

Carl von Ossietzky

Universität Oldenburg

Zwei-Fächer-Bachelor

Sonderpädagogik/ Sachunterricht

BACHELORARBEIT

Titel:

Prosoziale Einstellungen von Gymnasiasten vs. Förderschüler mit dem Schwerpunkt des schulischen Lernens gegenüber Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status – eine empirische Studie

vorgelegt von:

Petra Frauke Spekker

Betreuender Gutachter: Prof. Dr. Friedrich Linderkamp

Zweiter Gutachter: Dipl. Psychologe Satyam Antonio Schramm

Oldenburg, den 21. September 2010

Inhaltsverzeichnis	Seite
Abkürzungsverzeichnis.....	4
Abbildungsverzeichnis.....	6
Tabellenverzeichnis.....	6
1 EINLEITUNG.....	7
2 THEORETISCHER TEIL.....	9
2.1 Prosoziales Verhalten im Kontext sozialer Kompetenzen.....	9
2.1.1 Theoretische Ansätze zur Erklärung prosozialen Verhaltens.....	10
2.1.1.1 Lerntheoretische Ansätze.....	13
2.1.1.2 Entwicklungspsychologische Aspekte.....	15
2.1.2 Determinanten prosozialen Verhaltens.....	16
2.2 Aufwachsen unter Lebensbedingungen von Armut.....	19
2.2.1 Armutsdefinitionen.....	19
2.2.2 Mögliche Auswirkungen der Armutslage auf die kognitive Entwicklung und den Bildungsverlauf.....	21
2.2.3 Mögliche Auswirkungen der Armutslage auf die sozio- emotionale Entwicklung und das subjektive Wohlbefinden.....	22
2.3 Stand der gegenwärtigen Forschung.....	23
2.4 Forschungsanliegen und Thesen der vorliegenden Studie.....	25
3 EMPIRISCHER TEIL.....	27
3.1 Ansätze der quantitativen Sozialforschung	27
3.2 Grundkonzeption der empirischen Studie.....	30
3.2.1 Überblick über die gewählte Methodologie.....	30
3.2.1.1 Die Methode der schriftlichen Befragung.....	30
3.2.1.2 Die Methode des Testens.....	33
3.2.2 Beschreibung des Datenerhebungsinstruments.....	35
3.2.3 Beschreibung der Stichprobe.....	37
3.2.4 Durchführung der empirischen Studie.....	39
3.2.5 Methode der Datenauswertung.....	40
4 ERGEBNISSE.....	41
4.1 Deskriptive Ergebnisse.....	41
4.2 Zusammenfassende Betrachtung.....	53

5	DISKUSSION	54
5.1	Diskursive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der empirischen Studie.....	54
5.2	Methodenkritische Betrachtung.....	57
6	FAZIT UND AUSBLICK	60
7	LITERATURVERZEICHNIS	61
8	ANHANG	67

Abkürzungsverzeichnis

Abb. =	Abbildung
Anm. d. Verf. =	Anmerkung der Verfasserin
BBSR =	Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung
BMAS =	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
bzw. =	beziehungsweise
ebd. =	ebenda (wie vorgenannt)
Eds. =	editors (Herausgeber)
et al. =	et alii/et aliae (und andere)
d. h. =	das heißt
FEPA =	Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten
Hrsg. =	Herausgeber
ISS =	Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik
KGS =	Kooperative Gesamtschule
LSKN =	Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen
pp. =	pages (Seiten)
PC =	Personal Computer
PISA =	Programme for International Student Assessment
r =	Korrelation
S. =	Seite

SGB = Sozialgesetzbuch

SPSS = Statistical Product and Service Solutions

Standardabw. = Standardabweichung

Tab. = Tabelle

u. a. = unter anderem

vgl. = vergleiche

vs. = versus (gegen/gegenüber)

z. B. = zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis	Seite
Abbildung 1: Geschlecht der Befragten in Bezug auf die Schulform.....	41
Abbildung 2: Die von den Befragten erzielten Rohwerte des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf ihre Normalverteilung.....	47
Abbildung 3: Die von den Mädchen erzielten Rohwerte des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf ihre Normalverteilung.....	48
Abbildung 4: Die von den Jungen erzielten Rohwerte des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf ihre Normalverteilung.....	48
Abbildung 5: Die erzielten Rohwerte des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf die Schulform.....	49
Abbildung 6: Die erzielten Rohwerte des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf das Geschlecht und die Schulform.....	51
Abbildung 7: Lineare Regression zwischen der Prosozialität und dem aus dem zweiten Fragebogenteil ermittelte Index.....	52

Tabellenverzeichnis	Seite
Tabelle 1: Häufigkeiten der gegebenen Antworten verteilt auf der vierstufigen Ratingskala mit Mittelwert und Standardabweichung.....	42
Tabelle 2: Häufigkeiten der gegebenen Antworten verteilt auf der vierstufigen Ratingskala mit Mittelwert und Standardabweichung bezogen auf das Geschlecht.....	43
Tabelle 3: Statistische Signifikanz der Items in Bezug auf die Geschlechterver- teilung.....	44
Tabelle 4: Häufigkeiten der gegebenen Antworten verteilt auf der vierstufigen Ratingskala mit Mittelwert und Standardabweichung bezogen auf die Schulform.....	45
Tabelle 5: Statistische Signifikanz der Items in Bezug auf die Schulform.....	46
Tabelle 6: Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und statistische Signifikanz der Prosozialität in Bezug auf die Schulform.....	50
Tabelle 7: Korrelationskoeffizient und statistische Signifikanz zwischen der Prosozialität und dem errechneten Index aus dem zweiten Teil des Fragebogens.....	52

1 EINLEITUNG

Prosoziale Verhaltensweisen bezeichnen Handlungen, die zum Wohle anderer beitragen (Staub 1982, 1) und sind daher für viele Bereiche des menschlichen Alltags von besonderer Relevanz (Knopf & Gallschütz 2006, 28). So wäre hierzulande ein Zusammenleben ohne das Engagement ehrenamtlicher Helfer in der Sozialarbeit, in Rettungsdiensten sowie in anderen gemeinnützigen Vereinen undenkbar. Prosoziales Verhalten scheint auch im familiären Kontext unverzichtbar zu sein. Als Beispiel kann die freiwillige, unentgeltliche Übernahme der Kinderbetreuung durch zahlreiche Großeltern aufgeführt werden. International sind gegenwärtig beispielsweise die Opfer der Flutkatastrophe aus Pakistan auf die Hilfsbereitschaft der Menschen und damit auf ihr prosoziales Verhalten angewiesen. Die Prosozialität erfährt in der Gesellschaft als Grundkomponente von Moralität eine durchweg positive Bewertung und gilt als eine anzustrebende soziale Kompetenz (Knopf & Gallschütz 2003, 206; Malti/Bayard & Buchmann 2008, 52).

Mit der (Wieder-) Einführung der sogenannten Kopfnoten in vielen Bundesländern rückt das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler erneut in den Fokus der Lehrenden. Im Zuge einer pluralistischen und heterogenen Gesellschaft gilt es, in der Schule ein angemessenes Sozialverhalten gegenüber allen Mitgliedern in der Gesellschaft anzubahnen – insbesondere gegenüber Menschen, die sozialen Minderheiten angehören. Die Prosozialität nimmt dabei im Kontext des Sozialverhaltens eine zentrale Rolle ein. Durch Unterrichtshospitationen in der Förderschule mit dem Schwerpunkt des schulischen Lernens konnte ich die pädagogischen Bemühungen zur Anbahnung (pro-) sozialer Kompetenzen wie Respekt, Kooperation, Teamfähigkeit, Eigenverantwortung und Kommunikationsfähigkeit beobachten. Hierbei stellte sich für mich die Frage, ob es den Sonderpädagogen nachhaltig gelingt, bei Schülerinnen und Schülern mit erschwerenden Aneignungsbedingungen prosoziale Verhaltensweisen gegenüber wenig integrierten Jugendlichen zu etablieren.

Da prosoziales Verhalten in interpersonellen Beziehungen auftritt und die Bedeutung von freundschaftlichen Beziehungen für die moralische und prosoziale Entwicklung unbestritten ist (Eisenberg & Fabes 1998, 726; Knopf & Gallschütz 2006, 42; Malti et al. 2008, 54), soll die vorliegende Arbeit die Prosozialität von Jugendlichen gegenüber wenig integrierten Mitschülern erfassen. Studien der kind- und jugendzentrierten Armutsforschung (vgl. z. B. Chassé/Rasch & Zander 2005; Holz 2005; Richter 2000) weisen auf die mangelnde Integration von Heranwachsenden aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status in die Gruppe der Gleichaltrigen hin. Daher wird die nachfolgende Querschnittsstudie, anhand eines quantitativen Forschungsdesigns,

schulformübergreifend die prosozialen Einstellungen von Jugendlichen gegenüber Mitschülern untersuchen, die unter Lebensbedingungen von Armut aufwachsen.

Deutschland gehört zwar zu den wohlhabendsten Ländern der Welt, aber dennoch leben hierzulande 12% aller Kinder und Jugendlichen in Armut (Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] 2008, XXII). Der in den letzten 20 Jahren zu verzeichnete Anstieg der Armut unter Heranwachsenden veranlasste die Europäische Union (EU) das Jahr 2010 zum Europäischen Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung zu erklären (BMAS 2009). Armut ist ein permanent auftretendes Risiko für die Entwicklung und begrenzt den Lern- und Erfahrungsraum der Kinder und Jugendlichen (Holz 2006, 8). Dabei gibt es keinen kausalen Zusammenhang zwischen Armut und Bildungserfolg. Es ist aber davon auszugehen, dass durch Armut ein bereits vorhandenes Defizit in Sozialisation und Bildung verstärkt wird (Kampshoff 2008, 219). So kommt es, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler aus dem sozial-schwachen Milieu Defizite beim schulischen Lernen aufweisen (Benkmann 2007, 80; Lauth/Brunstein & Grünke 2004, 15).

In meiner zukünftigen Tätigkeit als Sonderpädagogin werde ich sowohl mit der Anbahnung sozial erwünschter Verhaltensweisen als auch mit der Armutslage vieler Schülerinnen und Schüler unmittelbar konfrontiert sein. Mit der Erkenntnis, dass Schule ein Ort sein kann, wo Kinder und Jugendliche einerseits Anerkennung und soziale Integration, aber andererseits auch Scheitern, Ablehnung oder Ausgrenzung erfahren können (Zander 2008, 143), motiviert es mich, das prosoziale Verhalten gegenüber Jugendlichen mit einer sozio-ökonomischen Benachteiligung zum Gegenstand der vorliegenden Studie zu machen.

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit wird inhaltlich auf die nähere Bestimmung des Konstrukts der Prosozialität und auf das Aufwachsen unter Lebensbedingungen von Armut eingehen. Im Hinblick auf den wissenschaftlichen Erkenntnisstand soll am Ende des zweiten Kapitels das Forschungsanliegen der empirischen Studie dargelegt werden. Gegenstand des anschließenden dritten Kapitels ist die Explikation der empirischen Studie. Neben der Darlegung der gewählten Methodologie werden u. a. das Datenerhebungsinstrument, die Stichprobe und die Durchführung der empirischen Studie beschrieben. Das vierte Kapitel der vorliegenden Arbeit ist der Darstellung der Ergebnisse gewidmet. Im darauffolgenden fünften Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Studie interpretiert und einer diskursiven Auseinandersetzung unterzogen. Die Ausarbeitung wird mit einem Fazit und einem Ausblick beschlossen.

2 THEORETISCHER TEIL

Das folgende Kapitel beschäftigt sich zunächst mit dem prosozialem Verhalten als pädagogisch-psychologisches Konstrukt. Nach einer einleitenden Definition werden Ausprägungen prosozialer Verhaltensweisen im alltäglichen und schulischen Kontext vorgestellt. Zur Erklärung des Auftretens prosozialen Verhaltens sollen im Anschluss theoretische Ansätze herangezogen werden. Um Diskrepanzen in der individuellen Ausprägung prosozialer Verhaltensweisen zu begründen, werden entwicklungspsychologische Aspekte und Determinanten der Prosozialität thematisiert.

In einem zweiten Abschnitt befasst sich das Kapitel mit dem Aufwachsen unter Lebensbedingungen von Armut. Unter Berücksichtigung verschiedener Definitionen von Armut wird der lebenslagenorientierte Forschungsansatz als Grundlage für die empirische Studie vorgestellt. Ferner werden mögliche exemplarisch ausgewählte Folgen einer Armutslage auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erläutert.

Anschließend wird das Konstrukt der Prosozialität mit sozialstrukturellen Merkmalen in Verbindung gebracht und der gegenwärtige Forschungsstand dargestellt. In Bezug auf die literaturbasierten Erkenntnisse soll abschließend das Forschungsanliegen der nachfolgenden Studie dargelegt werden.

2.1 Prosoziales Verhalten im Kontext sozialer Kompetenzen

Unter prosozialem Verhalten kann die Absicht verstanden werden, einem anderen Menschen freiwillig eine Wohltat zu erweisen (Bierhoff 2002, 147; Eisenberg & Mussen 1989, 3; Knopf & Gallschütz 2006, 11; Werth & Mayer 2008, 490). In der Regel ist das Verhalten zugunsten anderer intrinsisch motiviert, wobei ein Streben nach sozialer Anerkennung, Strafvermeidung oder die Erwartung einer Gegenleistung nicht ausgeschlossen werden können (Knopf & Gallschütz 2003, 206; Werth & Mayer 2008, 490).

Von prosozialem Verhalten sind Hilfeleistungen im Rahmen beruflicher Verpflichtungen wie z. B. ärztliche oder therapeutische Dienste, die auf finanzieller Gegenleistung beruhen, abzugrenzen (Bierhoff 2002, 147; Bierhoff 2007, 299; Werth & Mayer 2008, 490). Ferner ist die Prosozialität vom Altruismus zu trennen. Eine Person handelt altruistisch, wenn sie das uneigennützig Helfen als oberstes Ziel verfolgt (Bierhoff 2007, 299; Werth & Mayer 2008, 490).

Die Prosozialität zeigt sich beispielsweise in der materiellen und sozialen Unterstützung in Notsituationen, in Teilen von Eigentum, in der Gabe von Spenden für wohltätige Zwecke, in der mitmenschlichen Anteilnahme, in der Kooperation, im Eintreten für soziale Gerechtigkeit, im selbstlosen Handeln, aber auch im konstruktiven Austragen von Meinungsverschiedenheiten und Konflikten (Knopf & Gallschütz 2003, 206; Platzkoster 1983, 22).

Im schulischen Kontext kommen prosoziale Verhaltensweisen vorrangig in Form von Hilfe-, Kooperations- und Konfliktverhalten zum Tragen (Knopf & Gallschütz 2006, 15–20). Als Beispiele können das tutorielle Lernen, das Einbringen in Gruppenprozesse sowie das Unterbinden von Aggressionen durch Schlichtung aufgeführt werden.

Ziel der Erziehung zu prosozialen Verhaltensweisen ist die Vermittlung in einer Gesellschaft anerkannter Werte und Normen wie Achtung und Toleranz. Aufgrund des ethisch-moralischen Charakters gilt prosoziales Verhalten als eine gesellschaftlich anstrebenswerte soziale Kompetenz (Malti et al. 2008, 52). Der Begriff der sozialen Kompetenz ist nach Kanning (2002, 155) ein Sammelbegriff für unterschiedliche Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jeweils für die soziale Umgebung gültig sind. Damit reguliert das prosoziale Verhalten als Teilaspekt der Sozialkompetenz grundlegend das Zusammenleben in der Gesellschaft.

Im Hinblick auf den von der Schule zu erfüllenden Erziehungsauftrag und das Ziel der beruflichen und sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler nimmt die Entwicklung sozialer Kompetenzen einen großen Stellenwert ein. Für die Lehrenden bedeutet dieser Erziehungsauftrag eine „Gratwanderung zwischen Lenken, Intervenieren, Aufeinanderbeziehen, Strukturieren und Regeln einerseits und Abwarten, die eigene Bewertung zurückhalten, Zuhören und Zeitgeben andererseits“ (de Boer 2008, 31).

Nachstehend werden theoretische Erklärungsansätze für das Auftreten prosozialer Verhaltensweisen erläutert.

2.1.1 Theoretische Ansätze zur Erklärung prosozialen Verhaltens

Bierhoff (2007, 308–325) geht davon aus, dass menschliche Verhaltensweisen, wie die Prosozialität, das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels der Genetik, der individuellen Persönlichkeit, der von einer Kultur vermittelten Normen und Werte sowie den jeweiligen situativen Bedingungen darstellen.

Biologische Ansätze zur Erklärung prosozialer Verhaltensweisen nehmen an, dass der Mensch genetisch prädispositioniert ist, anderen freiwillig eine Wohltat zu erweisen (Bierhoff 2007, 309; Siegler/De Loache & Eisenberg 2008, 780f.). Der Theorie zufolge ist prosoziales Verhalten das Ergebnis einer natürlichen Selektion, wenn es die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Gene eines Individuums an die nächste Generation weitergegeben werden (ebd.). Menschen, die sich gegenüber anderen prosozial verhalten, können erwarten, dass ihnen in Notsituationen selbst geholfen wird. Damit steigert sich, evolutionär betrachtet, ihre Wahrscheinlichkeit des Überlebens. Dieser Ansatz erklärt die hohe Hilfsbereitschaft unter Verwandten, die als Sicherung des eigenen genetischen Materials verstanden werden kann (Bierhoff 2007, 309). Siegler et al. (2008, 781) weisen darauf hin, dass sich biologische Erklärungen für prosoziales Ver-

halten auf die Spezies Mensch beziehen und somit keinen Beitrag zur Erklärung individueller Unterschiede in den Ausprägungen prosozialer Verhaltensweisen leisten.

Die Persönlichkeit eines Individuums ist Gegenstand des individualistischen Ansatzes zur Erklärung prosozialer Verhaltensweisen. Bierhoff (2007, 310) erläutert, dass die Persönlichkeit zwar eine genetische Komponente aufweist, sie aber größtenteils durch soziale Lernprozesse erworben wird. Aus dem individualistischen Ansatz können zwei Theorien für die Erklärung prosozialer Verhaltensweisen abgeleitet werden. Während die eine Theorie Prosozialität über Gefühlszustände zu erklären versucht, wird bei der zweiten Theorie angenommen, dauerhafte Persönlichkeitsmerkmale bestimmen das prosoziale Verhalten (ebd.). Empirische Untersuchungen konnten einen Zusammenhang zwischen einer positiven Stimmung und der Bereitschaft einer Person zu prosozialem Verhalten aufzeigen (Bierhoff 2007, 310ff.; Werth & Mayer 2008, 523ff.). Eine Notsituation ruft bei den Menschen hingegen negative Gefühle wie Mitleid, Trauer und Stress hervor. Da Hilfeverhalten eine Möglichkeit ist, die eigene Stimmung zu verbessern, lassen sich über diesen Zusammenhang prosoziale Verhaltensweisen erklären (ebd.). Die Erforschung einer sogenannten prosozialen Persönlichkeit basiert auf einer jahrzehntelangen, internationalen Studienlage. „Man fand heraus, dass Empathie, soziale Verantwortung, eine interne Kontrollüberzeugung, der Glaube an eine gerechte Welt und ein positives Selbstwertgefühl wesentliche Persönlichkeitsfaktoren sind, von denen es abhängt, wie die Menschen auf andere reagieren, die sich in einer Notlage befinden“ (Bierhoff 2007, 312f.). Die Empathie, verstanden als die Neigung, eine emotionale Reaktion im Einklang mit einer anderen Person zu erleben, scheint die prosoziale Persönlichkeit eines Menschen zu dominieren (Werth & Mayer 2008, 313). Siegler et al. (2008, 781) merken an, dass für die Empathiefähigkeit von Kindern Unterschiede im Temperament und im Durchsetzungsvermögen verantwortlich sind.

Zur Erklärung des menschlichen Sozialverhaltens gilt es, die kulturellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Prosoziales Verhalten lässt sich diesem Theorieansatz zufolge mit der Weitergabe der in einer Gesellschaft geteilten kulturellen Normen, Werte und Rituale sowie der erwarteten Übernahme sozialer Rollen begründen (Bierhoff 2007, 322f.). Traditionelle Rechte und Pflichten sowie religiöse und ethische Prinzipien wie das christliche Gebot der Nächstenliebe oder die Menschenrechte beeinflussen die Einstellung der Menschen in einer Gesellschaft (ebd., 323). Siegler et al. (2008, 782ff.) stellen die Rolle der Erziehungsberechtigten für die Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen bei Kindern heraus.

- (1) „Sie [die Erziehungsberechtigten, Anm. d. Verf.] sind Vorbild¹ und bringen ihren Kindern prosoziales Verhalten bei.
- (2) Sie arrangieren Gelegenheiten, bei denen sich ihre Kinder prosozial verhalten können.
- (3) Sie erziehen und disziplinieren ihre Kinder so, dass sie bei ihnen prosoziales Verhalten hervorrufen“ (Siegler et al. 2008, 782).

In Bezug auf Schwartz (1977) führen Werth & Mayer (2008, 529ff.) drei Normen auf, die prosoziales Verhalten fördern. Diese prosozialen Normen beruhen auf Prinzipien sozialer Verantwortung, Gerechtigkeit und Reziprozität. Die soziale Verantwortung gründet sich auf das Gebot Menschen zu helfen, die auf Hilfe angewiesen sind und weist daher einen altruistischen Charakter auf (Bierhoff 2007, 323f.; Werth & Mayer 2008, 529f.). Die Norm der Gerechtigkeit fordert, dass der Mensch sich gegenüber Personen prosozial verhalten soll, die auch Hilfe verdienen. Für diese Überlegungen spielt es beispielsweise eine Rolle, ob der Hilfsbedürftige unverschuldet in eine Notlage geraten ist und welche Anstrengungen er bereits unternommen hat, sich aus dieser zu befreien (Werth & Mayer 2008, 530). Die dritte prosoziale Norm ist die der Reziprozität. Hilfeleistungen nach diesem Prinzip des sozialen Austausches sind mit der Hoffnung auf Gegenleistung verbunden und folgen eher einem egoistischen Motiv (ebd., 530f.). Letztlich leisten auch situative Bedingungen eine Erklärung für Unterschiede in der prosozialen Motivation. Die Bereitschaft zur Prosozialität scheint abhängig von der jeweiligen Situation einer individuellen Kosten-Nutzen-Abwägung unterworfen zu sein (Bierhoff 2007, 298). So spielen z. B. Überlegungen wie die mit der Hilfeleistung verbundene Gefahr, die Möglichkeit sich zu blamieren oder die Erlangung sozialer Anerkennung eine Rolle. Neben einem Kosten-Nutzen-Kalkül kommt den demographischen Rahmenbedingungen Bedeutung für die Erklärung prosozialer Verhaltensweisen zu. Bierhoff (2002, 150ff.) resümiert aus einer internationalen Datenlage, dass die Bereitschaft der Menschen für prosoziales Verhalten mit zunehmender Bevölkerungsdichte sinkt. Die Bedeutung der situativen Empathie für die Initiierung prosozialer Verhaltensweisen wurde bei Werth & Mayer (2008, 522f.) hervorgehoben. In Anbetracht der weltweit unbegrenzten Hilfsbedürftigkeit und unserem limitierten Handlungsspielraum selektiert der Mensch seine Aufmerksamkeit nach Kriterien der Empathie (ebd., 522). So steigt das empathische Empfinden für die Lage eines Menschen z. B. mit deren Verbundenheit und einer emotionalen Schilderung der Sachlage. Werth & Mayer (2008, 523) resümiieren, dass Empathie ein wichtiges Motiv für prosoziale Verhaltensweisen ist und im Falle einer hohen Empathie situative Rahmenbedingungen irrelevant werden.

