

# **Stresserleben und Stressbewältigung von kaufmännischen Lernenden**

Eine Analyse für das neue Gesundheitskonzept der  
KV Zürich Business School

**Bachelorarbeit**

Hochschule für Angewandte Psychologie

Fachhochschule Nordwestschweiz

Olten, Juni 2016

Autorin: **Tabea Pusceddu**

Begleitende Person: **Dr. Claudia Meier Magistretti**

Praxispartner: **KV Zürich Business School**

## **Abstract**

Immer mehr Jugendliche fühlen sich aufgrund des steigenden Leistungsdruckes gestresst und überfordert. Berufslernende sind durch die Doppelbelastung von Schule und Arbeit besonders betroffen. Viele Studien belegen jedoch, dass Ressourcen wie das Kohärenzgefühl oder die soziale Unterstützung als Puffer gegen Stress wirken. Da die KV Zürich Business School wissen möchte, ob dies auf die kaufmännischen Lernenden ebenfalls zutrifft, werden in der vorliegenden Arbeit einerseits das (1) Vorkommen von Stress, (2) dessen Ursachen, (3) Folgen und (4) Bewältigungsstrategien, andererseits (5) das Kohärenzgefühl sowie (6) die soziale Unterstützung mittels eines quantitativen Fragebogens erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass Stress und Leistungsdruck für die Hälfte der 596 befragten Jugendlichen zum Alltag gehören. Dabei fühlen sie sich vor allem durch die Anforderungen in der Schule und im Betrieb gestresst. Allerdings verfügen die Lernenden über aktive Bewältigungsstrategien, um dem Stress zu entgegnen. Das Kohärenzgefühl ist dagegen eher schwach ausgeprägt und gilt es demnach besonders zu fördern. Dafür schätzen die Lernenden die soziale Unterstützung in ihrem Umfeld eher hoch ein.

Der Bericht umfasst 93'109 Zeichen (inkl. Leerzeichen und ohne Anhang).

## Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Zitate und sinngemäss übernommenen Passagen wurden unter Angabe der Quellen und nach den üblichen Regeln des wissenschaftlichen Zitierens gekennzeichnet.

Olten, 07.06.2016.....

.....

**Ort, Datum**

**Tabea Pusceddu**

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1	Ausgangslage, Problemstellung und Zielsetzung .....	1
1.2	Aufbau und Eingrenzung der Arbeit .....	2
<b>2</b>	<b>Theoretischer Hintergrund</b> .....	<b>3</b>
2.1	Stress und Stressbewältigung .....	3
2.2	Kohärenzgefühl als Ressource gegen Stress .....	5
2.3	Soziale Unterstützung als Ressource gegen Stress.....	7
2.4	Aktueller Stand der Forschung in der Schweiz .....	8
<b>3</b>	<b>Fragestellungen</b> .....	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Methodik</b> .....	<b>10</b>
4.1	Untersuchungsdesign und Ablauf der Durchführung.....	10
4.2	Erhebungsinstrument .....	11
4.2.1	Fragen zum Stress und Leistungsdruck aus der Juvenir-Studie .....	12
4.2.2	Sense of Coherence Scale - Leipziger Kurzsкала (SOC-L9) .....	13
4.2.3	Skala zur Sozialen Unterstützung .....	14
4.3	Beschreibung der Stichprobe.....	15
4.4	Vorgehen bei der Auswertung.....	16
<b>5</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	<b>17</b>
5.1	Ergebnisse in Bezug auf die erste Fragestellung .....	17
5.1.1	Wie oft fühlen sich die Lernenden gestresst oder überfordert? .....	17
5.1.2	Welche Folgesymptome von Stress und Leistungsdruck zeigen sich? .....	19
5.1.3	Worin sehen die Lernenden die Gründe für ihren Stress? .....	20
5.1.4	Wie gehen die Lernenden mit dem Stress und Leistungsdruck um? .....	22
5.2	Ergebnisse in Bezug auf die zweite Fragestellung .....	25
5.2.1	Wie stark ist das Kohärenzgefühl der Lernenden?.....	25
5.2.2	Wie wird die soziale Unterstützung wahrgenommen?.....	26

<b>6 Diskussion und Fazit .....</b>	<b>27</b>
6.1 Beantwortung der Hauptfragestellungen und Interpretation der Ergebnisse .....	27
6.1.1 Stress - Folgesymptome - Ursachen - Bewältigung.....	27
6.1.2 Ausprägung des Kohärenzgefühls und der sozialen Unterstützung.....	29
6.2 Implikationen für das Gesundheitskonzept der KV Zürich Business School .....	30
6.2.1 Umgang mit Stress .....	30
6.2.2 Kohärenzgefühl .....	31
6.2.3 Soziale Unterstützung .....	32
6.3 Kritische Würdigung der Methodik und Vorgehensweise .....	33
6.4 Fazit und weiterführende Überlegungen .....	34
<b>7 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>36</b>
<b>8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>40</b>
8.1 Abbildungen.....	40
8.2 Tabellen.....	40
<b>Anhang.....</b>	<b>41</b>
A: Fragebogen.....	41
B: Erlaubnisbrief für die Verwendung der SOC-L9.....	49
C: Überprüfung auf Normalverteilung .....	50
D: Ergebnisse des U-Tests nach Mann und Whitney.....	52
E: Ergebnisse des H-Tests nach Kruskal und Wallis .....	54
F: Normtabelle für die SOC-L9.....	59
G: Normtabelle für die Skala „Soziale Unterstützung“.....	60

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage, Problemstellung und Zielsetzung

Die KV Zürich Business School ist die grösste kaufmännische Berufsfachschule der Schweiz und wird von etwa 4'000 Lernenden in der Grundbildung besucht. Es werden die drei klassischen Profile (1) Basis-Grundbildung (B-Profil), (2) erweiterte Grundbildung (E-Profil) und (3) erweiterte Grundbildung mit Berufsmaturität (M-Profil) angeboten. Die Schule verfügt weiter über ein Team, welches sich für die Prävention und Gesundheitsförderung stark macht (KV Zürich Business School, 2016). Zurzeit erarbeitet das Team, in Zusammenarbeit mit der Sport Academy Zürich<sup>1</sup>, ein neues Gesundheitskonzept, mit dem Ziel, nichtübertragbare Erkrankungen wie beispielsweise Rückenschmerzen, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Diabetes und psychische Erkrankungen zu verringern sowie die krankheitsbedingte Arbeits- und Schulabwesenheit bei den Lernenden zu reduzieren.

Viele gesundheitsbezogene Verhaltensweisen – dazu gehört unter anderem der Umgang mit Stress – entstehen und verfestigen sich im Jugendalter. Aufgrund dessen sind Gesundheitsförderungs- und Präventionsmassnahmen in diesem Alter besonders bedeutend (Pinquart & Silbereisen, 2014). Stress, Leistungsdruck und Überforderung gehören gemäss der Schweizer Jugendstudie „Jugend“<sup>2</sup> für circa die Hälfte der befragten Jugendlichen zum Alltag (Kittel, Schneidenbach & Mohr, 2015). Da Stress gemäss Lohaus, Beyer und Klein-Hessling (2004) als Risikofaktor für physische, psychosomatische und psychische Erkrankungen gilt und somit zu kurzfristigen Absenzen führen kann, wird im Rahmen dieser Bachelorarbeit das Stresserleben der kaufmännischen Lernenden sowie die Gründe dafür, psychische und physische Folgesymptome und Bewältigungsstrategien erhoben. Weiter werden vorhandene stressrelevante Ressourcen der Lernenden gemessen, da diese bei der Bewältigung von erlebtem Stress hilfreich sind (Semmer & Udris, 2007).

Als wichtige Ressource gegen den Stress gilt ein starkes Kohärenzgefühl, welches einem Menschen dabei hilft, das eigene Leben verstehbar, handhabbar und sinnhaft zu erleben (Antonovsky, 1987). Eine weitere Ressource ist die soziale Unterstützung, welche ein Individuum in sozialen Beziehungen erhält (Schwarzer & Leppin, 1989). Diese Ressourcen können durch spezifische Interventionen (Trainings) erkannt und gefördert werden (Krause & Mayer, 2012).

---

<sup>1</sup> Begleitet wurde die Bachelorarbeit von den Mitarbeitenden der Sport Academy Zürich ([www.sport-academy.ch](http://www.sport-academy.ch)).

<sup>2</sup> Die Jugend-Studie hat 1'538 Jugendliche in der Schweiz zum Thema Leistungsdruck und Stress befragt.

Durch die Analyse der aktuellen Situation soll die KV Zürich Business School eine breit gültige Aussage über das Stresserleben und die vorhandenen Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler erhalten, wobei diese Daten als fundierte Basis für die zukünftige Weiterentwicklung des Gesundheitskonzeptes dienen können. Diese Arbeit wird deshalb von folgender allgemein formulierten Fragestellung geleitet, welche im Kapitel 3 noch weiter konkretisiert wird:

**Wie erleben die Lernenden Stress in ihrem Alltag und wie gehen sie damit um?**

## **1.2 Aufbau und Eingrenzung der Arbeit**

Zu Beginn der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen vorgestellt, wobei zuerst die Entstehung von Stress sowie das individuelle Stresserleben mithilfe des transaktionalen Stressmodells von Lazarus<sup>3</sup> erläutert wird. Anschliessend wird auf mögliche Folgesymptome von Stress eingegangen, worauf Erklärungen folgen, weshalb Stresssituationen durch stressrelevante Ressourcen besser bewältigt und dadurch Stress-Symptome verringert werden können. Dazu wird der Fokus auf das Kohärenzgefühl von Antonovsky<sup>4</sup> sowie die soziale Unterstützung, welche ein Mensch durch andere erhält, gelegt. Im Gegensatz zu anderen Ressourcen – wie zum Beispiel den generalisierten Widerstandsressourcen – kann die KV Zürich Business School auf diese beiden Ressourcen gezielt Einfluss nehmen. Aufgrund dessen wird in dieser Arbeit von veränderbaren stressrelevanten Ressourcen gesprochen. Um einen Eindruck über das Stresserleben von Schweizer Jugendlichen zu erhalten, wird zudem auf den aktuellen Stand der Forschung eingegangen. In einem weiteren Kapitel werden dann die Hauptfragestellungen sowie deren Unterfragen beschrieben. Darauf folgt der Methodenteil, in welchem der Ablauf der Untersuchung, das Erhebungsinstrument, die Stichprobe sowie das Vorgehen bei der Auswertung erklärt werden. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse, gegliedert nach den Unterfragen, dargestellt. Zum Schluss werden in der Diskussion die Hauptfragestellungen beantwortet, die Ergebnisse interpretiert und Implikationen für das Gesundheitskonzept der KV Zürich Business School abgeleitet. Die Arbeit wird schliesslich mit einem Fazit und weiterführenden Überlegungen beendet.

---

<sup>3</sup> Lazarus (1966); Lazarus & Folkman (1984); Lazarus & Launier (1981)

<sup>4</sup> Antonovsky (1979)

## 2 Theoretischer Hintergrund

Nachfolgend werden wichtige Theorien und Konzepte in Bezug auf das Stresserleben und die Stressbewältigung durch Ressourcen sowie der aktuelle Forschungsstand vorgestellt.

### 2.1 Stress und Stressbewältigung

Gesundheit wird durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1948) als ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens definiert und nicht nur als Freisein von Krankheit. Dieses Wohlbefinden kann allerdings durch die vielfältigen Anforderungen, welche an die Jugendlichen in der Schule, Familie und Freizeit gestellt werden, beeinträchtigt werden (Knittel et al., 2015). Anforderungen, auf welche eine Person nicht angemessen reagieren kann, da diese ihre zur Verfügung stehenden Ressourcen übersteigen, werden als Stressoren bezeichnet (Franke, 2012). Jugendliche sind nach Steinmann (2005) besonders anfällig für Stress, da dieser Lebensabschnitt von vielen Veränderungen auf der kognitiven, affektiven und biologischen Ebene geprägt ist. Dazu gehört auch der Übertritt von der Volksschule ins Berufsleben: Die Jugendlichen müssen sich an die neue Rolle als Lernende gewöhnen und den Erwartungen der Berufsschule und des Lehrbetriebes genügen (Berweger, Krattenmacher, Salzmann & Schönenberger, 2013). Zudem müssen weitere Anforderungen aus vielen Lebensbereichen wie beispielsweise der Berufsschule, Familie, Freunde und Freizeitaktivitäten gleichzeitig gemeistert werden. Durch den Druck, immer Höchstleistungen erbringen zu müssen und allen Anforderungen zu genügen, fühlen sich Jugendliche oftmals gestresst und überfordert (Knittel et al., 2015).

Individuen unterscheiden sich allerdings stark darin, was als stressreich erlebt wird und somit eine Stressreaktion auslöst und was nicht; die Wahrnehmung von Stress ist demnach immer subjektiv (Seiffge-Krenke, Lipp & Brath, 1989). Lazarus (1966) geht in seinem transaktionalen Stressmodell davon aus, dass eine Person den Stressoren ihrer Umwelt nicht einfach passiv ausgesetzt ist, sondern diese je nach individuellem und kognitivem Bewertungsprozess unterschiedlich erlebt. So kann der gleiche Stressor von einer Person als Schädigung oder Bedrohung wahrgenommen werden, wogegen er für eine andere Person eine Herausforderung darstellt. Falls der Stressor in einer ersten Bewertung (primäre Bewertung) als schädigend beziehungsweise bedrohend wahrgenommen wird, erfolgt eine zweite Einschätzung (sekundäre Bewertung), welche sich auf die Ressourcen der Person bezieht. Die eigenen Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten für den Umgang mit den Stressoren werden beurteilt. Sofern die verfügbaren Ressourcen von der Person als nicht ausreichend bewertet wer-

den, entsteht Stress (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier 1981). In der untenstehenden Abbildung ist dieser Vorgang grafisch dargestellt.

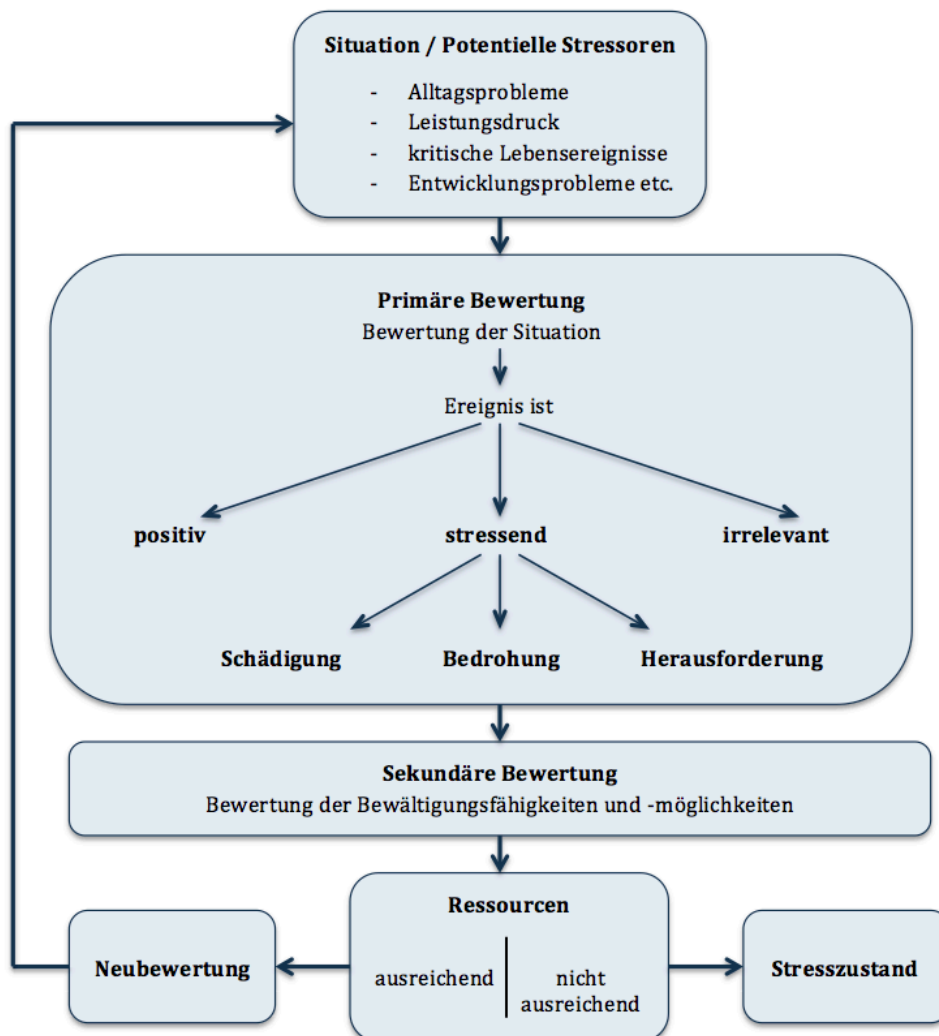


Abb. 1: Transaktionales Stressmodell von Lazarus (angelehnt an Lazarus und Launier, 1981)

Es wurde mehrfach belegt, dass eine inadäquate Bewältigung der potentiellen Stressoren mit einer Vielzahl psychischer und physischer Symptomen korreliert. Dazu gehören beispielsweise Kopf-, Bauch- und Rückenschmerzen, Konzentrationsschwierigkeiten, Schlafprobleme, Erschöpfungszustände, Unruhe und Nervosität, Wut, Anspannung, Angst, Hilflosigkeit und Schuldgefühle (Banez & Compas, 1990; Rudolph & Hammen, 1999; Seiffge-Krenke, Kollmar & Meiser, 1997). Diese Symptome gehören zu den akuten Folgen von Stress, wobei kardiovaskuläre Erkrankungen, Stoffwechsel- und Krebskrankheiten sowie Depressionen Folgen von immer wiederkehrend erlebtem Stress sind, welcher oft mit gesundheitsschädigenden Verhaltensweisen wie Zigaretten-, Alkohol- und Drogenkonsum, Fehlernährung und Bewegungsmangel einhergeht (Rensing, Koch, Rippe & Rippe, 2013; Siegrist & Knesebeck, 2014).

Um solche Stress-Symptome zu verringern oder sogar zu vermeiden, ist eine adäquate Stressbewältigung essentiell. Gemäss Lazarus und Launier (1981) werden unter Stressbewältigung alle Anstrengungen und Bemühungen eines Individuums verstanden, mit den Anforderungen einer Situation, welche die persönlichen Kompetenzen übersteigen, zurecht zu kommen. Das Bewältigungsverhalten als Reaktion auf den wahrgenommenen Stress wird von Lazarus und Launier auch *Coping* genannt. Für den erfolgreichen Umgang mit Belastungen und für die Reduktion von Stress sind die vorhandenen Ressourcen einer Person entscheidend. Ressourcen können den Umgang mit einer Stresssituation erleichtern und das Stressempfinden einer Person dämpfen (Semmer & Udrys, 2007). Im Salutogenese-Modell von Antonovsky (1979) wird – im Gegensatz zu einer pathologischen Ausrichtung – auf die Gesundheit und deren Förderung fokussiert. Die beiden nachfolgend vorgestellten Theorien entsprechen dem salutogenetischen Ansatz und schaffen somit die Voraussetzung, Gesundheitsförderung im Setting Schule umzusetzen.

## 2.2 Kohärenzgefühl als Ressource gegen Stress

Die durch Antonovsky (1979) geprägte salutogenetische Orientierung stellt sogenannte Widerstandsressourcen in den Fokus, welche die Gesundheit positiv beeinflussen und einen konstruktiven Umgang mit Stressoren<sup>5</sup> erlauben. Diese Widerstandsressourcen, welche in gesellschaftliche, soziale, materielle und psychologische Ressourcen untergliedert werden können, helfen einer Person, mit Stressoren erfolgreich umzugehen. Wenn ein Individuum wiederholt die Erfahrung macht, Stresssituationen erfolgreich zu bewältigen, wird es das Selbstvertrauen entwickeln, diese auch in Zukunft meistern zu können. Dadurch wird es den Stressoren nicht gelingen, ihr gesundheitsschädigendes Potential zu entfalten (Franke, 2012). Eine entscheidende Rolle spielt dabei das Kohärenzgefühl, welches durch generalisierte Widerstandsressourcen ausgebildet wird und aus den drei Komponenten *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Sinnhaftigkeit* besteht. Dieses wird durch Antonovsky (1993) folgendermassen definiert:

Das Kohärenzgefühl ist eine globale Orientierung, die das Ausmass ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass erstens die Anforderungen aus der inneren oder äusseren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind und dass zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um

---

<sup>5</sup> Antonovsky geht im Gegensatz zu Lazarus und Launier davon aus, dass bestimmte Stressoren durchaus auch neutrale und gesundheitsfördernde Seiten an sich haben können.

den Anforderungen gerecht zu werden. Und drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investitionen und Engagement verdienen. (S. 12)

Das Vorhandensein einer solchen generellen Orientierung und Einstellung dem Leben gegenüber kann als Bewältigungsressource betrachtet werden. Ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl korreliert mit erhöhter psychischer und physischer Gesundheit in Stresssituationen und soll vor dem Auftreten stressbedingter Krankheiten schützen. Aufgrund dessen wird angenommen, dass das Kohärenzgefühl dazu beiträgt, die Gesundheit zu fördern und aufrecht zu erhalten. Damit zusammenhängend wurde bei Menschen mit einem stark ausgeprägten Kohärenzgefühl weniger Fehlzeiten und eine schnellere Rückkehr nach krankheitsbedingten Absenzen beobachtet (Lindström & Eriksson, 2010; Nielsen & Hansson, 2007).

