

Bergische Universität Wuppertal

**Ressourcenmanagement von Jugendlichen:
Konzeption und Evaluation eines
Conservation of Resources-Trainings**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von Petra Begic

am Institut für Bildungswissenschaften in der School of Education

angenommen an der

Bergischen Universität Wuppertal

Gutachterinnen und Gutachter:

1. Frau Prof. Dr. Buchwald
2. Frau Prof. Dr. Kastens
3. Herr Prof. Dr. Ricking

Einreichung: 10.01.2023

Danksagung

Ohne die wertvolle Unterstützung mir besonders nahestehender Personen wäre meine Dissertation in dieser Form nicht gelungen. An dieser Stelle möchte ich mich daher bei allen Helferinnen und Helfern von ganzem Herzen bedanken.

Zuallererst möchte ich mich bei meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Buchwald, für ihre wissenschaftlichen Anregungen während der gesamten Promotionsphase bedanken. Nicht nur akademisch ist sie mir ein Vorbild, sondern auch persönlich – herzlichsten Dank für den exzellenten Social Support!

Ein weiterer Dank gilt meiner Zweitgutachterin, Frau Prof. Dr. Kastens, und meinem Drittgutachter, Herrn Prof. Dr. Ricking, für die konstruktive Kritik und zuverlässige Hilfe. Besten Dank auch an meine Arbeitsgruppe und an alle Jugendlichen, die durch ihre Teilnahme am Training maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit mitgewirkt haben.

Last but not least gilt ein besonderer Dank meinen Eltern, meiner Familie, meinem Freund sowie meinen Freundinnen und Freunden, die mich auf dem gesamten Weg zur Promotion mit viel Geduld begleitet haben.

Von Herzen Danke!

Petra Begic

Zusammenfassung

Zwar weist die Forschung zu Stress und Coping eine langjährige Historie auf, dennoch existieren bisher kaum wissenschaftlich evaluierte Stressbewältigungsprogramme für Jugendliche an Hauptschulen, obschon diese aufgrund ihres herausfordernden sozio-kontextuellen Umfelds einen hohen Bedarf an Stressbewältigungstrainings besitzen. Mit der vorliegenden Dissertation wird eigens für diese Zielgruppe ein Training, COR-T, mithilfe einer innovativen Stresstheorie, der *Conservation of Resources Theory* nach Hobfoll (1989), konzeptioniert, durchgeführt und evaluiert. Zugleich soll ein differenziertes Verständnis des psychosozialen Verhaltens dieser jugendlichen Gruppe erlangt werden. Insgesamt nahmen 337 Jugendliche (64 % männlich, 36 % weiblich) im Alter von 14.54 Jahren ($SD = 1.31$) am Training teil. Anhand von drei Modulen zu sozialer Unterstützung, Selbstwirksamkeit und Selbstmanagement wurden Jugendliche in ihrem salutogenen Ressourcenmanagement gefördert. Jedes Trainingsmodul erstreckte sich über 90 Minuten. Zur quantitativen Evaluation wurde das Training durch identische Prä- und Posttests in der Experimental- und Wartekontrollgruppe begleitet, wobei letztere einen zusätzlichen Prätest erhielt, um auf die Entwicklung ohne intervenierendes Training schließen zu können. Hinsichtlich des psychosozialen Verhaltens zeigte sich, dass Ressourcen eine zentrale Vermittlerrolle in

funktionalen Copingprozessen einnehmen. Risikofaktoren trugen zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten wie etwa Schulabsentismus bei. Hierbei waren sogenannte sozio-kulturelle Karawanenpfade, also Umweltbedingungen, die von Klassengemeinschaften, Lehrkräften und Eltern geignet werden, maßgebend für die Richtung der Entwicklung. Das Training zeigte sich zwar wirksam im Hinblick auf die Förderung von sozialer Unterstützung, Selbstwirksamkeit und funktionaler Copingstrategien, allerdings verringerte es das Selbstmanagement. Antisozial-dysfunktionale Copingstrategien konnten erwartungskonform gehemmt werden. Die erstmaligen Ergebnisse eines derart kurzen Trainings ermutigen zu weiteren Forschungsbemühungen und intensiveren, ressourcenbasierten Programmen.

Schlagworte: Ressourcenmanagement, Jugendliche, Theorie der Ressourcenerhaltung, Training

Abstract

Although research on stress and coping has a long history, only few scientifically evaluated programs for adolescents at Hauptschulen exist, even though particularly these students need resource management trainings due to their challenging social environment. This dissertation conceptualizes, implements, and evaluates a training, namely COR-T, for the target group using an innovative stress theory, i.e. *conservation of resources* (Hobfoll, 1989). It aims to create a deeper understanding of the student's psychosocial behavior. A total of 337 adolescents (64% male, 36% female) aged 14.54 years ($SD = 1.31$) participated in the training. Using three modules on social support, self-efficacy, and self-management, each lasting 90 minutes, adolescents were encouraged to use effective resource management. For quantitative evaluation, the training was accompanied by identical pre- and post-tests in the experimental and waiting control groups. With regard to psychosocial behavior, resources played a mediating role in functional coping processes. Furthermore, risk factors significantly contributed to the development of behavioral problems such as absenteeism. For the development of caravan pathways classes, teachers, and parents were crucial. The training has been effective in promoting social support, self-efficacy, and functional coping. Contrary to expectations, self-management was reduced. Antisocial-dysfunctional coping strategies, on the other hand, were

inhibited. The results of these short training modules encourage further research efforts and more intensive, resource-based interventions.

Keywords: Resource management, youth, conservation of resources theory, training

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	1
Zusammenfassung	2
Abstract	4
Inhaltsverzeichnis	6
Abbildungsverzeichnis	10
Tabellenverzeichnis	13
1 Einleitung	1
2 Theoretische Fundierung	3
2.1 Stress und Coping.....	3
2.1.1 Die Theorie der Ressourcenerhaltung	11
2.1.1.1 Ressourcen	12
2.1.1.1.1 Soziale Unterstützung.....	18
2.1.1.1.2 Selbstmanagement	25
2.1.1.1.3 Selbstwirksamkeit.....	29
2.1.1.2 Prinzipien und Korollarien.....	36
2.1.1.3 Das multiaxiale Copingmodell zum Ressourcenerhalt	48
2.1.2 Zusammenfassung	51
2.2 Ressourcenmanagement im Jugendalter.....	53
2.2.1 Entwicklung im Jugendalter.....	54

2.2.2	Stress bei Jugendlichen	56
2.2.3	Verhaltensauffälligkeiten in der Adoleszenz	59
2.2.3.1	Schulabsentismus	60
2.2.3.2	Schulabsentismus aus ressourcentheoretischer Sicht.....	64
2.2.4	Coping bei Jugendlichen	71
2.2.4.1	Empirische Befunde zu evaluierten Stressbewältigungsprogrammen	76
2.2.4.2	Schlüsselressourcen im Jugendalter und ihre Wirksamkeit.....	85
2.2.5	Zusammenfassung	94
2.3	Fragestellung und Hypothesen	99
2.3.1	Herleitung der Fragestellungen	100
2.3.2	Hypothesenkomplex I: Analyse des psychosozialen Verhaltens	104
2.3.3	Hypothesenkomplex II: Evaluation des Trainings	113
3	Methode	122
3.1	Begründung des Untersuchungsdesigns	122
3.2	Ablauf der Untersuchung	127
3.2.1	Ablauf der Fragebogenerhebungen.	130
3.3	Konzept des Trainings	132
3.3.1	Ziele des Trainings.	133
3.3.2	Module des Trainings.	137
3.3.2.1	Trainingsmodul A: Soziale Unterstützung.....	137
3.3.2.2	Trainingsmodul B: Selbstmanagement.	141
3.3.2.3	Trainingsmodul C: Selbstwirksamkeit.....	145

3.4	Instrumente der Untersuchung	151
3.4.1	Krefelder Fragebogen zum Schulabsentismus	152
3.4.2	Die deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire – ein Fragebogen zu Stärken und Schwächen	157
3.4.3	Die deutsche Version der Strategic Approach to Coping Scales – ein Stressbewältigungsinventar	161
3.4.4	Variablen der Untersuchung	166
3.5	Beschreibung der Stichprobe.....	168
4	Ergebnisse.....	179
4.1	Statistische Datenanalyseverfahren	179
4.1.1	Umgang mit fehlenden Werten.....	181
4.1.2	Inferenzstatistische Verfahren im Allgemeinen Linearen Modell.....	184
4.1.3	Mehrebenenanalysen mittels Hierarchisch Linearer Modellierungen.....	186
4.1.4	Messfehlerbereinigte Schätzungen mit latenten Modellierungen	191
4.2	Deskriptive Statistiken.....	196
4.3	Hypothesenkomplex I - Querschnittsanalyse	208
4.3.1	Ökologie der Ressourcen.....	209
4.3.2	Prinzipien der Ressourcen	212
4.3.3	Faktorenstruktur des SDQ.....	217
4.3.4	Mehrebenenanalytische Gesamtbetrachtung.....	221
4.3.5	Parallelität der Gruppen zum Pretest.....	228
4.4	Hypothesenkomplex II – Längsschnittanalyse	229

4.4.1	Varianzanalytische Wirksamkeit	230
4.4.2	Differentielle Wirksamkeit	235
4.4.3	Mehrebenenanalytische Wirksamkeit.....	240
4.4.4	Latente Veränderung der Ressourcenkarawanen.....	256
4.4.5	Die mediiierende Rolle einzelner Ressourcen auf die Trainingswirksamkeit 263	
5	Diskussion	270
5.1	Psychosoziales Verhalten Jugendlicher vor dem Hintergrund der Ressourcenerhaltungstheorie.....	271
5.2	Wirksamkeit des Trainings zum Ressourcenmanagement	289
5.3	Limitationen und Implikationen des Ressourcenmanagements	314
5.4	Fazit und Ausblick.....	320
	Literaturverzeichnis	325
	Anhang.....	410
	Eidesstattliche Erklärung	465

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. <i>Das Modell des positiven Selbstmanagements (in Anlehnung an Braun, 2020)</i>	28
Abbildung 2. <i>Das multiaxiale Copingmodell in Anlehnung an Hobfoll (1998)</i>	50
Abbildung 3. <i>Ein Entwicklungsmodell zu Schulabsentismus und Schul-Dropout (eigene Darstellung nach Ricking et al. (2009))</i>	65
Abbildung 4. <i>Ressourcenmanagement aus Sicht der COR-Theorie in Anlehnung an Hobfoll und Buchwald (2004b)</i>	69
Abbildung 5. <i>Darstellung des Zusammenhangs zur Stressentstehung und -bewältigung in der Adoleszenzphase in Anlehnung an Lohaus und Vierhaus (2019)</i>	72
Abbildung 6. <i>Theoretisches Rahmenmodell zum Ressourcenmanagement gemäß der Conservation of Resources Theory (eigene Darstellung nach Hobfoll und Buchwald (2004b))</i>	102
Abbildung 7. <i>Modellbasierte Darstellung der postulierten Annahmen in Hypothese 1</i>	105
Abbildung 8. <i>Darstellung der Hypothese 2 in Bezug auf funktionales Coping</i>	106
Abbildung 9. <i>Darstellung der Hypothese 2 in Bezug auf dysfunktionales Coping</i>	108
Abbildung 10. <i>Darstellung der Modelle 1, 2 und 3 des SDQ</i>	110
Abbildung 11. <i>Darstellung des quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns mit den realisierten Messzeitpunkten (O0, O1, O2), dem Treatment (X) und der nichtrandomisierten Gruppenzuweisung in Experimentalgruppe (EG) und Wartekontrollgruppe (WKG)</i>	126
Abbildung 12. <i>Ablauf der Untersuchungen in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit</i>	128
Abbildung 13. <i>Skalenzuordnung der SBI im multiaxialen Copingmodell</i>	165
Abbildung 14. <i>Flussdiagramm zum Prozess der Stichprobenrekrutierung</i>	171

Abbildung 15. <i>Relative Häufigkeit der Muttersprachen in der Gesamtstichprobe der Jugendlichen</i>	174
Abbildung 16. <i>Schema der angewandten multiplen Imputation</i>	182
Abbildung 17. <i>Hierarchische Datenstruktur der Untersuchung im Querschnitt</i>	188
Abbildung 18. <i>Hierarchische Datenstruktur der Untersuchung im Längsschnitt</i>	189
Abbildung 19. <i>Kategorisierung der Jugendlichen anhand des Gesamtproblemverhaltens</i> .	206
Abbildung 20. <i>Latentes Risiko-Schutz-Modell zu Verhaltensauffälligkeiten in der Adoleszenz</i>	210
Abbildung 21. <i>Mediationsmodell zum Einfluss des Schulstresses auf funktionales Coping unter Berücksichtigung der Schlüsselressourcen</i>	213
Abbildung 22. <i>Modell zum Einfluss des Schulstresses auf dysfunktionales Coping unter Berücksichtigung der Schlüsselressourcen</i>	215
Abbildung 23. <i>Interaktion zwischen rücksichtsvollem Handeln und Alter auf Individualebene</i>	226
Abbildung 24. <i>Interaktion zwischen Suche nach sozialer Unterstützung und Geschlecht auf Individualebene</i>	227
Abbildung 25. <i>Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppe im Hinblick auf die Ressourcen</i>	231
Abbildung 26. <i>Interaktion von Gruppe und Messzeitpunkt auf dysfunktionale Copingstrategien</i>	233
Abbildung 27. <i>Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppe auf die funktionalen Copingstrategien</i>	235
Abbildung 28. <i>Interaktion von Gruppe und Messzeitpunkt auf Schlüsselressourcen bei verhaltensauffälligen Jugendlichen</i>	237

Abbildung 29. <i>Interaktion von Gruppe und Messzeitpunkt auf dysfunktionale Copingstrategien der verhaltensauffälligen Jugendlichen</i>	238
Abbildung 30. <i>Interaktion von Gruppe und Messzeitpunkt auf funktionale Copingstrategien verhaltensauffälliger Jugendlicher</i>	240
Abbildung 31. <i>Interaktionseffekte zwischen Messzeitpunkt und Gruppe auf die Schlüsselressourcen</i>	246
Abbildung 32. <i>Interaktionseffekte von Messzeitpunkt und Gruppe auf funktionale Copingstrategien</i>	250
Abbildung 33. <i>Interaktionseffekte von Messzeitpunkt und Gruppe auf dysfunktionale Copingstrategien</i>	256
Abbildung 34. <i>Univariates Latent Change Score Modell zur Veränderung der Ressourcenkarawanen für die Kontrollgruppe mit multiplen Indikatoren und Geschlecht als Moderator</i>	261
Abbildung 35. <i>Univariates Latent Change Score Modell zur Veränderung der Ressourcenkarawanen für die Experimentalgruppe mit multiplen Indikatoren und Geschlecht als Moderator</i>	263
Abbildung 36. <i>Multipl moderiertes Mediationsmodell der Gewinnspiralen</i>	265
Abbildung 37. <i>Multipl moderiertes Mediationsmodell der Verlustspiralen</i>	268
Abbildung 38. <i>Trainingserfolg in Abhängigkeit der Interventionsintensität und Ressourcen in Anlehnung an Hobfoll und Jackson (1991)</i>	301

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	4
Tabelle 2	13
Tabelle 3	19
Tabelle 4	32
Tabelle 5	37
Tabelle 6	78
Tabelle 7	138
Tabelle 8	142
Tabelle 9	146
Tabelle 10	153
Tabelle 11	162
Tabelle 12	180
Tabelle 13	198
Tabelle 14	199
Tabelle 15	202
Tabelle 16	203
Tabelle 17	207
Tabelle 18	217
Tabelle 19	222
Tabelle 20	242
Tabelle 21	247
Tabelle 22	252

Tabelle 23	258
Tabelle 24	463
Tabelle 25	464

1 Einleitung

Fast jede zweite Schülerin und jeder zweite Schüler der 5. bis 10. Jahrgangsstufe empfindet im Schuljahr 2020/2021 gemäß einer umfassenden Umfrage des DAK-Präventionsradars *oft* oder *sehr oft* Stress (Hanewinkel, Hansen, Neumann & Petersen, 2021). Betroffene leiden häufig unter Kopf- und Rückenschmerzen sowie Schlafproblemen, wobei der wahrgenommene Stress mit den Schuljahren stetig zunimmt. Jugendliche sehen sich dementsprechend mit zahlreichen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben (Gelhaar, 2010; Havighurst, 1953; Lohaus & Vierhaus, 2019) konfrontiert, die es zu bewältigen gilt.

Die vorliegende Dissertation möchte einen empirischen Beitrag zur funktionalen Stressbewältigung bei Jugendlichen leisten. Vorrangiges Ziel ist es, Jugendlichen bei der Bewältigung von herausfordernden Situationen durch ein effektives Ressourcenmanagement zu helfen. Vor dem Hintergrund der Conservation of Resources Theory (Hobfoll, 1989, 1998) wurde eigens ein Training zum Ressourcenmanagement für Jugendliche, das *Conservation of Resources – Training* (COR-T), konzeptioniert und durchgeführt. Die theoretische Fundierung des Trainings wird in Kapitel 2 ausführlich dargelegt. Des Weiteren werden handlungsleitende Fragestellungen aus der Literatur abgeleitet und korrespondierende Hypothesen postuliert. Im anschließenden Kapitel 3 wird die Durchführung des COR-T und das längsschnittliche Interventionsdesign näher beschrieben. Es wird insbesondere auf Ziele und Module des Trainings sowie auf testkonstruktive Eigenschaften der quantitativen Erhebung eingegangen. Das Kapitel 4 widmet sich den Ergebnissen der Untersuchung, wobei neben der Begründung der Wahl spezieller statischer Analyseverfahren auch die anfänglich postulierten Fragestellungen hinsichtlich ihrer statistischen Bedeutsamkeit beantwortet werden. Schwerpunktmäßig wird zum einen das psychosoziale Verhalten Heranwachsender im Querschnitt analysiert und zum anderen die Effektivität des Trainings im Längsschnitt

evaluiert. Darauffolgend werden in Kapitel 5 die empirischen Ergebnisse im Zusammenhang mit bestehenden empirischen Befunden und Theorien reflektiert. Des Weiteren wird auf Stärken und Schwächen dieser Untersuchung eingegangen, woraus Implikationen für künftige Forschungsbemühungen und weitere Trainingsmaßnahmen abgeleitet werden.

2 Theoretische Fundierung

Im Folgenden werden die zentralen Theorien vorgestellt, die dem eigens konzeptionierten und evaluierten COR-T zugrunde liegen. Zunächst werden in Kapitel 2.1 Begrifflichkeiten und Konstrukte zu Stress in einen theoretisch-konzeptuellen Kontext eingeordnet. Neben einer historischen Einordnung in die Forschung, werden Ansätze und Definitionen der Stressforschung herausgearbeitet. Besonders hervorgehoben wird in Kapitel 2.1.1 die *Theorie der Ressourcenerhaltung* nach Hobfoll (1988) aufgrund ihrer wesentlichen Bedeutung für die Konzeption und Evaluation des Trainings. Kapitel 2.2 behandelt das Ressourcenmanagement bei Jugendlichen. Hierbei werden die Phase der Adoleszenz entwicklungspsychologisch eingeordnet (Kap. 2.2.1) und Theorien und Modelle zu Stress (Kap. 2.2.2) und Coping (Kap. 2.2.3) bei Heranwachsenden thematisiert. Ferner wird näher auf jugendspezifische Verhaltensauffälligkeiten (Kap. 2.2.4.2) sowie auf den theoretischen Hintergrund von Schulabsentismus (Kap. 2.2.3.1) eingegangen, wobei Schulabsentismus erstmalig aus Sicht der Ressourcenerhaltungstheorie betrachtet wird (Kap. 2.2.3.2). Hinleitend zur Fragestellung und den dazugehörigen Hypothesen, wird literaturbasiert der bisherige Stand der Forschung zu bereits evaluierten Präventionsprogrammen und Schlüsselressourcen in Kapitel 2.2.4.2 vorgestellt.

Ableitend aus der Theorie werden Forschungsdesiderate und theoretische Vorüberlegungen berücksichtigt, um zwei Hauptfragestellungen und daraus resultierende Hypothesenkomplexe in Kapitel 2.3 für die Arbeit zu postulieren.

2.1 Stress und Coping

„*Im Stress sein*“ oder „*Stress haben*“ sind längst in der Alltagssprache verankerte Wortwendungen und weisen auf die allgegenwärtige Bedeutung des Stressphänomens für das

individuelle Wohlergehen hin. Auf Fragen nach dem persönlichen Wohlbefinden wird häufig mit „*ich bin im Stress!*“ oder „*ich bin gestresst*“ geantwortet, um deutlich zu machen, dass das eigene Wohlergehen gerade durch ein hohes Ausmaß an psychosozialen Anforderungen und Belastungen gekennzeichnet ist. Weitere Redewendungen, wie etwa „*das kommt vom Stress*“, verdeutlichen, worauf die Beeinträchtigung des persönlichen Wohlbefindens zurückzuführen ist. In derartigen Redewendungen wird Stress sogar als Ursache beschrieben und insgesamt deuten diese linguistischen Beispiele zum einen auf eine Vielseitigkeit und zum anderen auf eine Allgegenwärtigkeit des Begriffs Stress hin. Es verwundert daher nicht, dass Stress sogar in die *Liste der 100 Wörter des 21. Jahrhunderts* aufgenommen wurde (W. Schneider, 1999). Durchweg verweisen diese linguistischen Beispiele auf die Heterogenität der Stressdefinitionen (R. Schwarzer, 2000) und die Notwendigkeit einer klaren Abgrenzung.

Zwei einschlägige Ansätze und Pionierarbeiten zu Stress werden in Tabelle 1 im Hinblick auf zentrale Definitionen, respektive Zitate von Stress, einander gegenübergestellt. Aus dieser Gegenüberstellung soll ein geeignetes theoretisches Rahmenmodell für die Arbeit abgeleitet werden, das dem aktuellen Stand der Forschung entspricht und zugleich Vor- und Nachteile in der Erklärungskraft berücksichtigt.

Tabelle 1

Ausgewählte Definitionen zu Stress

Konzeption	Autorinnen und Autoren	Definition
Transaktionales Stressmodell	Lazarus und Folkman (1984)	„Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 19).
Theorie der Ressourcen-erhaltung	Hobfoll (1989)	„Hence, stress occurs when (1) resources are threatened with loss, (2) resources are actually lost, or (3) there is a failure to adequately gain resources following significant resource investment“ (Hobfoll, 1998, S. 55).

Mit der psychologischen oder transaktionalen Perspektive (S. Cohen, Kessler & Gordon, 1998; Kaluza, 2011) werden Einschränkungen vorangegangener Perspektiven berücksichtigt: Den vorausgegangenen Ansätzen ist gemein, dass sie nicht erläutern wie inter- und intraindividuelle Unterschiede in Reaktionen auf denselben Reiz entstehen können, obschon davon ausgegangen werden kann, dass sowohl verschiedene als auch dieselben Individuen je nach Zeitpunkt und Situation unterschiedlich auf dieselben Reize reagieren können (Lazarus, 1993). Ein Ansatz, der diese Lücke schließt, geht auf Pioniere der Stressforschung zurück, namentlich Lazarus und Folkman aus der Berkeley-Arbeitsgruppe, die mit ihrem *transaktionalen Stressmodell* (1984) die psychologische und transaktionale Stressperspektive nachhaltig prägen. In diesem Stresskonzept wird die Person-Umwelt-Beziehung betont, anstatt lediglich die einseitige Stimulus- oder reaktionsorientierte Betrachtung zu fokussieren. Bei der Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt tritt die Subjektivität der Bewertung

in den Vordergrund, wobei zugleich die objektive Situation in den Hintergrund tritt (R. Schwarzer & Taubert, 2002). Neben dem interaktionistischen Charakter wird die transaktionale Sichtweise hervorgehoben, die auf einem neuen Abstraktionslevel basiert. Auf diesem Niveau interagieren Person-Umwelt-Variablen in einem Bewertungsprozess miteinander, was den transaktionalen Charakter des Modells kennzeichnet (R. Schwarzer, 2000). Stress wird definitorisch (Tabelle 1) als komplexer Wechselwirkungsprozess verstanden und interindividuelle Unterschiede im Empfinden von Stress werden mithilfe von subjektiven Bewertungen erläutert (Lazarus & Folkman, 1984). Diese Bewertung kann über drei Stufen erfolgen: In der ersten Stufe, der *Primärbewertung*, wird die motivationale Relevanz der Situation als irrelevant, günstig-positiv oder stressreich klassifiziert (Lazarus & Launier, 1978). Eine stressreiche Situation wird differenzierter betrachtet: sie kann als Herausforderung, Bedrohung oder als Schädigung/Verlust bewertet werden. Bei Letzterem ist ein Misserfolg bereits eingetreten, während sich eine Bedrohung auf die Antizipation eines Misserfolgs bezieht. Eine Herausforderung ist als Antizipation einer Chance auf Erfolg zu betrachten. Die zweite Stufe greift in stressreichen Situationen und kann sich zeitgleich oder verzögert zur ersten Stufe vollziehen (Lazarus & Folkman, 1984, 1987; R. Schwarzer, 2000). Bei der *Sekundärbewertung* wird die Bewältigungsmöglichkeit der Situation eingeschätzt. Hiermit ist ein komplexer evaluativer Prozess gemeint, der von den kognitiven Strukturen und dem Verhaltensrepertoire eines Individuums bestimmt wird. Individuen streben verschiedene und sich konstant ändernde Bewältigungsmechanismen oder Copingstrategien an, die anhand ihrer Funktionen in emotions- und problemorientiertes Coping unterschieden werden können. Während sich *problemorientiertes Coping* primär auf die Situation bezieht, fokussiert sich *emotionsorientiertes Coping* auf die Regulation von Emotionen. Da die Bewältigungsmechanismen von subjektiven Bewertungsprozessen abhängen, kann sich das Coping schnell ändern (Lazarus & Folkman, 1984, 1987; R. Schwarzer, 2000). Ebenfalls kann

sich die vormals primäre und sekundäre Bewertung im Rahmen der dritten Stufe ändern: In der *Neubewertung* wird auf Informationen aus der Umwelt oder auf eigene Reaktionen zurückgegriffen. Hierbei wird der kognitive Bewältigungsprozess inhaltlich erneut wiederholt, wobei durch die neue Informationsgrundlage neue Bewertungen entstehen können. So kann beispielsweise eine anfängliche Bedrohung in diesem Prozess aufgrund von funktionalen Bewältigungsmechanismen nun als Herausforderung bewertet werden. Umgekehrt kann eine ursprüngliche Herausforderung aufgrund von dysfunktionalen Bewältigungsmechanismen als Bedrohung neu bewertet werden (Bossong, 1999; Lazarus & Folkman, 1984; R. Schwarzer, 2000).

Kritisiert wird vor allem die Komplexität des Modells (Greif, 1991), die eine Umsetzung in eine empirische Überprüfung und Operationalisierung kaum zulässt (R. Schwarzer, 2000). Allerdings wird eben dies mit der vorliegenden Arbeit angestrebt, denn die Wirksamkeit eines Trainings zum Ressourcenmanagement für Jugendliche soll im Rahmen eines Stressmodells empirisch evaluiert werden. Hierzu ist aber ein sparsames und weniger komplexes Modell notwendig. Zwei weitere Kritikpunkte am transaktionalen Stressmodell werden von Hobfoll (2001a) genannt: Zum einen erfordert der Bewertungsprozess in der transaktionalen Theorie, dass Stress bereits vorliegt, was die Vorhersagekraft und den Erkenntniszuwachs insbesondere für Gruppen und potenzielle präventive Ansätze eingrenzt. Ein vorrangiges Ziel dieser Arbeit ist allerdings auch genau dieser Erkenntnisgewinn über ein präventiv-orientiertes Ressourcentraining. Zum anderen ist es anhand der transaktionalen Theorie kaum möglich, die Ursachen für die vorgenommenen Bewertungen zu untersuchen oder das Ausmaß der objektiven, kulturellen Prägung dieser Bewertungen zu untersuchen, da die Bewertungen individuell anstatt im sozialen Kontext betrachtet werden (Hobfoll, 2001a). Für diese Arbeit nimmt allerdings der soziale Kontext eine zentrale Rolle ein, da Jugendliche nicht individuell, sondern gemeinsam in einem Klassenkontext trainiert werden. Eben dieses Klassensetting

erfordert eine Beachtung des gesamten sozio-kulturellen Kontextes anstelle einer unilateralen Fokussierung auf die isolierte, individuelle Wahrnehmung und Bewertung (Raufelder, 2021). Zudem ist die Beachtung sozio-kultureller Faktoren vor allem bei einer Anwendung auf Jugendliche von besonderer Bedeutung (Kap. 2.2), da die Phase der Adoleszenz durch zahlreiche Veränderungen auf sozialer, biologischer und intellektueller Ebene gekennzeichnet ist (Oerter & Montada, 2008). So treten neben physiologischen Entwicklungen, wie dem Körperwachstum, weitere grundlegende Entwicklungen im Bereich der Resilienz, Selbst- und Emotionsregulation und sozialen Integration auf (Schneider & Lindenberger, 2018). Auch objektiv stressbehaftete Aspekte, wie ein bevorstehender Schulabschluss oder ein geringer sozio-ökonomischer Status, könnten mithilfe der transaktionalen Theorie (Lazarus & Folkman, 1984) nicht genügend berücksichtigt werden.

Daher wurde als eine Weiterentwicklung zum transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) die *Theorie zur Ressourcenerhaltung* von Hobfoll (1988, 1989) entwickelt, die im Gegensatz zur transaktionalen Stresstheorie sowohl subjektive als auch objektive Faktoren berücksichtigt (Hobfoll, 1998, 2001a; Lazarus & Folkman, 1987). Aus einer Reihe von Gründen wird die Theorie zur Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 1989) für diese Arbeit als theoretisches Rahmenmodell befürwortet: So geht Hobfoll (1998) davon aus, dass ein rein psychologisches (Kaluza, 2011) oder transaktionales (S. Cohen et al., 1998; Lazarus & Folkman, 1984) Verständnis von Stress und Coping nicht ausreicht, weil vielfältige Faktoren biologischer, sozialer, kultureller und objektiver Art den Stressprozess maßgeblich beeinflussen. Vielmehr ist eine salutogenetische Perspektive einzunehmen, bei der anstelle von krankheitsauslösenden Faktoren primär gesundheitsfördernde Aspekte im Vordergrund stehen (Antonovsky, 1987). Auch auf die Bewältigung von Stress kann diese salutogenetische Perspektive übertragen werden, was eine Berücksichtigung von individuellem und kollektivem Coping erlaubt (Dunahoo, Hobfoll, Monnier, Hulsizer & Johnson, 1998). Im

Fokus dieser salutogenetischen Perspektive auf Stress stehen Ressourcen, wie zum Beispiel soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Sie bilden gesundheitsfördernde Schutzfaktoren (Kaluza, 2011). Jene Ressourcen sollen mit der vorliegenden Arbeit und dem COR-T gefördert werden, um Jugendliche in ihrer Entwicklung und ihrem Wohlbefinden zu stärken. Gemäß einer salutogenetischen Betrachtungsweise lassen sich interindividuelle Unterschiede im psychischen Wohlbefinden vor allem mithilfe von gesundheitsförderlichen Ressourcen erklären (Antonovsky, 1987). Im Folgenden wird daher der zugrundeliegende Forschungsgegenstand überwiegend aus salutogenetischer und ressourcentheoretischer Perspektive betrachtet. Weitergehend ist für diese Arbeit eine grundlegende Prämisse der Ressourcenerhaltungstheorie von zentraler Bedeutung, die konstatiert, dass Individuen danach streben Ressourcen zu schützen, zu erhalten und zu erweitern (Hobfoll, 1998). Aufbauend auf dieser Prämisse wird angenommen, dass Jugendliche ebenfalls danach streben, ihre Ressourcen nicht nur zu schützen und zu erhalten, sondern auch in einem Training erweitern zu wollen. Darüber hinaus wird über den ressourcentheoretischen Zugang der Ansatz verfolgt, Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern und Stress präventiv zu vermeiden, indem Ressourcen gestärkt werden. Ressourcen sind nach Hobfoll (2001a) zentral für das Verständnis und die Bewältigung von Stress und dementsprechend definiert Hobfoll (1989) Stress wie folgt:

Psychological stress is defined as a reaction to the environment in which there is (a) the threat of a net loss of resources, (b) the net loss of resources, or (c) a lack of resource gain following the investment of resources. (S.516)

Stress ist also eine Reaktion auf die Umwelt, bei der drei Aspekte maßgeblich sind für die Entstehung von Stress: So kann Stress eintreten, wenn Ressourcenverluste tatsächlich

entstehen, aber auch, wenn sie drohen verloren zu gehen. Ebenso kann Stress entstehen, wenn Ressourcen zwar investiert worden sind, aber ein erwarteter Zugewinn an Ressourcen ausbleibt (Hobfoll, 1998, S.55). Diese Definition von Stress, an die sich die Definition von Hobfoll (1998) aus Tabelle 1 anlehnt, liegt dieser Arbeit zugrunde und dient zur heuristischen Orientierung bei der Überprüfung und Beantwortung der Fragestellung.

Zusammenfassend zeigt sich eine komplexe Entwicklung in der traditionsreichen Stressforschung, sodass in Abhängigkeit von theoretischen Ansätzen Stress unterschiedlich konzeptioniert und definiert wird. Dementsprechend bildet die Wissenschaft vom Stress ein weites Feld, auf dem sich das Verständnis von Stress im Laufe jahrzehntelanger Forschung stetig weiterentwickelt hat. Eines der aktuell tragfähigsten Modelle ist das COR-Modell (engl. Conservation of Resources, dtsh.: Theorie der Ressourcenerhaltung), da es durch die Berücksichtigung subjektiver als auch objektiver Faktoren die Diskrepanzen zwischen kognitiven Ansätzen und Umwelttheorien überwindet (Hobfoll & Buchwald, 2004b). Die Ressourcenerhaltungstheorie stellt eine innovative und moderne Alternative zur transaktionalen Stresstheorie dar (Hobfoll & Buchwald, 2004b; R. Schwarzer, 2000), wobei sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Theorien bestehen. Die Gemeinsamkeiten im Bewertungs- und Verlustfokus werden von Lazarus (2001) als „little more than words masquerading as a new theory“ bezeichnet (S. 381). Wie zuvor erläutert sind allerdings einige Unterschiede in den theoretischen Konzeptionierungen sehr viel mehr als nur *Maskerade*. Daher ist die Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 1989) für die vorliegende Arbeit das bevorzugte Rahmenmodell und wird im folgenden Kapitel 2.1.1 detailliert dargelegt.

2.1.1 Die Theorie der Ressourcenerhaltung

Die Theorie der Ressourcenerhaltung oder *Conservation of Resources Theory* (COR-Theorie) von Hobfoll (1988, 1989, 1998) gilt als eine moderne und innovative Weiterentwicklung (Hobfoll & Buchwald, 2004b; R. Schwarzer, 2000) zu vorangehenden stresstheoretischen Modellen und früheren ressourcentheoretischen Ansätzen. Ursprünglich als Motivationstheorie eingeführt, hat die COR-Theorie Anwendung in zahlreichen und vielfältigen Untersuchungsfeldern gefunden (Hobfoll, Halbesleben, Neveu & Westman, 2018). Einige exemplarische Befunde, deren Anwendung von der Thematik des Burnouts bis hin zu Traumata reichen, werden im Folgenden genannt. In der Arbeits- und Organisationspsychologie wurden vor allem Untersuchungen zum Burnout und zur Arbeitsleistung durchgeführt (Alarcon, 2011; Freedy & Hobfoll, 1994; Hobfoll & Buchwald, 2004a; Hobfoll & Freedy, 2017; Morgenroth, Buchwald & Braasch, 2016; Neveu, 2007; H. I. Park, Jacob, Wagner & Baiden, 2014). Ebenso sind in diesem Bereich Studien zum arbeitsbezogenen Absentismus verortet (Schaufeli, Bakker & Rhenen, 2009; Westman & Etzion, 2001; Woerkom, Bakker & Nishii, 2016; T. A. Wright & Hobfoll, 2004). Untersuchungen zu schulbezogenem Absentismus aus dem Blickwinkel der COR-Theorie liegen bisher kaum vor (Begic & Buchwald, 2020). Hier wird eine Forschungslücke offenkundig, da für die Entwicklung von geeigneten Präventions- und Interventionsprogrammen ein Verständnis der Ressourcen von Schülerinnen und Schülern unabdingbar ist (Hobfoll et al., 2007; Kearney, 2008). Im gesundheitswissenschaftlichen Bereich wurden bisher vor allem Untersuchungen zu Traumata vorgenommen (Hobfoll, Tirone, Holmgreen & Gerhart, 2016; Hollifield et al., 2016; Sörensen, Rzeszutek & Gasik, 2019). Daneben sind vereinzelte Untersuchungen in den Sportwissenschaften zu verorten (Ford & Gordon, 1999; Kluth, 2003; Stoll, 2000). Gegenwärtig besteht ein Trend zur Analyse und Verortung der Ressourcenerhaltungstheorie in der positiven Psychologie (Westman,

Etzion & Chen, 2009; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2009). In Zeiten der Globalisierung, werden zunehmend Untersuchungen auf Basis der COR-Theorie zum kulturellen Kontext veröffentlicht (Buchwald & Ringeisen, 2007; Göbel & Buchwald, 2017; Hoppe, Toker, Schachler & Ziegler, 2017; Sender, Arnold & Staffelbach, 2017), wobei die Notwendigkeit für zukünftige Forschung weiterhin besteht, denn „Much more research could and should be done to examine these cultural factors and how they lay a context for applying COR theory in ecological context” (Hobfoll et al., 2018, S. 120).

Aufgrund der geringeren Anzahl systematisch-wissenschaftlicher Studien zu COR-basierten Interventionen und Präventionen und damit einhergehenden Veränderungsmessungen, wird zukünftig vor allem Forschung in diesem Bereich benötigt. Hobfoll et al. (2018) schreiben wissenschaftlich fundierten Interventionen ein Forschungsdesiderat mit großem Potential zu: „Intervention research has enormous potential, and COR theory appears to be one of the foundational theories for organizational psychology to guide such work” (S. 121). Zudem fordern Halbesleben, Neveu, Paustian-Underdahl und Westman Halbesleben et al. (2014) mehr Untersuchungen im Feld: „Additionally, greater use of field experiments is needed” (S. 1356). Insgesamt soll die zugrundeliegende Arbeit eben diese Anliegen vereinen und empirisch untermauern.

2.1.1.1 Ressourcen

Ein Schlüsselbegriff zur Erklärung von Stress und Coping in der COR-Theorie sind Ressourcen und somit ein zentraler Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Im Kern wird vorausgesetzt, dass Individuen danach streben bedeutsame Ressourcen zu erhalten, behalten, schützen und zu fördern (Hobfoll, 2001a, S. 341). Ferner wird davon ausgegangen, dass individuelle Bewertungen der Ressourcen im kulturellen und sozialen Kontext stattfinden (Hobfoll & Lilly, 1993). Diese kontextabhängige Bewertung von Stress ist eine Neuerung und

Weiterentwicklung zu den Annahmen des transaktionalen Stressmodells nach Lazarus und Folkman (1984). Durch die Berücksichtigung des Kontextes kann beispielsweise analysiert werden, ob Individuen unter annähernd vergleichbaren Umständen die gleichen Ressourcen ähnlich wahrnehmen und bewerten (Hobfoll, 2001a). Für den Kontext des Trainings bedeutet dies, zu untersuchen, ob Jugendliche einer Schulklasse Ressourcen ähnlich wahrnehmen und sie in einem Bewertungsprozess vergleichbare und nachvollziehbare Erfahrungswerte miteinander teilen können.

Wie Ressourcen im Allgemeinen eine resiliente Wirkung entfalten können, fasst Hobfoll (2002) durch sieben Gemeinsamkeiten zusammen. Hierfür werden über verschiedene Theorien hinweg zugrundeliegende Mechanismen und Funktionen von Ressourcen zusammengefasst (Tabelle 2).