¹ [Unverändertes Zitat, die Verwendung des Singulars beruht wahrscheinlich auf einen Übersetzungsfehler, Anm. d. Verf.]

Dem individualistischen Ansatz und der Theorie der kulturell vermittelten Normen ist gemeinsam, dass sich das im Laufe der Entwicklung ausgeprägte prosoziale Verhalten teilweise auf soziale Lernprozesse zurückführen lässt. Nachfolgend sollen ausgewählte lerntheoretische Ansätze prosozialen Verhaltens thematisiert werden.

2.1.1.1 Lerntheoretische Ansätze

Witte (1994, 96ff.) sowie Knopf & Gallschütz (2006, 13) merken an, dass es eine Vielzahl mehr oder weniger elaborierter Konzepte und Modelle zur Erklärung prosozialer Verhaltensweisen gibt. Als Beispiel können attributionstheoretische, psychoanalytische und feldtheoretische Ansätze aufgeführt werden. Dem attributionstheoretischen Ansatz zufolge beeinflussen, die von dem potentiellen Helfer wahrgenommenen Ursachen und seine Erklärungen für das Zustandekommen der Notsituation, die Bereitschaft zur Prosozialität. Ziel des psychoanalytischen Ansatzes zur Erklärung prosozialer Verhaltensweisen ist, die Erfassung der individuellen Empathie und des Über-Ichs, welche Grundlagen für weitere moralische Haltungen und Handlungen sind. Feldtheoretische Ansätze begründen das prosoziale Verhalten mit der Möglichkeit, affektive Spannungen abbauen zu können (ebd.).

Da sich lerntheoretische Ansätze in einem von Knopf & Gallschütz (2006) herausgegebenen Interventionsprogramm für die Förderung prosozialen Verhaltens als wirksam erwiesen haben, sollen im Folgenden Lernprinzipien zur Erklärung prosozialen Verhaltens erläutert werden.

Trommsdorff (2005, 83) führt auf, dass aus lerntheoretischer Sicht prosoziales Verhalten erfahrungsbedingt entwickelt wird und die individuelle Sozialisation Differenzen in der Ausprägung hervorruft. Der sozialen Interaktion und intersubjektiven Kommunikation kommt daher für die Ausbildung prosozialer Verhaltensweisen eine entscheidende Bedeutung zu. Lerntheoretische Ansätze können in das klassische Konditionieren, das operante Konditionieren, das Modelllernen sowie weitere sozial-kognitive Lerntheorien wie Trainings sozialer Fertigkeiten differenziert werden (Knopf & Gallschütz 2006, 75–82; Linderkamp 2008, 155–165).

Beim klassischen Konditionieren kann durch Lernen und mehrfacher Darbietung ein neutraler Reiz zu einem konditionierten Reiz werden. Knopf & Gallschütz (2006, 75) veranschaulichen das Zustandekommen prosozialer Verhaltensweisen durch das klassische Konditionieren am Beispiel eines Rollstuhls. Manche Menschen verspüren beim Anblick eines im Rollstuhl sitzenden Menschen unmittelbare Hilfeintentionen. Der Rollstuhl ist bei diesen Menschen zum Signal für das Auslösen eines bestimmten Gefühls wie z. B. Mitleid geworden, was die Hilfeleistung initiiert (ebd.).

Dem operanten Konditionieren unterliegen bestimmte Bedingungen bzw. Konditionen, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens erhöhen oder vermindern (Knopf & Gallschütz 2006, 76ff.; Linderkamp 2008, 156ff.). Prosoziales Verhalten kann diesem lerntheoretischen Ansatz zufolge durch Einsatz sogenannter positiver Verstärker (Darbietung einer Belohnung) und negativer Verstärker (Ausbleiben einer unangenehmen bzw. strafenden Konsequenz) etabliert werden. Im pädagogischen Kontext ist der Einsatz von Verstärkern an bestimmte Bedingungen wie z. B. den kausalen und zeitlichen Zusammenhang zwischen dem gezeigten Verhalten und der dargebotenen Verstärkung sowie eine erreichbare Zielvereinbarung gebunden (ebd.). Linderkamp (2008, 156) weist darauf hin, dass durch Bestrafung aufgrund fehlender Alternativverhalten kein sozial erwünschtes Verhalten aufgebaut werden kann. Mit den sich einstellenden erwünschten Verhaltensweisen ist die Ablösung externer Verstärker durch Selbstverstärkung anzustreben (ebd., 158). Die Selbstverstärkungskompetenz bewirkt, dass prosoziale Verhaltensweisen aus einer erlebten Zufriedenheit und Freude vom Lernenden selbst verstärkt werden (ebd.).

Die Imitation beobachteter Handlungen spielen bei der Aneignung von Verhaltensweisen eine besondere Rolle (Knopf & Gallschütz 2006, 78f.). Dieser lerntheoretische Ansatz wird auch als Modelllernen bezeichnet. Knopf & Gallschütz (2006, 79) benennen vier Vorteile des Modelllernens:

- (1) „Modellbeobachtung kann eigene Erfahrungen ersetzen und ohne eigenes Versuch-Irrtum-Lernen zum Aneignen neuer prosozialer Verhaltensweisen führen. (Abgucken).
- (2) Modellbeobachtung kann zur Verstärkung bestehender Verhaltensweisen führen, da Erfolg und Belohnung am Modell beobachtbar sind. ...
- (3) Modelllernen kann zur Hemmung unangepasster Verhaltensweisen beitragen, da Modellbestrafung beobachtet werden kann. ...
- (4) Modelllernen kann zu Veränderungen im Selbstbegründungssystem führen (neben neuem Verhalten können sich auch neue Wertmaßstäbe entwickeln)“.

Das Modelllernen erfordert seitens des Beobachtenden einige Grundvoraussetzungen wie z. B. die Fähigkeit zur selektiven Aufmerksamkeit, eine ausreichende Speicherkapazität des Gedächtnisses sowie motorische Fertigkeiten zur Ausführung der beobachteten Handlung (Linderkamp 2008, 158). Darüber hinaus haben sich weitere Aspekte wie z. B. eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Modell und dem Beobachter, die kleinschrittige, für den Beobachter nachvollziehbare Modelldemonstration sowie eine unmittelbare und angeleitete Imitation des erwünschten Verhaltens als effektiv erwiesen (ebd., 158f.). Werth & Mayer (2008, 535f.) ergänzen, dass neben realen Personen aus dem Umfeld des Kindes auch fiktive Akteure in Cartoons und Fern-

sehsendungen (z. B. die Fernsehsendung „Lassie“) als Modelle eingesetzt werden können. Vermutlich eignen sich Kinder über Beobachtung und Imitation ihrer Erziehungsberechtigten ein vielfältiges Repertoire an Verhaltensweisen an, so dass bei positiven Rollenvorbildern die Chance zur Anbahnung prosozialen Verhaltens gegeben ist.

Neben dem Modelllernen gibt es weitere sozial-kognitive Lerntheorien wie Selbstkontrollverfahren, Problemlösetrainings sowie Trainings sozialer Fertigkeiten (Linderkamp 2008, 159). Für den Aufbau prosozialer Verhaltensweisen eignen sich Förderprogramme zur Entwicklung sozialer Kompetenzen (Knopf & Gallschütz 2006, 84). Diese Trainings sozialer Fertigkeiten setzen an die nicht oder falsch erlernten sozialen Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen an. Auch unzulänglich erprobte soziale Fertigkeiten können als Ursache dissozialer Verhaltensweisen mit einem Training modifiziert werden (Linderkamp 2008, 162).

Neben den theoretischen Ansätzen ist eine weitere Erklärung für die intersubjektive Ausprägung prosozialer Verhaltensweisen in der Entwicklung begründet. Im Folgenden werden daher entwicklungspsychologische Aspekte der Prosozialität beschrieben.

2.1.1.2 Entwicklungspsychologische Aspekte

Eisenberg (1986) konzipierte unter Einbezug von Lawrence Kohlbergs Stufen des moralischen Urteils (1974) und Robert L. Selmanns Niveaus der Perspektivenübernahme (1984) ein fünfstufiges Modell für die Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen (Knopf & Gallschütz 2006, 50; Oerter 2008, 262; Siegler et al. 2008, 768f.). Dieses Modell soll nachstehend skizziert werden.

Die erste Stufe des prosozialen Verhaltens ist mit einer hedonistischen, selbstbezogenen Orientierung umschrieben. Auf dieser Ebene beruht das kindliche Handeln vorwiegend auf eigenen Interessen und Bedürfnissen. Einige Kinder begründen ihre prosoziale Motivation zusätzlich mit der Erwartung einer Gegenleistung und der Sorge um das Wohlergehen anderer. Diese erste Stufe des prosozialen Verhaltens ist die vorherrschende Denkweise von Kindern im Vorschulalter und in den ersten Grundschuljahren. Die zweite Stufe ist durch eine Orientierung an den körperlichen, materiellen und psychischen Bedürfnissen anderer gekennzeichnet. Prosoziale Verhaltensweisen werden auf dieser Ebene jedoch ohne selbstreflektorische Kompetenzen gezeigt. Die verstärkte Ausrichtung an den Bedürfnissen anderer ist vorrangig im Grundschulalter sowie schon vereinzelt vor dem Schuleintritt zu beobachten.

In den weiterführenden Schulformen ist es den Kindern zunehmend ein Anliegen, nach den geltenden kulturellen Werten und Normen zu handeln, um soziale Anerkennung und Akzeptanz zu erlangen (Siegler et al. 2008, 769). So zeichnet sich die dritte Stufe

des prosozialen Verhaltens durch die Orientierung an Anerkennung und/oder Stereotypen aus. Unter der Ausrichtung an Stereotypen sind Vorstellungen von „guten“ und „schlechten“ Verhaltensweisen zu verstehen.

Charakteristisch für die vierte Stufe der prosozialen Entwicklung ist die selbstreflexive empathische Orientierung an anderen, die durch eine vermehrte Perspektiven- bzw. Rollenübernahme gekennzeichnet ist. Prosoziale Verhaltensweisen werden durch das „Mensch-Sein“ des Gegenübers begründet. Darüber hinaus findet eine Reflexion der Gefühle statt, die sich auf die Folgen des eigenen Handelns bezieht (Siegler et al. 2008, 768). Diese vierte Stufe des prosozialen Verhaltens ist die vorherrschende Denkweise in der späten Kindheit sowie im Jugendalter.

Eisenberg (1986) führt beim Übergang von der vierten zur fünften Stufe ein weiteres Niveau auf. Bei diesem sogenannten Übergangsniveau beruht die Begründung der prosozialen Motivation auf internalisierenden Werten, Normen und Pflichten. Auf dieser Ebene finden zwar die allgemeinen Menschenrechte Berücksichtigung, sie werden jedoch nicht als Begründung für das prosoziale Handeln genannt. Die Autorin konnte dieses Übergangsniveau nur bei einer Minderheit der älteren Jugendlichen nachweisen.

Das letzte Begründungsniveau prosozialen Verhaltens ist mit einer starken Internalisierung genereller Werte umschrieben. Charakteristisch ist der „Wunsch, individuell und gesellschaftlich vereinbarte Verpflichtungen zu erfüllen oder den Zustand der Gesellschaft zu verbessern; und ... den Glauben an Rechte, Würde und Gleichheit aller Individuen“ (Siegler et al. 2008, 768). Diese letzte Stufe des prosozialen Verhaltens wird nur von wenigen Erwachsenen erreicht.

Nachdem ein Entwicklungsmodell prosozialen Verhaltens aufgeführt wurde, stellt sich die weiterführende Frage, welche Umstände Menschen an der Ausführung einer Wohltat hindern. Dieser Frage soll im nächsten Abschnitt nachgegangen werden.

2.1.3 Determinanten prosozialen Verhaltens

In der Literatur werden zahlreiche Grundvoraussetzungen für prosoziale Verhaltensweisen benannt. Diese können grob unterteilt werden in sozial-kognitive Fertigkeiten und affektiv/emotionale Kompetenzen (Knopf & Gallschütz 2003, 206; Malti et al. 2008, 54). Unter den sozial-kognitiven Determinanten für Prosozialität sind z. B. die Fähigkeiten zur differenzierten sozialen Wahrnehmung, die der Perspektiven- bzw. Rollenübernahme und die des moralischen Denkens und Urteilens zu nennen. Beispiele für affektiv/emotionale Determinanten sind die Fähigkeit zur Empathie, die Bereitschaft zu helfen sowie zu teilen (ebd.). Trommsdorff (2005, 98) resümiert aus einer eigens geführten Längsschnittstudie, dass emotionale Reaktionen als Komponenten der pro-

sozialen Motivation zwar abhängig von der individuellen Entwicklung sind, die Prosozialität sich hingegen als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal erweist.

Darüber hinaus sind es bestimmte Charaktere wie das Selbstwertgefühl, die internale Kontrollüberzeugung, eine hohe Emotionsregulation sowie das psychische Temperament, die sich auf das Ausüben prosozialer Verhaltensweisen auswirken (Bierhoff 2002, 157; Eisenberg & Fabes 1998, 735f.). Auch kommunikative Grundfertigkeiten und motivationale Aspekte sind für die Bereitschaft zu prosozialen Verhaltensweisen essentiell (Knopf & Gallschütz 2006, 42; Staub 1982, 55).

Das Geschlecht eines Menschen scheint nur einen geringen Einfluss auf die Prosozialität auszuüben. So konnten Eisenberg & Fabes (1998, 752ff.) in einer Metaanalyse nur einen schwachen Zusammenhang mit dem prosozialen Verhalten und dem weiblichen Geschlecht nachweisen. Demgegenüber ist aus standardisierten Testverfahren bekannt, dass Mädchen im Jugendalter vermehrt dazu neigen, sozial akzeptiertes Verhalten anzugeben (Lukesch 2006, 42). Ob die Selbstauskunft der Mädchen mit den beobachtbaren prosozialen Verhaltensweisen übereinstimmt, ist nicht bekannt.

Neben den individuellen Determinanten prosozialen Verhaltens gibt es fünf situative Determinanten des Hilfeverhaltens (Werth & Mayer 2008, 491–511), die nachfolgend kurz skizziert werden.

Zunächst muss der potenzielle Helfer seine Aufmerksamkeit auf das Geschehen richten. Der Wahrnehmung einer Notsituation und damit dem prosozialen Verhalten stehen Reizüberflutung, ein möglicher Zeitdruck sowie die eigene Stimmung entgegen (Werth & Mayer 2008, 492ff.). Aus internationalen Studien konnte Bierhoff (2002, 150ff.) beispielsweise einen Zusammenhang zwischen der Bevölkerungsdichte und der Bereitschaft zur Prosozialität herstellen. Zur Erklärung des Zusammenhangs führt der Autor die These der Informationsüberlastung in dichtbesiedelten Regionen und die der Verantwortungsdiffusion (Abnahme der subjektiven Verantwortung aufgrund der Anwesenheit anderer Menschen) auf (ebd.). Wenn der Notfall nun wahrgenommen wurde, muss dieser im nächsten Schritt vom potenziellen Helfer als solcher interpretiert werden (Werth & Mayer 2008, 495–499). Aufgrund sozialer Vergleichsprozesse orientieren sich Menschen in uneindeutigen Situationen an anderen. Im schlimmsten Fall kann dieses Phänomen zur pluralistischen Ignoranz, dem kollektiven Wegsehen, führen. Die dritte deterministische Stufe des Hilfeverhaltens erfordert, Verantwortung für die Situation zu übernehmen (ebd., 499–504). Wie experimentell mehrfach bewiesen werden konnte, nimmt die Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen mit der Anzahl der anwesenden Personen ab (Bystander-Effekt). Ist der potenzielle Helfer nun bereit, Verantwortung für die Situation zu übernehmen, muss er sich in einem vierten Schritt für eine bestimmte Hilfeleistung entscheiden (Werth & Mayer 2008, 504ff.). Ein positi-

ves subjektives Kompetenzgefühl ist für das Wissen, wie Hilfe in einer bestimmten Situation zu leisten ist, entscheidend. In einem letzten Schritt der situativen Determinanten muss die Hilfeleistung schließlich initiiert werden (ebd., 506–510). Dabei ist die Überlegung, prosozial zu handeln, ein individuelles Kosten-Nutzen-Kalkül. Eine Hilfeleistung wird wahrscheinlicher, wenn die einzusetzenden Kosten, z. B. die Zeitinvestition, gering oder die Kosten für unterlassene Hilfe hoch sind (z. B. Bekanntschaft mit dem Opfer).

Eagly & Crowley (1986, 283f.) konnten in einer empirischen Studie eine Abhängigkeit der situativen Rahmenbedingungen vom geschlechtsspezifischen Hilfeverhalten nachweisen. Während das weibliche Hilfeverhalten verstärkt mit alltäglicher Fürsorge assoziiert ist, tritt das männliche Hilfeverhalten vorwiegend in Gefahrensituationen und bei Anwesenheit anderer Personen auf (ebd.).

Ergänzend zu den individuellen und situativen Determinanten prosozialen Verhaltens führen Eisenberg & Fabes (1998) einige externale Bedingungen der Prosozialität auf. Nachstehend soll exemplarisch auf den Einfluss der Gleichaltrigengruppe sowie auf die Rolle der Schule für die intersubjektive Ausprägung prosozialer Verhaltensweisen eingegangen werden.

In Bezug auf zahlreiche Studien stellen Eisenberg & Fabes (1998, 726) fest, dass die Teilhabe an der Gruppe der Gleichaltrigen für die kindliche Entwicklung der Empathie und des prosozialen Verhaltens von entscheidender Bedeutung ist. Während die Erwachsenen-Kind-Beziehung von Asymmetrie geprägt ist, weist die Beziehung zu Gleichaltrigen Symmetrie auf und ist somit für das Modelllernen zugänglicher als die Erwachsenen-Kind-Beziehung (ebd.). Der Einfluss der Gleichaltrigengruppe ist durch ein dichotomes Verhältnis geprägt. Im positiven Fall können Gleichaltrige die prosoziale Motivation begünstigen, im negativen Fall ist die Orientierung zum dissozialen Verhalten durch die Gleichaltrigengruppe denkbar. Der Einfluss der schulischen Sozialisation auf das prosoziale Verhalten ist noch nicht hinreichend erforscht (Eisenberg & Fabes 1998, 727). Es ist jedoch davon auszugehen, dass Lehrkräfte durch eine strukturierte Klassenführung und ein positives Schülerverhältnis prosoziale Verhaltensweisen entwickeln können (ebd., 727f.). Daneben gibt es einige Interventionsprogramme wie z. B. das Child Development Projekt, die gezielt zur Förderung sozialer Kompetenzen eingesetzt werden (ebd.).

Ein möglicher Einfluss der Familiengröße und der Geschwisterkonstellation auf prosoziale Verhaltensweisen konnte in verschiedenen Studien nicht eindeutig geklärt werden (Eisenberg & Fabes 1998, 710f.).

Im Folgenden Abschnitt des zweiten Kapitels befasst sich der theoretische Teil der Arbeit mit dem Aufwachsen unter Lebensbedingungen von Armut.

2.2 Aufwachsen unter Lebensbedingungen von Armut

2.2.1 Armutsdefinitionen

Armut wird in der EU mit dem Begriff der relativen Armut beschrieben (BMAS 2008). Der relative Armutsbegriff setzt die finanzielle Lage eines Menschen in Relation zum Lebensstandard des sozialen Umfelds. Während die Bundesregierung seit dem ersten Armuts- und Reichtumsbericht aus dem Jahre 2001 von „bedrohter Armut“ spricht, wenn das Haushaltseinkommen weniger als 60% aller mittleren Nettoeinkommen in Deutschland beträgt (ebd.), benennt Unicef Deutschland das Unterschreiten von 50% des Durchschnittseinkommens als Armutsgrenze (Unicef 2010).

Die relative Armut ist gegenüber der absoluten Armut abzugrenzen. Es handelt sich um absolute Armut, wenn das physische Überleben nicht gewährleistet werden kann, da lebensnotwendige Grundbedürfnisse wie z. B. Nahrung oder Wohnraum nicht befriedigt werden können (Walper & Kruse 2008, 434). Diese Form der Armut kommt in Ländern vor, die über keinerlei sozialstaatliche Absicherung verfügen, so beispielsweise in Entwicklungsländern und vielen Schwellenländern.

Aktuelle Zahlen aus dem Jahr 2008 belegen, dass hierzulande 2,6 Millionen Kinder und Jugendliche nach der oben genannten Definition der Bundesregierung (und der EU) in Armut leben, das sind etwa 12% aller Heranwachsenden (BMAS 2008, XXII). Ohne die Unterstützung durch sozialstaatliche Leistungen wie z. B. Kindergeld läge die Armut unter Heranwachsenden bei mehr als einem Drittel (ebd.). Der Sozialstatus von Kindern und Jugendlichen ist dabei in Abhängigkeit von dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Familie zu sehen.

In der Erforschung von Armutslagen finden gegenwärtig zwei Methoden der Operationalisierung Anwendung: das ressourcen- sowie das lebenslagenorientierte Armutskonzept (Butterwege/Klundt & Belke-Zeng 2008, 135f.; Chassé et al. 2005, 55; Holz 2005, 88f.; Klundt 2008, 95).

