



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Angewandte Psychologie

Stressimpfung von Jugendlichen in der Berufsausbildung – Konstruktion und Evaluation eines Präventionsworkshops

MASTERARBEIT

2011

Kevin Sprenger

Prof. Dr. Michael Dick

Martin Hofer

Danksagung

Im Rahmen des Studiums an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) in Olten schreiben die Studierenden der Angewandten Psychologie (APS) Masterarbeiten, die durch Praxispartner ermöglicht werden. Verschiedene Personen haben mich bei der Umsetzung meiner Masterarbeit unterstützt und begleitet. Ihnen spreche ich auf diesem Weg meinen Dank aus.

Ein besonderer Dank geht an Herrn Prof. Dr. Michael Dick, der mich betreut hat.

Im Speziellen bedanke ich mich bei Herr Martin Hofer, für die engagierte, unkomplizierte und offene Zusammenarbeit.

Ein grosses Dankeschön geht an den Praxispartner, die Berufs- und Laufbahnberatung Rheintal. Ohne die Unterstützung, das Netzwerk und das grosse Vertrauen wäre diese Masterarbeit kaum realisierbar.

Der Organisation "Lernzentren LFW" in Heerbrugg und insbesondere Herr Heinz Wiget gilt ein spezielles Dankeschön für die besonders gute Zusammenarbeit, die Offenheit während der empirischen Untersuchung, aber auch für den selbstverständlichen Umgang mit angewandter Forschung.

Herzlich danke ich den Teilnehmenden der Untersuchung, die sich für die Experteninterviews zur Verfügung gestellt haben. Dabei nicht zu vergessen sind die Teilnehmenden des Präventionsworkshops oder der Befragungen. Ihnen gilt einen besonderen Dank. Ohne die Bereitschaft und Offenheit der Teilnehmenden wäre der empirische Teil dieser Arbeit unmöglich zu realisieren gewesen. Sie haben als Experten aus der Praxis wesentlich dazu beigetragen, dass Resultate zum Thema vorliegen.

Bedanken möchte ich mich zudem bei meiner Lebenspartnerin, bei meiner Familie, aber auch allgemein beim näheren sozialen Umfeld, - alle haben viel Verständnis für die oft knapp bemessene gemeinsame Zeit aufgebracht und mich jederzeit unterstützt.

Abstract

During the first years of the apprenticeship, a changing environment and rising requirements hits the teenagers in almost every dimension. These new complexities need to be mastered by all the apprentices. Strains are unavoidable. This master thesis shows how a preventive intervention is formed, investigated and evaluated. The exploration part of the research is developed on the basis of five expert interviews. In addition a base measurement of the various dimensions known from literature is made using an online survey. The framework of the intervention (workshop) is made by the cognitive, behavioral approach according to Meichenbaum and Schattenburg (2003) and several other stress theories. The goal of the Framework is stress inoculation training. That means management of uncomfortable subjective stressors through skill-transfer. To assess the intervention a second online survey was performed. The results show a good to very good satisfaction success of the intervention. The survey was unable to show significant results. The possible reasons for the results are interpreted

Keywords: inoculation training, prevention, workshop, expert interviews, survey, cognitive, behavioral, apprentices, strains

Zusammenfassung

Zu Beginn der Berufsausbildung (Grundbildung) ändert sich das Umfeld und die Anforderungen der Lernenden, in ziemlich allen Dimensionen. Höchste Beanspruchungen durch Stressoren sind unumgänglich. Diese Arbeit beschreibt, wie ein Präventionsworkshop konstruiert, durchgeführt und evaluiert wird. Die Exploration des Forschungsgebietes erfolgt anhand von fünf "Experten-Interviews". Zusätzlich wird mittels einer Onlinebefragung eine Basismessung der verschiedenen, aus der Literatur bekannten Dimensionen, durchgeführt. Danach erfolgt eine Intervention anhand eines Präventionsworkshops. Die Rahmenbedingungen der Intervention bildet der kognitive, verhaltenstherapeutische Ansatz (Stressimpfung) nach Meichenbaum und Schattenburg (2003). Weitere bekannte Stresstheorien werden zusätzlich zur Konstruktion der Intervention genutzt. Zur Überprüfung des Lernerfolgs wird eine zweite Messung durchgeführt. Die Resultate zeigen einen guten bis sehr guten Zufriedenheitserfolg des Präventionsworkshops. Die Befragung konnte keine signifikanten Ergebnisse aufzeigen. Die möglichen Gründe dazu werden interpretiert.

Schlüsselwörter: Stressimpfungstraining, Prävention, Workshop, Experteninterviews, Umfrage, kognitiv, Stressoren, Evaluation

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Relevanz des Themas.....	1
1.2 Projektauftrag	2
2. Theorie- und Literaturübersicht	4
2.1 Stressimpfung	4
2.2 Das transaktionale Stressmodell.....	5
2.3 Die Stress-Ampel	8
2.4 Coping-Strategien	12
2.5 Selbstwirksamkeit.....	13
2.6 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung.....	15
2.7 Stressoren	16
2.8 Stressfolgen	19
3. Fragestellungen und Hypothesen	21
4. Methoden	26
4.1 Stichprobe	27
4.2 Untersuchungsdesign.....	28
4.3 Intervention (Präventionsworkshop).....	32
4.4 Datenerhebung.....	37
4.4.1 Experteninterviews.....	37
4.4.2 Befragung „T1“	38
4.4.3 Befragung „T2“	45
4.5 Datenauswertung	45
4.6 Evaluation.....	46
5. Ergebnisse	48
5.1 Experteninterviews	48
5.1.1 Rollenkonflikt.....	53
5.2 Präventionsworkshop	53
5.2.1 Präventionsworkshop Experimentalgruppe	54
5.2.2 Präventionsworkshop Kontrollgruppe	56

5.3	Befragung.....	58
5.4	Deskriptive Auswertung.....	58
5.5	Hypothesenprüfung	66
5.5.1	Resultate Kontrollgruppe.....	71
5.5.2	Vergleich Experimental- und Kontrollgruppe	73
6.	Interpretation	75
7.	Fazit und Ausblick.....	79
	Literaturverzeichnis.....	81
	Redlichkeitserklärung	88
	Anhang	89

1. Einleitung

Die Lernenden (Grundbildung Berufsausbildung) befinden sich in einer besonderen Transitionsphase. Sie lösen sich immer mehr vom Elternhaus (Berk, 2007) und ihr Umfeld ändert sich in fast allen Dimensionen (Gelhaar, 2010). Sie arbeiten seit Beginn der Ausbildung viele Stunden am Tag in einer Organisation, sie gehen zusätzlich ein bis zwei Tage zur Berufsschule und sie nehmen an überbetrieblichen Kursen teil (Bundesamt für Bildung und Technologie, BBT). Nebenbei halten die Lernenden Kontakt mit alten Freunden und knüpfen neue Freundschaften. Die Lernenden müssen sich aber auch im neuen Umfeld definieren und sie treffen Entscheidungen, die ihre eigene Zukunft betreffen (Berk, 2007). Dies in einer Welt, die täglich komplexer und globaler wird (Gelhaar, 2010). Das Bewältigen dieser Transitionsphase erfordert eine erstaunliche Koordinations- und Anpassungsleistung (Hurrelmann, 2006).

1.1 Relevanz des Themas

72% der in der Schweiz lebenden Jugendlichen beginnen eine Berufsausbildung (Grundbildung, Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis, Eidgenössisches Berufsattest). Das sind 83'000 Ausbildungsplätze, die jährlich besetzt werden (Stand 31.08.2010, BBT). Somit treten 83'000 Lernende in diese neue, komplexe Welt der Berufsausbildung über. Einige Herausforderungen werden im folgenden Texts aufgezeigt.

Zu Beginn der Ausbildung entsteht eine Nachentscheidungsphase oder eine Evaluationsphase der zuvor gewählten Berufsrichtung (Ertelt & Schulz, 1997). Dabei entstehen Dissonanz-Erlebnisse zwischen Vorannahmen und Wirklichkeit. Der Umgang damit kann bereits erhebliche Belastungen hervorrufen.

Weiter treten in dieser Phase vermehrt delinquente Handlungen auf. Die kriminellen Handlungen erreichen bei den 16 bis 20-Jährigen einen Höchststand (Moffitt, 1993) und fallen danach kontinuierlich ab.

Durch die immer länger dauernden Ausbildungen sind die Jugendlichen biologisch erwachsen, gelten aber kulturell und gesellschaftlich nicht als erwachsen (Moffitt, 1993). Die Belastung durch wirtschaftliche Unselbstständigkeit, das Nicht-Erreichen erstrebenswerter Anschaffungen, Beziehungsherausforderungen und Anforderungen in familiärer Hinsicht aber auch allgemeine Verbote, steigen stetig. Weiter erhöht sich der Einfluss von Geschlecht, Familie und Kultur (Berk, 2007).

Eine Untersuchung von Schmid und Stalder (2008) zeigt, dass ca. 20% der Lehrverträge aufgelöst werden. Ein zusätzliches Indiz der hohen Belastungen. Zwischen 16 und 20% der

Lernenden beschreiben Symptome depressiver Verstimmungen (Knutti 2009). Die "öffentliche Hand" kostet ein Lehrabbruch durch höhere Sozialausgaben und geringere Sozialversicherungs- und Steuereinnahmen ca. 10'000 sFr. pro Jahr und Person (Fritschi & Oesch, 2009). Eine weitere interessante Zahl sind die Gesundheitskosten, verursacht durch Stress. Sie werden in der Schweiz mit jährlich 4,2 Mrd. sFr. (www.seco.admin.ch) beziffert.

1.2 Projektauftrag

Der Projektpartner ist die Berufs- und Laufbahnberatung Rheintal. Der Fokus des Auftrags liegt auf einem innovativen und neuen Produkt, das auf dem Bildungsmarkt nicht vorhanden ist und empirisch-wissenschaftliche Aspekte beinhaltet. Weiter sollten gewisse ökonomische Rahmenbedingungen nicht ausser Acht gelassen werden. Besonderes Augenmerk gilt der Wirksamkeit, diese kann auf verschiedenen Ebenen evaluiert werden, um dies genauer zu definieren folgt eine kurze Beschreibung im folgenden Text.

Aus Sicht der Berufs- und Laufbahnberatung gilt das Lernfeld als Ebene der Erfolgskontrolle (Kirkpatrick, 1994). Zum Lernfeld zählen der Zufriedenheitserfolg (Ist der Präventionsworkshop ein Erfolg für die Teilnehmenden?) und der Lernerfolg (Können die Lernenden über den Präventionsworkshop hinaus etwas lernen?).

Zur Ideen- und Themengenerierung wurden erfahrene Berufs- und Laufbahnberater und Laufbahnberaterinnen befragt. Dabei wurde folgender Projektauftrag erarbeitet:

Die Berufs- und Laufbahnberatung sucht ein Produkt für Lernende zu Beginn der Ausbildung, das Sie im Umgang mit Stress schult. In dieser schwierigen Übergangsphase sind die Lernenden vermutlich einer belastenden Umgebung ausgesetzt und darum motiviert, den Umgang mit Stress zu optimieren. Eine Art "Stressimpfung" zur Vorbereitung auf aktuelle und zukünftige Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Des Weiteren muss der Lernende im Zentrum des Produkts stehen, denn Hilfe zur Selbsthilfe gilt als Grundsatz der Berufs- und Laufbahnberatung.

Auf Basis dieser Vereinbarung wurde der Auftrag in ein wissenschaftliches Projekt und in diese Arbeit transformiert.

Die Organisation "Lernzentren LfW" ist der Kooperationspartner zur Durchführung der wissenschaftlichen Untersuchung des Projekts. Sie können der Berufs- und Laufbahnberatung Lernende für das geplante Experiment zur Verfügung stellen.

Die Organisation hat langjährige Erfahrung mit Lernenden und kennt die vielen Herausforderungen dieser. Aus Neugierde und Interesse am Wohl der Lernenden wollen die "Lernzentren LfW" in das Projekt investieren. Die Organisation hat den möglichen Nutzen des Produkts evaluiert und es intern als Gesundheitspräventionsprojekt deklariert. Aus den verschiedenen Interessen ist ein Netzwerk zwischen allen Positionen entstanden. Der Interessensauftrag der "Lernzentren LfW" lautet:

Durchführen eines Gesundheitspräventionsprojekt zur Optimierung des Umgangs mit Stress und Rückmeldung der Resultate.
Dabei sollte die Durchführung in den Arbeitsalltag so gut wie möglich integriert sein.

Die theoretische Ebene der Erfolgskontrolle für den Auftrag wäre das Arbeitsfeld (Kirkpatrick, 2004). Die beiden Begriffe: Transfererfolg und Unternehmenserfolg stammen von Kirkpatrick (2004) und werden unter dem "Arbeitsfeld" zusammengeführt. Dazu zählt, wie die Lernenden ihr neues Wissen in ihrer üblichen Arbeit nutzen können (Transfererfolg) oder sogar wie die Organisation davon profitieren (Unternehmenserfolg) kann. Dies wird in dieser Arbeit aufgrund des Umfangs nur theoretisch berücksichtigt und von Seiten der Lernzentren LfW auch so zur Kenntnis genommen. Der theoretische Einfluss durch den Zufriedenheitserfolg und den Lernerfolg ist gegeben. Der geübtere Umgang mit Stress führt zu einem Nutzen am Arbeitsplatz (Transfererfolg) und sogar zu einem Nutzen für die ganze Organisation (Unternehmenserfolg).

2. Theorie- und Literaturübersicht

Die in diesem Kapitel beschriebenen Theorien und Literaturangaben sind Basis der empirischen Untersuchung, der Interpretationen, der Resultate, aber auch der Entwicklung der Masterarbeit.

2.1 Stressimpfung

Die Stressimpfung oder besser das Stressimpfungstraining ist eine kognitive Verhaltenstherapie (Meichenbaum & Schattenburg, 2003). Das Ziel der Therapie ist die Bewältigung von subjektiven unbequemen Stressoren durch Kompetenzen-Vermittlung. Der Patient kann belastende Ereignisse bewältigen, so dass psychische Anpassung und die Regulation von gestörtem, emotionalem Erleben erreicht werden kann. Dabei steht die Bemächtigung von Kognitionen im Vordergrund, um in aversiven Situationen (Reizeinflüsse, die man vermeiden will) möglicherweise besser zu reagieren. Das Training sieht vor, dass der Patient allmählich und in abgestufter Weise einer bewältigbaren Menge von Stress ausgesetzt wird, damit der Patient sich darauf vorbereiten und dagegen durchsetzen kann, ohne davon überfordert zu werden.

Ursprünglich wird die Stressimpfung beim Umgang mit Ängsten, Ärger, Schmerzen, Phobien, chronischen Schmerzen, bei Personen mit multiplen Belastungen im Alltag als Komponente eines komplexen Therapieprogramms, präventiv (bei Leistungssportlern, Lehrern, Polizisten usw.) und bei Personen, die leicht Wut oder Ärger-Reaktionen zeigen, eingesetzt.

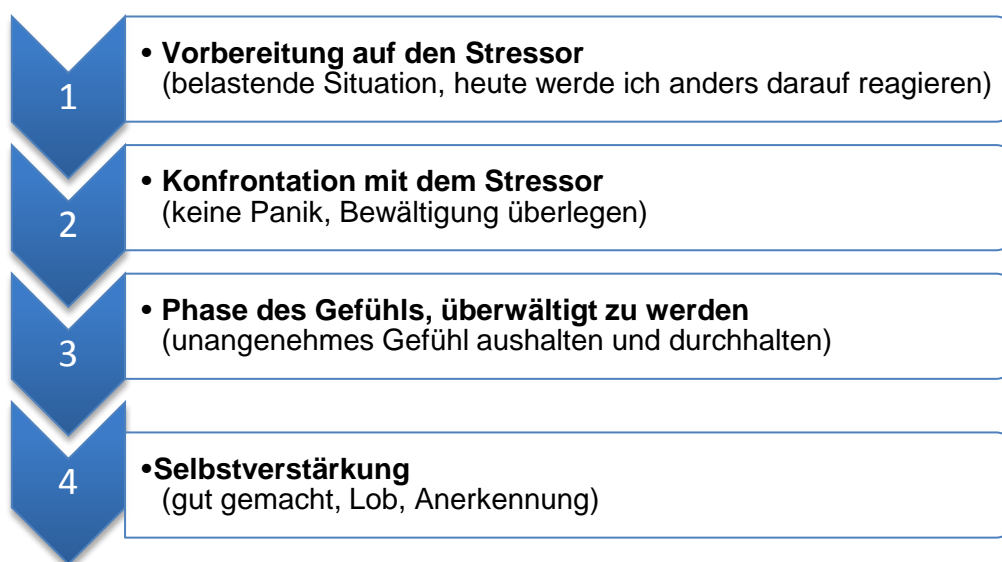
In der vorliegenden Arbeit wird die Stressimpfung als präventive Übung in den Präventionsworkshops implementiert. Die Durchführung beginnt mit der kognitiven Vorbereitung (Bsp. Theorieinput), beinhaltet die Aneignung der Fertigkeiten und endet mit der Anwendungsphase. Die Wirksamkeit von kognitiv-behavioralen Methoden ist in einer Metastudie (64 Studien) von Murphy (1996) bestätigt. 82,5 % der durchgeführten Studien zeigen ein positives, messbares Resultat.

Kognitive Vorbereitung

Die kognitive Vorbereitung dient dem Patienten dazu, ein klares Verständnis für die Entstehung und Aufrechterhaltung seiner Stressreaktionen wie Ängste oder Ärger zu erhalten. Es ist eine Informationsphase. Zusätzlich wird vermittelt, wie eine belastende Situation Einfluss auf die Emotionen hat. Es ist eine gedankliche Bewertung der wahrgenommenen physiologischen Erregung. Weiter soll der Patient Hinweisreize bekommen, wie belastende Situationen welche Reaktionen auslösen und wie diese frühzeitig zu erkennen sind.

Aneignung von Fertigkeiten

In dieser Übungsphase werden kognitive Bewältigungsreaktionen beigebracht. Der Therapeut verursacht eine leichte Stresssituation. Der Patient kann in dieser Situation konkret üben, wie er Copingstrategien (Bewältigungsstrategien zur möglichen Lösung des Stressors) auswählt und einsetzt. Die Copingstrategien werden vom Patienten selbst erkannt und der Erfahrung angepasst (Meichenbaum & Schattenburg, 2003). Dieser Prozess der kognitiven Bewältigung wird in vier ineinander überfließende Schritte eingeteilt.



Anwendungsphase

Diese Phase beinhaltet das Anwenden der Fertigkeiten in Belastungssituationen. Dabei sollte stufenweise eine schwierigere Situation gewählt werden. Diese Phase ist wichtig, damit die Flexibilität im Umgang mit Problemsituationen möglich ist. Eine transsituationelle Anwendung ist ein längerfristiges Ziel. Selbstinstruktionen können vielseitig eingesetzt werden.

2.2 Das transaktionale Stressmodell

Die kognitive Stresstheorie von Lazarus und Folkman (1984) ist ein psychologisches Stressmodell (Abbildung 1). Die Theorie beschreibt die besondere Beziehung zwischen der Person und der Umwelt, aber auch besonders die individuelle Bewertung von Stress. Stress beansprucht Ressourcen oder überfordert und kann das Wohlbefinden gefährden. Stress ist nicht objektiv definiert. Massgebend zur Definition von Stress ist die Art und Weise, wie jemand die Umwelt wahrnimmt und wie jemand die jeweilige Situation bewertet.

Dazu das Spezielle der Transaktion zitiert nach Bamberg, Busch und Ducki (2003, S.40):

"Die Ursache von Stress ist nicht isolierten Personen- und/oder Umweltmerkmalen zuzuschreiben, sondern einer mangelnden Übereinstimmung zwischen individuellen Bedürfnissen, Wünschen und Kompetenzen auf der einen Seite und Anforderungen, Gegebenheiten und Möglichkeiten der Situation auf der anderen Seite."

Dabei sprechen die Autoren (Bamberg et. al. 2003) auch von einem "person-environment-fit"-Modell (Passung der Person und der Umwelt) oder speziell bei Stress, von einem „person-environment-misfit“-Modell (Fehlpassung der Person und der Umwelt).

Die folgende Abbildung 1 und der nachfolgenden Text zeigt und beschreibt die einzelnen Bezeichnungen des transaktionalen Stressmodells. Dazu zählen die primäre Bewertung, die stressbezogenen Auseinandersetzung, die sekundäre Bewertung, das Coping und die Neubewertung. Es werden auch die Verknüpfungen der Faktoren beschrieben.

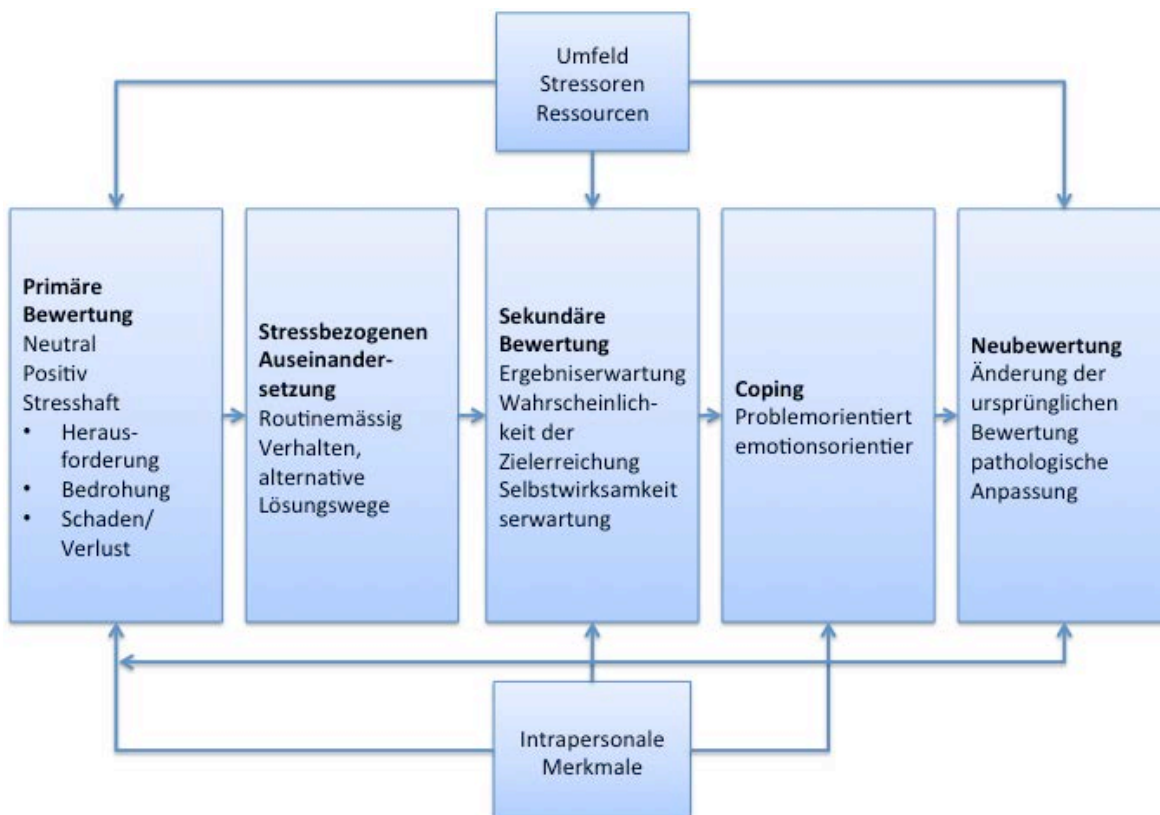


Abbildung 1: Transaktionales Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984). In: Walter, U. (2005/2006) Stress? Ursachen, Erklärungsmodelle und präventive Ansätze (S.63-76)

Primäre Bewertung

Der Reiz (Stressor) wird bei der primären Bewertung als neutral, positiv oder als stresshaft wahrgenommen. Bei den Kategorien „Schaden“, „Verlust“, „Bedrohung“ oder „Herausfordern“ geht eine Stresshafte Wahrnehmung voraus (Lazarus & Folkman 1984).

Sekundäre Bewertung

Standardmässig gehen Lazarus und Folkman (1984) davon aus, dass einem Stressor mit routinemässigem Verhalten begegnet wird, um ein vorheriges Gleichgewicht wiederherzustellen. Wenn dies nicht gelingt, zeigen sich negative Folgen (Stressreaktionen) auf physischer, psychologischer und psychosozialer Ebene. Es gibt aber auch weitere Bewältigungsformen wie Flucht oder Angriff oder aber das Realitätsverleugnen oder die Situationsveränderung. Dabei fließt in die Bewertung ein, welche Strategie zur Bewältigung generell zur Verfügung steht, ob man in der Lage ist, diese einzusetzen und wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, das Ziel zu erreichen. Diese Aussage unterstützt auch die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1977). Zu einer sekundär Stress auslösenden Bewertung kommt es, wenn der Betroffene seine Chancen als zu gering einschätzt, um die Anforderung (Stressor) zu bewältigen.

Coping

Breite Zustimmung und zentrale Bedeutung erfährt Coping als Teil der Theorie von Lazarus und Folkman (1984). Coping wird von Stroeb und Jonas (2002) wie folgt definiert:

„Die kognitiven und verhaltensbezogenen Strategien, die Individuen einsetzen, um sowohl mit einer belastenden Situation als auch mit den negativen emotionalen Reaktionen, die durch dieses Ereignis ausgelöst werden, umzugehen“

Es werden zusätzlich problemzentrierte und emotionszentrierte Bewältigungsstrategien unterschieden. Problemorientierte Copingstrategien sind intrapersonale Strategien. Es geht um die Definition der Lösungsmöglichkeiten oder alternative Strategien, aber auch um die Definition von Problemen. Emotionsorientiertes Coping sind die kognitiven Prozesse, die darauf abzielen, das erlebte Stressniveau zu verringern. Zum emotionsorientierten Coping zählt beispielsweise die Vermeidung des Stressors, die kognitive Distanzierung, die selektive Aufmerksamkeit, aber auch das gut Zureden beim Erfahren von negativen Situationen. Die emotionsbezogenen Copingstrategien gelten oft als nicht idealen Umgang mit Stress, da besonders die längerfristige Lösung des Stressors durch das emotionsorientierte Coping in

Frage gestellt werden kann. Forschungen in die Richtung zeigen Unterschiede in den Bewältigungsstrategien nach Kultur, sozialer Unterstützung, Geschlechtsidentität, Kollektivismus, Individualismus. Im Allgemeinen zeigt sich auch, dass sich die Strategien emotionsorientiertes Coping und problemorientiertes Coping, nicht gegenseitig ausschließen (Gelhaar, 2010). Die Bildung der zwei Kategorien emotionsorientiertes- und problemorientiertes Coping ist theoriegeleitet entstanden.

Die Copingstrategien werden in dieser Untersuchung anhand Seiffge-Krenkes (1995) Kategoriensystem (Kapitel 2.4) ausgewertet. Diese werden durch konfirmatorische Faktorenanalysen mehrfach in der Praxis bestätigt und sind somit für den empirischen Teil besser geeignet.

Neubewertung

Die Neubewertung ist das Ändern der ursprünglichen Bewertung durch eine oder mehrere neue Informationen aus der Umwelt. Deshalb auch transaktional, da ein Bewertungsprozess zwischen Stressor und Reaktion liegt. Eine frühere Bewertung derselben Situation wird modifiziert. Das Resultat ist eine neue modifizierte Copingstrategie. Ist eine Anpassung auf die ursprüngliche- oder eine neue Bewertung nicht möglich, kann eine pathologische Anpassung zustande kommen. Das Resultat ist ein nicht angepasstes Niveau auf Kosten der Gesundheit.

2.3 Die Stress-Ampel

Ein einfaches Rahmenkonzept, um das Wirkprinzip von Stress darzustellen, ist das als „Stress-Ampel“ bezeichnete Modell nach Kaluza (2004). Dieses Modell wird in der vorliegenden Arbeit zur Visualisierung des Themas genutzt. So kann ein wissenschaftlicher und altersgerechter Bezug zum Thema hergestellt werden.

Das Modell wird von Kaluza (2004) als einfaches Konzept zur psychologischen Gesundheitsförderung in Stressbewältigungstrainings eingesetzt. Das Training stammt aus der kognitiven Verhaltenstherapie. Die Wirkung ist wissenschaftlich belegt (Kaluza, 2004).

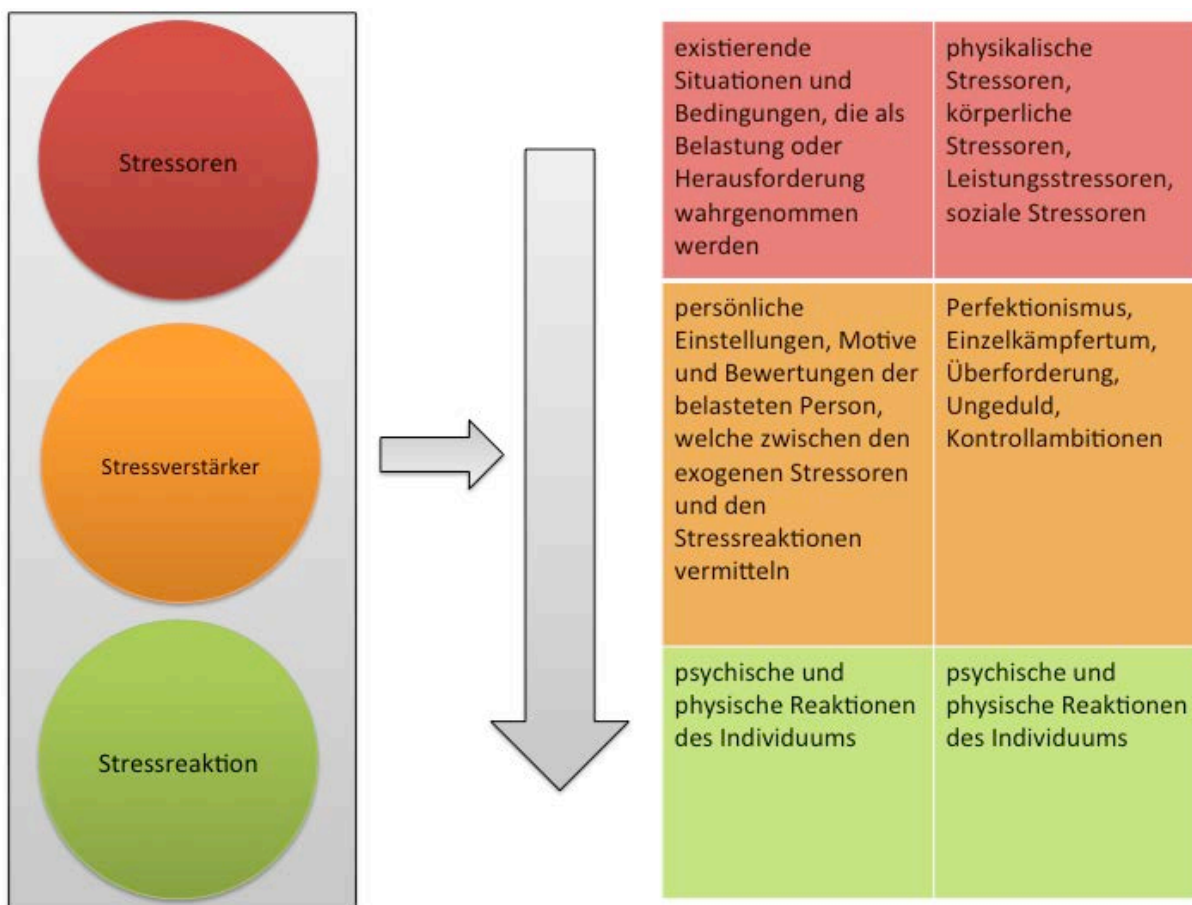


Abbildung 2: „Stress-Ampel“ Stressbewältigung. In: Kaluza, G. (2004). Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung (S.13-15).

Im Zentrum des Präventionsworkshops steht neben der Stressimpfung die "Stress-Ampel". Die "Stress-Ampel" beschreibt auf eine verständliche Weise, dass Stress durch Stressoren ausgelöst wird, die sehr oft von aussen kommen (Abbildung 2). Die Stressoren sind dabei sehr vielseitig. Zweitens wird die Wirkung der Stressoren abgebildet. Diese hängt von persönlichen Einstellungen, Fähigkeiten und Vorerfahrungen ab. Die Reaktion ist das Resultat, das automatisch eine körperliche und psychische Aktivierung verursacht. Die drei Faktoren werden im folgenden Text genauer beschrieben:

Stressoren

Als Stressoren definiert Kaluza (2004) alle äusseren Anforderungsbedingungen, deren Einwirkung eine Stressreaktion auslösen. Inhaltlich könne diese in völlig verschiedenen Situationen auftreten. Als Beispiel nennt Kaluza (2004):

- physikalische Stressoren (Lärm, Hitze, Kälte, Nässe)
- körperliche Stressoren (Verletzung, Schmerz, Hunger, Behinderung)

- Leistungsstressoren (Zeitdruck, Überforderung, Unterforderung, Prüfungen)
- soziale Stressoren (Konkurrenz, Isolation, zwischenmenschliche Konflikte, Trennung)

Stressverstärker

Die individuellen Stressverstärker (Persönliche Motive, Einstellungen, Bewertungen) beeinflussen, ob die Stressreaktionen ausgelöst oder verstärkt werden. Nach Kaluza (2004) stellen die Stressverstärker den „eigenen Anteil“ der Betroffenen am Stressgeschehen dar. Dazu zählen Faktoren wie:

- Profilierungsstreben
- Perfektionsstreben
- Unfähigkeit, eigene Leistungen zu akzeptieren
- Gedanke unentbehrlich zu sein
- Einzelkämpfer-Mentalität
- Mittel zur Flucht vor sich selbst

Stressreaktion

Die Stressreaktionen sind Prozesse, die bei der betroffenen Person als Reaktion und Antwort auf einen Stressor in Bewegung gesetzt werden. Dabei werden die Reaktionen nach Kaluza (2004) auf der körperlichen, der behavioralen oder der kognitiv-emotionalen Ebene ablaufen.

Auf der körperlichen Ebene sind das ein schnellerer Herzschlag, eine erhöhte Muskelspannung oder eine schnellere Atmung. Bei längerer Belastung durch Stressoren auf dieser Ebene, kann es zu Erschöpfungszuständen führen, was negative Folgen für die Gesundheit haben kann.

Die behaviorale Ebene der Reaktion auf Stressoren ist das Verhalten, das von Beobachtern ersichtlich ist. Alles, was eine Person in einer belasteten Situation tut oder sagt. Zu behavioralen Stressreaktionen zählen:

- Hastiges und ungeduldiges Verhalten (Essen hinunterschlingen, Pausen abkürzen, abgehackt sprechen, andere unterbrechen)
- Betäubungsverhalten (mehr und unkontrolliert Rauchen, Essen oder Alkohol trinken, Schmerz-, Beruhigungs- oder Aufputschmedikamente einnehmen, unkoordiniertes Arbeitsverhalten, konfliktreicher Umgang mit anderen Menschen).

Die kognitiv-emotionale Ebene der Stressreaktion umfasst im Gegensatz zu der behavioralen Stressreaktion die verdeckten (nicht sichtbaren) Verhalten. Dazu zählen intrapsychische Vorgänge, die für Aussenstehende nicht direkt sichtbar sind. Es sind Gedanken und Gefühle, die durch Stressoren ausgelöst werden und oft längerfristige gesundheitliche Auswirkungen zeigen. Diese häufigen kognitiv-emotionalen Stressreaktionen sind nach Kaluza (2004):

- Gefühle der inneren Unruhe, der Nervosität und des Gehetztseins
- Gefühle der Unzufriedenheit und des Ärgers
- Angst, zum Beispiel zu versagen, sich zu blamieren, Gefühle der Hilflosigkeit
- Selbstvorwürfe
- kreisende Gedanken
- Black out (Bewusstseinslücke)
- Denkblockaden

Die körperlichen, behavioralen und kognitiv-emotionalen Stressreaktionen sind nicht unabhängig voneinander, sie beeinflussen sich oft. Die Beeinflussung kann günstig aber auch ungünstig sein.

Kaluza (2004) arbeitet beim Stressbewältigungstraining an allen Punkten der "Stress-Ampel". Eine Intervention ist am Stressor, an der Veränderung des Bewertungsprozesses und an der Veränderung der Stressreaktion möglich. Das heisst, die Kombination mit der Stressimpfungstheorie ist gegeben. Die drei Phasen der Stressimpfung, die kognitive Vorbereitung, die Aneignung von Fertigkeiten und die Anwendung werden als mögliche Intervention von Kaluza (2004), hinsichtlich der Veränderungsmöglichkeit, bestätigt.

Veränderung am Stressor

Die Schlüsselwörter des Trainings sind: Problemlösetraining, Zeitmanagement, aber auch etwas ausschlagen können. Zur Behebung von Stressoren müssen langfristige Veränderungen in der auslösenden Situation gesucht werden. Dabei gilt es, alle Möglichkeiten zu ermitteln, ohne diese zu bewerten. Um auch auf zusätzliche Ideen zu kommen, können zudem weitere Personen dazu befragt werden. Gruppeneffekte können sich bei der Ideengenerierung sehr positiv auf die Resultate auswirken (Kaluza, 2004). Erst im zweiten Schritt wird an der Umsetzung, der Durchführbarkeit und an den Erfolgsaussichten gearbeitet.

Das Zeitmanagement ist in der heutigen Gesellschaft ein immer wichtiger werdender Punkt. Zum Zeitmanagement gehört es beispielsweise, Prioritäten zu setzen, Ziele zu definieren und gute Planung vorzunehmen.

Beim Umgang mit Stressoren gilt es zu beachten, dass Überbeanspruchungen von aussen vermieden werden müssen. Dazu sollte man Forderungen realistisch einschätzen können und bei Überforderungen auch "Nein" sagen lernen.

Veränderung am Bewertungsprozess

Kognitives Umstrukturieren ist das Schlüsselwort der kognitiven Verhaltenstherapie und die Basis zur Veränderung des Bewertungsprozesses. Dazu zählt, dass stressfördernde Einstellungen verändert werden. A priori müssen diese Einstellungen identifiziert und hinterfragt werden. Das Identifizieren und Hinterfragen kann bereits eine kaum zu bewältigende Herausforderung darstellen.

Die stressfördernden Einstellungen werden bei der "Stress-Ampel" als Stressverstärker bezeichnet.

Veränderung an der Stressreaktion

Als Veränderung der Stressreaktion werden von Kaluza (2004) Entspannungstrainings, sportliche Betätigung oder Ablenkung durch angenehme Aktivitäten genannt. Beim Sport werden bereitgestellte Energien, verursacht durch Stress, abgebaut. Eine weitere Möglichkeit zur Veränderung der Stressreaktion ist das Entspannungstraining. Kaluza (2004) beschreibt in seinem Training die progressive Muskelrelaxation (PMR) nach Jacobsen als gut funktionierende Methode. PMR gilt als klinisch belegt. Dabei beschreibt Kaluza (2004) auch verschiedene weitere Entspannungsmethoden (Yoga, Meditation, Autogenes Training usw.) Zur Ablenkung zählt Kaluza (2004) angenehme Aktivitäten und Genuss, aber auch den soziale Rückhalt als Regenerierungsmöglichkeit in belastenden Zeiten. In Kaluzas Training werden Genussfähigkeiten im Alltag als Möglichkeit zur Verbesserung der Stressreaktion aufgeführt. Mit anderen Worten, je mehr man neben den Stressoren etwas geniessen kann, desto besser kann die Reaktion auf den Stressor ausfallen.

Die "Stress-Ampel" bietet aufgrund der zuvor genannten Faktoren eine einfache, klare Struktur für die Reflexion individueller Stresserfahrungen und bildet so Anknüpfungspunkte zur Stressbewältigung.

2.4 Coping-Strategien

Seiffge-Krenke (1995) beschreibt im Buch „Stress, Coping, and Relationships in Adolescence“ den Umgang von Jugendlichen mit Stressoren und Beziehungen. Dabei erörtert Seiffge-Krenke (1995) einen dreidimensionalen Ansatz der Copingstrategien. Sie schlägt vor,

Coping nicht nur nach problem- oder emotionsorientiertem Coping zu klassifizieren, wie das bei der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus und Folkman (1984) der Fall ist, sondern nach den Dimensionen „aktives Coping“, „internales Coping“ oder „Rückzug“ zu differenzieren. Dieser Ansatz, der zwischen zwei optimalen Formen des Copings differenziert und einer suboptimalen Form, stellt eine interessante weiterführende Möglichkeit zum transaktionalen Modell dar.

Mehrere Befragungen von Jugendlichen gaben Aufschluss über die von Jugendlichen eingesetzten Copingstrategien (Seiffge-Krenke, 1995). Diese wurden gruppiert und zusammengefasst, so dass zwanzig Copingstrategien die Grundlage für den Coping Across Situations Questionnaire (CASQ) bilden (Seiffge-Krenke, 1995).

2.5 Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit (Bandura 1977) ist eine individuell ausgeprägte, unterschiedliche Überzeugung, dass man in einer Situation die erwartete Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl oder diese Kompetenz einer Person bezüglich der eigenen Fähigkeiten, beeinflusst die Wahrnehmung und die Motivation.

Dazu folgen die wichtigsten Faktoren der Selbstwirksamkeit (a-d):

a) Erfahrung (Performance accomplishments)

Zu den Erfahrungen zählen die Kenntnisse und das Wissen der selbst gemeisterten Situationen. Eine schwierig zu bewältigende Situation stärkt den Glauben an die eigenen Kompetenzen. Ein Misserfolg kann sich negativ auswirken und sollte somit external attribuiert (den Umständen zugeschrieben) werden (Oser, Gamboni & Düggelin, 2004). Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit zeigen beispielsweise ein höheres Mass an Frustrationstoleranz (Baierl, 2010). Das heisst, die Belastbarkeit einer Person ist höher und Beanspruchungen durch Stressoren können möglicherweise besser verarbeitet werden.

b) Stellvertretende Erfahrung (Vicarious experience)

Lernen am Modell steht für den kognitiven Lernprozess. Dieser liegt vor, wenn eine Person das Verhalten von jemandem beobachtet und daraufhin die eigenen Verhaltensweisen anpasst. Besonderes Augenmerk gilt den Konsequenzen dieses beobachteten Verhaltens (Isler, 2006). Ist eine Konsequenz positiv, wird die Verhaltensweise als in der Gesellschaft anerkannt identifiziert, ist sie negativ, entsteht vermutlich kein Anpassungsbedürfnis.

c) Informationsvermittlung (Verbal Persuasion)

Die soziale Informationsvermittlung kann die Selbstwirksamkeit erhöhen. Durch Rat geben oder durch ein Vermitteln von Zutrauen, kann eine Person befähigt werden, eine bestimmte Situation zu meistern. Es ist die verbale Überzeugungsarbeit anderer, welche die Situationen beeinflusst (Isler, 2006).

d) Physiologisches und affektives Arousel (emotional arousal)

Physiologische Reaktionen können Situationen beeinflussen. Angst oder Anspannung lassen sich leicht als Schwächen interpretieren. Ein Umgang mit diesen Stressreaktionen und die Kenntnis darüber kann die Selbstwirksamkeit verbessern. Beispielsweise kann eine Präsentation vor vielen Zuhörern Angst auslösen. Die physiologischen Reaktionen, wie feuchte Hände oder Schwitzen, sind vorhanden. Die Auswirkung könnte als Angst interpretiert werden, die Kenntnisse darüber können die Situation jedoch berichtigen und sogar positiv genutzt werden.