Tabelle 2

Gemeinsame Elemente aller Ressourcen

Element	Beschreibung
1. Motivations- Element	„The first such common element is that people strive to obtain, retain, protect, and foster resources in biological, cognitive, and social domains“ (Hobfoll, 2002, S. 317).
2. Schutz- Element	„The second common element is that people with resources are less likely to encounter stressful circumstances that negatively affect psychological and physical well-being (King et al., 1999)“ (Hobfoll, 2002, S. 318).
3. Problemlösungs- Element	„The third common mechanism of resources is that those who possess resources are more capable of solving the problems inherent in stressful circumstances. In this regard, stressful circumstances can be seen as a life puzzle that must be

Element	Beschreibung
	unraveled. If they have more resources, people are more likely to have either the specific resources needed to fit demands or resources that can provide them access to the resources that fit demands“(Hobfoll, 2002, S. 318).
4. Vorrats- Element	„A fourth element is that those better endowed with resources are less negatively affected by the resource drain or loss that occurs in the face of stressful conditions. This allows them to substitute resources for those lost or simply absorb the loss with the ability to call on further resource reserves“ (Hobfoll, 2002, S. 318).
5. Anreicherungs- Element	„Fifth, resources are linked to other resources. Hence, there is a general tendency for enrichment of resources among those who possess a solid resource reservoir” (Hobfoll, 2002, S. 318).
6. Unvergänglichkeits- Element	„Sixth, the influence of resources is long term and tends not to be transient as with the impact of stress“ (Hobfoll, 2002, S. 319).
7. Wertigkeits- Element	„Finally, resources become valued in their own right, and those who possess resources (e.g., support from intimates and money) are viewed by others, and will view themselves, more favorably“ (Hobfoll, 2002, S. 319).

Nach Hobfoll (2002) beschreiben sieben zentrale Elemente die Gemeinsamkeiten aller Ressourcen (Tabelle 2): Das Motivationselement beschreibt das Streben von Individuen nach Ressourcen, die im Sinne des Schutzelementes Individuen vor negativen Erfahrungen bewahren können. Ferner können diejenigen, die über viele Ressourcen verfügen, gemäß dem Problemlösungselement Herausforderungen leichter bewältigen. Zudem sind sie aufgrund ihrer Vorräte weniger von einem Ressourcenverlust betroffen. Des Weiteren besteht bei diesen

Individuen aufgrund der Verknüpfung von Ressourcen untereinander eine stetige Tendenz zur Ressourcenanreicherung. Darüber hinaus haben Ressourcen eine Komponente der Unvergänglichkeit, da ihr Einfluss langfristig wirkt und schlussendlich besitzen sie eine hohe Wertigkeit und Wertschätzung. Diese Eigenschaften verdeutlichen das Potenzial von Ressourcen für das Wohlbefinden von Individuen und Gruppen und befürworten die Förderung von Ressourcen im Rahmen eines Trainings.

Über eine Beschreibung der zentralen Mechanismen hinaus, bietet Hobfoll (1989, S. 516) folgende Definition von Ressourcen: „Resources are defined as those objects, personal characteristics, conditions, or energies that are valued by the individual or that serve as a means for attainment of these objects, personal characteristics, conditions, or energies” (S. 516). Diese Definition dient als Grundlage des Ressourcenbegriffs für die hier vorliegende Arbeit. Im Folgenden werden die vier Ressourcenkategorien (Objekte, Bedingungen, persönliche Charakteristika und Energien) näher erläutert und auf die eigene Stichprobe bezogen.

Als *Objektr Ressourcen* werden Gegenstände oder physische Dinge bezeichnet, die anhand ihrer Beschaffenheit oder ihrem sekundären Status und in Abhängigkeit von Seltenheit und Anschaffungskosten bewertet werden können. Hierfür sind Kleidung, Autos oder Häuser exemplarische Beispiele. So kann nach Hobfoll und Buchwald (2004b) eine Villa aufgrund ihres sekundären Status, der sich in der äußerlichen Beschaffenheit und den hohen Anschaffungskosten niederschlägt, einen höheren Wert haben als ein einfaches Haus. Ein Haus bietet Obdach und Unterkunft, dahingegen verleiht eine Villa einen gesteigerten Status. Für Jugendliche kann Kleidung eine bedeutsame Objektressource sein. Hierbei unterscheidet sich No-Name-Kleidung in der Bewertung von Markenkleidung aufgrund des unterschiedlichen Statuswerts. Während No-Name-Kleidung primär einen funktionalen Nutzen der Körperbedeckung und/oder dem Schutz vor Umwelteinflüssen aufweist, steigert

Markenkleidung darüber hinaus den sozialen Status (Badaoui, Lebrun & Bouchet, 2012; Hurrelmann et al., 2019).

Im Gegensatz zu Objektressourcen sind *Bedingungsressourcen* nicht materieller Natur, sondern bezeichnen Umstände und Situationen hinsichtlich Alter, Gesundheit oder der Beteiligung an Entscheidungsprozessen. Sie spezifizieren die Lage oder Lebensumstände einer Person (Hobfoll, 1989; Hobfoll & Buchwald, 2004b). Eine Bedingungsressource im Jugendalter kann ein angenehmes Schulklima sein, das die Möglichkeit schafft, in soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen zu treten und somit soziale Unterstützung zu erhalten (McKenzie & Frydenberg, 2000). Neben der Schule bildet die Beziehung zu den Eltern eine weitere wichtige Bedingungsressource, denn Studien zufolge kann eine positive Beziehung zu den Eltern bei Jugendlichen zu höherem Wohlbefinden beitragen (Arenas-Landgrave, Pérez-Ramos, Machado, Buchwald & Lucio, 2019; Ben-Zur, 2003). Nicht nur in der realen sondern auch in der virtuellen Welt können Bedingungsressourcen in Form sozialer Netzwerke greifen (Braasch, 2018; Braasch, Buchwald & Hobfoll, 2019). Insbesondere Jugendliche nutzen soziale Medien intensiv und setzen diese auch zur Stressbewältigung ein (Eschenbeck, Schmid, Schröder, Wasserfall & Kohlmann, 2018). Da mithilfe dieser Bedingungsressourcen sowohl der Zugang als auch eine Verbindung zu weiteren Ressourcen ermöglicht wird, sind Ressourcen dieser immateriellen Art von großer Bedeutung (Hobfoll & Buchwald, 2004b). Allerdings fordern Bedingungsressourcen hohe Investitionen und gehen zugleich leicht verloren: Der Besuch der Schule verlangt beispielsweise hohe Investitionen von Zeit, Mühe und Fleiß und birgt zugleich ein gewisses Risiko, die Motivation zum Erreichen eines (zufriedenstellenden) Schulabschlusses zu verlieren. Es besteht die Gefahr, nicht weiter in den Besuch der Schule ‚zu investieren‘, das heißt der Schule fern zu bleiben im Sinne von Schulabsentismus und Schul-Dropout. Das wiederum kann zur Trennung von bedeutsamen Peers führen, die in der Adoleszenzphase eine beachtenswerte Bedingungsressource bilden

(Ricking, Schulze & Wittrock, 2009; Steins, Weber & Welling, 2013; Wentzel, Donlan & Morrison, 2014).

Neben Objekt- und Bedingungsressourcen werden *persönliche Ressourcen* als weitere Kategorie von Hobfoll (1989) benannt. Diese Ressourcen umfassen sowohl individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften, wie etwa soziale oder kommunikative Kompetenzen, Teamfähigkeit, Empathie und soziale Verantwortung (S. Chen, Westman & Eden, 2009; Hobfoll, Freedy, Lane & Geller, 1990) als auch Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeit, Optimismus, Selbstwert und Selbstmanagement (Braun & Hildebrandt, 2019; Carver, Scheier & Segerstrom, 2010; Hobfoll et al., 1990; Jungk & Müllert, 1997). Gemäß der COR-Theorie sind Individuen bestrebt, in Ressourcen zu investieren, um sich vor vergangenen und zukünftigen Ressourcenverlusten zu schützen und neue Ressourcen aufzubauen (Hobfoll et al., 2018). Zudem sind Individuen, die über viele personale Ressourcen verfügen, widerstandsfähiger gegenüber Stress als Individuen, die über geringe Ressourcen verfügen (Hobfoll & Lilly, 1993; Hobfoll, 2001a; Hobfoll & Buchwald, 2004b). Diese Möglichkeit zur proaktiven Ressourceninvestition mit dem Ziel der Ressourcenförderung bildet die Grundlage des COR-T. Jugendliche sollen im Rahmen eines eigens dafür konzipierten Trainings die Fähigkeit erlangen, neue Ressourcen aufzubauen und zu erhalten, um sich vor Ressourcenverlusten zu schützen und somit Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können.

Mit der vierten Kategorie, den *Energieressourcen*, werden Wissen, Zeit und Geld (bzw. Kredite, Versicherungen) zusammengefasst (Hobfoll, Dunahoo & Monnier, 1995). Sie können eingesetzt oder investiert werden, um neue Ressourcen zu erlangen. Man bewertet sie in Abhängigkeit ihrer Effektivität für den Erwerb weiterer Ressourcen (Hobfoll & Buchwald, 2004b). Beispielsweise kann mit Wissen eine Prüfung bestanden werden. Inwiefern das

Wissen aber tatsächlich für das Bestehen einer Prüfung hilfreich ist, stellt dabei ein Bewertungskriterium der Ressource dar.

Insgesamt bietet dieses Ressourcenklassifizierungssystem eine gute Möglichkeit, Ressourcen nach spezifischen Eigenschaften zu unterscheiden, das System ist aber begrenzt dadurch, dass manche Ressourcen nicht eindeutig einer Kategorie zuzuordnen sind (Hobfoll, 1998). Beispielsweise enthält soziale Unterstützung sowohl Eigenschaften von Bedingungs- als auch Energieressourcen: „Social support is in some ways a condition resource and in some ways an energy resource that lies in wait to be mobilized. We may need to settle for the compromise that it has attributes of both resource types“ (Hobfoll, 1998, S. 59). Im Rahmen dieser Arbeit wird dementsprechend keine strikte Ressourcenklassifikation angestrebt.

Für die Untersuchung und die Förderung des individuellen Wohlbefindens bei Jugendlichen scheinen psychosoziale Ressourcen unabdingbar zu sein (Hobfoll, 2002). In der Literatur existieren einige sogenannte Schlüsselressourcen, denen besondere Managementfunktionen und eine Förderung der Stressresistenz zugeschrieben werden können (Buchwald & Hobfoll, 2013; Hobfoll & Lilly, 1993; Hobfoll, 2001a; Thoits, 1994). In den folgenden Kapiteln 2.1.1.1-3 werden drei zentrale Schlüsselressourcen für das psychosoziale Wohlbefinden (Antonovsky, 1987) aufgegriffen: Soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit. Das sind die zentralen Variablen, die in der vorliegenden Arbeit erstmalig im Hinblick auf ihre Förderfähigkeit bei Jugendlichen untersucht werden, sodass ein Beitrag zur praktischen Anwendbarkeit der COR-Theorie auf ein Training zum Ressourcenmanagement für Jugendliche geleistet wird.

2.1.1.1 Soziale Unterstützung

Zur Erhaltung von Ressourcen nutzen Individuen vor allem sogenannte Schlüsselressourcen, die als besonders wertvoll erachtet werden (Buchwald & Hobfoll, 2013;

Hobfoll et al., 1990; Thoits, 1994). Ihre herausragende Bedeutung für Trainings haben Schlüsselressourcen nach Hobfoll und Lilly (1993) durch ihre weitreichende und bedeutsame Wirkung. Existierende und förderbare Ressourcen sind vor allem für Jugendliche relevant, um sie bei der Bewältigung zahlreicher Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (Havighurst, 1948; Nestmann & Hurrelmann, 1994a).

Eine prominente Schlüsselressource ist die *soziale Unterstützung* (Hobfoll, 2002). Social Support (dtsch.: soziale Unterstützung) wird bereits seit 1970 als Konzept zur Stressbewältigung erforscht und bildet somit eine der meist erforschtesten Ressourcen in der Gesundheitsförderung (C. Schwarzer & Buchwald, 2004; Uchino, 2006). Durch eindrucksvolle Ergebnisse einer längsschnittlichen Studie von Berkman und Syme (1979) zum Zusammenhang von sozialen Interaktionen und gesundheitlichen Auswirkungen, wurden zahlreiche Untersuchungen zu sozialer Unterstützung im Kontext physischer und psychischer Gesundheit angeregt (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006). Es verwundert daher nicht, dass derzeitige vielseitige Anwendungen, Definitionen und Konzeptionen von sozialer Unterstützung bestehen (R. Schwarzer & Leppin, 1989; Taylor, 2011). Einen Auszug unterschiedlicher Konzeptionen zu sozialer Unterstützung zeigt Tabelle 3 und verweist auf den Facettenreichtum des Konstrukts.

Tabelle 3

Konzeptionen zu sozialer Unterstützung

Konzeption	Autorinnen und Autoren	Definition
Soziale Unterstützung und COR-Theorie	Hobfoll (2001b)	„COR theory helps explain the importance of social support. People have limited resources and, especially when under stress, they may find their

Konzeption	Autorinnen und Autoren	Definition
		resources inadequate. Through social support people can rely on others to offer the resources they lack, bolster their flagging resources, or remove them from the stressful circumstances so that they can regain resources or the ability to use their resources” (Hobfoll, 2001b, S. 14464).
Instrumentelle, informationelle und emotionale Unterstützung	S. Cohen (2004)	<p>“Social support refers to a social network’s provision of psychological and material resources <i>intended to benefit an individual’s ability to cope with stress</i>” (S. Cohen, 2004, S. 676).</p> <p>“<i>Instrumental support</i> involves the provision of material aid, for example, financial assistance or help with daily tasks” (S. Cohen, 2004, S. 676).</p> <p>“<i>Informational support</i> refers to the provision of relevant information intended to help the individual cope with current difficulties and typically takes the form of advice or guidance in dealing with one’s problems” (S. Cohen, 2004, S. 676–677).</p> <p>“<i>Emotional support</i> involves the expression of empathy, caring, reassurance, and trust and provides opportunities for emotional expression and venting” (S. Cohen, 2004, S. 677).</p>
Wahrgenommene /erwartete und erhaltene soziale Unterstützung	Uchino (2009)	<p>„Perceived support refers to one’s potential access to social support and is more closely linked to the intrapersonal approach“ (Uchino, 2009, S. 239).</p> <p>“In comparison, received support refers to the reported utilization or exchange of support resources and is more closely related to the interpersonal approach” (Uchino, 2009, S. 239).</p>

Konzeption	Autorinnen und Autoren	Definition
Haupteffekt- Hypothese und Puffer- Hypothese	Taylor (2011)	<p>„One hypothesis, known as the direct effects hypothesis, maintains that social support is generally beneficial to mental and physical health during nonstressful as well as during stressful times” (Taylor, 2011, S. 190).</p> <hr/> <p>“The other hypothesis, known as the buffering hypothesis, maintains that the health and mental health benefits of social support are chiefly evident during periods of high stress; when there is little stress, social support may have few physical or mental health benefits” (Taylor, 2011, S. 190).</p>

Mittels Tabelle 3 wird ein Überblick geschaffen zu Definitionen, Formen, Funktionen und Wirkweisen von sozialer Unterstützung, auf die nachfolgend einzeln eingegangen wird. Aus Sicht der COR-Theorie ist die Bedeutsamkeit von sozialer Unterstützung offensichtlich, da sie Teil des sozialen Kontextes ist (Kap. 2.1.1). Nach Hobfoll (2001b) ist soziale Unterstützung Teil eines dynamischen Prozesses von zwischenmenschlichen Transaktionen, bei dem insbesondere in stresshaften Situationen Hilfe ausgetauscht wird. Individuen, die über soziale Unterstützung verfügen, können auf die Unterstützung anderer im sozialen Netzwerk vertrauen. Helfer und Helferinnen können fehlende Ressourcen anbieten, nachlassende Ressourcen stärken oder Hilfebedürftige von belastenden Situationen fernhalten, um über den gewonnenen Abstand wiederum die Fähigkeit zum Ressourcenaufbau zu erhalten. Ferner wird aus Perspektive der COR-Theorie betont, dass soziale Unterstützung als Ressource nicht nur bei Bedarf in stressreichen Situationen gebildet wird. Vielmehr resultiert ein unterstützendes soziales Netzwerk aus den vorangegangenen, langfristigen und anhaltenden

Ressourceninvestitionen, um unterstützende Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Dieses Verständnis von sozialer Unterstützung liegt dieser Arbeit zugrunde und stellt ein wesentliches Ziel des COR-T dar, nämlich Ressourcen zur Entwicklungsförderung präventiv aufzubauen.

Mehr noch, Hobfoll et al. (1990) gehen davon aus, dass soziale Unterstützung einen integralen Aspekt der individuellen Identität bildet. So kann beispielsweise aus dem Erhalt sozialer Unterstützung abgeleitet werden, ob ein Individuum akzeptiert wird und beliebt ist (Hobfoll, 2001b). Insbesondere für das Jugendalter ist die Identitätsbildung eine zentrale Entwicklungsaufgabe (Eschenbeck & Knauf, 2019). Zudem postulieren Hobfoll et al. (1990), dass soziale Unterstützung eine der bedeutsamsten Instrumente ist, um Ressourcen außerhalb des eigenen Selbst zu erhalten. Aus diesen beiden Korollarien, die spezifisch für soziale Unterstützung sind, leiten Hobfoll et al. (1990, S. 467) ein generelles Streben nach sozialer Unterstützung ab: „people will strive to maintain social support both to meet their needs to preserve particular resources and in order to protect and maintain their identity“ (S. 467). Dieses Streben wird in dieser Untersuchung genutzt, um Jugendlichen mithilfe des Trainings den Erhalt sozialer Unterstützung von anderen zu ermöglichen.

Trotz vielseitiger Konzeptionen lässt sich ein Konsens in der Definition von sozialer Unterstützung finden. So ist in der Literatur eine Differenzierung von sozialer Unterstützung in quantitative und qualitative Aspekte geläufig (Antonucci, 2001; Birren & Schaie, 2001; Kienle et al., 2006; R. Schwarzer, 2000). Das soziale Netzwerk in Bezug auf Größe, Dichte, Dauer und Frequenz der Kontakte mit Helfenden stellt den *quantitativ-strukturellen* Aspekt dar. Dahingegen beschreibt der *qualitativ-funktionale* Aspekt die konkrete Unterstützungsleistung in zwischenmenschlichen Interaktionen (R. Schwarzer & Leppin, 1989). Zumeist werden drei Formen des qualitativen Aspekts nach Uchino (2009) unterschieden (Tabelle 3): *informationelle* (z. B. ein Ratschlag), *instrumentelle* (z. B.

finanzielle Unterstützung) und *emotionale* (z. B. Trostspenden) *Unterstützung*. Diese drei Formen werden unter anderem auch von S. Cohen (2004) benannt und ermöglichen die Beurteilung der Effektivität von unterschiedlichen Arten der Unterstützung in Abhängigkeit von Eigenschaften der Person oder dem stressreichen Ereignis. Insgesamt wird das Konzept der sozialen Unterstützung bei S. Cohen (2004) als Bereitstellung von Ressourcen in einem sozialen Netzwerk verstanden, um Stress effektiv bewältigen zu können.

Neben dieser funktionalen Differenzierung, wird unter anderem nach Uchino (2009) zwischen wahrgenommener beziehungsweise *erwarteter* (engl. perceived) und *erhaltener* (engl. received) Unterstützung unterschieden (Tabelle 3). Während wahrgenommene Unterstützung auf die intrapersonelle, subjektive Perspektive fokussiert, ist erhaltene Unterstützung eher aus interpersonaler, zwischenmenschlicher Sichtweise zu betrachten. Unter wahrgenommener Unterstützung werden Erwartungen und Einschätzungen verstanden, bei Bedarf Hilfe zu erhalten (Uchino, 2009). Dahingegen umfasst erhaltene Unterstützung die Wahrnehmung vergangener, tatsächlich empfangener oder ausgetauschter Unterstützungsleistungen. Somit entspricht erhaltene Unterstützung einer retrospektiven Einschätzung der erhaltenen und ausgetauschten Ressourcen im interaktionalen und interpersonalen Kontext (Uchino, 2009). Beide Formen existieren nebeneinander und es besteht nur ein sehr moderater Zusammenhang (Dunkel-Schetter, Bennett, Sarason, Sarason & Pierce, 1990; McCormick, Siegert & Walkey, 1987; R. Schwarzer, 2000). Diese Unterscheidung bezeichnet Hobfoll (2009) jedoch als *falsche Dichotomie* respektive methodisch-bedingte Konfundierung: „Had we the movie of people’s lives we would see that people’s history of received support is the fountainhead of their perceived support“ (S. 100). Aufgrund dessen wird in dieser Untersuchung nicht weiter zwischen erwarteter und erhaltener sozialer Unterstützung unterschieden.

Über die Konzeptionen, Formen und Definitionen zu sozialer Unterstützung hinaus, wird die Wirkungsweise von sozialer Unterstützung auf Stress erforscht und der Frage nachgegangen, wie soziale Unterstützung als Ressource zum physischen und psychischen Wohlbefinden beiträgt (C. Schwarzer & Buchwald, 2004). In der einschlägigen Literatur werden im Wesentlichen zwei Hypothesen zum Zusammenhang von sozialer Unterstützung und Gesundheit diskutiert (Kienle et al., 2006): die Haupteffekt-Hypothese und die Puffer-Hypothese. Beim Haupteffektmodell wird angenommen, dass soziale Unterstützung im Allgemeinen direkte positive Effekte auf die Gesundheit von Individuen hat und folglich sowohl in stressreichen als auch in stressarmen Situationen ihre Wirkung entfaltet (Finney, Mitchell, Cronkite & Moos, 1984; K.-O. Park, Wilson & Lee, 2004). Nach dieser Hypothese entfalten sich salutogene Effekte bereits bei der Erwartung, soziale Unterstützung in zukünftigen stressreichen Situationen zu erhalten (Kienle et al., 2006). Im Gegensatz zur Haupteffekt-Hypothese, greift die Wirkung sozialer Unterstützung gemäß der Puffer-Hypothese erst dann, wenn sich Individuen tatsächlich in einer stressreichen Situation befinden. Für Personen in einer stressreichen Situation ist soziale Unterstützung vorteilhaft, während sich soziale Unterstützung auf diejenigen Individuen, die sich in keiner stressreichen Situation befinden, nicht auswirkt (S. Cohen & Wills, 1985; Thoits, 1982). Zur Bedeutung und Existenz der Haupt- und Puffereffekt-Modelle stellen S. Cohen und Wills bereits 1985 in einer Metaanalyse fest, dass beide Effekte empirisch gestützt werden. Folglich schließen sich die Modelle nicht gegenseitig aus, vielmehr sind die spezifischen Rahmenbedingungen von Bedeutung für die Geltung dieser Modelle (R. Schwarzer & Leppin, 1989). Eine vergleichende Untersuchung der Wirkungsweise ist im Rahmen dieser Arbeit nicht angedacht, da die vorliegende Fragestellung einzig die Haupteffekt-Hypothese nahelegt.

Neben ambigen Befunden zur Wirkungsweise (Viswesvaran, Sanchez & Fisher, 1999) belegt eine Vielzahl von empirischen Studien die Bedeutsamkeit von sozialer

Unterstützung als Ressource für psychisches Wohlbefinden (S. Cohen & Wills, 1985; Dumont & Provost, 1999; R. Schwarzer & Leppin, 1989). Diesen Studien zufolge zeigen Individuen, die über soziale Unterstützung verfügen, auch mehr psychisches Wohlbefinden (Hobfoll et al., 1990). Ebenso positiv wirkt soziale Unterstützung auf die physische Gesundheit (Berkman, 1984; Uchino, 2004; Wallston, Alagna, DeVellis & DeVellis, 1983). Beispielsweise konnte in einer Studie von Eng, Rimm, Fitzmaurice und Kawachi (2002) gezeigt werden, dass das Risiko, eine koronare Herzkrankheit zu erleiden sowie das Mortalitätsrisiko bei sozial isolierten Individuen höher war. Neben diesen zahlreichen Befunden zur salutogenen, protektiven Wirkung von sozialer Unterstützung, besteht zunehmend Interesse an den negativen, belastenden Aspekten von sozialer Unterstützung (R. Schwarzer & Leppin, 1989). So kann ein soziales Netzwerk nicht nur gesunde, sondern auch ungesunde Verhaltensweisen fördern, wie übermäßigen Alkoholkonsum (Mundt, 2011; Nestmann, 1988). Ebenso fördert ein ungünstiges soziales Netzwerk die Entwicklung von Verhaltensproblemen bei Adoleszenten (Müller, Hofmann, Fleischli & Studer, 2015; Müller, Hofmann & Arm, 2017). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen weitere Rahmenbedingungen der Wirkungsweise von sozialer Unterstützung bei Jugendlichen aufgedeckt werden. Darüber hinaus sollen mögliche negative Aspekte von sozialen Netzwerken im Hinblick auf Verhaltensprobleme wie Schulabsentismus näher untersucht werden.

2.1.1.1.2 Selbstmanagement

Ursprünglich wurde der Ansatz des *Selbstmanagements* von Kanfer, Reinecker und Schmelzer (2012) für psychotherapeutische Zwecke im Klinikalltag eingeführt. Mittlerweile ist Selbstmanagement zu einem Oberbegriff für das Prinzip der *Hilfe zur Selbsthilfe* geworden. Hierbei werden Individuen zur Selbststeuerung und eigenständigen Problembewältigung ermutigt und befähigt. Empirische Befunde belegen, dass sich ein gutes Selbstmanagement

positiv auf die Gesundheit und das Arbeitsverhalten auswirkt (Braun, 2019; Braun & Hildebrandt, 2019; König & Kleinmann, 2014). In einer sich dynamisch entwickelnden und verändernden Welt gewinnt Selbstmanagement an Bedeutung, um sich stetig an diese wachsenden Anforderungen und Entwicklungen anpassen zu können. Dies gilt in besonderem Maße für Jugendliche, da permanent neue Entwicklungsaufgaben unter anderem im Zusammenhang mit Medien und Konsum hinzukommen (Eschenbeck & Knauf, 2019; Hurrelmann et al., 2019).

Folgende Definition von Selbstmanagement nach Graf (2012) liegt dieser Arbeit zugrunde: „Bei Selbstmanagement geht es u.a. darum, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen, handlungswirksame berufliche und persönliche Ziele zu setzen, effektiv mit der zur Verfügung stehenden Zeit umzugehen, vorhandene Belastungen zu reduzieren und Ressourcen gezielt zu aktivieren und zu nutzen“ (S. 23). Für zielgerichtetes Verhalten ist folglich der Einsatz von Ressourcen entscheidend, um mit deren Hilfe sowohl persönliche als auch berufliche Ziele zu erreichen. Ferner wird betont, dass die Vergegenwärtigung der eigenen Stärken und auch Schwächen von Relevanz ist.

In der Literatur ist der Ansatz des Selbstmanagements aus einer Reihe von traditionellen Theorien und aktuellen Ansätzen entstanden (Braun, 2020; Wiese, 2008). Aus der Perspektive der Selbstregulationstheorien, die einem kognitiv-behavioralen Ansatz entsprechen, sind hierbei exemplarisch die sozial-kognitive Lerntheorie und die Theorie der Selbstregulation nach Bandura (1977, 1991) sowie die Zielsetzungstheorie nach Locke und Latham (1991) zu nennen. Ältere Ansätze in der Selbstmanagement-Literatur basieren auf lerntheoretischen Überlegungen (Mahoney, 1972). Baltes und Baltes (1990) und Brandtstädter (2006) betrachten das Selbstmanagement über die Lebensspanne hinweg. Einem jüngeren, ressourcenorientierten Ansatz, dem *Zürcher Ressourcen Modell* (Storch & Krause, 2017), liegen neurobiologische und motivationspsychologische Annahmen zugrunde. Entwickelt wurde das Modell als ein

Training zum Selbstmanagement von Storch und Krause in den 1990er Jahren. Die Autoren verstehen Selbstmanagement als eine Methode zur Ausarbeitung von Handlungspotentialen und zur Förderung der Motivation, notwendige Ressourcen zu aktivieren. Ziel des Trainings ist es, den Teilnehmenden dabei zu helfen, ihre persönlichen Ressourcen zu aktivieren und zu nutzen (Storch, Gaab, Küttel, Stüssi & Fend, 2007). Anders als in der vorliegenden Arbeit nimmt das Zürcher-Ressourcenmodell eine neurowissenschaftliche Perspektive ein, wonach Ressourcen als neuronale Netzwerke perzipiert werden, die Individuen in einen zielwirksamen Zustand versetzen (Storch, 2004).

An dieser Stelle ist eine weitere begriffliche Abgrenzung vom Selbstmanagement zum *Stressmanagement* vorzunehmen (Murphy, 1995). Ein Stressmanagement fokussiert vor allem negative Symptome und deren Reduktion, beim Selbstmanagement geht es aber darum, protektiv Ressourcen aufzubauen, zu steuern und zu organisieren, sodass erst gar kein Stress entsteht (König & Kleinmann, 2014). Hierbei zeigen sich starke Parallelen und Übereinstimmungen zur Ressourcendefinition nach Hobfoll et al. (2018), weshalb Selbstmanagement als eine Ressource betrachtet wird (s. Kap. 2.1.1.1).

Erkenntnisse aus der positiven Psychologie, einer jungen Strömung der Psychologie (Maslow, 1954; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), gehen ebenfalls in Konzepte des Selbstmanagements ein. Auch hier zeigen sich Parallelen zur COR-Theorie, die in der positiven Psychologie zu verorten sind (Hobfoll, 2011, 2012b). Ein exemplarisches Modell des positiven Selbstmanagements (Braun, 2020), das Maxime der positiven Psychologie mit der Forschung zum Selbstmanagement vereint, ist in Abbildung 1 dargestellt.

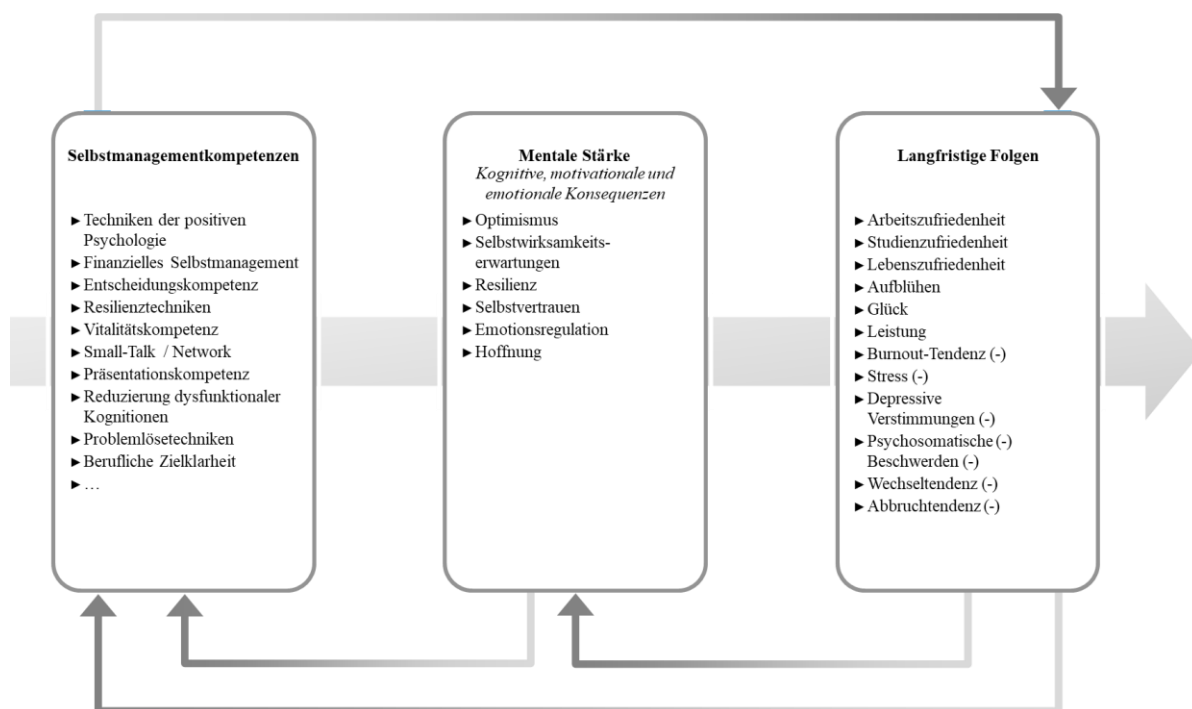


Abbildung 1. Das Modell des positiven Selbstmanagements (in Anlehnung an Braun, 2020)

Das Modell postuliert positive Auswirkungen auf kognitive, motivationale und emotionale Faktoren durch *Selbstmanagementkompetenzen* (z. B. berufliche Zielklarheit, Techniken der positiven Psychologie), weshalb sie im Training gefördert werden. Konkret sind hierbei Auswirkungen auf Optimismus (R. Schwarzer & Jerusalem, 2002), Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977; R. Schwarzer & Jerusalem, 2002), Resilienz (Dumont & Provost, 1999; Leppert, Koch, Brähler & Strauß, 2008; Tugade, Fredrickson & Barrett, 2004), Selbstvertrauen (Kamp, Braun & Gail, 2020), Fähigkeit zur Emotionsregulation (Braun, 2015; Gross, 2014) und Hoffnung (Snyder & Maddux, 1995) anzunehmen. Diese sechs Konstrukte, die im Sinne von Hobfoll (1989) Ressourcen bilden, werden im Modell zusammenfassend *mentale Stärke* genannt und können selbst wiederum positive, *langfristige Folgen* nach sich ziehen (Braun, 2019, 2020). Nicht nur über diesen indirekten Weg der mentalen Stärke, sondern auch über die direkte Förderung von Selbstmanagement kann langfristig beispielsweise die Leistung und Lebenszufriedenheit steigen, während Abbruchtendenzen und

Stress sinken können. Hierbei sind wünschenswerte langfristige Folgen (z. B. hohe Lebenszufriedenheit oder gute Leistungen) von nicht wünschenswerten langfristigen Folgen, wie Stress oder depressive Verstimmungen, zu unterscheiden (Braun, 2019). Das Modell geht weiterhin davon aus, dass die langfristigen Folgen Rückwirkungen auf die mentale Stärke und das Selbstmanagement haben können. Braun (2019) erklärt dies vor dem Hintergrund einer Theorie aus der positiven Psychologie, der *Broaden-and-build-Theorie* nach Fredrickson (2001). Danach lösen positive Emotionen eine Gedankenerweiterung (engl. *broaden*) aus, die wiederum soziale Fähigkeiten fördern (engl. *build*) und zu weiteren positiven Emotionen führen. So ergibt sich eine Aufwärtsspirale. Ähnliches postuliert Hobfoll (1989) in der COR-Theorie, wo unter anderem davon ausgegangen wird, dass aus anfänglichen Ressourcen weitere Ressourcengewinne entstehen können, die eine Eigendynamik in Form einer Gewinnspirale entwickeln (Hobfoll & Buchwald, 2004b). So könnten sich die Rückwirkungen im positiven Modell des Selbstmanagements (Braun, 2020) auch mithilfe der COR-Theorie erklären lassen (Hobfoll, 1989). Empirische Belege findet das neuartige Modell anhand von einigen Studien zur Trainingsevaluation (Braun, 2019, 2020; Kratz U., Pointner A., Sauerland M., Mihailović S., Braun O., 2016). An dieser Stelle ist allerdings anzumerken, dass die aufgeführten Studien allesamt in der Forschungsgruppe von Braun durchgeführt worden sind. Mit der hier vorliegenden Studie soll ein zusätzlicher, externer Beitrag zur Wirkweise von Selbstmanagement bei Jugendlichen geleistet werden.

2.1.1.1.3 Selbstwirksamkeit

„Manchmal erscheinen Hindernisse unüberwindbar. Es ist, als ob es an einem bestimmten Punkt gar nicht mehr weitergehen kann“ (R. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 28). Das Vertrauen in sich selbst, solche scheinbar unüberwindbaren Barrieren trotz großer Widerstände zu bewältigen, wird als *Selbstwirksamkeit* bezeichnet. Stereotypische

Gedankenmuster und Aussagen für diese Art der Überzeugung sind zum Beispiel *Ich schaffe das trotz allem!* oder *Ich kann das überwinden!*. Verwandte alltägliche Begriffe sind Selbstvertrauen oder Selbstbewusstsein (Buchwald, 2012).

In der Psychologie wurde das Konzept der Selbstwirksamkeit im Rahmen der *sozial-kognitiven Lerntheorie* von Bandura (1978, 2001) begründet. Im Gegensatz zu Konditionierungsmodellen wird in dieser Theorie des Lernens am Modell Lernen als eine aktive Erfahrung verstanden. Lernvorgänge werden hier durch Kognitionen vermittelt und basieren auf Beobachtungen sowie Beurteilungen des Verhaltens anderer Individuen. Allerdings können einige Faktoren, wie Emotionen, Erwartungen und vor allem Selbstwirksamkeit, Einfluss auf diesen Prozess des Lernens nehmen. Dementsprechend ist Selbstwirksamkeit ein zentraler Bestandteil dieser Theorie (Bandura, 2001), auf den hier näher eingegangen wird.

Nach Bandura (1994) wird Selbstwirksamkeit wie folgt definiert: „Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave” (S. 71). Folglich bezeichnet wahrgenommene Selbstwirksamkeit, den Glauben etwas aufgrund eigener Fähigkeiten bewirken zu können. Durch diesen Glauben an die eigene Wirksamkeit werden Emotionen, Kognitionen, Motivation und Verhalten beeinflusst. Demnach besitzt ein Individuum, das daran glaubt, aufgrund eigener Fähigkeiten etwas bewirken zu können, eine hohe Selbstwirksamkeit.

Das Gefühl, sich selbst als wirksam zu empfinden, kann nach Bandura (1977, 1978, 1994) durch vier wesentliche Quellen erlangt und zeitgleich gestärkt werden: eigene Erfolgserlebnisse (engl. *Experience of Mastery*), stellvertretende Erfahrung (engl. *Vicarious Experience*), verbale Ermutigung (engl. *Verbal Persuasion*) und emotionale Erregung (engl.

Emotional Arousal). Das hier konzipierte Training zur Stärkung des Ressourcenmanagements, COR-T, setzt an diesen Quellen an, um explizit die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen zu stärken. Im Folgenden werden sie in Abhängigkeit der Stärke ihres Einflusses beschrieben (Bandura, 2004). Der Theorie zufolge sind *eigene Erfolgserlebnisse* die stärkste Quelle, um Selbstwirksamkeit zu erlangen. Das Erleben von Erfolg bei der Bewältigung einer herausfordernden Situation fördert die eigene Selbstwirksamkeit. Dahingegen schwächen Misserfolgserfahrungen die Selbstwirksamkeit. Auch die Erfolgserfahrungen von anderen, weitestgehend ähnlichen Individuen, können die eigene Selbstwirksamkeit stärken. So kann die Beobachtung von Individuen, die eine herausfordernde Aufgabe erfolgreich bewältigen, dazu führen, dass die eigene Erwartung bestärkt wird, diese Aufgabe mithilfe der eigenen Fähigkeiten ebenso zu bewältigen. Andererseits kann die Selbstwirksamkeitserwartung auch sinken, wenn Misserfolge beobachtet werden. Nicht nur eigene oder fremde Erfahrungen können eine Quelle von Selbstwirksamkeit sein, sondern auch *verbale Überzeugungen*. *Ermutigungen* in Form von Zuspruch oder Überredung können die Selbstwirksamkeitserwartung von Individuen steigern, *verbale Entmutigungen* dahingegen verringern. Darüber hinaus kann die Selbstwirksamkeitserwartung über die Wahrnehmung der eigenen *emotionalen Erregung* beeinflusst werden. Eine hohe emotionale Erregung zeigt sich bei stressreichen Situationen in physiologischen Reaktionen des Körpers, wie zum Beispiel Herzklopfen, Schweißausbrüchen, Händezittern usw. Diese Anzeichen des Körpers können auf unzureichende Fähigkeiten für die Bewältigung dieser Aufgabe zurückgeführt und/oder interpretiert werden und dadurch die Selbstwirksamkeit verringern, da erwartet wird, dass die eigenen Kompetenzen zur Bewältigung des Problems nicht ausreichen (Bandura, 1994; R. Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Insgesamt kann Selbstwirksamkeit sowohl das individuelle Leistungsvermögen (Stajkovic & Luthans, 1998) als auch das persönliche Wohlbefinden (Holden, 1991) in

vieelerlei Hinsicht beeinflussen. Diejenigen, die über ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit verfügen, sind möglicherweise eher in der Lage belastende Anforderungen zu meistern sowie andere Ressourcen (z. B. Selbstmanagement und soziale Unterstützung) erfolgreich zur Bewältigung einzusetzen (S. Chen, Westman & Hobfoll, 2015). Dies bildet die zentrale Ausgangsbasis für die Förderung der Selbstwirksamkeit im Rahmen des COR-T.

