

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen:
Beratungsanlässe und Erhebungsinstrumente im Vergleich

Verfasserin

Beatrix Haller

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.^a rer. nat.)

Wien, im Oktober 2010

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Ass. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch

Danksagung

Ich möchte mich bei all jenen herzlich bedanken, die mich bei dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt Frau Univ. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Dreher und Ass. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ulrike Sirsch für Ihre wissenschaftliche Unterstützung und die wertvollen Anregungen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Kritische Lebensereignisse.....	3
2.1	Lebensereignisforschung im Wandel der Zeit.....	3
2.2	Konzept der kritischen Lebensereignisse.....	4
2.2.1	Eine definitorische Annäherung.....	4
2.2.2	Klassifikation kritischer Lebensereignisse	7
2.2.3	Methodologische Aspekte der Erfassung kritischer Lebensereignisse	8
2.3	Kritische Lebensereignisse als Forschungsgegenstand der Psychologie... ..	10
2.3.1	Klinisch-psychologische Perspektive.....	10
2.3.2	Gesundheitspsychologische Perspektive	11
2.3.3	Entwicklungspsychologische Perspektive.....	12
2.3.4	Sozialpsychologische Perspektive.....	12
2.3.5	Persönlichkeitspsychologische Perspektive	13
2.4	Abgrenzungen zu anderen Entwicklungskonzepten.....	13
2.4.1	Konzept der Entwicklungsaufgaben	14
2.4.2	Übergänge als veränderungssensitive Zonen.....	15
2.4.3	Alltägliche Stressoren (Daily hassles)	17
3	Coping von Kindern und Jugendlichen	18
3.1.	Unterschiedliche Forschungsansätze	18
3.1.1	Psychoanalytische Perspektive	18
3.1.2	Lebenszyklus-Perspektive	19
3.1.3	Evolutionstheoretische Perspektive.....	19
3.1.4	Kulturelle und sozial-umweltbedingte Perspektive	19
3.2	Copingfunktion und Copingstrategien	20
3.2.1	Problembezogenes Coping	21
3.2.2	Emotionsbezogenes Coping.....	21
3.2.3	Bewertungsorientierte Bewältigung.....	22
3.2.4	Annäherungsstrategien	23
3.2.5	Vermeidungsstrategien.....	23
3.3	Coping Ressourcen.....	24

3.4	Gender und Coping.....	26
3.5	Stress als Transaktion.....	27
4	Qualitätsanforderung an psychologisch-diagnostische Verfahren	30
4.1	Die Klassischen Testtheorie (KTT).....	30
4.2	Gütekriterien	32
4.2.1	Objektivität.....	32
4.2.2	Reliabilität (Zuverlässigkeit)	34
4.2.3	Validität (Gültigkeit)	36
4.2.4	Normierung (Eichung)	37
4.2.5	Vergleichbarkeit.....	39
4.2.6	Ökonomie.....	40
4.2.7	Nützlichkeit.....	40
4.3	Beziehung zwischen den Gütekriterien.....	41
4.4	Methodische Vorgehen bei der Fragebogenkonstruktion	42
4.4.1	Itemanalyse.....	42
4.4.2	Homogenität	43
4.5	Anforderungen für die Verfahrensauswahl.....	45
5	Zielsetzungen, Methode und Untersuchungsführung	46
5.1	Ziele der Untersuchung	46
5.2	Methode.....	47
5.2.1	Auswahl der Verfahren	47
5.2.2	Bewertung der Verfahren	49
5.2.3	Auswahl der Stichprobe	50
5.2.4	Datenaufbereitung und statistische Auswertung	50
6	Ergebnisse.....	52
6.1	Beschreibung und Bewertung der Erhebungsinstrumente	52
6.1.1	SSKJ 3-8 (Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006).....	52
6.1.2	ZLEL (Steinhausen & Winkler Metzke, 2001)	56
6.1.3	ILE-SA (Steffen Friedrich, 1990)	59
6.1.4	CFB-J (Seiffge-Krenke, 1989).....	62
6.1.5	ASQ-2 (Byrne, Davenport & Mazanov, 2007)	66
6.1.6	LECI (Dise-Lewis, 1998)	70

6.1.7	LISRES-Y (R. H. Moos & B. S. Moos, 1994)	73
6.1.8	APES (Compas, Davis, Forsythe & Wagner, 1987).....	78
6.1.9	JHLES (Swearingen & Cohen, 1985b)	81
6.2	Belastungen bei Kindern und Jugendlichen	87
6.2.1	Beschreibung der Stichprobe.....	87
6.2.2	Deskriptive Beschreibung des Kategoriensystems.....	88
6.2.3	Häufigkeitsverteilung bekannter Problemstellungen.....	95
6.2.4	Häufigkeitsverteilung neuer Problemstellungen.....	101
6.2.5	Häufigkeitsverteilung aller Problemstellungen	108
7	Diskussion der Ergebnisse und Ausblick.....	116
8	Zusammenfassung	124
9	Literaturverzeichnis	126
10	ANHANG.....	138
10.1	Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse.....	138
10.2	Häufigkeitsverteilung der Probleme der Gesamtstichprobe	173
10.3	Häufigkeitsverteilung nach Altersgruppen und Geschlecht.....	174
10.4	ASQ- 2.....	175
10.5	SSKJ 3-8	177
10.6	Abbildungsverzeichnis	178
10.7	Tabellenverzeichnis	178

1 Einleitung

Ähnlich Erwachsenen können auch Kinder und Jugendliche, die mit kritischen Lebensereignissen konfrontiert sind, Stress und handlungslähmende Gefühle erleben, die Teil der normalen Entwicklung, aber auch Vorboten einer psychischen Erkrankung sein können (WHO, 2003).

Die Bedeutung von Stress im Kontext mit Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen repräsentiert ein Phänomen, das von unterschiedlichen Forschungsdisziplinen aufgegriffen wird. Die Frage, welche Ereignisse unter welchen Rahmenbedingungen Auslöser physischer und psychischer Störungen darstellen, steht dabei im Focus der Forschung, denn die gesundheitspsychologische Forschung hat gezeigt, dass die Stressbelastung nicht per se Auslöser für Psychopathologie ist, sondern die Art und Weise der Bewältigung.

Der Begriff „Stress“ wird umgangssprachlich mit negativen Aspekten unseres Lebens wie Überforderung und Überlastung assoziiert. Die entwicklungspsychologische Forschung versteht darunter positive und negative Lebensereignisse, Entwicklungsaufgaben und/oder alltägliche Belastungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988; Seiffge-Krenke, 1989) und sich belastend auf Kinder und Jugendlichen auswirken können. Das durch bestimmte Belastungssituationen ausgelöste Stressausmaß ist nach situativer Bewertung individuell unterschiedlich. Dass die Entwicklung und Aufrechterhaltung von psychischen und physischen Störungen, die z.B. Depression, Suizidgefährdung, übermäßiges Rauchen und obsessiver Alkoholkonsum forcieren, wurden in zahlreichen Studien untersucht (Byrne, Davenport & Mazanov, 2007; Seiffge-Krenke, 1995). Unterstützende Ressourcen haben zentrale Bedeutung zur Bewältigung von Belastungssituationen.

Zur Erfassung von kritischen Lebensereignissen und alltäglicher Belastungen wurde eine Reihe von Erhebungsverfahren entwickelt. Die psychometrische Qualität der Verfahren und die Aktualität der erfassten Ereignisse werden in der Literatur bemängelt (Byrne et al. 2007; Compas, Davis, Forsythe & Wagner, 1987). Die vorliegende Arbeit bewertet die psychometrische Qualität vorhandener Instrumente und prüft, in welchem

Ausmaß aktuelle Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen, basierend auf Auswahl von Daten der Notrufnummer „147-Rat auf Draht“, berücksichtigt werden.

Die vorliegende Untersuchung gliedert sich in einen theoretischen (Kapitel 2-4) und einen empirischen Teil (Kapitel 5-8). Im zweiten Kapitel wird, ausgehend von historischen Entwicklungen der Lebensereignisforschung, ein Überblick über das Konzept der kritischen Lebensereignisse gegeben. Es werden anschließend unterschiedliche Forschungsaspekte miteinander verglichen und die Abgrenzung zu anderen Entwicklungskonzepten vorgestellt.

Das dritte Kapitel stellt verschiedene Ansätze der Copingforschung vor. Es werden unterschiedliche Copingstrategien und Bewältigungsformen von Kindern und Jugendlichen sowie genderspezifische Unterschiede diskutiert. Abschließend wird das transaktionale Modell von Lazarus (Lazarus & Launier, 1978) vorgestellt, welches eine zentrale Auswirkung auf die Lebensereignisforschung und Entwicklung standardisierter Erhebungsinstrumente hat.

Das vierte Kapitel setzt sich mit den Qualitätsanforderungen psychologisch-diagnostischer Verfahren auseinander. Denn die Intention des empirischen Teils dieser Arbeit ist es, in einem ersten Schritt Erhebungsinstrumente, die umfassend Belastungssituationen von gesunden Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 6-18 Jahren erfassen, zu ermitteln und die Qualität ihrer psychometrischen Eigenschaften zu überprüfen. Daraus werden die Anforderungen für die Auswahl der untersuchten Instrumente abgeleitet, die die Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit sind.

Die empirische Untersuchung gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die Beschreibungen und Bewertungen der ausgewählten Erhebungsinstrumente präsentiert. Im zweiten Teil werden die Belastungen, die durch die ausgewählten Fragebögen erhoben werden, aktuellen Belastungen basierend auf Daten von Telefonkontakten mit Rat auf Draht, gegenübergestellt. Es wird geprüft, ob die derzeit im Einsatz befindlichen Fragebögen, die aktuellen Belastungssituation von Kindern und Jugendlichen auch tatsächlich abdecken. Die Arbeit wird mit der Gesamtdiskussion und mit einem Ausblick und Empfehlungen für Modifikationen der Erhebungsinstrumente abgeschlossen.

2 Kritische Lebensereignisse

2.1 Lebensereignisforschung im Wandel der Zeit

Die Anfänge der Lebensereignisforschung begannen in den 40er Jahren, wo vor allem stresstheoretische Überlegungen im Mittelpunkt standen. Es wurde von einem Einzelergebnis ausgegangen und untersucht, welche Auswirkungen eine unzureichende Bewältigung des kritischen Lebensereignisses auf eine psychische oder körperliche Erkrankung bei Erwachsenen hat (Horlacher, 2000).

Das Interesse an der Lebensereignisforschung wuchs im Zusammenhang mit der zunehmenden Industrialisierung und mit dem Zweiten Weltkrieg sowie dem Korea Krieg. Der Forschungsschwerpunkt richtete sich vor allem auf die individuellen Unterschiede im Verhalten von Soldaten in Kampfeinsätzen (Lazarus & Folkmann, 1984).

Als kritische Lebensereignisse galten bis in die 70er Jahre jene, die große objektive Lebensveränderungen verursachen, wie z.B. die Geburt eines Kindes, der Tod des Ehepartners oder die Pensionierung. Dabei wurde vor allem auf jene Ereignisse fokussiert, die negative Auswirkungen auf die betroffenen Personen haben (Horlacher, 2000).

Ende der 70er Jahre wurden kritische Lebensereignisse als Veränderungen im Lebenslauf eines Individuums gesehen, die nicht nur eine Belastung bedeuten, sondern auch einen Entwicklungsanreiz darstellen können (Swearingen & Lawrence, 1985a). Zunehmend richtete sich das Forschungsinteresse auf eine Vielzahl unterschiedlicher kritischer Lebensereignisse, die mit Hilfe von Ereignislisten (Kapitel 2.2.3) erhoben wurden. Weiters wurde auch die Bedeutung der sozialen und persönlichen Ressourcen als Moderatorvariablen im Zusammenhang mit der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen untersucht (Moos & Moos, 1997).

Die theoretischen Auseinandersetzungen mit kritischen Lebensereignissen in den 80er Jahren zeigte, dass vor allem die Summe vieler Alltäglichkeiten (daily hassles) zu Störungen der Befindlichkeit führen (Byrne et al., 2007; Compas et al., 1987; Dise-Lewis, 1988; Seiffge-Krenke, 1989;).

Die Belastungssituationen speziell von Kindern und Jugendlichen und deren Bewältigung werden erst seit den 80er Jahren verstärkt untersucht (Seiffge-Krenke, 1989). Die Auseinandersetzung mit der Bewältigung normativer Belastungen, wie sie in den Konstrukten der daily hassles (Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988; Quast, 1985), der Alltagsprobleme (Seiffge-Krenke, 1989) oder der Entwicklungsaufgaben (Dreher & Dreher, 1985a) beschrieben werden, lenkte den Blick der Forschung auf jugendtypische Belastungen und deren Bewältigung. Insgesamt ist aber die Forschung an Jugendlichen im Zusammenhang mit Belastungssituationen und deren Bewältigung im Vergleich zu den Forschungsaktivitäten an Erwachsenen sehr gering (Grant & Compas, 2002; Seiffge-Krenke, 1989). Die Forschungsaktivitäten bezüglich der Anforderungen in der Zeit der späten Adoleszenz mit Übergang ins junge Erwachsenenalter dominieren (Seiffge-Krenke, 1989).

2.2 Konzept der kritischen Lebensereignisse

2.2.1 Eine definitorische Annäherung

Holmes und Rahe (1967) definieren kritische Lebensereignisse als „either indicative of or requires a significant change in the ongoing life pattern of the individual“ (S. 217). Die beiden Pioniere der Lebensereignisforschung sprechen also dann von kritischen Lebensereignissen, wenn deren Eintritt entweder eine bedeutsame Veränderung im aktuellen Lebensmuster des Individuums erfordert oder auf eine solche hindeutet.

Filipp (1995) betrachtet kritische Lebensereignisse und alltägliche Belastungen als „potentiell stresserzeugend“ (S. 4). Kritische Lebensereignisse sind reale Lebenserfahrungen mit einer besonderen affektiven Tönung, die sich „für die Person als Zäsuren im Geschehensablauf darstellen und die auch retrospektiv – etwa in autobiographischen Berichten – häufig als Einschnitte und Übergänge im Lebenslauf wahrgenommen werden“ (S. 293). In der Literatur werden zahlreiche unterschiedliche Ereignisse, die für Kinder und Jugendliche belastend sind und mit emotionalen Problemen bzw. Verhaltensproblemen zusammenhängen, beschrieben (Compas et al., 1988). Der Verlust nahestehender Angehöriger, Wohnortwechsel, traumatische Erfahrungen, Erfahrungen, die

das Selbstwertgefühl gefährden, Krebserkrankungen, Schulprobleme, Probleme mit Freunden werden dabei genannt (Bryne et al., 2007; Daniels & Moos, 1990; Disel-Lewis, 1988; Seiffge-Krenke, 1989).

Bei aller Unterschiedlichkeit haben kritische Lebensereignisse nach Filipp und Aymanns (2010) gemeinsam, dass sie das Personen-Umweltgefüge durcheinander bringen und zu körperlichen und psychischen Störungen führen können. Kritische Lebensereignisse sind daher durch folgende Aspekte gekennzeichnet (Filipp, 1995):

- „Sie stellen die raumzeitliche, punktuelle Verdichtung eines Geschehensablaufs innerhalb und außerhalb einer Person dar“ (S. 24). Die Betonung des raumzeitlichen und lebensgeschichtlichen Zusammenhangs zeigt, dass kritische Lebensereignisse mit dem jeweiligen Alter der Betroffenen oder mit einem besonderen historischen Anlass verknüpft sind.
- Sie sind „Stadien des relativen Ungleichgewichts in dem bis dato aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt“ (S. 24). Die Quelle für das Ungleichgewicht kann sowohl in der Person als auch in der Umwelt liegen.
- Das Ungleichgewicht der Person-Umwelt-Beziehung ist für die betreffende Person erlebbar und von affektiven Reaktionen begleitet. Filipp (1995) spricht in diesem Zusammenhang von der „Tatsache ihrer emotionalen Nicht-Gleichgültigkeit“ (S. 24).

Kritische Lebensereignisse weisen also besondere Merkmale auf, die sie von den Erfahrungen, die nicht als krisenhaft einzustufen sind, unterscheiden. Das heuristische Modell von Filipp und Aymanns (2010, S. 54) zur Analyse kritischer Lebensereignisse geht von folgenden Grundannahmen aus:

1. Die Differenzierung von historischer Zeit, Lebenszeit und subjektiv erlebter Zeit ist für das Verständnis und den Umgang mit kritischen Lebensereignissen wichtig.
2. Die Einstufung eines Ereignisses als „kritisch“ ist mit der Einstufung eines Ereignisses als Bedrohung oder Schädigung der Person-Umwelt-Passung verbunden.

3. Jedes kritische Ereignis ist durch eine spezifische Konfiguration von Merkmalen charakterisiert, die von der betroffenen Person sowohl objektiv als auch subjektiv bewertet werden.
4. Person- und Kontextmerkmale stellen bedeutsame Faktoren dar, die den Eintritt kritischer Lebensereignisse auslösen oder beschleunigen.
5. Es wirken Person- und Kontextmerkmale zusammen und beeinflussen die unmittelbare Reaktion der Betroffenen.
6. Die unmittelbaren Reaktionen auf das Ereignis umfassen physiologische Veränderungen, negative Emotionen und spontane Deutungsversuche, die in Wechselwirkung stehen.
7. Das Bewältigungsverhalten ist variantenreich und umfasst automatische, unwillkürliche, reflexive und absichtsvolle Bewältigungsversuche.
8. Bei der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen handelt es sich um einen ergebnisoffenen Prozess, der eine spezifische Dynamik und unterschiedliche zeitliche Ausmaße aufweist.
9. Der Erfolg der Bewältigung ist abhängig von den persönlichen Ressourcen, der Vulnerabilität und der Art und Weise des Umgangs der betroffenen Person mit der jeweiligen Belastungssituation.
10. Die Folgen des kritischen Lebensereignisses sind abhängig davon, inwieweit der betroffenen Person eine Neuorganisation des Passungsgefüges mit der Umwelt gelingt.

Das Modell illustriert, dass nicht immer die Qualität und die Eigenschaften eines Ereignisses allein ein Ereignis als kritisch definieren, sondern es sind auch bestimmte Personenmerkmale und Kontextmerkmale zu berücksichtigen. Als Personenmerkmale werden vorhandene Handlungsoptionen und -kompetenzen, Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung und als Kontextmerkmale die Qualität sozialer Netzwerke, die Sicherheit eines Ausbildungsplatzes und die positive Einbindung in eine Peer-Gruppe in der Literatur genannt (Bryne & Mazanov, 2002; Compas, 1987; Compas et al., 1988; Skaletz & Seiffge-Krenke, 2009). Die Copingforschung bei Kindern und Jugendlichen hat von Beginn an betont, dass die Bewältigung von belastenden Ereignissen durch soziale Beziehungen und Kontexte beeinflusst wird (Skaletz & Seiffge-

Krenke, 2009). Das heuristische Modell von Filipp und Aymanns (2010) subsumiert somit die Vielzahl der unterschiedlichen kritischen Lebensereignisse und leistet damit einen theoretischen Beitrag zu deren Erfassung.

2.2.2 Klassifikation kritischer Lebensereignisse

Kritische Lebensereignisse werden nach unterschiedlichen Ereignisparametern differenziert (Compas et al., 1987; Dise-Lewis, 1988; Filipp, 1995; Seiffge-Krenke, 1989; Steinhausen & Winkler Metzke, 2001; Swearingen & Cohen, 1985b).

- Objektive Ereignismerkmale sind jene, die unabhängig von subjektiven Einschätzungen oder theoretischen Überlegungen auftreten, z.B. der Zeitpunkt eines Ereignisses in der Lebensspanne einer Person oder die Universalität eines Ereignisses (Compas et al., 1987). Mit Universalität ist gemeint, wie groß der Anteil der Personen innerhalb einer Population ist, die zu einem bestimmten Zeitpunkt von einem bestimmten Ereignis betroffen sind.
- Objektivierte Ereignismerkmale, stellen nach Filipp (1995) jene Ereignismerkmale dar, die man ihnen „auf der Grundlage intersubjektiver Konsensbildung und/oder qua theoretischer Setzung zuschreibt“ (S. 27). Ereignismerkmale werden durch ein Expertenrating, Zufallspopulationen oder selektierte klinische Gruppen skaliert. Eine weitere Möglichkeit der Klassifizierung beruht auf der Grundlage theoretischer Überlegungen.
- Subjektiverte Ereignismerkmale charakterisieren die Art und Weise, wie ein Merkmal von der betroffenen Person wahrgenommen und interpretiert wird. Zahlreiche Studien treffen die Unterscheidung zwischen positiven, negativen, erwünschten und unerwünschten Ereignissen. Es konnte ein Zusammenhang zwischen den als negativ erlebten Ereignissen und dem Auftreten von Angst und Depression festgestellt werden (Swearingen & Cohen, 1985a). Weitere Differenzierungen sind die Kontrollierbarkeit von Ereignissen (Cohen, Burt & Bjorck, 1987) und die erlebte Herausforderung (Lazarus & Folkmann, 1984).

Die Bedeutung der erlebten Herausforderung ist darin zu sehen, dass sie mit der wahrgenommenen Bewältigungskompetenz zusammenhängt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Übergänge zwischen objektivierten und subjektivierten Ereignismerkmalen fließend sind. Vor dem Hintergrund einer modernen Entwicklungspsychologie, die die Entwicklung über die gesamte Lebensspanne betrachtet, sind vor allem die beschriebenen qualitativen und zeitlichen Ereignismerkmale wichtige Parameter zur Klassifikation kritischer Lebensereignisse (Filipp, 1995).

2.2.3 Methodologische Aspekte der Erfassung kritischer Lebensereignisse

Die Pioniere in der Entwicklung von Erhebungsinstrumenten von kritischen Lebensereignissen sind Holmes und Rahe (1967). Sie konstruierten einen standardisierten Fragebogen „Schedule of Recent Experiences“. Holmes und Rahe (1967) gehen davon aus, dass das Ausmaß der Belastung unabhängig von der positiven und negativen Wertigkeit eines Ereignisses ist. Der Fragebogen „Schedule of Recent Experiences“ besteht aus 43 Items, die zur Skala „Social Readjustment Rating Scale (SRRS)“ für Erwachsene weiterentwickelt wurde. Die SRRS stellt die Grundlage für viele der später entwickelten Erhebungsinstrumente dar. Die SRRS setzt sich aus 43 positiven (z.B. „marriage“) und negativen (z.B. „divorce“) Ereignissen zusammen. Jedem Ereignis werden sogenannte „life change units“ zugeordnet, die der notwendigen Wiederanpassungsleistung bei der Konfrontation mit einem Lebensereignis entsprechen. Die Gesamtbelastung einer Person ergibt sich durch die Addition der „life change units“.

Für Jugendliche waren die Lebensstress-Skalen von Coddington in den 70er und 80er Jahren die am weitesten verbreiteten Erhebungsinstrumente (Johnson, 1986). Coddington entwickelte Itemlisten für verschiedene Altersgruppen (preschool, junior high und senior high school). Die Items dieser Ereignisliste wurden von Lehrerinnen/Lehrern, Kinderärzten/Kinderärztinnen und Personen, die in Gesundheitseinrichtungen arbeiteten, nach dem Vorbild der „Social Readjustment Rating Scale (SRRS) von Holmes und Rahe (1967) gewichtet. Die Gesamtbelastung einer Person ergibt sich durch die Sum-

mierung der „life change units“. Das Konzept von Coddington wurde dahingehend kritisiert, dass

- das Konzept nicht zwischen positiven und negativen Lebensereignissen unterscheidet. Denn aktuelle Ergebnisse der Lebensereignisforschung widerlegen, dass jede Lebensveränderung eine Störung auslöst, und differenzieren in positive und negative Lebensereignisse (Bryne et al., 2007, Cohen, 1987; Dise-Lewis, 1988).
- die Items von Expertinnen und Experten entwickelt und gewichtet werden und die Items somit nicht die Sichtweise von Jugendlichen reflektieren. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass die subjektive Gewichtung von kritischen Lebensereignissen und nicht nur eine Lebensveränderung per se für einen signifikanten Zusammenhang von Stress und mentalen Problemen verantwortlich ist (Lazarus & Folkman, 1984; Sarason, Johnson & Siegel 1978; Swearingen & Cohen, 1978).

Sarason et al. (1978) berücksichtigte die oben genannten Kritikpunkte bei der Entwicklung des „Life Experience Survey (LES)“. Der LES besteht aus insgesamt 57 Items, die von den befragten Jugendlichen auf einer Ratingskala von -3 bis +3 bewertet wurden. Ähnliche Instrumente entwickelten Swearingen und Cohen (1985b) mit dem „Junior High Life Experiences Survey (JHLES)“ und Compas et al. (1987) mit der „Adolescent Perceived Events Scale (APES)“. Die Generation der Erhebungsinstrumente von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen, die seit dem Jahre 1985 entwickelt wurden, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Der Fokus der Entwicklung von Erhebungsinstrumenten von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen seit Anfang der 80er Jahre liegt vor allem auf

- der Betrachtung des Konzepts der Lebensereignisse im Kontext der Entwicklung über die Lebensspanne (Hultsch & Cornelius, 1981),
- der Zusammenstellung eines adäquaten Samples von kritischen Ereignissen und alltäglichen Belastungen, die für Kinder und Jugendliche relevant sind (Compas et al., 1987),

- der Verbesserung der psychometrischen Eigenschaften von Erhebungsinstrumente von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen (Compas, 1987, 2001; Swearingen & Cohen, 1985b).

2.3 Kritische Lebensereignisse als Forschungsgegenstand der Psychologie

Das Forschungsinteresse unterschiedlicher psychologischer Teildisziplinen beschäftigt sich mit den Auswirkungen kritischer Lebensereignisse auf die Gesundheit. Horlacher (2000) unterscheidet zwischen der klinisch-psychologischen, der gesundheitspsychologischen, der entwicklungspsychologischen, der sozialpsychologischen und der persönlichkeitspsychologischen Forschungsperspektive.

2.3.1 Klinisch-psychologische Perspektive

Aus der klinisch-psychologische Forschungsperspektive werden kritische Lebensereignisse und Stress als Risikofaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Störungen gesehen (Filipp und Aymanns, 2010; Steinhausen & Winkler Metzke, 2001). Zahlreiche Studien belegen die negativen Folgen kritischer Lebensereignisse für die psychische Gesundheit. Einen Überblick über psychische Erkrankungen als Folgen von Belastungen geben Byrne, Davenport und Mazanov (2007). Als Folgen werden depressive Störungen, posttraumatischen Störungen, psychosomatischen Störungen, Suizidgedanken, Alkohol- und Drogenmissbrauch sowie schädigendes Rauchverhalten genannt.

Filipp (1995) beschreibt vier Modelle des Zusammenhangs zwischen der Ereignisbelastung und dem Effektmaß:

- Modell A (Linear-additives Modell) geht von einem linear-additiven Zusammenhang aus, d.h. je schwerer ein Lebensereignis ist und je häufiger es auftritt, umso größer ist die Belastung.

- Modell B (Kurvenlineares Modell) beschreibt einen kurvenlinearen Zusammenhang, d.h. eine mittlere Belastung stellt ein geringes Risiko dar, dagegen stellt eine sehr geringe oder sehr hohe Häufigkeit von Ereignissen ein hohes Risiko dar.
- Modell C (Schwellenmodell) postuliert, dass ein Ereignis einen bestimmten Schwellenwert überschreiten muss, damit es zu negativen Auswirkungen auf die physische oder psychische Gesundheit kommt.
- Modell D (Multiplikatives Modell) geht davon aus, dass nachfolgende Ereignisse durch vorangegangene Ereignisse verstärkt werden. Nur gemeinsam sind sie für Entstehung bzw. Aufrechterhaltung körperlicher und psychischer Erkrankungen verantwortlich.

2.3.2 Gesundheitspsychologische Perspektive

Die gesundheitspsychologische Perspektive untersucht die Auswirkungen kritischer Lebensereignisse auf körperliche Erkrankungen. Sie geht der Frage nach, inwieweit kritische Lebensereignisse bestimmte Krankheiten verursachen bzw. deren Verlauf beschleunigen. Merkmale im Gesundheitsverhalten, z.B. Anstieg im Medikamentenverbrauch, körperliche Beschwerden, oder Symptome, wie z.B. Atembeschwerden, psychophysiologische und psychoneuroimmunologische Parameter, können Hinweise auf negative Folgen von kritischen Lebensereignissen geben (Filipp & Aymanns, 2010).

Nachstehend wird beispielhaft auf Studien hingewiesen, die die unterschiedlichen negativen Folgen kritischer Lebensereignisse für die körperliche Gesundheit belegen.

Zahlreiche Literatur belegt den Zusammenhang von Krebserkrankungen (Earle, 1979, zit. nach Seiffge-Krenke, 1989, S.202) und Infektionskrankheiten (Cohen et al., 2003) mit Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen.

Filipp und Aymanns (2010) schätzen die pathogenetische Auswirkung von kritischen Lebensereignissen im Zusammenhang mit körperlichen Erkrankungen aber als „eher

begrenzt ein“, weil „Belastungen durch kritische Lebensereignisse eben nur einen unter vielen möglichen Ursachenfaktoren in der Ätiologie einzelner Erkrankungen darstellen und die meisten körperlichen Erkrankungen eine multifaktoriell definierte Entstehungsgeschichte haben“ (S. 97).

2.3.3 Entwicklungspsychologische Perspektive

Die entwicklungspsychologische Perspektive betont, dass Lebensereignisse bei einem angemessenen Bewältigungsverhalten einen Entwicklungsanreiz darstellen, der ein persönliches Wachstum zur Folge haben kann (Horlacher, 2000). Demnach können Lebensereignisse sowohl positive als auch negative Konsequenzen für die individuelle Entwicklung haben. Positive Entwicklungen sind zu erwarten, wenn kritische Lebensereignisse durch geeignete Strategien bewältigt werden. Im Kapitel 3.2 werden die Copingstrategien von Kindern und Jugendlichen detailliert beschrieben. Der entwicklungspsychologisch orientierte Forschungsansatz untersucht auch normative kritische Lebensereignisse über die gesamte Lebensspanne. Normative Übergänge sind eng an das Lebensalter gebunden z.B. der Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule (Sirsch, 2000).

2.3.4 Sozialpsychologische Perspektive

Die sozialpsychologische Perspektive betont die sozialen Ressourcen bei der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen. Filipp und Aymanns (2010) nennen soziale Vernetzung und soziale Einbindung als wichtige soziale Ressourcen speziell für Kinder und Jugendliche. Die soziale Vernetzung beschreibt das Ausmaß der Kontakte, die soziale Einbindung beschreibt das Gefühl der Verbundenheit und Zugehörigkeit zu einer Gruppe, z. B. Peers, Familie. Im Kapitel 3.3 werden die sozialen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen ausführlich dargestellt. Soziale Ressourcen schaffen einerseits Rahmenbedingungen, wie z. B. emotionale Sicherheit, und andererseits haben vertraute

Personen auch direkten Einfluss auf den Bewältigungsprozess, z.B. durch Hilfestellung bei der Neubewertung kritischer Lebensereignisse (Horlacher, 2000).

2.3.5 Persönlichkeitspsychologische Perspektive

Die persönlichkeitspsychologische Perspektive betont die persönlichen Ressourcen bei der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen. Im Mittelpunkt dieser Forschungsperspektive stehen die individuellen Persönlichkeitsmerkmale, die moderierend auf die Bewältigung von Belastungen einwirken. Selbstvertrauen, Selbstaufmerksamkeit, Resilienz gegen schädigende Wirkung und psychische Widerstandsfähigkeit sind bedeutsame Variablen, die im positiven Zusammenhang mit der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen genannt werden (Horlacher, 2000).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die klinisch-psychologische und die gesundheitspsychologische Perspektive auf den negativen Zusammenhang zwischen Lebensereignis einerseits und Entstehung und Aufrechterhaltung von psychischen Störungen sowie körperlichen Erkrankungen andererseits fokussieren. Die klinisch-psychologische und die gesundheitspsychologische Perspektive werden auch als stress-theoretische Perspektive zusammengefasst (Filipp & Aymanns, 2010). Die entwicklungstheoretische Perspektive sieht in „kritischen Lebensereignissen eher einen Katalysator der (Persönlichkeits-) Entwicklung“ (Filipp & Aymanns, 2010, S. 100). Die sozialpsychologische Perspektive betont die sozialen, die persönlichkeitspsychologische Perspektive betont die persönlichen Ressourcen bei der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen.

2.4 Abgrenzungen zu anderen Entwicklungskonzepten

Die moderne Entwicklungspsychologie basiert auf einer Reihe von Konzepten, die die Entwicklung über die gesamte Lebensspanne in den Mittelpunkt stellen (Montada, 2008). Dieses Kapitel hat das Ziel, die Konzepte der Entwicklungsaufgaben, der Übergänge als veränderungssensitive Zonen und der alltäglichen Stressoren (daily hassles)

darzustellen. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, sensitiven Übergängen und alltäglichen Stressoren stellen einerseits einen Entwicklungsfortschritt dar, andererseits bedeutet die Nichtbewältigung ein Entwicklungsrisiko für Kinder und Jugendliche.

2.4.1 Konzept der Entwicklungsaufgaben

Havighurst (1972) entwickelte das Konzept der Entwicklungsaufgaben mit dem Ziel, pädagogisch kompetentes Handeln zu fördern.

Havighurst (1956, zit. Und übersetzt nach Dreher & Dreher, 1985a, S.30) definiert die Entwicklungsaufgabe als „eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmte Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt“ (S.215).

Havighurst (1972) differenziert drei Quellen, aus denen Entwicklungsaufgaben entstehen: die biologische Veränderung, die gesellschaftliche Erwartungen und die individuellen Wertvorstellungen und Zielsetzungen:

- Die biologische Veränderung des Organismus stellt die Basis für die Entwicklungsaufgaben dar und tritt kulturunabhängig auf.
- Die gesellschaftlichen Erwartungen und der kulturelle Druck begründen spezifische Entwicklungsaufgaben in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Kulturen.
- Die individuellen Wertvorstellungen und Zielsetzungen werden im Laufe der Entwicklung ausgebildet.

Havighurst (1972) beschreibt für jeden Entwicklungsabschnitt - early and middle childhood, adolescence, early adulthood, middle age - mehrere Entwicklungsaufgaben.

Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz (12-18 Jahre) nach Havighurst (1972) sind z.B. Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts, Übernahme der männlichen und weiblichen Rolle, emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen, Vorbereitung auf die Ehe und Berufsleben, Entwicklung einer

Ideologie, Verantwortungsübernahme. Die Themen der Entwicklungsaufgaben decken sich mit den Inhalten der kritischen Lebensereignisse und alltäglichen Belastungen von Kindern und Jugendlichen, wie sie im Kapitel 2.2 dargestellt werden.

Unterscheidungsmerkmale von Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1972) sind demnach die Kulturabhängigkeit, der Zeitpunkt, wann eine bestimmte Entwicklungsaufgabe auftritt, und die Interdependenz von Entwicklungsaufgaben. E. Dreher und M. Dreher (1985b) postulieren die historische Dimension als weiteres Unterscheidungsmerkmal, weil Entwicklungsaufgaben durch gesellschaftliche Verhältnisse vom Zeitgeist beeinflusst werden.

E. Dreher und M. Dreher (1985a) betrachten „die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben als aktives, zielbezogenes Handeln, das vom Jugendlichen geleistet wird und deshalb individuelle Züge trägt“ (S. 32). Die Entwicklungsaufgaben werden nach verschiedenen Thematiken gruppiert (E. Dreher & M. Dreher, 1985a):

- Auseinandersetzung mit der eigenen Person,
- Auseinandersetzung mit den Bereichen soziale und gesellschaftliche Umwelt,
- Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen der Lebensgestaltung.

2.4.2 Übergänge als veränderungssensitive Zonen

Relevanz für das Konzept der kritischen Lebensereignisse hat die Theorie der Übergänge als veränderungssensitive Zonen, in denen „der Organismus besonders empfänglich für Erfahrungen oder besonders verletzlich durch kritische Ereignisse sein soll“ (Filipp, 1995, S. 277).

Das Konzept der „veränderungssensitiven Zonen“ geht davon aus, dass es innerhalb der Lebensspanne bestimmte Zeiträume gibt, die für bestimmte Lernprozesse besonders geeignet sind. „When the body is ripe, and society requires, and the self is ready to achieve a certain task, the teachable moment is come“ (Havighurst, 1972, S. 7).

Die Bewältigung der verschiedenen Übergänge ist sowohl durch Entwicklungsfortschritte als auch Entwicklungsrisiken charakterisiert. Entwicklungsfortschritte sind das

Erlangen körperliche Reife, die Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten und der Handlungsspielräume. Unter Entwicklungsrisiken werden der Verlust von Sicherheiten, eine erhöhte Vulnerabilität und ein unzureichendes Bewältigungspotential verstanden. Die Bewältigung der Übergänge geht somit mit Stress einher, weil die entsprechenden Bewältigungsstrategien noch entwickelt werden müssen (Dreher, 2005).

Abb.1 zeigt ein Phasenmodell des Jugend- und frühen Erwachsenenalters (Dreher, 2010). Es unterscheidet zwischen der mittleren Kindheit (ca. 7-10 Jahren), dem Jugendalter (11-18 Jahren) und dem späten Jugendalter (Emerging adulthood). Für die vorliegende Arbeit wird der Altersbereich zwischen 6 und 18 Jahren herausgegriffen und aktuelle Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen dieser Altersphase analysiert.

ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE: PERIODISIERUNG DES JUGEND- UND FRÜHEN ERWACHSENENALTERS

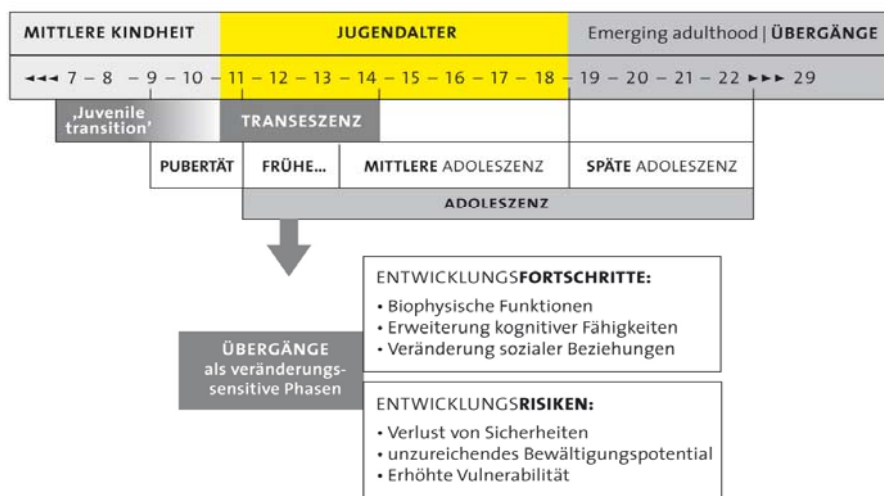


Abbildung 1: Periodisierung des Jugend und frühen Erwachsenenalters (Dreher, 2010, S. 4)

2.4.3 Alltägliche Stressoren (Daily hassles)

In der Literatur findet man unterschiedliche Begriffe. Lazarus und Folkmann (1984) sprechen von alltäglichen Stressoren („Daily hassles“), Compas et al. (1987) von Mikroereignissen („minor events“) und Seiffge-Krenke (1995) von Mikrostressoren („minor stressor“). Diese Begriffe werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

Kanner, Coyne, Schaefer und Lazarus (1981) definieren daily hassles als „mundane every stressors that can range from minor annoyances to fairly major pressures, problems and difficulties“ (S.25). Seiffge-Krenke (1989) subsumiert unter Mikrostressoren normative Anforderungen mit mittlerem Belastungsgrad. Die alltäglichen Belastungen von Kindern und Jugendlichen sind sehr vielfältig und können unterschiedliche Bereiche betreffen: Probleme, die mit der Schule, mit der Beziehung zum anderen Geschlecht und mit der eigenen Person zu tun haben, Probleme, die mit dem Elternhaus, mit der Freizeit und mit dem anderen Geschlecht zusammenhängen, Probleme, die mit der Ungewissheit der Zukunft, und Probleme, die mit finanziellem Druck zusammenhängen (Byrne et al., 2007; Seiffge-Krenke, 1989).

Untersuchungen von Lazarus und Folkmann (1984) geben Hinweise, dass alltägliche Stressoren im Gegensatz zu kritischen Lebensereignissen bessere Prädiktoren für den Gesundheitszustand darstellen und dass kritische Lebensereignisse und alltägliche Stressoren teilweise voneinander unabhängig sind. Diese Ergebnisse werden von Johnson und Shermann (1997) bestätigt. Sie berichten, dass alltägliche Stressoren eine Mediatorfunktion haben. Psychiatrische Symptome treten nur auf, wenn kritische Lebensereignisse und alltägliche Stressoren gleichzeitig vorhanden sind.

Die vorliegende Arbeit untersucht, ob die alltäglichen Stressoren sowie kritische Lebensereignisse, wie sie durch die in der Forschung und im klinischen Bereich eingesetzten Erhebungsinstrumente (siehe Kapitel 6) operationalisiert werden, die aktuellen Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen. Es gibt Hinweise, dass sich die Belastungen von Kindern und Jugendlichen im Laufe der Zeit verändern (Byrne et al., 2007).