Die Beziehung zwischen den einzelnen Konstrukten des salutogenetischen Modells wird in der folgenden Abbildung veranschaulicht.

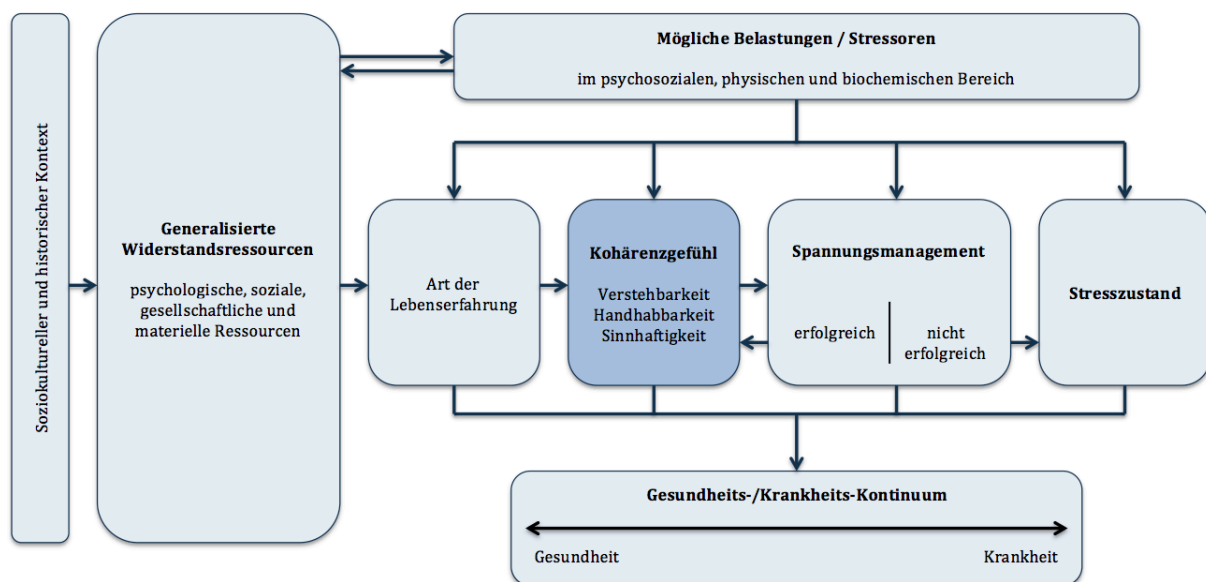


Abb. 2: Modell der Salutogenese (angelehnt an Antonovsky, 1979 und Hurrelmann, 1994)

Generalisierte Widerstandsressourcen wie beispielsweise körperliche Faktoren, Intelligenz, Identität oder materieller Wohlstand werden durch den soziokulturellen und historischen Kontext, in welchem sich das Individuum befindet, geprägt. Sie bestimmen die Art der Lebenserfahrung, welche ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung erlangt. Dadurch wird das Kohärenzgefühl einer Person geformt, welches wiederum die Art der Lebenserfahrung beeinflusst. Ein starkes Kohärenzgefühl trägt dazu bei, einen bestimmten Stressor als harmlos oder sogar als willkommen anzusehen. Eine solche positive Einstellung kann verhindern, dass man anfällig gegenüber diesem Stressor wird und somit einen Stresszustand erlebt. Dies geschieht

dadurch, dass beim Spannungsmanagement aus den verfügbaren Widerstandsressourcen jene mobilisiert werden, welche angebracht erscheinen, um die Spannung zu lösen und die Belastung zu überwinden. Dies wiederum hat eine Auswirkung auf die Gesundheit und bestimmt die Position auf dem Gesundheits-/Krankheits-Kontinuum (Antonovsky, 1979).

### **2.3 Soziale Unterstützung als Ressource gegen Stress**

Als weitere wichtige Ressource für die Bewältigung von Stress gilt die soziale Unterstützung, welche durch die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen entsteht. Sie befriedigt zentrale psychosoziale Bedürfnisse wie beispielsweise Zugehörigkeit, Anerkennung, Identität und Sicherheit, aber auch materielle und informative Bedürfnisse (Knoll & Schwarzer, 2005). Soziale Unterstützung wird von Fydrich, Sommer, Tydecks und Brähler (2009, S. 43) als „das Ergebnis kognitiv-emotionaler Verarbeitung und Bewertung gegenwärtiger und vergangener sozialer Interaktion“ betrachtet. Aufgrund dessen wird die soziale Unterstützung ebenfalls als ein transaktionales Geschehen angesehen, denn nur wenn diese als solche wahrgenommen wird, kann sie sich positiv auf die Gesundheit des Individuums auswirken (Fydrich, Sommer & Brähler, 2007).

Die soziale Unterstützung, welche eine Person in gesunden und aufbauenden sozialen Beziehungen erfahren kann, erfolgt in unterschiedlichen Formen: (1) Informationell, (2) instrumentell, (3) emotional und (4) geistig. Bei der informationellen Unterstützung werden Informationen zur Verfügung gestellt, Rückmeldungen gegeben und beim Lösen eines Problems geholfen. Durch die instrumentelle Unterstützung erhält die Person beispielsweise praktische Unterstützung im Alltag oder materielle Güter (Geld oder Sachmittel). Das Erleben von Nähe, Vertrauen, Intimität und positiven Gefühlen wird durch die emotionale Unterstützung ermöglicht. Bei der geistigen Unterstützung werden Lebensvorstellungen, Normen und Werte miteinander geteilt. Dabei ist bedeutsam, von wem das Individuum die Unterstützung bekommt; die instrumentelle Unterstützung kommt beispielsweise von jemand anderem als die emotionale Unterstützung (Kaluza, 2011).

Durch alle Formen sozialer Unterstützungsleistungen erfährt eine Person entweder direkte Hilfe bei Problemen oder zumindest eine Erleichterung beim Ertragen dieser Problemzustände. Gemäss Hobfoll (2001) wird die soziale Unterstützung als externe Ressource aufgefasst und bildet zusammen mit anderen Ressourcen das Potential einer Person, Umweltanforderungen besser zu begegnen und ihnen gerecht zu werden. Ausserdem haben positive soziale Beziehungen eine angst- und stresslösende Wirkung, welche durch das vermehrte Freisetzen

des Bindungshormons Oxytocin beeinflusst wird (Uvnäs-Moberg & Petersson, 2005). Soziale Unterstützung gilt somit als wichtige Bewältigungsressource bei Stress und korreliert zudem negativ mit psychischen und körperlichen Erkrankungen (Antonovsky, 1979; Schwarzer & Leppin, 1989; Segerstrom & Miller, 2004). Satow (2012) konnte zudem zeigen, dass Personen, welche häufig gestresst sind, aber trotzdem nur wenige Folgesymptome aufweisen, soziale Unterstützung in ihrem Umfeld erfahren und diese auch als Coping-Strategie zu nutzen wissen.

## **2.4 Aktueller Stand der Forschung in der Schweiz**

In der Schweiz wurden bereits einige Studien zum Thema Jugend und Stress durchgeführt, wovon die Jugendstudie „Juvenir“ der Jacobs Foundation besonders repräsentative Aussagen machen konnte: Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich knapp die Hälfte der Jugendlichen (46 %) in der Schweiz durch die Schule, die Ausbildung und den Beruf gestresst und überfordert fühlt (Knittel et al., 2015). Eine Berufsausbildung sowie die Veränderung, welche mit dem Übertritt in die Berufswelt einhergeht, stellen für die jungen Menschen allerdings nur eine Herausforderung unter vielen dar. Hurrelmann und Quenzel (2013) beschreiben das Jugendalter als Lebensabschnitt, welcher durch die Bewältigung einer Vielzahl sozialpsychologischer Entwicklungsaufgaben wie beispielsweise die emotionale und soziale Abwendung der Eltern und Hinwendung zur Peer-Group sowie die Entwicklung eines eigenen Werte- und Normsystems gekennzeichnet ist. Die Ergebnisse der Gesundheitsbefragung von Stadtzürcher Jugendlichen (Schulgesundheitsdienste der Stadt Zürich, 2013) weisen darauf hin, dass die verschiedenen Herausforderungen und Belastungen den Jugendlichen einiges abverlangen, was sich bei ihnen in körperlicher und psychischer Form äussert: Circa 25 bis 33 Prozent haben Kopf-, Bauch- oder Rückenschmerzen, ungefähr 50 Prozent spüren Nervosität, Lustlosigkeit oder Niedergeschlagenheit und beinahe 17 Prozent leiden unter Angststörungen und/oder depressiven Verstimmungen. Aufgrund dieser Datenlage ist zu erwarten, dass sich ein Teil der Lernenden der KV Zürich Business School ebenfalls gestresst beziehungsweise überfordert fühlt und als Folge davon mit gesundheitlichen Problemen zu kämpfen hat. In der Jacobs-Studie zeigte sich allerdings auch, dass die Jugendlichen durch aktive Strategien (z.B. Sport- und Freizeitaktivitäten) versuchen, dem Stress und Druck entgegenzuwirken. Aufgrund dessen ist zu erwarten, dass sich bei den kaufmännischen Lernenden ebenfalls solche Bewältigungsstrategien sowie stressrelevante Ressourcen vorfinden lassen.

### 3 Fragestellungen

Nachdem die theoretischen Hintergründe sowie der aktuelle Stand der Forschung erläutert wurden, soll in diesem Kapitel die etwas umgangssprachlich formulierte Fragestellung aus der Einleitung, „*Wie erleben die Lernenden Stress in ihrem Alltag und wie gehen sie damit um?*“, mithilfe zweier Hauptfragestellungen, welche für das Untersuchungsdesign dieser Arbeit von Bedeutung sind, konkretisiert werden:

- (1) Inwiefern fühlen sich die Lernenden gestresst?**
- (2) Wie stark ausgeprägt sind ihre vorhandenen Ressourcen zur Stressbewältigung?**

Nachfolgend werden diese beiden Hauptfragestellungen genauer erläutert.

1. Mit der *ersten Fragestellung* soll die KV Zürich Business School einen Eindruck darüber erhalten, ob und wie oft sich die Lernenden in den unterschiedlichen Lebensbereichen gestresst und überfordert fühlen und welche psychischen und physischen Stress-Symptome sich manifestieren. Weiter soll aufgezeigt werden, worin die Lernenden die Gründe für den erlebten Stress sehen und wie sie ihn bewältigen. Die Fragestellung soll deshalb durch folgende Unterfragen präzisiert werden:

- *Wie oft fühlen sich die Lernenden gestresst oder überfordert?*
- *Welche Folgesymptome von Stress und Leistungsdruck zeigen sich?*
- *Worin sehen die Lernenden die Gründe für ihren Stress?*
- *Wie gehen die Lernenden mit dem Stress und Leistungsdruck um?*

2. Mit der *zweiten Fragestellung* soll eine Antwort darauf gefunden werden, wie stark ausgeprägt das Kohärenzgefühl der Lernenden ist und inwiefern soziale Unterstützung in ihrem Umfeld vorhanden ist und auch als solche wahrgenommen wird. Die Analyse der aktuellen Situation soll der zukünftigen Weiterentwicklung des Gesundheitskonzeptes dienen, da diese beiden Konstrukte als Ressourcen zur Stressbewältigung angesehen werden können (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3). Dazu sind folgende zwei Unterfragen wegleitend:

- *Wie stark ist das Kohärenzgefühl der Lernenden?*
- *Wie wird die soziale Unterstützung wahrgenommen?*

## **4 Methodik**

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der Untersuchung dargestellt. Dabei werden zuerst das Untersuchungsdesign und die Durchführung der Erhebung beschrieben, worauf anschliessend das verwendete Erhebungsinstrument sowie die dazugehörigen Skalen vorgestellt werden. Zum Schluss folgen die Beschreibung der Stichprobe und Angaben zum Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -bereinigung sowie der Datenanalyse.

### **4.1 Untersuchungsdesign und Ablauf der Durchführung**

Die Untersuchung der in Kapitel 3 aufgeführten Fragestellungen erfolgte mittels einer Querschnittsstudie, welche zu einem Messzeitpunkt durchgeführt wurde. Durch das quantitative Untersuchungsdesign war es möglich, eine grössere Stichprobe zu befragen und so mehr Daten für die Auswertung zu gewinnen. Die Daten stammen von unterschiedlichen Klassen der KV Zürich Business School und wurden jeweils im Sportunterricht mithilfe eines quantitativen Fragebogens erhoben. Ein Sportlehrer, welcher zugleich Mitglied des Präventions- und Gesundheitsförderungs-Teams der Schule ist, war für die Organisation der gesamten Erhebung zuständig. Er wählte die Klassen nach dem Zufallsprinzip aus. Dafür wurden jene Lehrpersonen für die freiwillige Mitwirkung angefragt, welche Sport in Klassen aus verschiedenen Lehrjahren und Profilen unterrichten.

Damit die Befragung standardisiert ablaufen konnte, wurden die Lehrpersonen vom verantwortlichen Sportlehrer dahingehend instruiert, den Lernenden vor dem Ausfüllen des Fragebogens nur jene Informationen weiterzugeben, welche auch im einleitenden Teil des Fragebogens stehen. Aus diesem Grund wurden in der Einleitung die Anweisungen für das Bearbeiten des Fragebogens ausführlich beschrieben. Die Durchführung der Umfrage fand während zweier Wochen jeweils zu Beginn des Sportunterrichts und vor jeglicher Unterrichtsaktivität statt. Für die Beantwortung der Fragen wurde den Lernenden eine Zeitspanne von 15 bis 20 Minuten eingeräumt. Der Fragebogen wurde von den Lehrpersonen in Papierform ausgehändigt und nach dem Ausfüllen jeweils eingesammelt und im Sekretariat abgegeben. Dieses Vorgehen wurde deshalb gewählt, weil damit innert kurzer Zeit viele Lernende gleichzeitig befragt werden konnten und sich die Befragung dadurch ökonomisch durchführen liess. Nachkommend wird nun das Erhebungsinstrument im Detail vorgestellt und erklärt.

## 4.2 Erhebungsinstrument

Für die Untersuchung wurde ein schriftlicher Fragebogen (vgl. Anhang A) eingesetzt. Bei dem Fragebogen handelt es sich um ein Selbstbeurteilungsinstrument, da die Lernenden die Ausprägung ihrer Antworten selbst einschätzen mussten und damit persönliche Daten durch Selbstauskunft preisgaben.

Während der Konstruktion des Fragebogens wurde versucht, diesen bereits im einleitenden Teil zu standardisieren. Aufgrund dessen ist darauf geachtet worden, wichtige Gestaltungsvorschriften zur Erstellung eines Messinstruments einzuhalten. Gemäss den Gestaltungsvorgaben von Bühner (2011) wurden die Lernenden in der Einleitung darüber informiert, (1) wer die Befragung durchführt, (2) um welche Thematik es sich handelt und (3) wofür die Ergebnisse anschliessend verwendet werden. Zudem wurde den Teilnehmenden versichert, dass die Daten anonymisiert und streng vertraulich behandelt werden. Anschliessend wurde darauf hingewiesen, dass die Fragen möglichst genau durchgelesen und spontan und ehrlich beantwortet werden sollten. Zum Schluss wurde die ungefähre Bearbeitungszeit angegeben und für die Teilnahme an der Umfrage gedankt.

Auf die einleitenden Worte folgten Items aus der Schweizer Jugendstudie „Jugend“ zum Thema Leistungsdruck und Stress sowie zwei validierte Skalen zur Erfassung des Kohärenzgefühls und der sozialen Unterstützung. Weiter wurden auf der letzten Seite des Fragebogens demografische Merkmale erfragt und nochmals für die Teilnahme gedankt. Zudem wurde darauf hingewiesen, an wen sie sich bei Fragen oder Unklarheiten bezüglich der Umfrage wenden können.

Der Fragebogen beinhaltete insgesamt sieben Seiten. Da der Auftraggeber zusätzliche Daten zum Bewegungsverhalten der Lernenden wünschte, wurde auf einer weiteren Seite mit insgesamt sieben Items Häufigkeit, Dauer und Ort der sportlichen Aktivitäten erhoben und nach der Absicht gefragt, ob sie in Zukunft körperlich vermehrt aktiv werden wollen oder nicht. Dieser Kurz-Fragebogen wurde nachträglich verfasst und trägt nicht zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit bei. Aus diesem Grund wird er für die Auswertung nicht verwendet. Der Vollständigkeit halber sind diese ergänzenden Fragen in Anhang A auf der letzten Seite des Fragebogens aufgeführt.

In den nächsten Kapiteln werden nun die für den Fragebogen verwendeten Items und Skalen ausführlich erläutert.

#### 4.2.1 Fragen zum Stress und Leistungsdruck aus der Juvenir-Studie

Das Stresserleben wurde durch ausgewählte Items der Schweizer Jugendstudie „Juvenir“ der Jacobs Foundation erfasst (Knittel et al., 2015). Wie in Kapitel 2.1 bereits erwähnt, gilt Leistungsdruck als ein wesentlicher Indikator für Stress. Aufgrund dessen sind die Fragen der Juvenir-Studie vor allem auf das Stresserleben in Bezug auf den Leistungsdruck ausgerichtet.

Zu diesen Fragen sind jedoch keine Angaben über Gütekriterien wie beispielsweise Reliabilität oder Validität verfügbar, unter anderem darum, weil nicht nur ein eindimensionales Konstrukt mit diesen Fragen gemessen wird, sondern unterschiedliche Fragestellungen damit beantwortet werden sollen. Da die Befragung allerdings mit 1'538 Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus der Schweiz im Alter von 15 bis 21 Jahren durchgeführt wurde, bietet sich die Möglichkeit, die Ergebnisse dieser Arbeit mit jenen der Studie zu vergleichen. Für die KV Zürich Business School kann der Vergleich mit einer solch repräsentativen Stichprobe von höherem Nutzen sein als das blosses Wissen über das Vorhandensein von hohen Gütekriterien.

Für die Konstruktion des Fragebogens wurden allerdings nur jene Items verwendet, welche sich auf Personen in einer Ausbildung beziehen. Items für Schülerinnen und Schüler, Studierende und Berufstätige wurden weggelassen. Weiter wurden nur diejenigen Items ausgewählt, welche für die Fragestellungen dieser Arbeit von Bedeutung sind. Es wurde darauf geachtet, dass die Fragen sowie die Antworten von der Juvenir-Studie wortwörtlich übernommen wurden. Mit Ausnahme der zweiten Frage, welche im Original folgendermassen lautet: „*Wie wichtig ist es für Sie, in den folgenden Bereichen gut zu sein oder Erfolg zu haben?*“. Da sich die dazugehörigen Antworten auf Häufigkeiten beziehen, wurde die Frage zu „*Wie häufig ist es für Sie wichtig, in den folgenden Bereichen gut zu sein oder Erfolg zu haben?*“ umgeschrieben. Die abgeänderte Frage ist in Abbildung 3 sichtbar.

