dass die Selbstwirksamkeit und die psychische Anpassung von Jugendlichen auch im Jahr 2023 mit ihrem SES zusammenhängen. So konnte bestätigt werden, dass Jugendliche mit niedrigem SES über signifikant weniger Selbstwirksamkeit verfügen und signifikant mehr psychosoziale Probleme berichten. Im Kontext der zurückliegenden Pandemie konnte außerdem verdeutlicht werden, dass diese nichtnormative Entwicklungsaufgabe wahrscheinlich eine zusätzliche Belastung für einen Teil der Jugendlichen dargestellt hat, sodass signifikant mehr Jugendliche psychische Auffälligkeiten zeigten als vor der Pandemie, was in besonderem Maße für Jugendliche mit niedrigem SES galt (Kaman et al., 2023, S. 269f.). Vor allem positive Peerbeziehungen, die als neuer Referenzrahmen von großer Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sind, konnten als Problematik für Jugendliche mit niedrigem SES ausgemacht werden, ebenso wie emotionale Probleme und mangelndes prosoziales Verhalten.

Des Weiteren konnten aus dem aktuellen Forschungsstand einige Wirkfaktoren herausgearbeitet werden, die dieses Ergebnis begründen könnten. Von besonderer Bedeutung, vor dem Hintergrund der Stresstheorie, ist hierbei der erhöhte (chronische) Stress und die Herausforderungen von armutsgefährdeten Familien sowie die Defizite in den ihnen zur Verfügung stehenden personalen, familiären und sozialen Ressourcen. Im Zusammenspiel dieser Faktoren kann es in Familien mit niedrigem SES vermehrt zu Be- und Überlastungen kommen, mit möglicherweise weitreichenden Auswirkungen auf das Familienklima, das Erziehungsverhalten und die Lebensqualität dieser Familien. So gibt es einen Zusammenhang zwischen diesen (kumulativen) Belastungen und einem harten, distanzierteren und inkonsistenten Erziehungsstil, der entwicklungshemmend wirken kann. Chassé, Zander und Rasch (2010, S. 319) sehen „Beeinträchtigungen in der Unterstützungs-, Ermöglichungs- und Vermittlungsfunktion hinsichtlich der Interessenverfolgung und Begabungsförderung der Kinder, sowie hinsichtlich Umfang und Qualitäten der sozialen Kontakte der Kinder zu Verwandten, anderen Erwachsenen und zu Gleichaltrigen“ als einen weiteren Wirkfaktor. Außerdem erhöhen die ökonomische Ausgrenzung, mangelnde Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten sowie gesellschaftliche Prozesse das Risiko für eine unzureichende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen. So können diese Faktoren bei armutsgefährdeten Kindern und Jugendlichen, in Wechselwirkung mit ihren Risiko- und Schutzfaktoren, zu vermehrten Problemen in der psychosozialen Anpassung führen. Im Hinblick auf eine niedrige Selbstwirksamkeit und die damit einhergehende geringe Kontrollüberzeugung konnte außerdem dargestellt werden, dass Familien, auch im Zusammenspiel mit dem Nachbarschaftseffekt und der sozialräumlichen Segregation, in einen Teufelskreis von Armut und erlernter Hilflosigkeit enden können. Diese kann, auch mittels der geringen Selbstwirksamkeit, an die nächste Generation weitergegeben werden (ebd., S. 231ff., Dohmen & Radbruch, 2019, S. 18; Conger, Conger & Martin, 2010, S. 692ff).

Vor dem Hintergrund des derzeitigen Forschungsstands implizieren diese Ergebnisse Handlungsbedarf im politischen aber auch im sozialen Tätigkeitsfeld. So können insbesondere in den ambulanten Hilfen zur Erziehung die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen und ihren Familien unterstützt werden und finanzielle, soziale und personale Ressourcen (wieder) aktiviert und ausgebaut werden, um so ihre Bewältigungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Entwicklungsaufgaben auszubauen (Faltmeier, 2023, S. 96; Gut, 2022, S. 25). Da die ambulanten Hilfen zur Erziehung, als reaktive Hilfe, überwiegend kompensatorisch arbeiten, ist jedoch auch der Ausbau von primär präventiven, niedrighschwelligem Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe nötig. So implizieren die Ergebnisse, dass gerade durch eine frühe Unterstützung der Eltern in ihrem Erziehungsverhalten, psychischen Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen entgegengewirkt werden kann (Holz, 2018, S. 703). Zur aktuellen Wirkung und Effektivität der Hilfen zur Erziehung fehlt es zurzeit jedoch noch an aussagekräftigen Forschungsergebnissen, sodass mehr empirische Daten notwendig wären, um das Angebot dieser Hilfen passgenauer und wirkungsvoller an Familien mit niedrigem SES anzupassen (Van Santen, 2019, S. 89). Partizipative Ansätze, welche bei der Entwicklung von Maßnahmen die Bedürfnisse von Betroffenen in den Blick nehmen, könnten hier hilfreich sein.

In der vorliegenden Arbeit wurden aus forschungsökonomischen Gründen einige relevante Variablen nicht berücksichtigt. Hierzu gehören die, aus dem derzeitigen Forschungsstand bekannte, unterschiedliche Prävalenz von internalisierenden und externalisierenden Problemen und Störungen je nach Geschlecht sowie die Alterseffekte und der Einfluss eines Migrationshintergrund (Kuntz et al., 2018, S. 25; BMFSFJ, 2021b, S. 109ff.). Diese sollten in weiterführenden Arbeiten berücksichtigt werden, da sie einen differenzierteren Blick auf die Ressourcen, Probleme und Bedarfe von Mädchen und Jungen in den unterschiedlichen Phasen der Adoleszenz ermöglichen könnten. Des Weiteren wurden die gesellschaftlich relevanten, soziologischen Themen des Klassismus, der Intersektionalität und der sozialen Selektivität, die alle eine besondere Relevanz hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen dem SES und der psychischer Anpassung aufweisen, nicht weiterführend diskutiert. Dies wäre jedoch besonders in Hinblick auf mögliche strukturell, politisch notwendigen Veränderungen wichtig, um die Belastungen dieser Familien zu reduzieren und um Spaltungs- und Segregationsmechanismen sowie fehlender Teilhabe entgegenwirken zu können. Auch implizieren die Ergebnisse einige notwendigen Modernisierungen in der Familienpolitik, die in dieser Arbeit nur am Rande thematisiert wurden, sodass auch dies in zukünftigen Arbeiten mehr berücksichtigt werden sollte (Boehle, 2019, S. 266). Im Hinblick auf die Langzeit Auswirkungen der Pandemie, der Ausweitung von sozialen Entkopplungsprozessen, von sozialer Ungleichheit und von Armutslagen (Dimmel, 2023, S. 27ff.) werden zukünftig folglich weitere empirische Ergebnisse erforderlich sein. So sind diese notwendig, um die Ausgangslage, die Lebenswirklichkeit und die Probleme von Kindern und Jugendlichen mit niedrigem SES auch zukünftig einschätzen zu können und um präventiv als auch kompensatorisch wirkungsvolleres Handeln zu ermöglichen.