Dem ressourcenorientierten Konzept der Armutsforschung liegt ausschließlich das verfügbare Haushaltseinkommen der Familie zugrunde. Da die Armutslage jedoch eine Unterversorgung in mehreren Lebensbereichen darstellt (z. B. im Bereich des subjektiven Wohlbefindens oder in der Konsumbefriedigung), ist das ressourcenorientierte Konzept eindimensional und damit unzureichend für die Erforschung der Armutslage von Heranwachsenden (Klundt 2008, 51). Aus diesem Grund findet das multidimensionale lebenslagenorientierte Armutskonzept bei den meisten Studien der Armutsforschung Anwendung. Das Konzept der Lebenslagen basiert auf der Erfüllung von menschlichen Grundbedürfnissen, die als Standard in einer Gesellschaft anerkannt sind (Chassé et al. 2005, 53). Der Ansatz geht auf Gerhard Weisser zurück. In den 1950er Jahren definierte Weisser die Lebenslage eines Menschen als den Spielraum, in dem

dieser seine Bedürfnisse zu befriedigen versucht (Klundt 2008, 95). Ingeborg Nahsen konkretisierte in den 1970er Jahren Weissers Ansatz und benennt fünf Spielräume, in denen sich trotz einer Armutslage Handlungsmöglichkeiten ergeben können (ebd.). Diese sind:

- (1) der Versorgungs- und Einkommenspielraum, d. h. das Ausmaß materieller Versorgung und die Verfügbarkeit materieller Einkommen,
- (2) der Kontakt- und Kooperationsspielraum, d. h. das Ausmaß sozialer Kontakte und Kooperationen sowie ihre Möglichkeit der Aufrechterhaltung,
- (3) der Lern- und Erfahrungsspielraum, d. h. das Ausmaß der Entwicklung von Denk- und Bildungsmöglichkeiten sowie der lebensabschnittsgerechten Verfügbarkeit von Kenntnissen und Verhaltensmöglichkeiten,
- (4) der Regenerations- und Mußenspielraum, d. h. das Ausmaß notwendiger Regeneration und möglicher Muße, um sich auf das Wichtige besinnen zu können und
- (5) der Dispositions- und Entscheidungsspielraum, d. h. das Ausmaß des möglichen eigenen Einflusses auf die Lebenssituation und Lebensgestaltung sowie die relevanten gesellschaftlichen Prozesse
(Chassé et al. 2005, 55; Klundt 2008, 95).

Kritiker des lebenslagenorientierten Armutskonzepts merken an, dass die Festlegung von Mindeststandards in zentralen Lebensbereichen eine normative Entscheidung ist, die u. a. von der jeweiligen politischen Richtung abhängig ist (Butterwegge et al. 2008, 137). Auch finden die individuellen Möglichkeiten einer Kompensation von Defiziten in speziellen Lebensbereichen eine unzureichende Beachtung. So bezeichnet Zander (2008, 116) den Lebenslagenansatz als defizitorientiert und fordert die Berücksichtigung von individuellen Ressourcen. Kritik wird ebenfalls an den festgelegten Lebensbereichen geübt, da diese für eine multidimensionale Beschreibung der Armutslage unzureichend seien. Bezüglich dieser Kritik geben Butterwegge et al. (2008, 138) zu bedenken, dass es bei einer größeren Zahl von Lebensbereichen zu einer Relativierung sozialer Ungleichheiten kommen kann. Eine weitere Reduktion der festgelegten Lebensbereiche könnte umgekehrt der Komplexität des lebenslagenorientierten Armutskonzepts nicht mehr entsprechen.

Dem Forscherteam um Chassé (2005) gelang es erstmals, den Ansatz der lebenslagenorientierten Spielräume auf die Perspektive der in Armut lebenden Kinder zu übertragen. Krappmann (2008, 705) weist auf eine Forscherlücke in der Armutslage von Jugendlichen hin. Es sei gegenwärtig unbekannt, was aus der Sicht der Jugendlichen zum „notwendigen Lebensstandard“ gehört, um dessen Unterschreitung für die Definition einer jugendlichen Armutslage heranzuziehen, so der Autor. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die materielle Ausstattung der Jugendlichen am

ehesten erlaubt, eine Armutslage anzuzeigen (Krappmann 2008, 721). Als Begründung führt Krappmann den Status in der Gleichaltrigengruppe an, der wesentlich über das Materielle bestimmt wird (ebd.).

Im Folgenden werden Studien über ausgewählte Folgen einer Armutslage auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vorgestellt. Dabei ist zu betonen, dass die aufgeführten Auswirkungen nicht zwangsläufig auftreten müssen.

2.2.2 Mögliche Auswirkungen der Armutslage auf die kognitive Entwicklung und den Bildungsverlauf

Übereinstimmend mit den Ergebnissen der PISA-Studie (vgl. z. B. Ehmke & Baumert 2007, 311) stellen Butterwegge et al. (2008, 168), Chassé et al. (2005, 144) sowie Holz (2006, 8) fest, dass die Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen hierzulande eine deutliche herkunftsspezifische Komponente aufweist. So kommt es bei Kindern aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status häufiger zu Klassenwiederholungen und Rückschulungen (Holz 2006, 8). Auch erhalten die in Armut lebenden Kinder oft unterdurchschnittliche Schulnoten, so dass häufiger eine Übergangsempfehlung zur Haupt- oder Förderschule ausgesprochen wird als bei anderen Kindern (ebd.). Der Literatur sind zahlreiche Gründe für die herkunftsspezifische Bildungsbeteiligung zu entnehmen, die nachfolgend kurz skizziert werden.

Benkmann (2007, 82f.) weist darauf hin, dass Familien in Armutslagen vielfach nicht in der Lage sind, die Lernentwicklung ihrer Kinder durch Interaktion und soziale Beziehungen zu stimulieren. Infolgedessen bleiben die Kinder kognitiv und sprachlich früh zurück (ebd.; Richter 2000, 11f.). Auch Holz (2006, 8) betont, dass Kinder unter Lebensbedingungen von Armut wenig allgemeine und altersgemäße Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, wie z. B. Freizeitaktivitäten oder Freundschaftsbeziehungen, erhalten. Insbesondere die Beziehungen zu Gleichaltrigen bieten in der Kindheit eine Grundlage für die Sozialentwicklung, für die kognitive Entwicklung sowie für die Heranbildung des Selbstkonzepts (Chassé & Rahn 2005, 146f.). Das Schulsystem setzt jedoch diese sozial-kognitiven Fertigkeiten voraus (ebd.).

Chassé et al. (2005, 251) konnten anhand ihrer Studie nachweisen, dass Familien in Armutslagen in der Unterstützung ihrer Kinder beim schulischen Lernen oft an ihre Grenzen stoßen. So mangelt es häufig an der Alltagsstrukturierung, an der eigenen Kompetenz und Motivation für schulische Belange sowie an der finanziellen Gewährung von Hausaufgabenhilfe (ebd.). Der von den Kindern und Jugendlichen vielmals erlebte Misserfolg beim schulischen Lernen kann das Selbstkonzept negativ beeinflussen und zu einer schuldistanzierenden Haltung führen. „Selbstwirksamkeit in sozialer Interaktion und Beziehung zu erfahren, ist jedoch notwendige Voraussetzung für den

Aufbau von Selbstachtung und Wohlergehen sowie für eine gute Lernentwicklung des Kindes“ (Benkmann 2007, 87).

Einer Studie von Lauterbach & Lange (1998, 114) zufolge tendieren Eltern mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status dazu, ihren Kindern eine möglichst kurze Schulbildung zukommen zu lassen, damit sie frühzeitig einen Beitrag zum Familieneinkommen leisten können. Auch haben viele Jugendliche selbst das Bedürfnis nach einem frühzeitigen Berufseintritt, um sich Konsumwünsche zu erfüllen (Weimann 2006, 28). Eine geringe Schulbildung bzw. ein frühzeitiger Berufseintritt ist jedoch mit einer Beschäftigung im sogenannten Niedriglohnsektor assoziiert (ebd., 29), folglich stellt Bildung eine wichtige Ressource zur Bewältigung von Armut dar (Richter 2000, 1).

2.2.3 Mögliche Auswirkungen der Armutslage auf die sozio-emotionale Entwicklung und das subjektive Wohlbefinden

In verschiedenen Studien konnte die Bedeutung der innerfamiliären Kommunikation für das subjektive Wohlbefinden der in Armut lebenden Kinder und Jugendlichen nachgewiesen werden (Chassé et al. 2005, 132f.; Holz 2005, 104; Klundt 2008, 101; Walper 1995, 181). Chassé et al. (2005, 133) konstatieren, dass sich eine offene Kommunikation über die ökonomischen Ressourcen sowie das Aufzeigen von Handlungsalternativen positiv auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirkt. Häufig fehlt es den Familien in Armutslagen jedoch an der Sensibilität gegenüber den kindlichen Bedürfnissen, so dass die notwendige Unterstützung und die emotionale Zuwendung ausbleiben (Benkmann 2007, 82).

Bezüglich der Bewältigung einer Armutslage konnte Richter (2000, 92ff.) in ihrer Studie das Muster der Problem vermeidenden und das der Problem lösenden Bewältigung ausmachen. Die Befragung von Kindern ergab, dass die Problem vermeidende Bewältigung mit internalisierenden Verhaltensweisen wie z. B. sozialer Rückzug und Ängstlichkeit am häufigsten anzutreffen war (ebd.). Vereinzelt konnten auch externalisierende Bewältigungsformen wie Aggressivität und eine erhöhte Bereitschaft zu Normverstößen festgestellt werden (ebd.; Walper & Kruse 2008, 447). Auch Miller (2008, 213) weist auf einen Zusammenhang zwischen der sozio-ökonomischen Lage der Familie und internalisierenden Verhaltensstörungen sowie einem geringen Selbstkonzept bei Kindern unter Lebensbedingungen von Armut hin.

Eine Ursache für das geringe Selbstkonzept sehen Chassé et al. (2005, 203) in den wenigen Partizipationsmöglichkeiten der in Armut lebenden Heranwachsenden begründet. Statt einem verantwortlichen und eigenständigen Handeln erfahren sie in ihrem Alltag überwiegend Verzicht und Einschränkungen, was ein geringes Selbstwertgefühl zur Folge hat (ebd.). In verschiedenen Studien konnte das geringe Selbstwert-

gefühl als Ursache sowie als Folge der mangelnden Integration der Kinder und Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status in der Gleichaltrigengruppe aufgezeigt werden (Chassé et al. 2005, 143; Miller 2008, 214; Richter 2000, 154). Da Freundschaften eine wichtige Rolle für die Persönlichkeitsentwicklung sowie für die soziale und emotionale Unterstützung (z. B. Einübung von Sozialverhalten und Konfliktbewältigung) spielen (Chassé et al. 2005, 170), beeinträchtigt die mangelnde Integration in der Gleichaltrigengruppe das psychosoziale Wohlbefinden der Heranwachsenden (Miller 2008, 214). Auch aus finanziellen Gründen wird den in Armut lebenden Kindern und Jugendlichen vielfach der Zugang zu der Gleichaltrigengruppe verwehrt. Richter (2000, 57) stellt heraus, dass die Zugehörigkeiten und der Ausschluss zur Gruppe der Gleichaltrigen über Materielles wie z. B. Kleidung und Accessoires der Jugendkultur definiert wird, was eine Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Armutslagen zur Folge hat.

Ein weiteres Risiko für die sozio-emotionale Entwicklung von Heranwachsenden stellt die Übernahme von Erwachsenenrollen dar (Weimann 2006, 39f.). So kommt es im sozialschwachen Milieu häufiger vor, dass die Erziehungsberechtigten sich z. B. aus gesundheitlichen Gründen nicht adäquat um die Familie kümmern können und Heranwachsende die Aufgaben übernehmen (müssen). Die Übernahme der Erwachsenenrolle führt zur Überforderung von Kindern und Jugendlichen sowie zur Rückstellung der eigenen Bedürfnisse und des Schulengagements (ebd.).

Die in den Studien von Chassé et al. (2005, 122) und Richter (2000, 66) befragten Kinder nahmen am häufigsten Einschränkungen beim Wohnen wahr. Über die Hälfte der Probanden beklagte eine mangelnde Privatsphäre und die fehlende Möglichkeit zur eigenen Raumgestaltung, da das Kinderzimmer mit einem Geschwisterkind geteilt werden musste (Richter 2000, 66). Ferner belastete die Kinder, dass sie aufgrund der Wohnverhältnisse keine Gleichaltrigen einladen können (Chassé et al. 2005, 122).

2.3 Stand der gegenwärtigen Forschung

Nachstehend wird in einer zusammenfassenden Betrachtung das pädagogisch-psychologische Konstrukt der Prosozialität in Verbindung mit dem sozio-ökonomischen Status eines Individuums gebracht und der gegenwärtige Forschungsstand dargestellt. Wie bereits aufgeführt, variiert die intersubjektive Prosozialität in Abhängigkeit von den Sozialisationsbedingungen eines Menschen. Eine bedeutende Sozialisationsbedingung ist der sozio-ökonomische Status, in dem ein Kind oder Jugendlicher aufwächst (Werth & Mayer 2008, 512). In ihrer Studie konnte Walper (1995, 195) einen signifikanten Zusammenhang zwischen einer familiären Armutslage und dessen Auswirkungen auf die kognitive, sprachliche, sozio-emotionale und Intelligenzentwicklung von Kindern im

Grundschulalter nachweisen. Da prosoziale Verhaltensweisen sozial-kognitiv und affektiv/emotional determiniert sind (Knopf & Gallschütz 2003, 206; Malti et al. 2008, 54), kann zunächst davon ausgegangen werden, dass ein niedriger sozio-ökonomischer Status mit einer geringen prosozialen Einstellung verbunden ist. Diese Annahme konnte jedoch anhand einiger Studien widerlegt werden.

So konstatierte Bierhoff (2002, 152) beispielsweise einen Zusammenhang zwischen den Lebenshaltungskosten bzw. den Sozialstatus eines Menschen und dem Hilfeverhalten. In Städten, in denen die Lebenshaltungskosten und der Sozialstatus der Menschen hoch lagen, war die Prosozialität gering. Prosoziale Verhaltensweisen waren somit vermehrt bei Menschen nachweisbar, die unter Lebensbedingungen von Armut lebten. Siegler et al. (2008, 722) beziehen sich auf Forschungen aus den USA und Brasilien, wonach Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem geringen Einkommen prosozialeres Verhalten zeigten als Gleichaltrige aus der sozialen Mittelschicht. Das Autorenteam um Siegler begründet die Studienlage mit der im niedrigen Sozialmilieu vorherrschenden Erziehung zu moralischen Verpflichtungen und dem Gehorsam gegenüber Autoritäten. Während Menschen mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status vorwiegend prosoziales Verhalten im familiären Kontext zeigen, wird ein hoher Sozialstatus eher mit außerfamiliären Formen der Prosozialität assoziiert (Eisenberg & Fabes 1998, 710). Dem biologischen Ansatz zur Erklärung prosozialer Verhaltensweisen zufolge zeigt der Mensch gegenüber ähnlichen Personen (z. B. Verwandten, Menschen gleichen Alters und gleicher Wertvorstellung) und Personen, die dem Menschen bekannt sind, im Vergleich zu unähnlichen und unbekanntenen Personen eine höhere Prosozialität (Werth & Mayer 2008, 515f.). Diese Befunde sprechen für eine in den gesellschaftlichen Sozialmilieus gelebte Prosozialität.

Der aus den individuellen Determinanten prosozialen Verhaltens abgeleitete Zusammenhang zwischen einem niedrigen sozio-ökonomischen Status und einer geringen Prosozialität findet zum Teil in amerikanischen Stichproben Bestätigung. In Bezug auf diese Untersuchungen führt Oerter (2008, 264) an, dass sowohl Kinder aus Familien mit einem handwerklichen Beruf als auch sogenannte Unternehmerkinder sich weniger prosozial verhalten als Gleichaltrige aus der sozialen Mittelschicht.

Im Hinblick auf die von Walper (1995, 195) aufgezeigte Korrelation zwischen einem niedrigen sozio-ökonomischen Status und der Intelligenz sowie der sozial-kognitiven Determination prosozialen Verhaltens kann angenommen werden, dass es einen Zusammenhang zwischen der Intelligenz und der Prosozialität gibt. Im Rahmen einer Pilotstudie konnte Lukesch (2006, 49) unter Mitarbeit von Cubasch et al. keinen statistischen Zusammenhang zwischen der Intelligenz und dem prosozialen Verhalten feststellen. Trommsdorff (2005, 90) räumt ein, dass „kognitive Fähigkeiten ... [zwar,

Anm. d. Verf.] die Wahrnehmung von Bedürfnissen einer anderen Person fördern [können, Anm. d. Verf.]. Jedoch ist die kognitive Entwicklung nicht per se förderlich für die Ausbildung von prosozialer Motivation“. Die Prosozialität scheint demnach ein vielschichtiges Phänomen zu sein, wobei die unter Kapitel 2.1.3 aufgeführten Determinanten in einem kompensatorischen Verhältnis zueinander stehen. So konnten Mali et al. (2008, 65) bei sechsjährigen Kindern eine Kompensation defizitärer sozial-kognitiver Fähigkeiten durch ein hohes empathisches Empfinden nachweisen.

Mit Eisenberg & Fabes (1998, 710) kann festgestellt werden, dass die Studienlage bezüglich eines Zusammenhangs zwischen dem prosozialem Verhalten und dem Sozialstatus nicht eindeutig ist. Gegenwärtig gibt es keine Studien, die das prosoziale Verhalten von Jugendlichen gegenüber Gleichaltrigen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status erfassen. Die nachfolgende Studie beabsichtigt die bestehende Forscherlücke zu schließen.

2.4 Forschungsanliegen und Thesen der vorliegenden Studie

Die empirische Arbeit geht der Frage nach, ob es schulform- und geschlechtsspezifische Disparitäten in den prosozialen Einstellungen von Jugendlichen der achten und neunten Klassenstufe gegenüber Schülern aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status gibt.

Ableitend aus eigenen Unterrichtshospitationen in der Förderschule mit dem Schwerpunkt des schulischen Lernens soll nachfolgend die These vertreten werden, dass Förderschüler sich gegenüber Mitschülern mit einer sozio-ökonomischen Benachteiligung prosozialer verhalten als Gymnasiasten. Aus vorangegangenen Unterrichtsbeobachtungen in den jeweiligen Schulformen konnten Unterschiede in der Entwicklung (pro-) sozialer Kompetenzen aufgezeigt werden. Während Lehrende des Gymnasiums sich vorrangig um die fachliche Kompetenzanbahnung ihrer Schüler bemühen, liegt der Schwerpunkt der Förderschule in der Vermittlung sozialer Kompetenzen. Auch in der universitären Lehrerbildung ist ein Ungleichgewicht in der Kompetenzanbahnung zu beobachten. Während in der Bachelor- und Masterstudienordnung der Sonderpädagogik der Besuch zahlreicher (sonder-) pädagogisch orientierter Seminare vorgesehen ist, erfahren die Studierenden der übrigen Schulformen überwiegend Strategien der fachlichen Kompetenzanbahnung, weniger aber der pädagogischen. Da Förderschüler zumeist selbst aus einem niedrigen Sozialmilieu stammen (Benkmann 2007, 80; Lauth et al. 2004, 15), muss davon ausgegangen werden, dass sie mehr Verständnis für Jugendliche aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status aufbringen. Aus diesem Verständnis müsste eine höhere prosoziale Einstellung gegenüber Schülern aus sozio-ökonomisch benachteiligten Lebensbedingungen resultieren.

Ferner wird angenommen, dass sich Mädchen gegenüber Schülern aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status prosozialer verhalten als Jungen. Die These stützt sich auf Lukesch (2006, 42), der bei der Standardisierung eines Testverfahrens zur Erfassung der Prosozialität feststellte, dass Mädchen im Jugendalter vermehrt dazu neigen, sozial akzeptiertes Verhalten anzugeben.

Die vorliegende Studie zielt auf die Erfassung prosozialer Einstellungen im Jugendalter ab, da in diesem Alter, aufgrund des Erreichens höherer moralischer Urteilsstufen, eine zunehmend reflexive und verständnisvolle Reaktion auf andere zu beobachten ist (Siegler et al. 2008, 768f.). Oerter (2008, 263) führt ergänzend an, dass im Jugendalter die Prosozialität zu einem relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmal wird.

3 EMPIRISCHER TEIL

Einleitend in den empirischen Teil der Studie sollen zunächst Ansätze der quantitativen Sozialforschung skizziert werden, um anschließend eine Einordnung der gewählten Methodologie vornehmen zu können. Danach erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem eigens erstellten Fragebogen, der grundlegend für die vorliegende empirische Studie ist. Neben einer detaillierten Beschreibung des Datenerhebungsinstruments umfasst dieses Teilkapitel eine begründende Auseinandersetzung mit den gewählten Items. Im Anschluss soll die für die nachfolgende Studie herangezogene Stichprobe näher erläutert werden. In diesem Zusammenhang werden Unterschiede in der Beschulung, in den Lernvoraussetzungen sowie in den Lebensbedingungen der Befragten skizziert. Das dritte Kapitel geht auf die Durchführung der empirischen Studie sowie auf die Methode der Datenauswertung ein.

3.1 Ansätze der quantitativen Sozialforschung

Die empirische Sozialforschung wird als „systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen“ definiert (Atteslander 2008, 4). Für ein empirisches Vorgehen werden theoretische Inhalte mithilfe ausgewählter Methoden wie z. B. schriftliche Befragungen oder Beobachtungen an spezifischen Wirklichkeiten überprüft (ebd., 4f.). Unter quantitativen Forschungsmethoden sind Vorgehensweisen zu verstehen, die zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte dienen (Raab-Steiner & Benesch 2008, 43). Für die quantitative Sozialforschung ist ein deduktives Vorgehen charakteristisch. Das bedeutet, dass sich die aus einer größeren Stichprobe gewonnenen Erkenntnisse auf den Einzelfall übertragen lassen (Bortz & Döring 2006, 300; Schnell/Hill & Esser 2005, 7). Ziel der quantitativen Forschung ist die Überprüfung von Theorien, die sich zur Formulierung allgemeingültiger Aussagen und Gesetzmäßigkeiten eignen (Bortz & Döring 2006, 301; Schnell et al. 2005, 7).

Es gibt verschiedene Methoden der quantitativen Sozialforschung, die es erlauben, einen Forschungsgegenstand zu operationalisieren (Bortz & Döring 2006, 138). Die Autoren nennen als geläufigste Methode die des Zählens, des Urteilens, des Testens, der Befragung, des Beobachtens und die Methode der physiologischen Messung (ebd.). Der Übersicht halber sollen diese Vorgehensweisen der quantitativen Datenerhebung nachfolgend kurz erläutert werden.