Die Faktoren der Selbstwirksamkeit - oft auch Quellen genannt - unterscheiden sich nach Entwicklungsgrad der Personen. Bei Lernenden ist es so, dass Peers (gleichaltrige Kollegen und Kolleginnen) als Hauptquelle der Selbstwirksamkeit gelten (Seiffge-Krenke, 1995).

Peers

Kameraden und Kameradinnen oder Freunde und Freundinnen haben bei Lernenden einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Freunde in Cliquen werden als sehr ähnlich wahrgenommen und bieten oft Unterstützung, neue Situationen zu bewältigen. Daher spielt das Lernen am Modell eine wichtige Rolle.

Schule

Lehrpläne beinhalten die Selbstwirksamkeit als Kompetenz, die in der Schule gefördert wird. Die Selbstwirksamkeit gilt sogar als bester Prädiktor ($r=.46$) für schulischen Erfolg (Jerusalem 2002). Zu den Hauptquellen gehören Feedback über Leistung und Fähigkeiten.

Familie

Die Familie hat einen starken Einfluss über alle Quellen der Selbstwirksamkeit. Die Familie beinhaltet Vorbilder und bildet so die Rahmenbedingungen für das Sammeln von Erfahrungen. Sie stellt eine Übungsplattform bei der Informationsvermittlung (Umgang mit Problemen besprechen) dar. Auch die physiologischen Reaktionen der Eltern und Geschwister kann bei optimalem Umgang die Selbstwirksamkeit steigern. Die Familie ist sehr lange die Hauptquel-

le der bisher genannten Einflussfaktoren. Ein Langzeitstudie der Universität Göttingen (Gassmann, Vath, Gessel, Hester van & Kröner-Herwig, 2009) konnte zeigen, dass Streit in der Familie und das Ausmass an freier Zeit Einfluss darauf haben, wie häufig Kopfschmerzen bei Kindern auftreten. Die Studie führt vor Augen, wie einflussreich das Verhalten der Familie sich auf die einzelnen Mitglieder auswirkt, denn 10-30% aller Kinder berichten über wöchentlich auftretende Kopfschmerzen (Gassmann et al.)

Die Herausforderungen im täglichen Leben stellen für unsere Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige personale Ressource dar. Wenn Aufgaben oder stresspotentielle Reize zu bewältigen sind, müssen Menschen die Reize gegen die Kompetenzen abwägen. Danach wird entschieden, wie wir uns für eine bestimmte Reaktion entscheiden (vgl. Bandura, 1977, 1997; Lazarus & Folkman, 1984; Schwarzer, 1993).

2.6 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Auf Basis des Selbstwirksamkeitskonzepts nach Bandura (1977) entwickelten Jerusalem und Schwarzer (1999) ein Verfahren mit zehn Items (Fragen). Anhand dieser Items werden das Vertrauen in die eigenen Stärken und der Glaube an die eigenen Möglichkeiten gemessen:

1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
4. In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.
10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

Die Antwortmöglichkeiten sind vierstufig, von stimmt nicht bis stimmt genau. Das Konzept der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung erfasst die optimistische Selbstüberzeugung, also das Vertrauen darauf herausfordernde Lagen zu meistern (optimistische Kompetenzerwartung). Die Fragen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung beziehen sich auf Stressoren oder Barrieren im täglichen Leben.

2.7 Stressoren

Einige Stressoren werden bereits in den zuvor beschriebenen Theorien aufgezeigt (Bsp. Stress-Ampel). Die Stressforschung beinhaltet sehr oft das Differenzieren von Stressoren. Es gibt dazu in der Literatur unzählige Definitionen oder Kategorien-Systeme von Stressoren. Diese Definitionen werden bei Personen in der Adoleszenz (Lernende) noch spezifischer. Daher konzentriert sich dieses Kapitel auf die relevanten Stressoren bei Personen während der Adoleszenz oder wenn möglich spezifisch auf Jugendliche in der Berufsausbildung (ca. 14 bis 19 jährige).

Lazarus und Cohen (1977) in Gelhaar (2010) zeigen, dass Personen in der Adoleszenz tendenziell weniger kritischen Lebensereignissen, sondern eher normativen bzw. alltäglichen, aktuellen Stressoren ausgesetzt sind. Diese Aussage wird durch eine Untersuchung von Seiffge-Krenke (1995) gestützt. Sie konnte zeigen, dass der Zusammenhang hinsichtlich depressiver Symptome im Jugendalter mit kritischen Lebensereignissen zu $r = .18$ übereinstimmten, mit alltäglichen Belastungen mit $r = .61$ korrelierten. Dazu zählen konfliktreiche Gespräche mit den Eltern, Auseinandersetzungen mit Freunden und sehr oft, Probleme in der Schule (Seiffge-Krenke, 1995). Das heisst, kritische Lebensereignisse kommen bei den Jugendlichen in der Berufsausbildung als Stressoren viel weniger in Frage, als normative Stressoren dies tun. Die Tabelle 1 zeigt einige normative Stressoren, wie auch kritische Lebensereignisse auf.

Tabelle 1: Vergleich kritische Lebensereignisse (Holmes & Rahe, 1967) und normativer-Stressoren (Seiffge-Krenke, 1995)

Kritische Lebensereignisse	Normative-Stressoren
Tod des Partners	Konfliktreiche Gespräche
Haftstrafe	Auseinandersetzungen mit Freunden
Geschäftliche Veränderung	Probleme in der Schule
Tod eines nahen Familienangehörigen	Keine Freundin / keinen Freund

Die Gründe der Lehrvertragsauflösungen zeigen ähnliche Muster auf, dabei wird von über 50% der Berufsbildenden angegeben, dass „schlechte schulische Leistungen“ oder „zu wenig angestrengt in der Schule“ Gründe der Lehrvertragsauflösungen seien. Interessant dabei ist, dass die Lernenden nicht dieselben Angaben machen und nur durchschnittlich 35% der Lernenden diese Faktoren als Auflösungsgrund angeben (Schmid & Stalder, 2008). Diese Differenzen spiegeln auch die Stresssituation zwischen dem Ausbildenden und dem Lernenden wieder, aber auch die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Wie genau „Probleme in der Schule“ (Seiffge-Krenkes, 1995) und „schlechte schulische Leistungen“

oder „zu wenig angestrengt in der Schule“ zusammenhängen, bleibt offen. Auch der Vergleich der Aussagen der Berufsbildenden (50%) und der Lernenden (35%) bleibt ungeklärt. Seiffge-Krenke (1995) nennt acht Kategorien, die als Stressoren bei Lernenden in Frage kommen (Abbildung 3). Diese Kategorien decken die häufigsten Stressoren der Lernenden ab und bilden die Grundlage dieser Arbeit.

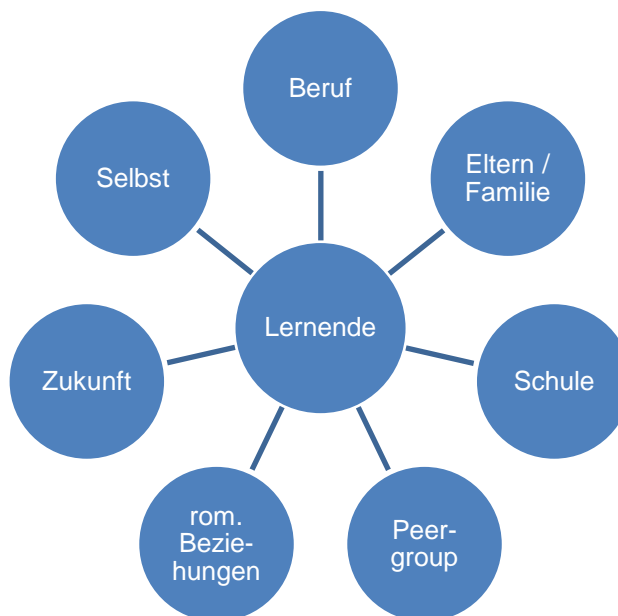


Abbildung 3: Kategorien von normativen Stressoren (Seiffge-Krenke, 1995)

Peergroup

Besonders Peers, die sich in der gleichen Entwicklungsphase oder aber auch in der gleichen Situation befinden, gelten als einflussreich. Oft machen Jugendliche ihre Entscheidung abhängig von den Entscheidungen der Kollegen und Kolleginnen (Gelhaar, 2010). Eine Hierarchie ist kaum ersichtlich, die Jugendlichen befinden sich auf derselben Ebene. Daher ist sich die Peergroup vertraut. Man hat die gleichen Probleme und ein grosses gegenseitiges Verständnis (Vgl. Papini, Farmer, Clark und Snell, 1988 in Gelhaar, 2010). Die Peergroup ist eine wichtige Quelle emotionaler Unterstützung (Seiffge-Krenke, 2004). Aus diesen Gründen werden vermutlich oft Probleme zuerst in der Peergroup besprochen. Im Vergleich zu den Eltern fehlt es den Jugendlichen aber oft an Erfahrung. Sie kennen möglicherweise weniger Copingstrategien oder Handlungspläne. Beim Problemlösen kann das zu Schwierigkeiten führen. Die Peergroup kann eine gute Ressource bilden, wie auch ein Stressor.

Romantische Beziehungen

In der Adoleszenz werden oft die ersten romantischen Beziehungen durchlebt und gewinnen an Bedeutung. Ein Freund oder eine Freundin löst die Peergroup, den Kollegen oder die Kollegin als wichtigsten Ansprechpartner oder -partnerin ab (Seiffge-Krenke, 2004). Bei Her-

ausforderungen in der Beziehung wirkt sich die Belastung oft auf andere Bereiche aus. Einen unsicheren Umgang mit dem Thema "romantische Beziehungen" kann als sehr belastend erlebt werden. Eine Auflösung einer Beziehung wird bei den Jugendlichen oft als sehr emotional erlebt, sogar als Lebenskrise (Gelhaar, 2010). Erfolgreiche Copingstrategien dazu sind oft nicht vorhanden.

Zukunft

Lernende befassen sich immer öfters mit ihrer persönlichen, aber auch der gesellschaftlichen Zukunft. Was sich in der Kindheit durch die nicht vorhandenen kognitiven Fähigkeiten kaum zeigt, wird zunehmend eine neue Herausforderung (Gelhaar, 2010). Die Beschäftigung mit dem Thema "Zukunft" wird immer wichtiger, da ihr Leben zu einem grossen Teil auf die Zukunft gerichtet ist. Dabei ist die Reichweite der Gedanken sehr unterschiedlich: von der Karriereplanung bis zum Bestehen der nächsten Prüfung. Hier gibt es bei den Lernenden grosse Unterschiede. Trotz grosser zukunftsbezogener Probleme zeigen sich die Lernenden tendenziell optimistisch gegenüber der Zukunft (Gelhaar, 2010). Die neue Komplexität der globalisierten Welt zeigt jedoch zunehmend einen schwierigeren Umgang damit (Gelhaar, 2010). Neue Medien und die deren dauernde Präsenz erschweren möglicherweise den Umgang zusätzlich.

Selbst

Die Beschäftigung mit der eigenen Identität ist für Lernende ein weiteres zentrales Thema. Der Individualismus der "westlichen" Kultur verstärkt den Gegenstand noch. Auch die Zukunft ist eng mit dem Thema "Selbst" verknüpft (Gelhaar, 2010). Selbst- und Fremdeinschätzung begleiten diese Phase des Lebens besonders stark. Die Identität ist vielen Einflussfaktoren ausgesetzt. Ob man in der Schule oder im Beruf Erfolg hat oder eben nicht, kann stark auf die Person einwirken. Die Peergroup gilt bei der eigenen Identität als sehr relevant, denn die Jugendlichen fühlen sich oft wohler in der Peergroup als in der Familie zu Hause (Gelhaar, 2010).

Beruf

Der Beruf oder das Erlernen eines Berufes ist besonders in der Schweiz (72%) ein häufig gewählter Werdegang (www.statistik.sg.ch). In anderen Ländern (z.B. Frankreich, Deutschland, USA, Canada, Australien) ist oft eine längere schulische Ausbildung der übliche Weg. Erfolg im Berufsleben führt zum persönlichem Wachstum und beruflicher Selbstverwirklichung (Berk, 2007). Demgegenüber steht das Risiko der Arbeitslosigkeit. Die Lehre als spezielle Ausbildungsvariante bildet hier eine Ausnahme. Ein Wachstum oder eine berufliche Selbst-

verwirklichung ist noch nicht unbedingt möglich aber auch Arbeitslosigkeit droht nicht. Die Berufslehre bildet einen geschützten Rahmen für die Lernenden, dennoch gibt es die üblichen Belastungen (Zeitdruck, Arbeitsunterbrüche, Auseinandersetzungen usw.), die Berufstätigkeit mit sich bringt.

Eltern/Familie

Die Familienlandschaft ist heterogener geworden. Verschiedene Familienstrukturen sind möglich. Die Strukturen wirken sich auf die Jugendlichen aus. Die Familie beeinflusst den Jugendlichen stark. Coping und Stress werden sehr oft dort als erstes erfasst und möglicherweise erlernt (Gelhaar, 2010). Der Einfluss auf den Jugendlichen hinsichtlich der Identität geht stark von den Eltern aus. Fehlt die fördernde Unterstützung, wird sie oft bei Peergroups der Jugendlichen abgeholt.

Schule

Die Schule ist für Jugendliche in Europa neben der Familie ein besonders einflussreicher Faktor. Der Stellenwert der Schule hat sich erhöht. Das duale Bildungssystem der Schweiz bildet hier eine weitere Ausnahme gegenüber anderen Ländern. Zusammen mit dem Beruf wird die Ausbildung absolviert, was die Komplexität zusätzlich erhöht. Die Schule gilt sehr oft als Stressor, aber bei Erfolg auch als Ressource. Oft wählen die Jugendlichen die Lehre, um nicht mehr die ganze Woche in die Schule gehen zu müssen.

Die Beschreibung der zuvor genannten Kategorien sind Beispiele, welche inhaltlich Kurz auf die Themen eingehen. Auf Basis von sieben der acht Kategorien (ohne Beruf) ist der „Problem Questionnaire (PQ)“ entwickelt (Seiffge-Krenke, 1995). Dieser kann zur Erfassung der Stressbelastung eingesetzt werden. Im Original umfasst der PQ insgesamt 64 Items. Die Items wurden anhand von Aussagen, die von den Jugendlichen in einer freien Befragung besonders häufig genannt wurden, erstellt. Die Items sind an die Jugendsprache angepasst (Seiffge-Krenke, 1995). Die deutsche Fassung wurde von Gelhaar (2010) erarbeitet.

2.8 Stressfolgen

Seit je her wird in belastenden Situationen der gesamte Organismus auf die beiden Optionen, Kampf oder Flucht eingestellt (Vester, 2008). Dieses Reaktionsmuster ist ein alter Selbsterhaltungstrieb. In der modernen Gesellschaft hat diese Reaktion den Anpassungswert verloren. Wir überleben nicht aufgrund der automatisierten Reaktion. Im Gegenteil, die Reaktionsenergie wird nicht verbraucht oder die Erregung nicht genügend abgebaut. Durch

eine nicht funktionierende Stressbewältigung durch fehlende Ressourcen oder nicht funktionierendes Coping sind Stressfolgen unvermeidbar (Steinmann, 2006). Dabei stellen Dauerstress in Verbindung mit Mehrfachbelastungen eine ernst zu nehmende Gefahr für die psychische-, physische und soziale Gesundheit dar. Eine Auswahl der Auswirkungen durch Stress wird in der folgenden Auflistung aufgezeigt:

- Ich bin gereizt
- Ich habe Angst
- Ich habe negative Gedanken und Gefühle
- Ich fühle mich hilflos
- Ich fühle mich ausgebrannt
- Ich habe Konzentrationsschwierigkeiten
- Ich habe Kopfschmerzen
- Ich kann nicht einschlafen
- Ich rauche
- Ich trinke Alkohol

Die aufgelisteten Stressfolgen (Steinmann, 2006) zeigen nur einen kleinen Ausschnitt der Auswirkungen durch Stressoren auf.

Eine amerikanische Meta-Analyse konnte einen U-förmigen Verlauf von generalisiertem Stress im Verlauf des Lebens zeigen. Diese Erkenntnis zeigt, dass die Belastung bei jüngeren Erwachsene und ältere Personen am höchsten ist (Vgl. Steinmann, 2006, Schieman, 2001).

3. Fragestellungen und Hypothesen

Wie in Kapitel 1.1 aufgezeigt, sind die Pluralität der Lebenswelten, die Neuorganisation, das Anpassen von Einstellungen und Handlungen, die Selbststeuerung und eine hohe Flexibilität "moderner" Jugendlichen die zentralen Herausforderungen (Gelhaar, 2010). Dabei verlaufen kulturelle, gesellschaftspolitische Werte und angenommene "normaltypische Lebensläufe" und Normen nicht synchron mit erwarteten individuellen Lebensläufen (Hurrelmann, 2006). Eine Transitionsphase mit vielen möglichen Krisen und Störungen ist somit kaum umgänglich (Hurrelmann, 2006).

Jugendliche Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die sich für eine Berufsausbildung (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) entscheiden, treten das erste Mal im Leben offiziell mit der Berufswelt in Kontakt. Genau diese Phase wird in der vorliegenden Arbeit als interessant erachtet: die Anfangsphase der Ausbildung und die Betroffenheit durch besonders viele Veränderungen (Stressoren). Oft ergibt sich eine totale Neuausrichtung. In dieser turbulenten Zeit sollte die Motivation der Lernenden gross sein, den Umgang mit Stress zu verbessern. Deshalb laute die allgemeine Fragestellung dieser Arbeit:

**Kann aufgrund der Betroffenheit der Jugendlichen ein
Präventionsworkshop die Lernenden gegen „Stress“
impfen?**

Um Antworten auf die allgemeine Fragestellung zu finden, werden vermutete Antworten (Hypothesen) generiert, festgehalten und geprüft, ob sie sich als wahr oder falsch erweisen und somit bestätigt (verifiziert) oder verworfen (falsifiziert) werden können. Durch eine Verifizierung bzw. Falsifizierung von Hypothesen können in der Folge auch die Fragen beantwortet werden (Huber, 2005).

Dazu die Sachhypothese:

**Lernende zu Beginn der Ausbildung können anhand einer
Intervention (Präventionsworkshop) einen optimierten
Umgang mit Stress erlernen.**

Die empirische Vorhersage lautete:

In der experimentellen Bedingung der Gruppe 1 reagieren die Teilnehmenden optimaler bei der Beantwortung des Fragebogens zum Zeitpunkt „T2“ als zum Zeitpunkt „T1“.

Um Resultate zu vergleichen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Eine häufige ist es, die Messwerte der Teilnehmenden vor und nach der Intervention zu vergleichen. Um dabei die Rahmenbedingungen zu kontrollieren und zu überprüfen, werden die Teilnehmenden zusätzlich in zwei Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) eingeteilt. Beide Gruppen nehmen am Experiment teil, jedoch nur bei der Experimentalgruppe wird die Intervention vor der zweiten Befragung durchgeführt (Huber, 2005). Das Untersuchungsdesign wird im Kapitel 4.2 genauer beschrieben.

Die Inhaltshypothesen werden im folgenden Text beschrieben. Dazu werden aus der Literatur bekannte Konzepte eingesetzt, um die allgemeingehaltene Hypothesen zuvor genauer zu beschreiben. Dadurch ist es möglich, eine wissenschaftliche Überprüfung zu generieren. Aus der zuvor beschriebenen Sachhypothese und der empirischen Vorhersage und der Grundidee der Untersuchung, lassen sich die folgenden Inhaltshypothesen ableiten (Bortz, 2005):

- 1) Der Mittelwert des Problem Questionnaire (Seiffge-Krenke, 1995) der Experimentalgruppe (Gruppe1) ist signifikant kleiner als vor dem Präventionsworkshop (Intervention).
- 2) Der Mittelwert des „Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)“ (Seiffge-Krenke, 1995) der Experimentalgruppe (Gruppe 1) ist signifikant grösser als vor dem Präventionsworkshop (Intervention).
- 3) Der Mittelwert der subjektiven Stresseinschätzung der Experimentalgruppe (Gruppe 1) ist signifikant kleiner als vor dem Präventionsworkshop (Intervention).
- 4) Der Mittelwert der gesundheitliche Auswirkungen (Verursacht durch Stress) der Experimentalgruppe (Gruppe 1) ist signifikant kleiner als vor dem Präventionsworkshop (Intervention)

- 5) Der Mittelwert der Ressourcenbefragung der Experimentalgruppe (Gruppe 1) ist signifikant grösser als vor dem Präventionsworkshop (Intervention).
- 6) Der Mittelwert der Selbstwirksamkeitserwartungs-Werte der Experimentalgruppe (Gruppe 1) ist signifikant grösser als vor dem Präventionsworkshop (Intervention).

Dabei gilt zu beachten, dass die Gruppe 1 die Experimentalgruppe bedeutet, die Gruppe 2 die Kontrollgruppe. Die Gruppe 2 wird erst im weiteren Verlauf beschrieben.

Die Untersuchung wird auf einen kleinen Teil der Fälle beschränkt (Stichprobe Kapitel 4.1), da die Zahl aller Fälle (sämtliche Lernende) zu gross ist, als dass alle untersucht werden könnten. Wenn – wie im vorliegenden Fall – von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit geschlossen wird, spricht man von universellen Hypothesen. Universelle Hypothesen können nur falsifiziert, nicht aber verifiziert werden. Kann die Hypothese nicht falsifiziert werden, gilt sie als bestätigt oder bewährt (Huber, 2005).

Zur wissenschaftlichen Überprüfung müssen Inhaltshypothesen als statistische Hypothesen formuliert werden. Dazu werden die statistische Alternativ- (H1) und Nullhypothese (H0) unterschieden.

In Abhängigkeit der Alternativhypothese wird die Nullhypothese als „konkurrierende“ Hypothese aufgestellt, indem sie die gegenteilige Aussage der Alternativhypothese beinhaltet. Die Nullhypothese sagt somit aus, dass ihre komplementäre Aussage die „richtige“ und diejenige der Alternativhypothese „null und nichtig“ sei. In der klassischen Prüfstatistik stellt die Nullhypothese die Basis dar, von welcher aus entschieden wird, ob die Alternativhypothese akzeptiert werden kann oder nicht (Bortz, 2005).

Aus den Inhaltshypothesen ergaben sich folgende statistische Hypothesen:

- H11 "Problem Questionnaire"-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Posttest > "Problem Questionnaire"-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Pretest
- H12 „Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)“-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Posttest > „Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)“-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Pretest
- H13 „Stresseinschätzung“-Mittelwert Posttest < „Stresseinschätzung“-Mittelwert Pretest

H14 „Gesundheitliche Auswirkungen“-Mittelwert (Verursacht durch Stress) Posttest < „Gesundheitliche Auswirkungen“-Mittelwert (Verursacht durch Stress) Pretest

H15 „Ressourcenindex“-Mittelwert Posttest > „Ressourcenindex“-Mittelwert Pretest

H16 „Selbstwirksamkeitserwartungs“-Mittelwert Posttest > „Selbstwirksamkeitserwartungs“-Mittelwert Pretest

Die Nullhypothesen lauten somit:

H01 "Problem Questionnaire“-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Posttest \leq "Problem Questionnaire“-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Pretest

H02 „Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)“-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Posttest \leq „Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)“-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Pretest

H03 „Stresseinschätzung“-Mittelwert Posttest \geq „Stresseinschätzung“-Mittelwert Pretest

H04 „Gesundheitliche Auswirkungen“-Mittelwert (Verursacht durch Stress) Posttest \geq „Gesundheitliche Auswirkungen“-Mittelwert (Verursacht durch Stress) Pretest

H05 „Ressourcenindex“-Mittelwert Posttest \leq „Ressourcenindex“-Mittelwert Pretest

H06 „Selbstwirksamkeitserwartungs“-Mittelwert Posttest \leq „Selbstwirksamkeitserwartungs“-Mittelwert Pretest

Mit dem „Pretest“ ist die Befragung „T1“ gemeinte, welche vor der Intervention stattfindet. Mit der Bezeichnung „Posttest“ ist die zweite Befragung „T2“ gemeint. Je nach Gruppe findet diese vor oder nach der Intervention statt. Bei der Experimentalgruppe findet die zweite Befragung „T2“ nach der Intervention, bei der Kontrollgruppe zuvor statt.

Die Hypothesen werden geprüft, nachdem die Massnahme abgeschlossen ist. Diese summative Evaluation wird in dieser Untersuchung zusätzlich von einer formativen Evaluation begleitet (Bortz & Döring, 2006). Die formative Evaluation der Untersuchung versucht, ohne Beein-

flussung der summativen Resultate, die Abwicklung der Massnahme und deren Wirkung fortlaufend zu kontrollieren. Die formative Evaluation wirkt als Risikomanagement-Werkzeug (fortlaufende Kontrolle), aber auch auf einen iterativen (stetigen, wiederholenden) Verbesserungsprozess der einzelnen Produkte, die unabhängig der summativen Evaluation laufen.

4. Methoden

Als Grundlage der Intervention wird das kognitive, verhaltenstherapeutische Vorgehen von Meichenbaum und Schattenburg (2003) (Kapitel 2.1) in modifizierter Form genutzt. Dabei wird das kognitive Verfahren als Interventionsmethode (abgeleitet aus therapeutischen Ansätzen) in einem Präventionsworkshop angewendet. Die verschiedenen Phasen des Ansatzes werden dabei präventiv genutzt und dadurch, möglicherweise, die teilnehmenden Lernenden für zukünftige, stressreiche Ereignisse "geimpft". Dysfunktionale Kognitionen, zum Beispiel nicht optimaler kognitiver Umgang mit Stress führen nach Meichenbaum und Schattenburg (2003) demnach zu emotionalen Störungen oder Verhaltensstörungen.

Das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman 1984) bildet eine weitere Basis der Arbeit (Kapitel 2.2). Die primäre Bewertung, die sekundäre Bewertung, Copingstrategien usw. werden bei der Befragung und im Präventionsworkshop als Werkzeug eingesetzt. Dabei wird die Theorie besonders in der ersten Phase (Information) der Stressimpfung genutzt. Ein einfacheres Rahmenkonzept, um das Wirkprinzip von Stress darzustellen, ist das als „Stress-Ampel“ bezeichnete Modell nach Kaluza (2004). Dies wird zur vereinfachten Kommunikation mit den Lernenden genutzt (Kapitel 2.3). Mit dem Modell wird versucht, die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden zu erreichen.

Seiffge-Krenkes (1995) empirische Arbeit wird zur Messung der Copingstrategien (aktives-, internes Coping und Rückzug) genutzt, aber auch zur Messung der normativen Stressbelastung (Kapitel 2.3.) angewendet. Die aus dieser Theoriezusammenfassung abgeleiteten Fragen für die Befragung, der „Problem Questionnaire“ und der „Coping Across Situations Questionnaire“ sind Bestandteil der Onlinebefragung.

Ein weiterer Teil der Befragung bildet die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer 1999) (Kapitel 2.6) die auf Banduras (1977) Selbstwirksamkeits-Theorie basiert (Kapitel 2.5). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist auch Teil der Theorie des "transaktionalen Stressmodells" (Lazarus & Folkman 1984), sie wird jedoch auch getrennt vom Modell nach Lazarus und Folkman (1984) im empirischen Teil der Arbeit berücksichtigt.

Die Stressoren (Kapitel 2.7) werden besonders bei der Befragung angesprochen (Lazarus & Cohen 1977 in Gelhaar, 2010). Zusätzlich werden die empirisch fundierten Kategorien (Stressoren, Kapitel 2.7) von Seiffge-Krenke (1995) aufgezeigt. Diese Kategorien werden durch die ganze Arbeit als Kategoriensystem der Stressoren genutzt. Im Kapitel 2.8 werden die Stressfolgen nach Steinmann (2006) erläutert. Diese werden im Präventionsworkshop, aber auch in der Befragung genutzt. Im folgenden Kapitel (4.1 bis 4.6) werden die Stichprobe, das Untersuchungsdesign und die zuvor erwähnten Methoden, auf Basis der im Kapitel Theorie- und Literaturübersicht genannten Theorien, detailliert erläutert.

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe für die beschriebene Untersuchung ist durch die Branche und die Möglichkeiten des Kooperationspartners „Lernzentren LfW“ gekennzeichnet. Es ist eine quasi randomisierte Stichprobe mit speziellen Eigenschaften. Sie ist zufällig durch die Abwesenheit oder Anwesenheit der Lernenden während der Berufsschultage. Die Aufteilung der Gruppen erfolgte anhand der Verfügbarkeit der Lernenden und einer möglichst grossen Verteilung der Berufsrichtungen. Der Grund der Berücksichtigung der Berufsrichtung ist der, dass oft die Berufsgruppe (Bsp. Polymechaniker) am selben Wochentag Unterricht hat. So würde eine quasi Randomisierung nur über die Berufsschule, eine Häufung einer Berufsgruppe ergeben. Zusätzlich wurde die Gruppe durch kurzfristige Ummeldungen natürlich weiter durchmischt.

Die regionalen Standorteigenschaften in der Ostschweiz und die der Organisation (Lernzentren LfW) sind ähnlich, da es an beiden Orten überdurchschnittlich viele handwerkliche oder industrielle Berufe gibt. Zusätzlich enthält die Stichprobe mit Konstrukteur/in, Polymechaniker/in und Automatiker/in, drei „Top-Ten“-Berufe der jugendlichen Schulabgänger und Schulabgängerinnen der Region (www.statistik.sg.ch).

Ein weiterer Punkt, der bei der Auswahl der Stichprobe nicht zufällig berücksichtigt wird, ist der Risikofaktor Lehrvertragsauflösung. Dieser erfolgt tendenziell zu Beginn der Ausbildung. 87% der Vertragsauflösungen sind es in den ersten zwei Lehrjahren, 70% im ersten Lehrjahr (Schmid & Stalder, 2008). Die Stichprobe beinhaltet somit Lernende aus dieser Risikogruppe. Durch die Auswahl der Partnerorganisation und dem Fokus auf die Industrie, wurden fast nur männliche Teilnehmende erfasst. Die folgende Tabelle 2 zeigt die Aufteilung nach Ausbildung, Anzahl, Gruppeneinteilung und Lehrjahr:

Tabelle 2: Stichprobe der Untersuchung

Ausbildung	Gruppe 1	Gruppe 2	LEHRJAHR
Konstrukteure	2	2	1. und 2. Lehrjahr
Automatiker	0	1	1. Lehrjahr
Automatikmonteur	1	1	1. Lehrjahr
Polymechaniker	6	5	1. Lehrjahr
Elektroniker	2	4	2. Lehrjahr

Wie zuvor aufgezeigt, begründet sich die Auswahl der Stichprobe auf einer Quasizufälligkeit und auf einer spezifischen Selektion. So können plausible, negative Einflussfaktoren berücksichtigt werden (Augenscheinvalidität). Als Beispiel die Häufung der Berufsrichtung.

Das Alter der 24 Teilnehmenden liegt zwischen 16 und 19 Jahren ($M = 16.57$ Jahre, $SD = 0.90$). Es sind 23 männliche Teilnehmer und eine weibliche Teilnehmerin. Davon sind 21 Schweizer und drei Ausländer. Die ausbildungsbegleitende Berufsmatura wird von sieben Teilnehmenden absolviert, was einen deutlich höheren schulischen aber auch organisatorischen Mehraufwand bedeutet.

4.2 Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign (Abbildung 4) ist im Wesentlichen ein klassisches psychologisches Experiment (Huber, 2005). Dieses Kontrollgruppendesign beinhaltet eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe. Diese beiden Gruppen weisen die gleichen Merkmale auf. Die nicht der Versuchsbedingung ausgesetzte Gruppe ist die Kontrollgruppe, die andere, die den Versuchsbedingungen unterworfen wird, nennt man die Experimentalgruppe oder Versuchsgruppe. Die zwei Gruppen werden gleichzeitig befragt, zu den jeweils zwei verschiedenen Zeitpunkten (T1 und T2). Dabei liegt der einzige Unterschied der Gruppen jeweils beim Zeitpunkt der Intervention (Präventionsworkshop). Die Kontrollgruppe hat die Intervention nach der Befragung „T2“, die Experimentalgruppe vor dem Messzeitpunkt „T2“. Die Befragung ist eine Messung anhand eines Online-Fragebogens (Onlinebefragung). Aufgrund des gewählten Designs zeigt der Vergleich der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe den tatsächlichen Einfluss der Testvariablen (Intervention).

Die Untersuchung (Abbildung 4) versucht anhand Experteninterviews, eine Befragung „T1“, zweier Präventionsworkshops (Intervention), einer Experimentalgruppe, einer Kontrollgruppe und einer zweiten Befragung „T2“, die Fragestellung zu beantworten und die Hypothesen (Kapitel 3) zu falsifizieren. Dazu werden die aus Kapitel 2 genannten Theorien genutzt. Die Befragungen T1 und T2 sind inhaltlich (Interventionsspezifisch) die gleichen.

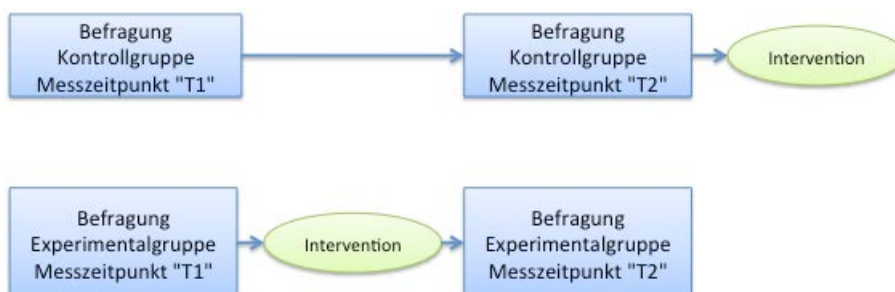


Abbildung 4: Untersuchungsdesign der Masterarbeit

Wie in Abbildung 5 aufgezeigt, wird das Experiment durch Literaturvorbereitungen, verschiedene Evaluationsmethoden und Experteninterviews ergänzt. Der qualitative Teil nutzt das

induktive Vorgehen als Herangehensweise zum Thema „Stressimpfung von Lernenden“. Das Untersuchungsfeld wird durch die Experteninterviews explorativ erforscht. Aber auch eine inhaltliche, aktuelle und praxisnahe Gestaltung kann durch Experteninterviews besser gewährleistet werden.

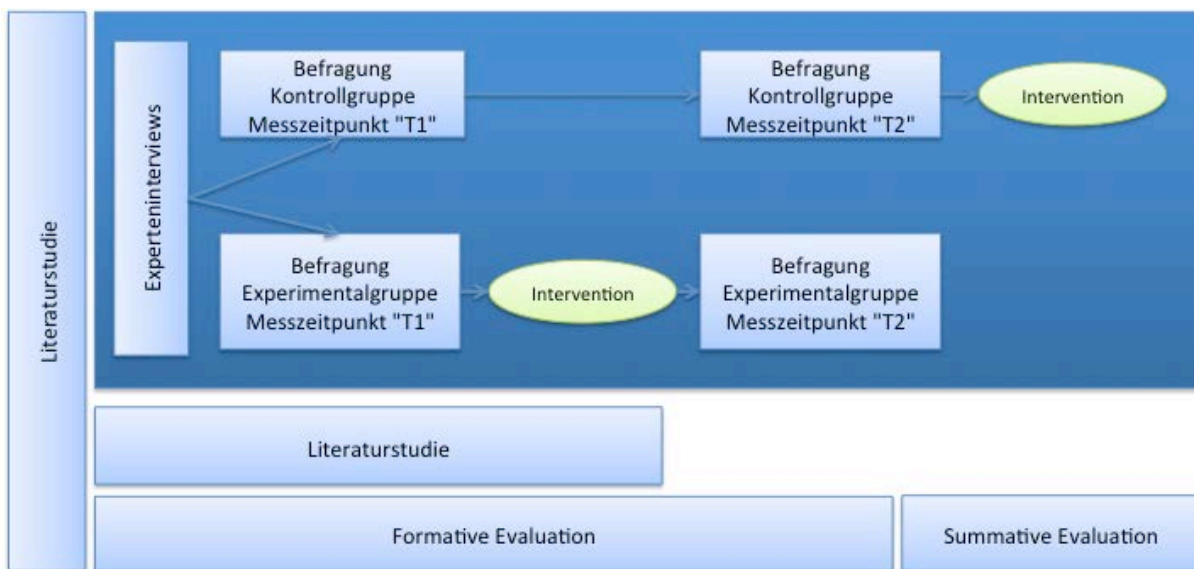


Abbildung 5: Untersuchungsdesign inkl. der Rahmenbedingungen des psychologischen Experiments

Die Literatur bildet die Basis und die Rahmenbedingungen dieser Untersuchung. Die Evaluationsmethoden dienen als Wirksamkeitsmessung und als Risikomanagement.

Das Nachweisen der Wirksamkeit des Präventionsworkshops (Intervention) ist das im Projektauftrag (Kapitel 1.2) vereinbarte Hauptziel. Wissenschaftlich gesehen ist diese Aussage nicht relevant sondern nur „wahr“ oder „falsch“. Weiter gilt es zu beachten, dass die Anzahl der Teilnehmenden (N= 24) eher gering ist und man von einer Pilotstudie sprechen kann. Diese Aussage ist den Kooperationspartnern bekannt.

Aus ethischer Überlegung (z.B. Gleichbehandlung) wird die Intervention der Kontrollgruppe nach der zweiten Messung durchgeführt (Abbildung 4). Anhand des spezifischen Untersuchungsdesigns können alle Teilnehmenden fast gleich behandelt werden. Die Information, die Motivation oder die Einstellungen der beiden Gruppen sind tendenziell eher die gleichen, da alle Teilnehmenden am Präventionsworkshop (Intervention) teilnehmen können und sich keiner benachteiligt fühlt. Der einzige und entscheidende Unterschied bei den Teilnehmenden ist das Durchführungsdatum des Präventionsworkshops und die Anzahl der Onlinebefragungen vor der Intervention. Die Experimentalgruppe hat eine Befragung durchgeführt, die Kontrollgruppe bereits zwei.

Ethische Probleme gelten als Probleme, die mit moralischen Werten oder Normen zu tun haben. Huber (2005) unterscheidet zwischen Problemen, welche mit dem Forschungsziel allgemein zu tun haben und solchen in Verbindung mit einer konkreten Forschungshandlung (z.B. dem Experiment). Dabei wird besonders dasjenige Experiment betrachtet, welches die Kontrollgruppe keiner Intervention unterzieht. Wissenschaftlich und ökonomisch gesehen ist das korrekt. Dabei wird die Kontrollgruppe nicht den gleichen Bedingungen (Intervention) ausgesetzt wie die Experimentalgruppe. Deshalb wird in dieser Untersuchung die Intervention bei der Kontrollgruppe auch durchgeführt. Das Resultat ist eine bestmögliche Gleichbehandlung und ein fairer Umgang mit den Teilnehmenden der Kontrollgruppe. Die Transparenz hinsichtlich der Zeitpunkte der Intervention wird den Teilnehmenden kommuniziert.

Die formative Evaluation (Abbildung 4, Kapitel 4.6) bildet einen weiteren Teil der Untersuchung. Durch diese Form der Evaluation entsteht ein iterativer Prozessablauf. Eine lernende Untersuchung. Die Befragung (T1) beeinflusst den ersten Präventionsworkshop (Intervention), die Feedback-Resultate des ersten Präventionsworkshops beeinflussen den zweiten Präventionsworkshop. Die zweite Befragung (T2) wird dabei aus messtechnischen Gründen nicht verändert, sondern nur spezifisch gekürzt.

Durch diese Massnahmen entsteht aus der wissenschaftlichen Arbeit zusätzlich eine pädagogische Feldstudie.

Zur formativen Evaluation zählen die folgenden Methoden:

- Experteninterviews
- Feedbackblatt (Zufriedenheitsanalyse) Präventionsworkshop (Intervention)
- Deskriptive Resultate Befragung T1

Zur summativen Evaluation zählen die folgenden Punkte

- Experimentalgruppe / Kontrollgruppe
- Statistische Auswertung

Die Merkmale des Experiments sind die unabhängige Variable (UV), die abhängigen Variablen, aber auch die unzähligen Störvariablen, die ein Feldexperiment mit sich bringt (Huber, 2005). Die UV ist der Präventionsworkshop (Intervention). Der Präventionsworkshop „impft“ möglicherweise die Experimentalgruppe auf den Ebenen der AVs. Informationen über die Erhebung der AVs werden im Kapitel 4.4.2 genauer beschrieben. Die folgende Tabelle 3 listet die verschiedenen definitiven wie auch möglichen Variablen auf:

Tabelle 3: Die unabhängigen-, abhängigen- und die möglichen Störvariablen

UV	AV	Störvariablen
<ul style="list-style-type: none"> • Präventionsworkshop (Stressimpfung, Theorieinput, Rollenspiel, Selbstwirksamkeitserwartung, usw.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Problem Questionnaire • Coping Across Situations Questionnaire • Aktives-, internes- Coping oder Rückzug • Stressniveau • Ressourcen • Demographische Daten 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungspsychologische Merkmale der Lernenden • Die Experimental- Versuchsgruppennähe • Motivation der Lernenden • Momentanes Belastungslevel und viele mehr • Und viele weitere

Das Feldexperiment wird in der natürlichen Umwelt der Teilnehmenden (Organisation) durchgeführt. Aus diesem Grund sind die Störvariablen schwieriger zu kontrollieren als bei einem Laborexperiment. Der Vorteil des Feldexperiments ist jedoch die einfachere Generalisierbarkeit und die bessere externe Validität (Huber, 2005). Zu den möglichen Störvariablen zählen entwicklungspsychologische Veränderungen der Jugendlichen. Werden die Teilnehmenden möglicherweise zwischen den Messzeitpunkten eine Veränderung (Entwicklung) erfahren, welche sich auf die zweite Befragung auswirken könnte? Zu den entwicklungspsychologischen Merkmalen zählen auch ihre Fähigkeiten oder Fertigkeiten. Somit ist es eine denkbare „Meta“-Störvariable der Untersuchung. Die mögliche Kommunikation zwischen den Teilnehmenden der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe ist ein weiterer Störfaktor. Erzählt die Experimentalgruppe der Kontrollgruppe wie der Präventionsworkshop (Intervention) funktioniert, kann es die Wirkung beeinflussen.

Störvariablen kann man versuchen zu eliminieren, man kann sie konstant halten, sie zufallsvariieren oder durch das Einführen einer Kontrollgruppe berücksichtigen (Huber, 2005). Auch unter Berücksichtigung einer Kontrollgruppe sind Kenntnisse über Störvariablen von Vorteil, da die Kontrollgruppe beispielsweise von der Experimentalgruppe beeinflusst wird oder die Kontrollgruppe durch die Befragung (Thema Stress) ohne Präventionsworkshop (Intervention) sensibilisiert wird.

4.3 Intervention (Präventionsworkshop)

Nach Lipp und Will (2008) ist der Workshop ein Arbeitstreffen, in dem sich die beteiligten Personen in einer Prüfungsatmosphäre einer ausgewählten Thematik widmen.