Abgrenzungen von Selbstwirksamkeitserwartungen zu ähnlichen Konstrukten sollen Klarheit schaffen. Hierzu schafft Tabelle 4 einen Überblick über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede ähnlicher Konzepte.

Tabelle 4

Definitive Abgrenzungen zu Selbstwirksamkeit

Konzeption	Definition	Schwerpunkt
Selbst-wirksamkeit	„Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (R. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35).	<ul style="list-style-type: none"> - subjektive Erwartung an die eigenen Fähigkeiten - basierend auf eigenen Kompetenzen - Situationen mit hoher Anforderung
Selbst-konzept	„Als ‚Selbstkonzept‘ könnte man demzufolge so etwas wie die Gesamtheit (die Summe das Ganze, den Inbegriff etc.) der kognitiven Repräsentationen des ‚Selbst‘ auffassen“ (Mummendey, 1997, S. 281).	<ul style="list-style-type: none"> - Kognitive Repräsentation der eigenen Fähigkeiten - Situationen mit Bezug zur eigenen Person
Selbst-regulation	„Moreover, self-efficacy is an integral part of a general self-regulation model, which	<ul style="list-style-type: none"> - ein Modell, das aus drei Komponenten besteht:

Konzeption	Definition	Schwerpunkt
	includes self-monitoring or self-observation; judgement processes, such as comparisons to standards or goals; and self-reactions, such as self-reinforcement or punishment (Bandura, 1995). Whereas self-observation, judgment processes, and self-reaction form the structure of self-regulation, self-efficacy is a process or mechanism that operates in all three domains”(Merluzzi & Martinez Sanchez, 1997, S. 163).	Beobachtung, Bewertung und Reaktion des Selbst - intraindividueller Prozess
Optimismus	„Optimism is an individual difference variable that reflects the extent to which people hold generalized favorable expectancies for their future”(Carver et al., 2010, S. 879).	- Erwartungen an die Zukunft - auf Basis von globalen Annahmen - allgemeine und in der Zukunft liegende Situationen
internale Kontrollüberzeugung	„If the person perceives that the event is contingent upon his own behavior or his own relatively permanent characteristics, we have termed this a belief in internal control“ (Rotter, 1966, S. 1).	- Überzeugung der Kontrollierbarkeit eines Ereignisses - Ursache der Überzeugung liegt innerhalb der Person

Von der Definition der Selbstwirksamkeit ist das Selbstkonzept, die Selbstregulation, der Optimismus und die internale Kontrollüberzeugung abzugrenzen und einzuordnen (Tabelle 4). Beim *Selbstkonzept* handelt es sich im Gegensatz zur Selbstwirksamkeit um

kognitive Repräsentationen, welche die eigene Person betreffen (Mummendey, 1997). Die *Theorie der Selbstregulation* (Bandura, 1994) korrespondiert mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit insofern, als dass Selbstwirksamkeit einen zentralen Mechanismus dieser Theorie bildet, der auf alle drei Komponenten (Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstreaktion) der Selbstregulation wirkt (Merluzzi & Martinez Sanchez, 1997). Des Weiteren stellt Selbstwirksamkeit einen „Spezialfall“ von *Optimismus* dar (R. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 29). Nach Carver et al. (2010) bezeichnet dispositionalen Optimismus allgemeine Erwartungen an die Zukunft, die auf generalisierten Annahmen beruhen, während bei Selbstwirksamkeit Zukunftserwartungen auf Basis der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen gestellt werden und diese Erwartungen vor allem in herausfordernden Situationen greifen. In Abgrenzung zu Optimismus und Selbstwirksamkeit handelt es sich bei der *internalen Kontrollüberzeugung* nicht um Erwartungen, sondern um Überzeugungen der Kontrollierbarkeit eines Ereignisses auf Basis der eigenen Fähigkeiten (Rotter, 1966). Weitergehend ist Selbstwirksamkeit von eher alltagsnahen Begriffen des Selbstwerts und Selbstvertrauens abzugrenzen. Zwar korrespondieren die Begrifflichkeiten in einigen Aspekten, dennoch unterscheiden sie sich konzeptionell von Selbstwirksamkeit. So wird unter dem globalen *Selbstwert* zumeist eine Bewertung des Selbst verstanden (Brown, Dutton & Cook, 2001), statt einer Erwartung wie bei der Selbstwirksamkeit. Auch das *Selbstvertrauen* bezeichnet keine Erwartung, sondern vielmehr einen Glauben, ein Vertrauen oder eine Sicherheit, Handlungen ausführen zu können (Wunderer, 2004).

Dem COR-T liegt eine Definition der Selbstwirksamkeit von R. Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 35) zugrunde. Der wesentliche Beweggrund, die Definition auf diese Arbeit anzuwenden, liegt darin begründet, dass das Konzept der Selbstwirksamkeit als subjektive Überzeugung verstanden wird, aufgrund eigener Fähigkeiten neue Herausforderungen bewältigen zu können. Zwei Aspekte überzeugen dabei ganz besonders:

Zum einen impliziert die subjektive Überzeugung, dass eine Förderung der Selbstwirksamkeit durch ein Training möglich ist. Zum anderen betont diese Definition schwierige Herausforderungen, denen insbesondere Jugendliche ausgesetzt sind. R. Schwarzer und Jerusalem (2002) verstehen unter Selbstwirksamkeit „das Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang setzen und zu Ende führen zu können. Vor allem die Überwindung von Barrieren durch eigene Intervention kommt darin zum Ausdruck“ (S. 39). Ferner differenzieren R. Schwarzer und Jerusalem (2002) Selbstwirksamkeit anhand von zwei Dimensionen: Generalität und Individualität. Durch die Dimension der *Generalität* unterscheidet man allgemeine von spezifischen Erwartungen. Im Unterschied zur allgemeinen Selbstwirksamkeit gibt es bereichsspezifische Konzepte der Selbstwirksamkeit, wie z. B. die schulbezogene Selbstwirksamkeit. Bei der Dimension der *Individualität* wird zwischen individueller und kollektiver Selbstwirksamkeit unterschieden. Während individuelle Selbstwirksamkeit die eigene Überzeugung des Selbst umfasst, bezeichnet kollektive Selbstwirksamkeit die Erwartungen an die eigene Gruppe oder das Team. Das eigens konzipierte Ressourcentraining fokussiert auf individuelle und generalisierte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wobei auch Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (2004) explizit berücksichtigt werden.

In den vergangenen Jahrzehnten war Selbstwirksamkeit als gesundheitsfördernde Ressource Gegenstand zahlreicher empirischer Forschung (Luthans, Youssef & Avolio, 2007; R. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Auf einige exemplarische Befunde wird im Folgenden eingegangen: In einem Experiment von Wiedenfeld et al. (1990) wurde der Einfluss von Selbstwirksamkeit auf die Kontrolle von Stressoren des immunologischen Systems untersucht. Bei Individuen mit hohen beziehungsweise rasch anwachsenden Selbstwirksamkeitserwartungen zeigte sich eine Verbesserung von Komponenten des Immunsystems. Ebenso ließ sich die salutogene Wirkung von Selbstwirksamkeit zur

Prävention von gesundheitsschädigendem Verhalten, wie zum Beispiel Rauchen, zeigen (R. Schwarzer & Fuchs, 1995). Es zeigten sich Effekte auf die Verringerung der täglich gerauchten Zigaretten (Godding & Glasgow, 1985) oder auf die Verbesserungen bei Entwöhnungsmaßnahmen (Baldwin et al., 2006; Gwaltney, Shiffman & Sayette, 2005). Zudem wirkt die wahrgenommene Selbstwirksamkeit auf psychische Variablen. Als eine starke persönliche Ressource zeigt Selbstwirksamkeit fördernde Effekte bei der Bewältigung von Stress (Lazarus & Folkman, 1987) und bei Interventionen von Traumata (Hobfoll et al., 2007). Neben gesundheitsbezogenen Effekten erweist sich ein Zusammenhang von Selbstwirksamkeit in anderen Bereichen, wie etwa im Lern- und Leistungskontext (Krapp & Ryan, 2002). Aus Metaanalysen lässt sich entnehmen, dass Selbstwirksamkeit sowohl arbeitsbezogene (Judge & Bono, 2001; Stajkovic & Luthans, 1998) als auch akademische Leistung (Honicke & Broadbent, 2016; Multon, Brown & Lent, 1991; Schunk, 1995) fördert, da insbesondere die investierte Ausdauer und Anstrengung sowie die Auswahl von Aufgaben beeinflusst wird und somit den Erfolg bestimmt. Insgesamt ist festzuhalten, dass Selbstwirksamkeit eine Schlüsselressource bildet, die sich in zahlreichen Studien als förderlich für die individuelle Leistung und das persönliche Wohlbefinden gezeigt hat.

2.1.1.2 Prinzipien und Korollarien

Aus dem zentralen Grundsatz der COR-Theorie, dass Individuen danach streben ihre Ressourcen (z. B. Selbstwirksamkeit, Selbstmanagement und soziale Unterstützung) zu erhalten, behalten, fördern und schützen, folgt eine Reihe von Prinzipien (Hobfoll, 2001a). Aus diesen Prinzipien wiederum folgen weitere Korollarien und Erklärungen für die Ökologie von Ressourcen in Form von Ressourcenkarawanen und deren Pfaden. Darüber hinaus zeigen sich selbst verstärkende Ressourcen in Form von Gewinn- und Verlustspiralen (Hobfoll,

1998). Dies wird in Tabelle 5 übersichtlich gegenüber gestellt und danach ausführlich erläutert.

Tabelle 5

Eine Übersicht der Prinzipien, Korollarien und Ökologie der Ressourcenerhaltungstheorie

Definition nach Hobfoll et al. (2018, S. 106)	
Prinzipien	
1. Prinzip: Vorrang der Ressourcenverluste gegenüber Gewinnen	„Resource loss is disproportionately more salient than resource gain“.
2. Prinzip: Ressourceninvestition	„People must invest resources in order to protect against resource loss, recover from losses, and gain resources“.
3. Prinzip: Gewinnparadox	„Resource gain increases in salience in the context of resource loss. That is, when resource loss circumstances are high, resource gains become more important - they gain in value“.
4. Prinzip: Verzweiflung	„When people’s resources are overstretched or exhausted, they enter a defensive mode to preserve the self which is often defensive, aggressive, and may become irrational“.
Korollarien und Ressourcenspiralen	
1. Korollarium: Ressourcenvulnerabilität	„Those with greater resources are less vulnerable to resource loss and more capable of resource gain. Conversely, individuals and organizations who lack resources are more vulnerable to resource loss and less capable of resource gain“.

Definition nach Hobfoll et al. (2018, S. 106)	
2. Korollarium: Verlustspirale	„Because resource loss is more powerful than resource gain, and because stress occurs when resources are lost, at each iteration of the stress spiral individuals and organizations have fewer resources to offset resource loss, and these loss spirals gain in momentum as well as magnitude“.
3. Korollarium: Gewinnspirale	„Because resource gain is both of less magnitude and slower than resource loss, resource gain spirals tend to be weak and develop slowly“.
Ökologie der Ressourcen	
Ressourcenkarawanen	„Resources do not exist individually but travel in packs, or caravans, for both individuals and organizations“.
Karawanenpfade	„People’s resources exist in ecological conditions that either foster and nurture or limit and block resource creation and sustenance“.

Ausgehend vom Grundsatz, dass Individuen danach streben wertvolle Dinge zu erhalten, fördern und zu schützen, postuliert Hobfoll zwei Haupt- und zwei Nebenprinzipien (1998). Eine Distanzierung vom Prinzip der Homöostase impliziert das erste Hauptprinzip, das den *Vorrang von Ressourcenverlusten* gegenüber Ressourcengewinnen betont. Dies bedeutet, dass bei gleichem Ausmaß an Gewinnen und Verlusten, der Einfluss der Verluste stärker ist. Folglich ist es nicht möglich, Ressourcenverluste mit dem gleichen Ausmaß an Ressourcengewinnen aufzuwiegen. Die stärkere Gewichtung der Ressourcenverluste zeigt sich in der Geschwindigkeit und Dauer ihrer Auswirkungen (Hobfoll et al., 2018). Im Einzelnen wird angenommen, dass Ressourcenverluste Individuen schneller treffen, durch ihre Eigendynamik an Geschwindigkeit zunehmen und länger andauern. Insbesondere diese

Eigendynamik wird allein in der COR-Theorie diskutiert. Im Vergleich zu anderen Stresstheorien, wie zum Beispiel der transaktionalen Stresstheorie (Lazarus & Folkman, 1984), erklärt die COR-Theorie die Gewichtung von Gewinnen und Verlusten nicht allein über individuelle Bewertungsprozesse, sondern berücksichtigt auch kulturelle Aspekte von Bewertungen. Eine mögliche Erklärung der Dominanz von Verlusten gegenüber Gewinnen kann aus evolutionärer Perspektive erfolgen: geringe Verluste können bereits gravierende Folgen für das Überleben von Menschen haben. Auch die Eigendynamik sowie die hohe Geschwindigkeit von Verlusten kann aus dieser Sichtweise erklärt werden, da es für das Überleben von Menschen entscheidend ist, Verluste und Gefahren schnell wahrzunehmen, um lebensbedrohliche Schäden zu vermeiden (Hobfoll, 2001a).

Indirekte sowie direkte Nachweise für das erste Prinzip liefern kognitive Theorien und zahlreiche Studien. In einer berühmten, verhaltensökonomischen Theorie zur Entscheidungsfindung, der *Prospekt-Theorie* von Kahneman und Tversky (1979; 1974), ist die stärkere Gewichtung von Verlusten ein zentraler Bestandteil. Anhand von Urteilssituationen zu mathematisch äquivalenten Entscheidungswerten konnten die Begründer der Theorie ein irrationales Entscheidungsverhalten, eine Aversion vor Verlusten, zeigen. Denn um Risiken zu vermeiden, waren Individuen weitaus risikofreudiger als um einen Zugewinn zu erhalten. Das Framing, entweder als Gewinn oder als Verlust, war somit entscheidend für die (Irr-)Rationalität des Risikoverhaltens (unter Unsicherheit). Eine derartige Asymmetrie im Risikoverhalten deutet auf die unterschiedliche Bedeutsamkeit von Verlusten gegenüber Gewinnen hin und erklärt auch die Verlustaversion in der COR-Theorie (Hobfoll et al., 2018). Darüber hinaus deutet auch der *Negativitätseffekt oder -bias* von Cacioppo und Gardner (1999) auf die stärkere Gewichtung von Verlusten hin. In einer Reihe von Experimenten konnte gezeigt werden, dass negative Informationen stärker ins Gewicht fallen als positive Informationen (Cacioppo & Gardner, 1999; Ito, Larsen, Smith & Cacioppo,

1998). Nach den Autorinnen und Autoren ist diese Gewichtung mittels motivationaler Prozesse zu erklären, die entweder angeboren oder sehr früh erlernt worden sind. Zudem belegen Studien zum *immunologischen Neglect* das erste Prinzip. Mit dem immunologischen Neglect ist die Tendenz zur Unterschätzung der eigenen Immunität gegen negative Ereignisse gemeint. So werden die Dauer und das Ausmaß von Verlusten meist zu hoch eingeschätzt, obwohl sich Individuen lerntheoretischen Ansichten zufolge an negative Ereignisse anpassen. Überdies zieht Hobfoll (1998) Parallelen zwischen dem ersten Hauptprinzip und der Forschung zu kritischen Lebensereignissen von Holmes und Rahe (1967). Zusätzlich zu diesen indirekten Nachweisen, dient nach Hobfoll (2001a) eine Fülle an Studien als direkter Nachweis des ersten Prinzips (Hobfoll & Lilly, 1993; Taylor, 1991; Thoits, 1983; Wells, Hobfoll & Lavin, 1999). Einen weiteren Nachweis soll die vorliegende Arbeit liefern.

Das zweite Hauptprinzip postuliert, dass zum Schutz und zur Erholung von Ressourcenverlusten, sowie für neue Ressourcengewinne, Investitionen in Ressourcen erfolgen müssen (Hobfoll, 2001a). Folglich müssen alle verfügbaren Ressourcen inner- und außerhalb eines Systems mobilisiert werden, um Ressourcenverluste zu vermeiden. Dementsprechend streben Individuen danach, zukünftigen Ressourcenverlusten mit einem gesteigerten Ressourcenvorrat im Sinne eines antizipatorischen Copings entgegenzuwirken (Hobfoll, 1998). Zur *Ressourceninvestition* zählt sowohl direktes Ersetzen als auch indirektes Substituieren von Ressourcen (Hobfoll, 2001a). Ferner kann eine Ressourceninvestition zum Teil den Wert einer Ressource steigern, indem ihre Bedeutung und Erwünschtheit erhöht wird. Allerdings bergen Ressourceninvestitionen auch Risiken und Gefahren, die sich im Ausbleiben adäquater Ressourcengewinne oder weiteren Ressourcenverlusten manifestieren können. So ist zum Beispiel eine Investition von Zeit, Geld und Wissen in Nachhilfe zur Prüfungsvorbereitung keine Garantie für das Bestehen dieser Prüfung. Daher ist eine Entscheidung über Ressourceninvestitionen mit Bedacht zu treffen. Auf Risiken bei einer

Ressourceninvestition verweisen Studien von Siegrist (1996). Es erwies sich, dass eine hohe Ressourceninvestition an Arbeitsstunden bei zugleich geringem Ressourcenerhalt in Form von Bezahlung mit einem erhöhten Krankheitsrisiko einherging. Einige Studien von Schönplflug (1985) deuten auf die bedachte Abwägung von Kosten und Nutzen bei der Investition von Ressourcen hin. So zeigte sich in diesen experimentellen Laboruntersuchungen, dass Individuen in stressreichen Situationen Vor- und Nachteile von Ressourceninvestitionen gegeneinander abwägen. Diese ökonomische Analyse ist von besonderer Relevanz, da die Gefahr besteht, dass bei einer Ressourceninvestition Verluste entstehen oder Gewinne ausbleiben, was zu einer verminderten Leistungsfähigkeit bei zukünftigen Ereignissen führen kann (Hobfoll, 2001a). Insgesamt belegen zahlreiche Studien (Bandura, 1978; Kobasa, 1979; Rosenbaum & Ben-Ari Smira, 1986; Scheier & Carver, 1985) das zweite Prinzip einer Ressourceninvestition als Schutz vor Ressourcenverlusten oder vor dem Ausbleiben von Ressourcengewinnen (Hobfoll, 2001a). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, inwiefern investierte Zeit und Energie in die Schule und in den Freundeskreis bei zugleich geringem Ressourcengewinn (z. B. in Form schlechter Noten und wenig sozialen Kontakten) mit erhöhten Verhaltensauffälligkeiten einhergeht.

Das dritte Prinzip der COR-Theorie, ein Nebenprinzip, konstatiert, dass *Ressourcengewinne* paradoxerweise *in verlustreichen Situationen* umso bedeutsamer werden. Gewinne erhalten also angesichts eines Verlusts mehr Salienz beziehungsweise einen höheren Stellenwert (Hobfoll, 2001a). Mögliche Gewinne an Selbstwirksamkeit, an sozialer Unterstützung oder an der Fähigkeit zum Selbstmanagement werden also insbesondere bei der Erfahrung von Verlusten erwünschter und wichtiger. Die ansonsten eher schwache Auswirkung von Gewinnen nimmt in solchen Situationen an Bedeutung zu. Ursprünglich unbeachtete Ressourcen werden in stressreichen Momenten bedeutsam und als mögliche Ressourcen zur Bewältigung der Situation aufgenommen. Ferner ermutigen selbst geringe

Ressourcengewinne zu weiteren zielorientierten Anstrengungen und Bemühungen (Buchwald & Hobfoll, 2013), um mithilfe von Ressourcenreserven weiterem Stress entgegenzuwirken (Hobfoll & Lilly, 1993; Schönflug, 1985). Die Ergebnisse einer Studie von Wells et al. (1999) stützen das dritte Prinzip der COR-Theorie. So ist zum Beispiel Gesundheit von herausragender Relevanz und Bedeutung bei der Erfahrung von Krankheit oder Ressourcenverlusten. Nach Hobfoll et al. (2018) wird in keiner anderen Stresstheorie als der COR-Theorie diese kontraintuitive Interaktion beachtet, sodass das dritte Prinzip eine weitere Einzigartigkeit der Theorie bildet. Weder die Prospekt-Theorie von Kahneman und Tversky (1979) noch andere Theorien deuten auf eine verstärkte Bedeutung von Ressourcengewinnen angesichts von Verlusten hin. Auch dieses Prinzip soll mithilfe der zugrundeliegenden Arbeit näher beleuchtet werden, indem die Bedeutsamkeit von Ressourcengewinnen bei ressourcenarmen Jugendlichen untersucht wird.

Das vierte Prinzip der COR-Theorie, ein Nebenprinzip, ist zugleich das am wenigsten erforschte Prinzip und wird erst in neueren Publikationen von Hobfoll et al. (2018) genannt. Das sogenannte *Verzweiflungsprinzip* greift dann, wenn Ressourcen erschöpft sind. In solchen Situationen schalten Individuen in einen defensiven Modus, um ihr eigenes Gesicht und Selbst zu wahren und verhalten sich oftmals aggressiv und irrational. Aufgrund seines hohen Erklärungswertes für die vorliegende Forschungsfrage wird es im Folgenden erläutert. Ausgehend von einer evolutionstheoretischen Sichtweise ist das Verzweiflungsprinzip als eine Strategie mit defensivem oder explorativem Charakter zu betrachten. Ein defensiver Rückzug könnte Ressourcen erhalten und sparen und in Gefahrensituationen der Zeitersparnis und Reorganisation dienen oder zum Ertragen des Stressors beitragen. Dahingegen dient der explorative Modus der Suche nach neuen, alternativen Überlebens- oder Anpassungsstrategien, die anfänglich nicht adaptiv erschienen. Beispielsweise können aggressive oder scheinbar irrationale Reaktionen neue Bewältigungsstrategien ermöglichen

oder das Spektrum der Stressoren verändern. In Studien von Schönpflug (1985) konnte dieses Prinzip gestützt werden, indem gezeigt wurde, dass vor allem Individuen mit geringen Ressourcenreserven defensive Strategien anwenden. Dies gilt es in dieser Studie annähernd zu replizieren und die Gültigkeit dieses Prinzips zu belegen: Es werden Strategien von Jugendlichen untersucht, die kaum über Ressourcenreserven verfügen, wobei im Besonderen defensiv-aggressive Verhaltensweisen berücksichtigt werden.

Ausgehend von den vier zuvor geschilderten Prinzipien lassen sich vier weitere Schlussfolgerungen respektive Korollarien ableiten, die im Folgenden erläutert werden. Ebenso wie Prinzipien dienen Korollarien der Vorhersage und Entwicklung von Handlungsstrategien in stressreichen Situationen. Als erstes Korollarium ist die Ressourcenvulnerabilität zu nennen (Hobfoll et al., 2018). Die Schlussfolgerung der unterschiedlichen Ressourcenvulnerabilitäten in Abhängigkeit vom Ressourcenpool lässt sich aus dem Ressourceninvestitionsprinzip (Hobfoll, 2001a) ableiten, das durch einen Besitz oder Mangel an Ressourcen determiniert ist: Diejenigen, die über viele Ressourcen verfügen, sind widerstandsfähiger und weniger anfällig für den Verlust von Ressourcen. Zudem gewinnen sie leichter neue Ressourcen hinzu. Umgekehrt sind Individuen mit mangelnden Ressourcen vulnerabler gegenüber weiteren Ressourcenverlusten. Für sie ist es aufgrund ihrer Ressourcendefizite auch schwieriger, neue Ressourcen zu gewinnen. Insofern ist insbesondere ein Training zur Entwicklungsförderung für ressourcenarme/-vulnerable Jugendliche von hoher Bedeutung, da sie für die Entwicklung weiterer Ressourcenverluste besonders anfällig sind.

Aufbauend auf diesen Prinzipien sowie dem vorherigen Korollarium lassen sich spezifische Gewinn- und Verlustspiralen von Ressourcen ableiten, welche die zweite und dritte Schlussfolgerung veranschaulichen. Das zweite Korollarium stellt Ressourcenverluste als eine sich selbst verstärkende *Verlustspirale* dar. Aufgrund des ersten Prinzips, dass Verluste stärker

wiegen als Gewinne und aufgrund des hohen Stressempfindens bei Ressourcenverlusten erhalten Individuen stetig weniger Ressourcen: Aus anfänglichen Verlusten entstehen weitere Verluste und es stellt sich eine starke, spiralförmige Eigendynamik ein. Diese nimmt gemäß dem ersten Prinzip sowohl in ihrer Geschwindigkeit als auch in ihrer Auswirkung stetig zu. Mit jedem einzelnen Verlust werden Individuen zudem anfälliger für weitere Verluste, sodass es schwieriger wird, neue Ressourcen aufzubauen und Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Insgesamt erschweren Verlustspiralen die Bewältigung von Problemsituationen in hohem Maße und wirken sich besonders bei Individuen mit geringen Ressourcen aufgrund ihrer erhöhten Vulnerabilität desaströs aus (Hobfoll & Buchwald, 2004b; Hobfoll et al., 2018). Sie treten vor allem bei länger anhaltendem Stress auf oder in Situationen, in denen zentrale Ressourcen, wie Selbstwirksamkeit oder soziale Unterstützung verloren gehen oder bedroht sind. Ressourcenverluste können in derartigen Fällen über eine jahrzehntelange Lebensspanne andauern (Schumm, Stines, Hobfoll & Jackson, 2005). In der vorliegenden Untersuchung sollen Verlustspiralen vor dem Hintergrund alltäglicher, psychosozialer Anforderungen von Jugendlichen in Hauptschulen betrachtet werden. Dadurch sollen Erkenntnisse über die Wirkungsweise von Verlustspiralen erweitert werden, zum einen im Hinblick auf die Stichprobe und zum anderen hinsichtlich der Art der Anforderung. Tatsächlich werden in der vorherrschenden Literatur Verlustspiralen nicht bezüglich alltäglicher Anforderungen untersucht, sondern vornehmlich bei kritischen, traumatischen Lebensereignissen (Ennis, Hobfoll & Schröder, 2000; Kaniasty & Norris, 1995; Kubzansky, Koenen, Jones & Eaton, 2009; Schumm et al., 2005).

Mit dem dritten Korollarium werden Ressourcengewinne als Spiralen dargestellt, die sich allerdings im Vergleich zu Verlusten schwächer und langsamer entfalten. Gewinnspiralen sind träge und dennoch sind sie die einzige Möglichkeit, künftigen Verlusten entgegenzuwirken, denn mit ihrer Hilfe entstehen aus anfänglichen Ressourcen weitere

Ressourcenzugewinne. Wenn im Laufe des Zyklus Gewinne erzielt worden sind, stehen diese für potenzielle Ressourceninvestitionen zur Verfügung und verringern die Vulnerabilität gegenüber Verlusten (Hobfoll et al., 2016). Für diejenigen, die bereits über Ressourcen verfügen, ist es leichter, weitere Ressourcengewinne aufzubauen als für Individuen mit geringeren Ressourcenreserven. Ferner ist zu beachten, dass Gewinne gemäß dem dritten Prinzip, dem Gewinnparadoxon, insbesondere in verlustreichen Situationen an Bedeutung gewinnen. In solchen Situationen erhöht sich folglich die Anstrengung zum Ressourcenaufbau und die Gewinne zahlen sich mehr aus (Hobfoll et al., 2018). Im Hinblick auf die eigene Untersuchung soll Jugendlichen mithilfe eines ressourcenbasierten Trainings geholfen werden, Gewinnspiralen zu etablieren.

Neben diesen Prinzipien und daraus abgeleiteten Korollarien hat die Ressourcenerhaltungstheorie auch zu einem tieferen Verständnis der Ökologie und Interaktion von Ressourcen beigetragen (Hobfoll, 2011; Hobfoll et al., 2018). In Erweiterung zur bisherigen Stressforschung werden nicht nur einzelne Ressourcen betrachtet, sondern vielmehr wird deren gemeinsame Wirkung und gegenseitige Abhängigkeit betont, um zu erklären wie Ressourcennetzwerke vermittelt und gefördert werden können. Dies entspricht einer dynamischen Sichtweise auf das Ressourcenkonzept, bei dem Ressourcen sowohl einzeln als auch in Kombination erworben werden. Statistisch gesehen drückt sich dies in Korrelationen und hohen Interdependenzen aus, die Hobfoll (2001a) in seiner Theorie als Karawanen bezeichnet. Entsprechend dem Begriff der ‚Karawane‘ bezeichnen Ressourcenkarawanen den Prozess, in dem Individuen im Verlauf ihres Lebens einen Ressourcenvorrat aufbauen, der sie über ihr Leben hinweg begleitet. Individuen werden von ihren Ressourcenkarawanen solange begleitet, bis spezifische innere oder äußere Kräfte darauf einwirken, und die Ressourcenkonstellation verändern (Hobfoll, 2001a). Ressourcenkarawanen sind Gruppen von Ressourcen, die gemeinsam auftreten, wie zum

Beispiel ein hohes Selbstwertgefühl, das nicht als einzelne, isolierte Ressource erscheint, sondern ein Individuum vielmehr in einer Ressourcenkarawane gemeinsam mit sozialer Unterstützung und Motivation über die Lebensspanne hinweg begleitet (Hobfoll et al., 2016). Ein weiteres Beispiel für Ressourcenkarawanen sind Selbstwirksamkeit, Optimismus und Selbstwertgefühl, die hoch miteinander korreliert sind (Kapitel 2.1.1.1.3), vermutlich weil sie aus gemeinsamen Umwelt- und Entwicklungsbedingungen entstehen (Hobfoll et al., 2018). Das Auftreten von Ressourcenkarawanen wird durch die soziokulturelle Strukturierung von Ressourcen erklärt, bei der eine Ressource den Zugang zu einer weiteren Ressource maßgeblich erleichtert. Entsprechend dem Konzept der Ressourcenkarawanen werden in dieser Arbeit nicht einzelne Ressourcen untersucht, sondern vielmehr deren gemeinsames Auftreten.

Die Umweltbedingungen, welche die Etablierung von Ressourcenkarawanen ermöglichen, werden als Karawanenpfade bezeichnet (Hobfoll, 2011, 2012b). Je nach Umweltbedingung können diese Pfade in unterschiedlicher Richtung verlaufen: Während eine positive Umwelt salutogene Ressourcen schützt und vermehrt, vermindert oder verhindert eine negative Umwelt den Aufbau und Erhalt von Ressourcen. Dementsprechend können Karawanenpfade den Aufbau von Ressourcen unterstützen oder gar untergraben. Folglich bestimmt die soziale, kulturelle und ökologische Umwelt eines Individuums wie sich Ressourcen bilden. In welche Richtung die Pfade weisen, ist nicht nur abhängig vom persönlichen Willen, sondern geschieht auch aufgrund äußerer Umstände, die sich der eigenen Kontrolle entziehen. Mehr noch, in die Karawanenpfade, respektive Umwelt, wird man hineingeboren. Der Zugang zu derartigem ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu, 1983) wird weitervererbt, so dass einigen Menschen der Zugang zu bestimmten Ressourcen erschwert und anderen wiederum erleichtert wird. Somit erklären die Ressourcenkarawanen und deren Pfade, wie die Umweltbedingungen zum physischen und

psychischen Wohlbefinden von Individuen beitragen (Buchwald & Hobfoll, 2013; Hobfoll et al., 2016). Insgesamt stützen zahlreiche Studien die Annahmen von Ressourcenkarawanen und -pfaden, indem sie auf die hohe Korrelation zwischen den Ressourcen verweisen (Cozzarelli, 1993; Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005; Rini, Dunkel-Schetter, Wadhwa & Sandman, 1999; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007). Weitere Evidenz soll diese Arbeit leisten, indem Zusammenhänge zwischen Ressourcen und deren Einbettung in spezifische Pfade explizit berücksichtigt werden.

Der französische Soziologe Bourdieu (1983) verbindet Ressourcen mit spezifischen Kapitalien, welche die Konstellation von Individuen im sozialen Gefüge beeinflussen. In der Soziologie werden Ressourcen zur Erklärung sozialer Ungleichheit herangezogen. Drei Kapitalsorten, ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, bestimmen das Kapitalvolumen und bilden gemeinsam mit einer Zeitachse den sozialen Raum. Das *ökonomische Kapital* bezieht sich auf Waren, die in Geld konvertierbar und in Eigentumsrecht umwandelbar sind. Für soziale Ungleichheit ist nicht nur das ökonomische Kapital, sondern ebenso das *kulturelle Kapital* in Form von Bildung, Wissen und Kompetenzen ausschlaggebend. Es können drei Formen von kulturellem Kapital unterschieden werden: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital. Zusätzlich wird das *symbolische Kapital* betrachtet, das den Einfluss von Geschmack und Lebensstil berücksichtigt. Als *inkorporiertes* oder *verinnerlichtes Kulturkapital* wird die erworbene Bildung und Erziehung zusammengefasst, die einen dauerhaften Dispositionscharakter aufweist. Unter *objektiviertem Kulturkapital* wird der Besitz von kulturellen Gütern, wie Bücher, Bilder und Lexika zusammengefasst. Mit *institutionalisiertem Kapital* werden Titel und Abschlüsse berücksichtigt. Neben dem ökonomischen und kulturellem Kapital, gilt das Interesse Bourdieus (1983) vor allem dem *sozialen Kapital*. Ressourcen aus diesem Potenzial werden durch die Zugehörigkeit zu spezifischen sozialen Netzwerken gebildet. Hierdurch

werden Unterstützung, Anerkennung sowie der Zugang zu weiterem sozialem Kapital erlangt. Das Konzept des sozialen Kapitals lässt Parallelen zum Ressourcenkonzept nach Hobfoll (1989) erkennen. Insbesondere die Entstehung des Vorrats an eigenen Ressourcen sowie das Hineingeborenwerden in eine gewisse Ressourcenumgebung kann mit dem Kapitalbegriff in Verbindung gesetzt werden (Buchwald & Hobfoll, 2013). Im Rahmen dieser Untersuchung soll die spezifische Umwelt der Jugendlichen, in die sie hineingeboren werden, und deren Einfluss auf das psychosoziale Verhalten näher betrachtet werden.

2.1.1.3 Das multiaxiale Copingmodell zum Ressourcenerhalt

Aufbauend auf der Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 1989) entstand das *multiaxiale Copingmodell*, das im Gegensatz zu traditionellen, individualistisch-kognitivistisch orientierten Copingmodellen explizit den sozialen Kontext von Bewältigungsprozessen berücksichtigt (Hobfoll, 1998). Es erklärt, wie Coping im sozialen Kontext stattfindet (C. Schwarzer, Starke & Buchwald, 2003). Ferner wird mithilfe dieses Modells der *Erhalt von Ressourcen* erläutert, was im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sehr hilfreich ist, da hier die Jugendlichen durch ein Training Schlüsselressourcen erhalten sollen.

Beim multiaxialen Copingmodell wird davon ausgegangen, dass Bewältigungsprozesse nicht nur auf individuellen Strategien, sondern ebenso auf gemeinsamen, zwischenmenschlichen Strategien beruhen. Mit einer kollektiven Perspektive auf Coping wird berücksichtigt, dass Bewältigung nicht isoliert in einem „sozialen Vakuum“ stattfinden kann (Hobfoll & Buchwald, 2004b, S. 17). Stattdessen findet Coping in der Familie und der Gemeinschaft statt und wird von den Werten, die den kulturellen Kontext ausmachen, beeinflusst. Obgleich eine Vielzahl an Metaanalysen zur sozialen Unterstützung und Stressbewältigung auf die Bedeutung des sozialen Settings beim Erfolg von Coping deutet

(Berkman, 1984; Halbesleben, 2006; Kossek, Pichler, Bodner & Hammer, 2011; R. Schwarzer & Leppin, 1989), wird dies bei der Konzeptualisierung von traditionellen Copingmodellen kaum berücksichtigt. Anders ist es bei der multidimensionalen Konzeptualisierung von Hobfoll (1998). Dieses Modell bezieht sowohl objektive, kulturelle, geschlechtsspezifische als auch zwischenmenschliche Muster von Stressbewältigung mit ein (Hobfoll, Dunahoo, Ben-Porath & Monnier, 1994; Hobfoll & Buchwald, 2004b).

In seiner ursprünglichen Form bestand das Modell aus den beiden Achsen *prosozial-antisozial* und *aktiv-passiv* (Hobfoll et al., 1994). Neben individuellen Copingstrategien werden auch gemeinsame Copingstrategien berücksichtigt, wodurch man dem sozialen Kontext der Stressbewältigung gerecht wird. In einer Erweiterung, dem triaxialen Copingmodell, werden darüber hinaus auch kulturelle Aspekte des Copings berücksichtigt, sodass sich insgesamt drei Achsen in dem aktuellen, multiaxialen Copingmodell abbilden lassen (s. Abbildung 2). Die Endpunkte der Achsen beschreiben jeweils das Ausmaß des Copingverhaltens. Auf der *prosozial-antisozialen Achse* werden soziale Copingaktivitäten abgebildet, wobei mittig eine Position isolierter Handlungen dargestellt ist. Diese kennzeichnet Handlungsweisen, die unabhängig vom sozialen Kontext ausgeführt werden. Mithilfe der *aktiv-passiven Achse* wird das Ausmaß der individuellen Copingaktivitäten dargestellt. Durch die *indirekt-direkte Achse* werden kulturelle Einflüsse auf die Copingaktivität einbezogen. Alle Achsen sind interdependent und schließen sich gegenseitig nicht aus, sodass sich Kombinationen zwischen den Achsen, respektive den Copingstrategien ergeben können. So kann beispielsweise prosoziales Coping (als gemeinsame Stressbewältigung) das aktive Coping (als individuelle Stressbewältigung) bedingen. Diese Wechselwirkung zwischen individueller und gemeinsamer Stressbewältigung lässt sich mithilfe der drei Achsen im Copingmodell darstellen (Abbildung 2).

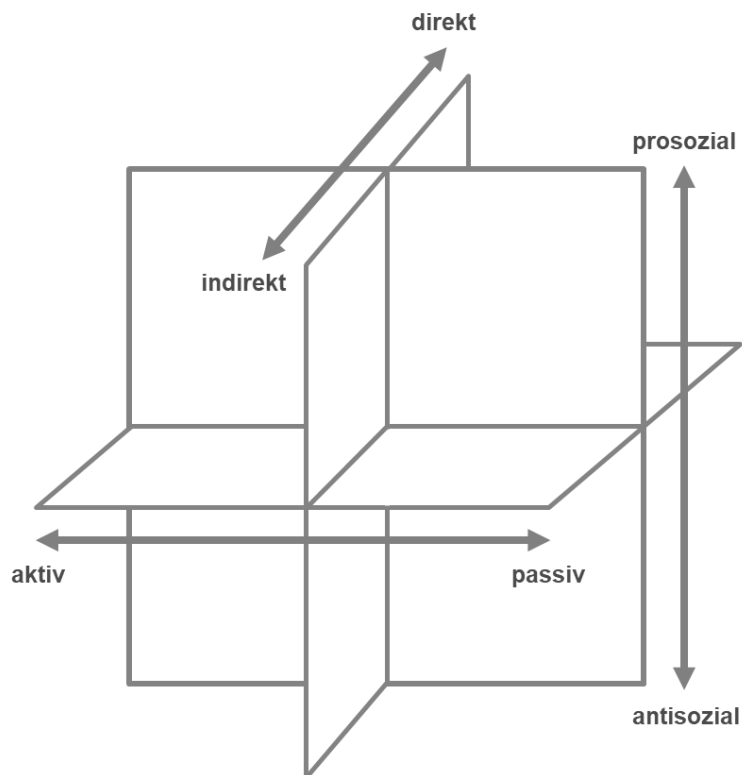


Abbildung 2. Das multiaxiale Copingmodell in Anlehnung an Hobfoll (1998)

Insgesamt bietet das multiaxiale Copingmodell den Vorteil, nicht nur individuelle Bewältigungsbemühungen zu konzeptualisieren, sondern auch gemeinsame Bewältigung zu berücksichtigen. Darüber hinaus eignet sich das Modell aufgrund seiner einfachen Mess- und Operationalisierbarkeit als Grundlage für ein validiertes Messinstrument zum multiaxialen Coping (Dunahoo et al., 1998; C. Schwarzer et al., 2003). Im Folgenden wird die empirische Evidenz für das heuristische Modell dargelegt, um die theoretisch-konzeptionelle und testkonstruktive Eignung für diese Arbeit zu stützen.