3 Coping von Kindern und Jugendlichen

Da kritische Lebensereignisse und alltägliche Stressoren als potentiell stresserzeugend betrachtet werden (Filipp, 1995), kommt der Bewältigung von Belastungen große Bedeutung zu. Die Zielsetzung dieses Kapitels ist es, einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Copingforschung zu geben und anschließend den aktuellen Stand der Konzeptualisierung von Coping von Kindern und Jugendlichen darzustellen. Abschließend werden geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Bewältigung von Belastungssituationen diskutiert und das transaktionale Modell von Lazarus präsentiert, weil die meisten Erhebungsinstrumente von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen, die im empirischen Teil dargestellt werden, sich an der Rahmenkonzeption des Modells von Lazarus (1981) orientieren. Die Begriffe Coping und Bewältigung werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

3.1. Unterschiedliche Forschungsansätze

Vier unterschiedliche theoretische Forschungsansätze, die ursprünglich von erwachsenen Probanden ausgehen, haben die aktuelle Copingforschung bei Kindern und Jugendlichen geprägt (Moos & Billings, 1982).

3.1.1 Psychoanalytische Perspektive

Ausgangspunkt der aktuellen Copingforschung ist die psychoanalytische Psychologie. Freud ging davon aus, dass intrapsychische Prozesse (Ich-Prozesse) die Konflikte zwischen Innen- und Außenwelt moderieren (Freud, 1938, zit. nach Moos & Billings, 1982, S. 212). Der psychoanalytische Ansatz ist in eine personenzentrierte Sichtweise eingebettet und definiert Coping als realistische und flexible Gedanken und Handlungen, die Probleme lösen und Stress reduzieren (Lazarus & Folkmann, 1984)

3.1.2 Lebenszyklus-Perspektive

Dieser Forschungsansatz setzt sich mit der Bewältigung von Belastungssituationen über die gesamte Lebensspanne auseinander, wie z.B. das Konzept von Havighurst (Kapitel 2.4.1). Entwicklung wird dabei als Lernprozess definiert, der zum Erwerb von Fähigkeiten und Handlungskompetenzen führt. Persönliche Ressourcen wie z.B. Selbstwert oder Motivation sind Teil des Selbstkonzeptes, die im Laufe der Adoleszenz entstehen und den Copingprozess beeinflussen.

3.1.3 Evolutionstheoretische Perspektive

Dieser Forschungsansatz wurde von Charles Darwin geprägt, der vom Tierexperiment ausging. Coping wird als eine Handlung definiert, die das Überleben der Tiere durch die Kontrolle aversiver Umweltbedingungen sichert. Das Tier ist dabei von seinem nervösen Nervensystem abhängig, die Anpassung an die Umwelt wird vor allem durch Trieb und Erregung (arousal) gesteuert. Das Tiermodell berücksichtigt dabei nicht die kognitiv-emotionale Komplexität (Moos & Billings, 1982).

3.1.4 Kulturelle und sozial-umweltbedingte Perspektive

Dieser Forschungsansatz entwickelte sich aus dem psychoanalytischen und evolutionstheoretischen Ansatz. Die Gesellschaft verändert im Laufe der Zeit ihre materielle und kulturelle Umwelt. Das Konzept sieht daher in der Anpassung an die Umwelt und in der Unterstützung durch soziale Netzwerke die zentrale Bedeutung. Die Copingforschung bei Kindern und Jugendlichen betont besonders die zentrale Bedeutung sozialer Beziehungen und Kontexte (Skaletz & Seiffge-Krenke, 2009).

Die aktuelle Copingforschung von Kindern und Jugendlichen verbindet verschiedene Elemente aus diesen vier Forschungsperspektiven zu einem integrativen Konzept. Das transaktionale Modell von Lazarus (1966, 1981) ist das in der Copingforschung von

Kindern und Jugendlichen gängigste verwendete theoretisches Modell (siehe Kapitel 3.5). Es betont den Zusammenhang zwischen der Bewältigung von Belastungssituationen und den vorhandenen persönlichen, umweltbedingten sowie sozialen Ressourcen. Lazarus und Folkmann (1984) definieren Coping als „constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific and external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of a person“ (S. 141). Coping wird als dynamischer Prozess betrachtet, der sich einerseits entsprechend den situativen Anforderungen verändert und andererseits eine zielgerichtete Antwort auf Stresssituationen darstellt (Compas et al., 2001).

3.2 Copingfunktion und Copingstrategien

Die Funktion von Bewältigungsverhalten besteht nach Lazarus (1981) „nicht nur in einer problemlösenden oder instrumentellen Funktion, sondern auch in der Selbstregulation von negativen und emotionalen Zuständen“ (S. 216). Bewältigungsprozesse sollen eine Verbesserung der Situation und eine positive Veränderung des physischen und emotional subjektiven Befindens herbeiführen.

Lazarus (1981) unterscheidet die problemorientierte, die emotionsorientierte und die bewertungsorientierte Funktion der Bewältigung. Die Copingfunktionen werden unabhängig von ihrer Effektivität diskutiert. Coping beschränkt sich nicht nur ausschließlich auf erfolgreiche Bemühungen, sondern enthält alle zielgerichteten Versuche Stresssituationen zu bewältigen, unabhängig ihrer Effektivität (Compas, 1987). Damit werden auch Bemühungen, die nicht erfolgreich sind, auch als Bewältigung definiert.

Im Bereich der Copingforschung existieren kontroverse Auffassungen über die Anzahl der unterschiedlichen Copingdimensionen und Copingstrategien. Die am häufigsten genannten Dimensionen, die in der Forschungsliteratur beschrieben werden, sind „problembezogenes vs. emotionsbezogenes Coping, Primärbewertung vs. Sekundärbewertung (siehe Kapitel 3.5) und Annäherung vs. Vermeidung“/„bzw. „Engagement und Disengagement“ (Compas et al., 2001; Skaletz & Seiffge-Krenke, 2009). Diese Dimensionen werden in der Literatur häufig kritisiert, weil sie sehr breit definiert sind und

unterschiedliche Copingstrategien beinhalten. Nach Compas et al. (2001) ist es daher notwendig, spezifische Subtypen innerhalb der Dimensionen zu berücksichtigen.

3.2.1 Problembezogenes Coping

Problembezogene Bewältigung fokussiert darauf, die Belastungssituation zu modifizieren oder die Quelle zu eliminieren. Die verwendeten Strategien von Kindern und Jugendlichen sind dabei das Ergreifen problemlösender Aktionen, z.B. die Suche nach Informationen um die Charakteristika einer stressreichen Situation herauszufiltern, das Schließen von Kompromisse oder die direkte Konfrontation (Lazarus, 1986; Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006; Seiffge-Krenke, 1989). Je geringer die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen sind, problemorientierte Copingstrategien zu entwickeln bzw. einzusetzen, desto größer sind ihre Anpassungsprobleme (Compas et al., 1988).

Die Arbeiten von Spivak und Shure (1982 und 1985, zit. nach Compas, 1987, S. 396) weisen darauf hin, dass speziell im Zusammenhang mit interpersonellen Belastungssituationen problemorientierte Bewältigungsstrategien eingesetzt werden, die aber in ihrer Bedeutsamkeit altersabhängig sind. Interpersonelle problemorientierte Fähigkeiten enthalten z.B. die Suche nach Alternativen, Überlegungen über Konsequenzen oder eine Mittel-Zweck- Analyse. Nach Seiffge-Krenke (1995) setzen Jugendliche ab 15 Jahren verstärkt adaptive Copingstrategien ein und verfügen auch über ein größeres Bewältigungsrepertoire. Zahlreiche Studien zeigen, dass problemvermeidende Strategien und Rückzug im Zusammenhang mit psychischen Erkrankungen stehen (Seiffge-Krenke, 1989; Steinhausen & Winkler Metzke, 1997).

3.2.2 Emotionsbezogenes Coping

Emotionsorientiertes Coping dient der Aufrechterhaltung des emotionalen Gleichgewichts in Belastungssituationen. Moos und Billings (1982) unterscheiden affektive Regulation, z.B. Gefühle unterdrücken und sich somit nicht belästigt fühlen, Resignation,

auf die Zeit setzen, dass das Problem vergeht, sich dem Schicksal ergeben und emotionalen Druckabbau durch Alkoholkonsum.

Die Anzahl der emotionsorientierten Copingstrategien, die Kinder und Jugendliche entwickeln und einsetzen, korrelieren positiv mit emotionalen Störungen und Verhaltensproblemen (Compas et al., 1988). Kinder und Jugendliche entwickeln und setzen verstärkt zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr emotionsorientierte Copingstrategien ein (Compas et al., 1988).

Die Folgerung, dass der Einsatz von problemorientierten Strategien generell dem Einsatz von emotionsorientierten Strategien überlegen ist, ist problematisch. Denn problemorientiertes Coping ist dann nicht adaptiv, wenn Kinder und Jugendliche über keine entsprechenden persönlichen und sozialen Ressourcen verfügen (Tamres, Janicki & Helgeson, 2002). Der Einsatz von problemorientierten Strategien könnte aber nützlich sein, wenn die Belastungssituation für Kinder oder für Jugendliche kontrollierbar erscheint. Bei unkontrollierbaren oder neuen Belastungssituationen könnte dagegen der Einsatz von emotionsorientierten Strategien nützlicher sein (Klein-Heßling & Lohaus, 2002). Lohaus et al. (2006) weisen darauf hin, dass die Kontrollierbarkeit von Situationen im Entwicklungsverlauf zunimmt. Aufgrund dieser Überlegungen leitet sich ab, dass die Situationsangemessenheit bei der Verwendung bestimmter Bewältigungsstrategien zu berücksichtigen ist (Klein-Heßling & Lohaus, 2002).

Darüber hinaus kann eine Copingstrategie sowohl die problembezogene als auch die emotionsbezogene Funktion reflektieren. Z.B. kann ein Konflikt mit Freunden dazu führen, dass sich der Betroffene zunächst zurückzieht, um sich zu beruhigen und dadurch Zeit gewinnt, eine adäquate Konfliktlösung zu finden (Compas et al., 2001).

3.2.3 Bewertungsorientierte Bewältigung

Die Bewertungsorientierte Bewältigung umfasst Versuche, eine Situation zu analysieren und zu bewerten. Die verwendeten Strategien sind z.B. logische Analyse einer Situation nach möglichen Ursachen, die kognitive Neustrukturierung einer Situation und die Su-

che nach positiven Aspekten (Moos & Billings, 1982). Nach Compas (2001) inkludiert die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Bewertung nicht verschiedene Formen von „disengagement coping“ z.B. Verweigerung, Ablehnung, Wunschdenken. Der Prozess der Bewertung trägt zur Modifikation der Bedeutung einer Situation bei und zum Verstehen der von ihr ausgehenden Bedrohung (Moos, 1988). Der Prozess der Bewertung und Neubewertung wird im Kapitel 3.5 ausführlich beschrieben.

3.2.4 Annäherungsstrategien

Darunter sind kognitive, affektive und verhaltensbezogene Strategien zusammengefasst, die auf eine Belastungssituation gerichtet sind, wie z.B. die Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten, die gedankliche Auseinandersetzung (Roth & Cohen, 1986).

3.2.5 Vermeidungsstrategien

Darunter sind kognitive, affektive und verhaltensbezogene Strategien zusammengefasst, die von der Belastungssituation weggerichtet sind, wie z.B. die Ablenkung oder das Fluchtverhalten (Compas et al., 2001, Roth & Cohen, 1986). Das „engagement/disengagement coping“ ist den Annäherungs- und Vermeidungsstrategien ähnlich, aber nach Compas et al. (2001) umfassender definiert. Vermeidungsstrategien repräsentieren ein einseitiges Verhalten, während das „disengagement coping“ z.B. auch kognitive Ablenkung inkludiert. Disengagement beinhaltet eine Neuorientierung der Aufmerksamkeit auf ein alternatives Ziel und reflektiert und anerkennt gleichzeitig den Stressor.

Seiffge-Krenke (1989) ergänzte die Dimensionen „Annäherung versus Vermeidung“, indem sie die Annäherungsstrategien in „Aktive Bewältigung unter Nutzung des sozialen Stützsystems“ und „internale Bewältigungsstrategien“ faktorenanalytisch differenzierte. Nach Seiffge-Krenke (1995) ist die Suche nach sozialer Unterstützung die wichtigste Strategie von Kindern und Jugendlichen zur Bewältigung von Belastungssituationen. Winkler Metzke und Steinhausen (2002) konnten in ihren Studien lediglich die 2

Faktoren „Aktive Bewältigung unter Nutzung des sozialen Stützsystems“ und „problemvermeidendes Verhalten“ replizieren, die Winkler Metzke und Steinhausen (2002) auf kulturelle Unterschiede zurück führen. Dafür sprechen auch die Ergebnisse von Shulmann (1990), die eine unterschiedliche Ausgewogenheit zwischen der aktiven Bewältigungsstrategie und der internalen Strategie zwischen deutschen und israelischen Jugendlichen vorfanden.

3.3 Coping Ressourcen

Nach Lazarus und Folkmann (1984) sind Copingsressourcen sowohl internale als auch externale Faktoren, die einer Person zur Bewältigung von Belastungssituationen zur Verfügung stehen. Die vorhandenen Ressourcen einer Person beeinflussen die Art und Weise der Bewältigung. Coping Ressourcen können z.B. physischer, psychologischer, sozialer, umweltbedingter, materieller Natur sein. Als bedeutsame Ressourcen von Kindern und Jugendlichen werden vor allem die soziale Unterstützung, personale Faktoren, soziale Kompetenz und materielle Ressourcen in der Literatur genannt. Die Multidimensionalität der Ressourcen von Kindern und Jugendlichen wird anschließend beispielhaft dargestellt.

Soziale Unterstützung

Die soziale Unterstützung durch Eltern, Verwandte, Geschwister, Lehrer/innen und Freund/innen wird als Schlüsselressource bei der Bewältigung von Belastungssituationen bei Kindern und Jugendlichen genannt. Soziale Interaktionspartner sind nicht nur wichtig bei der Bewältigung von Belastungen, sondern auch in Hinblick darauf, ob eine Belastung als solche auch wahrgenommen wird (Gunnar et al. 1996, zit. nach Skaletz & Seiffge-Krenke, 2009, S. 110). Es gibt zahlreiche Evidenzen dafür, dass die soziale Unterstützung im direkten Zusammenhang mit psychologischen und/oder physischen Problemen von Kindern und Jugendlichen stehen (Compas, 1987a; Klein-Heßling & Lohaus, 2002; McNamara, 2000; Seiffge-Krenke, 1993).

Soziale Unterstützung subsumiert verschiedene Ressourcen, z.B. die emotionale Anteilnahme, die Ratgeberfunktion von Eltern und die aktive Hilfeleistung (Skaletz & Seiffge-Krenke, 2009). Barrera (1981, nach Compass, 1987b) definiert soziale Unterstützung als „attempts to assist individual in mastering emotional distress, sharing responsibilities, providing advice, teaching skills, and providing material aid“ (S. 395).

Personale Ressourcen

Personale Ressourcen sind Faktoren, über die Kinder und Jugendliche unabhängig von der materiellen und sozialen Umwelt verfügen. Als Beispiele personaler Ressourcen, die in einem positiven Zusammenhang mit der Bewältigung von Stresssituationen von Kindern und Jugendlichen stehen, können z.B. die positive Wahrnehmung der eigenen Personen und der Umwelt, der Selbstwert, die Selbstwirksamkeit und internale Kontrollüberzeugung genannt werden (Taylor, 1999; Winkler Metzke & Steinhausen, 2002)

Soziale Kompetenz

Der Aufbau und die Entwicklung sozialer Kompetenzen sind wichtige Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen, denn soziale Fähigkeiten sind wichtige Copingressourcen, um in Alltagssituationen angemessen reagieren zu können. Flammer und Alsaker (2002) definieren soziale Kompetenz als die Eigenschaft einer Person auf andere einzugehen, von ihnen geschätzt und akzeptiert zu werden. Da sich das soziale Umfeld mit zunehmendem Alter erweitert, benötigen Jugendliche im Vergleich zu Kindern auch umfassendere soziale Kompetenzen (Flammer & Alsaker, 2002).

Im Zusammenhang mit der physischen und psychischen Gesundheit erhöhen fehlende soziale Fähigkeiten, wie z.B. dem Gruppendruck zu widerstehen und mangelnde Entscheidungskompetenz, die Vulnerabilität für Problemverhalten und einen gesundheitsgefährdeten Lebensstil (Byrne, Davenport & Mazanov, 2007).

Materielle Ressourcen

Lazarus und Folkmann (1984) betonen die Bedeutung materieller Ressourcen in Form von Geld und Hilfestellungen, die durch monetären Einsatz zu erwerben sind. „Obviously, monetary resources greatly increase the coping options in almost any stressful transaction“ (S. 164).

3.4 Gender und Coping

Die Forschungsergebnisse zeigen Geschlechtsunterschiede in der Bewertung und in der Art der Bewältigung von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen (Compas et al., 2001; Grant & Compas, 2002; Seiffge-Krenke, 1989; Winkler Metzke & Steinhausen, 2002).

Studien (Steinhausen & Winkler Metzke, 2001) zeigen, dass Mädchen häufiger von kritischen Lebensereignissen berichten als Burschen und dass die Anzahl der als belastend bewerteten Situationen mit dem Alter bei Mädchen zunimmt. Ungeklärt bleibt bisher die Frage, ob Mädchen tatsächlich häufiger Belastungssituationen ausgesetzt sind oder ob sie Belastungssituationen im Vergleich mit Burschen unterschiedlich bewerten (McNamara, 2000). Studien von McNamara (2002) hinsichtlich der Bewertung von Belastungssituationen zeigen, dass Mädchen Belastungen speziell im Zusammenhang mit Schulstress und interpersonellem Stress schwerwiegender bewerten als Burschen. Die Folgen bei Mädchen sind ein geringeres subjektives Wohlbefinden, ein geringerer Selbstwert, häufiger schlechte Laune und höhere Anfälligkeit für Depressionen und Angsterkrankungen. Burschen dagegen zeigen verstärkt Verhaltensprobleme und Substanzmissbrauch (Bryne & Mazanov, 2002; Bryne et al., 2007, McNamara, 2002).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verwendung von Bewältigungsstrategien zeigen sich insofern, als Mädchen mehr aktive Bewältigungsstrategien unter Nutzung der sozialen Ressourcen als Burschen verwenden und sich dieser Trend mit zunehmendem Alter verstärkt (Seiffge-Krenke, 1995; Winkler Metzke & Steinhausen, 2002).

Offen bleibt dabei die Frage der Ursache der geschlechtsspezifischen Unterschiede. Die Mechanismen, die diese Unterschiede bedingen, sind noch nicht völlig geklärt. Aber es werden genetische, biologische, soziale und gesellschaftspolitische Ursachen in der Literatur genannt (McNamara, 2002).

3.5 Stress als Transaktion

Einen großen Geltungsbereich in der Copingforschung von Kindern und Jugendlichen hat das transaktionale Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Launier, 1981; Lazarus & Folkmann, 1984). Die Entwicklung vieler im empirischen Teil analysierten Erhebungsverfahren von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen basiert auf diesem Theoriemodell. Daher wird das transaktionale Stressmodell hier ausführlich dargestellt.

Die traditionelle Stressforschung geht von einem eindimensionalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang (Stimulus-Response Theorie) aus. Diese behavioristische Sichtweise gibt keinen Hinweis darüber, wie Stressoren und Stressreaktionen zusammenhängen. Lazarus (1966) konnte experimentell nachweisen, dass ein und derselbe Reiz bei verschiedenen Personen und in verschiedenen Situationen ein unterschiedliches Ausmaß an Stress auslöst. Lazarus (1966) zeigte allen Testpersonen den Stummfilm „Subincision“ über blutige männliche Rituale. Die Testpersonen wurden vor Filmbeginn unterschiedlich instruiert und reagierten je nach Instruktion verschieden. In seinen Versuchen konnte er nachweisen, dass die Stressreaktionen der Testpersonen einen komplexen Wechselwirkungsprozess zwischen der Persönlichkeit und der Situation darstellen. Diese Ergebnisse mündeten in das Transaktionale Stressmodell (Lazarus & Launier, 1978).

Lazarus und Folkmann (1984) definieren psychologischen Stress als „relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well - being“ (S. 21). Im Mittelpunkt des Modells stehen die wechselseitige, transaktionale Beziehung zwischen der Person und seiner Umwelt, die subjektive Bewertung der jeweiligen Situation und die verfügbaren individuellen Ressourcen. Stress wird im Verständnis des transaktionalen Modells als Ungleichgewicht zwischen der Situation und den vorhandenen Ressourcen betrachtet (Lazarus & Launier, 1981; Lazarus & Folkmann, 1984).

Lazarus postuliert, dass nicht das Auftreten eines Ereignisses an sich Stress hervorruft, sondern die subjektive Bewertung des Ereignisses (Inglehart, 1988). Lazarus und Folkmann (1984) beschreiben, dass die kognitive Bewertung eines Ereignisses in drei Stufen erfolgt: primäre Bewertung, sekundäre Bewertung und Neubewertung.

Primäre Bewertung (primary appraisal)

Nach Lazarus und Folkmann (1984) kann ein Ereignis als irrelevant, günstig-positiv oder als stressvoll eingestuft werden. Im Zusammenhang mit Stress richtet sich das Interesse vor allem auf die Bewertung stressvoller Ereignisse, die als Schädigung/Verlust (harm/loss), als Bedrohung (threat) oder als Herausforderung (challenge) bewertet werden können. Als Schädigung/Verlust werden Ereignisse bewertet, die einen Schaden bzw. einen Verlust, z.B. Verletzung, Erkrankung, Verletzung des Selbstwerts, Verlust einer geliebten oder geschätzten Person, ausgelöst haben. Als Bedrohung werden Ereignisse bewertet, auf die zwar noch keine Schädigung/kein Verlust erfolgt ist, aber die bereits antizipiert werden. Nach Lazarus und Folkmann (1984) „sind damit negative Emotionen, z.B. Angst, Besorgnis, Ärger“, verbunden. Die Bewertung von Ereignissen als Herausforderung fokussiert nach Lazarus und Folkmann (1984) auf „gain“ und „growth“ und somit auf positive Konsequenzen. Dieser Bewertungsprozess wird von positiven Emotionen, z.B. Neugier, Erregung, Heiterkeit, begleitet.

Sekundäre Bewertung (secondary appraisal)

Der sekundäre Bewertungsprozess ist nach Lazarus und Folkmann (1984) ein komplexer evaluativer Prozess, der sich darauf bezieht,

- welche Bewältigungsmöglichkeiten verfügbar sind,
- wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass die verfügbaren Copingstrategien in der aktuellen Situation auch erfolgreich sind,
- wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass diese auch effektiv eingesetzt werden können,
- welche Konsequenzen sich im Zusammenhang mit internalen und/oder externalen Bedürfnissen ergeben.

Lazarus (1981) unterscheidet zwischen primären und sekundären Bewertungsprozessen, die sich gegenseitig beeinflussen und das Stressausmaß, die Intensität und Qualität der emotionalen Reaktion bestimmen.

Neubewertung (Reappraisal)

Die Neubewertung eines Ereignisses bezieht sich nach Lazarus und Folkmann (1984) darauf, dass eine bereits vorgenommene Bewertung verändert werden kann, wenn eine neue Information aus der Umwelt und/oder Person vorliegt.

4 Qualitätsanforderung an psychologisch-diagnostische Verfahren

„Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung.“ (Lienert & Raatz, 1998, S.1).

Rost (2004) definiert einen Test als spezielles psychologisches Experiment, woraus auch vergleichende Aussagen über eine Person abzuleiten sind. Nach Rost (2004) kann das Ziel eines Tests auch eine qualitative Aussage sein.

„Psychometrische Tests haben den Anspruch, normiert, objektiv, strukturiert und zuverlässig sowie nach der Klassischen oder nach der Probabilistischen Testtheorie konstruiert zu sein“ (Bühner, 2006, S. 23).

Die meisten psychologisch-diagnostischen Verfahren basieren auf der Klassischen Testtheorie. Nach Rost (2004) wurden 95% aller Tests der Klassischen Testtheorie konstruiert. Alle in dieser Arbeit verwendeten psychometrischen Fragebögen basieren auf den Annahmen der Klassischen Testtheorie.

Die 5 Axiome der Klassischen Testtheorie werden im vierten Kapitel dargestellt und daraus die Prinzipien der Testkonstruktion abgeleitet. Weiters werden die Gütekriterien Objektivität, Validität, Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit beschrieben, die jeweiligen Kennwerte dargestellt und die Anforderungen für die Bewertung und Auswahl der in der Arbeit verwendeten psychologisch-diagnostischen Verfahren definiert.

4.1 Die Klassischen Testtheorie (KTT)

Die KTT wird auch als Messfehlertheorie bezeichnet, weil sie sich mit den unterschiedlichen Bestandteilen von Messwerten befasst: mit dem beobachteten, dem wahren Wert und dem Messfehler (Bühner, 2006). Die Grundannahmen der KTT sind 5 Axiome, die

sich auf die Eigenschaften des Messfehlers beziehen (Bortz & Döring, 2006). Die Axiome werden nachfolgend beschrieben (Bühner, 2006).

1. *Axiom:* $X = T + E$

Der beobachtete Messwert (X) einer Person in einem Test setzt aus dem konstanten „wahren Wert“ (T) einer Person und einem Messfehler (E) zusammen.

2. *Axiom:* $M(E) = 0$

Der Mittelwert (M) des Messfehlers (E) über unendlich viele Messungen einer Person, (I) bzw. einer beliebigen Population oder Teilpopulation (P) ist null.

3. *Axiom:* $r(E, T) = 0$

Es besteht kein Zusammenhang (r) zwischen dem Messfehler (E) und dem wahren Wert (T) einer Person oder einer Population oder Teilpopulation.

4. *Axiom:* $r(E_A, E_B) = 0$

Der Messfehler (E_A) eines Tests A weist keinen Zusammenhang (r) mit dem Messfehler (E_B) eines anderen Tests auf.

5. *Axiom:* $r(E_A, T_B) = 0$

Der Messfehler (E_A) eines Tests A weist keinen Zusammenhang (r) mit dem tatsächlichen Wert (T_B) aus einem Test B aufweisen.

Auf der Basis der 5 Axiome der Klassischen Testtheorie werden drei zentrale Testgütekriterien definiert: Objektivität, Reliabilität und Validität (Bortz & Döring, 2006).

Die Qualität eines psychologisch-diagnostischen Verfahrens hängt ab von der Höhe der Testgütekriterien und der Art und Weise der Itemanalyse.

4.2 Gütekriterien

Es gibt in der wissenschaftlichen Literatur anerkannte Gütekriterien für die Beurteilung von Tests (Lienert & Raatz, 1998; Bühner, 2006; Kubinger, 2009). Objektivität, Reliabilität und Validität werden als Hauptgütekriterien; Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit als die Nebengütekriterien definiert. (Lienert & Raatz, 1998).

Die Haupt- und Nebengütekriterien zur Beurteilung von Tests werden in Abb.2 dargestellt.

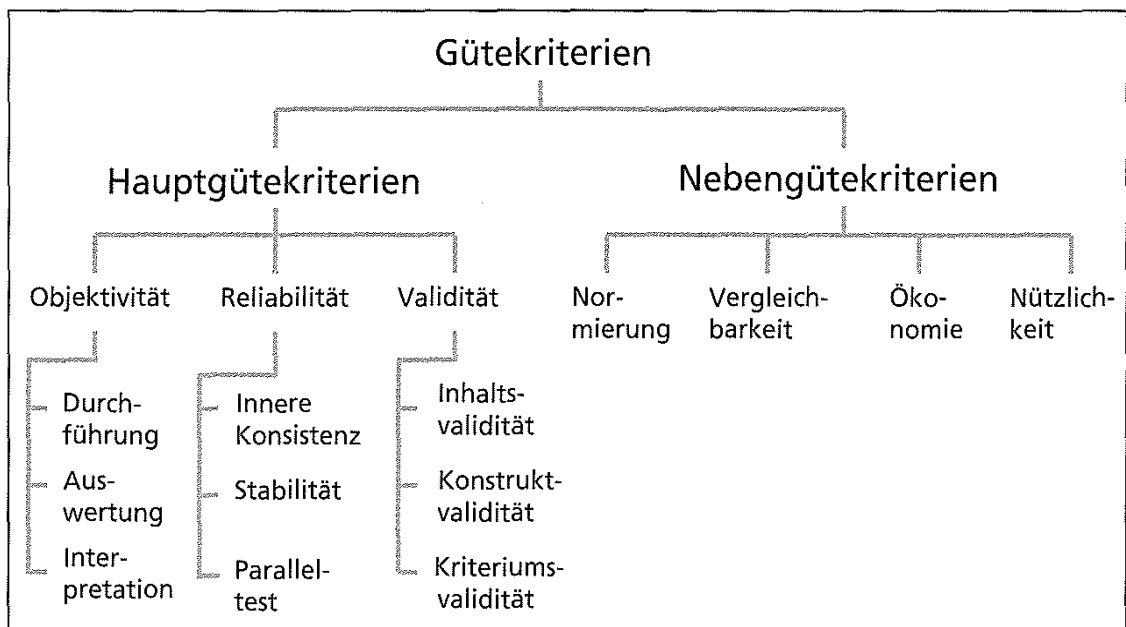


Abbildung 2: Zusammenfassung der Haupt- und Nebengütekriterien (Bühner, 2006, S. 44)

4.2.1 Objektivität

„Unter Objektivität eines Tests ist zu verstehen, dass die mit ihm gewonnenen Ergebnisse unabhängig vom Untersucher sind“. (Kubinger, 2009, S. 38). Es wird unterschieden zwischen der Durchführungs-, der Auswertungs- und der Interpretationsobjektivität eines Tests (Lienert & Raatz, 1998).

Durchführungsobjektivität

Durchführungsobjektivität ist dann gegeben, wenn das Testergebnis unabhängig vom Testleiter ist. Sie wird durch eine standardisierte Testinstruktion erreicht, die dem Testleiter während der Durchführung keinen individuellen Spielraum lässt. (Bortz & Döring, 2006; Bühner, 2006; Kubinger, 2009). Nach Kubinger (2006) ist der Begriff der Durchführungsobjektivität nicht nur auf den Testleiter beschränkt, sondern umfasst auch die räumlichen, zeitlichen und ergonomischen Bedingungen, unter denen die Testung erfolgt.

Es ergibt sich daraus folgende notwendige Anforderung für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren: Es liegen standardisierte Testinstruktionen vor.

Auswertungsobjektivität

Auswertungsobjektivität ist dann gegeben, wenn jede/r Auswerter/in zum selben Ergebnis kommt. Das ist nur möglich, wenn es exakte Auswertungsvorschriften gibt (Bortz & Döring, 2006; Bühner, 2006; Kubinger, 2009). Das Maß der Übereinstimmung kann durch eine Reihe von Indizes überprüft werden: Cohen's Kappa κ , Scott's Phi oder Intraklassenkorrelation (Wirtz & Caspar, 2002). Die Beurteilungsrichtlinien für Testkennwerte nach Fisseni (2004, S. 80) sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Tabelle 1: Beurteilungsrichtlinien für Objektivität (Fisseni, 2004, S. 80)

	Kürzel	niedrig	mittel	hoch
Objektivität	r_k	<.60	.70 - .90	>.90

Die Angabe von Indizes ist für die Beurteilung der in dieser Arbeit verwendeten Verfahren nicht notwendig, weil die Fragebögen im Vergleich zu projektiven Verfahren weniger Spielraum bezüglich der Auswertung lassen. Insgesamt ermöglicht eine hohe Auswertungsobjektivität eine hohe Reliabilität.

Es ergeben sich daraus folgende notwendige Anforderungen für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren: Es sollen eindeutige Vorschriften und feste Regeln für die Auswertung vorliegen.

Interpretationsobjektivität

Interpretationsobjektivität ist gegeben, wenn aus denselben Auswertungsergebnissen verschiedene Auswerter/innen zum selben Schluss gelangen (Kubinger, 2009). Individuelle Deutungen werden durch vorgegebene Vergleichswerte (Normen), die anhand repräsentativer Stichproben ermittelt werden, ausgeschlossen. (Bortz & Döring, 2006; Bühner, 2006; Kubinger, 2009). Bühner (2006) weist darauf hin, dass standardisierte Interpretationsmöglichkeiten für jeden Test vorliegen sollten und dass einzelne Interpretationsbeispiele nicht ausreichen.

Es ergeben sich daraus folgende notwendige Anforderungen für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren: Es sollen Interpretationshilfen vorliegen. Es soll zumindest eine Beschreibung des zugrundeliegenden Konstrukts und es sollen Interpretationsbeispiele vorliegen.

4.2.2 Reliabilität (Zuverlässigkeit)

„Die Reliabilität eines Tests beschreibt den Grad der Genauigkeit, mit dem er ein bestimmtes psychisches Merkmal misst, gleichgültig, ob er dieses Merkmal auch zu messen beansprucht“ (Kubinger, 2009, S. 49).

Die Reliabilitätsüberprüfung beruht auf der Berechnung von Korrelationen. (Bühner, 2006). Der Reliabilitätswert liegt zwischen 0 und 1 und beschreibt, in welchem Ausmaß der Messfehler das Ergebnis beeinflusst (Rost, 2004). Der Wert 0 bedeutet, dass der Messwert nur aus Messfehlern besteht. Der Wert 1 bedeutet, dass der Messwert identisch mit dem wahren Wert ist (Bortz & Döring, 2006). Die KTT beschreibt folgende Methoden zur Schätzung der Reliabilität:

Paralleltest - Reliabilität: Es wird die Korrelation zwischen zwei Tests, die dieselbe Eigenschaft oder Fähigkeit mittels verschiedener Items erfassen, berechnet (Bühner, 2006).

Retest – Reliabilität (oder Stabilität): Der Test wird zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten durchgeführt und die Korrelation zwischen den Testzeitpunkten errechnet (Bühner, 2006).

Innere Konsistenz: Eine Methode zur Bestimmung der inneren Konsistenz ist die Testhalbierungsmethode oder Split - Half- Methode. Eine andere Methode zur Bestimmung der inneren Konsistenz ist die Konsistenzanalyse. Jedes Item wird als eigenständiger Testteil angesehen, und die Messgenauigkeit danach beurteilt, wie sehr die einzelnen Items dasselbe messen. Voraussetzung für die Berechnung der Reliabilität des Gesamtestwertes aus den einzelnen Itembeantwortungen ist, dass die Items alle das gleiche Merkmal messen (Bühner, 2006; Kubinger, 2009). Der Vorteil der Konsistenzanalyse ist, dass der Test nur einmal durchgeführt werden muss. Es ist weder eine Parallelförmigkeit noch eine Zuordnung der Items zu Testhälften notwendig. Der Alpha Koeffizient gilt heute als die Standardmethode zur Schätzung der inneren Konsistenz (Tabelle 2). Um eine Über- bzw. Unterschätzung bei der Interpretation von Cronbach Alpha zu vermeiden, empfehlen Shevlin, Miles und Lewis (2000, S. 237) vor der Berechnung eine konfirmatorische Faktorenanalyse zur Überprüfung der Eindimensionalität der Skalen. Homogene Tests zeigen meist eine hohe innere Konsistenz.

Tabelle 2: Beurteilungsrichtlinien für Reliabilität (Fisseni, 2004, S. 80)

	Kürzel	niedrig	mittel	hoch
Reliabilität	r_{tt}	<.80	.80 - .90	>.90

Es ergeben sich daraus folgende notwendige Anforderungen für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren: Cronbach Alpha muss angegeben sein. Angaben zur Retest - Reliabilitäten wären wünschenswert. Alpha und Retest - Reliabilitäten sollen mindestens .70 betragen, was nach Lienert und Raatz (1998) ausreichend ist.

4.2.3 Validität (Gültigkeit)

„Unter Validität eines Tests ist zu verstehen, dass er tatsächlich jenes psychische Merkmal misst, welches er zu messen behauptet“ (Kubinger, 2009, S. 55). Es werden verschiedene Konzepte von Validität unterschieden: Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktvalidität (Lienert & Raatz, 1998).

Inhaltsvalidität

Die Inhaltsvalidität wird von logischen und fachlichen Überlegungen bestimmt. Die Höhe der Inhaltsvalidität kann nicht mathematisch-statistisch erfasst werden, sondern beruht auf subjektiver Einschätzung. (Bortz & Döring, 2006; Murphy & Davidshofer, 1998). Für die Inhaltsvalidität kann kein Koeffizient berechnet werden. Murphy und Davidshofer (1998) schlagen drei Schritte zur Bestimmung der Inhaltsvalidität vor:

- Beschreiben des Konstrukts (content domain)
- Zuordnung der Items zu den Inhaltsbereichen
- Vergleich der Teststruktur mit dem Konstrukt

Sie betonen, dass es in der Praxis oft schwierig ist, diese Schrittfolge umzusetzen, weil die detaillierte Beschreibung des Konstrukts oft schwierig ist.

Es ergeben sich daraus folgende notwendige Anforderungen für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren: Es muss zumindest das Konstrukt beschrieben sein oder an bestimmten Beispielen gezeigt werden, dass die Items zum Konstrukt passen.

Konstruktvalidität

Konstruktvalidität ist dann erfüllt, „wenn der Test gewisse theoretische bzw. theoriegeleitete Vorstellungen in Bezug auf ein Konstrukt“ erfüllt (Kubinger, 2009, S. 57).

Die Inhalts- und Konstruktvalidität haben keine statistischen Kennzahlen, mit deren Hilfe das Ausmaß der Validität bestimmt werden kann.

Es ergibt sich daraus folgende notwendige Anforderung für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren: Es soll das Konstrukt beschrieben sein.

Kriteriumsvalidität

Die Kriteriumsvalidität beschreibt den Zusammenhang der Testergebnisse mit einem Kriterium (oder mehreren Kriterien), welches (welche) unabhängig vom Test erhoben wird (werden), dem sogenannten Außenkriterium (Bühner, 2006; Kubinger, 2009). Es werden folgende Arten von Kriteriumsvalidität unterschieden (Bühner, 2006):

- Vorhersagevalidität ermittelt die Zusammenhänge mit zeitlich später erhobenen Kriterien.
- Übereinstimmungsvalidität (kongruente Validität) bezieht sich auf die Korrelation mit einem Test, der dasselbe Konstrukt misst (Tabelle 3).
- Diskriminative Validität bezieht sich auf die Korrelation mit einem Test, der das dasselbe Konstrukt misst.
- Retrospektive Validität ermittelt die Zusammenhänge mit zeitlich vorher erhobenen Kriterien.
- Inkrementelle Validität bezeichnet die Verbesserung der Validität durch den Einsatz eines weiteren Tests.

Tabelle 3: Beurteilungsrichtlinien für Validität (Fisseni, 2004, S. 80)

	Kürzel	niedrig	mittel	hoch
Validität	r_{tc}	<.40	.40 - .60	>.60

Es ergeben sich daraus folgende notwendige Anforderungen für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren: Die Übereinstimmungsvalidität sollte überprüft sein und mindestens .40 betragen.

4.2.4 Normierung (Eichung)

Es liegen über einen Test Angaben (Normen) vor, die als Bezugssystem für die Einordnung des individuellen Testergebnisses dienen können (Bühner, 2006). Jedem Testwert einer bestimmten Testperson wird ein geeichter Wert zugeordnet, und vielfach findet

man Eich Tabellen im Manual nach Alter und/oder Geschlecht getrennt (Kubinger, 2009).

Für die Normierung des Tests ist eine repräsentative Stichprobe notwendige Voraussetzung. Beurteilungsrichtlinien für die Eichstichprobe zeigt Tab. 4. Bühner (2006) definiert als Mindestgröße von Normstichproben 300 Probanden. Darüber hinaus sollten genaue Angaben zur Repräsentativität der Stichprobe, Anwerbung und Bedingungen, unter denen die Stichprobe getestet wurde sowie über die Zusammensetzung der Normstichprobe gemacht werden (Bühner, 2006).

Tabelle 4: Beurteilungsrichtlinien für die Eichstichprobe (Fisseni, 2004, S. 80)

	Kürzel	niedrig	mittel	hoch
Eichstichprobe	N	<150	150-300	> 300

Die Gültigkeit der Normwerte sollten spätestens alle 8 Jahre überprüft werden, fordert die DIN 33430 (Kersting, 2003). Die gebräuchlichsten Eichmaßstäbe werden in Abb. 3 dargestellt. Die Abweichungen vom Mittelwert werden in Standardabweichungen angegeben, und die Prozentzahlen geben den relativen Anteil der Personen an, die bis zu diesem Wert unter der Normalverteilung liegen.

