

Diplomarbeit

Erfassung von psychischen Verhaltensauffälligkeiten bei österreichischen Jugendlichen anhand des Youth Self-Report (YSR 11-18)

Verfasserin
Irene Burian

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, September 2009

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. DDr. Mag. Christiane Spiel

Danksagung

Da diese Arbeit den Abschluss meiner universitären Laufbahn darstellt, möchte ich die Gelegenheit nutzen, jenen Menschen Dank zu sagen, die diese Diplomarbeit ermöglicht bzw. unterstützt haben.

Als erstes möchte ich meiner Betreuerin **Univ.-Prof. DDr. Mag. Christiane Spiel** für ihre ausgezeichnete Beratung und ihre kompetenten Anregungen danken.

Mein Dank gebührt auch **Manuel Bsteh, Eva Erhäusl, Stephan Mantsch und Magdalena Wielend**, für die Erhebung und Bereitstellung der Daten und meiner Diplomandenkollegin **Daniela Vollnhofer**.

Ich möchte an dieser Stelle auch weiteren Menschen Dank sagen, die mich bis hierhin begleitet und geführt haben.

Als erstes meinen Eltern, **Johanna und Gottfried Burian**, die mir nicht ausschließlich durch ihre Finanzierung ein sorgenfreies Studium ermöglichten. Meinem Bruder **Stephan Burian**, der mir bei jeglichen computertechnischen Fragen behilflich war.

Privat möchte ich mich noch bei **Eva-Maria Schiller** bedanken, die mir jederzeit geholfen hat, wo sie nur konnte.

Allen diesen Personen gebührt mein aufrichtiger Dank.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
I. Theoretischer Teil	7
1. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	7
2. Psychische Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter	10
2.1 Definition von psychischen Verhaltensauffälligkeiten	10
2.2 Erklärungsansätze psychischer Verhaltensauffälligkeiten	11
3. Bezugssysteme von Jugendlichen	15
3.1 Schule	15
3.2 Freizeit	17
3.3 Peers	18
3.4 Eltern	19
4. Erscheinungsformen psychischer Verhaltensauffälligkeiten	22
4.1 Körperliche Beschwerden	23
4.2 Ängstlich- Depressives Verhalten	23
4.3 Dissoziales Verhalten	24
4.4 Aggressives Verhalten	26
4.5 Externalisierende Auffälligkeiten	27
4.6 Internalisierende Auffälligkeiten	28
5. Zielsetzungen	29
5.1 Unterschiede in den psychischen Auffälligkeiten	29
5.2 Beschreibung der gefundenen Cluster	30
II. Empirischer Teil	
6. Methode	31
6.1 Datenerhebung	31
6.2 Erhebungsinstrument	32
6.2.1 Youth Self-Report	32
6.2.2 Operationalisierung weiterer interessierender Variablen	33
6.3 Stichprobenbeschreibungen	35
6.4 Auswertungsverfahren	36

7. Ergebnisse	37
7.1 Unterschiede in den psychischen Auffälligkeiten	40
7.2 Beschreibung der gefundenen Cluster	42
8. Diskussion	47
8.1 Interpretation der gefundenen Ergebnisse in Bezug auf die Literatur	47
8.2 Einschränkungen der Arbeit bezüglich methodologischer Aspekte	48
8.3 Ausblick	48
9. Zusammenfassung	50
10. Literaturverzeichnis	51
11. Abbildungsverzeichnis	56
12. Tabellenverzeichnis	57
13. Anhang	58

Einleitung

Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen sind sowohl in den Medien als auch im Alltag sehr präsent. Oft werden wir als Augenzeugen mit Situationen konfrontiert, in denen Jugendliche für den Zuschauer völlig überraschend und ohne jegliche Vorwarnung Verhaltensweisen zeigen, mit denen nicht gerechnet wird beziehungsweise die andere Kinder einer ähnlichen Altersstufe nicht zeigen. Durch ihr auffälliges Verhalten sind die Heranwachsenden auch in ihrer Entwicklung beeinträchtigt. Diese Jugendlichen haben Probleme, mit denen sie nicht umgehen können – kanalisieren sie deshalb in Verhaltensauffälligkeiten? Genau an diese Frage knüpft meine Diplomarbeit an: Welche Auffälligkeiten zeigen Jugendliche und wie äußern sich diese?

Aufgrund einer internationalen Studie zu dem Themenkomplex „Stress und Bewältigungskompetenzen 14- und 17-jähriger“ wurden 1200 Jugendliche aus mehr als 20 Ländern befragt. Dabei wurde unter anderem der Youth Self-Report vorgegeben, der Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen erfasst und einen Einblick in die persönlichkeitsrelevanten Merkmale liefern soll. Dieser Fragebogen bildete die Grundlage meiner Diplomarbeit, die der Frage nachgeht, welche Verhaltensauffälligkeiten Jugendlichen zeigen wenn sie Probleme haben.

In der vorliegenden Arbeit wird im theoretischen Teil ein Einblick in Herausforderungen und Problembereiche des Jugendalters gegeben. Beginnend mit den allgemeinen Entwicklungsaufgaben, die während der Adoleszenzzeit vom Jugendlichen zu bewältigen sind, wird zu vier speziellen Problembereichen in der Adoleszenz übergeleitet. Das sind schulbezogene (z.B. schlechtes Klassenklima), freizeitbezogene (z.B. problematisches Freizeitverhalten), den Freundeskreis betreffende (Aufbau von Beziehungen zu Peers) und auf die Familie bezogene (z.B. Ablösung vom Elternhaus) Problembereiche. Da diese vier Bereiche manchen Jugendlichen Schwierigkeiten bereiten, können als Reaktion darauf Verhaltensauffälligkeiten entwickelt werden die sich in körperliche Beschwerden (z.B. Magenschmerzen, Übelkeit), ängstlich-depressivem Verhalten (z.B. geringes Selbstbewusstsein, Energielosigkeit), dissozialem Verhalten (z.B. Lügen, Stehlen) und aggressivem Verhalten (beschädigen von Gegenstände, Attackieren von Personen) äußern können.

Im empirischen Teil wird zunächst auf Ziele und Fragestellungen, wie die Ermittlung der Anzahl der betroffenen Jugendlichen, eingegangen und eine Klassifizierung der emotionalen und psychischen Verhaltensauffälligkeiten vorzunehmen. Danach wird die Untersuchungsmethode beschrieben.

Den nächsten Abschnitt bildet der Ergebnisteil, nach dem abschließend die Ergebnisse interpretiert und diskutiert werden.

II. Theoretischer Teil

Das Jugendalter zeichnet sich durch eine Fülle von Entwicklungsaufgaben, die Herausforderungen, Anforderungen und Belastungen für die Jugendlichen darstellen aus. Dabei verläuft die Entwicklung von Jugendlichen selten einfach und problemlos. Viele Jugendliche reagieren mit Verhaltensauffälligkeiten und zeigen damit, dass ihnen die Bearbeitung dieser Probleme schwer fällt und sie Unterstützung brauchen (Hurrelmann, 1990). Im ersten Kapitel werden die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter kurz skizziert. Anschließend wird auf psychische Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter eingegangen. Da die Bezugssysteme Schule, Freizeit, Peers und Eltern für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wichtig sind, werden sie in Kapitel drei behandelt. Danach werden die Erscheinungsformen psychischer Verhaltensauffälligkeiten beschrieben.

1. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Der heranwachsende Jugendliche wird laufend mit neuen Herausforderungen konfrontiert, insbesondere beim Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter. Nach Steinberg (1999) erstreckt sich die Adoleszenz insgesamt über einen Zeitraum von zirka zehn Jahren der Entwicklung, in welchem die verschiedensten Entwicklungsprozesse ablaufen. Sie kann in drei Phasen mit jeweils zugeordneten Altersbereichen unterschieden werden:

- frühe Adoleszenz zwischen 11 und 14 Jahren,
- mittlere Adoleszenz zwischen 15 und 18 Jahren und
- späte Adoleszenz zwischen 18 und 21 Jahren.

In diesem Lebenszyklus finden bei den Jugendlichen biologische, kognitive und soziale Veränderungen statt. Laut Literatur betreffen die biologischen Veränderungen nicht nur die körperliche Weiterentwicklung, sondern auch das Auftreten psychosexueller Konflikte und die Identitätsentwicklung. Die kognitiven Veränderungen können nach Steinberg (1999) und Piaget (1969) über zwei Arten erfolgen: entweder über Verstärkung beziehungsweise Bestrafung des Verhaltens oder über das Lernen am Modell beziehungsweise durch Beobachtung. Bei den sozialen Veränderungen wird versucht, jene Aufgaben aufzudecken, die sich dem

Jugendlichen beim Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter in den Weg stellen.

Auch Havighurst (1982) geht von aus, dass in der mittleren Adoleszenz spezifische Entwicklungsaufgaben vom Heranwachsenden zu lösen sind.

Er definiert die Entwicklungsaufgabe als eine Aufgabe, welche ein Individuum während einer speziellen Lebensperiode lösen soll und will. (Uhlendorff, 2004, S. 55)

Zu den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, welche Havighurst (1982) auch als *development tasks* bezeichnet, gehören:

1. Der Aufbau eines Freundeskreises

Im Zuge des Aufbaus sollten neue und tiefere Freundschaften geschlossen werden. Mädchen werden zusehends als junge Frauen betrachtet und Buben als junge Männer. Ein gemeinsames Erreichen für den allgemeinen Zweck sollte erlernt werden.

2. Die Aufnahme und Akzeptanz der sozialen Rolle

Es sollte die soziale Rolle erlernt und akzeptiert werden, wobei die Zunahme der Attraktivität des anderen Geschlechts einer gewissen Gewöhnung bedarf.

3. Die Akzeptanz der körperlichen Veränderungen und des eigenen Aussehens

Hierbei gilt es mit den körperlichen Veränderungen umgehen zu lernen, sie zu akzeptieren und Stolz über diese Weiterentwicklung zu empfinden.

4. Die emotionale Unabhängigkeit / Ablösung vom Elternhaus

Diese Entwicklungsaufgabe beinhaltet es, die kindliche Abhängigkeit hinter sich zu lassen, sich loszulösen und Eigenständigkeit zu entwickeln, ebenso wie eine respektvolle Beziehung zu den Eltern aufzubauen.

5. Die Entwicklung von Vorstellungen bezüglich Partnerschaft und Familie

Hier ist es wichtig eine positive Einstellung zum Familienleben zu erreichen und einzusehen, dass die Erziehung von Kindern eine herausfordernde Aufgabe sein kann.

6. Die Orientierung auf Ausbildung und Beruf

Es muss eine Vorstellung davon entwickelt werden, was für ein Beruf ausgeübt werden möchte, was die dafür notwendigen Voraussetzungen sind und welche Kompetenzen dafür noch erlernt werden müssen. Auch Überlegungen zur Finanzierung müssen angestellt werden.

7. Die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung

Was diese Entwicklungsaufgabe betrifft, so rücken soziale, politische und ethische Gedanken ins Zentrum des Interesses und eine Identität, mit der man selbst zufrieden ist, wird angestrebt. Weiters werden Wertvorstellungen abgewogen.

8. Die Erreichung von verantwortungsbewusstem Verhalten

Hierzu zählt sich selbst wohlfühlen, verantwortungsvoll zu handeln, in der Gemeinschaft akzeptiert zu werden und einen sozialen Instinkt zu entwickeln.

Wie man sieht kommt es während der Adoleszenz zu vielen Veränderungen. Diese können von den Jugendlichen positiv erlebt oder als unlösbar angesehen werden. Jugendliche, die ihrem Umfeld Probleme bereiten und mit sich selbst nicht auskommen beziehungsweise mit sich selbst unglücklich sind, können dies entweder offen zum Ausdruck bringen oder versuchen still mit sich auszumachen. Schon in der Langzeitstudie von Schoeppe & Havighurst (1952) wurde gezeigt, dass ähnliche Aufgaben wie solche, die bereits i Jugendalter als schwierig zu meisternde angesehen werden, oft auch zu einem späteren Lebenszeitpunkt Probleme bereiten. Gelingt es den Jugendlichen jedoch nicht mit länger andauernden Schwierigkeiten selber klar zu kommen, wird Hilfe von Außen benötigt (Myschker, 2005).

2. Psychische Verhaltensauffälligkeiten

Da Entwicklungsaufgaben in der Reifezeit für jeden Einzelnen eine andere Art der Herausforderung bedeuten (Havighurst, 1982), wird im Folgenden diskutiert, weshalb es bei einigen Jugendlichen zu einer krisenhaften Entwicklung kommen kann. Zuerst wird eine Definition von psychischen Verhaltensauffälligkeiten gegeben, danach wird auf die verschiedensten Modelle eingegangen, die eine mögliche Erklärung für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten beziehungsweise Verhaltensstörungen liefern. Dabei wird auch ein Augenmerk auf Risiko- und Schutzfaktoren gelegt, denen eine bedeutende Rolle bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten zugeschrieben wird. Anschließend wird versucht, einen Einblick in jene Bereiche zu geben, die den Jugendlichen formen. Zuletzt werden die verschiedensten Arten von Verhaltensauffälligkeiten diskutiert, die auftreten können, wenn die Jugendlichen überfordert sind.

2.1 Definition von psychischen Verhaltensauffälligkeiten

Ein Jugendlicher wird dann als verhaltensauffällig bezeichnet, wenn er sich in vergleichbaren Situationen erheblich anders verhält als die meisten Jugendlichen des gleichen Alters beziehungsweise wenn er die soziale Norm nicht einhält. Im psychologischen Sinn werden nach Ettrich & Ettrich (2006) Verhaltensstörungen somit als Diskrepanz zwischen Erwartungen an das Verhalten einer Person und Verhaltensdispositionen unter bestimmten Verhaltensbedingungen verstanden. Weiters wird von den Autoren der Begriff „Verhaltensstörung“ synonym für den Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ verwendet (2006, S.48). Der Ausdruck „Verhaltensauffälligkeit“ gilt allerdings als wortneutraler (Myschker, 2005, S.42).

Durch Verhaltensauffälligkeiten sind betroffene Kinder in ihrer Entwicklung beeinträchtigt. Ihr Verhalten führt meist zu Belastungen und Spannungen der eigenen Befindlichkeit in sozialen Beziehungen (Seiffge-Krenke, 2006) und somit zu umfangreichen Konflikten mit ihrer Umwelt. Wenn sich bei einem Jugendlichen eine Störung des Sozialverhaltens schon in der Kindheit bemerkbar macht, so ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass es zu weiteren Verhaltensauffälligkeiten kommt, wie etwa das Auftreten von dissozialen Verhaltenszügen (Petermann, 2001).

Deshalb wird nun intensiver auf die Bereiche eingegangen, die Stress erzeugen können und unmittelbar auf den Jugendlichen einwirken.

2.2 Erklärungsansätze psychischer Verhaltensauffälligkeiten

Während des Adoleszenzabschnittes kommen auf den Jugendlichen viele Aufgaben zu, die es zu bewältigen gilt. Angesichts der besonderen Veränderungen ist es nicht selten, dass manche Jugendliche an deren erfolgreicher Bewältigung scheitern.

Zur Frage weshalb einige Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auffälliges Verhalten zeigen, andere hingegen nicht, versucht das *Vulnerabilitäts-Stress-Modell* von Zubin und Spring (1977) eine mögliche Erklärung zu bieten. Das ursprünglich für den Bereich der Schizophrenie entwickelte Modell wird seither als allgemeines Erklärungsmodell bei vielen psychischen Krankheiten angewandt. Damit es zu einer Verhaltensauffälligkeit kommt, müssen die individuelle Verletzlichkeit (Vulnerabilität), die anlagebedingt oder lebensgeschichtlich angeeignet sein kann, sowie Stressfaktoren wie familiäre Probleme (zum Beispiel Scheidung der Eltern), schulische Schwierigkeiten (schlechte Noten), keine Freundschaften (und somit keine Aktivitäten mit Freunden während der Freizeit) auftreten.

Wenn ein Jugendlicher verletzlich und Stress ausgesetzt ist, kommt es auf die Bewältigungskompetenz, das sind jene Fertigkeiten die bei der Bewältigung von Aufgaben unterstützend wirken, und das soziale Netzwerk wie Familie und Peers an, ob es zu Verhaltensauffälligkeiten kommt oder nicht.

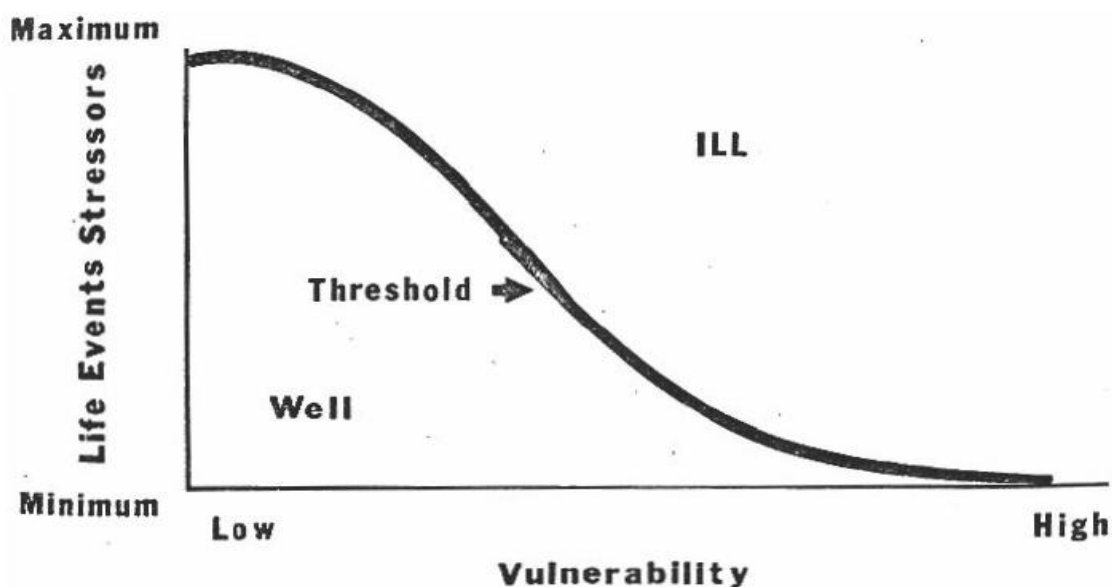


Abbildung 1. Beziehung zwischen Vulnerabilität und Stressfaktoren nach Zubin & Spring (1977, S.110)

Auch bei Beelman und Raabe (2007) spielen das soziale Netzwerk und die individuellen Kapazitäten wichtige Einflüsse, die entweder Risikofaktoren oder Schutzfaktoren bei der Weiterentwicklung des Jugendlichen darstellen können.