Erstmalig wurde das multiaxiale Copingmodell mit dem assoziierten Inventar von Dunahoo et al. (1998) getestet, wobei sich das Modell bei amerikanischen Studierenden nachweisen ließ. In einer weiteren Studie mit amerikanischen Studierenden konnten mithilfe des multiaxialen Copingmodells emotionale Aspekte, wie etwa Depression, Angst und Ärger vorausgesagt werden (Monnier, Hobfoll, Dunahoo, Hulsizer & Johnson, 1998). Auch bei

Schwangeren, die zugleich multiple Rollen einnahmen (z. B. Arbeitnehmerin, Mutter, Ehefrau usw.), konnte das multiaxiale Modell die Bewältigungsstrategien bei emotionalem Stress voraussagen (Wells, Hobfoll & Lavin, 1997). Buchwald (2003) konnte das multiaxiale Copingmodell auf mündliche Prüfungssituationen anwenden und in einer weiteren Studie zeigte es sich hilfreich zur Erklärung von interkulturellen Konflikten bei Lehrkräften (Buchwald & Ringeisen, 2007). Bisher liegt ein Verständnis des Copings bei Jugendlichen aus der Perspektive des multiaxialen Modells noch nicht vor. Mithilfe dieser Arbeit soll diese Lücke geschlossen werden.

2.1.2 Zusammenfassung

In der Literatur existieren einschlägige Theorien und Modelle zu Stress und Coping, wobei aktuell die Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 1989, 1998) als eine moderne und innovative Weiterentwicklung zu vorangehenden stresstheoretischen Modellen gilt (Hobfoll & Buchwald, 2004b; R. Schwarzer, 2000). Aufgrund ihrer Aktualität und Eignung für die vorliegende Arbeit wird sie als theoretisches Rahmenmodell herangezogen.

Der COR-Theorie zufolge sind Ressourcen zentral für die Erklärung von Stress und Stressbewältigung. Es wird davon ausgegangen, dass Individuen danach streben ihre Ressourcen zu erhalten, zu schützen und zu fördern (Hobfoll, 2001a, S. 341), um das physische sowie psychische Wohlbefinden zu sichern. Hierbei nehmen insbesondere Schlüsselressourcen eine herausragende Rolle ein. Sie werden als besonders wertvoll erachtet (Buchwald & Hobfoll, 2013; Hobfoll et al., 1990; Thoits, 1994), da sie nach Hobfoll und Lilly (1993) auch im Trainingskontext die weitreichendste Wirkung entfalten können. Aufgrund dessen werden im Rahmen dieser Arbeit und des damit einhergehenden Trainings Schlüsselressourcen soziale Unterstützung (Hobfoll, 2002), Selbstmanagement (Braun, 2020) und Selbstwirksamkeit (Bandura, 2004; R. Schwarzer & Jerusalem, 2002) besonders

untersucht und gefördert. Zudem wird im Gegensatz zur traditionellen Stressforschung anstelle der Analyse von einzelnen Ressourcen vielmehr das gemeinsame Auftreten von Ressourcenkarawanen analysiert (Hobfoll et al., 2018).

Über das Verständnis der Interaktion respektive Ökologie von Ressourcen hinaus, erlaubt die COR-Theorie die Ableitung einiger heuristischer Prinzipien sowie Korollarien (Hobfoll, 2011; Hobfoll et al., 2018). So haben positive und negative Ressourcenveränderungen unterschiedliche Auswirkungen. Nach dem ersten Hauptprinzip wiegen Ressourcenverluste unverhältnismäßig schwerer als Ressourcengewinne. Um sich vor Ressourcenverlusten zu schützen, von diesen zu erholen oder um neue Ressourcengewinne aufzubauen, müssen gemäß dem zweiten Hauptprinzip Investitionen in Ressourcen erfolgen (Hobfoll, 2001a). Diese beiden Prinzipien führen zu einer spezifischen Dynamik von Ressourcenverlusten und -gewinnen, den Gewinn- und Verlustspiralen (Hobfoll, 1998; Hobfoll & Buchwald, 2004a, 2004b): Einerseits sind Individuen mit wenigen Ressourcen vulnerabler für weitere Verluste und geraten dadurch in sogenannte Verlustspiralen. Andererseits geraten Individuen mit vielen Ressourcen eher in den Aufbau sogenannter Gewinnspiralen, da sie einfacher neue Ressourcen hinzugewinnen können. Durch diesen Prozess entwickelt sich insgesamt eine Eigendynamik, die auf- und abwärtsgeneigten Spiralen ähnelt. Insgesamt dienen die zuvor genannten Prinzipien und Korollarien der deduktiven Herleitung von empirisch überprüfaren Hypothesen in dieser Arbeit (Kapitel 2.3).

Hinsichtlich des Copings ist festzuhalten, dass die meisten Bewältigungsbemühungen nicht im „sozialen Vakuum“ (Hobfoll & Buchwald, 2004b, S. 17) stattfinden können. Eine Abkehr von rein individuellen hin zu kollektiven Ansätzen der Stressbewältigung ist also notwendig. Dies wird hier explizit berücksichtigt, indem Coping im sozialen Kontext der Schulklasse gefördert und evaluiert wird. Aus Sicht der COR-Theorie ist hierbei das multiaxiale Copingmodell (Hobfoll, 1998) von besonderer Bedeutung, da es zum Verständnis

des Ressourcenerhalts mithilfe von drei Achsen (prosozial-antisozial und aktiv-passiv, direkt-indirekt) beiträgt. Es erklärt, wie Coping im sozialen Kontext unter Berücksichtigung objektiver Situationsmerkmale stattfindet (Hobfoll & Buchwald, 2004b) und kann daher zum Verständnis von Bewältigungsbemühungen in Hauptschulklassen beitragen. Ebenso dient es evaluativen Zwecken dieser Untersuchung, da es den Ressourcenerhalt durch das Training erklären kann. Darüber hinaus eignet sich das Modell für diese Arbeit, da ein bereits validiertes Messinstrument zum multiaxialen Coping existiert (Dunahoo et al., 1998; C. Schwarzer et al., 2003). Eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit soll im tieferen Verständnis von Stress und Stressbewältigung insbesondere im Hinblick auf die Wirkung von Schlüsselressourcen liegen und Ressourcenkarawanen von Jugendlichen im sozialen Kontext der Hauptschulklassen betrachten.

2.2 Ressourcenmanagement im Jugendalter

„*Ressourcenmanagement* beinhaltet den gezielten und umfassenden Abbau von Belastungen und die konsequente und systematische Aktivierung und Nutzung personaler und situativer Ressourcen“ (Graf, 2012, S. 258). Ziel dieser Arbeit ist es, Jugendliche in der Aktivierung, Nutzung und Verwaltung ihrer Ressourcen mithilfe des COR-T zu unterstützen und sie somit in ihrer psychosozialen Entwicklung zu fördern. Im Folgenden wird zunächst das Jugendalter hinsichtlich entwicklungspsychologischer Merkmale beschrieben und definiert. Ferner wird auf spezifische Veränderungen und Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen eingegangen, um ihr Erleben und Verhalten besser zu verstehen (Kap. 2.2.1). Daraufhin folgt eine Beschreibung jugendspezifischer Belastungen beziehungsweise Herausforderungen und es wird auf stressverstärkende Bedingungen und deren Auswirkungen eingegangen (Kap. 2.2.2). Möglichkeiten zur Stressbewältigung in der Adoleszenz sowie die dazu existierenden theoretischen Modelle werden vorgestellt (Kap. 2.2.3), um abschließend

die Entwicklung spezifischer Schlüsselressourcen und deren Bedeutsamkeit für das Jugendalter zu beschreiben (Kap. 2.2.4.2).

2.2.1 Entwicklung im Jugendalter

In der internationalen Forschung und insbesondere in der Entwicklungspsychologie wird das Jugendalter synonym zum Begriff der *Adoleszenz* verwendet, das dem lateinischen Wort *adolescere* für *heranwachsen* oder *heranreifen* entspringt (Hau, 2016). Die Adoleszenz beginnt mit dem Eintreten der Geschlechtsreife, was zugleich die Abgrenzung von Kindheit zu Jugend markiert und endet mit dem Erwachsenenalter, respektive den Rollenübergängen im Hinblick auf Partnerschaft, berufliche Tätigkeiten und soziale Reifungsprozesse (Oerter & Montada, 2008). In der Forschung, ebenso wie in dieser Arbeit, wird zumeist das Jugendalter im Altersabschnitt von 10 bis 22 Jahren betrachtet. Nach Steinberg (2017) kann dieser Altersabschnitt in drei spezifische Phasen eingeteilt werden: *frühe* (10 bis 13 Jahre), *mittlere* (14 bis 17 Jahre) und *späte Adoleszenz* (18 bis 22 Jahre). Während der gesamten Adoleszenz sind zahlreiche Anforderungen, Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen zu bewältigen. Das Konzept derartiger Entwicklungsaufgaben wurde von Havighurst (1948) begründet. Ihm zufolge bezeichnet eine Entwicklungsaufgabe

eine Aufgabe, die in einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Zufriedenheit und Erfolg bei der Lösung nachfolgender Aufgaben beiträgt, während ein Misslingen zu Unglücklichsein des Individuums, zu Missbilligung seitens der Gesellschaft und Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt. (Havighurst, 1953, S. 2)

Dementsprechend sind Entwicklungsaufgaben über die gesamte Lebensspanne hinweg zu bewältigen und können bei Ge- oder Misslingen zu unterschiedlichen Konsequenzen führen. Ferner postuliert Havighurst (1948, 1953) für jeden Lebensabschnitt, beginnend mit dem Säuglingsalter bis hin zum späten Erwachsenenalter altersspezifische Entwicklungsaufgaben, die es zu bewältigen gilt. Zentrale Entwicklungsaufgaben der Adoleszenzphase umfassen nach Havighurst (1948, 1953) unter anderem den Aufbau neuer Beziehungen zu Peers, die Entwicklung sozialverantwortlichen Verhaltens, das Akzeptieren des eigenen Körpers und vieles mehr. Zweifellos ist das Jugendalter gekennzeichnet durch altersspezifische Entwicklungsaufgaben und ein Zusammenspiel grundlegender Veränderungen auf biologischer, sozialer und intellektueller Ebene und betrifft zahlreiche Lebensbereiche (Oerter & Montada, 2008). Zu diesen Veränderungen zählen Entwicklungen des Körperwachstums, der Resilienz, der Gehirnstrukturen, Selbst- und Emotionsregulation, der sozialen Integration und noch mehr (W. Schneider & Lindenberger, 2018). Neben physischen Veränderungen des Körperwachstums, der Geschlechtsmerkmale oder hormoneller und neurobiologischen Prozesse sind in dieser Phase vor allem auch psychische Veränderungen im Hinblick auf Kognitionen, Emotionen und soziale Prozesse von Relevanz (Lindberg & Hasselhorn, 2018; Lohaus & Vierhaus, 2019). Zu den kognitiven Veränderungen im Jugendalter zählen nicht nur Verbesserungen der Informationsverarbeitungsprozesse oder des Arbeitsgedächtnisses (Alloway & Alloway, 2013; Mills, Dumontheil, Speekenbrink & Blakemore, 2015; W. Schneider & Stefanek, 2004), sondern es werden auch neue Selbstkontrolltechniken erworben, die es ermöglichen, Aufmerksamkeit auf ein Ziel zu richten und zugleich störende Impulse zu unterdrücken (Lohaus & Vierhaus, 2019). Hinsichtlich emotionaler Veränderungen lässt sich feststellen, dass die Jugendphase gekennzeichnet ist durch eine erhöhte emotionale Vulnerabilität und Reaktivität (Greene, 1990; Wiggins et al., 2016), die sich in Abhängigkeit von Geschlecht und den einzelnen Emotionen unterschiedlich

ausdrückt und durch vielfältige Faktoren (Erziehung, soziale Lernerfahrungen, biologische Veränderungen, etc.) beeinflusst wird (Zimmermann, Podewski, Çelik & Iwanski, 2018).

Zum Teil ist die emotionale Entwicklung im Jugendalter durch eine zunehmende Bedeutsamkeit sozialer Bewertungen zu erklären (Sebastian, Viding, Williams & Blakemore, 2010; Steinberg, 2017). Im Verlauf des Jugendalters verändern sich soziale Aspekte der Entwicklung stark: Während der Einfluss der Eltern und Familie an Bedeutung verliert, gewinnt der Einfluss der Gleichaltrigen an Bedeutung. Hierbei können Peers, als Gruppe von Gleichaltrigen, sowohl positiven (Davis, Weener & Shute, 1977; Müller & Minger, 2013; Vorrath & Brendtro, 1985; E. E. Werner, 2000) als auch negativen (Dodge, Dishion & Lansford, 2006; Galloway, 2014; Müller & Minger, 2013) Einfluss ausüben. Unabhängig von der Richtung des Einflusses wird die Bedeutsamkeit des sozialen Kontextes in der Adoleszenz evident, was die besondere Tauglichkeit der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) bei der Untersuchung von Jugendlichen aus entwicklungspsychologischer Sicht unterstreicht.

Insgesamt zeigt sich, dass Jugendliche eine Vielzahl an Anforderungen zu bewältigen haben und sehr viele Entwicklungsaufgaben kognitiver, emotionaler sowie sozialer Art meistern müssen. Hinzu kommen weitere kleinere, alltägliche sowie größere, kritische Lebensereignisse, die zu einem erhöhten Stresserleben in der Jugendphase führen können (Lohaus & Vierhaus, 2019). Auf dieses Erleben von Stress in der Adoleszenz wird nun in Kapitel 2.2.2 näher eingegangen.

2.2.2 Stress bei Jugendlichen

Der Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter, die Phase der Adoleszenz, geht mit der Bewältigung zahlreicher Anforderungen, Entwicklungsaufgaben und normativer Stressoren einher (Gelhaar, 2010; Havighurst, 1953; Lohaus & Vierhaus, 2019). Zu den normativen Stressoren zählen die in Kapitel 2.2.1 geschilderten Entwicklungsaufgaben.

Dadurch, dass diese relativ vorhersehbar sind (Beyer & Lohaus, 2015; Rice, Herman & Petersen, 1993) können antizipatorische oder präventive Maßnahmen wie ein Training zum Ressourcenmanagement an dieser Stelle gut greifen, um Jugendliche mit geeigneten Ressourcen zur Bewältigung der normativen Ressourcen auszustatten. Zusätzlich zu diesen altersspezifischen Aufgaben sind Jugendliche mit einer Vielzahl von sowohl kleinen, alltäglichen Anforderungen als auch großen, kritischen Lebensereignissen konfrontiert. *Alltägliche Anforderungen* (engl. daily hassles) stellen Probleme dar, die kontinuierlich wiederkehren und kaum zu vermeiden sind (Beyer & Lohaus, 2015). Hierzu zählen aus Sicht der Jugendlichen insbesondere Klassenarbeiten, Hausaufgaben, Streitigkeiten mit anderen Gleichaltrigen oder mit Familienmitgliedern und ein Übermaß an Freizeitaktivitäten (Lohaus & Ball, 2006; Trautwein, Lüdtke, Kastens & Köller, 2006). All dies kann bei Jugendlichen mehr Stress erzeugen als bei Erwachsenen (Compas, Howell, Phares, Williams & Giunta, 1989; Yamamoto & Byrnes, 1984). Für Heranwachsende sind vor allem soziale Alltagsstressoren von hoher Bedeutsamkeit (Griffith, Dubow & Ippolito, 2000; Hampel & Petermann, 2006), was nochmals die Relevanz der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) betont. Im Gegensatz zu alltäglichen Anforderungen sind *kritische Lebensereignisse* größere, einschneidende Erlebnisse. Sie treten unerwartet und unabhängig vom Lebensalter auf. In der Regel gehen sie mit starken Belastungen und einer starken Veränderung des Lebensalltags einher (Lohaus & Ball, 2006). Ein typisches kritisches Lebensereignis für Jugendliche stellt eine Scheidung der Eltern, ein Umzug, eine chronische Erkrankung oder der Tod einer nahestehenden Person dar (Lohaus, Beyer & Klein-Heßling, 2004; Seiffge-Krenke & Lohaus, 2015). Insgesamt sind normative und alltägliche Stressoren ebenso wie kritische Lebensereignisse nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Vielmehr wirken sie gemeinsam und kumuliert auf das Stresserleben von Jugendlichen (Rice et al., 1993), weshalb alle Faktoren berücksichtigt werden.

Unabhängig vom Ausmaß der Anforderung, rufen diese Aufgaben spezifische Reaktionen hervor, die zum Teil stressbedingt sind (Beyer & Lohaus, 2015; Lohaus & Vierhaus, 2019). Derartige Reaktionen und Beanspruchungssymptome können auf drei unterschiedlichen Ebenen auftreten (Lohaus, Beyer & Klein-Heßling, 2004). Auf der *physiologisch-vegetativen* Ebene sind bei Jugendlichen vor allem körperliche Symptome wie Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Müdigkeit und Erschöpfung zu nennen (Lohaus, Beyer & Klein-Heßling, 2004; Roth, 2000; Zhu, 2005). Dahingegen zählen belastende Kognitionen und Emotionen, die durch eine Konfrontation mit einem Stressor ausgelöst werden, zur *kognitiv-emotionalen Ebene* (Lohaus, Beyer & Klein-Heßling, 2004). In Untersuchungen für die Weltgesundheitsorganisation nennen Jugendliche vor allem erhöhte Reizbarkeit, negative Stimmung und Nervosität als Stressreaktionen auf kognitiv-emotionaler Ebene (Zhu, 2005). Unter *verhaltensbezogenen Reaktionen* werden beispielsweise körperliche Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten und Veränderungen des Sozialverhaltens verstanden (Beyer & Lohaus, 2015; Lohaus & Klein-Heßling, 2001; Zhu, 2005). Letztere stehen im Fokus dieser Arbeit.

Unterschiedliche Stressoren lassen sich also auf vielfältigen Ebenen manifestieren. In einer Studienreihe des Robert Koch-Instituts zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS) wird seit 2003 die gesundheitliche Lage von Kindern und Jugendlichen in Deutschland untersucht (Robert Koch-Institut, 2018). Aktuelle Daten deuten darauf hin, dass Jugendliche mit niedrigerem sozioökonomischem Status einen schlechteren allgemeinen Gesundheitszustand und mehr psychische Auffälligkeiten aufweisen (Finkelstein, Kubzansky, Capitman & Goodman, 2007; Lampert, Müters, Stolzenberg & Kroll, 2014; Ravens-Sieberer, Wille, Bettge & Erhart, 2007; Robert Koch-Institut, 2018). In einer weiteren Studie mit 1.500 Schweizer Jugendlichen wird berichtet, dass allgemein betrachtet 34 % der Jugendlichen *häufig* und 12 % der Jugendlichen *sehr häufig* Stress erfahren. Dahingegen sind

lediglich 14 % *nie oder selten* gestresst. Des Weiteren werden geschlechtsspezifische Unterschiede berichtet: weibliche Jugendliche erleben mehr Stress als männliche (Knittel, Schneidenbach & Mohr, 2015). Diese Befunde wurden in zahlreichen Untersuchungen repliziert (Rudolph & Hammen, 1999; Rudolph, 2002; B. M. Wagner & Compas, 1990). Bei differenzierterer Betrachtung zeigen sich neben geschlechts- auch altersspezifische Unterschiede im Stresserleben von Jugendlichen. So berichten Knebel und Seiffge-Krenke (2015), dass in der frühen Adoleszenzphase mehr und intensiver Stress erlebt wird im Vergleich zur mittleren bis späten Adoleszenz. In weiteren, überwiegend längsschnittlichen Studien wird von einer Zunahme der Stressbelastung von der Kindheit in die frühe Adoleszenz berichtet (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001; Roth, 2000; Rudolph & Hammen, 1999; Seiffge-Krenke, 2000; Zhu, 2005). Vermutlich sind bei all diesen Unterschieden nicht nur die Art und Anzahl der Stressoren bedeutsam, sondern vielmehr die Fähigkeit zum Coping, die mit steigendem Alter zunimmt (Hösli-Leu, Wade-Bohleber & Wyl, 2018; Knebel & Seiffge-Krenke, 2015). Im Kapitel 2.2.4 wird daher auf Coping in der Adoleszenzphase eingegangen. Zunächst werden allerdings Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten geschildert, die im Zusammenhang mit Stress bei Heranwachsenden entstehen können (Kap. 2.2.3).

2.2.3 Verhaltensauffälligkeiten in der Adoleszenz

Die Entwicklungsphase der Adoleszenz ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Herausforderungen und es verwundert nicht, dass in diesem Lebensabschnitt auch eine erhöhte Vulnerabilität zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten besteht (Jessor, 2016; Weichold & Blumenthal, 2018). Tatsächlich zeigt sich im Jugendalter ein gesteigertes Risiko für Substanzmissbrauch (Orth & Merkel, 2020), Delinquenz (Bundesministerium des Inneren, 2020), Bullying (Strittmatter et al., 2014) und/oder Schulabsentismus (T. Hagen, Spilles &

Hennemann, 2017). Einige Folgen reichen bis ins späte Erwachsenenalter und manifestieren sich in gravierenden finanziellen sowie gesundheitlichen Einbußen (Weichold & Blumenthal, 2018). Diese substanziellen und langfristigen Auswirkungen von Entwicklungsauffälligkeiten während der Adoleszenz machen die Erforschung solcher Verhaltensweisen sehr dringlich, die vorliegende Arbeit nimmt sich dessen an. Es werden trainierbare Störungen untersucht, also keine klinischen Verhaltensstörungen, sondern ausschließlich psychosoziale Verhaltensauffälligkeiten. Schulabsentismus wird vornehmlich im Rahmen der Stress- und Coping-Theorie als entwicklungsbedingtes Bewältigungshandeln interpretiert (Heckner, 2013).

Die vorliegende Studie ist insofern besonders innovativ, als dass schulabsentes Verhalten erstmalig vor dem Hintergrund eines ressourcentheoretischen Erklärungsansatzes, nämlich der COR-Theorie (Hobfoll, 1989), beleuchtet wird, obschon einige Untersuchungen bereits auf die Bedeutsamkeit von Ressourcen im Kontext von Schulabsentismus verweisen (Heckner, 2013; Hendron & Kearney, 2016; Kearney & Graczyk, 2014; Seeliger, 2016). Aufgrund des Innovationsgehalts der Betrachtung des Schulabsentismus aus Sicht der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) wird nun schwerpunktmäßig auf das heterogene Phänomen des Schulabsentismus eingegangen (Kap. 2.2.3.1) und aus Perspektive der Ressourcenerhaltungstheorie ausführlich reflektiert (Hobfoll, 1989).

2.2.3.1 Schulabsentismus

Begonnen hat die Erforschung des Schulabsentismus im 19. Jahrhundert im angelsächsischen Raum (Sälzer Ruckdäschel, 2010), wobei weiterhin die Notwendigkeit zur systematischen und interdisziplinären Untersuchung von Präventionsprogrammen zu Schulabsentismus besteht (Tanner-Smith & Wilson, 2013). Diesem Forschungsdesiderat wird hier nachgekommen, indem Schulabsentismus aus einer neuen, gesundheitspsychologischen

Perspektive betrachtet wird und eine systematisch-wissenschaftliche Evaluation des Präventionstrainings stattfindet. Ein weiterer Beweggrund, dem Schulabsentismus durch ressourcenbasierte Präventionsmaßnahmen vorzubeugen besteht darin, weitreichende Folgen auf das Einkommen, die Gesundheit, das Delinquenzverhalten und vieles mehr zu vermeiden (Oreopoulos, 2007; Stamm, Ruckdäschel & Templer, 2009).

Allgemein betrachtet beschreibt Schulabsentismus die Abwesenheit vom Schulunterricht respektive das Versäumen dessen (Ricking, 2003). In der Literatur steht Schulabsentismus für drei unterschiedliche Formen: Erstens *Schulschwänzen*, das gekennzeichnet ist durch das unerlaubte Fehlen vom Unterricht und häufig einhergeht mit delinquentem Verhalten, ohne dass Eltern Kenntnis von beidem haben (Ricking & Speck, 2018). Hierbei verbringen Jugendliche ihre Fehlzeiten oftmals mit weiteren Peers an einem subjektiv attraktiveren Ort als der Schule. Dahingegen wissen Eltern bei der zweiten Variante, der *angstbedingten Schulverweigerung* sehr wohl vom Fernbleiben ihres Kindes Bescheid (Ricking & Hagen, 2016). Zumeist tritt diese Form in Verbindung mit somatischen Beschwerden und Symptomen von Angst auf. Darüber hinaus kann Schulverweigerung auch ohne physische Abwesenheit zutreffen. Hierbei ist zwar eine physische, allerdings keine psychische Anwesenheit vorhanden, was sich an der mangelnden Teilhabe am Unterricht oder dem aktiven Störverhalten erkennen lässt (Seeliger, 2016). Und drittens kann das Fernbleiben vom Unterricht sogar von den Eltern selbst initiiert werden, um die eigenen Kinder zum Arbeiten im Haushalt zu motivieren. Andere Motivgründe können darin bestehen, dass Bildung eine geringe Wertschätzung entgegengebracht wird oder sogar häuslicher Missbrauch verdeckt werden soll. Dies wird in der Literatur als *Zurückhalten durch die Eltern* beschrieben (Ricking & Speck, 2018).

Neben den drei oben genannten Formen von Schulabsentismus, die sich in den geschilderten Bedingungsfaktoren essenziell voneinander unterscheiden, besteht eine weitere

Abgrenzung zur Begrifflichkeit des Schul-Dropouts. Darunter wird im Gegensatz zu Schulabsentismus ein vorzeitiger Schulabbruch und Ausstieg aus dem Schulsystem verstanden (Ricking & Hagen, 2016). Ab wann das Fernbleiben vom Unterricht und der vorzeitige Schulabbruch problematisch werden ist gesetzlich eindeutig geregelt: In Deutschland besteht eine allgemeine Schulpflicht, die regelt, dass Kinder und Jugendliche ab einem gewissen Alter und bis zu einem bestimmten Alter die Schule besuchen müssen. Das Eintritts- und Austrittsalter der Schulpflichtigen obliegt dabei aufgrund der Kulturhoheit der Länder den einzelnen Bundesländern. Im Folgenden werden lediglich die für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) geltenden gesetzlichen Bestimmungen erläutert, da das Training in diesem Bundesland stattgefunden hat. Es wird in §§ 34-41 des Schulgesetzbuches geregelt, dass 10 Jahre Vollzeitschulpflicht (bei G8-Gymnasien 9 Jahre) und daraufhin eine Berufsschulpflicht für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis bis zum Ende des Schuljahres gilt, in dem die Volljährigkeit erlangt wird.

Dahingegen herrscht in der Forschungsliteratur kein eindeutiger Konsens darüber, ab wann Schulabsentismus problematisch wird, vielmehr werden von einigen Autoren unterschiedliche, temporale Kriterien vorgeschlagen (Kearney, 2003; Sutphen, Ford & Flaherty, 2010). Dieser mangelnde Konsens erschwert zwar die Vergleichbarkeit vorliegender epidemiologischer Untersuchungen (B. Weiß, 2007), nichtsdestotrotz sollen im Folgenden für eine heuristische Einschätzung des Schulabsentismus einige Prävalenzen hinsichtlich ihrer spezifischen Fehlzeiten dargestellt werden.

In Deutschland kann das Ausmaß beziehungsweise die Prävalenz von Schulabsentismus auf Basis von PISA-Erhebungen geschätzt werden. Der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018) zufolge bleiben 7 % der Schülerinnen und Schüler innerhalb von zwei Wochen ein bis zwei Tage vom Unterricht fern. Gemäß PISA (2018) waren ungefähr 12 % der Schülerinnen und Schüler einzelnen Schulstunden ferngeblieben und laut PISA

(2012) haben 8,6 % der Schülerschaft eine oder zwei Schulstunden gefehlt. Hinsichtlich der Raten des Schuldropouts lässt sich laut einer aktuellen Bildungsstudie der Caritas (2017) festhalten, dass ca. 6 % der Jugendlichen frühzeitig die Schule abbrechen trotz bestehender Schulpflicht in Deutschland. Einen tiefergehenden Einblick in die Prävalenzen von Schulabsentismus, erlaubt eine Studie von T. Hagen et al. (2017): etwa 15 % aller Schülerinnen und Schüler weisen mehr als zehn Fehltage auf. Bei schulformspezifischer Betrachtung zeigt sich, dass Hauptschulen mit 24,5 % weit über diesem Durchschnitt liegen und 58,2 % dieser Schülerschaft unentschuldig fehlt. Ferner zeigt sich eine altersabhängige Zunahme des Schulabsentismus mit einem Peak in den Jahrgangsstufen 7 bis 10. Überdies weisen 61,8 % der absenten Jugendlichen Verhaltensauffälligkeiten auf. Diese alters- und schulformspezifischen Zusammenhänge, ebenso wie ein nahezu paritätisches Geschlechtsverhältnis im Schulabsentismus konnten in weiteren Studien repliziert werden, allerdings mit geringeren Quoten von Fehlzeiten (Lenzen et al., 2013; M. Wagner, Dunkake & Weiß, 2004b). Eine Studie von Lenzen et al. (2013) unterstreicht die bemerkenswerten Befunde zu Verhaltensauffälligkeiten und Schulabsentismus: mit steigender unentschuldigter und entschuldigter Abwesenheit nahmen Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Probleme erheblich zu. Unterschiede im Ausmaß der berichteten Fehlzeiten können auf unterschiedliche Erhebungsmethoden (z. B. Selbst- oder Fremdbbericht) zurückzuführen sein. So unterliegen Fremdeinschätzungen von Lehrkräften oder Eltern zumeist einer Unterschätzungstendenz des Absentismus, ebenso wie Angaben aus weiteren Quellen, wie zum Beispiel Klassenbüchern. Andererseits bergen Selbstberichtserhebungen während der Schulzeit die Gefahr, dass einige Schülerinnen und Schüler auch zu Zeiten der Datenerhebung abwesend sind und die Erhebung von Schulabsentismus dadurch verzerrt wird. Nichtsdestotrotz erscheint die Erhebung in Form von Selbstberichten als reliabel und tendiert nicht zur Unterschätzung (M. Wagner et al., 2004b), sodass sie auch in dieser Arbeit herangezogen werden. Insgesamt wird aus diesen

epidemiologischen Werten sichtbar, dass insbesondere Hauptschülerinnen und -schüler der 7. bis 10. Jahrgangsstufen einem besonderen Risiko für Schulabsentismus und Verhaltensauffälligkeiten unterliegen. Gerade deswegen bilden absentismusgefährdete Jugendliche von Hauptschulen die Zielgruppe für das zugrundeliegende Training zum Ressourcenmanagement.

2.2.3.2 Schulabsentismus aus ressourcentheoretischer Sicht

Es lässt sich festhalten, dass Schulabsentismus ein komplexes und heterogenes Phänomen ist, das durch vielseitige Einflussfaktoren auf familiärer, sozialer, individueller und schulischer Ebene (Ricking, 2003) bedingt wird. In der Theorie bestehen mannigfaltige psychologische und soziologische Erklärungsansätze zur Genese von Schulabsentismus. Zu ersteren zählt das Modellernen (Bandura, 1977), die Theorie der differentiellen Assoziation (Sutherland, 2016), die Kontrolltheorie (Hirschi, 1969), die Feldtheorie (Lewin, 1982) und der sozialökologische Ansatz nach Bronfenbrenner, Lüscher und Cranach (1981). Unter soziologischen Ansätzen zur Erklärung von Schulabsentismus werden Anomietheorien (Merton, 1968), Subkulturtheorien (Thrasher, 1927) und der Labeling Approach (Tannenbaum, 1938) subsumiert. Diesen Theorien ist gemein, dass sie nicht die Entwicklung beziehungsweise den Entstehungsprozess des Schulabsentismus und Schul-Dropouts darstellen. Ein Modell von Ricking et al. (2009) gleicht diesen Nachteil aus und stellt den sich verschärfenden Entwicklungsprozess von Schulabsentismus und Schul-Dropout dar, was in Abbildung 3 graphisch reproduziert ist.

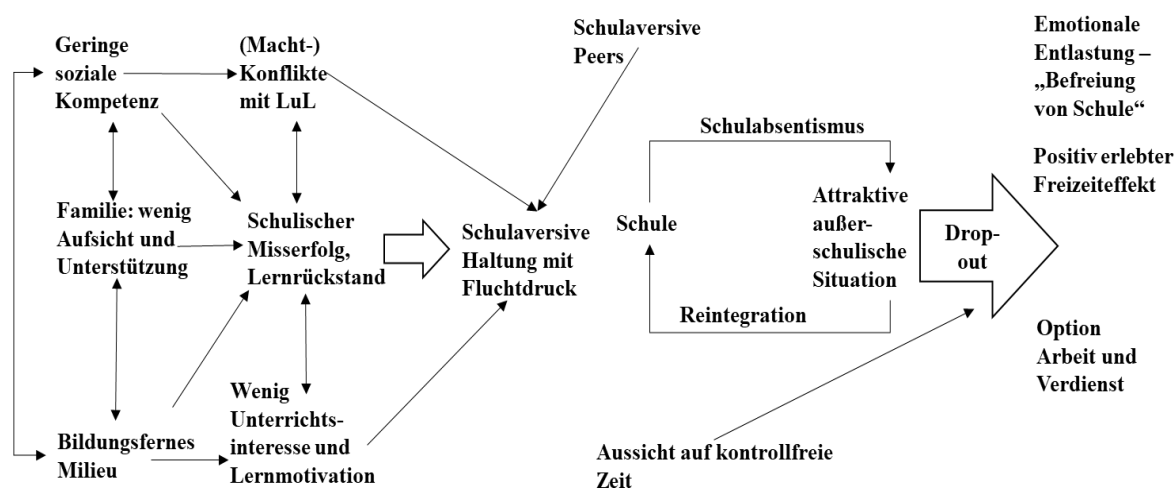


Abbildung 3. Ein Entwicklungsmodell zu Schulabsentismus und Schul-Dropout (eigene Darstellung nach Ricking et al. (2009))

Der Vorteil dieses Modells liegt darin, dass Schulabsentismus und Schul-Dropout mit multiplen, empirisch nachgewiesenen Faktoren verknüpft werden und eine langfristige Perspektive eingenommen wird, im Gegensatz zu anderen Modellen, die eine situative Betrachtung anstreben. Diesem Modell (Abbildung 3) zufolge zeigen sich frühzeitig Risiken, wie etwa mangelnde Unterstützung durch die Familie, ein bildungsfernes Milieu, schulischer Misserfolg und vieles mehr, die zu einer zunehmenden Entfremdung von der Schule führen. Aus Sicht der COR-Theorie beschreiben diese Bedingungen sogenannte Karawanenpfade, in die Individuen zum Großteil hineingeboren werden (Hobfoll et al., 2018). Negative Umgebungen, wie etwa ein bildungsfernes Milieu oder mangelnde familiäre Unterstützung, verhindern Ressourcenerhalt und -aufbau (Hobfoll, 2001a). Unter positiven Bedingungen könnten ressourcenförderliche Karawanenpfade (z. B. familiäre Unterstützung) beschritten werden, welche die Jugendlichen vor potenziellen Verlusten schützen könnten, sodass sie für zukünftige Herausforderungen mit einem größeren Ressourcenpool ausgestattet wären. Ferner zeigt sich in Abbildung 3 die gemeinsame Wirkung vieler Faktoren auf das Individuum, sodass

kollektive Ressourcenkarawanen zum Schulabentismus beitragen (Hobfoll et al., 2018). Hier sind also Parallelen zur Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1989) deutlich zu erkennen.

Unter diesen anfänglichen Ressourcenbedingungen entsteht nach Ricking et al. (2009) eine schulaversive Haltung, die einen Fluchtdruck beziehungsweise eine *Flight-Response* im Sinne von Cannon (1915) auslöst, sodass Schule vermehrt gemieden wird. Nach Hobfoll (1998) sind den Jugendlichen in derartigen Umgebungen wichtige Ressourcen, wie zum Beispiel die familiäre Unterstützung, verloren gegangen. Gemäß der Definition nach Hobfoll (1998, S. 55) wird ein derartiger Ressourcenverlust als Stress empfunden, worauf mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien reagiert werden kann. Da sich zugleich ein positiver Freizeiteffekt durch eine emotionale Befreiung vom Schulstress (Leistungsdruck, Angst, Kontrolle) einstellt, werden allerdings vornehmlich dysfunktionale Schulvermeidungsstrategien verstärkt (Ricking et al., 2009). Dies löst eine Kaskade (Lohaus & Vierhaus, 2019) oder auch Spirale (Hobfoll & Buchwald, 2004b) an Bewältigungsmöglichkeiten aus: Aufgrund des Vorrangs der Ressourcenverluste gegenüber Gewinnen (Kap. 2.1.1.2, Prinzip des Verlustvorrangs) müssen die Verluste zuerst bewältigt werden (Hobfoll et al., 2018). Hierbei kann sich vor allem bei Jugendlichen mit wenigen Ressourcen, die vulnerabler für weitere Ressourcenverluste sind, eine starke Eigendynamik in Form einer Verlustspirale entwickeln: Aus anfänglichen Ressourcenverlusten entstehen weitere Verluste. Umgekehrt sind Individuen mit vielen Ressourcen weniger verwundbar durch Ressourcenverluste und geraten eher in aufwärtsgerichtete Gewinnspiralen (Kap. 2.1.1.2). Um sich vor Ressourcenverlusten und Verlustspiralen zu schützen, müssen Adoleszente gemäß des zweiten Hauptprinzips der COR-Theorie (Hobfoll, 1998) Ressourcen investieren. Allerdings löst eine Aussicht auf eine sofortige, angenehme und kontrollfreie (Frei-)Zeit eine Abkehr von Investitionen in eine langwierige Schulbildung aus. Langfristig kann diese mangelnde Ressourceninvestition in Schule zu einem vollständigen Dropout

führen (Ricking et al., 2009). In diesem Falle handeln Adoleszente gemäß dem Verzweiflungsprinzip (Kap. 2.1.1.2) nicht mehr rational (Hobfoll et al., 2018). Sie sehen Bildung nicht als Investitionsentscheidung, die sich langfristig rentiert. Vielmehr betrachten sie diese Entscheidung aus dem *Hier-und-Jetzt*, indem sie kleine, unmittelbare Belohnungen eines entstehenden, angenehmen Freizeiteffektes solchen in der Zukunft liegenden, größeren Belohnungen (z. B. Arbeitsplatzsicherheit) vorziehen (Ricking et al., 2009).