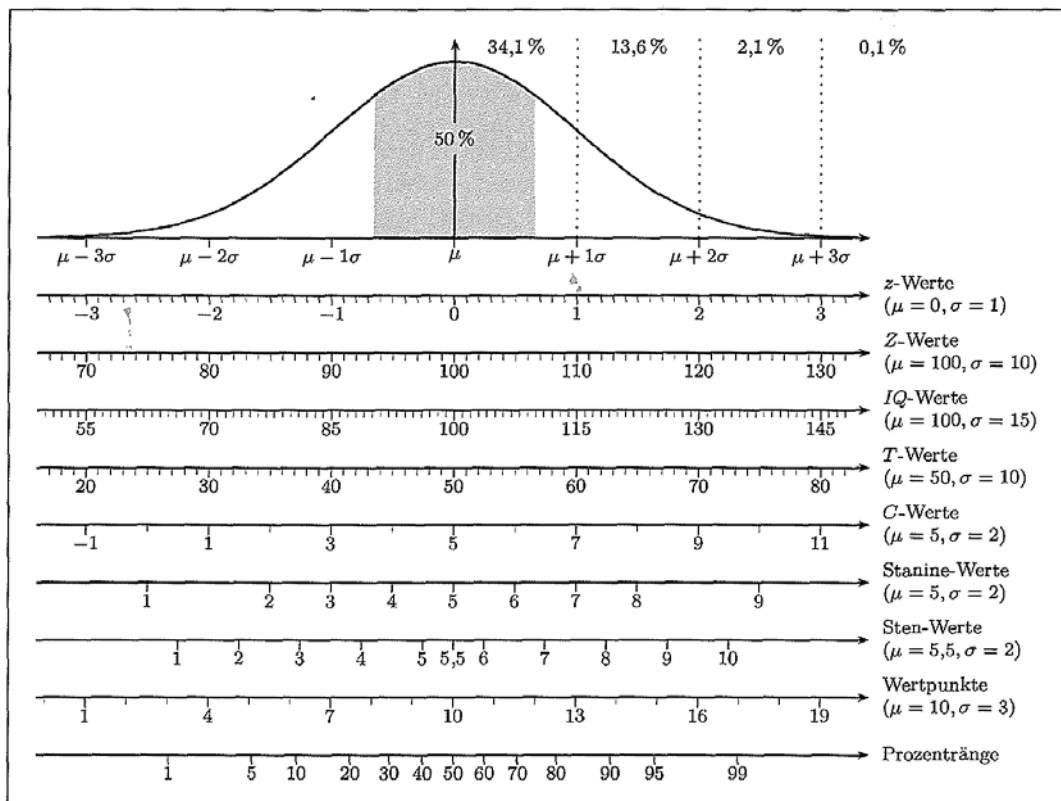


Abbildung 3: Normmaßstäbe (Kubinger, 2009, S. 74)

Es ergeben sich daraus folgende notwendige Anforderungen für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren: Eine Eichstichprobe von mindestens 300 Probanden wird erwartet, und die Repräsentativität soll beschrieben sein.

4.2.5 Vergleichbarkeit

Ein Test ist vergleichbar, wenn ein oder mehrere Parallelförmigkeiten vorhanden sind und/oder validitätsähnliche Tests vorliegen. (Lienert & Raatz, 1998). Die Testergebnisse einer Person in zwei Tests, die ähnliches messen, sollen auch ähnliche Ergebnisse erzielen (Bühner, 2006).

Da für die Bewertung der in dieser Arbeit zu untersuchenden Verfahren das Vorliegen einer Parallelförmigkeit keine Rolle spielt, werden hier keine Anforderungen formuliert.

4.2.6 Ökonomie

„Ein Test ist ökonomisch, wenn er eine kurze Durchführungszeit beansprucht, wenig Material verbraucht, einfach zu handhaben ist, als Gruppentest durchführbar ist und schnell und bequem auszuwerten ist“ (Bühner, S. 44). Nach Kubinger (2009) ist die Aufwandsminimierung gegenüber der Sachlichkeit nachrangig.

Es ergeben sich daraus folgende notwendige Anforderungen für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren: Es sollen Aussagen über die Durchführungsdauer vorliegen. Die Durchführung sollte maximal 1 Stunde dauern.

4.2.7 Nützlichkeit

Ein Test ist nützlich, wenn für das von ihm gemessene Persönlichkeitsmerkmal oder die Verhaltensweise praktische Relevanz besteht (Bühner, 2006; Kubinger, 2009). Bühner (2006) betont, dass bei der Entwicklung eines neuen Verfahrens geprüft werden muss, ob nicht bereits ein Verfahren mit denselben Zielsetzungen vorhanden ist.

Mellenbergh und Van der Linden, (1981) betonen den Aspekt der Nützlichkeit als wichtiges Auswahlkriterium im Zusammenhang mit einer fairen Selektionsdiagnostik. Mit Hilfe des utility models definieren sie den optimalen Trennscore (CUT OFF-Wert) innerhalb einer Subpopulation.

Die Nützlichkeit wird im Rahmen dieser Arbeit gesondert getestet. Die Nützlichkeit wird an echten Falldokumentationen von Kindern und Jugendlichen überprüft. Es wird dabei getestet, ob das Erhebungsinstrument für die Fallbeispiele Nützlichkeit besitzt, indem überprüft wird, ob es die Problembereiche der Kinder und Jugendlichen zu erfassen mag.

4.3 Beziehung zwischen den Gütekriterien

Die Hauptgütekriterien stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Nach Lienert & Raatz (1998) leiten sich folgende Regeln für die Beziehung zwischen den Gütekriterien ab (Abb. 4):

- Die Parallel- oder Retest - Reliabilität eines Tests kann nicht höher sein als seine Konsistenz oder seine Objektivität. Ein Test ist kriterienbezogen nicht valider als reliabel.
- Ein Test mit einer hohen kriterienbezogenen Validität muss auch eine hohe Objektivität, Konsistenz und Zulänglichkeit besitzen.
- Ein Test mit ausreichender Validität und einer geringen Konsistenz muss eine hohe Zulänglichkeit besitzen. Ein Test mit geringer Reliabilität eignet sich bestenfalls als Forschungsinstrument.
- Ein Test mit geringer Validität und einer hohen Reliabilität muss eine geringe Zulänglichkeit haben.
- Ein Test mit geringer Validität und geringer Reliabilität ist wertlos.

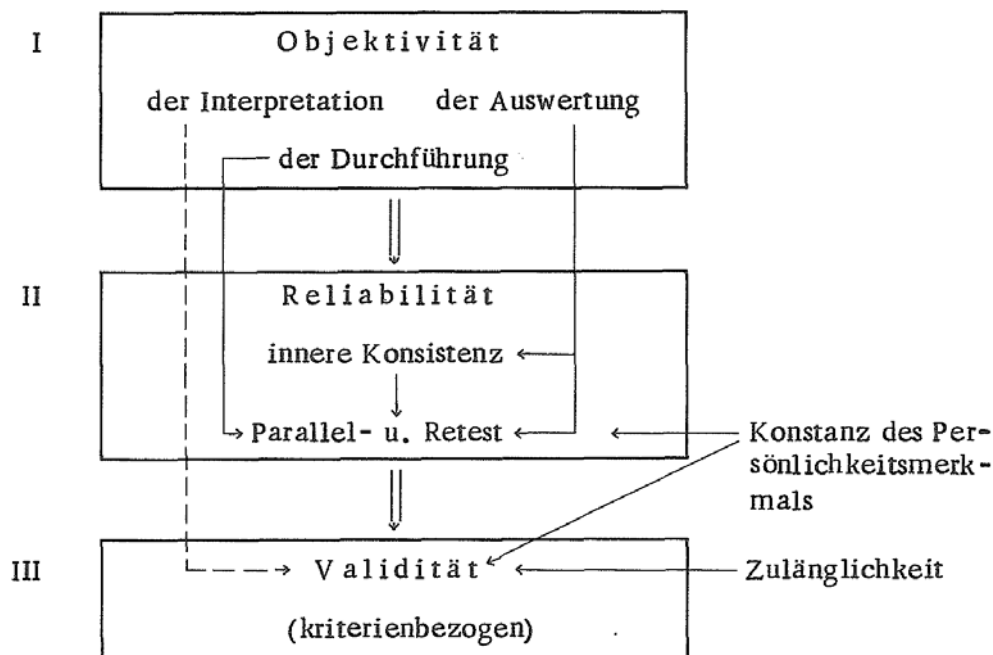


Abbildung 4: Wechselbeziehung der Gütekriterien (Lienert & Raatz, 1998, S. 13)

4.4 Methodische Vorgehen bei der Fragebogenkonstruktion

Zu Erreichung der Qualität psychometrischer Tests, die den Anspruch haben, normiert, objektiv, strukturiert und valide zu sein, sind im Rahmen der Entwicklung bestimmte Konstruktionsschritte notwendig (Bühner, 2006):

- Erstellung eines Anforderungsprofils für ein bestimmtes Konstrukt oder eines spezifischen Tätigkeitsbereichs,
- Eingrenzung des Testsmerkmals und Formulierung einer Arbeitsdefinition z.B. durch Literaturrecherche oder ExpertInnenbefragung,
- Erarbeitung eines Testentwurfs und Überprüfung des Testentwurfs,
- Itemanalyse zur Überprüfung, ob die Testitems der Testabsicht entsprechen und Itemselektion,
- Überprüfung der Gütekriterien und Normierung.

4.4.1 Itemanalyse

Nach Bortz & Döring (2006) ist die Qualität eines Tests abhängig von der Art und der Zusammensetzung der Items. Die Itemanalyse besteht aus der Prüfung der Itemschwierigkeit, der Trennschärfe jedes Items und der Homogenität (Fisseni, 2004).

Die *Itemschwierigkeit* drückt aus, wie schwer eine Aufgabe für eine bestimmte Testperson zu beantworten ist. Zur Messung der Aufgabenschwierigkeit werden Schwierigkeitsindizes verwendet. Ein geringer Schwierigkeitsindex steht für eine schwere Aufgabe (Bühner, 2006). Items mit mittlerer Schwierigkeit differenzieren am besten zwischen einer Testperson, die eine Aufgabe löst, und einer Testperson, die eine Aufgabe nicht löst (Bortz & Döring, 2006).

Bei einem Persönlichkeitsfragebogen ist der Begriff „Schwierigkeit“ inhaltlich schwer anzuwenden, weil es weder richtige noch falsche Antworten gibt. Die Testpersonen stimmen bei Persönlichkeitsfragebögen zu oder lehnen ab. Der statistische Aspekt bei Fragebogen-Items wird als Popularität bezeichnet. Geringe Popularität bedeutet, dass wenige Testpersonen dem Item zustimmen (Lienert & Raatz, 1998).

Der *Itemtrennschärfe* eines Items gibt an, wie gut das gesamte Testergebnis aufgrund der Beantwortung des einzelnen Items vorhersagbar ist (Bortz & Döring, 2006). Die Trennschärfe ist abhängig von der Itemschwierigkeit. Bei mittlerer Itemschwierigkeit steigt die Wahrscheinlichkeit für eine hohe Trennschärfe, und damit ist auch eine höhere Reliabilität zu erwarten (Bühner, 2006). Die Beurteilungsrichtlinien für die Testkennwerte nach Fisseni (2004) sind in Tabelle 5 zusammengefasst:

Tabelle 5: Beurteilungsrichtlinien für Itemschwierigkeit, -korrelation und Trennschärfe (Fisseni, 2004, S. 80)

	Kürzel	niedrig	mittel	hoch
Itemschwierigkeit	p	>.80	.80-.20	<.20
Trennschärfe	r_{it}	<.30	.30-.50	>.50
Iteminterkorrelation		<.20	.20-.40	>.40

4.4.2 Homogenität

Die Items eines Tests sollen dasselbe Merkmal erfassen. Die Homogenität gibt an, wie hoch ein Item mit einem anderen Item korreliert. Ein effektives Verfahren zur Beurteilung der Korrelationen ist die Faktorenanalyse. Nach Bortz (2005, S. 512) ist ein Faktor „eine gedachte, theoretische Variable bzw. ein Konstrukt“. „Mit der Faktorenanalyse können Variable gemäß ihrer korrelativen Beziehungen zueinander in voneinander unabhängigen Gruppen klassifiziert werden“ (Bortz, 2005, S. 512). Es wird zwischen der exploratorischen Faktorenanalyse und der konfirmatorischen Faktorenanalyse unterschieden. Die exploratorische Faktorenanalyse wird verwendet, wenn es „a priori keine Annahmen über die Struktur eines Konstruktes bzw. verschiedener Konstrukte“ gibt. Mit Hilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse werden bereits angenommene Faktoren überprüft (Bühner, 2006). Zielsetzungen der konfirmatorischen Faktorenanalyse sind (Bühner, 2006):

- Datenreduktion
- Darstellung der Zusammenhänge zwischen Items und latenter Variable
- Überprüfung der Homogenität der Items einer Skala oder eines Verfahrens

Die Modellüberprüfung erfolgt mit Hilfe des χ^2 -Modelltest. Folgende in Tab. 6 dargestellten Cut-off Werte können als Daumenregel für die konfirmatorische Faktorenanalyse angewendet werden (Bühner, 2006):

Tabelle 6: CUT-OFF Werte (Bühner, 2006)

Anpassungsmaße	CUT-OFF
χ^2 -Wert/df	$\neq >2$
CFI (Comparative Fit Index):	$\approx .95$
RMSEA (Root-Mean Square Error of Approximation)	N>250: RMSEA $\leq$.06 N<250: RMSEA $\leq$.08
SRMR (Standardized -Root-mean-Residual):	$\leq .11$

Bei der Interpretation der Ergebnisse des χ^2 -Tests und der CUT-OFF Werte muss die Stichprobengröße berücksichtigt werden. Ein gutes Modell liegt unterhalb oder um die angegebenen CUT-OFF Werte für RMSEA und SRMR und über oder um den angegebenen Wert für den CFI.

Für die Beurteilung von Faktorladungen der explorativen Faktorenanalyse sollten nach Bühner (2006) die praktische Bedeutung der Faktorladungen oder inhaltliche Überlegungen im Vordergrund stehen.

Es ergeben sich daraus folgende notwendige Anforderungen für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren: Es wird ein theoretisches Konstrukt beschrieben und literaturgestützte oder aus Vorstudien oder Interviews abgeleitete Items werden entwickelt. Es soll eine Itemanalyse, bzw. Itemselektion durchgeführt worden sein. Es soll eine Faktorenanalyse oder ein Expertenrating herangezogen worden sein. Das Vorliegen eines Pretests ist wünschenswert.

4.5 Anforderungen für die Verfahrensauswahl

Zusammenfassend ergeben sich folgende Anforderungen für die Auswahl an die in dieser Arbeit verwendeten Verfahren:

Anforderungen in Hinblick auf die Testkonstruktion

- Ein theoretisches Konstrukt wird beschrieben und literaturgestützte oder aus Vorstudien oder Interviews abgeleitete Items werden formuliert.
- Es wurde eine Itemanalyse bzw. Itemselektion durchgeführt.
- Es wurde eine Faktorenanalyse oder ein Expertenrating herangezogen.
- Das Vorliegen eines Pretests ist wünschenswert.

Anforderungen in Hinblick auf die psychometrische Performance

- Es liegen standardisierte Testinstruktionen vor.
- Es liegen eindeutige Vorschriften und feste Regeln für die Auswertung vor.
- Es liegt eine Interpretationshilfe vor oder zumindest eine Beschreibung des zugrundeliegenden Konstrukts und Interpretationsbeispiele.
- Es gibt Angaben zu Cronbach Alpha. Der Wert von Cronbach Alpha soll mindestens .70 betragen.
- Angaben zur Retest-Reliabilitäten wären wünschenswert. Die Retest - Reliabilität soll mindestens .70 betragen.
- Die Übereinstimmungsvalidität wurde überprüft und soll mindestens .40 betragen.
- Die Eichstichprobe umfasst mindestens 300 Probanden, und die Repräsentativität der Stichprobe soll beschrieben sein.
- Es liegen Aussagen über die Durchführungsdauer vor, die 60 Minuten nicht überschreiten sollte.

Diese Anforderungen bilden die Grundlage für die psychometrische Bewertung der im Kapitel 6.1 beschriebenen und bewerteten Instrumente.

5 Zielsetzungen, Methode und Untersuchungsführung

5.1 Ziele der Untersuchung

Basierend auf den theoretischen Ausführungen ergeben sich folgende Fragestellungen für die empirische Untersuchung:

Im dritten Kapitel wurde gezeigt, dass den psychometrischen Eigenschaften von Fragebögen zentrale Bedeutung zukommt. Die erste Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet daher

Fragestellung 1

Entsprechen die psychometrischen Eigenschaften der derzeit verwendeten Erhebungsinstrumente zur Erfassung von kritischen Lebensereignissen und alltäglichen Stressoren von Kindern und Jugendlichen den wissenschaftlich geforderten Qualitätskriterien?

Es gibt begründeten Zweifel daran, dass Fragebögen, die in fremden Kulturkreisen entwickelt wurden und älter als 10 Jahre sind, aktuelle Belastungssituationen von österreichischen Kindern und Jugendlichen enthalten. Die zweite Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet daher

Fragestellung 2

Erfassen die derzeit verwendeten Erhebungsverfahren kritische Lebensereignisse und alltägliche Stressoren von österreichischen Kindern und Jugendlichen im Alter von 6-18 Jahren?

Die erste Frage dient dazu, psychometrische gute Instrumente zu identifizieren und die zweite Fragestellung überprüft, ob die aktuellen Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen abgedeckt sind. Für den Fall, dass sich aus der zweiten Fragestellung Lücken ergeben, lautet die dritte Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

Fragestellung 3

Welche Modifikationen der Erhebungsverfahren sind, aufgrund der vorangegangenen Analyse aktueller Falldokumentationen, zu empfehlen?

5.2 Methode

5.2.1 Auswahl der Verfahren

In einem ersten Schritt wurde in der Datenbank Psynindex-Test, Psynindexplus-Literatur und im Internet nach Erhebungsinstrumenten von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen, recherchiert. Dabei wurden nach folgenden Stichwörtern gesucht: daily hassles, life events, adolescent, measurement scale, coping.

Die erhobenen Instrumente wurden entsprechend der Fragestellung und nach Rückmeldungen der kontaktierten Autoren und Autorinnen selektiert. Dabei wurde auf folgende Aspekte bzw. Einschränkungen geachtet:

- Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind Erhebungsinstrumente, die umfassend Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 6-18 Jahren erfassen. Erhebungsinstrumente, die auf spezielle Störungsbilder ausgerichtet sind, wie z.B. Belastungen krebskranker Kinder, wurden selektiert.
- Die Belastungssituationen sollen kritische Lebensereignisse und/oder alltägliche Stressoren umfassen, die „normale“ Kinder und Jugendliche machen (nach Daise-Lewis, 1988).
- Erhebungsinstrumente sollten gewissen psychometrischen Ansprüchen genügen (siehe Kapitel 4). Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind Instrumente, die normiert, objektiv, reliabel und valide sowie nach der Klassischen oder Probabilistischen Testtheorie konstruiert sind.

- Wie die Literatur zeigt, ändern sich die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen (Byrne et. al., 2007). Die Instrumente, die für die vorliegende Arbeit herangezogen werden, sollten daher möglichst aktuell sein d.h. nicht älter als 25 Jahre.
- Das Augenmerk wird auf deutschsprachige Instrumente gelegt werden, denn wie die Literatur zeigt, gibt es kulturelle Unterschiede (Gabhainn et al., 2006).
- Es spielt keine Rolle, ob die Erhebungsinstrumente, als Forschungsinstrumente vorliegen oder zum Einsatz für die Individualdiagnostik vorgesehen sind.

Es wurden Verfahren aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum recherchiert. Es konnten vier deutschsprachige und fünf englischsprachige Verfahren identifiziert werden, die den oben dargestellten Kriterien entsprechen.

Die deutschsprachigen Verfahren sind:

- Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8, Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling 2006)
- Zürcher Lebensereignis-Liste (ZLEL, Steinhausen & Winkler Metzke, 2001)
- Inventar zur Erfassung belastender Lebensereignisse im Schulalter (ILE-SA, Friedrich, 1990)
- Coping-Fragebogen für Jugendliche (CFB-J, Seiffge-Krenke, 1989)

Die englischsprachigen Verfahren sind:

- Adolescent Stress Questionnaire-2 (ASQ-2, Byrne, Davenport, Mazanov, 2007)
- Life events and coping inventory (LECI, Dise-Lewis, 1998)
- Life Stressor and Social Ressources Inventory-Youth Form (LISRES-Y, Moos & Moos, 1994)
- Adolescent Perceived Event Scale (APES, Compas et al., 1987)
- Junior Life Experience Survey, Selfreport (JHLES, Swearingen & Cohen, 1985b)

5.2.2 Bewertung der Verfahren

Die ausgewählten Verfahren wurden entlang der formulierten Anforderungen überprüft (siehe Kapitel 4). Die Bewertung wird möglichst knapp und präzise mit „trifft zu/trifft nicht zu“ dargestellt. Die Verfahren werden abschließend tabellarisch gegenübergestellt. Die Anforderungen sind hier noch einmal genannt:

Anforderungen in Hinblick auf die Testkonstruktion

- Ein theoretisches Konstrukt wird beschrieben, und literaturgestützte oder aus Vorstudien oder Interviews abgeleitete Items werden formuliert.
- Es wurde eine Itemanalyse bzw. Itemselektion durchgeführt.
- Es wurde eine Faktorenanalyse oder ein Expertenrating herangezogen.
- Das Vorliegen eines Pretests ist wünschenswert.

Anforderungen in Hinblick auf die psychometrische Performance

- Es liegen standardisierte Testinstruktionen vor.
- Es liegen eindeutige Vorschriften und feste Regeln für die Auswertung vor.
- Es liegt eine Interpretationshilfe vor oder zumindest eine Beschreibung des zugrundeliegenden Konstrukts und Interpretationsbeispiele.
- Es gibt Angaben zu Cronbach Alpha. Der Wert von Cronbach Alpha soll mindestens 0,7 betragen.
- Angaben zur Retest-Reliabilitäten wären wünschenswert. Die Retest-Reliabilität soll mindestens 0,7 betragen.
- Die Übereinstimmungsvalidität wurde überprüft und soll mindestens 0,4 betragen.
- Die Eichstichprobe umfasst mindestens 300 Probanden, und die Repräsentativität der Stichprobe soll beschrieben sein.
- Es liegen Aussagen über die Durchführungsdauer vor, die 60 Minuten nicht überschreiten sollte.

Aufgrund der Bewertung werden die zwei besten Verfahren ausgewählt. Entscheidend für die Auswahl sind vor allem die Reliabilität, die Validität und die Aktualität. Die ausgewählten Verfahren werden anschließend für die qualitative Inhaltsanalyse von aktuellen Falldokumentationen verwendet und deduktionslogisch Kategorien abgeleitet.

5.2.3 Auswahl der Stichprobe

Die Stichprobe von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen basiert auf Daten von Telefonkontakten von Kindern und Jugendlichen mit „147-Rat auf Draht“, eine österreichweite Notrufnummer für Kinder und Jugendliche, im Zeitraum von Jänner bis Dezember 2009. „147-Rat auf Draht“ ist eine Initiative des ORF in Kooperation mit dem Gesundheits-, Sozial-, Innen- Unterrichtsministerium, der Telekom Austria und den Landesregierungen. Psycholog/inn/en, Psychotherapeut/inn/en, Pädagog/inn/en, Lebens- und Sozialberater/innen und Juristen/Juristinnen stehen Kindern und Jugendlichen in Krisensituationen rund um die Uhr unter der Kurzrufnummer 147 beratend zur Seite.

Es wird für die empirische Untersuchung eine repräsentative Zufallsstichprobe (N=200) mittels computergestützter Zufallsauswahl (GChaos 17.2) von 50 Fällen pro Quartal aus einer Grundgesamtheit von 2050 Fällen gezogen.

5.2.4 Datenaufbereitung und statistische Auswertung

Die Datenverarbeitung wurde mit Excel (Version 2003), dem statistischen Programmpaket SPSS (Version 14.0) und GChaos (Version 17.2) durchgeführt. Es wurde eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt (Mayring, 2008). Die Festlegung der inhaltlichen Kategorien war durch die Übernahme der 12 Skalen aus den zwei ausgewählten Erhebungsverfahren gegeben. Fälle, die nicht zugeordnet werden konnten, dienten der Bildung neuer Kategorien. Es wurden induktionslogisch neue Kategorien abgeleitet. So wurde die Datenmatrix um zehn neu erstellte Kategorien erweitert.

Zur Überprüfung der Interraterreliabilität wurde ein erfahrener Mitarbeiter der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur eingebunden. Er ordnete in einem ersten Schritt die 200 Falldokumentationen den 12 Skalen und jene Fälle, die er nicht zuordnen konnte, einer Rest-Skala zu. Die Falldokumentationen der Restskala ordnete er in einem zweiten Schritt den neu gebildeten Skalen zu. Die Interraterreliabilität wird durch Kappa bestimmt.

Zur Prüfung der Signifikanz von allfälligen Unterschieden wurde einheitlich ein Signifikanzniveau von $\alpha=5\%$, festgelegt. Es zweiseitig getestet. Zur Prüfung von Unterschieden wurden der T-Test für Mittelwerte und der Fisher Test für Anteile eingesetzt. Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung zwischen den Geschlechtern und den Altersgruppen wurde mit Fishers exaktem Test für Kreuztabellen mit mehr als vier Feldern berechnet. Unterschiede zwischen einer beobachteten Häufigkeitsverteilung und der erwarteten Gleichverteilung wurden mittels Chi-Quadrat-Test geprüft. Die Rangdaten wurden mittels Rangkorrelation (Spearman-Roh) korreliert.

6 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung ist in zwei Abschnitte gegliedert. Im Kapitel 7.1 werden die vier deutschsprachigen Verfahren und anschließend die fünf englischsprachigen Verfahren in einer einheitlichen Systematik (Charakteristika, Zielsetzungen, Testkonstruktion und psychometrischen Performance) beschrieben und nach den Anforderungen (siehe Kapitel 4.5) bewertet. Die Ergebnisse werden abschließend tabellarisch gegenübergestellt und eine Auswahl der besten Verfahren getroffen, die dann anschließend für die Kategorienbildung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen werden.

Im Kapitel 6.2 werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Fallprotokolle dargestellt. Ausgehend von der Beschreibung der Stichprobe und des verwendeten Kategoriensystems werden anschließend die Häufigkeitsverteilung der Problemstellungen der Gesamtstichprobe, die Verteilung getrennt nach Geschlecht, nach Altersgruppe und nach Altersgruppe kombiniert mit Geschlecht präsentiert.

6.1 Beschreibung und Bewertung der Erhebungsinstrumente

6.1.1 SSKJ 3-8 (Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006)

Allgemeine Information

Der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ-3-8) von Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Heßling (2006) ist ein Selbstbeurteilungsverfahren zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche. Der SSKJ 3-8 ist die überarbeitete Version des Fragebogens zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK, Lohaus, Flier, Freytag & Klein-Heßling, 1966). Die Testkonstruktion basiert auf den Prinzipien der klassischen Testtheorie. Der Fragebogen liegt als deutschsprachiges Papier- und Bleistiftformat vor.

(Diagnostische)Zielsetzung

Das Erhebungsverfahren erfasst Stressvulnerabilität, die psychische und physische Stresssymptomatik und die Stressbewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 13 Jahren. Die Zielsetzung des Verfahrens ist die frühzeitige Erfassung von Belastungen, um Interventionsmaßnahmen rechtzeitig planen zu können. Der Fragebogen eignet sich auch für Forschungsprojekte, die z.B. die Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf erhöhte Anforderungen untersuchen.

Theoretische Grundlagen

Die Grundlagen für die Skalenkonstruktion zur Erhebung der Stressvulnerabilität bilden Studien zur Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter, die sich auf alltägliche Stressoren und Probleme von Kindern und Jugendlichen beziehen (Moore, 1975; Lohaus, 1990). Die Skalenkonstruktion zu Stressbewältigung stützt sich auf das transaktionale Stressmodell (Lazarus, 1981). Die Skalenkonstruktion zur Stresssymptomatik berücksichtigt auch physische sowie psychische Symptome, die mit dem Erleben von Stress in Verbindung gebracht werden.

Testkonstruktion

Ausgehend vom Itempool der Vorläuferversion SSK wurde der Itempool speziell um den Bereich der psychischen Symptomatik erweitert. Die Überprüfung der Kennwerte erfolgte mit einer Stichprobe von 931 Schülern der 3.-8. Schulstufe. Items mit geringer Trennschärfe als $< .30$ (Lohaus et al., 2006, S. 11) und nicht eindeutigen Faktorladungen wurden ausgeschieden. Die Itemtrennschärfen liegen zwischen $.34$ und $.70$ (Lohaus et al., 2006, S. 33). Das Ergebnis der Faktorenanalyse ergab drei wechselseitig voneinander unabhängige Faktoren, nämlich Stressvulnerabilität, Stressbewältigungsstrategien und Stresssymptomatik. Die Tabelle 7 präsentiert die Skalen des SSKJ 3-8.

Tabelle 7: Skalen des SSKJ 3-8

Skalen	Itemanzahl
(1) Stressvulnerabilität	6 Items (vierstufig)
Itembeispiel: „Andere reden schlecht über dich“	

(2) Stressbewältigungsstrategien

Suche nach sozialer Unterstützung 6 Items (fünfstufig)

Itembeispiel: „...dann erzähle ich jemanden aus meiner Familie, was passiert ist“

problemorientierte Bewältigung 6 Items (fünfstufig)

Itembeispiel: „...dann versuche ich, es beim nächsten Mal besser zu machen“

vermeidende Bewältigung 6 Items (fünfstufig)

Itembeispiel: „...dann tue ich so, als ob alles o.k. ist“

konstruktiv-palliative Bewältigung 6 Items (fünfstufig)

Itembeispiel: „...dann ruhe ich mich aus“

destruktiv-ärgerbezogene Bewältigung 6 Items (fünfstufig)

Itembeispiel: „...dann werde ich sauer und knalle die Tür hinter mir zu“

(3) Stresssymptomatik

physische Symptomatik 6 Items (dreistufig)

Itembeispiel: „Wie oft hattest du Kopfweg?“

psychische Symptomatik 12 Items (dreistufig)

Itembeispiel: „Wie oft warst du ärgerlich?“

In Bezug auf die Anforderungen (siehe Kapitel 4.5) lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen: Die Items werden literaturgestützt in Bezug auf Ergebnisse der Stressforschung (Anforderung 1) erstellt. Es wurde eine Itemanalyse, eine Itemselektion (Anforderung 2) und eine Faktorenanalyse (Anforderung 3) durchgeführt. Der Pretest (Anforderung 4) ist durch die Vorversion gegeben.

Objektivität

Aufgrund der standardisierten Testinstruktion (Anforderung 5), des Vorliegens von eindeutigen Vorschriften und Regeln für die Auswertung (Anforderung 6) kann das Verfahren hinsichtlich der Durchführung und Auswertung als objektiv eingeschätzt werden. Zusätzlich unterstützen Schablonen die Auswertung der Stressbewältigungsskala. Das vorliegende Testmanual enthält Interpretationsbeispiele, Hinweise zur Interpretation der Skalen und der Gesamtkonstellation der Skalenbeantwortung sowie Interpretationen der Skalenwerte in Stanin-Werten und in Prozenträngen (Anforderung 7).

Reliabilität

Es liegen Werte für die Innere Konsistenz (Anforderung 8) und für die Retest-Reliabilitäten (Anforderung 9) vor. Die innere Konsistenz wurde mit einer Stichprobe (N= 1943-1981) überprüft. Die Retest-Reliabilität (Zeitspanne zwei Wochen) wurde anhand einer weiteren Stichprobe (N=131) berechnet.

Tabelle 8: SSKJ 3-8, Reliabilitätswerte

(Lohaus et al., 2006, S. 14)

	Alpha	Retest
Stressvulnerabilität	.66	.74
Skala Stressbewältigungsstrategien	.79-.89	.74-.82
Stresssymptomatik	.71-.87	.70-.73

Die Skalen „Stressbewältigungsstrategien“ und „Stresssymptomatik“ erfüllen die Anforderung 8. Die Skala „Stressvulnerabilität“ zeigt einen Wert von .74. Lediglich die Retest-Reliabilität liegt mit dem Wert für Cronbach Alpha .66 unter der Anforderung. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass das Kriterium Reliabilität erfüllt ist.

Validität

Zur Überprüfung der Übereinstimmungsvalidität wurden vier Verfahren eingesetzt:

- Angstfragebogen für Schüler (AFS, Wieczerkowski et al, 1973),
- Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K, Wagner & Baumgärtel, 1978)
- Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (KINDL-R, Ravens - Sieberer und Bullinger, 2000).
- Stressverarbeitungsfragebogen (SVF-KJ, Hampel, Petermann & Dickow, 2001)

Für jede Skala des SSKJ 3-8 mit Ausnahme der Skala „Vermeidende Bewältigung“ mit .39 liegt mindestens eine kriteriumsbezogene Validität mit anderen Instrumenten vor, die über .40 liegt (Lohaus et al., 2006, S. 19) und die Anforderung 10 ist somit erfüllt. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass das Kriterium Übereinstimmungsvalidität erfüllt ist. Die Autoren haben die Validität auch durch den Vergleich von chronisch kran-

ken und gesunden Kindern und Jugendlichen überprüft. Es konnten keine Unterschiede im Stresserleben bzw. in der Stressvulnerabilität zwischen gesunden und chronisch kranken Kindern festgestellt werden.

Normen

Die Normierung des Verfahrens erfolgte an einer Stichprobe von 2000 Kindern und Jugendlichen, und somit erfüllt das Verfahren die Anforderung 11. Es liegen Normtabellen für die drei Skalen vor, die nach Geschlecht und Schulstufe (3./4, 5./6. und 7./8.) differenzieren. Die Normwerte werden in Staninen und Prozenträngen angegeben.

Ökonomie

Im Manual wird eine Durchführungszeit von 30 bis 40 Minuten angegeben, und somit ist Anforderung 12 erfüllt.

6.1.2 ZLEL (Steinhausen & Winkler Metzke, 2001)

Allgemeine Information

Die Zürcher Lebensereignis-Liste (ZLEL) von Steinhausen und Winkler Metzke (2001) ist ein Selbstbeurteilungsfragebogen zur Erhebung von Lebensereignissen für Kinder und Jugendliche. Die Konstruktion des Verfahrens basiert auf den Prinzipien der klassischen Testtheorie. Der Fragebogen liegt als deutschsprachiges Papier- und Bleistiftformat vor.

(Diagnostische)Zielsetzung

Die Zürcher Lebensereignis-Liste wurde im Rahmen einer Repräsentativstudie mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 17 Jahren zur Erhebung der Häufigkeiten von kritischen Lebensereignissen sowie der mit diesen Ereignissen verbundenen Belastungen entwickelt und eingesetzt. Der Fragebogen kann als Forschungsinstrument eingesetzt werden.

Theoretische Grundlagen

Ausgangspunkt der Entwicklung der Zürcher Lebensereignis-Liste ist das Paradigma, dass belastende Lebensereignisse und moderierende Faktoren sowohl intraindividuell als auch in sozialen Netzwerken verankert sind (Rutter, 1989). Es wird von folgenden Themen bei der Testkonstruktion ausgegangen, und entsprechende Items werden formuliert: Psychopathologie der Adoleszenz, Lebensereignisse und Bewältigungsfertigkeiten, selbstbezogene Kognitionen sowie soziale Kontexte als mögliche Risiko- und Schutzfaktoren.

Testkonstruktion

Die Itemauswahl erfolgte aus bereits vorhandenen Instrumenten. Es wurden insgesamt 36 Items aus dem Kurzfragebogen von Goodyer (1990) und aus dem Fragebogen der Adolescent Perceived Event Scale (Compas et al, 1988) nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Items sollen eine hohe Relevanz für den Altersbereich der Adoleszenz haben.
- Items sollen belastend erscheinende Ereignisse und/oder nachhaltige positive oder negative Veränderung beschreiben.

Als Faktorenanalyse wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation gerechnet, und es wurden 6 Faktoren ermittelt, die insgesamt 32% Varianz aufklärten. Laut Autoren (Steinhausen & Winkler Metzke, 2001) ergeben sich inhaltlich heterogene Faktoren, sodass eine Gliederung in folgende Lebensbereiche vorgenommen wurde: Schule, Familie, Beziehung zu Gleichaltrigen, Krankheit, Unfall und Tod.

Itembeispiele: Drei häufig genannte Lebensereignisse waren „eine schlechte Prüfung gemacht“, „neu verliebt“ und der „Verlust eines Haustieres“. Die Beurteilung erfolgt auf einer 5-Punkte-Ratingskala.

In Bezug auf die Anforderungen (siehe Kapitel 4.5) lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen: Die Items werden literaturgestützt in Bezug auf Ergebnisse der Lebensereignisforschung (Anforderung 1) erstellt. Es wurde keine Itemanalyse, Itemselek-

tion (Anforderung 2) und eine Faktorenanalyse (Anforderung 3) durchgeführt. Ein Pre-test (Anforderung 4) liegt nicht vor.

Objektivität

Aufgrund der standardisierten Testinstruktion (Anforderung 5), des Vorliegens von eindeutigen Vorschriften und Regeln für die Auswertung (Anforderung 6) kann das Verfahren hinsichtlich der Durchführung und Auswertung als objektiv eingeschätzt werden. Es liegen keine Interpretationshilfen und Interpretationsbeispiele vor (Anforderung 7).

Reliabilität

Es liegen Testkennwerte für die Innere Konsistenz (Cronbach Alpha) des Belastungsgesamtwerts vor. Der Konsistenzkoeffizient für Burschen ist .74 und für die Mädchen .77 (Steinhausen & Winkler Metzke, 2001, S. 49). Die Werte entsprechen somit der 8. Anforderung. Angaben zur Retest-Reliabilität fehlen in der Studie (Anforderung 9).

Validität

Die Übereinstimmungsvalidität (Anforderung 10) wurde nicht überprüft.

Normierung

Die psychometrische Prüfung des Verfahrens erfolgte anhand einer repräsentativen Stichprobe von 1089 Kindern und Jugendlichen im Alter von zehn bis siebzehn Jahren. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus Burschen (52%) und Mädchen (48%) sowie aus Kindern und Jugendlichen aus der Großstadt (31%) und Kleinstadt (69%) und Landbewohnern sowie aus Schweizern (86%) und Immigranten (14%). Es liegen Vergleichswerte für die häufig genannten Lebensereignisse und ihr Belastungspotential und die Beziehung von Lebensereignissen und Geschlecht vor. Es gibt deskriptive Daten (Mittelwert und Standardabweichung) bezüglich der Beziehung von Gesamtbelastungswert und Geschlecht. Die Anforderung 11 ist somit erfüllt.

Ökonomie

Es gibt keine Angaben zur Durchführungszeit. Aber aufgrund der Übersichtlichkeit des Fragebogens wird davon ausgegangen, dass die Durchführungszeit von einer Stunde nicht überschritten wird (Anforderung 12).

6.1.3 ILE-SA (Steffen Friedrich, 1990)

Allgemeine Information

Das Inventar zur Erfassung belastender Lebensereignisse im Schulalter (ILE-SA) von Friedrich (1990) ist ein Inventar zur Erhebung belastender Lebensereignisse im Schulalter. Es wurde im Rahmen einer Dissertation an der Karl-Marx-Universität Leipzig entwickelt. Die Konstruktion des Verfahrens basiert auf den Prinzipien der Klassischen Testtheorie. Das Verfahren wird als Interview durchgeführt.

(Diagnostische)Zielsetzung

Die Zielsetzung des Lebensereignisinventars ist die Einschätzung der Stressbelastung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 9 bis 15 Jahren aufgrund von Lebensereignissen. Das Inventar wurde im Rahmen einer Dissertation entwickelt und erprobt.

Theoretische Grundlagen

Die Konstruktion des Inventars und Einschätzung der Stressbelastung wird von der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (1981) abgeleitet.

Testkonstruktion

Die Zusammenstellung der Items basiert auf Erfahrungen in der klinischen Praxis und in Anlehnung an das Verzeichnis der Lebensereignisliste von Coddington (1972). Das Verfahren wurde auf Tagungen präsentiert und mehrmals überarbeitet.

Die Erprobung des Inventars wurde im Rahmen einer Gesamtstichprobe von Kindern (N=98) mit psychosomatischen Störungen durchgeführt. Die Kontrollgruppe (N=114) bestand aus Mädchen (62) und Burschen (52).

Es wurde eine Itemanalyse (Tabelle 8) für die Bereiche „Anzahl zutreffender Lebensereignisse“, „Anzahl von Lebensereignissen mit Stresswirkung“, „Stresswert“ und „Anzahl gegenwärtiger Belastungssituationen“ getrennt für die VG, KG und VG+KG durchgeführt. Die Aussagefähigkeit der Itemanalyse schätzt der Autor als insgesamt gering ein. Als Gründe führt Friedrich (1990) „die unterschiedlichen, teils sehr niedrige Auftrittswahrscheinlichkeit von Lebensereignissen und die geringe Homogenität des Inventars“ (S. 37) an.

Tabelle 9: ILE-SA, Ergebnisse der Itemanalyse
(Friedrich, 1990, S. 36)

Bereich	Trennschärfe (KG+VG)
Anzahl von Lebensereignissen	zwischen .02 und .47
Anzahl von Lebensereignissen mit Stresswirkung	zwischen -.01 und .46
Stresswert	zwischen .01 und .46
Anzahl gegenwärtiger Belastungssituationen	zwischen .29 und .54

ILE-SA besteht aus einer Liste von 40 Items, davon betreffen 39 Items non-normative Lebensereignisse z.B. eigene schwere Krankheit und 1 Item betrifft ein normatives Lebensereignis z.B. Schulwechsel. Zusätzlich gibt es eine offene Kategorie mit 14 Fragen, mit deren Hilfe gegenwärtige Belastungen in der Familie, Schule und Peergruppen abgeklärt werden können.

In Bezug auf die Anforderungen (siehe Kapitel 4.5) lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen: Die Items werden interviewgestützt in Bezug auf Ergebnisse der Stressforschung (Anforderung 1) erstellt. Es wurde eine Itemanalyse, Itemselektion (Anforderung 2) und keine Faktorenanalyse (Anforderung 3) durchgeführt. Ein Pretest liegt vor (Anforderung 4).