7. Literaturverzeichnis

- Aarts, M. (2023). Die Marte Meo Methode. In M. Aarts, J. Aarts, A. Foerster & H. Bösche (Hrsg.), *Marte Meo. Möglichkeiten der alltäglichen Entwicklungsunterstützung* (S. 13-32). Freiburg: Verlag Herder.
- Albert, M., Quenzel, G., Hurrelmann, K., & Kantar, P. (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie*. Weinheim: Beltz.
- Alisch, M. (2018). Sozialräumliche Segregation: Ursachen und Folgen. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (3., aktual. u. erw. Aufl., S. 503-522). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-19077-4_22
- Altieri, R. (2022). *#Klassenschranken. Beobachtungen zum Klassismus*. Marburg: BÜCHNER.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Baier, D., & Pfeiffer, C. (2007). *Hauptschulen und Gewalt*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30375/hauptschulen-und-gewalt/>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beelmann, A. (2018). Dissoziales Verhalten. In B. Gniewosz & P. T. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 472-489). Stuttgart: Kohlhammer.
- Benenson, J., Pascoe, J. & Radmore, N. (2007). Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior*, 28 (3), 168-175.
- Bergmann, M. C., Kliem, S., Krieg, Y. & Beckmann, L. (2019). *Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2017. Forschungsbericht Nr. 144*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.
- Berk, L. E. (2020). *Entwicklungspsychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Berngruber, A. & Gaupp, N. (2022). Einleitung: Erwachsenwerden – eine komplexe Herausforderung für Jugendliche und junge Erwachsene. In A. Berngruber & N. Gaupp (Hrsg.), *Erwachsenwerden heute. Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen* (S. 9-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Besser, A., Döhnert, M. & Stadelmann, S. (2019). Verschiedene sozioökonomische Faktoren als Prädiktoren für internalisierende und externalisierende Störungsbilder des Kindes- und Jugendalters. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 47 (4), 345–358. DOI: 10.1024/1422-4917/a000668
- Beste, J. (2017). *Armut im Lebensverlauf. Messkonzepte in der Armutsforschung*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Biermann, H., Kouider, E. B., Lorenz, A. L., Dupont, M. & Petermann, F. (2016). Die Bedeutung des sozialen Milieus bei Jugendlichen mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten Analyse einer Bremer kinder- und jugendpsychiatrischen Inanspruchnahmepopulation. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 64 (1), 55–66. DOI: 10.1024/1661-4747/a000260
- Blanz, M. (2021). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit. Grundlagen und Anwendung* (2. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Blättner, B. & Waller, H. (2018). *Gesundheitswissenschaften. Eine Einführung in die Grundlagen, Theorie und Anwendung* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boehle, M. (2019). *Armut von Familien im sozialen Wandel. Verbreitung, Struktur, Erklärungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, K. & Landrock, U. (2015). *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen*. Mannheim: GESIS Leibniz Institut für Sozialwissenschaften. (GESIS Survey Guidelines). DOI: 10.15465/gesis-sg_01
- Bonin, H. (2018). Armutsrisiko Familie: Was kann der Bund tun? In M. Dabrowski & J. Wolf (Hrsg.), *Armut und soziale Gerechtigkeit in Deutschland* (S. 81-88). Lübeck: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C. & Zambon, A. (2006). The Family Affluence Skale as a measure of national wealth: Validation of an adolescent self-report measure. *Social Indicators Research*, 78, 473-487. DOI 10.1007/s11205-005-1607-6
- Brakemeier, E.-L., Wirkner, J., Knaevelsrud, C., Wurm, S., Christiansen, H., Lueken, U. & Schneider, S. (2020). Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 49 (1), 1–31. DOI: 10.1026/1616-3443/a000574
- Brody, B.L., Roch-Levecq, A. C., Kaplan, R. M., Moutier, C. Y., Brown, S.I. (2006). Agerelated macular degeneration: self-management and reduction of depressive symptoms in a randomized, controlled study. *Journal of the American Geriatrics society* 54(10),1557-62. DOI: 10.1111/j.1532-5415.2006.00881.x
- Bundeskriminalamt (2022). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2022. Ausgewählte Zahlen im Überblick*. Berlin: Bundesministerium des Inneren und für Heimat.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017). *Lebenslagen in Deutschland. Der fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin: BMAS.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021). *Lebenslagen in Deutschland. Der sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Kurzfassung*. Berlin: BMAS.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021a). *Eltern sein in Deutschland. Zusammenfassung des Gutachtens der Sachverständigenkommission. Eltern sein in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021b). *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.