Die Argumente für den Präventionsworkshop sind vielseitig. Erstens ist eine Konzentration auf die Thematik möglich, da der Zeitdruck und die Störungen des Alltagsgeschäfts nicht einwirken. Dies ermöglicht eine vertiefte und differenziertere Sichtweise auf das Thema (Lipp & Will, 2008). Das gemeinsame hohe Ziel, die spezielle Stimmung, aber auch das damit verbundene, erhöhte Arousel (Aktiviertheit), setzt kurzfristige Leistungsreserven frei (Lipp & Will 2008). Des Weiteren ist durch die Partizipation der Beteiligten die Verbundenheit mit den Ideen und Lösungen höher (Schröder 1995). Zusätzlich sind die Präventionsworkshop-Ergebnisse Gruppenergebnisse. Die Erkenntnisse und Ideen werden in der Gruppe erarbeitet und von den Teilnehmenden gemeinsam getragen (Lipp & Will 2008). Somit dürfte die Anwendung der Ideen, das Behalten der Inputs und Lösungen längerfristiger genutzt werden.

Beim Präventionsworkshop dieser Untersuchung geht es darum, Lernenden in einer intensiven Arbeitsatmosphäre der Thematik „Stress, Ressourcen und Coping“ auszusetzen. Dabei gelten die Lernenden als Experten der Problematik.

Der Präventionsworkshop wird bei dieser Untersuchung zweimal durchgeführt. Das erste Mal mit der Experimentalgruppe, danach mit der Kontrollgruppe. Die Durchführung mit der Kontrollgruppe erfolgt wie bereits erwähnt aus ethischen Überlegungen.

Aufgrund der Zusammenarbeit der Beteiligten im gleichen Gebäude wird die erste Gruppe gebeten, der zweiten Gruppe nichts Inhaltliches zu erzählen. Es ist ein kritischer Punkt, der jedoch allein schon durch die Komplexität des Themas so gering wie möglich gehalten wird.

Der Präventionsworkshop folgt einem Drehbuch. Das Drehbuch ist auf Basis des Fragebogens und der Literatur entstanden. Die Intervention durch den Präventionsworkshop zielt auf die befragten abhängigen Variablen ab.

Das Drehbuch beinhaltet eine grobe Einteilung. Es gibt die Begrüßungsphase, die Aktivierungsphase, die Partizipationsphase, die Trainingsphase und die Evaluationsphase. Dabei gilt es, im ersten Teil, die Teilnehmenden zu begrüßen, die Agenda vorzustellen und ein Gemeinschaftsgefühl (Rapport) herzustellen (Tabelle 4).

Tabelle 4: "Drehbuch" Stressimpfungs-Präventionsworkshop: Begrüßungsphase

Zeit	Inhalt	Ziel	Methode	Material	Dauer
13:30 - 13:40	Empfang mit Getränken	Ankommen, entspannen vom Alltag,		Getränke	10'
Einstieg WS "Begrüßungsphase"					
13:40 - 13:50	Begrüßung	Begrüßung zum WS: „Herzlich willkommen zum Präventionsworkshop...“	Präsentation	Präsentation mit Motto und Namen der Moderatoren,	10'
13:50 - 13:55	Vorstellen der Agenda und WS-Regeln und Fragen- und Themenspeicher, WS-Protokoll inkl. Fotodokumentation	Bekanntgabe des Ablaufs, Fragen- und Themenspeicher	Präsentation der Agenda, Fragen- und Themenspeicher erklären. WS-Regeln mündlich	Agenda Präsentation Flipchart mit Fragen- und Themenspeicher	5'
13:55 - 14:05	Kurze Vorstellungsrunde der Teilnehmenden (TN)	Sich Kennenlernen,	Vorstellen der TN	Pinnwand Klebetiketten "Vernetzung"	10'

Die Aktivierungsphase nutzt die Teilnehmenden als Themenexperten. Das Vorwissen aller Teilnehmenden über das Thema "Stress" wird zusammengeführt und ein "Common Ground" (Clark & Brennan, 1991) wird geschaffen. Auf dieser Basis (gemeinsames Basiswissen) bauen die weiteren Gespräche auf. Die Präventionsworkshop-Ziele sind ein weiteres Thema dieser Phase (Tabelle 5).

Tabelle 5: "Drehbuch" Stressimpfungs-Präventionsworkshop: Aktivierungsphase

Zeit	Inhalt	Ziel	Methode	Material	Dauer
Aktivierungsphase					
14:05 - 14:20	Frage in die Runde: Was fällt euch zum Thema Stress ein?"?	Wichtigkeit des Themas, Erwartungen abholen und Treffen	4er Gruppen mit Kärtchen	Kärtchen auf Pinwand	15'
14:20 - 14:25	Information der TN über die WS-Ziele	WS-Ziele vermitteln	Mündliche Information Präsentation	Präsentation mit Zielen	5'

Die Partizipationsphase ist wichtig, um die Resultate und Inhalte des Präventionsworkshops gemeinsam zu tragen (Lipp & Will, 2008). Die Teilnehmenden werden aufgefordert, ihre persönlichen "Stressoren" zu nennen, damit diese in der Trainingsphase angewendet werden können. Nicht partizipativ ist der theoretische Input. Dieser beinhaltet zwei verschiedene

Theorien. Das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) bildet das Grundlagemodell des theoretischen Inputs. Anhand dieses Modells werden die Themen: Ressource, Coping (aktiv, internal und Rückzug) (Seiffge-Krenke, 1995) und die Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977) besprochen und bearbeitet. Die "Stress-Ampel" (Kaluzza, 2004) wird genutzt, um die Komplexität des transaktionalen Stressmodells (Lazarus & Folkman, 1984) zu reduzieren. Die "Stress Ampel" (Kaluzza, 2004) ist klar strukturiert und ohne Vorkenntnisse über Stresstheorien einfacher zu verstehen als das transaktionale Stressmodell. Auf die Partizipationsphase folgt eine Pause, um sich auf den zweiten Teil des Präventionsworkshops vorzubereiten (Tabelle 6).

Tabelle 6: "Drehbuch" Stressimpfungs-Präventionsworkshop: Partizipationsphase

Zeit	Inhalt	Ziel	Methode	Material	Dauer
Partizipationsphase und Input					
14:25-14:40	Stressoren Fragestellung: Was findet ihr Stressig? Was belastet euch? Aus welchen Gründen werdet ihr nervös, könnt ihr schlecht einschlafen?	Ausarbeiten von Stressoren. Bsp. -Schlechte Noten -Diskussionen mit der Mutter -eigene Antriebslosigkeit Motivations-schwierigkeiten „Subjektivität usw.“	Einzelaufgabe	Karten für kritische Punkte (ca. 50 Stk.), Stifte (mind. 5 schwarz), Fragestellung auf A4 ausdrucken	15'
14:40-14:50	Kevin gruppiert die erarbeiteten Punkte.	Gesamtbild erhalten über Stressoren und Kernthemen benennen	Karten. Titel auf weiße Karten schreiben und zu den Cluster heften	Karten auf Pinnwand, Stecknadeln. Stecknadeln, Karten, Stifte (rot)	10'
14:50-15:10	Input (Transaktionales Stressmodell und "Stressampel")	Teilnehmende über Theorie informieren	Präsentation (Stressimpfung: kognitive Vorbereitungs-phase)	Präsentation „klar und einfach verständlich“ Abgabe der Stress-Ampel	20'
15:10-15:20	Pause zur Stärkung	Luftschnappen, Kopf durchlüften, sich Stärken		O-Saft, Mineralwasser	10'

Zentrales Werkzeug der Trainingsphase (Tabelle 7) ist ein "thematisches" Rollenspiel (Mates, 2002). Das Thema des Rollenspiels wird aus den zuvor erarbeiteten Stressoren abgeleitet. Es dauert mit 30 Minuten länger als die restlichen Inhalte des Drehbuchs. Dabei wird ein schwieriges Gespräch mit einem Lehrer, einem Peer, dem Berufsbildner/Berufsbildnerin oder mit den Eltern durchgespielt. Inhaltlicher Schwerpunkt ist ein zuvor ausgearbeiteter "Stres-

sor". Auf das Rollenspiel folgt eine Diskussion im Plenum. Vor dem Abschluss des Präventionsworkshops (Evaluation) wird ein Selbstwirksamkeitstraining durchgeführt. Das Training basiert auf dem Handbuch des Interventionsprogramms zur Förderung der Entwicklung von Resilienz von Gamboni (2003). Die Selbstwirksamkeit wird unter anderem als wichtigen Punkt des transaktionalen Stressmodells (Lazarus & Folkman, 1984) gesehen und fördert zusätzlich das "aktive Coping" (Seiffge-Krenke, 1995).

Tabelle 7: "Drehbuch" Stressimpfungs-Präventionsworkshop: Trainingsphase

Zeit	Inhalt	Ziel	Methode	Material	Dauer
Trainingsphase					
15:20-15:50	Rollenspiel „Schwieriges Gespräch“ Eltern, Lehrer, Vorgesetzte/r, Freund/Freundin Thema: Stressor aus Frage 2	Coping-strategien	2er Gruppen nach 15' Wechseln (Stressimpfung: An-eignen von Fertigkeiten)	Aufgaben auf Beamer.	30'
15:50-16:05	Diskussion der Erfahrungen im Plenum	Gegenseitiges Vorstellen der Gefühle und Erkenntnisse.	Dialog	Notizen auf Flip-chart	15'
16:05-16:20	Selbstwirksamkeitserwartung	Kompetenzen der Teilnehmenden transparent werden lassen	Im Kreis vor sich die Blätter hinlegen	Scheren und Kleber, Blätter mit den Kompetenzen	15'

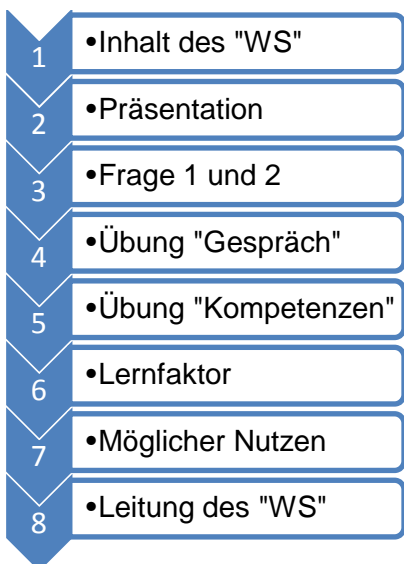
Die Evaluationsphase (Tabelle 8) beinhaltet mitunter die Zusammenfassung des Präventionsworkshops. Der Moderator fasst die produzierten Ergebnisse und das Erlebte zusammen. Er nutzt die Rhetorik, um das Gemeinsame und Gelernte positiv hervor zu heben. Er vermittelt das Gefühl des sinnvollen Wissenserwerbs. Weiter werden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre neuen Fähigkeiten in Zukunft zu nutzen und zu trainieren. Der Schwierigkeitsgrad wird dabei stetig erhöht. Dabei wird zusätzlich darauf hingewiesen, dass wie beim Sport auch, die gelernten Fähigkeiten eingesetzt werden müssen, damit diese zumindest nicht schwinden.

Tabelle 8: "Drehbuch" Stressimpfungs-Präventionsworkshop: Evaluationsphase

Zeit	Inhalt	Ziel	Methode	Material	Dauer
Evaluationsphase					
16:20-16:25	Stressimpfungstraining Ab jetzt sind sie vorbereite für schwierige Aufgaben	Geübt anwenden in der Realität	Stressimpfung: Anwendungsphase	WS-Protokoll mit Fotos	5'
16.30-16.40	Würdigen der erarbeiteten Unterlagen, Ergebnisse, zum Happy Sheet	Sichtbar machen des gemeinsamen WS-Output		Auf A4-Blatt-Feedback	15'

Die Stressimpfungstheorie (rot vermerkt in den Tabellen 6-8) mit der kognitiven Vorbereitungsphase (Tabelle 6), über die Aneignung von Fertigkeiten (Tabelle 7) bis zur Anwendungsphase (Tabelle 8) ist mit dem Theorieinput, dem Rollenspiel und der Motivation, das im Alltag zu nutzen, gegeben. Jedoch liegt der letzte Punkt in der Selbstverantwortung der Teilnehmenden. Idealerweise wird die Anwendungsphase als Hausaufgabe kommuniziert. Wie bereits im Kapitel Untersuchungsdesign aufgezeigt, könnten Störvariablen der "Stressimpfung" die kognitiven Fähigkeiten, aber auch entwicklungspsychologische Aspekte sein. In der späten Adoleszenz beispielsweise können Fortschritte in der kognitiven Entwicklung als extrem unterschiedlich beschrieben werden. Merkmale des Erwachsenseins treten immer öfter ein. Es gibt jedoch kein einziges Ereignis, das den Eintritt des Erwachsenenalters eindeutig anzeigen kann (Mietzel, 2002). Aus diesen ungenauen Angaben ist klar, dass die kognitiven Fähigkeiten, das Verständnis für die Thematiken oder die wirkliche Betroffenheit der Beteiligten sehr schwierig abzuschätzen sind.

Zur Präventionsworkshop-Evaluation wird eine „Zufriedenheitsanalyse“ eingesetzt. Wie gut sind die Teilnehmenden mit den verschiedenen Dimensionen zufrieden? Es werden folgenden Dimensionen abgefragt:



Diese Kategorien können mit der folgenden Skala (--), (-), (+/-), (+) und (++) beantwortet werden. Die Resultate werden als Zufriedenheitsindex gewertet und durch die formative Evaluation genutzt.

4.4 Datenerhebung

Die Datenerhebung basiert auf verschiedenen Indikatoren des theoretischen Konstrukts "Stress". Dabei ist das Erheben der Daten nur möglich durch eine immense Reduktion der Wirklichkeit. Dazu dienen bekannte Theorien (Kapitel 2), die das Konstrukt "Stress" in verschiedenen Facetten erfassen um so ein möglichst relevantes Bild der Wirklichkeit wiederzugeben.

Entsprechend der Formulierung der Hypothesen werden Unterschiedshypothesen geprüft. Dazu unterscheiden sich Variablenausprägungen zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe. Daher ist es bei der Erhebung der Daten wichtig, dies zu berücksichtigen. Zusätzlich zu den Hypothesen wird das Feld anhand explorativer, induktiver Erhebungsmethoden erarbeitet, die hypothesengenerierend und nicht prüfend sind. Dazu zählt beispielsweise das Experteninterview.

4.4.1 Experteninterviews

Experteninterviews stellen ein offen gehaltenes, gedanklich anhand eines Leitfadens, vorstrukturiertes Interview dar. Der Begriff „Experten“-Interview kommt zustande, weil den interviewten Personen durch ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Untersuchungsfeld ein Expertenstatus zugeschrieben wird. Dabei wird es oft in der Explorationsphase eines Projektes durchgeführt, um dem Forscher einen zu langen Weg zu ersparen. In einer frühen Phase, bei welcher der theoretische Bereich wenig vorstrukturiert ist, ermöglicht das Experteninterview eine konkurrenzlos dichte Datengewinnung (Bogner & Menz 2005).

Im vorliegenden Falle sind die fünf befragten Personen die „Experten“ im Umgang mit Stress bezogen auf die Berufsausbildung. Dabei sind die interviewten Personen voneinander unabhängig. Im folgenden Text werden die einzelnen "Experten" beschrieben.

Der interviewte Berufsbildner hat vieljährige Erfahrungen mit Lernenden und kennt ihre Herausforderungen. Er hat schon mehrere hundert Lernenden in diesem Prozess begleitet. Eine weitere Person ist eine Berufsschullehrerin und Schulleiterin kurz vor der Pensionierung. Sie ist zuständig für die Ausbildung der Lernenden in schulischer Hinsicht. Zusätzlich wurde die Mutter eines Jugendlichen in Ausbildung (Lernender) befragt. Ergänzend wird eine erfahrene Berufsberaterin, die speziell für Lehrvertragsauflösungen und Studienabbrecher/innen ausgebildet ist, befragt. Weiter wird ein Lernender befragt, der im ersten Lehrjahr als Polybauer arbeitet. Er hat bereits die ersten fünf Monate der Transitionsphase durchlebt und kennt möglicherweise die entstandenen Herausforderungen. Durch die Befragung der direkt beteiligten Personen (Abbildung 4) können verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden.

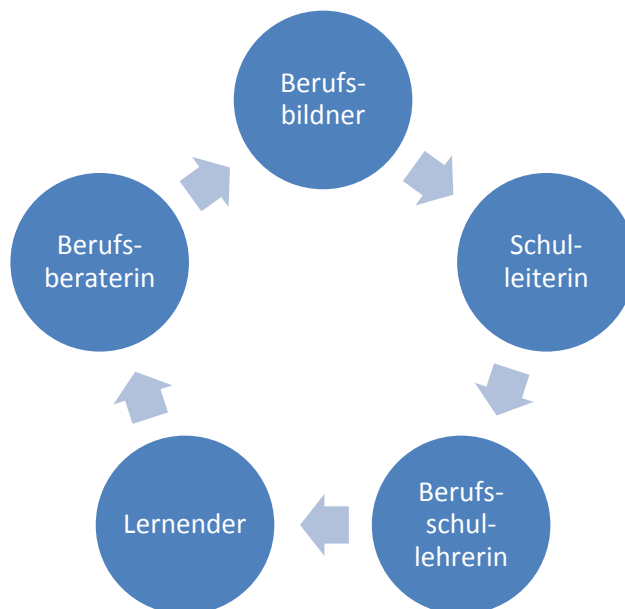


Abbildung 6: Beteiligte Personen der Experteninterviews

4.4.2 Befragung „T1“

Die Befragung "T1" der Teilnehmenden erfolgt am 23.02.2011. Die Teilnehmenden haben zwei Wochen Zeit die Onlinebefragung auszufüllen. Sie werden per Email zur Befragung eingeladen.

Die Befragung ist in verschiedene Bereiche aufgeteilt, die wiederum auf verschiedenen Konzepten oder auf einschlägiger Literatur basieren:

- 1 •Demographische Daten
- 2 •Problem Questionnaire (PQ) / (Seiffge-Krenke, 1995)
- 3 •Coping Across Situations Questionnaire (CASQ) / (Seiffge-Krenke, 1995)
- 4 •Stressniveau / Stresslevel
- 5 •Gesundheitliche Auswirkungen (Steinmann, 2006)
- 6 •Ressourcen/Support
- 7 •Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem und Schwarzer, 1999)
- 8 •Abschliessende Fragen / Demographische Daten

Um den Fragebogen zu verbessern wird vor der eigentlichen Befragung ein Pretest durchgeführt. Sieben Personen mit Erfahrung in der Konstruktion von Fragebögen und zwei Novizen arbeiten den Onlinefragebogen durch und geben dazu ein Feedback. Der Pretest dient der Qualitätskontrolle (formative Evaluation) des Fragebogens.

Demographischen Daten

Die demographischen Daten dienen der allgemeinen Information und der Überprüfung der Stichprobenwahl. Als Beispiel dienen die Gruppenzuteilung und der Name der Teilnehmer, dem Vergleich zwischen den zwei Befragungsterminen, aber auch dem Vergleich der zwei Gruppen „T1“ oder „T2“. Bei allfälligen Problemen könnten die Antworten überprüft werden. Es geht nicht um die Identifikation der einzelnen Person und deren Antworten, sondern um die Zusammengehörigkeit und die Organisation der Daten. Zusätzlich ist durch die Erhebung der demographischen Daten die Erfassung des Sozioökonomischen Status (SöS) möglich. Der Begriff bezeichnet das Bündel von Ausprägungen menschlicher Lebensumstände. In diesem Fall bezieht es sich sowohl auf die Ausbildung der Eltern wie auch auf die eigene. Der Grund für die Teilerhebung des SöS ist die Kenntnis aus der Literatur (Vgl. Cohen, S., Doyle, W. J. & Baum, A 2006), dass die medizinischen Auswirkungen von Stressbelastungen messbar höher sind bei tieferer Ausbildung, tieferem Lohn und viele zusätzliche Faktoren. Es könnte somit eine Einflussgrösse auf die untersuchten Personen darstellen.

Um dem Kooperationspartner eine Basismessung zu ermöglichen, werden diese Daten erhoben, jedoch nur in einem kleinen Umfang. Grundsätzlich basiert auf den demographischen Daten keine Hypothese.

Problem Questionnaire (PQ)

Der Problem Questionnaire nach Seiffge-Krenke (1995) ist speziell auf Jugendliche in der Adoleszenz ausgerichtet. Normativer Stress wird mit dem Fragebogen anhand 64 Items gemessen. Der Fragebogen hat sieben Unterthemen. Diese sind:

1. Probleme in der Schule (Schule)
2. Probleme mit den Zukunftsaussichten (Zukunft)
3. Probleme mit den Eltern (Eltern)
4. Probleme mit den Freunden und Freundinnen (Peers)
5. Probleme in der Freizeit (Freizeit)
6. Probleme aufgrund romantischer Beziehungen (Beziehungen)
7. Selbstbezogene Probleme (Selbst)

Für die vorliegende Untersuchung werden aus dem Gesamtumfang von 64 Items 15 ausgewählt. Dazu werden Aussagen aus den Experteninterviews genutzt. Die Auswertung der Experteninterviews ergibt Themenschwerpunkte bei den Kategorien: Eltern, Peers und Selbst. Wissenschaftlich können die theoriegeleiteten Kategorien gut belegt werden (Gelhaar, 2010). Der Auszug aus dem Fragebogen (Tabelle 9) zeigt drei der 15 Fragen.

Tabelle 9: Drei Beispielfragen aus der Befragung T1 und T2 (Seiffge-Krenke,1995)

	trifft vollkommen zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft überhaupt nicht zu
Der Zwang, in der Schule möglichst gute Noten zu erreichen, macht mir Angst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache mir Sorgen darüber, dass ich einmal arbeitslos werden könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Angst, mich im täglichen Einerlei, in gesellschaftlichen Normen und Zwängen, zu verlieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)

Der Coping Across Situation Questionnaire (Seiffge-Krenke, 1989) bildet zusammen mit dem Problem Questionnaire (PQ) einen Schwerpunkt der Befragung. Die Abbildung 7 zeigt, dass zwischen drei verschiedenen Coping-Arten unterschieden wird.

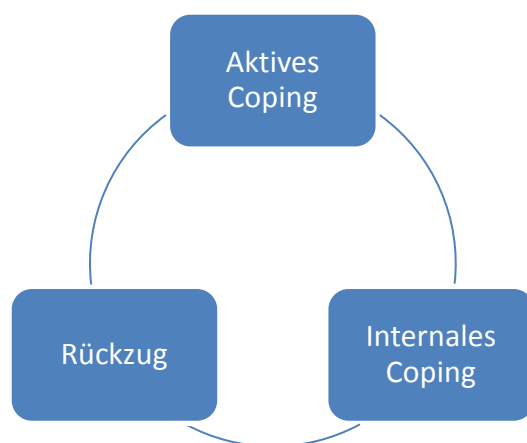


Abbildung 7: Coping-Arten nach Seiffge-Krenke, 1995

Diese drei Unterthemen erfassen das Copingverhalten in Bezug auf die Stressoren. Dazu wurden für die vorliegende Arbeit 20 Items zur Erhebung der Copingstrategien in die Befragung aufgenommen.

Aktives Coping

Von "aktivem Coping" spricht Seiffge-Krenke (1989) bei der Bewältigung durch die Nutzung der sozialen Ressourcen. Dabei wird zwischen formeller und informeller Unterstützungsanfrage differenziert. Zu Unterstützungsanfrage zählen Diskussionen mit Betroffenen oder das Gespräch mit Peers, Eltern oder beispielsweise Lehrern oder Lehrerinnen. Zum aktiven Coping zählt auch das Nutzen von Internet oder Fachzeitschriften. Die Befragungen beinhalten die folgenden Aussagen zur Messung der aktiven Copingstrategien (Seiffge-Krenke, 1989):

- Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.
- Ich versuche, Probleme im Gespräch mit dem Betroffenen unmittelbar anzusprechen.
- Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.
- Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.
- Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstelle, etc.).
- Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.
- Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern / anderen Erwachsenen.

Internales Coping

Internales Coping beinhaltet das Finden von Lösungen mit der Einsicht (kognitiver Prozess) der vermuteten Wirklichkeit und der Möglichkeit zur Kompromissbildung (Seiffge-Krenke, 1989). Wie die Bezeichnung "internal" bereits vermuten lässt, handelt es sich um eine innere Auseinandersetzung mit dem Stressor und dem Umgang damit. Das Auseinandersetzen kann zu verschiedenen möglichen Schlüssen führen. Dazu zählt das Antizipieren von Schwierigkeiten, das Akzeptieren von Grenzen oder eine Neubewertung des Problems oder der Probleme. Zu den internalen Copingstrategien zählen folgende Fragen (Seiffge-Krenke, 1989):

- Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.
- Ich denke erst an Probleme, wenn sie auftreten.
- Ich mache mir klar, dass es immer irgendwelche Probleme geben wird.

- Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.
- Ich akzeptiere meine Grenzen.
- Ich schliesse Kompromisse.

Rückzug

Der Rückzug ist der letzte Begriff der Copingstrategien nach Seiffge-Krenke (1989). Dieser Faktor beinhaltet zwei verschiedene Ansätze der Stressbewältigung. Die eine Seite bezeichnet Strategien der Verleugnung, des psychischen-, des physischen Rückzugs oder verschiedene Ablenkungsmechanismen, um das Problem zu meiden. Die andere Seite fasst Abreagieren durch Sport, schreien, Bewegen usw. zusammen. Beide Strategien sind langfristig ungeeignet, sind werden unter einem Faktor "Rückzug" zusammengefasst. Dabei gelten diese Faktoren nach Seiffge-Krenke (1989) als kurzfristig erfolgreich. Die Copingstrategie "Rückzug" wird wie folgt abgefragt (Seiffge-Krenke, 1989):

- Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit "Luft" durch Schreien, Heulen, Türen knallen, etc.
- Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.
- Ich versuche mich abzureagieren (durch laute Musik, Motorrad fahren, wildes Tanzen, Sport, etc.).
- Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.
- Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.
- Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol oder Drogen zu vergessen.
- Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst.

Stressniveau

Das Stressniveau wird durch eine subjektive Selbsteinschätzung zu erfassen versucht. Es geht darum, wie fest sich die Teilnehmenden der Untersuchung gestresst fühlen, wobei die Kategorien: Schule, Eltern, Freunde, Beziehungen, Beruf, Zukunft und Selbst unterschieden werden (Tabelle 10).

Ressourcen

Die Ressourcen werden auf verschiedenen Ebenen erfasst. Primär wird die Einstellung als solche befragt, denn eine optimistische oder positive Einstellung gilt schon als Ressource (Wieland - Eckelmann & Carver, 1990). Die Unterstützung der Eltern, Geschwister, Berufsbildenden, Berufsschullehrenden, Peers und anderen wichtigen Personen gilt als weitere Quelle zur Bewältigung von Stressoren. Dabei gilt zu berücksichtigen, ob Unterstützung von den Lernenden auch angenommen werden kann. Dazu wird anschliessend an die „Unterstützungsfrage“ eine spezifische Frage gestellt.

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Wie bereits im Kapitel 2.6 beschrieben, entstand auf Basis des Selbstwirksamkeitskonzepts (Bandura, 1977) die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Dieses Verfahren enthält zehn Items. Der Fragebogen und weitere Informationen sind im Internet frei zugänglich (<http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm>). Das Verfahren wurde schon oft repliziert und gilt dabei als wissenschaftlich bewährt. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ist ein Teil der Kategorie Ressourcen (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Dabei handelt sich um eine eindimensionale Skala von zehn Items. Die Items, die alle gleichseitig gepolt sind, werden vierstufig beantwortet (Tabelle 12). Von 1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt genau. Jedes Item bringt eine internal-stabile Attribution der Erfolgserwartung zum Ausdruck (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Tabelle 12: Sechs Beispielfragen "Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung" (Schwarzer & Jerusalem, 1999)

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt kaum	stimmt nicht
1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.				
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.				
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.				
4. In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.				
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.				
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.				

Abschliessende Fragen / Demographische Daten

Die abschliessenden Fragen (Bsp. Bildungsgrad der Eltern, Geschwister) dienen der weiteren Teilerfassung des SöS. Dies ist ein möglicher Indikator für einen spezifischen Umgang mit Stress (Eppel, 2007). Steptoe, Feldman, Kunz, Owen, Willemsen und Marmot (2002) zeigen, dass der Grad des sozioökonomischen Status mit Herz-Kreislauf-Risiken assoziiert. Je tiefer der Status, desto schlechter die Heilung von Herz-Kreislauf-Erkrankungen und je höher das Risiko daran zu erkranken. Das Beispiel zeigt, dass der SöS und die Auswirkungen durch Stress möglicherweise assoziieren. Im Zusammenhang mit den ersten Fragen der Umfrage wird der SöS zusammengefasst interpretiert. Diese abschliessenden Fragen dienen zur Stichproben-Kontrolle. Gibt es grosse Unterschiede, gilt es diese zu berücksichtigen.

4.4.3 Befragung „T2“

Die Befragung „T2“ basiert auf der ersten Befragung. Sie ist kürzer und genau auf die Fragestellungen abgestimmt. Dazu werden die demographischen Daten, die Fragen um die Computernutzung, die Noten-Frage, der Einsatz für die Noten und der SöS nicht mehr erhoben. Die Durchführung erfolgt 30 Tage nach der Befragung "T1". Die Teilnehmenden haben sieben Tage Zeit, die Fragen zu beantworten. Dabei werden sie nach drei Tagen mit einem Erinnerungs-Mailing aufgefordert, die Befragung zu lösen. Dies aufgrund der Terminierung des nachfolgenden Präventionsworkshops. Durch diese Massnahme kann die Terminplanung gewährleistet werden.

4.5 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgt über die Software „PASWStatistics 18“ oder besser bekannt als SPSS18. Anhand des Statistikprogramms werden deskriptive Statistiken wie auch analytische statistische Verfahren ausgewertet. Bei der analytischen Statistik (auch Interferenzstatistik) handelt es sich um Verfahren mit dem Problem, wie aufgrund von Ergebnissen einer kleinen Zahl von Personen, allgemeingültige Aussagen hergeleitet werden können (Bortz, 2005).

Zusätzlich werden die Daten auch qualitativ ausgewertet. Besonders der explorative Teil der Untersuchung nutzt die nicht standardisierten Daten zur Hypothesengenerierung und zum allgemeinen Zugang zum Untersuchungsfeld (Bohnsack, 2010). Wobei die Auswertung der Experteninterviews schon ein gemischtes Verfahren (qualitativ und quantitativ) darstellt.

Zur Evaluation der Intervention (Präventionsworkshop) werden die Teilnehmenden um ein Feedback gebeten. Dazu wird ein Evaluationsblatt vorbereitet.

4.6 Evaluation

Diese Arbeit verknüpft zwei verschiedene Möglichkeiten der Evaluation und zusätzlich eine verbreitete Theorie (Kirkpatrick, 1994) zur Beurteilung der Prozesse und der Bewertung einiger Ergebnisse.

Eine formative Evaluation erfolgt, wenn Ergebnisse direkt zur Optimierung des Projekts iterativ in den Prozess einfließen (Wottawa & Thierau, 2003). Das Ziel ist es, dadurch den Prozess stetig zu verbessern und Risiken möglichst früh zu erkennen. Weiter gilt eine formative Evaluation auch als Qualitätssicherung.

Die summative Evaluation wird nach einer Durchführung angewandt. Es entsteht dabei eine zusammenfassende Beurteilung nach dem Projekt. Häufig sind es quantitative Daten, selten auch qualitative Auswertungen (Wottawa & Thierau, 2003).

Ein weiterer Punkt der Evaluation ist das aus der Praxis bekannteste, "Vier-Ebenen-Modell" nach Kirkpatrick (1994, zitiert nach Kauffeld, 2006). Es beinhaltet die Ebenen:

Zufriedenheitserfolg, Lernerfolg, Transfererfolg und Unternehmenserfolg (Abbildung 8).

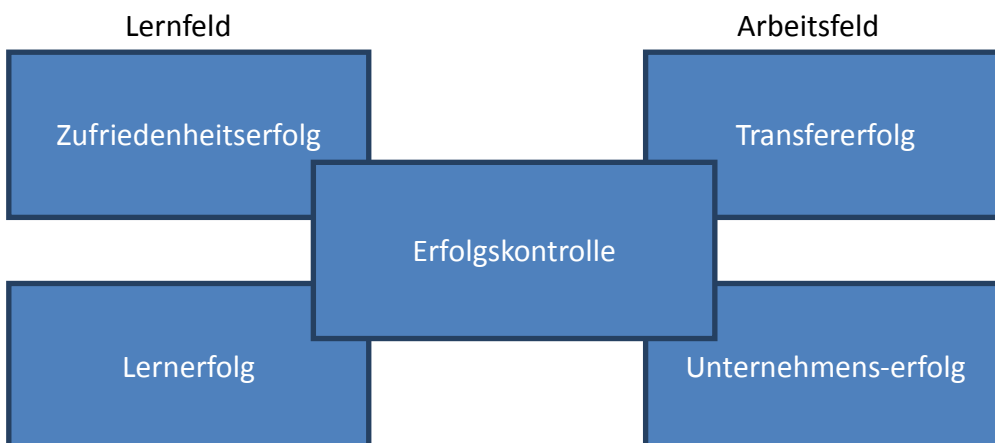


Abbildung 8: Vier Ebenen der Erfolgskontrolle, in Anlehnung an Kirkpatrick (1967,1994) aus Ergebnis statt Erlebnis: Ansätze für eine effektive Fortbildungsevaluation (Kauffeld, 2006).

Zufriedenheitserfolg

Der Zufriedenheitserfolg wird oft zeitlich nahe der Durchführung gemessen. Dies erfolgt oft anhand eines "Happy Sheets" oder mittels einer Gruppendiskussion. Es gibt auch andere Möglichkeiten. Oft werden die Durchführungsqualität, die einzelnen Übungen, die Einbindung der Teilnehmenden, der Moderator oder auch die abgegebenen Dokumente bewertet oder nach ihrer Nützlichkeit befragt.

Lernerfolg

Die zweite Ebene zählt Kirkpatrick (1994) zum Wissenszuwachs oder zur Einstellungsänderung. Wissen kann durch Tests geprüft werden. Dies ist jedoch je nach Inhalt nicht immer leicht anwendbar. Verhaltensorientierte Trainings können beispielsweise nur anhand spezifischer Tests gemessen werden.

Transfererfolg

Wie wirkt sich die Massnahme auf das Verhalten der Teilnehmenden am Arbeitsplatz aus. Gelingt der Transfer vom Lern- ins Arbeitsfeld. Um Aussagen über Verhaltensänderungen zu erhalten, sind Beobachtungen eine Möglichkeit. Transferbefragungen oder Interviews der Teilnehmenden, ihrer Vorgesetzter oder Kollegen (360° Feedback) sind alternative Möglichkeiten. Zuletzt gelten Arbeitsanalysen oder Angaben über die Arbeitsleistung als Erfolgsmessungswerkzeug.

Organisationsebene

Auf dieser Ebene gilt es festzustellen, inwiefern Organisationsziele aufgrund einer Massnahme erreicht wurden. Dazu zählen beispielsweise die Reduktion der Kosten, die Erhöhung der Qualität oder Quantität.

Die Herausforderung der Trainingsevaluation ist es, die Ebenen im Arbeitsfeld zu erreichen, um die Investitionen auch unternehmerisch zu nutzen. Dazu ist bekannt, dass Lernfeldmessungen bei vielen Trainings von den Organisationen evaluiert werden (Zufriedenheitserfolg 78%, Lernerfolg 32%), im Arbeitsfeld nur wenige (Transfererfolg 9%, Unternehmenserfolg 7%) (Vgl. van Buren & Erskine, 2002, zitiert nach Kauffeld, 2006).

5. Ergebnisse

Die Ergebnisse werden ähnlich der Struktur des Kapitels 4 (Methoden) gegliedert. Diese reichen von den Ergebnissen der Experteninterviews über die Resultate des Präventionsworkshops und der Basismessung, bis zur Hypothesenüberprüfung.

5.1 Experteninterviews

Wie im Kapitel 4.4 beschrieben wird, dienen die Experteninterviews zur Exploration des Untersuchungsfeldes. Zur Exploration gehört hier auch der Vergleich der verschiedenen Thematiken aus den Interviews mit bestehenden Theorien aus der Literatur. Dabei ist von Interesse, welche Thematiken wie oft genannt wurden, aber auch, welche Thematiken zurzeit in den Theorien möglicherweise nicht explizit genannt werden. Die folgende Tabelle 13 zeigt die zusammengefassten Resultate der Interviews:

Tabelle 13: Experteninterviews Kategorisierung und psychologische Interpretation

Lernender	Berufsbildner	Schulleiterin / Berufsschullehrerin	Elternteil eines Lernenden	Berufsberaterin
Früh-aufstehen -1	Recruiting wichtig +1	Hierarchie Berufsbildner -1	Konflikt mit Mutter -2	Konflikte mit dem Lehrmeister gelten oft als Lehrvertragsauflösung im gegenseitigen Einverständnis -1
Sozialer Vergleich -4	Freiwilligkeit der Auswahl +1	Pädagogik Berufsbildner -1	Introversion -7	Angst vor dem Gespräch mit den Berufsbildnern -1
Schule ist nicht streng aber langweilig -3	Schulleistung als Stressfaktor -3	Eltern +2 Ausbilder, Lehrer +1	Hausaufgaben auf den letzten Drücker -3	Schule als Level Messer für die Qualität +3
Kultur +8	Freund/Freundin -5	Ausbildner -1	Hausaufgaben auf den letzten Drücker -3	Gespräch mit dem Lehrmeister als Herausforderung -1
Netzwerk -4	Eltern -2	Umgang mit privaten Problemen (Familie oder Freund) -2, -4	Einsatz tief in der Schule -3	Wie kann ein Berufsbildner kritisieren werden. Besonders wenn er der einzige im Betrieb ist. -1
Selbstwirksamkeit -7	Leistung vs. Verhalten -1	Anfang Lehre die Herausforderung	Selbstwirksamkeit schlecht -7	Erwachsene im Umfeld -2
Verdrängen -7	Gespräch mit Berufsbildner schwierig -7	Sozialarbeiterin +3	Netzwerk -4	Peers als Ressource +4
Selbstmanagement -7	Sozialer Dienst Anonymität und Nutzung	Note als Stressindikator +3	Clique (Zentralität) +4	Informationsunterschiede bei den Lehrlingen -4

	+8			
Sport +8	Schulnote als Stressindikator 2x	Wenig Ausländer (Sös) 8	Freiheit vs. Kontrolle -2	Kulturunterschiede 8
Konflikt mit der Mutter -2	Gesundheitliche Schwierigkeiten und der Umgang damit 8	Zukunft gesichert +6	Social Media 8	Richtiges Mass an Unterstützung von den Eltern +2
Verständnis +2	Ressource „ein Raum“ 8	Coping-Idee, keine	Komplexität 8	Peers +4
Eltern, Mutter, Schule -2	Sozialkompetenzen +4	Sehr gut informiert über den Beruf durch das Praktikum +1	Gem. Essen +2	Geschwister +2
Komplexität -8	Kultur 8	Soziale Netzwerke +4	Verdrängen / Verantwortungsübernahme -7	Drogen -7
Beziehungen +5	Präsentationen „selbstwirksamkeitsförderlich“ +7	Konflikte werden ausgetragen – Konfliktkultur 8	Ängstlichkeit / Divergierend Handlung -7	Persönliche Probleme -7
Copingstrategien -3	Lernen am Modell +1	Stress am Anfang hoch 8	Soziale Erwünschtheit -7	Kultur 8
	Sozial Support Teamgeist +1	Angst vor dem Berufsbildner -1	Mobiltelefonverbot 8	Defizite aus dem Kleinkindalter 8
	Stress Familie -2	Gute motivierte Personen +7	Kurzfristige Denkweise der Jugendlichen -7	Selbstverantwortung -7
	Druck durch schlechte Noten -3	Familienprobleme -2	Handlungsoptionen +1	Wenn sich lernende Wohlfühlen spielt die Berufswahl weniger eine Rolle +1
	Nachhilfeunterricht +1	Stress Schule +3	Soziales Netzwerk +1	
	Onlineplattform für Feedback +1			
	Lernenden Vertretung +1			
	Wenig Lohn, sozialer Vergleich -4			
	Verdrängen -7			
	Bindung durch Verträge über die RS oder Ferienjobs 8			
	Weiterbildung Wirtschaftskrise Handlungsplan +6			
	Onlinesucht -1			

Die weitere Auswertung der Experteninterviews erfolgt durch die Klassifikation nach den normativen Stressoren von Seiffge-Krenke (1995). Hierbei werden die Aussagen zusätzlich als förderlicher/unterstützender oder hinderlicher/stressender Faktor gewertet (Stressor= - / Ressource= +). Hierzu die folgenden Kategorien:

Beruf=1,

Eltern/Familie=2

Schule=3

Peergroup=4

Beziehungen=5

Zukunft=6

Selbst=7

andere=8

Als Beispiel bedeutet die Benennung +6 in der Tabelle 13 einen positiven Umgang mit Stressoren, welche die Thematik „Zukunft“ beinhaltet.

Die Summe der normativen Stressoren (Tabelle 14) ergibt einen Überblick, welche Themen für die Interviewten relevant sind, welche weniger. Je höher die Summe der Kategorien, desto öfters werden die Themen in den Interviews genannt.

Tabelle 14: Experteninterviewaussagen nach den normativen Stressoren (Seiffge-Krenke. 1995)

	Positive Nennung	Negative Nennung	Summe
Beruf	12	11	23
Eltern, Familie	5	7	12
Schule	4	7	11
Peergroup	5	6	11
Beziehungen	1	1	2
Zukunft	2	0	2
Selbst	1	14	15
Andere... (Kultur, Onlinesucht, erstes ½ Jahr der Ausbildung)			22

Nennungen, die nicht der Systematik der Theorie nach Seiffge-Krenke (1995) entsprechen, werden in den Experteninterviews als "Andere" genannt. Einige Themen werden dazu nachfolgenden erläutert.

Aus den Interviews ist erkennbar, dass strukturell den Lernenden sehr viel zur Verfügung gestellt wird. Es gibt Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen an den Schulen und in grösseren Unternehmen. Berufsschullehrer, Berufsschullehrerinnen oder Berufsbildende suchen bei schlechten Noten das Gespräch mit den Lernenden (mit oder ohne Eltern). Weiter gibt es Vertretungen der Lernenden, die unternehmenspolitisch Relevanz erhalten und es werden beispielsweise viele Nachhilfe- oder Unterstützungsangebote den Lernenden zur Verfügung gestellt. Dies sind nur einige Angebote und Möglichkeiten bei Schwierigkeiten in der Ausbildung. Dass solche Angebote oft genutzt werden, nennt der Rektors des Gewerblichen Berufs- und Weiterbildungszentrum St.Gallen (GBS St.Gallen) an einer Weiterbildung. Ein Sozialarbeiter oder eine Sozialarbeiterin an einer Berufsschule ist nach dieser Aussage unumgänglich. Er kann bestätigen, dass der soziale Dienst intensiv genutzt wird. Andere Aussagen deuten darauf hin, dass diese nicht oft genutzt werden, wenn sie aber genutzt werden, werden sie oft geschätzt. Aufgrund der Anonymität des Dienstes und der oft nicht systematischen Erfassung sind die verschiedenen Aussagen kaum zu prüfen. Dass die Dienste einen Nutzen haben, gilt jedoch als bestätigt. Dazu eine Aussage aus einem Interview auf die Frage: Wird die Nachhilfe von den Lernenden oft genutzt?