Dieses Verhalten kann zum einen mithilfe von *Diskontierung*, einer Tendenz bei intertemporalen Entscheidungen etwas Gegenwärtiges und Sicheres etwas Verzögertem und Unsicherem vorzuziehen, erklärt werden (Green, Myerson & O’Staszewski, 1999): „Immediate costs from schooling are more important for adolescents that tend to focus on the present. Forgoing substantial gains from additional schooling is more consistent with a model where adolescents ignore or heavily discount consequences of their decisions“ (Oreopoulos, 2007, S. 2227). Zum anderen kann dieses Verhalten auch ressourcentheoretisch mithilfe des Gewinnparadox-Prinzips erklärt werden (Kap. 2.1.1.2), da hierbei Ressourcengewinnen in Verlustsituationen eine herausragende Bedeutsamkeit zugeschrieben wird. So könnten Jugendliche, die bereits Ressourcen verloren haben und eine schulaversive Haltung aufweisen, kleinste Gewinne, wie zum Beispiel die Aussicht auf eine kontrollfreie Zeit (Ricking et al., 2009), überproportional aufwerten. Dieser unverhältnismäßige Ressourcengewinn in Verlustsituationen kann die höhere Bedeutsamkeit des Freizeiteffekts gegenüber der Ressourceninvestition in die Schulbildung erklären. Zudem begründet das Prinzip des Gewinnparadox, warum ein Training bei einer potenziell ressourcenarmen Stichprobe ein hohes Wirkungspotential hat. Jugendliche, die mit hohen Ressourcenverlusten konfrontiert sind, würden bereits geringe Anstrengungen mit kleinen Gewinnen besonders wertschätzen und weitere Anstrengungen aufwenden sowie positive Erwartungen hegen. „Insofern werden Ressourcengewinne, die unter weniger stressreichen Bedingungen als belanglos angesehen

werden, plötzlich unter sehr stressreichen Bedingungen zum Rettungsanker für Überleben, Rehabilitation und Genesung“ (Buchwald & Hobfoll, 2013, S. 133). Insgesamt schließen sich die beiden Erklärungsansätze zur Diskontierung und dem Prinzip des Gewinnparadox zwar gegenseitig nicht aus, allerdings legt das Prinzip des Gewinnparadox das Potential des COR-T für die zugrundeliegende Stichprobe nahe, weshalb es dem Diskontierungsansatz in dieser Arbeit vorgezogen wird.

Insgesamt kann das in Abbildung 3 beschriebene Entwicklungsmodell (Ricking et al., 2009) zwar den Entstehungsprozess von Schulabsentismus unter Berücksichtigung empirisch vorhandener Risikofaktoren oder Stressoren darstellen, aber es erklärt nicht, wie Ressourcen protektiv auf Schulabsentismus wirken können. Im Gegenteil, das Modell stellt eher eine pathogenetische Perspektive dar, wohingegen im Rahmen dieser Arbeit und insbesondere aufgrund des Trainings zum Ressourcenmanagement eine salutogenetische Perspektive (Antonovsky, 1987) angestrebt wird. Einen Erklärungsansatz aus der positiven Psychologie bietet die COR-Theorie (Hobfoll, 1998). Da „zur Erklärung der Schulverweigerung mehrere Theorien herangezogen werden müssen“ (M. Wagner et al., 2004b, S. 457) und eine salutogenetische Perspektive für die Konzeption und Evaluation des COR-T erforderlich ist, wird Schulabsentismus aus ressourcentheoretischer Sicht betrachtet. Dementsprechend ist in Abbildung 4 Schulabsentismus und Schul-Dropout aus Perspektive der Ressourcenerhaltungstheorie dargestellt.

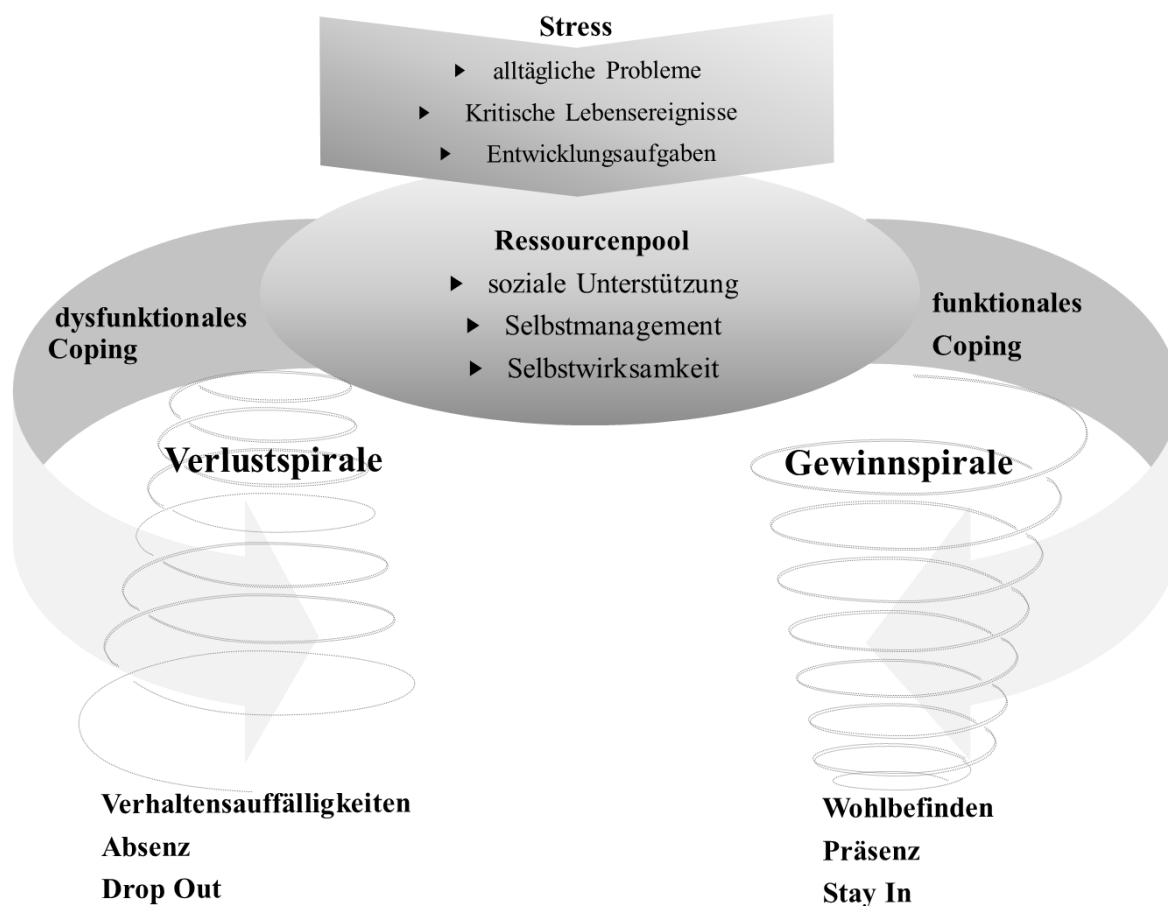


Abbildung 4. Ressourcenmanagement aus Sicht der COR-Theorie in Anlehnung an Hobfoll und Buchwald (2004b)

In Abbildung 4 sind Erkenntnisse entwicklungspsychologischer Befunde (Lohaus & Vierhaus, 2019) und aktuelle Ergebnisse zu Schulabsentismus in einem Modell der Verlust- und Gewinnspiralem im Rahmen der COR-Theorie (Hobfoll, 1998; Hobfoll & Buchwald, 2004b) integriert worden. Mit diesem Arbeitsmodell soll zusammenfassend festgehalten werden, dass Schulabsentismus und weitere Verhaltensauffälligkeiten in der Adoleszenzphase multikausal bedingte Phänomene beziehungsweise Prozesse sind, die einerseits mit erheblichen Auswirkungen wie Schul-Dropout einhergehen können (Ricking & Hagen, 2016). Andererseits soll mithilfe des Modells insbesondere die herausragende Bedeutung von Ressourcen betont werden, die das immense Potenzial bieten, negative Auswirkungen auf das

psychische Wohlbefinden im Vorhinein zu vermeiden. Obschon Jugendliche einer Vielzahl und Vielfalt von stressreichen Ereignissen begegnen, die von kleinen, alltäglichen Problemen hin zu kritischen Lebensereignissen und großen Entwicklungsaufgaben reichen (Havighurst, 1948; Lohaus & Vierhaus, 2019), so können sie diesem Stress doch mit einem geeigneten Ressourcenpool widerstandsfähiger begegnen. Allerdings können Belastungssituationen in der Schule oder mit Freunden und der Familie dazu führen, dass dieser Ressourcenpool schneller aufgebraucht als aufgebaut wird, sodass über einen kontinuierlichen Prozess aus Sicht der Ressourcentheorie sogar Schulabsentismus entstehen kann, was wiederum ein hohes Risiko an Schul-Dropouts birgt (T. Hagen & Vierbuchen, 2016). Unter derartigen Bedingungen besitzen Adoleszente wenig Ressourcen und sind somit vulnerabler gegenüber weiteren Ressourcenverlusten. Ihre bestehenden Ressourcendefizite erlauben es kaum, funktionale Gewinnspiralen aufzubauen. Im Gegenteil, aus anfänglichen Verlusten entstehen weitere Nachteile, sodass sich eine dynamische Abwärtsspirale entwickelt, bei der Heranwachsende mit jedem Verlust zunehmend vulnerabler gegenüber weiteren Verlusten werden (Hobfoll & Buchwald, 2004b), Verhaltensauffälligkeiten entwickeln und schließlich vollständig aus dem System Schule aussteigen.

Andererseits können Jugendliche mit einem großen Ressourcenpool auf ihre bisherigen Gewinne und Erfolge aufbauen, sodass sie potenzielle Herausforderungen sowie Verhaltensauffälligkeiten erfolgreich bewältigen können. Dieser Ressourcenpool soll im Rahmen des COR-T gezielt gestärkt werden, um Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern und sie für weitere Herausforderungen zu rüsten. Aufbauend auf empirischen Befunden zu Coping bei Jugendlichen und zur Wirksamkeit spezifischer Schlüsselressourcen, namentlich soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit, wird im Rahmen dieser Untersuchung ein Training zum Ressourcenmanagement konzeptioniert, durchgeführt und wissenschaftlich evaluiert. Ein funktionales Ressourcenmanagement soll den Einsatz

angemessener Stressbewältigungsstrategien erleichtern und Gewinnspiralen in Gang setzen, sodass unter anderem psychisches Wohlbefinden, Schulpräsenz und ein Verbleiben im Schulsystem ermöglicht wird.

2.2.4 Coping bei Jugendlichen

Die Entwicklung der Fähigkeit mit Ressourcenverlusten, Stress und zahlreichen Anforderungen umzugehen ist entscheidend, um Herausforderungen in der Adoleszenzphase erfolgreich bewältigen zu können. Insbesondere bei Jugendlichen entwickelt sich diese Fähigkeit zum Coping mit steigendem Alter zunehmend (Hösli-Leu et al., 2018; Knebel & Seiffge-Krenke, 2015). Langfristig betrachtet kann diese Fähigkeit Einfluss auf Entwicklungspfade und -muster bis ins spätere Erwachsenenalter nehmen und Zusammenhänge zu psychopathologischen Symptomen aufweisen (Compas et al., 2001; Compas et al., 2017). Aufgrund der weitreichenden Folgen des Copingverhaltens im Jugendalter wird im Folgenden näher auf die Entwicklung des Copings während der Adoleszenzphase eingegangen. Ebenso werden interindividuelle Unterschiede in der Art Stress zu bewältigen näher betrachtet, um die Variabilität der Stressbewältigung in der Jugendphase darzustellen. Um auf die zuvor genannten Aspekte einzugehen, wird zunächst in Abbildung 5 ein Überblick zum Zusammenhang von Stressentstehung und -bewältigung bei Jugendlichen geschaffen.

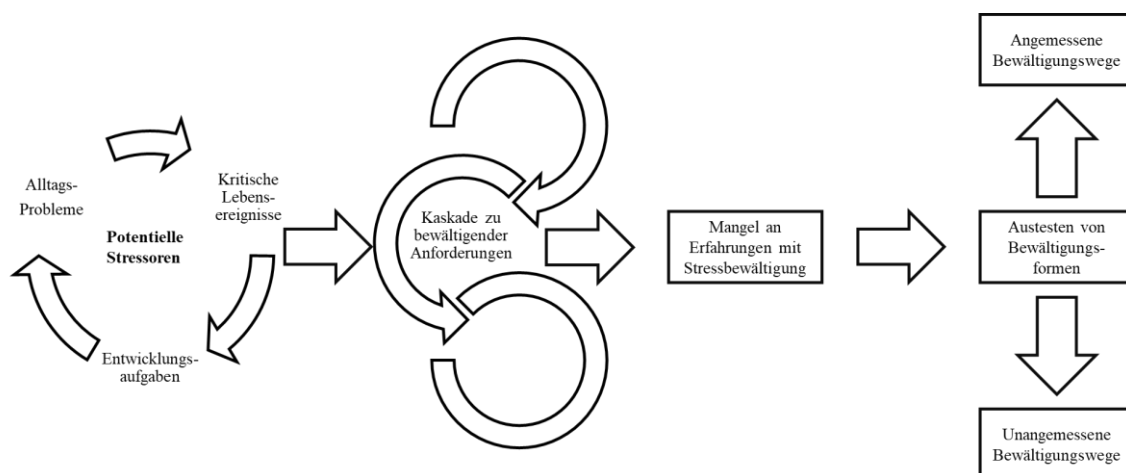


Abbildung 5. Darstellung des Zusammenhangs zur Stressentstehung und -bewältigung in der Adoleszenzphase in Anlehnung an Lohaus und Vierhaus (2019)

Der Abbildung 5 ist zu entnehmen, dass auf Jugendliche eine Vielzahl von potenziellen Stressoren gemeinsam einwirkt. Diese reichen von kleinen alltäglichen Problemen, über spezifische Entwicklungsaufgaben, hin zu unvorhersehbaren, kritischen Lebensereignissen (Kapitel 2.2.2). Das Zusammenspiel, respektive die Interaktion dieser Stressoren kann eine Kaskade oder Spirale zu bewältigender Anforderungen auslösen und mit einem erhöhten Belastungserleben einhergehen. Aufgrund eines Mangels an umfangreichen Erfahrungen mit Anforderungen und damit einhergehenden Möglichkeiten zur Stressbewältigung, wie zum Beispiel der Mobilisierung sozialer Unterstützung, testen Jugendliche neue Bewältigungsformen aus (Patterson & McCubbin, 1987). Hierbei ist die Anwendung sowohl funktionaler als auch dysfunktionaler Copingstrategien denkbar. Nach Seiffge-Krenke (1995) beträgt das Verhältnis von funktionalen zu dysfunktionalen Coping-Strategien 4 zu 1. Beispiele für angemessene Bewältigungswege bilden Lohaus und Vierhaus (2019) zufolge die Suche nach sozialer Unterstützung oder das Verbessern des eigenen Zeitmanagements. Dahingegen zählt problemausweichendes, vermeidendes oder riskantes Verhalten zu unangemessenen Bewältigungswegen. Letztere Strategien werden insbesondere von

Jugendlichen angewandt, da sie kurzfristige Erfolge erzielen, obgleich sie längerfristig keine angemessene Problemlösung darstellen. Diese längerfristigen Belohnungen werden gegenüber kurzfristigen Belohnungen abgewertet beziehungsweise diskontiert (Olson, Hooper, Collins & Luciana, 2007; Steinberg et al., 2009; E. F. Wagner, 1993). So kann exemplarisch betrachtet ein erhöhter Alkohol- und Drogenkonsum zwar kurzfristig helfen die Probleme auszublenden, allerdings wird langfristig durch den Konsum die Anforderung nicht erfolgreich und eigenständig bewältigt (Lohaus & Vierhaus, 2019), was aber disproportional abgewertet wird. Unter anderem aufgrund der Diskontierung neigen einige Jugendliche dazu, dysfunktionale Bewältigungsstrategien anzuwenden, um Probleme zu vermeiden. Hierbei werten sie beispielsweise die kurzfristige Belohnung des Drogenkonsums gegenüber einer langfristig angemessenen Bewältigungsstrategie stark auf (Green et al., 1999) und umgekehrtes ab.

Wird das Modell zur Stressentstehung und -bewältigung von Lohaus und Vierhaus (2019) vor dem Hintergrund der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) betrachtet, so lassen sich starke Parallelen insbesondere zu Gewinn- und Verlustspiralen (Hobfoll & Buchwald, 2004b) entdecken. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass in beiden Ansätzen Stressoren eine Kaskade, respektive Spirale zu bewältigender Anforderungen auslöst, auf die mit funktionalen oder dysfunktionalen Bewältigungsbemühungen seitens des Individuums reagiert werden kann. Ein wesentlicher Unterschied im Vergleich der beiden Modelle besteht in der Perspektive auf Stress und Coping. Während im Modell nach Lohaus und Vierhaus (2019) vor allem unangemessene Bewältigungsbemühungen bei Jugendlichen durch potenzielle Stressoren und einen Mangel an Erfahrungen mit Coping erklärt wird, stehen im Modell der Gewinn- und Verlustspiralen vielmehr Ressourcen anstatt Stressoren im Mittelpunkt (Hobfoll & Buchwald, 2004b). Anstelle einer pathogenetischen Perspektive auf Stress und Coping wird eine salutogenetische Perspektive eingenommen (Antonovsky, 1987), die für ein

Ressourcentraining unabdingbar ist. Gerade wegen der Beachtung des Potenzials der Ressourcen und deren Bedeutsamkeit für das Training wird die COR-Theorie (Hobfoll, 1989) gegenüber dem Modell nach Lohaus und Vierhaus (2019) zur Erklärung von Stress und Coping bei Jugendlichen bevorzugt.

Obschon sich über verschiedene Theorien hinweg allgemeingültige Zusammenhänge in Bezug auf die Stressbewältigung im Jugendalter zeigen, bestehen auch alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede. Auf diese interindividuellen Unterschiede wird nun näher eingegangen: In mehreren Reviews und Metaanalysen zeigen sich altersspezifische Entwicklungsverläufe des Stressbewältigungsverhaltens (Compas et al., 2001; Compas et al., 2017; Eschenbeck et al., 2018; Fields & Prinz, 1997; Garcia, 2010; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Die Entwicklung von Copingstrategien in der Adoleszenz ist von kognitiven, biologischen, emotionalen und sozialen Determinanten abhängig, die sich mit steigendem Alter weiter entwickeln (Compas et al., 2001; Fields & Prinz, 1997). Es wird eine mit dem Alter zunehmende Eigenständigkeit, Wirksamkeit und Flexibilität in der Nutzung spezifischer Copingstrategien angenommen (Compas et al., 2001; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011), bedingt durch grundlegende psychosoziale Entwicklungsvorgänge (Eschenbeck et al., 2018). So geht mit der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten in der Adoleszenzphase auch die Entwicklung der Flexibilität und Wirksamkeit in der Anwendung der Copingstrategien einher, da Bewältigungsbemühungen auf die objektiven Merkmale der belastenden Ereignisse angepasst werden können (Compas et al., 2001). Darüber hinaus werden aufgrund dieser metakognitiven Entwicklung häufiger kognitive statt verhaltensbezogene Bewältigungsstrategien, wie zum Beispiel mentale Ablenkung oder positive Neubewertung genutzt (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Neben der kognitiven Entwicklung ist insbesondere auch die soziale Entwicklung wesentlich für die Phase der Adoleszenz (Kap.2.2.1). Die Suche nach sozialer Unterstützung als eine Dimension der sozialen

Bewältigungsstrategien, bildet ein charakteristisches Merkmal der sozialen Entwicklung von Jugendlichen ab. Die Zunahme der Bedeutung von Gleichaltrigen zeigt sich auch in der vermehrten Suche nach sozialer Unterstützung bei Peers und einer Abnahme der Suche nach elterlicher Unterstützung (Frydenberg & Lewis, 2000; Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Folglich wird dem Einfluss von Peers unter Berücksichtigung des entwicklungspezifischen Alters im Rahmen dieser Arbeit eine erhöhte Bedeutsamkeit zugeschrieben.

Insgesamt deuten diese altersbedingten Entwicklungen des Stressbewältigungsverhaltens von Jugendlichen auf einen Wendepunkt, ab dem effektivere Strategien eingesetzt werden können. Aus Analysen der Altersunterschiede beim Coping-Verhalten von Jugendlichen lässt sich entnehmen, dass das Alter von 15 Jahren einen solchen *Wendepunkt* (engl. turning point) markiert, ab dem wirksamere Bewältigungsstrategien angewendet werden (Seiffge-Krenke, 1995). Der Autorin zufolge verfügen ältere Jugendliche über ein breiteres Spektrum an Bewältigungsstrategien, die flexibler eingesetzt werden können. Ferner können sie verschiedene Perspektiven bei der Betrachtung von Problemen einbeziehen sowie vermehrt über mögliche Lösungen nachdenken, was nicht direkt ein Handeln aktiviert. Darüber hinaus kann Handeln auch unterdrückt werden, da sich ab diesem Alter die Impulskontrolle verbessert und das Wissen um soziale Konventionen steigt (Seiffge-Krenke, 1995, 2000). Vor diesem Wendepunkt verfügen Jugendliche über weniger wirksame und flexible Coping-Strategien, obgleich diese Strategien in der frühen Adoleszenz vermehrt benötigt werden, da diese Phase als besonders belastend empfunden werden kann (Seiffge-Krenke, 1995). Nach dem Wendepunkt weiten sich die verfügbaren und angewendeten Bewältigungsstrategien hingegen aus (Seiffge-Krenke, 1995) und werden zunehmend selbstständiger angewandt (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Diese expansive Copingentwicklung soll mithilfe des COR-T unterstützt werden.

Neben Altersunterschieden zeigen sich im Jugendalter auch Geschlechtsunterschiede (Eschenbeck et al., 2018), und zwar besonders deutlich und konsistent bei der Suche nach sozialer Unterstützung: Mädchen wenden diese Strategie häufiger an als Jungen (Eschenbeck, Kohlmann & Lohaus, 2007; Eschenbeck et al., 2018; Frydenberg & Lewis, 1993; Hampel & Petermann, 2018). So suchen Mädchen in herausfordernden Situationen vermehrt nach Ratschlägen, Gesprächen und Hilfestellungen bei anderen Individuen als Jungen. Ferner neigen Mädchen dazu, länger über Probleme nachzudenken, wohingegen Jungen mehr kognitiv-vermeidende Verhaltensweisen anwenden (Eschenbeck et al., 2018; Hampel & Petermann, 2018). Die zuvor geschilderten Befunde im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede im Coping-Verhalten von Jugendlichen sollen bei der Untersuchung als potenzieller Einflussfaktor berücksichtigt werden. Insgesamt kann eine sorgfältige Analyse der entwicklungspezifischen Bewältigungsstrategien unter Berücksichtigung von Einflüssen des Geschlechts und Alters von Jugendlichen ermöglichen, Wege zu identifizieren, wie Jugendliche Ressourcen erlangen (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

2.2.4.1 Empirische Befunde zu evaluierten Stressbewältigungsprogrammen

Um die Entwicklung von Heranwachsenden zu fördern, sie im Aufbau und der Nutzung von Ressourcen zu unterstützen, bedarf es Trainings, die angemessene Bewältigungsstrategien von Jugendlichen positiv beeinflussen und sie vor künftigen Ressourcenverlusten schützen. Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit ist folglich die Prävention von Ressourcenverlusten und der Aufbau von Ressourcengewinnen in der Adoleszenzphase. Aufgrund dessen wird die empirische Befundlage zu bestehenden Präventionsangeboten für Jugendliche nachfolgend dargestellt.

Im Allgemeinen können Präventionsprogramme nach unterschiedlichen Dimensionen klassifiziert und unterschieden werden, wobei in der gesundheitspsychologischen Literatur

Präventionsansätze zumeist nach zwei Gesichtspunkten unterschieden werden: *Zielgruppe* (Durlak & Wells, 1997) und *Zeitpunkt* (Mrazek & Haggerty, 1994). Diese Unterscheidungen werden auch in dieser Arbeit vorgenommen, um zum einen das COR-T zu klassifizieren und um zum anderen eine bessere Vergleichbarkeit der Trainings herzustellen. Bezogen auf die Zielgruppe können *universelle* (an alle Mitglieder einer Gemeinschaft gerichtet), *selektive* (an besondere Teilgruppen gerichtet) und *indizierte* (für Risikogruppen) Präventionsansätze voneinander unterschieden werden. Die zugrundeliegende Arbeit kann der selektiv-indizierten Prävention zugeordnet werden, da das COR-T in Hauptschulklassen durchgeführt wird, die für das Auftreten von Schulabsentismus besonders gefährdet sind. In dieser sehr risikogefährdeten Zielgruppe soll gemeinschaftliches Coping gefördert werden. Auf den Zeitpunkt bezogen kann Prävention in *primär* (Vermeidung von Problemen und Krankheiten), *sekundär* (Früherkennung von Krankheiten) und *tertiär* (Linderung von Krankheitsfolgen) unterschieden werden. Nach dieser Klassifikation ist das COR-T in die primäre Prävention einzuordnen, da es Jugendliche vorbeugend vor einem Ressourcenverlust schützt, damit sie früh von funktionalen Bewältigungsmechanismen profitieren (Mittag, Kleine & Jerusalem, 2002).

Im internationalen Raum existiert eine Metaanalyse zur Wirksamkeit von schulbasierten Stressbewältigungstrainings bei Kindern und Jugendlichen (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman & Abu-Saad, 2006). Insgesamt zeigte sich basierend auf 19 Evaluationsstudien eine befriedigende Wirksamkeit der Trainings im Hinblick auf Reduktion der Stresssymptomatik und Aufbau der Stressbewältigungsstrategien. Keine Effekte konnten hinsichtlich der Förderung von Selbstwirksamkeit gezeigt werden, während sich ambigene Effekte auf das Sozialverhalten ergaben. Im Hinblick auf schulbasierte Programme zur Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten zeigen diverse Reviews und Metaanalysen lediglich geringe Effekte (Beelmann, Pfof & Schmitt, 2014; Casale, Hennemann & Hövel, 2014; Durlak, Weissberg,

Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Tendenziell kann eine höhere Wirkung erreicht werden bei Programmen für Risikogruppen mit Verhaltensauffälligkeiten (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003), was im Rahmen dieser Arbeit intendiert ist, da die Stichprobe eine Risikogruppe für Absentismus bildet. Für das zugrundeliegende Training lässt sich auf Basis der Metaanalysen und Reviews festhalten, dass geringe bis mittlere Effekte im Hinblick auf die Wirksamkeit des Trainings erreicht werden können. Insgesamt existieren für Jugendliche allerdings nur kognitiv-behaviorale Stressmanagementtrainings (Lohaus, 2018), die den psychosozialen Aspekt, der für Jugendliche in ihrer Entwicklungsphase aber besonders relevant ist, vernachlässigen (Lindberg & Hasselhorn, 2018; Lindenberger & Schneider, 2012; Oerter & Montada, 2008). Diese Lücke soll mit der vorliegenden Arbeit geschlossen werden. Hierfür sollen besonders wirksame Bestandteile bestehender Trainingsprogramme in das eigens konzipierte Training integriert werden und besonderen Trainingsbedarfen entsprochen werden. Ausgewählte, der Zielsetzung des COR-T annähernd entsprechende Trainingsprogramme für Jugendliche werden nachfolgend aufgeführt (Tabelle 6).

Tabelle 6

Deutschsprachige Stressmanagementprogramme für Jugendliche

Trainingsprogramm	Zielgruppe und Setting	Theoretische Fundierung	Dauer	Effekt
SNAKE – Stress nicht als Katastrophe erleben (Beyer & Lohaus, 2018)	Jugendliche der 7. - 9. Jahrgangsstufen in Schulklassen	Transaktionales Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984)	8 Sitzungen zu jeweils 90 Minuten	Zunahme der Selbstwirksamkeit und des Wissens um Coping, Reduktion der Stresssymptomatik

Trainings- programm	Zielgruppe und Setting	Theoretische Fundierung	Dauer	Effekt
Sozial- kognitives Training bei Jugendlichen (T. Hagen, Vierbuchen, Hillenbrand & Hennemann, 2016)	7. - 8. Jahrgangsstufe in Förderschul- klassen mit dem Schwerpunkt Lernen	Sozial-kognitive Informations- verarbeitung (Crick & Dodge, 1994)	18 Sitzungen zu jeweils 90 Minuten	Reduktion von Verhaltens- auffälligkeiten
Ich pack' s! – Selbstmanagem ent-Training für Jugendliche (Riedener Nussbaum & Storch, 2018)	Jugendliche ab 12 bis 20 Jahren mit rund 10-12 Teilnehmenden	Neurowissenschaftli che Erkenntnisse und das Zürcher Ressourcenmodell (Storch & Krause, 2017)	Kompakte Version: drei Tage zu je sieben Stunden, Sequenzielle Version: je drei Stunden an sieben Tagen	Identitätskompetenz zur zukunftsgerichteten Lebensplanung

Drei ausgewählte, deutschsprachige Trainings zur Verbesserung des Stressmanagements sind in Tabelle 6 aufgeführt. Sie richten sich an die Zielgruppe dieser Arbeit hinsichtlich des Alters und des Trainingsschwerpunktes der psychosozialen Entwicklungsförderung. Folgend werden die Programme näher beschrieben: Auf Basis des transaktionalen Stressmodells (Lazarus & Folkman, 1984) wurde das Trainingsprogramm *Stress nicht als Katastrophe erleben* (SNAKE) in Kooperation zwischen der Universität Bielefeld, der Techniker Krankenkasse und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung entwickelt (Beyer & Lohaus, 2018). Dieses richtet sich vorwiegend an Jugendliche der 7. – 9. Jahrgangsstufen und

lässt sich im Klassenkontext durchführen, wobei Schulklassen jeweils in zwei Hälften für die Dauer des Trainings aufgeteilt werden. Diese strukturellen Rahmenbedingungen basieren auf Überlegungen aus einer vorhergehenden Bedarfsanalyse mit 1.699 Schülerinnen und Schülern zu möglichen Stresspräventionsprogrammen für Jugendliche (Klein-Heßling, Lohaus & Beyer, 2003). Hierbei zeigte sich ein leichtes bis mittleres Teilnahmeinteresse an Stresspräventionsprogrammen, wobei eine Durchführung im Schulkontext unter Anleitung von Experten von Jugendlichen präferiert wird. Vor diesem Hintergrund wurde das Training konzipiert: In acht Schul-Doppelstunden sollen Jugendliche darin unterstützt werden, Belastungssituationen erfolgreicher zu bewältigen. Hierzu bietet das Programm neben einem Basismodul zum Problemlösen drei weitere, optionale Zusatzmodule zu stressbezogenen Kognitionen, zur sozialen Unterstützung sowie zu Entspannung und Zeitmanagement. Zentral ist in diesem Training die Problemlösekompetenz, die mithilfe einer Schlange (engl. snake) symbolisiert wird, die namensgebend für das Programm ist. Charakteristisch für diese Schlange ist, dass sie (Probleme) kleinschrittig verdaut. Aufbauend auf diesem Grundprinzip der Problemlösung erfolgen die optionalen Zusatzmodule, die insbesondere zur Erweiterung von Bewältigungsressourcen, wie etwa sozialer Unterstützung oder Zeitmanagement, dienen. Zusätzlich bietet das Training eine Internetbegleitung an, bei der neben Online-Spielen auch Foren zur Kommunikation zur Verfügung stehen (Fridrici & Lohaus, 2007; Lohaus, 2009).

In einer Studie mit 18 Trainingsgruppen und 14 Kontrollgruppen wurde die Wirksamkeit des Trainings evaluiert. Es zeigt sich eine geschlechterunabhängige Zunahme der Selbstwirksamkeit und des Wissens um Coping sowie eine Reduktion der Stresssymptomatik. Auf Ebene der Module zeigt sich eine leichte Überlegenheit der Komponenten sozialer Unterstützung und kognitiver Umstrukturierung gegenüber denen der Entspannung und des Zeitmanagements (Beyer, 2005). Trotz der umfangreichen Durchführung und repräsentativen Evaluation des SNAKE-Trainings ist kritisch anzumerken, dass die objektive, äußere Situation

und Lebenslage von Jugendlichen, die das Stresserleben und Coping-Verhalten maßgeblich beeinflussen kann, bereits aufgrund der Konzeptionierung anhand des transaktionalen Stressmodells (Lazarus & Folkman, 1984) vernachlässigt wird. Dieser Aspekt soll mithilfe des zugrundeliegenden, auf der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) basierenden Trainings explizit berücksichtigt werden. Zudem sollen nicht einzelne Module und deren Wirksamkeit untersucht werden, sondern es steht das gemeinsame Auftreten von Ressourcen im Sinne von Ressourcenkarawanen (Hobfoll et al., 2018) im Vordergrund. Auch der Zusammenhalt in der Klassengemeinschaft soll genutzt werden, so dass die Klassen nicht wie im SNAKE-Programm geteilt werden, sondern alle Jugendlichen im Schulklassenverbund gemeinsam trainiert werden. Ein gemeinsames Training bietet darüber hinaus den Vorteil, dass resiliente Schülerinnen und Schüler als vorbildliches Modell dienen können, von denen gelernt werden kann (Bandura, 1994). Zudem sollen explizit Verhaltensauffälligkeiten, wie etwa Schulabsentismus, untersucht und thematisiert werden. Zwar bestehen substantielle Unterschiede in der Konzeptionierung der Trainings, insbesondere in der theoretischen Fundierung von Stress, nichtsdestotrotz werden einige Überlegungen aus der Bedarfsanalyse für diese Arbeit übernommen. So sollen die Trainings ebenfalls von Experten angeleitet werden, um die Akzeptanz und das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu steigern.

Ein weiteres Förderprogramm, das sozial-kognitive Training bei Jugendlichen (T. Hagen, Vierbuchen, Hillenbrand & Hennemann, 2016), thematisiert im Gegensatz zum SNAKE-Programm explizit Verhaltensauffälligkeiten. Das Training umfasst 18 Sitzungen zu jeweils zwei Schuldoppelstunden für lernschwache Jugendliche der 7. - 8. Jahrgangsstufe an Förderschulen, wobei abwechslungsreiche Methoden wie Rollenspiele oder Zukunftswerkstätten eingesetzt werden. Theoretisch basiert das Training auf einem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994), das vor allem zur Aufklärung antisozialen Verhalten dient. Begrenzt ist dieses Modell im Gegensatz zur COR-

Theorie (Hobfoll, 1989) dadurch, dass positives Sozialverhalten nicht ausreichend erklärt werden kann und objektive Missstände nicht berücksichtigt werden, da ein Schwerpunkt auf subjektive Informationsverarbeitungsprozesse gelegt wird. Vor dem Hintergrund der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994) wurde eine zentrale Problemlösestrategie entwickelt, die regelmäßig wiederholt wird, um automatisiertes Handeln nach dem Informationsverarbeitungsmodell zu fördern. Neben der erlernten Problemstrategie wurden sozial-emotionale Kompetenzen wie etwa soziales Verständnis, Emotionsregulationsstrategien oder Zielklärungsfähigkeit gefördert. Für diese Arbeit ist allerdings nicht das Erlernen eines Problemlösungsschemas zentral, sondern vielmehr soll Ressourcenverwaltung und -aufbau gefördert werden, damit Jugendliche neuen Herausforderungen widerstandsfähiger begegnen können.

In einer Evaluationsstudie des sozial-kognitiven Trainings mit 74 Jugendlichen in der Interventionsgruppe und 63 Adoleszenten in der Kontrollgruppe ergaben sich kleine bis mittlere Effekte im Hinblick auf den Rückgang von Verhaltensauffälligkeiten. So zeigte sich in einer varianzanalytischen Auswertung ein Rückgang von emotionalen Problemen, Aufmerksamkeitsproblemen und vom Gesamtwert des Strengths and Difficulties Questionnaires (R. Goodman, 1997). Es lässt sich auf Basis der Ergebnisse dieses deutschsprachigen Trainings und bestehender internationaler Metaanalysen (Durlak & Wells, 1997) festhalten, dass mithilfe eines Trainings Verhaltensauffälligkeiten leicht reduziert werden können, was für diese Arbeit angedacht ist. Allerdings soll das eigene Training zum einen nicht auf Verhaltensauffälligkeiten begrenzt sein, sondern anstelle von spezifischen sozial-emotionalen Kompetenzen eher wirksame Schlüsselressourcen fördern. Zum anderen soll das Training zeitlich ökonomischer und somit praktikabler durchzuführen sein, indem es lediglich drei Schuldoppelstunden anstelle von 18 umfasst.

Ein anderweitiges Training, mit dem schwerpunktmäßig Ressourcen gefördert werden, bildet das „Ich pack' s! – Selbstmanagement-Training für Jugendliche“ von Riedener Nussbaum und Storch (2018), das neurowissenschaftliche Erkenntnisse und das Zürcher Ressourcenmodell (Storch & Krause, 2017) als theoretische Grundlage für ein Training mit Jugendlichen ab 12 bis 20 Jahren hinzuzieht. Es zielt darauf, Jugendliche in der Identitätskompetenz zur zukunftsgerichteten Lebensplanung mithilfe von Selbstmanagement und Ressourcen zu fördern und erweitert somit die zuvor vorgestellten Modelle um eine breitere Anwendbarkeit. Das Training lässt sich somit in Situationen einsetzen, in denen Jugendliche erlernen sollen, wie sie sich selbst managen können. Insofern ist das Training nicht nur auf Coping-Strategien und Verhaltensauffälligkeiten bezogen, vielmehr erlaubt es durch die Ressourcenorientierung einen flexiblen Einsatz des Trainings für individuelle Bedürfnisse der Adoleszenten. Mittels des Verhaltens- und Stressmanagementtrainings soll erlernt werden, schwierige Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Um dies zu vermitteln, werden Methoden wie psychodramatische Rollenspiele, Ideenkörbe als eine Form von Brainstorming oder handlungswirksame Mottoziele eingesetzt. Auf Basis der fünf Phasen des Zürcher Ressourcenmodells (mein Thema klären, von meinem Thema zu meinem Ziel, vom Ziel zum Ressourcenpool, mit meinen Ressourcen zielgerichtet handeln sowie Integration, Transfer, Abschluss) nach Storch und Krause sollen Jugendliche erlernen eigene Ressourcen zu entdecken, aktivieren und zu nutzen. Die Ressourcenorientierung erlaubt eine positive Ausrichtung auf Stärken und fokussiert somit weniger auf die Analyse von Problemen. Nach Grawe und Grawe-Gerber (1999) sei für die Herbeiführung von Veränderungen eine Ressourcenorientierung bedeutsamer als eine Problemorientierung, da Ressourcen erklären, wie Veränderungen erfolgen können und nicht nur bestimmen, was verändert werden soll. Allerdings ist der Ressourcenbegriff aus dem Zürcher Ressourcenmodell (Storch & Krause, 2017) im Gegensatz zur eigenen Arbeit stark

neurowissenschaftlich orientiert. Da in der vorliegenden Arbeit keine neurobiologischen Untersuchungen durchgeführt werden, eignet sich der Ressourcenerhaltungsansatz (Hobfoll, 1989) aufgrund der psychologischen Untersuchungsvariablen besser und hat sich im Gegensatz zum Zürcher Ressourcenmodell bereits mehrfach als wirksam für verbessertes Wohlbefinden erwiesen (Compas et al., 2017; Hobfoll et al., 2007; Rossen, Layne & Hobfoll, 2020). Die bisherigen Evaluationsergebnisse des *Ich pack's!-Trainings* sind aufgrund der geringen Stichprobengröße in ihrer Repräsentativität begrenzt und mit äußerster Vorsicht zu interpretieren: In einer Untersuchung zum Training mit 24 Jugendlichen, wobei 13 Jugendliche die Trainingsgruppe und 11 Jugendliche die Kontrollgruppe bildeten, deuten die Ergebnisse auf eine Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens und Selbstvertrauens (Riedener Nussbaum, 2002a, 2002b). Die vorliegende Arbeit soll daher mithilfe einer repräsentativen Stichprobe die Befunde zur Wirkungsweise eines Selbstmanagement-Trainings erweitern. In einer weiteren Evaluation eines Trainings, das ebenfalls auf dem Zürcher Ressourcenmodell (Storch & Krause, 2017) aufbaut, wurden 54 männliche Studierende zu Auswirkungen des Trainings untersucht. Es konnten neuroendokrine Effekte des ressourcenbasierten Modells nachgewiesen werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich ein ressourcenorientiertes Stressmanagementtraining effektiv auf biologische Stressreaktionen bei männlichen Erwachsenen auswirken kann (Storch et al., 2007). Inwiefern sich psychologische Effekte durch ein Training von Ressourcen im Sinne der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) nachweisen lassen, soll mithilfe dieser Arbeit beantwortet werden. Eine Betrachtung von Ressourcen, die weniger neurowissenschaftlich und mehr psychologischer Natur ist, erlaubt es ferner, auf bestehende Erkenntnisse zur Wirkungsweise von Ressourcen zurückzugreifen (Grawe & Grawe-Gerber, 1999).