- Burger, K. & Samuel, R. (2017). The Role of Perceived Stress and Self-Efficacy in Young Peoples Life Satisfaction: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 78-90. Doi: 10.1007/s10964-016-0608
- Burkart, T., Kleining, G. & Witt H. (2010). *Dialogische Introspektion. Ein gruppengestütztes Verfahren zur Erforschung des Erlebens*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edward, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Chassé, K. A., Zander, M. & Rasch, K. (2010). *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chauhan, P., Repucci, N. D., Burnette, M. & Reiner, S. (2010). Race, neighborhood disadvantage, and antisocial behavior among female juvenile offenders. *Journal of Community Psychology*, 38 (4), 532–540. DOI: 10.1002/jcop.20377
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159. DOI: 10.1037/0033-2909.112.1.155
- Conger, R. D., Conger, K. J., Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72 (3), 685-704.
- Danner, D. (2015). *Reliabilität – die Genauigkeit einer Messung*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines). DOI: 10.15465/sdm-sg_011.
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2019). Socioeconomic status, economic deprivation, and school misconduct: an inquiry into the role of academic self–efficacy in four European cities. *Social Psychology of Education*, 22, 1–22. DOI: 10.1007/s11218-018-9470-x
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2022). *Zwischen Pandemie und Inflation. Paritätischer Armutsbericht 2022* (2. aktual. Aufl.). Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.
- Di Fazio, N., Morena, D., Delogu, G., Volonno, G., Manett, F., Padovano, M., Scopetti, M., Frati, P. & Fineschi, V. (2022). Mental Health Consequences of COVID-19 Pandemic Period in the European Population: An Institutional Challenge. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 9347. DOI: 10.3390/ijerph19159347
- Dimmel, N. (2023). Kinderarmut in pandemischer Gesellschaft. In N. Dimmel & G. Schweiger (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in pandemischer Gesellschaft* (S. 17-42). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-39304-5
- Dlugosch, G. & Dahl, C. (2012). *Die Rolle der Selbstwirksamkeit und Achtsamkeit bei der Gesundheitsförderung von sozial benachteiligten Menschen – eine Projektdokumentation*. Köln: BgA.
- Dohmen, T. & Radbruch, J. (2019). *Expertise. Armut und Handlungskompetenz*. Berlin: BMAS.

- Döring, N. (2022). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Echterhoff, G. (2013). Quantitative Erhebungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarb. Aufl., S. 55-114). Berlin: Springer. DOI 10.1007/978-3-642-34362-9
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden* (5., korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Erhart, M., Hölling, H., Bettge, S., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Der Kinder- und Jugendhealthsurvey (KiGGS): Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt*, 50 (5), 800-809. DOI: 10.1007/s00103-007-0243-5
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23-50). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-55792-1_2
- Fahrmeir, L., Heumann, C., Künstler, R., Pigeot, I., & Tutz, G. (2016). *Statistik. Der Weg zur Datenanalyse* (8., überarb. u. erg. Aufl.). Springer.
- Faltmeier, T. (2023). *Gesundheitspsychologie* (3., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fendrich, S., Pothmann, J. & Tabel, A. (2021). *Monitor Hilfen zur Erziehung 2021*. Berlin: BMFSFJ.
- Fischer, T. A., Schmoll, A., Willems, Diana & Yngborn, A. (2020). *Zahlen – Daten – Fakten Jugendgewalt*. München: Deutsches Jugendinstitut. DOI: 10.36189/DJI012020
- Freitag, H.-W. & Blaeschke, F. (2021). *Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Frick, P. J. & Dickens, C. (2006). Current perspectives on conduct disorder. *Current Psychiatry Reports*, 8 (1), 59-72.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2015). *Resilienz* (4., aktual. Aufl.). München: Ernst Reinhard Verlag.
- Gasser, L. & Malti, T. (2018). Moralische Entwicklung. In B. Gniewosz & P. T. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 256-273). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gaupp, N. & Berngruber, A. (2022). Erwachsenwerden heute – eine komplexe Herausforderung auch und gerade in Zeiten von Corona. In A. Berngruber & N. Gaupp (Hrsg.), *Erwachsenwerden heute. Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen* (S. 253-260). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goodman, R. (1997), The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Gravelmann, R. (2022). *Jugend in der Krise. Die Pandemie und ihre Auswirkungen*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Grunert, C. (2022). Peerbeziehungen. In A. Berngruber & N. Gaupp (Hrsg.), *Erwachsenwerden heute. Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen* (S. 103-112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gut, A. (2022). Theoretische Grundlagen, konzeptionelle Entwürfe und strukturelle Rahmenbedingungen. In A. Gut, A. Langness, T. Ley & J. Pothmann (Hrsg.), *Aufsuchende sozialpädagogische Familienhilfe* (S. 13-238). Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Hampel, P. & Desman, C. (2006). Stressverarbeitung und Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55, (6), 425 – 443. DOI: 10.25656/01:975.
- Hart, C.-H., Yang, C., Nelson, L.-J., Robinson, C.-C., Olsen, J.-A., Nelson, D.-A., Porter, C.-L., Jin, S., Olsen, S.-F. & Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (1). 73–81. DOI: 10.1080/016502500383494.
- Hartung, J. & Kosfelder, J. (2019). *Sozialpsychologie* (4., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Havermans, N., Botterman, S. & Matthijs, K. (2015). Kinder in Gefahr: Die Auswirkungen der sozioökonomischen Herkunft und der Auflösung der Familien auf die schulischen Leistungen von Kindern und die vermittelte Rolle familiärer Bindungen. In Europarat (Hrsg.), *Perspectives on Youth. 2. Ausgabe – Verbundenheit und Abkopplung* (S. 115-131). Straßburg: Europarat und Europäische Kommission.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human Development and Education*. New York: David McKay.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). New York: Longman.
- Heinrich, N. & Lohaus, A. (2020). *Klinische Entwicklungspsychologie. Kompakt. Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter* (2., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Henning, T., Schütt, M.-L. & Ricken, G. (2022). Einschätzungen von Schulen zur Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS): Auftreten, Schwierigkeiten, positive Aspekte und Förderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete plus*, 91. DOI: 10.2378/vhn2022.art43d.
- Herpertz-Dahlmann, B., Bühren, K., & Remschmidt, H. (2013). Erwachsenwerden ist schwer. Psychische Störungen in der Adoleszenz. *Deutsches Ärzteblatt International*, 110, 432–440.
- Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (6., erw. u. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G. & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52 (1). S. 26-32. DOI: 10.1026/0012-1924.52.1.26