„Nicht so häufig. Wenn zum Beispiel die Nachhilfe sogar unfreiwillig ist, sind sie am Anfang nicht so motiviert, aber am Ende, wenn sie dann bessere Noten nach Hause bringen, finden es alle sehr nützlich und oft sind sie sogar stolz darauf.“

-Berufsbildner

Die Berufsschulnoten werden von den Interviewten oft als Stressindikator genutzt. Ein Vergleich mit dem Fieberthermometer wird gezogen. Schwanken oder fallen die Noten, wird die betroffene Person darauf angesprochen. Retrospektiv wird die Ursache erfragt und es werden die Konsequenzen daraus abgeleitet. Oft sieht die Konsequenz eine Lernunterstützung vor, was pragmatisch und reaktiv ist, jedoch selten proaktiv oder langfristig. Bei mittelfristig schlechten Noten werden oft Konsequenzen wie "Lehrvertragsauflösungen" in Betracht gezogen.

Ein weiteres Thema ist die Gerechtigkeit im Vergleich mit anderen Lernenden. Verdienen diese mehr oder haben die Anderen mehr Urlaub, ist das für die Lernenden schwer zu akzeptieren. Dass es ein häufiges Thema ist, zeigt auch die Aussage, dass die Lernenden-Vertretung, die als Meinungsvertretung von ca. 1000 Lernenden besteht, dieses Thema öfters der Geschäftsleitung kommuniziert. Dazu die Aussage aus dem Experteninterview:

„Der Lohn ist oft ein Thema, da wir hier nicht so viel zahlen wie in den anderen Firmen. Ihr Vorteil ist die sehr gute Ausbildung. In anderen Firmen arbeiten die Lernenden in der Produktion, die erhalten mehr...“

-Berufsbildner

Zu den Aussagen über Arbeitseinsatz-, Lohn-, Arbeitszeit- und Urlaubsgerechtigkeit kann die Gerechtigkeitstheorie von Adams (1963) beigezogen werden. Diese besagt, dass der soziale Vergleich als Messinstrument von betroffenen Personen genutzt werde und dabei die Objektivität oft in Frage gestellt werden könne. Der Bezug zum Thema „Stress“ kann nicht direkt, möglicherweise aber indirekt vermutet werden.

Eine weitere Aussage, die eine Theorie bestätigt, ist, dass in 25 Jahren zwei der Lernenden durch gesundheitliche Gründe (Krebs, Hirntumor) aufgefallen sind. Dies bestätigt die Theorie von Seiffge-Krenke (1995), dass besonders normative Stressoren relevant sind und andere später relevanter werden.

Ein Gespräch mit ausbildungsrelevanten Personen gilt bei den Lernenden als Herausforderung. Die Angst ein schwieriges Gespräch mit dem Berufsbildner oder der Berufsbildnerin, dem Lehrer oder der Lehrerin zu beginnen, ist ein Thema das in den Interviews angesprochen wird. Die Nachfolgefrage, wie eine mögliche Reduzierung einer Barriere oder einer Hemmschwelle möglich ist, konnte nicht direkt beantwortet werden. Die Ambiguität des Berufsbildners oder der Berufsbildnerin ist ein interessanter Ansatz. Erstens ist es die Rolle der Ansprechperson bei Problemen, aber auch die Rolle (Kapitel 5.1.1) des Vorgesetzten mit einem Leistungsanspruchs.

„als Berufsbildner oder als Berufsbildnerin ist man die Person, die Leistung von den Lernenden fordert und darum kann ich mir vorstellen, dass die Lernenden nicht gern zu mir kommen und mir die Probleme erzählen...“

(Berufsbildner)

Die Explorationsphase des Projekts (Experteninterviews) kann einen Rollenkonflikt des Berufsbildners aufdecken. Aus diesem Grund ist im folgenden Kapitel 5.1.1, die Rolle als soziale Position beschrieben.

5.1.1 Rollenkonflikt

Aufgrund des Resultats der Interviews und der Relevanz des Themas wird der Rollenkonflikt (Eck, 1990) anhand eines Exkurses kurz erläutert.

Nach Eck (1990, zitiert nach Fatzer & Eck, 1990) gelten Rollen als soziale Positionen, die nicht an Personen gebunden sind. Deshalb sind Rollenträger austauschbar. Als Beispiel, auch nach einer Neubesetzung bleiben Erwartungen, die eine Position ausfüllt, weiter bestehen. So werden beispielsweise neue Vorgesetzte durch die Lernenden in die Rolle der vorherigen vorgesetzten Person gezwungen und auch so behandelt. Dies kann zu Konflikten führen. Zusätzlich verfügt jede Position über einen eigenen sozialen Status, wodurch Machtverhältnisse entstehen. Rollen werden von aussen bestimmt, von direkt beteiligten Personen gestaltet und im jeweiligen Kontext differenziert und interpretiert. Die Gesellschaft legt bestimmte Rollen (z.B. Geschäftsleitung, Lehrer, Ehemann, Ehefrau, Polizist, Berufsbildner etc.) in ihren Grundzügen fest und passt diese über die Zeit an. Die Anpassung verläuft oft sehr langsam, die Rollen sind allgemein sehr stabil.

Die Rollengestaltung ist gemäss Eck (1990, zitiert nach Fatzer & Eck, 1990) für eine Führungskraft von grosser Wichtigkeit. Somit sollte die Führungskraft den sozialen Kontext kennen. Die Rollengestaltung braucht Zeit und Feingefühl, damit keine Missverständnisse zwischen den direkt beteiligten Personen entstehen. Weiter ist zu berücksichtigen, dass die Rolle von beiden Parteien konstruiert und beeinflusst wird. Somit können Lernende die Rolle der Berufsbildenden auch gestalten. Wie schon zuvor erwähnt, ist der Bezug des Lernenden zum Berufsbildner ein divergierendes Rollenverständnis zwischen dem Vorgesetzten, der Leistung fordert und der zugleich Ansprechperson bei Schwierigkeiten ist. Ein Rollenkonflikt (Stressor) entsteht.

Der Lernende ist an ein normatives Rollenverständnis gebunden. Es ist oft in der Hierarchie mit einem niedrigeren Status besetzt und dies kann durchaus belastende Auswirkungen verursachen.

5.2 Präventionsworkshop

Zentrales Instrument der Untersuchung ist der Präventionsworkshop (Intervention) mit der ersten Gruppe. Hauptziel des Präventionsworkshops mit der Experimentalgruppe ist die „Stressimpfung“. Aus ethischen und moralischen Überlegungen wird nach der zweiten Befragung mit der Kontrollgruppe auch ein Präventionsworkshop durchgeführt. Dabei wird aufgrund der formativen Evaluation eine Optimierung des ersten Präventionsworkshops angestrebt. Eine Evaluation ist formativ, wenn die Ergebnisse direktes Feedback zur Optimierung

der gesamten Untersuchung oder eines Instrumentes anstreben. Aufgrund der Feedbacks des ersten Präventionsworkshops, wird der Zweite angepasst.

Wie bereits erwähnt, ist der Präventionsworkshop das Werkzeug der Intervention. Die erarbeiteten Resultate der Präventionsworkshops sind zur Überprüfung der Prozesse und zur Qualitätssicherung entscheidend. Es gibt auch zusätzliche Möglichkeiten wie zum Beispiel das „Matching“ (zusammenpassen) von Theorie und Praxis. Dazu einige Fragen, die sich vor dem Präventionsworkshop stellen:

„Werden von den Lernenden Themen angesprochen, die auch von Seiten der Theorien relevant sind?“

„Sind es wirklich normative bzw. alltägliche, aktuelle Stressoren die für die Lernenden relevant sind?“

„Kommen die Kategorien (Seiffge-Krenke, 1995) die durch die Befragung abgefragt werden, auch thematisch bei den Lernenden vor?“

„Besteht eine Betroffenheit der Teilnehmenden? Finden sie die Thematik relevant und angemessen?“

„Welche Themen oder Übungen sind für die beteiligten Personen spannend, welche weniger?“

Nach der Intervention erfolgt keine systematische Auswertung der Daten. Der Präventionsworkshop liefert keine „Resultate“ hinsichtlich der Fragestellungen. Zur Beantwortung der Fragestellungen und Hypothesen dient die Befragung zum Zeitpunkt „T2“ der Experimentalgruppe.

5.2.1 Präventionsworkshop Experimentalgruppe

Der erste Präventionsworkshop wird kurz nach der Befragung „T1“ durchgeführt. Es werden zwölf Lernende teilnehmen. Die Intervention dauert drei Stunden (Drehbuch siehe Tabelle 4 bis Tabelle 8). Der Präventionsworkshop ist Hauptteil der Intervention. Die Lernenden erarbeiten oder besser, verarbeiten ihre persönlichen Themen im Bezug zu „Stress“ und besonders den Umgang damit. Dazu werden in den jeweiligen Präventionsworkshop-Teilen Fragen gestellt oder Übungen durchgeführt. Diese Fragen werden in kleineren Gruppen besprochen

und danach gemeinsam dem restlichen Team vorgestellt. Dazu folgen in der Tabelle die gemeinsam erarbeiteten Workshop Resultate.

Tabelle 15: Antworten zur Frage 1: Was fällt euch zum Thema Stress ein?

Eltern	Schule	Gamen	Geld	Sport	Entspannung
Musik	Polizei	Adrenalin	Sucht	Suizid	Pünktlichkeit
Zeitdruck	Ausgang	Diebstahl	Lehrer	Rückstand	ungesund
Gangs	Kaufrausch	Kein Geld	Geldmangel	Zigaretten	Alkohol

Die erste Frage des Präventionsworkshops hat das Ziel, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren (Tabelle 15). Die zweite Frage zielt spezifisch auf die Stressoren ab. Dabei übernehmen die Lernenden einige Aussagen, die bereits als Stressoren definiert wurden (Tabelle 15) und ergänzen die Antworten durch spezifische Stressoren (Tabelle 16). Wie bereits zuvor erwähnt, werden die Themen in Untergruppen besprochen und dem restlichen Team danach präsentiert und erläutert.

Tabelle 16: Antworten zur Frage 2: Was gibt es bei dir für Stressoren?

Geld	Gamen	Schlechte Noten	Schule
Beziehungsstress	Konzentrationsmangel	Zeitdruck	Drogen

Die notierten Stressoren (Pinnwand) werden als Grundlage der Übungen weiter genutzt und bearbeitet. Das Rollenspiel und die Selbstwirksamkeitserwartungs-Übungen ergeben keine direkten Resultate zur Hypothesenprüfung.

Genauere Zusammenhänge wie beispielsweise die Theorieverknüpfungen des Präventionsworkshops werden im Kapitel 4.3 beschrieben.

Zufriedenheitsanalyse

Zur Qualitätskontrolle des Präventionsworkshops wird eine „Zufriedenheitsanalyse“ eingesetzt. Solche Nachbefragungen sind auch unter dem Anglizismus „Happy Sheets“ bekannt (Vgl. Kauffeld, 2006). Es werden die einzelnen Teile des Präventionsworkshops aber auch allgemeine Fragen zum Präventionsworkshop gestellt und durch die Teilnehmenden beantwortet.

Abbildung 9: Ausschnitt WS-Resultate

Die Rangreihe der Tabelle 17 (Feedback der Teilnehmenden) zeigt, dass in den Übungen am meisten Potential steckt. Dazu werden die Übungen für den Präventionsworkshop mit der Gruppe zwei, leicht angepasst (formative Evaluation). In diesem Zusammenhang kann möglicherweise auch der Lernfaktor erhöht werden. Diese Veränderung der Intervention nimmt keinen Einfluss auf die Befragungen, da der Termin des zweiten Präventionsworkshops nach den zwei Befragungen „T1“ und T2“ stattfindet.

Die Leitung des Präventionsworkshops finden die Teilnehmenden fast ausschliesslich „sehr gut“ (Tabelle 17). Nach Kirkpatrick (2004) kann anhand des Feedbacks der Zufriedenheitserfolg als bestätigt (92 gut bis sehr gut, 4 neutral) nachgewiesen werden. Daten zum Vergleich mit anderen Gruppen liegen nicht vor.



Tabelle 17: Feedback Präventionsworkshop Gruppe 1

		--	-	o	+	++
1.	Leitung des "WS"	-	-	-	2	10
2.	Präsentation	-	-	-	4	8
3.	Frage1 und 2	-	-	-	9	3
4.	Möglicher Nutzen	-	-	-	7	5
5.	Inhalt des "WS"	-	-	-	7	5
6.	Übung "Kompetenzen"	-	-	1	5	6
7.	Lernfaktor	-	-	1	8	3
8.	Übung "Gespräch"	-	-	2	7	3

5.2.2 Präventionsworkshop Kontrollgruppe

Damit die Umfrage nicht beeinflusst wird, muss der Präventionsworkshop der Kontrollgruppe nach dem zweiten Befragungstermin durchgeführt werden. Der zweite Präventionsworkshop hat deshalb 30 Tage nach dem ersten Präventionsworkshop, einen Tag nach der Befragung „T2“ stattgefunden. Es haben zwölf Lernende teilgenommen. Die Intervention dauert wie beim ersten Präventionsworkshop drei Stunden. (Drehbuch siehe Tabelle 4 bis Tabelle 8). Die Resultate der Fragen eins und zwei werden in den folgenden drei Tabellen 18 und 19 aufgezeigt:

Tabelle 18: Frage 1: Was fällt euch zum Thema Stress ein?

Hoher Blutdruck	Schlaflosigkeit	Graue Haare	Aggressivität	Streit	Zeitdruck
Burnout-Syndrom	Konzentration	Überforderung	Drogenkonsum	Herzinfarkt	Vergesslichkeit

Tabelle 19: Frage 2: „Stressoren“

Lärm	Schule	ÖV	Unfall	Lehrer	Schulden
Tod	Krankheit	Ungelöste Probleme	Streit	Geschwister	Spitzensport
Eltern	Termindruck	Mobbing	Freunde	Prüfungen	Haushalt
Zukunft	Regen	Wetter	Zeitdruck	Frauen/Männer	Blutdruck

Wie bereits nach dem Präventionsworkshop der Experimentalgruppe wird auch nach dem Präventionsworkshop der Kontrollgruppe eine „Zufriedenheitsanalyse“ ausgefüllt. Nach Kirkpatrick (2004) kann anhand des Feedbacks (Tabelle 20) der Zufriedenheitserfolg als bestätigt (85 gut bis sehr gut, 10 neutral, 1 schlecht) nachgewiesen werden. Als ungenügend bewertet wurde die Anpassung des Präventionsworkshops anhand des Feedbacks des ersten Präventionsworkshops. Dabei wurden die Übungen "Kompetenzen" und "Gespräch" angepasst, die Rangierung jedoch nicht verbessert. Der allgemeine Inhalt des Präventionsworkshops wurde als „gut“ bewertet. Die Punkte „Leitung des Präventionsworkshops“, „Präsentation“ und „Fragen eins und zwei“ wurden „gut“ bis „sehr gut“ bewertet.

Tabelle 20: Feedback Präventionsworkshop Gruppe 2

		--	-	o	+	++
1.	Leitung des "WS"	-	-	-	5	7
2.	Präsentation	-	-	-	5	7
3.	Frage1 und 2	-	-	-	9	3
4.	Inhalt des "WS"	-	-	-	12	-
5.	Möglicher Nutzen	-	-	2	7	1
6.	Lernfaktor	-	-	3	5	2
7.	Übung "Kompetenzen"	-	-	3	8	4
8.	Übung "Gespräch"	-	1	2	7	4

Die Resultate der Gruppenarbeiten zeigen deutliche Zusammenhänge mit den Theorien. Beispielsweise decken sich die Kategorien von Seiffge-Krenke (1995) mit den Präventionsworkshop Resultaten. Beruf, Eltern/Familie, Schule, Peergroup, romantische Beziehungen, Zukunft und Selbst werden in beiden Präventionsworkshops diskutiert.

5.3 Befragung

Die Befragung wird an zwei Zeitpunkten durchgeführt. Im ersten Teil ist es eine Ist-Analyse (Basismessung) der abgefragten Faktoren, aufgrund der Tatsache, dass noch keine Intervention (Präventionsworkshop) stattgefunden hat. Der zweite Teil dient der Wirksamkeitsmessung. Dabei werden Reliabilitätsanalysen durchgeführt, Normalverteilungen geprüft und Mittelwerte verglichen (T-Test oder U-Test).

Wie bereits im Kapitel 4.4.2 aufgezeigt, ist der Fragebogen in verschiedene relevante Themenbereiche eingeteilt. Diese Themenbereiche umfassen den "PQ", den "CASQ", die subjektive Stresseinschätzung, die Ressourcen, die gesundheitlichen Auswirkungen sowie die Selbstwirksamkeitserwartung. Zu diesen Fragen werde zusätzlich, demographische Daten und allgemeine Einstellungen erfasst. Dazu werden fast ausschliesslich „Likert-Skalen“ verwendet. Diese können nach Bortz und Döring (2006) als intervallskalierte Daten ausgewertet werden. Dabei gilt zu beachten, dass das Skalenniveau bei einige Vertretern der Messtheorie als nicht intervallskaliert angesehen wird. Denn genau genommen müssten die Antworten der numerischen Metrik folgen und der Abstand zwischen den Antworten immer gleich gross sein. Die Praxis zeigt, dass häufig kategoriale Daten in der Befragung gemessen werden können (Bortz & Döring, 2006).

Diese Auseinandersetzung wird in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt, da sie für die Auswertung der Resultate nicht relevant ist.

Die Normalverteilung der Items der ersten Befragung (Basismessung) konnte nur bei 23 Items von gesamt 75 Items nachgewiesen werden. Die Fallzahl beträgt je Gruppe elf- beziehungsweise 12 Teilnehmende. Der U-Test konnte bei den beiden Gruppen zeigen, dass keine signifikanten Unterschiede vorhanden sind (Signifikanzniveau = $p .01$). Somit sind die Gruppen in der Basismessung gleich. Der U-Test ersetzt den t-Test bei nicht gegebener Normalverteilung.

5.4 Deskriptive Auswertung

Die folgenden Resultate sind deskriptive Auswertungen des Fragebogens zum Zeitpunkt (t1) der Untersuchung. Dazu werden die Items zu den Skalen zusammengefasst dargestellt. Einige Skalen beinhalten auch Subskalen. Beispielsweise beinhaltet der CASQ-Teil die Copingstrategien, aktives Coping, internes Coping und Rückzug.

Problem Questionnaire (PQ)

Der PQ umfasst sechs Kategorien (Skalen) mit unterschiedlich häufigen Items je Skala. Probleme auf der Skala „Selbst“ werden mit fünf Items gemessen, Probleme auf der Skala

„Schule“ mit nur einem Item. Die Reliabilitätsanalyse für den Problem Questionnaire (Berechnungsgrundlage: N23) ergibt einen Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach's alpha) von .57 bei 14 Items. Dieses Resultat ist gegenüber der Untersuchung von Seiffge-Krenke (1995) mit Werten zwischen .70 bis .84 über die verschiedenen Skalen ziemlich niedrig. Mögliche Gründe sind die unterschiedlichen Trennschärfekoeffizienten zwischen 0.01 und .62.

Die Tabelle 21 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen des PQs. Dabei gilt es, die Spannweite der Antworten zu beachten. Die Breite umfasst ein Spektrum von Wert „1“ (trifft vollkommen zu) bis zum Wert „5“ (trifft überhaupt nicht zu). Die Mittelwerte zeigen auf, dass die aktuelle Stressbelastung der Lernenden bei allen Kategorien eher gering ist. Am ehesten sind die Belastungen in der Schule und bei Kollegen vorhanden. Durch die formative Evaluation (Kapitel 4.2) werden diese zwei Faktoren im Präventionsworkshop thematisch bereits berücksichtigt. Die Punkte werden den Teilnehmenden kurz zurück gemeldet.

Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen PQ auf Kategorien-Ebene

	M	SD
Schule	3.30	.926
Zukunft	4.13	.968
Selbst	4.13	.720
Eltern	4.1	.947
Peer	3.91	1.05
Romantische Beziehungen	4.17	1.072

Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)

Der CASQ unterscheidet die verschiedenen Copingstrategien (Stressbewältigungs-Stile). Die Ergebnisdarstellung zeigt wie zuvor beim PQ den Mittelwert und die Standardabweichung. Die Antwortkategorien sind mit „Ja, mach ich“ oder „Nein mach ich nicht“ zu beantworten. Dabei sind diese Antworten mit den Werten „1“ und „2“ bekleidet, was ein theoretisches, arithmetisches Mittel von 1,5 ergibt.

Die auf die drei bekannten Copingstrategien zusammengefassten Items werden anhand einer Häufigkeitstabelle dargestellt (Tabelle 22). Die Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach's alpha) sind mit jeweils .31 (aktives Coping), .11 (internales Coping) und .45 (Rückzug) sehr niedrig. Die Skalen mit jeweils sechs oder sieben Items erweisen sich als nicht homogen. Die Reliabilitätskoeffizienten der Originalstudie (Seiffge-Krenke, 1989) N 1028 ergaben .80 (aktives Coping), .77 (internales Coping) und .76 (Rückzug) bei den Skalen. Diese Unterschiede sind möglicherweise auf die Stichprobe zurück zu führen.

Tabelle 22: CASQ Mittelwerte und Standardabweichungen auf Level: Coping-Strategien

	M	SD
Aktives Coping (Items 1,2,3,6,15,18,19)	1.5	.369
Internales Coping (Items 5,9,10,11,13,14)	1.28	.410
Rückzug (Items 4,7,8,12,16,17,20)	1.67	.390

Auf der Item-Ebene des CASQ werden die auffälligsten Werte der Befragung aufgezeigt (Tabelle 23). Dazu zählen die folgenden Aussagen (Werte 0,2> und Werte 1,8< / 1=Ja, mach ich, 2= Nein, mach ich nicht):

Tabelle 23: Mittelwerte und Standardabweichungen CASQ auf Item-Ebene (1= Ja, mach ich / 2= Nein, mach ich nicht)

	M	SD
Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstelle, etc.) (aktives Coping)	2.00	.000
Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit "Luft" durch Schreien, Heulen, Türen knallen, etc. (Rückzug)	1.83	.338
Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol oder Drogen zu vergessen (Rückzug)	2.00	.000
Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir (aktives Coping)	1.83	.388
Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann (Rückzug)	1.83	.388

Die Antworten (Mittelwerte) sind tendenziell 1,5 oder mehr. Das sind Antworten mit der vermehrten Häufigkeit Richtung „Nein, mach ich nicht“. Deshalb entsteht die Frage, wie wird eine Stresssituation bewältigt, wenn nicht durch aktives, internes Coping oder durch Rückzug? Dabei gilt zu beachten, dass die Antwortskala in der Originalstudie (Seiffge-Krenke,1989) acht-stufig ist (Schule, Eltern, Gleichaltrige, Freizeit, Anderes Geschlecht, Selbst, Berufswahl und Zukunft). Diese Kategorien werden im Kapitel 2.7 beschrieben. Dabei ist die Fragestellung nicht nur ob die Probleme auftreten sondern in welchen Problembereichen dass sie auftreten. Dabei stellt sich nicht nur die Frage, ob Probleme auftreten, sondern auch in welchen Bereichen. Es sind Mehrfachantworten möglich. Diese Unterschiede können möglicherweise die Resultate des Reliabilitätskoeffizienten, aber auch der Häufigkeit der „Nein“-Antworten entscheidend beeinflussen.

Subjektives Stressniveau

Das Stressniveau wird anhand einer Likert-Skala erfasst. Dabei sind die gegenüberliegenden Pole jeweils als „extrem-“ oder „sehr wenig gestresst“ bezeichnet. Die Skala ist eine siebenstufige. Dabei wird zwischen den normativen Stressoren (Seiffge-Krenke, 1995) unterschieden. Die Mittelwerte und die Standardabweichungen werden in Tabelle 24 dargestellt. Der Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach's alpha) beträgt .69. Der Standardmittelwert ist 3.5.

Tabelle 24: Mittelwerte und Standardabweichungen - Stressniveau

	M	SD
Schule	4.04	1.30
Eltern	5.48	1.20
Peers	5.96	1.00
Romantische Beziehungen	5.06	1.44
Beruf	4.83	1.07
Zukunft	4.52	1.38
Selbst	5.61	1.47

Die Rangreihe der normativen Stressoren ergibt: Schule, Zukunft, Beruf, romantische Beziehungen, Eltern, Selbst, und Peers (1= sehr gestresst, 6= wenig gestresst). Das heisst, der Bereich Schule ist der stärkste Stressor, das Selbst hingegen der schwächste.

Gesundheitliche Auswirkungen

Die Belastungen durch Stressoren wirken sich auf der psychischen, physischen oder sozialen Ebene aus (Steinmann, 2006). Dazu werden wie im Kapitel 2.8 und 4.4.2 aufgezeigt, einige Auswirkungen abgefragt. Der Reliabilitätskoeffizient beträgt .58 (Cronbach's alpha). Die Mittelwerte und die Standardabweichung werden in der Abbildung 10 aufgezeigt.

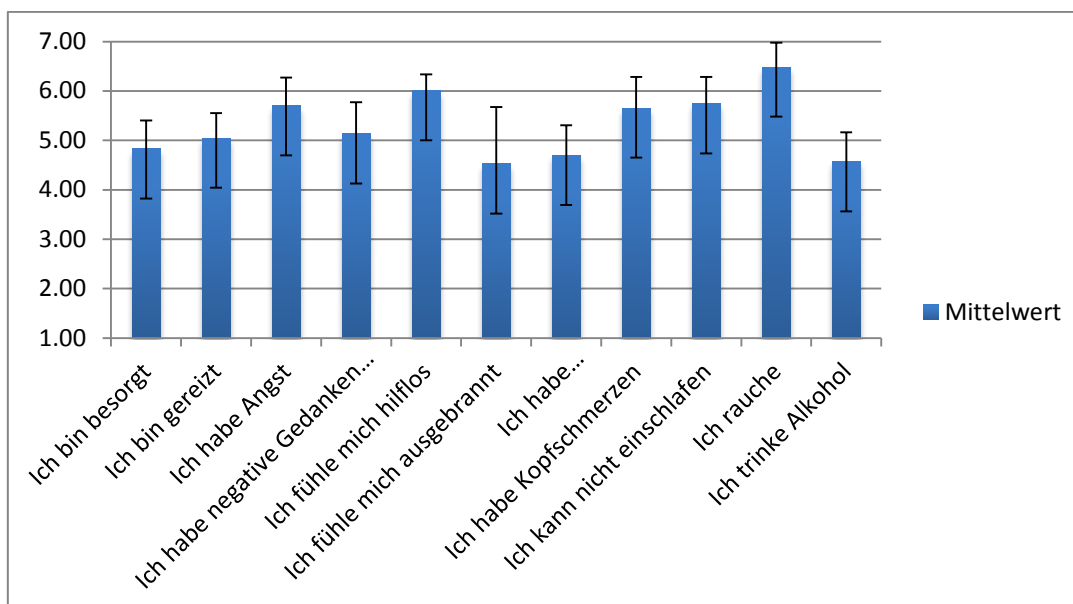


Abbildung 10: Diagramm mit Mittelwerten und Standardabweichung „Auswirkungen durch Stress“

Die Ausprägungen der Antworten auf die Frage: "Welche der folgenden Aussagen treffen derzeit auf Dich zu?" sind: 1= immer, bis 7=nie. Dabei sind die zurzeit belastendsten Auswirkungen: „Sich ausgebrannt fühle“, „Konzentrationsschwierigkeiten“, „Alkohol trinken“, und „besorgt sein“. Die Aussage „Ich rauche“ zeigt, dass nur wenige der Befragten rauchen oder dies als Auswirkung von Stress.

Tabelle 25: Mittelwerte und Standardabweichungen – Auswirkungen von Stress

	M	STD
Ich bin besorgt	4.83	1.15
Ich bin gereizt	5.04	1.02
Ich habe Angst	5.70	1.15
Ich habe negative Gedanken und Gefühle	5.13	1.29
Ich fühle mich hilflos	6.00	.67
Ich fühle mich ausgebrannt	4.52	2.31
Ich habe Konzentrationsschwierigkeiten	4.70	1.22
Ich habe Kopfschmerzen	5.65	1.27
Ich kann nicht einschlafen	5.74	1.096
Ich rauche	6.48	1.344
Ich trinke Alkohol	4.57	1.199

Die Tabelle 25 zeigt die Rohwerte der Standardabweichungen und der Mittelwerte. Dabei fällt besonders beim Punkt „Ich fühle mich ausgebrannt“ die Standardabweichung auf. Im Verhältnis zu den anderen Aussagen ist es ein mehr als doppelt so hoher Wert. Das heißt die Streuung der Antworten ist besonders breit. Aufgrund dieser "Breite" der Antworten wird den

Teilnehmenden des zweiten Präventionsworkshops eine inhaltliche Frage zum Thema "Sich ausgebrannt fühlen" gestellt. der Begriff "ausgebrannt" wird von den Teilnehmenden wie folgt definiert (Formative Evaluation):

- keine Energie
- lustlos
- kraftlos
- übermüdet
- keine Motivation

Die hohe Standardabweichung kann durch die Befragung der Teilnehmenden des zweiten Präventionsworkshops nicht beantwortet werden. Es können jedoch inhaltlich subjektive Wahrnehmungen sichtbar gemacht werden. Dabei konnten aber keine grossen Verständnisunterschiede identifiziert werden. Somit ist die Streuung der Antworten bei diesem Item besonders gross, die Ursache jedoch unklar.

Ressourcen

Die Befragung zur Ressource „Lebenseinstellung“ ergibt einen Mittelwert von 1.96 (=positiv) und eine Standardabweichung von 0.878. Dabei sind die Antwortmöglichkeiten: 1= sehr positiv und offen bis 5= sehr negativ und nachdenklich. Bei der Auswertung der Daten fällt die Doppeldeutigkeit der Begriffe auf. Positiv und offen, aber auch negativ und nachdenklich gilt es in Zukunft auseinander zu halten, da die inhaltliche Konnotation der Begriffe nicht genügend übereinstimmt.

Die Befragung zur soziale Ressource „Lernen am Modell“ (Kapitel 2.5) zeigt, dass 78,3% der Befragten die Möglichkeit haben, diese Ressource zu nutzen. Das heisst, sie kennen Personen, die sehr gut mit Problemen und Stress umgehen können. 21,7% kennen niemanden, der das kann. Dies bedeutet für 21,7% eine suboptimale Voraussetzung für eine stellvertretende Erfahrung (Bandura, 1977).

Eine weitere Frage bezüglich der Ressourcen beschreibt die Unterstützung durch verschiedene, einem nahestehende Personen (Vater, Mutter, Lehrende, Berufsbildende, Freunde oder Andere). Die Reliabilitätsanalyse (Cronbach's alpha) ergibt einen Wert von .56. Die Antwortmöglichkeiten ergeben eine Spanne von 1=sehr gut bis 7=sehr schlecht. Der Mittelwert der beiden Extremwerte ist 3.5. Je näher der Wert gegen eins tendiert, desto besser ist die Unterstützung der jeweiligen Person.

„Andere“, uns unbekannte Personen unterstützen die Lernenden am Besten. Dies bedeutet, dass die Auswahlmöglichkeiten nicht genügend das unterstützende Umfeld widerspiegeln, da sonst nicht die Alternativmöglichkeit gewählt worden wäre. Auch noch „sehr gut“ bis „gut“ ist die Unterstützung der Mutter und der Freunde. Die divergenten Mittelwerte des Vaters und der Mutter veranschaulichen ein klassisches kulturelles Merkmal der Gesellschaft.

Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichungen – Unterstützung von Personen

	M	SDT
Vater	2.13	1.42
Mutter	1.87	.87
Lehrer/in	3.39	1.75
Berufsbildner/in	2.35	1.47
Freunde	1.78	.74
Andere	1.65	1.77

Der "schlechteste" Wert (3.39) bezüglich Unterstützung im Sinne einer Ressource wird den Berufsschullehrern und den Berufsschullehrerinnen zugeschrieben (genügend – mittelmäßig).

Differenzen zeigen sich bei den Werten der Standardabweichungen. Diese liegen zwischen .74 und 1.77, was aufzeigt, dass die Streuung der Antworten sehr breit gefächert war.

Wie gut können die Lernenden die Hilfe anderer annehmen? Wenn die Akzeptanz zur Annahme nicht vorhanden ist, nützt jegliche Unterstützung nichts. Die Antwortskala der Akzeptanz reicht von 1=sehr gut bis 6=schlecht. Der theoretische Mittelwert beträgt 3.5. Der Mittelwert der Antworten beträgt 2.17, die Standardabweichung ergibt 1.07. 82,6% können Hilfe sehr gut oder gut annehmen, 4,3% schlecht.

Die Frage der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung bildet den Kern der Thematik „Ressourcen“. Wie bereits im Kapitel 2.6 beschrieben, werden die Antwortmöglichkeiten 1=stimmt nicht, 2=stimmt kaum, 3=stimmt eher, 4=stimmt vorgeschrieben. Der individuelle Testwert ergibt sich durch das Summieren aller Antworten, so dass ein Wert zwischen 10 und 40 resultiert. Die Mittelwerte liegen für die meisten Stichproben bei ca. 29 Punkten, die Standardabweichung bei ungefähr 4 Punkten (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999; Schwarzer, Mueller & Greenglass, 1999). Schwarzer und Jerusalem (1999) konnten zeigen, dass bei deutschen Stichproben eine interne Konsistenz (Cronbach's alpha) zwischen .80 und .90 erreicht wird. Diese Untersuchung erreicht eine interne Konsistenz von .65, was deutlich un-

tern den Werten von Schwarzer und Jerusalem (1999) liegt. Der Mittelwert der Stichprobe beträgt genau 30.26 Punkte. Die Standardabweichung zum Mittelwert sind 2.94 Punkte. Das Resultat zeigt, dass die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung leicht über den Werten der Untersuchungen nach Schwarzer und Jerusalem (1999) liegt. Somit ist die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden leicht höher, als bei vergleichbaren Gruppen. Das heisst, die Teilnehmenden können besser auf ihre Umwelt Einfluss nehmen als der Durchschnitt der gleichaltrigen Deutschen. Dies kann der Vergleich mit der Literatur aufzeigen (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Abschliessende Fragen / Demographische Daten

Das Ausbildungsstand der Eltern unterscheidet sich durch die Stufen: Berufsbildung, höhere Bildung und Hochschulabschluss (Tabelle 27). Den Abschluss „Obligatorische Schule“ ist bei beiden Elternteilen gleich. Dabei fällt auf, dass die Väter, im Gegensatz zu den Müttern, vermehrt eine höhere Bildung (Berufsbezogen-Praxis) oder einen Hochschulabschluss besitzen.

Tabelle 27: Schulische Ausbildung der Eltern

	Level	Prozent
Mutter	Obligatorische Schule	12.5
	Berufsausbildung	50.0
	Höhere Bildung	20.8
	Hochschulabschluss	8.3
	Andere	8.4
Vater	Obligatorische Schule	12.5
	Berufsausbildung	37.5
	Höhere Bildung	29.2
	Hochschulabschluss	12.5
	Andere	8.3

Wie bereits bei der Ressourcenfrage ist dieses Verhältnis ein Indiz für das traditionelle Familienverständnis. Die Mutter ist eher für die Erziehung und Unterstützung des Kindes zuständig, der Vater tendenziell für die monetäre Komponente.

Ihren Umgang mit dem Computer beurteilen 95,7% der Teilnehmenden als „genügend“ bis „sehr gut“. 4,3% finden ihn ungenügend. Das widerspricht den Aussagen der Experteninterviews, wo diese den Umgang mit Computern (Facebook, Mobiltelefon usw.) als neue Herausforderung sehen. Vielleicht bezeichnet es auch die verschobene Subjektivität der verschiedenen Generationen.

Eine der letzten Fragen zielt auf die zeitliche Dauer der Computerkonsumation ab, um die Subjektivität zu relativieren. Der Durchschnitt der täglichen Computerkonsumation beträgt 3.11 Stunden (SD=1.64). Jedoch gilt zu beachten, dass die Frage ziemlich offen gehalten ist. Es wird nicht genauer befragt, ob es um private oder berufliche Computerkonsumation geht. Oder auch nicht klar, ob die Nutzung eines "Smartphones" (Mobiltelefon mit computerähnlichen Eigenschaften) zur Computerkonsumation zählt oder nicht.

Zum Thema „Schule“ werden die Durchschnittsnoten und der Einsatz für diese Noten abgefragt. Dadurch erhält man zusätzliche, objektivere Informationen zum Thema Stress im Zusammenhang mit der Schule. Der Durchschnittsnotenwert der Teilnehmenden beträgt 4.91 (SD .42). Der Einsatz zum Erreichen dieser Note wird mit dem Wert 58,3% als durchschnittlich angegeben. Dabei gibt es die Antwortmöglichkeiten 0%-100% Einsatz. Die Standardabweichung von 21.0 zeigt die riesigen Differenzen der Teilnehmenden. 95% der Teilnehmenden benötigen zwischen 37.3% und 79% des möglichen Einsatzes (100%) für ihre Schulnote.

Die Frage zur beruflichen Motivation der Teilnehmenden hat die folgenden Antwortmöglichkeiten:

- 1 - sehr gut
- 2 - gut
- 3 - genügend
- 4 - mittelmässig
- 5 - ungenügend
- 6 - schlecht
- 7 - sehr schlecht

Der Mittelwert der Antworten beträgt 1.57 (Sehr gut bis gut) die Standardabweichung ist .51.

5.5 Hypothesenprüfung

Dieses Kapitel widmet sich der Hypothesenprüfung. Es werden die statistischen Hypothesen aus Kapitel 3 überprüft. Von den Ergebnissen wird auf die empirische Vorhersage geschlossen und von dieser auf die Bestätigung oder Falsifikation der (Sach-)Hypothese (Huber, 2005).

Die Daten werden online (www.onlieneumfrage.com) erfasst. Das Tool erlaubt eine übersichtliche und einfache Entwicklung eines Fragebogens. Nach der Erfassung werden die

Daten anhand der Exportfunktion in Excel, Version 2011 (Microsoft) transferiert, dort aufbereitet und weiter ins SPSS 16 eingefügt. Anhand der Software SPSS16 werden die Daten auf die Normalverteilungen überprüft und je nach Resultat weiter verarbeitet. Die Weiterverarbeitung beinhaltet die Signifikants-Prüfung anhand des t-Tests nach Student für abhängige Stichproben oder der Wilcoxon-Tests auch für abhängige Stichproben (keine Normalverteilung). Die Abhängigkeit der Stichproben entsteht durch das Design des Experiments.

Das Hypothesenpaar H11 und H01 wird als erstes geprüft:

- H11 "Problem Questionnaire"-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Posttest > "Problem Questionnaire"-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Pretest
- H01 "Problem Questionnaire"-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Posttest \leq "Problem Questionnaire"-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Pretest

Die Antworttendenzen der Experimentalgruppe im „Problem Questionnaire“-Index (Seiffge-Krenke, 1995) zum Testzeitpunkt nach der Intervention (M = 3.97, SD = 0.889) waren suboptimaler (Polung: 1=suboptimal, 5= optimal) als vor der Intervention (M = 4.04, SD = 1.047). Die Differenz ist nicht signifikant, $t(153) = .663$, $p > .05$. Somit wird die Nullhypothese H01 bestätigt. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 28: KMS Hypothesenpaar H01 und H11 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G1PQT1	.238	154	.000
G1PQT2	.248	154	.000

Das Hypothesenpaar H12 und H02:

- H12 „Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)“-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Posttest > „Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)“-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Pretest
- H02 „Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)“-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Posttest \leq „Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)“-Mittelwert (Seiffge-Krenke, 1995) Pretest

Die Antworttendenzen der Experimentalgruppe im „Coping Across Situations Questionnaire“-Index (Seiffge-Krenke, 1995) zum Zeitpunkt nach der Intervention (M = 1.34, SD = 0.474) waren optimaler (1=optimal, 2=suboptimal) als vor der Intervention (M = 1.38, SD = 0.486).

Die Differenz ist nicht signifikant, $t(219) = .965$, $p > .05$. Somit wird die Hypothese H12 bestätigt, jedoch nicht signifikant. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 29: KMS Hypothesenpaar H02 und H12 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G1CASQT1	.404	220	.000
G1CASQT2	.425	220	.000

Die detailliertere Ansicht der Hypothese unterscheidet drei verschiedene Coping-Arten. Dabei sind das aktive und das internale Coping geeigneter im Umgang mit Stress als die Rückzugstrategie (Seiffge-Krenke, 1995). Aus diesem Grund werden die aktiven Coping Fragen (1, 2, 3, 6, 15, 18 und 19) und die internalen Coping Fragen (5, 9, 10, 11, 13 und 14) mit 1=optimal, 2=suboptimal gewertet. Die Rückzugstrategie (4, 7, 8, 12, 16, 17 und 20) wird für die Berechnungen umgepolt. Dabei ist die Antwort 2=optimaler und die 1=suboptimaler. Diese Gegebenheiten werden durch dieses Vorgehen berücksichtigt.

Das Hypothesenpaar H13 und H03:

H13 „Stresseinschätzung“-Mittelwert Posttest < „Stresseinschätzung“-Mittelwert Pretest

H03 „Stresseinschätzung“-Mittelwert Posttest \geq „Stresseinschätzung“-Mittelwert Pretest

Die Antworttendenzen der Experimentalgruppe im Bereich „subjektive Stresseinschätzung“ zum Zeitpunkt nach der Intervention ($M = 5.17$, $SD = 1.371$) waren suboptimaler (1=suboptimal, 7=optimal) als vor der Intervention ($M = 5.23$, $SD = 1.432$). Die Differenz ist nicht signifikant, $t(76) = -.319$, $p > .05$. Somit wird die Nullhypothese H03 bestätigt, jedoch nicht signifikant. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 30: KMS Hypothesenpaar H03 und H13 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G1StressT1	.190	77	.000
G1StessT2	.195	77	.000

Das Hypothesenpaar H14 und H04:

H14 „Gesundheitliche Auswirkungen“-Mittelwert (Verursacht durch Stress) Posttest < „Gesundheitliche Auswirkungen“-Mittelwert (Verursacht durch Stress) Pretest

H04 „Gesundheitliche Auswirkungen“-Mittelwert (Verursacht durch Stress) Posttest >/= „Gesundheitliche Auswirkungen“-Mittelwert (Verursacht durch Stress) Pretest

Die Antworttendenzen der Experimentalgruppe im Bereich „gesundheitliche Auswirkungen“ (Verursacht durch Stress) zum Zeitpunkt nach der Intervention (M = 5.13, SD = 1.327) waren suboptimaler (1=suboptimal, 7=optimal) als vor der Intervention (M = 5.40, SD = 1.258). Die Differenz ist nicht signifikant, $t(118) = 1.636$, $p > .05$. Somit wird die Nullhypothese H04 bestätigt, jedoch nicht signifikant. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 31: KMS Hypothesenpaar H04 und H14 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G1AusT1	.262	119	.000
G1AusT2	.188	119	.000

Das Hypothesenpaar H15 und H05:

H15 „Ressourcenindex“-Mittelwert Posttest > „Ressourcenindex“-Mittelwert Pretest

H05 „Ressourcenindex“-Mittelwert Posttest </= „Ressourcenindex“-Mittelwert Pretest

Die Antworttendenzen der Experimentalgruppe im „Ressourcen“-Index zum Zeitpunkt nach der Intervention (M = 2.42, SD = 0.956) waren suboptimaler (1=optimal, 7=suboptimal) als vor der Intervention (M = 2.31, SD = 1.016). Die Differenz ist nicht signifikant, $t(54) = -.714$, $p > .05$. Somit wird die Nullhypothese H05 bestätigt, jedoch nicht signifikant. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 32: KMS Hypothesenpaar H05 und H15 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G1SupportT1	.310	55	.000
G1SupportT2	.287	55	.000

Das Hypothesenpaar H16 und H06:

H16 „Selbstwirksamkeitserwartungs“-Mittelwert Posttest > „Selbstwirksamkeitserwartungs“-Mittelwert Pretest

H06 „Selbstwirksamkeitserwartungs“-Mittelwert Posttest \leq „Selbstwirksamkeitserwartungs“-Mittelwert Pretest

Die Antworttendenzen der Experimentalgruppe im „Selbstwirksamkeitserwartungs“-Wert zum Zeitpunkt nach der Intervention (M = 1.83, SD = 0.487) waren optimaler (1=optimal, 7=suboptimal) als vor der Intervention (M = 1.90, SD = 0.584). Die Differenz ist nicht signifikant, $t(105) = 0.867$, $p > .05$. Somit wird die Hypothese H16 bestätigt, jedoch nicht signifikant. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 33: KMS Hypothesenpaar H06 und H16 (a. = Signifikanzkorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G1SWT1	.344	106	.000
G1SWT2	.419	106	.000

Zusammenfassung aller Hypothesenpaare der Experimentalgruppe

Die Resultate zeigen, dass zwei von sechs Hypothesen bestätigt werden. Keine der Hypothesen oder Nullhypothesen wird signifikant bestätigt. Somit können die Resultate zufällig entstanden sein.