<b>Wie häufig ist es für Sie wichtig, in den folgenden Bereichen gut zu sein oder Erfolg zu haben?</b>							
Kreuzen Sie bitte an...							
		sehr häufig	häufig	manch mal	selten	nie	weiss nicht
1	Gute Leistungen in der Schule zu erreichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Gute Leistungen im Betrieb zu erbringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 3: Beispielfrage aus dem Fragebogen (angelehnt an Knittel et al., 2015)

Bei der Frage nach den verschiedenen Möglichkeiten, mit Stress und Leistungsdruck umzugehen, wurden drei zusätzliche Antwortmöglichkeiten hinzugefügt und die Antwortalternativen durchmischt, da sonst alle positiven Coping-Strategien am Anfang und alle negativen am Schluss aufgeführt gewesen wären. Folgende Items wurden hinzugefügt: „*Ich esse mehr als*

sonst.“, „Ich esse weniger als sonst.“ und „Ich mache gar nichts, weil es sowieso nichts bringt.“. Die ersten beiden Items wurden deshalb hinzugefügt, weil vor allem junge Mädchen dazu neigen, auf Stress mit einem gestörten Essverhalten zu reagieren (Löhr & Fladung, 2012). Das dritte Item wurde ausgewählt, weil diese Aussage nach Seiffge-Krenke (2007) ebenfalls eine Reaktion auf Stress darstellt und Indikator für eine Depression sein kann. In der nachfolgenden Abbildung sind diese drei zusätzlichen Items (Nr. 5, 6, 8) ersichtlich.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, mit Stress und Leistungsdruck umzugehen. Was davon trifft auf Sie zu?						
		trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft über- haupt nicht zu	weiss nicht
1	Ich mache gezielt Sport oder andere Aktivitäten als Ausgleich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ich versuche, den Druck auszublenden und zu verdrängen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich suche mir kurze Entspannungsphasen, in denen ich etwas anderes mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich trinke häufiger Alkohol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich esse mehr als sonst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich mache gar nichts, weil es sowieso nichts bringt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich nehme mir trotz Druck bewusst Zeit für andere Aktivitäten (z.B. Ausgang, Hobbies).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich esse weniger als sonst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 4: Items zum Umgang mit Stress und Leistungsdruck (angelehnt an Knittel et al., 2015)

Die Items enthielten Antwortmöglichkeiten, welche entweder vier- oder fünfstufig dargestellt wurden und jeweils zusätzlich eine Option „weiss nicht“ beinhalteten. Damit liessen sich ungültige Antworten schnell und problemlos aussortieren.

#### 4.2.2 Sense of Coherence Scale - Leipziger Kurzsкала (SOC-L9)

Das Kohärenzgefühl wird durch die Leipziger Kurzsкала (SOC-L9)<sup>6</sup> von Schumacher, Wilz, Gunzelmann und Brähler (2000a) erfasst, welche aus der ursprünglich englischen SOC-Skala von Antonovsky (1987) entstanden ist. Dieses Selbstbeurteilungsinstrument besteht aus neun Items und erlaubt eine ökonomische, reliable und valide Erfassung des Kohärenzgefühls. Mit der SOC-L9 ist es allerdings nicht möglich, die drei Subkomponenten des Kohärenzgefühls (Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit) separat zu berechnen, weil sich diese in zahlreichen Studien faktorenanalytisch nicht befriedigend replizieren liessen (Schumacher, Gunzelmann & Brähler, 2000b). Die SOC-L9 kann als objektiv eingeschätzt werden, da sie

<sup>6</sup> Die SOC-L9-Version der Sense of Coherence Scale wurde für diese Arbeit mit Erlaubnis von Dr. Avishai Antonovsky (Copyright-Inhaberin) verwendet (vgl. Anhang B).

sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung standardisiert ist. Die interne Konsistenz und somit die Reliabilität der Skala ist als gut einzuschätzen (Cronbachs  $\alpha = .87$ ). Die Eindimensionalität der Skala (Konstruktvalidität) wurde faktorenanalytisch gesichert und es kann damit 49.9 Prozent der Gesamtvarianz aufgeklärt werden. Die Korrelation der Leipziger Kurzsкала mit der Originalskala von Antonovsky (1987) beträgt  $r = .94$ . Das Kohärenzgefühl kann also durch die SOC-L9 zuverlässig und genau gemessen werden (Schumacher et al., 2000a).

Wie in Abbildung 5 erkennbar, sind die neun Items bipolar formuliert und bestehen aus Fragen (oberes Beispiel) oder unvollständigen Sätzen (unteres Beispiel). Auf einer Skala von eins bis sieben konnte diejenige Ausprägung gewählt werden, welche dem eigenen Empfinden am nächsten kommt.

<b>Wie oft haben Sie das Gefühl, dass Sie in einer ungewohnten Situation sind und nicht wissen, was Sie tun sollen?</b>						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
sehr oft						sehr selten oder nie
<b>Wenn Sie über Ihr Leben nachdenken, ist es dann sehr oft so, dass...</b>						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
...Sie spüren, wie schön es ist, zu leben						...Sie sich fragen, wieso Sie über- haupt leben

Abb. 5: Beispielitems aus der SOC-L9 (angelehnt an Schumacher et al., 2000a)

Für den Fragebogen wurden die Items wortwörtlich übernommen, mit Ausnahme des ersten Items. Dieses lautet im Original: „Haben Sie das Gefühl, dass Sie in einer ungewohnten Situation sind und nicht wissen, was Sie tun sollen?“. Diese Formulierung wurde als etwas unverständlich empfunden, weshalb am Anfang des Satzes ein „Wie oft...“ hinzugefügt wurde (vgl. oberes Beispiel in Abb. 5).

#### 4.2.3 Skala zur Sozialen Unterstützung

Das Stress- und Coping-Inventar (SCI) von Satow (2012) misst die aktuelle Stressbelastung, die psychischen und körperlichen Folgeerscheinungen von Stress wie auch unterschiedliche Coping Strategien und beinhaltet unter anderem eine Skala, welche die soziale Unterstützung als eine Coping-Strategie in Bezug auf Stress misst. Die insgesamt vier Items dieser Skala wurden für die Erhebung der sozialen Unterstützung verwendet. Alle vier Items zusammen

weisen einen hervorragenden Wert für die interne Konsistenz (Cronbachs  $\alpha = .88$ ) auf. Das Item mit der höchsten Trennschärfe ( $r = 0.84$ ) lautet: „Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.“ (Satow, 2012, S. 14). Die Ergebnisse der Studie von Satow (2012) sind starke Belege für die Validität der Skala und verdeutlichen, dass soziale Unterstützung wichtig für die Bewältigung von Stress ist. Wie die untenstehende Abbildung zeigt, konnten die Antworten im Fragebogen auf einer vierstufigen-Likert-Skala angekreuzt werden.

		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1	Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Egal wie schlimm es wird, ich habe gute Freunde, auf die ich mich immer verlassen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Bei Stress und Druck finde ich Rückhalt bei meiner Familie oder einem guten Freund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 6: Alle vier Items aus dem SCI zur sozialen Unterstützung (angelehnt an Satow, 2012)

Weiter wurde mit einer selbstkonstruierten Frage (vgl. Abb. 7) nach Personen im sozialen Umfeld der Lernenden gefragt, durch welche sie besondere Unterstützung erhalten.

**Bei welchen Menschen finden Sie besonders Unterstützung, wenn Sie sich gestresst oder überfordert fühlen? (Mehrfachnennungen möglich)**

Familie     
  Freunde (innerhalb vom KV)     
  Freunde (außerhalb vom KV)     
  Berufsbildner/in     
  Lehrer/in     
  Andere

**Andere, und zwar folgende Person(en):** \_\_\_\_\_

Abb. 7: Frage nach Personen, welche soziale Unterstützung leisten (eigene Darstellung und Konstruktion)

### 4.3 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt haben 621 Lernende den Fragebogen ausgefüllt. Die Stichprobe besteht allerdings aus 596 Personen, da 25 Personen den Fragebogen lückenhaft und somit unbefriedigend ausgefüllt haben. Es handelt sich bei der Stichprobe um Berufsfachschülerinnen und -schüler der KV Zürich Business School, welche eine kaufmännische Lehre absolvieren und mehrheitlich (ca. 91 %) zwischen 16 und 19 Jahre alt sind. Das Durchschnittsalter liegt bei 17.6 Jahren, wobei knapp zwei Drittel der Personen (64 %) weiblich sind. Die Mehrheit der Lernenden befindet sich im ersten (35 %) oder im zweiten (44 %) Lehrjahr und absolviert die kaufmännische Lehre im E-Profil (61 %); im M-Profil sind es 27 Prozent und im B-Profil 12 Prozent.

#### 4.4 Vorgehen bei der Auswertung

Da es sich um einen Papier-Fragebogen handelt, mussten zuerst alle Daten ins SPSS-Statistics eingetragen werden. Während der Dateneingabe der insgesamt 621 Fragebogen, wurden die Daten nach auffälligen Antwortmustern untersucht. Dazu ist geprüft worden, ob immer dieselbe Antwortstufe angekreuzt wurde, obwohl einige Items invers gepolt sind oder sonst irgendwie ein auffälliges Antwortverhalten gezeigt wurde (z.B. 1, 2, 3, 4, 4, 3, 2, 1). Die insgesamt acht identifizierten Fälle wurden sofort entfernt, da diese ansonsten bei einer späteren Analyse bei einem solch umfangreichen Datensatz nicht mehr aufgefallen wären. Nachdem alle Daten im System erfasst waren, wurde für jede Variable eine Häufigkeitstabelle erstellt, um mögliche Eingabefehler zu entdecken und zu korrigieren. Weiter wurden einzelne fehlende Werte durch den Skalenmittelwert ersetzt oder falls mehr als 10 Prozent<sup>7</sup> des Fragebogens nicht ausgefüllt wurde, aus der Datei entfernt. Es handelte sich um zwölf Fälle, die entfernt werden mussten. Zuletzt wurden weitere fünf Fragebogen entfernt, bei welchen die demografischen Angaben fehlten. Mit diesem Vorgehen wurde erreicht, dass die Daten keine fehlenden Werte mehr enthielten. Diese Datenaufbereitung und -bereinigung wurde vollzogen, damit anschliessend mit einer möglichst einheitlichen Stichprobengrösse (N = 596) gerechnet werden konnte.

Die Datenanalyse erfolgte mithilfe deskriptiver und inferenzstatistischer Verfahren. Damit neben den allgemeinen Angaben auch differenzierte Aussagen gemacht werden konnten, wurde zuerst gesamthaft und anschliessend nach Geschlecht, Lehrjahr, Profil und Alter ausgewertet. Um zu überprüfen, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den unterschiedlichen Gruppen besteht, wurde sowohl der U-Test von Mann und Whitney als auch der H-Test nach Kruskal und Wallis durchgeführt. Diese Tests wurden ausgewählt, da es sich bei allen drei Skalen um intervallskalierte<sup>8</sup> und nicht-normalverteilte<sup>9</sup> Daten handelt. Der U-Test wurde zur Überprüfung von signifikanten Unterschieden zwischen den Geschlechtern verwendet (vgl. Anhang D), der H-Test dagegen zur Signifikanzprüfung zwischen den unterschiedlichen Lehrjahren, Profilen und dem Alter (vgl. Anhang E).

---

<sup>7</sup> Hat eine Person mehr als 10 % fehlende Werte innerhalb einer Skala, ist es allgemein fraglich, ob diese die Fragen ernsthaft ausgefüllt hat und sollte deshalb von der weiteren Auswertung ausgeschlossen werden (vgl. Peters & Dörfler, 2014).

<sup>8</sup> Schon seit vielen Jahren gibt es eine Kontroverse darüber, ob Ratingskalen als intervallskaliert angesehen und somit parametrische Verfahren für die Auswertung angewendet werden können (Bortz & Döring, 2009). Da die Abstände zwischen den Antwortmöglichkeiten als gleich gross betrachtet werden können, werden alle drei Skalen als intervallskaliert betrachtet.

<sup>9</sup> Die Daten wurden mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung überprüft. Dieser hat ergeben, dass keine der Variablen normalverteilt ist (vgl. Anhang C).

## 5 Ergebnisse

Nun werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt, wobei diese nach den beiden Hauptfragestellungen und den jeweiligen Unterfragen (vgl. Kapitel 3) gegliedert sind.

### 5.1 Ergebnisse in Bezug auf die erste Fragestellung

Nachfolgend wird die erste Hauptfragestellung, welche für die Untersuchung dieser Arbeit von Bedeutung ist, nochmals aufgeführt:

#### (1) Inwiefern fühlen sich die Lernenden gestresst?

Um diese Hauptfragestellung zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. Kapitel 6.1.1) beantworten zu können, werden nachfolgend die Ergebnisse zu den jeweiligen Unterfragen dargestellt.

##### 5.1.1 Wie oft fühlen sich die Lernenden gestresst oder überfordert?

Das Gefühl von Stress, Leistungsdruck und Überforderung ist bei den Lernenden der KV Zürich Business School allgegenwärtig. Wie in der unteren Abbildung dargelegt, fühlt sich rund die Hälfte der Jugendlichen im Alltag gestresst und überfordert; 12 Prozent geben an, sich insgesamt sehr häufig gestresst oder überfordert zu fühlen, weitere 39 Prozent berichten von häufigen Stresserfahrungen. Selten oder nie gestresst fühlt sich nur jede zehnte Person (10 %).

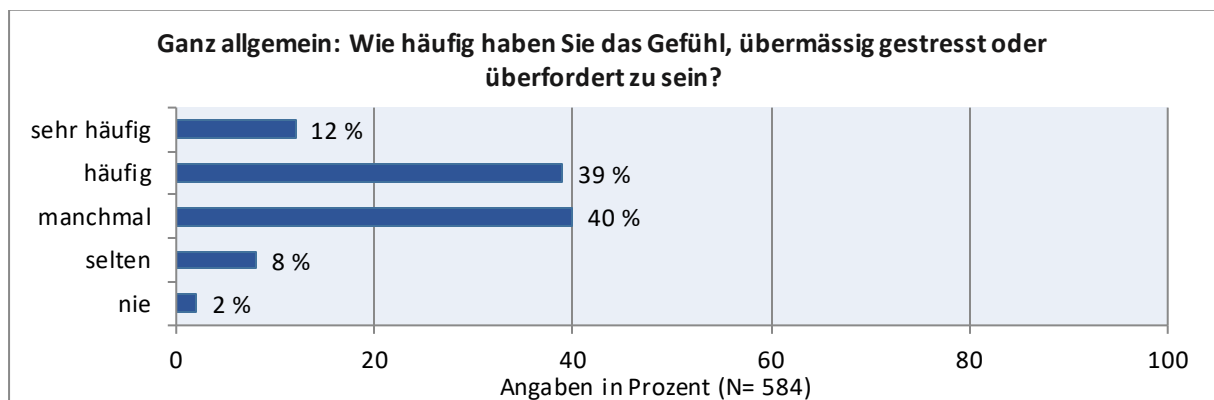


Abb. 8: Verbreitung von Stress und Überforderung im Alltag (eigene Darstellung)

Auffällig ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern: Bei den weiblichen Lernenden ist das Gefühl von Stress und Überforderung stärker verbreitet als bei den männlichen. Von den Mädchen fühlen sich 58 Prozent häufig bis sehr häufig gestresst oder überfordert, bei den Knaben sind es dagegen nur 36 Prozent. Selten oder nie gestresst sind bei den Knaben 19 Prozent, bei den Mädchen dagegen lediglich 5 Prozent. Es handelt sich dabei um einen höchst signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern. Alter, Lehrjahr und Profil spielen bei

der allgemeinen Stressempfindung allerdings nur eine geringe Rolle; es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen diesen Gruppen.

Am meisten Stress und Überforderung erfahren die Lernenden in der Schule. Durch die schulischen Leistungsanforderungen fühlen sich 70 Prozent der Befragten häufig bis sehr häufig gestresst. Zudem ist die Hälfte der Lernenden durch den Anspruch überfordert, in allen für sie wichtigen Bereichen gleichzeitig gut zu sein. Auch hier besteht wieder ein höchst signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern: 77 Prozent der weiblichen und 59 Prozent der männlichen Lernenden fühlen sich durch den Leistungsdruck in der Schule gestresst und 55 Prozent der Mädchen sowie 42 Prozent der Knaben erleben Stress in allen für sie wichtigen Bereichen gleichzeitig. Zwischen den Profilen lassen sich in Bezug auf den Leistungsdruck in der Schule ebenfalls hoch signifikante Unterschiede erkennen: Am wenigsten gestresst fühlen sich die Lernenden aus dem B-Profil (62 %), gefolgt von jenen aus dem E-Profil (69 %). Den meisten Stress erleben Personen, welche sich im M-Profil befinden (76 %). Zudem ist ein weiterer signifikanter Unterschied interessant: Der Stress, welchen die Lernenden durch die Anforderung erleben, in allen für sie wichtigen Bereichen gleichzeitig gut zu sein, lässt mit dem Alter nach. Von den unter 16-Jährigen fühlen sich dadurch 67 Prozent gestresst, bei den über 20-Jährigen sind es nur 22 Prozent. Bei den Lehrjahren ist kein signifikanter Unterschied erkennbar. In der folgenden Grafik sind die Nennungen in Prozentzahlen erkennbar.

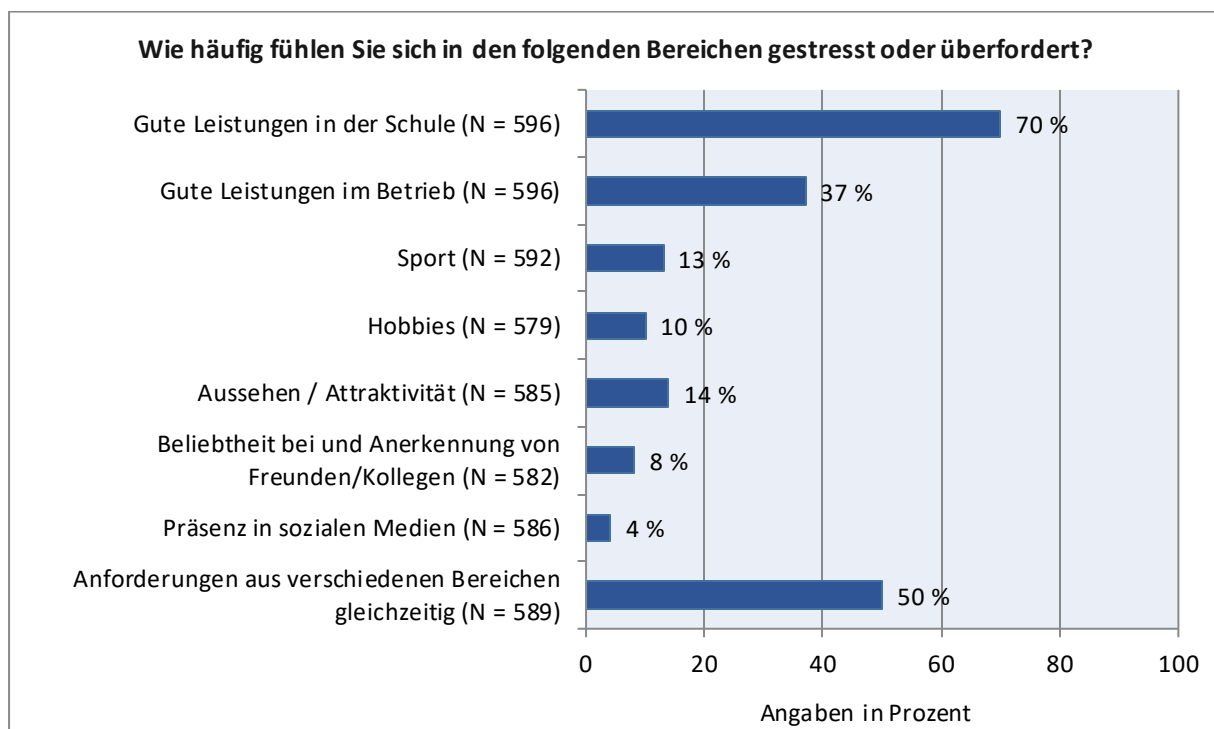


Abb. 9: Verbreitung von Stress und Überforderung in den unterschiedlichen Lebensbereichen (eigene Darstellung der Antwortkategorien „sehr häufig“ und „häufig“)

Am wenigsten Stress erleben die Jugendlichen in privaten Bereichen wie beispielsweise bei der Präsenz in sozialen Medien (4 %), beim Versuch, beliebt und anerkannt zu werden (8 %), bei den Hobbies (10 %), beim Sport (13 %) sowie bei der Bemühung, gut auszusehen und attraktiv zu sein (14 %). Die meisten Angaben in diesem Kapitel setzen sich aus den Antwortkategorien *sehr häufig* und *häufig* zusammen.