Die zuvor genannten empirischen Befunde zu bereits evaluierten Förderprogrammen von Stressbewältigungsmaßnahmen für Jugendliche verweisen auf Potenziale und Grenzen

bestehender Programme. Zwar zeigen sich in einer Reihe von Metaanalysen und Reviews der internationalen Forschungsliteratur geringe bis mittlere Effekte der Wirksamkeit derartiger Maßnahmen (Durlak & Wells, 1997; Kraag et al., 2006), bei genauerer Betrachtung zu Stress- und Ressourcenmanagementtrainings für das Jugendalter im deutschsprachigen Raum ergeben sich allerdings Einschränkungen. So besteht nach Wissen der Autorin derzeit kein Training für Jugendliche basierend auf den Ressourcenannahmen der COR-Theorie (Hobfoll, 1989), obschon sich eine Ressourcenorientierung anstelle einer Problemorientierung im Hinblick auf die Wirksamkeit von Veränderungen besser eignet (Grawe & Grawe-Gerber, 1999; Seiffge-Krenke, 2009). Auch Hobfoll (2002) betont, dass Ressourcen für den konstruktiven Umgang mit Herausforderungen ebenso unabdingbar sind wie zur Förderung des psychischen Wohlbefindens. Weitergehend besteht für den deutschsprachigen Raum kein zeitlich ökonomisches und somit für den Schulkontext leicht zu integrierendes Förderprogramm zum Ressourcenmanagement für Jugendliche. Diesem Bedarf nach einem praktikablen Training soll hier nachgekommen werden, indem das Konzept von Schlüsselressourcen herangezogen wird, die es aufgrund ihrer herausragenden Wirksamkeit erlauben, die Durchführungszeit eines Trainings wesentlich zu verkürzen. Im Folgenden werden daher empirische Befunde zur Wirksamkeit der Schlüsselressourcen soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit beschrieben (Kap. 2.2.4.2).

2.2.4.2 Schlüsselressourcen im Jugendalter und ihre Wirksamkeit

Wie Jugendliche Herausforderungen begegnen ist abhängig von zahlreichen Faktoren. Für die Bewältigung von Anforderungssituationen sind insbesondere die verfügbaren psychosozialen Schlüsselressourcen und deren Management maßgebend (Buchwald & Hobfoll, 2013; Hobfoll, 2002), weil sie einen protektiven Effekt auf die Gesundheit und Entwicklung von Jugendlichen entfalten (Compas et al., 2017; Layne & Hobfoll, 2020;

Zolkoski & Bullock, 2012). Im Folgenden wird nun näher auf drei theoretisch und empirisch fundierte Schlüsselressourcen (soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit) eingegangen, da sie mit dem Training gefördert und im Nachhinein im Hinblick auf die Wirksamkeit evaluiert werden sollen.

Obschon eine Vielzahl von Studien den salutogenen Effekt von *sozialer Unterstützung* bei Erwachsenen zeigt (S. Cohen & Wills, 1985; Sarason, Sarason & Pierce, 1990; R. Schwarzer & Leppin, 1989; Uchino, 2004), so hat sich die Forschung erst mit einer zeitlichen Verzögerung der systematischen Analyse von sozialer Unterstützung bei Jugendlichen gewidmet (Nestmann & Hurrelmann, 1994a). Seitdem verweisen zahlreiche empirische Studien auf die Bedeutsamkeit von sozialer Unterstützung als zentrale Ressource für Coping im Jugendalter (Arenas-Landgrave et al., 2019; Barrera & Garrison-Jones, 1992; Cochran, 1993; Levitt et al., 2005; Nestmann & Hurrelmann, 1994b). Beispielsweise zeigt sich in einer Studie von Richman, Rosenfeld und Bowen (1998), dass soziale Unterstützung bei absentismusgefährdeten Schülerinnen und Schülern als Interventionsstrategie genutzt werden kann, um Schulabbruch zu vermeiden. Auch weitere Autoren (Coie et al., 1993; Eggert, Thompson, Herting, Nicholas & Dicker, 1994; Lagana, 2004; Rosenfeld, Richman & Bowen, 2000) verweisen auf den Mangel an sozialer Unterstützung bei absentismusgefährdeten Jugendlichen im Vergleich zu gleichaltrigen Peers. In anderen Studien wird ein positiver Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und Motivation (Goodenow, 1993) oder Schulleistungen (Levitt, Guacci-Franco & Levitt, 1994) berichtet. Weitergehend konnte bei Jugendlichen (äquivalent zu Befunden bei Erwachsenen) ein salutogener Effekt von sozialer Unterstützung auf gesundheitsbezogene Variablen wie Depression (Barrera & Garrison-Jones, 1992; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Laippala, 2001; Stice, Ragan & Randall, 2004), Substanzkonsum (Kung & Farrell, 2000; Wills & Cleary, 1996) und allgemeinem Wohlbefinden (Chu, Saucier & Hafner, 2010) gezeigt werden.

Entwicklungsspezifische Befunde deuten darauf, dass Kinder zumeist nur Unterstützung von Eltern und Geschwistern, gefolgt von Großeltern und anderen Familienmitgliedern annehmen. Im Laufe des Heranwachsens respektive zum Zeitpunkt der Adoleszenz wird dann auch die Hilfe aus dem Freundeskreis doppelt so häufig in Betracht gezogen (Levitt, Guacci-Franco & Levitt, 1993; Levitt, 2005). Auch Gelhaar (2010) bestätigt in einer kulturvergleichenden Studie, dass Beziehungen zu Gleichaltrigen in der Adoleszenzphase zunehmend bedeutsamer für das Wohlbefinden Jugendlicher werden. In Bezug auf die Stärkung der Beziehungen zu Gleichaltrigen zeigt sich die Teilnahme an Freizeitaktivitäten in organisierten Gruppen als bedeutsam (McGee, Williams, Howden-Chapman, Martin & Kawachi, 2006). In Studien zum Substanzkonsum von Jugendlichen zeigen sich Peers als bedeutsame Prädiktoren für riskantes Gesundheitsverhalten (Cleveland, 2003; Prinstein & Wang, 2005). Nichtsdestotrotz verweist eine Untersuchung von Fang, Johnson, Galambos und Krahn (2020) auf die Bedeutsamkeit der Kernfamilie in der Adoleszenz, da sich die familiäre Unterstützung positiv auf die psychische Gesundheit auswirkt. Ferner wird in einem Review von Galbo (1986) und weiteren Studien (Levitt, 2005; Raufelder & Kulakow, 2021; Rosenfeld et al., 2000; Scheidt & Schuchart, 2014) aufgezeigt, dass viele Jugendliche ihre Lehrkräfte als wichtige Bezugsperson wahrnehmen. Es lässt sich festhalten, dass soziale Unterstützung aus unterschiedlichen Quellen zum Aufbau von Ressourcenkarawanen (Hobfoll, 2009) und Konvois (Kahn & Antonucci, 1980) bei Jugendlichen beiträgt und während der Adoleszenz positiv auf soziale, akademische und gesundheitliche Faktoren wirkt (Uchino, 2009). Demzufolge soll aus Perspektive der COR-Theorie die Wirkung sozialer Unterstützung auf psychosoziale Facetten des Verhaltens von Jugendlichen in der vorliegenden Arbeit untersucht werden (Hobfoll, 2009).

Kontextuelle Faktoren, wie der sozioökonomische Status, wirken sich im Zusammenhang mit sozialer Unterstützung auf die Anpassung von Heranwachsenden aus. So

haben auch Aspekte der Nachbarschaft eine Bedeutung für die Ressourcenentwicklung von Jugendlichen (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000; Rutter, 2000). In einer Studie von DuBois, Felner, Meares und Krier (1994) mit 339 Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klassenstufen einer US-amerikanischen Schule wurde der Zusammenhang von sozioökonomischen Status, kritischen sowie alltäglichen Lebensereignissen und wahrgenommener sozialer Unterstützung auf die Anpassung von Jugendlichen untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass Jugendliche mit sozioökonomischer Benachteiligung eine erhöhte Vulnerabilität gegenüber alltäglichen, stressreichen Ereignissen aufweisen und besonders von sozialer Unterstützung seitens Erwachsener aus dem schulischen Umfeld profitieren können. Andererseits stellen Wight, Botticello und Aneshensel (2006) auf Basis von Paneldaten mit 18.417 Schülerinnen und Schülern der 7. bis 12. Klassenstufen fest, dass Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Gebieten im Vergleich zu ökonomisch begünstigten Einzugsgebieten keinen höheren Nutzen aus sozialer Unterstützung ziehen können. Aus diesen Befunden leiten die Autoren einen Bedarf an Interventionen ab, die über die individuell-familiären Merkmale hinaus zusätzlich die sozioökonomischen Merkmale von Gemeinschaften miteinbeziehen. Darüber hinaus betonen die Autoren, dass psychosoziale Ressourcen von Jugendlichen nicht isoliert betrachtet werden sollen, sondern vielmehr in ihrem sozialen Kontext zu betrachten sind. Dies geht einher mit der kollektiven Perspektive auf Coping von Hobfoll und Buchwald (2004b), nach der Bewältigungsstrategien nicht im „sozialen Vakuum“ (S. 17) stattfinden können. Nichtsdestotrotz bleibt auf Basis dieser beiden exemplarischen und weitergehenden Studien (Gad & Johnson, 1980; Gecková, Dijk, Stewart, Groothoff & Post, 2003; Malecki & Demaray, 2006; Wills & Vaughan, 1989) festzuhalten, dass die Befunde zu sozioökonomischem Status im Zusammenhang mit sozialer Unterstützung heterogen scheinen. Zur Klärung dessen kann die vorliegende Arbeit in

Anwendung auf jugendliche Hauptschülerinnen und Hauptschüler einen weiteren Beitrag leisten.

Für die Bewältigung zahlreicher Anforderungen im Alltag von Jugendlichen ist der effektive Einsatz von Ressourcen entscheidend, um Herausforderung erfolgreich zu bewältigen sowie persönliche und berufliche Ziele zu erreichen. Eine entscheidende Rolle spielt hierbei *Selbstmanagement* als eine personale Ressource (Graf, 2012; Hobfoll & Jackson, 1991). Ursprünglich wurde das Konzept des Selbstmanagements für den klinischen Kontext entwickelt (C. von Hagen & Schwarz, 2011; Kanfer et al., 2012). Mittlerweile findet diese Ressource neben dem rein klinischen Ansatz auch eine breitere Anwendung in anderweitigen Kontexten wie dem Arbeitsumfeld (Braun & Hildebrandt, 2019; König & Kleinmann, 2014), dem Persönlichkeitscoaching (J. Weiß & Kirchner, 1996), dem Leistungssport (Kogler, 2006), der Lernenden-Lehrenden Interaktion im Schulkontext (Peterson, Young, Salzberg, West & Hill, 2006) und in Trainings für Jugendliche (Braun, 2020; A. M. Clarke, Morreale, Field, Hussein & Barry, 2015; Storch & Krause, 2017). In präventiven Ansätzen wird Selbstmanagement trainiert, um Substanzmissbrauch zu verhindern, indem angemessene Entscheidungsfindungen gefördert werden (A. M. Clarke et al., 2015). Es wird berichtet, dass Jugendliche mit hohen Fähigkeiten im Selbstmanagement über mehr Wohlbefinden verfügen als Jugendliche mit geringem Selbstmanagement. Dieses erhöhte psychische Wohlbefinden kann wiederum zu geringerem Substanzkonsum führen, sodass Selbstmanagement auch eine protektive Funktion hinsichtlich Substanzmissbrauch zugeschrieben werden kann. Mittels Techniken des Selbstmanagements können somit Verhaltensveränderungen für zukünftige Situationen erlangt werden (Griffin, Scheier, Botvin & Diaz, 2001).

Für Jugendliche mit Selbstwert-, Leistungs- und Beziehungsstörungen wurde ein Programm zum Selbstmanagement, das *SELBST*, konzipiert, durchgeführt und mit zehn Jugendlichen evaluiert. Es konnte eine Verringerung der Leistungsprobleme sowie

externalisierenden und internalisierenden Verhaltensweisen festgestellt werden (D. Walter & Döpfner, 2006). Auch diese Ergebnisse sind aufgrund des geringen Stichprobenumfangs mit äußerster Vorsicht zu interpretieren. Insgesamt lassen exemplarische Studien zu Selbstmanagement darauf schließen, dass ein Bedarf an umfangreicheren Studien zum Selbstmanagement bei Jugendlichen im außerklinischen Kontext besteht (Kanfer et al., 2012). Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es daher, einen Beitrag zu diesem Forschungsdesiderat zu leisten. Klein, König und Kleinmann (2003) verweisen ebenfalls darauf, dass aufgrund des Mangels an Evaluationsstudien zu Selbstmanagement-Trainings eine Forschungslücke zu diesem Themenfeld besteht. In ihrer Wirksamkeitsstudie vergleichen sie zwei Trainingsansätze für Betriebe, die auf unterschiedlichen theoretischen Vorgehensweisen fundieren. Es zeigt sich eine Überlegenheit eines klinisch orientierten Trainingsansatzes nach Kanfer et al. (2012), der das Thema Selbstmanagement kleinschrittig und individuell auffasst, gegenüber einem ökonomischen Selbstmanagementansatz in Anlehnung an Seiwert (2000), wo bedeutende Lebensziele im Fokus stehen. Für diese Untersuchung bedeutet dies im Hinblick auf die Förderung von Selbstmanagement, dass Jugendliche vor allem erlernen sollen, sich individuelle und kleinschrittige Ziele zu setzen. Darüber hinaus soll mit der zugrundeliegenden Arbeit ein wesentlicher Beitrag zur allgemeinen Evaluationsforschung von Selbstmanagement-Trainings geleistet werden, in dem eine umfangreiche Stichprobe von Heranwachsenden betrachtet wird.

Die Überzeugung neue und schwierige Herausforderungen auf Basis eigener Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können, kennzeichnet Selbstwirksamkeit (Bandura, 1994; R. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Dieses Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stellt eine Möglichkeit dar, Ressourcen zu aktivieren und zu stärken (S. Chen et al., 2015). In vielen Studien hat sich bereits gezeigt, dass Selbstwirksamkeit eine Schlüsselressource für Gesundheits- und auch Leistungsförderung bildet (Hobfoll et al., 2007; Holden, 1991;

Honicke & Broadbent, 2016; Krapp & Ryan, 2002; Strecher, DeVellis, Becker & Rosenstock, 1986). Im Folgenden wird spezifisch auf den Einfluss von Selbstwirksamkeit in der Adoleszenzphase eingegangen, da hierzu bereits eine extensive Forschungsgrundlage besteht, um dann im Anschluss bestehende Trainings zur Selbstwirksamkeit zu beschreiben.

Zunächst wird die Entwicklung von Selbstwirksamkeit im Jugendalter dargestellt, die durch vielfältige sozio-kontextuelle Veränderungen durch Familie, Schule und Peers gekennzeichnet ist. Bereits in der Kindheit beeinflusst die Familie die Selbstwirksamkeit der Kinder. Im Allgemeinen ermöglichen Familien mit höherem finanziellen und sozialen Kapital ihren Familienmitgliedern mehr Erfahrungen zu sammeln als Familien mit geringem Kapital (Bourdieu, 1983; Schunk & Meece, 2005). Diese Erfahrungen prägen unter anderem die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen. So können zum Beispiel Familien mit höherem Bildungsstatus, höherem Einkommen (Bradley & Corwyn, 2002) oder einem größeren sozialen Netzwerk (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000; Putnam, 2001) ihre Kinder mit mehr Selbstwirksamkeit ausstatten. Neben der Familie spielen Peers eine bedeutsame Rolle im Jugendalter (Oerter & Montada, 2008). Hierbei können Gleichaltrige einen großen Einfluss auf Jugendliche ausüben. Insbesondere können Peers die eigene Selbstwirksamkeit beeinflussen, da sie aufgrund eines Mangels an Erfahrungen im Umgang mit zahlreichen (Entwicklungs-)Aufgaben, auf fremde Hilfe angewiesen sind. Zudem verfügen Jugendliche über wenige Informationen zu ihrer eigenen Selbstwirksamkeit, sodass sie aus dem Verhalten Gleichaltriger essenzielle Informationen über ihre eigene Selbstwirksamkeit ziehen müssen. Demzufolge beeinflussen Peers das Ausmaß der Selbstwirksamkeit während der Adoleszenzphase bedeutsam. Auch die Schule bildet eine Quelle für Erfahrungen mit Selbstwirksamkeit. Zahlreiche Faktoren wie etwa die Strukturierung der Lehrinstruktion, die Leichtigkeit oder Schwierigkeit beim Lernen, der Wettbewerb und vieles mehr beeinflussen die Selbstwirksamkeit maßgeblich. So kann zum Beispiel eine Klasse mit starkem

Wettbewerbscharakter und damit einhergehenden sozialen Vergleichen die Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern mit ohnehin unzureichendem Gefühl der Selbstwirksamkeit noch weiter verringern. Ferner haben kognitive, körperliche und auch soziale Veränderungen, die während der Adoleszenzphase stattfinden, Auswirkungen auf die Einschätzung der Selbstwirksamkeit von Jugendlichen. In der Forschung zeigen sich inkonsistente Befunde hierzu, die unter anderem auf die Verwendung unterschiedlicher Messverfahren zurückzuführen sind (Schunk & Meece, 2005). Während einige Studien einen Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartungen in der Jugend verzeichnen (Urduan & Midgley, 2003), verweisen andere auf einen Anstieg der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit dem Alter (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Insgesamt können derartige sozio-kontextuelle Faktoren die Überzeugung von Jugendlichen, auf Basis eigener Fähigkeiten etwas zu erreichen, stark beeinflussen.

Neben diesen vielfältigen Einfluss- und Entwicklungsfaktoren wurde Selbstwirksamkeit als internale beziehungsweise personale Coping-Ressource auch im Zusammenhang mit gesundheitlichen Faktoren untersucht (Luszczynska et al., 2005). Im Allgemeinen wird angenommen, dass Jugendlichen, die mit bedrohlichen Ereignissen konfrontiert sind, eine hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeit bei der Bewältigung von Herausforderungen hilft. Dahingegen sind Jugendliche mit niedrig ausgeprägter Selbstwirksamkeit gefährdet, diese Herausforderungen nicht erfolgreich zu bewältigen und im späteren Verlauf des Lebens Symptome von Angst und Depression zu entwickeln (Muris, 2002). Insgesamt zeigen sich Effekte zwischen Selbstwirksamkeit und gesundheitsschädigendem sowie gesundheitsförderndem Verhalten (R. Schwarzer & Luszczynska, 2005): Einerseits verweisen Studien auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Risikoverhalten bei Jugendlichen. Diesem Zusammenhang haben sich beispielsweise Carvajal, Hanson, Downing, Coyle und Pederson (2004) in einer Untersuchung mit 2.004 Jugendlichen gewidmet. Die

Autoren berichten, dass unter anderem Selbstwirksamkeit ein starker Prädiktor für Rauchen bei Jugendlichen ist. Je mehr Jugendliche davon überzeugt sind, einer Zigarette widerstehen zu können, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit des Rauchens. In einer weiteren Studie von Muris (2002) konnte gezeigt werden, dass bestimmte Arten von Selbstwirksamkeit mit spezifischen Störungen oder Problemen assoziiert sind. Zum Beispiel steht soziale Selbstwirksamkeit am stärksten mit sozialer Phobie, akademische Selbstwirksamkeit mit Schulphobie und emotionale Selbstwirksamkeit mit generalisierter Angst im Zusammenhang. Andererseits deuten einige Studien auf den Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und gesundheitsförderndem Verhalten hin (R. Schwarzer & Luszczynska, 2005). Sie verweisen darauf, dass Selbstwirksamkeit mit der gegenwärtigen körperlichen Aktivität zusammenhängt und ein starker Prädiktor für die zukünftige Aktivität von Jugendlichen ist (Nahas, Goldfine & Collins, 2003). Zwar liegen bisher lediglich vereinzelte Interventionsstudien zur Förderung von Selbstwirksamkeit vor, allerdings wurde ein Modellkonzept zu *selbstwirksamen Schulen* (Jerusalem & Mittag, 1998) ausführlich wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Aus dieser schulbasierten Interventionsstudie geht hervor, dass mit einem Förderprogramm zur Selbstwirksamkeit in der Schule zwar geringe, aber bedeutsame Effekte auf die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen erzielt werden können (Mittag et al., 2002). Aus diesem Grund werden geringe, aber salutogene Effekte für das zugrundeliegende, schulbasierte Programm im Hinblick auf die Förderung von Selbstwirksamkeit bei Jugendlichen angenommen.

Zusammenfassend wird mit der vorliegenden Arbeit das Ziel verfolgt, einen tiefergehenden Einblick in die Wirkung von Selbstwirksamkeit als Ressource bei Jugendlichen zu erhalten. Darüber hinaus sind insbesondere die Zusammenhänge respektive Karawanen (Hobfoll, 2011) zwischen den Ressourcen soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit von Interesse, da das Zusammenwirken mehrerer Ressourcen bisher kaum

untersucht wurde, obschon es ein zentrales Merkmal in der Ressourcenerhaltungstheorie ist (Hobfoll, 1989). Lediglich in einer Studie von Morgenroth (2015) wurden Zusammenhänge zwischen Ressourcen systematisch in Anlehnung an die COR-Theorie (Hobfoll, 1998) untersucht. Es wird berichtet, dass bei Lehrkräften Selbstwirksamkeit signifikant mit sozialer Unterstützung und der pädagogischen Autonomie zusammenhängt, was auf ein Zusammenspiel von Ressourcen in Form von Ressourcenkarawanen nach Hobfoll (2011) deutet. Das Zusammenwirken und Managen mehrerer Ressourcen ist auch in der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung und rückt anstelle von Lehrkräften Jugendliche in den Fokus der Untersuchung. Mit einer kollektiven Perspektive auf Coping wird berücksichtigt, dass Stressbewältigung nicht isoliert stattfinden kann (Hobfoll & Buchwald, 2004b, S. 17). Adoleszente dieser Untersuchung verbringen zum Beispiel den Großteil eines Tages zusammen mit Klassenkameraden in einer Klasse, die einen zentralen Erfahrungsraum für Ressourcenerhalt und -austausch bietet.

2.2.5 Zusammenfassung

Mit der vorliegenden Arbeit und dem zugrundeliegenden COR-T wird das Ziel verfolgt, Jugendliche in ihrem effektiven Management von Ressourcen sowie ihrer psychosozialen Entwicklung zu fördern, damit sie künftigen Herausforderungen gestärkt begegnen. Anhand eines gezielten Ressourcenmanagements wird durch die Aktivierung, Nutzung und Verwaltung von Ressourcen ein Abbau von Belastungen angestrebt (Graf, 2012).

Um Jugendliche gezielt mit einem Ressourcetraining zu erreichen, ist es notwendig deren entwicklungspezifische Veränderungen zu beachten, da Jugendliche eine Vielzahl an Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben (Havighurst, 1948): so gilt es kognitive, emotionale und soziale Veränderungen zu meistern (Oerter & Montada, 2008). Kommen zu derartigen entwicklungsbedingten Veränderungen noch weitere kleine, alltägliche sowie

kritische Lebensereignisse hinzu, kann dies nämlich zu einem besonders ausgeprägten Stresserleben in der Jugendphase führen (Lohaus & Vierhaus, 2019). Vor allem einschneidenden Veränderungen im sozialen Kontext und der Bedeutsamkeit des sozialen Umfelds wird man mithilfe der COR-Theorie gerecht, da sie soziale Faktoren im Gegensatz zu herkömmlichen Stresstheorien explizit mitberücksichtigt (Hobfoll, 2001b).

Ferner geht die Adoleszenzphase auch mit einer erhöhten Vulnerabilität zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten (Weichold & Blumenthal, 2018), Substanzmissbrauch (Orth & Merkel, 2020), Delinquenz (Bundesministerium des Inneren, 2020), Bullying (Strittmatter et al., 2014) und Schulabsentismus (T. Hagen et al., 2017) einher. Vor dem Hintergrund der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) kann dieses Zusammenspiel vom Auf- und Abbau sozialer, kognitiver und behavioraler Kompetenzen sowie Schwierigkeiten mithilfe von Ressourcen erklärt werden. Innovativ ist an dieser Arbeit, dass erstmalig schulabsentes Verhalten auf Basis der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) untersucht wird, obgleich bereits einige Untersuchungen auf die Bedeutsamkeit von Ressourcen im Kontext von Schulabsentismus verweisen (Heckner, 2013; Hendron & Kearney, 2016; Kearney & Graczyk, 2014; Seeliger, 2016). Schulabsentismus bezeichnet das Versäumen oder die Abwesenheit des Unterrichts und bildet ein komplexes sowie heterogenes Phänomen (Ricking, 2003), das es zu klären gilt. Zwar bietet die Literatur zahlreiche psychologische und soziologische Erklärungsansätze zur Genese von Schulabsentismus, wie zum Beispiel das Modellernen nach Bandura (1977) oder den sozialökologischen Ansatz nach Bronfenbrenner et al. (1981), dennoch berücksichtigen diese Ansätze den Entstehungsprozess des Schulabsentismus nicht genügend. Ein Modell von Ricking et al. (2009) gleicht diesen Nachteil aus. Obschon dieses Modell den sich verschärfenden Entwicklungsprozess von Schulabsentismus unter Berücksichtigung von empirisch bestätigten Stressoren darstellen kann, erklärt es im Gegensatz zur COR-Theorie (Hobfoll, 1989) nicht, wie sich salutogene Ressourcen protektiv auf Schulabsentismus

auswirken. Mit dieser Arbeit soll allerdings ein Beitrag zur Abkehr von der pathogenetischen Betrachtung auf Verhaltensauffälligkeiten hin zu einer salutogenetischen Perspektive geleistet werden (Antonovsky, 1987), indem mithilfe des COR-basierten Fördertrainings auf das positive Entfaltungspotenzial von Ressourcen fokussiert wird.

Die Fähigkeit mit Ressourcen und Stressoren funktional umgehen zu können ist zentral, um Verhaltensauffälligkeiten und Herausforderungen während der Adoleszenz erfolgreich zu bewältigen. Mit steigendem Alter entwickeln Jugendliche zunehmend diese Fähigkeit (Hösli-Leu et al., 2018; Knebel & Seiffge-Krenke, 2015). Differenzierter betrachtet zeigen sich neben Altersunterschieden auch spezifische Geschlechtsunterschiede in der Wahl der Stressbewältigungsbemühungen im Jugendalter (Eschenbeck et al., 2018). So suchen Mädchen häufiger nach sozialer Unterstützung und denken länger über Probleme nach als Jungen (Eschenbeck et al., 2007; Eschenbeck et al., 2018; Frydenberg & Lewis, 1993; Hampel & Petermann, 2018). Dahingegen wenden Jungen mehr kognitiv-vermeidende Strategien an als Mädchen (Eschenbeck et al., 2018; Hampel & Petermann, 2018). Eine sorgfältige Analyse der Bewältigungsstrategien von Jugendlichen macht es möglich, entwicklungsgerechte Wege zu identifizieren, wie Jugendliche Ressourcen erlangen können, was eine angemessene Ansprache der Zielgruppe im Training ermöglicht (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

Folglich ist ein zentrales Ziel dieser Arbeit, Jugendliche im Aufbau, Erhalt und in der Nutzung ihrer Ressourcen mittels des COR-T zu fördern. Einige Reviews und Metaanalysen zeigen geringe Effekte bei schulbasierten Programmen zur Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten (Beelmann et al., 2014; Casale et al., 2014; Durlak et al., 2011), wobei tendenziell eine höhere Wirkung bei Risikogruppen erreicht werden kann (Wilson et al., 2003). Dementsprechend fokussiert die vorliegende Arbeit auf eine Risikogruppe von potenziell schulabsenten Jugendlichen. Im Hinblick auf Trainings zum Ressourcenmanagement für Jugendliche existieren nach dem Wissen der Autorin gegenwärtig

keine evaluierten und COR-basierten Programme (Hobfoll, 1989). Eine Metaanalyse zur Effektivität von allgemeinen, schulbasierten Stressbewältigungstrainings bei Kindern und Jugendlichen (Kraag et al., 2006) deutet allerdings auf die Wirksamkeit von Stressbewältigungsmaßnahmen: Basierend auf 19 Evaluationsstudien zeigt sich eine befriedigende Wirksamkeit der Trainings im Hinblick auf Reduktion der Stresssymptomatik und Aufbau der Stressbewältigungsstrategien. Für Stressmanagementtrainings mit Jugendlichen im deutschsprachigen Raum existieren bisher überwiegend kognitiv-behaviorale Förderprogramme (Lohaus, 2018). Diese vernachlässigen allerdings den psychosozialen Aspekt, der für die Entwicklung von Jugendlichen besonders relevant ist. Aufgrund dessen wird dies (im Gegensatz zu vorangegangenen Programmen) in dieser Arbeit explizit berücksichtigt (Lindberg & Hasselhorn, 2018; Lindenberger & Schneider, 2012; Oerter & Montada, 2008). Nichtsdestotrotz sind drei annähernd vergleichbare Programme zu nennen: das Trainingsprogramm SNAKE (Beyer & Lohaus, 2018), welches die Stresssymptomatik bei Jugendlichen reduziert, das sozial-kognitive Training bei Jugendlichen (T. Hagen, Vierbuchen, Hillenbrand & Hennemann, 2016), das explizit Verhaltensauffälligkeiten thematisiert und auf dem sozial-kognitiven Informationsverarbeitungsmodell (Crick & Dodge, 1994) basiert und schließlich das Zürcher Ressourcenmodell (Storch & Krause, 2017) mit dem „Ich pack’ s! – Selbstmanagement-Training, in dem Ressourcen vor dem Hintergrund neurowissenschaftlicher Erkenntnisse gefördert werden (Riedener Nussbaum & Storch, 2018). Insgesamt verweisen die empirischen Befunde zu bereits evaluierten Förderprogrammen auf einige Grenzen und Implikationen: So wird der für Jugendliche besonders bedeutsame psychosoziale Kontext in den theoretischen Rahmenmodellen der Trainings nicht berücksichtigt. Darüber hinaus sind die Trainings aufgrund ihrer langen Durchführungszeit in der praktischen Umsetzung begrenzt. Die Schlussfolgerung, dass sich eine Ressourcenorientierung anstelle einer Problemorientierung im Hinblick auf die

Wirksamkeit von Veränderungen als besser geeignet erweist, wird trotz empirischer Evidenz bisher kaum praktisch umgesetzt (Grawe & Grawe-Gerber, 1999; Seiffge-Krenke, 2009). Diese Aspekte sollen im Rahmen des COR-T berücksichtigt werden.

Um eine kurze sowie praktikable Durchführungsdauer bei hoher Effektivität und Effizienz zu gewährleisten, bedarf es besonders wirksamer Schlüsselressourcen (Buchwald & Hobfoll, 2013). Zahlreiche Studien verweisen auf die protektive Wirkung von *sozialer Unterstützung* auf Schul-Dropout (Lagana, 2004), Motivation (Goodenow, 1993), Schulleistungen (Levitt, 2005), Substanzkonsum (Kung & Farrell, 2000), dem allgemeinen Wohlbefinden (Chu et al., 2010) und anderen gesundheitsbezogenen Variablen (Kaltiala-Heino et al., 2001; Stice et al., 2004) bei Heranwachsenden. Einige Studien mit Jugendlichen verweisen auf die salutogene Wirksamkeit von *Selbstmanagement* auf eine angemessene Entscheidungsfindung (A. M. Clarke et al., 2015), auf langfristige Verhaltensveränderungen im Substanzkonsum (Griffin et al., 2001) und auf Leistungssteigerung (D. Walter & Döpfner, 2006). Weitergehend deuten Studien auf die positive Wirkung von *Selbstwirksamkeit* auf den Substanzkonsum (Carvajal et al., 2004), die physische Aktivität (Nahas et al., 2003) und das allgemeine Risikoverhalten hin (R. Schwarzer & Luszczynska, 2005). Diese drei zuvor genannten Schlüsselressourcen sollen aufgrund ihrer herausragenden Wirksamkeit zentrale Trainingselemente werden.

Insgesamt ergibt sich aufgrund der geringeren Anzahl systematisch-wissenschaftlicher Studien zu COR-basierten Interventionen und Präventionen bei Jugendlichen das intendierte Training zum Ressourcenmanagement als ein Forschungsdesiderat mit hoher Relevanz (Halbesleben et al., 2014; Hobfoll et al., 2018). Bisher bestehen lediglich heterogene und kaum effektive, wissenschaftlich-fundierte, schulbasierte Trainings für eine derartige Stichprobe im Kontext von Stress, die empirisch evaluiert wurden (Feiss et al., 2019), sodass mit der zugrundeliegenden Arbeit hierzu ein Forschungsbeitrag geleistet werden soll.

2.3 Fragestellung und Hypothesen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt zum einen in der Analyse des psychosozialen Kontextes einer ressourcenarmen Stichprobe und zum anderen in der quantitativ-summativen Evaluation eines auf der COR-Theorie basierenden Trainings zur Steigerung des Ressourcenmanagements von Jugendlichen. Im besonderen Fokus der Analysen stehen daher Ressourcen und Copingstrategien von Jugendlichen sowie deren Zusammenhang einerseits zu subjektivem Wohlbefinden und andererseits zu verhaltensbezogener Problembelastung. Dies wird in zwei Hypothesenkomplexen aufgegriffen:

Hypothesenkomplex I: Im ersten Hypothesenkomplex werden querschnittliche Beziehungsstrukturen zwischen Ressourcen, Copingstrategien und Verhaltensauffälligkeiten unter der Berücksichtigung individueller sowie sozio-kontextueller Faktoren der ressourcenarmen Jugendlichen angenommen.

Hierbei wird der Fragestellung nachgegangen, in welchem Zusammenhang psychosoziale Schutz- und Risikofaktoren mit der psychischen Entwicklung von Jugendlichen stehen. Daraus folgend werden fünf spezifische Annahmen postuliert (Kap. 2.3.2).

Hypothesenkomplex II: Mit dem zweiten Hypothesenkomplex werden längsschnittliche Annahmen zur Wirksamkeit des Trainings im Hinblick auf Ressourcen, Copingstrategien, Problembelastung und Wohlbefinden unter Berücksichtigung von Effekten des familiären und schulischen Kontextes spezifiziert.

Mittels fünf konkreter Annahmen zum zweiten Hypothesenkomplex soll der Fragestellung nachgegangen werden, wie sich ein auf der COR-Theorie basierendes Training zum Ressourcenmanagement auf die Problembelastung und psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen auswirkt (Kap. 2.3.3).

Im nachfolgenden Kapitel 2.3.1 werden anhand des allgemeinen und aktuellen Forschungsstandes die Fragestellungen und Hypothesen begründet.

2.3.1 Herleitung der Fragestellungen

Eigens für diese Arbeit wurde ein evidenzbasiertes Training zum entwicklungsförderlichen Ressourcenmanagement von Jugendlichen konzeptioniert, durchgeführt und evaluiert. Ziel ist es, dieses einzigartige Training und die zugrundeliegende Risikostichprobe aus der Perspektive der Ressourcenerhaltungstheorie zu untersuchen. Hierfür sind mehrere, vielschichtige Gründe zu nennen: Obschon bereits einige Theorien zu Stress und Coping in der Literatur existieren, gilt die Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 1989, 1998) als eine der modernsten (Hobfoll & Buchwald, 2004b; R. Schwarzer, 2000), weshalb sie für diese Arbeit als theoretisches Rahmenmodell zugrunde gelegt wird. Ferner ist diese Theorie auch aus methodischen Aspekten zu wählen, da sie falsifizierbar ist (Hobfoll et al., 2018) und bereits validierte Messinstrumente bestehen (Dunahoo et al., 1998; C. Schwarzer et al., 2003). Zudem erlaubt es diese Theorie, explizit Stress und Coping im sozialen Kontext zu betrachten (Hobfoll & Buchwald, 2004b), sodass die Einbettung der Jugendlichen in ihrer eigenen Klassenkultur und Familienstruktur berücksichtigt werden kann. Vor allem für die Adoleszenzphase ist der soziale Kontext bedeutsam (s. Kap. 2.2.1), da es im Rahmen von multiplen Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1948) vielfältige kognitive, emotionale und vor allem soziale Veränderungen zu meistern gilt (Oerter & Montada, 2008). Bei der Bewältigung dieser Aufgaben können allerdings auch Verhaltensauffälligkeiten entstehen, wie etwa Schulabsentismus (T. Hagen et al., 2017). Einige Untersuchungen verweisen auf die Bedeutsamkeit von Ressourcen im Zusammenhang mit Schulabsentismus (Heckner, 2013; Hendron & Kearney, 2016; Kearney & Graczyk, 2014; Seeliger, 2016) und diese Arbeit stellt unter Verwendung der wissenschaftlich fundierten COR-Theorie (Hobfoll,

1989) erstmalig einen empirischen Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten her. Dies ist von hoher Relevanz, da gemäß Layne, Briggs und Courtois (2014) die dringende Notwendigkeit besteht, differenziertes und kontextbezogenes Wissen über Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter zu erlangen:

There is a pressing need to develop a knowledge base that describes, explains, and predicts how trauma, loss, and other severe adversities in childhood and adolescence accumulate in their number, accrue in their causal effects, risks, and vulnerabilities over time, and influence ongoing adjustment and development. We propose the term *risk factor caravan* as a useful conceptual vehicle for describing the specific causal processes, differential pathways, and trajectories through which various life adversities occur, co-occur, accumulate in number, accrue in their respective risks and effects over time, and ‘travel’ with their host across development. (S. 5)

Zusammenfassend bietet die COR-Theorie einen praktisch-operationalisierbaren, entwicklungspsychologisch-anwendbaren und den sozialen Kontext berücksichtigenden Ansatz. Darüber hinaus kann dieser Ansatz zum Verständnis der Ressourcenmechanismen von Jugendlichen mit einem erhöhten Risiko zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten beitragen. Diesen Überlegungen zufolge wurde ein zusammenfassendes Arbeitsmodell in Abbildung 6 erstellt. In Kapitel 2.2.3.2 wurden bereits nähere Einzelheiten des Modells vorgestellt. Nachfolgend soll es nun dazu dienen, einen theoretisch fundierten Überblick für die Fragestellungen und Hypothesen zu geben.