Objektivität

Es liegen keine standardisierten Testinstruktionen vor (Anforderung 5). Ergebnisse aus den Interviews werden bezüglich der Stresswirkung auf einer 5-Punkte-Skala durch

Experten (Interviewer) eingeschätzt und nach vorgegebenen Regeln (Anforderung 6) ausgewertet. Die Auswertungsobjektivität ist durch die individuelle Einschätzung eingeschränkt. In Bezug auf die Stressbewertung konnte eine Übereinstimmung von 77%, in Bezug auf Lebensereignisse mit und ohne Stresswirkung eine Übereinstimmung von 78% und in Bezug auf Stresswerte 40% erreicht werden. Es liegen keine Interpretationsbeispiele vor (Anforderung 7).

Reliabilität

Es liegen Werte für die Innere Konsistenz (Cronbach Alpha) vor. Die Retest-Reliabilität wurde nicht überprüft. Die innere Konsistenz wurde im Rahmen der Itemanalyse (N=212) ermittelt.

Tabelle 10: ILE-SA, Reliabilitätswerte
(Friedrich, 1990, S. 37)

	VG	KG	VG+KG
Anzahl von Lebensereignissen	.43	.32	.34
Anzahl von Lebensereignissen mit Stresswirkung	.37	.41	.45
Stresswert	.49	.48	.52
Anzahl gegenwärtiger Belastungssituationen	.53	.61	.57

Die 8. Anforderung an das Verfahren für die Auswahl, Cronbach Alpha in der Höhe von mindestens .70, ist somit nicht erfüllt. Angaben zur Retest-Reliabilität fehlen (Anforderung 9).

Validität

Zur Überprüfung der Übereinstimmungsvalidität wurden insgesamt 10 Verfahren eingesetzt, z.B. Familienklimaskalen (FKS, Schneewind et al, 1973, zit. nach Friedrich, 1990, Anhang S. 2), Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K, Wagner & Baumgärtel, 1978), Beschwerdefragebogen für Kinder (BFB-K, Höck, Hess & Schwarz, zit. nach Friedrich, 1990, S 3.).

Für die Skala „Anzahl der Lebensereignisse“ findet sich eine maximale Validität von .39, für die Skala „Anzahl von Lebensereignissen mit Stresswirkung“ eine Validität von .20, für die Skala „Stresswert“ .20 und für die Skala „Anzahl gegenwärtiger Belastungssituationen“ eine Validität von maximal .52. Von vier Skalen sind nur zwei valide (Anforderung 10).

Normen

Die Normierung des Verfahrens erfolgte an einer Stichprobe von 212 Kindern und Jugendlichen, und somit erfüllt das Verfahren nicht die 11. Anforderung. Es liegen Normtabellen in T - Werten für die Skalen „Anzahl zutreffender Lebensereignisse“, „Anzahl von Lebensereignissen mit Stresswirkung“, „Stresswert“ und „Anzahl gegenwärtiger Belastungen“ vor.

Ökonomie

In der vorliegenden Dissertation wird eine Durchführungszeit von 3-4 Stunden für das Interview mit den Kindern angegeben. Das Inventar erfüllt das Kriterium Ökonomie nicht (Anforderung 12).

6.1.4 CFB-J (Seiffge-Krenke, 1989)

Allgemeine Information

Der Coping-Fragebogen für Jugendliche (CFB-J) von Seiffge-Krenke (1989) ist ein Selbstbeurteilungsverfahren zur Erhebung alltäglicher Lebensbelastungen von Kindern und Jugendlichen. Die Testkonstruktion des Fragebogens basiert auf den Prinzipien der Klassischen Testtheorie. Der Fragebogen liegt als deutschsprachiges Papier-Bleistiftformat vor.

(Diagnostische)Zielsetzung

Die Zielsetzung des Fragebogens ist die Erfassung von Bewältigungsstrategien alltäglicher Stressoren von Jugendlichen im Alter von 12-20 Jahren. Der Fragebogen ist als

Forschungsinstrument für den Einsatz in der Copingforschung und für entwicklungspsychologische Fragestellungen konzipiert.

Theoretische Grundlagen

Ausgehend von einer Analyse des Forschungsstandes zum Konstrukt „Bewältigung (Coping)“ alltäglicher Belastungen von Kindern und Jugendlichen stützt sich der Fragebogen im Wesentlichen auf inhaltsanalytische Auswertung von Interviews mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 12-18 Jahren.

Testkonstruktion

Ausgangspunkt der Testentwicklung war eine freie Befragung von Jugendlichen im Alter von 12-18 Jahren (N=107) über aktuelle Probleme, die sie beschäftigen und ihren Umgang damit. Es konnten folgende Problembereiche identifiziert werden: Probleme, die mit der Schule, mit dem Beruf, mit der Zukunft, mit dem Elternhaus, mit den Beziehungen zu Gleichaltrigen, mit der Beziehung zum anderen Geschlecht und mit der eigenen Person zu tun haben sowie Probleme, die mit der Freizeit zusammenhängen. Die inhaltsanalytische Auswertung ergab eine hohe Übereinstimmung mit den Items des Coping-Questionnaires von Westbroock (1979). Westbroock definiert fünf Bewältigungsdimensionen: Aktion/Konfrontation, Ausweichen/Vermeiden, Hilfe anderer suchen, Optimismus und Fatalismus. Die Items des Coping-Questionnaire wurden ins Deutsche übersetzt und für den Sprachgebrauch der Jugendlichen adaptiert. In einem weiteren Schritt wurden die Problembereiche den Bewältigungsstrategien zugeordnet. Es entstand eine Matrix aus Problembereichen und Copingstrategien.

Der Fragebogen wurde an insgesamt 1028 Jugendlichen, die in drei Teilstichproben (12-14-Jährige, 15-16-Jährige und 17-19-Jährige) unterteilt wurden, erprobt. Die Beurteilung erfolgt auf einer 5-Punkte-Ratingskala.

Es wurde eine Itemanalyse durchgeführt; die Trennschärfekoeffizienten der drei Faktoren aktives Coping, internes Coping und Rückzug liegen zwischen .53 und .59 (Seiffge-Krenke, 1989, S. 212)

Als Faktorenanalyse wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt, die eine 3-Komponentenlösung ergab: Aktive Bewältigung unter Nutzung sozialer Ressourcen, internale Bewältigung und problemmeidendes Verhalten, die 53% der Varianz abdeckt.

In Bezug auf die Anforderungen (siehe Kapitel 4.5) lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen: Die Items wurden interviewgestützt in Bezug auf die Ergebnisse der Stressforschung (Anforderung 1) erstellt. Es wurde eine Itemanalyse, Itemselektion (Anforderung 2) und eine Faktorenanalyse (Anforderung 3) durchgeführt. Ein Pretest (Anforderung 4) liegt vor.

Objektivität

Aufgrund der standardisierten Testinstruktion (Anforderung 5), des Vorliegens von eindeutigen Vorschriften und Regeln für die Auswertung (Anforderung 6) kann das Verfahren hinsichtlich der Durchführung und Auswertung als objektiv eingeschätzt werden. Es besteht die Möglichkeit, die Skalen „aktives Coping“, „internales Coping“ und „Rückzug“ für jeden der acht Problembereiche zu bilden und die prozentuelle Bedeutsamkeit eines Copingstils im Vergleich zu den jeweils anderen Copingstilen individuell zu berechnen. Es liegen keine Interpretationsbeispiele oder Interpretationshilfe vor (Anforderung 7)

Reliabilität

Es liegen Werte für die Innere Konsistenz (Cronbach Alpha) vor. Die Retest-Reliabilität wurde überprüft (Anforderung 8). Eine repräsentatives Subsample (N=94) aus der Gesamtstichprobe füllte den Fragebogen 3mal im Abstand von 4 Monaten aus.

Tabelle 11: CFB-J, Reliabilitätswerte

Bereich	Cronbach Alpha	Retest (4 Monate später)
<i>Copingstrategien</i>		
<i>Rückzug</i>	.73	.58
Itembeispiel: „Ich ziehe mich zurück.“		
<i>Aktives Coping</i>	.80	.68

Itembeispiel: „Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern.“

<i>Internales Coping</i>	.77	.58
--------------------------	-----	-----

Itembeispiel: „Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.“

Problembereiche

<i>Schule</i>	.80	.68
---------------	-----	-----

Itembeispiel: „Der Zwang, in der Schule möglichst gute Noten zu erreichen, macht mir Angst.“

<i>Zukunft</i>	.75	.66
----------------	-----	-----

Itembeispiel: „Ich befürchte, dass ich den von mir gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz nicht bekommen kann.“

<i>Eltern</i>	.84	.81
---------------	-----	-----

Itembeispiel: „Meine Eltern zeigen wenig Verständnis für meine Schwierigkeiten in der Schule.“

<i>Peers</i>	.83	.61
--------------	-----	-----

Itembeispiel: „Ich habe kaum Freunde und das bedrückt mich.“

<i>Freizeit</i>	.70	.58
-----------------	-----	-----

Itembeispiel: „Ich ärgere mich, dass ich mich oft zu nichts aufrufen kann.“

<i>mit anderem Geschlecht</i>	.74	.79
-------------------------------	-----	-----

Itembeispiel: „Es bedrückt mich, dass ich keine/n feste/n Freundin/Freund habe.“

<i>eigenen Person</i>	.73	.57
-----------------------	-----	-----

Itembeispiel: „Ich fühle mich einsam.“

Bei allen Skalen ist der geforderte Testwert für Cronbach Alpha .70 erfüllt (Anforderung 8). Die Werte für die Retest-Reliabilität schwanken zwischen .58 und .81. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass das Kriterium Reliabilität erfüllt ist (9. Anforderung).

Validität

Es liegen keine Daten zur Übereinstimmungsvalidität vor. Die 10. Anforderung ist somit nicht erfüllt.

Normen

Die Normierung des Verfahrens erfolgte an einer Stichprobe von 1028 Kindern und Jugendlichen und somit erfüllt das Verfahren die 11. Anforderung. Es liegen Skalenmittelwerte und Standardabweichungen für die drei Coping-Skalen vor.

Ökonomie

Die Durchführung des Verfahrens dauert ca. 50 Minuten und erfüllt somit die Anforderung (Anforderung 12).

7.1.5 ASQ-2 (Byrne, Davenport & Mazanov, 2007)

Allgemeine Information

Der Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-2) von Byrne, Davenport und Mazanov (2007) ist ein Selbstbeurteilungsverfahren zur Erhebung von kritischen Lebensereignissen und täglichen Stressoren von Jugendlichen. Die Testkonstruktion basiert auf den Prinzipien der Klassischen Testtheorie. Der Fragebogen liegt als englischsprachiges Papier- und Bleistiftformat vor.

(Diagnostische)Zielsetzung

Der Adolescent Stress Questionnaire wird in verschiedenen wissenschaftlichen Studien zur Erhebung des Zusammenhangs zwischen jugendlichem Stress und Entwicklung von physischen und psychischen Gesundheitsrisiken bei Jugendlichen im Alter von 13 bis 19 Jahren eingesetzt. Mit Hilfe dieses Verfahrens können die Erfahrungen von Jugendlichen mit Stressoren sowie deren Häufigkeit und Intensität erfasst werden.

Theoretische Grundlagen

Das Instrument stützt sich auf aktuelle Forschungsergebnisse, die den Zusammenhang von Stressbelastungen der Jugendlichen mit der Entwicklung von physischen und psychischen Gesundheitsrisiken belegen (Byrne & Mazanov, 2002; Collins, 2001; Davis,

2003) und baut auf den Erfahrungen mit verschiedenen Messverfahren auf, die im Einsatz sind (Coddington, 1972; Compas et al., 1987).

Testkonstruktion

Ausgehend von einer aus 31 Items bestehenden Vorläuferversion des ASQ, die vor allem in Untersuchungen zur Erhebung von Rauchverhalten, Alkoholkonsum und Risikoverhalten von Jugendlichen (Bryne & Mazanov, 1999, 2002) eingesetzt wurde, wurde das Verfahren weiterentwickelt.

In einem ersten Schritt wurde ein Itempool gemeinsam mit Jugendlichen in vier Fokusgruppen generiert. Jede Fokusgruppe setzte sich aus 8 Teilnehmer/innen unterschiedlichen Alters und Geschlechts zusammen. 20 Items der Vorläuferversion wurden von den Jugendlichen bestätigt, zwei weitere wurden sprachlich adaptiert und 36 Items wurden neu generiert. Der ASQ-2 umfasst insgesamt 58 Items. Die Beurteilung erfolgt auf einer 5-Punkte-Ratingskala.

Als Faktorenanalyse wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit einer Oblimin Rotation gerechnet, und es wurden zehn Dimensionen identifiziert, die insgesamt 74.8 % der Varianz aufklären.

In Bezug auf die Anforderungen (siehe Kapitel 4.5) lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen: Die Items wurden literatur- und interviewgestützt (Anforderung 1) erstellt. Es wurde eine Itemanalyse, Itemselektion (Anforderung 2) und eine Faktorenanalyse (Anforderung 3) durchgeführt. Durch das Vorliegen einer Vorversion des ASQ und durch das mehrstufige Vorgehen bei der Entwicklung der Itemgenerierung ist auch die 4. Anforderung erfüllt.

Objektivität

Aufgrund der standardisierten Testinstruktionen (Anforderung 5), des Vorliegens von eindeutigen Vorschriften und Regeln für die Auswertung (Anforderung 6) kann das Verfahren hinsichtlich der Durchführung und Auswertung als objektiv eingeschätzt werden. Interpretationsbeispiele werden nicht angeführt (Anforderung 7).

Reliabilität

Die Gesamtstichprobe (N=1039) besteht aus Burschen und Mädchen im Alter von 13-18 Jahren. Es liegen Werte für die Innere Konsistenz vor (Anforderung 8). Die Retest - Reliabilität (Zeitspanne 1 Wochen) wurde mit einer Teilstichprobe (N=105) überprüft.

Tabelle 12: ASQ-2, Reliabilitätswerte

Bereich	Cronbach Alpha	Retest
<i>Stress of Home Life</i>	.92	.88
Itembeispiel: "Arguments at home"		
<i>Stress of School performance</i>	.88	.81
Itembeispiel: "Having to study things you do not understand"		
<i>Stress of School Attendance</i>	.69	.86
Itembeispiel: "Getting up early in the morning to go to school"		
<i>Stress of Romantic Relationship</i>	.86	.84
Itembeispiel: "Getting along with your girl/boy friend"		
<i>Stress of Peer Pressure</i>	.88	.86
Itembeispiel: "Pressure to fit in with peers"		
<i>Stress of Teacher Interaction</i>	.87	.80
Itembeispiel: "Lack of respect from teachers"		
<i>Stress of Future Uncertainty</i>	.82	.79
Itembeispiel: "Concern about your future"		
<i>Stress of School/Leisure Conflict</i>	.86	.81
Itembeispiel: "Not getting enough time for leisure"		
<i>Stress of Financial Pressure</i>	.83	.68
Itembeispiel: "Not enough money to buy things you need"		
<i>Stress of Emerging Adult Responsibility</i>	.62	.77
Itembeispiel: "Having to take on new family responsibilities with growing older"		

Die Korrelationen sind alle signifikant ($p < .001$) und liegen zwischen .62 und .92 (Bryne et al., 2002, S. 402-403) für die Innere Konsistenz, und die Rest-Reliabilitäten liegen

zwischen .77 und .88 (Bryne et al., 2002, S. 406). Die Anforderungen 8 und 9 an das Verfahren sind somit erfüllt.

Validität

Zur Überprüfung der Übereinstimmungsvalidität wurden die ASQ-2-Skalen mit Verfahren zur Messung von State-Angst (Spielberger, 1973), State-Depression (ein 15-Items-Fragebogen, der eigens dafür entwickelt wurde und Selbstwert (RSE, Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965, nach Bryne et al., 2007) korreliert:

Tabelle 13: ASQ-2, Validitätswerte

		Angst	Depression	Selbstwert
Stress of Home Life	. .	.43	.56	-.38
Stress of School performance	.34		.48	-.34
Stress of School Attendance		.28	.40	-.27
Stress of Romantic Relationship		.26	.35	-.19
Stress of Peer Pressure		.40	.46	-.40
Stress of Teacher Interaction		.28	.39	-.28
Stress of Future Uncertainty		.43	.53	-.34
Stress of School/Leisure Conflict		.27	.40	-.26
Stress of Financial Pressure		.33	.42	-.28
Stress of Emerging Adult Responsibility		.26	.37	-.25

Die Höhe der Korrelationen des ASQ-2 mit den Verfahren zur Messung von Angst, Depression und Selbstwertskalen belegen die Übereinstimmungsvalidität.

Die Werte liegen nicht in allen Skalen über dem geforderten Grenzwert von .40 (Anforderung 10). Insgesamt wird davon ausgegangen, dass das Kriterium Übereinstimmungsvalidität erfüllt ist.

Normen

Die Normierung des Verfahrens erfolgte an einer Stichprobe von 1039 Kindern und Jugendlichen, und somit erfüllt das Verfahren die Anforderung 11. Es liegen Skalenmittelwerte und Standardabweichungen für die zehn Skalen vor.

Ökonomie

Es gibt keine Angaben zur Durchführungszeit. Aber aufgrund der Übersichtlichkeit des Fragebogens wird davon ausgegangen, dass die Durchführungszeit von einer Stunde nicht überschritten wird (Anforderung 12).

6.1.6 LECI (Dise-Lewis, 1998)

Allgemeine Information

Das „Life Events and Coping Inventory“ (LECI) von Dise-Lewis (1988) ist ein Selbstbeurteilungsverfahren zur Erfassung von Stress und Stressbewältigungsstrategien für Jugendliche. Die Testkonstruktion basiert auf den Prinzipien der Klassischen Testtheorie. Der Fragebogen liegt als englischsprachiges Papier- und Bleistiftformat vor.

(Diagnostische)Zielsetzung

Die Zielsetzung ist die differenzierte Erfassung kritischer Lebensereignissen, alltäglicher Stressoren und Stressbewältigungsstrategien von Jugendlichen im Alter von 12 bis 14 Jahren. Das vorliegende Inventar eignet sich nicht dazu, physische Auffälligkeiten und langfristige psychische Probleme zu prognostizieren.

Theoretische Grundlagen

Ausgehend vom transaktionalen Stressmodell von Lazarus (1981) und der „Social Readjustment Rating Scale“ von Holms und Rahe (1967) stützt sich der Fragebogen im Wesentlichen auf die inhaltsanalytische Auswertung von Interviews mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 11 bis 14 Jahren.

Testkonstruktion

Die Konstruktion des Itempools erfolgte in mehreren Durchgängen mit 11-14-jährigen Junior High School Schülerinnen und Schülern (N=681). Die Items wurden in Einzel- und Gruppeninterviews erarbeitet und laufend verfeinert. Die Jugendlichen generierten unterschiedliche Arten von Lebensereignissen, die Dise-Lewis (1988) als

- traumatische Ereignisse oder Krisen,
- alltägliche häufig auftretende Ereignisse,
- Veränderungen, in Bezug auf Familie, Peers und Schule und
- internal attribuierte Ereignisse und Probleme klassifiziert.

Das Inventar besteht aus zwei Teilen: einer Liste von 125 Items zur Erfassung von kritischen Lebensereignissen und alltäglichen Stressoren z.B. „one of your parents died“, „you got suspended from school“, „you got in trouble at school“ und aus 42 Items zur Erhebung der Coping Strategien z.B. „talk to my parents“, „scream“, „read a book“. Die Beurteilung erfolgt auf einer 9-Punkte-Ratingskala. Es fehlen Angaben zu den Itemtrennschärfen und Schwierigkeitsindizes. Als Faktorenanalyse wurde eine Hauptkomponentenanalyse gerechnet. Es wurde ein Primärfaktor für die Lebensereignisse ermittelt, der 40% der Varianz und 76% der Items erklärt.

In Bezug auf die Anforderungen (siehe Kapitel 3.5) lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen: Die Items wurden sowohl interviewgestützt als auch in Bezug auf das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1981) und der „Social Readjustment Rating Scale“ erstellt (Anforderung 1) erstellt. Es wurde eine Itemanalyse, eine Itemselektion (Anforderung 2) und eine Faktorenanalyse (Anforderung 3) durchgeführt. Durch das mehrstufige Vorgehen bei der Entwicklung der Itemgenerierung ist die Anforderung 4 erfüllt.

Objektivität

Aufgrund der standardisierten Testinstruktion (Anforderung 5), des Vorliegens von eindeutigen Vorschriften und Regeln für die Auswertung (Anforderung 6) kann das Verfahren hinsichtlich der Durchführung und Auswertung als objektiv eingeschätzt werden. Es liegen keine Interpretationsbeispiele und Interpretationshilfen vor (Anforderung 7).

Reliabilität

Die Ermittlung der Daten erfolgte mit Subgruppen aus der Standardstichprobe (N= 85). Für die Liste der Lebensereignisse, die Gegenstand dieser Arbeit sind, liegen keine Reliabilitätswerte vor. Es wird ein Summenscore über die Ereignisse, die voneinander unabhängig sind, erstellt, und es kann daher keine Innere Konsistenz berechnet werden. Werte für die Innere Konsistenz (Anforderung 8) und für die Retest-Reliabilitäten (11 Wochen später, Anforderung 9) liegen lediglich für die Copingskalen vor.

Tabelle 14: LECI, Reliabilitätswerte

(Dise-Lewis, 1998, S. 491)

	Alpha	Retest
Aggression	.86	.85
Stresserkennung	.79	.80
Ablenkung	.81	.89
Selbstzerstörung	.76	.83
Ausdauer „endurance“	.62	.68

Validität

Zur Überprüfung (N=198) der Übereinstimmungsvalidität wurden folgende Verfahren eingesetzt:

- State Trait Anxiety Inventory for Children (Spielberger, C. et al, 1973):
 $r = .33 / r = .55$
- Children`s Depression Inventory (Kovacs M., 1980): $r = .46$
- Inventory of role distress in home $r = .42$, in school $r = .42$ and in peer relation
 $r = .25$
- “Psychosomatic Symptoms” factor of the Child behaviour checklist: $r = .37$
(Aschenbach, T. & Edelbrock, C., 1979):
- Ratingskalen für Lehrer und Eltern bezüglich Probleme und Bewältigungsstrategien im Klassenzimmer

Der Summenscore der gewichteten Lebensereignissen („weighted total“) korreliert mit den Dimensionen Angst, Depression, psychosomatische Beschwerden und Verhaltensproblemen im geforderten Ausmaß von $r=.4$ (Anforderung 10).

Normen

Die Normierung des Verfahrens erfolgte an einer Stichprobe von 502 Kindern und Jugendlichen, und somit erfüllt das Verfahren die 11. Anforderung. Es liegen Skalenmittelwerte und Standardabweichungen für die 5 Copingstrategien und für die Liste zur Erhebung der Lebensereignissen vor.

Ökonomie

Es gibt keine Angaben zur Durchführungszeit. Aber aufgrund der Übersichtlichkeit des Fragebogens wird davon ausgegangen, dass die Durchführungszeit von einer Stunde nicht überschritten wird (Anforderung 12).

6.1.7 LISRES-Y (R. H. Moos & B. S. Moos, 1994)

Allgemeine Information

Life Stressors and Social Resources Inventory-Youth Form von R. H. Moos und B. S. Moos (1994) ist ein Verfahren zur Erhebung von Stressoren und sozialen Ressourcen von Jugendlichen. Es kann als Selbstbeurteilungsverfahren oder als strukturiertes Interview eingesetzt werden. Die Konstruktion des Verfahrens basiert auf den Prinzipien der Klassischen Testtheorie. Der Fragebogen liegt als englischsprachiges Papier- und Bleistiftformat vor.

(Diagnostische)Zielsetzung

Mit Hilfe des LISRES-Y können Problembereiche von Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren erfasst und somit Hinweise auf die individuelle Gesundheit und das Wohlbefinden gewonnen werden. Es kann als Forschungsinstrument oder im klinischen Bereich für die Planung eines individuellen Behandlungsschemas eingesetzt werden.

Theoretische Grundlagen

Das Instrument stützt sich auf Studien der Lebensereignis- und Stressforschung, die auf den Zusammenhang zwischen negativen Lebensereignissen, aktuellen Stressoren, fehlenden sozialen Ressourcen und den psychologischen sowie sozialen Fehlanpassungen hinweisen. Die Bedeutung in der Entwicklung dieses Verfahrens liegt darin, dass alltägliche Lebensstressoren von Jugendlichen im Zusammenhang mit ihren sozialen Ressourcen betrachtet werden (Powers et al., 1989).

Testkonstruktion

Die Entwicklung des LISRES-Y erfolgte in Etappen. Ausgehend von der Analyse der Lebensereignis- und Stressforschung werden acht Problembereiche (Domänen) identifiziert: Physische Gesundheit (physical health), Heim und Geld (home and money), Eltern (parents), Geschwisterbeziehungen (siblings), Verwandte (extended family), Schule (school), Freunde (friends), Freundin/Freund (boyfrien/girlfriend).

Für diese Problembereiche wurden in Interviews mit Jugendlichen Items entwickelt, und einige Items wurden vom LISRES-A (Erwachsenenform) übernommen. Es wurde ein vorläufiges Inventar mit 600 Items erstellt. Es wurden Interviews mit Jugendlichen (N= 40) durchgeführt. Die Items wurden inhaltlich überarbeitet und selektiert. Dieser Schritt ergab eine Version mit 308 Items. Eine weitere Revision des Inventars mit Hilfe eines Samples (N=315) von Jugendlichen mit psychischen und physischen Problemen resultierte in die vorliegende Version mit insgesamt 16 Skalen und 209 Items. Es gibt unterschiedliche Antwortformate. Es gibt abhängig von den Items unterschiedliche Antwortformate. Ein dichotomes, ein vierstufiges und ein fünfstufiges Antwortformat.

In Bezug auf die Anforderungen (siehe Kapitel 4.5) lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen: Die Items wurden sowohl interviewgestützt als auch in Bezug auf Ergebnisse der Lebensereignis- und Stressforschung (Anforderung 1) erstellt. Es wurde eine Itemanalyse, eine Itemselektion (Anforderung 2) und keine Faktorenanalyse (Anforderung 3) durchgeführt. Durch das mehrstufige Vorgehen bei der Entwicklung der Itemgenerierung ist die Anforderung 4 erfüllt.

Objektivität

Aufgrund der standardisierten Testinstruktionen (Anforderung 5), des Vorliegens von eindeutigen Vorschriften und Regeln für die Auswertung (Anforderung 6) kann das Verfahren hinsichtlich Durchführung und Auswertung als objektiv eingeschätzt werden. Hinweise zur Interpretation und Interpretationsbeispiele liegen vor (Anforderung 7).

Reliabilität

Es liegen Werte für die Innere Konsistenz (Anforderung 8) und für die Retest-Reliabilitäten (12-15 Monate) vor (Anforderung 9).

Tabelle 15: LISRES-Y, Reliabilitätswerte „Stressoren“

(R. H. Moos und B. S. Moos, 1994, S. 18)

Skala Stressoren	Alpha
<i>Physical health</i>	--
Itembeispiel: "Have you had anemia (low blood) in the last 12 months?"	
<i>Home/money</i>	.85
Itembeispiel: "Have you moved to a worse home?"	
<i>Parents</i>	.92
Itembeispiel: "Has your relationship with your mother/father changed for the worse in the last year?"	
<i>Siblings</i>	.78
Itembeispiel: "Did your relationship with your brother or sister change for the worse in the last year?"	
<i>Extended family</i>	.85
Itembeispiel: "A relative died?"	
<i>School</i>	.81
Itembeispiel: "Did you try out for a team or club in the last 12 month, but did not make it?"	
<i>Friends</i>	.69
Itembeispiel: "A friend died?"	

<i>Boyfriend/girlfriend</i>	.84
Itembeispiel: "Did you break up with your girl/boy friend in the last year?"	
<i>Negative life events</i>	---

Die Werte für die Innere Konsistenz der Stressoren liegen durchschnittlich bei $r = .84$ und für die Retest-Reliabilität durchschnittlich bei $r = .40$. Cronbach Alpha wurde für die Subskala „Physischer Stressor“ und „Negative Lebensereignisse“ nicht berechnet, weil diese Indices auf unabhängigen Ereignissen basieren. Die durchschnittliche Korrelation der Stressoren beträgt $r = .26$. Die Interkorrelation für die Retest-Reliabilität (12 - 15 Monate) liegt durchschnittlich bei $r = .40$.

Tabelle 16: LISRES-Y, Reliabilitäten "Soziale Ressourcen"

(R. H. Moos und B. S. Moos, 1994, S. 19)

Skalen „Soziale Ressourcen“	Alpha
Eltern	.92
Geschwisterbeziehungen	.91
Verwandtschaft	.87
Schule	.82
Freunde	.78
Freund/Freundin	.92
Positive Lebensereignisse	---

Die Werte für die Innere Konsistenz der sozialen Ressourcen liegen durchschnittlich bei $r = .83$ und für die Retest – Reliabilität durchschnittlich bei $r = .47$. Cronbach Alpha wurde für die Subskala „Positive Ereignisse“ nicht berechnet, weil dieser Index auf unabhängigen Ereignissen basiert. Die durchschnittliche Interkorrelation der sozialen Ressourcen beträgt $r = .35$. Die Interkorrelation für die Retest-Reliabilität (12-15 Monate) „Sozialer Ressourcen“ liegt durchschnittlich bei $r = .47$.

Die Korrelationen der Skalen mit soziodemografischen Aspekten, Alter, Bildung, ethnischen Aspekten, Familiengröße und sozioökonomischem Status liegen durchschnittlich bei Werten von $r = .20$.

Validität

Zur Überprüfung (N=315) der Übereinstimmungsvalidität wurden folgende Verfahren zur Messung von Depression, Angst, Alkohol und Drogenkonsum, Verhaltensproblem und Selbstwert eingesetzt:

- Weinberger Adjustment Inventory (WAI, Weinberger, 1989)
- Children's State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger et al., 1973)
- Erhebung von Drogenkonsum und Verhalten durch Rating-Skalen
- Self-perception Profile für Jugendliche (Harter, 1986)

Für die Skala „Physical Health“ findet sich eine maximale Validität von .21 mit der Skala Depression, für die Skala „Home and Money“ eine maximale Validität von -.26 mit Selbstwert, für die Skala „Parents“ .20 eine maximale Validität von 0,33 mit Angst, für die Skala „Siblings“ eine maximale Validität von .33 mit Selbstwert, für die Skala „School“ eine maximale Validität von .29 mit Verhaltensproblemen, für die Skala „friends“ eine maximale Validität von -.22 mit Selbstwert und für die Skala „boyfriend/girlfriend“ eine maximale Validität von .26 mit Selbstwert. Die Validität entspricht nicht der Anforderung 10 ((R. H. Moos und B. S. Moos, 1994, S. 25).

Normen

Die Normierung erfolgte an einer Stichprobe von 254 Jugendlichen und somit erfüllt das Verfahren nicht die Anforderung (Anforderung 11). Die Skalenwerte werden in Standardwerte umgewandelt. Die Ergebnisse können als persönliches Profil dargestellt werden.

Ökonomie

Bei Vorgabe des Inventars zur Selbstbeurteilung beträgt die Durchführung maximal 30 Minuten (Anforderung 12). Die Verwendung des Inventars in Form eines Interviews dauert 30 bis 60 Minuten. Die Auswertung kann händisch oder mit Hilfe des Computers erfolgen.

6.1.8 APES (Compas, Davis, Forsythe & Wagner, 1987)

Allgemeine Information

Die „Adolescent Perceived Events Scale“ (APES) von Compas, Davis, Forsythe und Wagner (1987) ist ein Selbstbeurteilungsverfahren zur Erhebung von kritischen Lebensereignissen und täglichen Stressoren von Jugendlichen. Die Testkonstruktion basiert auf den Prinzipien der Klassischen Testtheorie. Der Fragebogen liegt als englischsprachiges Papier- und Bleistiftformat vor.

(Diagnostische)Zielsetzung

Die „Adolescent Perceived Events Scale“ erhebt den Zusammenhang zwischen jugendlichem Stress, Verhaltensproblemen und psychischer Symptomatik bei Jugendlichen im Alter von 12 bis 20 Jahren. Mit Hilfe dieses Verfahrens können erwünschte und unerwünschte Lebensereignisse erhoben und individuell ausgewertet werden.

Theoretische Grundlagen

Das Instrument stützt sich auf die transaktionale Stresstheorie von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) und auf Forschungsergebnisse, die den Zusammenhang von negativen Lebensereignissen, emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen aufzeigen (Compas, 1987b; DeLongis et al., 1983; Johnson, 1986; Kanner et al., 1981; Monroe, 1983). Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigten folgende Schwachstellen vorhandener Checklisten zur Erhebung von Lebensereignissen von Kindern und Jugendlichen auf:

- Die Items werden von Expertinnen entwickelt und reflektieren nicht die Sichtweise von Jugendlichen.
- Die Items messen vor allem den Einfluss von kritischen Lebensereignissen und berücksichtigen nicht den Einfluss alltäglicher Stressoren

Testkonstruktion

Bei der Entwicklung der Adolescent Perceived Events Scale wurde besonders auf die in der Literatur beschriebenen Schwächen der bisher eingesetzten Checklisten zur Erhe-

bung von Lebensereignissen von Kindern und Jugendlichen geachtet und folgende Verbesserungen vorgenommen:

- Es wurde ein Itempool gemeinsam mit Jugendlichen generiert, indem sie ihre Probleme reflektierten.
- Es wurden auch Items formuliert, die alltägliche Stressoren der Jugendlichen berücksichtigen.

Die Stichprobe (N= 658) wurde in drei Altersgruppen unterteilt: 12-14 Jahre, 15-17 Jahre und 18-20 Jahre. Aufgrund der differenzierten Antworten der verschiedenen Altersgruppen wurden drei altersabhängige Checklisten zur Erfassung von Lebensereignissen und täglichen Stressoren konstruiert. Die Checkliste für die Altersgruppe der 12-14-jährigen besteht aus 164 Ereignissen, die Checkliste der Altersgruppe der 15-17-jährigen aus 202 Lebensereignissen und die Checkliste der Altersgruppe der 18-20-jährigen aus 210 Lebensereignissen.

Anschließend wurde eine Skala zur kognitiven Bewertung der vorgegeben kritischen Lebensereignisse und alltäglicher Stressoren an einer Stichprobe (N= 36) empirisch überprüft. Es wurden aus dem in der ersten Studie generierten Itempool aus den Bereichen Schule, Familie, Freunde, persönliche Gesundheit und Äußeres insgesamt 20 Lebensereignisse bzw. alltägliche Stressoren ausgewählt:

Auszug aus dem Elternhaus, sich Verlieben, ein Geschwisterteil heiratet, Freizeit mit Freunden, persönlicher Erfolg in der Arbeit, gute Noten, Komplimente bekommen, Musik hören, aufhören zu rauchen, spät schlafen gehen, Mithilfe im Haushalt, geringe physische Beschwerden, daily hassles am Arbeitsplatz, Freunde haben, psychische Probleme, Streit mit Eltern, eine Klasse wiederholen, Spitalsaufenthalt, Probleme mit dem Freund, ein Erfolg beim Sport und Probleme mit dem Gesetz.

Es wurden vier Bewertungsdimensionen identifiziert: Ähnlichkeit/Unähnlichkeit, Erwünschtheit, Auswirkung und Generalität. Alle drei Altersgruppen konnten die Ereignisse hinsichtlich ihrer Erwünschtheit differenzieren. Die mittlere (15-17) und die ältere Altersgruppen (18-20) unterschieden die Ereignisse auch hinsichtlich der Auswirkung (impact) und Generalität der Ursachen.

In Bezug auf die Anforderungen (siehe Kapitel 4.5) lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen: Die Items werden interviewgestützt (Anforderung 1) erstellt. Es wurde keine Itemanalyse, keine Itemselektion (Anforderung 2) und keine Faktorenanalyse (Anforderung 3) durchgeführt. Durch das mehrstufige Vorgehen bei der Entwicklung der Itemgenerierung ist die Anforderung 4 erfüllt.

Objektivität

Aufgrund der standardisierten Testinstruktionen (Anforderung 5), des Vorliegens von eindeutigen Vorschriften und Regeln für die Auswertung (Anforderung 6) kann das Verfahren hinsichtlich der Durchführung und Auswertung als objektiv eingeschätzt werden. Interpretationsbeispiele (Anforderung 7) werden nicht angeführt (Compas et al., 1987).

Reliabilität

Der Testaufbau erlaubt keine Überprüfung der Inneren Konsistenz (Anforderung 8). Die Retest-Reliabilität (Zeitspanne 2 Wochen) wurde mit einer Stichprobe (N=95) überprüft.

Tabelle 17: APES, Retest-Relibilitäten

(Compas, et al., 1987, S. 538)

Altersgruppen	Anzahl	neg. Ereignis	pos. Ereignis
12 - 14 Jahre	.85	.86	.78
15 - 17 Jahre	.84	.89	.81
18 - 20 Jahre	.77	.74	.84

Tabelle 17 zeigt die Pearson Korrelationen der Gesamtanzahl der Ereignisse, die Gesamtheit der negativ gewichteten Ereignisse und die Gesamtheit der positiv gewichteten Ereignisse in den drei Altersgruppen. Die Korrelationen sind alle signifikant ($p < .001$) und liegen zwischen .77 und .85 für die Anzahl der Ereignisse, zwischen .74 und .89 für

die gewichteten negativen Ereignisse und zwischen .78 und .84 für die positiv gewichteten Ereignissen. Die Anforderung 9 ist somit erfüllt.

Validität

Die Übereinstimmungsvalidität wurde an einer Stichprobe (N=34) aus der Altersgruppe der 18-20-Jährigen überprüft. Die Probanden waren die Zimmerkollegen der Teilnehmer der Studie. Die Vertrautheit mit ihren Zimmerkolleg/inn/en wurde anhand eines Fragebogens empirisch überprüft: Der Grad der Übereinstimmung bezüglich Auftreten und Bewertung eines Ereignisses wurde als Maß herangezogen. Die so überprüfte Übereinstimmungsvalidität wurde nicht nach den klassischen Gleichungen zur Beobachter-übereinstimmung berechnet. Es kann daher nicht beurteilt werden, ob die geforderte Korrelation zwischen Test und Außenkriterium den Wert von 0,4 überschreitet.

Die Korrelation des APES mit der Depressionsskala der Hopkins Symptom Checklist (HSCL, Hopkins et al., 1974 zit. nach Compas et al., 1987, S. 540) ergibt Werte zwischen .49 und .60, und die Anforderung 10 ist somit erfüllt.

Normen

Die Normierung des Verfahrens erfolgte nicht an einer repräsentativen Stichprobe, und somit erfüllt das Verfahren nicht die Anforderung 11.

Ökonomie

Es gibt keine Angaben zur Durchführungszeit. Aber aufgrund der Länge des Fragebogens wird nicht davon ausgegangen, dass die Durchführungszeit innerhalb einer Stunde möglich ist (Anforderung 12).

6.1.9 JHLES (Swearingen & Cohen, 1985b)

Allgemeine Information

Der „Junior High Life Experiences Survey“ (JHLES von Swearingen und Cohen (1985b) ist ein Selbstbeurteilungsverfahren zur Messung von Stressoren bei Jugendli-

chen. Die Konstruktion des Verfahrens basiert auf den Prinzipien der Klassischen Testtheorie. Der Fragebogen liegt als englischsprachiges Papier- und Bleistiftformat vor.

(Diagnostische)Zielsetzung

Der Junior High Life Experiences Survey wurde zur Messung von positiven und negativen Stressoren bei Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 14 Jahren entwickelt.

Theoretische Grundlagen

Theoretische Grundlagen bilden einerseits Forschungsergebnisse, die die Vulnerabilität Jugendlicher gegenüber belastender Umweltfaktoren und Entwicklungsveränderungen aufzeigen (Johnson, 1982), und andererseits Forschungsergebnisse, die auf den Zusammenhang von Stress, emotionalen Fehlanpassungen (Gersten et al., 1974) und physischer Gesundheit (Jacobs & Charles, 1980) bei Erwachsenen hinweisen.

Testkonstruktion

Die Entwicklung des JHLES basiert auf einer Auswahl von Items aus vorhandenen Instrumenten. Im Rahmen einer Pilotstudie wurden die Items von Jugendlichen im Alter 13-14 Jahren (N=48) evaluiert. Die Versuchspersonen sollten über Ereignisse, die innerhalb der letzten 6 Monate zutrafen, berichten und sie als negatives, positives oder neutrales Ereignis kategorisieren. Zusätzlich sollten sie auf einer Skala von -3 bis +3 die Auswirkung der einzelnen Ereignisse beurteilen. Es erfolgte eine Nachjustierung der Gewichtung, der Ereignisse bezüglich ihrer Erwünschtheit, Unerwünschtheit, Kontrollierbarkeit bzw. Unkontrollierbarkeit durch Expertinnen und Experten. Die Endfassung des JHLES enthält 39 Items, die positive und negative Lebensereignisse von Jugendlichen erfassen z.B. „Brother/sister born“, „School suspension“, „made a new friend.“. Die Beurteilung erfolgt auf einer 4-Punkte-Ratingskala.

In Bezug auf die Anforderungen (siehe Kapitel 4.5) lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen: Die Items wurden sowohl interviewgestützt als auch in Bezug auf Ergebnisse der Lebensereignis- und Stressforschung (Anforderung 1) erstellt. Es wurde keine Itemanalyse, keine Itemselektion (Anforderung 2) und keine Faktorenanalyse

(Anforderung 3) durchgeführt. Durch das mehrstufige Vorgehen bei der Entwicklung der Itemgenerierung ist die Anforderung 4 erfüllt.