### 5.1.2 Welche Folgesymptome von Stress und Leistungsdruck zeigen sich?

Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass aus erhöhtem Leistungsdruck psychische Stress-Symptome resultieren. Stress führt bei den Lernenden dazu, dass sie Lustlosigkeit verspüren (61 %), an den eigenen Fähigkeiten zweifeln (57 %), schlecht schlafen (54 %), weniger leistungsfähig sind (54 %), sich schlecht konzentrieren können (53 %) oder traurig und niedergeschlagen sind (52 %). Weitere 46 Prozent leiden oft unter Kopfschmerzen. Positive Aspekte von Leistungsdruck lassen sich seltener finden; unter Druck können 41 Prozent der Lernenden Aufgaben eher erledigen und 28 Prozent können sich dadurch besser konzentrieren. Da auch hier wieder signifikante bis höchst signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen, wurden die Ergebnisse in den untenstehenden Grafiken getrennt dargestellt.

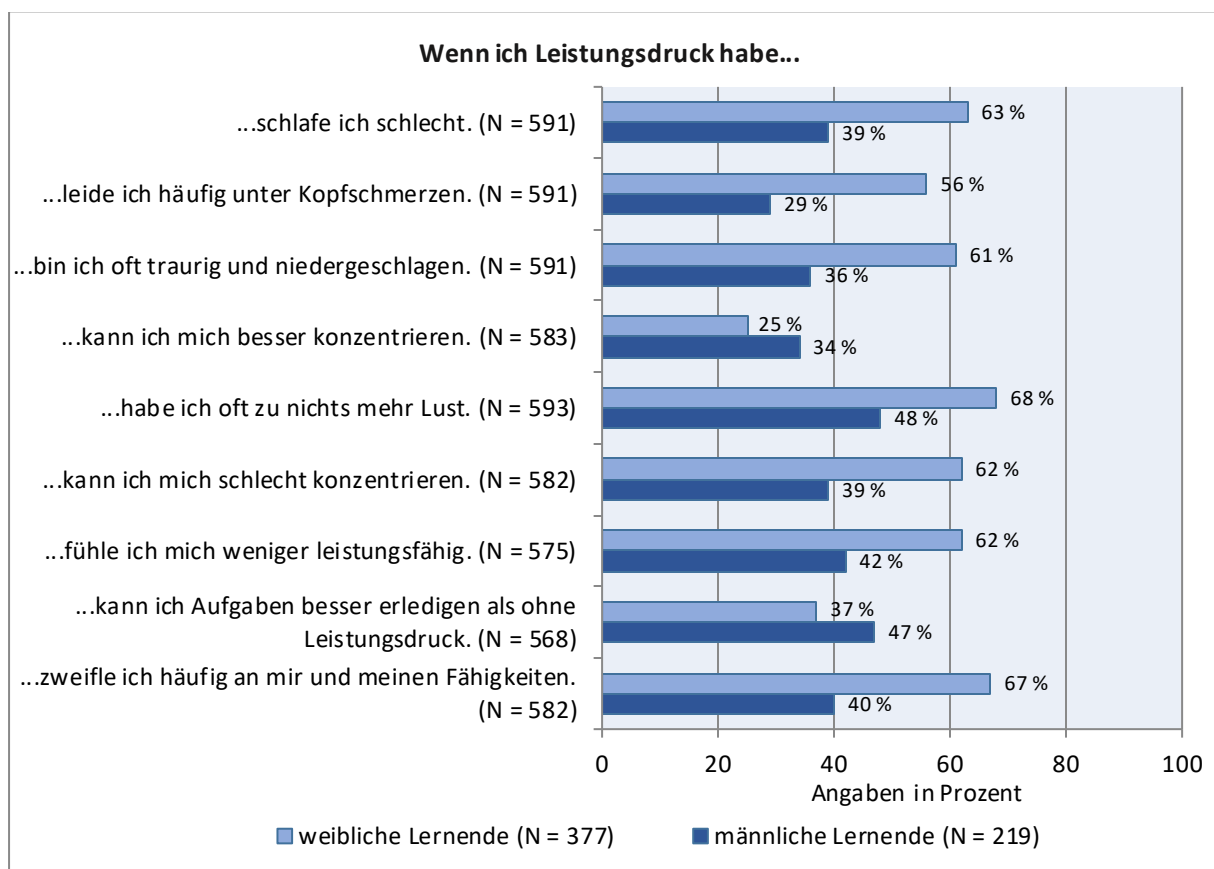


Abb. 10: Psychische Stress-Symptome als Folge von Leistungsdruck nach Geschlecht (eigene Darstellung der Antwortkategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“)

Wie in Abbildung 10 erkennbar, leiden insbesondere die Mädchen an den Folgen von Stress. Sie weisen bei den psychischen Stress-Symptomen sowie bei den leistungsbezogenen Einschränkungen stets höhere Werte auf als die Knaben. Demgegenüber sind die Werte bei den positiven Aspekten von Leistungsdruck bei den männlichen Lernenden höher. Auch zwischen den Lehrjahren gibt es einen höchst signifikanten Unterschied: Insgesamt können sich 36 Prozent der Lernenden aus dem dritten Lehrjahr unter Leistungsdruck besser konzentrieren. Weniger trifft dies auf die Lernenden des ersten (30 %) und des zweiten Lehrjahres (23 %) zu. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Profilen besteht darin, dass sich 36 Prozent der Lernenden im M-Profil besser konzentrieren können, wohingegen es im E-Profil 27 Prozent und im B-Profil lediglich 18 Prozent sind. Zwischen den verschiedenen Altersklassen gibt es keine Unterschiede. Es ist darauf hinzuweisen, dass sich alle Prozentangaben in diesem Kapitel auf die Antwortoptionen *trifft voll und ganz zu* und *trifft eher zu* beziehen.

### 5.1.3 Worin sehen die Lernenden die Gründe für ihren Stress?

Wie in der untenstehenden Abbildung ersichtlich, führen die Forderungen der Auszubildenden und Lehrpersonen, gute Leistungen zu erbringen, bei 79 Prozent der Lernenden zu Stress und Leistungsdruck. Viele Jugendliche (72 %) stellen jedoch auch hohe Anforderungen an sich selbst, ohne dass sie von jemandem gedrängt werden. Als weiterer Grund für den erlebten Stress und die Überforderung wird von 70 Prozent der Lernenden die Angst um die eigene berufliche Zukunft genannt, wenn sie sich nicht genügend anstrengen würden.

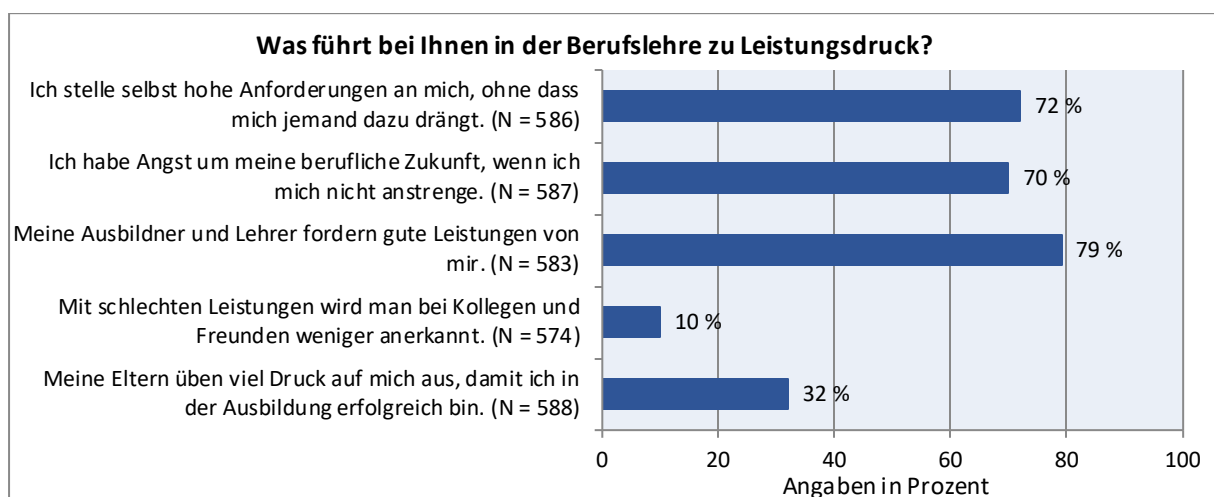


Abb. 11: Ursachen von Leistungsdruck in der Berufslehre (eigene Darstellung der Antwortkategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“)

Bei den oben genannten drei Gründen ist auch wieder ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern erkennbar: Für 74 Prozent der Mädchen spielt die Angst um die berufliche Zukunft sowie die Anforderungen, welche sie an sich selbst stellen eine grosse Rolle. Noch

grösser ist bei ihnen der Druck, welche sie von Seiten der Auszubildenden und Lehrpersonen erleben (81 %). Aber auch bei 77 Prozent der Knaben gelten diese Forderungen als ein Grund für den erlebten Stress und den Leistungsdruck. Allerdings wurde die Anforderungen an sich selbst (67 %) sowie Zukunftsängste (64 %) von den männlichen Lernenden etwas weniger als Ursache genannt als von den weiblichen. Die Angst um die berufliche Zukunft bei ungenügender Anstrengung scheint im Verlauf der Lehrzeit abzunehmen. Während sich 75 Prozent der Lernenden im ersten Lehrjahr aufgrund dieser Angst gestresst und überfordert fühlen, sind es im zweiten Lehrjahr noch 69 Prozent und im dritten Lehrjahr 65 Prozent.

Der Druck, welcher seitens der Eltern kommt, ist als Ursache für den Stress weniger verbreitet; nur knapp ein Drittel (32 %) fühlt sich aufgrund dessen überfordert. Die Angst, dass man bei Freunden und Kollegen mit schlechten Leistungen weniger anerkannt wird, verspürt nur jede zehnte Person (vgl. Abb. 11). Allerdings gibt es diesbezüglich signifikante Unterschiede zwischen den Profilen sowie dem Alter: Während sich im B-Profil 10 Prozent und im E-Profil sogar 13 Prozent durch den Druck, bei Freunden nicht anerkannt zu werden, gestresst fühlen, sind es im M-Profil lediglich 5 Prozent. Bei den unter 16-Jährigen und bei den über 20-Jährigen ist die Angst, durch schlechte Leistung weniger anerkannt zu werden, mit 33 beziehungsweise 22 Prozent am höchsten, bei den 16-Jährigen mit nur 6 Prozent am geringsten.

Ein weiterer wesentlicher Grund für den erlebten Stress ist die ausgeprägte Leistungsorientierung der Lernenden. Wie in der folgenden Grafik erkennbar, ist es den Jugendlichen wichtig, in den unterschiedlichen Lebensbereichen erfolgreich zu sein.

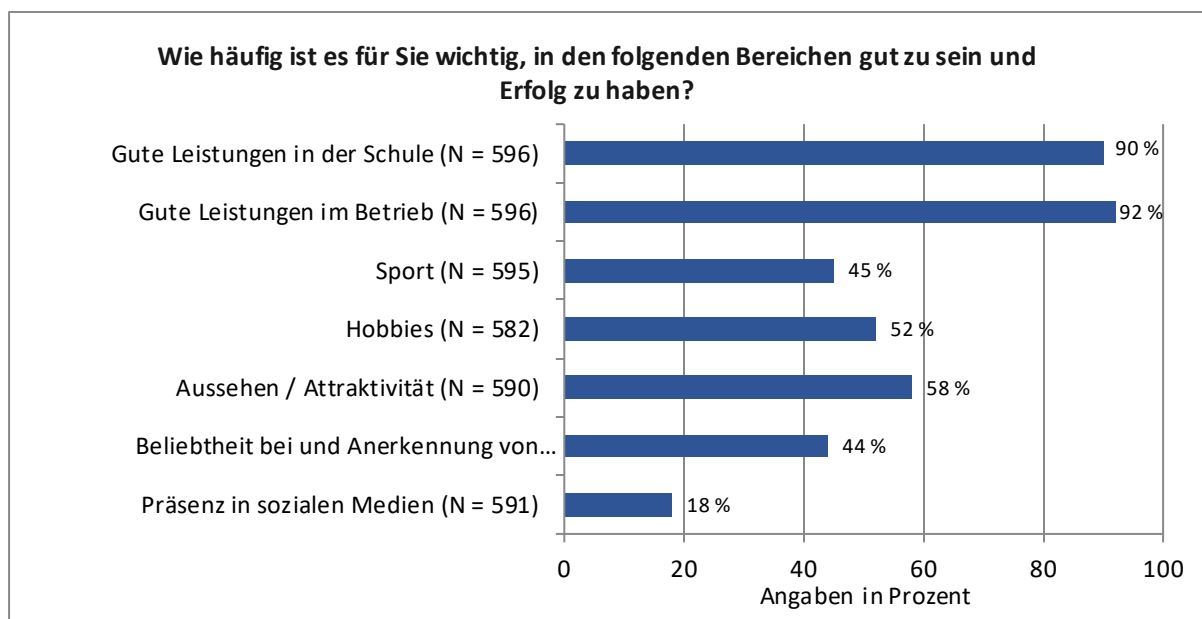


Abb. 12: Stellenwert von Erfolg in den unterschiedlichen Lebensbereichen (eigene Darstellung der Antwortkategorien „sehr häufig“ und „häufig“)

Wie in Abbildung 12 ersichtlich, ist es fast allen Lernenden häufig bis sehr häufig wichtig, Erfolg im Betrieb zu haben (92 %) und gute Leistungen in der Schule zu erbringen (90 %). Manchen Personen ist es auch wichtig, in ihren Hobbies (52 %) sowie im Sport (45 %) erfolgreich zu sein. Aber auch gut auszusehen und attraktiv zu sein, ist für 58 Prozent der Lernenden wesentlich. Zudem wollen 44 Prozent bei Freunden und Kollegen beliebt sein und von ihnen anerkannt werden. Den Anspruch, in sozialen Medien immer aktuell dabei zu sein und sich online gut zu präsentieren, haben hingegen nur 18 Prozent der Befragten.

Auffällig ist, dass sich die Geschlechter bei der Wichtigkeit von Erfolg in privaten Bereichen signifikant bis höchst signifikant unterscheiden: Für viele Knaben ist es von Bedeutung, erfolgreich in ihren Hobbies (61 %) und im Sport (60 %) zu sein. Bei den Mädchen sind es hingegen nur 47 Prozent, welche bei den Hobbies und 37 Prozent, welche im Sport erfolgreich sein wollen. Auch ist es den männlichen Lernenden wichtiger, gut auszusehen (64 %) und beliebt bei Freunden (48 %) zu sein. Bei den weiblichen Lernenden ist es dagegen nur für 55 Prozent häufig bis sehr häufig wichtig gut auszusehen und für 42 Prozent ist es wesentlich, bei Freunden und Kollegen anerkannt und beliebt zu sein.

Zwischen den Lehrjahren gibt es ebenfalls einen hoch signifikanten Unterschied, was die eigenen schulischen Leistungserwartungen betrifft. Den Lernenden aus dem ersten und zweiten Lehrjahr (91 % und 92 %) ist es wichtig, gute Leistungen in der Schule zu erbringen. Weniger wichtig scheint es jenen aus dem dritten Lehrjahr zu sein; 86 Prozent haben angegeben, dass ihnen gute Schulleistungen wichtig sind. Für 57 Prozent der Lernenden aus dem E-Profil bedeutet der Erfolg in ihren Hobbies sehr viel, beim B-Profil gilt dies für 51 Prozent und im M-Profil für 43 Prozent. Auch hierbei besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Profilen. In den verschiedenen Altersklasse sind ebenfalls signifikante bis hoch signifikante Unterschiede vorzufinden: Die schulischen Leistungen bedeuten den unter 16-Jährigen (78 %) am wenigsten, dafür ist diesen die Präsenz in sozialen Medien (67 %) am wichtigsten. Bei den 18- und 19-Jährigen ist diese nur für 14 und 15 Prozent von Bedeutung. Die Angaben in diesem Kapitel setzen sich ausschliesslich aus den Antwortkategorien *trifft voll und ganz zu* und *trifft eher zu* beziehungsweise *sehr häufig* und *häufig* zusammen.

#### 5.1.4 *Wie gehen die Lernenden mit dem Stress und Leistungsdruck um?*

Beim Versuch, mit dem Stress und Leistungsdruck fertig zu werden, stehen bei den Lernenden aktive Bewältigungsstrategien im Vordergrund. Die meisten von ihnen nehmen sich trotz Stress und Leistungsdruck bewusst Zeit für andere Aktivitäten wie Hobbies, Ausgehen mit

Freunden etc. (72 %) oder suchen sich kurze Entspannungsphasen, in denen sie einer anderen Tätigkeit nachgehen (71 %). Als Ausgleich zum Stress treiben 64 Prozent der Lernenden gezielt Sport oder gehen anderen Aktivitäten nach. Aber auch Strategien wie das Handeln nach dem Motto „Augen zu und durch“ ist für 62 Prozent der Befragten eine Möglichkeit, mit dem Druck umzugehen. Auch die Strategie, den Druck auszublenden und zu verdrängen, wenden 58 Prozent der Jugendlichen an, damit sie sich wieder besser fühlen. In der untenstehenden Abbildung sind diese Prozentangaben grafisch dargestellt.

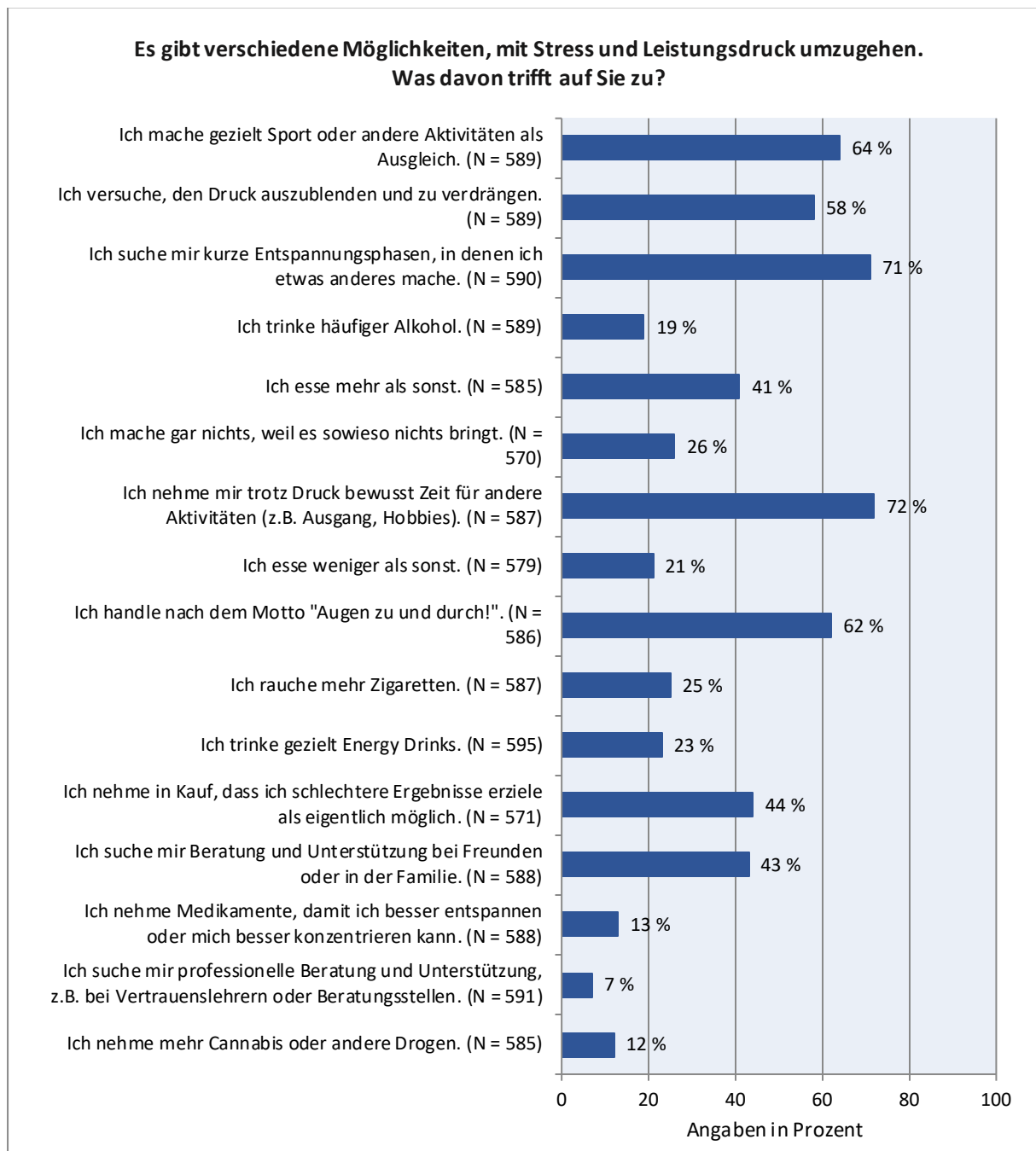


Abb. 13: Strategien im Umgang mit Leistungsdruck (eigene Darstellung der Antwortkategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“)

Weiter nehmen 44 Prozent der Jugendlichen in Kauf, schlechtere Ergebnisse als eigentlich möglich zu erzielen. Viele Personen (43 %) holen sich Rat und Unterstützung bei Freunden oder der Familie. Professionelle Hilfe bei Vertrauenslehrpersonen oder Beratungsstellen suchen sich hingegen nur 7 Prozent der Befragten. Etwas weniger, aber dennoch mehr verbreiteter als das Aufsuchen professioneller Hilfe sind Bewältigungsstrategien, welche als eher gesundheitsschädigend gelten: 41 Prozent der Lernenden essen mehr und 21 Prozent weniger als sonst und 26 Prozent machen gar nichts, weil es ihrer Meinung nach sowieso nichts bringt. Weiter konsumieren die Lernenden häufiger Alkohol (19 %), rauchen mehr Zigaretten (25 %) oder nehmen mehr Cannabis oder andere Drogen zu sich (12 %). Durch das gezielte Trinken von Energy Drinks (23 %) oder durch das Einnehmen von Medikamenten (13 %), versuchen sich die Jugendlichen zu entspannen oder wollen sich dadurch besser konzentrieren können (vgl. Abb. 13).