Risikofaktoren werden dabei definiert als Eigenschaften, die die Wahrscheinlichkeit vergrößern, dass ein Problemverhalten auftritt. Dabei wird zwischen festen Risikofaktoren (zum Beispiel das Geschlecht), variablen Risikofaktoren (zum Beispiel die Erziehungskompetenz der Eltern) und distalen Risikofaktoren (zum Beispiel Armut) unterschieden. Weiters wird eine Differenzierung vorgenommen, ob die Risikofaktoren eine auslösende (das Problemverhalten initierende) beziehungsweise eine aufrechterhaltende (das Problemverhalten stabilisierende) Funktion haben. In vielen Untersuchungen wird darauf hingewiesen, dass nicht nur die einzelnen Faktoren untersucht werden sollen, sondern auch das Zusammenwirken dieser Faktoren.

Risikofaktoren führen also nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zu Problemverhalten. Aber nicht bei jedem Jugendlichen müssen sich Verhaltensauffälligkeiten zeigen, wenn es gilt, schwierige Situationen zu bewältigen. Jene Fähigkeiten beziehungsweise Bedingungen, die bei der Bewältigung von Aufgaben unterstützend wirken, werden als Kompetenzen (Albee, 1985) beziehungsweise bei Beelman und Raabe (2007) als Schutzfaktoren bezeichnet. Schutzfaktoren sind alle Einflüsse, die die Wahrscheinlichkeit auf risikoförderliches Merkmal mit Problemverhalten zu reagieren, verringern. Eine wichtige Rolle wird auch dem so genannten Vulnerabilitätsfaktor zugeschrieben, welcher die negativen Auswirkungen von Risikofaktoren auf ein Verhalten verstärkt, nach Beelman und Raabe (2007) das Fehlverhalten aber selbst nicht auslösen kann. In Anlehnung an das Konzept von Zubin und Spring (1977), setzt Albee (1985, zitiert nach Beelmann und Raabe, 2007, S.54) die drei Faktoren, Risiko-, Schutz- und Vulnerabilitätsfaktoren miteinander in Beziehung. Für ihn führen die verschiedensten Stressoren und Risikofaktoren dann zu einem Problemverhalten, wenn sie die individuellen Bewältigungsfähigkeiten und sozialen Ressourcen übersteigen.

An das Konzept von Zubin und Spring (1977) anknüpfend, schlagen Dodge und Pettit (2003) ein *biopsychosoziales Modell* vor, um die Entwicklung von chronischen Verhaltensproblemen (*conduct problems*) zu erklären. Chronische Verhaltensprobleme werden definiert als antisoziale Verhaltensweisen die dazu führen, dass anderen Schaden zugeführt wird.

Das Modell (Abbildung 2) besagt, dass bereits die genetische Veranlagung des Kindes und die Kontextbedingungen einen gewissen Risikofaktor für die Entstehung

und Aufrechterhaltung psychischer Beeinträchtigung darstellen können. Der Verlauf wird durch die Lebenserfahrungen mit den Eltern (Verhältnis zu den Eltern, Erziehungsverhalten), Peers (Peer- Erfahrungen, soziale Akzeptanz), sozialen Institutionen (Freizeitgestaltung) und der individuellen mentalen Verarbeitung des Jugendlichen maßgeblich beeinflusst.

Die mentalen Prozesse betreffen kognitive und emotionale Vorgänge sowie die Verarbeitung sozialer Informationen und werden in diesem Modell als Mediatoren angesehen, die ihrerseits die Beziehung zwischen der individuellen Lebenserfahrung und den Verhaltensproblemen beeinflussen.

So können genetische Faktoren wie beispielsweise Impulsivität, Temperament oder Aufmerksamkeitsschwäche zur Entwicklung eines Verhaltensproblems führen, je nachdem wie der Jugendliche diese Einflüsse mental verarbeitet. Auf der anderen Seite kann der soziokulturelle Kontext, der den sozioökonomische Status (wie Bildungsniveau und Einkommen der Eltern), Nachbarschaft beziehungsweise Wohngegend und den Schulkontext umfasst, einen Risikofaktor für die Entwicklung eines Verhaltensproblems darstellen.

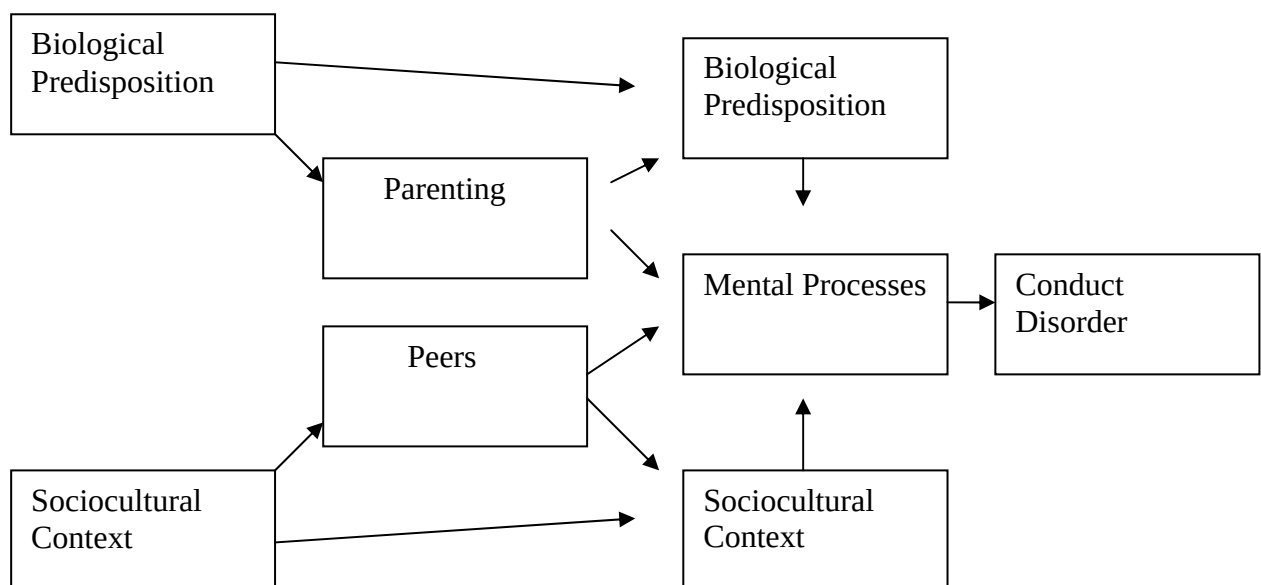


Abbildung 2. Biopsychosoziales Modell nach Dodge & Pettit (2003, S.351)

In allen hier angeführten Modellen stellt das Zusammenspiel zwischen dem sozialen Kontext und der individuellen Verarbeitung eine bedeutende Rolle dar. Entscheidend für das Auftreten einer Verhaltensauffälligkeit scheint also vor allem die Art wie der Einzelne damit umgeht, zu sein. Lernen die Jugendlichen durch positive

Unterstützung seitens der Freunde, Eltern oder der Schule, dass bei jeder möglichen Stresssituation Hilfe jederzeit in Anspruch genommen werden kann, so sinkt die Wahrscheinlichkeit eine Verhaltensstörung zu entwickeln.

Einige Befunde betonen dabei besonders das Erziehungsverhalten der Eltern, wonach ein inkonsistenter Erziehungsstil, häufige Konflikte mit den Eltern, das Aufwachsen unter geringem sozioökonomischen Status und die Befürchtung des Kindes, bei Problemen kaum Beistand erwarten zu können, erhöhte Risikofaktoren für die Entstehung einer Verhaltensstörung sind.

Auch den Freunden wird eine enorme Bedeutung zugeschrieben, da sie mit zunehmendem Alter für die Jugendlichen als weitere Ansprechpersonen fungieren beziehungsweise sogar die Eltern in deren Funktion gänzlich ersetzen.

Da die vorliegende Arbeit spezifische Fragen dazu stellt, beispielsweise wie bei den Jugendlichen die familiäre Situation aussieht, wie sie ihren Freundeskreis beschreiben würden, ob sie sich wohl fühlen usw., könnte dieses theoretische Modell einen möglichen Erklärungsansatz geben, welche Unterstützung die Familie beziehungsweise Freunde wirklich darstellen, wenn Jugendliche mit Stresssituationen konfrontiert werden.

3. Bezugssysteme von Jugendlichen

Während der Zeit der Adoleszenz begegnen den Jugendlichen eine Reihe von Aufgaben, die es zu bewältigen gilt. Wie sehr die Jugendlichen mit diesen Aufgaben im Alltag beschäftigt sind, untersuchte Seiffge-Krenke (1995) in einer Studie mit 110 Jugendlichen im Alter von 12, 15 und 17 Jahren. Die Jugendlichen gaben an, am häufigsten von alltäglichen Stressoren (normativen Stressoren) wie etwa Probleme mit den Eltern, gefolgt von Problemen in der Schule, vor allem schlechten Noten, betroffen zu sein. Es konnten auch deutliche Geschlechtsunterschiede festgestellt werden; so stellten für 17% der 15-jährigen Mädchen Ereignisse aus dem Peer-Bereich eine wichtige Rolle dar, während sich die Zahl bei den Buben auf 12% beschränkte. Auffallend war, dass 80% der von den Jugendlichen angegebenen normativen Stressoren, eine Beziehungskomponente beinhalteten, was vermuten lässt, dass die Beziehung zu Eltern und Freunden enorm wichtig für sie ist. In einer Folgestudie (Seiffge-Krenke, 1995) konnte faktorenanalytisch gezeigt werden, dass sich diese normativen Stressoren auf sieben Problembereiche zurückführen lassen: Schule, Freizeit, Peers, Eltern, romantische Beziehungen, Selbst und Zukunft. Im Folgenden wird das Hauptaugenmerk auf die ersten vier genannten Bezugssysteme: Schule, Freizeit, Peers und Eltern gelegt.

3.1 Schule

Während des Heranreifens zum Erwachsenen verbringen die Jugendlichen die Hälfte der Zeit in der Schule und werden durch sie geprägt. Vor allem wenn sie neu in die Klasse kommen und sie vor der Wahl stehen, sich Freunde zu suchen oder lieber alleine ihren Weg zu gehen. Sie müssen sich entscheiden, ob sie den Kontakt aufsuchen, zu welchen Schülern sie ihn suchen und wie die anderen darauf reagieren. Den Anschluss zu finden kann schnell und leicht gelingen oder sich als Schwierigkeit herausstellen. Die Literatur weist darauf hin, dass Jugendliche, die keine Freunde in der Schule haben, viel weniger prosoziales Verhalten zeigen und auch geringeres Interesse an schulischem Erfolg aufweisen als jene SchülerInnen mit Freunden (Wentzel, McNamara Barry & Caldwell, 2004). Außer Acht gelassen werden darf hier nicht, dass es ebenso davon abhängt, welcher Freundeskreis aufgesucht wird.

Die SchülerInnen lernen somit selbst Entscheidungen zu treffen, Entscheidungen die nicht nur den Freundeskreis betreffen sondern auch ihre schulische Laufbahn beeinflussen.

Je nachdem, ob sie sich für den strebsamen Weg entscheiden oder nicht, müssen sie lernen mit Erfolg und Misserfolg umzugehen. Sie setzen sich daher Ziele, die nicht nur durch entsprechende Noten Anerkennung erfahren, sondern auch durch ihre Mitschüler. Sie wünschen sich soziale Bestätigung. Ryan & Shim (2008) unterscheiden zwischen drei sozialen Zielen die sich die Jugendlichen während ihrer Adoleszenzzeit setzen:

1. dem *social development goal*, das durch die soziale Fähigkeiten der Mitschüler entwickelt wird,
2. dem *social demonstration-approach goal*, nach welchem die Jugendlichen ihre sozialen Kompetenzen demonstrieren und von ihren Peers positive Bestätigung erhalten, indem ihnen gezeigt wird, dass diese Verhaltensweise und sie selbst damit sozial erwünscht sind, sowie
3. dem *social demonstration-avoid goal*, wonach die Jugendlichen aufzeigen, dass sie keine Mängel an sozialen Fähigkeiten aufweisen. Sie wollen nicht als „Loser“ angesehen werden.

Die SchülerInnen können auf unterschiedlichste Art nach Bestätigung suchen und sie auch finden. So kann es passieren, dass ein Jugendlicher nicht gern die Schule besucht, weil er entweder keinen Anschluss bei den Klassenkameraden findet (Seiffge-Krenke, 2006), beziehungsweise nicht die gewünschte Art von Anerkennung erhält (Ryan & Shim, 2008) oder er Konflikte mit Lehrern hat. Ein positives Schulklima ist eine wichtige Komponente dafür wie wohl sich ein Jugendlicher fühlt. Liegt ein guter Bezug zu den Lehrern vor und wird die Klassengröße als angenehm empfunden, wird dies laut Koth, Bradshaw & Leaf (2008) als positives Klima angesehen und auch vom Jugendlichen als solches erlebt.

Nach Hurrelmann (1990) werden im Schulbereich selbst Gefühle wie Entfremdung, der Normlosigkeit und der inneren Distanz als auslösende Faktoren für Aggressivität und Gewalt angesehen.

3.2 Freizeit

Neben der Schule spielt die Freizeit eine wichtige Rolle für Jugendliche. Die Freizeitstrukturierung stellt für Jugendliche einen von den Eltern nicht beeinflussbaren Bereich dar (Fend, 1998), die sie selbstständig gestalten können. Je nach Altersstufe und Geschlecht werden bestimmte Freizeitaktivitäten bevorzugt. Zur Auswahl stehen beispielsweise Videospiele spielen (alleine oder mit Freunden), Sport treiben, andere Jugendliche kennen lernen, mit Freunden Zeit verbringen, mit den Eltern (freiwillig oder unfreiwillig) etwas zu unternehmen, Verwandte besuchen fahren, ins Kino gehen, Fernsehen oder DVD's ansehen, auf Partys gehen, und vieles mehr.

Die Teilnahme an strukturierten Aktivitäten (Persson, Kerr, & Stattin, 2007), oder Aktivitäten unter Beaufsichtigung eines Erwachsenen, senken das Risiko für Delinquenz (Chung & Steinberg, 2006; Mahoney, 2000). Wird aber an unstrukturierten und unbeaufsichtigten Freizeitaktivitäten teilgenommen, kommt es eher zu antisozialem Verhalten (Mahoney, Stattin, & Lord, 2004). Ob sich die Jugendlichen für oder gegen die strukturierten Aktivitäten entscheiden, hängt überwiegend von ihrer Peergruppe ab (Persson et al., 2007).

Andere Studien betonen, dass je nach Informiertheit der Eltern, die Jugendlichen strukturierte beziehungsweise unstrukturierte Freizeitaktivitäten bevorzugen. Jene Jugendliche, bei denen die Eltern weniger darüber wissen, was ihre Kinder in der Freizeit machen, neigen eher zu unstrukturierten Aktivitäten (Mahoney et al., 2004). Auch der zeitliche Aspekt hat einen Einfluss auf die Entwicklung des Jugendlichen: Teenager die mindestens zwei Jahre an strukturierten Aktivitäten teilnehmen, meistern die Adoleszenzzeit erfolgreicher als Jugendliche, die nur ein Jahr oder nie an diesen teilnehmen (Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2008).

Hurrelmann (1990) legt besonderes Augenmerk auf die Unterscheidung zwischen den sozialen Schichten. Finanziell benachteiligte Jugendliche können, gegenüber finanziell gut gestellten nicht an allen Peeraktivitäten teilnehmen. Wie sie so etwas verarbeiten können, hängt von der individuellen Problemlösungskompetenz ab.

3.3 Peers

Unter Peers versteht man eine Gruppe von Menschen, die sich durch Gemeinsamkeiten auszeichnet, beispielsweise durch das gleiche Alter, die gleichen Interessen oder das gleiche soziale Umfeld (Steinberg, 1999).

Mit den Freunden wählt der Jugendliche einen bestimmten Lebensstil (Fend, 1998), er lernt andere Verhaltensweisen kennen, kann diese annehmen oder ablehnen und vermittelt selber auch Werte und Einstellungen. Es kommt dazu, dass die Peers eine besondere Bedeutung erhalten, da manche Jugendliche beinahe alles tun würden, um dazu zu gehören (Goldstein, Davis-Kean & Eccles, 2005). Zum Beispiel verhalten sich manche Jugendliche in gewagten Situationen risikofreudiger wenn sie mit Gleichaltrigen zusammen sind, als wenn sie alleine wären (Gardner & Steinberg, 2005). An diesem Punkt können Probleme auftreten, die die Jugendlichen mehr als nur belastend erleben. Beispielsweise kann es ihnen schwer fallen, Anschluss zu finden und neue Freunde kennen zu lernen (Seiffge-Krenke, 2006). Peers können einen guten Einfluss auf Jugendliche ausüben oder aber auch einen schlechten vor allem dann, wenn die Eltern nicht mit Freundschaften einverstanden sind.

Aber gerade im Jugendalter spielen Freunde eine bedeutende Rolle. Besonders in der Studie von Palmonari, Pombeni, & Kirchler (1990) wird auf die Wichtigkeit der Peergruppe eingegangen. 3744 Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren, wurden danach befragt, inwieweit sie sich mit einer Peergruppe identifizieren können und ihnen diese Rückhalt gibt beim Umgang mit den folgenden Entwicklungsaufgaben: persönliche Aufgaben (z.B. Selbsterwertgefühl, Akzeptanz der körperlichen Veränderungen während und nach der Pubertät) Beziehungsprobleme (z.B. mit intimen Partnern, Freunden) und sozialen-institutionelle Aufgaben (z.B. Probleme in der Schule). Die Verteilung der Jugendlichen hat gezeigt, dass von 3467 Jugendlichen, 49.2% einer informellen Gruppe (die Jugendlichen treffen sich meistens an Straßenecken ohne spezielle Projekte auszuüben), 23.7% einer quasi-informellen Gruppe (die Jugendlichen treffen sich gewöhnlich bei einem zu Hause ohne spezifische Vorhaben), 10.1% sportlichen Gruppen (die Jugendlichen treffen sich zu sportlichen Aktivitäten) und 9.5% einer religiösen Gruppen zugehörig fühlen. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass es für Mädchen, unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit, sehr wichtig ist, über persönliche Probleme zu reden. Für die Buben der informellen, quasi-informellen und sportlichen Gruppe, ist es ebenso bedeutsam, über ihre persönliche Probleme reden zu können.