Objektivität

Aufgrund der standardisierten Testinstruktion (Anforderung 5) und des Vorliegens von eindeutigen Vorschriften und Regeln für die Auswertung (Anforderung 6) kann das Verfahren hinsichtlich der Durchführung und Auswertung als objektiv eingeschätzt werden. Es liegen keine Interpretationshilfen oder -beispiele vor (Anforderung 7).

Reliabilität

Es wird ein Summenscore über die Ereignisse erstellt, die voneinander unabhängig sind, und es kann daher keine Innere Konsistenz berechnet werden (Anforderung 8). Es gibt keine Angaben zur Rest-Reliabilität (Anforderung 9).

Validität

Zur Überprüfung der Übereinstimmungsvalidität wurden die Summenscores mit den Verfahren zur Messung von Depression (CDI, Child Depression Inventar, Kovacs, 1980), von Angst (State/Trait Anxiety Inventory, Spielberger, C. et al., 1973) und den Fehltagen in der Schule korreliert. Die maximale Korrelation beträgt $r = .34$, und somit erfüllt das Verfahren nicht die Anforderung 10.

Normen

Die Normierung des Verfahrens erfolgte an einer Stichprobe von 233 Kindern und Jugendlichen und erfüllt somit nicht die Anforderung 11. Es liegen Angaben über die Mittelwerte und die Standardabweichungen vor.

Ökonomie

Es gibt keine Angaben zur Durchführungszeit. Aber aufgrund der Übersichtlichkeit des Fragebogens wird davon ausgegangen, dass die Durchführungszeit von einer Stunde nicht überschritten wird (Anforderung 12).

Die Ergebnisse der Bewertung aller neun Verfahren auf Basis der Anforderungen (siehe Kapitel 4.5) werden in Tabelle 18 tabellarisch zusammengefasst.

Tabelle 18: Zusammenfassung der Charakteristika der Erhebungsinstrumente

Verfahren	SSKJ 3-8	ZLEL	ILE-SA	CFB-J	LECI
<i>Allgemeine Charakteristika</i>					
Publikationsjahr	2006	2001	1990	1989	1998
Alter	8-13	10-17	9-15	12-20	12-14
Anzahl Ereignisse	84	36	40	61	125
Offene Kategorien	nein	nein	ja	nein	nein
Sprache	deutsch	deutsch	deutsch	deutsch	engl.
<i>Zielsetzungen</i>					
Diagnostik	ja	nein	nein	nein	nein
Forschung	ja	ja	ja	ja	ja
<i>Testkonstruktion</i>					
1.literatur-/ interviewgestützte					
Itemformulierung	ja	ja	ja	ja	ja
2. Itemanalyse	ja	nein	ja	ja	ja
3. Faktorenanalyse	ja	ja	nein	ja	ja
4. Pretest	ja	nein	ja	ja	ja
<i>Psychometrische Performance</i>					
5. Testinstruktionen	ja	ja	nein	ja	ja
6. Auswertungsregel	ja	ja	nein	ja	ja
7. Interpretationshilfe	ja	nein	nein	nein	nein
8. Cronbach Alpha	>0,7	>0,7	< 0,5	>0,7	---
9. Retest-Reliabilität	>0,7	nein	nein	>0,7	---
10. Validität	>0,4	< 0,4	< 0,4	--	>0,4
11. Normierung	ja	ja	nein	ja	ja
12. Ökonomie	ja	ja	nein	ja	ja

Fortsetzung Tab. 18

Verfahren	LISRES-Y	JHLES	APES	ASQ-2
<i>Allgemeine Charakteristika</i>				
Publikationsjahr	1994	1985	1987	2007
Alter	12-18	13-14	12-20	13-19
Anzahl der Ereignisse	209	39	164-210	58
Offene Kategorien	nein	nein	nein	nein
Sprache	engl.	engl.	engl.	engl.
<i>Zielsetzungen</i>				
Diagnostik	ja	ja	ja	ja
Forschung	ja	ja	ja	ja
<i>Testkonstruktion</i>				
1. literatur- /interviewgestützte				
Itemformulierung	ja	ja	ja	ja
2. Itemanalyse/Itemselektion	ja	nein	nein	ja
3. Faktorenanalyse	nein	--	--	ja
4. Pretest	ja	ja	ja	ja
<i>Psychometrische Performance</i>				
5. Testinstruktionen	ja	ja	ja	ja
6. Auswertungsregel	ja	ja	ja	ja
7. Interpretationshilfe	ja	nein	nein	nein
8. Cronbach Alpha	>0,7	--	--	>0,7
9. Retest-Reliabilität	<0,7	nein	>0,7	>0,7
10. Validität	<0,4	<0,4	>0,4	>0,4

11. Normierung	nein	nein	nein	ja
12. Ökonomie	ja	ja	ja	ja

Anmerkung: --Berechnung wurde nicht durchgeführt

Zusammenfassend wird festgehalten, dass der SSKJ 3-8 und der ASQ-2 als beste Verfahren ausgewählt wurden. Entscheidend waren vor allem die Reliabilität, die Validität und die Aktualität. Die beiden Verfahren decken gemeinsam den Altersbereich zwischen 8 und 19 Jahren ab. Die Skalen dieser Erhebungsverfahren werden für die inhaltsanalytische Auswertung (Kapitel 7.2) herangezogen.

6.2 Belastungen bei Kindern und Jugendlichen

6.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Geschlechterverteilung

Die Stichprobe setzt sich aus 200 Fallprotokollen von Kindern und Jugendlichen zusammen, die bei der psychologischen Telefonberatung „147-Rat auf Draht“ angerufen haben. Die Geschlechterverteilung der Stichprobe ist unausgewogen. Die insgesamt 200 Fälle entfallen auf 61 Burschen (30.5 %) und 139 Mädchen (69.5 %). Es gibt einen nach Fisher-Test signifikanten Verteilungsunterschied zugunsten der Mädchen ($p < .0001$). Damit rufen die Mädchen signifikant häufiger in Belastungssituationen bei der Telefonberatung „147-Rat auf Draht“ an als die Burschen.

Altersverteilung

Das durchschnittliche Alter liegt bei 15.01 Jahren ($SD = 1.86$). Das Durchschnittsalter der Burschen liegt bei 15.07 ($SD = 1.91$) und der Mädchen bei 14.98 ($SD = 1.84$). Der Unterschied ist statistisch nicht signifikant (T-Test, $t = 0.31$, $df = 198$, $p = 0.76$).

Die Altersverteilung (Abb.5) zeigt, dass bei beiden Geschlechtern die jüngsten Anruferinnen und Anrufer 10 Jahre und die ältesten 18 Jahre alt sind. Bei den Mädchen sind es

die 16-Jährigen, die am häufigsten anrufen (22.3% aller Mädchen), gefolgt von den 15-Jährigen (19.4%) und den 14-Jährigen (16.5%). Auch bei den 16-jährigen Burschen sind die meisten Anrufe zu verzeichnen (19.7% aller Burschen). Die 14-jährigen Burschen rufen am zweithäufigsten Anrufe an (18%). Die 13-jährigen sowie 15-jährigen Burschen sind die Gruppen mit den dritthäufigsten Anrufen (jeweils 14.8%).

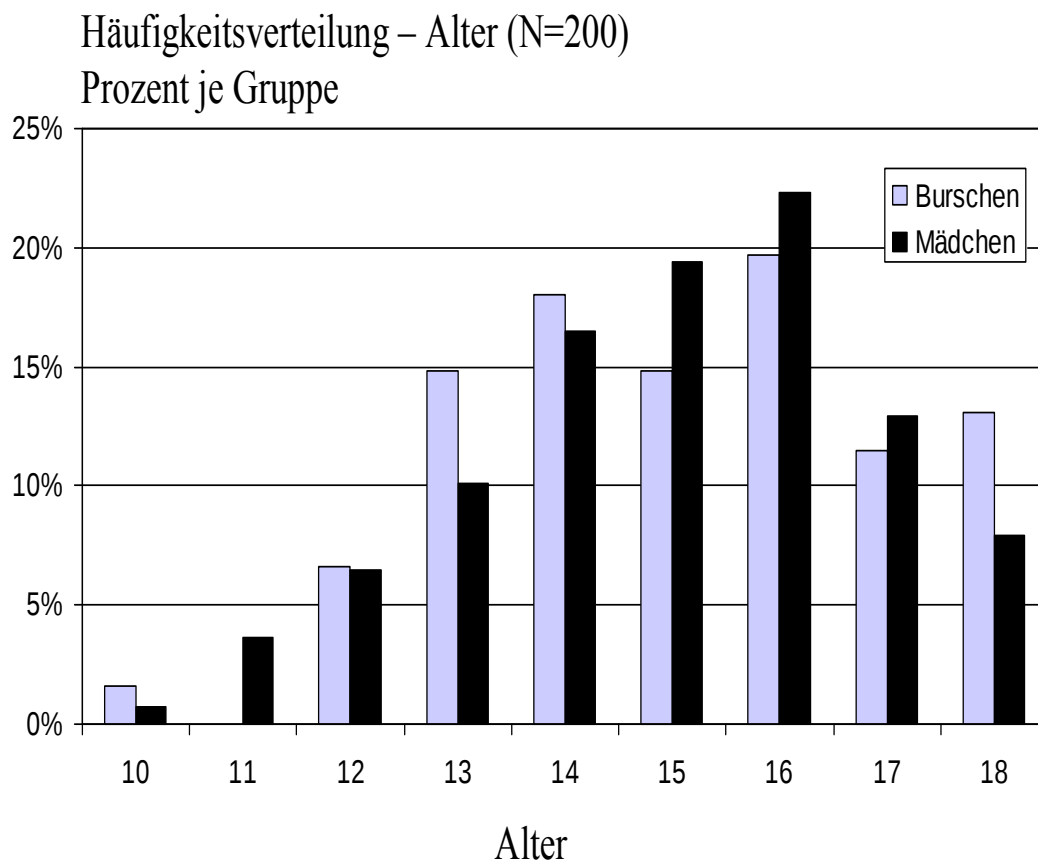


Abbildung 5: Altersverteilung der Stichprobe

6.2.2 Deskriptive Beschreibung des Kategoriensystems

Das in der vorliegenden Arbeit verwendete Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse besteht aus insgesamt 22 Kategorien. Die Festlegung der inhaltlichen Kategorien war teilweise durch die Übernahme von 12 Skalen aus den beiden ausgewähl-

ten Erhebungsverfahren (siehe Kapitel 6.1) gegeben. Diese 12 Skalen entsprechen den Kategorien 1-12. Die Fälle, die diesen Kategorien nicht zugeordnet werden konnten, dienten zur Bildung neuer Kategorien. Es wurden induktionslogisch neue Kategorien abgeleitet. So wurde die Datenmatrix um zehn neu erstellte Kategorien erweitert.

Die Skalen des ASQ-2 bilden die Kategorien 1-10 ab, die Skalen des SSKJ 3-8, bilden die Kategorien 11-12 ab, und die Kategorien 13-22 wurden aus den aktuellen Problemstellungen abgeleitet und als neue Kategorien definiert. Die Kategorien werden nachstehend aufgelistet. Die Zuordnungen der Problemsituationen zu den Kategorien sind im Anhang nachzulesen. In der Anlage befinden sich auch die Originalversionen der Skalen der beiden ausgewählten Fragebögen.

Kategorie 1 – Stress, bedingt durch das Familienleben

- Streit zu Hause
- Unstimmigkeiten zwischen deinen Eltern
- Unstimmigkeiten zwischen dir und deiner Mutter
- Unstimmigkeiten zwischen dir und deinem Vater
- Mangel am Verständnis deiner Eltern
- Befolgen von kleinlichen Regeln zu Hause
- zu Hause wohnen
- von den Eltern nicht ernst genommen werden
- wenig oder keine Kontrolle über das eigene Leben
- Mangel an Vertrauen seitens der Erwachsenen
- zu hohe Erwartungen der Eltern
- Eltern piesacken/ärgern dich wegen deines Äusseren

Kategorie 2 – Stress, bedingt durch Schulleistungen

- Informationen/Konzepte lernen zu müssen, die du nicht verstehst
- zu hohe Erwartungen der Lehrer
- Schwierigkeiten in einigen Gegenständen
- dem täglichen Pensum von Hausaufgaben nachkommen
- Notwendigkeit, Gegenstände lernen zu müssen, die dich nicht interessieren

- Notwendigkeit, sich während des Schulunterrichts zu lange konzentrieren zu müssen
- Lernzwang

Kategorie 3 – Stress, bedingt durch Schulbesuch

- frühes Aufstehen wegen der Schule
- Anwesenheitspflicht in der Schule
- Schulbesuch

Kategorie 4 – Stress, bedingt durch Liebesbeziehungen

- mit dem Freund/mit der Freundin gut auszukommen
- Schluss machen mit dem Freund/der Freundin
- Bestreben, die Liebesbeziehung aufrecht zu erhalten
- zu wenig Zeit für den Freund/die Freundin
- vom Objekt der Begierde ignoriert oder abgelehnt zu werden

Kategorie 5 - Gruppendruck

- Zwang, dazuzugehören
- geärgert zu werden, weil man nicht dazupasst
- Peers hänseln dich wegen deines Äusseren
- von den Freunden beurteilt zu werden
- Unstimmigkeiten zwischen dir und deinen Mitschülern
- Zufriedenheit mit deinem Äusseren
- Veränderungen im Aussehen bedingt durchs Erwachsenwerden

Kategorie 6 – Stress, bedingt durch die Lehrer-Schüler-Beziehung

- Mangel an Respekt vom Lehrer
- vom Lehrer nicht angehört zu werden
- sich mit dem Lehrer zu verstehen

- Unstimmigkeiten zwischen dir und den Lehrern
- Lehrer hänseln dich wegen deines Aussehens
- Befolgen von kleinlichen Schulregeln
- zu wenig und/oder zu spätes Feedback bezüglich der Schulleistungen

Kategorie 7 – Stress, bedingt durch die Ungewissheit der Zukunft

- Sorgen über die Zukunft
- Zwang, Entscheidungen über die zukünftige Arbeit oder Schulausbildung treffen zu müssen
- Selbsterzeugter Druck, seine eigenen Ziele erreichen zu müssen

Kategorie 8 - Stress, bedingt durch Schule/Freizeitkonflikte

- zu wenig Freizeit ("chillen" oder abhängen)
- zu wenig Zeit für außerschulische Aktivitäten
- zu wenig Zeit für Spass
- zu viele Hausaufgaben
- Mangel an Freiheit

Kategorie 9 – Stress, bedingt durch finanziellen Druck

- zu wenig Geld für essentielle Gegenstände
- zu wenig Geld für nicht essentielle Gegenstände
- Druck, mehr Geld zu verdienen
- Notwendigkeit, finanzielle Verantwortungen mit steigendem Alter übernehmen zu müssen

Kategorie 10 – Stress, bedingt durch die aufkommende Verantwortung des Erwachsen-werdens

- Übernehmen von familiären Verpflichtungen (bedingt durch das Erwachsen-werden)
- zu hohe Erwartungen seitens des Arbeitsgebers
- Arbeit beeinträchtigt Schule oder Freizeitaktivitäten

Kategorie 11 - Physische Symptome

- Wie oft hattest du in der letzten Woche Kopfweh?
- Wie oft hattest du in der letzten Woche Bauchweh?
- Wie oft war dir in der letzten Woche schwindlig?
- Wie oft konntest du in der letzten Woche nicht gut schlafen?
- Wie oft war dir in der letzten Woche übel?
- Wie oft hattest du keinen Appetit?

Kategorie 12 - Psychische Symptome

- Wie oft warst du in der letzten Woche ärgerlich?
- Wie oft warst du in der letzten Woche traurig?
- Wie oft warst du in der letzten Woche wütend?
- Wie oft warst du in der letzten Woche bekümmert?
- Wie oft warst du in der letzten Woche unruhig?
- Wie oft warst du in der letzten Woche unglücklich?
- Wie oft warst du in der letzten Woche aufgeregt?
- Wie oft warst du in der letzten Woche einsam?
- Wie oft warst du in der letzten Woche zornig?
- Wie oft warst du in der letzten Woche nervös?
- Wie oft warst du in der letzten Woche ärgerlich?
- Wie oft warst du in der letzten Woche gereizt?
- Wie oft warst du in der letzten Woche angespannt?

Kategorie 13 – Stress, bedingt durch „Sorge um Freund/Freundin“

- Meine Freund/meine Freundin will sich was antun
- Meine Freundin /mein Freund leidet an einer Krankheit
- Meine Freundin /mein Freund hat finanzielle Probleme
- Meine Freundin ist schwanger
- Meine Freundin /mein Freund wird belästigt (SMS, E-Mail)
- Meine Freundin /mein Freund wird zu Hause geschlagen

Kategorie 14 – Stress, bedingt durch „Sorge um Familienmitglied“

- Meine Mutter/mein Vater redet nicht mehr mit mir
- Meine Mutter/mein Vater trinkt zu viel
- Meine Mutter/mein Vater haben finanzielle Probleme
- Meine Schwester/mein Bruder leidet an einer Krankheit
- Meine Schwester/mein Bruder trinkt zu viel

Kategorie 15- Stress, bedingt durch „Häusliche Gewalt zwischen Tochter und Mutter“

- Meine Mutter/meine Stiefmutter schlägt mich
- Meine Mutter/meine Stiefmutter misshandelt mich
- ich bin zu Hause Gewalt ausgesetzt

Kategorie 16 – Stress, bedingt durch „Häusliche Gewalt zwischen Tochter und Vater“

- Mein Vater/mein Stiefvater schlägt mich
- Mein Vater/mein Stiefvater misshandelt mich
- Mein Vater/mein Stiefvater berühren mich gegen meinen Willen

Kategorie 17 – Stress, bedingt durch „Häusliche Gewalt zwischen Sohn und Mutter“

- Meine Mutter/meine Stiefmutter ist gewalttätig

Kategorie 18 – Stress, bedingt durch „Häusliche Gewalt zwischen Sohn und Vater“

- Mein Vater/meine Stiefvater ist gewalttätig

Kategorie 19 – Stress, bedingt durch „Schulische Gewalt“

- In der Schule von einem oder mehreren Mitschüler/innen geschlagen werden
- In der Schule von einem oder mehreren Mitschüler/innen gemobbt werden
- Am Schulweg von einem oder mehreren Mitschüler/innen geschlagen werden
- In der Schule sexuell belästigt werden

Kategorie 20 – Stress, bedingt durch „Cybermobbing“

- Durch Veröffentlichen von Nacktfotos erpresst werden
- Pornografische Inhalte auf das Handy bekommen
- ein Video über dich ohne dein Wissen ins Internet stellen

Kategorie 21 – Stress, bedingt durch „Stalking“

- Von unbekannten Personen telefonisch belästigt werden

Kategorie 22 – Stress, bedingt durch „Sonstiges“:

- alle Problemstellungen, die nicht den Kategorien 1-21 zugeordnet werden können.

6.2.3 Häufigkeitsverteilung bekannter Problemstellungen

Die folgende Auswertung beruht auf der Zuordnung der 200 Fälle auf die ersten 12 Kategorien, die von den ausgewählten Erhebungsinstrumenten übernommen wurden. Es wurde eine Restkategorie (o.Z., „ohne Zuordnung“) gebildet für alle jene Fälle, die nicht zugeordnet werden konnten. Um die Qualität zu überprüfen, wurde von einem Mitarbeiter der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur das genannte Vorgehen wiederholt und die Interraterreliabilität berechnet. Die Höhe des Kappa-Koeffizienten in Bezug auf die Zuordnung „möglich/nicht möglich“ beträgt .86, in Bezug auf die Verteilung auf die Kategorien 1-12 und auf die Restskala (o.Z., „ohne Zuordnung“) beträgt die Höhe des Kappa-Koeffizient .84.

Bei 200 Fällen ist bei einer Gleichverteilung mit je 7.7% pro Kategorie zu rechnen. Die beobachtete Verteilung weicht hoch signifikant von einer Gleichverteilung ab ($\chi^2 = 401.88$, $df = 12$, $p < .0001$) (Abb.6). Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), ist das Problem, warum Kinder und Jugendliche am häufigsten anrufen (23%), gefolgt von Stress durch wahrgenommene psychische Symptomatik (Kategorie 12) mit 10% und Stress, bedingt durch Liebesbeziehungen (Kategorie 4) mit 7%.

40 % der Probleme der Stichprobe konnten nicht zugeordnet werden. Somit ist die Kategorie o.Z. (ohne Zuordnung) mit 40% die am häufigsten vorkommende Einzelkategorie.

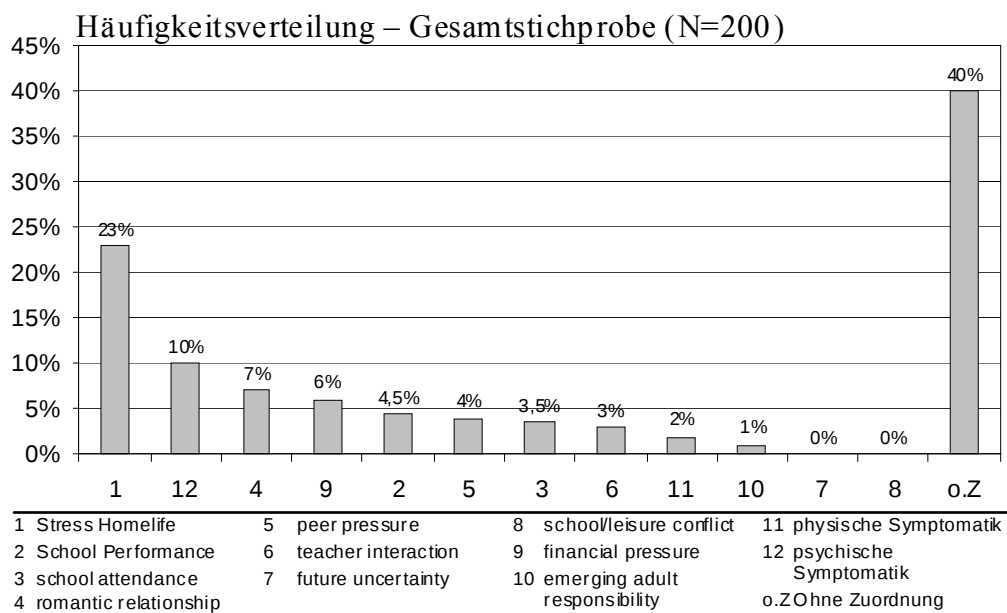


Abbildung 6: Häufigkeitsverteilungen der Probleme der Kategorien 1-12

In Abb.7 wird die Häufigkeitsverteilung der Themen der beiden Geschlechter miteinander verglichen. Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), ist das häufigste Problem, warum Mädchen anrufen (23.7%), gefolgt von Stress, bedingt durch Liebesbeziehungen (Kategorie 4) mit 9.3% und Stress durch wahrgenommene psychische Symptomatik (Kategorie 12) mit 7.9%.

Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), ist auch das häufigste Problem bei Burschen (21.3%), gefolgt von Stress durch wahrgenommene psychische Symptomatik (Kategorie 12) mit 14.7% und Stress, bedingt durch finanziellen Druck (Kategorie 9) mit 13.1%.

45.3 % der Probleme der Mädchen und 27.9 % der Probleme der Burschen konnten nicht zugeordnet werden. Der Unterschied ist nach Fisher-Test signifikant ($p = 0.03$). Die Verteilung der Problembereiche unterscheidet sich zwischen Burschen und Mädchen jedoch nicht signifikant (Fisher-Test, $p = .09$).

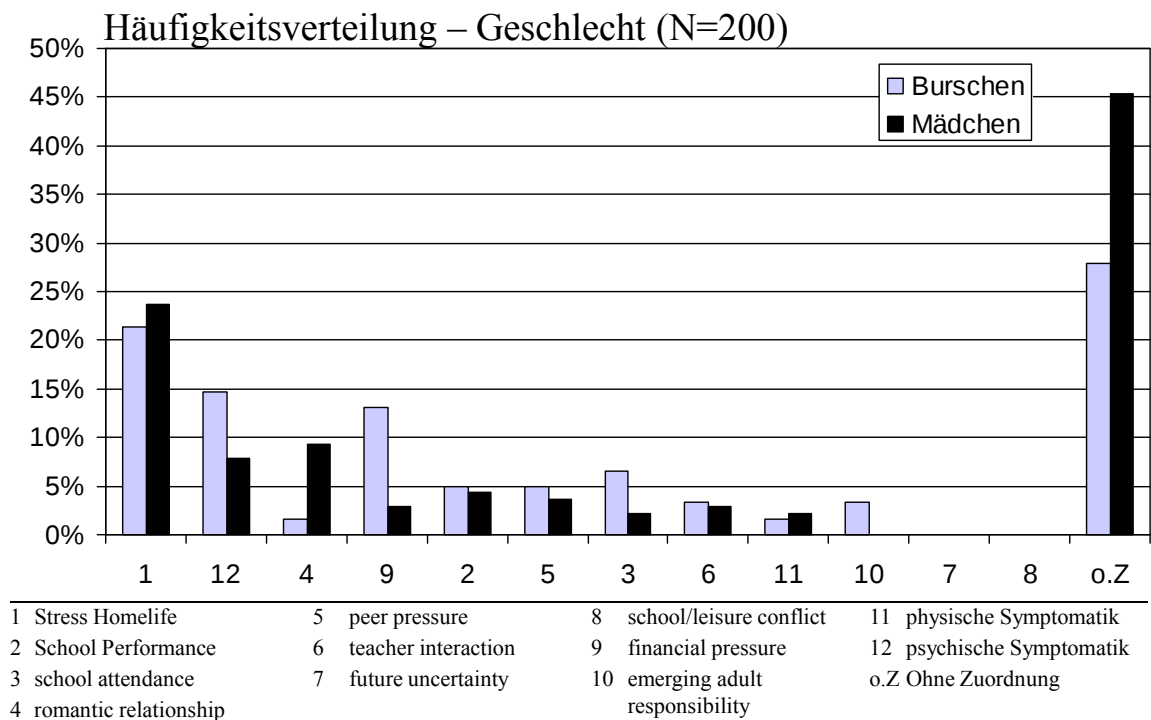


Abbildung 6: Häufigkeitsverteilungen der Probleme der Kategorien 1-12, getrennt nach Geschlecht

In Abb.8 werden die Problemstellungen zwischen den Altersgruppen der 10-14-Jährigen und der Altersgruppe der 15-18-Jährigen, die den Kategorien 1-12 zugeordnet wurden bzw. der Kategorie o.Z (ohne Zuordnung), miteinander verglichen. Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (19.5%), gefolgt von Stress durch wahrgenommene psychische Symptomatik (Kategorie 12) mit 7.8% und Stress, bedingt durch Schulleistungen (Kategorie 2) sowie Stress durch Gruppendruck (Kategorie 5) mit je 5.2%.

In der Altersgruppe der 15-18-Jährigen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (25.2%), gefolgt von Stress durch wahrgenommene psychische Symptomatik (Kategorie 12) mit 11.4% und Stress, bedingt durch Liebesbeziehungen (Kategorie 4) mit 10.6%. Es zeigt sich, dass die Altersgruppe der 10-14-Jährigen mehr Probleme aufweist, die sich den Kategorien 1-12 nicht zuordnen lassen (50.6%), als die Altersgruppe der 15-18-Jährigen (33.3%). Der Unterschied ist nach

dem Fisher-Test signifikant ($p = .02$). Die Verteilung der Problembereiche unterscheidet sich zwischen der jüngeren und der älteren Altersgruppe jedoch nicht signifikant (Fishers Test, $p = .27$).

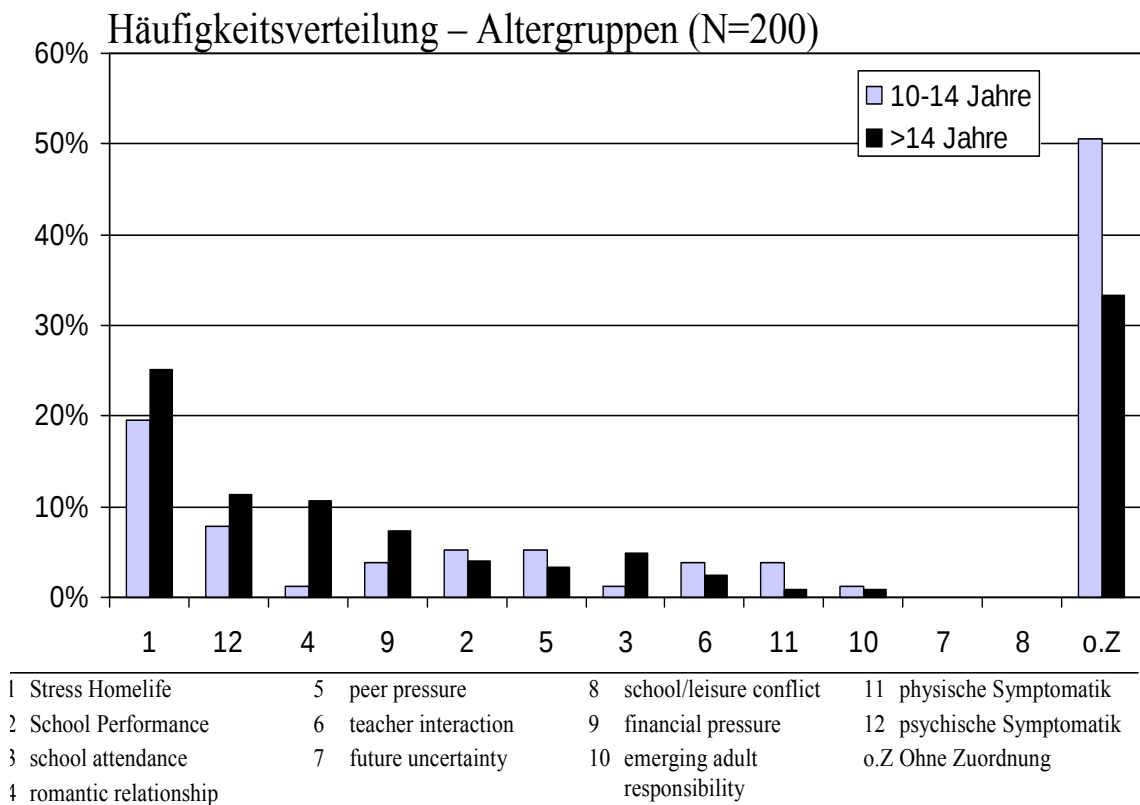
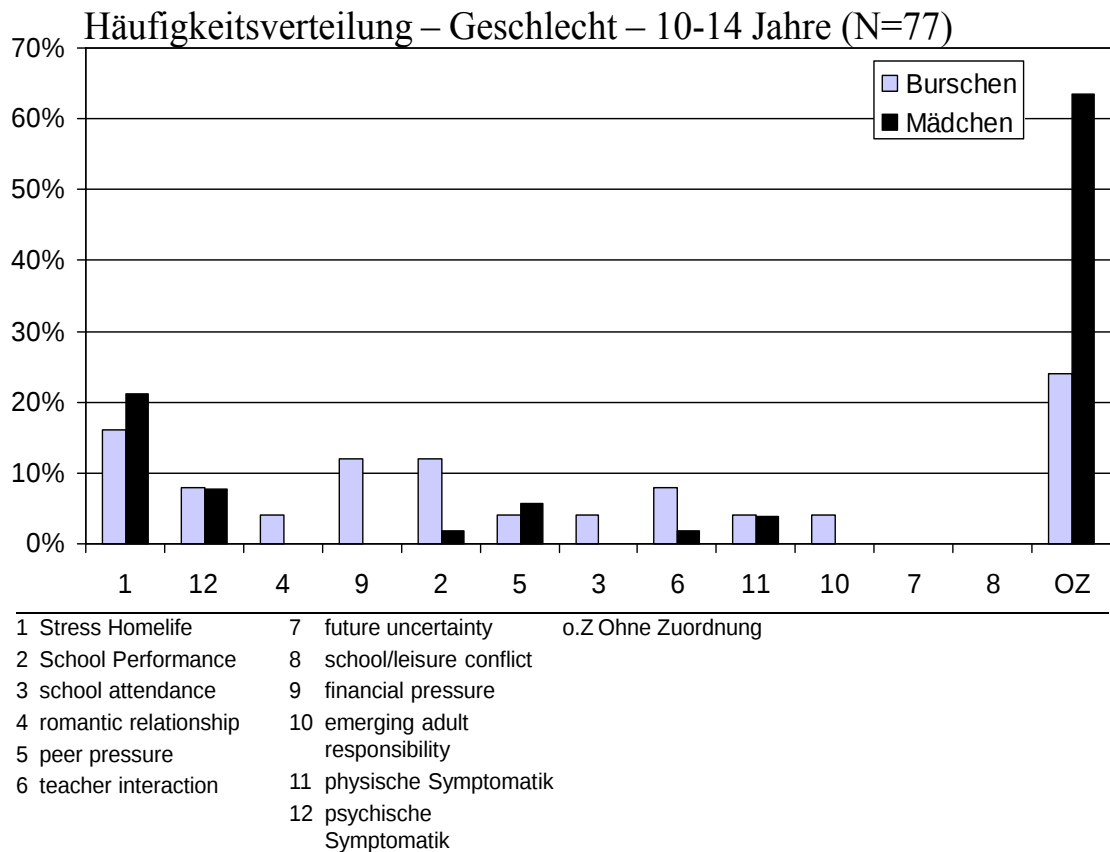


Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe auf die Kategorien 1-12, getrennt nach Altersgruppen Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 200 Fälle (77 zwischen 10-14 und 123 älter als 14 Jahre).

In Abb. 9 werden die Problemstellungen der beiden Geschlechter für die Altersgruppe der 10-14-Jährigen miteinander verglichen. In der Altersgruppe der 10-14-jährigen Mädchen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (21.1%), gefolgt von Stress, bedingt durch wahrgenommene psychische Symptome (Kategorie 12) mit 7.7 % und Stress, bedingt durch Gruppendruck (Kategorie 5) mit 5.8%.

Es zeigt sich, dass die Mädchen in der Altersgruppe der 10-14-Jährigen gegenüber den Burschen häufiger Probleme aufweisen, die sich nicht zuordnen lassen. Es konnten 24% der Problemstellungen bei den Burschen und 63.5% bei den Mädchen nicht zugeordnet werden. Der Unterschied ist nach Fisher-Test signifikant ($p = .0024$). Die Verteilung der Problembereiche unterscheidet sich zwischen Burschen und Mädchen sehr signifikant (Fishers exakter Test für Kreuztabellen mit mehr als vier Feldern, $p = .002$).



-99-

In Abb. 10 werden die Problemstellungen der beiden Geschlechter für die Altersgruppe der 15-18-Jährigen miteinander verglichen. In der Altersgruppe der 15-18-jährigen Mädchen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (25.3%), gefolgt von Stress, bedingt durch Liebesbeziehungen (Kategorie 4) mit 14.9% und Stress, bedingt durch wahrgenommene psychische Symptome (Kategorie 12) mit 8.0%.

In der Altersgruppe der 15-18-jährigen Burschen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (25%), gefolgt von Stress durch wahrgenommene psychische Symptome (Kategorie 12) mit 19.4% und Stress, bedingt durch finanziellen Druck (Kategorie 9) mit 13.9%.

Es zeigt sich, dass die Mädchen in der Altersgruppe der 15-18-Jährigen gegenüber den Burschen häufiger Probleme aufweisen, die sich nicht zuordnen lassen. Es konnten 30.6% der Problemstellungen bei den Burschen und 34.5% bei den Mädchen nicht zugeordnet werden. Der Unterschied ist nach Fisher-Test nicht signifikant ($p = .84$). Die Verteilung der Problembereiche unterscheidet sich zwischen Jungen und Mädchen in der Altersgruppe 15-18-Jährigen nicht signifikant (Fishers exakter Test für Kreuztabellen mit mehr als vier Feldern, $p = .05$).

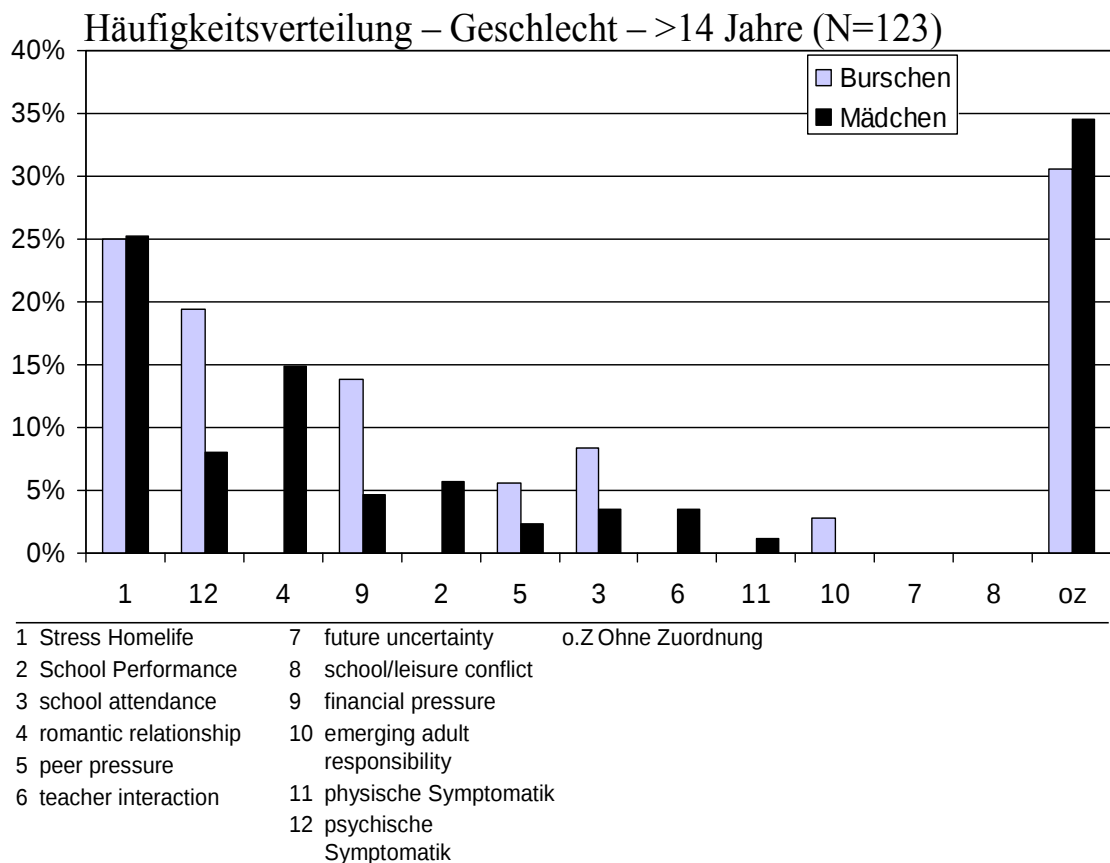


Abbildung 9: Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe der >14-jährigen auf die Kategorien 1-12, getrennt nach Geschlecht

Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 123 Fälle (36 Burschen und 52 Mädchen).

6.2.4 Häufigkeitsverteilung neuer Problemstellungen

Es wurde für jene Problemstellungen, die den Kategorien 1-12 nicht zugeordnet werden konnten, zehn neue Kategorien (siehe 6.2.2) definiert. Die Inhalte dieser neu entwickelten Kategorien umfassen Gewaltthemen (19%, Kategorien 15-21) und eine Verschiebung von selbsterlittenen Stressphänomenen zu Sorge um Andere (18.5%, Kategorien 13 und 14). Die Ergebnisse (Abb.11) zeigen, eine hoch signifikante Abweichung von einer Gleichverteilung ($\chi^2 = 78.25$, $df = 9$, $p < .0001$).

Stress, bedingt durch Sorge um Freund oder Freundin (Kategorie 13), ist das Problem, warum Kinder und Jugendliche am häufigsten anrufen 14.5 %), gefolgt von Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Vater (Kategorie 16) mit 6.5 % und Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Mutter (Kategorie 15) mit 5%.

2.5 % der Probleme der Stichprobe wurden der Kategorie 22 „Sonstiges“ zugeordnet. Die Problemstellungen dieser Kategorie kreisen um das Thema Sexualität.

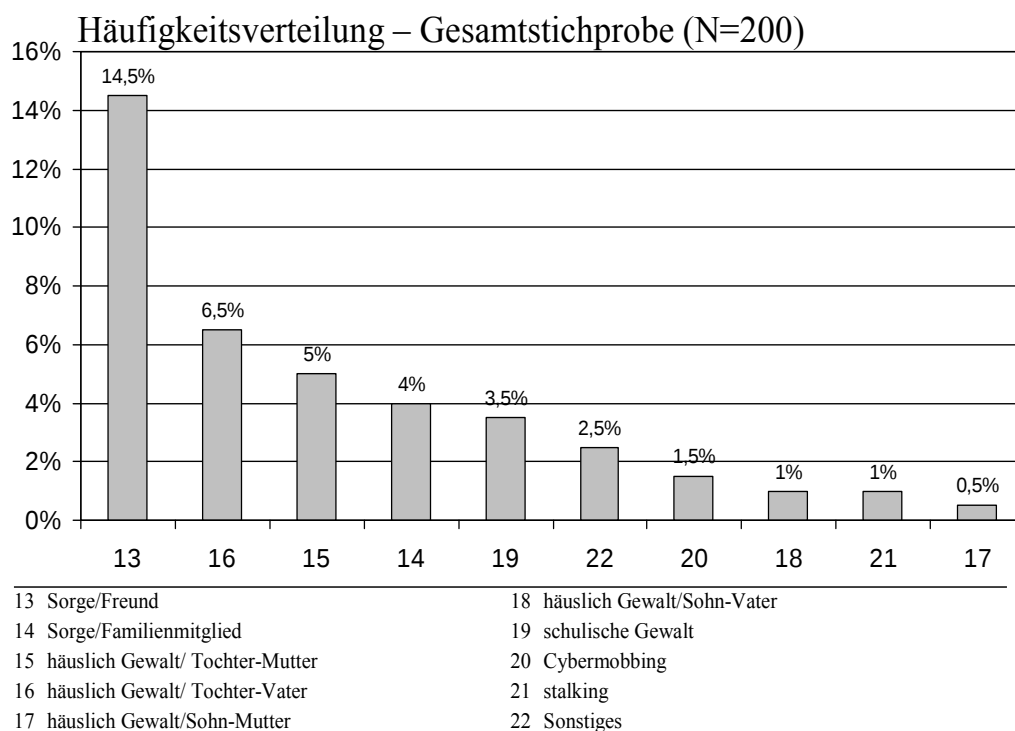


Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe auf die neu gebildeten Kategorien.

Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 200 Fälle.

In Abb.12 wird die Häufigkeitsverteilung der Themen der beiden Geschlechter miteinander verglichen. Stress, bedingt durch die Sorge um einen Freund/eine Freundin (Kategorie 13), ist das Problem, warum Mädchen am häufigsten anrufen (15.1%), gefolgt

von Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Vater (Kategorie 16) mit 9.3% und von Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Mutter (Kategorie 15) mit 7.2%.

Stress, bedingt durch die Sorge um einen Freund/eine Freundin (Kategorie 13) ist auch das häufigste Problem bei Burschen (13.1%), gefolgt von Stress durch schulische Gewalt (Kategorie 19) mit 4.9% und Stress durch häusliche Gewalt zwischen Sohn und Vater (Kategorie 18) mit 3.3 %. 2.9% der Probleme der Mädchen und 1.6 % der Probleme der Burschen wurden der Kategorie „Sonstiges“ zugeordnet.

Die Häufigkeitsverteilungen für Mädchen und Burschen sind statistisch signifikant (Fishers Test, $p = .02$).

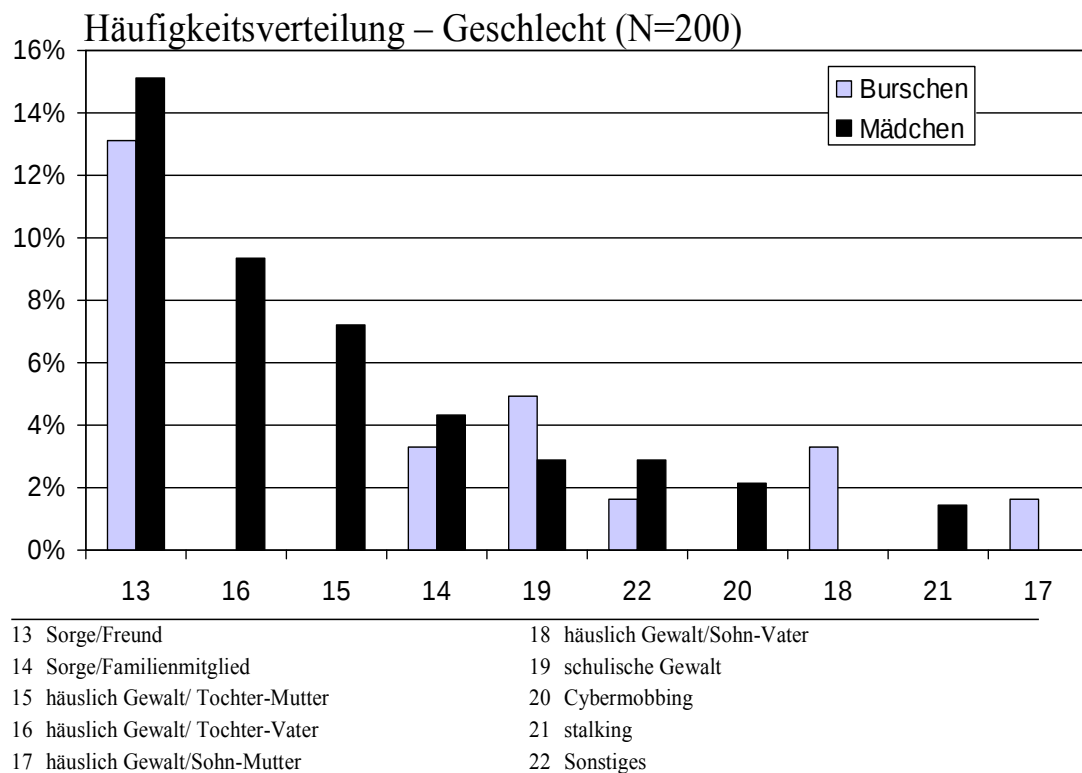


Abbildung 11. Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe auf die neu gebildeten Kategorien, getrennt nach Geschlecht. Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 200 Fälle (61 Jungen und 139 Mädchen).

In Abb.13 werden die Problemstellungen zwischen den Altersgruppen der 10-14-Jährigen und der Altersgruppe der 15-18-Jährigen, die den Skalen 13-22 zugeordnet wurden, miteinander verglichen. In der Altersgruppe der 10-14-Jährigen ist Stress, bedingt durch die Sorge um einen Freund/eine Freundin (Kategorie 13), das häufigste Problem (14.3%), gefolgt von Stress durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Mutter (Kategorie 15) mit 9.1% und Stress, bedingt durch schulische Gewalt (Kategorie 19) 6.5%.

In der Altersgruppe der 15-18-Jährigen ist Stress, bedingt durch die Sorge um einen Freund/eine Freundin (Kategorie 13), das häufigste Problem (14.6%), gefolgt von der Sorge um ein Familienmitglied (Kategorie 14) und Stress durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Vater (Kategorie 16) mit je 5.7%.

Es zeigt sich, dass 4% der Probleme der jüngeren Altersgruppe unter die Kategorie „Sonstiges“ fallen und 1.6% der Probleme der Altersgruppe der 15-18-Jährigen.

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind nicht signifikant (Fishers Test, $p = .07$).

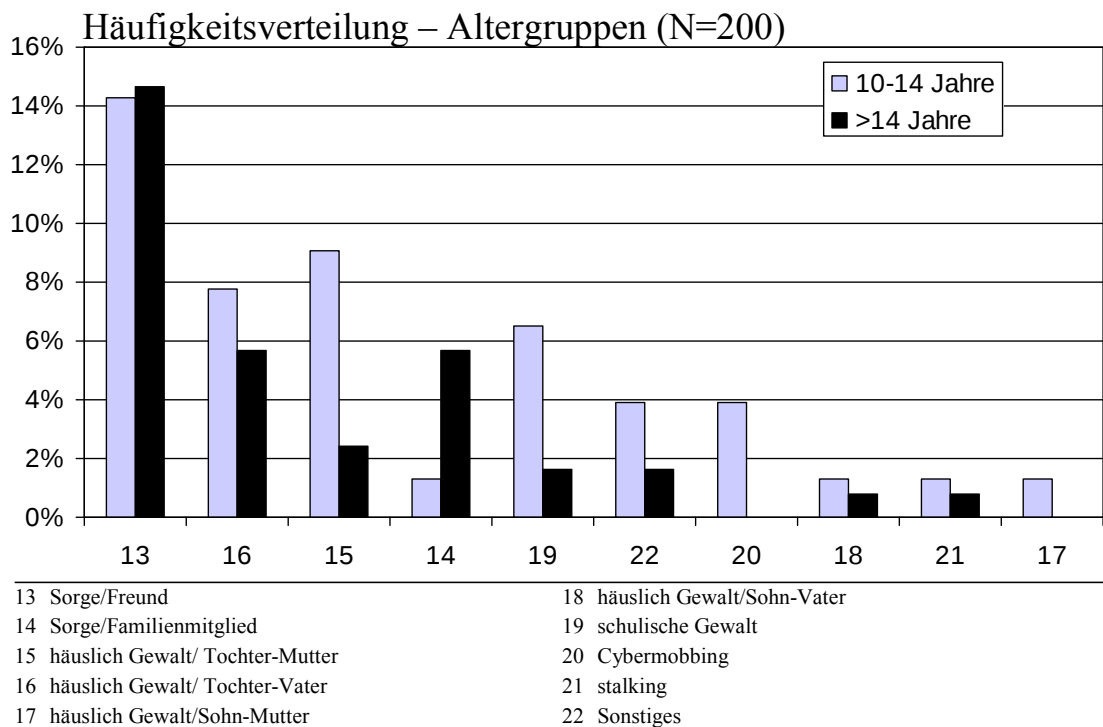


Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe auf die neu gebildeten Kategorien, getrennt nach Altersgruppen. Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 200 Fälle (61 zwischen 10-14 und 139 älter als 14 Jahre).

In Abb.14 werden die Problemstellungen (Kategorie 13-22) der beiden Geschlechter für die Altersgruppe der 10-14-Jährigen miteinander verglichen. In der Altersgruppe der 10-14-jährigen Mädchen ist Stress, bedingt durch die Sorge um die Freundin/den Freund (Kategorie 13), das häufigste Problem (19.2%), gefolgt von Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Mutter (Kategorie 15) mit 13.5% und Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Vater (Kategorie 16) mit 11.5%.

In der Altersgruppe der 10-14-jährigen Burschen ist Stress, bedingt durch schulische Gewalt (Kategorie 19), das häufigste Problem (8%). Stress, bedingt durch die Freundin/den Freund (Kategorie 13), durch häusliche Gewalt zwischen Sohn und Mutter (Kategorie 17) sowie durch häusliche Gewalt zwischen Sohn und Vater (Kategorie 18) sind gleich häufig mit jeweils 4%.

Die Verteilung der Problembereiche unterscheidet sich zwischen Burschen und Mädchen in der Altersgruppe der 10-14-Jährigen jedoch nicht signifikant (Fishers exakter Test für Kreuztabellen mit mehr als vier Feldern, $p = .07$).

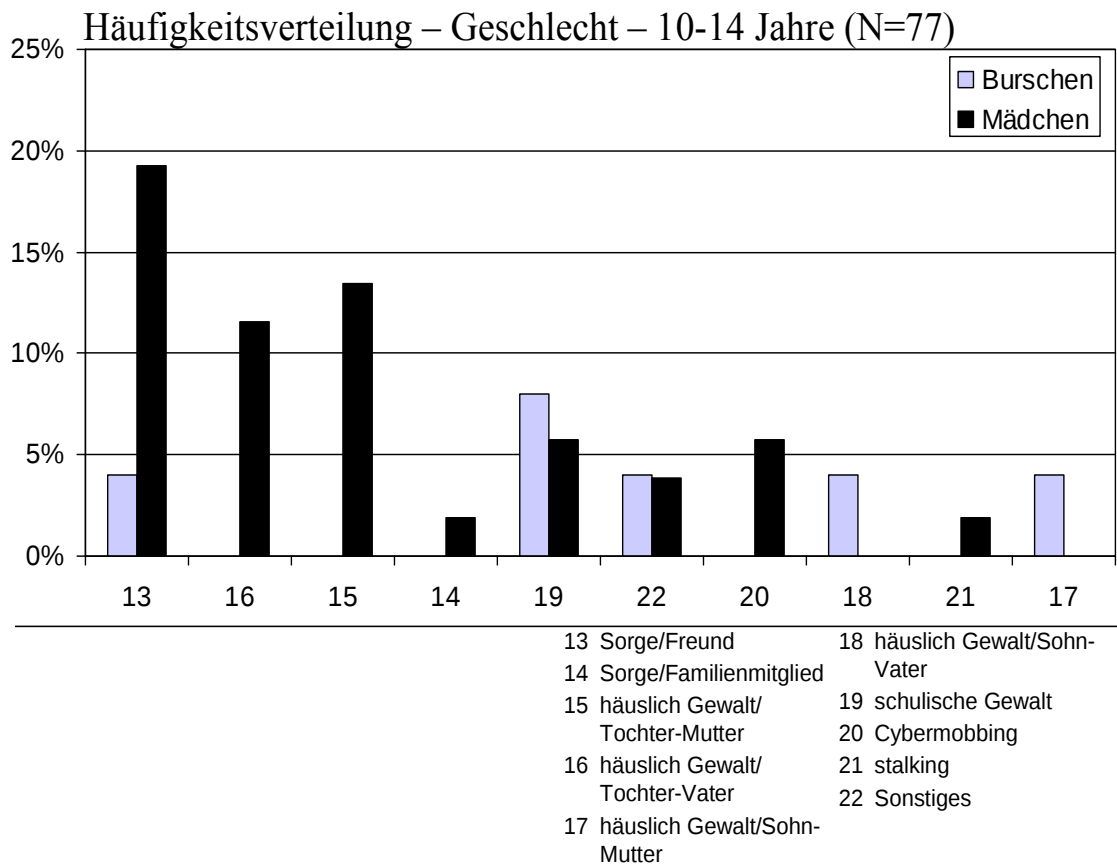


Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe der 10-14-jährigen auf die neu gebildeten Kategorien, getrennt nach Geschlecht

Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 77 Fälle (25 Burschen und 52 Mädchen).

In Abb.15 werden die Problemstellungen (Kategorie 13-22) der beiden Geschlechter für die Altersgruppe der 15-18-Jährigen miteinander verglichen. In der Altersgruppe der 15-18-jährigen Mädchen ist Stress, bedingt durch die Sorge um die Freundin/den Freund (Kategorie 13), das häufigste Problem (12.6%), gefolgt von Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Vater (Kategorie 16) mit 8% und Stress, bedingt durch die Sorge um ein Familienmitglied (Kategorie 14) mit 5.7%.

In der Altersgruppe der 15-18-jährigen Burschen ist Stress, bedingt die Sorge um die Freundin/den Freund (Kategorie 13), das häufigste Problem (19.4%), gefolgt von Stress, bedingt durch die Sorge um ein Familienmitglied (Kategorie 14) mit 5.6% und Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Sohn und Vater (Kategorie 18) sowie schulischer Gewalt mit (Kategorie 19) mit jeweils 2.8%.

Die Verteilung der Problembereiche unterscheidet sich zwischen Burschen und Mädchen in der Altersgruppe der 15-18-Jährigen jedoch nicht signifikant (Fishers exakter Test für Kreuztabellen mit mehr als vier Feldern, $p = .24$).

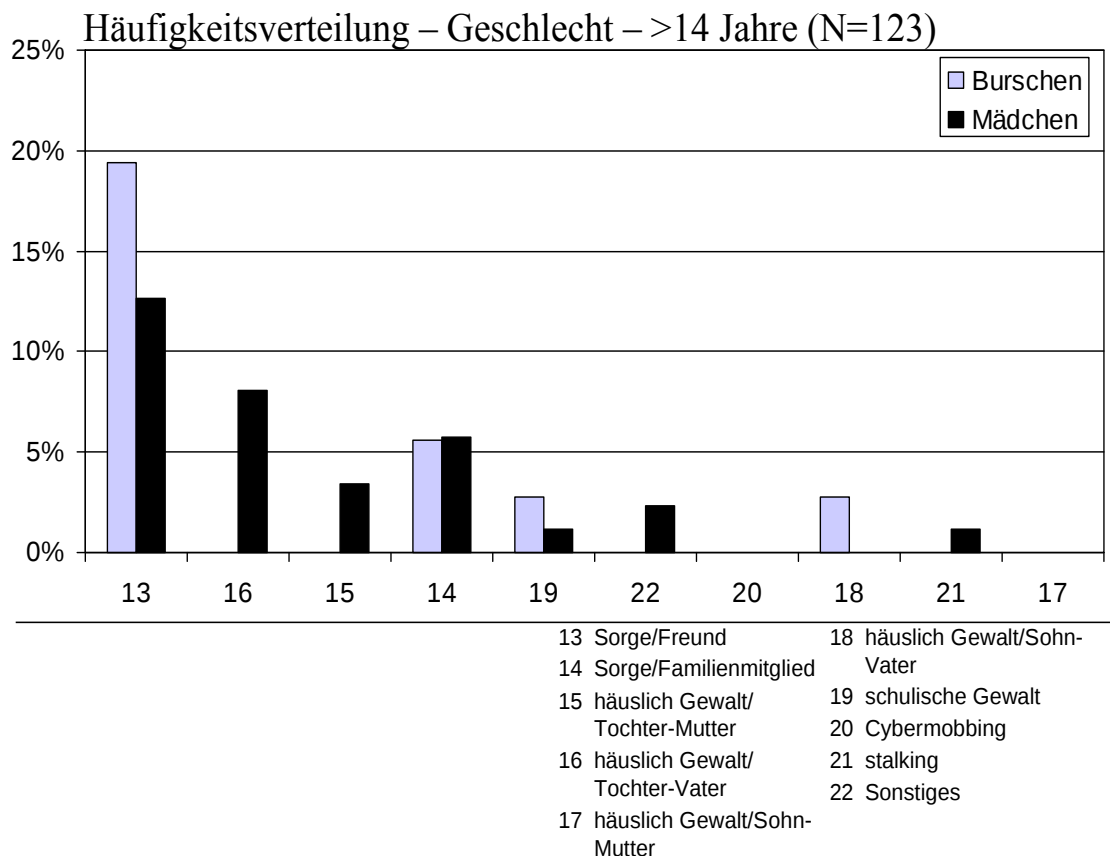


Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe der 15-18-Jährigen auf die neu gebildeten Kategorien. Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 123 Fälle (36 Burschen und 52 Mädchen).

6.2.5 Häufigkeitsverteilung aller Problemstellungen

Die folgende Auswertung beruht auf der Zuordnung der 200 Fälle auf die Kategorien bekannter Problemstellungen aus der Literatur (Kategorie 1-12) und auf die neu gebildeten Kategorien 13-22.

Um die Qualität zu überprüfen, wurde von einem Mitarbeiter der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur das genannte Vorgehen wiederholt und die Interraterreliabilität berechnet. Die Höhe des Kappa-Koeffizienten in Bezug auf die Zuordnung „möglich/nicht möglich“ beträgt .86, in Bezug auf die Verteilung auf alle 22 Skalen beträgt die Höhe des Kappa-Koeffizienten .85.

Auch die in Abb. 16 gezeigte Verteilung über alle insgesamt 22 Kategorien zeigt eine Häufigkeitsverteilung, die sich von einer Gleichverteilung hoch signifikant unterscheidet ($\chi^2 = 264,56$, $df = 21$, $p < .0001$). Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), ist das häufigste Problem von Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 18 Jahren (23%), gefolgt von Stress, bedingt durch die Sorge um die Freundin/den Freund (Kategorie 13) mit 14.5% und Stress bedingt durch wahrgenommene psychische Symptome (Kategorie 12) mit 10 %.

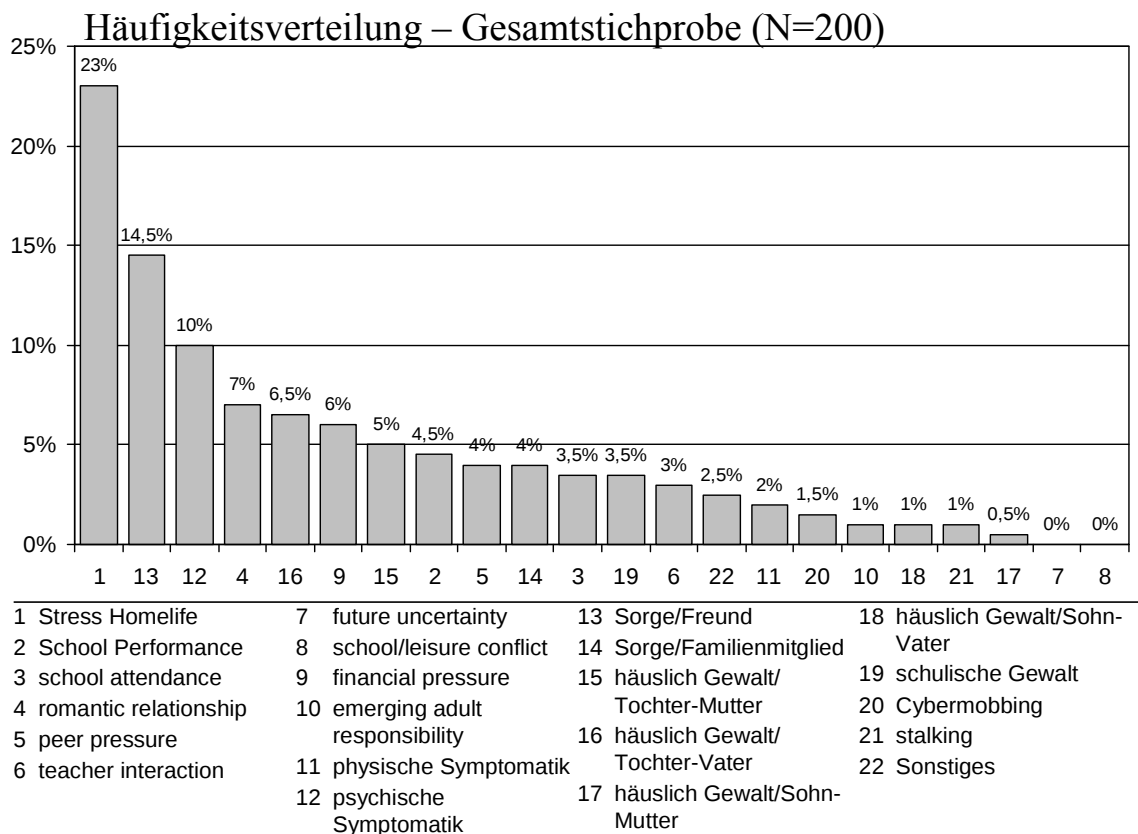


Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe auf die Kategorien insgesamt
 Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 200 Fälle.

In Abb.17 wird die Häufigkeitsverteilung der Themen der beiden Geschlechter miteinander verglichen. Bei den Mädchen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (23.7%), gefolgt von Stress, bedingt durch die Sorge um die Freundin/den Freund (Kategorie 13) mit 15.1% und Stress, bedingt durch Liebesbeziehung (Kategorie 4) sowie Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Vater (Kategorie 16) mit je 9.3%.

Bei den Burschen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (21.3%), gefolgt von Stress durch wahrgenommene psychische Symptomatik (Kategorie 12) mit 14.7% und Stress, bedingt durch finanziellen Druck (Kategorie 9) sowie Stress, bedingt Sorge um die Freundin/den Freund (Kategorie 13) mit je 13.1%.

Die Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen für Burschen und Mädchen sind statistisch sehr signifikant (Fishers exakter Test für Kreuztabellen mit mehr als vier Feldern, $p = .008$).

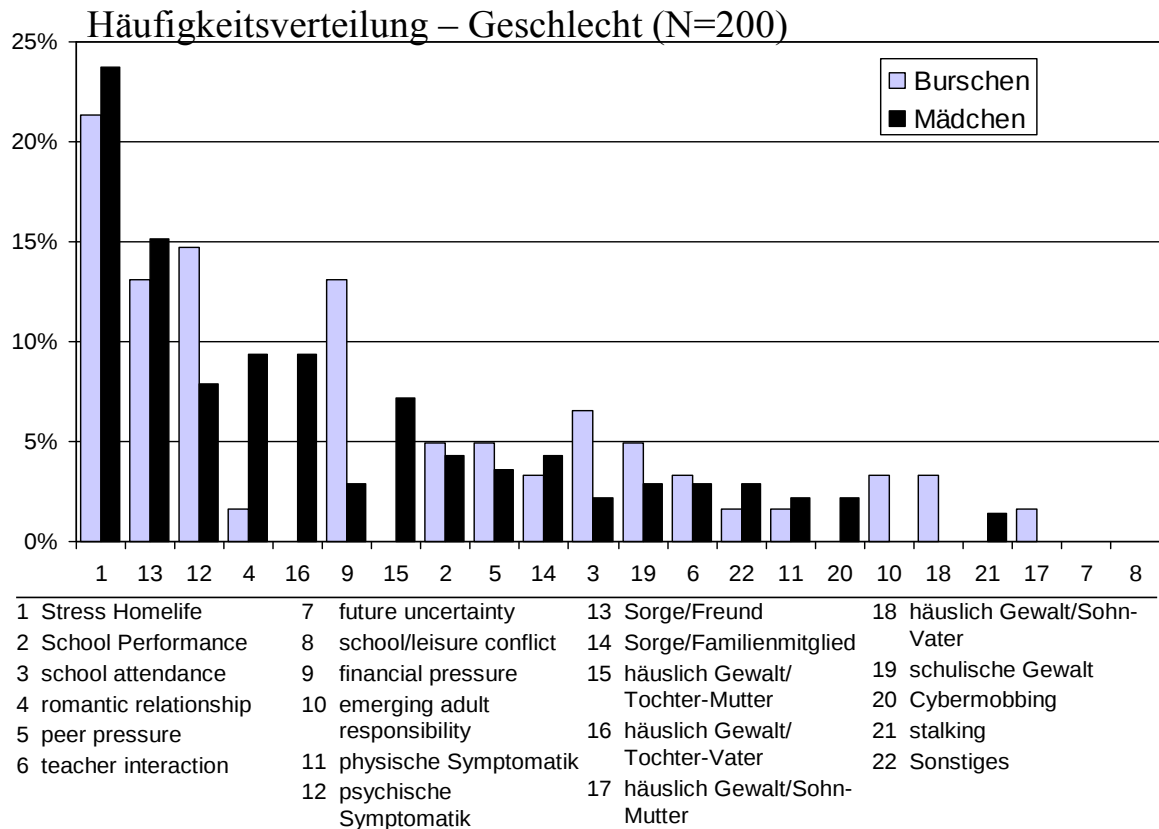


Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe auf alle Kategorien, getrennt nach Geschlecht. Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 200 Fälle (61 Burschen und 139 Mädchen).

In Abb.18 werden die Problemstellungen zwischen den Altersgruppen der 10-14-Jährigen und der 15-18-Jährigen, die den Kategorien 1-22 zugeordnet wurden, miteinander verglichen. In der Altersgruppe der 10-14-Jährigen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (19.5%), gefolgt von Stress durch die Sorge um den Freund/die Freundin (Kategorie 13) mit 14.3% und Stress, bedingt häusliche Gewalt zwischen Tochter und Mutter (Kategorie 15) mit 9.1%.

In der Altersgruppe der 15-18-Jährigen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (25.2%), gefolgt von Stress durch die Sorge um den Freund/die Freundin (Kategorie 13) mit 14.6% und Stress, bedingt durch wahrgenommene psychische Symptomatik (Kategorie 12) mit 11.4%.

Die Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen sind statistisch signifikant (Fishers exakter Test für Kreuztabellen mit mehr als vier Feldern, $p = .03$).

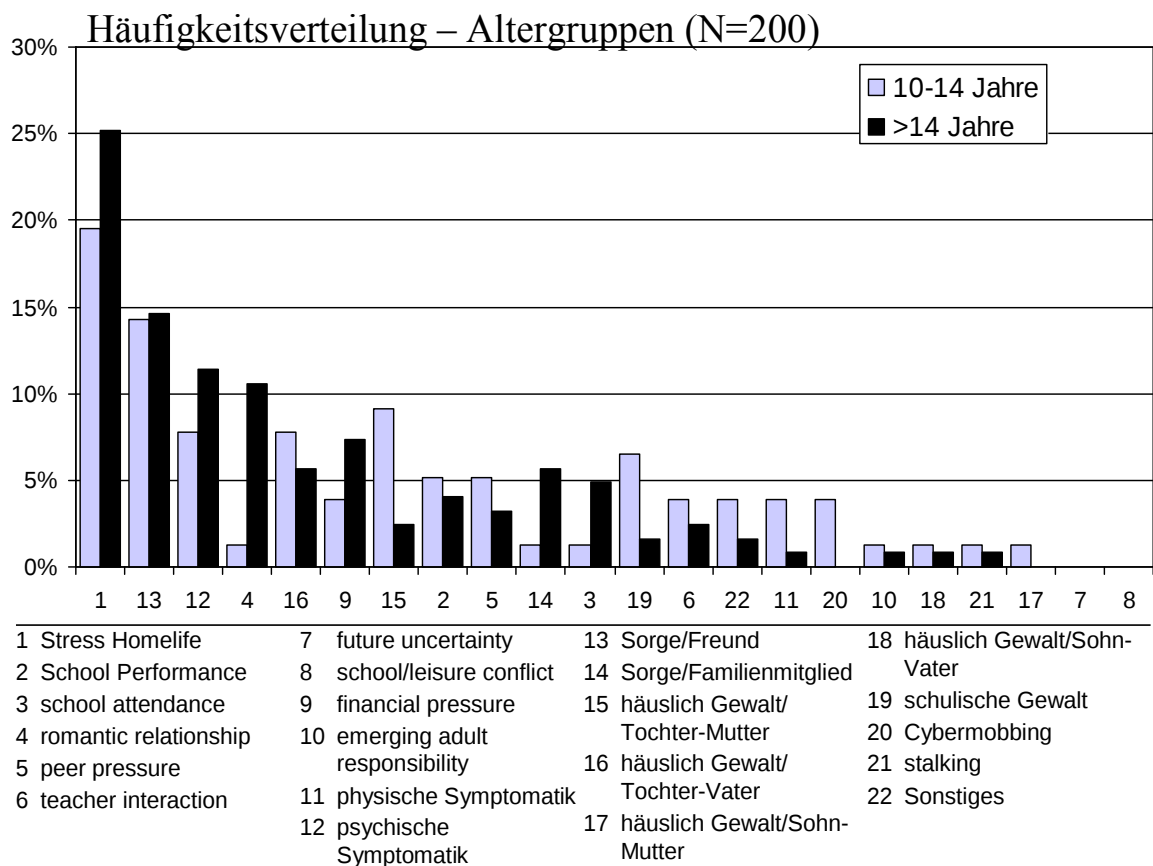


Abbildung 17: Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe auf alle Kategorien, getrennt nach Altersgruppe. Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 200 Fälle (61 zwischen 10-14 und 139 älter als 14 Jahre).

In Abb.19 werden die Problemstellungen aller 22 Kategorien der beiden Geschlechter für die Altersgruppe der 10-14-Jährigen miteinander verglichen. In der Altersgruppe der 10-14-jährigen Mädchen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (21.1%), gefolgt von Stress, bedingt durch die Sorge um die Freun-

din/den Freund (Kategorie 13) mit 19.2% und Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Mutter (Kategorie 15) mit 13.5%.

In der Altersgruppe der 10-14-jährigen Burschen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (16%), gefolgt von Stress, bedingt durch Schulleistungen (Kategorie 2) und Stress bedingt durch finanziellen Druck (Kategorie 9) mit jeweils 12%.

Die Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung für Burschen und Mädchen in der Altersgruppe der 10-14-Jährigen sind statistisch sehr signifikant (Fishers exakter Test für Kreuztabellen mit mehr als vier Feldern, $p = .005$).

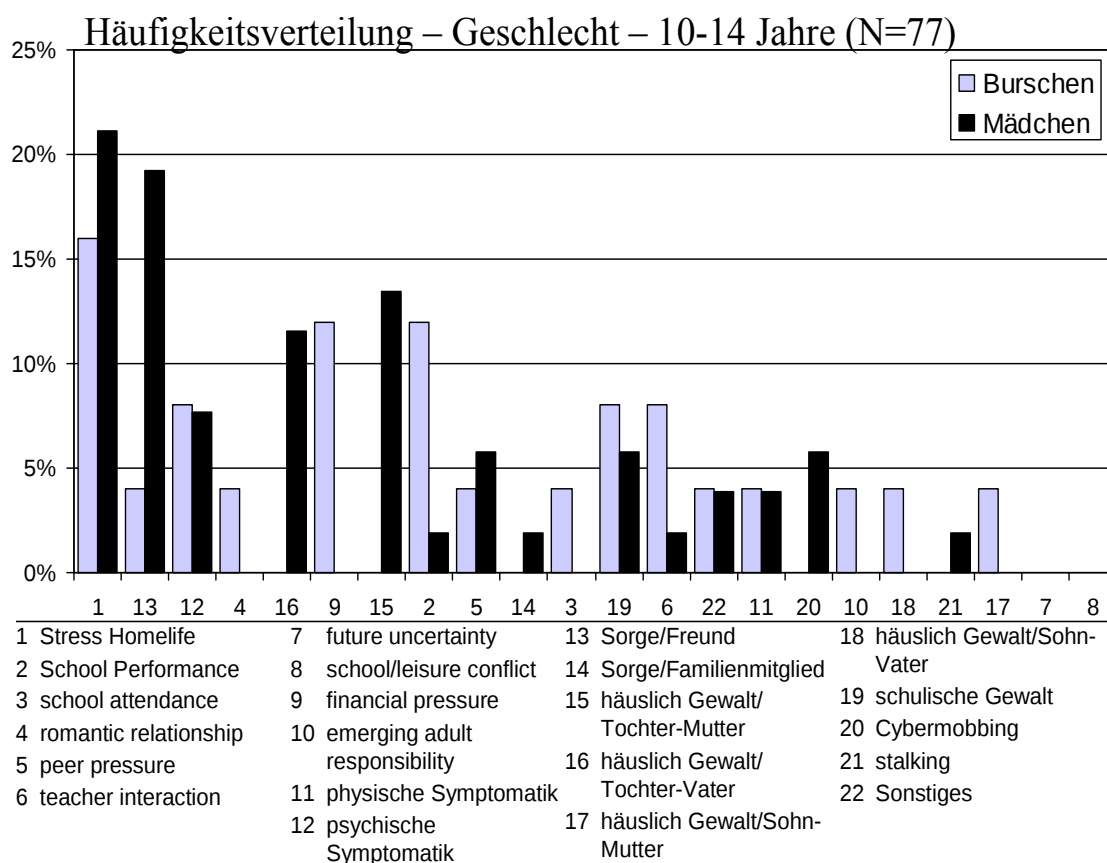


Abbildung 18. Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe der 10-14-Jährigen auf alle Kategorien, getrennt nach Geschlecht. Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 77 Fälle (25 Burschen und 52 Mädchen).

In Abb.20 werden die Problemstellungen aller 22 Kategorien der beiden Geschlechter für die Altersgruppe der 15-18-Jährigen miteinander verglichen. In der Altersgruppe der 15-18-jährigen Mädchen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (25.3%), gefolgt von Stress, bedingt durch Liebesbeziehungen (Kategorie 4) mit 14.9% und Stress, bedingt durch die Sorge um die Freundin/den Freund (Kategorie 13) mit 12.6%.

In der Altersgruppe der 15-18-jährigen Burschen ist Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), das häufigste Problem (25%), gefolgt von Stress, bedingt durch wahrgenommene psychische Symptome (Kategorie 12) und Stress, bedingt durch die Sorge um die Freundin/den Freund (Kategorie 13) mit jeweils 19.4%.

Die Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung für Burschen und Mädchen in der Altersgruppe der 15-18-Jährigen sind statistisch signifikant (Fishers exakter Test für Kreuztabellen mit mehr als vier Feldern, $p = .04$).

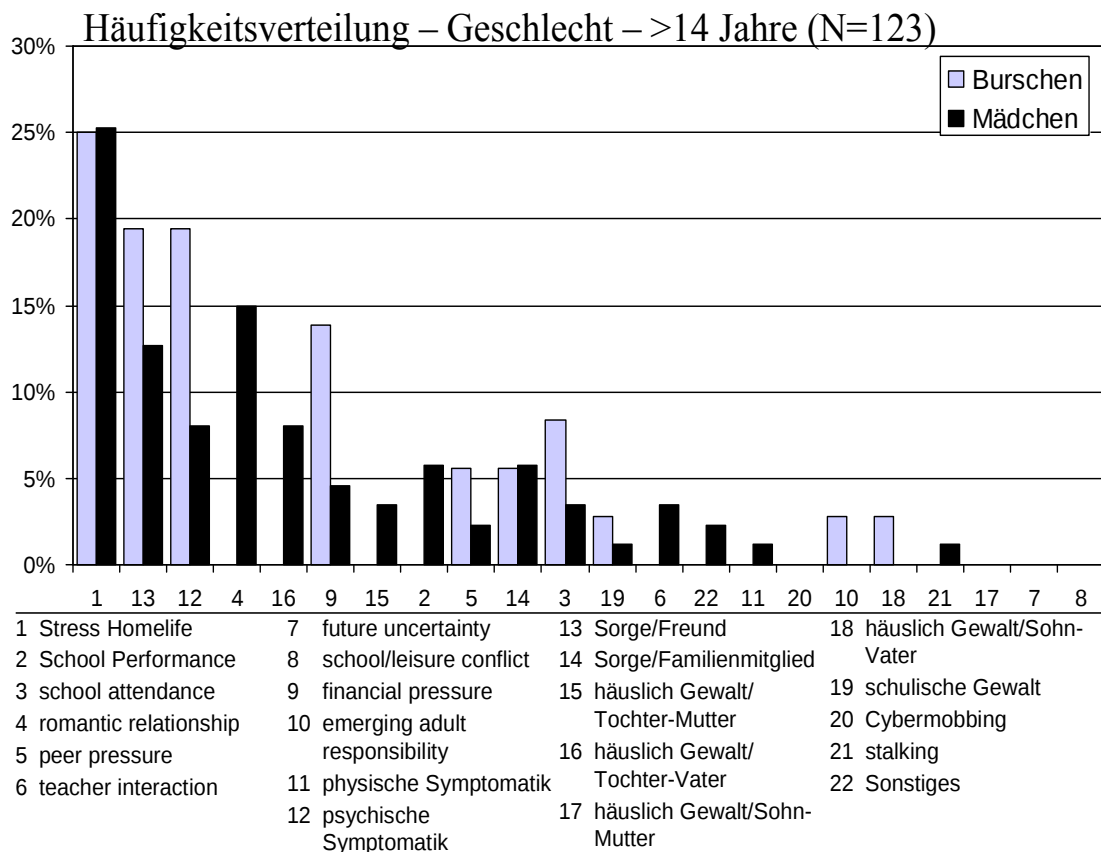


Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung der Probleme der Stichprobe der >14-Jährigen auf alle Kategorien, getrennt nach Geschlecht

Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf 123 Fälle (36 Burschen und 52 Mädchen).

Vergibt man für die Themen Rangnummern (für das häufigste Thema die Nummer 1, für das zweithäufigste die Nummer 2 und so weiter), so ergeben sich Rangreihen für Burschen und Mädchen zwischen 10 und 14 Jahren und für Burschen und Mädchen älter als 14 Jahre. Die Rangreihen (Tabelle 19) wurden mit Rangkorrelationen (Spearman-Roh) auf Ähnlichkeiten geprüft.

Tabelle 19: Rangreihenvergleich

		Burschen	Mädchen	Burschen	Mädchen
		10-14 Jahre	10-14 Jahre	>14 Jahre	>14 Jahre
Burschen	Korrelation		.028	.373	.209
10-14 Jahre	Sig. (2-seitig)		.901	.087	.351
	N		22	22	22
Mädchen	Korrelation			.243	.482
10-14 Jahre	Sig. (2-seitig)			.275	.023
	N			22	22
Burschen	Korrelation				.465
>14 Jahre	Sig. (2-seitig)				.029
	N				22

Die Rangreihen zwischen jungen Burschen und Mädchen korrelieren nicht ($r=.03$, $p=.90$) und verweisen damit auf große Unterschiede zwischen den Rangreihen der beiden Geschlechter dieser Altersgruppe. Es zeigt sich aber, dass die jungen und die älteren Mädchen eher ähnliche Rangreihen aufweisen, sich also in den beiden Altersgruppen nicht viel unterscheiden ($r=.48$, $p=.02$). Die älteren Burschen stimmen dann ebenfalls gut mit den älteren Mädchen überein ($r=.47$, $p=.03$), es kommt also bei den älteren Kindern zu einer Angleichung der Problemstellungen zwischen den Geschlechtern.

Eine abschließende Übersicht der Häufigkeitsverteilung über alle 200 Fälle gibt Tabelle 20 und 21 im Anhang. Tabelle 20 stellt die Häufigkeitsverteilung der Probleme der Gesamtstichprobe, der Stichprobe getrennt nach Geschlecht und Altersgruppen dar und Tabelle 21 die Ergebnisse der jeweiligen Altersgruppen kombiniert mit dem Geschlecht.

7 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Bedeutung kritischer Lebensereignisse und alltäglicher Stressoren im Zusammenhang mit der psychischen und physischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. In der Literatur werden die Qualität und die Aktualität von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung von kritischen Lebensereignissen und alltäglichen Belastungen von Kindern und Jugendlichen bemängelt. Die vorliegende Arbeit bewertet die psychometrische Qualität ausgewählter Erhebungsinstrumente und prüft, in welchem Ausmaß aktuelle Belastungssituationen von österreichischen Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden.

Die erste Fragestellung widmet sich dem Thema, ob die psychometrischen Eigenschaften der derzeit verwendeten Erhebungsinstrumente zur Erfassung von kritischen Lebensereignissen und alltäglichen Stressoren von Kindern und Jugendlichen den wissenschaftlich geforderten Qualitätskriterien entsprechen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeiten zeigen, dass die ausgewählten Erhebungsinstrumente den Anforderungen bezüglich der Testkonstruktion und der psychometrischen Performance in unterschiedlichem Ausmaß entsprechen. Die Konstruktion aller ausgewählten Verfahren basiert auf den Prinzipien der Klassischen Testtheorie. Es konnte kein Verfahren identifiziert werden, das nach der Probabilistischen Testtheorie konstruiert wurde. Acht der neun ausgewählten Verfahren werden als Selbstbeurteilungsfragebögen für Kinder und Jugendliche eingesetzt. Lediglich das Inventar zur Erfassung belastender Lebensereignisse im Schulalter wird als Interview durchgeführt und die Bewertung wird vom Testleiter/von der Testleiterin vorgenommen. Dieser Zugang steht im Gegensatz zum Transaktionalen Modell nach Lazarus (1984), dass die subjektive Bewertung der Ereignisse in den Mittelpunkt stellt. Das Transaktionale Modell hat einen großen Geltungsbereich in der Copingforschung bei Kindern und Jugendlichen. Alle anderen acht Verfahren beschreiben Ereignisse, die von den Kindern und Jugendlichen bewertet werden. Die Items werden in allen Verfahren aus Vorstudien abgeleitet oder literatur- bzw. interviewgestützt entwickelt. Ein wesentlicher Unterschied zwi-

schen den Erhebungsverfahren liegt dabei in der Anzahl der aufgenommen Ereignisse. Die Anzahl der Items variiert zwischen 36 und 210 Items.