Für die Methode des Zählens müssen zunächst die Merkmale der Probanden erfasst werden, die für das Forschungsanliegen von Bedeutung sind (Bortz & Döring 2006, 138). Aus diesen Merkmalen lassen sich Kategorien ableiten, die Grundlage empirischer Studien darstellen (ebd., 139f.). Die für die Methode des Zählens gewählten Kategorien müssen exakt definiert, ausschöpfend und überschneidungsfrei sein, um

die Daten quantitativ zu erfassen und anschließend miteinander vergleichen zu können (ebd., 140).

Im Gegensatz zum Zählen ist das Urteilen eine subjektive Methode der Datenerhebung (Bortz & Döring 2006, 154). Die Stellungnahme von Experten ist zwar im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Kontext unumgänglich, sie zeichnet sich jedoch gegenüber objektiven Parametern durch eine hohe Störanfälligkeit aus (ebd.). Durch die Bildung einer Rangordnung oder die Methode des Dominanzpaarvergleichs (Beurteilung von Paarkombinationen) wird beispielsweise versucht, Unsicherheiten im menschlichen Urteilen zu minimieren (ebd., 155–159).

Die Methode des Testens ist in erster Linie mit der Testdiagnostik in der empirischen Psychologie in Verbindung zu bringen (Raab-Steiner & Benesch 2008, 44). Anwendung findet die Testdiagnostik in der quantitativen Erfassung von Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmalen (Bortz & Döring 2006, 190). Dabei sind psychometrische Testverfahren, die nach Kriterien der klassischen Testtheorie entwickelt worden sind, von den projektiven Verfahren zu unterscheiden. Psychometrische Tests zeichnen sich durch ein normiertes, objektives, strukturiertes und zulängliches Verfahren aus (Bortz & Döring 2006, 191; Bühner 2010, 23f.).

In der empirischen Sozialforschung ist die Befragung die am häufigsten angewandte Methode der Datenerhebung (Bortz & Döring 2006, 236; Schnell et al. 2005, 321). Wissenschaftliche Befragungen grenzen sich gegenüber Befragungen im Alltag durch systematische Vorbereitungen, Zielgerichtetheit und theoriegeleiteter Kontrolle ab (Atteslander 2008, 103f.). Eine grobe Kategorisierung unterscheidet die mündliche Befragung in Form von Interviews und die schriftliche Befragung über Fragebögen (Bortz & Döring 2006, 236). Die Befragung ist auf selbstbezogene Auskünfte der Probanden angewiesen (ebd., 191). Diese wiederum sind vom Erinnerungsvermögen, der Aufmerksamkeit und der Selbsterkenntnis der Befragten abhängig. Die Methode der Befragung ist daher für willkürliche Fehler und absichtliche Verzerrungen anfälliger als objektive Verfahren der Datenerhebung wie z. B. das Zählen (ebd.).

Die Beobachtung ist eine Methode der Datenerhebung, die sich durch Anwendung standardisierter Messinstrumente auszeichnet, die Selbstreflektiertheit, Systematik und Kontrolliertheit der Beobachtung gewährleisten (Bortz & Döring 2006, 262). Der Einsatz derartiger Messinstrumente kennzeichnen wissenschaftliche Beobachtungen. Das systematische Beobachten kann sowohl quantitativ (z. B. durch ein Categoriesystem) als auch qualitativ über einen interpretativen Zugang erfolgen (ebd.). Neben der teilnehmenden oder nichtteilnehmenden Beobachtung kann weiter die sogenannte offene oder verdeckte Beobachtung unterschieden werden (Bortz & Döring 2006, 267f.; Schnell et al. 2005, 391f.). Mit den verschiedenen Formen der Beobachtung sind

jeweils Vor- und Nachteile verbunden (z. B. Beobachtung des Forschungsgegenstandes in seiner natürlichen Umwelt, Beeinflussung des Verhaltens durch den Beobachter). Die Beobachtung ist eine Methode der Datenerhebung, die in besonderem Maße auf die Aufmerksamkeit und visuelle Wahrnehmungsfähigkeit des Forschers angewiesen ist (Atteslander 2008, 67; Bortz & Döring 2006, 263).

Bortz & Döring (2006) führen als letzte Methode der quantitativen Datenerhebung die der physiologischen Messung an. Diese findet vorwiegend in der biologischen Psychologie Anwendung und bringt physiologische Reaktionen wie z. B. Blutdruck, Herzschlagfrequenz in Verbindung mit psychischen Befindlichkeiten (z. B. Stress oder Aktivierung) (ebd., 278–282). Die physiologische Messung ist eine objektive Methode der Datenerhebung und zeichnet sich durch eine hohe Reliabilität aus (Bortz & Döring 2006, 279).

In der Regel erfordert eine empirische Studie die Kombination verschiedener Methoden der Datenerhebung wie z. B. die schriftliche Befragung und das Zählen. Der jeweilige Forschungsgegenstand bestimmt dabei die Auswahl der Erhebungsmethoden (Bortz & Döring 2006, 138).

Empirische Studien der Sozialforschung sollten sich qualitativ an den drei Gütekriterien der klassischen Testtheorie (Objektivität, Reliabilität und Validität) orientieren (Bortz & Döring 2006, 195), die unter Kapitel 3.2.1.2 näher erläutert werden. Dennoch ist das Auftreten von Messfehlerquellen nie auszuschließen (z. B. die psychische Konstitution des Probanden während der Datenerhebung). Neben den Gütekriterien der klassischen Testtheorie stellen Bortz & Döring (2006, 195) sowie Bühner (2010, 43f.) die Bedeutung von Nebengütekriterien wie z. B. Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit für die Beurteilung der Güte eines Tests heraus.

Im Gegensatz zu qualitativen Methoden zeichnet sich die quantitative Sozialforschung durch eine hohe Objektivität und Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus, da die Daten der Probanden unter den gleichen Bedingungen erhoben werden (z. B. gleiche Instruktionen, gleiches Datenerhebungsinstrument). Zudem weisen die Ergebnisse quantitativer Forschungsmethoden durch eine umfassendere Stichprobe eine höhere externe Validität und Repräsentativität auf als die Resultate qualitativer Sozialforschung. Darüber hinaus ist die kostengünstige und zeitökonomische Möglichkeit der Datenerfassung ein weiterer Vorteil quantitativer Forschungsmethoden.

Lamnek (2005, 6–20), ein Befürworter qualitativer Forschungsmethoden, benennt zahlreiche Kritikpunkte quantitativer Forschungsansätze. Nachfolgend sollen einige seiner Positionen angeführt werden.

Quantitative Forschungsmethoden sind den Naturwissenschaften entlehnt und oft von einem experimentellen Vorgehen gekennzeichnet. Demgegenüber ist der Gegenstand

der empirischen Sozialforschung der in einem sozialen Kontext lebende und handelnde Mensch. Bedingt durch die menschliche Individualität stellt Lamnek eine unzureichende Eignung quantitativer Methoden für die empirische Sozialforschung fest (ebd., 13f.). Die von den quantitativen Erhebungsmethoden suggerierte Objektivität stelle aufgrund der Interpersonalität lediglich eine Scheinobjektivität dar, so Lamnek (ebd., 15f.). Da die Thesen in der quantitativen Sozialforschung schon vor Beginn der Erhebung festgelegt werden, merkt der Kritiker eine eingeschränkte Sichtweise des Forschers auf den Forschungsgegenstand an (ebd., 9; 15). Neben den unzureichenden Kenntnissen des Forschers kommt es zur Vernachlässigung der Sichtweise der Probanden (Lamnek 2005, 15f.). Durch die Standardisierung der Erhebungsmethoden besteht die Gefahr, dass der Forscher eine Distanz zum Forschungsgegenstand entwickelt (ebd., 17f.).

3.2 Grundkonzeption der empirischen Studie

3.2.1 Überblick über die gewählte Methodologie

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Umfrageforschung mit einem nicht-experimentellen Design. Da die Daten zu einem bestimmten Zeitpunkt erhoben wurden, weist die Untersuchung das Forschungsdesign einer Querschnittsstudie auf. Die in der empirischen Studie gewählte Methodologie lässt sich in erster Linie der Datenerhebungsmethode der schriftlichen Befragung und die des Testens zuordnen. Darüber hinaus findet im Zuge der deskriptiven Statistik auch die Methode des Zählens Anwendung. Aus Kapazitätsgründen soll im Folgenden der Fokus auf die in der vorliegenden Studie hauptsächlich eingesetzten Methoden der schriftlichen Befragung und des Testens gerichtet werden.

3.2.1.1 Die Methode der schriftlichen Befragung

Unter einer schriftlichen Befragung ist eine selbstständige Beantwortung von schriftlich vorgelegten Fragen durch die Probanden zu verstehen (Bortz & Döring 2006, 252). Die in einem Fragebogen zusammengefassten Items können den Probanden persönlich, postalisch oder elektronisch via Internet erreichen. Bei postalischen oder elektronischen Formen der Befragung ergibt sich das Problem der schwer kontrollierbaren Erhebungssituation (Bortz & Döring 2006, 252; Raab-Steiner & Benesch 2008, 45; Schnell et al. 2005, 359). So bleibt bei Abwesenheit des Forschers z. B. die Frage ungeklärt, ob tatsächlich der ausgewählte Adressat den Fragebogen ausgefüllt hat. Durch die persönliche Anwesenheit bei der Datenerhebung kann der Forscher die Erhebungssituation standardisieren und eine höhere Rücklaufquote erzielen (ebd.). Eine hohe Standardisierung wird erreicht, wenn es gelingt, Probanden für die Studie in

Gruppen zusammenzuführen (z. B. Erhebung in einer Schulklasse oder in einem Verein) (Atteslander 2008, 147; Bortz & Döring 2006, 252).

Die schriftliche Befragung ist im Gegensatz zu anderen Methoden der Datenerhebung eine kostengünstige Untersuchungsvariante und eignet sich demnach zur Befragung einer großen Stichprobe (Atteslander 2008, 147; Bortz & Döring 2006, 252). Gegenüber einer mündlichen Befragung wird die schriftliche Datenerhebung von den Probanden als anonymer empfunden, so dass glaubwürdigere Antworten zu erwarten sind (Bortz & Döring 2006, 237). Die Konstruktion eines Fragebogens erfordert allerdings im Vorfeld der Studie eine gute Strukturierung des Befragungsinhalts, da im Gegensatz z. B. zu einer mündlichen Befragung, Inhalte der Datenerhebung nachträglich nicht mehr konkretisiert werden können (Raab-Steiner & Benesch 2008, 44).

Vor der Planung einer schriftlichen Befragung ist zunächst zu überlegen, ob auf ein standardisiertes, validiertes Erhebungsinstrument zurückgegriffen werden kann (Bortz & Döring 2006, 253). Liegt kein standardisierter Fragebogen vor, muss für die Erstellung eines Fragebogens das der Studie zugrunde liegende Konstrukt im Hinblick auf eine ausschöpfende Kategoriebildung analysiert werden (ebd.). Die sich aus dem Konstrukt ergebenden Fragen können den Probanden in einem offenen oder in einem geschlossenen Frageformat vorgelegt werden (Raab-Steiner & Benesch 2008, 48f.). Während die Testpersonen bei einem offenen Frageformat schriftlich eine eigens formulierte Antwort geben, kreuzen sie bei geschlossenen Fragen die für sie jeweils zutreffende Antwortkategorie an (ebd., 48). Offen formulierte Fragen ermöglichen den Probanden einerseits Freiheit in der Beantwortung, da sie sich nicht an vorgegebene Antwortkategorien halten müssen. Andererseits benachteiligt ein offenes Frageformat Menschen, die Schwierigkeiten mit der Feinmotorik, der Orthografie und der Verbalisierung haben (ebd.). Da offene Fragen von vielen Testpersonen unbeantwortet bleiben, kommt es häufig zu einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Daten. Ebenfalls ist die Auswertung offener Fragen aufwendiger als jener, die geschlossene Frageformate aufweisen. Nachdem die Handschrift der Testpersonen entziffert wurde, müssen die Antworten zur Zusammenfassung der Ergebnisse systematisiert und kategorisiert werden (ebd.). Dieses Prozedere ist zeitintensiver als die Auswertung vorgefertigter Kategorien. Neben einem offenen und geschlossenen Frageformat gibt es sogenannte Mischformen. „Unter Mischformen sind Fragen zu verstehen, die vorgegebene Antwortkategorien haben, aber zusätzlich eine offene Kategorie enthalten“ wie z. B. die Kategorie „Sonstiges“ oder „Anderer“ (Raab-Steiner & Benesch 2008, 49). Bortz & Döring (2006, 255f.) und Schnell et al. (2005, 334f.) nennen zahlreiche Kriterien für die Formulierung von Items, auf die aus Kapazitätsgründen nicht näher eingegangen werden kann.

Bei einer schriftlichen Befragung mit vorstrukturierten Antwortkategorien ist zwischen einem dichotomen Antwortformat, einer Ratingskala und einer Analogskala zu unterscheiden (Raab-Steiner & Benesch 2008, 53–57).

Bei einem dichotomen Antwortformat liegen dem Probanden zwei Ausprägungen für die Beantwortung vor (z. B. „Stimmt“ oder „Stimmt nicht“) (ebd., 53). Von den Testpersonen wird verlangt, sich zwischen den eingeschränkten Antwortkategorien zu positionieren, was als „Freiheitsbeschränkung“ erlebt werden kann. Unter den Probanden könnten sich Widerstände gegen die Datenerhebung entwickeln, so dass verzerrte Antworten zu erwarten sind. Ein dichotomes Antwortformat ist jedoch zeitökonomisch zu bearbeiten und auszuwerten (Raab-Steiner & Benesch 2008, 53).

Mithilfe einer Ratingskala werden Einschätzungen von Testperson auf einem mehrstufigen Antwortformat erfasst (Bortz & Döring 2006, 176f.). Eine Ratingskala kann unipolare oder bipolare Antwortformate beinhalten (ebd., 177). Während unipolare Antworten von einer neutralen Position ausgehen und in eine Richtung verlaufen (z. B. von der Antwortmöglichkeit „kaum“ bis „sehr“), erstrecken sich bipolare Antworten von einer negativen Kategorie über eine neutrale Position zu einer positiven Antwort (z. B. von „völliger Ablehnung“ bis „völliger Zustimmung“ der Testaussage) (ebd.). Ratingskalen können ferner nach der Etikettierung der Antwortformate unterschieden werden (Raab-Steiner & Benesch 2008, 55ff.). Neben einer numerischen Skalenbezeichnung (z. B. von -3 bis +3) gibt es eine verbale Etikettierung (z. B. von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“) und symbolisch markierte Antworten (z. B. durch Smilies) (ebd.). Die Anzahl der Abstufungen auf einer Ratingskala sollte im Hinblick auf die Differenzierungsfähigkeit der Probanden vorgenommen werden (Raab-Steiner & Benesch 2008, 55). Die Entscheidung für eine gerade Anzahl von Abstufungen vermeidet die Tendenz der Testpersonen sich in einer mittleren, neutralen Kategorie zu positionieren und führt so zu valideren Ergebnissen (ebd.). Ratingskalen sind hinsichtlich ihrer Beantwortung und Auswertung zeitökonomisch.

Ein drittes häufig bei vorstrukturierten Antwortkategorien verwendetes Format ist die Analogskala (Raab-Steiner & Benesch 2008, 57). Die sogenannte kontinuierliche Antwortskala bietet den Probanden die Möglichkeit auf einem freien Kontinuum zu antworten (z. B. Positionierung zwischen 0 bis 100%) (ebd., 57f.). Die Analogskala stellt jedoch hohe Anforderungen an die Differenzierungsfähigkeit der Probanden (ebd.).

Bei eigens konstruierten Fragebögen sollte auf verständlich formulierte Instruktionen und eine zur Bearbeitung motivierende Einleitung geachtet werden. Der Befragte ist zusätzlich darauf hinzuweisen, dass die Daten anonym verwertet werden.

Die Methode der schriftlichen Befragung ist sensitiv gegenüber der absichtlichen Verfälschung der Antworten durch den Probanden (z. B. Angabe sozial erwünschter Ant-

worten, Tendenz zur neutralen Antwortkategorien) (Raab-Steiner & Benesch 2008, 59ff.).

3.2.1.2 Die Methode des Testens

Psychologische Testverfahren dienen nach einer Definition von Cronbach (1990, 32) der systematischen Beobachtung und Beschreibung des Erlebens und Verhaltens mithilfe von Skalen (numerische Beschreibung) und Kategorien (klassifizierende Beschreibung). Einer engeren Begriffsbestimmung zufolge, erfassen psychologische Tests „psychische Eigenschaften, Fähigkeiten oder Merkmale bzw. Zustände von Personen“ (Bühner 2010, 20).

In der pädagogischen Psychologie werden standardisierte Testverfahren eingesetzt, die den Forschungsgegenstand unter festgelegten Bedingungen der Durchführung, der Auswertung und der Interpretation eines Tests quantifizieren. Testverfahren, welche den Anforderungen der Standardisierung entsprechen, werden als psychometrische Tests bezeichnet (Bortz & Döring 2006, 191). Für die Erstellung eines diagnostischen Gutachtens werden die Testergebnisse der Probanden mithilfe einer vorliegenden sozialen Bezugsnorm interpretiert. Zur Normierung eines Testverfahrens wird eine sogenannte Eichstichprobe herangezogen, die nach z. B. Alter, Geschlecht und Schulform der Probanden die in der Grundgesamtheit erwarteten Testergebnisse differenziert aufführt. Ein Vergleich der individuellen Testergebnisse mit der sozialen Bezugsnorm erlaubt Aussagen über das Auftreten des untersuchten Merkmals.

Psychometrische Testverfahren müssen den Gütekriterien der klassischen Testtheorie entsprechen (Bortz & Döring 2006, 195). Nachfolgend sollen die Hauptgütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität kurz skizziert werden.

Die Objektivität eines Testverfahrens ist gegeben, wenn verschiedene Forscher bei denselben Probanden zu den gleichen Testergebnissen gelangen (Bortz & Döring 2006, 195; Bühner 2010, 34). Zu unterscheiden sind drei Unterformen der Objektivität: die Durchführungs-, die Auswertungs- und die Interpretationsobjektivität. Die Durchführungsobjektivität besagt, dass das Testergebnis eines Probanden von der Person des Forschers unbeeinflusst sein sollte (ebd.). Sichergestellt wird die Durchführungsobjektivität in der Regel durch standardisierte Testinstruktionen. Die Auswertungsobjektivität impliziert die Forderung nach unbeeinflusster Vergabe von Testpunkten für bestimmte Testantworten (Bortz & Döring 2006, 195; Bühner 2010, 34f.). Erhöht wird die Auswertungsobjektivität durch ein geschlossenes Antwortformat wie z. B. eine mehrstufige Ratingskala. Die Anforderung an die Interpretationsobjektivität ist gegeben, wenn das Testergebnis eines Probanden frei ist von individuellen Deutungen des Forschers. Eine hohe Interpretationsobjektivität liegt vor, wenn eine repräsentative

Stichprobe als Vergleichsmaßstab für die Interpretation des Testergebnisses hinzugezogen werden kann (Bortz & Döring 2006, 195; Bühner 2010, 35).

Das Gütekriterium der Reliabilität gibt den Grad der Messgenauigkeit eines Tests an und beschreibt somit dessen zuverlässige Erfassung des Forschungsgegenstandes (Bortz & Döring 2006, 196; Bühner 2010, 35). Das Erlangen perfekter Reliabilität ist in der empirischen Sozialforschung nahezu ausgeschlossen, da es z. B. durch Unaufmerksamkeit des Probanden, situative Störungen oder Missverständnisse zwischen dem Probanden und dem Forscher zu Messfehlern kommen kann (Bortz & Döring 2006, 196). Zur Bestimmung der Reliabilität gibt es verschiedene statistische Verfahren. Nachfolgend sollen drei häufig angewandte Methoden erläutert werden: die Retest-, die Paralleltest- und die Testhalbierungsreliabilität. Bei der Retestreliabilität wird denselben Probanden das Testverfahren in unveränderter Form an zwei aufeinander folgenden Zeitpunkten vorgelegt (Bortz & Döring 2006, 196f.; Bühner 2010, 36). Die Korrelation zwischen der ersten und zweiten Messung wird als Retestreliabilität bezeichnet. Voraussetzung für die Wiederholung der empirischen Studie ist u. a. die Stabilität des untersuchten Merkmals (z. B. bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Erfassung der Intelligenz) (Bortz & Döring 2006, 196f.). Für die Methode der Paralleltestreliabilität werden den Probanden zur unmittelbaren Bearbeitung zwei Testversionen vorgelegt, die beide denselben Forschungsgegenstand operationalisieren. Die Reliabilität wird nach der Paralleltestmethode an der Ähnlichkeit der Ergebnisse gemessen (Bortz & Döring 2006, 197; Bühner 2010, 36). Zur Bestimmung der Testhalbierungsreliabilität wird das von den Probanden bearbeitete Testverfahren zur Auswertung in zwei Hälften geteilt, indem z. B. die Items mit gerader und ungerader Nummer voneinander separiert werden. Zur Bestimmung der Messgenauigkeit wird die Korrelation der jeweiligen Testwerte herangezogen (Bortz & Döring 2006, 198; Bühner 2010, 35).

Das Gütekriterium der Validität gibt an, wie gut ein Test das misst, was es messen soll. Zur Bestimmung der Gültigkeit eines Tests werden drei Arten der Validität unterschieden: die Inhalts-, die Kriteriums- und die Konstruktvalidität (Bortz & Döring 2006, 200; Bühner 2010, 36). Die „Inhaltsvalidität ist gegeben, wenn der Inhalt der Testitems das zu messende Konstrukt in seinen wichtigsten Aspekten erschöpfend erfasst“ (ebd.). Die inhaltliche Validität kann fast ausschließlich von Experten bewertet werden. Bei der Kriteriumsvalidität wird das Testergebnis mit einem vorliegenden Außenkriterium in Verbindung gebracht (Bortz & Döring 2006, 200f.; Bühner 2010, 38). Zur Bestimmung der Kriteriumsvalidität werden z. B. ein Testverfahren zur Bestimmung der Schulreife und die Beobachtungen der Erzieher in der Kindertagesstätte in einer linearen Regression zusammengeführt. Die dritte Form der Validität ist die Konstruktvalidität. Sie besagt, in welchem Ausmaß die Testergebnisse mit denen aus dem zugrunde

liegenden Konstrukt ableitbaren Thesen übereinstimmen (Bortz & Döring 2006, 201f.; Bühner 2010, 39ff.). Die Kriteriumsvalidität setzt also gesicherte Kenntnisse bezüglich der theoretischen Grundannahmen der empirischen Studie voraus.