Nachfolgende Studien teilen diese Ergebnisse, so dass gesagt werden kann, dass Peers eine ausschlaggebende Rolle zuteil wird; sie fungieren als soziale und emotionale Unterstützer, sei es nun als einfache Zuhörer, oder als tatkräftige Hilfe bei Problemen (Goldstein, Davis-Kean, & Eccles, 2005). Sie werden als Kameraden (Fend, 1998) angesehen, mit denen man alles unternehmen kann; gern wird mit ihnen nach der Schule, oder an Wochenenden etwas unternommen. Genau hier stoßen die Jugendlichen manchmal auf die Uneinsichtigkeit ihrer Eltern, denn es fällt ihnen schwer, zu akzeptieren, dass die Sprösslinge Gleichaltrige brauchen, um sich weiter zu entwickeln. Hierbei spielt vor allem die Form der Wissensvermittlung eine bedeutende Rolle. Laut Hunter (1984) wählen Eltern die einseitige Interaktion, da sie der Meinung sind, dass sie aufgrund ihrer Autorität sowie größerer Lebenserfahrung, ihnen Dinge besser beibringen können, während Gleichaltrige untereinander sich wechselseitig beeinflussen und somit Fähigkeiten entwickeln und weiterentwickeln. Jede dieser zwei Interaktionsformen trägt zur Sozialisierung des Jugendlichen bei; welche Form sie lieber nutzen bleibt ihnen überlassen. Es hat sich jedoch gezeigt, dass mit zunehmendem Alter, Jugendliche eher zur wechselseitigen Interaktionsform tendieren und die einseitige Interaktionsform häufiger zu Konflikten mit den Eltern führt.

Für Stocker & Richmond (2007) besitzen jedoch alle Beziehungen einen Konfliktcharakter. Vor allem spielen für sie romantische Beziehungen mit Gleichaltrigen eine bedeutende Rolle, denn in diesen lernen die Jugendlichen eine andere Art von Konflikt zu lösen, nämlich die mit intimen Partnern.

3.4 Eltern

Die Eltern spielen im Leben der Jugendlichen immer eine wichtige Rolle, auch wenn es diesen nicht immer bewusst ist. Sie sind es, die ein Lob aussprechen, einen ermutigen neue Dinge auszuprobieren, da sind wenn man krank ist oder einen trösten wenn es nötig ist. Auf der anderen Seite können sie auch als lästig erlebt werden, wenn sie einem wieder einmal verbieten auf eine Party zu gehen, Noten heimgebracht werden mit denen sie nicht zufrieden sind, und einen nicht verstehen, obwohl sie immer sagen, sie wollen das Beste für einen. Dass es dabei zu Spannungen kommen kann, ist unvermeidlich. Vor allem während der mittleren Adoleszenzzeit nehmen die Eltern-Kind-Konflikte zu (Shanahan, McHale, Osgood, & Crouter, 2007). Steinberg (1987) berichtet, dass während dieser Zeitspanne, die

Konflikthäufigkeit zwischen den Jugendlichen und den Müttern zunimmt, dies jedoch nicht zwingend bei den Vätern auftritt. In der Literatur wird ebenso erwähnt, dass es während des Heranreifens zur Distanzierung von den Eltern kommt, was bei beiden Geschlechtern jedoch gleich verteilt scheint (Steinberg, 1987).

Die Jugendlichen müssen lernen, Selbstverantwortung für ihr Tun zu übernehmen. Sie müssen auch erlernen, die eigenen Ansprüche und Wünsche mit den Ansprüchen der Eltern zu koordinieren. Da es dabei von den Eltern vordefinierte Spielregeln gibt, die es zu beachten gilt, scheint es für die Teenager nicht immer leicht, die richtigen Worte zu finden, beziehungsweise das richtige Verhalten zu zeigen. Aber auch Eltern kann es schwer fallen, den richtigen Grad an Autonomie ihren Kindern zu überlassen (Goldstein et al., 2005). Eine mangelnde Einsicht seitens der Eltern in die Notwendigkeit, den Ablöseprozeß konstruktiv zu unterstützen (Engel & Hurrelmann, 1998), kann einen Risikofaktor darstellen. Für Erwachsene scheint es schwierig einzusehen, dass es für ihre Kinder wichtig ist, mit Gleichaltrigen die Zeit zu verbringen und auch diese zur Weiterentwicklung beitragen können.

Ein weiteres Risiko stellen die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder dar (Fend, 1998, Engel, & Hurrelmann, 1998). Engel & Hurrelmann (1998) konnten feststellen, dass Schulleistungen, die die seitens der Eltern gesetzten Erwartungen nicht erfüllen, ein erhöhtes Delinquenzrisiko darstellen. Nichtsdestotrotz sind sie ein ständiger Wegbegleiter, Ansprechpartner und Rückhalt (Engel & Hurrelmann, 1998). Bei der Eltern-Kind-Beziehung sollte auch der Trend der verschiedenen Familienformen berücksichtigt werden, wie eheliche und nichteheliche Lebensgemeinschaft, getrennt lebende Eltern, allein erziehende Eltern, usw. (Hurrelmann, 1990). Denn ob Kinder bei einem Elternteil leben oder gerade zwischen den Elternteilen pendeln, hat laut Hurrelmann (1990) entscheidenden Einfluss auf das Verhalten und Erleben der Kinder. Für ihn neigen Kinder von geschiedenen oder in Trennung lebenden Eltern zu starken psychischen und sozialen Belastungen. Manchmal werden sie in den Beziehungskampf der Eltern hineingezogen; unfreiwillig müssen sie sich für ein Elternteil entscheiden oder sich anhören, was der Partner über den anderen erzählt.

Ebenso sollte auf die Wichtigkeit der Rolle der Geschwister eingegangen werden. Zum Beispiel treten Konflikte mit den Eltern bei Zweitgeborenen früher ein als bei den Erstgeborenen (Shanahan et al., 2007). In der Studie von Richmond & Stocker (2006) weisen Geschwister welche einen größeren Eltern-Kind-Familienhalt haben

mehr externalisierende Probleme auf als jene Geschwister mit geringerer Eltern-Kind-Zusammenhalt.

Für manche Jugendliche stellt auch der finanzielle Background eine bedeutende Rolle dar. In den Studien von Wadsworth & Compas (2002) sowie Wadsworth, Raviv, Compas, & Connor-Smith (2005) wird berichtet, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen familiären Konflikten und der wirtschaftlichen Belastung gibt. Je mehr Konflikte auftreten und je höher die wirtschaftliche Belastung empfunden wird, umso eher tritt aggressives Verhalten und Depression (Wadsworth et al., 2002) auf. Außerdem wird darauf aufmerksam gemacht, dass es eine wichtige Rolle spielt mit wem die Kinder zusammen leben. Jugendliche, die mit weniger als einem Elternteil zusammen wohnen, berichten über eine höhere wirtschaftliche Belastung berichten, als andere Jugendliche (Wadsworth & Compas, 2002).

Im Laufe der Jahre ist die Eltern-Kind-Beziehung ständigen Belastungen ausgesetzt, und immer wieder können Konflikte zwischen ihnen stehen, die es zu meistern gilt.

4. Erscheinungsformen psychischer Verhaltensauffälligkeiten

Zur psychischen Belastung kommt es vor allem dann, wenn die Bewältigungskompetenzen der Jugendlichen nicht ausreichen, um mit den Bedingungen des Heranwachens zurechtzukommen. Die Bewältigung wird nach Compas, Connor-Smith, Saltzmann, Thomsen, & Wadsworth (2001) definiert als (bewusst) gewollte Bemühung eines Menschen, seine Emotionen, Kognitionen, das Verhalten, die Physiologie und die Umwelt bei stressvollen Erscheinungen oder Umständen zu regulieren.

Die Literatur zeigt, dass genau diese täglichen Stressoren, wie Konflikte mit den Eltern, Geschwistern sowie Peers, mit einer Fehlanpassung an das Umfeld gekoppelt sind. Ebenso wird darauf hingewiesen, dass ein fehlangepasster Bewältigungsstil (vor allem das Ausweichen bei Problemen) ein Risikofaktor für die psychische Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen ist (Seiffge-Krenke, 1995; Seiffge-Krenke, 2000).

Viele Studien gingen dabei der Frage nach, ob es Geschlechtsunterschiede im Umgang mit Stress gibt. Vor allem die Studie von Eschenbeck, Kohlmann und Lohaus (2007) zeigt, dass Mädchen in Stresssituationen eher dazu neigen Unterstützung aufzusuchen (Gelhaar, Seiffge-Krenke, Borge, Cicognani, Cunha, Loncaric, Macek, Steinhausen, & Winkler Metzke, 2007) und die Probleme zu lösen, während Buben davor flüchten. Allerdings sprechen auch einige Forschungsergebnissen dagegen. Laut einer Studie von Hampel & Petermann (2005), kommen Mädchen während der frühen Adoleszenz bei Stressanforderungen nicht gut zurecht und reagieren mit fehlangepassten Bewältigungsstrategien, wie etwa Aggression.

Längsschnittstudien haben gezeigt, dass sich bei Auftreten von Verhaltensproblemen zu Beginn des Jugendalters auch Verhaltensprobleme während der Adoleszenzzeit immer wieder auftreten und sich somit über den gesamten Reifezyklus erstrecken (Goldstein, et al., 2005).

Vor allem wenn eine schlechte Familieninteraktion zusammen mit antisozialen Verhaltensweisen auftritt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit in Umgang mit delinquenten Peers zu geraten (Shortt, Capaldi, Dishion, Bank, & Owen, 2003). Auch Jugendliche denen es schwer fällt, Kontakte zu knüpfen und auch gleichzeitig emotionslos sind, haben erhöhtes Risiko den Anschluss zu devianten Freunden zu finden (Kimonis, Frick, & Barry, 2004).

Genau an diesem Punkt kann es vorkommen, dass Jugendliche ihre Verzweiflung in abnormalem beziehungsweise auffälligem Verhalten zeigen. Wie im Vulnerabilitäts-Modell (Zubin & Spring, 1977) bereits beschrieben, können sich die Symptome in unterschiedlichster Form äußern, beispielsweise in Form von körperlichen Beschwerden, ängstlich-depressivem, dissozialem, oder aggressivem Verhalten. Daher ist es enorm wichtig in Erfahrung zu bringen, zu welcher Art von Verhaltensauffälligkeit die Jugendlichen neigen, wenn sie Probleme haben, beziehungsweise zu welchem Verhaltensmuster sie eher tendieren.

4.1 Körperliche Beschwerden

Als erstes ist es wichtig, eine Differenzierung zwischen somatischen und psychosomatischen Beschwerden vorzunehmen. Bei somatischen Erkrankungen ist eine körperliche Schädigung vorhanden, zum Beispiel, wenn Magenschmerzen nach einer Magenspiegelung auftreten. Im Falle von psychosomatischen Beschwerden wird eine körperliche Reaktion, wie zum Beispiel Magenschmerzen durch soziale Belastungen, Konflikte, Stressoren (z.B. Prüfungsangst) hervorgerufen; organische Schäden als Ursache sind jedoch nicht feststellbar. Viele wissenschaftliche Studien zeigen, dass es eine besondere Beziehung zwischen Stress und Essverhalten gibt (Cartwright, Wardle, Steggle, Simon, Croker, & Jarvis, 2003). Je mehr Stress die Jugendlichen ausgesetzt sind, desto eher neigen sie zu ungesundem Essverhalten, wie das Verspeisen von fettem Essen, statt gesundem Obst und Gemüse, und unregelmäßigem Frühstück.

Klinisch gesehen, fallen die körperlichen Beschwerden nach ICD-10 (Dilling, 2006) in den Bereich der somatoformen Störungen (F45.), welche durch folgende Merkmale beschrieben werden: Erbrechen, Müdigkeit, Kopfschmerzen, abnorme Hautempfindungen (ab der Adoleszenz), usw. Ebenso ist eine hohe Komorbidität (Neigung zum gemeinsamen Auftreten mehrerer psychischer Erkrankungen) mit Angststörungen und Depression zu verzeichnen.

4.2 Ängstlich-Depressives Verhalten

Während der Adoleszenz steigt die Gefahr, dass es zum Beginn einer depressiven Störung kommt. Die Entwicklungsaufgabe selbst mehr Autonomie zu erlangen aber

gleichzeitig auch eine aufrechte und funktionierende Beziehung zur Mutter zu haben, kann für den Jugendlichen einen Konflikt bedeuten, der zu depressiven Symptomen führt (Allen, Insabella, Porter, Smith, Land, & Phillips, 2006). Ebenso schwierig kann es für manche sein, eine gute Beziehung zu Freunden aufzubauen, denn gelingt dies nicht, kann es zur sozialen Zurückgezogenheit und Depression kommen. Laut einer Peer-Beziehungsuntersuchung von Parker-Asher (1987) zeigen wenig akzeptierte Kinder später ein erhöhtes Risiko für Depressionen. Auch für Steinberg (1999) & Seiffge-Krenke (1995) stellt die Depression in ihrer milden Ausprägung die häufigste seelische Beeinträchtigung während der Adoleszenz dar. Sie kann sich in emotionalen Symptomen (niedriges Selbstbewusstsein), kognitiven Symptomen (Pessimismus sowie Hoffnungslosigkeit), motivationalen Symptomen (Apathie) und physischen Symptomen (Appetitlosigkeit, Schlafschwierigkeiten, Energielosigkeit) äußern.

4.3 Dissoziales Verhalten

Unter dissozialem Verhalten wird laut Beelman & Raabe (2007) eine Reihe mannigfaltiger Verhaltensweisen bezeichnet, die den altersgemäßen sozialen Erwartungen und Normen (formelle und informelle) nicht entsprechen. Daher wird dissoziales oder deviantes Verhalten auch oft als abweichendes, antisoziales Verhalten bezeichnet, weil es nicht den gesellschaftlichen Normen entspricht. In der Literatur werden vielfach die Gründe, die für deviantes Verhalten verantwortlich sind, diskutiert. Die verschiedensten Einflüsse listet Petermann in seinem Modell (vergleiche Abbildung 3). Delinquenz und Substanzmissbrauch treten dabei deutlich als Kernsymptome auf.

Ähnliche Einflüsse spiegeln sich auch in dem Modell von Chung & Steinberg (2006) wieder, bei dem es durch das Zusammenspiel einer negativen elterlichen Erziehung und der sozialen Umgebung zum jugendlichen Fehlverhalten kommt. Beispiele für solch ein Fehlverhalten (deviantes Verhalten) sind Lügen, Stehlen sowie das Begehen von Eigentumsdelikten und werden als verdeckte Devianz bezeichnet. Für Chung und Steinberg (2006) stellen soziale Umgebung und elterliches Verhalten Risikofaktoren dar, die jugendliches Fehlverhalten begründen können. Sie weisen darauf hin, dass schon das Vorhandensein eines der beiden Faktoren Jugendliche zu Straftätern werden lassen kann. Das bedeutet, dass die Familie, mit der Aufgabe für Disziplin zu Sorgen sowie sich um eine positive Eltern-Kind Beziehung zu

bemühen (Eddy & Chamberlain, 2000), eine Schlüsselfunktion einnimmt. Ebenso bedeutend ist die Peergruppe mit der sich der Jugendliche umgibt. Je verantwortungsbewusster die Freunde handeln, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit keine antisozialen Verhaltensweisen zu zeigen.



Abbildung 3. Modell der Kennzeichen und Ursachen aggressiv-dissozialen Verhaltens im Jugendalter aus Petermann, Döpfner, & Schmidt (2001, S. 27)

4.4 Aggressives Verhalten

Aggressives Verhalten umfasst verschiedenste normabweichende Verhaltensweisen und kann verschiedene Formen von aggressiven Verhalten annehmen und (Selg, Mees, & Berg, 1997). Aus psychologischer Sicht werden darunter Verhaltensweisen verstanden, welche darauf abzielen Personen Schaden zuzufügen oder Gegenstände zu beschädigen. Laut Petermann et al. (2001) wird dieses Verhalten auch als aggressiv-dissozial beschrieben, und scheint eine relativ stabile Verhaltensweise zu sein.

In der Literatur werden zwei Mechanismen die hinter aggressivem Verhalten stehen unterschieden, die reaktive Aggression und die proaktive Aggression. *Reaktive Aggression* wird definiert als eine wütende, defensive Reaktion auf Frustration oder Provokation. *Proaktive Aggression* bezeichnet ein gut überlegtes, absichtliches Verhalten, welches durch Bestätigung von anderen kontrolliert wird (Crick & Dodge, 1996).

Nach Card & Little (2006) gibt es zwei Formen aggressiven Verhaltens die offene Aggression und die relationale Aggression. Bei der offenen Aggression wird eine Person direkt attackiert, ihr wird physische Gewalt zugefügt (z.B. Schlagen, Treten). Bei der relationalen Aggression hingegen, wird versucht einer Person indirekt Schaden zuzufügen (z.B. Beziehungen zu zerstören).

Laut Olweus (1993) gibt es eine weitere Form von aggressivem Verhalten, eine Unterform aggressiven Verhaltens, die Bullying genannt wird. Diese aggressive Art kann erst dann als Bullying bezeichnet werden wenn eine feindselige Absicht dahinter steckt, wiederholte Übergriffe stattfinden, ein Machtgefälle zwischen dem Kind das Bullying betreibt und jenem Kind, welches das Opfer ist, vorherrscht.

Es werden drei Arten von Bullying unterschieden: *direktes Bullying* (öffentliche zur Schaustellung der Attacke gegen das Opfer), *indirektes Bullying* (soziale Isolierung beziehungsweise absichtliche Ausgrenzung aus der Gruppe) und *direkt verbale Aggressionen* (verbale Beschimpfungen) (Olweus, 1993, zitiert nach Crothers & Levinson, 2004, S.496).

Pepler (2006) hat auf Grundlage ihrer zahlreichen Studien auf diesem Bereich als Grund für Bullying ein Beziehungsproblem angenommen. Kinder die Bullying betreiben, lernen wie sie Macht beziehungsweise Fähigkeiten und Aggressionen einsetzen um andere zu kontrollieren und zu peinigen. Für Kinder die wiederholt zum Opfer werden, wird es bei jedem Mal schwieriger, dieser Rolle zu entkommen.

Ebenso ist es möglich, nach der Form der Aggressionshandlung eine Abgrenzung vorzunehmen (Trembley, 2000). Während *physische Aggression* durch schlagen oder treten gekennzeichnet ist, werden unter *psychischer Aggression*, verbale Beschimpfungen sowie nonverbal aggressive Verhaltensweisen (z.B. Ausgrenzung und Ignorieren) verstanden.

Nach Hurrelmann (1998) zeigen Jugendliche vor allem aggressives und delinquentes Verhalten, weil sie mit Belastungen wie geringem Schulerfolg, fehlendem Schulabschluss und mangelnder beziehungsweise fehlender Berufsausbildung nicht gut umgehen können. Wie bereits einmal erwähnt, konnten Engel & Hurrelmann (1998) ebenso feststellen, dass Schulleistungen die elterliche Erwartungen nicht erfüllen, ein erhöhtes Delinquenzrisiko darstellen.