- Hobza, V., Hamrik, Z., Buksch, J. & De Clercq, B. (2017). The Family Affluence Scale as an Indicator for Socioeconomic Status: Validation on Regional Income Differences in the Czech Republic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 1540-1549. DOI: 10.3390/ijerph14121540
- Hofmann, S. G. (2018). *Emotion in der Therapie. Von der Wissenschaft zur Praxis*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Hohm, E., Laucht, M., Zohsel, K., Schmidt, M. H., Esser, G., Brandeis, D. & Banaschewski, T. (2017). Resilienz und Ressourcen im Verlauf der Entwicklung. Von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26 (4). 230–239. DOI: 10.1026/0942-5403/a000236
- Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (2013). Emotionale Entwicklung und Perspektiven der Forschung. In W., Friedlmeier & M., Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (2. Aufl., S. 1-26). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Holz, G. (2018). Kinderarmut und familienbezogene soziale Dienstleistungen. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (3., aktual. u. erweit. Aufl., S. 687-716). Wiesbaden: Springer VS.
- Holz, G. & Richter-Kornweitz, A. (2020). *Corona-Chronik. Gruppenbild ohne (arme) Kinder*. Frankfurt: ISS gemeinnütziger e.V. & Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V.
- Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W. & Giering, D. (2006). *Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.* Frankfurt am Main: AWO & ISS Gemeinnütziger e. V.
- Holz, N. E., Nees, F., Meyer-Lindenberg, A., Tost, H., Hölling, H., Keil, T., Brandeis, D., Romanos, M. & Banaschewski T. (2021). Kohortenstudien in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Nervenarzt*, 92. (3). 208-218. DOI: 10.1007/s00115-020-01018-4.
- Hövermann, Andreas (2021). Belastungswahrnehmung in der Corona-Pandemie. Erkenntnisse aus vier Wellen der HBS-Erwerbspersonenbefragung 2020/21. *Policy Brief Nr. 50*. Düsseldorf: WSI.
- Hübenthal, M. (2009). *Kinderarmut in Deutschland*. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Janßen, C. (2019). Soziale Arbeit, quantitative Forschung und Gesundheit. In P. Hammerschmidt, C. Janßen & J. Sagebiel (Hrsg.), *Quantitative Forschung in der Sozialen Arbeit* (S. 93-113). Weinheim: Beltz Juventa.
- Joffer, J., Randell, E., Öhman, A., Flacking, R. & Jerdén, L. (2020). Playing the complex game of social status in school – a qualitative study. *Global Health Action*, 13 (1), 1-12. DOI: 10.1080/16549716.2020.1819689
- Jungbauer, J. (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Reiß, F., Napp, A.K., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L., Ravens-Sieberer, U. (2023). Two years of pandemic: the mental health and quality of life of children and adolescents—findings of the COPSY longitudinal study. *Deutsches Ärzteblatt International*, 120, 269-270. DOI: 10.3238/arztebl.m2023.0001
- King, V. (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52 (7), S. 491-502.
- Klinkhammer, J., Voltmer, K. & von Salisch, M. (2022). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen* (2., erw. u. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klocke, A. (2006). Armut im Kontext: Die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in deprivierten Lebenslagen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 26, 158–170. DOI: 10.25656/01:5646
- Knödler, C. (2023). *Grundlagen – SGB VIII: Kinder und Jugendhilfe* (2., aktual. Aufl.). Regensburg: Walhalla und Praetoria Verlag.
- Kohler-Gehrig, E. (2019). *Armut heute. Eine Bestandsaufnahme für Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad, K. & König, J. (2018). Biopsychologische Veränderungen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 1-22). Berlin: Springer.
- Krist, L., Bürger, C., Ströbele-Benschop, N., Roll, S., Lotz, F., Rieckmann, N., Müller-Nordhorn, J., Willich, S. N. & Müller-Riemenschneider, F. (2017). Association of individual and neighbourhood socioeconomic status with physical activity and screen time in seventh-grade boys and girls in Berlin, Germany: a cross-sectional study. *BMJ Open*, 7 (12), 1-12. DOI: 10.1136/bmjopen-2017-017974
- Kuhlmann, C. (2018). Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheit. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (3., aktual. u. erw. Aufl., S. 431-456). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, C., Thamm, R., Hölling, H & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3 (3), DOI: 10.17886/RKI-GBE-2018-076.
- Lampert, T., Hoebel, J., Kuntz, B., Müters, S. & Kroll, L. E. (2018). Messung des sozioökonomischen Status und des subjektiven sozialen Status in KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3 (1), 114-133. DOI: 10.17886/RKI-GBE-2018-016.
- Landeshauptstadt Düsseldorf (2021). *Statistische Daten Düsseldorf 2021*. Landeshauptstadt Düsseldorf: Amt für Statistik und Wahlen.

- Landeshauptstadt Düsseldorf (2023). *Schülerzahlen für Düsseldorfer Schulen*. Düsseldorf: Landeshauptstadt Düsseldorf.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leganger, A., Kraft, P. & Roysamb, E. (2000). Perceived self-efficacy in health: Conceptualisation, measurement and correlates. *Psychology and Health*, 15, 51–69.
- Lemm, S. (2021). *COPSY-Studie: Kinder und Jugendliche leiden psychisch weiterhin stark unter Corona-Pandemie*. Pressemitteilung. Hamburg: UKE.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4., vollst. Überarb. Aufl.). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-59192-5
- Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S). *Diagnostica*, 61 (4), 222-235. DOI: 10.1026/0012-1924/a000153
- Lorenz, R.-F. (2016). *Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), S. 80-89. DOI: 10.1080/00207590444000041
- Marckhoff, M., Siebald, M., Timmesfeld, N., Janßen, M., Romer, G. & Föcker, M. (2022). COVID-19: Effects of Pandemic Related Restrictions on Physical Activity, Screen Time, and Mental Well-being in German adolescents. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50 (4), 313-326. DOI: 10.1024/1422-4917/a000867.
- Mattejas, F. (2008). Entwicklungsorientierte Verhaltenstherapie mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen*, 4 (2), 77-88.
- Mietzel, G. (2019). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend* (5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16 (2). 361–388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Müller, K. (2022). *Vulnerabilität und Ungleichheit in der COVID-19-Pandemie. Perspektiven auf Alter, Geschlecht, sozialen Status und Ethnizität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Niemann, S. (2019). Quantitative Sozialforschung – Eine Einführung. In P. Hammerschmidt, C. Janßen & J. Sagebiel (Hrsg.), *Quantitative Forschung in der Sozialen Arbeit* (S. 32-54). Weinheim: Beltz Juventa.
- OECD (2022) *Bildung auf einen Blick 2022. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- Peguero, A. & Hong, J. S. (2023). *Mobbing in der Schule. Anfälligkeit, Marginalisierung und Viktimisierung von Jugendlichen*. Cham, Springer.