Das Testen als Methode der Datenerhebung unterliegt besonderen rechtlichen und ethischen Anforderungen. Im Vordergrund steht dabei die Frage nach dem Nutzen des Testverfahrens und der gerechten Beurteilung (Bortz & Döring 2006, 192f.). Da, abgesehen von Messfehlern, das Ergebnis psychometrischer Tests das untersuchte Merkmal direkt abbildet, ist die Datenerhebung durch die Methode des Messens deterministisch (ebd., 193).

3.2.2 Beschreibung des Datenerhebungsinstruments

Bei dem Datenerhebungsinstrument handelt es sich um einen dreiseitigen Fragebogen mit geschlossenen Items, der für Jugendliche konzipiert wurde. Ein geschlossenes Frageformat wurde aufgrund der Objektivität und der vereinfachten, übersichtlichen Auswertungsmöglichkeit sowie der höheren Vergleichbarkeit gegenüber einem offenen Frageformat vorgezogen (Bortz & Döring 2006, 254). Möglicherweise könnten die Förderschüler als ein Teil der Stichprobe, bedingt durch eingeschränkte Verbalisierungsmöglichkeiten, Probleme mit offen formulierten Items haben, so dass die Vergleichbarkeit mit Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums eingeschränkt ist.

Neben personenbezogenen Angaben beinhaltet der Fragebogen eigens konzipierte Testaussagen zur Erfassung der Einstellung gegenüber Trends, Kleidung und Äußerem sowie ein standardisiertes Testverfahren zur Ermittlung der Prosozialität (Lukesch 2006). Der Übersicht halber wurde der Fragebogen in drei Abschnitte unterteilt. In einem ersten Abschnitt werden durch drei Items personenbezogene Angaben erhoben. Diese beschränken sich auf das Alter, das Geschlecht und die von den Probanden besuchte Schulform. Entsprechend dem Forschungsanliegen der vorliegenden Studie sollen die personenbezogenen Daten zur Überprüfung der Forschungsfrage herangezogen werden. Während es im zweiten Teil des Fragebogens um die Meinungen der Befragten zu den Kategorien „Trends“, „Kleidung“ und „Äußerem“ geht, verbirgt sich hinter dem dritten Abschnitt das von Lukesch (2006) ausgearbeitete standardisierte Testverfahren zur Erfassung der Prosozialität.

Die acht Items zur Ermittlung der Einstellung gegenüber Trends, Kleidung und Äußerem beziehen sich auf die oben dargestellte These von Krappmann, wonach es die materielle Ausstattung am ehesten erlaubt, eine jugendspezifische Armutslage anzuzeigen (ebd. 2008, 705). Zudem spielen die Kategorien „Trends“, „Kleidung“ und „Äußeres“ in der Jugendkultur eine große Rolle und identifizieren in indirekter Form die Einstellung des Jugendlichen gegenüber wenig integrierten Mitschülern. Aus zahlrei-

chen Studien ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche, die unter Lebensbedingungen von Armut aufwachsen, schlechter in Freundschaften und Gruppen der Gleichaltrigen integriert sind als andere (Krappmann 2008, 713). Dieses Phänomen der sozialen Randständigkeit wird u. a. mit dem mangelnden Erwerb sozialer Kompetenzen unter familiären Belastungen sowie mit der erhöhten Verletzlichkeit gegenüber möglichen negativen Erfahrungen unter Gleichaltrigen erklärt (Walper & Kruse 2008, 463).

Die indirekte Form der Erfassung wurde aufgrund der ethischen Brisanz der Armuts-thematik, gegenüber der direkten Befragung, vorgezogen. Die Ausnahme bildet ein Item, welches danach fragt, ob zum Freundeskreis auch Jugendliche gehören, die über weniger Geld verfügen als der Jugendliche selbst. Unter den insgesamt acht Items zielt eine Aussage auf die Erfassung der Einstellung gegenüber Trends, vier weitere auf die Einstellung gegenüber Kleidung und zwei Items auf Äußerliches ab. Da die Kategorien „Kleidung“ und „Trends“ sehr eng miteinander verwoben sind, wurde auf eine Gleichverteilung der Items verzichtet. Die Testaussagen entsprechen dem sprachlichen Niveau der jugendlichen Zielgruppe. Die Items aus dem zweiten Teil des Fragebogens beruhen auf einer vierstufigen verbalen, bipolaren Ratingskala (trifft genau zu/trifft eher zu/trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu) (Bortz & Döring 2006, 177). Es wurde bewusst eine gerade Anzahl von Abstufungen auf der Ratingskala gewählt, um die Tendenz zu einer mittleren, neutralen Antwortkategorie zu vermeiden. Eine differenziertere Abstufung der Ratingskala in z. B. acht Antwortformate erscheint im Hinblick auf die kognitiven Voraussetzungen der Förderschüler, als ein Teil der Stichprobe, unpassend. Aus zeitökonomischen und motivationalen Gründen wurde auf eine größere Anzahl von Testaussagen zur Erfassung der prosozialen Einstellung gegenüber Jugendlichen mit einer sozio-ökonomischen Benachteiligung verzichtet.

Das standardisierte Testverfahren zum prosozialen Verhalten wurde als Subtest dem von Lukesch im Jahre 2006 entwickelten Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten (FEPAA) entnommen. Der Fragebogen enthält in seiner fünften Auflage zwei Parallelförmigkeiten. Diese Endform des FEPAA ist für Schülerinnen und Schüler der sechsten bis zehnten Klassenstufe aller Schulformen konzipiert (Lukesch 2006, 35). Die Profilreliabilität erlaubt eine separate Anwendung und Auswertung der Subtests (ebd., 41). Die Normierung des Testverfahrens wurde im Jahre 2004 durch 3.118 Schülerinnen und Schüler von Gymnasien, Real- und Hauptschulen sowie Förderschulen im Bundesland Bayern vorgenommen. Bei der Normierung stellte sich heraus, dass Mädchen eher dazu neigen, sozial erwünschtes Verhalten anzugeben. Diese geschlechtsspezifische Unterschiede wurden berücksichtigt, indem der FEPAA eine getrennte Normierung für Mädchen und Jungen vorsieht (Lukesch 2006, 42; 46). Bezüglich des Alters und der von den Jugend-

lichen besuchten Schulform fielen die Unterschiede gering aus, so dass darauf verzichtet wurde, Normen nach diesen Kriterien auszurichten (ebd., 46). Die Gütekriterien des Testverfahrens gelten als hinreichend gesichert. In der vorliegenden Studie fand die mit 13 Items versehene Parallelförmigkeit A zur Erfassung der Prosozialität mit der entsprechenden standardisierten Instruktion Anwendung. Das Testverfahren beruht auf einem dichotomen Antwortformat (stimmt/stimmt nicht) (Raab-Steiner & Benesch 2008, 53).

Während das standardisierte Testverfahren das prosoziale Verhalten der Probanden im Allgemeinen erfasst, dient der zweite Teil des Fragebogens der Überprüfung der Forschungsfrage. Ein weiterer Grund für das Hinzuziehen des standardisierten Testverfahrens ist die bisher fehlende Operationalisierung des Forschungsanliegens. Durch die Aufnahme eines Verfahrens zur standardisierten Erfassung der Prosozialität erhöht sich die Güte des Datenerhebungsinstruments. Darüber hinaus soll das standardisierte Testverfahren zur Validierung der im zweiten Teil des Fragebogens eigens konstruierten Testaussagen herangezogen werden. Hierfür soll eine Beziehung zwischen der standardisiert erfassten Prosozialität und den Items zur Ermittlung der prosozialen Einstellung gegenüber Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status hergestellt werden. Ziel dieser Bezugnahme ist die Feststellung von möglichen Zusammenhängen zwischen der Prosozialität und der prosozialen Einstellung gegenüber Jugendlichen mit einer sozio-ökonomischen Benachteiligung.

3.2.3 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus 50 Schülerinnen und Schülern des gymnasialen Zweigs einer kooperativen Gesamtschule (KGS) in Südniedersachsen und 35 Förderschülern einer Förderschule aus Ostfriesland zusammen. Die Befragten besuchten zum Erhebungszeitpunkt die achte und neunte Klassenstufe. Die Kooperation mit den jeweiligen Schulformen kam aufgrund persönlicher Kontakte zustande. Beide Schulen bekundeten Interesse an den Ergebnissen der empirischen Studie. Da die Stichprobe eine vorgruppierte Teilmenge der Grundgesamtheit darstellt, handelt es sich um eine sogenannte Klumpenstichprobe (Raab-Steiner & Benesch 2008, 18).

Während die Schülerinnen und Schüler der KGS nach der statistischen Städtedefinition mit 12.000 Einwohnern in einer Kleinstadt leben, sind die Förderschüler mit rund 34.000 Einwohnern in einer Mittelstadt beheimatet (Brockhaus 1994, 936). Die KGS liegt inmitten eines Kurorts und ist für viele Touristen ein beliebtes Urlaubs- und Ausflugsziel. Die regionale Arbeitslosenquote betrug zum Erhebungszeitraum 10,7% (Bundesagentur für Arbeit 2010). Die Förderschule befindet sich im sogenannten sozialen Brennpunkt in einer ostfriesischen Mittelstadt. Die Stadt gilt als Dienstleistungs- und

Reedereistandort mit einer guten infrastrukturellen Anbindung. Die regionale Arbeitslosenquote belief sich im Mai 2010 auf 7,9% (Bundesagentur für Arbeit 2010).

Die KGS ist eine in Deutschland anerkannte Form der Gesamtschule. Die in der Studie befragten Jugendlichen der KGS werden nach den curricularen Vorgaben des Gymnasiums im Klassenverband unterrichtet. In musisch-künstlerischen Fächern, in Sport und Religion sowie in den Wahlpflichtkursen (z. B. Technik, Hauswirtschaft und Politik) findet dagegen ein schulformübergreifender Unterricht statt (Bierwirth 2009). Durch diesen schulzweigübergreifenden Unterricht und dem gemeinsamen Schulleben, hat sich die KGS in ihrem Schulkonzept die Anbahnung sozialer Kompetenzen bei den Kindern und Jugendlichen zum Ziel gesetzt. Am Ende der zehnten Klassenstufe erwerben die Jugendlichen des gymnasialen Zweigs in der Regel den erweiterten Sekundarabschluss I, der sie zum Besuch der gymnasialen Oberstufe berechtigt (ebd.). Bei den Schülerinnen und Schülern der beiden Klassen des gymnasialen Zweigs kann von einer durchschnittlichen bis hohen Intelligenz sowie einem mittleren bis hohen sozio-ökonomischen Status ausgegangen werden.

Die Förderschule ist eine Schulform für Kinder und Jugendliche, die unter erschwerten Aneignungsbedingungen lernen. Bei erschwerten Aneignungsbedingungen handelt es sich um Lernstörungen. Diese können als „Minderleistungen beim absichtsvollen Lernen [verstanden werden, Anm. d. Verf.]. Sie äußern sich darin, dass das gewünschte Können, Wissen und Verhalten ... nicht in ausreichender Qualität, nicht mit ausreichender Sicherheit sowie nicht in der dafür vorgesehenen Zeit erworben wird“ (Lauth/Brunstein & Grünke 2004, 13).

Die Größe einer Förderschulklasse ist nach gesetzlichen Vorgaben auf 15 Schülerinnen und Schüler limitiert. Die Stichprobe umfasst auch Jugendliche, die im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung auf den Hauptschulabschluss vorbereitet werden und dafür in zwei separaten Klassenverbänden organisiert sind. Zwei weitere Klassen streben den Förderschulabschluss an. Um das Ziel der sozialen und beruflichen Integration der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, hat sich die Förderschule die Anbahnung sozialer und emotionaler Kompetenzen als schulkonzeptionelles Ziel gesetzt (Drewniok 2010). Aufgrund des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann bei den Förderschülern von einer unterdurchschnittlichen intellektuellen Leistung ausgegangen werden. Nach Aussage der Schulleitung lässt sich an der für die Studie herangezogene Förderschule eine hohe Korrelation zwischen der Schülerschaft und einem niedrigen sozio-ökonomischen Status feststellen. Auch die PISA-Studien aus den Jahren 2000, 2003 und 2006 bestätigen einen Zusammenhang zwischen der Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern und der Bildungsbeteiligung der Kinder (Ehmke &

Baumert 2007, 311). So erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuchs bei Kindern aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status.

3.2.4 Durchführung der empirischen Studie

Vor Beginn der empirischen Studie wurde das Datenerhebungsinstrument in einem Pretest an drei Jugendlichen erprobt. Unter dieser Stichprobe befanden sich eine 13-jährige Gymnasiastin, eine 15-jährige Realschülerin und ein 13-jähriger Hauptschüler. Um den Schwierigkeitsgrad des Datenerhebungsinstruments einzuschätzen, wurden bewusst Jugendliche jüngeren Alters für den Pretest herangezogen. Im Rahmen der Erprobung zeigte sich, dass das Ausfüllen des Fragebogens 7–12 Minuten beansprucht. Für die am Pretest teilnehmenden Jugendlichen ergaben sich keinerlei inhaltliche Schwierigkeiten mit dem Datenerhebungsinstrument, so dass dieser unverändert in die empirische Studie übernommen wurde.

Die Daten wurden nach Absprache mit den jeweiligen Schulleitungen am 05. Mai 2010 am gymnasialen Zweig einer KGS und am 10. Mai 2010 in einer Förderschule mit dem Schwerpunkt des schulischen Lernens in Niedersachsen erhoben. Während die Gymnasiasten den Fragebogen selbstständig ausfüllten, wurden den Förderschülern die jeweiligen Instruktionen erläutert und die einzelnen Items vorgelesen. Mit dieser Methodik konnte die Datenerhebung zeitökonomisch durchgeführt werden. Pro Klasse benötigten die Schülerinnen und Schüler beider Schulformen im Durchschnitt zehn Minuten für das Ausfüllen des Fragebogens. Während die Datenerhebung in den beiden Gymnasialklassen in einer sogenannten Leerlaufphase erfolgte, wurde der Fragebogen von den vier Förderschulklassen an einem Montag in den ersten beiden Schulstunden nach dem Betriebspraktikum ausgefüllt.

Bei der Durchführung der empirischen Studie ergaben sich keinerlei Schwierigkeiten. Die Instruktionen wurden unmittelbar verstanden, so dass die Befragung zügig erfolgte. Lediglich einem Schüler einer achten Förderschulklasse war der Begriff „Markenkleidung“ nicht geläufig.

Nach der Datenerhebung wurde überprüft, ob die jeweiligen Klassen die richtige Schulform angegeben hatten. Es bestand die Befürchtung, dass einige Förderschüler aus Prestige Gründen angeben könnten, sie besuchten ein Gymnasium. Diese Annahme bestätigte sich jedoch nicht.

3.2.5 Methode der Datenauswertung

Zunächst wurde das standardisierte Testverfahren zur Erfassung der Prosozialität entsprechend den Anweisungen des Manuals ausgewertet. Hierzu konnte leider nicht auf die dem FEPA beiliegende Auswertungsschablone zurückgegriffen werden, da das Testverfahren dem Design des erstellten Fragebogens angepasst wurde. Daher erfolgte die Testauswertung der 85 Fragebögen manuell. Nach Anweisung des Manuals werden die Antworten, die im dichotomen Format (stimmt/stimmt nicht) auf prosoziales Verhalten hinweisen, mit zwei Punkten versehen. Sozial unerwünschte Antworten erhalten eine einfache Bewertung. Bei den insgesamt 13 Items kann das Testergebnis somit Rohwerte zwischen 13 und 26 annehmen.

Die Ergebnisse der standardisierten Testauswertung wurden am PC in das Programm SPSS, einem System zur statistischen Datenanalyse und Datenmanagement, überführt (Raab-Steiner & Benesch 2008, 64). Die Abkürzung SPSS steht für „Statistical Product and Service Solutions“ (ebd.).

Vor Eingabe der statistischen Daten erhielt jeder Fragebogen handschriftlich eine sogenannte Fragebogennummer, die als Bestandteil in die Datenmaske übernommen wurde. Diese Maßnahme diente der Sicherheit, um eventuelle Eingabefehler aufzudecken. Danach wurde jedes Item des Fragebogens mit einem „F“ für „Frage“ und einer laufenden Nummer versehen (die Abkürzung F4 steht z. B. für das 4. Item des Fragebogens). Entsprechend ihrer Zielsetzung erhielten die Fragen als Variablen anschließend eine stichwortartige Beschreibung (z. B. „Geschlecht“ oder „Einstellung, Trends“). Anschließend wurde die Codierung der einzelnen Variablen für die Datenaufbereitung in das Statistikprogramm SPSS vorgenommen. Die Variable „Geschlecht“ enthält beispielsweise die Ausprägungen „weiblich“ und „männlich“, die in Ziffern umcodiert wurden. Die Ziffer „1“ steht nach der Codierung z. B. für die Angabe „weiblich“ und die Ziffer „2“ für die Ausprägung „männlich“. Gab der Befragte an, männlich zu sein, musste in die Datenmaske unter die entsprechende Variable nur noch die Ziffer „2“ eingetragen werden. Nachdem alle Antwortmöglichkeiten mit einem Ziffercode versehen waren, wurde das Messniveau der einzelnen Items bestimmt.

Die so aufbereitete Datenmaske konnte für die Analyse deskriptiver Ergebnisse und der Überprüfung des Forschungsanliegens herangezogen werden.

4 ERGEBNISSE

Nachfolgend werden deskriptive Ergebnisse der empirischen Studie dargestellt, um diese anschließend mit dem Forschungsanliegen und den Annahmen der Untersuchung in Verbindung zu bringen.

Von den 85 herausgegebenen Fragebögen mussten sechs aufgrund unzulässiger Mehrfachnennung oder uneindeutigen Antworten von der Auswertung ausgeschlossen werden. Dies betraf vier Fragebögen des gymnasialen Zweigs der KGS und zwei der Förderschule. Insgesamt konnten somit 79 Fragebögen zur Auswertung herangezogen werden, 33 aus der Förderschule und 46 aus dem gymnasialen Zweig der KGS.

Zur besseren Lesbarkeit soll im Folgenden der Terminus „Gymnasium“ für den gymnasialen Zweig der KGS und der Begriff „Gymnasiasten“ für die Schülerinnen und Schüler dieser Schulform verwendet werden.

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Im ersten Teil des Fragebogens wurden das Alter, das Geschlecht und die Schulform der Befragten erhoben.

Das Alter der Jugendlichen variierte zwischen 13 und 17 Jahren, wobei fast drei Viertel der Heranwachsenden zum Zeitpunkt der Datenerhebung 14 und 15 Jahre alt waren. Im Hinblick auf die Schulform ist festzustellen, dass die Förderschüler bei der Befragung mehrheitlich älter waren als die Gymnasiasten. Während 15% der Gymnasiasten in der achten und neunten Klassenstufe 13 Jahre alt waren, traf dies nur auf drei Prozent der Förderschüler zu. Demgegenüber waren 12% der Förderschüler 17 Jahre alt, jedoch kein Gymnasiast dieser Klassenstufe.

An der Studie nahmen 53% weibliche und 47% männliche Probanden teil. Im Hinblick auf die Schulform ergab sich eine konträre Geschlechterverteilung (vgl. Abb. 1).

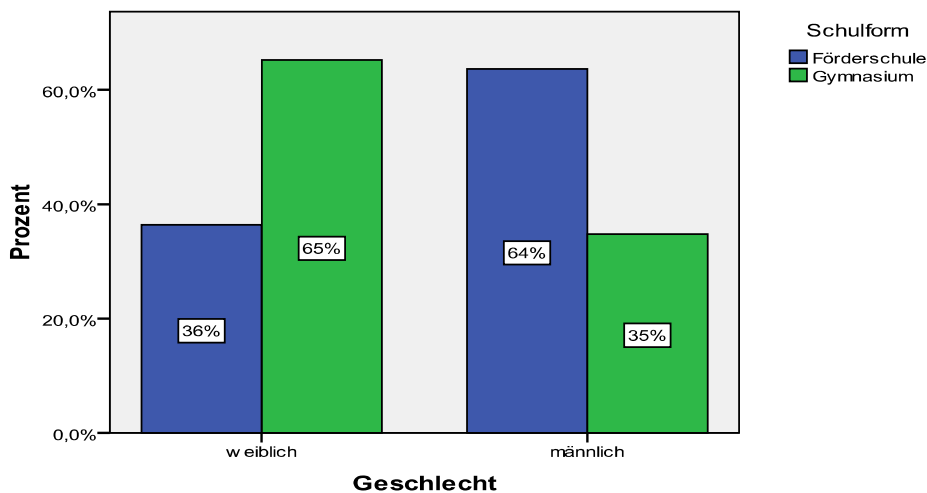


Abb. 1: Geschlecht der Befragten in Bezug auf die Schulform

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, waren rund drei Viertel der an der Studie teilnehmenden Förderschüler männlich und etwa ein Drittel weiblich. Demgegenüber umfasste die Stichprobe am Gymnasium 35% Jungen und 65% Mädchen.

Insgesamt besuchten 42% der Befragten eine Förderschule und 58% ein Gymnasium.

Im zweiten Teil des Fragebogens wurde durch acht Items die Einstellung der Befragten gegenüber Jugendlichen mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status erhoben.

Nachfolgend soll die Häufigkeit der gegebenen Antworten auf der vierstufigen Ratingskala in Prozent, der jeweilige Mittelwert sowie die Standardabweichung angegeben werden (vgl. Tab. 1). Ein hoher Mittelwert weist auf eine prosoziale Einstellung gegenüber Jugendlichen aus Familien mit einer sozio-ökonomischen Benachteiligung hin. Im Gegensatz zu den übrigen Items ist bei dem zweiten und fünften Item die sozial erwünschte Antwort „trifft genau zu“. Zum besseren Verständnis sind die jeweiligen sozial erwünschten Antworten grün-gelb hinterlegt.