Aggressives Verhalten fungiert auch als Status. In der Studie von Schwartz, Hopmeyer- Gorman, Nakamoto, & McKay (2006) zeigte sich, dass aggressives Verhalten zunehmende Popularität mit sich zieht aber auch negative schulische Leistungen. Auch hier lassen sich Geschlechtsunterschiede feststellen. Dodge und Pettit (2003) zufolge, zeigen Männer generell mehr Aggressionen als Frauen. Petermann, Döpfner & Schmidt (2001) differenzieren dabei zwischen den verschiedenen Aggressionsformen. Während weibliche Jugendliche eher dazu geneigt sind, verbal aggressives Verhalten an den Tag zu legen, drücken männliche Jugendliche ihr Verhalten eher durch körperliche Aggression aus.

Interessant sind hier die Ergebnisse der Studie von Hoglund & Leadbeater (2004) die sich das Umfeld indem die Kinder aufwachsen ansehen. Bei Jugendlichen, die in keinem beständigen Familiensystem heranwachsen und deren Mütter einen niedrigen Ausbildungsgrad haben, steigt die Wahrscheinlichkeit für aggressives Verhalten (Hoglund & Leadbeater, 2004).

4.5 Externalisierende Störungen

Unter externalisierenden Störungen versteht man Störungen, die im Verhalten des Kindes nach außen hin sichtbar werden (Ettrich et al., 2006). Nach Petermann (2001) spiegeln sich die externalisierenden Störungen in Hyperaktivität, Aggressionen und Delinquenz wider.

Auch Dodge und Pettit (2003) weisen darauf hin, dass Bedingungen wie, verschiedene Probleme im Elternverhalten (geringe Wärme, überzogene Härte), wenig Anregung kognitiver Fähigkeiten, Instabilität sozialer Bindungen und

Konfrontation mit aggressiven Verhaltensmodellen in der Familie an der Erscheinung von externalisierenden Verhaltensweisen maßgeblich beteiligt sind.

Ebenso zeigen sich Unterschiede innerhalb der Familienstruktur. Bei der Studie von Richmond & Stocker (2006) weisen Geschwister welche einen größeren Eltern-Kind-Familienhalt haben, mehr externalisierende Probleme auf, als jene Geschwister mit geringeren Eltern-Kind-Zusammenhalt auf.

Deutliche Geschlechtsdifferenzen lassen sich in der Längsschnittstudie von Seiffge-Krenke (2000) finden, welche besagt, dass Mädchen externalisierende sowie internalisierende Verhaltensauffälligkeiten zeigen, während die Buben keinerlei Symptome aufweisen. In der Literatur lässt sich oft finden, dass externalisierende sowie internalisierende Probleme bei Jugendlichen dann häufiger vorkommen, je länger sie unter schlechten sozioökonomischen Bedingungen leben (McLoyd, 1998).

4.6 Internalisierende Störungen

Diese Verhaltensstörung zeichnet sich im Erleben des Kindes ab und ist somit der direkten Beobachtung nicht zugänglich (Ettrich et al., 2006). Nach Petermann (2001) äußern sich die internalisierenden Störungen in sozialer Isolation und sozialen Ängsten, bis hin zu depressiven Reaktionen.

Ein möglicher Auslöser für internalisierende Symptome kann die soziale Schicht sein. Jugendliche, die unter ärmlichen Verhältnissen aufwachsen, zeigen ein höheres Risiko internalisierende Verhaltensauffälligkeiten zu zeigen als Jugendliche, die in gesellschaftlich besser gestellten Umgebungen heranwachsen (McLoyd, 1998).

Laut einer Studie von Gelhaar et al. (2007) lassen sich hier deutliche Geschlechtsunterschiede feststellen. Mädchen sind häufiger von internalisierenden Störungen betroffen, während die Buben mehr externalisierenden Störungen aufzeigen. Diese Ergebnisse teilt auch die Studie von Hoglund (2007), die zeigt, dass bei Mädchen internalisierende Probleme stärker mit relationaler Viktimisierung (Schikanierung) als mit physischer (körperlicher) Viktimisierung zusammenhängen. Auch internationale Studien, die den Youth Self-report vorgaben, zeigen, dass Mädchen höhere Belastungen angeben als Buben und sich dies in internalisierenden Störungen widerspiegeln (Rescorla, Achenbach, Ivanova, Dumenci, Almqvist, Bilenberg, Bird, Broberg, Dobrea, Dopfner, Erol, Forns, Hannesdottir, Kanbayashi, Lambert, Leung, Minaei, Mulatu, Novik, Oh, Roussos, Sawyer, Simsek, Steinhausen, Weintraub, Metzke, Wolanczyk, Zilber, Zukauskienė, & Verhulst, 2007).

5. Zielsetzungen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, psychischen Verhaltensauffälligkeiten bei österreichischen Jugendlichen im Alter von 14- und 17 Jahren, zu untersuchen und Aufschluss über deren Verbreitung zu gewinnen.

5.1 Unterschiede in den psychischer Auffälligkeiten

Im ersten Themenbereich soll das Augenmerk auf Unterschiede in den psychischen Auffälligkeiten liegen.

Dabei wird zuerst auf die Frage eingegangen, ob Belastungsunterschiede in den Verhaltensauffälligkeiten zwischen den Geschlechtern bestehen.

Infolge zahlreicher Studien kann angenommen werden, dass Belastungsunterschiede in den Verhaltensauffälligkeiten hinsichtlich des Geschlechts bestehen. Mädchen gaben deutlich höhere Belastung an als Buben (Rescorla et al., 2007). Bisherige Ergebnisse zeigten, dass es Bereiche gibt, in denen Mädchen und Bereiche in denen Buben stärker belastet sind. Dabei spiegelten sich Belastungen bei weiblichen Jugendlichen in internalisierenden Auffälligkeiten wieder, Buben zeigten ihre Überforderung in externalisierenden Auffälligkeiten, vor allem in aggressivem Verhalten (Gelhaar et al., 2007; Dodge & Pettit, 2003).

Bisherige Untersuchungen belegen den bedeutenden Einfluss des sozialen Netzwerkes von Jugendlichen auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten. Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass Jugendliche mit Belastungen wie geringem Schulerfolg nicht gut umgehen können und sich dies vor allem in aggressivem und delinquentem Verhalten widerspiegelt (Hurrelmann, 1990).

Weiters zeigten Untersuchungen, dass von Peers wenig akzeptierte Kinder ein erhöhtes Risiko für Depressionen zeigen (Parker-Asher, 1987) und Jugendliche die keine Freunde in der Schule haben, viel weniger prosoziales Verhalten zeigen und auch geringeres Interesse an schulischem Erfolg aufweisen (Wentzel, McNamara Barry & Caldwell, 2004).

Die Annahmen, dass das Geschlecht, das Alter und die Freunde bedeutende Einflussvariablen für Verhaltensauffälligkeiten sind, soll in der vorliegenden Arbeit geprüft werden.

5.2 Beschreibung der gefundenen Cluster

Im zweiten Themenbereich sollen Gruppen von Jugendlichen mit spezifischen Verhaltensauffälligkeiten untersucht werden.

Dabei interessiert vor allem, ob es Gruppen von Jugendlichen gibt, die in allen Bereichen Auffälligkeiten zeigen. Ebenso stellen sich die Fragen, ob Gruppen identifiziert werden können die in spezifischen Bereichen Auffälligkeiten zeigen oder ob Jugendliche keinerlei Auffälligkeiten aufweisen.

Außerdem soll untersucht werden, ob sich die Gruppen hinsichtlich sozioökonomischer Variablen (wie dem Geschlecht, dem Alter, der familiäre Situation, dem Schultyp) sowie den Variablen Schulerfolg und Freundschaften unterscheiden.

II. Empirischer Teil

6. Methode

Die Daten, welche in der vorliegenden Diplomarbeit verwendet wurden, wurden im Rahmen einer internationalen Studie zum Themenkomplex „Stress und Bewältigungskompetenzen 14- und 17jähriger, erhoben.

6.1 Datenerhebung

Die im Rahmen der Arbeit, vorgestellten Daten wurden nach Mantsch (2007) von Anfang Mai bis Ende Juni 2007 in österreichischen Schulen erhoben. Befragt wurden die neunte und zehnte Schulstufe, wobei eine Gesamtstichprobe von 1000 SchülerInnen angestrebt wurde, sowie eine Gleichverteilung bezüglich der unterschiedlichen Schultypen und des Geschlechts. Bevor die Erhebung begonnen wurde, wurde ein Ansuchen an den Stadtschulrat eingereicht. Nachdem dieses Projekt offiziell genehmigt wurde, wurden die Eltern mittels Briefs über die angehende Untersuchung aufgeklärt und um ihr schriftliches Einverständnis für die Teilnahme ihres Kindes gebeten. Die Jugendlichen bearbeiteten den standardisierten Fragebogen während der normalen Unterrichtszeit. Sie erhielten von einem der fünf Untersuchungsleitern eine strukturierte Instruktion wie sie den Fragebogen, der aus mehreren Erhebungsinstrumenten zusammengesetzt war, bearbeiten sollten. Während dieser Zeit, standen sie unter ständiger Aufsicht, um für etwaige aufkommende Fragen beziehungsweise Unklarheiten ansprechbar zu sein. Für jede Schulklasse wurde eine Unterrichtsstunde genehmigt. Laut Mantsch (2007) kann nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass die Jugendlichen in Richtung sozialer Erwünschtheit geantwortet haben, da immer wieder offene Fragen laut in den Klassen besprochen wurden.

6.2 Erhebungsinstrumente

Da sich mein Teil der Diplomarbeit nur auf die Erfassung psychischer Auffälligkeiten im Jugendalter beschränkt, wird im Folgenden nur die modifizierte Form des Youth Self-Report, sowie die Fragen zu interessierenden Variablen, erläutert.

6.2.1 Youth Self-Report

Der Persönlichkeitsfragebogen für Jugendliche (YSR) ist die deutsche Fassung des Youth Self-Report, als dessen Grundlage die Child Behavior Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1991) dient. Der Youth Self-Report wird vorwiegend als Screeningverfahren zur Erfassung psychischer Verhaltensauffälligkeiten bei nichtklinischen Stichproben eingesetzt und kann von Kindern und Jugendlichen im Alter von 11 bis 18 Jahren beantwortet werden. Die Aussagen sind von den Jugendlichen auf drei Stufen einzuschätzen, der Wert 0 steht für „nicht zutreffend“, der Wert 1 für „etwas beziehungsweise manchmal zutreffend“, der Wert 2 für „genau beziehungsweise häufig zutreffend“. Gefragt wird nach der Häufigkeit beziehungsweise dem Auftreten des Verhaltens während der letzten sechs Monate.

Der Fragebogen von Achenbach & Edelbrock (1991) besteht in seiner ursprünglichen Form aus 112 Items, 102 Problem-Items erfassen die emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten, die übrigen Kompetenz-Items erfragen die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen.

Der in dieser Studie verwendete Fragebogen zieht nur 31 Problem-Items heran und fragt nur die Verhaltensauffälligkeiten ab. Die Modifikation betrifft sowohl die Skalen 1. und 2. Ordnung sowie einzelne Items pro Skala. Die Originalversion von Achenbach umfasst 9 Skalen 1. Ordnung, 3 Skalen 2. Ordnung und 112 Items, wohingegen die von uns modifizierte Version aus 4 Skalen 1. Ordnung, 3 Skalen 2. Ordnung und 31 Items besteht.

Folgende Aspekte finden in den Skalen Berücksichtigung:

1. Ängstlich/depressiv (Originalversion auch 1.)
2. Körperliche Beschwerden (Originalversion 3.)
3. Aggressives Verhalten (Originalversion 7.)
4. Delinquentes, dissoziales Verhalten (Originalversion 8.)

Die vier Skalen können zwei Gruppen zugeordnet werden, den internalisierenden Auffälligkeiten und den externalisierenden Auffälligkeiten.

Die internalisierenden Auffälligkeiten umfassen die Skalen Körperliche Beschwerden und Ängstlich/Depressives Verhalten.

Die Skala Körperliche Beschwerden setzt sich aus Items zusammen, die verschiedene somatische Symptome (Schwindelgefühle, Müdigkeit, Schmerzzustände und Erbrechen) beschreiben. Diese Skala umfasst neun Items. Ein Beispiel-Item: „Ich habe Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe.“

Die Skala Ängstlich/depressives Verhalten erfasst neben einer allgemeinen Ängstlichkeit und Nervosität auch Klagen über Einsamkeit und soziale Ablehnung, Minderwertigkeits- und Schuldgefühle sowie traurige Verstimmung. Diese Skala umfasst sieben Items. Ein Beispiel-Item: „Ich fühle mich wertlos und unterlegen.“

Die externalisierenden Auffälligkeiten umfassen die Skalen Dissoziales Verhalten und Aggressives Verhalten.

Die Skala Dissoziales Verhalten erfasst dissoziale Verhaltensweisen wie z. B. Lügen, Stehlen und Verhaltensweisen, die häufig in Verbindung mit Dissozialität auftreten.

Die Skala umfasst sechs Items. Ein Beispiel-Item: „Wenn ich etwas Unüberlegtes getan habe, fühle ich mich nicht schuldig.“

Die Skala Aggressives Verhalten erfasst verbal- und körperlich-aggressive Verhaltensweisen sowie Verhaltensweisen, die häufig in Verbindung mit aggressivem Verhalten auftreten. Die Skala umfasst neun Items. Ein Beispiel-Item: „Ich gerate oft in Raufereien oder Schlägereien.“

6.2.2 Operationalisierung weiterer interessierender Variablen

Neben den Verhaltensauffälligkeiten der Jugendlichen, wurden folgende Merkmale erhoben, die für die weiteren Analysen dieser Untersuchung von Interesse sind:

- Demographische Merkmale:
Neben einer offenen Frage nach dem Alter, wurden das Geschlecht, Angaben über das Geburtsland, die Muttersprache, die Nationalität der Eltern und die Anzahl der zu Hause gesprochenen Sprachen mit geschlossenen Fragen abgefragt.

- Familienstruktur:

Um einen Einblick über die Familienstruktur zu erhalten, sollten die SchülerInnen beantworten, mit wem sie zu Hause zusammen leben sowie die Anzahl der Geschwister mit denen sie aufgewachsen sind, angeben. Die zahlreichen Antwortmöglichkeiten wurden für weitere Auswertung zu zwei Merkmalsausprägungen zusammengefasst. Die SchülerInnen leben entweder mit beiden Elternteilen oder aber mit nur einem Elternteil zusammen. Die Gruppe von Jugendlichen, die mit nur einem Elternteil zusammenlebt, umfasst all jene Jugendlichen deren Eltern getrennt leben, deren Mutter oder Vater gestorben ist, oder die schon immer von nur einem Elternteil großgezogen worden sind. Weiters beinhaltet diese Ausprägung auch jene Jugendliche die bei keinem leiblichen Elternteil leben, sondern von einer Stieffamilie, Pflegefamilie Grosseltern beziehungsweise Verwandten großgezogen wurden, und jene Jugendlichen die alleine in einer eigenen Wohnung leben (Vollnhöfer, 2009).

- Ethnischer Hintergrund:

Um den ethnischen Hintergrund der Jugendlichen zu erfahren, wurde das Geburtsland der Eltern mit einer offenen Frage abgefragt.

- Sozioökonomischer Status:

Der sozioökonomische Status wurde über zwei Items erfasst. Beim ersten Item sollten die SchülerInnen ihren Lebensstandard zu Hause im Vergleich zu anderen Familien, anhand einer dreistufigen Skala („hoher Lebensstandard“, „durchschnittlicher Lebensstandard“, „geringer Lebensstandard“) einschätzen. Das zweite Item erhebt die Berufstätigkeit sowie das Arbeitsausmaß („ganztags“, „halbtags“, „weniger“) für jedes Elternteil.

- Schulische Angaben:

Unter die schulischen Angaben fielen Fragen zum Schultyp (Gymnasium, Polytechnische Schule, Handelsschule, Handelsakademie, sowie ein freies Feld für eine andere als die hier angeführten Schulformen) und zur Schulleistung. Hier konnten sich die SchülerInnen selbst einschätzen, ob sie sich als „guter Schüler“,

„durchschnittlicher Schüler“, oder „schlechter Schüler“ sehen, und sie wurden gebeten die letzten Zeugnisnoten in den Fächern „Deutsch“, „Mathematik“ und „Englisch“ anzugeben.

- Soziale Unterstützung:
Ebenfalls abgefragt wurde, ob der/die betreffende SchülerIn einen besten Freund beziehungsweise eine beste Freundin und einen Partner des anderen Geschlechts hat.

6.3 Stichprobenbeschreibung

Angestrebt wurde, dass aus jedem Schultyp SchülerInnen befragt werden, sodass sich eine Gesamtstichprobe von 1000 Personen ergibt. Tatsächlich wurden 761 SchülerInnen der 9. und 10. Schulstufe erreicht. In der Gesamtstichprobe reicht das Alter von 14 bis 19 Jahren ($MW = 15.57$; $SD = 0.912$). Hinsichtlich des Geschlechts liegt eine annähernde Gleichverteilung mit 48.2% an Schülern und 51.5% an Schülerinnen vor, wobei anzumerken ist, dass zwei Jugendliche zu dieser Frage keine Angaben machten.

In Bezug auf die Schultypen setzt sich die Gesamtstichprobe, aus annähernd gleichen Teilen von Schülern und Schülerinnen der Allgemein bildenden höheren Schulen (26.8%) und berufsbildenden höheren Schulen (Handelsakademie 26.7%) zusammen. Den kleinsten Teil bilden Berufsbildende mittleren Schulen (Handelsschule 14.2%), den größten Anteil die Polytechnischen Schule (32.3%).

In der österreichischen Stichprobe weisen 351 Jugendliche (46.1%) zwei Elternteile mit Österreichischer Herkunft auf. Hinsichtlich des Geschlechts sind Mädchen (51.6%) und Jungen (48.4%) annähernd gleich verteilt. Das Durchschnittsalter liegt bei $MW = 15.48$ ($SD = 0.887$). Bezüglich des Schultyps ergibt sich folgende Aufteilung, 124 SchülerInnen besuchen ein Gymnasium (35.3%), 105 gehen in eine Handelsakademie (29.9%), 87 SchülerInnen besuchen eine Polytechnische Schule (24.8%) und 35 SchülerInnen gehen in eine Handelsschule (10%). Die Verteilung zeigt, dass österreichische Jugendliche zum größten Teil im höhere Bildungsbereich (AHS und HAK: 65.2%) gehen, als im mittleren Bildungsbereich (Poly und HASCH: 34.8%) vertreten sind.