- Perren, S., Argentin-Groeben, M., Stadelmann, S. & v. Klitzing, K. (2016). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2., überarb. u. aktual. Aufl., S. 91-110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pinquart, M. & Pfeiffer, J. P. (2018). Longitudinal associations of the attainment of developmental tasks with psychological symptoms in adolescence: A meta-analysis. *Journal of Research in Adolescence*, 30 (1), 4-14. DOI: 10.1111/jora.12462.
- Pinquart, M., Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (2019). *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Poethko-Müller, C., Kuntz, B., Lampert, T. & Neuhauser, H. (2018). Die allgemeine Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3 (1), 8-15. DOI: 10.17886/RKI-GBE-2018-004.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rätz, R., Biere, A., Reichmann, U., Krause, H.-U. & Ramin S. (2021). *Sozialpädagogische Familienhilfe. Ein Lehr- und Praxisbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C., Hurrelmann, K., Bullinger, M., Barkmann, C., Siegel, N., Somin, A., Wieler, L., Schlack, R. & Hölling, H. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32, 575-588. DOI: 10.1007/s00787-021-01889-1
- Ravens-Sieberer, U., & Klasen, F. (2014). *Sachbericht des Abschlussberichts der BELLApplus-Befragung (Befragung „Seelisches Wohlbefinden und Verhalten“). Prädiktoren, Verlauf und Folgen psychischer Auffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Hamburg: Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf.
- Reis, O. (2018). Internalisierende Störungen. In B. Gniewosz & P. T. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 391-410). Stuttgart: Kohlhammer.
- Renner, K.-H., Heydasch, T. & Ströhlein, G. (2012). *Forschungsmethoden der Psychologie. Von der Fragestellung zur Präsentation*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-93075-6.
- Robert-Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2008). *Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin: Robert-Koch-Institut.
- Robert-Koch-Institut (2015). *Gesundheit in Deutschland*. Berlin: Robert-Koch-Institut
- Rogge, J., Speck, K., Hölling, H., Minnaert, A., Koglin, U. & Schlack, R. (2018). Messinvarianz zwischen Eltern- und Jugendversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Diagnostica*, 64 (3), S. 121–132. DOI: 10.1026/0012-1924/a000200

- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (2., erw. u. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgang, G.-W. & Bach, J. (2021). *Entwicklungspsychologie* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rudolph, K.-D. & Clark, A.-G. (2001). Conceptions of relationships in children with depressive and aggressive symptoms: Social-cognitive distortion or reality? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29 (1), 41–56. DOI: 10.1023/a:1005299429060
- Scheithauer, H., Braun, V., König, L., Bruckmann, L. & Warncke, S. (2018). Soziale Kompetenzen im Jugendalter. . In B. Gniewosz & P. T. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 217-236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schels, B. (2022). Materielle Lebenslagen, Bildungs- und soziale Ungleichheit im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. In A. Berngruber & N. Gaupp (Hrsg.), *Erwachsenwerden heute. Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen* (S. 56-66). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schienkiewitz, A., Brettschneider, A.-K., Damerow, S. & Schaffrath Rosario, A. (2018). Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3 (1), 16-23. DOI: 10.17886/RKI-GBE-2018-005.2
- Schlegel, M. (2014). Auswirkungen der familiären ökonomischen Lage auf die kindliche Entwicklung. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Familiensoziologie* (S. 161-178). München: De Gruyter, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schmidtke, C., Geene, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2021). Psychische Auffälligkeiten, psychosoziale Ressourcen und sozioökonomischer Status im Kindes- und Jugendalter – Eine Analyse mit Daten von KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 6 (4), 21-35. DOI: 10.25646/8864
- Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Bieda, A., Zhang, X.C., Margraf, J. (2016). The effects of daily stress on positive and negative mental health: Mediation through self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16 (1), 1-10. DOI: 10.1016/j.ijchp.2015.08.00
- Schreyer, I. & Hampel, P. (2009). ADHS bei Jungen im Kindesalter – Lebensqualität und Erziehungsverhalten. *Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 37, (1), 69 – 75. DOI 10.1024/1422-4917.37.1.69.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 28-53.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

- Schwenck, C. & Maur, S. (2018). ADHS im Jugendalter. In B. Gniewosz & P. T. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 453-471). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seithe, M. & Heintz, M. (2014). *Ambulante Hilfen zur Erziehung und Sozialraumorientierung*. Poladen: Verlag Barbara Budrich.
- Selye, H (1953). *Einführung in die Lehre vom Adaptationssyndrom*. Stuttgart: Thieme.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2018. Fachserie 1, Reihe 2.2 – 2018*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2023). *Armutgefährdungsschwelle und Armutgefährdung (monetäre Armut) 2020 und 2021*. EU-SILC (Mikrozensus-Unterstichprobe zu Einkommen und Lebensbedingungen) - Eurostat-Datenbank.
- Steinebach, C. & Gharabaghi, K. (2018). Resilienz. In B. Gniewosz & P. T. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 508-525). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2022). *Hochschul-Bildungs-Report 2020, Abschlussbericht*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Szczesny, M. & Watermann, R. (2011). Differenzielle Einflüsse von Familie und Schulform auf Leseleistung und soziale Kompetenzen. *Journal for educational research online* 3 (1), 168-193. DOI: 10.25656/01:4687
- Takaki, J., Nishi, T., Shimoyama, H., Inada, T., Matsuyama, N., Kumano, H. & Kuboki, T. (2003). Interactions among stressor, self-efficacy, coping with stress, depression, and anxiety in maintenance hemodialysis patients. *Behavioral Medicine*, 29 (3), 107-112. DOI: 10.1080/08964280309596063
- Trautwein, U. (2014). Wie stark trägt das gegliederte Schulsystem zur sozialen Ungleichheit bei? In B. Spinath (Hrsg.). *Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung* (S. 97-108). Berlin: Springer VS.
- Van den Toren, S., van Grieken, A., de Kroon, M., Mulder, W., Vanneste, Y. & Raat, H. (2020). Young adults' self-sufficiency in daily life: the relationship with contextual factors and health indicators. *BMS Psychology*, 86 (8), 1-12. DOI: 10.1186/s40359-020-00434-0.
- Van Santen, E. (2019). Quantitative Forschung in der Kinder- und Jugendhilfe – Zugänge, Akteure, Daten, Stand und Desiderate. . In P. Hammerschmidt, C. Janßen & J. Sagebiel (Hrsg.), *Quantitative Forschung in der Sozialen Arbeit* (S. 74-92). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vierhaus, M. & Wendt, E.-V. (2018) Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 139-167). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-55792-1_7
- Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1 (2), 165–178.