Zwischen den Geschlechtern gibt es hoch bis höchstsignifikante Unterschiede bei bestimmten Bewältigungsstrategien: 78 Prozent der männlichen Lernenden versuchen den Stress durch gezieltes Sport treiben oder andere Aktivitäten auszugleichen, bei den weiblichen Lernenden sind es nur 56 Prozent. Weiter räumen sich 78 Prozent der Knaben bewusst Zeit für andere Aktivitäten ein, während es bei den Mädchen, mit 69 Prozent, etwas weniger sind. Die weiblichen Lernenden neigen allerdings dazu, in Stresssituationen mehr zu essen (49 %) als die männlichen (26 %). Die Knaben greifen dafür häufiger zu Cannabis oder anderen Drogen (17 %) als ihre Mitschülerinnen (9 %).

Signifikante Unterschiede lassen sich auch bezüglich dem Lehrjahr, Profil und Alter finden. Die Tendenz, in Stresssituationen mehr zu essen, steigt mit jedem Lehrjahr an: Im ersten Lehrjahr essen 37 Prozent der Lernenden mehr als sonst, im zweiten sind es 40 Prozent und im dritten 47 Prozent. Weiter trinken die Lernenden aus dem B-Profil bei Stress deutlich weniger Alkohol (10 %) als jene aus dem E-Profil (20 %) oder M-Profil (21 %). Mit Ausnahme der 20-Jährigen, von welchen 20 Prozent bei Stress mehr Zigaretten rauchen, steigt die Anzahl mit steigendem Alter: Während bei den unter 16-Jährigen 11 Prozent vermehrt zu Zigaretten greifen, wenn sie sich gestresst fühlen, sind es bei den über 20-Jährigen rund 44 Prozent. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass sich alle Prozentangaben in diesem Kapitel auf die Antwortoptionen *trifft voll und ganz zu* und *trifft eher zu* beziehen.

## 5.2 Ergebnisse in Bezug auf die zweite Fragestellung

Nachkommend wird die zweite Hauptfragestellung (vgl. Kapitel 3) nochmals dargestellt:

**(2) Wie stark ausgeprägt sind ihre vorhandenen Ressourcen zur Stressbewältigung?**

Um diese Hauptfragestellung in der Diskussion (vgl. Kapitel 6.1.2) beantworten zu können, werden nachfolgend die Ergebnisse zu den jeweiligen Unterfragen dargestellt.

### 5.2.1 Wie stark ist das Kohärenzgefühl der Lernenden?

Für die Auswertung des Kohärenzgefühls wurde ausschliesslich der Gesamtwert der SOC-L9 verwendet, da sich die einzelnen Subkomponenten nicht in befriedigender Weise replizieren lassen (vgl. Kapitel 4.2.2). In der nachfolgenden Tabelle ist sowohl der Mittelwert als auch die Standardabweichung der Skala dargestellt.

Tab. 1: Kohärenzgefühl

	<b>Mädchen</b> (N = 377)	<b>Knaben</b> (N = 219)	<b>Gesamt</b> (N = 596)
<b>Mittelwert</b>	38.95 (4.33)	42.21 (4.69)	40.15 (4.46)
<b>Standardabweichung</b>	13.62 (0.95)	13.39 (0.93)	13.65 (0.96)

*Note:* M = Skalenmittelwert (in Klammern ist der an der Itemzahl relativierte Skalenmittelwert aufgeführt / Range 1-7); SD = Standardabweichung (in Klammern ist die Standardabweichung des relativierten Skalenmittelwertes aufgeführt / Range 1-7)

Wird die Ausprägung des Kohärenzgefühls der Lernenden mit den Normwerten (vgl. Anhang F) von Schumacher et al. (2000b) verglichen, liegt diejenige der Lernenden klar darunter (vgl. Tabelle 1). Die Mädchen weisen verglichen zur weiblichen Normstichprobe (M = 48.05) einen deutlich tieferen Wert (M = 38.95) auf. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Knaben, welche mit einem Wert von 42.21 unverkennbar unter dem Wert der männlichen Normstichprobe (M = 50.16) liegen. Somit gehören sowohl die weiblichen als auch die männlichen Lernenden im Vergleich zur Normstichprobe zum unteren Fünftel; das bedeutet, 80 Prozent der Norm hat eine höhere Ausprägung. Weiter ist das Kohärenzgefühl der Mädchen höchst signifikant tiefer ausgeprägt als jenes der Knaben. Bezüglich dem Lehrjahr, Profil und dem Alter ist kein Unterschied erkennbar.

### 5.2.2 Wie wird die soziale Unterstützung wahrgenommen?

Im Vergleich zur Normstichprobe (vgl. Anhang G) weisen die Lernenden der KV Zürich Business School deutlich höhere Werte auf. Das heisst, dass die Mehrheit der Jugendlichen soziale Unterstützung in ihrem Umfeld erfahren und diese auch wahrnehmen. Zwischen den Geschlechtern gibt es allerdings wieder höchst signifikante Unterschiede: Die Mädchen schätzen die Unterstützung, welche sie von ihrem sozialen Umfeld erhalten, deutlich höher ein ( $M = 13.69$ ) als die Knaben ( $M = 13.02$ ). Zwischen dem Lehrjahr, Profil und Alter gibt es allerdings kein signifikanter Unterschied. In der unteren Darstellung ist der Mittelwert sowie die Standardabweichung der Skala aufgeführt.

Tab. 2: Soziale Unterstützung

	<b>Mädchen</b> (N = 377)	<b>Knaben</b> (N = 219)	<b>Gesamt</b> (N = 596)
<b>Mittelwert</b>	13.69 (3.43)	13.02 (3.26)	13.45 (3.36)
<b>Standardabweichung</b>	2.97 (0.63)	3.20 (0.67)	3.08 (0.65)

*Note:* M = Skalenmittelwert (in Klammern ist der an der Itemzahl relativierte Skalenmittelwert aufgeführt / Range 1-4); SD = Standardabweichung (in Klammern ist die Standardabweichung des relativierten Skalenmittelwertes aufgeführt / Range 1-4)

Auf die Frage, von welchen Menschen die Lernenden besonders Unterstützung erhalten, wenn sie sich gestresst oder überfordert fühlen, haben 80 Prozent die Familie genannt. Weiter haben 77 Prozent Freunde ausserhalb der Berufsschule angegeben, 45 Prozent auch Freunde innerhalb der KV Zürich Business School. Die Berufsbildnerin oder der Berufsbildner wurde von 15 Prozent der Befragten erwähnt. An eine Lehrperson wenden sich hingegen weniger als 2 Prozent.

Rund 14 Prozent erhalten von ihrer Partnerin oder ihrem Partner Unterstützung in Stresssituationen oder bei Überforderung. Weiter wurden Arbeitskolleginnen und -kollegen aus dem Betrieb oder die Therapeutin beziehungsweise der Therapeut genannt. Andere finden Halt im Glauben oder suchen die Nähe ihres Haustieres auf. Nur wenige Personen haben angegeben, dass sie niemanden brauchen und lieber versuchen, ihre Probleme selbst zu bewältigen oder es bevorzugen, alleine über die Situation nachzudenken.

## 6 Diskussion und Fazit

In diesem Kapitel werden zuerst die Hauptfragestellungen (vgl. Kapitel 3) beantwortet und damit das Wichtigste in Kürze zusammengefasst. Gleichzeitig zur Beantwortung der Fragestellungen werden die Ergebnisse interpretiert und nachkommend zentrale Erkenntnisse für die KV Zürich Business School abgeleitet. Auf die Implikationen für die Praxis folgt die kritische Würdigung der Methode sowie der Vorgehensweise. Schliesslich werden weiterführende Überlegungen beschrieben und die Arbeit mit einem Gesamtfazit abgerundet.

### 6.1 Beantwortung der Hauptfragestellungen und Interpretation der Ergebnisse

#### 6.1.1 Stress - Folgesymptome - Ursachen - Bewältigung

Die erste Fragestellung, „*Inwiefern fühlen sich die Lernenden gestresst?*“, konnte dadurch beantwortet werden, dass sich die Hälfte der Lernenden im Alltag gestresst und überfordert fühlt. Dabei ist auffällig, dass die weiblichen Lernenden sehr viel häufiger Stress erleben als die männlichen. Diese Tatsache entspricht ziemlich genau den Ergebnissen der Juvenir-Studie (vgl. Knittel et al., 2015). Weiter erleben die Lernenden den meisten Stress in der Schule und weniger im Privatleben. Auch hier fühlen sich vor allem wieder die Mädchen gestresst, aber auch solche, welche sich für die Berufslehre mit Berufsmaturität (M-Profil) entschieden haben. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass durch das zusätzliche Ziel, die Berufsmaturität zu erreichen, eine Doppelbelastung besteht. Zudem haben viele Jugendliche den Anspruch, in allen für sie wichtigen Bereichen gleichzeitig gut zu sein und fühlen sich dadurch überfordert. Der Stress, welcher durch die hohen Anforderungen an sich selbst entsteht, lässt allerdings mit zunehmendem Alter nach. Ein Grund dafür könnte die steigende Lebenserfahrung sein, durch welche das eigene Leben im optimalen Fall verstehbarer, handhabbarer und sinnhafter erscheint. Dies würde mit den Erkenntnissen von Antonovsky (1979) übereinstimmen, welcher herausgefunden hat, dass das Kohärenzgefühl mit zunehmendem Alter ansteigt.

Der erlebte Stress schlägt allerdings auch auf das Wohlbefinden der Lernenden. Vor allem die Mädchen leiden an den Folgen von Stress und Leistungsdruck. Wenn sie unter Druck stehen, leiden sie oft an Lustlosigkeit und zweifeln an sich selbst und ihren Fähigkeiten. Weiter äussert sich der Stress in Form von Niedergeschlagenheit, Schlafstörungen, Konzentrationsproblemen sowie verminderter Leistungsfähigkeit. Bei den Knaben sind dagegen die positiven Aspekte von Leistungsdruck stärker ausgeprägt. Unter Stress und Druck können sie sich zum Teil besser konzentrieren und Aufgaben zielgerichteter erledigen. Diese Ergebnisse äh-

nehmen denjenigen aus der Juvenir-Studie ebenfalls sehr stark (vgl. Knittel et al., 2015). Weiter wird Leistungsdruck von den Lernenden aus dem dritten Lehrjahr oder jenen aus dem M-Profil eher als konzentrationsfördernd betrachtet. Erklären lässt sich dies eventuell damit, dass sich diese Jugendlichen bereits mehr an Leistungsanforderungen gewöhnt haben als jene aus dem ersten und zweiten Lehrjahr respektive aus dem B- und E-Profil.

Die Mehrheit der Lernenden erlebt Stress in der Berufslehre, weil die Ausbildenden und Lehrpersonen gute Leistungen von ihnen erwarten. Viele setzen sich allerdings auch selbst unter Druck, ohne dass sie jemand dazu drängt. Allerdings verbergen sich hinter diesem selbstverursachten Leistungsdruck auch massive Ängste um die eigene berufliche Zukunft. Ein Grund dafür könnte der mit den gesellschaftlichen Entwicklungen verbundene wirtschaftliche Abschwung und die daraus resultierende Arbeitslosigkeit sein (vgl. Maschke & Stecher, 2009). Die weiblichen Lernenden sind dabei deutlich besorgter als die männlichen Lernenden. Erfreulicherweise vermindert sich dieser Angstzustand im Verlauf der Lehrzeit. Vom Druck der Eltern fühlt sich nur ein Drittel der Jugendlichen gestresst und auch die Peergroup hat nur einen geringen Einfluss auf den erlebten Leistungsdruck.

Den meisten Lernenden ist es wichtig, gute Leistungen im Betrieb und in der Schule zu erbringen. Durch diese ausgeprägte Leistungsorientierung setzen sich die Jugendlichen allerdings selbst unter Druck. Es scheint jedoch so, als würde die Leistungsbereitschaft im Verlauf der Lehrzeit sinken. Lernenden aus dem ersten und zweiten Lehrjahr ist es wichtiger, erfolgreich in der Schule zu sein als jenen aus dem dritten Lehrjahr. Etwas weniger, aber dennoch von Bedeutung ist den Jugendlichen der Erfolg im Sport und bei den Hobbies. Weiter gibt mehr als die Hälfte an, dass es ihnen wichtig ist, gut auszusehen und attraktiv zu sein. Interessanterweise ist das Aussehen für die männlichen Lernenden wichtiger als für die weiblichen. Auch ist es den Knaben wichtiger, von Freunden und Kollegen anerkannt zu werden. Den Anspruch, in sozialen Medien immer aktuell dabei zu sein und sich online gut zu präsentieren haben hingegen nur wenige der Lernenden. Die positive Selbstdarstellung in sozialen Medien ist den unter 16-Jährigen am wichtigsten. Da die jüngeren Jugendlichen noch verstärkter als die älteren mit sozialen Medien gross geworden sind, verwundert dieses Ergebnis wenig (vgl. Klaffke, 2014).

Erfreulicherweise versuchen die Lernenden dem Stress und Leistungsdruck aktiv zu begegnen. Die meisten nehmen sich in Stresssituationen bewusst Zeit für andere Aktivitäten, suchen sich kurze Entspannungsphasen oder treiben Sport, wobei diese Bewältigungsstrategien bei den männlichen Lernenden verbreiteter sind als bei den weiblichen. Viele versuchen

aber auch den Druck auszuhalten oder zu verdrängen. Der Konsum von Medikamenten und Suchtmitteln wie Alkohol, Zigaretten und Cannabis ist aber nur bei einer geringen Anzahl der Lernenden verbreitet. Dabei greifen die männlichen Jugendlichen oder Lernenden aus dem E- und M-Profil vermehrt zu Suchtmitteln als die anderen. Zigaretten werden mit steigendem Alter häufiger konsumiert, wobei dieser Anstieg mit der einfacheren Zugänglichkeit für Zigaretten (Mindestalter: 16 Jahre) erklärt werden könnte. Weiter sucht sich eine grosse Anzahl der Jugendlichen Rat und Unterstützung bei der Familie oder Freunden. Professionelle Hilfe nehmen jedoch nur wenige in Anspruch. Die Lernenden der KV Zürich Business School gehen ähnlich mit Stress um wie die Jugendlichen, welche in der Juvenir-Studie befragt wurden.

### *6.1.2 Ausprägung des Kohärenzgefühls und der sozialen Unterstützung*

Die zweite Fragestellung, „**Wie stark ausgeprägt sind ihre vorhandenen Ressourcen zur Stressbewältigung?**“, konnte insofern damit beantwortet werden, dass die Lernenden im Vergleich zur Normstichprobe (vgl. Anhang F) zwar eine eher tiefere Ausprägung des Kohärenzgefühls aufweisen, dafür aber von ihrem Umfeld überdurchschnittlich häufig soziale Unterstützung erfahren und diese auch als solche wahrnehmen. Wie schon Antonovsky (1979) und Schumacher et al. (2000b) herausgefunden haben, zeigen auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass männliche Lernende ein höheres Kohärenzgefühl als weibliche Lernende aufweisen. Da ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl mit erhöhter psychischer und physischer Gesundheit in Stresssituationen korreliert (vgl. Kapitel 2.2), kann die tiefere Ausprägung ein Grund dafür sein, dass die Mädchen vermehrt an den Folgen von Stress und Leistungsdruck leiden als die Knaben. Wiederum würde dies erklären, weshalb die männlichen Jugendlichen dem Stress mit aktiven Bewältigungsstrategien entgegenzuwirken versuchen. Insgesamt weisen jedoch alle Lernenden eher tiefe Werte in Bezug auf das Kohärenzgefühl auf. Diese Tatsache zeigt den Bedarf an der Förderung dieser Ressource, auf welche in Kapitel 6.2.2 noch näher eingegangen wird.

Soziale Unterstützung erhalten die Lernenden hingegen deutlich mehr als diejenigen der Normstichprobe (vgl. Anhang G) und nehmen diese auch als solche wahr. Mädchen schätzen die Unterstützung aus ihrem Umfeld allerdings höher ein als die Knaben. Dabei spielen vor allem die Familie und die Peers eine wichtige Rolle, welche von den Lernenden als Bezugspersonen angegeben wurden (vgl. Kapitel 5.2.2). Diese Erkenntnisse entsprechen jenen von Fydrich et al. (2009), welche herausgefunden haben, dass sich Frauen sowie jüngere Personen stärker unterstützt fühlen. Die Wirkung sozialer Ressourcen sollte jedoch nicht unabhängig vom Kohärenzgefühl verstanden werden. Die soziale Unterstützung wird beispielsweise nur

aufgrund der individuellen Beziehungserfahrungen eines Menschen wirksam. Das Vertrauen in andere Menschen ist dabei von besonderer Bedeutung. Das Individuum sollte fähig sein, vertrauensvolle und hilfreiche Beziehungen aufzubauen, diese anzunehmen und zu pflegen (Udris, 2006).

## **6.2 Implikationen für das Gesundheitskonzept der KV Zürich Business School**

### *6.2.1 Umgang mit Stress*

Das Gefühl von Stress und Überforderung ist bei den Lernenden der KV Zürich Business School keine Seltenheit (vgl. Kapitel 6.1.1). Stress kann aber durchaus positive Effekte haben, sofern die Jugendlichen lernen, mit den an sie gestellten Anforderungen richtig umzugehen und damit ein Bewältigungspotential entwickeln. Um dieses Ziel zu erreichen, haben Beyer und Lohaus (2006) in Zusammenarbeit mit der Techniker Krankenkasse in Deutschland ein Stressbewältigungsprogramm für Jugendliche konzipiert. Dieses wurde in erster Linie für 13 bis 15-Jährige entwickelt, lässt sich allerdings auch problemlos bei älteren Jugendlichen anwenden. Das Programm wurde in 18 Schulklassen erprobt und evaluiert, wobei die Wirksamkeit und eine hohe Akzeptanz bei den Jugendlichen nachgewiesen werden konnte. Die theoretische Grundlage dafür basiert auf dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus, welches die subjektiven Bewertungsprozesse berücksichtigt (vgl. Kapitel 2.1). Insgesamt umfasst das Programm acht Doppellektionen, welche in den Unterricht an der KV Zürich Business School integriert werden könnten. Durch dieses Training sollen die Lernenden dabei unterstützt werden, gegenwärtige Belastungssituationen besser zu bewältigen und darauf vorbereitet werden, mit zukünftigen Stresssituationen entsprechend umzugehen. Das Kernelement dieses Programms ist die Vermittlung eines Problemlöseansatzes, welcher „eine übergeordnete Form der Stressbewältigung darstellt“ (Beyer & Lohaus, 2006, S. 7). Der erste Schritt einer Bedarfsanalyse wurde durch diese Bachelorarbeit bereits erledigt und es könnte direkt mit der Planung eines solchen Trainings begonnen werden.