Die meisten Instrumente nehmen keine Altersdifferenzierung vor. Sie untersuchen Kinder und Jugendlichen mit einem großen Altersrange zwischen 8 und 20 Jahren. Nur die Adolescent Perceived Events Scale (Compas et al., 1987) differenziert zwischen drei Altersgruppen (12-14, 15-17 und 18-20). Das Life Events and Coping Inventory (Dise-Lewis, 1998) umfasst lediglich einen Altersrange zwischen 12 und 14 Jahren.

Entscheidend für die Auswahl der Verfahren waren vor allem die Reliabilitäts- Retest-reliabilitäts- und Validitätswerte (Anforderungen 8, 9 und 10). Insgesamt erfüllen 5 Verfahren die Anforderung 8 (Cronbach Alpha $>0,7$). Von den deutschsprachigen Verfahren entsprechen der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Lohaus et al. 2006), die Zürcher Lebensereignis-Liste (Steinhausen & Winkler Metzke, 2001) und der Copingfragebogen für Jugendliche (Seiffge-Krenke, 1989). Von den englischsprachigen Verfahren entsprechen das Life Stressors and Social Resources Inventory (Moos & Moos, 1994) und der Adolescent Stress Questionnaire-2 (Byrne et al., 2007).

Vier Verfahren erfüllen die Anforderung 9 (Retest-Reliabilität $>0,7$). Der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Lohaus et al. 2006), der Copingfragebogen für Jugendliche (Seiffge-Krenke, 1989), die Adolescent Perceived Events Scale (Compas et al., 1987) und der Adolescent Stress Questionnaire-2 (Byrne et al., 2007). Die Zürcher Lebensereignis-Liste (Steinhausen & Winkler Metzke, 2001) und das Life Stressors and Social Resources Inventory (Moos & Moos, 1994) erfüllen die neunte Anforderung nicht.

Der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Lohaus et al. 2006), die Zürcher Lebensereignis-Liste (Steinhausen & Winkler Metzke, 2001), die Adolescent Perceived Events Scale (Compas et al., 1987) und der Adolescent Stress Questionnaire-2 (Byrne et al., 2007) mit Validitätswerten $>0,4$ erfüllen die Anforderung 10. Die in der vorliegenden Arbeit geforderten Reliabilitäts- und Validitätswerte sind nach Lienert und Raatz (1984) ausreichend.

Der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Lohaus et al., 2006), und der Adolescent Stress Questionnaire-2 (Byrne et al., 2007) wurden für die inhaltsanalytische Auswertung aus folgenden drei Gründen ausgewählt: Erstens erfüllen beide alle wesentlichen Anforderungen, die an die Verfahren im Rahmen dieser Arbeit gestellt wurden. Mit dieser Auswahl wird damit den Forderungen der Wissenschaft nach Verbesserung der psychometrischen Eigenschaften von Erhebungsinstrumenten von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen entsprochen. (Swearingen & Cohen, 1985b; Compas et al., 1987). Zweitens decken die ausgewählten Erhebungsinstrumente gemeinsam einen Altersbereich zwischen 8 und 19 Jahren ab, der dem Altersbereich der ausgewählten Stichprobe entspricht. Drittens sind die beiden Verfahren nicht älter als zehn Jahre und es ist daher zu erwarten, dass die Erhebungsinstrumente die aktuellen Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen abbilden. Denn nach Byrne et al. (2007) ändern sich die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen innerhalb einer Dekade.

Die zweite Fragestellung beschäftigt sich damit, wie weit die derzeit verwendeten Erhebungsverfahren kritische Lebensereignisse und alltägliche Stressoren von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6-18 Jahren erfassen.

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) wurde ein Kategoriensystem mit insgesamt 22 Kategorien etabliert. Die Festlegung der inhaltlichen Kategorien erfolgte einerseits durch die Übernahme von 12 Skalen aus den beiden ausgewählten Erhebungsinstrumenten und andererseits wurden induktionslogisch neue Kategorien aus jenen Fällen, die nicht zugeordnet werden konnten, abgeleitet.

Die Kategorien 1-12 entsprechen bekannten Problemstellungen aus der Literatur: Stress, bedingt durch das Familienleben, Schulleistungen, Schulbesuch, Liebesbeziehungen, Gruppendruck, Lehrer/innen-Schüler/innenbeziehung, Schul- und Freizeitkonflikte, finanziellen Druck, aufkommende Verantwortung des Erwachsenwerdens, und mit dem Erleben von Stress verbundene psychische und physische Symptomatik. Die Kategorien 1-10 repräsentieren die Skalen des australischen „Adolescent Stress Questionnaire-2“ (Byrne et al., 2007) und die Kategorien 11 und 12 den dritten Teil „Stresssymptomatik“ des deutschen Fragebogens zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Lohaus et al., 2006).

Die Häufigkeitsverteilungen der bekannten Problemstellungen aus der Literatur (Kategorie 1-12) zeigen eine hoch signifikante Abweichung von einer Gleichverteilung ($p < .0001$). Die gewonnenen Ergebnisse sprechen für die Bedeutung von Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1) als häufigstes Problem (23,7%), gefolgt von Stress, bedingt durch die wahrgenommene psychische Symptomatik (10 %, Kategorie 12) und Stress, bedingt durch Liebesbeziehungen (7%, Kategorie 4). Dem gegenüber konnte zu den Kategorien Stress, bedingt durch die Ungewissheit der Zukunft (Kategorie 7), und Stress, bedingt durch Schule- und Freizeitkonflikte (Kategorie 8), keine Zuordnung getroffen werden.

In der Verteilung der Problembereiche konnten keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede gefunden werden. Um mögliche Altersunterschiede zu erfassen wurde in die Altersgruppe der 10-14-Jährigen und 15-18-Jährige differenziert. Die Verteilung der Problembereiche zwischen den Altersgruppen ist nicht signifikant. Die Verteilung der Problembereiche zwischen den Burschen und Mädchen innerhalb der Altersgruppe der 10-14-Jährigen unterscheidet sich sehr signifikant. Innerhalb Altersgruppe der 15-18-Jährigen gibt es jedoch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Die Kategorien 13-22 wurden wegen fehlender Zuordnung der vorgegebenen Problemstellungen neu definiert. Die Inhalte dieser neu entwickelten Kategorien umfassen Gewaltthemen (19%, Kategorien 15-21) und eine Verschiebung von selbsterlittenen Stressphänomenen zu Sorge um Andere (18,5%, Kategorien 13 und 14). Die Ergebnisse zeigen, eine hoch signifikante Abweichung von einer Gleichverteilung ($p < .0001$).

Die häufigsten Probleme betreffen Stress, bedingt durch Sorge um Freund/Freundin (14,5%, Kategorie 13), Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Vater (6,5%, Kategorie 16) und Stress bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Mutter (5%, Kategorie 15).

In der Häufigkeitsverteilung der Problembereiche der Kategorien 13-22 konnten signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede gefunden werden. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Burschen und Mädchen mit unterschiedlichen Stressoren konfrontiert sind. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede liegen vor allem im Bereich der Gewalterfahrungen. Mädchen erfahren vor allem häusliche körperliche und sexuelle Ge-

walt durch den Vater. Burschen sind vor allem mit schulischer körperlicher Gewalt konfrontiert. Die Tatsache, dass Burschen häufiger schulische Gewalterfahrungen machen als Mädchen, deckt sich mit den Ergebnissen von Strohmeier, Atria und Spiel (2005).

Die Verteilung der Problembereiche der Kategorien 13-22 zwischen den Altersgruppen und innerhalb der Altersgruppe der neu gebildeten Kategorien ist nicht signifikant.

Die Häufigkeitsverteilung über alle Problemstellungen (Kategorie 1-22) zeigt eine hoch signifikante Abweichung von einer Gleichverteilung ($p < .0001$). Die gewonnenen Ergebnisse sprechen für die Bedeutung von Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1), als häufigstes Problem (23,7%), gefolgt von Stress, bedingt durch die Sorgen um den Freund/die Freundin (14,5%), und Stress, bedingt durch die wahrgenommene psychische Symptomatik (10 %, Kategorie 12). Fasst man allerdings alle Kategorien, die unterschiedliche Gewaltformen erfassen, zusammen, so sind Gewalterfahrungen das zweithäufigste Problem von Kindern und Jugendlichen (19%).

Die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung aller 22 Problembereiche zeigen signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede. Auch die Verteilung der Problembereiche zwischen den Altersgruppen und innerhalb der Altersgruppen ist signifikant.

Die dritte Fragestellung setzt sich mit den notwendigen Modifikationen der Erhebungsverfahren, aufgrund der vorangegangenen Analyse aktueller Falldokumentationen auseinander.

Die Ergebnisse zeigen, dass die für die inhaltsanalytische Auswertung verwendeten Skalen der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Lohaus et al., 2006), und der Adolescent Stress Questionnaire-2 (Byrne et al., 2007) Mängel aufweisen. Es werden nur 60% der aktuellen Belastungssituationen von österreichischen Kindern und Jugendlichen abgebildet. Eine Reihe wichtiger Aspekte des realen Alltags von Kindern und Jugendlichen ist nicht berücksichtigt.

Es konnten vor allem verschiedene Formen von Gewaltproblematiken (19%) und Stress, bedingt durch die Sorge um Freundin/dem Freund wie auch unterschiedlichen Familienmitgliedern (18,5%) durch die verwendeten Erhebungsinstrumente nicht erfasst werden.

Die Gewaltproblematik sollte differenziert erfasst werden, denn österreichische Kinder und Jugendliche sind in einem hohen Ausmaß unterschiedlichen Gewaltformen ausgesetzt. Die Ergebnisse der Adverse Childhood Experiences Studie (Filetti, 2001) zeigen, dass Gewalterfahrungen in frühen Jahren schwerwiegende Folgen für die Gesundheit im Erwachsenenalter haben. Die Sorge von Kindern und Jugendliche um ihre Freundin/Freund und Familienmitglieder konnte ebenfalls mit den ausgewählten Erhebungsinstrumenten nicht identifiziert werden. Ein Vergleich der Problemstellungen mit jenen Erhebungsinstrumenten, die nicht den Qualitätsanforderungen entsprochen haben, zeigt, dass sich vereinzelt Items, wie z.B. „Mother/Father seriously injured“ (Junior High Life Experiences Survey, Swearingen & Cohen, 1985), „friends having emotional problems“ (Adolescent Perceived Events Scale, Compas et al., 1987) und „Alkoholprobleme eines Familienmitgliedes“ (Zürcher Lebensereignis-Liste, Steinhausen & Winkler Metzke, 2001) finden. Die komplexe Problematik der sozialen Interaktionen von Kindern und Jugendlichen zu ihren Bezugspersonen wird aber in ihrer Vielfalt nicht widergespiegelt.

Die Kategorie 12 („psychische Symptomatik“) deckt die aktuellen Problemstellungen der österreichischen Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend ab. Das lässt sich dadurch erklären, dass diese Skala, dem SSKJ-3-8 entnommen wurde, der für den Altersbereich 8-13 Jahren eingesetzt wird. Die Altersverteilung der Stichprobe zeigt aber, dass 16-jährige Burschen und Mädchen am häufigsten angerufen haben (41,7%). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die psychischen Problemstellungen der Jugendlichen ab 14 Jahren verändern. Ein Vergleich der Problemstellungen mit jenen Erhebungsinstrumenten, die nicht den Qualitätsanforderungen entsprochen haben, zeigt, dass sich vereinzelt Items, wie z.B. „Began drinking alcohol/taking drugs“ (Junior High Life Experiences Survey, Swearingen & Cohen, 1985b) finden. Die Kategorie 12 sollte um Inhalte, die unterschiedliche substanzungebundene und substanzgebundene Suchtproblematiken und psychiatrische Symptome erfassen, erweitert werden. Die Tatsache, dass österreichische Jugendliche im hohen Ausmaß Substanzen missbrauchen, decken sich mit den Ergebnissen des WHO-HBSC-Survey (Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend, 2006).

Der Themenbereich „Sexualität“ konnte durch die Kategorien 1-21 nicht abgedeckt werden. Ein Vergleich der Problemstellungen mit jenen Erhebungsinstrumenten, die

nicht den Qualitätsanforderungen entsprochen haben, zeigt, dass sich vereinzelt Items, wie z.B. „Meine Wünsche und Erwartungen an Sexualität entsprechen nicht denen meines Partners“ (Coping Fragebogen für Jugendliche, Seiffge-Krenke, 1989) finden. Auffallend ist, dass in den in dieser Studie ausgewählten englischsprachigen Erhebungsinstrumenten Sexualität nicht direkt angesprochen wird. Items wie z.B. „Does he or she expect too much of you“ lassen einen indirekten Zusammenhang erahnen (Life Stressors and Social Resources Inventory-Youth Form, Moos & Moos, 1994). Die Kategorie 4 „Stress, bedingt durch Liebesbeziehungen“ sollte erweitert werden, damit unterschiedliche sexuelle Probleme in der Partnerschaft erfasst werden können. Darüber hinaus sollte überlegt werden, eine zusätzliche Kategorie für den Themenbereich „Sexualität“ zu bilden, denn Kinder und Jugendliche haben auch außerhalb einer Liebesbeziehung Stress mit ihrer Sexualität. Es geht dabei um Problemstellungen wie z.B. Fragen zu sexuellen Orientierung oder Angst vor einer HIV-Infektion.

Insgesamt betrachtet sind die Ergebnisse für die Forschung und Prävention relevant, weil sie gezeigt haben, dass wenige Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen, die den psychometrischen Qualitätsanforderungen genügen. Es konnte kein Verfahren identifiziert werden, dass umfassend aktuelle Belastungen österreichischer Kinder und Jugendlicher erfasst. Bei der Recherche nach Erhebungsinstrumenten von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen zeigte sich, dass die meisten Erhebungsinstrumente auf die Erhebung spezifischer Störungsbilder ausgerichtet sind (Seiffge-Krenke, 1989).

Die Stärke der vorliegenden Arbeit liegt darin, dass aktuelle Falldokumentation von Problemstellungen österreichischer Kinder und Jugendlicher vorlagen. Für die weiteren Forschungsvorhaben wäre es allerdings wichtig, eine größere Stichprobe zu wählen. Die gewonnenen Daten beziehen sich ausschließlich auf 200 Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren. Anrufprotokolle jüngerer Kinder standen im ausgewählten Untersuchungszeitraum nicht zur Verfügung. Darüber hinaus standen nicht die wörtlichen Gesprächsprotokolle zur Verfügung, sondern die Zusammenfassungen der Gespräche durch die Expertinnen und Experten der Telefonberatung „147-Rat auf Draht“. Trotz dieser Einschränkungen kann eine wichtige Empfehlung für weitere Forschungsvorhaben gegeben werden. Es gibt derzeit kein Erhebungsinstrument im deutschsprachigen Raum, das um-

fassend aktuelle Belastungssituationen von österreichischen Kindern und Jugendlichen erfasst. Es wird die Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes empfohlen, das die aus der Literatur bekannten Problemstellungen aufgreift und um die Themenbereiche Gewalt, Sorge um Andere und Sexualität ergänzt. Darüber hinaus sollte die Skala zur Erfassung psychischer Symptome um die Themen Substanzmissbrauch und um psychische Probleme, die spezifisch die mittlere Adoleszenz betreffen, erweitert werden.

8 Zusammenfassung

Filipp (1995) geht davon aus, dass Kritische Lebensereignisse und alltägliche Belastungen Stress erzeugen und häufig als Einschnitte und Übergänge im Lebenslauf wahrgenommen werde, die psychische und physische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen auslösen können. Es ist aber nicht die Stressbelastung per se für die Entstehung von psychischen und physischen Erkrankungen verantwortlich, sondern das Ausmaß, wie weit es Kindern und Jugendlichen gelingt, die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen situationsadäquat einzusetzen.

Coping beschränkt sich aber nicht nur auf erfolgreiche Bemühungen, sondern enthält alle zielgerichteten Versuche Stresssituationen erfolgreich zu bewältigen (Compas, 1987). Die Wahl unangemessener Bewältigungsstrategien führt zu einem erhöhten Stresserleben, einer erhöhten Stresssymptomatik, einer negativeren emotionalen Befindlichkeit und ist mit einem ungünstigen Gesundheitsverhalten verbunden. Dagegen steht die Nutzung angemessener Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit einem günstigeren Gesundheitsverhalten (Lohaus et al., 2006; Seiffge-Krenke, 2009). Klein-Heßling und Lohaus (2002).

Kinder und Jugendlichen setzen zahlreiche Bewältigungsstrategien ein, die entsprechend ihrer Funktion in der Literatur am häufigsten als problembezogenes vs. emotionsbezogenes Coping, Primär vs. Sekundärbewertung und Annäherung vs. Vermeidung beschrieben werden (Compas, 2001; Skaletz & Seiffge_Krenke, 2009)

Da kritische Lebensereignisse und alltägliche Belastungen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Erkrankungen gesehen werden (Compas, 2001; Byrne et al, 2007) sind zu ihrer Erfassung reliable und valide Erhebungsinstrumente notwendig. So wurden im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie in einem ersten Schritt die psychometrische Qualität von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen bewertet. Es wurde jene Erhebungsinstrumente analysiert, die vor allem im Zeitraum 1985 bis 2010 entwickelt wurden und die umfassend Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen erfassen und nicht auf spezielle Störungsbilder ausgerichtet sind.

Beim Vergleich der Erhebungsinstrumente von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen zeigte sich, dass die meisten Erhebungsinstrumente auf die Erhebung spezifischer Störungsbilder ausgerichtet sind (Seiffge-Krenke, 1989). Die Ergebnisse zeigen weiter, dass nur zwei von insgesamt neun ausgewählten Erhebungsinstrumenten allen Anforderungen entsprachen. Der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Lohaus et al., 2006), und der Adolescent Stress Questionnaire-2 (Byrne et al., 2007) wurden ausgewählt und für die inhaltsanalytische Auswertung herangezogen. Es wurden aktuelle Problemstellungen österreichischer Kinder im Alter von 10 bis 18 Jahren insgesamt 22 Kategorien zugeteilt: Die gewonnenen Ergebnisse sprechen für die Bedeutung von Stress, bedingt durch das Familienleben (Kategorie 1) als häufigstes Problem (23,7%), gefolgt von Stress bedingt durch die Sorgen um den Freund/die Freundin (14,5%) und Stress, bedingt durch die wahrgenommene psychische Symptomatik (10 %).

Die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung aller 22 Problembereiche zeigen signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede liegen vor allem im Bereich der Gewalterfahrungen. Mädchen erfahren vor allem häusliche Gewalt durch den Vater, Mutter oder beide Elternteile. Burschen sind vor allem mit außerfamiliärer, schulischer Gewalt konfrontiert. Die Tatsache, dass Burschen häufiger schulische Gewalterfahrungen machen als Mädchen, deckt sich mit den Ergebnissen von Strohmeier, Atria und Spiel (2005). Auch die Verteilung der Problembereiche zwischen den Altersgruppen und innerhalb der Altersgruppen ist signifikant, wobei Stress, bedingt durch das Familienleben für beide Altersgruppen und Geschlechter das häufigste Problem darstellt.

Insgesamt betrachtet sind die Ergebnisse für die Forschung und Prävention relevant, weil die Ergebnisse zeigen, dass wenige Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen, die den psychometrischen Qualitätsanforderungen genügen. Es konnte kein Verfahren identifiziert werden, dass alle Belastungen von österreichischen Kindern und Jugendlichen im Alter von 10-18 Jahren erfasst.

9 Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1979). The child behavior profile: II. Boys aged 12 - 16 and girls aged 12 - 16. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 47, 223 - 233.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. aktualisierte Aufl.). München: Pearson Education.
- Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (Hrsg.) (2006). *Die Gesundheit der österreichischen SchülerInnen im Lebenszusammenhang: Ergebnisse der WHO-HBSC-Survey 2006*. Wien: Kopierstelle des BMGFJ
- Byrne, D.G. & Mazanov, J (1999). Sources of adolescent stress, smoking and the use of other drugs. *Stress Medicine*, 15, 215 – 227.
- Byrne, D.G. & Mazanov, J (2002). Sources of stress in Australian adolescents: Factor structure and stability over time. *Stress and Health*, 18, 185 – 192.
- Byrne, D.G. & Davenport, S. C. Mazanov, J (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30, 393-416.

- Coddington, R. D. (1972). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children: II. A study of a normal population. *Journal of Psychosomatic Research*, 16, 205–213.
- Cohen, L. H, Burt, C.E. & Bjorck, J.P. (1987). Life stress and adjustment: Effects of life events experienced by young adolescents and their parents. *Developmental Psychology*, 23, 583-592.
- Collins, M. E. (2001). Transition to adulthood for vulnerable youths: A review of research and implication for policy. *Social Service Review*, 75, 271–291.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K; Saltzmann, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Compas, B. E., Davis, G. L. Forsythe, C. J. & Wagner, B. M. (1987). Assessment of major and daily stressful events during adolescence: The Adolescent Perceived Event Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (4), 534 - 541.
- Compass, B. E., Malcarne, V. L. & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (3), 405-411.
- Daniels, D. & Moos, R. (1990). Assessing Life Stressor and Social Resources Among Adolescents: Application to Depressed Youth. *Journal of Adolescent Research*, 5, 268-289.
- Davis, M. (2003). Addressing the needs of youth in transition to adulthood. Administration and Policy. *Mental Health*, 30, 495-509.

- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G. Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1983). Relationship of daily hassles, uplifts and major life events to health status. *Health Psychology*, 1, 119-136.
- Dise-Lewis, J. E. (1988). The life events and coping inventory: An assessment of stress in Children. *Psychosomatic Medicine*, 50, 484-499.
- Dreher, E. (2010), *Entwicklung im Jugendalter*. In Institut für Suchtprävention, pro mente OÖ (Hrsg), *Jugend und verwundbare Jahre*. Four: Das Präventionsmagazin (S.3-4). Institut für Suchtprävention, pro mente OÖ.
- Dreher, E. (2005). *Jugend und frühes Erwachsenenalter*. In Verein pro mente Jugend (Hrsg.). *Leitlinien der integrativen und interdisziplinären Jugendarbeit*. Bericht zur Fachtagung und Vernetzungstreffen in Feldkirchen (S. 3-6). FH Feldkirchen.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985a). *Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters*. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: Edition Psychologie.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985b). *Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte*. In D. Liepmann & A. Stiksrud. (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (56-70). Göttingen: Hogrefe.
- Felitti, V.J. (2002). The relationship of adverse childhood experiences to adult health: turning gold into lead. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 48, 359-369.

- Filipp, S. H. (1995). *Lebensereignisforschung – eine Bilanz*. In H. S. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.) (S. 293-326). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Filipp, S. H. & Aymanns, P.(2010). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Fisseni, H. J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Flammer, A. & Alsaker, F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Friedrich, S. (1990). *Entwicklung eines Inventars zur Erfassung belastender Lebensereignisse im Schulalter und Erprobung des Verfahrens im Rahmen einer Untersuchung von Kindern mit psychosomatischen Störungen*. Unveröffentlichte Dissertation, Karl-Marx-Universität, Leipzig.
- Gersten, J., Langner, T., Eisenberg, J. & Orzeck, L. (1974). *Child behavior and life events. Undesirable change or change per se?* In B. S. Dohernwend & B. P. Dohernwend (Eds.), *Stressful life events* (S. 159–170). New York : Wiley.
- Goodyer, I. Wright, C. & Altham, P. (1990). The friendships and recent life events of anxious and depressed schoolaged children. *British Journal of Psychiatry*, 156, 689 - 698.
- Grant, K. E. & Compas, B. E. (2003). Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Moving from Markers to Mechanisms of Risk. *Psychological Bulletin*, 129 (2), 447-466.

- Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2001). *Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Harter, S. (1986). *Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver , CO: University of Denver, Department of Psychology.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York. Longmann.
- Holmes, T. & Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale, *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213 - 218.
- Horlacher, K. D. (2000). *Kritische Lebensereignisse*. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie VIII: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Band 4: Determinanten individueller Differenzen* (S. 455-486). Göttingen: Hogrefe.
- Hultsch, D. F. & Cornelius, S. W. (1995). *Kritische Lebensereignisse und lebenslange Entwicklung: Methodologische Aspekte*. In S. H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.) (S. 72-85). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hurrelmann, K., Albert, M & TNS Infratest Sozialforschung (2006). *Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck*. Shell Deutschland Holding (Hrsg.) Hamburg: Fischer Taschenbuchverlag.
- Inglehart, M. R. (1988). *Kritische Lebensereignisse – Eine sozialpsychologische Analyse*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Jacobs, T. & Charles, E. (1980). Life events and the occurrence of cancer in children. *Psychosomatic Medicine*, 42, 11 - 24.

- Johnson, J. G. & Sherman, M. F. (1997). Daily hassles mediate the relationship between major life events and psychiatric symptomatology: Longitudinal findings from an adolescent sample. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, 389-404.
- Johnson, J. H. (1986). *Life events as stressors in childhood and adolescence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Jorgensen, R. s. & Dusek, J. B. (1990). Adolescent adjustment and coping strategies. *Journal of Personality*, 58, 503-513.
- Kanner, A. D., Coyne, J. Schaefer, C. & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-19.
- Kersting, M. & Hornke, L. F. (2003). Qualitätssicherung und -optimierung in der Diagnostik: Die DIN 33430 und notwendige Begleit- und Folgeinitiativen. *Psychologische Rundschau*, 54, 175-178.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2002). Zur situationalen Angemessenheit der Bewältigung von Alltagsproblemen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 29-37.
- Kovacs, M. (1980) Rating scales to assess depression in children. *Acta Paedopsychiatrica*, 46, 305-315.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (2. überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus R. S. (1981). *Stress und Stressbewältigung - Ein Paradigma*. In S. H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-232). München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw - Hill: New York.
- Lazarus, R. S. & Folkmann, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, S. (1981). *Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt*. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S.213-269). Bern: Huber.
- Lazarus, R. S. & Launier, S. (1978). *Stress - related transaction between person and environment*. In L. A Pervin. & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). New York: Plenum Press.
- Lienert, G.A.& Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: PVU.
- Lohaus, A. (1990). *Gesundheit und Krankheit aus Sicht von Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A, Eschenbeck, H., Kohlmann, C.W. & Klein-Heßling, J. (2006). *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A. Fleer, B., Freytag, B. & Klein-Heßling, J. (1996). *Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe.
- McNamara, S. (2000). *Stress in Young People. What`s new and what can we do?*. London: Continuum.

- Mellenbergh, G.J., & Van der Linden, W.J. (1981). The linear utility model for optimal selection. *Psychometrika*, 46, 283–293.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Montada, L. (2008). *Fragen Konzepte, Perspektiven*. In R. Oerter, & L. Montadada, (Hrsg), *Entwicklungspsychologie* (S. 3-46). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Monroe, S. M. (1983). Major and minor life events as predictors of psychological distress: Further issues and findings. *Journal of Behavioral Medicine*, 6, 189-205.
- Moore, T. (1975). *Stress in normal childhood*. In L. Levi (Ed.), *Society, stress and disease: Childhood and Adolescence*. Vol. II (170-180). London: Oxford University Press.
- Moos, R. H. & Moos, B. S. (1997). *Life Stressors and Social Ressources Inventory*. In C. P. Zalaquett, (Eds), *Evaluation Stress: A Book of Ressources* (pp. 177-190). Lanham, MD: Scarecrow.
- Moos, R. H. & Moos, B. S. (1994). *Life Stressors and Social Resources Inventory – Youth Form. Professional Manual*. Paola Alto, California: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Moos, R. H. & Billings, A. G. (1982) *Conceptualizing and Measuring coping Resources and Process*. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 212-230). New York: Free Press.
- Murphy, K. R. & Davidshofer, C.O. (1998). *Psychological testing: Principles and applications* (4th. Eds.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Powers, S. I., Hauser, S. T. & Kilner, L. A. (1989). Adolescent mental health. *American Psychologist*, 44, 200-208.
- Quast, H. H. (1985). *Alltagsbelastungen und selbstbezogene Kognitionen bei Jugendlichen*. In D. Liepmann, & A. Stiksrud, (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 133-146). Göttingen-Toronto-Zürich: Hogrefe.
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (KINDL-R)*. Verfügbar unter <http://www.kindl.org/daten/pdf/ManGerman.pdf>
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe
- Roth, S. & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41, 813-819.
- Rutter, M. (1989). Pathway from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 23-51.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behaviour in normal and clinical samples: more similarities than differences. *Journal of Adolescence*, 16 (3), 285-303.
- Seiffgke-Krenke, I. (1989). Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Copingfragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 10 (4), 201-220.
- Seiffge-Krenke, I. & Shulman, S. (1990). Coping style in adolescence. A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21 (3), 351 - 377.

- Shevlin, M., Miles, J. N. & Lewis, C.A. (2000). Reassessing the fit of the confirmatory factor analysis of the multidimensional Student's Life Satisfaction Scale: Comments on "Confirmatory factor analysis of the multidimensional Student's Life Satisfaction Scale. *Personality and Individual Differences*, 28 (1), 181-185.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel*. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Skaletz, C. & Seiffge-Krenke, I. (2009). Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Stressbewältigungsverhalten von Eltern und ihren jugendlichen Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (3), 109-120.
- Spielberger, C., Edwards, C., Montouri, J. & Luchene, R. (1973). *Children's State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Paolo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Steinhausen, H. C., Winkler Metzke, C. (1997). Die Zürcher Längsschnittstudie zur Entwicklungspsychologie und -psychopathologie im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17, 256-270.
- Steinhausen, H. C., Winkler Metzke, C. (2001). Die Zürcher Lebensereignis-Liste (ZLEL): Ergebnisse einer Schweizer epidemiologischen Untersuchung. *Kindheit und Entwicklung*, 10 (1), 47-55. Göttingen: Hogrefe.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Gewalt und Aggression in der Schule. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 542-547.
- Swearingen, E. M., & Cohen, L. H. (1985a). Life Events and Psychological Distress: A Prospective Study of Young Adolescents. *Developmental Psychology*, 21(6), 1045-1054.

- Swearingen, E. M., & Cohen, L. H. (1985b). Measurement of Adolescents' Life Events: The Junior High Life Experience Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13 (1), 69 – 85.
- Wagner, H. & Baumgärtel, F. (1978). *Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinberger, D. (1989). *Social-emotional adjustment in older children and adults: Psychometric properties of the Weinberger Adjustment Inventory*. Stanford, CA: Stanford University, Department of Psychology.
- Westbrook, M. T. (1979). A classification of coping behavior based on multidimensional scaling of similarity ratings. *Journal of Clinical Psychology*. 35, 400-410.
- WHO (2003). *Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Europa: Faktenblatt*
<http://test.cp.euro.who.int/document/mediacentre/fs0203g.pdf>. Last modified date 21. Juni 2010
- WHO (2006). *HBSC international report from the 2005/2006 survey*.
<http://www.euro.who.int/en/what-we-do/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/publications2/2011/inequalities-in-young-peoples-health>.
 Last modified date 10. Juli 2010.
- Wieczerkowski, W, Nickel, H., Janowski, A. Fittkau, B. & Rauer, W. (1973). *Angstfragebogen für Schüler*. Braunschweig: Westermann.
- Winkler Metzke, C.& Steinhausen, H.C. (2002). Bewältigungsstrategien im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 216-226.

Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*: Göttingen: Hogrefe.

10 ANHANG

10.1 Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse

Tabelle: Qualitative Inhaltsanalyse der Falldokumentationen

Fall	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
6	Hat mit ihrer Mutter große Probleme	Probleme mit der Mutter haben	K1 Stress bedingt durch das Familienleben Streit zu Hause • Unstimmigkeiten zwischen deinen Eltern • Unstimmigkeiten zwischen dir und deiner Mutter • Unstimmigkeiten zwischen dir und deinem Vater • Mangel an Verständnis von deinen Eltern • Befolgen von kleinlichen Regeln zu
11	kommt auch mehrmals täglich in sein Zimmer um zu kontrollieren dass er nichts "Unanständiges" macht; meint, dass er das nicht mehr aushält	Kontrolle durch die Mutter	
13	da sie große Konflikte mit Eltern hat, ihr wenig erlauben	Konflikte mit der Mutter haben	
18	Anruferin, welcher von den Eltern der Kontakt zum Freund verboten wird	Eltern verbieten Kontakt zum Freund	

34	Er nicht länger bei seinen Eltern wohnen will. Er meint, dass er es eigentlich bei beiden nicht mehr aushält	Nicht mehr bei den Eltern wohnen wollen	Hause • zu Hause wohnen • von den Eltern nicht ernst genommen zu werden • wenig oder keine Kontrolle über das eigene Leben • Mangel an Vertrauen seitens der Erwachsenen • zu hohe Erwartungen von den Eltern • Eltern piesacken/ärgern dich wegen deines Äusseren
39	fühlt sich in der Familie sehr benachteiligt	Sich benachteiligt fühlen	
44	von seiner Mutter mit 40 Euro vor die Türe gesetzt wurde. Sie hält es nicht mehr mit ihm zu Hause aus	Es zu Hause nicht mehr aushalten	
46	kommt mit dem Verhalten ihrer Mutter nicht mehr zurecht.	Mit dem Verhalten der Mutter nicht zurechtkommen	
48	ihre Eltern mit ihr immer nur streiten, ihre Meinung nicht akzeptieren, sie oft anschreien und sie findet es auch ungerecht, dass ihr Bruder nichts davon	Die eigene Meinung wird nicht akzeptiert	

	abbekommt.		
53	von der Mutter verstoßen fühlt und von ihr arg beschimpft wird.	sich von er Mutter verstoßen fühlen	
67	familiären Situation sehr belastet. Die Eltern streiten sich dauernd, sie hält es schwer zu Hause aus.	Eltern streiten sich	
69	seine Eltern ihn hinauswerfen werden, wenn sie wieder betrunken nach Hause kommt	Androhung von zu Hause hinausgeworfen werden	
74	Anrufer hat Probleme mit seinem Stiefvater. Der Stiefvater möchte ihn rausschmeißen.	Androhung von zu Hause hinausgeworfen werden	
90	Eltern beim Kiffen erwischt. Er ist weggelaufen da er Angst hat dass sein Vater ihn erschlägt	Angst vor dem Vater ahben	

97	, da ihn der 13jährige Bruder schlägt. Der Vater lacht nur dazu und schimpft den Anrufer.	Vom Vater asugelacht und beschimpft werden	
101	Eltern nie Zeit für sie haben und sie auch nicht ernst nehmen	Von den Eltern nicht ernst genommen werden	
113	Drogenprobleme ihres Freundes (er kiff) und dass ihre Eltern gegen diese Verbindung sind. Sie darf ihn nicht mehr treffen	Eltern verbieten den Freund zu treffen	
114	heftigen Streit mit ihrer Mutter, die ihr vorgeworfen hat, dass sie sich überhaupt nicht am Haushalt beteiligt und dass sie faul und schlampig sei	Streit mit Mutter haben	
118	Problemen mit der Mutter, dass diese ihr gar nicht zuhört,	Mutter hört nicht zu	
120	fühlt ausgegrenzt und schlechter	Sich von den Eltern ausgegrenzt	

	behandelt wie die "Brüder".	fühlen	
122	sie mit ihrem Vater sehr oft streitet und er sie aufs schlimmste beschimpft.	Vom Vater beschimpft werden	
127	Wurde von ihren Eltern rausgeschmissen, als sie sich stritten	Von zu Hause rausgeschmissen werden	
135	heute einen heftigen Streit mit ihren Eltern hatte.	Streit mit Eltern haben	
142	...,dass sie aufgrund von Streitereien von Zuhause abgehauen ist.	wegen Streitereien von zu Hause abhauen	
144	Hat wiederholt Konflikte mit ihrer Mutter.	Konflikt mit der Mutter haben	
145	wurde von ihrem Vater mit ihrem Freund vorgestern erwischt. Sie weiß nicht was sie tun soll,	Von zu Hause abhauen wollen	

	überlegt wegzulaufen.		
149	ihrer Mutter damit in Angst versetzt, weil diese ihr droht, dass sie die Familie verlassen müsse, wenn sie sich nicht den Wünschen der Mutter entsprechend verhalte.	Den Wünschen der Mutter nicht entsprechen	
159	seit zwei Jahren mit ihrem Freund zusammen ist. Ihre Mutter mag ihn nicht und verbietet dass er zu ihr nachhause kommt.	Mutter verbietet bestimmte Dinge	
161	wird sie von den Eltern überhaupt nicht mehr unterstützt,	von den Eltern nicht unterstützen werden.	
162	Hat seit vielen Jahren massive Probleme mit ihrer Mutter	Probleme mit der Mutter haben	
163	jahrelangen Streitereien mit seinem Stiefvater.	Streit mit dem Stiefvater haben	

166	Mutter hat sie vor die Tür gesetzt	Von der Mutter vor die Tür gesetzt werden	
171	In letzter Zeit mit der Adoptivmutter so viele Probleme hat.	Probleme mit Mutter haben	
172	Seit dem Sommer kontrollieren die Eltern viel intensiver. Sie darf nicht mehr eine Nacht bei einer Freundin übernachten,	von den Eltern kontrolliert werden	
176	Weil sie schon lange mit der Mutter streitet.	Streit mit Mutter haben	
178	Eltern dermaßen kurz gehalten und psy. fertig gemacht,	von den Eltern kurz gehalten werden	
180	Lebt bei der Mutter, die ihr nicht die Aufmerksamkeit schenken kann; leidet unter der Vernach-	Zu wenig Aufmerksamkeit von den Eltern bekommen	

	lässigung der Eltern.		
181	Wurde von zuhause rausgeworfen	von den Eltern von zuhause rausgeworfen werden	
182	Seitdem er schlechte Noten schreibt, schreit sie nur mehr mit ihm.	Von der Mutter angeschrien werden	
183	Eltern ihr gegenseitig ein schlechtes Gewissen machen,	Eltern machen ein schlechtes Gewissen	
192	Sie hätte sich von der Mutter so sehr Verständnis und Umarmung gewünscht	Mutter hat kein Verständnis	
193	, dass sie unter den ständigen Streitereien der Eltern leidet	Unter den Streitereien der Eltern leiden	
194	Mutter ihr den Kontakt zu Freundinnen nicht erlaubt.	Mutter erlaubt den Kontakt zu Freundin nicht	
196	leidet sehr unter den Konflikten der Eltern.	Unter dem Konflikt der Eltern leiden	
197	großen Konflikt mit ihrer Mutter	Konflikt mit den Eltern haben	

	und deren Freund,		
198	wurde von seiner Mutter vor die Türe gesetzt,	von der Mutter vor die Tür gesetzt werden	
1	schreibt Fünfer in Englisch. gelingt es ihm nicht die Note auszubessern.	Es gelingt nicht die Noten auszubessern	Kategorie 2 Stress, bedingt durch Schulleistungen • Informationen/Konzepte lernen zu müssen, die du nicht verstehst • zu hohe Erwartungen der Lehrer • Schwierigkeiten in einigen Gegenständen • dem täglichen Pensum von Hausaufgaben nachkommen • Notwendigkeit, Gegenstände lernen zu müssen, die dich nicht interessieren • Notwendigkeit, sich während des Schulunterrichts zu lange konzentrieren zu
77	Erzählt, dass er drei Fächer gefährdet ist	In Fächern gefährdet sein	
95	hat in einigen Gegenständen schlechte Noten	Schlechte Noten in einigen Gegenständen haben	
112	Ist schlecht drauf, weil er einen Fünfer und 8 Vierer im Zeugnis hat	Schlechte Noten im Zeugnis haben	
131	Sie hat sich für eine höhere Schule angemeldet und hat nun festgestellt dass sie sich damit überfordert fühlt.	Sich überfordert fühlen	
132	hat sie in einem Fach eine	Das Gefühl haben, es nicht zu schaf-	

	kommissionelle Prüfung. Die Prüfung ist in einer Woche, und obwohl sie viel dafür gelernt hat ist sie sicher dass sie es nicht schaffen wird.	fen	müssen • Lernzwang
134	In Informatik durchgefallen, Schuljahr wiederholen muss	Durchgefallen sein und das Schuljahr wiederholen	
136	Aktivitäten sehr auf die Noten auswirken, da sie immer weniger Zeit für die Schule hat.	Außerschulische Aktivitäten wirken sich auf die Noten aus	
175	Völlig überfordert mit dem Lernen	Mit dem Lernen überfordert sein	
37	Schule schwänzt, einfach zu faul ist um in der Früh aufzustehen.	Schule schwänzen	Kategorie 3 Stress, bedingt durch Schulbesuch • frühes Aufstehen wegen der Schule • Anwesenheitspflicht in der Schule • Schulbesuch
60	nicht zur Schule gegangen	Nicht zur Schule gehen	
63	das Recht zu streiken haben	Recht zu streiken haben	