Tab. 1: Häufigkeiten der gegebenen Antworten verteilt auf der vierstufigen Ratingskala mit Mittelwert und Standardabweichung

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	Mittelwert	Standard-abw.
1. Mir ist wichtig, dass meine Freunde darauf Wert legen, was gerade „in“ ist.	10%	20%	49%	20%	2,8	0,88
2. Zu meinem Freundeskreis gehören auch Jugendliche, die weniger Geld haben als ich.	41%	35%	14%	10%	3,1	0,98
3. Markenkleidung zu tragen ist mir wichtig.	14%	25%	41%	20%	2,7	0,96
4. Mir ist wichtig, dass meine Freunde Markenkleidung tragen.	4%	10%	33%	52%	3,4	0,82
5. Mir ist egal, welche Kleidung meine Freunde tragen.	11%	13%	27%	49%	3,1	1,03
6. Ich beurteile einen Menschen danach, welche Kleidung er trägt.	9%	8%	37%	47%	3,2	0,93
7. Ich kann aufgrund des Äußeren auf den Charakter eines Menschen schließen.	11%	24%	43%	22%	2,8	0,93
8. Wenn mir jemand äußerlich nicht gefällt, möchte ich mit ihm nichts zu tun haben.	10%	11%	44%	34%	3,0	0,93

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, wurden die Testaussagen von den Befragten mehrheitlich abgelehnt. Eine Ausnahme bildet das zweite Item. Hier bestätigten drei Viertel der Probanden die Aussage, dass zu ihrem Freundeskreis auch Jugendliche gehören, die

weniger Geld haben als sie selbst. Auch das dritte und siebte Item erfuhren von insgesamt 39 bzw. 35% der Befragten Zustimmung. Bei der dichotomen Betrachtung der Testaussagen (Zustimmung und Ablehnung) erwiesen die Befragten mit Ausnahme des fünften Items prosoziales Verhalten gegenüber Jugendlichen mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status. Der Mittelwert und die Standardabweichung weisen bei allen Items eine recht hohe Konstanz auf.

Die nächste Tabelle gibt die Häufigkeit der gegebenen Antworten in Prozent, den jeweilige Mittelwert sowie die Standardabweichung der acht Items bezogen auf das Geschlecht an (vgl. Tab. 2). Die Daten für das weibliche Geschlecht wurden rot markiert, die für das männliche Geschlecht befinden sich unmarkiert darunter. Die jeweilige Antwort, die auf sozial erwünschtes Verhalten hinweist, ist erneut grün-gelb hinterlegt.

Tab. 2: Häufigkeiten der gegebenen Antworten verteilt auf der vierstufigen Ratingskala mit Mittelwert und Standardabweichung bezogen auf das Geschlecht

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	Mittelwert	Standard-abw.
1. Mir ist wichtig, dass meine Freunde darauf Wert legen, was gerade „in“ ist.	5% 16%	14% 27%	50% 49%	31% 8%	3,1 2,5	0,81 0,87
2. Zu meinem Freundeskreis gehören auch Jugendliche, die weniger Geld haben als ich.	45% 35%	43% 27%	7% 22%	5% 16%	3,3 2,8	0,81 1,10
3. Markenkleidung zu tragen ist mir wichtig.	5% 24%	29% 22%	40% 62%	26% 24%	2,9 2,4	0,86 1,02
4. Mir ist wichtig, dass meine Freunde Markenkleidung tragen.	0% 8%	7% 14%	24% 43%	69% 35%	3,6 3,1	0,62 0,91
5. Mir ist egal, welche Kleidung meine Freunde tragen.	5% 19%	21% 3%	29% 32%	52% 46%	3,2 3,1	0,95 1,13
6. Ich beurteile einen Menschen danach, welche Kleidung er trägt.	5% 14%	14% 0%	29% 46%	52% 41%	3,3 3,1	0,89 0,98
7. Ich kann aufgrund des Äußeren auf den Charakter eines Menschen schließen.	2% 22%	21% 27%	50% 35%	26% 16%	3,0 2,5	0,77 1,02
8. Wenn mir jemand äußerlich nicht gefällt, möchte ich mit ihm nichts zu tun haben.	5% 16%	12% 11%	36% 54%	48% 19%	3,3 2,8	0,86 0,96

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass die Mädchen im Mittel näher an der sozial erwünschten Antwort lagen als die Jungen. Eine Ausnahme stellt wiederum das fünfte Item dar. Hier lehnten sowohl die Mädchen als auch die Jungen die Testaussage „Mir ist egal, welche Kleidung meine Freunde tragen“ ab und drückten damit sozial unerwünschtes

Verhalten aus. Die Jungen deckten überwiegend das ganze Spektrum der Antwortmöglichkeiten ab und erreichten höhere Standardabweichungen als die Mädchen.

Um Mittelwertunterschiede in den gegebenen Antworten der vierstufigen Ratingskala bezogen auf das Geschlecht aufzuzeigen, wurde der t-test bei unabhängigen Stichproben durchgeführt. Unter dem t-test ist ein statistischer Test zur Überprüfung von Hypothesen zu verstehen. Der nachfolgenden Darstellung (Tab. 3) sind der Mittelwertunterschied, der T-Wert und die statistisch ermittelte Signifikanz in Bezug auf die Geschlechterverteilung zu entnehmen. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind signifikant, wenn sie mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent nicht durch Zufall zustande gekommen sind. Die Werte, die auf eine statistische Signifikanz hinweisen, sind grün markiert.

Tab. 3: Statistische Signifikanz der Items in Bezug auf die Geschlechterverteilung

	Mittelwert weiblich/ männlich	T-Wert	Statistische Signifikanz
1. Mir ist wichtig, dass meine Freunde darauf Wert legen, was gerade „in“ ist.	3,1 2,5	-5,57	0,003
2. Zu meinem Freundeskreis gehören auch Jugendliche, die weniger Geld haben als ich.	3,3 2,8	-3,23	0,030
3. Markenkleidung zu tragen ist mir wichtig.	2,9 2,4	-1,98	0,037
4. Mir ist wichtig, dass meine Freunde Markenkleidung tragen.	3,6 3,1	-3,15	0,002
5. Mir ist egal, welche Kleidung meine Freunde tragen.	3,2 3,1	-1,47	0,496
6. Ich beurteile einen Menschen danach, welche Kleidung er trägt.	3,3 3,1	-1,51	0,476
7. Ich kann aufgrund des Äußeren auf den Charakter eines Menschen schließen.	3,0 2,5	-3,31	0,009
8. Wenn mir jemand äußerlich nicht gefällt, möchte ich mit ihm nichts zu tun haben.	3,3 2,8	-1,43	0,015

Wie aus Tabelle 3 ersichtlich, liegen mit Ausnahme der fünften und sechsten Testaussage bei allen anderen Items eine statistische Signifikanz in Bezug auf die Geschlechterverteilung vor.

Bei allen statistisch signifikanten Variablen weisen die Testergebnisse der Mädchen, im Vergleich zu den Jungen, auf eine prosozialere Einstellung gegenüber Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status hin.

Die nachfolgende Tabelle gibt die Häufigkeit der gegebenen Antworten in Prozent, den jeweiligen Mittelwert sowie die Standardabweichung der acht Items bezogen auf die

Schulform an (vgl. Tab. 4). Ein hoher Mittelwert weist erneut auf eine prosozialere Einstellung gegenüber Jugendlichen mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status hin. Die Daten für die Förderschule wurden blau markiert, die für das Gymnasium befinden sich unmarkiert darunter. Die jeweilige Antwort, die auf sozial erwünschtes Verhalten hinweist, ist wiederum grün-gelb hinterlegt.

Tab. 4: Häufigkeiten der gegebenen Antworten verteilt auf der vierstufigen Ratingskala mit Mittelwert und Standardabweichung bezogen auf die Schulform

	trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	Mittelwert	Standard-abw.
1. Mir ist wichtig, dass meine Freunde darauf Wert legen, was gerade „in“ ist.	24% 0%	33% 11%	36% 59%	6% 30%	2,2 3,2	0,90 0,62
2. Zu meinem Freundeskreis gehören auch Jugendliche, die weniger Geld haben als ich.	30% 48%	27% 41%	21% 9%	21% 2%	2,7 3,4	1,14 0,74
3. Markenkleidung zu tragen ist mir wichtig.	27% 4%	24% 26%	27% 50%	21% 20%	2,4 2,9	1,12 0,79
4. Mir ist wichtig, dass meine Freunde Markenkleidung tragen.	9% 0%	18% 4%	33% 33%	39% 63%	3,0 3,6	0,98 0,58
5. Mir ist egal, welche Kleidung meine Freunde tragen.	21% 4%	12% 13%	18% 33%	49% 50%	2,9 3,3	1,22 0,86
6. Ich beurteile einen Menschen danach, welche Kleidung er trägt.	15% 4%	12% 4%	27% 44%	46% 48%	3,0 3,4	1,10 0,77
7. Ich kann aufgrund des Äußeren auf den Charakter eines Menschen schließen.	24% 2%	24% 24%	42% 44%	9% 30%	2,4 3,0	0,96 0,80
8. Wenn mir jemand äußerlich nicht gefällt, möchte ich mit ihm nichts zu tun haben.	18% 4%	12% 11%	36% 50%	33% 35%	2,9 3,2	1,09 0,79

Tabelle 4 zeigt die prozentuale Häufigkeit der im zweiten Teil des Fragebogens vorgelegten Testaussagen bezogen auf die Schulform. Bei dichotomer Betrachtung der Antwortmöglichkeiten (Zustimmung und Ablehnung) fällt auf, dass die Gymnasiasten im Mittel näher an der sozial erwünschten Antwort lagen als die Förderschüler. Eine Ausnahme stellt wiederum das fünfte Item dar. Sowohl die Gymnasiasten als auch die Förderschüler lehnten die Testaussage „Mir ist egal, welche Kleidung meine Freunde tragen“ mehrheitlich ab und zeigten damit sozial unerwünschtes Verhalten. Während sich die Angaben der Gymnasiasten überwiegend um die sozial erwünschten Antwortkategorien gruppierten, deckten die Förderschüler vorwiegend das gesamte Spektrum der Antwortmöglichkeiten ab. Entsprechend hoch ist die Standardabweichung bei den Befragten der Förderschule.

Um Mittelwertunterschiede in den gegebenen Antworten der vierstufigen Ratingskala bezogen auf die Schulform aufzuzeigen, wurde erneut der t-test bei unabhängigen Stichproben herangezogen. Die folgende Tabelle (Tab. 5) zeigt Unterschiede in den Mittelwerten, dem T-Wert und der statistisch ermittelten Signifikanz in Bezug auf die Schulform. Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind signifikant, wenn sie mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent nicht durch Zufall zustande gekommen sind. Die Werte, die auf eine statistische Signifikanz hinweisen, sind grün markiert.

Tab. 5: Statistische Signifikanz der Items in Bezug auf die Schulform

	Mittelwert Förderschule/ Gymnasium	T-Wert	Statistische Signifikanz
1. Mir ist wichtig, dass meine Freunde darauf Wert legen, was gerade „in“ ist.	2,2 3,2	3,10	0,000
2. Zu meinem Freundeskreis gehören auch Jugendliche, die weniger Geld haben als ich.	2,7 3,4	2,21	0,002
3. Markenkleidung zu tragen ist mir wichtig.	2,4 2,9	2,13	0,052
4. Mir ist wichtig, dass meine Freunde Markenkleidung tragen.	3,0 3,6	3,25	0,002
5. Mir ist egal, welche Kleidung meine Freunde tragen.	2,9 3,3	0,69	0,147
6. Ich beurteile einen Menschen danach, welche Kleidung er trägt.	3,0 3,4	0,72	0,135
7. Ich kann aufgrund des Äußeren auf den Charakter eines Menschen schließen.	2,4 3,0	2,69	0,001
8. Wenn mir jemand äußerlich nicht gefällt, möchte ich mit ihm nichts zu tun haben.	2,9 3,2	2,45	0,155

In Bezug auf die Schulform ergibt sich bei der Hälfte der Items ein signifikanter Unterschied in den Antworten (vgl. Tab. 5). Die Divergenzen in den Angaben der Gymnasiasten und Förderschülern ist bei der ersten Testaussage zugunsten der Gymnasiasten hochsignifikant. Ebenso wie das erste Item weisen auch das zweite, vierte und siebte Item auf eine prosozialere Einstellung der Gymnasiasten gegenüber Schülern mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status hin.

Die Ergebnisse der dritten Testaussage „Markenkleidung zu tragen ist mir wichtig“ verfehlten nur knapp die statistische Signifikanz. Die Resultate des dritten Items hätten jedoch die prosozialere Tendenz der Gymnasiasten gestützt.

Im dritten Teil des Fragebogens wurde ein standardisiertes Testverfahren zur Erfassung der Prosozialität eingesetzt (Lukesch 2006).

Die Probanden konnten in diesem Testverfahren einen Rohwert von 13 bis 26 erreichen, wobei ein Testwert von 13 auf eine sehr niedrige und ein Wert von 26 auf eine sehr hohe Prosozialität hinweist. Während das Testverfahren eine Normierung des prosozialen Verhaltens nach den Geschlechtern vorsieht, wurde aufgrund von geringen Unterschieden auf eine Normierung im Hinblick auf das Alter und der von den Jugendlichen besuchten Schulform verzichtet (Lukesch 2006, 46).

Die nachfolgenden Abbildungen (Abb. 7–9) prüfen, ob die im standardisierten Testverfahren erzielten Rohwerte normalverteilt sind.

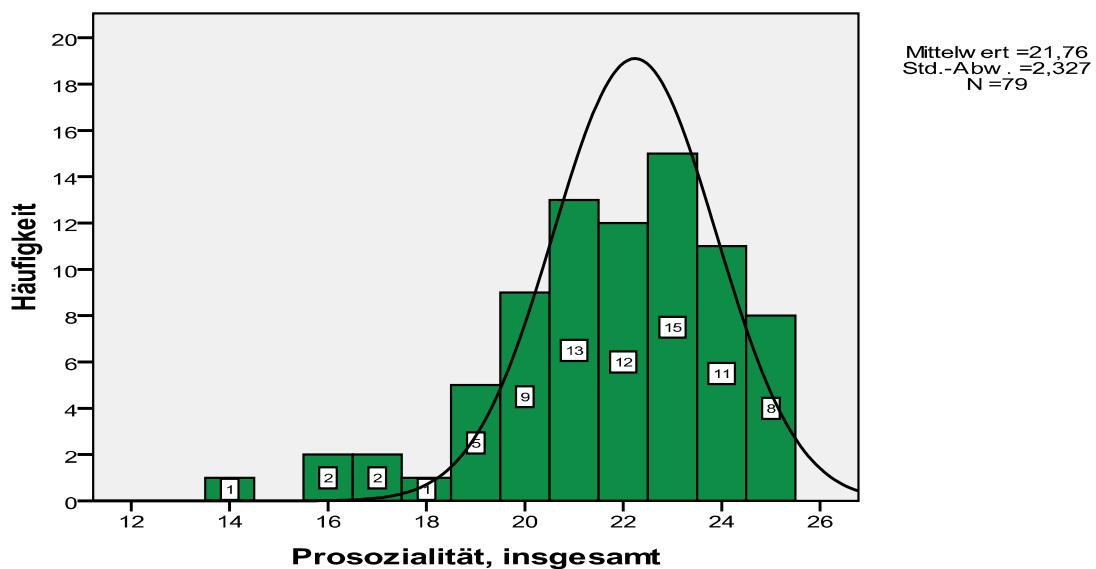


Abb. 2: Die von den Befragten erzielten Rohwerte des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf ihre Normalverteilung

In Abbildung 2 ist erkennbar, dass die im standardisierten Testverfahren insgesamt erzielten Rohwerte nahezu normalverteilt sind. Fünf Probanden erreichten mit einem Wert von 14, 16 und 17 jedoch sehr niedrige Testergebnisse, die außerhalb der Normalverteilung liegen. Zwar erzielte keiner der Probanden den Höchstwert von 26, demgegenüber ist der Rohwert von 25 jedoch überrepräsentiert. Das mittlere Testergebnis wurde vergleichsweise selten erreicht.

Der für die Stichprobe errechnete Mittelwert (21,8) und die Standardabweichung (2,33) entsprechen der Normierung des Testverfahrens (Mittelwert 22,0, Standardabweichung von 2,32) (Lukesch 2006, 59ff.).

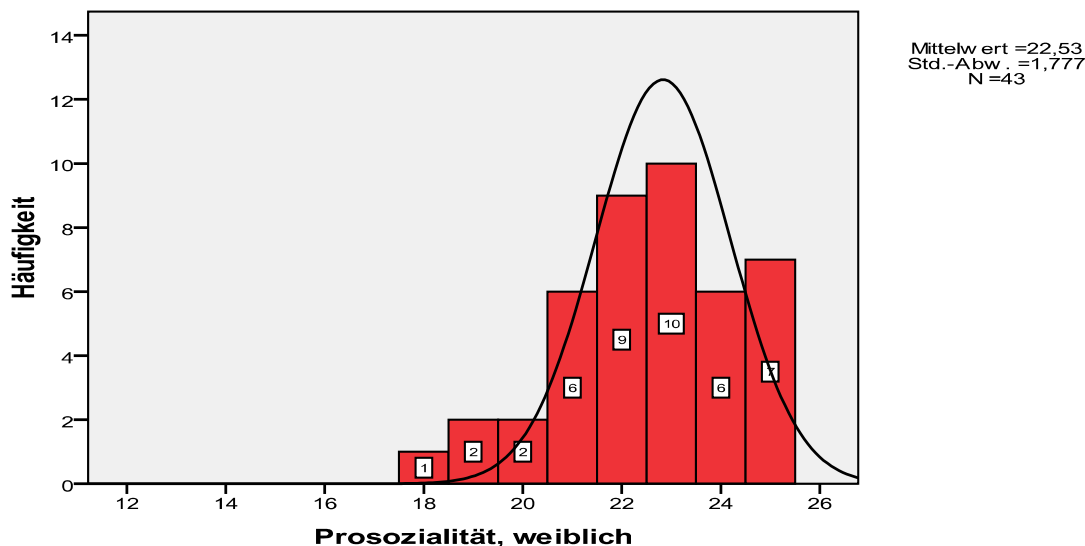


Abb. 3: Die von den Mädchen erzielten Rohwerte des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf ihre Normalverteilung

Die in Abbildung 3 dargestellten Testergebnisse der Mädchen weisen eine Affinität zur Normalverteilung auf. Drei Probandinnen erreichten im standardisierten Testverfahren zur Erfassung der Prosozialität jedoch Werte, die außerhalb der errechneten Normalverteilung liegen. Die aus Abbildung 2 hervorgegangene Überrepräsentativität des Rohwerts von 25 resultiert fast ausschließlich aus den Testergebnissen der Mädchen. Die Probandinnen erzielten insgesamt höhere Rohwerte, so dass der Mittelwert im Vergleich zur Gesamtdarstellung der Testergebnisse höher liegt. Der von den Mädchen erreichte Mittelwert von 22,5 entspricht der Normierung des Testverfahrens (Mittelwert 22,6) (Lukesch 2006, 59ff.). Die Standardabweichung fällt mit 1,78 geringer aus als bei der Normierung mit 2,03 erwartet (ebd.).

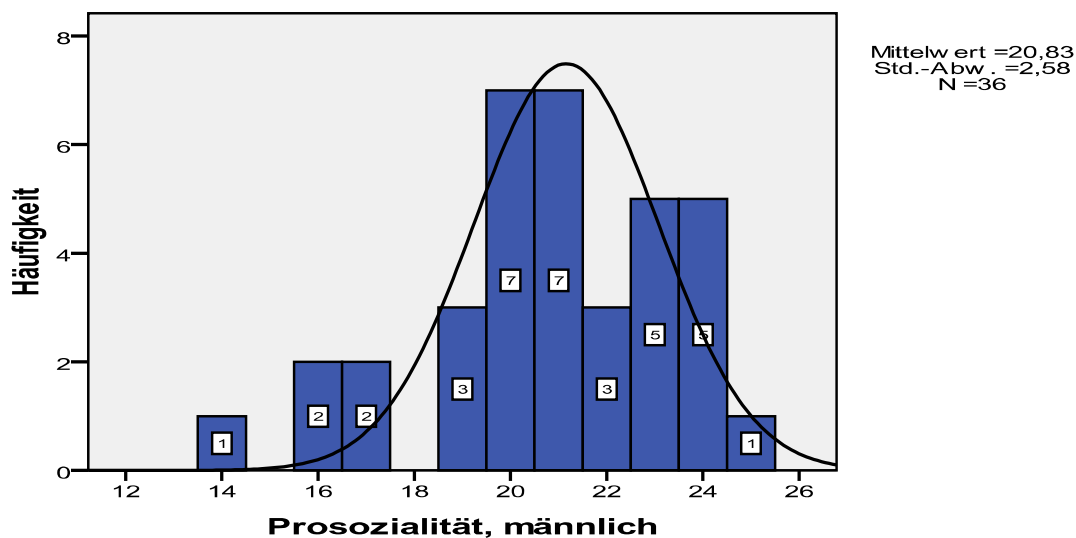


Abb. 4: Die von den Jungen erzielten Rohwerte des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf ihre Normalverteilung

Die Testergebnisse der Jungen weisen, wie aus der Standardabweichung ersichtlich, eine höhere Streuung auf als die der Mädchen (vgl. Abb. 4). Die von den männlichen Probanden erzielten Rohwerte liegen insgesamt unter denen der Mädchen, so dass der Mittelwert der Jungen niedriger ist. Die bereits erwähnten niedrigen Rohwerte von 14, 16 und 17 wurden ausschließlich von den männlichen Testpersonen erreicht.

Die Jungen der untersuchten Stichprobe erlangten im Vergleich zur Normierung unterdurchschnittliche Leistungen in der Prosozialität und eine vergleichsweise höhere Standardabweichung. Statt eines erwarteten Mittelwerts von 21,3 erzielten die Jungen im Mittel einen Rohwert von 20,8 und statt einer erwarteten Standardabweichung von 2,42 zeigte sich diese mit 2,58 leicht erhöht (Lukesch 2006, 59ff.).

Die nachfolgende Abbildung (Abb. 5) zeigt die Ergebnisse des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf die von den Schülerinnen und Schülern besuchte Schulform.