Die Teilnehmenden wenden vielleicht aufgrund des Präventionsworkshops öfters aktives oder internes Coping an. Sie versuchen den Stressor weniger durch Rückzug zu lösen (CASQ). Die Werte der subjektiven Stresseinschätzung in den Thematiken: Eltern, Freunde, Beziehung, Beruf, Zukunft und Selbst, werden möglicherweise schlechter, weil die Sensibilisierung bezüglich Stressoren steigt. Die Ressourcen (Vater, Mutter, Lehrpersonen, Berufsbildende, Freunde oder andere) werden von den Teilnehmenden weniger genutzt. Die Selbstwirksamkeitswerte steigen nach der Intervention leicht an. Die gesundheitlichen Auswirkungen verursacht durch Stress, zeigen schlechtere Werte als vor der Intervention. Die Teilnehmenden verbessern die Werte in Bezug auf Ängste, Sorgen, Probleme, Wut, Selbst usw. nicht. (PQ).

5.5.1 Resultate Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe ist ein Kriterium für die Validität des Ergebnisses. So können die zugeschriebenen Wirkungen der Intervention auf die Experimentalgruppe auf tatsächliche Ursachen überprüft werden.

Das Hypothesenpaar H01 und H11 der Kontrollgruppe

Die Antworttendenzen der Kontrollgruppe im „Problem Questionnaire“-Index (Seiffge-Krenke, 1995) zum Testzeitpunkt „T2“ ohne die Intervention ($M = 3.96$, $SD = 0.836$) waren suboptimaler (Polung: 1=suboptimal, 5= optimal) als die Messung zum Zeitpunkt „T1“ ($M = 4.01$, $SD = 1.000$). Die Differenz ist nicht signifikant, $t(167) = .470$, $p > .05$. Somit wird die Nullhypothese H01 der Kontrollgruppe bestätigt. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 34: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H01 und H11 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G2PQT1	.242	168	.000
G2PQT2	.252	168	.000

Das Hypothesenpaar H02 und H12 der Kontrollgruppe

Die Antworttendenzen der Kontrollgruppe im „Coping Across Situations Questionnaire“-Index (Seiffge-Krenke, 1995) zum Testzeitpunkt „T2“ ohne die Intervention ($M = 1.35$, $SD = 0.477$) tiefere Werte (1=optimal, 2=suboptimal) wie zum Messzeitpunkt „T1“ ($M = 1.37$, $SD = 0.484$). Die Differenz ist nicht signifikant, $t(239) = .618$, $p > .05$. Somit wird die Hypothese H12 bestätigt, jedoch nicht signifikant. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 35: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H02 und H12 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G2CASQT1	.407	240	.000
G2CASQT2	.420	240	.000

Das Hypothesenpaar H03 und H13 der Kontrollgruppe

Die Antworttendenzen der Kontrollgruppe im Bereich „subjektive Stresseinschätzung“ zum Testzeitpunkt „T2“ ohne Intervention ($M = 5.07$, $SD = 1.421$) waren optimaler (1=suboptimal, 7=optimal) als zum Messzeitpunkt „T1“ ($M = 4.93$, $SD = 1.360$). Die Differenz ist nicht signifi-

kant, $t(83) = -.669$, $p > .05$. Somit wird die Hypothese H13 bestätigt, jedoch nicht signifikant. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 36: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H03 und H13 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G2StressT1	.205	84	.000
G2StressT2	.208	84	.000

Das Hypothesenpaar H04 und H14 der Kontrollgruppe

Die Antworttendenzen der Kontrollgruppe im Bereich „gesundheitliche Auswirkungen“ (Verursacht durch Stress) zum Zeitpunkt „T2“ ohne Intervention (M = 5.36, SD = 1.333) waren suboptimaler (1=suboptimal, 7=optimal) als zum Messzeitpunkt „T1“ (M = 5.38, SD = 1.270). Die Differenz ist nicht signifikant, $t(128) = .168$, $p > .05$. Somit wird die Nullhypothese H04 bestätigt, jedoch nicht signifikant. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 37: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H04 und H14 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G2AusT1	.180	129	.000
G2AusT2	.205	129	.000

Das Hypothesenpaar H05 und H15 der Kontrollgruppe

Die Antworttendenzen der Kontrollgruppe im „Ressourcen“-Index zum Zeitpunkt „T2“ ohne Intervention (M = 2.65, SD = 1.391) waren suboptimaler (1=optimal, 7=suboptimal) als zum Messzeitpunkt „T1“ (M = 2.56, SD = 1.437). Die Differenz ist nicht signifikant, $t(54) = -.389$, $p > .05$. Somit wird die Nullhypothese H05 bestätigt, jedoch nicht signifikant. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 38: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H05 und H15 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G2SupportT1	.271	55	.000
G2SupportT2	.227	55	.000

Das Hypothesenpaar H06 und H16 der Kontrollgruppe

Die Antworttendenzen der Kontrollgruppe im „Selbstwirksamkeitserwartungs“-Wert zum Zeitpunkt „T2“ ohne Intervention (M = 2.04, SD = 0.494) waren suboptimaler (1=optimal, 7=suboptimal) als zum Messzeitpunkt „T1“ (M = 1.97, SD = 0.512). Die Differenz ist nicht signifikant, $t(119) = -1.508$, $p > .01$. Somit wird die Nullhypothese H06 bestätigt, jedoch nicht signifikant. Die Daten sind normalverteilt:

Tabelle 39: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H06 und H16 (a. = Signifikanzkorrektur nach Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistik	df	Signifikanz
G2SWT1	.377	119	.000
G2SWT2	.391	119	.000

5.5.2 Vergleich Experimental- und Kontrollgruppe

Der Vergleich mit der Kontrollgruppe zeigt, dass vier von sechs Nullhypothesen bestätigt werden, keine davon jeweils signifikant. Dabei gilt es, die Polung der Antwortkategorien zu beachten (H01 und H11, H03 und H13 und H04 und H14). je höher der Wert, desto optimaler (besser) der Umgang mit Stress. Die Hypothesenpaare (H02 und H12, H05 und H15, H06 und H16) bei denen der Wert niedriger ist, weisen einen optimaleren Umgang mit Stress aus. In der Folgenden Tabelle sind die Resultate der Experimental- und Kontrollgruppe aufgelistet.

Tabelle 40: Zusammenfassung der Resultate (Positive Veränderung Schrift: Fett)

Kategorie	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
PQ	H01	H01
CASQ	H12	H12
Stresslevel	H03	H13
Gesund. Auswirkungen	H04	H04
Ressourcen Index	H05	H05
SWA	H16	H06

Die Zusammenfassung zeigt auf, dass sich die Mehrheit der gemessenen Werte verschlechtert hat, sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe. Im folgenden Text werden die Resultate paarweise verglichen.

Die Unterschiede des **PQ-Index** sind bei beiden Gruppen schlechter, unabhängig davon, ob die Teilnehmenden an der Intervention teilgenommen haben oder nicht.

Der **CASQ** ist der einzige Wert, bei dem beide Gruppen einen höheren Wert zum Messzeitpunkt T2 ausweisen konnten.

Der **Stresslevel** ist bei der Kontrollgruppe optimaler als bei der Experimentalgruppe. Dies könnte auf eine Sensibilisierung der Experimentalgruppe hinweisen.

Die **gesundheitlichen Auswirkungen** sind höher als zum Messzeitpunkt T1, was bedeutet, dass eine mögliche Sensibilisierung stattgefunden hat.

Der **Ressourcen-Index** verhält sich gleich wie die gesundheitlichen Auswirkungen, der Wert ist suboptimaler.

Die **allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung** ist bei der Experimentalgruppe höher als bei der Kontrollgruppe, dies könnte auf die spezifische "SWA"-Übung im Präventionsworkshop zurückzuführen sein.

Da keine signifikanten Ergebnisse erreicht sind, sind diese Aussagen reine Vermutungen. Die nicht-signifikanten Testergebnisse der Kontrollgruppe und der Experimentalgruppe können zweierlei bedeuten.

1: Es gibt keine relevanten Unterschiede

2: Es gibt bedeutsame Unterschiede, die sich aber wegen eines zu geringen Stichprobenumfangs nicht nachweisen lassen.

6. Interpretation

Wie kann nun der erfolgreiche Zufriedenheitserfolg und der fehlende Lernerfolg (Kirkpatrick, 1994) genutzt werden? Im folgenden Text wird das Resultat auf die einzelnen Phasen oder Elemente des Experiments angewendet, um so einen grösstmöglichen Nutzen zu erarbeiten. Dabei werden die Literatur, die Stichproben, die Teilnehmenden, die Intervention, das Untersuchungsdesign, und die zwei Befragungen systematisch interpretiert.

Literatur:

Die in dieser Untersuchung beschriebene Literatur gilt als wissenschaftlich relevant oder bestätigt. Die Literatur ist spezifisch aus Arbeiten im Zusammenhang mit Jugendlichen oder jungen Erwachsenen ausgewählt. Seiffge-Krenkes (1989, 1995) Kategorien stammen beispielsweise aus Untersuchungen mit Jugendlichen. Dazu zählen auch die folgenden Copingstrategien: Aktives Coping, internes Coping und Rückzug. Sie ersetzen die Coping-Möglichkeiten des transaktionalen Stressmodells (Lazarus und Folkmann, 1984). Dieses Stressmodell (Lazarus & Folkmann, 1984) wird den Jugendlichen als theoretischer Input aufgezeigt. Das Modell gilt als sehr komplex. Aus diesem Grund wird der Theorieinput durch ein vereinfachtes Stressmodell von Kaluza (2004) ergänzt.

Die Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer (1999) wird auch bei Jugendlichen angewendet, einzig die aus der Literatur bekannten Stressfolgen (Steinmann, 2006) stammen aus der Forschung mit Erwachsenen. Anhand der angepassten Theorien und Methoden kann davon ausgegangen werden, dass diese keinen Einfluss auf den fehlenden Lernerfolg (Kirkpatrick, 1994) ausüben.

Stichprobe:

Die Stichprobe ist mit 24 Teilnehmenden überschaubar gross. Die Untersuchung gilt als Pilotstudie. Aufgrund der Mittelwerte, die sich über alle Messwerte verschieden und nur ganz gering verändert haben, kann davon ausgegangen werden, dass die nicht signifikanten Resultate kaum auf die kleine Stichprobe zurückzuführen sind. Es gilt schon, je grösser die Stichprobe desto einfacher wird ein Resultat signifikant (Bortz, 2007). Dabei sind die Einflussmechanismen jedoch nicht nur durch signifikante Resultate geklärt. Beispielsweise wird die Effektstärke zusätzlich gerechnet, damit mit grossen Stichproben das Resultat besser gedeutet werden kann. Das fällt bei dieser Untersuchung aufgrund der fehlenden signifikanten Resultate ohnehin weg.

Eine andere Einflussgrösse kann möglicherweise der Organisation zugeschrieben werden. Die Stichprobe ist durch die Lernzentren LfW gekennzeichnet. Die Organisation ist speziell

auf Jugendliche in der Ausbildung ausgerichtet. Unterstützung bei Fragen und Problemen sind oft institutionalisiert. Ein professioneller Umgang mit den Jugendlichen ist gewährleistet. Lehrabbrüche sind eher selten. Die Stressbelastung der Basismessung (Befragung "T1") zeigt gute, bis sehr gute Resultate. Somit stellt sich Frage, ob die Betroffenheit für eine Stressimpfung gewährleistet ist. Die berufliche Motivation der Stichprobe ist „gut“ bis „sehr gut“, was eine geringe Betroffenheit bestätigen würde.

Die überraschend geringe Betroffenheit der Teilnehmenden könnte jedoch ein objektiverer und gezielterer Umgang mit dem Thema „Stress“ ermöglichen. Dabei wären die Antworttendenzen und deren Verschiebungen möglicherweise geringerer Ausprägung (Deckeneffekt), der Nutzen jedoch trotzdem vorhanden.

Teilnehmenden:

Das Gehirn, speziell der präfrontale Cortex und/oder das limbische System, das für die Aufmerksamkeit, das Filtern oder die Hemmung, das Arbeitsgedächtnis, die Selbstkontrolle oder Selbstdisziplin, die Emotionskontrolle, die Motivation, die Sprachfunktionen, die Planung und für die motorische Kontrolle zuständig ist, reift als letzte Hirnstruktur bis ins 20 Lebensjahr (Vgl. Ewert, 1998 & Wolff, 2008). Die Teilnehmenden dieser Untersuchung sind im Durchschnitt 16,6 Jahre alt. Daher kann davon ausgegangen werden, dass der Reifungsprozess noch nicht abgeschlossen ist. Dies ist ein möglicher Grund, dass keine Veränderung durch die Intervention stattgefunden hat. Aussagen aus dem Experteninterview zeigen, dass der Lernende weiss, dass er sehr schlechte Noten hat, aber er nichts an der Situation ändert, obschon er wüsste, was zu tun ist. Diese Aussage unterstützt die Vermutung, dass Verknüpfungen eher schlecht gemacht werden können. Einige Resultate der Befragungen zeigen zusätzlich auf, dass die Lernenden wissen, was zur Reduktion von Stress nötig wäre, beispielsweise eine Ressource nutzen, eine selbstgesteuerte Umsetzung (Hilfe Annehmen) jedoch nur für 82,6% möglich ist. Das optimale Handeln in Stresssituationen ist den Lernenden oft bekannt. Auch kennen sie die möglichen negativen Auswirkungen durch den suboptimalen Umgang mit den Stressoren, jedoch fehlt die Fähigkeit zur kognitiven Verknüpfung dieser beiden Gegebenheiten.

Intervention:

Der Zufriedenheitserfolg (Kirkpatrick, 1994) der Intervention kann mit keiner anderen Organisation direkt verglichen werden, da keine Daten zur Verfügung stehen. Im Mittelwert der beantworteten Fragen finden die Teilnehmenden den Präventionsworkshop von der Leitung des Präventionsworkshops, über die Übungen, bis zum möglichen Nutzen, sehr gut bis gut. Eine Wirksamkeit (Lernerfolg) ist mit der Vor- und Nachbefragung nicht messbar. Der Lerner-

folg (Kirkpatrick, 1994) ist nicht zustande gekommen. Es gibt somit keine relevanten Unterschiede im Umgang mit Stress, verursacht durch die Intervention.

Jegliche Übungen sind durch Theorien abgesichert. Das pädagogische Vorgehen ist partizipativ und kann durch die Zufriedenheit der Teilnehmenden als bestätigt gelten. Einige Bereiche wurden auch schon in anderen Präventionsworkshops verwendet. Trotzdem konnte keine gewünschte mittelfristige oder sogar längerfristige Wirkung erzielt werden. Eine mögliche Kritik wäre die Basistheorie der Intervention, die Stressimpfungstheorie (Meichenbaum & Schattenburg, 2003). Diese Theorie gilt als bestätigt, jedoch wird sie in dieser Arbeit in einer anderen Form umgesetzt. Die Verhaltenstherapien werden meist mit Einzelpersonen durchgeführt und zweitens sind es oft Erwachsene, die teilnehmen.

Eine weitere Frage, die aufgrund der Resultate hervorgeht, ist eine mögliche Vermeidungstendenz. Haben die Teilnehmenden bei den Übungen relevante Themen angesprochen? Oder sind die Teilnehmenden auf Themen ausgewichen, die sie gegenüber den Kollegen oder der Kollegin einfacher diskutieren können? Jugendliche wollen bei Peers und besonders in ihren Cliques oft keine Schwächen zeigen (Berk, 2007). Trotz der offenen und konstruktiven Atmosphäre wären dies weitere Einflussfaktoren auf das Resultat des Experiments. Eine gewisse Unruhe ist bei den Übungen aufgefallen. Wie diese interpretiert werden muss, ist unklar.

Die letzte Aufgabe der Stressimpfungstheorie (Meichenbaum & Schattenburg, 2003) ist die Anwendungsphase. Gelernte Fertigkeiten können in Belastungssituationen genutzt werden. Diese Anwendungsphase kann nicht im Präventionsworkshop durchgeführt werden. Die Teilnehmenden werden „darauf hingewiesen, die neuen Fähigkeiten in der realen Umwelt zu nutzen. Erfolgt daraufhin keine Möglichkeit dies im Alltag umzusetzen, fehlt ein Einüben und Bewältigen der Herausforderungen über die Übungssituation hinaus. Dazu hatten die Teilnehmenden nur 30 Tage Zeit.

Untersuchungsdesign:

Um mögliche Wirkungen von Interventionen zu überprüfen, gilt das Kontrollgruppendesign als anerkannte wissenschaftliche Methode (Huber, 2005). Mögliche Faktoren, welche die Wirkung des Designs in diesem Fall beeinflusst haben, werden im folgenden Text erläutert.

Die Zeitdifferenz zwischen den Befragungen „T1“ und „T2“ beträgt 30 Tage. Die möglichen Anwendungen des durch die Intervention Gelernten sind vielleicht in diesem Zeitraum nicht möglich. Obschon auch die Gegenfrage berechtigt ist, ob nach mehr als 30 Tagen die Inhalte des Präventionsworkshops den Lernenden noch wirklich präsent sind, um diese anzuwenden. Eine Mehrfachmessung oder eine Verlaufsmessung nach der Intervention wäre ein Instrument, um die Frage der Anwendungsphase zu beantworten. Statistisch könnte dann eine

Varianzanalyse gerechnet werden und so eine mögliche Wirkung geprüft werden. Zur statistischen Prüfung der Signifikanz wäre die Messung der Effektstärke erforderlich. Die Effektstärke kann beim Verwerfen der Nullhypothese das Resultat verdeutlichen und als praktische Relevanz von signifikanten Ergebnissen herangezogen werden.

Das Design ist in diesem Fall anhand einer einmaligen Intervention durchgeführt worden. Es stellt sich die Frage, wie gut eine solche Intervention wirken kann, dies besonders bei Lernenden, welche im üblichen Unterricht Wiederholungen als Konzept des Lernens nutzen. Auch aus der Forschung ist bekannt, dass die Wiederholung von Inhalten der Schlüssel zum Lernerfolg ist (Anderson, 2001). Kann nun eine einmalige Intervention anhand eines Präventionsworkshops wirken? Dies führt zurück auf die allgemeine Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Denn genau das ist die Herausforderung des Präventionsworkshops. Eine ökonomische und anspruchsvolle Intervention eines komplexen Themas. Die hohe Aktiviertheit im Präventionsworkshop und die Übung an „echten“ Problemen der Lernenden wären die vermuteten Mittel zum Erfolg. Zusätzlich bot der Präventionsworkshop ein adäquates pädagogisches Vorgehen, aber auch eine positive Rhetorik. Die Grundlage des vermuteten Erfolgs ist die Absicherung durch bekannte Theorien und treffende Literatur.

Eine einmalige Intervention kann sicherlich wirken, jedoch nicht mit den in diesem Experiment gestalteten Rahmenbedingungen. Das Experiment zeigt auch, wie schwierig es ist, eine mittelfristige oder sogar langfristige Wirkung anhand eines einzigen Präventionsworkshops zu erreichen.

Befragungen:

Die Onlinebefragungen zu den zwei Zeitpunkten haben gut funktioniert. Der Rücklauf erfolgte bei der Mehrheit der Teilnehmenden sehr zügig. Ca. 80% der Antworten folgten innert der ersten zwei Tage. Die zweite Befragung, die der ersten Befragung sehr ähnlich ist, kann möglicherweise zu einer Wiedererkennung der Fragen führen. Einige Feedbacks der Teilnehmenden bestätigten dies. Die aufgewendete Zeit der Teilnehmer hat im Durchschnitt 17 Minuten bei der ersten Befragung und 12 Minuten bei der zweiten Befragung gedauert. Ein Memorieren der Inhalte der Antworten zum Zeitpunkt „T1“ in Bezug zur Befragung „T2“ ist aufgrund des Umfangs der Befragung kaum möglich.

Die Antwortmöglichkeiten auf die verschiedenen Fragen sind oft fünf- bis siebenstufig. Die Idee ist es, dass anhand der kleineren Abstufungen sensitivere Messungen möglich sind. Wie sich diese auf das Antwortverhalten der Teilnehmenden oder auf die Signifikanzprüfung der verschiedenen Faktoren auswirken, bleibt ungeklärt.

7. Fazit und Ausblick

Eine ökonomische Variante des Stressimpfungstrainings anhand einer einmaligen Intervention ist nicht möglich. Ein Präventionsworkshop als Intervention ist trotz eines gemessenen und sehr positiven Zufriedenheitserfolgs nicht ausschlaggebend für den Lernerfolg. Die Teilnehmenden können trotz des partizipativen Vorgehens, des Rollenspiels, aber auch der theoretischen Unterlegung des Präventionsworkshops, keinen mittelfristigen oder sogar langfristigen Profit daraus erarbeiten. Die möglichen Erklärungen dazu reichen von den noch nicht komplett fertig gereiften kognitiven Fähigkeiten der Lernenden, über die Einfachanwendung (Impfung), bis zu den Stichprobenmerkmalen. Durch das Ausbleiben der Bestätigung der Hypothesen wurde die Fragestellung beantwortet.

Lernende zu Beginn der Ausbildung können anhand einer Intervention (Präventionsworkshop) keinen optimierten Umgang mit Stress erlernen.

Auch die empirische Vorhersage kann aufgrund der Hypothesenprüfung beantwortet werden.

In der experimentellen Bedingung der Gruppe 1 reagieren die Teilnehmenden nicht optimaler bei der Beantwortung des Fragebogens zum Zeitpunkt „T2“ als zum Zeitpunkt „T1“.

Das Ausbleiben der Wirkung lässt viele Fragen aufkommen. Wie könnte nun in Zukunft die Herausforderung „Stressimpfung“ ökonomisch sinnvoll umgesetzt werden?

Aus der Neurologie-Forschung ist bekannt, dass Wiederholungen die Grundlage für das „Lernen“ darstellen (Anderson, 2001). Den Jugendlichen ist "Lernen" durch Wiederholungen aus der Schule gut bekannt. Soll nun die "Stressimpfung" anhand derselben Lernmethode vermittelt werden?

Vielleicht geht es beim Thema "Prävention und Stress" um mehr als nur "Lernen" im Sinne der Wissensvermittlung. Es geht um Einstellungsänderungen, um Vorbilder, um Bewertungen, um Emotionen. Der Präventionsworkshop konnte diese vielen Themen in der kurzen Zeit zu wenig nachhaltig aufgreifen, um eine Wirksamkeit herzustellen. Präventionsworkshops über mehrere Monate verteilt, hätten möglicherweise eine messbare Wirkung erzielt.

Der zweite Änderungsvorschlag für zukünftige Untersuchungen wäre die Auswahl der Teilnehmenden. Die Betroffenheit der Teilnehmenden war vorhanden, aber möglicherweise nicht stark genug. Arbeitsfelder, in welchen häufiger Lehrvertragsauflösungen entstehen oder wo Lernende einen weniger geschützten Rahmen erhalten, würden sich als Zielgruppe besser eignen, um die Wirksamkeit des Präventionsworkshops zu erhöhen.

Eine weitere Herangehensweise wäre der systemische Ansatz, um so die Komplexität des Themas zu erfassen und einen optimierten Umgang mit "Stress" zu erreichen. Beispielsweise könnte die Thematik "Stress" im Unterricht auf der Sekundarstufe 1 und 2, als Modul in der Ausbildung für die Berufsbildenden und neben den alltäglichen Beschäftigungen als Präventionsworkshop eingebaut werden. Für solche Massnahmen wäre ein bildungspolitisches Umdenken nötig. Es wäre eine neue Sichtweise zum Thema. Erste Schritte werden getan aber oft nicht mit Jugendlichen. Der Fokus liegt klar bei den Erwachsenen. Zurzeit führt die Gesundheitsförderung Schweiz (www.gesundheitsfoerderung.ch) ein Projekt mit dem Namen "SWiNG" durch. Das Projekt nutzt eine Online-Befragung, aber auch Instrumente wie Führungsschulung oder Stressmanagement-Workshops. Dabei wird auch der ökonomische Nutzen evaluiert. Die Resultate liegen noch nicht vor.

Die Leistungsgesellschaft als höchster Risikofaktor für Stresserkrankungen und die am Anfang dieser Arbeit beschriebenen Komplexitäten sind bekannt, die Auswirkungen auch. Der optimale Umgang mit Stressoren ist oft nicht genügend. Das Thema Stress ist schon länger populär. Immer mehr Menschen erkennen die Herausforderungen und nehmen sich dieser an. Die Wissenschaft hat immer mehr Erkenntnisse über das Thema. Die Umsetzung wirksamer und präventiver Massnahmen sind, besonders bei Jugendlichen, nicht genügend verbreitet. Eine langfristige „Stressimpfung“ wäre für die Volkswirtschaft, die Gesellschaft und besonders für die Jugendlichen höchst interessant.

Literaturverzeichnis

Bücherverzeichnis

- Anderson, J. R. (2001). Kognitive Psychologie: Eine Einführung (3.Aufl.). Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Bamberg, E., Busch, C. & Ducki, A. (2003). Stress- und Ressourcenmanagement: Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt. Bern: Huber.
- Baierl, M. (2010). Herausforderung Alltag: Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen (2.Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. Cambridge: University press.
- Bogner, B. L. & Benz, W. (2005). Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung (2.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2010). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (8. Auflage). Opladen: Bedrich.
- Bortz, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Berk, E. L. (2007). Entwicklungspsychologie (3. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Busse, A., Plaumann, M. & Walter, U. (2005/2006). Stresstheoretische Modelle. In: Walter, U. (2005/2006) Stress? Ursachen, Erklärungsmodelle und präventive Ansätze (S.63-76). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Clark, H. H. & Brennan, S. A. (1991). Grounding in communication. In L. B. Resnik, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.). Perspectives on socially shared cognition (S.128-142). Washington: APA.
- Eck, C. D. (1990): Rollencoaching als Supervision: Arbeit an und mit Rollen in Organisationen. In: G. Fatzer & C. D. Eck (Hrsg.). Supervision und Beratung. Ein Handbuch (S. 209-249). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Eppel, H. (2007) Stress als Risiko und Chance: Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen. Stuttgart: Kohlhammer Druckerei GmbH.
- Ertelt, B. J. & Schulz, W. E. (1997). Beratung in Bildung und Berufs: Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Ewert, J. P. (1998). Neurobiologie des Verhaltens: Kurzgefasstes Lehrbuch für Psychologen, Mediziner und Biologen. Bern: Huber.
- Flick, U. (2006). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowolt Tb.

- Gamboni, E. (2003). Handbuch des Interventionsprogramms zur Förderung der Entwicklung von Resilienz in Jugendlichen mit Misserfolgserfahrungen bei der Lehrstellensuche.
- Gelhaar, T. (2010). Stress und Coping in der Adoleszenz: Ein Kulturvergleich von Jugendlichen in 10 europäischen Ländern. Marburg: Tectum-Verlag.
- Huber, O. (2005). Das psychologische Experiment: Eine Einführung. Bern: Hoegrefe AG.
- Isler, R. (2006). Voila: Hintergrundinformationen zur Selbstwirksamkeit. Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände SAJV.(Skript). Akzente 4/2006.
- Jansen, D. (2006). Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jerusalem, M. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz.
- Kaluza, G. (2004). Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung. Heidelberg: Springer Verlag.
- Kauffeld, S. (2006). Ergebnis statt Erlebnis: Ansätze für eine effektive Fortbildungsevaluation. In M. Gust & R. Weiss (Hrsg.), Praxishandbuch Bildungscontrolling (S.29-49). München: USP Publishing.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). Evaluating training programs. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Knutti, P. (2009). Lexikon der Berufsbildung (2.Aufl.). Basel: Reinhardt Druck AG.
- Lazarus, R. S. & Cohen, J. B. (1977). Environmental stress. In I. Altman & J. F. Wohlwill (Eds.), Human behavior and the environment: Current theory and research (S. 89-127). New York: Plenum.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Lipp, U. & Will, H. (2008). Das grosse Präventionsworkshop-Buch: Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mattes, W. (2002). Methoden für den Unterricht. Paderborn: Schöningh.
- Meichenbaum, D. & Schattenburg, L. (2003). Intervention bei Stress: Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings. Bern: Huber.
- Mietzel, G. (2002). Wege in die Entwicklungspsychologie: Kindheit und Jugend. Weinheim: Beltz PVU.
- Montada, L. (1995). Delinquenz. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 1023-1036). Weinheim: PVU.
- Oser, F., Gamboni, E., Düggeli, A. & Masdonati, J. (2004). Die Zeitbombe des «dummen» Schülers: Eine Interventionsstudie zur Erhöhung von Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher. Bern: NFP 43 und SKBF
- Rowohl, D. & Kanning, U. P. (2000). Selbstwertmanagement. Bern: Hoegrefe-Verlag.

Schmid, E., Stalder, B. E. (2008). Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg. Bern: LEVA

Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research. Berlin: Freie Universität Berlin.

Steinman, R. M. (2006). Psychische Gesundheit: Stress; Wissenschaftliche Grundlagen für eine nationale Strategie zur Stressprävention und Förderung psychischer Gesundheit in der Schweiz. Bern: Gesundheitsförderung Schweiz.

Stroebe, W. & Jonas, K. (2002). Gesundheitspsychologie: Eine sozialpsychologische Perspektive. In: W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), Sozialpsychologie. Eine Einführung (S. 579–622). Berlin, Heidelberg: Springer.

Seiffge-Krenke I. (1995). Stress, coping and relationships in adolescence. New York: Mahawah.

Seiffge-Krenke, I. (1998). Social support as coping style as risk and protective factors. In I. Seiffge-Krenke (Ed.), Adolescents' health. A developmental perspective (S. 124-150). Mahwah: Erlbaum.

Schröder, R. (1995). Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Weinheim, Basel: Beltz.

Vester, F. (2008). Phänomen Stress – Wo liegt sein Ursprung, warum ist er lebenswichtig, wodurch ist er entartet? (19. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). Lehrbuch Evaluation. (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Onlineverzeichnis

Fachstelle für Statistik Kanton St.Gallen: Staatskanzlei (2010). retrieved January 11, 2011 from <http://www.statistik.sg.ch/home/publikationen/ksgmz.html>

Fritschi, T. & Oesch, T. (2009, March). Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit in der Schweiz. retrieved January 11, 2011 from http://www.buerobass.ch/pdf/2009/ausbildungslosigkeit_schlussbericht_def.pdf

Seco Schweiz. Die Kosten des Stresses in der Schweiz (2003, March). retrieved January 11, 2011 from <http://www.seco.admin.ch/dokumentation/publikation/>

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE). Beschreibung der psychometrischen Skala. retrieved January 14, 2011 from <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm>

Wolff, T. (2008). Baustelle Gehirn – Warum Teenager so merkwürdig sind. retrieved Juli 4, 2011 from http://www.wdr.de/tv/quarks/sendungsbeitraege/2008/0923/002_pubertaet.jsp

Zeitschriftenverzeichnis

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Cohen, S., Doyle, W. J. & Baum, A (2006). Socioeconomic status is associated with Stress hormones. *Psychomatic Medicine*, 68, 414-420.

Holmes, T. H. & Rahe, R.H.(1967). The social readjustment rating scale, *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.

Hurrelmann, K. (2006). Der veränderte Stellenwert von Kindheit und Jugend im Lebenslauf. *Forum der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 4, 46-71.

Murphy, L. R. (1996). Stress management in work settings: A critical review of the health effects. *American Journal of Health Promotion*, 11 (2), 112-135.

Schwarzer, R., Mueller, J. & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 145-161.

Stephens, A., Feldman, P.J., Kunz, N., Owen, G., Willemssen, G. & Marmot, M. (2002). Stress responsivity and socioeconomic status. A mechanism for increased cardiovascular disease risk? *Oxford Journals; European Heart Journal*, 23(22), 1757-1763.

Wieland-Eckelmann, R. & Carver, C.S. (1990) Dispositionelle Bewältigungsstile, Optimismus und Bewältigung: Ein interkultureller Vergleich. *Zeitschrift für Diagnostische und Differentielle Psychologie*, 11(3), 167-184.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich kritische Lebensereignisse (Holmes & Rahe, 1967) und normativer-Stressoren (Seiffge-Krenke, 1995)	16
Tabelle 2: Stichprobe der Untersuchung.....	27
Tabelle 3: Die unabhängigen-, abhängigen- und die möglichen Störvariablen	31
Tabelle 4: "Drehbuch" Stressimpfungs-Präventionsworkshop: Begrüßungsphase.....	33
Tabelle 5: "Drehbuch" Stressimpfungs-Präventionsworkshop: Aktivierungsphase	33
Tabelle 6: "Drehbuch" Stressimpfungs-Präventionsworkshop: Partizipationsphase	34
Tabelle 7: "Drehbuch" Stressimpfungs-Präventionsworkshop: Trainingsphase	35
Tabelle 8: "Drehbuch" Stressimpfungs-Präventionsworkshop: Evaluationsphase	35
Tabelle 9: Drei Beispielfragen aus der Befragung T1 und T2 (Seiffge-Krenke,1995)	40
Tabelle 10: Zwei Beispiele zur subjektiven Selbsteinschätzung.....	43
Tabelle 11: Drei Beispielfragen zu den Auswirkungen von Stress (Steinmann, 2006).....	43
Tabelle 12: Sechs Beispielfragen "Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung" (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	44
Tabelle 13: Experteninterviews Kategorisierung und psychologische Interpretation.....	48
Tabelle 14: Experteninterviewaussagen nach den normativen Stressoren (Seiffge-Krenke. 1995)	50
Tabelle 15: Antworten zur Frage 1: Was fällt euch zum Thema Stress ein?	55
Tabelle 16: Antworten zur Frage 2: Was gibt es bei dir für Stressoren?	55
Tabelle 17: Feedback Präventionsworkshop Gruppe 1	56
Tabelle 18: Frage 1: Was fällt euch zum Thema Stress ein?	57
Tabelle 19: Frage 2: „Stressoren“	57
Tabelle 20: Feedback Präventionsworkshop Gruppe 2	57
Tabelle 21: Mittelwerte und Standartabweichungen PQ auf Kategorien-Ebene.....	59
Tabelle 22: CASQ Mittelwerte und Standartabweichungen auf Level: Coping-Strategien	60
Tabelle 23: Mittelwerte und Standartabweichungen CASQ auf Item-Ebene (1= Ja, mach ich / 2= Nein, mach ich nicht)	60
Tabelle 24: Mittelwerte und Standartabweichungen - Stressniveau	61
Tabelle 25: Mittelwerte und Standartabweichungen – Auswirkungen von Stress	62
Tabelle 26: Mittelwerte und Standartabweichungen – Unterstützung von Personen	64
Tabelle 27: Schulische Ausbildung der Eltern.....	65
Tabelle 28: KMS Hypothesenpaar H01 und H11 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	67
Tabelle 29: KMS Hypothesenpaar H02 und H12 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	68
Tabelle 30: KMS Hypothesenpaar H03 und H13 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	68
Tabelle 31: KMS Hypothesenpaar H04 und H14 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	69
Tabelle 32: KMS Hypothesenpaar H05 und H15 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	69
Tabelle 33: KMS Hypothesenpaar H06 und H16 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	70
Tabelle 34: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H01 und H11 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	71

Tabelle 35: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H02 und H12 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	71
Tabelle 36: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H03 und H13 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	72
Tabelle 37: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H04 und H14 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	72
Tabelle 38: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H05 und H15 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	72
Tabelle 39: KMS Hypothesenpaar Kontrollgruppe H06 und H16 (a. = Signifikantskorrektur nach Lilliefors)	73
Tabelle 40: Zusammenfassung der Resultate (Positive Veränderung Schrift: Fett).....	73

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transaktionales Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984). In: Walter, U. (2005/2006) Stress? Ursachen, Erklärungsmodelle und präventive Ansätze (S.63-76)	6
Abbildung 2: „Stress-Ampel“ Stressbewältigung. In: Kaluza, G. (2004). Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung (S.13-15).....	9
Abbildung 3: Kategorien von normativen Stressoren (Seiffge-Krenke, 1995)	17
Abbildung 4: Untersuchungsdesign der Masterarbeit	28
Abbildung 5: Untersuchungsdesign inkl. der Rahmenbedingungen des psychologischen Experiments	29
Abbildung 6: Beteiligte Personen der Experteninterviews	38
Abbildung 7: Coping-Arten nach Seiffge-Krenke, 1995	40
Abbildung 8: Vier Ebenen der Erfolgskontrolle, in Anlehnung an Kirkpatrick (1967,1994) aus Ergebnis statt Erlebnis: Ansätze für eine effektive Fortbildungsevaluation (Kauffeld, 2006).....	46
Abbildung 9: Ausschnitt WS-Resultate	56
Abbildung 10: Diagramm mit Mittelwerten und Standardabweichung „Auswirkungen durch Stress“ ...	62

Redlichkeitserklärung


Master Thesis 2011 FHNW APS-Olten

Studiengang Angewandte Psychologie (APS)

Ich bestätigen hiermit, dass ich die Master Thesis redlich verfasst habe. Ich habe keine unzulässigen Hilfen beansprucht und habe übernommene Textpassagen (aus Artikeln, Büchern und Internet) ausgewiesen.

Olten, 14.7.2011

Unterschrift:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'K. Sprenger', on a light-colored background.

Kevin Sprenger

Anhang

Index:

A = Zufriedenheitsmessung (Präventionsworkshops) S.1

B = Befragung T1 (Onlineumfrage) S.2

C = Befragung T2 (Onlineumfrage) S.6

D = Drehbuch Intervention (Präventionsworkshop) S.11

E = Präsentation (Präventionsworkshop) S.13

F = Experteninterviews S.16

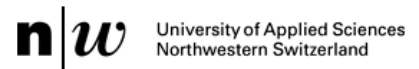
G = Feedback Präsentation Resultate S.35

H = Feedback Email Teilnehmende S.48

A) Zufriedenheitsmessung



BERUFS- UND LAUFBAHNBERATUNG
RHEINTAL



Präventionsworkshop Feedback

Bitte kreuze folgende Aspekte des Präventionsworkshops "WS" an. Dabei geht die Skala von sehr schlecht (- -) bis sehr gut (++)

	- -	-	+/-	+	++
Inhalt des "WS"					
Präsentation					
Frage 1 und 2					
Übung "Gespräch"					
Übung "Kompetenzen"					
Lernfaktor					
Möglicher Nutzen					
Leitung des "WS"					

Weiter Notizen oder mögliche Änderungsvorschläge:

Besten Dank für Dein Feedback

B) Befragung T1

Umfrage "Präventionsworkshop zum Thema Stress"

Vielen Dank für Deine Teilnahme an der Onlineumfrage zum Thema "Stress bei Jugendlichen in der Ausbildung".

Mit der Onlineumfrage wird in keiner Weise eine Bewertung von Dir angestrebt. Die Daten werden zur Vor- und Nachbearbeitung des Präventionsworkshops genutzt.

Alle Daten werden anonymisiert, somit sind keine Rückschlüsse auf Dich oder auf andere Personen möglich.

Herzlichen Dank für Deine Mitarbeit.

Kevin Sprenger
Berufs- und Laufbahnberatung Rheintal, Marktgasse 27, 9450 Altstätten
FHNW-Olten - Angewandte Psychologie

Variablen-Liste und Codierung

v1

Für die Auswertung der Daten brauche ich einige Informationen von Dir. Diese werden anonym ausgewertet.

v1 - Teilfrage: feld1

v1U2 - Teilfrage: feld2

v1U3 - Teilfrage: Alter

v1U4 - Teilfrage: Geschlecht

v1U5 - Teilfrage: Nationalität

v1U6 - Teilfrage: Beruf

v2

Machst Du die Berufsmaturitätsausbildung (BMS) während der Lehre?

Skalenniveau: nominal

1 - ja

2 - nein

v2k Kommentarbox in der Variablen

v3

Gib bitte ehrlich und spontan an, inwieweit Dich die einzelnen Probleme zurzeit betreffen.

1 - trifft vollkommen zu 2 - trifft überwiegend zu 3 - trifft teilweise zu 4 - trifft kaum zu 5 - trifft überhaupt nicht zu

v3 - Teilfrage: Der Zwang, in der Schule möglichst gute Noten zu erreichen, macht mir Angst.

v3k Kommentarbox in der Variablen

v3U2 - Teilfrage: Ich mache mir Sorgen darüber, dass ich einmal arbeitslos werden könnte.

v3U3 - Teilfrage: Ich habe Angst, mich im täglichen Einerlei, in gesellschaftlichen Normen und Zwängen, zu verlieren.

v3U4 - Teilfrage: Es gibt oft Streit mit meinen Eltern, weil ich über verschiedene Dinge anderer Meinung bin.

v3U5 - Teilfrage: Ich kann mit meinen Eltern nicht reden.

v3U6 - Teilfrage: Meine Eltern sind nicht mit meinen Freunden einverstanden.

v3U7 - Teilfrage: Ich wünschte, ich hätte einen wirklichen Freund, mit dem ich auch persönliche Sorgen und Probleme besprechen könnte.

v3U8 - Teilfrage: Ich habe Angst, dass die anderen mich nicht akzeptieren könnten.

v3U9 - Teilfrage: Ich finde es schlimm, dass Gleichaltrige oft stur und intolerant miteinander umgehen.

v3U10 - Teilfrage: Ich ärgere mich, dass ich mich oft zu nichts aufrufen kann.

v3U11 - Teilfrage: Es bedrückt mich, dass ich keine/n Freundin/Freund finde.

v3U12 - Teilfrage: Ich finde es schlimm, dass ich mich manchmal verstellen muss, nur um dem anderen zu gefallen.

v3U13 - Teilfrage: Auch Kleinigkeiten bringen mich schnell in Wut.

v3U14 - Teilfrage: Ich bin unzufrieden mit meinem Verhalten, meinen Eigenschaften und Fertigkeiten.

v4

Wenn ein schwieriges Problem auftaucht, wende ich aktuell folgende Möglichkeiten an...