6.4 Auswertungsverfahren

Bevor auf die Beantwortung der Fragestellungen eingegangen werden kann, musste noch eine statistische Analyse der YSR- Skalen vorgenommen werden, weil nicht alle Items der vier Skalen des YSR vorgegeben wurden.

Zuerst wurde anhand einer explorativen Faktorenanalyse überprüft, ob den vorgegebenen 31 Items wirklich vier Faktoren zu Grunde liegen und diese auch die beste Lösung darstellen. Um die Faktorenanzahl bestimmen zu können wurde das Kaiser-Guttman-Kriterium herangezogen. Um die Faktoren besser interpretieren zu können wurde eine orthogonale Rotation (Varimax-Kriterium) der Faktorladungen durchgeführt.

Damit Gruppen bezüglich psychischer Verhaltensauffälligkeiten gebildet werden und eine Clusteranalyse durchgeführt werden konnte, wurden die zugehörigen Items der gefundenen Faktoren zu Summenscores verrechnet. Backhaus (2006) empfiehlt dabei eine dreistufige Vorgehensweise: Zuerst wurde mittels des hierarchischen Single-Linkage Verfahrens mögliche Ausreißer unter den Daten ermittelt. Im zweiten Schritt wurde mittels hierarchischer Ward-Methode die Clusteranzahl bestimmt und als dritter Schritt, wurde die Zuordnung der einzelnen Personen zu den Gruppen mittels partitionierendem K-Means Verfahren optimiert.

Um Zusammenhänge zwischen der Clusterzugehörigkeit und verschiedenen soziodemographischen Faktoren und anderen interessierenden Merkmalen festzustellen wurden je nach Skalenniveau der Daten eine deskriptive Beschreibung, Kontingenztabellen sowie Varianzanalysen eingesetzt.

Für die statistischen Auswertungen wurde das Programm SPSS 16.0 für Windows verwendet.

7. Ergebnisse

Um zu prüfen, ob den 31 Items tatsächlich vier Faktoren zu Grunde liegen und diese auch die beste Lösung darstellen wurde eine explorative Faktorenanalyse gerechnet, wobei die fehlenden Werte mit Hilfe des Mittelwertes ersetzt wurden.

Dabei ergaben sich, nach dem Kaiser- Guttman- Kriterium, acht Faktoren die einen Eigenwert größer eins waren (siehe Tabelle 1). Der Scree- Test ergab jedoch vier Faktoren, durch den 41% der Varianz erklärt werden können. So wurde diese Lösung für die weiteren Verfahrensweisen gewählt (siehe Anhang III, Abbildung a).

Tabelle 1: Faktorenstruktur der 31 YSR- Items

Item	F1	F2	F3	F4
Skala: Körperliche Beschwerden				
3 Ich habe Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe.				0.70
8 Ich bin immer müde.	0.35			0.34
15 Mir ist oft schlecht.				0.75
17 Ich habe oft Kopfschmerzen.				0.57
22 Ich habe Hautausschläge oder andere Hautprobleme.				
25 Ich muss mich oft übergeben.		0.33		0.51
29 Ich fühle mich schwindlig.				0.73

Skala: Ängstlich / Depressiv

2 Ich fühle mich einsam.	0.67			
5 Ich glaube ich muss perfekt sein und alles gut können.	0.49			
9 Ich glaube, dass niemand mich mag.	0.70			
11 Ich fühle mich wertlos und unterlegen.	0.74			
14 Ich bin nervös, reizbar oder angespannt.			0.52	
18 Ich bin zu furchtsam oder zu ängstlich.	0.59			
21 Ich habe starke Schuldgefühle.	0.55			
26 Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.	0.71			
28 Ich mache mir viele Sorgen.	0.47		0.42	

Skala: Dissoziales Verhalten

1 Wenn ich etwas Unüberlegtes getan habe, fühle ich mich nicht schuldig.				
6 Ich nehme Drogen (außer Alkohol) oder Medikamente, die nicht von meinem Arzt verschrieben wurden.		0.64		
12 Ich zünde gerne oder habe schon Feuer gelegt.		0.60		

Fortsetzung Tabelle 1:

19 Ich bin lieber mit Älteren zusammen als mit Jugendlichen meines Alters.				
24 Ich stehle.		0.65		
31 Ich lüge oder schwindele.			0.31	

Skala: **Aggressives Verhalten**

4 Ich gerate oft in Raufereien oder Schlägereien.		0.62		
7 Ich habe anderen gedroht, sie zu verletzen.		0.62		
10 Ich streite häufig oder widerspreche.			0.66	
13 Ich hänsele andere gerne.		0.42		
16 Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören.		0.65		
20 Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.			0.61	
23 Ich gerate leicht in Zorn, habe ein hitziges Temperament.			0.72	
27 Ich greife andere körperlich an.		0.70		
30 Ich schreie viel.			0.58	

Anmerkung: Faktorenanalyse (Hauptkomponenten-Analyse), vierfaktorielle Lösung, varimax-rotierte Komponentenmatrix, Ladungen ≥ 0.30 . Vergleich mit YSR Items in Anhang II.

Der erste Faktor (Eigenwert = 5.56, aufgeklärte Varianz = 17.93%) setzt sich aus Items zusammen, die ängstliche beziehungsweise depressive Eigenschaften und Gefühle beschreiben. Von allen neun Items der Skala Ängstlich/Depressiv des YSR, laden acht Items laden am höchsten auf diesem Faktor. Aus diesem Grund wird dieser Faktor **Ängstlich/Depressiv** benannt. Da ein Item der Skala Körperliche Beschwerden, ebenfalls auf dem ersten Faktor lädt, und es die Müdigkeit des Jugendlichen abfragt (Item 8: „Ich bin immer müde“), kann dies zum Faktor als dazu passend angesehen werden.

Der zweite Faktor (Eigenwert = 3.42, aufgeklärte Varianz = 11.04%) zeigt vor allem hohe Ladungen in der Skala Dissoziales Verhalten und der Skala Aggressives Verhalten des YSR. Auch bei diesem Faktor lädt ein Item positiv auf der Skala Körperliche Beschwerden (Item 25: „Ich muss mich oft übergeben“). Da all diese Items delinquente Verhaltensweisen sowie körperliche Aggression abfragen, wird der Faktor **Körperliche Aggression/Delinquenz** benannt.

Der dritte Faktor (Eigenwert = 2.04, aufgeklärte Varianz = 6.57%) setzt sich aus Items mehrerer Skalen zusammen. Von der Skala Ängstlich/Depressiv laden zwei Items positiv, die die Angespanntheit (Item 14: „Ich bin nervös, reizbar oder angespannt.“) und die Sorgen (Item 28: „Ich mache mir viele Sorgen“) des Jugendlichen abfragen. Von der Dissozialen Skala wird abgefragt, ob der Jugendliche Lügt (Item 31: „Ich lüge oder schwindele“). Von der Skala Aggressives Verhalten laden die meisten Items hoch und fragen die verbale Aggressionsbereitschaft des Jugendlichen ab. Daher wird der dritte Faktor **emotionale Instabilität** benannt.

Der vierte Faktor (Eigenwert = 1.68, aufgeklärte Varianz = 5.42%) setzt sich aus sechs von sieben Items der Skala Körperliche Beschwerden zusammen. Daher wird der vierte Faktor **Körperliche Beschwerden** benannt.

Die Skalen des YSR konnten teilweise bestätigt werden. Für alle weitere Analyse wurden die Items folgendermaßen zusammengesetzt (Tabelle 2).

Tabelle 2: Itemzugehörigkeit zu den vier Faktoren

Faktor 1: Ängstlich/Depressiv

2 Ich fühle mich einsam.
5 Ich glaube ich muss perfekt sein und alles gut können.
8 Ich bin immer müde.
9 Ich glaube, dass niemand mich mag.
11 Ich fühle mich wertlos und unterlegen.
18 Ich bin zu furchtsam oder zu ängstlich.
21 Ich habe starke Schuldgefühle.
26 Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.
28 Ich mache mir viele Sorgen.

Faktor 2: Körperliche Aggression/Delinquenz

4 Ich gerate oft in Raufereien oder Schlägereien.
6 Ich nehme Drogen (außer Alkohol) oder Medikamente, die nicht von meinem Arzt verschrieben wurden.
7 Ich habe anderen gedroht, sie zu verletzen.
12 Ich zünde gerne oder habe schon Feuer gelegt.
13 Ich hänsele andere gerne.
16 Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören.
24 Ich stehle.
27 Ich greife andere körperlich an.

Faktor 3: **emotionale Instabilität**

10 Ich streite häufig oder widerspreche.
14 Ich bin nervös, reizbar oder angespannt.
20 Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.
23 Ich gerate leicht in Zorn, habe ein hitziges Temperament.
30 Ich schreie viel.
31 Ich lüge oder schwindele.

Faktor 4: **Körperliche Beschwerden**

3 Ich habe Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe.
8 Ich bin immer müde.
15 Mir ist oft schlecht.
17 Ich habe oft Kopfschmerzen.
25 Ich muss mich oft übergeben.
29 Ich fühle mich schwindlig.

Es zeigt sich, dass in den Faktorwerten drei Items (Item 8, 25 und 28) Doppelladungen haben, und drei Items (Items 1, 19 und 22) auf keinem der vier Faktoren laden, weshalb letztere keinem Faktor zugeordnet wurden.

7.1 Unterschiede in den psychischen Auffälligkeiten

Da im vorherigen Abschnitt die Voraussetzungen für weitere Analysen durchgeführt und erfüllt wurden, wird nun auf die interessierenden Fragestellungen des ersten Themenbereichs eingegangen. Dabei werden auch die Ergebnisse zu den Variablen Geschlecht, Alter und sozialem Netzwerk vorgestellt.

Die Ergebnisse des Youth Self-Reports wurden auf Ebene der Verhaltensauffälligkeiten deskriptiv statistisch analysiert. In der Gesamtstichprobe sticht vor allem der Ängstlich/Depressive Faktor mit einem $MW= 4.05$ ($SD=3.40$) hervor, am zweithäufigsten kommt die emotionale Instabilität (Faktor 3) vor, an dritter Stelle stehen die körperlichen Beschwerden (Faktor 4) und am wenigsten vertreten ist die körperlichen Aggression/Delinquenz (Faktor 2) mit einem $MW= 1.48$ ($SD= 2.23$) (Tabelle 3).

Tabelle 3: Mittelwerte und Varianzen der vier Faktoren

	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Faktor 1 (Ängstlich/ Depressiv)	4.05	3.40	351
Faktor 2 (körperliche Aggression/ Delinquenz)	1.48	2.23	351
Faktor 3 (emotionale Instabilität)	3.47	2.53	351
Faktor 4 (körperliche Beschwerden)	2.83	2.52	351

Betreffend der Fragestellung: ob sich Unterschiede hinsichtlich sozioökonomischer Variablen (Geschlecht, Alter, soziales Netzwerk) identifizieren lassen, wurde mittels 2-facher Varianzanalyse der Einfluss des Geschlechts und dem sozialen Netzwerk (feste Faktoren) auf die vier Faktoren (abhängige Variable) untersucht. Da die Voraussetzung der Varianzhomogenität, für eine Varianzanalyse, nicht gegeben ist, wurden die folgenden Analysen auf einem α -Niveau von .01 durchgeführt. Bei allen vier Faktoren zeigen sich keine signifikanten Wechselwirkungen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Univariante Varianzanalyse der Faktoren X Geschlecht

Geschlecht				Interaktionseffekte		
	F (df=1)	Signifikanz	η^2	F (df=1)	Signifikanz	η^2
Faktoren						
Faktor 1 (Ängstlich/ Depressiv)	17.75	.000	.049	3.28	.071	.009
Faktor 2 (körperliche Aggression/ Delinquenz)	6.81	.009	.019	.005	.942	.000
Faktor 3 (emotionale Instabilität)	7.862	.005	.022	.933	.335	.003
Faktor 4 (körperliche Beschwerden)	24.469	.000	.067	.005	.468	.002

Allerdings zeigt sich ein signifikanter Einfluss des Geschlechts. Aus dem Mittelwertsvergleich (Tabelle 5) geht hervor, dass Mädchen höhere Werte in den drei Faktoren Ängstlich/Depressiv, emotionale Instabilität und körperliche Beschwerden zeigen, während Buben im Faktor körperliche Aggression/Delinquenz dominieren.

Tabelle 5: Mittelwerte und Varianzen der vier Faktoren hinsichtlich des Geschlechts

		<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Faktor1 (Ängstlich/ Depressiv)	männlich	3.12	3.07	170
	weiblich	4.91	3.48	181
	Gesamt	4.05	3.40	351
Faktor2 (körperliche Aggression/ Delinquenz)	männlich	2.07	2.56	170
	weiblich	.93	1.71	181
	Gesamt	1.48	2.23	351
Faktor3 (emotionale Instabilität)	männlich	2.95	2.35	170
	weiblich	3.96	2.59	181
	Gesamt	3.47	2.52	351
Faktor4 (körperliche Beschwerden)	männlich	1.77	1.89	170
	weiblich	3.82	2.64	181
	Gesamt	2.83	2.52	351

Die niedrige Korrelation ($r = -0.108$) zwischen der Variable Alter und dem Ängstlich/Depressivem Faktoren legt die Schlussfolgerung nahe, dass je älter die Jugendlichen sind, desto weniger ängstlich/depressiv sind sie.

7.2 Beschreibungen der gefundenen Cluster

Im vorigen Abschnitt wurde die Gesamtstichprobe beschrieben, die vor allem durch hohe Werte im Ängstlich/Depressiven Faktor gekennzeichnet ist, so wie durch hohe Werte bei den Mädchen in den Faktoren Ängstlich/Depressiv, emotionale Instabilität und körperliche Beschwerden. Im folgenden Abschnitt auf die Fragestellungen eingegangen: Welche Gruppen in Bezug auf psychische Auffälligkeiten identifiziert werden können, und ob sich die Gruppen hinsichtlich der Variablen Geschlecht, Alter, familiäre Situation, Schultyp unterscheiden.

Für die Beantwortung wurde eine Clusteranalyse gerechnet, in der die die Summenscores der vier gefundenen Faktoren eingingen.

Backhaus et al. (2006) empfiehlt dabei eine dreistufige Vorgehensweise: Zuerst wurde mittels des hierarchischen Single-Linkage Verfahrens mögliche Ausreißer unter den Daten ermittelt. Dabei werden jene Objekte und Gruppen schrittweise verbunden, die die kleinste Distanz aufweisen und sich am ähnlichsten sind

(Nearest-Neighbour-Verfahren). Als Distanzmaß wurde dabei die quadrierte euklidische Distanz gewählt. Aufgrund dieser Vorgehensweise wurden zwei Ausreißer identifiziert.

Im zweiten Schritt wurde mittels hierarchischer Ward-Methode die Clusteranzahl bestimmt. Dabei werden jene Objekte vereinigt, die die Streuung einer Gruppe am wenigsten erhöhen. Durch das Varianzkriterium (auch Fehlerquadratsumme genannt) werden so, möglichst homogene Cluster gebildet. Auch hier wurde die quadratische euklidische Distanz als Distanzmaß gewählt. Durch diese Vorgehensweise und aufgrund inhaltlicher Überlegungen wurde eine 3-Cluster-Lösung nahe gelegt. Eine graphische Verdeutlichung dieses schrittweisen Fusionierungsprozesses ist im Dendrogramm- Ausschnitt ersichtlich (Abbildung 4).

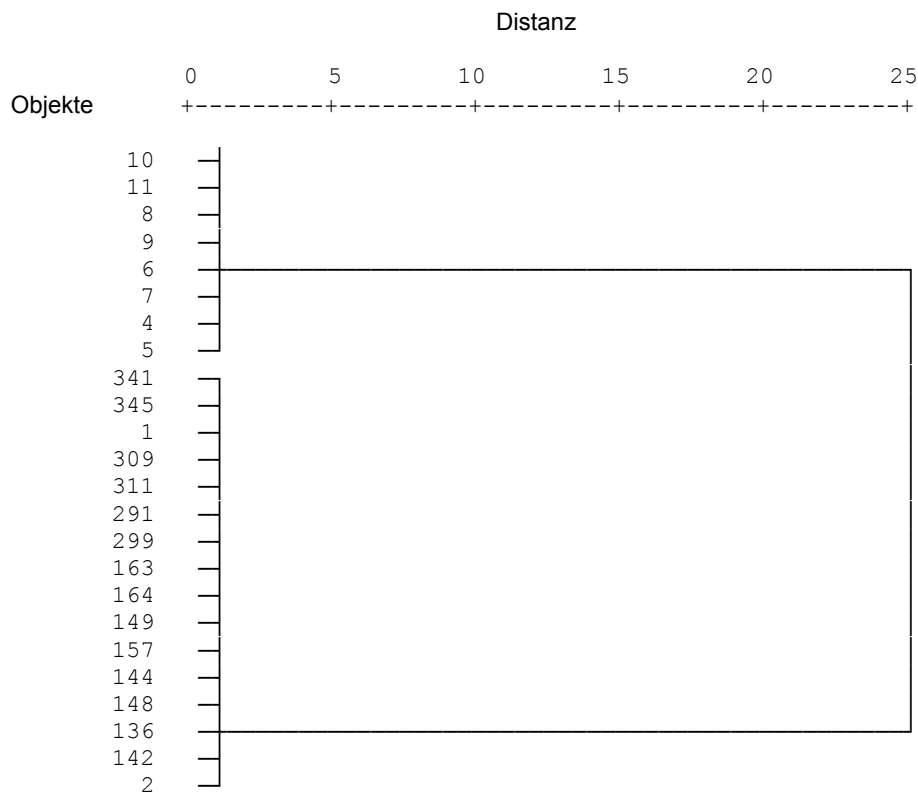


Abbildung 4. Dendrogramm- Ausschnitt

Als dritter Schritt wird das partitionierende K-Means Verfahren durchgeführt. Partionierende Verfahren gehen von einer bereits vorgegebenen Clusteranzahl aus, tauschen aber einzelne Elemente zwischen den Clustern aus bis ein Optimum gefunden wurde. Dabei ergaben sich folgende Mittelwerte und Varianzen der letztendlich Cluster (Tabelle 6).