- Weber, C. (2017). *Elterliche Erziehung und externalisierende Verhaltensprobleme von Kindern*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-14603-0_2.
- Weiß, H. (2010). Was brauchen Kinder? – Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern. In v. G. Holz & A. Richter-Kornweitz (Hrsg.), *Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?* (S. 12-19). München/Basel: Reinhardt.
- Wenglorz, M. & Heinrichs, N. (2018). Psychische Störungen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 251-282). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-55792-1_11
- Weyers, S., Dragano, N., Richter, M., Bosma, H. (2010). How does socio-economic position link to health behaviour? Sociological pathways and perspectives for health promotion. *Global Health Promotion*, 17 (2), 25–33. DOI: 10.1177/1757975910365232
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30 (2), 105–112. DOI: 10.1024//1422-4917.30.2.105
- Wustmann Seiler, C. (2016). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Wymbs, B. T., Pelham Jr., W. E., Molina, B. S. G., Gnagy, E. M., Wilson, T. K. & Greenhouse, J. B. (2008). Rate and predictors of divorce among parents of youths with ADHD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 735 – 744.
- Wymbs, B. T. & Pelham, W. E. (2010). Child effects on communication between parents of youth with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 119, 366 – 375
- Zander, M. (2013). „Armut tut nicht weh und geht auch wieder vorbei?“ – Fragt doch die Kinder. *Sozialmagazin* 38, (3). 56–65.
- Zimmermann, P., Çelik, F., Podewski, F. & Iwanski, A. (2018). Emotionen und Emotionsregulation im Jugendalter. In B. Gniewosz & P. T. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 184-199). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmermann, P., Iwanski, A. & Çelik, F. (2015). Emotionsregulation und emotionale Verletzungssensitivität bei Jugendlichen mit Angststörungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 64, 527–544. DOI: 10.13109/prkk.2015.64.7.527

Anhang

I. Fragebogen

PsyGeCo – Ein Präventionsprojekt an Düsseldorfer Schulen (T1)

E-Mail: psygeco.soz-kult@hs-duesseldorf.de

Projektleitung: Prof. Dr. Fatma Çelik, Prof. Dr. Esther Schäfermeier
Projektkoordination: Stefan Roggenkamp M.A., Laurin Bremerich M.A.



Informationen zum Fragebogen

Liebe:r Schüler:in,

vielen Dank, dass du an unserer Befragung und dem Präventionsworkshop teilnimmst. Prävention bedeutet „Vorbeugen / Verhindern“. In ein paar Tagen werden zwei Mitarbeiterinnen von der Hochschule einen Workshop in deiner Klasse durchführen. In diesem Workshop wollen wir gemeinsam mit euch schauen, wie es gelingen kann, trotz negativer Erfahrungen gesund aufzuwachsen.

Anonymität:

Die Befragung ist komplett anonym, das bedeutet, dass du an keiner Stelle im Fragebogen nach deinem Namen gefragt wirst und deine Antworten nicht auf dich zurückführbar sind. Wir wollen wissen, wie es Jugendlichen allgemein geht und zu prüfen, ob der Workshop Jugendlichen helfen kann. Alle deine Angaben werden vertraulich behandelt, nur zum Zweck dieses Projekts verwendet und nicht an Dritte weitergegeben (Lehrer:innen, Eltern etc.). Du kannst natürlich wenn du möchtest, mit jemandem über die Inhalte sprechen.

Ehrliche Antworten:

In den Fragen geht es gleich darum, wie die Situation für dich ist, wie du dich gerade fühlst und wie es dir geht. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten, wir interessieren uns für deine Sicht. Versuche bitte auf alle Fragen so ehrlich und so genau wie möglich zu antworten. Kreuze spontan, also schnell an, welche Antwort am besten zu dir passt.

Richtiges Ankreuzen:

Bitte kreuze bei jeder Frage nur eine Antwort an.

Wenn du das falsche Kästchen angekreuzt hast, dann schwärze das Kästchen mit der falschen Antwort. Kreuze das Kästchen mit der richtigen Antwort an.

Beispiel: Du möchtest eigentlich "drei" ankreuzen und hattest erst "eins" angekreuzt.

Wieviel Bücher liest du im Monat? keins
 eins
 zwei
 drei

Verantwortliche:

Die Studie wird durchgeführt durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschule Düsseldorf unter Leitung von Fatma Çelik und Esther Schäfermeier. Wenn du fertig bist, gib den Fragebogen bitte bei deiner Lehrer:in ab. Diese sammelt sie ein und übergibt sie an die Mitarbeiterinnen, die den Workshop mit euch machen

PsyGeCo – Ein Präventionsprojekt an Düsseldorfer Schulen (T1)

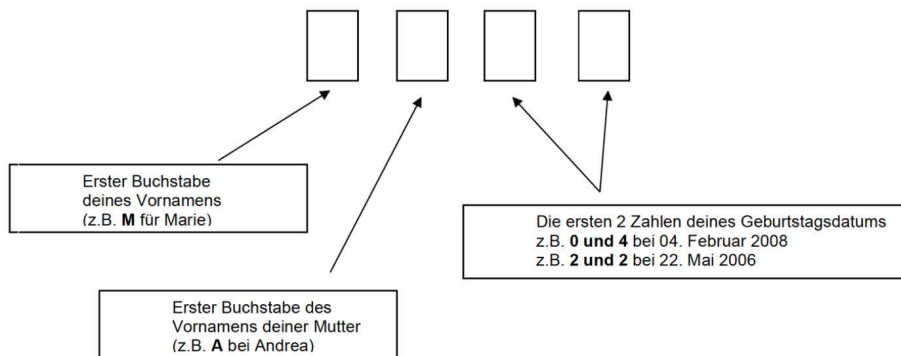
E-Mail: psygeco.soz-kult@hs-duesseldorf.de

Projektleitung: Prof. Dr. Fatma Çelik, Prof. Dr. Esther Schäfermeier
Projektkoordination: Stefan Roggenkamp M.A., Laurin Bremerich M.A



Du wirst heute, direkt nach dem Workshop und dann nochmal 6-8 Wochen später gebeten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen. Die anderen Bögen sind kürzer als der Fragebogen heute. Damit wir die Antworten zuordnen können, ist es notwendig, dass du einen so genannten Teilnehmercode, den nur du kennst, erstellst. So bleiben alle deine Antworten anonym.