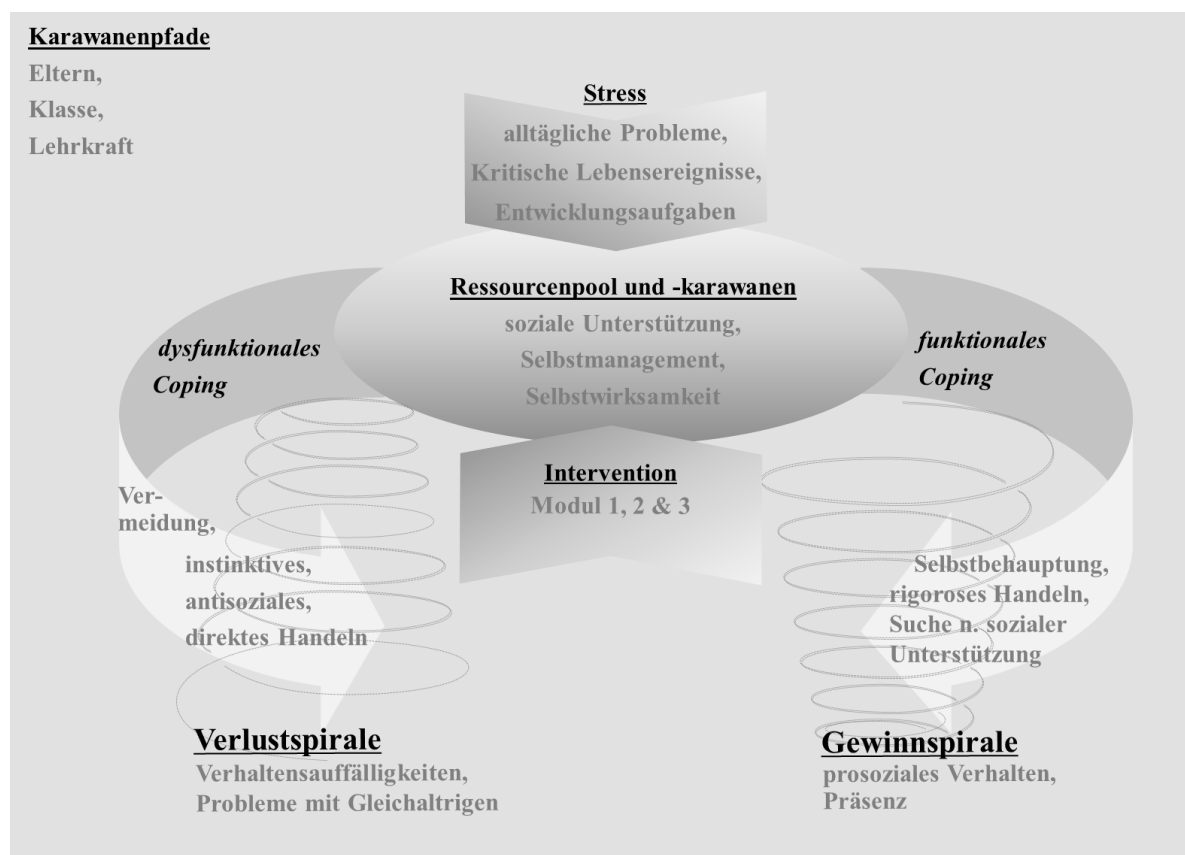


Abbildung 6. Theoretisches Rahmenmodell zum Ressourcenmanagement gemäß der Conservation of Resources Theory (eigene Darstellung nach Hobfoll und Buchwald (2004b))

Sämtliche Komponenten dieses Modells sind eingebettet in einen sozialen Kontext, beschrieben durch die Karawanenpfade. Dem Arbeitsmodell zufolge sind die Art und Weise, wie Ressourcen, Stressbewältigungsstrategien sowie Gewinn- und Verlustspiralen durch die Jugendlichen im Allgemeinen sowie im Rahmen der Intervention erlangt werden, determiniert durch eine nahezu unveränderbare Umwelt: Befinden sich Jugendliche in einer destruktiven Umwelt mit einer ungünstigen elterlichen Sozialisation, geprägt von Wortbrüchen, und Strukturlosigkeit sowie einer ungünstigen schulischen Sozialisation, geprägt von einem desinteressierten Erziehungsverhalten der Lehrkräfte sowie einem unangenehmen Schulklassenklima, wird der Aufbau von Ressourcen erschwert. Dahingegen erleichtert eine

positive, lern- und entwicklungsförderliche Umwelt den Schutz und Aufbau von Ressourcen (Buchwald & Hobfoll, 2013). Einen empirischen Aufschluss über die Ökologie von Ressourcen bei ressourcenarmen Jugendlichen soll diese Untersuchung geben. Hierbei soll dem Forschungsdesiderat nachgekommen werden, wesentliche Eigenschaften und Wirkweisen von Karawanenpfaden der Familie und Gemeinschaft (z. B. Schulklasse) näher zu erforschen (Layne et al., 2008; Layne et al., 2014).

Neben den Karawanenpfaden wirken einerseits Stress und andererseits auch die durchgeführte Intervention auf die Ressourcenkarawanen und den Ressourcenpool: Mit dem COR-T sollen Ressourcen gestärkt und effizienter eingesetzt werden können, damit über die vermehrte Nutzung von funktionalen Copingstrategien (z. B. Suche nach sozialer Unterstützung) Gewinnspiralen ausgelöst werden, die Erfolgserlebnisse inkludieren (z. B. in zwischenmenschlichen Verhaltensmustern) und schlussendlich in vermehrten prosozialen Verhaltensmustern resultieren. Zugleich soll durch die Stärkung des Ressourcenmanagements der Einsatz von dysfunktionalen Copingstrategien (z. B. antisozial-aggressives Handeln) und die Etablierung von Verlustspiralen, die sich in Problemen mit Gleichaltrigen manifestieren können, gehemmt werden. Durch die Untersuchung derartiger Zusammenhänge soll einem Forschungsimperativ nach praktikablen und theoretisch fundierten Interventionen im Hinblick auf effektives Ressourcenmanagement für besonders gefährdete Risikogruppen und deren Einbettung in den sozialen Kontext nachgekommen werden (Hobfoll & Lilly, 1993; Hobfoll et al., 2018; Layne & Hobfoll, 2020). Halbesleben et al. (2014) betonen in diesem Zusammenhang, dass Feldexperimente und längsschnittliche Forschungsdesigns mit komplexeren Auswertungsmethoden zum tieferen Verständnis der COR-Theorie beitragen können:

The bottom line is that while we have learned a lot about the processes outlined in COR theory, more sophisticated design and analysis tools will be required if we are to continue to grow in our understanding of the theory. (S. 23)

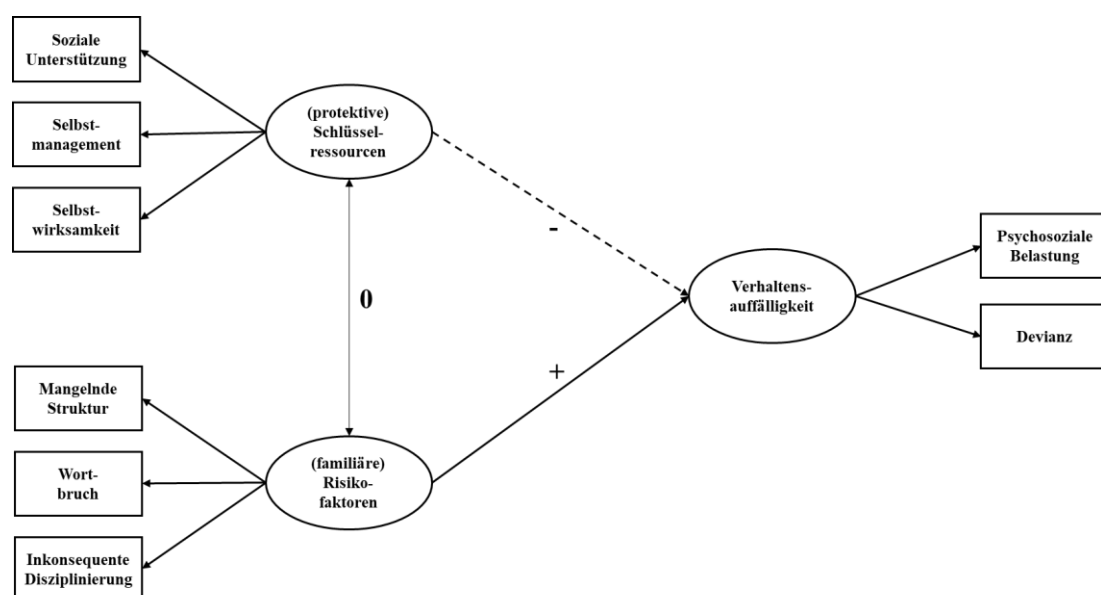
2.3.2 Hypothesenkomplex I: Analyse des psychosozialen Verhaltens

Im ersten Hypothesenkomplex werden fünf querschnittliche Annahmen getroffen, die sich auf die gesamte Stichprobe zum Zeitpunkt der Baseline beziehen. Es werden Hypothesen über Eigenschaften, Zusammenhänge und Wirkungsweisen von psychosozialen Schutz- und Risikofaktoren angenommen, um neue Erkenntnisse über die Ressourcenökologie und -prinzipien von absentismusgefährdeten Jugendlichen zu erhalten. Nachfolgend werden die einzelnen Annahmen näher begründet.

Hypothese 1: Individuelle Schlüsselressourcen und familiäre Risikofaktoren wirken unabhängig und diametral auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter. Während Schlüsselressourcen protektiv auf Verhaltensauffälligkeiten wirken, fördern familiäre Risikofaktoren ihr Auftreten.

Die erste Hypothese umfasst Annahmen zur Ressourcenökologie, wobei insbesondere auf Ressourcenkarawanen differenzierter eingegangen wird (Abbildung 7). Einige Studien stützen bereits die Annahmen von Ressourcenkarawanen, indem sie auf die hohe Korrelation zwischen den Ressourcen verweisen (Cozzarelli, 1993; Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005; Rini, Dunkel-Schetter, Wadhwa & Sandman, 1999; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007). Analog und als Erweiterung zu diesen Befunden sollen sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht nur Ressourcen, sondern auch Risikofaktor-Karawanen als latente Faktoren mit jeweils reflektiven Messmodellen und untereinander korrelierten

Indikatoren messfehlerbereinigt schätzen lassen (Christophersen & Grape, 2009; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017; C. S. Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard & Gäde, 2015). Darüber hinaus wird die weitestgehend unerforschte Wirkweise innerhalb der Karawanen analysiert (Layne et al., 2014): Hier werden additive Überschneidungen zwischen Ressourcen- und Risikokarawanen angenommen, da die Elemente oder Indikatoren der Karawanen jeweils austauschbar sind (Layne et al., 2014). Protektive Schlüsselressourcen und familiäre Risikofaktoren sollen ihre eigene kumulierte Wirkung unabhängig und diametral auf Verhaltensauffälligkeiten entfalten (Layne et al., 2008).



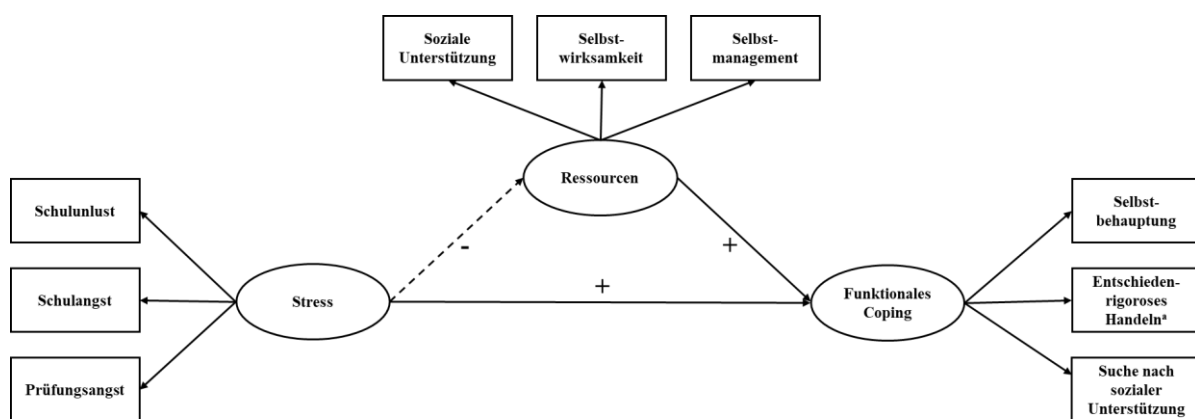
Anmerkungen. Signifikant positive Pfade sind mit durchgezogen-fettgedruckten Linien dargestellt, während signifikant negative Pfade mit unterbrochen-fettgedruckten Linien symbolisiert werden. Alle weiteren Linien indizieren nicht-signifikante Pfadkoeffizienten.

Abbildung 7. Modellbasierte Darstellung der postulierten Annahmen in Hypothese 1

Hypothese 2: Schlüsselressourcen vermitteln den Zusammenhang zwischen Stress und funktionalem sowie dysfunktionalem Coping.

Die zweite Hypothese testet Annahmen zu Ressourcenprinzipien, die sich bereits in vielen Studien und Anwendungsfeldern bestätigen ließen (Hobfoll, 1989; Hobfoll, Schwarzer & Chon, 1998; Hobfoll, 2001b, 2002; Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson, 2003; Hobfoll et

al., 2018; Layne & Hobfoll, 2020). Aus dem zentralen Grundsatz der COR-Theorie, dass Individuen danach streben ihre Ressourcen (z. B. Selbstwirksamkeit, Selbstmanagement und soziale Unterstützung) zu erhalten (Hobfoll, 2001a) folgt, dass Ressourcen eine einflussreiche Schlüsselrolle zugeschrieben wird. Für diese Untersuchung wird dementsprechend angenommen, dass Ressourcen zwischen Stress und Stressbewältigung vermitteln (Abbildung 6). In Anbetracht der salutogenen Wirkweise von Schlüsselressourcen auf das Wohlbefinden wird angenommen (Braun, 2020; Hobfoll, 2002; R. Schwarzer & Jerusalem, 2002), dass sich diese unterschiedlich auf funktionales und dysfunktionales Coping auswirken: Während sie funktionales Coping stärken (Abbildung 8), reduzieren Ressourcen die Anwendung von dysfunktionalem Coping (Abbildung 9).

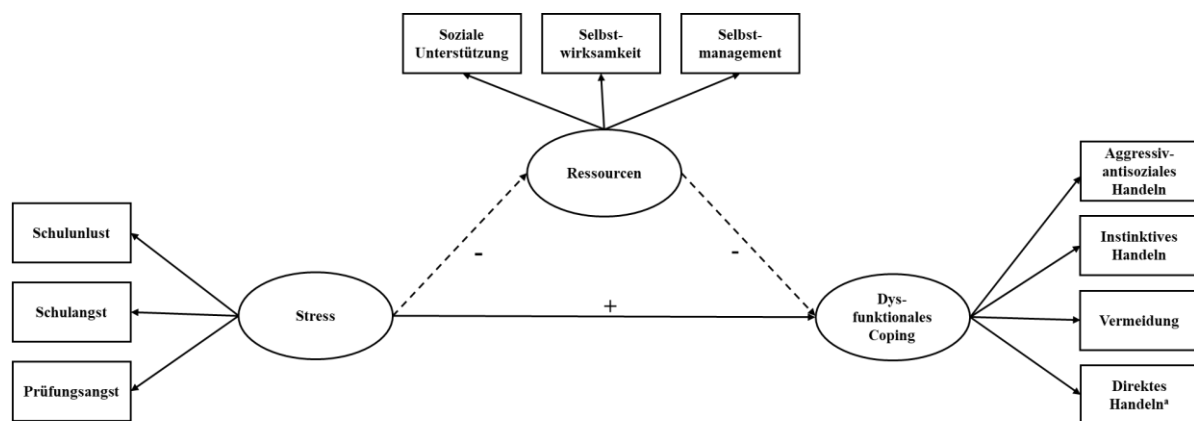


Anmerkungen. Signifikant positive Pfade sind mit durchgezogen-fettgedruckten Linien dargestellt, während signifikant negative Pfade mit unterbrochen-fettgedruckten Linien symbolisiert werden.
 *Entschieden-rigoreses Handeln wurde zur leichteren Verständlichkeit aus rücksichtslosem Handeln invertiert.

Abbildung 8. Darstellung der Hypothese 2 in Bezug auf funktionales Coping

Wie in Abbildung 8 zu erkennen ist, wird angenommen, dass die COR-Theorie (Hobfoll, 1989) auch auf schulbezogenen Stress und Angst angewandt werden kann. Bereits per Stress-Definition wird der erwartete, negative Effekt von Stress auf Ressourcen ersichtlich, da Stress dann entsteht, wenn Ressourcen verloren gegangen sind, drohen verloren zu gehen oder nach

erfolgreicher Ressourceninvestition ein adäquater Zugewinn ausbleibt (Hobfoll, 1998, S.55). Bei stressreichen Ereignissen, beispielsweise bei schulischen Ressourcenverlusten, wenden Adoleszente unterschiedliche Bewältigungsbemühungen an, um mit derartigen Herausforderungen, umzugehen. Diese können funktionaler Art sein, wenn sie z. B. andere um Hilfe bitten oder ihr Handeln entschieden durchziehen. Ferner wird davon ausgegangen, dass funktionales Coping (z. B. Suche nach sozialer Unterstützung) angewandt wird, da Individuen nach dem Ressourcenerhaltungs-Grundsatz stets danach streben, ihre Ressourcen zu erhalten und zu schützen (Hobfoll, 2001a). Dementsprechend haben Ressourcen einen positiven, verstärkenden Effekt auf funktionales Coping. Als funktional oder adaptiv werden für diesen Untersuchungskontext Strategien betrachtet, die der aktiven und prosozialen Achse im Multiaxialen-Copingmodell zuzuordnen sind, weil sie den Schlüsselressourcen entsprechen und in anderweitigen Untersuchungen als ‚gesunde Strategien‘ gelten (C. Schwarzer et al., 2003). Im Gegensatz hierzu ist dysfunktionales Coping auf den antisozialen, direkten und passiven Achsen des Copingmodells angesiedelt (Abbildung 9). Konträr zu funktionalem Coping wird beim dysfunktionalen Coping davon ausgegangen, dass salutogene Schlüsselressourcen den Einsatz von dysfunktionalen Bewältigungsstrategien verringern. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass Stress dazu führt, vermehrte Copingbemühungen zu mobilisieren, um die eigenen Ressourcen zu erhalten und zu schützen. Zudem werden dysfunktionale Strategien angewandt, wenn bei extremem Stress die Ressourcen erschöpft sind und das Verzweiflungsprinzip greift (s. Kap. 2.1.1.2). Individuen handeln dann häufig irrational, defensiv und aggressiv (Hobfoll et al., 2018), abgebildet im multiaxialen Copingmodell auf den Achsen antisozial, passiv und direkt.



Anmerkungen. Signifikant positive Pfade sind mit durchgezogen-fettgedruckten Linien dargestellt, während signifikant negative Pfade mit unterbrochen-fettgedruckten Linien symbolisiert werden.
*Direktes Handeln wurde zur leichteren Verständlichkeit aus indirektem Handeln invertiert.

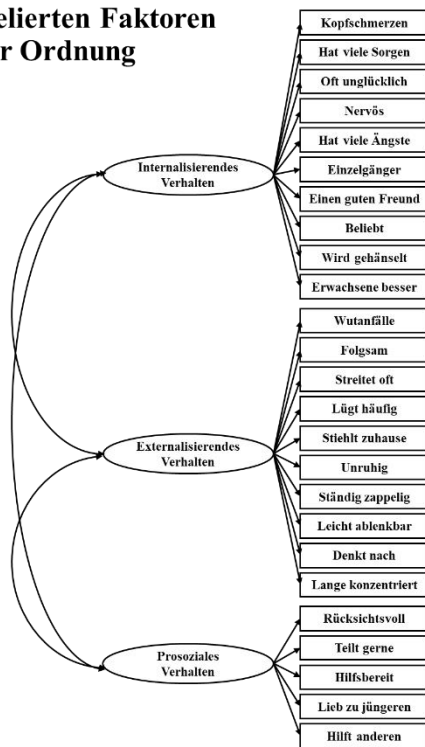
Abbildung 9. Darstellung der Hypothese 2 in Bezug auf dysfunktionales Coping

Hypothese 3: Für die Problembelastung wird in der vorliegenden Risikostichprobe ein fünf-faktorielles Bifaktoren-Modell mit genestet, korrelierten Faktoren erster Ordnung und einem Generalfaktor für die Struktur des SDQ angenommen.

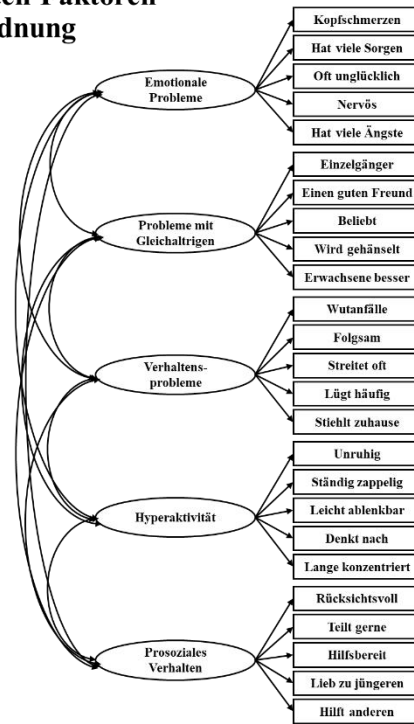
Neben Ressourcen, Coping und Stress sollen im Rahmen dieser Untersuchung auch Faktoren zu Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen untersucht werden. Um Stärken und Schwächen der Jugendlichen im Hinblick auf das Verhalten zu messen, wurde hier ein weit verbreitetes Verfahren, der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) von R. Goodman (1997), angewandt. Da allerdings in der Literatur kein Konsens zur Faktorenstruktur des Fragebogens herrscht, wird diese eigens für die zugrundeliegende Stichprobe überprüft. Hierzu sollen drei in der Literatur diskutierte Modelle gegeneinander getestet werden: Zunächst wird für diese Stichprobe angenommen, dass eine fünf-faktorielle einer dreifaktoriellen Struktur überlegen ist (Abbildung 10), da eine Risikostichprobe mit Verhaltensauffälligkeiten zugrunde liegt und somit eine differenzierte Faktorenabbildung möglich ist (A. Goodman, Lamping & Ploubidis, 2010). Hierfür spricht des Weiteren, dass sich in einer Studie mit mehreren Ländern das fünf-faktorielle Modell für Deutschland als

valide gezeigt hat (Essau et al., 2012). Darüber hinaus wird angenommen, dass ein bifaktorielles Modell mit einem Gesamtproblemwert am besten fittet (Abbildung 10), da ein gemeinsamer Faktor auch in Quer- und Längsschnittanalysen für den deutschsprachigen Raum von Reinecke und Keller (2019) den Fit des Modell signifikant verbessert.

M1: Modell mit drei korrelierten Faktoren erster Ordnung



M2: Modell mit fünf korrelierten Faktoren erster Ordnung



M3: Bi-Faktorenmodell mit fünf korrelierten Faktoren und Generalfaktor

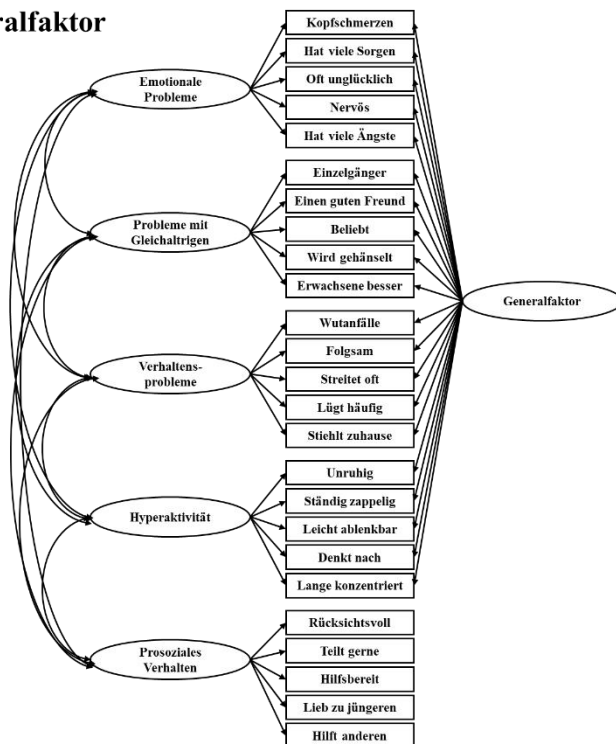


Abbildung 10. Darstellung der Modelle 1, 2 und 3 des SDQ

Hypothese 4: Unter Berücksichtigung der hierarchischen Struktur der zugrundeliegenden Daten hängen sowohl individuelle als auch schulklassenspezifische Merkmale moderat mit der Absenzenhäufigkeit von Jugendlichen zusammen.

Basierend auf Annahmen der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) und dem theoretischen Rahmenmodell dieser Arbeit, ist davon auszugehen, dass Ressourcenknappheit (z. B. wenig objektiviertes Kapital) und ungünstige Karawanenpfade in Form negativer kontextueller Bedingungen (z. B. gleichgültige Lehrkräfte) zu Stress führen (Kearney, 2008). Auch individuelle Bedingungen, wie etwa eine Klassenwiederholung oder bereits die Antizipation einer Klassenwiederholung, können zu Stress führen (Seiffge-Krenke, 2008). Der resultierende Stress kann unterschiedlich bewältigt werden: Einerseits kann eine derartige Belastung dazu führen, dass es zum Absentismus kommt, um die eigenen Ressourcen vor weiteren Verlusten in der Schule zu schützen und neue Ressourcen in der gewonnenen Freizeit aufzubauen (Woerkom et al., 2016). Weitere individuelle Voraussetzungen können dies begünstigen: So zeigen etwa ältere Schülerinnen und Schüler vermehrten Absentismus (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b). Andererseits bilden Schulen oder Klassen einen speziellen Ort, an dem Stressbewältigungsstrategien angewandt werden. So kann die Förderung prosozialer Strategien, wie etwa rücksichtsvolles Handeln und Suche nach sozialer Unterstützung, die Klasse zu einem positiven Erfahrungsort machen, in der gemeinsam Ressourcen aufgebaut werden und einem Absentismus gemeinschaftlich vorgebeugt wird. Diese Annahmen sollen mithilfe der vierten Hypothese überprüft werden. Da die Ressourcenerhaltungstheorie gemäß Hobfoll et al. (2016) als „ecological and multilevel theory“ (S. 70) bezeichnet werden kann, liegt es nahe, die zuvor postulierten statistischen Zusammenhänge mittels Multileveltheorien zu überprüfen. Eine Mehrebenenanalyse zu Absentismus, die individuelle sowie schulklassenspezifische Effekte berücksichtigt, wurde

bereits durch Sälzer Ruckdäschel (2010) oder Baumert et al. (2006b) durchgeführt. Aufgrund dieser Analysen wird angenommen, dass signifikante Varianzquellen im Schulabsentismus auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen sind. Das heißt, Karawanenpfade in Form des Miteinanders von Jugendlichen in einer Klasse determinieren unter anderem auch die Häufigkeit von Schulabsentismus (Opp, 2011). Darüber hinaus soll die Gleichgültigkeit einer Lehrkraft als prädiktive Erziehungskomponente den Schulabsentismus erhöhen (Demir & Akman Karabeyoglu, 2016; Hendron & Kearney, 2016). Des Weiteren sollen individuell beeinflussbare Ressourcen und Copingstrategien im Zusammenhang mit Absentismus erstmalig in dieser Arbeit überprüft werden. Die Annahmen zum Coping werden primär aus dem theoretischen Rahmenmodell abgeleitet (Abbildung 6), da bislang keine empirischen Evidenzen zu diesen Zusammenhängen bestehen, während Annahmen zu den Ressourcen aus Reviews (Kearney, 2008), Metaanalysen (Gubbels, Put & Assink, 2019) und weiteren empirischen Studien (Baumert et al., 2006b; Sälzer Ruckdäschel, 2010) entnommen sind. Es wird auf Individualebene ein negativer Einfluss von objektiviertem Kapital (Kulturgütern im Haushalt), Suche nach sozialer Unterstützung und rücksichtsvollem Handeln auf Schulabsentismus erwartet. Dahingegen soll das Alter sowie eine Klassenrepetition das Auftreten von Schulabsentismus erhöhen. Hinsichtlich des Geschlechts wird kein signifikanter Unterschied erwartet (Kearney, 2008). Ebenfalls werden signifikante, sich verstärkende Interaktionseffekte zwischen Suche nach sozialer Unterstützung und Geschlecht sowie rücksichtsvollem Handeln und Alter erwartet. Innovativ ist bei dieser Untersuchung, dass Stressbewältigungsstrategien als individuelle Einflussfaktoren auf Schulabsentismus untersucht werden und in Annahmen der COR-Theorie (Hobfoll, 1988) integriert werden (Kap. 2.2.3.2).

Hypothese 5: Zum Zeitpunkt des Vortests unterscheiden sich Wartekontrollgruppe und Experimentalgruppe nicht signifikant hinsichtlich des Geschlechts, Alters und des Problemverhaltens voneinander.

Als vorbereitende Analyse zur Evaluation des COR-T soll mit der fünften Hypothese überprüft werden, inwiefern Unterschiede in den für die Evaluation relevanten Variablen zum Ausgangszeitpunkt bestehen. Das Training wurde mittels eines quasi-experimentellen Feldstudiendesigns mit Messwiederholungen umgesetzt und soll im Anschluss summativ evaluiert werden. Versuchspersonen beziehungsweise Versuchsklassen wurden aus Gründen der Umsetzbarkeit nicht randomisiert zugeteilt, wie es in quasi-experimentellen Studien häufig der Fall ist. Aus der nicht-randomisierten Zuordnung in eine Wartekontroll- oder Experimentalgruppe (Klemmert, 2004), folgt allerdings die Notwendigkeit eine annähernde Vergleichbarkeit dieser Gruppen zu überprüfen und damit interne Validität herzustellen (Eid et al., 2017). Um also die Gruppen miteinander vergleichen zu können und möglichst reliabel und valide auf die Wirksamkeit des Trainings schließen zu können, wird die Parallelität beider Gruppen hinsichtlich zentraler Variablen überprüft. Es wird erwartet, dass sich zwischen den Gruppen bezüglich des Geschlechts, Alters und des Problemverhaltens keine Unterschiede ergeben, da die Stichprobe aus einer gemeinsamen Grundgesamtheit von Hauptschülerinnen und Hauptschülern aus 8. und 9. Jahrgangsstufen in Nordrhein-Westfalen stammt und ausreichend groß ist (Eid et al., 2017), um potentielle Unterschiede auszugleichen.

2.3.3 Hypothesenkomplex II: Evaluation des Trainings

Über die querschnittliche Analyse des psychosozialen Verhaltens der Jugendlichen hinausgehend, werden in dieser Arbeit in einem zweiten Hypothesenkomplex längsschnittliche Annahmen über die Wirksamkeit des neuartigen Trainings getroffen. Es wird der Fragestellung nachgegangen, inwiefern sich ein auf der COR-Theorie basierendes

Training zum Ressourcenmanagement auf die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen auswirkt. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird das COR-T summativ evaluiert. Hierzu werden systematisch fünf Hypothesen zur varianzanalytischen, differentiellen, mehrebenenanalytischen, latenten sowie pfadanalytischen Wirksamkeit des Trainings postuliert und anhand der gegebenen, longitudinalen Daten überprüft. Nachstehend wird auf die einzelnen Hypothesen eingegangen und die jeweiligen Annahmen werden begründet.

Hypothese 6: Die Wirksamkeit des COR-T wird für die gesamte Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe über die Messzeitpunkte für die Ressourcen und Stressbewältigungsstrategien evident. Jugendliche aus der Experimentalgruppe weisen zum zweiten Messzeitpunkt höhere Werte in Ressourcen und funktionalen Copingstrategien sowie niedrigere Werte in dysfunktionalen Copingstrategien auf, als Jugendliche der Kontrollgruppe.

Mit der sechsten Hypothese soll der allgemeine Erfolg des Trainings im Hinblick auf Ressourcen und Stressbewältigungsstrategien für die gesamte Stichprobe analysiert werden, sodass mithilfe dieser Arbeit weitere Erkenntnisse über Maßnahmen zum Ressourcenmanagement und Coping bei besonders absentismusgefährdeten Jugendlichen gewonnen werden können (T. Hagen et al., 2016; Kearney & Graczyk, 2014; Kraag et al., 2006; Tanner-Smith & Wilson, 2013). Nachfolgende schulische Programme zur Förderung der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen sollen auf diesen Erkenntnissen aufbauen und dazu beitragen, dass effektive Maßnahmen zur Stressbewältigung für Jugendliche gezielt entwickelt und umgesetzt werden. Zudem besteht ein Bedarf an wissenschaftlich evaluierten Programmen (Feiss et al., 2019). Basierend auf annähernd vergleichbaren, empirischen Studien wird für diese Untersuchung angenommen, dass sich geringe bis moderate Effekte für das Ressourcenmanagement und die Stressbewältigung ergeben (Hobfoll & Jackson, 1991; Kraag et al., 2006; Lohaus, 2018; Wilson et al., 2003). Spezifischer wird erwartet, dass

Jugendliche der Experimentalgruppe über mehr Ressourcen (Hobfoll & Lilly, 1993; Mittag et al., 2002; D. Walter & Döpfner, 2006) und funktionale Copingstrategien sowie weniger dysfunktionale Copingstrategien verfügen als Jugendliche der Wartekontrollgruppe (Beyer & Lohaus, 2018; Heyne, Sauter, Widenfelt, Vermeiren & Westenberg, 2011). Statistisch wird angenommen, dass sich die Wirksamkeit des Ressourcentrainings in einer signifikanten Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppe auf die Ressourcen und Copingstrategien abbildet.

Hypothese 7: Es wird von einer differentiellen Wirksamkeit des COR-T bei besonders ressourcenarmen Jugendlichen mit Risikogefährdung zu Verhaltensproblemen ausgegangen, da Ressourcengewinne im Kontext von Verlusten an Dynamik und Stärke zulegen.

Die siebte Hypothese betrachtet die differenzielle Wirksamkeit des Trainings bei einer spezifischen Ziel- beziehungsweise Subgruppe, die posteriori gebildet wurde. Bei dieser Untergruppe handelt es sich um ressourcenarme Jugendliche mit psychosozialen Belastungen, die zum Zeitpunkt des Vortests als grenzwertig verhaltensauffällig kategorisiert wurden. Sie sind von besonderem Interesse, da von einer Wirksamkeit des COR-T für Risikogruppen ausgegangen wird (Loon et al., 2020; Wilson et al., 2003). Ziel ist es, anstelle eines universellen Trainingsprogramms ein gezieltes Ressourcentraining zu gestalten, da bei derartig spezifischen Programmen eine höhere Wirksamkeit zu erwarten ist (Feiss et al., 2019). Zudem ergibt sich eine höhere Wirksamkeit bei Risikogruppen, was möglicherweise auf höhere Problemwerte zum Ausgangszeitpunkt zurückzuführen ist. Aufgrund einer hohen Problembelastung könnten Jugendliche motivierter sein, mitzuarbeiten als vergleichbare Nichtrisikogruppen (Feiss et al., 2019; Rew, Johnson & Young, 2014; Stice, Shaw, Bohon, Marti & Rohde, 2009). Dies soll überprüft werden. Darüber hinaus könnte dies mittels des Gewinnparadox-Prinzips der COR-Theorie erklärt werden (Kap. 2.1.1.2), wobei

Ressourcengewinne im Kontext von Verlusten an Dynamik und Stärke zulegen (Hobfoll et al., 2018). Demnach würden Ressourcengewinne durch das Training insbesondere für verhaltensauffällige Jugendliche, denen essenzielle Ressourcen verloren gegangen sind, an fundamentaler Bedeutung gewinnen, sodass sich die Effekte des Trainings für diese verhaltensauffällige Subgruppe verstärken. Es wird daher erwartet, dass Jugendliche der Experimentalgruppe mit psychosozialen Belastungen über mehr Schlüsselressourcen und funktionale Copingstrategien sowie weniger dysfunktionale Copingstrategien nach dem Training verfügen als vergleichbare Peers der Kontrollgruppe. Die differenzielle Wirksamkeit des Ressourcentrainings für verhaltensauffällige Jugendliche lässt sich in einer statistischen signifikanten Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppe auf die Ressourcen und Stressbewältigungsstrategien abbilden.

Hypothese 8: Die Wirksamkeit des COR-T wird unter Berücksichtigung der längsschnittlichen, hierarchischen Datenstruktur für die gesamte Experimentalgruppe im Vergleich zur Wartekontrollgruppe über die Messzeitpunkte auf Ressourcen und Stressbewältigungsstrategien evident.

Anhand der achten Hypothese wird untersucht, inwiefern das COR-T auch unter Berücksichtigung der longitudinal-hierarchischen Datenstruktur wirksam ist. Der Verschachtelung des Datensatzes soll eine hierarchisch lineare Modellierung gerecht werden, wobei die Messzeitpunkte jeweils in den einzelnen Jugendlichen genestet sind und diese wiederum in der Gruppe (Experimental- vs. Kontrollgruppe) geschachtelt sind (Singer & Willett, 2003). Statistisch wird für die Wirksamkeit der Intervention eine signifikante Wechselwirkung zwischen Messzeitpunkt und Gruppe auf die Schlüsselressourcen, funktionalen sowie dysfunktionalen Copingstrategien erwartet. Hierbei wird angenommen, dass Jugendliche der Experimentalgruppe nach dem Training über mehr Schlüsselressourcen und funktionale Copingstrategien sowie weniger dysfunktionale Copingstrategien verfügen

als Jugendliche der Kontrollgruppe. Bei der Überprüfung dieser Annahmen mittels mehrbenenanalytischen Ansätzen wird der soziale Kontext des Copings und Ressourcenmanagements von Jugendlichen dahingehend berücksichtigt, dass sie sich in gemeinsamen Klassen befinden, deren Werte sie teilen und sich dementsprechend gegenseitig beeinflussen (Hobfoll & Buchwald, 2004b). Durch die Anwendung dieses Verfahrens können somit nahezu unveränderbare Karawanenpfade (z. B. Klassenzugehörigkeit) der ressourcenarmen Jugendlichen explizit beachtet werden (Hobfoll, 2012a). Es verwundert, dass diese Verfahren zur Überprüfung derartiger kontextbezogener Fragestellungen bislang lediglich in vereinzelt Studien angewendet wurden (Chwallek, 2015; Drössler, 2011). Infolgedessen leistet die Überprüfung dieser Hypothese einen Beitrag zur weiteren Erforschung des sozialen Kontextes jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Zudem erlauben derartig anspruchsvolle Methoden ein tieferes Verständnis der COR-Theorie (Halbesleben et al., 2014), da sie die Karawanenpfade explizit modellieren.

Hypothese 9: In der Experimentalgruppe zeigt sich eine universelle Vermehrung des Ressourcenpools vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Es wird zudem von interindividuellen Unterschieden im Ausmaß der intraindividuellen Veränderung ausgegangen: So sagt die Geschlechtszugehörigkeit die Ressourcenveränderung beim Training insofern voraus, dass Mädchen ihre Ressourcen stärker verändern als Jungen. Interindividuelle Ressourcenveränderungen sind abhängig vom Ausgangsniveau der Ressourcen, sodass vor allem ressourcenarme Jugendliche ihre Ressourcen verändern.

Mit der neunten Hypothese soll mittels latenter Veränderungsmodelle, einem anspruchsvollem statistischen Analyseverfahren, eine bessere Passung zwischen der COR-Theorie und dazugehöriger empirischer Forschung ermöglicht werden, da es hierdurch möglich ist, die mittlere Veränderung eines gemeinsamen Pools an mehreren Ressourcen latent und simultan zu modellieren (Halbesleben et al., 2014). Es soll untersucht werden, inwiefern

sich der latente Veränderungsfaktor beziehungsweise die Ressourcen im Mittel durch das Training positiv über die zwei Messzeitpunkte verändert haben. Hierdurch soll ein neuartiges und tieferes Verständnis für die Ökologie von Ressourcenkarawanen erreicht werden (Hobfoll, 2011; Hobfoll et al., 2018), da nicht lediglich eine einzelne Ressource analysiert wird, sondern vielmehr deren Zusammenspiel in einem latenten Faktor untersucht wird. Zudem wird angenommen, dass sich Jugendliche interindividuell im Hinblick auf ihre Ressourcenveränderung stark unterscheiden, was auf verschiedenartige, individuelle sowie kontextuelle Unterschiede zurückzuführen ist (Feiss et al., 2019), sodass statistisch von einer hohen Varianz des Veränderungsfaktors auszugehen ist. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sich intraindividuelle Unterschiede in Abhängigkeit vom Ausgangszeitpunkt insofern ergeben, dass Jugendliche mit geringen Ressourcen vornehmlich vom COR-T profitieren und eine stärkere Veränderung zeigen. Zwar ist gemäß dem ersten Korollarium der Ressourcenvulnerabilität davon auszugehen, dass Jugendliche mit wenigen Ressourcen schwerer neue Ressourcen aufbauen, allerdings ist die vorliegende Stichprobe ohnehin gekennzeichnet durch eine prekäre Ressourcenausgangslage, sodass aufgrund dieser verlustreichen Situation eher das Prinzip des Gewinnparadox greift (Hobfoll et al., 2018). Demzufolge ist davon auszugehen, dass sich Jugendliche mit wenigen Ressourcen mehr anstrengen, neue Ressourcen aufzubauen und sich deren Gewinne aufgrund des niedrigen Niveaus zum Ausgangszeitpunkt mehr auszahlen (Feiss et al., 2019; Rew et al., 2014; Stice et al., 2009). Folglich werden zwei Latent Change Score Modelle geschätzt, um auf interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen der essentiellen Ressourcenkarawanen von Jugendlichen in der Experimental- und Kontrollgruppe separat voneinander schließen zu können (Kievit et al., 2018; Steyer, Eid & Schwenkmezger, 1997) und hierdurch bedeutsame Erkenntnisse über die Ökologie sowie zentrale Korollarien der COR-Theorie schließen zu können (Halbesleben et al., 2014; Hobfoll et al., 2018).