64	Wegen der Streichung schulautonomen Tage verärgert ist	Über die Schule verärgert sein	
79	Anrufer hat Angst in die Schule zu gehen.	Angst haben in die Schule zu gehen	
147	Hat Angst nach Hause zu gehen, weil sie heute nicht in der Schule war	Nicht in der Schule gewesen sein	
165	Will die Matura überhaupt nicht machen	Matura nicht machen wollen	
29	Auch ihr Freund hat Schwierigkeiten, mit dem Geschehenen umzugehen. Was auch Schwierigkeiten zwischen den beiden verursacht. .	Schwierigkeiten mit dem Freund haben	Kategorie 4 Stress, bedingt durch Liebesbeziehungen • mit dem Freund/mit der Freundin gut auszukommen • Schluss machen mit dem Freund/der Freundin • Bestreben, die Liebesbeziehung aufrecht
65	kommt es immer wieder zu Streitereien.	Streitereien mit dem Freund haben	
68	Hat heute erfahren, dass ihr Freund schon seit 2 Jahren noch eine andere Freundin hat.	Freund hat eine andere Freundin	

88	sich nicht sicher, ob sie sich von ihrem Freund trennen soll, weil er jetzt ihr ganzes Leben verpuscht hat.	Sich vom Freund trennen wollen	zu erhalten • zu wenig Zeit für den Freund/die Freundin • vom Objekt der Begierde ignoriert oder abgelehnt zu werden
93	Freund, mit dem sie seit einem halben Jahr zusammen ist, geschlagen und beschimpft wird. Außerdem will er, dass sie auf den Strich geht.	Vom Freund geschlagen und beschimpft werden	
96	Seine Freundin hat deswegen Schluss mit ihm gemacht.	Freundin hat Schluss gemacht	
103	von ihrem Freund trennen möchte.	Wunsch, sich vom Freund zu trennen	
104	Ihr Freund (18) mit dem sie seit sechs Monaten zusammen ist, eine schwere Störung, die er ihr aber nicht anvertrauen möchte.	Freund vertraut sich nicht an	
141	Sie fühlt sich nicht mehr wohl,	Sich nicht mehr wohl fühlen in der	

	aber liebt ihn noch.	Beziehung	
150	hat heute Abend mit ihrem Freund (16) Schluss gemacht.	Mit dem Freund Schluss machen	
158	sie verliebt ist und nicht weiß, ob er auch in sie verliebt ist.	Nicht wissen, ob der andere auch verliebt ist	
187	leidet unter ihrem gewalttätigen Freund,	unter der gewalttätigen Freund leiden	
190	Sie konnten sich immer nur heimlich treffen, daran ist die die Beziehung jetzt zerbrochen.	Beziehung ist zerbrochen	
191	Wird vom 18jährigen Freund-wiederholt geschlagen	Vom Freund geschlagen werden	
20	Die Freunde möchten sich mit einer Gruppe von Jungs prügeln möchte das eigentlich nicht, und ihm die Freundschaft kündigen.	Freundin/Freund kündigt die Freundschaft	Kategorie 5 Gruppendruck • Zwang, dazuzugehören

21	Er traut sich kaum ein Mädchen anzusprechen da er Angst hat dass er ausgelacht wird da er Angst hat dass er ausgelacht wird	Angst haben, von Freunden ausgelacht zu werden	• geärgert zu werden, weil man nicht dazupasst • Peers hänseln dich wegen deines Äusseren • von den Freunden beurteilt zu werden • Unstimmigkeiten zwischen dir und deinen Mitschülern • Zufriedenheit mit deinem Äusseren • Veränderungen im Aussehen bedingt durchs Erwachsenwerden
40	die überall herumerzählen, sie hätte AIDS, was aber nicht stimmt.	Bekannte erzählen Dinge, die nicht stimmen	
85	wurde angedroht, dass er von einem ehemaligen Freund geschlagen	es werden Schläge angedroht	
94	will keiner mehr mit ihr befreundet sein; lässt man sie beim Tischfußball nicht mitspielen.	Nicht mitspielen dürfen	
100	Ihre Freundin ist dünner und sie ist eifersüchtig auf sie.	Auf die Freundin eifersüchtig sein	
129	sich als Außenseiterin fühlt, weil sie auf Michael Jackson	Sich als Außenseiter fühlen	

	steht.		Kategorie 6 Stress, bedingt durch die Lehrer-Schüler-Beziehung • Mangel an Respekt vom Lehrer • vom Lehrer nicht angehört zu werden • sich mit dem Lehrer zu verstehen • Unstimmigkeiten zwischen dir und den Lehrern • Lehrer hänseln dich wegen deines Aussehens • Befolgen von kleinlichen Schulregeln • zu wenig und/oder zu spätes Feedback bezüglich der Schulleistungen
184	wird von ihren Schulkollegen verspottet,	von Schulkollegen verspottet werden	
50	fühlt sich vom Lehrer ungerecht behandelt,	sich vom Lehrer ungerecht behandelt fühlen	
51	der Schule beim Rauchen erwischt wurde. Die Schule hat sie deswegen angezeigt.	In der Schule beim Rauchen erwischt werden	
84	Probleme mit seiner Geographielehrerin; die Lehrerin ihn ständig fertig macht, ihn nur kritisiert und oft herum schimpft.	Vom Lehrer kritisiert und beschimpft werden	
99	fühlt sich von einem Lehrer ungerecht benotet	Vom Lehrer ungerecht benotet fühlen	
151	böse Kommentare über Lehrer an ihrer ehemaligen Schule ver-	Über den Lehrer böse reden	

	öffentlich.		Kategorie 9 Stress, bedingt durch finanziellen Druck • zu wenig Geld für essentielle Gegenstände • zu wenig Geld für nicht essentielle Gegenstände • Druck, mehr Geld zu verdienen • Notwendigkeit, finanzielle Verantwortungen mit steigendem Alter übernehmen zu müssen
185	in der Schule seine Lehrerin zwei Red Bull Dosen abgenommen hat und nach dem Unterricht eines ausgetrunken hat	Die Lehrerin nimmt Sachen im Unterricht ab	
2	Hat nun eine Zahlungsaufforderung bekommen	Eine Zahlungsaufforderung bekommen	
3	weiss nicht, was er tun soll, da er das Geld nicht aufbringen kann	Das Geld nicht aufbringen können	
12	Zahlungsaufforderung; was er jetzt machen soll.	Eine Zahlungsaufforderung bekommen und nicht wissen, was man machen soll	
14	„weil sie kaufsüchtig ist gibt deshalb andauernd ihr gesamtes Taschengeld in kurzer Zeit aus.“	Gesamte Taschengeld ausgeben	

32	Rechnung bekommen, die sie nicht eingezahlt hat weiß nicht, was sie jetzt tun	Nicht wissen, was man mit der Rechnung tun soll	
61	Anrufer ist spielsüchtig, möchte damit aber wieder aufhören, weil er kein Geld mehr hat. weil er kein Geld mehr hat.	Kein Geld mehr haben	
76	wie er einem Freund in der nächsten Woche 50,- zurückzahlen kann	Nicht wissen, wie man Geld zurückzahlen kann	
107	Handyrechnung von € 200.-- hat und sich das nicht seine Eltern sagen traut.	Hohe Handyrechnung nicht den Eltern sagen trauen	
111	weiß nicht, wie er das bezahlen soll,	Nicht wissen, was man bezahlen soll	
154	weiß nicht was sie tun soll, da	Nicht wissen, was man tun soll	

	ihr Papa die Telefonrechnung nicht zahlt		
179	eine Zahlungsaufforderung in der Höhe von € 121.- bekommen und hat jetzt die Panik, dass sie diesen Betrag zahlen muss.	In Panik geraten wegen einer Zahlungsaufforderung	
200	Er hat zu wenig Taschengeld	Zu wenig Taschengeld haben	
41	ist in großen Schwierigkeiten, da seine Freundin schwanger, er arbeitslos	In Schwierigkeiten sein wegen Arbeitslosigkeit	Kategorie 10 Stress, bedingt durch die aufkommende Verantwortung des Erwachsenwerdens • Übernehmen von familiären Verpflichtungen (bedingt durch das Erwachsenwerden) • zu hohe Erwartungen seitens des Arbeitsgebers • Arbeit beeinträchtigt Schule oder Freizeitaktivitäten
54	seine 17jährige Cousine (muslimischer Hintergrund) aufpassen; Er ist sich unsicher ob er den familiären "Auftrag" annehmen soll.	unsicher sein über einen familiären Auftrag	

27	Fleckenmittel inhaliert hat und nun körperlichen Beschwerden verspürt, wie Kopfschmerzen, erhöhte Temperatur, Kreislaufbeschwerden	Kopfschmerzen und Kreislaufbeschwerden haben	Kategorie 11 Physische Symptome • Wie oft hattest du in der letzten Woche Kopfweh? • Wie oft hattest du in der letzten Woche Bauchweh? • Wie oft war dir in der letzten Woche schwindlig? • Wie oft konntest du in der letzten Woche nicht gut schlafen? • Wie oft war dir in der letzten Woche übel? • Wie oft hattest du keinen Appetit?
33	isst fast gar nichts mehr erbricht. vermeidet kalorienreiche Speisen und wenn sie etwas isst, dann geht sie auf die Toilette und erbricht.	Nicht essen können und erbrechen	
168	nach jedem Essen erbricht	Erbrechen	
174	kann am Abend nicht einschlafen	Nicht einschlafen können	
10	hat sich nun heute geritzt	Sich ritzen	
16	in Gegenwart von Mädchen	In Gegenwart von Mädchen nervös	K12 Psychische Symptome

	immer total nervös wird.	sein	• Wie oft warst du in der letzten Woche ärgerlich? • Wie oft warst du in der letzten Woche traurig? • Wie oft warst du in der letzten Woche wütend? • Wie oft warst du in der letzten Woche bekümmert? • Wie oft warst du in der letzten Woche unruhig? • Wie oft warst du in der letzten Woche unglücklich? • Wie oft warst du in der letzten Woche aufgeregt? • Wie oft warst du in der letzten Woche einsam? • Wie oft warst du in der letzten Woche zornig? • Wie oft warst du in der letzten Woche
21	Er traut sich kaum ein Mädchen anzusprechen da er Angst hat dass er ausgelacht wird	Sich Mädchen nicht ansprechen trauen	
24	Alkoholproblem möchte wissen wo er sich hinwenden kann um von seiner Sucht loszukommen.	Ein Alkoholproblem haben	
25	hört vor allem vor dem Einschlafen Stimmen in einer fremden, unverständlichen Sprache,	Stimmen hören	
33	Sie isst fast gar nichts mehr (einen Apfel oder eine Karotte den ganzen Tag), vermeidet kalorienreiche Speisen und wenn sie etwas isst, dann geht sie auf die Toilette und erbricht.	kaum noch essen können und kalorienreiche Speisen vermeiden	
61	Spielsüchtig	Spielsüchtig sein	

70	Seit längerer Zeit ritzt sie	Sich ritzen	nervös? • Wie oft warst du in der letzten Woche ärgerlich? • Wie oft warst du in der letzten Woche gereizt? • Wie oft warst du in der letzten Woche angespannt?
73	findet sich zu dick und möchte abnehmen	Sich zu dick finden	
75	hat Borderline. Die Diagnose wurde ihr im AKH gestellt	An Borderline leiden	
92	Überdosis Heroin. Sie wird als suizidgefährdet eingeschätzt	Suizidgefährdet sein	
116	Dass er nicht einschlafen kann;	Nicht einschlafen können	
117	regelmäßig Alkohol konsumiert. Er trinkt bis zu einer halben Flasche Wodka täglich. Jetzt hat er erkannt, dass er damit ein Problem hat	Regelmäßig Alkohol konsumieren	
126	er sich ritzt, und ohne Anlass zu weinen beginnt	Sich ritzen	
128	Er hat Angst, dass dann seine	Sich ritzen	

	Narben, die er sich durch Ritzen zufügt, entdeckt werden		
164	sie bald sterben wird. Besprechen im Laufe des Gespräches das Thema Panikattacken	Panikattacken haben	
170	drogenabhängig und total verzweifelt.	Drogenabhängig sein	
177	sehr unglücklich. Sie verletzt sich selbst,	sich selbst verletzen	
4	, dass er sich was antun will	Freund will sich etwas antun	K 13 Stress, bedingt durch die Sorge um Freund/in: • Meine Freund/meine Freundin will sich was antun • Meine Freundin /mein Freund leidet an einer Krankheit • Meine Freundin /mein Freund hat finan-
	erzählt von ihrer Freundin, die an Bulimie leidet.	Freundin leidet an Bulimie	
7	17jähriger Anrufer kennt aus dem Chat eine 16Jährige, Vater schlägt das Mädsl, worunter sie sehr leidet.	Freundin wird vom Vater geschlagen	

26	Freund wird von einem Unbekannten seit Monaten per SMS und Emails beschimpft.	Freund wird von Unbekannten beschimpft	zielle Probleme • Meine Freundin ist schwanger • Meine Freundin /mein Freund wird belästigt (SMS, E-Mail) • Meine Freundin /mein Freund wird zu Hause geschlagen
28	Freundin hat Angst, in der Nacht Alpträume; sie möchte ihr helfen	Freundin hat Angst und Alpträume	
31	Freund der Anruferin hat eine Anzeige bekommen. Anruferin beschäftigt das sehr	Die Probleme des Freundes beschäftigen sehr	
35	Ruft wegen 18-jährigen Ex-Freundin an; sie Suizidgedanken angedeutet hat	Freundin deutet Suizidgedanken an	
36	Er hat Angst, dass sie sich was antun könnte	Freundin will sich etwas antun	
42	Macht sich Sorgen um ihre Freundin, die sich ritzt.	Freundin ritzt sich	

47	Von Freundin erfahren, dass diese zu Hause Ohrfeigen von der Mutter bekommt; geht vor allem um die Unterstützung, die die Anruferin ihrer Freundin geben kann.	Freundin bekommt Ohrfeigen zu Hause	
52	ist in einer Familie Babysitter. Der 10jährige Bub wird vom Vater geschlagen; welche Möglichkeiten sie sonst hat, um dem Kind zu helfen.	Freund wird vom Vater geschlagen	
57	Freundin vom Vater regelmäßig verprügelt, wie der Freundin geholfen werden kann	Freundin wird vom Vater verprügelt	
66	Macht sich Sorgen um ihre Freundin, die sich seit zwei Jah-	Freundin ritzt sich	

	ren ritzt		
71	Sorgen um einen Freund, bei dem eine schizophrene Psychose diagnostiziert wurde	Freund hat ein schizophrene Psychose diagnostiziert bekommen	
72	Sorgen um seine Freundin, welche vergewaltigt wurde	Freundin wurde vergewaltigt	
83	Ruft für ihren 26-jährigen Freund an. Dieser ist alkoholkrank und erkundigt sich nach Beratungsstellen	Freund ist alkoholkrank	
89	Was sie tun kann, weil ihre Freundin sich ritzt	Freundin ritzt sich	
91	Ruft für einen Freund an, der gedroht hat, sich etwas anzutun	Freundin will sich was antun	
98	Hat ein Problem mit ihrer Freundin, der sie gerne helfen würde, da sie von ihrem Vater	Freundin wird vom Vater geschlagen	

	geschlagen wird		
102	Ruft wegen ihrer Freundin an, die unter Ess-Brehsucht leidet; wie Freundin helfen kann	Freundin leidet an Ess-Brehsucht	
109	Ruft wegen Freundin an, die abtreiben will	Freundin will abtreiben	
133	besorgte Mädchen erzählen, dass sich ihre beste Freundin seit einem halben Jahr so extrem verändert hat	Freundin hat sich extrem verändert	
137	die Freundin eines Jungen dessen Mutter ihn schlug und psy. fertig machte. Sie macht sich Sorgen um ihn und möchte ihm gerne helfen	Freund wird von Mutter geschlagen	
140	hat eine Schulkollegin deren Freundin an einer Essstörung	Freundin leidet an Essstörungen und findet, dass das Leben keinen Sinn	

	leidet. Die Schulkollegin des Anrufers macht sich nun Sorgen um ihre Freundin	mehr hat	
156	der Freund ihrer Freundin, die A. immer wieder schlägt.	Freundin wird vom Freund geschlagen	
160	Freundin wird von den Eltern geschlagen	Freundin wird von den Eltern geschlagen	
169	Freund hat Erotikhotlines angewählt und jetzt enorme Kosten entstehen, die er nicht bezahlen kann	Freund hat enorme Kosten, die er nicht bezahlen kann	
189	Was sie tun kann um ihrer Freundin vom Trinken abzuhalten	Freundin trinkt	
199	Ruft weinend an, weil der Freund sich das Leben nehmen will	Freundin will sich das Leben nehmen	

45	Mutter seit ein paar Monaten nicht mehr redet; er und seine Geschwister haben versucht mit ihr zu reden	Mutter spricht nicht	K 14 Stress, bedingt durch Sorge um Familienmitglied • Meine Mutter/mein Vater redet nicht mehr mit mir. • Meine Mutter/mein Vater trinkt zu viel • Meine Mutter/mein Vater haben finanzielle Probleme • Meine Schwester/mein Bruder leidet an einer Krankheit • Meine Schwester/mein Bruder trinkt zu viel
80	Eltern sind spielsüchtig; Sie möchte gerne helfen	Eltern sind spielsüchtig	
86	Schwester sich seit einiger Zeit ritzt; könnte sich vorstellen in Begleitung der Schwester psychologische Hilfe in Anspruch zu nehmen	Schwester ritzt sich	
105	Große Sorgen, weil Vater so viel trinkt	Vater trinkt	
123	Mädchen das sehr traurig klingt, erkundigt sich nach einer Therapiestation für die alkoholranke Mutter	Mutter ist alkoholkrank	

124	Eltern Alkoholiker sind, die Situation belastet sie so sehr	Eltern sind Alkoholiker	
130	Schwester an Diabetes leidet. Anruferin möchte wissen, wie sie ihr weiterhelfen kann	Schwester leidet an Diabetes	
173	Macht sich Sorgen um Bruder der Drogen nimmt	Bruder nimmt Drogen	
8	Sie wird von der Mutter geschlagen	Von der Mutter geschlagen werden	K15 Stress bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Mutter • Meine Mutter/meine Stiefmutter schlägt mich • Meine Mutter/meine Stiefmutter misshandelt mich • ich bin zu Hause Gewalt ausgesetzt
17	Mutter auch regelmäßig wegen Kleinigkeiten geschlagen	Von der Mutter geschlagen werden	
22	erzählt dass sie immer wieder von ihren Eltern geschlagen wird	Von den Eltern geschlagen werden	
38	Will nicht nach Hause, weil sie dort nur Schläge und Schimpfreie erwarten;	Zu Hause Schläge bekommen	

55	Fast täglich von der Mutter geschlagen wurde	Von der Mutter geschlagen werden	
82	ist seit zwei Tagen in einer Krisenstelle untergebracht, weil sie von der Mutter misshandelt wurde	Von der Mutter misshandelt werden	
106	Von Stiefmutter und Vater geschlagen	Von Stiefmutter und Vater geschlagen werden	
121	In ihrer Familie immer wieder Gewalt ausgesetzt, Die Mutter hat sie bedroht,	In der Familie Gewalt ausgesetzt sein	
139	Von ihren Eltern oft geschlagen	Von den Eltern schlagen werden	
153	von ihrer Mutter und deren Freund geschlagen	Mutter und Freund der Mutter schlagen	
9	Von Stiefvater begripscht	Vom Stiefvater begripscht werden	
22	erzählt dass sie immer wieder von	Von den Eltern geschlagen werden	

	ihren Eltern geschlagen wird.		K 16 Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Tochter und Vater • Mein Vater/mein Stiefvater schlägt mich • Mein Vater/mein Stiefvater misshandelt mich • Mein Vater/mein Stiefvater berühren mich gegen meinen Willen
23	Schon lange nicht gut mit dem Freund der Mutter versteht u.a. war er gewalttätig	Stiefvater ist gewalttätig	
30	Stiefvater in letzter Zeit seltsam verhält. Er versucht sie zu berühren und umarmen	Stiefvater berührt und umarmt	
56	Es ihr unangenehm ist mit dem Stiefvater allein zu sein; komisch anschaut und versucht sie zu umarmen	Stiefvater schaut komisch und umarmt	
58	Vater schlägt sie	Vom Vater geschlagen werden	
106	Von Stiefmutter und Vater geschlagen	Von Stiefmutter und Vater geschlagen werden	
115	Mädchen wird vom Freund ihrer Mutter sexuell belästigt; hat sie gestreichelt und angefasst	Vom Freund der Mutter sexuell belästigt werden	

125	Wird schon von klein auf, v.a. vom Vater geschlagen	Vom Vater geschlagen werden	
139	Von ihren Eltern oft geschlagen	Von den Eltern geschlagen werden	
153	von ihrer Mutter und deren Freund geschlagen	Von Mutter und Freund geschlagen werden	
186	Wurde vom Vater geschlagen	Vom Vater geschlagen werden	
195	Wurde vom Vater geschlagen	Vom Vater geschlagen werden	
110	Mutter scheint nicht zurecht zu kommen; wird nicht nur psychisch sondern auch physisch gewalttätig	Mutter wird gewalttätig	K17 Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Sohn und Mutter • Mutter ist gewalttätig
19	Weil er vom Vater geschlagen	Vom Vater geschlagen werden	K18

	wird		Stress, bedingt durch häusliche Gewalt zwischen Sohn und Vater • Vater ist gewalttätig
78	Vater ihn seit 2 Monaten schlägt	Vom Vater geschlagen werden	
15	Weil er immer wieder in der Schule geschlagen wird	In der Schule geschlagen werden	K19 Stress, bedingt durch schulische Gewalt • In der Schule von einem oder mehreren Mitschüler/innen geschlagen werden • In der Schule von einem oder mehreren Mitschüler/innen gemobbt werden • Am Schulweg von einem oder mehreren Mitschüler/innen geschlagen werden • In der Schule sexuell belästigt werden
43	Bursche versucht, ihr an die Brust zu greifen	Von einem Burschen an die Brust gegriffen werden	
62	Dass sie morgens im Schulbus von zwei älteren HTL-Schülern sexuelle belästigt wird	Sexuell belästigt werden	
81	Von vier Schulkollegen jeden Tag in der großen Pause geschlagen wird	In der Pause von Schulkollegen geschlagen werden	
87	Ist von einer Schulkollegin geschlagen worden	von Schulkollegen geschlagen werden	

157	Wird in der Schule von einem Mitschüler immer wieder geschlagen	Von einem Mitschüler geschlagen werden	
167	Mädchen wird von den Buben in der Klasse gemobbt und geschlagen	Von den Buben in der Klasse geschlagen und gemobbt werden.	
49	Hat über live messenger Burschen kennengelernt. Nun erpresst sie dieser; hätte Nacktfoto von ihr und würde diese veröffentlichen	Durch veröffentlichen von Nacktfoto erpresst werden	K 20 Stress, bedingt durch Cybermobbing • Durch Veröffentlichen von Nacktfotos erpresst werden • Pornografische Inhalte auf das Handy bekommen • ein Video über dich ohne dein Wissen ins Internet stellen
138	Pornografische Inhalte auf ihr Handy bekommt	Pornografische Inhalte auf das Handy bekommen	
155	Jemand Videos von ihr zusammen mit blöden Kommentare ins Internet stellt	Video über die eigene Person im Internet finden	

119	Ruft er sie ständig an	telefonisch belästigt werden	K 21
152	Von einem Unbekannten massiv telefonisch belästigt	Telefonisch belästigt werden	Stress, bedingt durch Stalking • Von unbekannten Personen telefonisch belästigt werden
59	Sie von ihrem 17 jährigen Bruder schwanger ist	Vom Bruder schwanger sein	K 22
108	In Sorge ist, dass sie schwanger ist	In Sorge sein schwanger, zu sein	Sonstiges • alle Problemstellungen, die nicht den Kategorien 1-21
143	Vermutet schwanger zu sein	Vermutung haben, Schwanger zu sein	• alle Problemstellungen, die nicht den Kategorien 1-21 zugeordnet werden können.
148	Angst vor einem Betreuer, Betreuer sexuell belästigt worden	Sexuell von einem Betreuer belästigt werden	
188	Wie er seiner Mutter sagen kann, dass er schwul ist	Angst haben zu sagen, dass man schwul ist	

10.2 Häufigkeitsverteilung der Probleme der Gesamtstichprobe

Tabelle 20: Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf Anzahl der Fälle.

Kategorie	gesamt	Prozent	Jungen	Prozent	Mädchen	Prozent	10-14 Jahre	Prozent	>14 Jahre	Prozent
	N=200		n=61		n=139		n=77		n=123	
1	46	23,00	13	21,31	33	23,74	15	19,48	31	25,20
2	9	4,50	3	4,92	6	4,32	4	5,19	5	4,07
3	7	3,50	4	6,56	3	2,16	1	1,30	6	4,88
4	14	7,00	1	1,64	13	9,35	1	1,30	13	10,57
5	8	4,00	3	4,92	5	3,60	4	5,19	4	3,25
6	6	3,00	2	3,28	4	2,88	3	3,90	3	2,44
7	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
9	12	6,00	8	13,11	4	2,88	3	3,90	9	7,32
10	2	1,00	2	3,28	0	0,00	1	1,30	1	0,81
11	4	2,00	1	1,64	3	2,16	3	3,90	1	0,81
12	20	10,00	9	14,75	11	7,91	6	7,79	14	11,38
13	29	14,50	8	13,11	21	15,11	11	14,29	18	14,63
14	8	4,00	2	3,28	6	4,32	1	1,30	7	5,69
15	10	5,00	0	0,00	10	7,19	7	9,09	3	2,44
16	13	6,50	0	0,00	13	9,35	6	7,79	7	5,69
17	1	0,50	1	1,64	0	0,00	1	1,30	0	0,00
18	2	1,00	2	3,28	0	0,00	1	1,30	1	0,81
19	7	3,50	3	4,92	4	2,88	5	6,49	2	1,63
20	3	1,50	0	0,00	3	2,16	3	3,90	0	0,00
21	2	1,00	0	0,00	2	1,44	1	1,30	1	0,81
22	5	2,50	1	1,64	4	2,88	3	3,90	2	1,63
Neu zugeordnet	80	40,00	17	27,87	63	45,32	39	50,65	41	33,33

10.3 Häufigkeitsverteilung nach Altersgruppen und Geschlecht

Tabelle 21: Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf Zahl der Fälle

	10-14 Jahre				>14 Jahre			
Kategorie	Burschen	Prozent	Mädchen	Prozent	Burschen	Prozent	Mädchen	Prozent
	n=25		n=52		n=36		n=87	
1	4	16,00	11	21,15	9	25,00	22	25,29
2	3	12,00	1	1,92		0,00	5	5,75
3	1	4,00		0,00	3	8,33	3	3,45
4	1	4,00		0,00		0,00	13	14,94
5	1	4,00	3	5,77	2	5,56	2	2,30
6	2	8,00	1	1,92		0,00	3	3,45
7		0,00		0,00		0,00		0,00
8		0,00		0,00		0,00		0,00
9	3	12,00		0,00	5	13,89	4	4,60
10	1	4,00		0,00	1	2,78		0,00
11	1	4,00	2	3,85		0,00	1	1,15
12	2	8,00	4	7,69	7	19,44	7	8,05
13	1	4,00	10	19,23	7	19,44	11	12,64
14		0,00	1	1,92	2	5,56	5	5,75
15		0,00	7	13,46		0,00	3	3,45
16		0,00	6	11,54		0,00	7	8,05
17	1	4,00		0,00		0,00		0,00
18	1	4,00		0,00	1	2,78		0,00
19	2	8,00	3	5,77	1	2,78	1	1,15
20		0,00	3	5,77		0,00		0,00
21		0,00	1	1,92		0,00	1	1,15
22	1	4,00	2	3,85		0,00	2	2,30
Neu zugeordnet	6	24,00	33	63,46	11	30,56	30	34,48

10.4 ASQ- 2

Fracture structure of the ASQ-2 (Byrne, Davenport & Mazanov, 2007)

Scale 1 – Stress of Home Life

- Arguments at home
- Disagreement between your parents
- Disagreement between you and your mother
- Disagreement between you and your father
- Lack of understanding by your parents
- Abiding by petty rules at home
- Living at home
- Not being taken seriously by your parents
- Little or no control over your life
- Lack of trust from adults
- Parents expecting too much from you
- Parents hassling you about the way you look

Scale 2 – Stress of School Performance

- Having to study things you do not understand
- Teachers expecting too much from you
- Difficulty with some subjects
- Keeping up with schoolwork
- Having to study things you are not interested in
- Having to concentrate too long during school hours
- Pressure to study

Scale 3 – Stress of School Attendance

- Getting up early in the morning to go to school
- Compulsory school attendance
- Going to school

Scale 4 – Stress of Romantic Relationships

- Getting along with your boy/girlfriend
- Breaking up with your boy/girlfriend
- Making the relationship with your boy/girlfriend work
- Not having enough time for with your boy/girlfriend
- Being ignored or rejected by the person you want to go out with

Scale 5 – Stress of Peer Pressure

- Pressure to fit in with peers
- Being hassled for not fitting in

- Peers hassling you about the way you look
- Being judged by your friends
- Disagreement between you and your peers
- Satisfaction with how you look
- Changes in your physical appearance with growing up

Scale 6 – Stress of Teacher Interaction

- Lack of respect from teachers
- Not being listened to by teachers
- Getting along with your teachers
- Disagreements between you and your teachers
- Teachers hassling you about the way you look
- Abiding by petty rules at school
- Not getting enough timely feedback on schoolwork

Scale 7– Stress of Future Uncertainty

- Concern about you future
- Having to make decisions about future work or education
- Putting pressure on yourself to meet your future goals

Scale 8– Stress of School/Leisure Conflict

- Not getting enough time for leisure
- Not enough time for activities outside school hours
- Not having enough time for fun
- Having too much homework
- Lack of freedom

Scale 9– Stress of Financial Pressure

- Not having enough money to buy things you need
- Not having enough money to buy things you want
- Pressure to make more money
- Having to take on new financial responsibilities with growing older

Scale 10– Stress of Emerging Adult Responsibility

- Having to take on new family responsibility with growing older
- Employers expecting too much of you
- Work interfering with school and social activities

10.5 SSKJ 3-8

Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann, Klein-Heßling, 2006)

Teil 3

Wie ging es dir in der letzten Woche? Kreuze bitte immer den passenden Kreis an:

keinmal, einmal, mehrmals

- Wie oft hattest du in der letzten Woche Kopfweh?
- Wie oft hattest du in der letzten Woche Bauchweh?
- Wie oft war dir in der letzten Woche schwindlig?
- Wie oft konntest du in der letzten Woche nicht gut schlafen?
- Wie oft war dir in der letzten Woche übel?
- Wie oft hattest du keinen Appetit?
- Wie oft warst du in der letzten Woche ärgerlich?
- Wie oft warst du in der letzten Woche traurig?
- Wie oft warst du in der letzten Woche wütend?
- Wie oft warst du in der letzten Woche bekümmert?
- Wie oft warst du in der letzten Woche unruhig?
- Wie oft warst du in der letzten Woche unglücklich?
- Wie oft warst du in der letzten Woche aufgeregt?
- Wie oft warst du in der letzten Woche einsam?
- Wie oft warst du in der letzten Woche zornig?
- Wie oft warst du in der letzten Woche nervös?
- Wie oft warst du in der letzten Woche ärgerlich?
- Wie oft warst du in der letzten Woche gereizt?
- Wie oft warst du in der letzten Woche angespannt?

10.6 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: PERIODISIERUNG DES JUGEND UND FRÜHEN ERWACHSENENALTERS	16
ABBILDUNG 2: ZUSAMMENFASSUNG DER HAUPT- UND NEBENGÜTEKRITERIEN	32
ABBILDUNG 3: NORMMAßSTÄBE.....	39
ABBILDUNG 4: WECHSELBEZIEHUNG DER GÜTEKRITERIEN	41
ABBILDUNG 5: ALTERSVERTEILUNG DER STICHPROBE	88
ABBILDUNG 6: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG.....	96
ABBILDUNG 7: HÄUFIGKEITSVERTEILUNGEN DER PROBLEME DER KATEGORIEN 1-12, GETRENNT NACH GESCHLECHT	97
ABBILDUNG 8: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE AUF DIE KATEGORIEN 1-12, GETRENNT NACH ALTERSGRUPPEN	98
ABBILDUNG 9: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE DER 10-14- JÄHRIGEN AUF DIE KATEGORIEN 1-12, GETRENNT NACH GESCHLECHT.	99
ABBILDUNG 10: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE DER >14- JÄHRIGEN AUF DIE KATEGORIEN 1-12, GETRENNT NACH GESCHLECHT.....	101
ABBILDUNG 11: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE AUF DIE NEU GEBILDETEN KATEGORIEN.....	102
ABBILDUNG 12. HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE AUF DIE NEU GEBILDETEN KATEGORIEN, GETRENNT NACH GESCHLECHT.	103
ABBILDUNG 13: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE AUF DIE NEU GEBILDETEN KATEGORIEN, GETRENNT NACH ALTERSGRUPPEN.....	105
ABBILDUNG 14: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE DER 10-14-JÄHRIGEN AUF DIE NEU GEBILDETEN KATEGORIEN, GETRENNT NACH GESCHLECHT	106
ABBILDUNG 15: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE DER 15-18-JÄHRIGEN AUF DIE NEU GEBILDETEN KATEGORIEN.	107
ABBILDUNG 16: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE AUF DIE KATEGORIEN INSGESAMT.....	109
ABBILDUNG 17: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE AUF ALLE KATEGORIEN, GETRENNT NACH GESCHLECHT.	110
ABBILDUNG 18: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE AUF ALLE KATEGORIEN, GETRENNT NACH ALTERSGRUPPE.....	111

ABBILDUNG 19. HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE DER 10-14-JÄHRIGEN AUF ALLE KATEGORIEN, GETRENNT NACH GESCHLECHT.	112
ABBILDUNG 20: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER STICHPROBE DER >14-JÄHRIGEN AUF ALLE KATEGORIEN, GETRENNT NACH GESCHLECHT	114

10.7 Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: BEURTEILUNGSRICHTLINIEN FÜR OBJEKTIVITÄT	33
TABELLE 2: BEURTEILUNGSRICHTLINIEN FÜR RELIABILITÄT.....	35
TABELLE 3: BEURTEILUNGSRICHTLINIEN FÜR VALIDITÄT	37
TABELLE 4: BEURTEILUNGSRICHTLINIEN FÜR DIE EICHSTICHPROBE.....	38
TABELLE 5: BEURTEILUNGSRICHTLINIEN FÜR ITEMSCHWIERIGKEIT, -KORRELATION UND TRENNSCHÄRFE	43
TABELLE 6: CUT-OFF WERTE	44
TABELLE 7: SKALEN DES SSKJ 3-8.....	53
TABELLE 8: SSKJ 3-8, RELIABILITÄTSWERTE	55
TABELLE 9: ILE-SA, ERGEBNISSE DER ITEMANALYSE	60
TABELLE 10: ILE-SA, RELIABILITÄTSWERTE.....	61
TABELLE 11: CFB-J, RELIABILITÄTSWERTE	64
TABELLE 12: ASQ-2, RELIABILITÄTSWERTE	68
TABELLE 13: ASQ-2, VALIDITÄTSWERTE.....	69
TABELLE 14: LECI, RELIABILITÄTSWERTE.....	72
TABELLE 15: LISRES-Y, RELIABILITÄTSWERTE „STRESSOREN“	75
TABELLE 16: LISRES-Y, RELIABILITÄTEN "SOZIALE RESSOURCEN"	76
TABELLE 17: APES, RETEST-RELIABILITÄTEN	80
TABELLE 18: ZUSAMMENFASSUNG DER CHARAKTERISTIKA DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	85
TABELLE 19: RANGREIHENVERGLEICH	115
TABELLE 20: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DER PROBLEME DER GESAMTSTICHPROBE	173
TABELLE 21: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG NACH ALTERSGRUPPEN UND GESCHLECHT.....	173

Abstract

Zahlreiche Studien zeigen den Zusammenhang von kritischen Lebensereignissen und täglichen Stressoren mit der physischen und psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (Compas, 2001; Felitti, 2002; Skaletz und Seiffge-Krenke, 2009). Die Qualität und die Aktualität der Erhebungsinstrumente sind zur Erfassung von Belastungssituationen von entscheidender Bedeutung. Die vorliegende Arbeit bewertet die psychometrische Qualität vorhandener Instrumente und prüft, in welchem Ausmaß aktuelle Belastungssituationen von österreichischen Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden. Es wurde eine systematische Literaturrecherche zur Identifikation von Erhebungsinstrumenten von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen durchgeführt. Entscheidend für die Auswahl waren vor allem die Reliabilität, die Validität und die Aktualität. Die ausgewählten Verfahren wurden anschließend für die qualitative Inhaltsanalyse von aktuellen Falldokumentationen verwendet. Die Stichprobe basiert auf 200 Daten von Telefonkontakten von Kindern und Jugendlichen mit der Notrufnummer „147-Rat auf Draht“ im Zeitraum von Jänner bis Dezember 2009.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeiten zeigen, dass die ausgewählten Erhebungsinstrumente den Anforderungen bezüglich der Testkonstruktion und der psychometrischen Performance in unterschiedlichem Ausmaß entsprechen. Der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (Lohaus et al., 2006), und der Adolescent Stress Questionnaire-2 (Byrne et al., 2007) erfüllten alle Anforderungen und wurden für die inhaltsanalytische Auswertung (Mayring, 2008) ausgewählt. Die Häufigkeitsverteilung über alle Problemstellungen zeigt, dass Stress, bedingt durch das Familienleben das häufigste Problem (23,7%), gefolgt von Stress, bedingt durch die Sorgen um den Freund/die Freundin (14,5%), und Stress, bedingt durch die wahrgenommene psychische Symptomatik (10%), darstellt. Fasst man allerdings alle Kategorien, die unterschiedliche Gewaltformen erfassen, zusammen, so sind Gewalterfahrungen das zweithäufigste Problem von Kindern und Jugendlichen (19%).

Die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung aller Problembereiche zeigen signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede. Auch die Verteilung der Problembereiche zwischen den Altersgruppen und innerhalb der Altersgruppen ist signifikant.

Es stehen wenige Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Belastungssituationen von Kindern und Jugendlichen zur Verfügung, die den psychometrischen Qualitätsanforderungen genügen, zur Verfügung. Es konnte kein Verfahren identifiziert werden, dass alle Belastungen österreichischer Kinder und Jugendlicher im Alter von 10-18 Jahren erfasst.

Abstract

Numerous studies show the relationship of critical life events and daily stressors with physical and mental health of children and adolescents (Compas, 2001; Felitti, 2002; Skaletz and Seiffge-Krenke, 2009). The quality and timeliness of the instruments to assess the experience of stress situations is crucial. The present study evaluate the psychometric quality of existing instruments and verify the extent to which current stress situations of Austrian children and adolescents are taken into account. It has conducted a systematic literature search to identify measurements of child and adolescent life stress. Decisive for the choice were the reliability, validity and timeliness. The selected measurements were then used for the qualitative content analysis of actual case documentations. The sample is based on 200 data from telephone contacts of children and young people with the emergency number "147-Rat auf Draht," from the period January to December 2009.

The results of the present work show that the selected measurements meet the requirements regarding the test design and psychometric performance in varying degrees. The questionnaire of stress and coping in childhood and adolescence (Lohaus et al., 2006), and the Adolescent Stress Questionnaire-2 (Byrne et al., 2007) met all requirements and have been selected for the content analysis (Mayring, 2008). The frequency distribution of all the problems shows that stress, associated with family life, represents the most common problem (23.7%), followed by stress due to concerns about the boyfriend/girlfriend (14.5%), and stress associated with perceived mental symptoms (10%). Summing up, however, all categories, which cover various forms of violence, experienced violence is the second most common problem of children and adolescents (19%).

The results of the frequency distribution of all different problems show significant gender differences. The distribution of the problems between the age groups and within age groups is significant, too. There are a few measurements of stress situations of children and adolescents available which meet the psychometric quality requirements. It could not be identified any measurement that covers all stress situation of Austrian children and young people aged from 10-18 years.

CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten

Name *Mag. Dr. Beatrix Haller*

Geburtstag *01.05.1960*

Staatsangehörigkeit *Österreich*

Familientand *verheiratet, 3 Kinder*

Ausbildung

1978 Matura, AHS Oberschützen

1984 Abschluss zum Mag. rer. nat.; Lehramt Biologie und Erdwissenschaften, Universität Wien

1984-1987 Stadtschulrat für Wien, Unterrichtstätigkeit an verschiedenen allgemein bildenden Schulen (Biologie, Physik, Chemie und Sport)

1988-1989 Studienaufenthalt, Scripps Memorial Hospital, San Diego, USA

1990 Spezialpraktika an der Universität Wien im Rahmen des Doktoratsstudiums

1991-1993 Stadtschulrat für Wien, Unterrichtstätigkeit an verschiedenen allgemein bildenden höheren Schulen

1992 Abschluss zum Dr. phil., Universität Wien

seit 1993 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Zusatzqualifikationen

■ Moderationsausbildung

■ Projektmanagement, Qualitätssicherung und Evaluation

■ Führungskräftelehrgang

■ Buchhaltung (WIFI Wien)

■ Zahlreiche Fortbildungen im Bereich Datenverarbeitung/EDV (Word, Excell, Power Point....)

■ Laufende fachspezifische Fortbildungen zu den verschiedenen psychosozialen Themen: Suchtprävention, Essstörungen, (sexuelle) Gewalt

■ Sprachkurse in der USA und Italien