Falls die Ressourcen für ein solch komplettes Stressbewältigungsprogramm im regulären Unterricht der KV Zürich Business School nicht vorhanden sein sollten, könnte als Alternative ein fakultatives Training von der Psychologischen Beratungsstelle angeboten werden. Es lassen sich auch lediglich bestimmte Auszüge aus dem Programm in den Unterricht einsetzen. Weitere Informationen zum Programm und zu dessen Implementierung sind im Band von Beyer und Lohaus (2006) erhältlich. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass der Einsatz

dieses Programms einer vorausgehenden Trainerschulung bedarf und mit der Techniker Krankenkasse abgesprochen werden muss.

Da die unmittelbare Problemlösung nicht in allen Situationen möglich ist, gilt Entspannung als weitere wichtige Bewältigungsmassnahme (Beyer, Fridrici & Lohaus, 2007). Zu den Entspannungsverfahren gehören beispielsweise die Progressive Muskelrelaxion von Jacobson (1938), das autogene Training sowie Phantasiereisen. Solche Entspannungsmethoden könnten mit den Lernenden im Rahmen des regulären Sportunterrichts oder eines zusätzlichen Angebotes geübt werden. Diese Methoden werden allerdings eher als Ergänzung zu anderen Trainings empfohlen.

### 6.2.2 Kohärenzgefühl

Da das Kohärenzgefühl sowohl bei den Mädchen als auch bei den Knaben eher schwach ausgeprägt ist, wäre es sinnvoll, die Stärkung des Kohärenzgefühls im Gesundheitskonzept der KV Zürich Business School zu berücksichtigen. Wie in Kapitel 2.2 bereits erwähnt, setzt sich das Kohärenzgefühl aus den drei Komponenten (1) Verstehbarkeit, (2) Handhabbarkeit und (3) Sinnhaftigkeit zusammen. In der nachfolgenden Tabelle werden diese nochmals kurz erläutert und anschliessend die Voraussetzungen für deren positive Entwicklung genannt:

Tab. 3: Voraussetzungen für die Entwicklung der Komponenten des Kohärenzgefühls

	<b>Verstehbarkeit</b> <i>„Die Anforderungen des Lebens sind strukturiert, vorhersagbar und erklärbar.“</i> (Krause & Mayer, 2012, S. 33)	<b>Handhabbarkeit</b> <i>„Ich besitze die nötigen Ressourcen, um den Anforderungen gerecht zu werden.“</i> (Krause & Mayer, 2012, S. 33)	<b>Sinnhaftigkeit</b> <i>„Es lohnt sich, die Anforderungen als Herausforderung anzunehmen und zu bewältigen.“</i> (Krause & Mayer, 2012, S. 33)
<b><u>Voraussetzung:</u></b>	Diese Komponente entwickelt sich dadurch, dass die Jugendlichen Sicherheit erleben, sich in tragfähigen Beziehungen angenommen fühlen sowie die Erfahrung von Beständigkeit und Verlässlichkeit in ihrem Leben machen (Krause & Lorenz, 2009).	Für die Entwicklung dieser Komponente müssen die Jugendlichen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit machen. Diese bildet sich aus, wenn sie weder unter- noch überfordert werden und in ihrem Tun akzeptiert werden (Krause & Lorenz, 2009).	Diese emotionale und motivationale Komponente entwickelt sich, wenn die Jugendlichen Rückmeldungen bezüglich ihrem Handeln erhalten und sie mit ihren Stärken und Schwächen geachtet, akzeptiert und respektiert werden (Krause & Lorenz, 2009).

Krause und Mayer (2012) haben Übungen zum Kohärenzgefühl für pädagogische Fachkräfte entwickelt, welche aber durchaus auch mit den Lernenden durchgeführt werden können. Dafür eignet sich beispielsweise jene Übung, bei welcher die Teilnehmenden Kleingruppen von drei Personen bilden und sich darüber austauschen, wer oder was ihnen in der Kindheit Sicherheit vermittelt hat und welche Rituale es in der Familie gab. Anschliessend sollen sie eine Stresswaage zeichnen, welche dazu dient, die aktuellen Stressoren und Ressourcen gegeneinander abzuwägen. Die Lernenden sollen sich im Anschluss daran überlegen, auf welche Seite sich die Waage neigt und was das für sie bedeutet. Ausserdem sollen die Lernenden darüber informiert werden, was das Kohärenzgefühl ist und wie es ausgebildet wird, sodass sie sich bewusst damit auseinandersetzen und sich im Alltag darauf achten können. In diesem Zusammenhang könnte auf die Psychologische Beratungsstelle der KV Zürich Business School aufmerksam gemacht werden. Weiter ist es wichtig, die Berufsbildenden darüber zu informieren und aufzufordern, den Lernenden im Berufsalltag respektvoll zu begegnen, ihre Art und ihr Tun zu akzeptieren und angemessene Anforderungen an sie zu stellen. Ausserdem sollen auch die Lernenden dazu ermutigt werden, sich gegenseitig mit Respekt und Wertschätzung zu begegnen.

### *6.2.3 Soziale Unterstützung*

Für die KV Zürich Business School ist es gut zu wissen, dass die Lernenden soziale Unterstützung in ihrem Umfeld erfahren. Trotzdem fielen die Nennungen von Freunden innerhalb der Schule sowie von Berufsbildenden und Lehrpersonen vergleichsweise eher gering aus. Diesem Mangel kann von Seite der KV Zürich Business School mit bestimmten Massnahmen gezielt entgegengewirkt werden. Demzufolge könnten beispielsweise vermehrt interne Schulveranstaltungen organisiert werden, bei welchen die Lernenden miteinander interagieren und sich auf diese Weise besser kennenlernen können. Ein zum regulären Sportunterricht ergänzendes Sportangebot wäre ebenfalls denkbar und würde Freundschaften innerhalb der Schule fördern. Dieses Angebot könnte folgendermassen aussehen: Nach der Schule treffen sich regelmässig Sportgruppen zum gemeinsamen Teamsport, wodurch den teilnehmenden Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, soziale Unterstützung innerhalb der Schule zu erfahren. Zu Beginn oder gegen Ende des Treffens sollte deshalb Raum für den gegenseitigen Austausch geschaffen werden. Dabei sollen die Lernenden von der jeweiligen Lehrperson, welche die Sportgruppe leitet, bewusst dazu aufgefordert beziehungsweise ermuntert werden, sich in stressreichen Situationen gegenseitig zu unterstützen und sich nicht scheuen, andere bei aufkommenden Problemen um Hilfe zu bitten. Falls die finanziellen, zeitlichen und personellen

Ressourcen für solche Sportgruppen nicht vorhanden sind, könnte dieses Prinzip in den regulären Sportunterricht integriert werden.

Zusätzlich könnte es von Nutzen sein, die gesamte Lehrerschaft – zum Beispiel im Rahmen einer Weiterbildung – für bestimmte gruppenspezifische Themenbereiche zu sensibilisieren. Dadurch sollen sie beispielsweise lernen, Mobbing innerhalb der Klasse zu erkennen und mit einem Handlungsrepertoire gezielt entgegen zu wirken. Weiter können sie darauf aufmerksam gemacht werden, auf ein gutes Klassenklima zu achten und alle Jugendlichen aktiv zu integrieren. Auch wenn die einzelnen Lehrpersonen eine Klasse nur wenige Lektionen bei sich haben, könnte mit diesen Massnahmen dennoch ein verbessertes Schulklima erreicht werden.

Das Stressbewältigungsprogramm von Beyer und Lohaus (2006), welches in Kapitel 6.2.1 vorgestellt wurde, beinhaltet ausserdem eine optionale Kurseinheit zum Thema „Soziale Unterstützung“. Das Ziel dabei ist, dass die Jugendlichen unter anderem Strategien zum Suchen sozialer Unterstützung kennenlernen, ihr eigenes soziales Netzwerk analysieren, unrealistische Erwartungen und Befürchtungen abbauen und selbst aktiv nach Beratungsangeboten suchen können. In weiteren Lektionen werden die Lernenden anschliessend für die Perspektiven und Gefühlen anderer sensibilisiert sowie verschiedene Verhaltenstypen kennenlernen und das selbstsichere Durchsetzen von Forderungen üben.

### **6.3 Kritische Würdigung der Methodik und Vorgehensweise**

Das quantitative Untersuchungsdesign mittels schriftlichen Fragebogens hat sich als adäquate Forschungsmethode bewährt. Insgesamt konnten damit 15 Prozent aller Lernenden der KV Zürich Business School befragt werden, woraus aussagekräftige Ergebnisse resultierten. Aufgrund dessen liessen sich Aussagen zum Stresserleben wie auch zu den vorhandenen Ressourcen machen, welche für das Gesundheitskonzept der KV Zürich Business School gewinnbringend sein können und als Basis für weitere Interventionen dienen.

Trotz der wertvollen Beiträge, welche psychologische Tests leisten können, kann es vor allem bei schriftlichen Befragungen zu Verfälschungen der Messergebnisse kommen. Diese können bei der Fragebogenkonstruktion entstehen, aber auch bei der Befragung selbst oder der Auswertung (Atteslander, 2010; Rauchfleisch, 2005). Ein Nachteil bei der Erhebung war bestimmt, dass die Teilnahme nur begrenzt freiwillig war. Die Lernenden wurden im Sportunterricht aufgefordert diesen Fragebogen auszufüllen. Oft ist bei einem solchen „Zwang“ die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Teilnehmenden unmotiviert sind und demzufolge den Fra-

gebogen nicht ernsthaft ausfüllen. Auffälliges Antwortverhalten, welches durch Unlust oder fehlende Motivation entstanden sein könnte, wurde wie in Kapitel 4.4 beschrieben, zwar versucht zu identifizieren. Trotzdem können Fehler nie zu 100 Prozent eliminiert werden. Ein weiteres Problem kann die soziale Erwünschtheit darstellen, durch welche Teilnehmenden dazu tendieren, „eigene Denk- oder Verhaltensweisen im Lichte ihrer Übereinstimmung mit vorgestellten oder tatsächlichen sozialen Normen zu beurteilen“ (Fröhlich, 2010, S. 448). Solche Antworten sind nur schwer erkennbar und konnten deshalb nicht identifiziert werden. Weiter kommt es häufig vor, dass die Teilnehmenden trotz fehlender Motivation bemüht sind, realistisch erscheinende Angaben zu machen. Auch solche Tendenzen liessen sich nicht von ernsthaft ausgefüllten Fragebogen unterscheiden und sind darum Teil der Stichprobe.

Trotz diesen Unsicherheiten, welche in jeder Untersuchung vorkommen, war die verwendete Methode eine gute Wahl und lieferte aussagekräftige Daten. Dies kann unter anderem durch die starke Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Juvenir-Studie bestätigt werden (vgl. Knittel et al., 2015). Ein qualitatives Untersuchungsdesign wäre ebenfalls denkbar gewesen, wurde aber deshalb nicht umgesetzt, weil damit nur wenige Lernende hätten befragt werden können. Das Ziel der KV Zürich Business School war es, breit gültige Angaben zu erhalten, womit denkbare Massnahmen im Rahmen des Gesundheitskonzepts begründet werden können.

#### **6.4 Fazit und weiterführende Überlegungen**

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kann die allgemein formulierte Fragestellung aus der Einleitung, „*Wie erleben die Lernenden Stress in ihrem Alltag und wie gehen sie damit um?*“, insofern beantwortet werden, dass sich rund die Hälfte der befragten Lernenden der KV Zürich Business School zwar häufig bis sehr häufig gestresst und überfordert fühlt, gleichzeitig aber über aktive Bewältigungsstrategien verfügt. Strategien wie das Treiben von Sport oder das Aufsuchen kurzer Entspannungsphasen helfen ihnen beim Umgang mit dem alltäglichen Stress und Leistungsdruck (vgl. Kapitel 6.1.1). Bei den stressrelevanten Ressourcen, welche erhoben wurden und bei der Bewältigung von Stress helfen können, gibt es Differenzen: Während das Kohärenzgefühl bei den Lernenden nicht sehr stark ausgeprägt ist, erleben sie dafür überdurchschnittlich hohe soziale Unterstützung aus ihrem Umfeld. Beides kann allerdings mit dem noch jungen Alter der Lernenden zusammenhängen (vgl. Kapitel 6.1.2).

Die Analyse über das Stresserleben und die Stressbewältigung durch stressrelevante Ressourcen kann der KV Zürich Business School als Grundlage für die Planung von Massnah-

men zur Stressbewältigung und Förderung der bereits vorhandenen Ressourcen dienen. Wie in Kapitel 6.2 aufgeführt, gibt es zahlreiche Möglichkeiten, welche in den Schulalltag integriert werden können. Von einem kompletten Stressbewältigungsprogramm bis hin zu der blossen Aufforderung der Lehrpersonen und Berufsbildenden, die Lernenden zu achten und zu respektieren, ist alles denkbar. Schlussendlich ist es eine Frage der zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen, welche dafür investiert werden müssten. Damit Ressourcen gespart werden können, wäre es vorstellbar, umfangreiche Interventionen zusammen mit anderen Berufsschulen zu planen. Sinnvoll wäre ausserdem die Einführung einer weiteren Lektion in den Lehrplan, in welcher ausschliesslich Gesundheitsförderungsthemen und somit unter anderem die Stressbewältigung behandelt werden würden. Dies bedarf jedoch einen Entscheid auf Kantonebene.

Da sich die Lernenden vor allem durch die Anforderungen, welche ihnen die Ausbildenden und Lehrpersonen stellen, aber auch durch ihre eigenen hohen Leistungserwartungen gestresst fühlen, ist es auf der einen Seite von Bedeutung, die Lernenden in ihrer Stressbewältigungskompetenz zu fördern, auf der anderen Seite die Ausbildenden und Lehrpersonen zu sensibilisieren. Weiter geht aus den Ergebnissen klar hervor, dass sich die weiblichen Lernenden gestresster fühlen und vermehrt an den Folgen leiden. Deshalb würde es Sinn machen, die Interventionen für Mädchen und Knaben unterschiedlich zu planen.

Eine weitere Untersuchung über das Stresserleben und die Stressbewältigung von Lernenden wäre bedeutsam und würde weitere Erkenntnisse mit sich bringen. Dabei könnten beispielsweise noch weitere Ressourcen zur Stressbewältigung erhoben werden oder einen bestimmten Bereich (z.B. Ursachen, Stress-Symptome etc.) fokussiert werden, wobei ein qualitatives Untersuchungsdesign ins Auge gefasst werden könnte. Zudem wäre es interessant, den Zusammenhang zwischen dem Stresserleben und dem Kohärenzgefühl beziehungsweise der sozialen Unterstützung zu überprüfen, um die Ergebnisse mit bereits vorhandenen Korrelationsstudien zu vergleichen.

Insgesamt kann gesagt werden, dass es sich für die KV Zürich Business School auf jeden Fall lohnen würde, in die Stressbewältigungskompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu investieren, weil dadurch Krankheiten und damit krankheitsbedingte Arbeits- und Schulabwesenheiten verringert werden könnten.

## 7 Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In A. Franke & M. Broda (Hrsg.), *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept* (S. 3-14). Tübingen: dgvt.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. neu bearb. u. erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Banez, G. A. & Compas, B. E. (1990). Children's and Parents' Daily Stressful Events and Psychological Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 591-605.
- Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P. & Schönenberger, S. (2013). *LiSA. Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.
- Beyer, A., Fridrici, M. & Lohaus, A. (2007). Trainingsprogramme für Jugendliche. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 247-263). Göttingen: Hogrefe.
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2006). *Stressbewältigung im Jugendalter. Ein Trainingsprogramm*. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. akt. u. erw. Aufl.). München: Pearson.
- Franke, A. (2012). *Modelle von Gesundheit und Krankheit* (3. überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Fröhlich, W. (2010). *Wörterbuch Psychologie* (28. überarb. u. aktual. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fydrich, T., Sommer, G. & Brähler, E. (2007). *F-SozU: Fragebogen zur sozialen Unterstützung*. Göttingen: Hogrefe.

- Fydrich, T., Sommer, G., Tydecks, S. & Brähler, E. (2009). Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU): Normierung der Kurzform (K-14). *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 1, 43-48.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50 (3), 337-421.
- Hurrelmann, K. (1994). *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf* (3. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2013). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (12. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (2. vollst. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Klaffke, M. (2014). *Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze*. Wiesbaden: Springer.
- Knittel, T., Schneidenbach, T. & Mohr, S. (2015). *Zuviel Stress – zuviel Druck! Wie Schweizer Jugendliche mit Stress und Leistungsdruck umgehen*. Zürich: Jacobs Foundation.
- Knoll, N. & Schwarzer, R. (2005). Soziale Unterstützung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 333-349). Göttingen: Hogrefe.
- Krause, C. & Lorenz, R.-F. (2009). *Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krause, C. & Mayer, C.-H. (2012). *Gesundheitsressourcen erkennen und fördern. Training für pädagogische Fachkräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KV Zürich Business School. (2016). Verfügbar unter: <http://www.kvz-grundbildung.ch/praevention-und-gesundheit> [10.05.2016].
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Heidelberg: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.

- Lindström, B. & Eriksson, M. (2010). *The Hitchhiker's guide to salutogenesis: salutogenic pathways of health promotion*. Helsinki: Folkhälsan.
- Lohaus, A., Beyer, A. & Klein-Hessling, J. (2004). Stresserleben und Stresssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 38-46.
- Löhr, C. & Fladung, A. K. (2012). Stress, Emotionsregulation und Essstörungsrisiko in der Adoleszenz. *Nervenheilkunde*, 31 (6), 461-466.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2009). Perspektiven von Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (2), S. 154-171.
- Nielsen, A. & Hansson, K. (2007). Associations between adolescents' health, stress and sense of coherence. *Stress and Health*, 23, 331-341.
- Peters, J. H. & Dörfler, T. (2014). *Abschlussarbeiten in der Psychologie und den Sozialwissenschaften – Planen, Durchführen und Auswerten*. Hallbergmoos: Pearson.
- Pinquart, M. & Silbereisen, K. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung im Jugendalter. In K. Hurrelmann, T. Klotz & J. Haisch (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (4. vollst. überarb. Aufl.) (S. 70-78). Bern: Hans Huber.
- Rauchfleisch, U. (2005). *Testpsychologie. Eine Einführung in die Psychodiagnostik* (4. überarb. Aufl.). Göttingen: UTB Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rensing, L., Koch, M., Rippe, B. & Rippe, V. (2013). *Mensch im Stress: Psyche, Körper, Moleküle*. Berlin: Springer Spektrum.
- Rudolph, K. D. & Hammen, C. (1999). Age and Gender as Determinants of Stress Exposure, Generation, and Reactions in Youngsters: A Transactional Perspective. *Child Development*, 70, 660-667.
- Satow, L. (2012). *Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skalendokumentation*. Verfügbar unter: <http://www.drSATOW.de> [23.02.2016].
- Schulgesundheitsdienste der Stadt Zürich (2013). *Gesundheit und Lebensstil von Jugendlichen der Stadt Zürich: Resultate der Schülerbefragung Schuljahr 2012/13*.
- Schumacher, J., Gunzelmann, T. & Brähler, E. (2000b). Deutsche Normierung der Sense of Coherence Scale von Antonovsky. *Diagnostica*, 46, 208-213.

- Schumacher, J., Wilz, G., Gunzelmann, T. & Brähler, E. (2000a). Die Sense of Coherence Scale von Antonovsky. Teststatistische Überprüfung in einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe und Konstruktion einer Kurzska. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 50, 472-482.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit: eine Meta-Analyse*. Göttingen: Hogrefe.
- Segerstrom, S. C. & Miller, G. E. (2004). Psychological stress and the human immune system: A meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychological Bulletin*, 130, 601-630.
- Seiffge-Krenke, I. (2007). Depression bei Kindern und Jugendlichen: Prävalenz, Diagnostik, ätiologische Faktoren, Geschlechtsunterschiede, therapeutische Ansätze. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56 (3), 185-205.
- Seiffge-Krenke, I., Kollmar, F. & Meiser, T. (1997). Der Einfluss von verschiedenen Typen von Stressoren und Problemmeidung auf die Symptombelastung von Jugendlichen: Eine längsschnittliche Analyse. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 2, 130-147.
- Seiffge-Krenke, I., Lipp, O. V. & Brath, K. (1989). Persönlichkeitsstruktur und Bewältigungsverhalten bei Jugendlichen. *Zeitschrift für klinische Psychologie*, 18, 332-349.
- Semmer, N. K. & Udris, I. (2007). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 157-195). Bern: Hans Huber.
- Siegrist, J. & Knesebeck, O. (2014). Prävention chronischer Stressbelastung. In K. Hurrelmann, T. Klotz & J. Haisch (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (4. vollst. überarb. Aufl.) (S. 235-242). Bern: Hans Huber.
- Steinmann, R. M. (2005). *Psychische Gesundheit – Stress. Wissenschaftliche Grundlagen für eine nationale Strategie zur Stressprävention und Förderung psychischer Gesundheit in der Schweiz*. Bern: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Udris, I. (2006). Salutogenese in der Arbeitswelt – ein Paradigmenwechsel? In P. Richter & T. Wehner (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie. Salutogenese in der Arbeit*, 8 (2/3), 4-13.
- Uvnäs-Moberg, K. & Petersson, M. (2005). Oxytocin, a mediator of anti-stress, well-being, social interaction, growth and healing. *Z. Psychosom Med Psychother*, 51 (1), 57-80.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO). (1948). *Präambel zur Satzung*. Genf: WHO.