Tabelle 6: Mittelwerte und Varianzen der drei Cluster

Clusteranzahl	Faktor 1 (Ängstlich / Depressiv)	Faktor 2 (Körperliche Aggression)	Faktor 3 (emotionale Instabilität)	Faktor 4 (Körperliche Beschwerden)
Cluster 1 <i>MW</i>	7.84	0.85	4.94	5.00
<i>SD</i>	3.02	1.30	2.51	2.69
Cluster 2 <i>MW</i>	4.10	6.20	6.12	3.53
<i>SD</i>	2.99	2.83	2.21	2.34
Cluster 3 <i>MW</i>	2.16	0.90	2.24	1.62
<i>SD</i>	1.61	1.17	1.68	1.49
Gesamt <i>MW</i>	4.04	1.48	3.47	2.82
<i>SD</i>	3.40	2.23	2.52	2.52

Anmerkung: Fett= deutlich kleiner als Gesamtvarianz,
Kursiv= signifikant unter/ über dem Gesamtmittelwert)

Innerhalb des ersten Clusters, der mit 103 SchülerInnen (29.3%) vertreten ist, weist der Faktor Ängstlich/Depressiv den höchsten Mittelwert auf. Die zwei Faktoren emotionale Instabilität und körperliche Beschwerden weisen ebenso höhere Mittelwerte auf, nur der Faktor körperliche Aggression zeigt deutliche Mittelwertsunterschiede auf gegenüber den anderen drei Faktoren. Vergleicht man die Varianzen der Faktoren jedoch mit der Gesamtvarianz, zeichnet sich dieser Cluster vor allem durch eine niedrige Varianz im Faktor körperliche Aggression aus. Daher wird dieser Cluster als *aggressiv* bezeichnet.

Der zweite Cluster ist mit 39 SchülerInnen (11.1%) der kleinste Cluster. Innerhalb des Clusters zeigen von allen Verhaltensauffälligkeiten immer gleich hohe Faktorenpaare. Die SchülerInnen haben annähernd gleich große Mittelwerte in den Faktoren Ängstlich/Depressiv und körperlichen Beschwerden, sowie annähernd gleich große Mittelwerte in den Faktoren körperlichen Aggression und emotionale Instabilität. Da dieser Cluster keine bedeutsamen Varianzunterschiede im Vergleich zur Gesamtvarianz aufzeigt, wird er als *unauffällig* bezeichnet.

Der dritte Cluster, stellt mit 209 SchülerInnen (59.5%), den größten Cluster dar. Hier zeigen die SchülerInnen in allen Verhaltensauffälligkeiten annähernd gleich niedrige Ausprägungen in den Mittelwerten. Da der Cluster aber deutliche Varianzunterschiede gegenüber der Gesamtvarianz in den Faktoren Ängstlich/Depressiv und körperliche Aggression aufweist, wird dieser Cluster als *depressiv* bezeichnet

Abbildung 5 gibt einen grafischen Überblick über die Verteilung der vier Faktoren Ängstlich/Depressiv, Körperliche Aggression, emotionale Instabilität und Körperliche Beschwerden in den drei Clustern wieder.

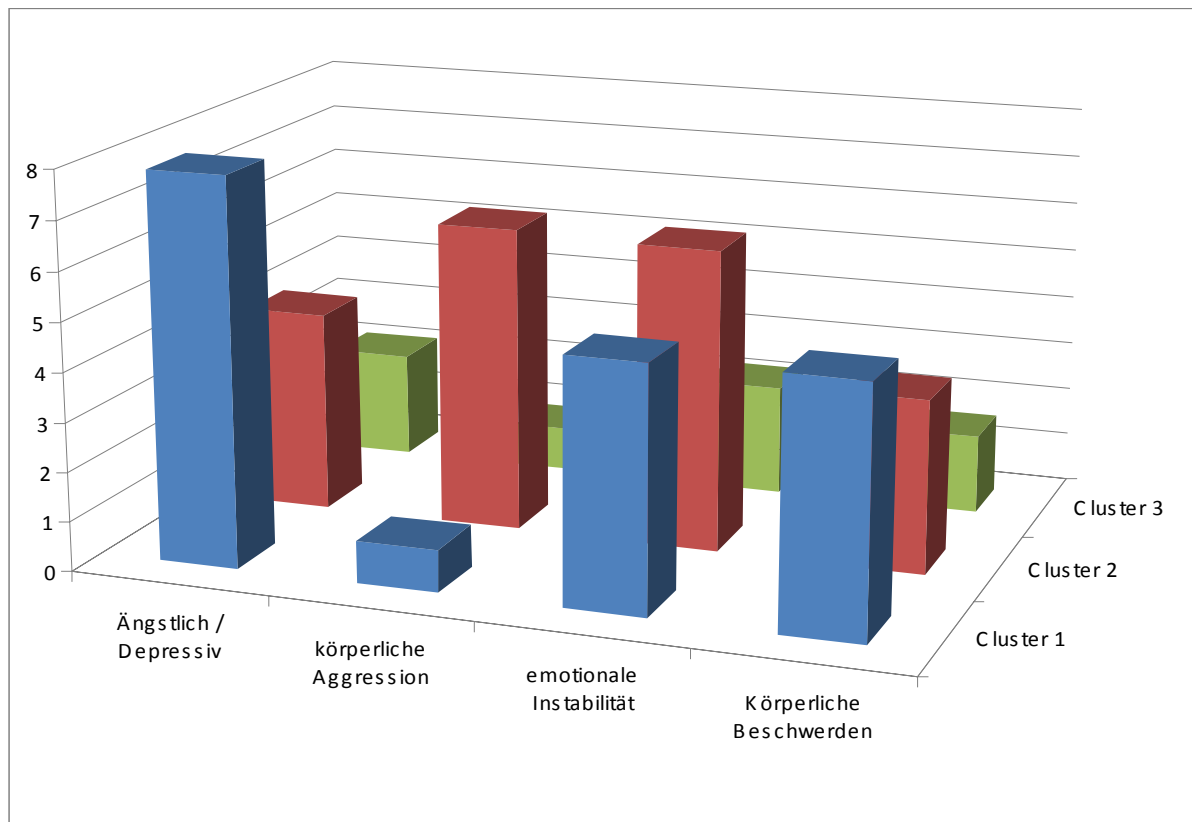


Abbildung 5. Mittelwerte der vier Faktoren in den drei Clustern

Um die Fragestellung beantworten zu können, ob es Unterschiede zwischen den Clustern bezogen auf die Variablen Geschlecht, Alter, Familiensituation, Schultyp, Noten und soziales Netzwerk gibt, wurde eine deskriptive Beschreibung, Kreuztabellen, χ^2 Test sowie Varianzanalysen durchgeführt.

Hinsichtlich des Geschlechtes ergab sich folgende Aufteilung, die Mädchen (79.6%) dominieren den Cluster 1, welcher sich vor allem durch ängstlich/ depressive Symptome kennzeichnet. In Cluster 2 und 3 sind die Buben häufiger vertreten als die Mädchen (Tabelle 7).

Tabelle 7: Prozentuale Verteilung des Geschlechts in den drei Clustern

	Jungen in %	Mädchen in %	N
Cluster 1 (aggressiv)	20.4%	79.6%	103
Cluster 2 (unauffällig)	64.1%	35.9%	39
Cluster 3 (depressiv)	59.3%	40.7%	209
Gesamt	48.4%	51.6%	351

Zwischen den Clustern zeigten sich keine Unterschiede betreffend der sozioökonomischen Variablen Alter, Familiensituation, Schultyp und den Variablen Schulerfolg sowie soziales Netzwerk.

8. Diskussion

In diesem letzten Kapitel werden zuerst methodische Aspekte der Studie unter diskutiert. Danach werden die Ergebnisse in Bezug auf die Literatur interpretiert. Abschließend folgen Möglichkeiten für weitere Forschungen.

8.1 Interpretation der gefundenen Ergebnisse in Bezug auf die Literatur

Bei der Untersuchung wurden insgesamt 761 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren einbezogen, wobei in dieser Arbeit nur auf 351 SchülerInnen Bezug genommen werden konnte, da dieser Anteil aus österreichischen SchülerInnen mit zwei österreichischen Elternteilen bestand.

Im Einklang mit der Literatur konnte belegt werden, das Mädchen deutlich höhere Belastung angeben als Buben (Rescorla et al., 2007). Es konnte ebenso gezeigt werden, dass es Bereiche gibt, in denen Mädchen und Bereiche in denen die Buben stärker belastet sind. Wie in der Studie von Gelhaar et al. (2007) spiegelt sich auch in dieser Untersuchung die Belastung bei weiblichen Jugendlichen in internalisierenden Auffälligkeiten wieder, Buben zeigen ihre Überforderung in externalisierende Auffälligkeiten, vor allem in aggressivem Verhalten (siehe auch Dodge & Pettit, 2003). Außer dem Geschlechtsunterschied konnten keine Zusammenhänge zwischen den Clustern und den verschiedenen soziodemografischen Merkmalen gezeigt werden. Im Widerspruch zur Literatur, liegt in dieser Studie keine Belastung durch getrennt lebende beziehungsweise geschiedene Eltern vor (Hurrelmann, 1990). Ebenso konnte nicht gezeigt werden, dass während der Adoleszenz psychische Belastungen, vor allem Depressionen, dann auftreten, wenn die Jugendlichen keine Freunde haben (Parker- Asher, 1987) und in der Schule geringen Erfolg aufweisen (Wentzel, McNamara Barry & Caldwell, 2004). Sehr unerwartet war das Ergebnis, dass keines der Bezugssysteme eine Erklärung für Verhaltensauffälligkeiten war, wie es bei den Untersuchungen von Seiffge-Krenke (1995) der Fall war.

Unklar bleibt daher, weshalb Mädchen ein höheres Belastungsausmaß zeigen, ob sie einfach mehr Konflikte erleben, oder sie feinfühlicher auf Überforderungen reagieren oder sie sich leichter tun die Überforderung zuzugeben.

8.2 Einschränkungen der Arbeit bezüglich methodischer Aspekte

Da der YSR nicht in seiner gesamten Länge vorgegeben wurde, wurde eine explorative Faktorenanalyse gerechnet. Dabei wurden drei Items mit Doppelladungen in die Summenscores der vier Faktoren: Ängstlich/Depressiv, Körperliche Aggression/Delinquenz, emotionale Instabilität, Körperliche Beschwerden miteinbezogen, da deren Weglassung kaum eine Erhöhung beziehungsweise sogar eine Verringerung der Reliabilität mit sich gebracht hätte. Genau an dieser Stelle kann ein Einwand geübt werden, da bei einer Faktorenanalyse jene Items die eine Doppelladung aufweisen, entfernt werden, um die Interpretation der Faktoren zu erleichtern (Backhaus, 2006). Außerdem wird empfohlen auch jene Items auszuschneiden, mit niedrigen Ladungen.

Bedenken können aufkommen, weshalb genau die 31 vorgegebenen Items des Fragebogens ausgewählt wurden. Bei der Kurzversion des YSR ging es lediglich darum ein Maß für die Symptombelastung der Jugendlichen zu haben, nicht jedoch um die Jugendlichen in Gruppen klinisch-, subklinisch-, nicht klinisch auffällig einzuteilen. Dementsprechend gibt es leider keinen offiziellen Auswertungsschlüssel.

Als letzter Punkt sei noch die Stichprobe erwähnt. Hierbei handelt es sich nicht notwendigerweise um eine repräsentative Stichprobe österreichischer SchülerInnen im Alter von 14- 17 Jahren. Ein Vergleich der Daten mit Werten aus allen neun Bundesländern wäre aufschlussreich gewesen, um zu erfahren, ob die Ergebnisse für diese Stichprobe gelten oder es Unterschiede gibt. Weiters muss noch die Möglichkeit der sozialen Erwünschtheit und die Beeinflussung innerhalb der SchülerInnen erwähnt werden, da die Vorgabe des Fragebogens in den Schulklassen stattfand. So kann es dazu kommen, dass SchülerInnen geringere Belastungsangaben gemacht haben. Auch über jene SchülerInnen die an der Befragung nicht teilgenommen haben, können keine Aussagen gemacht werden, vielleicht sind gerade diese besonders belastet.

8.3 Ausblick

Für weitere Studien auf dem Gebiet der Problembelastung wären eine repräsentativere Stichprobe von Vorteil sowie die Vorgabe des YSR in seiner

gesamten Länge. So könnten unter anderem methodische Einwände aus dem Weg geräumt werden sowie auch internationale Vergleiche durch einen anerkannten Auswertungsschlüssel angestrebt werden. Vor allem ein Einblick in die Einschätzung der Eltern bezüglich des Ausmaßes der Belastung ihrer Kinder ist für weitere Forschungsarbeiten interessant. Ebenfalls wäre es für zukünftige Untersuchungen relevant zu erfahren, wie die Erwartungen über den Ausgang der Problemsituation eingestuft wird.

9. Zusammenfassung

Ziel dieser Studie war es psychische Verhaltensauffälligkeiten bei österreichischen Jugendlichen herauszufinden.

Für diese Arbeit wurden Daten verwendet, die im Rahmen einer internationalen Studie zu dem Themenkomplex: Stress und Bewältigungskompetenzen erhoben wurden. Insgesamt wurden 351 SchülerInnen der 9. und 10. Schulstufe befragt, hinsichtlich des Geschlechtes ergab sich eine annähernde Gleichverteilung, ebenso wie eine Gleichverteilung der vier Schultypen: Allgemein Bildende Höhere Schule, Handelsakademie, Handelsschule und Polytechnische Schule angestrebt wurde. Dabei wurde unter anderem der Youth Self-Report mit 31 Items vorgegeben, der Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen erfasst und einen Einblick in die persönlichkeitsrelevanten Merkmale liefern soll. Mittels explorativer Faktorenanalyse wurden die vier Faktoren: Ängstlich/Depressiv, Körperliche Aggression/Delinquenz, emotionale Instabilität, Körperliche Beschwerden ermittelt.

Es konnte gezeigt werden, dass es hinsichtlich der verschiedenen Bezugssysteme: Schule (Schulnoten), Peers (soziales Netzwerk) und Eltern (Familiensituation) keine Unterschiede in der Belastung gibt. Wie sich in der Clusterzugehörigkeit gezeigt hat, gibt es Jugendliche die kaum belastet sind und Jugendliche die sich stark belastet fühlen. Das Erleben der Überforderung scheint also kein bereichsspezifisches Problem zu sein, sondern eine globale Erscheinung zu sein. Vor allem hinsichtlich des Geschlechtes ergeben sich unterschiedliche Äußerungsformen, Mädchen zeigten häufiger internalisierende Verhaltensauffälligkeiten und Buben häufiger externalisierende Verhaltensauffälligkeiten.

10. Literatur

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Dept. of Psychiatry.

Albee, G. (1985). The contributions of clinical psychology to strategies for the primary prevention of psychopathology. *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society*, 15, 7-23.

Allen, J. P., Insabella, G., Porter, M. R., Smith, F. D., Land, D. & Phillips, N. (2006). A social- interaction model of the development of depressive symptoms in adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (1), 55-65.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden*. Heidelberg: Springer.

Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.

Card, N. A, Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (5), 466-480.

Cartwright, M., Wardle, J., Steggles, N., Simon, A. E., Croker, H., & Jarvis M. J., (2003). Stress and dietary practices in adolescents. *Health Psychology*, 22 (4), 362-369.

Chung, H. L. & Steinberg, L. (2006). Relations between neighborhood factors, parenting behaviors, peer deviance, and delinquency among serious juvenile offenders. *Developmental Psychology*, 42 (2), 319- 331.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.

Crothers, L. & Levinson, E. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling and Development*, 8 (4), 496-503.

Dilling, H. (2006). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen : ICD-10 Kapitel V (F); diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis*. Bern: Huber.

Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2003). A Biopsychosocial Model of the Development of Chronic Conduct problems in Adolescence. *Developmental Psychology*, 39 (2), 349-371.

Eddy, J. M. & Chamberlain, P. (2000). Family management and deviant peer association as mediators of the impact of treatment condition on youth antisocial behaviour. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (5), 857-863.

Engel, U. & Hurrelmann, K. (1998). *Was Jugendliche wagen: eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Streßreaktionen und Delinquenz im Jugendalter*. Weinheim: Juventa.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C.W. & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28 (1), 18-26.

Ettrich, C. & Ettrich, K.U. (2006). *Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer.

Fend, H. (1998). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bern: Huber.

Gardner, M. & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: an experimental study. *Developmental Psychology*, 41 (4), 625-635.

Gardner, M., Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter?. *Developmental Psychology*, 44 (3), 814-830.

Gelhaar, T, Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D., Macek, P., Steinhausen, H. C. & Winkler Metzke, C. (2007). Adolescent coping with everyday stressors: A seven- nation study of youth from central, eastern, southern, and northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 4 (2), 129-156.

Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. & Eccles, J. S. (2005). Parents, peers, and problem behavior: A longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 41 (2), 401-413.

Hampel, P. & Petermann, F. (2005) Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (2), 73-83.

Havighurst, R.J. (1982). *Developmental Tasks and Education (first ed. 1948)*. New York: Longman.

Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioural problems in first grade. *Developmental Psychology*, 40 (4), 533-544.

Hoglund, W. L. G. (2007) School functioning in early adolescence: Gender-linked responses to peer victimization. *Journal of educational Psychology*, 9 (4), 683-699.

Hunter, F. T. (1984). Socializing procedures in parent-child and friendship relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 20 (6), 1092-1099.

Hurrelmann, K. (1990). *Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß: Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Weinheim: Beltz.

Kimonis, E. R., Frick, P. J. & Barry, C. T. (2004). Callous-unemotional traits and delinquent peer affiliation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72 (6), 956-966.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 96-104.

Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participants as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71, 502-516.

Mahoney, J. L., Stattin, H. & Lord, H. (2004). Unstructured youth recreation centre participation and antisocial behaviour development: Selection influences and the moderating role of antisocial peers. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (6), 553-560.

Mantsch, S. (2007). *Problembelastung Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Österreich*. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Wien.

McLoyd, V. C., (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53 (2), 185-204.

Myschker, N. (2005). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Palmonari, A., Pombeni, M. L. & Kirchler, E (1990). Adolescents and their Peer Groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5, 33-48.

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological-Bulletin*, 102 (3), 357-389.

Pepler, D. J. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15 (1), 16-20.

Persson, A., Kerr, M. & Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43 (1), 197-207.

Petermann, F., Döpfner, M. & Schmidt, M.H. (2001). *Aggressiv-dissoziale Störungen*. Göttingen: Hogrefe.

Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.

Rescorla, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., Bird, H., Broberg, A., Dobrean, A., Dopfner, M., Erol, N., Forns, M., Hannesdottir, H., Kanbayashi, Y., Lambert, M. C., Leung, P., Minaei, A., Mulatu, M. S., Novik, T. S., Oh, K.-J., Roussos, A., Sawyer, M., Simsek, Z., Steinhausen, H.-C., Weintraub, S., Metzke, C. W., Wolanczyk, T., Zilber, N., Zukauskienė, R., Verhulst, F. (2007). Epidemiological comparisons of problems and positive qualities reported by adolescents in 24 countries. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75 (2), 351-358.

Richmond, M. K. & Stocker, C. M. (2006). Associations between family cohesion and adolescent sibling's externalizing behaviour. *Journal of Family Psychology*, 20 (4), 663-669.

Ryan, A. M. & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 672-687.