Anonymisierungscode:



Bogen ausgefüllt am (Bitte Datum und Uhrzeit eintragen)	
Bitte kreuze die auf dich zutreffende Antwort an	
Ich bin	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> divers
Wie viele Geschwister hast du? (Bitte Zahl eintragen)	
Mit wem lebst du zusammen?	<input type="checkbox"/> beide Elternteile <input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> Vater <input type="checkbox"/> andere, und zwar _____
Welche Schulform besuchst du?	<input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gesamtschule <input type="checkbox"/> Gymnasium
In der wievielten Klasse bist du?	<input type="checkbox"/> 6. Klasse <input type="checkbox"/> 7. Klasse <input type="checkbox"/> 8. Klasse <input type="checkbox"/> 9. Klasse <input type="checkbox"/> 10. Klasse
Wie alt bist du?	Ich bin ____ Jahre alt.
Bitte kreuze die auf dich zutreffende Antwort an	
Bist du in Deutschland geboren?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein, ich lebe seit ____ Jahren in Deutschland
Wenn nein, in welchem Land bist du geboren? (Bitte Land eintragen)	
Sind deine Eltern in Deutschland geboren?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Hast du ein eigenes Kinderzimmer?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Wie oft bist du mit deinen Eltern in den letzten 12 Monaten in Urlaub gefahren?	<input type="checkbox"/> gar nicht <input type="checkbox"/> ein mal <input type="checkbox"/> zwei mal <input type="checkbox"/> mehr als zwei mal
Wie viele Computer / Tablets besitzt deine Familie	<input type="checkbox"/> gar keins <input type="checkbox"/> eins <input type="checkbox"/> zwei. <input type="checkbox"/> mehr als zwei mal
Bitte kreuze an, welches der folgenden Geräte du besitzt. (Mehrfachantworten erlaubt)	<input type="checkbox"/> Smartphone <input type="checkbox"/> Computer <input type="checkbox"/> Tablet <input type="checkbox"/> Spielkonsole

Fragen zur Freizeitgestaltung (bitte zutreffendes ankreuzen)						
	Gar nicht	Weniger als 1 Stunde pro Tag	Ca. 1 Stunde pro Tag	Ca. 2 Stunden pro Tag	Ca. 3 Stunden pro Tag	Mehr als 3 Stunden pro Tag
Wie viel Zeit verbringst Du an einem durchschnittlichen Tag mit Deiner Familie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie viel Zeit verbringst Du an einem durchschnittlichen Tag mit Deinen Freundinnen oder Freunden (hier sind Treffen gemeint)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie viel Zeit verbringst Du an einem durchschnittlichen Tag in einem Verein oder ähnlichem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie viel Zeit verbringst Du an einem durchschnittlichen Tag am Handy, Laptop oder ähnlichem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie viele viel Zeit verbringst Du an einem durchschnittlichen Tag vor dem Fernseher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hast Du ein Hobby? Wenn ja welches? → (bitte Antwort eintragen; auch mehrere Antworten sind möglich)						
Was macht dir besonders viel Spaß? → (bitte Antwort eintragen; auch mehrere Antworten sind möglich)						
Was sind deine Stärken? → (bitte Antwort eintragen; auch mehrere Antworten sind möglich)						

Im Folgenden werden dir verschiedene Fragen dazu gestellt, wie du mit Herausforderungen umgehst. Bitte kreuze die auf dich zutreffende Antwort an.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Manche Probleme kann man selber lösen, und manchmal braucht man Unterstützung. Wir interessieren uns dafür, wie du damit umgehst.

1. Was würdest du sagen, sind Probleme, bei denen man Hilfe von jemandem braucht? Welche fallen dir ein?
(bitte schreibe diese im unteren Kästchen in Stichpunkten auf)

Deine Antwort auf Frage 1:

2. Was würdest du sagen, wer einem bei Problemen helfen kann?
(bitte kreuze an, du darfst hier mehrere Antworten ankreuzen)

- Mutter Vater Freund:innen Lehrer:innen
 Großeltern Sozialarbeiter:innen Trainer:innen
 Polizist:innen Psycholog:innen Ärzt:innen andere, und zwar _____

3. Wenn du mal Hilfe brauchst, wen bittest du dann um Hilfe?
(bitte kreuze an, du darfst hier mehrere Antworten ankreuzen)

- Mutter Vater Freund:innen Lehrer:innen
 Großeltern Sozialarbeiter:innen Trainer:innen
 Polizist:innen Psycholog:innen Ärzt:innen andere, und zwar _____

4. Hast du schon einmal jemanden um Hilfe gebeten? Wen?
(bitte kreuze an, du darfst hier mehrere Antworten ankreuzen)

- Mutter Vater Freund:innen Lehrer:innen
 Großeltern Sozialarbeiter:innen Trainer:innen
 Polizist:innen Psycholog:innen Ärzt:innen andere, und zwar _____

5. Hast du dich schonmal informiert, wo man Hilfe bekommen kann?

ja nein

6. Wenn du bei Frage 5 „ja“ angekreuzt hast: wo hast du dich informiert?

- Ich habe jemanden gefragt, und zwar _____ (hier Person eintragen)
- Ich habe im Internet gesucht (Webseiten)
- Ich habe mich auf einer Plattform informiert (Tiktok, Instagram und Ähnliches)
- Ich habe eine Broschüre gelesen
- andere, und zwar _____

7. Wenn du jetzt Hilfe brauchen würdest, wen würdest du fragen? Wo würdest du dich informieren?

(bitte schreibe hier rein, wie du vorgehen würdest, wenn du ein Problem hättest)

Deine Antwort auf Frage 7:

In den nächsten Fragen werden **verschiedene Situationen** beschrieben, in denen man jemand anderen um Unterstützung bittet. Bitte stelle dir bei jeder Frage vor, wie es wäre, wenn du dich persönlich in dieser Situation befinden würdest und kreuze dann an, wie du dich dabei fühlen würdest.

Bitte beantworte immer die folgenden 2 Fragen, indem du die zutreffende Zahl (1 bis 6) auf dem Zahlenstrahl **einkreist**. Je höher die Zahl, desto mehr passt die Aussage zu dir:

- a) *Wie angespannt oder beunruhigt wärst du in dieser Situation?*
b) *Was glaubst du, wie die andere Person reagieren würde?*

1. Stell dir vor, du hast dich gestern mit einem Freund:in gestritten. Jetzt hast du ein Problem, über das du gerne mit diese:r Freund:in reden würdest. Du entscheidest dich, mit ihm oder ihr zu sprechen.