1 - Ja, mach ich

2 - Nein, mach ich nicht

v4 - Teilfrage: Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern / anderen Erwachsenen

v4U2 - Teilfrage: Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum

v4U3 - Teilfrage: Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstelle, etc.)

v4U4 - Teilfrage: Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst

v4U5 - Teilfrage: Ich akzeptiere meine Grenzen

v4U6 - Teilfrage: Ich versuche Probleme im Gespräch mit dem Betroffenen unmittelbar anzusprechen

v4U7 - Teilfrage: Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre

v4U8 - Teilfrage: Ich versuche mich abzureagieren (durch laute Musik, Motorrad fahren, Partys, Sport, etc.)

v4U9 - Teilfrage: Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus

v4U10 - Teilfrage: Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedenen Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch

v4U11 - Teilfrage: Ich schliesse Kompromisse

v4U12 - Teilfrage: Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit "Luft" durch Schreien, Heulen, Türen knallen, etc.

v4U13 - Teilfrage: Ich mache mir klar, dass es immer irgendwelche Probleme geben wird

v4U14 - Teilfrage: Ich denke erst an Probleme wenn sie auftreten

v4U15 - Teilfrage: Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken

v4U16 - Teilfrage: Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen

v4U17 - Teilfrage: Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol oder Drogen zu vergessen

v4U18 - Teilfrage: Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir

v4U19 - Teilfrage: Ich versuche mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen

v4U20 - Teilfrage: Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann

v5

Wie gestresst fühlst Du Dich momentan in den folgenden Bereichen?

1 - extrem 2 - sehr 3 - ziemlich 4 - durchschnittlich 5 - ziemlich wenig 6 - wenig 7 - sehr wenig

v5 - Teilfrage: Schule

v5U2 - Teilfrage: Eltern

v5U3 - Teilfrage: Freunde

v5U4 - Teilfrage: Beziehung (Freund/Freundin)?

v5U5 - Teilfrage: Beruf

v5U6 - Teilfrage: Zukunft

v5U7 - Teilfrage: Selbst (Bsp.: Es stresst mich, dass ich so unpünktlich bin)

v5k Kommentarbox in der Variablen

v6

Welche der folgenden Aussagen treffen derzeit auf Dich zu?

Skalenniveau: ordinal

1 - immer 2 - sehr oft 3 - oft 4 - gelegentlich 5 - selten 6 - sehr selten 7 - nie

v6 - Teilfrage: Ich bin besorgt

v6U2 - Teilfrage: Ich bin gereizt

v6U3 - Teilfrage: Ich habe Angst

v6U4 - Teilfrage: Ich habe negative Gedanken und Gefühle

v6U5 - Teilfrage: Ich fühle mich hilflos

v6U6 - Teilfrage: Ich fühle mich ausgebrannt

v6U7 - Teilfrage: Ich habe Konzentrationsschwierigkeiten

v6U8 - Teilfrage: Ich habe Kopfschmerzen

v6U9 - Teilfrage: Ich kann nicht einschlafen

v6U10 - Teilfrage: Ich rauche

v6U11 - Teilfrage: Ich trinke Alkohol

v7

Wie ist Deine Lebenseinstellung?

1 - 1 sehr positiv, offen 2 - 2 3 - 3 4 - 4 5 - 5 sehr negativ, nachdenklich

v7k Kommentarbox in der Variablen

v8

Kennst Du jemanden der sehr gut mit Problemen und Stress umgehen kann?

1 - ja

2 - nein

v9

Wie gut wirst Du von den folgenden Personen, in schwierigen Situationen unterstützt?

1 - sehr gut 2 - gut 3 - genügend 4 - mittelmässig 5 - ungenügend 6 - schlecht 7 - sehr schlecht

v9 - Teilfrage: Vater

v9k Kommentarbox in der Variablen

v9U2 - Teilfrage: Mutter

v9U3 - Teilfrage: Lehrer/in

v9U4 - Teilfrage: Berufsbildner/in
v9U5 - Teilfrage: Freunde
v9U6 - Teilfrage: andere

v10

Wenn Du unterstützt wirst, wie gut oder gerne kannst Du diese Hilfe annehmen?

1 sehr gut 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 6 schlecht

v11

Wie genau treffen folgende Aussagen auf Dich zu?

1 - stimmt genau 2 - stimmt eher 3 - stimmt kaum 4 - stimmt nicht

v11 - Teilfrage: 1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.

v11U2 - Teilfrage: 2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.

v11U3 - Teilfrage: 3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.

v11U4 - Teilfrage: 4. In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.

v11U5 - Teilfrage: 5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.

v11U6 - Teilfrage: 6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.

v11U7 - Teilfrage: 7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.

v11U8 - Teilfrage: 8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.

v11U9 - Teilfrage: 9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.

v11U10 - Teilfrage: 10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

v12

Wie findest Du Deinen Umgang mit dem Computer und Online-Produkten (Facebook, Movies, Chat-Programme, Games usw.)?

1 - sehr gut 2 - gut 3 - genügend 4 - mittelmässig 5 - ungenügend 6 - schlecht 7 - sehr schlecht

v13

Wie viel Zeit pro Tag benutzt/konsumierst Du: Computer, Fernseher, Mobiltelefon, Chat-Programme, Facebook usw.

v13k Kommentarbox in der Variablen

v14

Welche Note ist momentan Deine Durchschnittsnote in der Schule? Halbe Noten kannst Du aufrunden.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

v14k Kommentarbox in der Variablen

v15

Wie viel Einsatz gibst Du für diese Note?

v15k Kommentarbox in der Variablen

Schieber aktiv (0=nein, 1=ja) in der Variablen v15
Schieberwert in der Variablen v15t

v16

Wie ist Deine berufliche Motivation?

1 - sehr gut 2 - gut 3 - genügend 4 - mittelmässig 5 - ungenügend 6 - schlecht 7 - sehr schlecht

v17

Welchen Berufs-, oder Bildungsabschluss hat...

1 - keinen 2 - obligatorische Schule 3 - Berufsausbildung 4 - höhere Berufsbildung 5 - Hochschulabschluss 6 - andere

v17 - Teilfrage: Deine Mutter?

v17U2 - Teilfrage: Dein Vater?

v17U3 - Teilfrage: Geschwister

v17U4 - Teilfrage: Geschwister

v17U5 - Teilfrage: Geschwister

v17k Kommentarbox in der Variablen

Vielen Dank, dass du den Onlinefragebogen vollständig ausgefüllt hast. Bei Unklarheiten oder offenen Frage stehen wir dir gerne zur Verfügung

kevin.sprenger@sg.ch

Autor: Kevin Sprenger, Berufs- und Laufbahnberatung Rheintal, Marktgasse 27, 9450 Altstätten SG, kevin.sprenger@sg.ch

C) Befragung T2

Nachbefragung – Onlineumfrage

Vielen Dank für Deine Teilnahme an der Nachbefragung zum Thema "Stress bei Jugendlichen in der Ausbildung".

Ihr habt bereits vor einige Wochen die Befragung ausgefüllt. Jetzt bin ich sehr froh, dass Ihr euch nochmals Zeit nehmt und den zweiten Onlinefragebogen ausfüllt. Dazu könnt ihr euch besonders darauf achten, wie eure Gefühle, Wahrnehmungen oder der Gesundheitszustand zwischen dem letzten Fragebogen und heute ist. Wie immer ist alles anonym. Diese Befragung wird aufgrund eures Feedback etwas kürzer ausfallen. Obschon es oft ähnliche oder gleiche Fragen sind, bitte ich Euch, die Fragen ehrlich und konzentriert auszufüllen

Herzlichen Dank für Deine Mitarbeit.

Kevin Sprenger
Berufs- und Laufbahnberatung Rheintal, Marktgasse 27, 9450 Altstätten
FHNW-Olten - Angewandte Psychologie

Variablen-Liste und Codierung

v1

Hast du bereits am Präventionsworkshop (Thema: "Umgang mit Stress") teilgenommen?

1 - ja

2 - nein

v2

Gib bitte ehrlich und spontan an, inwieweit Dich die einzelnen Probleme zurzeit betreffen.

1 - trifft vollkommen zu 2 - trifft überwiegend zu 3 - trifft teilweise zu 4 - trifft kaum zu 5 - trifft überhaupt nicht zu

v2 - Teilfrage: Der Zwang, in der Schule möglichst gute Noten zu erreichen, macht mir Angst.

v2U2 - Teilfrage: Ich mache mir Sorgen darüber, dass ich einmal arbeitslos werden könnte.

v2U3 - Teilfrage: Ich habe Angst, mich im täglichen Einerlei, in gesellschaftlichen Normen und Zwängen, zu verlieren.

v2U4 - Teilfrage: Es gibt oft Streit mit meinen Eltern, weil ich über verschiedene Dinge anderer Meinung bin.

v2U5 - Teilfrage: Ich kann mit meinen Eltern nicht reden.

v2U6 - Teilfrage: Meine Eltern sind nicht mit meinen Freunden einverstanden.

v2U7 - Teilfrage: Ich wünschte, ich hätte einen wirklichen Freund, mit dem ich auch persönliche Sorgen und Probleme besprechen könnte.

v2U8 - Teilfrage: Ich habe Angst, dass die anderen mich nicht akzeptieren könnten.

v2U9 - Teilfrage: Ich finde es schlimm, dass Gleichaltrige oft stur und intolerant miteinander umgehen.

v2U10 - Teilfrage: Ich ärgere mich, dass ich mich oft zu nichts auffaffen kann.

v2U11 - Teilfrage: Es bedrückt mich, dass ich keine/n Freundin/Freund finde.

v2U12 - Teilfrage: Ich finde es schlimm, dass ich mich manchmal verstellen muss, nur um dem anderen zu gefallen.

v2U13 - Teilfrage: Auch Kleinigkeiten bringen mich schnell in Wut.

v2U14 - Teilfrage: Ich bin unzufrieden mit meinem Verhalten, meinen Eigenschaften und Fertigkeiten.

v2k Kommentarbox in der Variablen

v3

Wenn ein schwieriges Problem auftaucht, wende ich aktuell folgende Möglichkeiten an...

1 - Ja, mach ich

2 - Nein, mach ich nicht

v3 - Teilfrage: Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern / anderen Erwachsenen

v3U2 - Teilfrage: Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum

v3U3 - Teilfrage: Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstelle, etc.)

v3U4 - Teilfrage: Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst

v3U5 - Teilfrage: Ich akzeptiere meine Grenzen

v3U6 - Teilfrage: Ich versuche Probleme im Gespräch mit dem Betroffenen unmittelbar anzusprechen

v3U7 - Teilfrage: Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre

v3U8 - Teilfrage: Ich versuche mich abzureagieren (durch laute Musik, Motorrad fahren, Partys, Sport, etc.)

v3U9 - Teilfrage: Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus

v3U10 - Teilfrage: Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedenen Lösungsmöglichkeiten in Gedanken

durch

v3U11 - Teilfrage: Ich schliesse Kompromisse

v3U12 - Teilfrage: Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit "Luft" durch Schreien, Heulen, Türen knallen, etc.

v3U13 - Teilfrage: Ich mache mir klar, dass es immer irgendwelche Probleme geben wird

v3U14 - Teilfrage: Ich denke erst an Probleme wenn sie auftreten

v3U15 - Teilfrage: Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken

v3U16 - Teilfrage: Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen

v3U17 - Teilfrage: Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol oder Drogen zu vergessen

v3U18 - Teilfrage: Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir

v3U19 - Teilfrage: Ich versuche mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen

v3U20 - Teilfrage: Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann

v3k Kommentarbox in der Variablen

v4

Wie gestresst fühlst Du Dich momentan in den folgenden Bereichen?

1 - extrem 2 - sehr 3 - ziemlich 4 - durchschnittlich 5 - ziemlich wenig 6 - wenig 7 - sehr wenig

v4 - Teilfrage: Schule

v4U2 - Teilfrage: Eltern

v4U3 - Teilfrage: Freunde

v4U4 - Teilfrage: Beziehung (Freund/Freundin)?

v4U5 - Teilfrage: Beruf

v4U6 - Teilfrage: Zukunft
v4U7 - Teilfrage: Selbst (Bsp.: Es stresst mich, dass ich so unpünktlich bin)
v4k Kommentarbox in der Variablen

v5

Welche der folgenden Aussagen treffen derzeit auf Dich zu?

1 - immer 2 - sehr oft 3 - oft 4 - gelegentlich 5 - selten 6 - sehr selten 7 - nie

v5 - Teilfrage: Ich bin besorgt
v5U2 - Teilfrage: Ich bin gereizt
v5U3 - Teilfrage: Ich habe Angst
v5U4 - Teilfrage: Ich habe negative Gedanken und Gefühle
v5U5 - Teilfrage: Ich fühle mich hilflos
v5U6 - Teilfrage: Ich fühle mich ausgebrannt
v5U7 - Teilfrage: Ich habe Konzentrationsschwierigkeiten
v5U8 - Teilfrage: Ich habe Kopfschmerzen
v5U9 - Teilfrage: Ich kann nicht einschlafen
v5U10 - Teilfrage: Ich rauche
v5U11 - Teilfrage: Ich trinke Alkohol

v6

Wie ist Deine Lebenseinstellung?

sehr positiv, offen 1 - 2 - 3 - 4 - 5 sehr negativ, nachdenklich
v6k Kommentarbox in der Variablen

v7

Kennst Du jemanden der sehr gut mit Problemen und Stress umgehen kann?

1 - ja
2 - nein

v8

Wie gut wirst Du von den folgenden Personen, in schwierigen Situationen unterstützt?

1 - sehr gut 2 - gut 3 - genügend 4 - mittelmässig 5 - ungenügend 6 - schlecht 7 - sehr schlecht

v8 - Teilfrage: Vater

v8U2 - Teilfrage: Mutter
v8U3 - Teilfrage: Lehrer/in
v8U4 - Teilfrage: Berufsbildner/in
v8U5 - Teilfrage: Freunde
v8U6 - Teilfrage: andere
v8k Kommentarbox in der Variablen

v9

Wenn Du unterstützt wirst, wie gut oder gerne kannst Du diese Hilfe annehmen?

1 sehr gut 2 - 3 - 4 - 5 - 6 schlecht

v10

Wie genau treffen folgende Aussagen auf Dich zu?

1 - stimmt genau 2 - stimmt eher 3 - stimmt kaum 4 - stimmt nicht

v10 - Teilfrage: 1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.

v10U2 - Teilfrage: 2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.

v10U3 - Teilfrage: 3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.

v10U4 - Teilfrage: 4. In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.

v10U5 - Teilfrage: 5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.

v10U6 - Teilfrage: 6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.

v10U7 - Teilfrage: 7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.

v10U8 - Teilfrage: 8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.

v10U9 - Teilfrage: 9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.

v10U10 - Teilfrage: 10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

v10k Kommentarbox in der Variablen

v11

Wie ist Deine berufliche Motivation?

1 - sehr gut 2 - gut 3 - genügend 4 - mittelmässig 5 - ungenügend 6 - schlecht 7 - sehr schlecht

Vielen Dank, dass Du den Onlinefragebogen vollständig ausgefüllt hast. Bei Unklarheiten oder offenen Fragen stehe ich Dir gerne zur Verfügung

kevin.sprenger@sq.ch



Autor: Kevin Sprenger, Berufs- und Laufbahnberatung Rheintal, Marktgasse 27, 9450 Altstätten SG, kevin.sprenger@sq.ch

D) Drehbuch Intervention (Präventionsworkshop)

Zeit	Inhalt	Ziel	Methode	Material/Vorbereiten	Dauer	Moderation
Teil 1						
Einstieg Präventionsworkshop						
13:30-13:40	Empfang mit Getränken	Ankommen, Entspannen vom Alltag,		Getränke	10'	Kevin
13:40-13:50	Begrüßung	Begrüßung zum WS: „Herzlich willkommen zum Präventionsworkshop...“	Präsentation	Präsentation mit Motto und Namen der Moderatoren,	10'	Kevin
13:50-13:55	Vorstellen der Agenda und WS-Regeln und Fragen- und Themenspeicher, WS-Protokoll inkl. Fotodokumentation	Bekanntgabe des Ablaufs, Fragen- und Themenspeicher	Präsentation der Agenda, Fragen- und Themenspeicher erklären. WS-Regeln mündlich	Agenda Präsentation Flipchart mit Fragen- und Themenspeicher	5'	Kevin
13:55-14:05	Kurze Vorstellungsrunde der Teilnehmenden (TN)	Sich Kennenlernen,	Vorstellen der TN	Pinnwand Klebeetiketten "Vernetzung"	10'	TN Vorstellen
Aktivierungsphase						
14:05-14:20	Frage in die Runde: Was fällt euch zum Thema Stress ein?"?	Wichtigkeit des Themas, Erwartungen abholen und Treffen	4er Gruppen mit Kärtchen	Kärtchen auf Pinwand	15'	Kevin
14:20-14:25	Information der TN über die WS-Ziele	WS-Ziele vermitteln	Mündliche Information Präsentation	Präsentation mit Zielen	5'	Kevin Fazit - ziehen, überleiten zu nächstem Block
14:25-14:40	Stressoren Fragestellung: Was findet ihr Stressig? Was belastet euch? Aus welchen Gründen werdet ihr nervös, könnt ihr schlecht einschlafen?	Ausarbeiten von Stressoren. Bsp. -Schlechte Noten -Diskussionen mit der Mutter -eigene Antriebslosigkeit - Motivationsschwierigkeiten „Subjektivität usw.“	Einzelaufgabe	Karten für kritische Punkte (ca. 50 Stk.), Stifte (mind. 5 schwarz), Fragestellung auf A4 ausdrucken	15'	Kevin

Teil 2						
Zeit	Inhalt	Ziel	Methode	Material/Vorbereiten	Dauer	Moderation
Partizipationsphase + Input (Stressimpfung) „Lernende als Experten“						
14:40-14:50	Kevin gruppiert die erarbeiteten Punkte.	Gesamtbild erhalten über Stressoren und Kernthemen benennen	Karten. Titel auf weiße Karten schreiben und zu den Cluster heften	Karten auf Pinnwand, Stecknadeln. Stecknadeln, Karten, Stifte (rot)	10'	Kevin
14:50-15:10	Input (Transaktionales Stressmodell und Stressampel)	Teilnehmende über Theorie informieren	Präsentation (Stressimpfung: kognitive Vorbereitungsphase)	Präsentation „klar und einfach verständlich“ Abgabe der Stress-Ampel	20'	Kevin
15:10-15:20	Pause zur Stärkung	Luftschnappen, Kopf durchlüften, sich Stärken		O-Saft, Mineralwasser	10'	
Teil 3						
Copingstrategien erarbeiten und Selbstwirksamkeit Training						
15:20-15:50	Rollenspiel „Schwieriges Gespräch“ Eltern, Lehrer, Vorgesetzte/r, Freund/Freundin Thema: Stressor aus Frage 2	Copingstrategie	2er Gruppen nach 15' Wechseln (Stressimpfung: Aneignen von Fertigkeiten)	Aufgaben auf Beamer.	30'	Kevin
15:50-16:05	Diskussion der Erfahrungen im Plenum	Gegenseitiges Vorstellen der Gefühle.	Dialog	Notizen auf Flipchart	15'	Kevin
16:05-16:20	Selbstwirksamkeitserwartung	Kompetenzen der Teilnehmer transparent werden lassen	Im Kreis vor sich die Blätter hinlegen	Scheren und Kleber, Blätter mit den Kompetenzen	15'	Kevin - Fazit ziehen Überleiten zu nächstem Block
Zeit	Inhalt	Ziel	Methode	Material/Vorbereiten	Dauer	Moderation
Fazit des WS und weiteres Vorgehen						
16:20-16:25	Stressimpfungstraining Ab jetzt sind sie vorbereite für schwierige Aufgaben	Geübtes anwenden in der Realität	Stressimpfung: Anwendungsphase	WS-Protokoll mit Fotos	5'	Kevin
16:30-16:40	Würdigen der erarbeiteten Unterlagen, Ergebnisse, zum Happy Sheet	Sichtbar machen des gemeinsamen WS-Output Erwähnen individueller Umgang mit Stress und hoffe Zukunft einfacherer		Auf A4-Blatt- Feedback	15'	Kevin

E) Präsentation (Präventionsworkshop)

 <p>Lernzentren LfW Lehrkräfte für die Wirtschaft</p> <p>n tc University of Applied Sciences BERUFS- UND LAUFBAHNERGÄHTUNG RHEINTAL</p> <p>Master-Thesis Stressimpfung von Lernenden. Präventionsworkshop zur Optimierung des Umgangs mit Stress</p>	<h3>+ Feedback Fragebogen</h3> <ul style="list-style-type: none"> ■ Herausforderung <ul style="list-style-type: none"> ■ Eltern, Lehrer, Freundin, Freund, Kollegen ■ Schule (Druck) ■ Umgang mit Problemen (Herumtragen, Abwarten) ■ Selbst (Pünktlichkeit, Konzentration)
<h3>+ Ausblick</h3> <ul style="list-style-type: none"> ■ WS-Regeln ■ Vorstellungsrunde ■ Frage 1 ■ Frage 2: „Stressoren“ ■ Theorieinput ■ Pause ■ Übung in zweier Gruppen „Gespräch“ ■ Kompetenzen ■ Abschluss ■ Take Home Message 	<h3>+ Workshop-Regeln</h3> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was besprochen wird bleibt im Raum ■ Der anderen Gruppe nichts von den Inhalten erzählen ■ Wertschätzender Umgang <ul style="list-style-type: none"> ■ Wir hören einander zu und sprechen Dinge klar und offen an ■ Ergänzungen?
<h3>+ Vorstellungsrunde</h3> <p>Kevin Sprenger</p> <p>Vilters</p> <p>13.10.1977</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ Hobbies -> Sport (Biken, Snowboarden, Joggen), Kochen und Reisen ■ Polymechaniker -> Konstrukteur -> Berufsmatura -> KV /Reisen / Winzer -> Angewandte Psychologie -> Berufs- und Laufbahnberater. ■ Master-Thesis (Zusammenarbeit APS-BLB-Rheintal-Lernzentren LfW) <h3>Vernetzung</h3> <p>Name, Hobbies, Etiketten</p>	<h3>+ Welches sind eure Erwartung an den „WS“?</h3> <p style="text-align: center; font-size: 2em;">?</p>

+ Frage 1: "Was fällt euch zum Thema Stress ein?," - nicht die Verursacher

- (4er Teams, Kärtchen beschreiben)
- Medien, Gesundheit, Steinzeit, Arbeitsdruck, Belastung usw.

+ Workshop Ziele

- Stress erkennen, und optimierter Umgang damit
- Subjektivität von Stress
- Theorien kennen
- "Matching" Theorie und Realität
- Anwenden eines kritischen Gesprächs
- Gute Zusammenarbeit, gute Stimmung
- Nutzen des WS (Zu Hause, Arbeit, Schule usw.)

+ Frage 2: „Stressoren“

- Was findet ihr Stressig?
- Was belastet euch?
- Aus welchen Gründe werdet ihr nervös, könnt ihr schlecht einschlafen?
- (Kärtchen)

+ Theorie

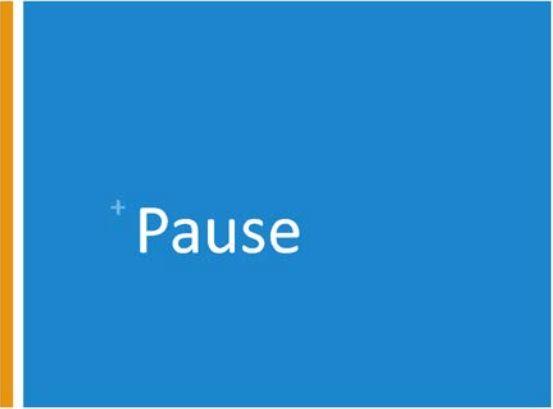

Transaktionales Stressmodell
Stress-Ampel

+ Theorie Transaktionales Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984)

```

    graph TD
      A[Umfeld Stressoren Ressourcen] --> B[Primäre Bewertung  
Neutral  
Positiv  
Stresshaft  
• Herausforderung  
• Bedrohung  
• Schaden/Verlust]
      A --> C[Stressbezogene Auseinandersetzung  
• Routinemäßig  
• Verhalten, alternative Lösungswege]
      A --> D[Sekundäre Bewertung  
Ergebniserwartung  
Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung  
Selbstwirksamkeitserwartung]
      A --> E[Coping  
• Problemorientiert  
• emotionsorientiert]
      A --> F[Neubewertung  
Änderung der ursprünglichen Bewertung  
pathologische Anpassung]
      B --> C
      C --> D
      D --> E
      E --> F
      G[Intrapersonale Merkmale] --> B
      G --> C
      G --> D
      G --> E
      G --> F
  
```

existierende Situationen und Bedingungen die als Belastung oder Herausforderung wahrgenommen werden	Physische Stressoren, körperliche Stressoren, Leistungsstressoren, soziale Stressoren
persönliche Einstellungen, Motive und Bewertungen der belasteten Person, welche zwischen den exogenen Stressoren und den Stressreaktionen vermitteln	Perfektionismus, Einzelkämpferum, Überforderung, Ungeduld, Kontrollambitionen
psychische und physische Reaktionen des Individuums	psychische und physische Reaktionen des Individuums (Kaluza, 2004)

	<p>+ Übung 1: "Gespräch mit.."</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gespräch um ein belastendes Thema (Lehrer/in, Berufsbildner/in, Eltern, Freundin usw.) ■ 1. Person spielt dem/der Berufsbildner/in oder Lehrerin/in ■ 2. Person spielt den Lernenden / sich selbst ■ Thema „Schlechte Noten“ ■ Ziel: gemeinsame Lösungen finden <ul style="list-style-type: none"> ■ Was sind die Gründe ■ W-Fragen
<p>+ Kompetenzen</p> 	<p>+ Take Home Message</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Subjektivität von Stress ■ Stressverstärker erkennen (intrapersonale Merkmale) ■ Stressoren erkennen ■ Persönliche Kompetenzen kennen (SWE) ■ Ressourcen optimieren ■ Coping "Aktiv" ■ Anwenden des geübten wichtig

F) Experteninterviews

Verdichtete Transkription

Berufsberaterin

Transkription ohne Zeitverlauf (Schweizerdeutsch-Deutsch zusammengefasst)	Notizen
<p>K: Ich kann dir noch einen Gruss von M sagen B: Ja vielen Dank K: Meine erste Frage, was kannst du dir vorstellen was die Jugendlichen wären aber auch vor der Ausbildung belastet. B: Geht es nicht nur um die Vertragsauflösungen? K: Nein allgemein über Jugendlichen die Problemen haben die Stress haben und deshalb auch zu dir kommen B: Oft haben sie Probleme mit dem Lehrmeister oder mit dem Lehrplatz. Und dann heisst es im Protokoll offiziell „im gegenseitigen Einvernehmen“. Somit wir auch die Statistik verfälscht. Willst du ganze Geschichten hören oder nur so einige kurze Beispiele K: Egal B: Einem haben sie vorgeworfen, dass er klaut obschon er wirklich nicht geklaut hat und dann musste er gehen. Die Schwierigkeit ist dann auch, wie bekomme ich eine Lehrstelle einen neue, da er ja das vielleicht gefragt wird, warum er die Lehre abgebrochen hat. Er musste auch „Zinnie“ holen und immer selber Zahlen obschon andere auch davon gegessen haben. Es gibt aber auch sexuelle Belästigung. Einige wollen einfach mehr verdienen und beenden die Lehre. Nach einigen Jahren kommen die Personen dann wieder zu mir und wollen die Lehre fertig mache. Einige wollen aber auch die Lehre fertig machen oder eben auch den Beruf wechseln. K: Ist die Berufsberatung also die Lösungsstrategie für solche Probleme. Wie kommen sie zu dir? B: Es wird beim Amt für Berufsbildung darauf hingewiesen, dass sie in die Berufsberatung gehen sollen. Aber es gibt auch solche denen wird gekündigt ohne Lehrvertragsauflösung, die wissen dann weniger von uns. Aber es gibt Betriebe die sehr bemüht sind, die Lernenden zu unterstützen. Wenn die Lehre nicht gefällt geben sie denen Zeit, um weiter zu arbeiten bis sie eine neue Lösung haben. Ich hatte ein Elektriker der konnte nicht mit dem Berufsbildner sprechen. Der ging zum Amt und das Amt hat ihm gesagt, dass er zuerst mit dem Berufsbildner reden soll. Aber das konnte er nicht und so ist er durch die Prüfung gefallen. Viele merken durch die Schule, dass sie zu wenig lernen in Betrieb und dass ist dann schwierig, da sie nicht gerne zum Lehrmeister gehen aber dennoch Angst haben die Prüfung nicht zu bestehen. Die grossen Firmen handeln das anders. Oft sind es Handwerkerbetriebe oder die Gastronomie die Probleme machen. Die nutzen die Lernenden als billige Arbeitskräfte. Die wollen nur Installateure, die selbständig arbeiten können. Montageelektriker geht nicht. Auf der anderen Seite gibt es auch kleine Betriebe die Kleinklässler nehmen. K: Wie gehen die Lernenden mit solchen Situationen um? B: ganz wenige suchen das Gespräch, dass können sie nicht gut. Aber auch wenn Eltern sich einschalten kann das negativ sein. Sie sind halt unten in der Hierarchie. K: Wie könnten sie das lösen?</p>	<p>Konflikte mit dem Lehrmeister gelten oft als Lehrvertragsauflösung im gegenseitigen einvernehmen</p> <p>Angst vor dem Gespräch mit dem Berufsbildner</p> <p>Schule als Level Messer für die Qualität</p> <p>Gespräch mit dem Lehrmeister als Herausforderung</p>

<p>B: Schwierig zum sagen. in einem guten Betrieb suchen die Berufsbildner das Gespräch. Oft lernen die Berufsbildner das vermutlich nicht richtig. Obschon jeder ist verpflichtet das Gespräch mit den Jugendlichen zu suchen. Es hat immer mit der Nachfrage auch mit den Lehrstellen und Lehrlingen zu tun. Wenn ein Spengler überfordert ist auf dem Beruf, will er nicht am Freitagabend noch mit dem Lehrling sprechen. In grossen Betrieben ist das alles genauer geregelt. Oft sind die direkten Vorgesetzten Berufsbilder wie kann man da reklamieren wenn man nicht zum Vorgesetzten des Vorgesetzten gehen kann.</p> <p>war am Anfang extrem müde. Sie hat vermutlich geglaubt es gehe gleich weiter wie in der Schule. Der grosse Unterschied ist auch, dass am Lehrplatz nur noch Erwachsene sind und da der Umgang anders ist. Für einige ist das eine Erlösung oder eben nicht. Bei Kleinklässler ist das sehr oft der Fall.</p> <p>K: Wie merkt man bei einem Kleinklässler das er viel Einsatz zeigt</p> <p>B: Schnupperlehren sind sehr wichtig. Oft müssen sie auch länger in die Schnupperlehre damit man sieht wie das läuft.</p> <p>B: Bei grossen ist die Betreuung und alles organisiert. Das Gespräch mit Jugendlichen und Eltern ist möglich.</p> <p>K: Ist dort alles institutionalisiert</p> <p>B: Ja, es ist aber auch oft bei kleinen so. Das ist doch schon gut. Was ich merke viele verarbeiten mit den gleichaltrigen. Da läuft sehr viel. Die Berufsschule ist sehr wichtig, dort geben sie sich Tipps. Das sind Ressourcen die sie haben. so haben sie auch einen Vergleich. Sie sind oft auch unterschiedlich informiert. Einige Lehrabbrecher kommen und haben keine Ahnung welche anderen Firmen als gut gelten, andere kommen und erzählen mir, dort und dort ist gut, der und der ist weniger gut. Es gibt krasse Unterschiede.</p> <p>Einige haben Unterstützung von zu Hause andere haben sehr viel Druck.</p> <p>K: Wie ist so in etwa das Verhältnis?</p> <p>B: Viel mehr unterstützen sehr gut. Oft ist es bei Ausländern so, dass sie mit 18 Aufhören und dann eine Job annehmen bei dem Sie mehr verdienen. Da ab 18 die Eltern nichts mehr zu sagen haben. Das sind dann die Abbrüche im 3. Lehrjahr</p> <p>K: Ok, die machen dann die Lehre so lang sie müssen, danach hauen sie ab.</p> <p>B: Die Familie bekommt auch Geld für Jugendliche in der Ausbildung, ohne Ausbildung keine Unterstützung. Aber auf der Baustelle als Eisenleger bekomme sie mehr als in der Lehre.</p> <p>Ich hatte einen der hat die Lehre abgebrochen, dass er zu Hause die Familie unterstützen konnte. Der Bruder macht jetzt eine Lehre und er muss einen Reinigungsjob nachgehen. Oft gehen sie aus der Lehre, damit sie sich ein Auto und ein bisschen „Luxus“ leisten können.</p> <p>Einige haben auch extrem Probleme mit den 45h Arbeit pro Woche. Als Beispiel auf der Baustelle. Die kommen dann irgendwann auf die Arbeit und gehen zu früh und am Ende schmeisst ihn der Lehrmeister raus.</p> <p>Ein Berufsschullehrer hat mir erzählt, dass er einem riesen Typen ein Handy wegnehmen musste, danach hat der ihm fast geweint. Aber das ist ein anderes Thema</p> <p>Der Leistungstand der Lernenden ist schon eine Belastung. Die hören wer was wann wie weit ist und dann stresst das die, die nicht so gute Lehrstellen haben. Es gibt ein negativ Beispiel bei den Coiffeuren, das bekannt ist. Jedes Jahr bekommt er die Lernenden nicht durch. Der benutzt die als billige Arbeitskraft. Bereits die Schnupper-Lehrlinge müssen dort arbeiten. Aber es gibt auch sehr viele gute Beispiele.</p> <p>Ich bemerke, dass viele Frauen auf depressiv, passiv schalten wenn was in der Firma nicht stimmt. Menschliche Unstimmigkeiten, da stellen die ab.</p> <p>K: Wie ist das bei den Männern anders?</p>	<p>Wie kann man ein Berufsbildner kritisieren. Besonders wenn er der einzige im Betrieb ist</p> <p>Erwachsene im Umfeld</p> <p>Peers als Ressource</p> <p>Informationsunterschiede bei den Lehrlingen</p> <p>Kulturunterschiede</p>
--	---

<p>B: Es ist auch ein anderer Umgangston als bei den Frauenberufen. Die Zicken dann auch oft.</p> <p>Die Eltern haben schon auch einen grossen Einfluss. Viele ausländische Eltern geben zu viel Druck, da sie das nicht so genau verstehen. Bei den Schweizern sind sie sehr oft verhätschelt. Ich hatte schon Elterngespräche mit Ausländern da hatte ich das Gefühl, dass der raus geht und sein Sohn verhaut. Das ist natürlich nicht gut. Ob dieser Einfluss gut ist, ist eine andere Frage. Der Schüler hätte sicher mehr Unterstützung gebraucht. Zum Teil merke ich, dass die Eltern überfordert sind.</p> <p>Auch wenn du einen Kollegenkreis hast wo drei schon abgebrochen haben und die erzählen, dass sie es super haben, immer ausschlafen und Geld auf dem Sozialamt abholen, dann wird das problematisch. Wenn die Jugendlichen in Kreisen sind wo alle eine gut funktionierende Lehrstelle haben, dann wirkt sich das positiv auf alle aus. Bei schlechten Netzwerken sind die Eltern wichtiger. Drogenprobleme gibt es über alle Gruppen. Ganz immens ist natürlich der Einfluss der gleichaltrigen.</p> <p>K: Wie gross ist der Einfluss der Geschwister also Rollenmodell oder so? B: Da kommt es drauf an jünger oder älter? K: hmm.. ja das stimmt</p> <p>B: Es gibt alles, die die den Bruder als Streber hinstellen. Solche die sich gegen die Eltern solidarisieren. Aber es kann schon stimmen wenn der eine gut ist, dass es dem anderen auch nutzt. Es gibt aber auch Einflüsse die abschrecken. Beispielsweise hatte ich einen, dort hat der Kollege Drogen und all das Zeugs gehandelt und das war dann für ihn eine abschreckende Erfahrung. Der Typ ist dann auch sehr früh gestorben.</p> <p>K: Wie ist das mit den Familienverhältnissen B: Vielen sagen auch, darum sind meine Leistungen schlechter geworden. Oft sagen sie auch, dass mir die gute Lehrstelle halt gegeben hat. Das kann bei den Lernenden doch auch stützen.</p> <p>K: Es gibt ja grosse Firmen die auch eine, sozialen Dienst anbieten. B: Ja das gibt es. Es gibt auch Jugendliche die einfach ein persönliches Problem haben, wie Depressionen oder so, da kann der beste Lehrmeister nicht gross darauf einwirken</p> <p>K: Ich weiss, dass ca. 20% der Jugendlichen depressive Anzeichen zeigen. B: Zum Teil werden die auch von früh her schon sehr verwöhnt. Ich habe zurzeit jemand, die will par tout keine Lehre machen. Die wäre intelligent aber die will nicht. Dann beginnt sie zu weinen und die Mutter sagt, du armes Kind und die Jugendanwältin sagt, die muss zuerst die Schulden bezahlen usw.</p> <p>Das Problem gibt es auch bei den ausländischen Prinzen. Der Erbe der Familie. Wenn diese dann keine Lehrstelle erhalten bricht eine Welt zusammen. Ich hatte schon Sitzungen mit fünf Personen wegen eines Prinzen, da haben alle gesagt, wenn du jetzt nicht dies und jenes machst dann wirst du aus der Schule geworfen. Da hat die Mutter noch gesagt, der Sohn sei so ein armer, man solle nicht so mit ihm tun.</p> <p>Buben sind in einige Kulturen oder dürfen in einigen Kulturen machen und tun was sie wollen. Wenn die das nachher lernen sollten ist das extrem schwierig.</p> <p>Ich bemerke aus einigen Lehrvertragsauflösungen Defizite aus dem Kleinkindalter. Wenn du nicht lernst Rücksicht zu nehmen, danach kannst du das nicht mehr einfach lernen. Es kommt nachher einer, der ist am letzten Tag der Schnupperlehre einfach ohne „Tschüss“ zu sagen abgehauen. Die Selbstverantwortung haben die nicht.</p> <p>Ich habe ein Mädchen da musste in die Mutter in den Spital, da sie die Mutter zusammengeschlagen hat. Doch die Mutter traut ihr nicht zu, dass sie eine Lehre beginnt. Die muss unbedingt mit Erwachsenen zusammen sein. Fertig Schule.</p> <p>Verweigere finde ich am schlimmsten K: Was sind die Gründe der Verweigerung? Angst und deshalb Rückzug</p>	<p>Richtiges Mass an Unterstützung von den Eltern</p> <p>Peers</p> <p>Geschwister</p> <p>Drogen</p> <p>Persönliche Probleme</p> <p>Kultur</p>
---	---

<p>B: Keine Ahnung, vermutlich, aber wie geht man damit um. Wenn die Eltern das richtige Mass an Unterstützung bieten kann die Beziehung riesig wachsen. Es gibt auch Lehrmeister, die die Rolle des Vaters übernehmen. Es gibt sogar Mütter die sagen, ich bin so froh, dass mein Sohn so einen guten Lehrmeister hat.</p> <p>K: Weisst du wie Jugendliche mit Problemen umgehen. Welche Lösungsmöglichkeiten dass sie kennen?</p> <p>B: Im Kopf wissen sie Lösungen aber handeln tun sie nicht. Gute Lehrmeister sagen bei schlechten Leistungen sie müssen eine EBA machen, wenn sie gut sind gibt's auch mal einen Bonus. Die Lehrlinge müssen sie wohl fühlen, dann machen sie jede lehre gut.</p> <p>K: Wenn ich den Lehrling als voll nehme kann das einfacher sein?</p> <p>B: Bestimmt. Die Kultur der Organisation ist sehr wichtig. Wir mögen sehr gerne Lehrlinge, wir bilden die top aus usw. Oberstifte haben auch einen grossen Einfluss. Wenn die viel Druck ausüben wird es schwierig. Auch wenn der Unterstift besser ist bei Dingen als der Oberstift, dann wird es sehr schnell sehr schwierig. Hierarchiebrüche müssen in Organisationen angesprochen werden. Kulturen müssen von den Firmen geschaffen werden. Auch müssen sie Lehrlinge mischen, wenn bei Tandems einer immer besser ist sinkt der Selbstwert extrem. Es kann ja auch nicht alles berücksichtigt werden.</p> <p>K: Das Selbstwertgefühl ist ein grosse Thema in der Ausbildung</p> <p>B: Ja das ist sehr wichtig. Mit dem steht und fällt einiges. Tandems sollten das fördern nicht hindern. Ich kenne jemand der konnte durch ein schlechtes Tandem sein Selbstwert nicht ausbilden. Wichtig ist, wie kann ich Probleme mit dem Lehrmeister gut ansprechen.</p> <p>K: Kommunikationstraining</p> <p>B: Das sollten sie in der Berufsschule haben...</p> <p>K: Das kommt jetzt langsam in den Schulen</p> <p>Hast du noch abschliessend etwas, dass du noch sagen willst?</p> <p>B: Ich denke die Stunde ist rum.</p> <p>K: Ja genau, vielen Dank für die Zeit und die interessanten Aussagen</p>	<p>Defizite aus dem Kleinkindalter</p> <p>Selbstverantwortung</p> <p>Neue Kategorie?</p>
--	--

Transkription Experteninterview

Elternteil eines Jugendlichen in der Ausbildung (1. Lehrjahr)

Transkription ohne Zeitverlauf (Schweizerdeutsch-Deutsch zusammengefasst)	Notizen
<p>K: Was denkst du, was Stresst dein Sohn</p> <p>E: Ich stresse ihn sicher, wir zwei untereinander haben es ziemlich streng in den Diskussionen. Aufstehen von der Arbeitszeit oder die Dauer, dass ist nicht so schlimm glaube ich</p> <p>K: Gibt es bei deinen Kinder Unterschiede</p> <p>E: Der Unterschied der Kinder ist, dass ich immer gelernt habe und über ihre Probleme gesprochen habe und T eher zurückhaltend und ruhig ist. Er sagt schon viel mehr wie früher</p> <p>K: Was erzählt er so</p> <p>E: Ich muss in immer fragen, von sich aus kommt nicht viel. Ab und zu erzählt er ein wenig wenn es ernst wird. Oft gibt er nur eine ganz kurze Antwort. In die Schule geht er nicht so gerne.</p> <p>K: Wie geht mit den Hausaufgaben?</p> <p>E: keine Ahnung, dass kann ich nicht kontrollieren. Ich bemerke oft, dass er das auf den letzten Drücker macht und sogar einmal auf einen späteren Zug gehen musste. Ich sag ihm, dass er das anders machen soll. Ch hat auch immer alles auf den letzten Drücker gemacht und sie war schulisch</p>	<p>Konflikt mit Mutter</p> <p>Introversion</p> <p>Hausaufgaben auf den letzten Drücker</p> <p>Hausaufgaben auf den letzten Drücker</p>