## **8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

### **8.1 Abbildungen**

Abb. 1: Transaktionales Stressmodell von Lazarus (angelehnt an Lazarus und Launier, 1981)	4
Abb. 2: Modell der Salutogenese (angelehnt an Antonovsky, 1979 und Hurrelmann, 1994) ...	6
Abb. 3: Beispielfrage aus dem Fragebogen (angelehnt an Knittel, Schneidenbach & Mohr, 2015).....	12
Abb. 4: Items zum Umgang mit Stress und Leistungsdruck (angelehnt an Knittel, Schneidenbach & Mohr, 2015) .....	13
Abb. 5: Beispielitems aus der SOC-L9 (angelehnt an Schumacher et al., 2000a).....	14
Abb. 6: Alle vier Items aus dem SCI zur sozialen Unterstützung (angelehnt an Satow, 2012) .....	15
Abb. 7: Frage nach Personen, welche soziale Unterstützung leisten (eigene Darstellung und Konstruktion) .....	15
Abb. 8: Verbreitung von Stress und Überforderung im Alltag (eigene Darstellung) .....	17
Abb. 9: Verbreitung von Stress und Überforderung in den unterschiedlichen Lebensbereichen (eigene Darstellung der Antwortkategorien „sehr häufig“ und „häufig“).....	18
Abb. 10: Psychische Stress-Symptome als Folge von Leistungsdruck nach Geschlecht (eigene Darstellung der Antwortkategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“).....	19
Abb. 11: Ursachen von Leistungsdruck in der Berufslehre (eigene Darstellung der Antwortkategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“) .....	20
Abb. 12: Stellenwert von Erfolg in den unterschiedlichen Lebensbereichen (eigene Darstellung der Antwortkategorien „sehr häufig“ und „häufig“) .....	21
Abb. 13: Strategien im Umgang mit Leistungsdruck (eigene Darstellung der Antwortkategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“) .....	23

### **8.2 Tabellen**

Tab. 1: Kohärenzgefühl.....	25
Tab. 2: Soziale Unterstützung .....	26
Tab. 3: Voraussetzungen für die Entwicklung der Komponenten des Kohärenzgefühls.....	31

## Anhang

### A: Fragebogen

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer

Diese Umfrage wird im Rahmen einer Bachelorarbeit im Auftrag der KV Zürich Business School und der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt. Wir möchten von Ihnen wissen, ob Sie sich durch den Leistungsdruck in der Schule, Ausbildung und im Privatleben gestresst fühlen und wie Sie damit umgehen. Dafür werden Sie als Lernende/r der KV Zürich Business School befragt. Die Ergebnisse werden anschliessend von der Schule genutzt, um Verbesserungsmaßnahmen zu planen.

Die Umfrage ist anonym, das heisst, Sie müssen ihren Namen nicht hinschreiben. Somit kann niemand Rückschlüsse auf Ihre Person ziehen. Alle erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und nach der Auswertung umgehend vernichtet.

**Bitte lesen Sie die Fragen genau durch und antworten Sie spontan und ehrlich.** Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Die Umfrage wird **ca. 15 Minuten** in Anspruch nehmen.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme und Ihre Unterstützung!

Tabea Pusceddu

6. Semester BSc. Angewandte Psychologie

#### Teil A: Fragen zum Leistungsdruck

Nachfolgend finden Sie Fragen zum Leistungsdruck in der Schule, im Betrieb und im privaten Leben. **Bitte beantworten Sie alle Fragen und geben Sie immer nur eine Antwort pro Frage an.**

**Zuerst ganz allgemein: Wie häufig haben Sie das Gefühl, übermässig gestresst oder überfordert zu sein?**

sehr häufig     
  häufig     
  manchmal     
  selten     
  nie     
  weiss nicht

**Wie häufig ist es für Sie wichtig, in den folgenden Bereichen gut zu sein oder Erfolg zu haben?**

Kreuzen Sie bitte an...

	sehr häufig	häufig	manch mal	selten	nie	weiss nicht
1 Gute Leistungen in der Schule zu erreichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Gute Leistungen im Betrieb zu erbringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Erfolg im Sport zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Meine Hobbies (z.B. Musik, Games) zu beherrschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Gut auszusehen, attraktiv zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie	weiss nicht
6 Bei Freunden und Kollegen beliebt und anerkannt zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 In sozialen Medien (WhatsApp, Twitter, Facebook...) immer aktuell dabei zu sein und sich online gut zu präsentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Und wie häufig fühlen Sie sich in diesen Bereichen gestresst oder überfordert?**

	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie	weiss nicht
1 Gute Leistungen in der Schule zu erreichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Gute Leistungen im Betrieb zu erbringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Erfolg im Sport zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Meine Hobbies (z.B. Musik, Games) zu beherrschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Gut auszusehen, attraktiv zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Bei Freunden und Kollegen beliebt und anerkannt zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 In sozialen Medien (WhatsApp, Twitter, Facebook...) immer aktuell dabei zu sein und sich online gut zu präsentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 In allen für mich wichtigen Bereichen gleichzeitig gut zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Was führt bei Ihnen in der Berufslehre zu Leistungsdruck?**

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiss nicht
1 Ich stelle selbst hohe Anforderungen an mich, ohne dass mich jemand dazu drängt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Ich habe Angst um meine berufliche Zukunft, wenn ich mich nicht anstrenge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Meine Ausbilder und Lehrer fordern gute Leistungen von mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Mit schlechten Leistungen wird man bei Kollegen und Freunden weniger anerkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Meine Eltern üben viel Druck auf mich aus, damit ich in der Ausbildung erfolgreich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Wenn man Leistungsdruck hat, kann sich das auf vielfältige Weise äussern. Wie ist das bei Ihnen? Welche Folgen hat Leistungsdruck bei Ihnen?**

Wenn ich Leistungsdruck habe...	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiss nicht
1 ...schlafe ich schlecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ...leide ich häufig unter Kopfschmerzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 ...bin ich oft traurig und niedergeschlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 ...kann ich mich besser konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 ...habe ich oft zu nichts mehr Lust.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 ...kann ich mich schlecht konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 ...fühle ich mich weniger leistungsfähig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 ...kann ich Aufgaben besser erledigen als ohne Leistungsdruck.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 ...zweifle ich häufig an mir und meinen Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Es gibt verschiedene Möglichkeiten, mit Stress und Leistungsdruck umzugehen. Was davon trifft auf Sie zu?**

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiss nicht
1 Ich mache gezielt Sport oder andere Aktivitäten als Ausgleich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Ich versuche, den Druck auszublenden und zu verdrängen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Ich suche mir kurze Entspannungsphasen, in denen ich etwas anderes mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Ich trinke häufiger Alkohol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Ich esse mehr als sonst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Ich mache gar nichts, weil es sowieso nichts bringt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Ich nehme mir trotz Druck bewusst Zeit für andere Aktivitäten (z.B. Ausgang, Hobbies).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Ich esse weniger als sonst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Ich handle nach dem Motto „Augen zu und durch!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Ich rauche mehr Zigaretten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Ich trinke gezielt Energy Drinks.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Ich nehme in Kauf, dass ich schlechtere Ergebnisse erziele als eigentlich möglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Ich suche mir Beratung und Unterstützung bei Freunden oder in der Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Wie oft sind Ihre Gefühle und Gedanken ganz durcheinander?**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
sehr oft						sehr selten oder nie

**Wenn Sie etwas tun, das Ihnen ein gutes Gefühl gibt...**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
...dann ist es bestimmt so, dass Sie sich auch weiterhin gut fühlen werden				...dann wird bestimmt etwas passieren, das dieses Gefühl wieder verdirbt		

**Sie erwarten für die Zukunft, dass Ihr eigenes Leben...**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
...ohne jeden Sinn und Zweck sein wird				...voller Sinn und Zweck sein wird		

**Viele Leute – auch solche mit einem starken Charakter – fühlen sich in bestimmten Situationen als traurige Verlierer. Wie oft haben Sie sich in der Vergangenheit so gefühlt?**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
sehr oft						sehr selten oder nie

**Wenn Sie an Schwierigkeiten denken, denen Sie bei wichtigen Dingen im Leben wohl begegnen werden, haben Sie das Gefühl, dass...**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
...es Ihnen immer gelingen wird, die Schwierigkeiten zu überwinden				...Sie es nicht schaffen werden, die Schwierigkeiten zu überwinden		

**Wie oft haben Sie das Gefühl, dass die Dinge, die Sie im täglichen Leben tun, wenig Sinn haben?**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
sehr oft						sehr selten oder nie

**Teil C: Fragen zu Unterstützungsmöglichkeiten**

Mit den nachfolgenden Fragen möchten wir herausfinden, wo Sie im Umgang mit Stress und Leistungsdruck Unterstützung durch Ihr Umfeld erfahren. **Bitte beantworten Sie alle Fragen und geben Sie immer nur eine Antwort pro Frage an.**

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1 Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Egal wie schlimm es wird, ich habe gute Freunde, auf die ich mich immer verlassen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Bei Stress und Druck finde ich Rückhalt bei meiner Familie oder einem guten Freund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Bei welchen Menschen finden Sie besonders Unterstützung, wenn Sie sich gestresst oder überfordert fühlen? (Mehrfachnennungen möglich)**

Familie     
  Freunde (innerhalb vom KV)     
  Freunde (außerhalb vom KV)     
  Berufsbildner/in     
  Lehrer/in     
  Andere

**Andere, und zwar folgende Person(en):** \_\_\_\_\_

### Allgemeine Angaben

Zum Schluss folgen nun noch ein paar allgemeine Fragen über Ihre Person, damit bei der Auswertung dieses Fragebogens eindeutiger Aussagen gemacht werden können.

#### Geschlecht?

- weiblich
- männlich

#### Aktuelles Lehrjahr?

- 1. Lehrjahr
- 2. Lehrjahr
- 3. Lehrjahr

#### Profil?

- B-Profil
- E-Profil
- M-Profil

#### Alter?

- unter 16
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- über 20

---

Nun sind Sie am Ende des Fragebogens angelangt. Nochmals vielen herzlichen Dank für die Teilnahme!



**Geschafft!**

Bei Fragen oder Unklarheiten bezüglich der Umfrage können Sie sich an folgende E-Mail-Adresse wenden:

tabea.pusceddu@students.fhnw.ch

7

## Kurzfragebogen zum Bewegungsverhalten

Hier geht es um **körperliche Aktivitäten**, bei denen Sie mindestens ein bisschen ausser Atem kommen wie z.B. *Gehen, Wandern, Velofahren, Tanzen* etc.

**An wie vielen Tagen pro Woche machen Sie körperliche Aktivitäten dieser Art?**

1       2       3       4       5       6       7

**Wie lange sind Sie durchschnittlich an jedem dieser Tage aktiv?**

\_\_\_\_\_ Minuten

Hier geht es um **sportliche** oder **körperliche Aktivitäten**, bei denen Sie ziemlich ins Schwitzen kommen wie z.B. *Joggen, Aerobic, Tennis, schnelles Velofahren, Spielsportarten, Schwimmen, Schneeschaufeln* etc.

**An wie vielen Tagen pro Woche machen Sie Trainings-Aktivitäten dieser Art?**

1       2       3       4       5       6       7

**Wie lange sind Sie durchschnittlich an jedem dieser Tage aktiv?**

\_\_\_\_\_ Minuten

Nun geht es um ein **Krafttraining**, d.h. ein Training mit Gewichten, Kraftmaschinen oder dem eigenen Körpergewicht zur gezielten Förderung der Muskelkraft, nicht aber um ein Ausdauertraining an Geräten wie einem Hometrainer oder einer Rudermaschine.

**An wie vielen Tagen pro Woche machen Sie Krafttraining dieser Art?**

1       2       3       4       5       6       7

**Wo machen Sie dieses Krafttraining?**

im Fitnesscenter       im Turn- oder Gymnastikkurs       bei einer anderen Gelegenheit  
 im Sportverein       zu Hause      bei welcher? \_\_\_\_\_

**Haben Sie vor, vermehrt körperlich aktiv zu werden?**

ja       nein      Wenn nein, wieso? \_\_\_\_\_

## B: Erlaubnisbrief für die Verwendung der SOC-L9

February 13, 2016

Tabea Pusceddu  
University of Applied Sciences and Arts Northern Switzerland  
School of Applied Psychology  
Von Rollstrasse 10  
CH-4600 Olten  
Switzerland

(by email)

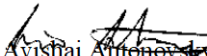
Dear Tabea Pusceddu,

I hereby grant permission to use the SOC-L9 version of the Sense of Coherence (Orientation to Life) Questionnaire, originally found in *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*, by Aaron Antonovsky (Jossey-Bass Publishers, 1987), for use in your study on stress and sense of coherence.

The permission is granted upon fulfillment of the following conditions:

1. You may not redistribute the questionnaire (in print or electronic form) except for your own professional or academic purposes and you may not charge money for its use. If administered online, measures should be taken to insure that (a) access to the questionnaire be given only to participants by means of a password or a different form of limited access, (b) the questionnaire should not be downloadable, and (c) access to the questionnaire should be time-limited for the period of data collection, after which it should be taken off the server. Distributing the questionnaire to respondents via email is *not* permitted. Finally, any electronic version of the questionnaire which you may have for your research purposes (other than distribution to research participants) should be in PDF format including password protection for printing and editing.
2. The questionnaire is intended for research purposes only, and may *not* be used for diagnostic or clinical use. By "diagnostic or clinical" it is meant that the SOC score cannot be the basis of any kind of physical, mental, cognitive, social or emotional diagnosis or assessment of the respondent, and cannot direct therapeutic or medical decisions of any kind.
3. In any publication in which the questionnaire is reprinted, reference to the abovementioned source should be given, and a footnote should be added saying that the questionnaire is reprinted with the permission of the copyright holder.
4. The copyright of the Sense of Coherence Questionnaire remains solely in the hands of the Dr. Avishai Antonovsky.

Sincerely,

  
Avishai Antonovsky, Ph.D., Chair  
Department of Evaluation  
The Open University  
Israel

## C: Überprüfung auf Normalverteilung

### Items zum Stress und Leistungsdruck

Kolmogorov-Smirnov-Test bei einer Stichprobe

		Allgemeines Gefühl	Leistungen in der Schule	Leistungen im Betrieb	Erfolg im Sport	Hobbies	Aussehen	Beliebt bei Freunden	Soziale Medien
H		585	596	596	596	596	596	596	596
Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	3,49	4,30	4,43	3,28	3,46	3,60	3,14	2,50
	Standardabweichung <sup>a</sup>	,884	,694	,667	1,235	1,170	1,013	1,168	1,092
Extremste Differenzen	Absolut	,217	,257	,324	,173	,189	,231	,207	,193
	Positiv	,211	,253	,220	,137	,142	,167	,143	,160
	Negativ	-,217	-,257	-,324	-,173	-,189	-,231	-,207	-,193
Teststatistik		,217	,257	,324	,173	,189	,231	,207	,193
Asymp. Sig. (2-seitig)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. Die Testverteilung ist normal.
- b. Aus Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Kolmogorov-Smirnov-Test bei einer Stichprobe

		Leistungen in der Schule	Leistungen im Betrieb	Erfolg im Sport	Hobbies	Aussehen	Beliebt bei Freunden	Soziale Medien	Alle wichtige Bereiche
H		596	596	596	596	596	596	596	596
Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	3,93	3,23	2,24	2,04	2,29	1,96	1,67	3,34
	Standardabweichung <sup>a</sup>	,953	1,040	1,079	1,089	1,119	1,037	,897	1,120
Extremste Differenzen	Absolut	,229	,215	,200	,202	,172	,218	,308	,220
	Positiv	,150	,215	,200	,202	,167	,218	,308	,144
	Negativ	-,229	-,176	-,147	-,142	-,172	-,154	-,212	-,220
Teststatistik		,229	,215	,200	,202	,172	,218	,308	,220
Asymp. Sig. (2-seitig)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. Die Testverteilung ist normal.
- b. Aus Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Kolmogorov-Smirnov-Test bei einer Stichprobe

		Hohe Anforderung an sich selbst	Angst um berufliche Zukunft	Forderung von Ausbilder und Lehrer	Weniger Anerkennung bei Freunden	Druck von Eltern
H		596	596	596	596	596
Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2,85	2,88	2,96	1,44	2,08
	Standardabweichung <sup>a</sup>	,905	,940	,883	,763	,961
Extremste Differenzen	Absolut	,270	,245	,294	,357	,211
	Positiv	,197	,170	,216	,357	,211
	Negativ	-,270	-,245	-,294	-,245	-,153
Teststatistik		,270	,245	,294	,357	,211
Asymp. Sig. (2-seitig)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. Die Testverteilung ist normal.
- b. Aus Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Kolmogorov-Smirnov-Test bei einer Stichprobe

		schlechter Schlaf	häufige Kopfschmerzen	traurig und niedergeschlagen	bessere Konzentration	auf nichts mehr Lust	schlechte Konzentration	weniger Leistungsfähigkeit	Aufgaben besser erledigen	Zweifel an eigenen Fähigkeiten
H		596	596	596	596	596	596	596	596	596
Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2,52	2,38	2,45	1,96	2,70	2,45	2,42	2,13	2,61
	Standardabweichung <sup>a</sup>	1,063	1,052	,987	,951	1,009	1,027	1,025	1,038	1,021
Extremste Differenzen	Absolut	,207	,184	,222	,207	,223	,225	,236	,186	,208
	Positiv	,155	,184	,165	,207	,150	,148	,153	,163	,165
	Negativ	-,207	-,179	-,222	-,156	-,223	-,225	-,236	-,186	-,208
Teststatistik		,207	,184	,222	,207	,223	,225	,236	,186	,208
Asymp. Sig. (2-seitig)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. Die Testverteilung ist normal.
- b. Aus Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Kolmogorov-Smirnov-Test bei einer Stichprobe

		Sport und Aktivitäten	Druck ausblenden	kurze Entspannung sphasen	Alkohol trinken	mehr Essen	gar nichts machen	Zeit für andere Aktivitäten nehmen	weniger Essen
H		596	596	596	596	596	596	596	596
Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2,80	2,57	2,81	1,68	2,24	1,84	2,86	1,72
	Standardabweichung	1,051	,866	,900	,959	1,058	,993	,976	,948
Extremste Differenzen	Absolut	,207	,264	,287	,331	,190	,232	,266	,291
	Positiv	,145	,192	,204	,331	,190	,232	,167	,291
	Negativ	-,207	-,264	-,287	-,226	-,164	-,155	-,266	-,196
Teststatistik		,207	,264	,287	,331	,190	,232	,266	,291
Asymp. Sig. (2-seitig)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. Die Testverteilung ist normal.
- b. Aus Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Kolmogorov-Smirnov-Test bei einer Stichprobe

		Augen zu und durch	Zigaretten rauchen	Energy Drinks trinken	schlechtere Ergebnisse in Kauf nehmen	Beratung bei anderen suchen	Medikament e nehmen	professionell e Beratung suchen	Cannabis und andere Drogen nehmen
H		596	596	596	596	596	596	596	596
Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2,61	1,68	1,69	2,25	2,23	1,42	1,31	1,34
	Standardabweichung	,963	1,119	1,015	1,011	,980	,831	,678	,842
Extremste Differenzen	Absolut	,264	,407	,376	,190	,212	,429	,449	,466
	Positiv	,178	,407	,376	,178	,170	,429	,449	,466
	Negativ	-,264	-,256	-,245	-,190	-,212	-,294	-,316	-,324
Teststatistik		,264	,407	,376	,190	,212	,429	,449	,466
Asymp. Sig. (2-seitig)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. Die Testverteilung ist normal.
- b. Aus Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