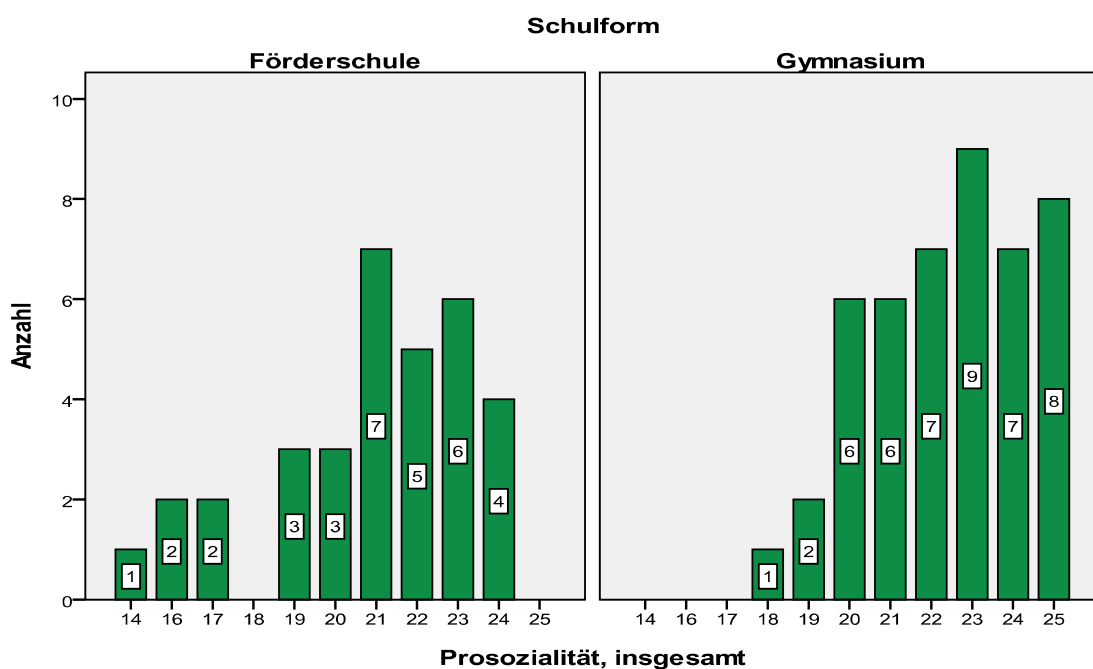


Abb. 5: Die erzielten Rohwerte des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf die Schulform

Der Abbildung 5 ist zu entnehmen, dass die Förderschüler im standardisierten Testverfahren zur Erfassung der Prosozialität deutlich schlechter abschnitten als die Gymnasiasten. Am deutlichsten wird diese Differenz bei der Betrachtung der niedrigen Rohwerte von 14, 16 und 17, die ausschließlich in der Förderschule erreicht wurden sowie bei dem höchst erzielten Testergebnis. So kam der Rohwert von 25 ausschließlich am Gymnasium vor und wurde hier vergleichsweise häufig erreicht.

Aufgrund der divergierenden Testergebnisse in der Prosozialität der Förderschüler und Gymnasiasten wurde ein t-test bei unabhängigen Stichproben durchgeführt. Die folgende Tabelle (Tab. 6) zeigt den Mittelwert, die Standardabweichung, den T-Wert und die statistisch ermittelte Signifikanz der Prosozialität in Bezug auf die Schulform. Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind signifikant, wenn sie mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent nicht durch Zufall zustande gekommen sind. Der Wert, der auf eine statistische Signifikanz hinweist, ist grün markiert.

Tab. 6: Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und statistische Signifikanz der Prosozialität in Bezug auf die Schulform

Prosozialität insgesamt	Mittelwert	Standard-abw.	T-Wert	Statistische Signifikanz
Förderschule	20,9	2,56	-3,12	0,003
Gymnasium	22,4	1,92	-3,12	0,003

Wie aus Tabelle 6 ersichtlich, liegt ein statistisch signifikanter Unterschied in den erzielten Testergebnissen des standardisierten Verfahrens vor. Die Gymnasiasten zeigten eine signifikant prosozialere Einstellung als die Förderschüler. Dieses Testergebnis widerspricht den Erkenntnissen von Lukesch (2006, 46), der zwar einen schulformspezifischen Unterschied im prosozialem Verhalten der Jugendlichen nachweisen konnte, jedoch keinen statistisch signifikanten.

Die nachfolgende Darstellung (Abb. 6) zeigt die von den Probanden erzielten Testergebnisse im standardisierten Verfahren, getrennt nach Geschlecht und der besuchten Schulform.

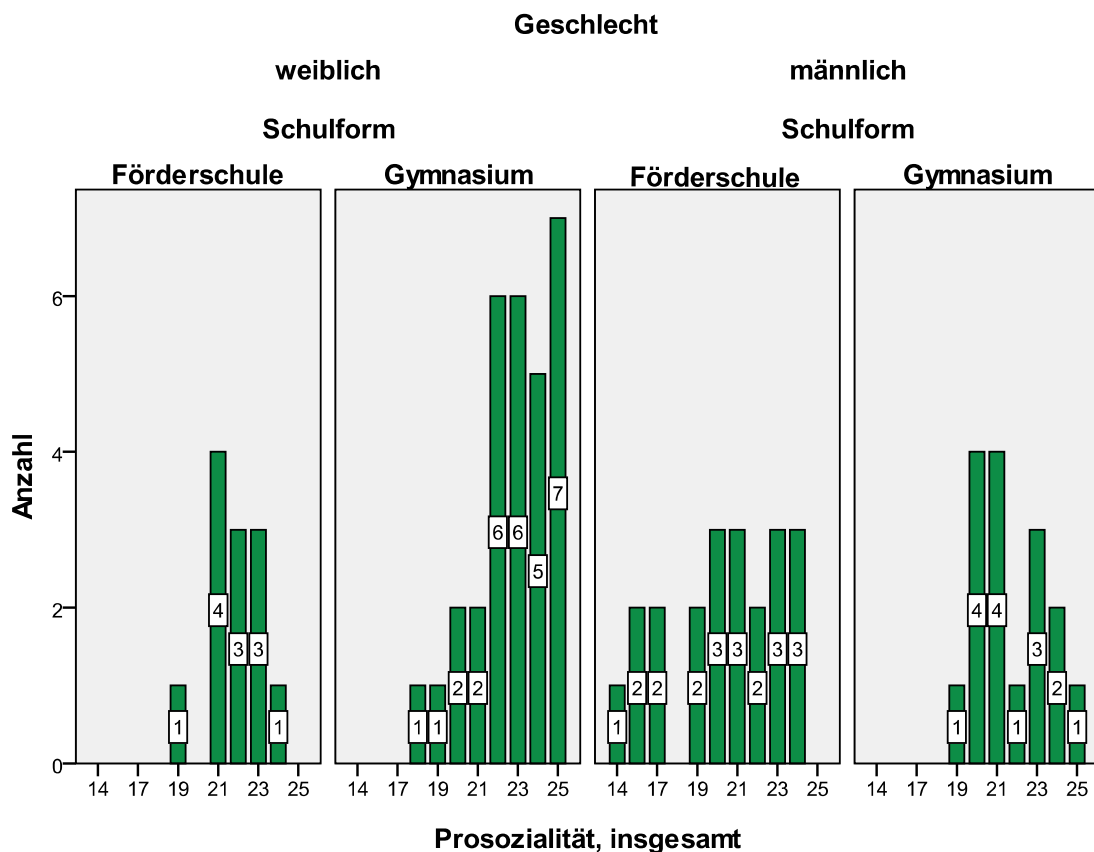


Abb. 6: Die erzielten Rohwerte des standardisierten Testverfahrens in Bezug auf das Geschlecht und die Schulform

Eine getrennte Darstellung der von den Probanden erzielten Ergebnisse im standardisierten Testverfahren zur Erfassung der Prosozialität zeigen klare Unterschiede auf (vgl. Abb. 6). Während die Gymnasiastinnen die höchsten Testergebnisse erreichten, gruppieren sich die Rohwerte der männlichen Probanden des Gymnasiums eher im Mittelfeld. Die Testwerte der männlichen Förderschüler weisen eine hohe Streuung auf und liegen eher im unteren Bereich. Die Förderschülerinnen erzielten höhere Rohwerte als ihre männlichen Mitschüler.

Bei der Darstellung der erzielten Testergebnisse ist allerdings zu berücksichtigen, dass durch eine zweifache Kategorisierung die Stichprobengröße kleiner geworden ist und unter Umständen nicht mehr repräsentativ ist.

Um zu überprüfen, ob die acht Items aus dem zweiten Teil des Fragebogens geeignet sind, prosoziale Einstellungen gegenüber Schülern aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status zu erfassen, soll eine Korrelation mit dem standardisierten Testverfahren hergestellt werden. Dazu wurde aus dem zweiten Teil des Fragebogens durch Addition der von den Probanden erzielten Punkte ein Index berechnet. In Abhängigkeit von der errechneten Prosozialität kann dieser Index Werte zwischen 8 und 32

annehmen. Ein hoher Index weist auf eine prosozialere Einstellung gegenüber Jugendlichen mit einer sozio-ökonomischen Benachteiligung hin. In einem zweiten Schritt wurden dieser Index und die Prosozialität in einer Regressionsanalyse zusammengeführt (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Korrelationskoeffizient und statistische Signifikanz zwischen der Prosozialität und dem errechneten Index aus dem zweiten Teil des Fragebogens

Variablen	Korrelation nach Pearson	Statistische Signifikanz
Prosozialität insgesamt	0,6	0,000
Index (Teil 2 des Fragebogens)		

Wie aus Tabelle 7 ersichtlich, besteht mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,6 ein statistisch positiver Zusammenhang zwischen der Prosozialität und dem errechneten Index aus dem zweiten Teil des Fragebogens. Darüber hinaus existiert ein hohes statistisches Signifikanzniveau. Dieses Ergebnis weist demnach auf Unterschiede in den Variablen hin.

Zur Visualisierung sollen die Prosozialität und der aus den Ergebnissen des zweiten Fragebogenteils ermittelte Index in einer linearen Regression dargestellt werden (vgl. Abb. 7).

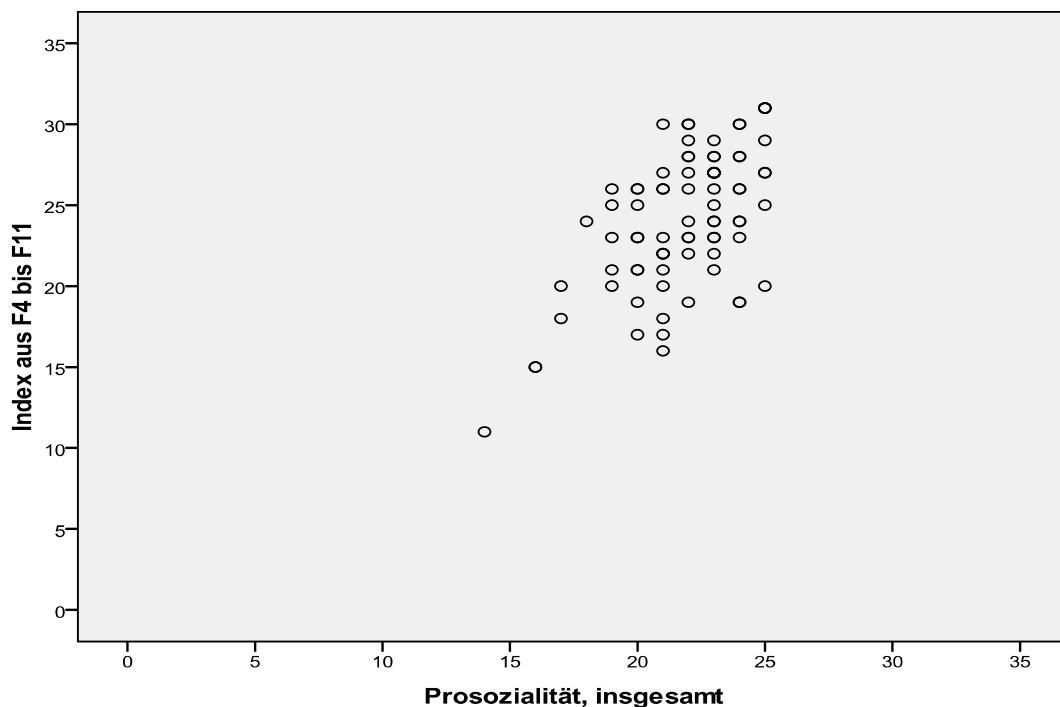


Abb. 7: Lineare Regression zwischen der Prosozialität und dem aus dem zweiten Fragebogenteil ermittelte Index

4.2 Zusammenfassende Betrachtung

Im Folgenden sollen die deskriptiven Ergebnisse mit dem Forschungsanliegen und den Annahmen der vorliegenden Studie in Verbindung gebracht werden.

Ziel der empirischen Studie war es, die prosoziale Einstellung von Gymnasiasten und Förderschülern gegenüber Jugendlichen mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status zu erfassen. Aufgrund eigener Beobachtungen wurde die These vertreten, dass Förderschüler gegenüber ökonomisch Benachteiligten prosozialer eingestellt sind als Gymnasiasten. Diese Annahme konnte anhand der empirischen Studie widerlegt werden. Sowohl im standardisierten Testverfahren als auch in den eigens konzipierten Items, die speziell zur Erfassung der Einstellung gegenüber Schülern mit einer sozio-ökonomischen Benachteiligung dienten, erwiesen sich die Gymnasiasten als prosozialer. Ein schulformspezifischer Vergleich der erzielten Mittelwerte konnte bei der Hälfte der Testaussagen eine statistische Signifikanz zugunsten der Gymnasiasten ermitteln. Auch im standardisierten Testverfahren erzielten die Gymnasiasten gegenüber den Förderschülern signifikant höhere Werte in der Prosozialität. Dieses Ergebnis ist nur mit Eigentümlichkeiten in der Stichprobe zu erklären, da in der Normierung des Testverfahrens keine schulformspezifische Signifikanz ermittelt werden konnte.

In Anlehnung an Lukesch (2006, 42) wurde darüber hinaus die These aufgestellt, dass sich Mädchen prosozialer verhalten als Jungen. Diese Vermutung bestätigte sich sowohl im standardisierten Testverfahren zur Erfassung der Prosozialität als auch in den eigens konstruierten Items zur Erhebung der Einstellung gegenüber Schülern mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status. In Letzterem erreichte der Mittelwertunterschied der Mädchen bei drei Viertel aller Items statistische Signifikanz.

Die Ergebnisse der empirischen Studie deuten einheitlich auf eine prosozialere Einstellung der Mädchen sowie der Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums gegenüber Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status hin.

In einem abschließenden Schritt wurden die eigens konstruierten Testaussagen mittels einer Regressionsanalyse anhand des standardisierten Testverfahrens validiert. Hieraus errechnete sich bei einem statistisch hochsignifikanten Niveau eine positive Korrelation zwischen den Abschnitten des Fragebogens. Es kann somit festgestellt werden, dass eine höhere Prosozialität im standardisierten Testverfahren mit einer prosozialeren Einstellung gegenüber Schülern aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien einhergeht.

5 DISKUSSION

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse der empirischen Studie interpretiert und diskutiert. Danach erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der gewählten Methodologie. Zudem sollen mögliche Auswirkungen des Vorgehens auf die Ergebnisse der empirischen Studie in Betracht gezogen werden.

5.1 Diskursive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der empirischen Studie

Bei der Ergebnisinterpretation ist zu betonen, dass die Erhebung von Einstellungen zum Gegenstand der empirischen Studie gemacht wurde. In der Sozialpsychologie ist unter „Einstellungen“ eine psychologische Tendenz zu verstehen, die durch eine zustimmende oder ablehnende Bewertung gegenüber einem Objekt zustande kommt (Eagly & Chaiken 1993, 1). Bierhoff (2006, 331) stellt in Bezug auf Campbell (1963) heraus, dass sich Einstellungen als erworbene Verhaltensdispositionen deuten lassen, die entweder aus der individuellen Leistung des Menschen resultieren oder Folge sozialer Anpassungsprozesse darstellen. Entwicklungspsychologisch betrachtet, befinden sich Jugendliche in einer Phase der Identitätsbildung (Hurrelmann 2007, 30), in der Einstellungen, Meinungen sowie Haltungen gegenüber Menschen und Sachverhalten einer ständigen Dynamik unterworfen sind. Die in der vorliegenden Studie erhobenen Einstellungen sind daher als Momentaufnahme zu bewerten. Um Aussagen über den Verlauf der prosozialen Einstellungen von Heranwachsenden gegenüber Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status zu treffen, bedarf es Längsschnittstudien.

In der vorliegenden empirischen Arbeit zeigten die Mädchen sowie die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums gegenüber Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status eine prosozialere Einstellung als Jungen und Förderschüler. Dieses Ergebnis ist im Hinblick auf die Geschlechterverteilung in den Schulformen zu interpretieren. Wie bereits in Abbildung 1 dargestellt, besuchten fast zwei Drittel aller befragten Mädchen ein Gymnasium und ebenso viele männliche Probanden eine Förderschule. Anhand der Daten des Landesbetriebs für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersächsischen (LSKN) zeigt sich, dass die Geschlechterverteilung der Stichprobe nicht repräsentativ ist. Während sich die Schülerschaft des gymnasialen Zweigs einer KGS zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 im Durchschnitt aus 54% Schülerinnen und 46% Schülern zusammensetzte, waren in der Stichprobe die Mädchen mit 65% überrepräsentiert. Eine niedersächsische Förderschulklasse bestand nach Angaben des LSKN (2009) im Mittel aus 60% Jungen und 40% Mädchen. Die Stichprobe in der Förderschule wies hingegen 64% Jungen und 36%

Mädchen auf. Aufgrund der Überrepräsentativität der Gymnasiastinnen und der männlichen Förderschüler ist es nicht ausgeschlossen, dass sich aus der besuchten Schulform und dem Geschlecht der Probanden korrelierende Effekte ergeben haben könnten. Auch Raab-Steiner & Benesch (2008, 18) weisen darauf hin, dass eine Klumpenstichprobe unter Umständen nicht hinreichend repräsentativ ist. Möglicherweise könnte die Geschlechterverteilung in der Stichprobe die Ergebnisse der empirischen Studie beeinflusst haben.

Wie bereits Lukesch (2006, 42) im Zuge der Normierung des standardisierten Testverfahrens anführt, muss bei der Erhebung von Verhaltensweisen berücksichtigt werden, dass Mädchen vermehrt sozial akzeptiertes Verhalten angeben. Über die Gründe für diesen Bezug kann lediglich spekuliert werden. Möglicherweise liegt die Ursache in der Erziehung und Sozialisation der Mädchen. Während der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den Kenntnissen über sozial erwünschte Verhaltensweisen im standardisierten Testverfahren Berücksichtigung findet, muss dieser Aspekt auch bei der Interpretation der eigens konstruierten Items beachtet werden.

Da im schulformübergreifenden Vergleich die Gymnasiasten signifikant höhere Ergebnisse in der Prosozialität erzielten als die Förderschüler, stellt sich die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen der Intelligenz der Jugendlichen und den sozial-emotionalen Kompetenzen gibt. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie kann die These abgeleitet werden, dass mit höherer Intelligenz die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Heranwachsenden zunehmen und sie sich in der Folge gegenüber Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status prosozialer verhalten. Spangler (1999, 137) konnte einen Zusammenhang zwischen der mütterlichen Interaktionskompetenz und der sozialen Kompetenz des Kindes sowie zwischen der sozialen Kompetenz und den Schulleistungen des Kindes nachweisen. Zudem zeigen die Intelligenz des Kindes, seine sozialen Fertigkeiten, die Motivation und die Schulleistungen im Grundschulalter Bezüge zur Qualität des mütterlichen Erziehungsverhaltens (ebd.). Auch Pianta/Stuhlmann & Hamre (2007, 201) stellen fest, dass die Eltern-Kind-Beziehung sowohl für die Entwicklung der Beziehungskompetenz als auch für den Erwerb sozialer und kognitiver Fähigkeiten grundlegend ist. Es scheint offenbar ein komplexes Verhältnis zwischen der Erziehung und der emotionalen Zuwendung zum Kind auf der einen Seite und der Intelligenz sowie den sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes andererseits zu bestehen. Vermutlich kann in weiteren Studien auch ein Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Erziehungsberechtigten und dem Erziehungsverhalten bzw. der Eltern-Kind-Beziehung nachgewiesen werden.

Bei der Ergebnisinterpretation der vorliegenden Studie muss hinterfragt werden, ob die Stichprobe aufgrund der unterschiedlichen Regionalstruktur miteinander vergleichbar ist. Wie bereits in Abschnitt 3.2.3 aufgeführt, wurden, bedingt durch persönliche Kontakte, eine Förderschule in einer Mittelstadt Ostfrieslands und ein gymnasialer Zweig einer KGS in Südniedersachsen für die empirische Studie herangezogen. Möglicherweise fühlen sich die Gymnasiasten in einem kleinstädtischen Kurort deutlich wohler als Probanden, die eine Förderschule in einem sozialen Brennpunkt einer ostfriesischen Mittelstadt besuchen. Das Wohlbefinden könnte mit einer größeren Aufgeschlossenheit und einer prosozialeren Einstellung assoziiert sein. Diese Zusammenhänge könnten unter Umständen eine Erklärung für die Ergebnisse der vorliegenden Studie sein.

Aus internationalen Studien ist bekannt, dass es einen statistischen Zusammenhang zwischen der Regionalstruktur und der Bereitschaft zum prosozialem Verhalten gibt (Bierhoff 2002, 151f.). So ist eine hohe Bevölkerungsdichte mit einer geringen Prosozialität verbunden (ebd.). Während nach Berechnungen des LSKN der Heimatort der Gymnasiasten eine Bevölkerungsdichte von 271 Einwohner/km² aufweist, leben die Förderschüler mit einer Bevölkerungsdichte von 152 Einwohner/km² in einem weniger besiedeltem Gebiet (LSKN 2009). Der Studienlage zufolge müssten demnach die Förderschüler in einer ostfriesischen Mittelstadt eine höhere Prosozialität aufweisen als die Gymnasiasten in einem südniedersächsischen Kurort.

Ferner weist Bierhoff (2002, 152) darauf hin, dass die Lebenshaltungskosten negativ mit der Prosozialität korrelieren. Nach Berechnungen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) liegt in den für die Studie herangezogenen Regionen ein gleiches Preisniveau für die Lebenshaltungskosten vor (BBSR 2009, 60). Bezogen auf die realen Regelsätze zur Sicherung des Lebensunterhalts nach dem SGB II bleibt den Sozialhilfeempfängern in dem südniedersächsischen Kurort jedoch weniger Geld zum Lebensunterhalt als den Hilfebedürftigen im ostfriesischen Raum (ebd., 69f.). Die von Bierhoff (2002, 152) dargestellten Zusammenhänge würde entgegen der Datenlage für eine höhere Prosozialität der Förderschüler in einer ostfriesischen Mittelstadt sprechen. Der Autor folgert: „Da Lebenshaltungskosten hoch mit dem Einkommen zusammenhängen, ergibt sich die Schlussfolgerung, dass neben der Bevölkerungsdichte auch der soziale Status ein negativer Prädiktor der Hilfeleistung in Städten ist“ (Bierhoff 2002, 152). Möglicherweise können derartige Zusammenhänge nicht in Verbindung mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie gebracht werden, da aus den unterschiedlichen Regionen jeweils eine Schulform und somit indirekt eine bestimmte Sozialschicht ausgewählt wurde. Wie die Ergebnisse der PISA-Studie zeigt

ten, besteht hierzulande eine positive Korrelation zwischen der Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern und der Bildungsbeteiligung der Kinder (Ehmke & Baumert 2007, 311). Eine diskursive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie wird durch die Tatsache erschwert, dass es keine vergleichenden Studien zur Erfassung der Prosozialität von Heranwachsenden gegenüber Jugendlichen mit einer sozio-ökonomischen Benachteiligung gibt. Demzufolge lassen sich die Ergebnisse nicht in einen bestehenden Forschungskontext einordnen, was eine Aussage über die Relevanz der Datenlage für das Forschungsfeld erschwert.