<p>gut. Er hat jetzt auch gemerkt, dass er eine Note verbessern muss sonst gibt es Schwierigkeiten. Das habe ich bemerkt. Ich habe ihn gestern angerufen und er hatte eine 3.9 aber er hat ja noch zwei Noten. Aber die Zeugnisnote kommt ja erst am Ende. Bei den anderen Fächern ist er ziemlich gut für den Einsatz. Sie haben sehr oft aktuelle Themen. Von Kriegen bis zu Bewerbungsschreiben.</p> <p>K: Wie hast du von der Note erfahren?</p> <p>E: Er hat von sich aus erzählt. Womöglich als wir sowieso über die Schule gesprochen haben. Er glaubt er braucht keine Allgemeinbildenden Fächer</p> <p>K: bekommst du auch ein Zeugnis</p> <p>E: nein aber ich frage nach. Bei Ch musste ich das nie, Sie hat immer das automatisch vorbeigebracht</p> <p>K: Mit Ch konntest du immer über alles reden?</p> <p>E: nicht über alles aber über ziemlich viel. Sie hatte mal Ärger mit dem Lehrmeister, danach ist sie zu mir gekommen und wir haben das besprochen.</p> <p>K: Wie merkst du das bei T?</p> <p>E: Bei T bemerke ich das beim Verhalten, bis er was sagt, dauert es aber ewig. Wir hatten wirklich viele Schwierigkeiten vor einiger Zeit und konnten nicht mehr gescheit miteinander reden. Besonders in der Zeit wo er keinen Lehrstelle gefunden hat. Danach habe ich einen Thomas Gordon Schulung gemacht. Jetzt habe ich sogar Familienkonferenzen Einberufen und bereits mit kleinen Dingen begonnen. Dort hat er auch erwähnt, was er in den Ferien machen will, eigentlich hat sich jeder geäußert.</p> <p>K: Mit wem redet T sonst über Probleme</p> <p>E: Ich glaube mit den Kollegen. Er hat mir schon erwähnt, dass er gewisse Probleme schon mit den Kollegen besprochen hat</p> <p>K: Hat T einen besten Freund oder wie ist sein Freundeskreis?</p> <p>E: T hat nicht speziell einen besten Freund sondern so vier oder 5 Kollegen mit denen er sich unterschiedlich trifft. Er trifft sich oft mit dem der gerade Zeit hat. Glaube ich</p> <p>K: Wie war das mit Ch?</p> <p>E: Sie hat nur eine beste Freundin</p> <p>K: Kennst du die Freunde von T?</p> <p>E: Ja alle noch von früher von der Schule</p> <p>K: Dann sind das immer noch dieselben Kollegen?</p> <p>E: Ja</p> <p>K: Nochmals, wie geht das mit der Kommunikation zwischen dir und T. Er sagt nicht so viel und du willst viel wissen?</p> <p>E: Ich habe gelernt damit umzugehen. Ich sehe ihn auch nicht so oft. Er geht oft nach der Arbeit weg oder ist in Kursen usw. Am meisten stört mich, dass er so viel im Ausgang ist. Wir haben da noch keine Mitte gefunden.</p> <p>K: Er will mehr und du dass er weniger will</p> <p>E: Ja genau. Sie hängen eh nur rum. Er kommt von der Kälte und geht in die Kälte das kann ja nicht gesund sein. Obschon jetzt gehen sie zu jemanden nach Hause.</p> <p>K: Hat er mit den Kumpels ein Hobby?</p> <p>E: Nein oder doch, nur Playstation spielen, Gamen. Aber auch Facebook ist voll ein Thema. Sogar in der Schule hat er einen Laptop mit</p> <p>K: Hast du das ihm erlaubt?</p> <p>E: Ja, die anderen hätten auch immer alles dabei und vielleicht braucht er ihn ja auch zum arbeiten in der Schule, dass weiss ich nicht. Sie haben ja überall Wireless dort.</p> <p>K: Wie läuft das mit dem Essen</p> <p>E: Am Mittag gibt's so ein Essensservice „Mensa“ und am Abend muss er selber schauen.</p> <p>K: Was bespricht er über Facebook</p> <p>E: keine Ahnung ich bin nicht so Fan von Facebook und so. Ein Bruder hat mal geschaut bei T, was er so in Facebook treibt. Er hat glaube ich viele</p>	<p>Einsatz tief Schule</p> <p>Selbstwirksamkeit?</p> <p>Netzwerk</p> <p>Clique (Zentralität)</p> <p>Schulkollegen</p> <p>Freiheit vs. Kontrolle</p> <p>Social Media</p>
--	---

<p>Freunde und Freundinnen und differenziert nicht so. K: Hat er eine feste Freundin E: Nein, glaube nicht. Aber ich habe keine Ahnung. Früher ist glaube ich mal was in St.Gallen gelaufen. Jetzt nicht mehr. K: Was ist der grosse Unterschied zwischen jetzt und in der Schule? E: nicht so gross, ausser dass der Druck der Schule ist im Verhältnis kleiner, da er im Fachunterricht gut ist. Ich glaube er ist ein Minimalist und er könnte viel mehr. K: Wie ging es mit dem Rhythmuswechsel? E: Er hat keine Probleme so lange zu arbeiten, bis jetzt K: Wann geht er ins Bett E: So um 22 Uhr, aber vermutlich geht er dann noch an den Computer K: Mit den Lehrmeistern hattest du noch nie Probleme? E: Nein mit denen hatten wir noch nie was. Ich hab mal gefragt, als ich ihn kurz gesehen habe. Er meinte T sei Ruhig aber sonst ganz gut. Ich glaube er wird noch auftauen. Er braucht immer sehr lange bis er mehr erzählt. K: Also ist er auf der Baustelle zurückhalten. Glaubst du er versucht so lange wie möglich selber mit Problemen umzugehen. E: Ja, wenn's zu viel wird kommt er trotzdem zu mir. Sogar wenn der Vater zu Hause ist, ruft er mich an. Wir haben zwar viele Auseinandersetzungen aber er kommt dann wirklich zu mir K: Dann kommst du ihm zur Zeit näher E: Ja, ich darf ihn sogar vor den Kursen kurz „Drucken“ bevor er auf den Zug geht. Es ist für mich auch speziell, dass er jetzt eine ganze Woche abwesend ist. Letztes Mal hat er mich angerufen und gefragt, wie er die Backen muss oder wann welche Produkte ablaufen. K: Wie findest du es, wenn du ihn am Sonntagabend, auf den Bahnhof bringst? E: Es ist schon hart, aber es hat auch eine andere Seite. Jetzt ist die Woche so viel ruhiger. Am Montagabend hat Ch letztes Mal gesagt es sei so entspannen ohne T. Weil er ja nach dem Essen immer direkt auf sein Zimmer geht. Es hat was Schönes und was Hartes. Ich freue mich richtig auf den Freitag biss er wieder kommt K: Mit Ch (Schwester) spricht er auch was E: Nein glaube nicht. Sie sehen sich kaum. K: Bist du Hauptbezugsperson? E: Ja, aber es würde mich freuen, wenn sie ein besseres Verhältnis hätten. K: Sie sehen sich ja nicht. E: Ja es gibt schon Termine die mir wichtig sind. Essen am Sonntag usw. Aber wir haben auch schon zusammen gekocht jede Woche einmal. Ch hat T einen Gutschein zum Autofahren (Taxiservice) geschenkt, dass finde ich schön K: Wie ist der Kontakt zur Grossmutter? E: Sie gehen jetzt nicht mehr so viel zu ihr und darum sprechen Sie glaube ich nicht mehr so viel über diese Dinge. Wenn er was in der Mikrowelle wärmen will, geht er zu ihr. Aber über Stress und so sprechen sie vermutlich nicht. K: und mit dem Vater E: Sie diskutieren glaube ich schon, wenn sie miteinander Schneeschuh laufen gehen oder so. Sonst weniger. Ich habe das Gefühl. Ich hätte Freude wenn sie da mehr diskutieren würde. Sogar wenn der Vater zu Hause ist ruft T mir an. K: Vielleicht weil du strenger bist? E: Ja vielleicht weiss er dass ich das Mass der Dinge bin K: Was denkst du, seit der Lehrzeit, ist die Art der Diskussion besser worden oder war das durch dein Kurs. E: Ich denke es ist besser geworden durch die Fragen die er hat. Wie das Brötchen aufbacken usw. aber auch durch meine Art des Fragens habe ich viel erreicht, da ich so besser Vertrauen aufbauen kann.... vor einiger Zeit</p>	<p>Komplexität</p> <p>Stress</p> <p>Gem. Essen</p> <p>Verdrängen /</p>
---	--

<p>hat er sogar bemerkt, dass er jetzt viel mehr sage als früher. Da habe ich gesagt, dass ist auch recht so.</p> <p>K: Er merkt selber dass er mehr Preis gibt</p> <p>E: Ja, es wurde mir bewusst dass es funktioniert</p> <p>K: Die schlechte Note, hat er diese dir gesagt oder hast du das bemerkt?</p> <p>E: Ich merke das auch aber eher wenn es schon sehr belastend ist. Er verschliesst sich dann wieder.</p> <p>K: Und warum denkst du, sagt er gewisse Dinge die in belasten nicht</p> <p>E: Schwierige Frage, vermutlich geht es darum um was es geht, wenn er was angestellt hat, dann hat er schiss, da er nochmals zusammengeschissen wird.</p> <p>K: Ich habe darauf auch keine Antwort</p> <p>E: Schwierig zu sagen wann und warum er etwas sagt oder warum gerade nicht.</p> <p>K: Hat T schon mal über seine Zukunft geredet?</p> <p>E: Nicht gerade so über die Zukunft sondern nur darüber, dass wir wollen, dass er jetzt als erstes die Lehre gut beendet usw. Mit einem Kollegen hat er mal erwähnt, dass er ein Geschäft eröffnen will. Sonst könnte er sich noch in die verschiedenen Richtungen weiterentwickeln. Storen, Dach, Gerüst usw. alles was ums Haus herum ist.</p> <p>K: Dann habt ihr mit ihm das Ziel vereinbart, dass er die Lehre gut beendet.</p> <p>E: ja genau</p> <p>K: ist das eine 5?</p> <p>E: nein überhaupt nicht, Hauptsache es ist möglich für sie. Ich habe keine Angst, dass er das nicht könnte. Vielleicht schulisch. Fachwissen ist wichtig. Dort eine 5 wäre toll.</p> <p>K: Allgemeinbildung ist er unter Druck</p> <p>E: Ja genau. Er sagt immer, dass er das nicht brauche. Aber ich denke die Jugendlichen schauen nicht so weit in die Zukunft. Die leben im Jetzt.</p> <p>K: Das ist bewiesen, dass es tendenziell so. Hat er einen Plan wie er mit den Allgemeinbildenden Fächern weitermachen will.</p> <p>E: Nein, wir hatten Elternabend und dort haben sie uns gesagt, dass die erste Ansprechperson die Auszubildenden sind. Das ist auch gut so, die sehen sie ja mehr wie uns Eltern. Als Eltern bist du fast die letzte Person die einbezogen wird, ausser T würde mehr zuhause erzählen.</p> <p>K: Das ist für mich die Interessante Frage, welche Handlungspläne haben die Jugendlichen usw.</p> <p>E: Ich kann mir gut vorstellen, dass er schaut, dass er dort knapp besteht und wieder mehr lernt, denn mit dem Lehrmeister will er sicher nicht zur Schule gehen</p> <p>K: Hast du noch eine Anmerkung, oder etwas das wir noch nicht besprochen haben. Was in stressen könnte?</p> <p>E: Ich denke, wenn er nicht mit den Freunden in den Ausgang kann, abhängen kann dann stresst das ihn unglaublich. Mit den Kollegen rumhängen ist wichtig. Wenn ich was sage er soll früher nach Hause kommen dann stresst das ihn total. Sie gehen ja nicht ins Restaurant oder so</p> <p>K: Was hast du den Angst wenn er in dieser Gruppe ist?</p> <p>E: Dass sie sich dann aufspielen und das dann aus dem Ruderlaufen könnte. Jeder ist mutiger als der andere und dann vergessen sie sich und T kann nicht mehr sagen ich mache da nicht mit.</p> <p>K: Gibt es da eine Möglichkeit für dich</p> <p>E: Ich versuche Vertrauen aufzubauen und zu sagen wo die Grenzen sind</p> <p>K: Hast du noch weiter Fragen oder was, dass du noch erzählen willst?</p> <p>E: Nein, glaube nicht.</p>	<p>Verantwortungsübernahm</p> <p>Ängstlichkeit / Divergierend Handlung und Soziale Erwünschtheit</p> <p>Kurzfristige Denkweise der jugendlichen</p> <p>Handlungsoptionen</p> <p>Soziales Netzwerk</p>
--	---

Transkription Experteninterview Klassenlehrerin und Schulleiterin

Transkription ohne Zeitverlauf (Schweizerdeutsch-Deutsch zusammengefasst)	Notizen
<p>K: An welchen Symptomen bemerken sie wenn die Schüler viel Stress haben M: Ab und zu stehen die Schüler oder Schülerinnen mit Tränen in den Augen vor mir und sagen, dass sie es in der Praxis nicht mehr aushalten, da der Chef sie vor den Kunden zusammengeschnauzt hat oder aus anderen Gründen. Oft gehen die Chefs nicht unbedingt pädagogisch mit den Lernenden um. Sie sehen sich schon noch ab und zu als Götter in Weiss. Aber mit dem anschnauzten vor den Kunden das finden sie am schlimmsten. Aber auch oft haben sie beim Lernen Probleme, da sie bei uns im ersten Lehrjahr 3 Tage Schule haben. Wann sollen sie da noch Hausaufgaben machen. Ausser sie sind in einer Praxis wo nicht viel läuft aber sonst ist das schon ziemlich viel.</p> <p>K: Dann müssten sie von Anfang an ein Zeitmanagement beherrschen? M: Das müssten sie eigentlich und gleichzeitig wolle sie in den Ausgang oder etwas zusammen mit Kollegen unternehmen. Besonders die schulisch schlechter sind haben es extrem schwierig. Besonders wenn sie sich nicht konsequent dann auf die Ausbildung konzentrieren.</p> <p>K: Wie sagen sie einer Lernenden wenn sie mit den Noten nicht gut sind M: Vor den Herbstferien besprechen wir das und anfangs Januar. Wenn wir merken es läuft nicht gut, dann sprechen wir das mit der Praxis und den Eltern.</p> <p>K: Was sind dort die Themen? M: Ja, die Frage ob die Lernende oder der Lernende gut Lernt oder falsch lernt und wie man da gegenwirken kann. Sie sollten sich vielleicht auch die Zeit nehmen um zu lernen. Vielleicht ist es auch mangelnde Intelligenz und dann muss man schauen ob diese Ausbildung wirklich sinnvoll ist.</p> <p>K: ist das quasi ein Deckeneffekt der es ab und zu gibt? M: Ja, ich denke. Aber wichtig ist es zum schauen was man alles machen kann.</p> <p>K: Wie ist die Unterstützung der Eltern M: Die sagen dann oft, ich habe gedacht sie sollte mehr lerne. Aber grundsätzlich ist das Verständnis der Eltern vorhanden und man sucht gemeinsam nach Lösungen. Wenn die Person in der Praxis sehr gut arbeitet, schaut auch der Ausbilder oft, dass die Lernenden die Schule in den Griff bekommen. Wenn die Person in der Praxis nicht so gut ist haben wir oft wenig Unterstützung der Lehrmeister.</p> <p>K: Wo ist öfters das Problem M: Der Lehrbetrieb ist oft entscheidender wie wir als Schule. Dort ist alles anders oder oft anders wie in der Schule. Oft werden sie dort eingesetzt wo sie auch gerne arbeiten. Wenn der Ausbilder nicht so gut ist, wird es dann auch sehr oft schwierig. Was ich aber glaube, ist das sehr häufig Probleme von zu Hause extrem Stressend sind. Oft haben sie dann auch einen Leistungsabfall.</p> <p>K: Was sind das für Probleme? M: Wenn der Freund/Freundin die Beziehung beendet oder wenn sich Eltern scheiden lassen oder sonstige familiäre Probleme K: Gibt es da Auffälligkeiten im Lehrjahr M: Im ersten Lehrjahr bemerk man das wenig oft sind die Hauptprobleme ende erste Lehrjahr, anfangs zweites. Dann sind sie ja auch schon erwachsen und können besser mit den Problemen umgehen. Wir haben ja auch eine Sozialarbeiterin im Haus, die bei allfälligen Problemen anonym die Probleme besprechen kann.</p>	<p>Hierarchie</p> <p>Pädagogik</p> <p>Eltern, Ausbilder, Lehrer Ressourcen</p> <p>Ausbildner ?</p> <p>Umgang mit privaten Problemen (Familie oder Freund)</p> <p>Anfang Lehre die Herausforderung</p> <p>Sozialarbeiterin</p>

<p>K: Wird das auch genutzt? M: Das ist schwierig zu sagen, ich denke bei uns nicht so viel. Sie ist auch nicht jederzeit im Haus. Wenn die Personen jederzeit im Haus wäre könnten die Jugendlichen bei aktuellen Sorgen direkt hingehen und das besser nutzen. K: Merken Sie das tendenziell an den Noten oder auch sonst in der Klasse wenn etwas nicht stimmt? M: Ich denke an beiden Orten. Oft sind sie ein wenig abwesend. Die Noten sind massgebend. Das beobachten wir einfacher. Das andere ist sehr subjektiv und verschieden. Da kann die Stimmung auch nach Unterrichtsfach ändern und eine Person ein wenig bedrückt wirken. K: haben sie viele verschiedene Kulturen M: wir haben fast nur Schweizer K: Wie kommt das? M: Für andere ist es vermutlich sehr schwierig eine Lehrstelle zu erhalten. Danke ich. Oft machen Ausländer-Schweizer die Schule Privat. K: Welche gibt es da und wieso wissen sie das? M: In St.Gallen gibt es zwei und in Buchs eine. Das ist eine Ausnahmesituation im Kanton St.Gallen, wenn das nicht so wäre, müssten wir viel mehr ausbilden. So können die Praxen auch Personen einstellen die nur ein Jahr schnuppern anstelle eines Lernenden. Die gehen ja zuerst in die Schule, erst dann suchen sie eine Praktikumsstelle. Ich bin ja auch Expertin für den Beruf da sehen ich sehr oft, dass in den privaten Schulen vermehrt ausländische Namen auftauchen. K: Wie sieht es mit den Zukunftschancen aus auf dem Beruf? M: Die sind erstmals froh, dass sie mit der Ausbildung fertig sind. die Hälfte sucht etwa eine Stelle, die andre Hälfte eine Reise oder die BMS2. Lehrbegleiten ist das ziemlich schwierig. Im ersten drei Tage im zweiten zwei und im dritten 1 ½ Tage. da sind Sie mit der zusätzlichen BM kaum in der Praxis tätig. K: gibt es Personen die das durchhalten? M: Ganz wenige nur. Wir haben selten jemand. Und wenn dann muss das eine „pfiffige“ Person sein. Wir haben auch eine Vereinbarung mit der Schule in St.Gallen, damit die alle Unterrichtsfächer machen können. Einfacher ist die BM2 K: Was machen die anderen nach der Ausbildung? M: Pflegefachfrau oder technische Operationsassistentin. Direkt nach der Lehre. Das ist eine Höhere Fachschule keine FH. Wenn sie Fachfrau Gesundheit oder Med. Praxisassistentin gemacht haben, ist das eine Schule auf Basis der HF oft der Fall. Es gibt auch RTOA röntgen Assistentin. K: hat es viele die, bereits am Anfang wissen, dass sie nach der Ausbildung ein HF oder FH machen? M: Es hat jedes Jahr erstaunlich viele die weitermachen entweder direkt an eine HF oder über die BM2 an eine FH. K: Die haben ja eine gute Zukunftsaussichten M: Sehr gut K: Wie viel Lehrvertragsauflösungen haben sie im Durchschnitt M: letzte Jahr nur eine und dieses noch keine. Die letzten Jahre waren sehr schlecht. In der Praxis war sie am Anfang gut nachher schlecht oder nicht mehr so definiert. Dort haben wir nochmals die Eignung abgeklärt und dann entschieden dass sie doch lieber was anderes machen soll. K: Was vermuten sie, warum haben sie so wenig Vertragsauflösungen. Aufgrund der Selbstselektion oder aus welchen Gründen? M: Ich kann nicht sagen, dass wir nur die besten haben. Ein Arzt wählt besonders übers Schnuppern aus. Dort wird beobachtet wie sie das anpackt. Es gibt aber auch Ärzte die eine Eignungsabklärung machen oder aber auch nur die Noten anschauen. Da muss man wissen, dass Sekundarschule da oder dort sehr unterschiedlich benoten. Aber wichtig ist sicher lach der Eindruck der sie hinterlassen. Ich empfehle den Ärzten immer, dass sie die</p>	<p>Note als Stressindikator</p> <p>Wenig Ausländer (Sös)</p> <p>Zukunft gesichert</p>
--	---

<p>Schüler was schreiben lassen, da heute dort oft ein Mangel besteht. Ich bemerke, dass dort sehr oft Mangel herrscht. Berufsspezifische Texte sind mit Fachlichen Inhalten sehr oft für die Lernenden herausfordernd.</p> <p>K: Kommt dass, da die Ausbildner nur noch auf die Naturwissenschaftlichen Noten schauen anstelle Deutsch zu berücksichtigen</p> <p>M: wir haben einige die haben sicherlich Legasthenie und das wurde nie behandelt. Ich habe eine die ist sonst gut aber die kann kaum Texte verstehen. Sie ist notenmässig schlecht nur weil sie nicht lesen und schreiben kann.</p> <p>K: Was hat diese Person für eine Strategie</p> <p>M: Schwierig zu sagen. Wir können das nicht abklären, dass ist nicht möglich</p> <p>K: Haben sie durch den hohen Druck viele Absenzen?</p> <p>M: Überhaupt nicht.</p> <p>K: Was könnten die Gründe sein? Vielleicht die Sensibilität für Gesundheit? Gesunde Ernährung usw.</p> <p>M: Vielleicht, aber sie merken auch, dass wenn sie fehlen, dass sie sehr viel verpassen und darum kommen sie auch mal mit Halsschmerzen in die Schule</p> <p>K: Ich habe eine Idee im Hinterkopf. Kann der Erfolg der Schüler durch den optimalen Leistungsdruck als Aussage gelten</p> <p>M: Ja, die merken dass sehr schnell oder wussten das schon</p> <p>K: Wie sieht es aus mit den Hausaufgaben? Sind die immer erledigt oder eher weniger?</p> <p>M: Die meisten machen die Hausaufgaben sehr gut. wir haben fast nie Probleme, dass sie diese nicht machen. Sie sind sehr zuverlässig. Vielleicht geht es ½ Jahr bis sie sich eingelebt haben. Bei uns haben sie sehr viele verschiedenen Lehrer nicht wie im KV, da haben sie nur drei oder so</p> <p>K: Haben sie einen Klassenlehrer</p> <p>M: Ja, dass ist die direkte Ansprechperson bei Problemen</p> <p>K: Kommen die Jugendlichen bei Problemen auf sie zu?</p> <p>M: hm... Wir haben auch unser Pflichten die wir erfüllen müssen und sind gefordert. Durch das haben wir auch direkten Kontakt mit den Schülern.</p> <p>K: Viele haben nicht den Mut Dinge anzusprechen.</p> <p>M: Das gibt es sicher, Wir haben auch Themen die Schüler vielleicht nicht mit dem Klassenlehrer besprechen wollen. Für das ist ja der sozialpsychologische Dienst im Haus. Dort hat es auch kein Konsequenzen im Sinne von Strafen oder so</p> <p>K: Wie ist die Klassenkultur</p> <p>M: Durch die Frauen kann es schon mal zickig sein. Die können schon ganz schön hart miteinander umgehen.</p> <p>K: sind die Gruppen über die Ausbildung hinweg etwa gleich oder ändert sich das?</p> <p>M: Nein, dass ändert sich erstaunlich häufig. Aber es gibt auch kompakte Gruppen, die sich oft nicht ändern. Wir hatten auch mal eine sehr Dominante Person, bei der wir intervenieren mussten. Dort konnten dann die anderen fast nichts mehr sagen, da diese so dominant war. Es gibt auch Situationen da gehen die Gruppen fast aufeinander los.</p> <p>K: Somit gibt es eine gewisse Konfliktkultur?</p> <p>M: Das ist so, dass sie sich oft die Meinung sagen. Neu ist auch das es im Unterricht einen Kurs gibt, wie man mit Konflikten umgeht oder mit schwierigen Kunden. Das finde ich super.</p> <p>K: Haben die Schüler oft Teamarbeit?</p> <p>M: In überbetrieblichen Kursen schon, sonst eher weniger, da einfach die Zeit fehlt. Wenn ich frage was sie lieber wollen, ist es ganz klar der Frontalunterricht.</p> <p>K: Ist die Teamarbeit für sie aufwändiger durch die Absprachen oder durch das organisieren?</p> <p>E: Auch, aber besonders haben sie Angst das Lücken entstehen. Das sie etwas zu ungenau oder falsch lernen oder über Haupt nicht anschauen. Das</p>	<p>Copingidee, keine</p> <p>Sehr gut vorinformiert über den Beruf durch das Praktikum</p> <p>Konflikte werden ausgetragen – Konfliktkultur</p> <p>Stress am Anfang hoch</p> <p>Angst vor dem Berufsbildner</p>
---	--

<p>ist dann schwierig alle auf den gleichen Level zu bekommen. Für das bräuchte ich mehr Zeit. Ich kann schlecht dahinter stehen, da es nicht so viel bringt in dem Sinn.</p> <p>K: Wie ist das genau im ersten halben Jahr, wenn sich die neuen einleben?</p> <p>M: Das ist unterschiedlich je nach Person. Oft ist es schwierig für sie herauszufinden welcher Lehrer welchen Anspruch hat. Bei uns gibt es oft noch ein Durcheinander da wir im Haus die Ük's anbieten. Oft ist es auch schwierig zu wissen welcher Lehrer wie Prüfungen macht.</p> <p>K: ist das eine stressende Phase für die Lernenden</p> <p>M: Sicherlich, die meisten „packen“ dass dann automatisch. Wenn das nicht funktioniert müssen wir dann schauen.</p> <p>K: Was genau geht so schief</p> <p>M: Oft schauen wir bei Problemen zusammen. Ab und zu müssen wir mit dem Berufsbildner Kontakt aufnehmen da die Lernenden sich noch nicht getrauen mit diesem zu reden. Aber es funktioniert allgemein sehr gut</p> <p>K: Ich habe schon zweimal jetzt gehört, dass der Berufsbildner ab und zu das Problem ist.</p> <p>M: Es ist natürlich oft Eng in den Praxen und der Umgang ist eingespielt und wenn da was nicht passt, dann wird es schwierig. Ab und zu sucht ein Berufsbildner einfach nur eine günstige Arbeitskraft dann wir es oft schwierig. Aber wenn diese ein bisschen Durchhaltewillen aufzeigt, dann geht das sehr oft auch ziemlich gut. Aber das ist doch eher die Minderheit, dass der Berufsbildner nicht so gut ist.</p> <p>Es ist wirklich auch ein harter Einstieg, der Stoff ist sehr umfangreich an, dass muss man sich gewöhnen</p> <p>K: Verwunderlich, dass trotz dem Stoff und den Herausforderung so viel so gut sind.</p> <p>M: Ja stimmt, auch in der Praxis haben die viel zu tun. Sie müssen das Telefon abnehmen usw. Die müssen auch freundlich sein und Stressresistent sein in diesem Beruf. Aber es gibt auch einige die Probleme haben damit und etwas darunter leiden, die Frage ist immer was.</p> <p>K: Was ist der Grund warum die so Stressresistent sind</p> <p>M: Keine Ahnung ob sie resistenter sind als andere. Auf jeden Fall ist der Beruf sehr umfangreich. Das ist auch bekannt. Laborantin, KV und Assistentsaufgaben machen sie, aber auch weiter Dinge. Das erzähle ich auch an den Berufsorientierungen immer.</p> <p>K: Vielleicht ist die Abwechslung der Grund</p> <p>M: Das kann gut sein. Sie wissen es zuvor, dass es vielseitig ist und das sie Kontakt mit Menschen haben</p> <p>K: Dann ist es eine gute Selbstselektion</p> <p>M: Ja ich glaube, da ist sicher der Berufsberater auch ein Grund dazu. Ja ich habe die Erfahrung, dass es sehr wenige Personen hat, die merken dass es der falsche Job ist, für die Meisten ist das schon die richtige Berufswahl. Nur ganz wenige sind vom Beruf enttäuscht und machen danach was anderes.</p> <p>K: Warum gehen nach der Schule viele auf Reisen?</p> <p>M: So viel sind es dann auch nicht. Zwei sind nur reisen gegangen, andere machen die BM und ca. die Hälfte geht weiter Arbeiten.</p> <p>Ach ja eine ging noch nach Italien um Musikpädagogin zu erlernen. Da weiss ich auch nicht was sie macht.</p> <p>K: Ich denke die Zeit ist um. Haben sie vielleicht noch eine offene Frage oder etwas das ihnen besonders aufgefallen ist?</p> <p>M: ... Was mich beeindruckt ist, dass sehr viel Einfluss von Scheidungen und Problemen zu Hause her stammen. Die Personen sind wirklich stark betroffen von Familienproblemen. Das wirft sie of aus dem Gleis.</p> <p>K: Vielleicht kann ich das in meinen WS implementieren.</p> <p>M: Ich sage dann immer, dass sie sich auf sich und die Ausbildung konzentrieren sollen und das Problem der Eltern davon trennen sollen.</p> <p>K: und Probleme mit gleichaltrigen?</p> <p>M: das ist schon krass wie die da Klinisch haben. Einige Klassen haben das</p>	<p>Gute motivierte Personen</p> <p>Familienprobleme</p> <p>Stress untereinander</p>
---	---

<p>nicht einige schon. Aber der Grund kann ab und zu wirklich kleinlich sein. Das sind auch Freizeitdinge. Obschon wir eine grosses Einzugsgebiet haben kennen sie sich von irgendwo her über Facebook oder so. K:.. gut vielen Dank, dass sie bei mir mitgemacht haben, ich denke ich kann einige Inhalte sehr gut für den Was nutzen. M: Bitte, das ist ja gut so...</p>	
--	--

Transkription Experteninterview

Berufsbildner

Transkription ohne Zeitverlauf (Schweizerdeutsch-Deutsch zusammengefasst)	Notizen
<p>K: Was denkst du, was sind die Schwierigkeiten oder Herausforderungen der Lernenden während der Ausbildung? R: Wir merken Unterschiede zwischen den Berufen. Zwischen den Polymechniker, Elektroniker oder den anderen Orten. Da denke ich, haben wir grosse Unterschiede wo die Probleme liegen. Dazu muss man sagen, dass die Hauptfarbe ist, wie die Berufswahl entstanden ist, hat jemand den Traumberuf gefunden oder hat er einfach noch eine freie Lehrstelle gefunden. Quasi die letzte Möglichkeit wahrgenommen. Das ist besonders am Anfang gut zu bemerken. Ein weiterer Punkt ist, dass zu Beginn die Umstellung zwischen Schule und Beruf wichtig ist. Bei intellektuell höheren Berufen, ohne dass zu werten, behaupte ich (Elektroniker, Mechaniker) dass es besonders die Schule ist, die die Lernenden stresst. Wir Vordern auch Leistungen , die sie sicherlich auch belasten kann. Zusätzlich müssen sie jetzt 8h am Tag arbeiten. Das ist alles neu. Verantwortung müssen sie auch übernehmen, dass ist am Anfang nicht so die grosse Herausforderung sondern eher ein wenig später. Der Druck der Auftraggeber geben wir zu Beginn der Ausbildung nicht an die Lernenden weiter, wir versuchen den Druck abzufedern. Aber dies ist Realität später im Beruf. Wenn die was bestellen und das muss an einem Montag auf den Flieger nach Singapur, dann müssen die am Samstag das richten. Etwas weiteres, das sehr individuell ist, ist der Stress mit den Freunden oder Freundinnen. Besonders fällt mir das bei den Mädchen und jungen Frauen auf. Ich habe zwar nicht besonders viele Frauen aber das fällt mir auch auf. Die Eltern sind in diesem Alter sehr oft auch ein Stressfaktor. Ich bin selber Vater und kenne das. Man muss zu Hause auch mal intervenieren und das gibt zusätzlich Stress. Ich muss sagen, dass ich ziemlich verwöhnt bin mit meinen Lernenden, ich glaube, dass das Thema Stress nicht wirklich gross ist. Ich hatte in meiner Karriere etwa 300 Lehrlinge und ca. 1% hat die Lehre abgebrochen. Dass sind nur drei Lernende. Wir haben eine komfortable Situation. Wir haben junge Erwachsene die den Beruf wollen und deshalb die Motivation sehr gut ist. K: Was war bei den drei Personen der Grund, weshalb haben die Lehre abgebrochen? R: Bei einem, der, hmm, muss studieren. Genau, einer war total überfordert. Da hat der Vater bei uns gearbeitet und dann haben wir das mit dem Sohn probiert aber wir haben gemerkt, dass geht nicht und das bringt auch nichts. Deshalb mussten wir den Vertrag auflösen. Ein anderer hat geklaut, da mussten wir auch den Vertrag beenden und der Letzt war sehr destruktiv. Der hat Viren verbreitet und anderen Unsinn gemacht. Bei zweien war es das Verhalten und nicht die Leistung. Ich muss sagen, wir haben nicht viele Probleme. Wir versuchen die Auswahl sehr gut zu gestalten. Das kostet dann auch weniger. Beim einstellen sind wir uns schon sicher, dass die Person motiviert und geeignet für den Beruf ist. Wir bekommen aber jetzt das Problem, dass wir nicht mehr auswählen können,</p>	<p>Recruiting wichtig Freiwilligkeit der Auswahl Schulleistung als Stressfaktor Freund/Freundin Eltern Leistung vs. Verhalten Probleme und Berufsbildner Kombination</p>

<p>um alle Stellen zu besetzen. Wir haben fast zu wenig Kandidaten.</p> <p>K: Wie ist es mit alltäglichen Dingen. Kommen die Lernenden zu dir und erzählen sie dir, dass zum Beispiel die Eltern sich scheiden lassen haben und er oder sie deshalb die Leistung zur Zeit nicht voll erbringen kann?</p> <p>R: Der Lehrmeister (Berufsbildner) ist die Person, die Leistung von den Lernenden fordert und darum kann ich mir vorstellen, dass die Lernenden nicht gern zu mir kommen und mir die Probleme erzählen. Es gibt es aber vereinzelt. Bei Scheidungen ist es häufiger dass die Lernenden das mir erzählen, da wir das eh früher oder später bemerken und Sie oft deshalb vorbei kommen und das Thema ansprechen.</p> <p>Wir haben auch eine Sozialberatung im Haus, die unabhängig kann Gespräche führen. Wir bekommen dann die Zahlen, wie oft das genutzt wird aber wer das genutzt hat, das bleibt anonym.</p> <p>K: Darfst du mir sagen wie oft das genutzt wird und aus welchen Gründen?</p> <p>R: Eher weniger. Es ist kostenlos und kann während der Arbeitszeit erfolgen.</p> <p>K: Dann gibt es aber Schwierigkeiten mit der Anonymität oder nicht?</p> <p>E: Die sagen dann einfach sie müssen zum Arzt und dann gehen sie zum Berater. In einem gewissen Sinn geht das schon.</p> <p>Es ist aber schon ein wenig doof, da es die Türe neben meiner Türe ist. Aber es gebe ja auch die Möglichkeit am Abend einen Termin wahrzunehmen. Sie können sich jederzeit mit Ihm in Verbindung setzten. Es gibt auch die Möglichkeit an der Berufsschule einen Termin mit einem Sozialarbeiter zu erhalten.</p> <p>K: Die Frage ist dann eher, wollen sie, dass auch oder kennen sie überhaupt diesen Dienst.</p> <p>R: Es wird gezielt informiert. Früher war es sogar noch besser. Da hat der Sozialberater im Kennenlern-Lager sich selbst vorgestellt. Heute macht er das aus Aufwandsgründen nur noch ganz kurz. Mich hat es früher besser gedünkt.</p> <p>K: Nutzen die Jugendlichen die möglichen Dienste?</p> <p>R: Nicht so häufig. Wenn zum Beispiel die Nachhilfe unfreiwillig ist, sind sie am Anfang nicht so motiviert. Am Ende aber, wenn sie dann bessere Noten nach Hause bringen, finden es, bis auf wenige Ausnahmen, alle gut.</p> <p>K: Dann muss man sie fast zum Glück zwingen</p> <p>R: So würde ich es nicht sagen aber ein wenig unter Druck setzen passt eher und nützt sehr oft auch.</p> <p>K: Wie ist das nochmals genau mit dem Sozialarbeiter? Ist er immer im Gebäude?</p> <p>R: Ja er ist immer im Haus, gehört aber nicht zu uns. Er ist für alle Firmen in der Region zuständig. Wir bezahlen in monatlich, ob er Probleme löst oder nicht. Das ist ein Beitrag aller Firmen in der Region, die Lernende bei uns unterbringen.</p> <p>K: Wie sieht das mit den Noten der Jugendlichen aus? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schulnoten und Belastung?</p> <p>R: Ja ich denke, ich schaue nicht nur die Schulnote alleine an. Man muss alles was dahinter steck anschauen. Wenn jemand tief einsteigt ist das was anderes als wenn jemand runterfällt bei den Noten. So kann man am Verlauf erkennen das irgendwas stimmte. Denn ein Intelligenzeinbruch gibt es in dem Sinn nicht. Wir hatten schon medizinische Gründe für Leistungseinbrüche. Einer hatte einen Hirntumor. Der ist leider Gestorben. Darum ist das eine Gratwanderung mit den schlechten Leistungen. Wir hatten jemanden der hatte Krebs und war immer sehr müde. Wir wussten am Anfang nicht von dem Krebs und hatte bereits den Verdacht das der Drogen nimmt oder so was und dann hat man die Diagnose Krebs.</p> <p>K: Da braucht man viel Taktgefühl..</p> <p>R: Wir hatten den Fall und das war krass. Zuerst haben wir gesagt, komm geh doch früher in Bett. Dann fährt das extrem ein, wenn man dann erfährt dass der Krebs hatte.</p> <p>K: Wie ist die Zusammenarbeit bei den Jugendlichen? Ist das eine</p>	<p>Sozialer Dienst Anonymität und Nutzung</p> <p>Schulnote als Stressindikator 2x</p> <p>Gesundheitliche Schwierigkeiten und der Umgang damit</p> <p>Ressource „ein Raum“</p> <p>Sozialkompetenzen</p> <p>Kultur</p>
---	--

<p>Ressource im positiven oder im negativen Sinn?</p> <p>R: Ja wir haben schon recht viel Kontakt. Ich bin dauern um die Jugendlichen. Wir haben einen Raum und wir bekommen alles von einander mit. Ab und zu kommen da schon komische Dinge zum Vorschein aber ich finde das trotzdem eine tolle Sache. Es bildet auf eine Weise Vertrauen untereinander. Man kann auch sehr einfach miteinander rede. Man muss auch vorsichtig sein mit den Informationen damit man nicht direkt „reinfährt“. Wenn ich was höre, egal ob privat oder geschäftlich und ich will das besprechen, dann sitzen wir zusammen und besprechen das. Wir wollen ja keine Fachidioten ausbilden sondern Personen die ihr Leben gut meistern können.</p> <p>K: Dann schaut ihr direkt auch darauf, soziale Kompetenzen zu fördern.</p> <p>R: Ja, das finden wir wichtig</p> <p>K: Wie steht es um die Hierarchie bei den Jugendlichen. Gibt's dort untereinander ab und zu ärger oder wie etwa sieht die Zusammenarbeit aus?</p> <p>R: Es gibt eine Hierarchie, das ist so. Erst-Stiften müssen gewisse Dinge machen, die müssen die Zweiten nicht machen. Da sind die auch stolz darauf. Es gibt auch Erst-Stifte die sind besser wie Zweite aber das ist nicht so ein Thema. Die müssen sehr oft untereinander nachfragen, damit sie überhaupt die Arbeit erledigen können.</p> <p>Wir haben immer Präsentationen der Lernenden. Die müssen da zum Beispiel ein Programm vorstellen. Das ist natürlich eine Herausforderung wenn die den anderen was vorstellen und beibringen müssen. Ich sage immer lehren ist lernen im Quadrat. Die müssen den Inhalt und weiter darüber hinaus, das ganze sehr gut beherrschen damit sie das vermitteln können. Damit du dort sicher bist braucht es viel. Das fängt früh an mit Gruppen die was vorbereiten müssen und anderen Präsentieren müssen.</p> <p>K: Es gibt sicherlich auch solche die das nicht so gerne tun. Wie bemerkst du das und wie gehst du damit um?</p> <p>R: Das gibt es, ich war auch so einer. Ich kenne das sehr gut und kann die Lernenden verstehen. Darum will ich ihnen eine geschützte Umgebung denen das beibringen. Es gibt keinen der das nicht kann. Es gibt einige die haben mehr Mühe als andere. Aber durch das viele Üben kommt das dann automatisch. Das ist ja dann auch in der Realität öfter so, dass Personen präsentieren müssen. Viel Üben bringt viel, dass kann ich aus eigener Überzeugung sagen. Logisch, bei grossen Anlässen ist jeder Nervös. Da erzähl ich den Lernende offen und ehrlich das ich auch mal Mühe hatte. Da muss man als Vorbild hin stehen und dazu stehen. Oft ist man als Lehrmeister geneigt, diese Blösse nicht zu geben. Ich kann das auch bei anderen Themen.</p> <p>Sicherlich ist es für die Jugendlichen stressig aber auch hilfreich.</p> <p>Ich habe einer, der ist sehr nervös aber dort tragen die Kollegen und Kolleginnen mit einem positiven Feedback dazu bei, dass er sich wohler fühlt. Die unterstützen die Person richtig, dass er besser wird. Wir sind natürlich eine kleine Familie.</p> <p>Es gibt ab und zu Personen die aus der Reihe tanzen. Dort suchen wir dann das Gespräch um ihn dort abzuholen. Da nützt auch schon ein Gespräch mit denen.</p> <p>K: Was heisst für dich destruktiv?</p> <p>R: Personen die andere ärgern oder sich immer querstellen.</p> <p>K: Das könnte ja ein Zeichen für Stress sein</p> <p>R: Ich glaube nicht, der ist voll überzeugt vom Beruf und sehr gut. Er ist Einzelkind, die Mutter alleinerziehend. Der hatte schon früh Probleme in der Schule mit den Kollegen. Der kommt schnell unter Druck. Es gab auch schon mal Schlägereien in der Schule. Es ist ein spezieller, da müssen wir ein wenig schauen.</p> <p>K: Was haben die Jugendlichen für Strategien um Probleme zu lösen? Was fällt dir häufig auf.</p> <p>R: Vielfach haben sie Pläne um Probleme an zugehen. Dabei halten sie die</p>	<p>Präsentationen „Selbstwirksamkeitsförderlich“</p> <p>Lernen am Modell</p> <p>Sozial Support Teamgeist</p> <p>Stress Familie</p> <p>Druck durch schlechte Noten</p> <p>Nachhilfeunterricht</p>
---	--