- 1a) *Wie viel Sorgen würdest du dir machen, ob dieser Freund/diese Freundin dir zuhört?*

gar keine Sorgen 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 **sehr starke Sorgen**

- 1b) *Schätze bitte ein, wie sehr du glaubst, dass die Freundin/der Freund dir zuhören würde?*

gar nicht (nein) 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 **sehr stark (ja)**

2. Stell dir vor, du hast eine Hausaufgabe nicht geschafft, weil es dir wegen eines Problems nicht so gut ging. Jetzt entscheidest du, deinem Lehrer oder deiner Lehrerin zu sagen, warum du die Hausaufgabe nicht gemacht hast.

- 1a) *Wie besorgt wärst du, ob die Lehrperson wütend ist?*

gar keine Sorgen 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 **sehr starke Sorgen**

- 1b) *Schätze bitte ein, wie sehr du glaubst, dass der Lehrer/die Lehrerin Verständnis zeigen würde?*

gar nicht (nein) 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 **sehr stark (ja)**

3. Stell dir vor, es gibt etwas, was dich sehr traurig oder auch ängstlich macht. Jetzt entscheidest du, mit einer erwachsenen, dir **bekanntem Person** (Lehrer:innen, Verwandte, Bekannte) darüber zu sprechen.

- 1a) *Wie besorgt wärst du, ob die Person dich ernstnimmt und dir zuhört?*

gar keine Sorgen 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 **sehr starke Sorgen**

- 1b) *Schätze bitte ein, wie sehr du glaubst, dass die Person dir hilft.*

gar nicht (nein) 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 **sehr stark (ja)**

4. Stell dir vor, es gibt etwas, was dich sehr traurig oder auch ängstlich macht. Jetzt entscheidest du, mit einer erwachsenen, dir **nicht bekannten, fremden** Person (z.B. Sozialarbeiter:innen, Polizist:innen, Psycholog:innen) darüber zu sprechen.

- 1a) *Wie besorgt wärst du, ob die Person dich ernstnimmt und dir zuhört?*

gar keine Sorgen 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 **sehr starke Sorgen**

- 1b) *Schätze bitte ein, wie sehr du glaubst, dass die Person dir hilft.*

gar nicht (nein) 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 **sehr stark (ja)**

Im Folgenden werden dir verschiedene Fragen dazu gestellt, wie es dir im **letzten halben Jahr (bis heute)** ging bzw. geht. Bitte markiere zu jedem Punkt „*nicht zutreffend*“, „*Teilweise zutreffend*“ oder „*eindeutig zutreffend*“. Bitte beantworte alle Fragen, so gut du kannst, selbst wenn du dir nicht ganz sicher bist oder dir eine Frage merkwürdig vorkommt.

	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Ich versuche nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin oft unruhig, ich kann nicht lange stillsitzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen; mir wird oft schlecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich teile normalerweise mit Anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin meistens für mich alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalerweise tue ich, was man mir sagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir häufig Sorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe einen oder mehrere gute Freund:innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schlage mich häufig mit Anderen; ich kann andere zwingen zu tun, was ich will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen, ich muss häufig weinen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse mich leicht ablenken; ich finde es schwer, mich zu konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin nett zu jüngeren Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderer behaupten oft, ich lüge oder mogele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich helfe anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrer:innen, Gleichaltrigen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke nach, bevor ich handele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören (von zu Hause, in der Schule oder anderswo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich komme besser mit Erwachsenen aus, als mit Gleichaltrigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe viele Ängste; ich fürchte mich leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende; ich kann mich lange genug konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende; ich kann mich lange genug konzentrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wir möchten nun gerne wissen, wie es dir **zur Zeit, also aktuell** geht und würden dich bitten, folgende Fragen zu beantworten.

- Lies bitte jede Frage durch,
- überlege, wie es in der **letzten Woche** war,
- kreuze **in jeder Zeile** die Antwort an, die am besten zu dir passt.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Wichtig ist uns **deine Meinung**.

Ein Beispiel:	nie	selten	manchmal	oft	Immer
In der letzten Woche habe ich gerne Musik gehört	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. **Zuerst möchten wir etwas zu deiner Gesundheit in der letzten Woche wissen**

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... habe ich mich krank gefühlt					
2. ... hatte ich Schmerzen					
3. ... war ich müde und erschöpft					
4. ... hatte ich viel Kraft und Ausdauer					

2. **... dann etwas darüber, wie du dich in der letzten Woche gefühlt hast**

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... habe ich viel gelacht und Spaß gehabt					
2. ... war mir langweilig					
3. ... habe ich mich allein gefühlt					
4. ... habe ich mich ängstlich oder unsicher gefühlt					

3. **... und was du selbst von dir in der letzten Woche gehalten hast**

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... war ich stolz auf mich					
2. ... fühlte ich mich wohl in meiner Haut					
3. ... mochte ich mich selbst leiden					
4. ... hatte ich viele gute Ideen					

4. In den nächsten Fragen geht es um deine Familie in der letzten Woche ...

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... habe ich mich gut mit meinen Eltern verstanden					
2. ... habe ich mich zu Hause wohl gefühlt					
3. ... hatten wir schlimmen Streit zu Hause					
4. ... fühlte ich mich durch meine Eltern eingeschränkt					

5. ... und danach um Freund:innen in der letzten Woche.

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... habe ich etwas mit Freund:innen zusammen gemacht					
2. ... bin ich bei anderen „gut angekommen“					
3. ... habe ich mich mit meinen Freund:innen gut verstanden					
4. ... hatte ich das Gefühl, dass ich anders bin als die anderen					

6. Nun möchten wir noch etwas über die Schule in der letzten Woche wissen.

<i>In der letzten Woche, in der ich in der Schule/Ausbildung war, ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... habe ich die Aufgaben in der Schule gut geschafft					
2. ... hat mich der Unterricht interessiert					
3. ... habe ich mir Sorgen um meine Zukunft gemacht					
4. ... habe ich Angst vor schlechten Noten gehabt					

Vielen Dank für deine Teilnahme an der Umfrage 😊

II. Eidesstattliche Erklärung

Matthies, Eliane Veronika



Name, Vorname

Matrikelnummer

Hiermit versichere ich, dass ich die Masterthesis mit dem Titel:

*„Psychosoziale Anpassung im Jugendalter:
Zusammenhänge zu sozioökonomischem Status und Selbstwirksamkeit“*

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Masterthesis zur Einsicht ausgelegt wird.



Ort und Datum

Unterschrift