Schoeppe, A. & Havighurst, R.J. (1952). A validation of development and adjustment hypotheses of adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 43 (6), 339-353.

Schwartz, D., Hopmeyer Gromann, A., Nakamoto, J. & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1116-1137.

Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ : Erlbaum.

Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675- 691.

Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach Pisa. Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenzen deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Selg, H., Mees, U., Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität* . Göttingen: Hogrefe.

Shanahan, L., McHale, S. M., Osgood, D. W. & Crouter, A. C. (2007). Conflict frequency with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: within- and between- families comparisons. *Developmental Psychology*, 43 (3), 539-550.

Shortt, J. W., Capaldi, D. M., Dishion, T. J., Bank, L. & Owen, L. D. (2003). The role of adolescent friends, romantic partners, and siblings in the emergence of the adult antisocial lifestyle. *Journal of Family Psychology*, 17 (4), 321-533.

Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, 23 (3), 451-460.

Steinberg, L. (1999). *Adolescence (Fifth Edition)*. Boston, Mass: McGraw-Hill College.

Stocker, C. M. & Richmond, M. K. (2007). Longitudinal associations between hostility in adolescents' family relationships and friendships and hostility in their romantic relationships. *Journal of Family Psychology*, 21 (3), 490-497.

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 129-141.

Uhlendorff, U. (2004). The concept of Developmental-Tasks and its Significance for Education and Social Work. *Social Work & Society*, 2 (1), 54-63.
<http://www.socwork.net/2004/1/articles/429/Uhlendorff2004.pdf>

Vollnhofer, D. (2009). *Psychische und Verhaltensauffälligkeiten bei österreichischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Wien.

Wadsworth, M. E. & Compas, B. E. (2002) Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (2), 243- 274.

Wadsworth, M. E., Raviv, T., Compas, B. E. & Connor-Smith, J. K. (2005). Parent and adolescent responses to poverty- related stress: Tests of mediated and moderated coping models. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (2), 283- 298.

Wentzel, K R., McNamara Barry, C. & Caldwell, K. A. (2004). Friendship in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 195-203.

Zubin, J. & Spring, B. (1977). Vulnerability: A new view of schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology* 86, 103-126.

11. Abbildungen

Abbildung 1. Beziehung zwischen Vulnerabilität und Stressfaktoren nach Zubin & Spring (1977, S.110)	11
Abbildung 2. Biopsychosoziales Modell nach Dodge & Pettit (2003, S.351).....	13
Abbildung 3. Modell der Kennzeichen und Ursachen aggressiv- dissozialen Verhaltens im Jugendalter (aus Petermann, Döpfner, M. & Schmidt, 2001, S. 27)	25
Abbildung 4. Dendogramm-Ausschnitt.....	43
Abbildung 5. Mittelwerte der vier Faktoren in den drei Clustern.....	45

12. Tabellen

Tabelle 1: Faktorenstruktur der 31 YSR- Items	37
Tabelle 2: Itemzugehörigkeit zu den vier Faktoren	39
Tabelle 3: Mittelwerte und Varianzen der vier Faktoren	41
Tabelle 4: Univariate Varianzanalyse der Faktoren X Geschlecht.....	41
Tabelle 5: Mittelwerte und Varianzen der vier Faktoren hinsichtlich des Geschlechts	42
Tabelle 6: Mittelwerte und Varianzen der drei Cluster	44
Tabelle 7: Prozentuale Verteilung des Geschlechts in den drei Clustern in den drei Clustern	45
Tabelle a: Kaiser-Guttman-Kriterium.....	78

13. Anhang

- I) Erhebungsinstrument
- II) Skalenzugehörigkeit der modifizierten YSR- Items
- III) Tabelle

Hiermit wird bestätigt, dass es nach Fertigstellung der Studie zu einer Übersendung unserer Untersuchungsergebnisse an den Stadtschulrat kommen wird.

.....

Datum	Unterschrift
-------	--------------



Sehr geehrte Erziehungsberechtigte!

An der Fakultät für Psychologie der Universität Wien wird derzeit gemeinsam mit der Universität Mainz, Deutschland, eine internationale wissenschaftliche Studie zum Thema Stress und Bewältigungskompetenzen bei 15- und 16jährigen Jugendlichen durchgeführt. Bisher wurden bereits in sieben Ländern Daten dafür erhoben.

Im Rahmen dieser Studie werden – in Absprache und mit Erlaubnis des Stadtschulrats für Wien – insgesamt 1000 Schülerinnen und Schüler gebeten, einen Fragebogen auszufüllen.

Die Teilnahme an der Untersuchung unterliegt strengsten Datenschutzbestimmungen, sie ist sowohl für die SchülerInnen als auch für die Schulen anonym, freiwillig und wird nur bei Einverständnis der Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen durchgeführt. Sämtliche Angaben der SchülerInnen werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke anonymisiert ausgewertet.

Sollten Sie Einwände gegen die Teilnahme Ihrer Tochter /Ihres Sohnes an der Befragung haben, bitten wir Sie, dies dem Klassenvorstand mitzuteilen, damit Ihre Tochter / Ihr Sohn nicht an der Fragebogenstudie teilnimmt.

Hochachtungsvoll

- ☐ Ja, ich erlaube meiner Tochter /meinem Sohn die Teilnahme an der Studie.
☐ Nein, ich erlaube meiner Tochter /meinem Sohn die Teilnahme an der Studie nicht.

Name: _____

Unterschrift: _____



**Herzlichen Dank, dass Du Dir die Zeit nimmst,
an unserer Untersuchung teilzunehmen!**

Zunächst benötigen wir einige Angaben über Dich und Deine Familie.
Selbstverständlich werden diese Informationen völlig anonym verarbeitet.

Alter: _____ Jahre

Geschlecht ☐ männlich
☐ weiblich

Anzahl Geschwister: _____

(auch Halb- /Stiefgeschwister, mit denen Du zusammen aufgewachsen bist)

Zuhause lebe ich: ☐ mit meinen beiden Eltern zusammen
☐ mit einem Elternteil zusammen, weil
☐ meine Eltern geschieden sind. Ich lebe bei ☐ meiner Mutter
☐ meinem Vater
☐ ein Elternteil gestorben ist. Ich lebe bei ☐ meiner Mutter
☐ meinem Vater
☐ meine Mutter hat schon immer alleine gelebt
☐ weder noch, sondern bei
☐ einer Stieffamilie
☐ einer Pflegefamilie
☐ Ich lebe in einer eigenen Wohnung (außerhalb des
Elterhauses)
☐ meinen Großeltern oder andere Verwandten

Ich habe einen **besten Freund/** eine **beste Freundin** ☐ Ja ☐ Nein
Wenn ja: Ich kenne ihn/ sie seit _____ (Jahren)/ _____ (Monaten).

Ich habe einen **Freund /eine Freundin** ☐ Ja ☐ Nein
Wenn ja: Wir sind zusammen seit _____ (Jahren)/ _____ (Monaten).

Ich besuche folgende Schule:
☐ Gymnasium
☐ Polytechnische Schule
☐ Handelsschule
☐ Handelsakademie
☐ eine andere Schulform, nämlich _____

Insgesamt bin ich eher ☐ ein guter Schüler
☐ ein durchschnittlicher Schüler
☐ ein schlechter Schüler

Wenn nein:

- ☐ arbeitslos
- ☐ Pensionist(in)
- ☐ Hausfrau
- ☐ sonstiges

- ☐ viel Geld und einen sehr hohen Lebensstandard.
- ☐ durchschnittlich viel Geld und einen durchschnittlichen Lebensstandard.
- ☐ weniger Geld als andere und eher einen geringen Lebensstandard.

☐ ja, nämlich _____
und _____

☐ nein

Mutter: (Land eintragen)

Ich lebe schon immer in Österreich ☐ ja ☐ nein

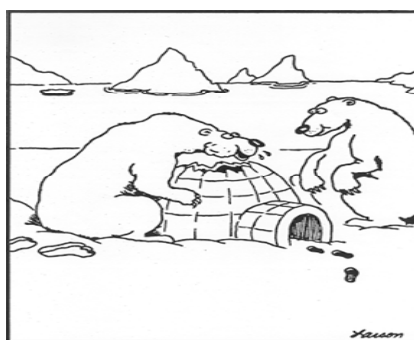
Wenn nein: Geboren bin ich in _____ (*Land eintragen*),
dort habe ich gelebt bis zu meinem _____ Lebensjahr.
In Österreich lebe ich seit meinem _____ Lebensjahr.

Zu Hause spreche ich:

[illegible][illegible]

Welche Note hast du in Englisch?	1	2	3	4	5	Weiß ich nicht
Bei der letzten Schularbeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im letzten Zeugnis	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Hast Du eines oder mehrere der folgenden einschneidenden Ereignisse <u>im vergangenen Jahr</u> erlebt?		JA	NEIN
1.	Tod einer nahe stehenden Person (z.B. Familienmitglied, guter Freund)	☐	☐
2.	Schwere eigene körperliche oder seelische Krankheit	☐	☐
3.	Schwere körperliche oder seelische Krankheit eines Familienmitglieds	☐	☐
4.	Einschneidende schulische Veränderung (z.B. Sitzenbleiben, Klassenwechsel, Schulwechsel)	☐	☐
5.	Trennung / Scheidung / Neuverheiratung der Eltern	☐	☐
6.	Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile	☐	☐
7.	Umzug	☐	☐
8.	Gravierende finanzielle Probleme in der Familie	☐	☐
9.	Sonstiges einschneidendes Ereignis: _____	☐	☐



Oh Mann! Ich liebe diese Häppchen...
Außen knusprig und innen schön
weich.

Bitte umblättern!

Nun möchten wir etwas über Dein Verhalten und Deine Person erfahren. Es gibt wahrscheinlich Aussagen, die eher mit Deiner Person übereinstimmen und solche, die das nicht tun. Gib bitte ehrlich und spontan an, inwieweit die Aussagen zu Dir passen oder nicht.

	Stimmt genau	Stimmt ziemlich	Stimmt etwas	Stimmt nicht
1. Ich bin jemand, der/ die sich oft mit anderen streitet.	☐	☐	☐	☐
2. Wenn mich jemand verletzt hat, dann greife ich ihn/ sie oft an.	☐	☐	☐	☐
3. Ich fange oft eine Streiterei an, um von meinen Freunden/ meinen Freundinnen akzeptiert zu werden.	☐	☐	☐	☐
4. Um zu bekommen, was ich will, greife ich andere oft an.	☐	☐	☐	☐
5. Ich bin jemand, mit dem die anderen oft zu streiten anfangen.	☐	☐	☐	☐
6. Ich verletze andere oft, um zu bekommen was ich will.	☐	☐	☐	☐
7. Ich bin jemand, der/die das Handy oder den Computer hernimmt um andere mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos zu beleidigen oder zu kränken.	☐	☐	☐	☐
8. Um von meinen Freunden/ meinen Freundinnen akzeptiert zu werden, ärgere oder verletze ich oft andere.	☐	☐	☐	☐
9. Ich bin jemand, der / die von anderen oft mit SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder gekränkt wird.	☐	☐	☐	☐
10. Ich bin jemand der/ die anderen Dinge wegnimmt.	☐	☐	☐	☐
11. Ich verletze andere oft, wenn sie mich aufregen oder ärgern.	☐	☐	☐	☐
12. Ich bin jemand, dem die anderen oft Dinge wegnehmen.	☐	☐	☐	☐
13. Ich bin jemand, der/ die andere schlägt, tritt oder anrempelt.	☐	☐	☐	☐
14. Wenn mir jemand droht, dann drohe ich oft zurück.	☐	☐	☐	☐
15. Um zu bekommen, was ich will, drohe ich anderen oft.	☐	☐	☐	☐
16. Ich schlage, trete oder remple andere oft an, um von meinen Freunden/ meinen Freundinnen akzeptiert zu werden.	☐	☐	☐	☐
17. Ich bin jemand, zu dem die anderen oft gemeine Sachen sagen.	☐	☐	☐	☐
18. Ich gehe auf andere los (trete, schlage, remple sie an), wenn sie mich geärgert haben.	☐	☐	☐	☐

	Stimmt genau	Stimmt ziemlich	Stimmt etwas	Stimmt nicht
19. Um von meinen Freunden/ meinen Freundinnen akzeptiert zu werden, mache ich andere oft herunter.	☐	☐	☐	☐
20. Ich setze das Handy oder den Computer gezielt ein um mit Hilfe von gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos zu bekommen was ich will.	☐	☐	☐	☐
21. Ich bin jemand, der/ die von den anderen oft bedroht wird.	☐	☐	☐	☐
22. Ich sage oft gemeine Dinge zu anderen, um zu bekommen was ich will.	☐	☐	☐	☐
23. Ich mache andere oft herunter, wenn sie mich geärgert oder verletzt haben.	☐	☐	☐	☐
24. Ich bin jemand, der/ die gemeine Dinge zu anderen sagt.	☐	☐	☐	☐
25. Um zu bekommen was ich will, schlage, trete oder remple ich andere oft an.	☐	☐	☐	☐
26. Um von meinen Freunden/ meinen Freundinnen akzeptiert zu werden, sage ich oft gemeine Dinge zu anderen oder schimpfe sie.	☐	☐	☐	☐
27. Wenn ich mich ärgere, dann nehme ich das Handy oder den Computer um andere mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos zu beleidigen oder zu kränken.	☐	☐	☐	☐
28. Ich bin jemand, den/ die die anderen oft herunter machen.	☐	☐	☐	☐
29. Ich bin jemand, der/ die anderen droht.	☐	☐	☐	☐
30. Ich bin jemand, der/ die oft getreten, geschlagen oder angerempelt wird.	☐	☐	☐	☐
31. Wenn mich andere verletzen, zahle ich es ihnen oft heim, indem ich gemeine Dinge zu ihnen sage.	☐	☐	☐	☐
32. Ich mache andere oft herunter, um zu bekommen was ich will.	☐	☐	☐	☐
33. Ich bedrohe oft andere, um von meinen Freunden/ meinen Freundinnen akzeptiert zu werden.	☐	☐	☐	☐
34. Ich bin jemand, der/ die andere heruntermacht.	☐	☐	☐	☐
35. Um von meinen Freunden/ meinen Freundinnen akzeptiert zu werden, nehme ich das Handy oder den Computer um mit SMS, E-Mails, Videos oder Fotos andere zu beleidigen oder zu kränken.	☐	☐	☐	☐

Bitte umblättern!

Spielst du Video- oder Computerspiele?

Ja, ich spiele Video- oder Computerspiele ☐

Nein, ich habe bisher noch nie ein Computer- oder Videospiel gespielt. ☐

Hier geht's weiter!

Weiter auf Seite 7!

Welche Art von Computer- oder Videospielen spielst du am liebsten?

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Adventur e	Action	Ego- Shooter	Jump'n' Run	Rollen- spiele	Simu- lationen	Sport-& Renn- spiele	Strategie- spiele	Andere: -----

Hier kannst du bis zu fünf Computerspiele aufschreiben, die du besonders gern spielst.

Bitte kreuze auch an wie oft du diese Spiele spielst.

Meine Lieblingsspiele sind... (Spiele eintragen)	Diese Spiele spiele ich normalerweise...				
	täglich	2-3 Mal in der Woche	2-3 Mal im Monat	Einmal im Monat	Seltener
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

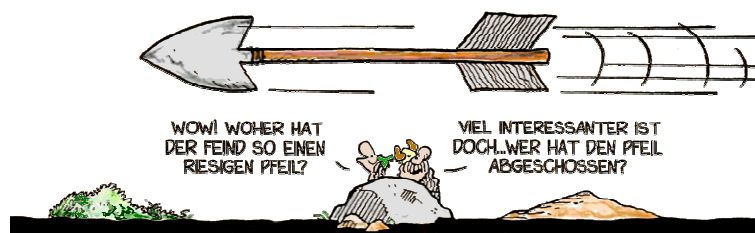
Wie lange spielst du Computer- oder Videospiele...	Diese Spiele spiele ich normalerweise...			
	Weniger als eine halbe Stunde pro Tag	Eine halbe bis eine Stunde pro Tag	Ein bis zwei Stunden pro Tag	Mehr als zwei Stunden pro Tag
... an einem typischen Schultag?	☐	☐	☐	☐
... am Wochenende?	☐	☐	☐	☐
... in den Ferien?	☐	☐	☐	☐

Mit wie viel Jahren hast du zum ersten Mal Computer- oder Videospiele gespielt?

Mit _____ Jahren.

Du findest auf den nächsten Seiten eine Liste von Sorgen und Nöten, die Jugendliche Deines Alters als ihre Probleme bezeichnet haben. Sicher sind solche darunter, die auf Dich persönlich eher zutreffen und solche, die auf Dich kaum oder gar nicht zutreffen. Gib bitte wieder ehrlich und spontan an, inwieweit Dich die einzelnen Probleme betreffen.