<p>oft nicht ein. Wir versuchen Unterstützung zu geben. Besonders wenn es um Leistungen in der Schule geht. Dabei sprechen wir mit der Person und machen zusammen Ziele. Dabei machen wir auch Ziele die wir binden etwas verlangen. Zum Beispiel Ergänzungsunterricht. Dabei können einige freiwillig kommen andere müssen, ja nach Note in der Schule.</p> <p>Wir haben eine super Verbindung zu den Schulen. Wir haben oft Sitzungen wo wir nicht über die Noten sprechen sondern über andere Dinge wie das Verhalten oder andere Dinge. Schwieriger ist die konkrete Umsetzung. Es gibt's auch, dass wir die Eltern sprechen und dann zusammen eine Lernhilfe anfordern. Einer musste sogar vor der Lehre Einsatz zeigen und einen Kurs nehmen. Das hat sehr gut angeschlagen. Es gibt sogar ein Lehrer der mit die Tests schickt, und ich die anschauen kann. Dass alleine nützt schon sehr gut. Die meisten finden das nicht so hart. Nur vereinzelt motzt einer und sagt, das nützt doch nichts. Das ist nur einer von vielen. Wirklich nicht viele.</p> <p>K: Gibt es auch Lernende die zu dir kommen und sagen, dass ihnen was aus der Schule nicht so geläufig ist oder dass ihnen ein Teil der Ausbildung zu schnell erklärt wurde oder so was in die Richtung?</p> <p>R: Das gibt es auch. Ziemlich oft, wenn sie ein Thema der Schule nicht verstanden haben. Oft kommen die zusammen. Dann machen wir das ganz spontan und so schnell wie möglich.</p> <p>Wenn nur einer eine Schwierigkeit hat, dann mach ich das nach dem Feierabend, damit von ihnen aus auch eine Eigenleistung kommt.</p> <p>K: Ist das nur in eurer Firma so oder auch bei anderen</p> <p>R: Ich kenn nur die Elektroniker Firmen, aber das ist mehrheitlich schon so dass bei Problemen nachgeholfen wird, wenn der Einsatz der Jugendlichen stimmt</p> <p>K: Bekommst du auch Kritik der Lernenden?</p> <p>R: Wir haben eine Plattform für solche Dinge. Die gehen direkt an mich. Das ist regelmässig und strukturiert. Von der Pädagogik bis zu den fachlichen Fähigkeiten. Zusätzlich haben wir pro Jahr zweimal ein Gespräch. Weiter hat der Standortleiter jederzeit Zeit für Probleme. Die Bewertungen sind aber sehr oft gut. Ich habe mich auch schon gefragt warum da nichts kommt. Zusätzlich hat jeder Beruf eine Lehrlings-Vertretung die direkt mit der Geschäftsleitung spricht. Die treffen sich einmal pro Monat.</p> <p>K: Werden die Infos und Resultate auch an dich zurückgemeldet oder ist das etwas Spezielles für sich?</p> <p>R: Es wird rege genutzt. Wir wissen auch was an die Geschäftsleitung herangetragen wird. Es gibt auch Dinge die lustig sind. Die wollten auch mal besseres WC-Papier aber grundsätzlich sind es gute Themen.</p> <p>K: Welche Themen würdest du als Stressend beurteilen?</p> <p>R: Der Lohn ist oft ein Thema, da wir hier nicht so viel zahlen wie den anderen. Ihr Benefiz ist die sehr gute Ausbildung. In anderen Firmen arbeiten die Lernenden in der Produktion, die erhalten mehr. Aber das hat nichts zu tun mit Stress, dass ist eher ein monetäres Problem. Was aktuell gelaufen ist fällt mir nicht mehr ein. Da müsstest du die Geschäftsleitung fragen.</p> <p>K: Noch eine Frage die hier speziell ist. Die Zukunft dieser Jugendlichen ist ja ziemlich gesichert. Haben die Jugendlichen Zukunftsängste.</p> <p>R: Die verdrängen das bis zum Schluss. Die haben so viel zu tun am Ende da haben sie oft keine Zeit um danach zu studieren. Einige wissen schon, dass sie eine Weiterbildung machen wollen. Eigentlich haben alle etwa gleichschwer. Bei uns ist es wirklich so, dass sie schon Kontakt mit Firmen haben. Eine Firma nimmt die Personen auch temporär auf, dass nachher daraus eine Festanstellung kommt. Auch die RS wird oft mit Vorverträgen ausgehandelt. Bei denen die das Tech machen, wird oft ein Ferienjob für zwischen den Semestern angeboten.</p> <p>K: Wie war die Situation bei euch in der Wirtschaftskrise?</p> <p>R: Das war eine heftige Situation, wir haben unseren Kunden direkt die Lehrlinge zurückgenommen um sie weiter zu beschäftigen. Produktionsfirmen hat es extrem getroffen. Wir waren auch ziemlich</p>	<p>Onlineplattform für Feedback</p> <p>Lernenden Vertretung</p> <p>Wenig Lohn, Gerechtigkeitstheorie</p> <p>Verdrängen</p> <p>Bindung durch Verträge über die RS oder Ferienjobs bei Studierenden</p> <p>Weiterbildung aufgrund der Wirtschaftskrise Handlungsplan</p> <p>Onlinesucht</p>
--	---

<p>K: Redet ihr über Dinge die euch stressen? T: Nein nie. K: Wenn dich etwas belastet, mit wem sprichst du dann? T: eigentlich mit niemandem K: wie funktioniert das? T: so so lala K: wenn es jetzt wirklich mal ein Problem gibt, ein grosses? T: dann rede ich mit meiner Mutter darüber K: wirklich T: ja, dann wirklich K: Belastet dich die Situation in der Lehre mehr als vorher als Schüler T: Nein, nicht wirklich K: Wie kommst du mit den körperlichen Anstrengungen zurecht T: Je nach Arbeit. Wenn wir mehr haben, haben wir auch mehrere Leute auf den Baustellen aber grundsätzlich ist die körperliche Belastung für mich kein Problem K: Wie läuft es im Team mit den anderen Arbeitskollegen und Kolleginnen? T: Das läuft sehr gut. Wenn was mal nicht klappt wird schon geflucht aber das stört mich nicht, das ist bei uns normal K: Der raue Umgang stört dich wirklich nicht T: Nein eigentlich nicht. Das finde ich nicht schlimm K: Hast du dir schon Gedanken über die Zukunft gemacht T: Ich hoffe, dass ich die Lehre gut abschliessen kann, danach einige Zeit in der Firma weiterarbeiten und danach vielleicht eine Weiterbildung in meinem Bereich machen kann. K: Hast du unter den Kollegen stressende Dinge? T: eigentlich nicht, das ist ziemlich locker K: wirklich T: ja K: Wie geht's du mit neuen Situationen um T: Da frag ich Personen die das wissen in der Firma Fachkräfte sonst die Mutter K: Resümee und warum findest du die Schule nochmals langweilig T: Sitzen und nichts tun ist langweilig, ich bin Handwerker K: Wie gehst du mit dem um, da du dass ja nicht umgehen kannst T: ich sitze in den Unterricht K: Wo gehst du zur Schule T: In U.. , Blockzeit. Das ist einfacher für mich. Während den Blockzeiten gibt es keine Hausaufgaben nur zwischen den Blöcken K: Und wann machst du die Hausaufgaben T: Immer ganz am Schluss vor dem neuen Block. Ich verdränge dass bis zum Schluss. K: Hast du eine Agenda T: Nein, dass geht gut ohne. K: Habt ihr Frauen in der Schule T: Nein, andere schon K: Wie läuft es mit den Frauen? Ist das eher ein Stressfaktor T: Nein das läuft gut. K: gibt es noch was anderes was dich stresst? Während der Arbeit, in der Freizeit, bei den Freunden usw.? Ein Beispiel, mein Lehrmeister war ziemlich unangenehm und nicht auf meiner Wellenlänge. T: Mit dem Lehrmeister geht's gut K: Musst du ab und zu zu Hause arbeiten T: Ab und zu, gerade gestern. Ich war wohl zu lang im Ausgang K: Machst du auch Sport T: Skifahren K: Neben dem Skifahren, dem Ausgang noch zu Hause helfen, stresst dass T: In diesem Rahmen wie jetzt nicht wirklich, kann aber auch hart sein K: Machst du sonst noch Sport</p>	<p>Kultur</p> <p>Netzwerk</p> <p>Selbstwirksamkeit</p> <p>Verdrängen</p> <p>Selbstmanagement</p> <p>Sport</p>
---	---

<p>T: Ich war in der Jugi, danach im Fussball K: warum jetzt nicht mehr? T: Scheisst mich an K: Wann machst du jetzt mit der freien Zeit T: Ich gehe immer mit meine Freunden fort K: Ist das ein wichtiges Thema für dich und bekommst du da nicht Zoff mit deiner Mutter T: Doch wir haben total unterschiedliche Ansichten. Sie fragt immer wo ich hingehe usw. K: verstehst du dass T: Ja ich verstehe das aber eben.... K: Der Vater T: Der Vater sagt immer Ja, aber das geht ja auch nicht K: Wie lange kann die Mutter noch sagen was du zu tun hast T: Bis 18 K: Habt ihr Auseinandersetzungen T: Ja sehr oft. Ab und zu gewinne ich, ab und zu sie. Ist ziemlich stressig. K: Warum bis 18 T: keine Ahnung. Dann kann man alles machen K: und danach gehst du immer fort? T: ja immer K: findest du das gesund T: nein nicht wirklich K: haben deine Kollegen einen Treffpunkt T: Kolleg hat einen Keller K: Wie war das im Vergleich zu deiner Schwester T: Die ging selten fort, sie hat immer gelernt K: Bist du nicht kaputt nach der Arbeit T: Doch ich arbeite bis 18Uhr danach gehe ich fort und um 22Uhr gehe ich ins Bett K: und am Wochenende T: Länger so 23Uhr oder 24 Uhr K: Was gibt es sonst noch was dich ärgert? T: Familientreffen über Weihnachten ich würde lieber mit meinen Kumpels abhängen K: Wie viel Ferien hast du? T: 5 Wochen alle schon verplant K: Was erzählen deine Kollegen was sie Stresst T: Die Eltern vor allem die Mutter und die Schule K: Redet ihr nicht besonders viel über Probleme? T: Nein K: nochmals zur Schule, kennt dich der Lehrer T: den Namen schon aber sonst nicht K: Schläfst du in einer Wohnung während der Blockzeiten T: Ja, Kochen und Abwaschen ist nicht interessant K: Konten eröffnen und all die neuen Dinge, konntest du alles selber machen T: Naja, oft alleine aber das Konto habe ich mit der Mutter eröffnet K: Redet ihr schon über die Abschlussprüfung? T: Nein K: Wo hast du noch die schlechtesten Noten T: Ja Allgemeinbildung bin ich 4.25 und wenn ich jetzt weniger hätte, müsste ich mit dem Lehrmeister zur Schule gehen K: Sehr knapp wie willst du dass in Zukunft machen T: mehr üben K: wirklich? T: Ja wenn wieder was Einfacheres kommt, dann mach ich schon wiedermal eine bessere Note. Nur nicht mit dem Lehrmeister zur Schule fahren. K: Das ist dein Plan T: Ja</p>	<p>Kein Sport</p> <p>Konflikt mit der Mutter</p> <p>Verständnis</p> <p>Eltern, Mutter, Schule</p> <p>Komplexität</p> <p>Copingstrategie</p>
---	---

<p>K: Planst du was in deiner Freizeit T: Ja kurzfristig, schlitteln, Schifahren usw. K: Wie versucht du die Konflikte mit der Mutter zu lösen T: Wir gehen in ein Zimmer und reden drüber K: Ich sehe die Stunde ist rum, hast du noch abschliessende Fragen oder offene Dinge die du noch besprechen möchtest?</p>	
--	--

G) Feedback Präsentation Resultate

<p>+</p> <p>Stressimpfung von Lernende - Präventionsworkshop zur Optimierung des Umgangs mit Stress.</p> 	<p>+ Agenda</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Idee ■ Methoden <ul style="list-style-type: none"> ■ Experteninterviews ■ Befragungen T1 und T2 ■ Workshop ■ Untersuchungsdesign ■ Resultate <ul style="list-style-type: none"> ■ Experteninterviews, Workshop, Befragung T1 ■ Vergleich Befragung T1 und T2 ■ Fazit / Interpretation
<p>+ Idee</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Stressimpfung <ul style="list-style-type: none"> ■ Analog der Impfung beim Arzt ■ Spritze = Interventionsworkshop 	<p>+ Experten-Interviews</p> 
<p>+ Befragungen T1 und T2</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Pretest (7) ■ Einladung per Email -> www.onlineumfragen.com ■ Demographische Daten <ul style="list-style-type: none"> ■ Alter, Beruf, Lehrjahr usw. ■ Problem Questionnaire (PQ) (Seiffge-Krenke, 1995) <ul style="list-style-type: none"> ■ Der Zwang, in der Schule möglichst gute Noten zu erreichen, macht mir Angst. ■ Ich mache mir Sorgen darüber, dass ich einmal arbeitslos werden könnte. ■ Coping Across Situations Questionnaire (CASQ) (Seiffge-Krenke, 1995) <ul style="list-style-type: none"> ■ Aktives-, internes Coping und Rückzug ■ Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen. 	<p>+ Befragung T1 und T2</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Stressniveau <ul style="list-style-type: none"> ■ Kategorien: Eltern, Freunde, Beziehung, Beruf, Zukunft, Selbst ■ Gesundheitliche Auswirkungen <ul style="list-style-type: none"> ■ Ich habe Angst ■ Ich habe negative Gedanken und Gefühle ■ Ich fühle mich ausgebrannt ■ Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> ■ Lebenseinstellung ■ Soziale Unterstützung (Eltern, Lehrer, Freunde)

+ Befragung T1 und T2

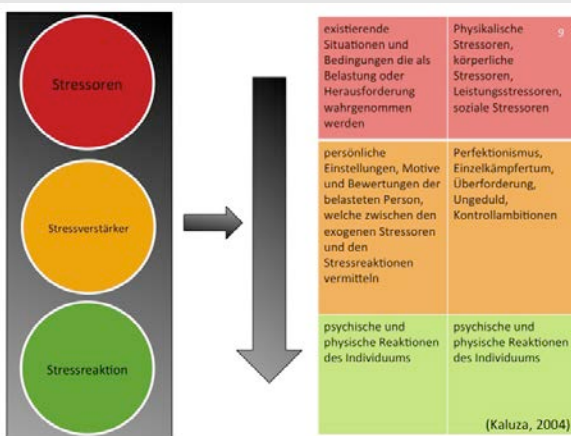
7

- Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
 - Anhand SWA werden das Vertrauen in die eigenen Stärken und der Glaube an die eigenen Möglichkeiten gemessen
- Abschliessende Fragen / Demographische Daten
 - z.B. Schulnoten, Einsatz für die Schulnote, Computerkonsum usw.

+ Workshop

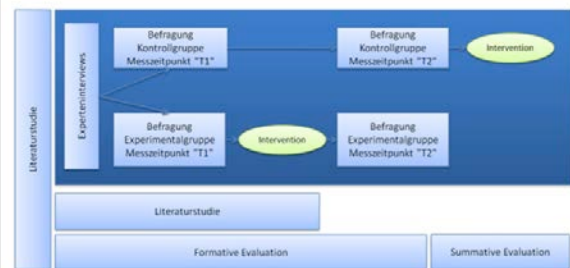
8

- WS-Regeln
- Vorstellungsrunde
- Frage 1: "Was fällt dir zum Thema Stress ein?," - nicht die Verursacher
 - 4er Teams mit Feedback
- Frage 2: „Was verursacht bei dir Stress?“
 - 3er Teams mit Feedback
- Theorieinput (Stressimpfung Teil 1)
 - Transaktionales Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984)
 - Stressampel (Kaluz, 2004)
- Übung in zweier Gruppen „Rollenspiel-Gespräch“ (Stressimpfung Teil 2)
- Kompetenzen (Ressourcentraining)
- Take Home Message (Stressimpfung Teil 3)



+ Untersuchungsdesign

10



+ Resultate

Experteninterviews – Workshop – Befragung - Hypothesen

11

+ Resultate - Interviews

12

	Nennung
Beruf	23
Andere...	22
Selbst	18
Eltern, Familie	12
Schule	11
Peergroup	11
Beziehung	2
Zukunft	2

Kultur - neuen Medien - erstes Jahr der Ausbildung
 - Rolle Berufsbildner oder Berufsbildnerin

+ Zufriedenheitserfolg - Workshop

13

Rang		sehr schlecht	schlecht	neutral	gut	sehr gut
1.	Leitung des "WS"	-	-	-	7	17
2.	Präsentation	-	-	-	9	15
3.	Frage1 und 2	-	-	-	18	6
4.	Inhalt des "WS"	-	-	-	19	6
5.	Möglicher Nutzen	-	-	2	16	6
6.	Übung "Gespräch"	-	-	3	12	9
7.	Übung "Kompetenzen"	-	-	4	10	10
8.	Lernfaktor	-	-	4	15	5

+ Resultate – Befragung T1 PQ

14

- Gib bitte ehrlich und spontan an, inwieweit Dich die einzelnen Probleme zurzeit betreffen:
- 1 - trifft vollkommen zu, 2 - trifft überwiegend zu, 3 - trifft teilweise zu, 4 - trifft kaum zu, 5 - trifft überhaupt nicht zu

	M	SD
Schule	3.30	.926
Zukunft	4.13	.968
Selbst	4.13	.720
Eltern	4.1	.947
Peer	3.91	1.05
Romantische Beziehungen	4.17	1.072

+ Resultate – Befragung T1 CASQ

15

- 1 - Ja, mach ich
- 2 - Nein, mach ich nicht

	M	SD
Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstelle, etc.)	2	.000
Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit "Luft" durch Schreien, Heulen, Türen knallen, etc.	1.83	.338
Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol oder Drogen zu vergessen	2	.000
Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir	1.83	.338
Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann	1.83	.338

Aktives Coping (M=1.5), Internales Coping (M=1.28), Rückzug (M=1.67)

+ Resultate Stresslevel

16

Wie gestresst fühlst Du Dich momentan in den folgenden Bereichen?
1 – extrem, 2 – sehr, 3 – ziemlich, 4 – durchschnittlich,
5 - ziemlich wenig, 6 – wenig, 7 - sehr wenig

	M	SD
Schule	4.04	1.30
Eltern	5.48	1.20
Peers	5.96	1.00
Romantische Beziehungen	5.06	1.44
Beruf	4.83	1.07
Zukunft	4.52	1.38
Selbst	5.61	1.47

+ Resultate – Auswirkungen durch Stress

17

Welche der folgenden Aussagen treffen derzeit auf Dich zu?
1 - immer 2 - sehr oft 3 - oft 4 - gelegentlich 5 - selten 6 - sehr selten 7 - nie


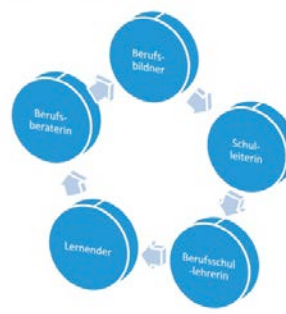
	M	SD
Ich bin besorgt	4.83	1.15
Ich bin gereizt	5.04	1.02
Ich habe Angst	5.70	1.15
Ich habe negative Gedanken und Gefühle	5.13	1.29
Ich fühle mich hilflos	6.00	.67
Ich fühle mich ausgebrannt	4.52	2.31
Ich habe Konzentrationsschwierigkeiten	4.70	1.22
Ich habe Kopfschmerzen	5.65	1.27
Ich kann nicht einschlafen	5.74	1.096
Ich rauche	6.48	1.344
Ich trinke Alkohol	4.57	1.199

+ Resultate – Support (Ressource)

18

Wie gut wirst Du von den folgenden Personen, in schwierigen Situationen unterstützt?
1 - sehr gut, 2 – gut, 3 – genügend, 4 – mittelmässig, 5 – ungenügend,
6 – schlecht, 7 - sehr schlecht

	M	SD
Vater	2.13	1.42
Mutter	1.87	.87
Lehrer/in	3.39	1.75
Berufsbildner/in	2.35	1.47
Freunde	1.78	.74
Andere	1.65	1.77

<p>+</p> <p>Stressimpfung von Lernende - Präventionsworkshop zur Optimierung des Umgangs mit Stress.</p>  <p>Lernzentren LfW Lehrkräfte für die Wirtschaft</p> <p>n tu University of Applied Sciences Technische Universität Nürnberg</p> <p>BERUFS- UND LAUFBAUBERATUNG AKADEMIE</p>	<p>+ Agenda</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Idee ■ Methoden <ul style="list-style-type: none"> ■ Experteninterviews ■ Befragungen T1 und T2 ■ Workshop ■ Untersuchungsdesign ■ Resultate <ul style="list-style-type: none"> ■ Experteninterviews, Workshop, Befragung T1 ■ Vergleich Befragung T1 und T2 ■ Fazit / Interpretation
<p>+ Idee</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Stressimpfung <ul style="list-style-type: none"> ■ Analog der Impfung beim Arzt ■ Spritze = Interventionsworkshop 	<p>+ Experten-Interviews</p> 
<p>+ Befragungen T1 und T2</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Pretest (7) ■ Einladung per Email -> www.onlineumfragen.com ■ Demographische Daten <ul style="list-style-type: none"> ■ Alter, Beruf, Lehrjahr usw. ■ Problem Questionnaire (PQ) (Seiffge-Krenke, 1995) <ul style="list-style-type: none"> ■ Der Zwang, in der Schule möglichst gute Noten zu erreichen, macht mir Angst. ■ Ich mache mir Sorgen darüber, dass ich einmal arbeitslos werden könnte. ■ Coping Across Situations Questionnaire (CASQ) (Seiffge-Krenke, 1995) <ul style="list-style-type: none"> ■ Aktives-, Internales Coping und Rückzug ■ Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen. 	<p>+ Befragung T1 und T2</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Stressniveau <ul style="list-style-type: none"> ■ Kategorien: Eltern, Freunde, Beziehung, Beruf, Zukunft, Selbst ■ Gesundheitliche Auswirkungen <ul style="list-style-type: none"> ■ Ich habe Angst ■ Ich habe negative Gedanken und Gefühle ■ Ich fühle mich ausgebrannt ■ Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> ■ Lebenseinstellung ■ Soziale Unterstützung (Eltern, Lehrer, Freunde)

+ Befragung T1 und T2

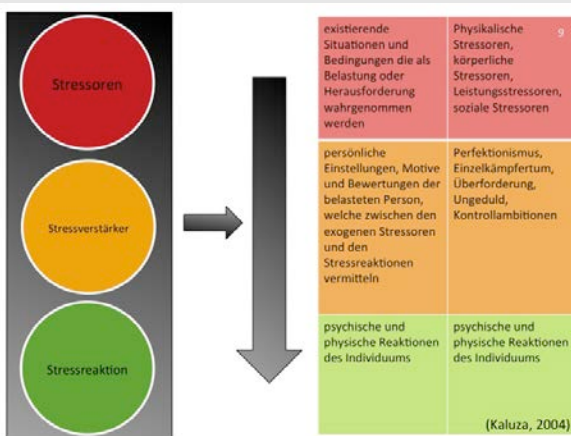
7

- Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
 - Anhand SWA werden das Vertrauen in die eigenen Stärken und der Glaube an die eigenen Möglichkeiten gemessen
- Abschliessende Fragen / Demographische Daten
 - z.B. Schulnoten, Einsatz für die Schulnote, Computerkonsum usw.

+ Workshop

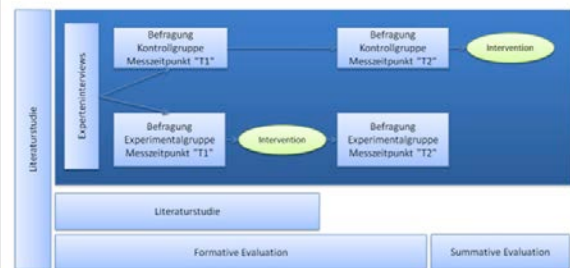
8

- WS-Regeln
- Vorstellungsrunde
- Frage 1: "Was fällt dir zum Thema Stress ein?," - nicht die Verursacher
 - 4er Teams mit Feedback
- Frage 2: „Was verursacht bei dir Stress?“
 - 3er Teams mit Feedback
- Theorieinput (Stressimpfung Teil 1)
 - Transaktionales Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984)
 - Stressampel (Kaluz, 2004)
- Übung in zweier Gruppen „Rollenspiel-Gespräch“ (Stressimpfung Teil 2)
- Kompetenzen (Ressourcentraining)
- Take Home Message (Stressimpfung Teil 3)



+ Untersuchungsdesign

10



+ Resultate

Experteninterviews – Workshop – Befragung - Hypothesen

11

+ Resultate - Interviews

12

	Nennung
Beruf	23
Andere...	22
Selbst	18
Eltern, Familie	12
Schule	11
Peergroup	11
Beziehung	2
Zukunft	2

Kultur - neuen Medien - erstes Jahr der Ausbildung
 - Rolle Berufsbildner oder Berufsbildnerin

+ Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

- 29 Punkte = Deutscher Mittelwert
- 30 Punkte = (N 24) Lernzentren LfW
- min. 10 Punkte / max. 40 Punkte

+ Resultate - SöS

	Level	Prozent
Mutter	Obligatorische Schule	12.5
	Berufsausbildung	50.0
	Höhere Bildung	20.8
	Hochschulabschluss	8.3
	Andere	8.4
Vater	Obligatorische Schule	12.5
	Berufsausbildung	37.5
	Höhere Bildung	29.2
	Hochschulabschluss	12.5
	Andere	8.3

+ Umgang mit Computer

- 95.7 % finden den Umgang "genügend " bis "sehr gut"
- 4.3% ungenügend
- Durchschnittlich verbrachte Zeit mit neuen Medien = 3.11 h/d



+ Schule und berufliche Motivation

- Schule
 - Notendurchschnitt 4.9
 - Einsatz dazu 58,3%, SD 21%
 - 95% aller Antworten zwischen 37.3% und 79.3% Einsatz
- Berufliche Motivation
 - Mittelwert 1.57
 - (1= sehr gut bis 7= sehr schlecht)

+ Resultate
Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe

+ Hypothesen

- Sachhypothese: Lernende zu Beginn der Ausbildung können anhand einer Intervention (Workshop) einen optimierten Umgang mit Stress erlernen.
- Die empirische Vorhersage lautete: Die Ausprägungen des Fragebogens führen auf Grund der Intervention (Workshop) zu besseren Werten im Umgang mit Stress.
- Bsp. einer Hypothese:
 - H11 "Problem Questionnaire"-Index (Seiffge-Krenke, 1995) Posttest > "Problem Questionnaire"-Index (Seiffge-Krenke, 1995) Pretest
 - H01 "Problem Questionnaire"-Index (Seiffge-Krenke, 1995) Posttest </= "Problem Questionnaire"-Index (Seiffge-Krenke, 1995) Pretest

<p>+</p> <p>Stressimpfung von Lernende - Präventionsworkshop zur Optimierung des Umgangs mit Stress.</p>  <p>Lernzentren LfW Lehrkräfte für die Wirtschaft</p> <p>n tu University of Applied Sciences Technische Universität</p> <p>BERUFS- UND LAUFBAUBERATUNG AKADEMIE</p>	<p>+</p> <h2>Agenda</h2> <ul style="list-style-type: none"> ■ Idee ■ Methoden <ul style="list-style-type: none"> ■ Experteninterviews ■ Befragungen T1 und T2 ■ Workshop ■ Untersuchungsdesign ■ Resultate <ul style="list-style-type: none"> ■ Experteninterviews, Workshop, Befragung T1 ■ Vergleich Befragung T1 und T2 ■ Fazit / Interpretation
<p>+</p> <h2>Idee</h2> <ul style="list-style-type: none"> ■ Stressimpfung <ul style="list-style-type: none"> ■ Analog der Impfung beim Arzt ■ Spritze = Interventionsworkshop 	<p>+</p> <h2>Experten-Interviews</h2> 
<p>+</p> <h2>Befragungen T1 und T2</h2> <ul style="list-style-type: none"> ■ Pretest (7) ■ Einladung per Email -> www.onlineumfragen.com ■ Demographische Daten <ul style="list-style-type: none"> ■ Alter, Beruf, Lehrjahr usw. ■ Problem Questionnaire (PQ) (Seiffge-Krenke, 1995) <ul style="list-style-type: none"> ■ Der Zwang, in der Schule möglichst gute Noten zu erreichen, macht mir Angst. ■ Ich mache mir Sorgen darüber, dass ich einmal arbeitslos werden könnte. ■ Coping Across Situations Questionnaire (CASQ) (Seiffge-Krenke, 1995) <ul style="list-style-type: none"> ■ Aktives-, Internales Coping und Rückzug ■ Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen. 	<p>+</p> <h2>Befragung T1 und T2</h2> <ul style="list-style-type: none"> ■ Stressniveau <ul style="list-style-type: none"> ■ Kategorien: Eltern, Freunde, Beziehung, Beruf, Zukunft, Selbst ■ Gesundheitliche Auswirkungen <ul style="list-style-type: none"> ■ Ich habe Angst ■ Ich habe negative Gedanken und Gefühle ■ Ich fühle mich ausgebrannt ■ Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> ■ Lebenseinstellung ■ Soziale Unterstützung (Eltern, Lehrer, Freunde)

+ Befragung T1 und T2

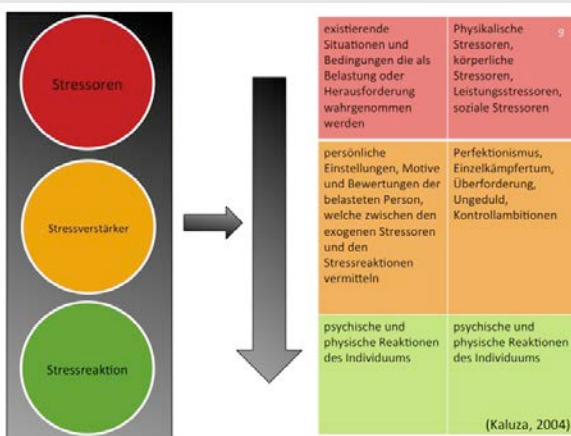
7

- Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
 - Anhand SWA werden das Vertrauen in die eigenen Stärken und der Glaube an die eigenen Möglichkeiten gemessen
- Abschliessende Fragen / Demographische Daten
 - z.B. Schulnoten, Einsatz für die Schulnote, Computerkonsum usw.

+ Workshop

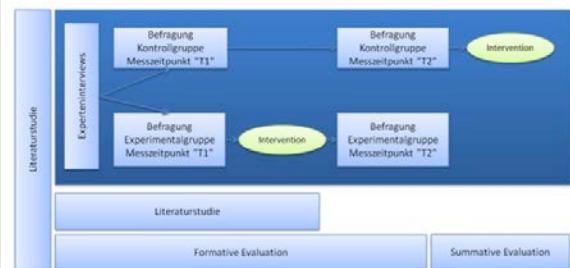
8

- WS-Regeln
- Vorstellungsrunde
- Frage 1: "Was fällt dir zum Thema Stress ein?," - nicht die Verursacher
 - 4er Teams mit Feedback
- Frage 2: „Was verursacht bei dir Stress?“
 - 3er Teams mit Feedback
- Theorieinput (Stressimpfung Teil 1)
 - Transaktionales Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984)
 - Stressampel (Kaluz, 2004)
- Übung in zweier Gruppen „Rollenspiel-Gespräch“ (Stressimpfung Teil 2)
- Kompetenzen (Ressourcentraining)
- Take Home Message (Stressimpfung Teil 3)



+ Untersuchungsdesign

10



+ Resultate

Experteninterviews – Workshop – Befragung - Hypothesen

11

+ Resultate - Interviews

12

	Nennung
Beruf	23
Andere...	22
Selbst	18
Eltern, Familie	12
Schule	11
Peergroup	11
Beziehung	2
Zukunft	2

Kultur - neuen Medien - erstes Jahr der Ausbildung
 - Rolle Berufsbildner oder Berufsbildnerin

+ Resultate – Hypothesen Experimentalgruppe

25

- PQ → H01 bestätigt
 - PQ Index schlechter nach der Intervention wie vor der Intervention (nicht signifikant)
- CASQ → H12 bestätigt
 - Aktives Coping und Internales Coping besser als vor der Intervention (nicht signifikant)
- Stresslevel → H03 bestätigt
 - Stresslevel suboptimaler nach der Intervention wie vor der Intervention (nicht signifikant)

+ Resultate – Hypothesen Experimentalgruppe

26

- Gesundheitliche Auswirkungen → H04 bestätigt
 - Werte der gesundheitlichen Auswirkungen suboptimaler wie vor der Intervention (nicht signifikant)
- Ressourcen Index → H05 bestätigt
 - Die Ressourcen werden nach der Intervention suboptimaler wie vor der Intervention genutzt (nicht signifikant)
- Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung → H16 bestätigt
 - Die Selbstwirksamkeitswerte steigen nach der Intervention (nicht signifikant)

+ Resultate – Hypothesen Kontrollgruppe

27

- PQ → H01
- CASQ → H12
- Stresslevel → H13
- Gesundheitliche Auswirkungen → H04
- Ressourcen → H05
- Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung → H06
- keine signifikant!

+ Resultate – Hypothesen Kontrollgruppe

28

Kategorie	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
PQ	H01	H01
CASQ	H12	H12
Stresslevel	H03	H13
Gesund. Auswirkungen	H04	H04
Ressourcen Index	H05	H05
SWA	H16	H06

Keine signifikanten Resultate

+ Fazit



29

- Keine der Fragestellungen konnte signifikant die Hypothese oder Nullhypothese bestätigen
 - Es gibt keine relevanten Unterschiede?
 - Es gibt bedeutsame Unterschiede, die sich aber wegen eines zu geringen Stichprobenumfangs nicht nachweisen lassen?
- Allgemeiner Umgang mit Stress ist gut
- Workshop ist spannend
 - Feedback= Gut bis sehr gut

+ Fazit

30

- Literatur
 - Für Lernende möglicherweise nicht geeignet?
- Stichprobe
 - Lernzentren LfW (Stresslevel genügend-sehr gut)
 - Stichprobengröße (N24) Pilotstudie
- Probanden
 - Kognitive Fähigkeiten → Frontaler Kortex = Selbststeuerung bis 20 Jahre
- Intervention
 - Rollenspiel : Zufriedenheitsbewertung
- Untersuchungsdesign
 - Wiederholung der Intervention notwendig (Bsp. Schule)
 - Zeitliche Abstände zu gering (30 Tage)

<p>+</p> <p>Stressimpfung von Lernende - Präventionsworkshop zur Optimierung des Umgangs mit Stress.</p>  <p>Lernzentren LfW Lehrkräfte für die Wirtschaft</p> <p>n tu University of Applied Sciences Technische Universität Nürnberg</p> <p>BERUFSLAUFBAUBERATUNG AKADEMIE</p>	<p>+ Agenda</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Idee ■ Methoden <ul style="list-style-type: none"> ■ Experteninterviews ■ Befragungen T1 und T2 ■ Workshop ■ Untersuchungsdesign ■ Resultate <ul style="list-style-type: none"> ■ Experteninterviews, Workshop, Befragung T1 ■ Vergleich Befragung T1 und T2 ■ Fazit / Interpretation
<p>+ Idee</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Stressimpfung <ul style="list-style-type: none"> ■ Analog der Impfung beim Arzt ■ Spritze = Interventionsworkshop 	<p>+ Experten-Interviews</p> 
<p>+ Befragungen T1 und T2</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Pretest (7) ■ Einladung per Email -> www.onlineumfragen.com ■ Demographische Daten <ul style="list-style-type: none"> ■ Alter, Beruf, Lehrjahr usw. ■ Problem Questionnaire (PQ) (Seiffge-Krenke, 1995) <ul style="list-style-type: none"> ■ Der Zwang, in der Schule möglichst gute Noten zu erreichen, macht mir Angst. ■ Ich mache mir Sorgen darüber, dass ich einmal arbeitslos werden könnte. ■ Coping Across Situations Questionnaire (CASQ) (Seiffge-Krenke, 1995) <ul style="list-style-type: none"> ■ Aktives-, Internales Coping und Rückzug ■ Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen. 	<p>+ Befragung T1 und T2</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Stressniveau <ul style="list-style-type: none"> ■ Kategorien: Eltern, Freunde, Beziehung, Beruf, Zukunft, Selbst ■ Gesundheitliche Auswirkungen <ul style="list-style-type: none"> ■ Ich habe Angst ■ Ich habe negative Gedanken und Gefühle ■ Ich fühle mich ausgebrannt ■ Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> ■ Lebenseinstellung ■ Soziale Unterstützung (Eltern, Lehrer, Freunde)

+ Befragung T1 und T2

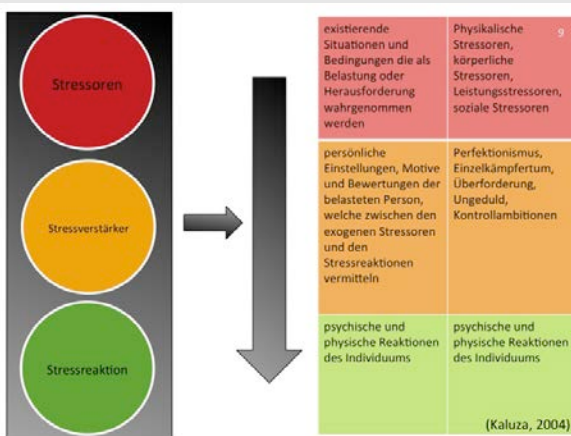
7

- Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
 - Anhand SWA werden das Vertrauen in die eigenen Stärken und der Glaube an die eigenen Möglichkeiten gemessen
- Abschliessende Fragen / Demographische Daten
 - z.B. Schulnoten, Einsatz für die Schulnote, Computerkonsum usw.

+ Workshop

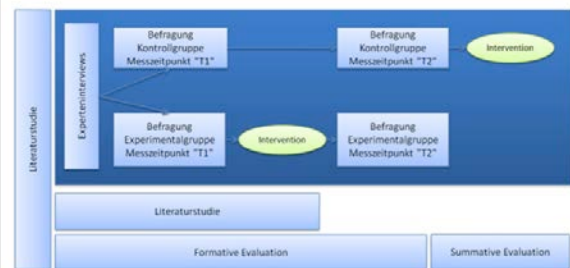
8

- WS-Regeln
- Vorstellungsrunde
- Frage 1: "Was fällt dir zum Thema Stress ein?," - nicht die Verursacher
 - 4er Teams mit Feedback
- Frage 2: „Was verursacht bei dir Stress?“
 - 3er Teams mit Feedback
- Theorieinput (Stressimpfung Teil 1)
 - Transaktionales Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984)
 - Stressampel (Kaluz, 2004)
- Übung in zweier Gruppen „Rollenspiel-Gespräch“ (Stressimpfung Teil 2)
- Kompetenzen (Ressourcentraining)
- Take Home Message (Stressimpfung Teil 3)



+ Untersuchungsdesign

10



+ Resultate

Experteninterviews – Workshop – Befragung - Hypothesen

11

+ Resultate - Interviews

12

	Nennung
Beruf	23
Andere...	22
Selbst	18
Eltern, Familie	12
Schule	11
Peergroup	11
Beziehung	2
Zukunft	2

Kultur - neuen Medien - erstes Jahr der Ausbildung
 - Rolle Berufsbildner oder Berufsbildnerin

+ Interpretation

31

- Ökonomische Stressimpfung anhand einer einmaligen Intervention nicht möglich
- Jugendliche könne möglicherweise die Verknüpfung zwischen Wissen und Handeln nicht herstellen
- Workshop trotz Partizipation der Beteiligten und Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis nicht wirksam... (Zufriedenheitserfolg)

+ Fragen?

32

+ Nächste Schritte

33

- Feedbackmail an die Teilnehmenden
- 15. Juli Abgabe der Arbeit
- Ende Sommer Bekanntgabe der Note
 - Weitergabe der Arbeit Lernzentren Lfw

+ Besten Dank

34

H) Feedback Email Teilnehmenden

Hallo Zusammen

Ihr mögt Euch sicher noch an den Stressimpfungs-Präventionsworkshop erinnern. Ich habe nun die Daten der Onlineumfrage rund um den Präventionsworkshop und den Präventionsworkshop ausgewertet. Im folgenden Text seht Ihr knapp zusammengefasst, die daraus entstandenen Resultate.

Das Feedback von Euch für den Präventionsworkshop ist „gut“ oder sogar „sehr gut“ ausgefallen. Allen hat der Präventionsworkshop gefallen, die Übungen sind gut und Ihr glaubt auch, dass Ihr aus den Übungen und Inhalten etwas lernen könnt.

Eure durchschnittlichen Belastungen durch Stress findet Ihr nicht allzu schlimm. Jedoch gibt es teilweise Belastungen oder Ihr fühlt Euch etwas belastet durch die Schule, die Zukunft, den Beruf oder eure Kollegen und Kolleginnen.

Wie Ihr Probleme und Herausforderungen bewältigt, wurde anhand einiger Fragen im Onlinefragebogen erhoben. Dabei wird zwischen den drei folgenden Arten unterschieden:

- Aktive Problembewältigung (Aktiv das Problem angehen, Bsp.: Problem mit der Mutter besprechen oder Nachhilfeunterricht)
- Internale Problembewältigung (Die Einstellung zum Problem ändern, Bsp.: Eine Note 4 ist derzeitig gut, da die Kollegen und Kolleginnen auch nicht viel besser waren)
- Rückzug als Problembewältigung (Keine Reaktion auf den Stressor).

Eure Antworten waren so, dass Ihr am ehesten das Problem durch eine Einstellungsänderung bewältigt, danach folgt die aktive Problembewältigung und am wenigsten zeigt Ihr keine Reaktion auf den Stressor (Rückzug). Keine Reaktion auf den Stressor ist eine ungeeignete Stressbewältigungsstrategie.

Auswirkungen durch Stress zeigen sich bei Euch selten. Ihr seid aber dennoch ab und zu besorgt oder Ihr habt Konzentrationsschwierigkeiten. Gelegentlich, aber auch noch selten, fühlt Ihr euch „ausgepowert“ oder „ausgebrannt“.

Bei Herausforderungen werdet Ihr am besten von Freunden/Freundinnen oder der Mutter unterstützt. Immer noch gut findet ihr die Unterstützung des Berufsbildners oder der Berufs-

bildnerin und des Vaters. Mit der Unterstützung der Berufsschullehrer oder den Lehrerinnen seid Ihr „durchschnittlich“ zu Frieden.

Den Umgang mit Computer und neuen Medien finden 95,7 % von Euch als „genügend“ bis „sehr gut“. Durchschnittlich verbringt Ihr etwas mehr als 3 Stunden pro Tag mit neuen Medien (Facebook, Chat, Computer, Gamen usw.).

Für Eure Noten gebt ihr momentan zwischen 37% und 79% Einsatz. Das ist eine Spanne von 42%.

Eure berufliche Motivation ist „gut“ bis „sehr gut“.

Die Wirkung des Präventionsworkshops konnte bei der zweiten Befragung nicht nachgewiesen werden.

Die Interpretation der Resultate ist sehr komplex. Die Resultate wurden am Donnerstag 9.6.2011 an einer Präsentation mit den betreffenden Personen der Lernzentren Lfw und der Berufs- Studien und Laufbahnberatung besprochen. Die Diskussionen waren sehr spannend und sehr positiv.

Bei allfälligen Fragen könnt Ihr jederzeit Kontakt mit mir oder Eurem Berufsbildner aufnehmen.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei allen beteiligten Personen. Ohne eine Teilnahme wäre meine wissenschaftliche Arbeit unmöglich. Ich bedanke mich auch bei den Lernzentren LfW, für die professionelle Unterstützung.

Ich wünsche allen viel Glück und einen geübten Umgang mit Stress.

Beste Grüsse

Kevin Sprenger

kevin.sprenger@students.fhnw.ch