## Leipziger Kurzska (SOC-L9)

Kolmogorov-Smirnov-Test bei einer Stichprobe

		ungewohnte Situation	über das Leben nachdenken_ umcodiert	Dinge, die man täglich tut_ umcodiert	Gefühle und Gedanken durcheinander	gutes Gefühl_ umcodiert	Zukunft	traurige Verlierer	schwierige Situation_ umcodiert	wenig Sinn
H		596	596	596	596	596	596	596	596	596
Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	4,04	4,78	4,53	3,48	5,00	5,56	4,01	4,85	3,90
	Standardabweichung	1,611	1,630	1,294	1,623	1,548	1,396	1,634	1,350	1,568
Extremste Differenzen	Absolut	,152	,187	,172	,168	,192	,213	,141	,165	,138
	Positiv	,152	,091	,142	,168	,099	,151	,141	,117	,138
	Negativ	-,127	-,187	-,172	-,101	-,192	-,213	-,120	-,165	-,110
Teststatistik		,152	,187	,172	,168	,192	,213	,141	,165	,138
Asymp. Sig. (2-seitig)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. Die Testverteilung ist normal.
- b. Aus Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

## Skala zur Sozialen Unterstützung

Kolmogorov-Smirnov-Test bei einer Stichprobe

		Menschen, die mir helfen	Freunde, auf die ich mich verlassen kann	Menschen, die mich wieder aufbauen	Rückhalt bei Familie oder Freunde
H		596	596	596	596
Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	3,24	3,40	3,40	3,41
	Standardabweichung	,781	,780	,750	,765
Extremste Differenzen	Absolut	,259	,335	,321	,331
	Positiv	,197	,222	,211	,221
	Negativ	-,259	-,335	-,321	-,331
Teststatistik		,259	,335	,321	,331
Asymp. Sig. (2-seitig)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. Die Testverteilung ist normal.
- b. Aus Daten berechnet.
- c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

## D: Ergebnisse des U-Tests nach Mann und Whitney

### Items zum Stress und Leistungsdruck

Frage 1 nach Geschlecht:

	Allgemeines Gefühl
Mann-Whitney-U-Test	28864,000
Wilcoxon-W	52084,000
U	-5,911
Asymp. Sig. (2-seitig)	,000

a. Gruppierungsvariable: Geschlecht

Frageblock 2 nach Geschlecht:

	Leistungen in der Schule	Leistungen im Betrieb	Erfolg im Sport	Hobbies	Aussehen	Beliebt bei Freunden	Soziale Medien
Mann-Whitney-U-Test	40268,000	38359,000	29166,500	32731,000	37455,000	36010,500	39732,500
Wilcoxon-W	64358,000	62449,000	100419,500	103984,000	108708,000	107263,500	63822,500
U	-,555	-1,618	-6,141	-4,387	-1,989	-2,707	-,793
Asymp. Sig. (2-seitig)	,579	,106	,000	,000	,047	,007	,428

a. Gruppierungsvariable: Geschlecht

Frageblock 3 nach Geschlecht:

	Leistungen in der Schule	Leistungen im Betrieb	Erfolg im Sport	Hobbies	Aussehen	Beliebt bei Freunden	Soziale Medien	Alle wichtige Bereiche
Mann-Whitney-U-Test	32012,500	38695,500	39991,500	40554,000	38298,500	38901,000	38765,500	33541,000
Wilcoxon-W	56102,500	62785,500	111244,500	111807,000	62388,500	110154,000	110018,500	57631,000
U	-4,818	-1,333	-,661	-,374	-1,525	-1,234	-1,361	-3,977
Asymp. Sig. (2-seitig)	,000	,183	,508	,708	,127	,217	,174	,000

a. Gruppierungsvariable: Geschlecht

Frageblock 4 nach Geschlecht:

	Hohe Anforderungen an sich selbst	Angst um berufliche Zukunft	Forderung von Ausbildner und Lehrer	Weniger Anerkennung bei Freunden	Druck von Eltern
Mann-Whitney-U-Test	36679,500	37022,000	37397,500	38809,500	39534,000
Wilcoxon-W	60769,500	61112,000	61487,500	110062,500	110787,000
U	-2,429	-2,221	-2,086	-1,396	-,904
Asymp. Sig. (2-seitig)	,015	,026	,037	,163	,366

a. Gruppierungsvariable: Geschlecht

Frageblock 5 nach Geschlecht:

Teststatistiken<sup>a</sup>

	schlechter Schlaf	häufige Kopfschmerzen	traurig und niedergeschlagen	bessere Konzentration	auf nichts mehr Lust	schlechte Konzentration	weniger Leistungsfähigkeit	Aufgaben besser erledigen	Zweifel an eigenen Fähigkeiten
Mann-Whitney-U-Test	30229,000	28789,000	28090,500	35358,000	32045,500	32726,500	33390,000	36638,000	28064,000
Wilcoxon-W	54319,000	52879,000	52180,500	106611,000	56135,500	56816,500	57480,000	107891,000	52154,000
U	-5,649	-6,384	-6,796	-3,074	-4,750	-4,401	-4,076	-2,382	-6,798
Asymp. Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,017	,000

a. Gruppierungsvariable: Geschlecht

Frageblock 6 nach Geschlecht:

Teststatistiken<sup>a</sup>

	Sport und Aktivitäten	Druck ausblenden	kurze Entspannungssphasen	Alkohol trinken	mehr Essen	gar nichts machen	Zeit für andere Aktivitäten nehmen	weniger Essen
Mann-Whitney-U-Test	29457,500	39031,000	40723,500	38591,000	30329,500	39020,000	33757,500	40964,500
Wilcoxon-W	100710,500	63121,000	64813,500	109844,000	54419,500	63110,000	105010,500	65054,500
U	-6,074	-1,190	-2,296	-1,474	-5,603	-1,175	-3,933	-1,169
Asymp. Sig. (2-seitig)	,000	,234	,767	,141	,000	,240	,000	,866

a. Gruppierungsvariable: Geschlecht

Teststatistiken<sup>a</sup>

	Augen zu und durch	Zigaretten rauchen	Energy Drinks trinken	schlechtere Ergebnisse in Kauf nehmen	Beratung bei anderen suchen	Medikamente nehmen	professionelle Beratung suchen	Cannabis und andere Drogen nehmen
Mann-Whitney-U-Test	40682,000	39329,000	40634,000	39211,500	40543,000	40401,000	38460,000	36721,000
Wilcoxon-W	111935,000	110582,000	64724,000	110464,500	64633,000	64491,000	109713,000	107974,000
U	-3,313	-1,148	-3,368	-1,066	-3,381	-5,52	-1,881	-3,165
Asymp. Sig. (2-seitig)	,754	,251	,713	,286	,703	,581	,060	,002

a. Gruppierungsvariable: Geschlecht

**Leipziger Kurzsкала (SOC-L9)**

nach Geschlecht:

Teststatistiken<sup>a</sup>

	SOC_g
Mann-Whitney-U-Test	32536,000
Wilcoxon-W	103789,000
U	-4,318
Asymp. Sig. (2-seitig)	,000

a. Gruppierungsvariable: Geschlecht

**Skala zur Sozialen Unterstützung**

nach Geschlecht:

Teststatistiken<sup>a</sup>

	SozU_g
Mann-Whitney-U-Test	34511,500
Wilcoxon-W	58601,500
U	-3,405
Asymp. Sig. (2-seitig)	,001

a. Gruppierungsvariable: Geschlecht

## E: Ergebnisse des H-Tests nach Kruskal und Wallis

### Items zum Stress und Leistungsdruck

Frage 1 nach Lehrjahr:

	Allgemeines Gefühl
Chi-Quadrat	1,303
df	2
Asymp. Sig.	,521

- a. Kruskal-Wallis-Test  
b. Gruppierungsvariable: Aktuelles Lehrjahr

Frage 1 nach Profil:

	Allgemeines Gefühl
Chi-Quadrat	4,096
df	2
Asymp. Sig.	,129

- a. Kruskal-Wallis-Test  
b. Gruppierungsvariable: Profil

Frage 1 nach Alter:

	Allgemeines Gefühl
Chi-Quadrat	5,632
df	6
Asymp. Sig.	,466

- a. Kruskal-Wallis-Test  
b. Gruppierungsvariable: Alter

Frageblock 2 nach Lehrjahr:

	Leistungen in der Schule	Leistungen im Betrieb	Erfolg im Sport	Hobbies	Aussehen	Beliebt bei Freunden	Soziale Medien
Chi-Quadrat	10,249	4,695	4,830	3,596	5,054	,865	4,600
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,006	,096	,089	,166	,080	,649	,100

- a. Kruskal-Wallis-Test  
b. Gruppierungsvariable: Aktuelles Lehrjahr

Frageblock 2 nach Profil:

	Leistungen in der Schule	Leistungen im Betrieb	Erfolg im Sport	Hobbies	Aussehen	Beliebt bei Freunden	Soziale Medien
Chi-Quadrat	1,241	4,664	1,323	6,177	3,786	3,018	1,628
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,538	,097	,516	,046	,151	,221	,443

- a. Kruskal-Wallis-Test  
b. Gruppierungsvariable: Profil

Frageblock 2 nach Alter:

	Leistungen in der Schule	Leistungen im Betrieb	Erfolg im Sport	Hobbies	Aussehen	Beliebt bei Freunden	Soziale Medien
Chi-Quadrat	16,968	7,737	1,657	11,114	9,843	10,804	16,089
df	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,009	,258	,948	,085	,131	,095	,013

- a. Kruskal-Wallis-Test  
b. Gruppierungsvariable: Alter

Frageblock 3 nach Lehrjahr:

	Leistungen in der Schule	Leistungen im Betrieb	Erfolg im Sport	Hobbies	Aussehen	Beliebt bei Freunden	Soziale Medien	Alle wichtige Bereiche
Chi-Quadrat	,464	,845	2,003	1,049	,423	1,668	8,011	,199
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,793	,655	,367	,592	,809	,434	,018	,905

- a. Kruskal-Wallis-Test  
b. Gruppierungsvariable: Aktuelles Lehrjahr

## Frageblock 3 nach Profil:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Leistungen in der Schule	Leistungen im Betrieb	Erfolg im Sport	Hobbies	Aussehen	Beliebt bei Freunden	Soziale Medien	Alle wichtige Bereiche
Chi-Quadrat	11,256	2,870	,999	,867	3,899	4,232	1,966	3,282
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,004	,238	,607	,648	,142	,120	,374	,194

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Profil

## Frageblock 3 nach Alter:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Leistungen in der Schule	Leistungen im Betrieb	Erfolg im Sport	Hobbies	Aussehen	Beliebt bei Freunden	Soziale Medien	Alle wichtige Bereiche
Chi-Quadrat	11,113	8,219	2,697	5,309	4,837	4,571	9,737	13,193
df	6	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,085	,222	,846	,505	,565	,600	,136	,040

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Alter

## Frageblock 4 nach Lehrjahr:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Hohe Anforderung an sich selbst	Angst um berufliche Zukunft	Forderung von Ausbildner und Lehrer	Weniger Anerkennung bei Freunden	Druck von Eltern
Chi-Quadrat	3,052	8,260	,593	4,208	,137
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,217	,016	,743	,122	,934

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Aktuelles Lehrjahr

## Frageblock 4 nach Profil:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Hohe Anforderung an sich selbst	Angst um berufliche Zukunft	Forderung von Ausbildner und Lehrer	Weniger Anerkennung bei Freunden	Druck von Eltern
Chi-Quadrat	3,730	1,789	,024	6,380	2,057
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,155	,409	,988	,041	,358

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Profil

## Frageblock 4 nach Alter:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Hohe Anforderung an sich selbst	Angst um berufliche Zukunft	Forderung von Ausbildner und Lehrer	Weniger Anerkennung bei Freunden	Druck von Eltern
Chi-Quadrat	9,015	7,346	9,094	12,915	8,118
df	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,173	,290	,168	,044	,230

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Alter

## Frageblock 5 nach Lehrjahr:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	schlechter Schlaf	häufige Kopfschmerzen	traurig und niedergeschlagen	bessere Konzentration	auf nichts mehr Lust	schlechte Konzentration	weniger Leistungsfähigkeit	Aufgaben besser erledigen	Zweifel an eigenen Fähigkeiten
Chi-Quadrat	,319	1,424	2,324	15,492	1,471	4,429	,451	2,541	,156
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,853	,491	,313	,000	,479	,109	,798	,281	,925

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Aktuelles Lehrjahr

## Frageblock 5 nach Profil:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	schlechter Schlaf	häufige Kopfschmerzen	traurig und niedergeschlagen	bessere Konzentration	auf nichts mehr Lust	schlechte Konzentration	weniger Leistungsfähigkeit	Aufgaben besser erledigen	Zweifel an eigenen Fähigkeiten
Chi-Quadrat	,017	2,490	,679	6,435	,807	2,735	2,482	,689	,568
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,992	,288	,712	,040	,668	,255	,289	,709	,752

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Profil

## Frageblock 5 nach Alter:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	schlechter Schlaf	häufige Kopfschmerzen	traurig und niedergeschlagen	bessere Konzentration	auf nichts mehr Lust	schlechte Konzentration	weniger Leistungsfähigkeit	Aufgaben besser erledigen	Zweifel an eigenen Fähigkeiten
Chi-Quadrat	11,622	6,684	2,024	11,661	5,358	3,834	3,979	6,122	3,438
df	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,071	,351	,918	,070	,499	,699	,680	,410	,752

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Alter

## Frageblock 6 nach Lehrjahr:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Sport und Aktivitäten	Druck ausblenden	kurze Entspannungssphasen	Alkohol trinken	mehr Essen	gar nichts machen	Zeit für andere Aktivitäten nehmen	weniger Essen
Chi-Quadrat	1,277	3,309	1,997	2,952	7,929	1,858	,980	,563
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,528	,191	,368	,229	,019	,395	,613	,755

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Aktuelles Lehrjahr

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Augen zu und durch	Zigaretten rauchen	Energy Drinks trinken	schlechtere Ergebnisse in Kauf nehmen	Beratung bei anderen suchen	Medikamente nehmen	professionelle Beratung suchen	Cannabis und andere Drogen nehmen
Chi-Quadrat	,609	3,731	3,160	2,398	2,959	4,535	4,196	,194
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,737	,155	,206	,302	,228	,104	,123	,907

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Aktuelles Lehrjahr

## Frageblock 6 nach Profil:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Sport und Aktivitäten	Druck ausblenden	kurze Entspannungssphasen	Alkohol trinken	mehr Essen	gar nichts machen	Zeit für andere Aktivitäten nehmen	weniger Essen
Chi-Quadrat	,624	3,739	,986	6,645	,589	1,080	,935	3,751
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,732	,154	,611	,036	,745	,583	,627	,153

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppierungsvariable: Profil

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Augen zu und durch	Zigaretten rauchen	Energy Drinks trinken	schlechtere Ergebnisse in Kauf nehmen	Beratung bei anderen suchen	Medikamente nehmen	professionelle Beratung suchen	Cannabis und andere Drogen nehmen
Chi-Quadrat	5,113	3,165	1,166	1,509	,718	1,633	1,247	4,361
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,078	,205	,558	,470	,698	,442	,536	,113

a. Kruskal-Wallis-Test  
 b. Gruppierungsvariable: Profil

Frageblock 6 nach Alter:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Sport und Aktivitäten	Druck ausblenden	kurze Entspannungsphasen	Alkohol trinken	mehr Essen	gar nichts machen	Zeit für andere Aktivitäten nehmen	weniger Essen
Chi-Quadrat	2,315	2,301	3,095	2,922	4,786	4,900	4,024	2,060
df	6	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,889	,890	,797	,819	,572	,557	,673	,914

a. Kruskal-Wallis-Test  
 b. Gruppierungsvariable: Alter

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	Augen zu und durch	Zigaretten rauchen	Energy Drinks trinken	schlechtere Ergebnisse in Kauf nehmen	Beratung bei anderen suchen	Medikamente nehmen	professionelle Beratung suchen	Cannabis und andere Drogen nehmen
Chi-Quadrat	1,893	12,829	7,913	,639	5,487	9,203	6,875	2,023
df	6	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,929	,046	,245	,996	,483	,162	,333	,918

a. Kruskal-Wallis-Test  
 b. Gruppierungsvariable: Alter

**Leipziger Kurzsкала (SOC-L9)**

nach Lehrjahr:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	SOC_g
Chi-Quadrat	2,159
df	2
Asymp. Sig.	,340

a. Kruskal-Wallis-Test  
 b. Gruppierungsvariable: Aktuelles Lehrjahr

nach Profil:

Teststatistiken<sup>a,b</sup>

	SOC_g
Chi-Quadrat	,163
df	2
Asymp. Sig.	,922

a. Kruskal-Wallis-Test  
 b. Gruppierungsvariable: Profil

nach Alter:

**Teststatistiken<sup>a,b</sup>**

	SOC_g
Chi-Quadrat	2,657
df	6
Asymp. Sig.	,851

- a. Kruskal-Wallis-Test
- b. Gruppierungsvariabl
- e: Alter

### **Skala zur Sozialen Unterstützung**

nach Lehrjahr:

**Teststatistiken<sup>a,b</sup>**

	SozU_g
Chi-Quadrat	3,651
df	2
Asymp. Sig.	,161

- a. Kruskal-Wallis-Test
- b. Gruppierungsvariabl
- e: Aktuelles Lehrjahr

nach Profil:

**Teststatistiken<sup>a,b</sup>**

	SozU_g
Chi-Quadrat	1,652
df	2
Asymp. Sig.	,438

- a. Kruskal-Wallis-Test
- b. Gruppierungsvariabl
- e: Profil

nach Alter:

**Teststatistiken<sup>a,b</sup>**

	SozU_g
Chi-Quadrat	7,691
df	6
Asymp. Sig.	,262

- a. Kruskal-Wallis-Test
- b. Gruppierungsvariabl
- e: Alter

**F: Normtabelle für die SOC-L9**Download dieses Materials: <http://joerg-schumacher.net/tests.html>**Prozentrang-Normen für die SOC-L9**

PR	Männer (N = 855)			Frauen (N = 1.089)		
	18-40 (N = 275)	41-60 (N = 316)	61-90 (N = 264)	18-40 (N = 384)	41-60 (N = 360)	61-92 (N = 345)
<b>5</b>	34	34	31	33	31	29
<b>10</b>	38	36	34	35	34	33
<b>15</b>	40	38	35	37	36	34
<b>20</b>	42	40	37	39	39	36
<b>25</b>	44	42	39	41	41	37
<b>30</b>	46	44	41	43	42	39
<b>35</b>	47	45	42	44	43	41
<b>40</b>	48	47	44	45	44	42
<b>45</b>	49	48	45	47	45	44
<b>50</b>	50	49	46	48	46	46
<b>55</b>	51	50	48	49	47	47
<b>60</b>	53	51	49	50	48	48
<b>65</b>	54	53	50	51	49	49
<b>70</b>	55	54	51	53	51	51
<b>75</b>	56	55	52	54	52	52
<b>80</b>	57	56	53	55	54	53
<b>85</b>	58	57	55	57	56	55
<b>90</b>	60	59	57	59	57	57
<b>95</b>	61	60	59	60	60	60
<b>100</b>	63	63	63	63	63	63
M	50.16	48.98	46.28	48.05	46.55	45.37
SD	8.40	8.47	9.22	8.55	8.61	9.57

## Erläuterungen:

PR ... Prozentrang  
M ... Skalenmittelwert  
SD ... Standardabweichung

---

**G: Normtabelle für die Skala „Soziale Unterstützung“**

Insgesamt wurde das Stress- und Coping-Inventar von Satow (2012) mit einer Normstichprobe von insgesamt 5'220 Personen durchgeführt. In der untenstehenden Tabelle ist jeweils der Mittelwert, die Standardabweichung sowie die Trennschärfe für jedes Item der Skala „Soziale Unterstützung“ dargestellt.

<b>Itemnr.</b>	<b>Item</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>	<b>Trennschärfe</b>
<b>support1</b>	Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.	2.4	0.86	0.84
<b>support2</b>	Egal wie schlimm es wird, ich habe gute Freunde, auf die ich mich immer verlassen kann.	2.5	0.96	0.72
<b>support3</b>	Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.	2.5	0.90	0.82
<b>support4</b>	Bei Stress und Druck finde ich Rückhalt bei meinem Partner oder einem guten Freund.	2.5	0.98	0.78