Dieses Problem trifft auf mich ...		vollkommen zu	überwiegend zu	teilweise zu	kaum zu	überhaupt nicht zu
Probleme, die mit der <u>Schule</u> zu tun haben						
1.	Der Zwang, in der Schule möglichst gute Noten zu erreichen, macht mir Angst.	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Es stört mich sehr, dass es in den Klassen/ Kursen keine Kameradschaft gibt, sondern nur Konkurrenzdenken.	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Der unpersönliche Umgang mit Mitschülern und Lehrern bedrückt mich.	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Ich kann mit den vorgeschriebenen Lerninhalten in der Schule nichts anfangen.	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Ich wünschte, die Lehrer würden mehr Interesse für meine Probleme zeigen.	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Ich wollte, ich könnte die Schule schon jetzt für immer verlassen.	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Ich habe Angst, dass Meinungsverschiedenheiten mit dem Lehrer zu schlechten Noten führen.	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Der Unterrichtsstoff ist schwierig und ich komme nicht mit.	☐	☐	☐	☐	☐
Probleme, die mit der <u>Zukunft</u> zu tun haben						
9.	Ich befürchte, dass ich den von mir gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz nicht bekommen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Mir macht die immer weiter fortschreitende Zerstörung der Umwelt Angst.	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Ich mache mir Sorgen darüber, ob ich Studium und Beruf mit Heirat und Familie verbinden kann.	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Ich weiß nicht, was ich nach meiner Schulentlassung tun soll.	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Ich bin unsicher, für welchen Beruf ich mich am besten eigne.	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Ich mache mir Sorgen darüber, dass ich einmal arbeitslos werden könnte.	☐	☐	☐	☐	☐



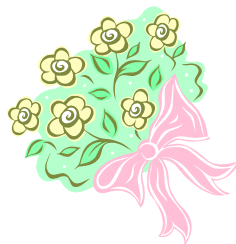
Dieses Problem trifft auf mich ...		vollkommen zu	überwiegend zu	teilweise zu	kaum zu	überhaupt nicht zu
Probleme, die mit dem <u>Elternhaus</u> zu tun haben						
15.	Meine Eltern zeigen wenig Verständnis für meine Schwierigkeiten in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Meine Eltern wollen lediglich gute Noten sehen.	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Es gibt oft Streit mit meinen Eltern, weil ich über verschiedene Dinge anderer Meinung bin.	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Ich wünschte, meine Eltern ließen mich meine eigenen Entscheidungen treffen.	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Ich kann mit meinen Eltern nicht reden.	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Meine Eltern sind nicht mit meinen Freunden einverstanden.	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Ich wünschte, meine Eltern hätten mehr Zeit für mich.	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Es ist für mich schwierig, meinen eigenen Interessen nachzugehen, weil ich meine Eltern nicht enttäuschen will.	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Ich wünschte, ich wäre nicht so abhängig von zu Hause.	☐	☐	☐	☐	☐
Probleme, die mit den <u>Beziehungen zu Gleichaltrigen</u> zu tun haben						
24.	Ich habe kaum Freunde und das bedrückt mich.	☐	☐	☐	☐	☐
25.	Es fällt mir schwer, auf andere zuzugehen.	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Mir bereitet es Schwierigkeiten, meine Interessen mit denen meiner Freunde zu verbinden.	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Ich habe keine/n wirkliche/n Freund/in, mit dem/ der ich auch persönliche Sorgen und Probleme besprechen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Es bedrückt mich, dass Viele nur zu oberflächlichem Kontakt bereit sind.	☐	☐	☐	☐	☐
29.	Ich habe Angst, dass Andere mich nicht akzeptieren könnten.	☐	☐	☐	☐	☐
30.	Es missfällt mir, dass Außenstehende oft keinen Anschluss an bestehende Cliquen finden.	☐	☐	☐	☐	☐
31.	Ich finde es schlimm, dass Gleichaltrige oft stur, intolerant und unfair miteinander umgehen.	☐	☐	☐	☐	☐
32.	Es bedrückt mich, dass ich zu wenig Zeit habe, um mich ausreichend um meine Freunde zu kümmern.	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte umblättern!

Dieses Problem trifft auf mich ...		vollkommen zu	überwiegend zu	teilweise zu	kaum zu	überhaupt nicht zu
Probleme, die mit der <u>Freizeit</u> zu tun haben						
33.	Ich ärgere mich, dass ich mich oft zu nichts aufrufen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
34.	Ich habe zu wenig Geld für Freizeitaktivitäten.	☐	☐	☐	☐	☐
35.	Schule und häusliche Verpflichtung lassen mir zu wenig Freizeit.	☐	☐	☐	☐	☐
36.	In meiner Freizeit verbringe ich zuviel Zeit mit Fernsehen und/oder PC-Spielen.	☐	☐	☐	☐	☐
37.	Mich stört, dass es für Jugendliche zu wenig Freizeitangebote gibt.	☐	☐	☐	☐	☐
38.	Meine Eltern versuchen auf meine Freizeitgestaltung Einfluss zu nehmen.	☐	☐	☐	☐	☐
39.	Mich bedrückt, dass ich niemanden habe, mit dem ich meine Freizeit verbringen könnte.	☐	☐	☐	☐	☐
40.	Mich stresst, dass es so viele Freizeitangebote gibt, die man gar nicht alle wahrnehmen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Probleme, die mit einer <u>Liebesbeziehung</u> zu tun haben						
41.	Es bedrückt mich, dass ich keine/n feste/n Freundin/ Freund finde.	☐	☐	☐	☐	☐
42.	Ich fühle mich unsicher im Umgang mit Personen des Geschlechts, welchem ich mich zugeneigt fühle.	☐	☐	☐	☐	☐
43.	Ich habe Angst, durch eine Zweierbeziehung zu meinem festen Freund/ meiner festen Freundin den Kontakt zu meinen anderen Freunden zu verlieren.	☐	☐	☐	☐	☐
44.	Ich finde es schlimm, dass ich mich manchmal verstellen muss, nur um meinem Freund/ meiner Freundin zu gefallen.	☐	☐	☐	☐	☐
45.	Ich habe Angst meinen Freund/ meine Freundin zu verletzen, da ich seine/ ihre Gefühle nicht gut kenne.	☐	☐	☐	☐	☐
46.	Ich finde es schwierig, eine wirklich gleichberechtigte Beziehung aufzubauen.	☐	☐	☐	☐	☐
47.	Meine Wünsche und Erwartungen an Sexualität entsprechen nicht denen meines Freundes/ meiner Freundin.	☐	☐	☐	☐	☐
48.	Ich befürchte, dass meine Eifersucht meine Beziehung kaputt machen könnte.	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte umblättern!

Dieses Problem trifft auf mich ...		vollkommen zu	überwiegend zu	teilweise zu	kaum zu	überhaupt nicht zu
Probleme, die mit der <u>eigenen Person</u> zu tun haben						
49.	Ich fühle mich oft von allen unverstanden.	☐	☐	☐	☐	☐
50.	Auch Kleinigkeiten bringen mich schnell in Wut.	☐	☐	☐	☐	☐
51.	Ich bin unzufrieden mit meinem Äußeren.	☐	☐	☐	☐	☐
52.	Ich bin oft traurig und niedergeschlagen.	☐	☐	☐	☐	☐
53.	Es fällt mir schwer, anderen meine Gefühle mitzuteilen.	☐	☐	☐	☐	☐
54.	Ich leide darunter, dass ich anders bin als meine Freunde.	☐	☐	☐	☐	☐
55.	Ich bin unzufrieden mit meinem Verhalten, meinen Eigenschaften und Fertigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
56.	In Gegenwart anderer traue ich mich nicht, etwas zu sagen.	☐	☐	☐	☐	☐
57.	Ich habe manchmal Schuldgefühle wegen Dingen, die ich getan habe.	☐	☐	☐	☐	☐
58.	Es belastet mich, dass ich nicht weiß, was ich selbst wirklich will.	☐	☐	☐	☐	☐
59.	Es fällt mir schwer, zu eigenen Entscheidungen zu stehen.	☐	☐	☐	☐	☐
60.	Alles Neue macht mir Angst.	☐	☐	☐	☐	☐



Bitte umblättern!

Nun möchten wir wissen, was Du tust, wenn Probleme in den folgenden acht Bereichen auftreten: 1. Schule, 2. Eltern, 3. Gleichaltrige, 4. Freizeit, 5. Anderes Geschlecht, 6. Selbst, 7. Berufswahl und 8. Zukunft.

Bearbeite zunächst den ersten Problembereich „Schule“ und kreuze alle Möglichkeiten von 1 bis 21 an, die **normalerweise** für Dich zutreffen. Gehe dann die 21 Möglichkeiten für den Problembereich „Eltern“ durch usw. bis zu „Zukunft“.

Wenn ein Problem in diesem Bereich auftaucht, tue ich folgendes:	Schule	Eltern	Gleich- altrige	Freizeit
1. Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern/ anderen Erwachsenen.	☐	☐	☐	☐
2. Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.	☐	☐	☐	☐
3. Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (z.B. beim Arbeitsamt, in einer Jugendberatungsstelle, etc.)	☐	☐	☐	☐
4. Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst.	☐	☐	☐	☐
5. Ich akzeptiere meine Grenzen.	☐	☐	☐	☐
6. Ich versuche Probleme im Gespräch mit dem Betroffenen unmittelbar anzusprechen.	☐	☐	☐	☐
7. Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.	☐	☐	☐	☐
8. Ich versuche mich abzureagieren (durch laute Musik, Motorrad fahren, wildes Tanzen, Sport, etc.).	☐	☐	☐	☐
9. Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.	☐	☐	☐	☐
10. Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.	☐	☐	☐	☐
11. Ich schließe Kompromisse.	☐	☐	☐	☐
12. Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit „Luft“ durch Schreien, Heulen, Türen knallen, etc.	☐	☐	☐	☐
13. Ich mache mir klar, dass es immer irgendwelche Probleme geben wird.	☐	☐	☐	☐
14. Ich denke erst an Probleme wenn sie auftreten.	☐	☐	☐	☐
15. Ich suche nach Informationen im Internet, Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.	☐	☐	☐	☐
16. Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.	☐	☐	☐	☐
17. Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol oder Drogen zu vergessen.	☐	☐	☐	☐
18. Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.	☐	☐	☐	☐
19. Ich versuche mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.	☐	☐	☐	☐
20. Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.	☐	☐	☐	☐
21. Ich schöpfe Halt aus dem Glauben.	☐	☐	☐	☐

Wenn ein Problem in diesem Bereich auftaucht, tue ich folgendes: ↓ →	Liebes- beziehung	Selbst	Berufs- wahl	Zukunft
22. Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern/ anderen Erwachsenen.	☐	☐	☐	☐
23. Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.	☐	☐	☐	☐
24. Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (z.B. beim Arbeitsamt, in einer Jugendberatungsstelle, etc.)	☐	☐	☐	☐
25. Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst.	☐	☐	☐	☐
26. Ich akzeptiere meine Grenzen.	☐	☐	☐	☐
27. Ich versuche Probleme im Gespräch mit dem Betroffenen unmittelbar anzusprechen.	☐	☐	☐	☐
28. Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.	☐	☐	☐	☐
29. Ich versuche mich abzureagieren (durch laute Musik, Motorrad fahren, wildes Tanzen, Sport, etc.).	☐	☐	☐	☐
30. Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.	☐	☐	☐	☐
31. Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.	☐	☐	☐	☐
32. Ich schließe Kompromisse.	☐	☐	☐	☐
33. Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit „Luft“ durch Schreien, Heulen, Türen knallen, etc.	☐	☐	☐	☐
34. Ich mache mir klar, dass es immer irgendwelche Probleme geben wird.	☐	☐	☐	☐
35. Ich denke erst an Probleme wenn sie auftreten.	☐	☐	☐	☐
36. Ich suche nach Informationen im Internet, Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.	☐	☐	☐	☐
37. Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.	☐	☐	☐	☐
38. Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol oder Drogen zu vergessen.	☐	☐	☐	☐
39. Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.	☐	☐	☐	☐
40. Ich versuche mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.	☐	☐	☐	☐
41. Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.	☐	☐	☐	☐
42. Ich schöpfe Halt aus dem Glauben.	☐	☐	☐	☐

Abschließend haben wir noch ein paar Fragen zu deinen Freunden und deinen Eltern.

1.	Über alles zusammengekommen: Hast du das Gefühl, dass es Freunde gibt, die sich um Dich kümmern und für Dich da sind, wenn du Probleme hast?		
☐ immer	☐ meistens	☐ manchmal	☐ nie
2.	Ganz allgemein: Wie nahe fühlst du dich Deiner Familie?		
☐ sehr nahe	☐ etwas nahe	☐ nicht so nahe	☐ gar nicht nahe
3.	Gibt es (außer Deinen Eltern) noch weitere Erwachsene, mit denen Du über Probleme, Gedanken und Gefühle sprechen kannst?		
☐ nein	☐ ja	Wen? _____ (z.B. Onkel, Oma, Nachbar)	
4.	Stimmen deine Freunde mit deinen Eltern überein in der Ansicht darüber, was wirklich wichtig ist im Leben?		
☐ sehr	☐ etwas	☐ kaum	☐ gar nicht
5.	Kommt deine Vorstellung vom Leben eher der Auffassung deiner Freunde oder der deiner Eltern nahe?		
☐ eher Freunde	☐ eher Eltern	☐ beide etwa gleich	☐ keiner



Nur mehr einmal umblättern!

Nun kommen unsere letzten Fragen : Überlege für jede der folgenden Aussagen, ob sie auf Dich in den letzten sechs Monaten häufig , manchmal oder gar nicht zutrifft .	Genau oder häufig zutreffend	etwas oder manchmal zutreffend	nicht zutreffend
1. Wenn ich etwas Unüberlegtes getan habe, fühle ich mich nicht schuldig.	☐	☐	☐
2. Ich fühle mich einsam.	☐	☐	☐
3. Ich habe Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe.	☐	☐	☐
4. Ich gerate oft in Raufereien oder Schlägereien	☐	☐	☐
5. Ich glaube, ich muss perfekt sein und alles gut können.	☐	☐	☐
6. Ich nehme Drogen (außer Alkohol) oder Medikamente, die nicht von einem Arzt verschrieben wurden.	☐	☐	☐
7. Ich habe anderen gedroht, sie zu verletzen.	☐	☐	☐
8. Ich bin immer müde.	☐	☐	☐
9. Ich glaube, dass niemand mich mag.	☐	☐	☐
10. Ich streite häufig oder widerspreche.	☐	☐	☐
11. Ich fühle mich wertlos und unterlegen.	☐	☐	☐
12. Ich zünde gerne oder habe schon Feuer gelegt.	☐	☐	☐
13. Ich hänsele andere gerne	☐	☐	☐
14. Ich bin nervös, reizbar oder angespannt.	☐	☐	☐
15. Mir ist oft schlecht.	☐	☐	☐
16. Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören	☐	☐	☐
17. Ich habe oft Kopfschmerzen.	☐	☐	☐
18. Ich bin zu furchtsam oder zu ängstlich.	☐	☐	☐
19. Ich bin lieber mit älteren zusammen als mit Jugendlichen meines Alters.	☐	☐	☐
20. Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.	☐	☐	☐
21. Ich habe starke Schuldgefühle.	☐	☐	☐
22. Ich habe Hautausschläge oder andere Hautprobleme.	☐	☐	☐
23. Ich gerate leicht in Zorn, habe ein hitziges Temperament	☐	☐	☐
24. Ich stehle.	☐	☐	☐
25. Ich muss mich oft übergeben.	☐	☐	☐
26. Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.	☐	☐	☐
27. Ich greife andere körperlich an.	☐	☐	☐
28. Ich mache mir viele Sorgen.	☐	☐	☐
29. Ich fühle mich schwindlig.	☐	☐	☐
30. Ich schreie viel	☐	☐	☐
31. Ich lüge oder schwindele.	☐	☐	☐

Ganz herzlichen Dank!!!

II) Skalenzugehörigkeit der modifizierten YSR- Items

1 Ängstlich/depressiv

Item-Nr.	Beschreibung	Original-Item-Nr.
2	Ich fühle mich einsam.	12
5	Ich glaube, ich muss perfekt sein und alles gut können.	32
9	Ich glaube, dass niemand mich mag.	33
11	Ich fühle mich wertlos und unterlegen.	35
14	Ich bin nervös, reizbar oder angespannt.	45
18	Ich bin zu furchtsam oder zu ängstlich.	50
21	Ich habe starke Schuldgefühle.	52
26	Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.	103
28	Ich mache mir viele Sorgen.	112

2 Körperliche Beschwerden

Item-Nr.	Beschreibung	Original-Item-Nr.
3	Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe	56 f
8	Ich bin immer müde.	54
15	Übelkeit	56 c
17	Kopfschmerzen	56 b
22	Hautausschläge oder andere Hautprobleme	56 e
25	Erbrechen	56 g
29	Ich fühle mich schwindlig.	51

3 Aggressives Verhalten

Item-Nr.	Beschreibung	Original-Item-Nr.
4	Ich gerate oft in Raufereien oder Schlägereien.	37
7	Ich habe anderen gedroht, sie zu verletzen.	97
10	Ich streite häufig oder widerspreche.	3
13	Ich hänsele andere gern.	94
16	Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören.	21
20	Ich bin eigensinnig, dickköpfig.	86
23	Ich gerate leicht in Zorn, habe ein hitziges Temperament.	95
27	Ich greife andere körperlich an.	57
30	Ich schreie viel.	68

4 Delinquentes, dissoziales Verhalten

Item-Nr.	Beschreibung	Original-Item-Nr.
1	Wenn ich etwas Unüberlegtes getan habe, fühle ich mich nicht schuldig.	26
6	Ich nehme Drogen (außer Alkohol) oder Medikamente, die nicht von einem Arzt verschrieben wurden.	105
12	Ich zünde gerne oder habe schon Feuer gelegt.	72
19	Ich bin lieber mit Älteren zusammen als mit Jugendlichen meines Alters.	63
24	Ich stehle.	81 & 82
31	Ich lüge oder schwindele.	43

III) Tabelle

Tabelle a: Kaiser-Guttman-Kriterium

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5.559	17.933	17.933
2	3.424	11.044	28.977
3	2.036	6.568	35.545
4	1.680	5.420	40.966
5	1.223	3.946	44.912
6	1.128	3.638	48.550
7	1.078	3.476	52.026
8	1.018	3.285	55.311
9	.975	3.145	58.455
10	.930	3.001	61.456
11	.882	2.846	64.302
12	.834	2.692	66.993
13	.825	2.662	69.655
14	.761	2.455	72.110
15	.759	2.447	74.557
16	.692	2.231	76.788
17	.668	2.155	78.943
18	.634	2.045	80.988
19	.609	1.964	82.952
20	.578	1.865	84.817
21	.568	1.833	86.650
22	.533	1.721	88.370
23	.493	1.589	89.959
24	.465	1.499	91.458
25	.460	1.482	92.941
26	.413	1.334	94.274
27	.403	1.299	95.574
28	.372	1.201	96.775
29	.363	1.173	97.947
30	.339	1.094	99.041
31	.297	.959	100.000

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Burian Irene

Lebenslauf

Geboren am 20.11.1982 in Wien, ledig

Ausbildung:

1989 – 1993	Volksschule Pressbaum 3021 , Hauptstrasse 77
1993 – 1995	Sacre Coeur Pressbaum
1995 – 2001	Bundesrealgymnasium und Wirtschaftskundliches Realgymnasium Wien 1080 , Feldgasse 6 – 8
06 / 2001	Reifeprüfung
10 / 2001	Beginn des Psychologie Studiums an der Universität Wien
03 / 2003	Beginn des IBWL Studiums an der Wirtschaftsuniversität Wien

Berufstätigkeit:

05 / 1998	Ferialpraxis im Josefstädter Kindergarten
2001	Organisation des Frühlingsballes im Wiener Rathaus
03 / 2002	Telemarketing für Picha Communication (Wiener(in),Diva)
07 / 2002	Ferialpraxis im Kindergarten, Martinstrasse 25 1180 Wien
08 / 2003	Ferialpraxis bei der Konditorei AIDA, als Kellnerin
09 / 2003	Ferialpraxis bei der Österreichischen Postsparkasse Aktiengesellschaft (P.S.K) im Bereich Zahlungsverkehr
07/ 2006	6 Wochen Praktikum in der Justizanstalt Wien Favoriten, Hardtmuthgasse 42, 1100 Wien (Dr. Werdenich)
2004 – 2009	Public Relations, Mramor, 1030 Wien
09 / 2008 – 06 / 2009	Studienassistentin im Arbeitsbereich Wirtschaftspsychologie (Prof. Hölzl), 1010 Wien