5.2 Methodenkritische Betrachtung

Ziel der vorliegenden Studie war es, anhand einer größeren Stichprobe unter standardisierten Bedingungen Einblick in das Forschungsfeld zu gewinnen. Da dem Forschungsanliegen konkrete Annahmen zugrunde lagen, wurde mit einer Fragebogenstudie ein quantitativer Forschungsansatz gewählt. In der empirischen Sozialforschung wäre es bei einem noch nicht hinreichend untersuchten Forschungsfeld üblich gewesen, sich zunächst qualitativer Methoden zu bedienen (Bortz & Döring 2006, 50). Aufgrund der höheren Objektivität und das Vorhandensein des standardisierten Testverfahrens wurde schließlich auf qualitative Forschungsmethoden verzichtet. Für die Erhebung prosozialer Verhaltensweisen wäre auch die Methode der Beobachtung infrage gekommen. Vorteile einer Beobachtungsstudie würden sich darin zeigen, dass Interaktionen zwischen Jugendlichen in ihrer natürlichen Umgebung registriert werden könnten, die unter Umständen valider sind als die Selbstauskunft der Probanden. Die spezifische Fragestellung setzt jedoch voraus, dass die beobachtende Person Kenntnisse über den sozio-ökonomischen Hintergrund der Jugendlichen hat. Der Sozialstatus von Heranwachsenden entzieht sich hingegen jeder Beobachtung. Aus ethischen und rechtlichen Gründen wurde bei der Befragung darauf verzichtet, den sozio-ökonomischen Hintergrund der Probanden durch z. B. den Bildungsabschluss und den Beruf der Erziehungsberechtigten zu erfassen.

Im Rahmen des quantitativen Forschungsansatzes war es lediglich möglich, eine Erhebung der prosozialen Einstellung gegenüber Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status durchzuführen. Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Studie stellt sich die weiterführende Frage, aus welchen Gründen sich Mädchen im Jugendalter und Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums gegenüber ökonomisch Benachteiligten prosozialer verhalten als Jungen und Förderschüler. Diese Forschungsfrage lässt sich mit dem vorhandenen Datenmaterial nicht klären. Zur Erkundung der Gründe bedarf es weiterer Studien mit einem qualitativen Forschungsansatz. Erst eine Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden

könnte helfen, das vorliegende Ergebnis zu ergründen. In der qualitativen Forschung wird hierfür der Begriff der „methodeninternen Triangulation“ verwendet (Flick 2007, 27f.). Bedingt durch die begrenzte Kapazität wurde in der vorliegenden Studie auf eine Forschungstriangulation verzichtet.

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen wurde von der Einhaltung des Gütekriteriums der Durchführungsobjektivität Abstand genommen. Während den Gymnasiasten das Datenerhebungsinstrument zur eigenständigen Bearbeitung vorgelegt wurde, erhielten die Förderschüler direkte Instruktionen, um den Nebengütekriterien der Fairness und der Zumutbarkeit zu entsprechen. Diese Variation in der Durchführung scheint jedoch keinen Einfluss auf die Ergebnisse der Studie genommen zu haben. Die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität ist aufgrund der zuvor festgelegten Standardisierung gegeben. Die nach Anleitung von Bühner (2010, 140–149) durchgeführte Reliabilitätsanalyse konnte nur eine niedrige Reliabilität der eigens konstruierten Items aufzeigen. So ergab die Ermittlung des Konsistenzkoeffizienten nach Cronbach-Alpha eine Reliabilität von 0,709. Auffällig war die geringe Trennschärfe des Items „Ich kann aufgrund des Äußeren auf den Charakter eines Menschen schließen“ (0,117). Bei einem Ausschluss dieser Testaussage würde sich das Cronbach-Alpha auf 0,730 erhöhen. Durch die Testhalbierungsmethode nach Guttman konnte eine Korrelation von $r = 0,603$ zwischen zwei zufällig ermittelten Testhälften nachgewiesen werden. Die Validität wurde bereits anhand des Korrelationskoeffizienten zwischen dem errechneten Index aus den eigens konstruierten Items und der standardisiert erfassten Prosozialität belegt.

Angesichts der geringen Reliabilität muss hinterfragt werden, ob die eigens erstellten Testaussagen geeignet sind, prosoziales Verhalten gegenüber Schülern aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status zu erfassen. Die Items beruhen auf einer Annahme von Krappmann (2008, 705), wonach es die materielle Ausstattung der Jugendlichen am ehesten erlaubt, eine jugendspezifische Armutslage anzuzeigen. Da es bis zu diesem Zeitpunkt keine vergleichbaren Studien gibt, ist unklar, wie sich die Einstellung von Heranwachsenden gegenüber Jugendlichen mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status operationalisieren lässt. Aufgrund dieser Ungewissheit wurde neben den eigens konstruierten Items ein standardisiertes Testverfahren zur Erfassung der Prosozialität eingesetzt. Fraglich ist auch, ob die Anzahl von acht Items ausreicht, das Konstrukt vollständig zu erfassen. Mehrere Testaussagen hätten zum Vorteil, dass die Einstellung der Probanden gegenüber Jugendlichen mit einer sozio-ökonomischen Benachteiligung differenzierter erfasst werden kann. Gegen eine höhere Anzahl von Testaussagen sprechen motivationale und zeitökonomische Aspekte sowie die Frage nach der Zumutbarkeit.

Die für die Operationalisierung gewählte vierstufige Ratingskala und das dichotome Antwortformat des standardisierten Testverfahrens ließen für die Befragten keine Ausweichmöglichkeiten zu. Bei der Auswertung der Fragebögen fiel auf, dass einzelne Probanden vor allem beim standardisierten Testverfahren das Bedürfnis nach einer Kommentierung der Testaussage verspürten. In Bezug auf die Testaussage „Ich finde, man muss für ältere Leute den Platz im Bus frei räumen“ äußerte beispielsweise eine Förderschülerin, dass ältere Leute selbst in vielen Dingen unfreundlich seien. Möglicherweise wäre es für die Probanden hilfreicher gewesen, die vierstufige Ratingskala um die Antwortkategorie „Weiß ich nicht“ zu erweitern und am Ende des standardisierten Testverfahrens durch ein offenes Antwortformat (z. B. „Was mir dazu noch einfällt:“) Raum für Kommentare zu ermöglichen. Die Antwortkategorie „Weiß ich nicht“ könnte hingegen dazu verleiten, dass sich die Probanden nicht im gewünschten Maße mit der Testaussage auseinandersetzen und eine persönliche Positionierung ablehnen. Da durch unzulässige Mehrfachnennungen lediglich sechs der 85 Fragebögen von der Auswertung ausgeschlossen werden mussten, hatte nur eine Minderheit der Befragten Probleme, sich in den Antwortkategorien zu positionieren.

6 FAZIT UND AUSBLICK

Anhand der vorliegenden Studie konnte aufgezeigt werden, dass Mädchen und Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums gegenüber Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status prosozialer eingestellt sind als Jungen und Förderschüler.

Während die geschlechtsspezifischen Ergebnisse in der prosozialen Einstellung den Erkenntnissen von Lukesch (2006, 42) entsprechen, überraschen die signifikanten Daten in den schulformspezifischen Disparitäten. Diesbezüglich stellt sich die weiterführende Frage, ob die von den Jugendlichen besuchte Schulform ein Prädiktor für die Prosozialität darstellt. Da Interventionen zur Förderung des prosozialen Verhaltens an sozial-kognitive Lernprozesse ansetzen (Knopf & Gallschütz 2006, 206ff.), sollte in schulformübergreifenden Studien überprüft werden, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Intelligenz, dem Sozialstatus, den sozial-emotionalen Kompetenzen und der Prosozialität von Jugendlichen besteht.

Da die befragten Gymnasiasten in einer KGS unterrichtet wurden, muss im Vergleich mit anderen Schulformen erkundet werden, ob in Gesamtschulen prosoziale Kompetenzen überdurchschnittlich gut gefördert werden können. Im Gegensatz zum dreigliedrigen Schulsystem erlauben die schulstrukturellen Rahmenbedingungen der Gesamtschule den Kindern und Jugendlichen den Kontakt zu anderen Sozialmilieus. Möglicherweise kommt diesem Kontakt sowie den kooperativen Lernformen wie z. B. Gruppenarbeit und Projektunterricht eine entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung prosozialer Kompetenzen zu. Malti et al. (2008, 66) weisen aufgrund ihrer Datenlage darauf hin, dass „eine integrative Förderung sozial-emotionaler Fertigkeiten wie Mitgefühl und sozial-kognitiver Kompetenzen wie soziale Perspektivenübernahme besonders wichtig ist, um die Entwicklung prosozialer Handlungsdispositionen bei Kindern im Kindergartenalter zu unterstützen“. Gleiches könnte auch für den schulischen Kontext gelten.

Neben den schulstrukturellen Rahmenbedingungen sollten die in verschiedenen Schulformen erhobenen prosozialen Einstellungen der Jugendlichen mit den jeweiligen Schulkonzepten in Zusammenhang gebracht werden. Ableitend aus den Schulkonzepten könnten präventive Ansätze zur Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen aufgezeigt werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen einen (sonder-) pädagogischen Handlungsbedarf in der Anbahnung prosozialer Verhaltensweisen bei Jugendlichen in der Förderschule mit dem Schwerpunkt des schulischen Lernens nahe.

7 LITERATURVERZEICHNIS

- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Benkmann, R. (2007). Kinderarmut und Lernbeeinträchtigung – Zur Ungleichheit sozialer Beteiligungschancen in der Kinderwelt. In K. Salzberg-Ludwig & E. Grüning (Hrsg.), *Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen* (S. 79–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bierhoff, H.-W. (2006). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bierhoff, H.-W. (2007). Prosoziales Verhalten. In K. Jonas/W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. 5. vollständig überarbeitete Auflage [übersetzt von M. Reiss & C. Leberherz] (S. 295–327). Heidelberg: Springer.
- Brockhaus in einem Band (1994). *Stadt*. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Gütersloh: Bertelsmann.
- Boer de, H. (2008). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: Ein komplexer Prozess. In C. Rohlf's/M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz – Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 19–33). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) (Hrsg.) (2009). *Regionaler Preisindex des BBSR*. Band 30. Bonn: Eigenverlag Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung.
- Butterwegge, C./ Klundt, M. & Belke-Zeng, M. (2008). *Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland*. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühner, M. (2010). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 2., aktualisierte Auflage. München u. a.: Pearson Studium.
- Chassé, K. A. & Rahn, P. (2005). Bewältigung von Peerintegration im Übergang zu weiterführenden Schulen – Eine Perspektive moralischer Ökonomie benachteiligter Kinder. In M. Zander (Hrsg.), *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis* (S. 142–160). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Chassé, K. A./Rasch, K. & Zander, M. (2005). *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper & Row.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. 2. print. Fort Worth Tex: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eagly, A. H. & Crowley, M. (1986). Gender and Helping Behavior: A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature. In *Psychological Bulletin*, 100, (3), 283–308.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial Development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Fifth Edition. Volume three. Social, Emotional and Personality Development (pp. 701–778). New York among other: Wiley.
- Eisenberg, N. & Mussen P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge among other: Cambridge University Press.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–336). Münster: Waxmann.
- Flick, U. (2007). *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holz, G. (2005). Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter. In M. Zander (Hrsg.), *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis* (S. 88–109). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holz, G. (2006). Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. In *Das Parlament. Aus Politik und Zeitgeschehen*, 26, (4), 3–11.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 9. aktualisierte Auflage. Weinheim & München: Juventa.
- Kampshoff, M. (2005). Armutsprävention im Bildungsbereich – Ansatzpunkte für Chancengleichheit. In M. Zander (Hrsg.), *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis* (S. 216–234). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz. Definition, Strukturen und Prozesse. In *Zeitschrift für Psychologie*, 210, (4), 154–163.

- Klundt, M. (2008). *Von der sozialen zur Generationengerechtigkeit? Polarisierte Lebenslagen und ihre Deutung in Wissenschaft, Politik und Medien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knopf, H. & Gallschütz, C. (2003). Förderung von Prosozialität. Ein Beitrag zur Minimierung aggressiven Verhaltens in der Schule. In H. Prengel (Hrsg.), *Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik* (S. 203–214). Weinheim & München: Juventa.
- Knopf, H. & Gallschütz, C. (2006). *Prosozialität statt Aggressionsbereitschaft*. Berlin: Rhombus.
- Kampshoff, M. (2005). Armutsprävention im Bildungsbereich – Ansatzpunkte für Chancengleichheit. In M. Zander (Hrsg.), *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis* (S. 216–234). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krappmann, L. (2008). Entwicklung in der Adoleszenz unter Lebensbedingungen von Armut. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 699–747). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Lauterbach, W. & Lange, A. (1998). Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelasteten Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. In J. Mansel & G. Neubauer (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (S. 106–128). Opladen: Leske + Budrich.
- Lauth, G. W./Brunstein, J. C. & Grünke, M. (2004). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In dies. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 13–23). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Linderkamp, F. (2008). Zur Rückbesinnung lerntheoretischer Konzepte als Grundlage gezielter Förderung beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler. In H. Kiper/S. Miller/C. Palentien & C. Rohlf (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen* (S. 153–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lukesch, H. (2006). *Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten (FEPA)*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Malti, T./Bayard, S. & Buchmann, M. (2008). Mitgefühl, soziales Verstehen und prosoziales Verhalten: Komponenten sozialer Handlungsfähigkeit in der Kindheit. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*.

- Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten* (S. 52–69). Stuttgart: Kohlhammer.
- Miller, S. (2008). Umgang mit Heterogenität – Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern in Risikolagen. In C. Rohlf/M. Harries & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 209–224). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oerter, R. (2008). Die Gleichaltrigen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. 6. vollständig überarbeitete Auflage (S. 257–270). Weinheim & Basel: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Pianta, R. C./Stuhlmann, M. W. & Hamre, B. K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 2. Auflage (S. 192–211). München: Ernst Reinhardt.
- Platzkoster, A. (1983). *Ein handlungstheoretisches Modell des Hilfehandelns*. Frankfurt am Main: Lang.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2008). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas.
- Richter, A. (2000). *Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region*. Aachen: Shaker.
- Schnell, R./Hill, P. B. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 7., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München & Wien: Oldenbourg.
- Siegler, R./De Loache, J. & Eisenberg, N. (2008). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* [deutsche Auflage hrsg. von S. Pauen, übersetzt von J. Grabowski]. Heidelberg: Springer Spektrum Akademischer Verlag.
- Spangler, G. (1999). Leistung, Motivation und Stress in der Grundschule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotionen, Motivation und Leistung* (S. 127–146). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Staub, E. (1982). *Entwicklung prosozialen Verhaltens. Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit* [übersetzt von W. Stifter]. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.

- Trommsdorff, G. (2005). Entwicklung sozialer Motive: pro- und antisoziales Handeln. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 75–139). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Walper, S. (1995). Kinder und Jugendliche in Armut. In K.-J. Bieback & H. Milz (Hrsg.), *Neue Armut* (S. 181–219). Frankfurt am Main u. a.: Campus-Verlag.
- Walper, S. & Kruse, J. (2008). Kindheit und Armut. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalter* (S. 431–487). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Weimann, E. (2006). *Armut unter Kindern. Symptome, Ursachen und Konsequenzen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Witte, E. H. (1994). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. 2. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Zander, M. (2008). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Quellen aus dem Internet

- Bierwirth, A. (2009). *Kooperative Gesamtschule Bad Lauterberg*. Unter <http://www.kgs-badlauterberg.de>. Stand: 25. Juni 2010.
- Bundesagentur für Arbeit (2010). *Arbeitslosenquoten im Mai 2010*. Unter http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/000000/html/start/karten/alok_kreis.html, Stand: 26. Juni 2010.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Unter http://www.bmas.de/coremedia/generator/26892/property=pdf/dritter_armuts_und_reichtumsbericht_kurzfassung.pdf, Stand: 28. Juni 2010.
- BMAS (2009). *Das Europäische Jahr 2010 gegen Armut und soziale Ausgrenzung*. Unter <http://www.bmas.de/portal/33448/>, Stand: 10. August 2010.
- Drewniok, L. (2010). *Schulprogramm Pestalozzischule Leer*. Unter <http://www.ewetel.net/~pestalozzischule.leer/printable/03305d99ed...>, Stand: 07. Februar 2010.
- Landesamt für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen (Hrsg.) (2009). *Allgemeinbildende Schulen*. Unter <http://www.nls.niedersachsen.de/Tabellen/Bildung/M3001515008.html>, Stand: 29. Juli 2010.
- Landesamt für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen (Hrsg.) (2009). *Bevölkerung und Katastralfächen in Niedersachsen*. Unter <http://www1.nls.niedersachsen.de/statistik/html/mustertabelle.asp>, Stand: 30. Juli 2010.

Unicef Deutschland (2010). *Kinderarmut in reichen Ländern steigt*. Unter <http://www.unicef.de/kinderarmut.html>, Stand: 28. Juni 2010.

8 ANHANG

Inhaltsverzeichnis des Anhangs	Seite
1 FRAGEBOGEN.....	69
2 ERKLÄRUNG AN EIDES STATT.....	73

1 FRAGEBOGEN



Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Im diesem Fragebogen geht es darum, wie du dich in bestimmten Situationen verhalten würdest.

Wichtig ist, dass du die Antwort ankreuzt, die du für richtig hältst. Es geht in diesem Fragebogen nicht um „richtige“ und „falsche“ Antworten, sondern um das, was du wirklich denkst. Sei daher bitte ehrlich!

Deine Antworten werden an niemanden weitergegeben. Nenne deshalb bitte auch nicht deinen Namen.

Wenn du den Fragebogen ausgefüllt hast, überprüfe bitte noch einmal, ob du auch wirklich jede Frage beantwortet hast.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Teil I: Angaben zu deiner Person

(1) *Dein Alter.* _____ Jahre

(2) *Ich bin*

- weiblich
 männlich

(3) *Ich besuche*

- eine Förderschule
 ein Gymnasium

Teil II: Fragen zu deiner Meinung
--

Lies dir die folgenden Sätze durch und kreuze an, ob die Aussage für dich genau zutrifft, eher zutrifft, eher nicht zutrifft oder gar nicht zutrifft.

	<i>trifft genau zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>trifft gar nicht zu</i>
<i>1. Mir ist wichtig, dass meine Freunde darauf Wert legen, was gerade „in“ ist.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>2. Zu meinem Freundeskreis gehören auch Jugendliche, die weniger Geld haben als ich.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3. Markenkleidung zu tragen ist mir wichtig.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>4. Mir ist wichtig, dass meine Freunde Markenkleidung tragen.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>5. Mir ist egal, welche Kleidung meine Freunde tragen.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6. Ich beurteile einen Menschen danach, welche Kleidung er trägt.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>7. Ich kann aufgrund des Äußeren auf den Charakter eines Menschen schließen.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8. Wenn mir jemand äußerlich nicht gefällt, möchte ich mit ihm nichts zu tun haben.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil III: Fragen zum Alltag

**Auf den nächsten Seiten findest du einige Aussagen.
Unter jeder Aussage steht „Stimmt“ oder „Stimmt nicht“.**

Lies bitte die Aussagen durch und entscheide dich für jede Aussage, ob sie für dich zutrifft oder nicht!

**Trifft die Aussage für dich zu, mache ein Kreuz in den Kasten vor „Stimmt“.
Trifft die Aussage für dich nicht zu, mache ein Kreuz in den Kasten vor „Stimmt nicht“.**

Beispiel:

Ich habe es schon mehrmals vergessen, mich für eine Hilfe zu bedanken, die ich erhalten habe.

Stimmt

Stimmt nicht

Überlege bei jeder Aussage nicht zu lange.

Achte bitte darauf, dass du keine Aussage auslässt.

**Gib in jedem Fall eine Antwort, auch wenn dir dies manchmal schwer fällt.
Wenn eine Situation nicht auf dich zutrifft, versuche dich so gut wie möglich hineinzusetzen.**

(1) *Wenn ein Mitschüler Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben hat, erkläre ich ihm die Aufgaben gerne.*

Stimmt

Stimmt nicht

(2) *Wenn jemand aus meiner Clique traurig ist, versuche ich, so gut wie möglich zu trösten.*

Stimmt

Stimmt nicht

(3) *Wenn es sein muss, lasse ich auch andere mit meinem Handy telefonieren.*

Stimmt

Stimmt nicht

(4) *Ich finde, man muss für ältere Leute den Platz im Bus frei räumen.*

Stimmt

Stimmt nicht

(5) **Wenn jemand von den anderen nicht akzeptiert wird, ist er selber daran schuld.**

- Stimmt
- Stimmt nicht

(6) **Wenn ein Mitschüler bei mir spicken will, lasse ich ihn abschreiben.**

- Stimmt
- Stimmt nicht

(7) **Ab und zu ärgere ich jüngere Kinder im Schulbus oder auf dem Pausenhof.**

- Stimmt
- Stimmt nicht

(8) **Wenn ich etwas Neues geschenkt bekommen habe, verleihe ich es nicht.**

- Stimmt
- Stimmt nicht

(9) **Wenn ich etwas selber nicht gebrauche, gebe ich es weiter.**

- Stimmt
- Stimmt nicht

(10) **Ich setze mich für einen Klassenkameraden ein, der von den anderen ungerecht behandelt wird.**

- Stimmt
- Stimmt nicht

(11) **Wenn in der Schule Spenden gesammelt werden, gebe ich gerne etwas her.**

- Stimmt
- Stimmt nicht

(12) **Wenn ich eine Party gebe, lade ich auch einen nicht so beliebten Mitschüler ein, damit er sich nicht ausgeschlossen fühlt.**

- Stimmt
- Stimmt nicht

(13) **Wenn eine Mitschülerin oder ein Mitschüler Probleme in der Schule hat und deshalb betrübt ist, tut er mir leid.**

- Stimmt
- Stimmt nicht

Der Fragebogen ist nun zu Ende!

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

2 ERKLÄRUNG AN EIDES STATT

Erklärung an Eides Statt

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Petra Frauke Spekker