Hypothese 10: Der indirekte Zusammenhang zwischen Indikatoren von Schulstress und Coping, vermittelt über die einzelnen Schlüsselressourcen, wird vom Effekt der Intervention moderiert, wobei der Einfluss des Geschlechts auf die Selbstwirksamkeit kontrolliert wird. Ferner werden funktionale Copingstrategien in einen Zusammenhang mit prosozialem Verhalten (*Gewinnspirale*) gesetzt, während dysfunktionale Copingstrategien zu problematischem Verhalten mit Gleichaltrigen führen (*Verlustspirale*).

Im Rahmen der zehnten Hypothese wird ein Fokus auf längsschnittlich medierende Effekte der drei Schlüsselressourcen soziale Unterstützung, Selbstmanagement sowie Selbstwirksamkeit und deren spiralisierende Wirkweise gelegt, wozu es noch viel Forschungsbedarf (Hobfoll et al., 2018). Hierzu werden zwei pfadanalytische Modelle geschätzt, um einerseits Zusammenhänge zu Gewinn- und andererseits Verlustspiralen aufzudecken. Für die Modellierung der Zusammenhänge zu Verlustspiralen werden indirekte Zusammenhänge zwischen wortbrüchigem Erziehungsverhalten der Eltern und antisozial-aggressiven Copingstrategien von Jugendlichen postuliert, die vermittelt werden über die einzelnen Schlüsselressourcen. Dies wird auf Basis von querschnittlichen Erkenntnissen der zweiten Hypothese in dieser Untersuchung sowie dem zentralen Grundsatz der COR-Theorie, dass Individuen danach streben ihre Ressourcen zu erhalten, angenommen (Hobfoll, 2001a). Dementsprechend wird Ressourcen eine zentrale Vermittlerrolle zugeschrieben, wobei dieser indirekte Effekt durch das Training insofern moderiert wird, dass sich das Training salutogen auf die Ressourcen und das Problemverhalten mit anderen auswirkt (Braun, 2020; Hobfoll & Lilly, 1993; Hobfoll, 2002; R. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Zusätzlich wird der Effekt des Geschlechts auf die Selbstwirksamkeits-Ressource kontrolliert, da aufgrund von metaanalytischen Befunden erwartet wird, dass Jungen eine höhere Selbstwirksamkeit als Mädchen aufweisen (Huang, 2013). Diese Geschlechtseffekte auf Selbstwirksamkeit variieren

allerdings in Abhängigkeit von unterschiedlichen Inhaltsbereichen der Selbstwirksamkeit, sodass mithilfe dieser Arbeit angestrebt wird, einen Beitrag zu den heterogenen Befunden zu leisten. Ferner wird erwartet, dass wortbrüchiges Verhalten der Eltern über vermehrtes antisozial-aggressives Handeln der Jugendlichen zu Verlustspiralen führt, was sich wiederum in problematischem Verhalten mit Gleichaltrigen zeigt. Mit dieser Arbeit wird Aufschluss über die Reihenfolge der kumulierenden oder kaskadierenden Effekte gegeben, da diese längsschnittlich über zwei Messzeitpunkte abgebildet werden können (Hobfoll et al., 2018).

Im Rahmen der zehnten Hypothese werden nicht nur Verlustspiralen betrachtet, sondern auch Gewinnspiralen. Analog zu den Verlustspiralen wird angenommen, dass die einzelnen Schlüsselressourcen zwischen Erziehungsverhalten anderer und dem Copingverhalten Jugendlicher vermitteln, wobei der Effekt durch die Intervention positiv moderiert wird und zusätzlich der Einfluss selbstwirksamer Jungen kontrolliert wird. Im Unterschied zur Verlustspirale werden zum Ausgangszeitpunkt nicht Charakteristika der Eltern, sondern der Lehrkräfte betrachtet, da angenommen wird, dass diese ebenfalls einen wesentlichen Einfluss auf Jugendliche ausüben (Raufelder, 2021; Ricking & Dunkake, 2017). Es wird angenommen, dass sich gleichgültiges Verhalten der Lehrkraft zum Ausgangszeitpunkt negativ auf selbstbehauptendes Copingverhalten, Ressourcen und prosoziales Verhalten der Jugendlichen zum zweiten Messzeitpunkt auswirkt, weil inaktives Verhalten seitens der Lehrkräfte und mangelndes Interesse nicht dazu beiträgt, das Wohlbefinden von Jugendlichen zu steigern (Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000; Zee & Koomen, 2016). Dahingegen wird ein salutogener Effekt von Schlüsselressourcen auf das Wohlbefinden angenommen (Braun, 2020; Hobfoll & Lilly, 1993; Hobfoll, 2002; R. Schwarzer & Jerusalem, 2002), sodass sie funktionales Coping in Form von mehr Selbstbehauptung fördern. Eine angemessene Selbstbehauptung ist demnach bedeutsam für sozial kompetentes Verhalten (Schomaker, Schultheiß, Petermann & Petermann, 2015; Weber & Petermann, 2018) und soll sich

wiederum in weiterem, prosozialem Verhalten mit Gleichaltrigen kumulieren, sodass eine Gewinnspirale entsteht (Hobfoll et al., 2018).

3 Methode

Vor dem Hintergrund der Conservation of Resources Theory (Hobfoll, 1989, 1998) wurde ein Training zum Ressourcenmanagement für Jugendliche, COR-T, konzeptioniert. Nachfolgend wird die Durchführung dieses Trainings im Hinblick auf das Untersuchungsdesign (3.1) sowie den Ablauf der Untersuchung (3.2) näher beschrieben. Darauf aufbauend wird das Trainingskonzept (3.3) erläutert, wobei der Fokus auf die Ziele (3.3.1) und Module (3.3.2) des Trainings gelegt wird. Ferner werden die eingesetzten Instrumente (3.4) hinsichtlich ihrer psychometrischen Güte dargestellt. Schließlich wird die erhobene Stichprobe beschrieben (3.5), um daraufhin die empirischen Ergebnisse der Evaluation aufzuzeigen.

3.1 Begründung des Untersuchungsdesigns

Zur quantitativen Evaluation des Trainings wurde ein quasi-experimentelles Feldstudiendesign mit Messwiederholungen aus nachfolgenden Gründen gewählt: Zum einen fanden Training und Fragebogenuntersuchung nicht im Labor, sondern im Feld statt, damit die Untersuchungsbedingungen den natürlichen Alltagsbedingungen ähneln und die Ergebnisse möglichst ökologisch valide auf Jugendliche zu übertragen sind (Döring & Bortz, 2015c). Ebenso war es im Rahmen dieser Untersuchung aus Gründen der Umsetzbarkeit nicht möglich, die Versuchspersonen den Gruppen randomisiert zuzuordnen, sodass ein maßgebliches Kriterium an ein Feldexperiment nicht gegeben war (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Stattdessen ist diese Untersuchung aufgrund der natürlichen Gruppenvergleiche einem Quasi-Experiment zuzuordnen (Klemmert, 2004).

Zum anderen sollen kausale Schlussfolgerungen unter der Kontrolle von Störvariablen durch Veränderungsmessungen ermöglicht werden, sodass die Notwendigkeit zur

Durchführung eines (quasi-)experimentellen Designs mit Messwiederholungen statt einer reinen Quer- oder Längsschnittuntersuchung besteht (Campbell & Stanley, 1967). Insgesamt soll durch das quasi-experimentelle Design eine systematische und empirisch-fundierte Bewertung des COR-T und seiner Wirksamkeit ermöglicht werden (Rossi, Lipsey & Freeman, 2006). Des Weiteren sollen neuartige Erkenntnisse aus der natürlichen Umgebung von Jugendlichen unter realen Bedingungen gewonnen werden, was eine hohe externe Validität erfordert, die das quasi-experimentelle Design zusätzlich legitimiert. Für zukünftig durchgeführte Trainings sollen valide Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten abgeleitet werden (Stockmann, 2000).

Die Wirksamkeit des COR-T wird summativ mittels einer systematisch-wissenschaftlichen Herangehensweisen evaluiert (Scriven, 1999). Eine summative Evaluation ist im Gegensatz zu einer formativen Evaluation insbesondere für zusammenfassende Bewertungen geeignet. Zur Beantwortung der Fragestellung ist die gesamtheitliche Wirkung des Trainings beziehungsweise der Ressourcen von Interesse und weniger die Optimierung der Maßnahme, wie sie in einer formativen Evaluation angestrebt wird.

Um eine hohe Qualität der Evaluation und eine externe Validität zu gewährleisten, wurde die Einhaltung grundlegender Standards der Evaluation in dieser Arbeit angestrebt. In den Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) werden vier grundlegende Forderungen postuliert: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit (DeGEval, 2016). Diesen vier Hauptkriterien werden insgesamt 25 Einzelstandards zugeordnet. Da die Standards als Maximalstandards formuliert wurden und somit eine vollständige Umsetzung jedes einzelnen Standards in der Realität erschwert ist,

wird im Folgenden lediglich auf die Hauptkriterien näher eingegangen.¹ Gemäß den *Nützlichkeitsstandards* sollen Evaluationen einen bestimmten Zweck und Informationsbedarf bedienen, der sich im Rahmen dieser Untersuchung aus dem Forschungsdesiderat an Trainings zum Ressourcenmanagement ergab (Kap. 2.2.4.1), sowie aus dem allgemeinen sozialen Nutzen des Trainings für die Gesellschaft. Den *Durchführbarkeitsstandards* wurde aufgrund der Zielsetzung eines zeitlich-kurzen und kostengünstigen Trainings ein besonderer Stellenwert beigemessen. Zusätzlich wurde durch einen respektvollen Umgang mit allen Beteiligten dem *Standard der Fairness* entsprochen. Ebenso wurde dem Standard der Fairness durch den Einsatz einer Wartekontrollgruppe anstelle lediglich einer Kontrollgruppe entsprochen. Ein besonderes Augenmerk dieser Untersuchung lag in der Einhaltung des *Standards der Genauigkeit*, die durch einen hohen wissenschaftlichen Anspruch an konventionelle Gütekriterien empirischer Forschung eingehalten wurden. Alles in allem wurden diese vier grundlegenden Standards als Leitlinien für die Evaluation herangezogen und in alle Stufen des Prozesses implementiert.

Durch die Einhaltung der zuvor genannten Standards und das quasi-experimentelle Design wird von einer extern validen Untersuchung ausgegangen. Dies ist maßgeblich, da die empirischen Ergebnisse aus der Stichprobe auch für vergleichbare Jugendliche gültig sein sollen. Zwar ist die externe Validität bei quasi-experimentellen Designs hoch ausgeprägt und auch von hoher Bedeutsamkeit in dieser Untersuchung, dennoch kann die interne Validität bei Quasi-Experimenten gefährdet sein, sodass kausale Inferenzen der Evaluation lediglich unter Beachtung spezifischer Kontrollen möglich sind (Shadish et al., 2002). Während bei

¹ Nichtsdestotrotz wurde in der Umsetzung der Evaluation angestrebt, möglichst allen Kriterien gerecht zu werden.

Experimenten die interne Validität bereits durch eine Randomisierung gewährleistet werden kann, ist diese bei Quasi-Experimenten aufgrund der mangelnden Randomisierung der Gruppenzuweisung gefährdet. Daher müssen potenzielle Alternativerklärungen durch den Einsatz weiterer Kontrolltechniken ausgeschlossen werden, zum Beispiel durch das Erheben möglicher Störvariablen (Cook, 1991). In dieser Untersuchung wurden deswegen personen- und umweltbezogene Konfundierungsvariablen systematisch erhoben, untersucht und möglichst konstant gehalten. Zudem wurde ein Versuchsplan gewählt, der interne Validität begünstigt. Es handelt sich um ein Zweigruppensdesign mit identischen Prä- und Posttests ohne Randomisierung (Cook & Campbell, 1979), bei dem potentielle Unterschiede zwischen den Gruppen in den Prätests identifiziert und in die Analysen miteinbezogen werden können (Shadish et al., 2002).

Aus Gründen der Ethik und Fairness, wurde auf eine Kontrollgruppe zugunsten einer Wartekontrollgruppe verzichtet. Diese Wartekontrollgruppe unterschied sich von der Experimentalgruppe nur dadurch, dass sie nicht nur einen, sondern zwei identische Prätests in einem vorab determinierten, zeitlich etwas größeren Abstand erhielt. Gemeinsam war den beiden Gruppen, dass sie identische Prä- und Posttests sowie ein identisches Training durchliefen. In Abbildung 11 sind die realisierten Messzeitpunkte (O_0 , O_1 , O_2) sowie das Treatment (X) in den zwei nicht-randomisierten Gruppen (NR), Wartekontroll- und Experimentalgruppe (WKG und EG), dargestellt.

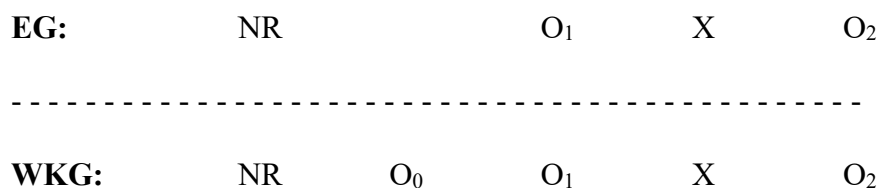


Abbildung 11. Darstellung des quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns mit den realisierten Messzeitpunkten (O_0 , O_1 , O_2), dem Treatment (X) und der nichtrandomisierten Gruppenzuweisung in Experimentalgruppe (EG) und Wartekontrollgruppe (WKG)

Ein Vorteil dieser wiederholten Prätests ist, dass zum einen Veränderungen innerhalb der Wartekontrollgruppe ohne den Einfluss des Trainings beobachtet und zum anderen Unterschiede zwischen den Gruppen identifiziert werden können. Ein Nachteil bei wiederholten Messungen kann Reaktivität und Demotivation bei der Messung sein, der aber mit einem abwechslungsreichen Messinstrumentarium mit variierendem Antwortformat entgegengewirkt wurde (Campbell & Stanley, 1967).

Zwar können auch mithilfe des gewählten *within-subject-Designs* nicht sämtliche konfundierende Variablen ausgeschlossen werden, da beispielsweise in einer der Gruppen selektive Reifungsprozesse stattfinden können, dennoch ermöglicht das angewandte Design eine Identifikation potentieller Konfundierungsvariablen (Cook & Campbell, 1979). Im Vergleich zu anderen Designs ist die Kontrolle der Störvariablen und die Umsetzbarkeit sehr gut machbar (Döring & Bortz, 2015c).

Auf die Wirksamkeit des COR-T lässt sich schließen, wenn sich eine bedeutsame Wechselwirkung zwischen Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt zeigt. Die resultierende Wirksamkeit ist dennoch unter Gesichtspunkten der Validität zu interpretieren und durch die erhobene Zeitspanne in der Wirksamkeit zu begrenzen. Für den Nachweis der langfristigen Wirksamkeit wären weitere Follow-Up-Untersuchungen notwendig. Da bei der vorliegenden Stichprobe jedoch von einem substanziellen Dropout auszugehen war, der die Aussagekraft der Ergebnisse erheblich limitiert, und zudem der Schulabschluss bevorsteht, wurde aus ökonomischen Gründen auf die Erhebung einer Follow-Up-Untersuchung verzichtet. Die Ergebnisse sind daher im Hinblick auf eine kurzfristige Wirksamkeit zu interpretieren.

3.2 Ablauf der Untersuchung

Das COR-T fand im Zeitraum von September 2018 bis Juli 2019 statt und wurde im Rahmen des ERASMUS+-geförderten *Projektes Improving Solutions vor Student Absenteeism* (ISSA; Projektnr.: 2016-1-TR01-K201-034947) durchgeführt. Sämtliche Trainings fanden in den Räumlichkeiten der teilnehmenden Schulen statt, also genau dort, wo auch die Schüler und Schülerinnen versuchen, ihre Ressourcen effektiv zu managen. Diese natürlichen Durchführungsbedingungen tragen zu einer höheren ökologischen Validität bei und kommen der in der Literatur empfohlenen alltagsnahen Trainingsumgebung nach (Kiselica, Baker, Thomas & Reedy, 1994).

Ebenso sollte das gewählte Schulsetting dazu führen, dass die Erreichbarkeit der teilnehmenden Jugendlichen erhöht wird, da das Training als Alternative zum regulären Unterricht durchgeführt wurde und somit für die Schülerinnen und Schüler kein zeitlicher Nachteil aus der Teilnahme am Training entstand. Es wurde nicht nur ein Schulsetting, sondern noch spezifischer ein Klassensetting gewählt, um das gemeinsame Ressourcenmanagement zu fördern. Innerhalb einer Klasse sollen gegenseitig Ressourcen ausgetauscht und gehandelt werden können (S. Chen et al., 2015). Derartige, schulnahe Untersuchungsbedingungen erleichtern die Anwendbarkeit in der Schulpraxis, schränken aber die Flexibilität des Verfahrens dahingehend ein, dass zur Sicherstellung wissenschaftlicher Vergleichbarkeit mögliche Konfundierungsvariablen wie Alters-, Zeit- und Ortsbedingungen möglichst konstant gehalten werden (Cook & Campbell, 1979). Zudem wurde ein Probedurchlauf durchgeführt, um technische Umsetzungsschwierigkeiten bereits im Vorhinein auszuschließen. Im Folgenden wird der tatsächliche Ablauf der Untersuchung beschrieben.

Insgesamt dauerte die Versuchsteilnahme pro Klasse 7 bis 9 Zeitstunden, wofür die Teilnehmenden zwar keine direkte Aufwandsentschädigung erhielten, aber als Klasse bei

regelmäßiger Anwesenheit einen erlebnispädagogischen Ausflug in einen Hochseilgarten gewinnen konnten. Eine kollektive Anreizsetzung für die gesamte Klasse sollte zudem dem gemeinsamen Ressourcentransfer dienlich sein (S. Chen et al., 2015). Um auch individuelle Anreize zu setzen, wurde jedem Einzelnen eine individualisierte Teilnahmebestätigung in Form einer personalisierten Urkunde mit einem kleinen Präsent in Aussicht gestellt. Abbildung 12 veranschaulicht den Ablauf der Untersuchung.

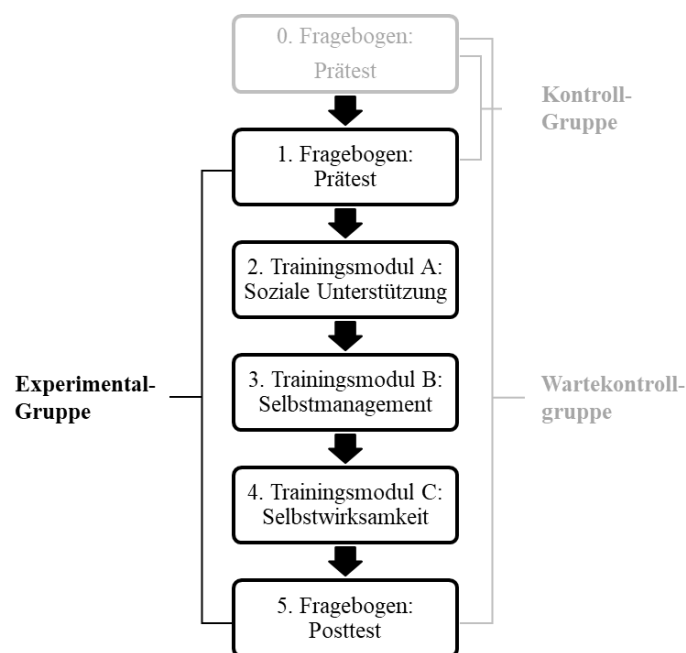


Abbildung 12. Ablauf der Untersuchungen in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit

Auf den chronologischen Ablauf der Einheiten in der Experimentalgruppe, welche die Jugendlichen in jeder der teilnehmenden Klassen insgesamt zu durchlaufen hatten, wird folgend näher eingegangen. In der Experimentalgruppe fanden fünf Trainingseinheiten zu jeweils 90 Minuten in allen Klassen statt (Abbildung 12). Dies entspricht zwei klassischen Schuldoppelstunden zu jeweils 45 Minuten. Im idealtypischen Verlauf fanden diese Einheiten im wöchentlichen Rhythmus statt und wurden von jeweils (mindestens) zwei Trainerinnen und/oder Trainern sowie der Klassenleitung und gegebenenfalls einer Fachkraft der

Schulsozialarbeit begleitet. Durch die gemeinsame Anwesenheit unterschiedlichen Fachpersonals wurde eine kooperative Zusammenarbeit angestrebt, in der die Klasse durch viele, sich gegenseitig ergänzende Perspektiven in ihrer Entwicklung während des Trainings unterstützt wird: Für die Klassenleitung ergab sich die Gelegenheit, die eigene Klasse und das Verhalten beobachten zu können, ohne einen Fokus auf Lehr- und Lernverhalten halten zu müssen. Für die Trainingsleitung und Klasse ergab sich durch die passiv-beobachtende Anwesenheit der Klassenleitung der Vorteil, dass diese mit den schulischen Gegebenheiten vertraut waren und Störungen vermeiden konnten (Kastens & van Wickeren, 2021; Klippert, 1994). Bei allen durchgeführten Trainingseinheiten übernahm eine psychologisch ausgebildete Fachkraft die Trainingsleitung und wurde durch eine pädagogisch ausgebildete Fachkraft im Training unterstützt, die vor allem eine Beobachterrolle einnahm. Dieses Tandem der Trainingsleitung wurde in Anlehnung an ein Konzept des *Reflecting Team* aus der systemischen Therapie gebildet (Andersen, 1987), wonach eine leitende und eine beobachtende Person empfohlen wird, die gemeinsam mit den Teilnehmenden am Ende eines Trainings ihre Reflexionen austauschen und die Trainingseinheit in einem kooperativen Dialog analysieren. Hierdurch sollen veränderungsrelevante Informationen leichter verarbeitet werden.

Der Ablauf in der Wartekontrollgruppe wird in Abbildung 12 ebenfalls deutlich. Es lässt sich erkennen, dass die Wartekontrollgruppe zwei identische Prätests vor den Trainingseinheiten erhielt. Während des Wartens auf das Training wurde also eine Kontrollgruppe realisiert. Zwischen diesen zwei Prätests wurde ein größerer zeitlicher Abstand gewählt als der übliche Wochenrhythmus, um einer potentiellen Demotivation entgegenzuwirken. Ebenso wurde darauf geachtet, dass zwischen den Prätesterhebungen keine Schulferien lagen, da diese beispielsweise die Einschätzungen zur Schule verändern können

(Lohaus, Elben, Ball & Klein-Heßling, 2004; Vierbuchen, 2015). Ab dem zweiten Prätest verliefen die Einheiten identisch zur Experimentalgruppe, wie zuvor beschrieben.

3.2.1 Ablauf der Fragebogenerhebungen.

Vor Beginn des Trainingsprogramms wurden die Versuchspersonen und ihre Eltern zunächst über die Teilnahme aufgeklärt (Anhang A1. Teilnahmeerklärung) und um eine Einverständniserklärung der Eltern gebeten (Anhang A2. Einverständniserklärung), da die Versuchspersonen zum Zeitpunkt der Erhebung minderjährig waren. Den Probanden wurde versichert, dass ihre Daten anonymisiert und vertraulich behandelt werden, was durch einen Versuchspersonencode sichergestellt wurde (**Anhang A3. Versuchspersonencode**). Die Mitteilung der Anonymisierung sollte sozial erwünschten Antworttendenzen entgegenwirken, die bei der vorliegenden Fragestellung und ihrer sozialen Implikation nicht unerheblich sind (Edwards, 1982). Andernfalls könnten *normverletzende* Verhaltensweisen (z. B. Schulabsentismus) weniger stark berichtet werden und *normkonforme* Verhaltensweisen (z. B. soziale Unterstützung oder Hilfsbereitschaft) stärker als der Realität entsprechend.

Zu Beginn des Trainingsprogramms wurde den Schülerinnen und Schülern ein Fragebogen (Online oder Papier-Bleistift) vorgelegt, welcher der Evaluation des Trainingsprogramms in Form eines Prätests diente. Die Durchführung sollte möglichst in Computerräumen stattfinden und wurde dann mittels Sosci-Survey ausgefüllt (Leiner, 2019). Allerdings war nicht jede teilnehmende Schule mit Computerräumen und/oder Internet ausgestattet, sodass einigen Klassen der Fragebogen in Papier-Bleistift-Fragebogenformat in den Klassenräumen vorgelegt wurde.

Vor Beginn des Fragebogens stellte die Trainingsleitung sich selbst, ihr Team und das Projekt vor und gab einen Zeitplan für die aktuelle und die darauffolgenden Einheiten anhand eines individualisierten Posters vor (**Anhang A4. Exemplarischer Zeitplan**). Ebenso wurde

der *intergalaktische ZEIBI*, die comic-artige Leitfigur des Trainings, anhand einer Kurzgeschichte vorgestellt (Anhang A5. ZEIBI-Geschichte). ZEIBI sollte verdeutlichen, dass zwischen den verschiedenen Galaxien/Welten, in denen man lebt, wertvolle Ressourcen transferiert werden können. Zudem sollten Jugendliche mit der Figur ZEIBI ein Ritual im Training erhalten, das für eine orientierende Struktur im Training sorgt (Wulf, 2008). Ebenso sollte ZEIBI die Motivation am Training aufrecht erhalten, indem mittels eines geregelten Anreizsystems Punkte zur Belohnung verteilt wurden, um operant erwünschtes Verhalten zu verstärken. Alle Teilnehmenden hatten Gelegenheit, sich nach der einführenden ZEIBI-Geschichte gegenseitig zu begrüßen sowie Fragen oder Bedenken zu äußern. Parallel wurde durch die Untersuchungsleitung eine Anwesenheitskontrolle durchgeführt (**Anhang A6. Anwesenheitsliste**) und der Fragebogen vorgelegt. Eine standardisierte Instruktion zum Ausfüllen des Fragebogens wurde nochmals mündlich frei vorgetragen (**Anhang A7. Verweis auf Fragebogen und Spiel**). Es folgte eine ausführliche Anleitung bis zur Startseite des Fragebogens (**Anhang A7. Verweis auf Fragebogen und Spiel**). Während der schriftlichen Umfrage stand die Trainingsleitung jederzeit für potentielle Fragen zur Verfügung. Nach Abschluss der Erhebung wurden die Teilnehmenden in Kleingruppen über die Verhaltensregeln für die kommenden Einheiten instruiert und darum gebeten, sich mit den Verhaltensregeln schriftlich einverstanden zu erklären und/oder durch ihre eigenen Wünsche und Regeln zu ergänzen (**Anhang A8. Verhaltensregeln**). Daraufhin folgten im wöchentlichen Rhythmus die Trainingsmodule zu sozialer Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit. Im Kapitel 3.3 wird im Detail auf die einzelnen Trainingseinheiten sowie deren Ziele eingegangen.

Nach diesen Trainings wurde den Schülerinnen und Schülern erneut der gleiche Fragebogen vorgelegt, um auf die Wirksamkeit des Trainingsprogramms schließen zu können. In dieser letzten Einheit wurde ein resümierender Überblick über alle Inhalte der Trainings

gegeben und für die Mitarbeit gedankt. Die Bedeutsamkeit des Fragebogens für die Wissenschaft und Praxis wurde erläutert und anhand halb-standardisierter Instruktionen begründet, weshalb der identische Fragebogen nochmals ausgefüllt werden soll (**Anhang A7. Verweis auf Fragebogen und Spiel**). Nach Abschluss der Umfrage bedankte sich die Trainingsleitung erneut für die Teilnahme und Mitarbeit. Schließlich wurde das gesamte Training gemeinsam mit der Klasse hinsichtlich der empfundenen Wirksamkeit und Zufriedenheit mündlich besprochen. Mit dieser letzten Sitzung wurde das Trainingsprogramm für jede Klasse abgeschlossen.

3.3 Konzept des Trainings

Folgend wird das COR-T im Hinblick auf das zugrundeliegende Konzept beschrieben. Anschließend wird es hinsichtlich seiner Ziele und Inhalte vorgestellt, um dann näher auf die Messinstrumente der Untersuchung (3.4) einzugehen.

Das vorliegende Training zum Ressourcenmanagement für Jugendliche besteht aus insgesamt drei Trainingsmodulen zu den Themen soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit. Durch ein generelles Trainingskonzept lassen sich nicht alle Ressourcen fördern, die in einem Individuum kontextgebunden entwickelt werden könnten (Hobfoll et al., 2018), weshalb auf zentrale und besonders wirksame Schlüsselressourcen zurückgegriffen wurde (Hobfoll & Lilly, 1993). Die resultierende Praxisnähe und Kosteneffizienz des COR-T bildet ein Alleinstellungsmerkmal im Vergleich zu weiteren wissenschaftlich begleiteten Maßnahmen im Bereich der Stressbewältigung für Jugendliche (Kap. 2.2.4.1).

Insgesamt entspricht das komprimierte Trainingsprogramm einem integrativen Aufbau, in dem alle drei Trainingsmodule ineinandergreifen und gemeinsam ihre Wirkung entfalten.

Zugleich entspricht ein derartiger Aufbau den Annahmen der Ressourcenerhaltungstheorie zu gemeinsam auftretenden Ressourcenkarawanen. Dementsprechend werden die Module nicht einzeln, sondern gemeinsam betrachtet, um ihre gegenseitige Beeinflussung zu berücksichtigen. In der Literatur haben sich die einzelnen Module des COR-T bereits als effektiv gezeigt, allerdings ist ihre gemeinsame Wirksamkeit auf das Ressourcenmanagement bei Jugendlichen derzeit nicht empirisch nachgewiesen (Hobfoll et al., 2018), was die Durchführung und Evaluation der Maßnahme begründet.

Unter Berücksichtigung der Ressourcenkarawanen sind die Trainingsmodule so konzeptioniert worden, dass deren Interaktion im Vordergrund steht. Innerhalb ihres integrativen Charakters bauen die Module konsekutiv aufeinander auf und sind miteinander verzahnt. Es wurde vorab folgende Reihenfolge der einzelnen Trainingsmodule festgelegt: Modul A zu sozialer Unterstützung wurde priorisiert, da sich dort Gruppendynamiken und Bindungen herausbilden (Hobfoll & Lilly, 1993), die so funktional gestaltet wurden, dass sich eine solide und vertrauensvolle Ausgangsbasis für nachfolgende Trainingsmodule ergab. Im Anschluss folgte Modul B zum Selbstmanagement, in dem, aufbauend auf der in Modul A entstandenen Gruppendynamik, Kompetenzen zum Selbstmanagement erworben wurden (Kanfer et al., 2012). Schließlich wurde im Rahmen des dritten Trainingsmoduls C zu Selbstwirksamkeit die Überzeugung gefördert, neue Ressourcen erfolgreich aufbauen zu können. Im nachfolgenden Kapitel 3.3.1 werden die Ziele des Trainings und anschließend die Inhalte der Module beschrieben.

3.3.1 Ziele des Trainings.

Allgemein betrachtet besteht das Ziel des COR-T in der Förderung des Ressourcenmanagements von Jugendlichen und in einer unabhängigen, wissenschaftlichen Evaluation (Döring, 2010). Mithilfe der Fördermaßnahme sollen Schülerinnen und Schüler

gemeinsam in der Verwaltung von Ressourcen unterstützt werden und ein resilientes Verhaltenspotenzial entwickeln. Zunächst wird auf die modulübergreifenden Ziele eingegangen, da primär die Untersuchung einer integrativ-gemeinsamen Wirkweise der Ressourcen in Form von (Ressourcen-)Karawanen im Vordergrund steht (Hobfoll et al., 2018). Daran anschließend werden die einzelnen Teilziele der Module beschrieben.

Im Allgemeinen sollen Jugendliche durch das Training dazu befähigt werden, ihren Umgang mit Ressourcen zu verbessern, sodass sie potentielle Belastungssituationen erfolgreicher bewältigen können. Es sollen vor allem Jugendliche mit erschwertem Zugang zu Ressourcen von der Maßnahme profitieren, indem durch die Wahl einer Risikostichprobe eben diesen der Schutz und Aufbau von Ressourcen nahegelegt wird (Hobfoll, 2001a). Ebenso soll potentiellen Ressourcenverlusten und damit einhergehenden Verlustspiralen entgegengewirkt werden, indem proaktiv neue Ressourcen gewonnen werden, welche die Verluste auffangen können (S. Chen et al., 2015). Insgesamt sollen die verfügbaren Ressourcen der Jugendlichen erweitert und deren effiziente Verwaltung erleichtert werden, um das psychische Wohlbefinden der Jugendlichen zu steigern (Hobfoll, 2002).

Ferner sollen alle Jugendlichen in funktionaler Stressbewältigung und ihrer psychosozialen Entwicklung gefördert werden. Hierfür nehmen Ressourcen eine zentrale Rolle ein. Sie lassen sich nicht nur reaktiv, sondern auch proaktiv aufbauen, sodass zukünftigen Belastungssituationen mit vorausschauendem Handeln entgegengewirkt werden kann. Diese Eigenschaft des proaktiven Ressourcenmanagements ist insbesondere für das vorliegende Trainingskonzept von Bedeutsamkeit. Das COR-T verfolgt nämlich den Ansatz, im Vorhinein Ressourcen aufzubauen, um damit in potentiellen Belastungssituationen agieren zu können, sodass Gewinnspiralen aufgebaut und Verlustspiralen abgebaut werden. Demnach sollen erworbene Ressourcen nicht nur bei gegenwärtigen, sondern auch bei zukünftigen

Bewältigungshandlungen behilflich sein und den Aufbau weiterer Ressourcen erleichtern (S. Chen et al., 2015).

Insgesamt sollen die vermittelten Trainingsinhalte beziehungsweise Ressourcen in interaktiver Weise verfestigt und aufgebaut werden. Hierzu wird sich zahlreicher Methoden bedient, die dem Erwerb von Bewältigungsstrategien dienen sollen (Kap. 3.3.2). Die methodisch abwechslungsreich dargebotenen Inhalte sollen die Motivation der Teilnehmenden erhalten. Zudem soll der sozial-interaktive Charakter des COR-T eine Atmosphäre schaffen, die es den teilnehmenden Jugendlichen erleichtert, zu ihren Gleichaltrigen einen Zugang zu finden und mithilfe des Modelllernens unter- und voneinander zu lernen (Bandura, 1977). Der bedeutsame Einfluss von Gleichaltrigen während der Adoleszenz wird so genutzt, um das Lernen und den Zugang zu den Heranwachsenden zu erleichtern (Reitz, Zimmermann, Hutteman, Specht & Neyer, 2014). Das Miteinander soll zum Modelllernen und Ressourcenaustausch anregen (S. Chen et al., 2015). Der signifikante Einfluss von Peers auf die psychosoziale Entwicklung lässt sich in zahlreichen Studien erkennen, in denen beispielsweise Beziehungen oder Freundschaften zu prosozialen Peers als protektive Faktoren für die Entwicklung der psychischen Gesundheit gelten (E. E. Werner, 2000). Andererseits kann sich der Einfluss von Peers unter bestimmten Bedingungen auch negativ auf die Entwicklung auswirken (Müller et al., 2017), weshalb für die Moderation und Kontrolle des Einflusses eine Trainingsleitung notwendig ist. Dementsprechend ist der Einfluss der Peers nicht zu vernachlässigen (Moffitt & Walsh, 2003) und im Hinblick auf den Transfer von förderlichen Ressourcen zu nutzen (Westman, Shadach & Keinan, 2013).

Innerhalb von Reflexionsphasen sollen die Trainingsinhalte kognitiv verarbeitet und verinnerlicht werden. In diesen Phasen sollen Veränderungsprozesse angestoßen werden, indem Erfahrungen aus dem Training mittels systematischer Fragen der Trainingsleitung analysiert werden. Diese Reflexionsfragen wurden in Anlehnung an das *zyklische*

Reflexionsmodell von Kolb (1984) gestellt, das aus vier Phasen besteht: konkrete Erfahrung, reflektierende Beobachtung, abstrakte Konzeptualisierung und aktives Experimentieren. Ausgehend von einer selbstberichteten Erfahrung eines Jugendlichen X im Training wird diese von seiner Peergroup aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, um ihm zu ermöglichen, seine eigene Wahrnehmung der Erfahrung auszudifferenzieren und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen umzusetzen oder erneut zu reflektieren. Die Reflektion kann zum Beispiel mittels Fragen, wie „Was möchtest du in Zukunft tun?“, angeregt werden.

Spezifischer betrachtet verfolgt jedes Trainingsmodul einzelne (Teil-)Ziele, die im Folgenden näher beschrieben werden. *Modul A* zur sozialen Unterstützung vermittelt den Teilnehmenden, wie man Ressourcen erwirbt, explizit, wie man in anspruchsvollen Situationen Hilfe und Unterstützung einholt (S. Chen et al., 2009). Durch die Stärkung des Selbstmanagements (*Modul B*) soll das volitionale Handeln und Agieren mit Ressourcen gefördert werden, das heißt solche eigenständig und zielgerichtet einzusetzen und potentiellen Distraktoren zu widerstehen (Diestel & Schmidt, 2012; Kanfer et al., 2012). Mit einer Förderung von Selbstwirksamkeit (*Modul C*) soll das Ziel erreicht werden, mehr Selbstwirksamkeit zu erleben und in Zukunft weitere Ressourcen aufbauen zu können (Benight et al., 1999). Zusammenfassend tragen diese drei Trainingsmodule gemeinsam zur Förderung der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen bei, indem sie innerhalb von Ressourcenkarawanen eine salutogen-kumulative Wirkung entfalten (Hobfoll, 2002). Durch das Training soll Schülerinnen und Schülern geholfen werden, Ressourcen zu erwerben, die zur funktionalen Stressbewältigung führen, was wiederum zur Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens maßgeblich beitragen soll (S. Chen et al., 2015). Im folgenden Kapitel 3.3.2 wird für jedes einzelne Modul dargestellt, welche Methoden zur Zielerreichung angewandt wurden.

3.3.2 Module des Trainings.

Insgesamt besteht das COR-T aus drei integrativen Modulen zu sozialer Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit, die in der genannten Reihenfolge durchgeführt wurden. Bei den ausgewählten Trainingsmodulen handelt es sich um robuste Ressourcen, die in zahlreichen Anwendungen ihre Wirksamkeit gezeigt haben (Hobfoll & Lilly, 1993; Kanfer et al., 2012). Mithilfe des Trainings wurden diese Ressourcen anhand von Beispielen aus dem Schulalltag gefördert. Hierzu wurde den Jugendlichen ein rhythmisierter Ablauf der Trainingsmodule dargeboten. Das heißt, jede Trainingseinheit war gleich aufgebaut, sodass sie einen Wiedererkennungswert hatte und ein Gefühl der Orientierung und Sicherheit entstand (Bergsson & Luckfiel, 2016). Dementsprechend umfasste jedes einzelne Trainingsmodul eine Begrüßungs- und Abschlussphase sowie zwei wesentliche Übungsphasen. Im Folgenden werden die Inhalte dieser drei Module in chronologischer Reihenfolge im Hinblick auf die methodische Umsetzung vorgestellt.

3.3.2.1 Trainingsmodul A: Soziale Unterstützung.

Das erste Trainingsmodul hat zum Ziel, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Klasse zu stärken, ein positives Klassenklima zu fördern, nach sozialer Unterstützung bitten zu können und soziale Isolation nachempfinden zu können.

Beginnend mit einer Begrüßungsphase erläuterte die Trainingsleitung das bevorstehende Thema und ordnete es in den Kontext des Ressourcenmanagements ein. Ein dargebotenes Poster (**Anhang A4. Exemplarischer Zeitplan**) gab einen kurzen Überblick über das Modul und die dazugehörigen Methoden (Tabelle 7).

Tabelle 7

Inhalte des Trainingsmoduls zur sozialen Unterstützung

Dauer in Minuten	Übung	Methode	Inhalt
15	Begrüßung	Invisible Friend, soziales Netz	Darstellung des sozialen Netzwerks in der Klasse
30	Soziale Isolation	Raumlauf	Nachempfinden sozialer Isolation und Unterstützung
30	Soziale Unterstützung	Improvisationstheater	Förderung des Klassenzusammenhalts, Suche nach sozialer Unterstützung
15	Abschluss	1-Wort-Evaluation	Feedback

Nach dem kurzen Einstieg in das Thema der sozialen Unterstützung wurde eine *Invisible Friend-Übung* eingeführt, die über alle drei Trainingsphasen hinweg fortgesetzt wurde. Ein Invisible Friend bezeichnete eine ‚unsichtbare Person‘, die ein Individuum auf unterschiedliche Weise über die Zeit des Trainings hinweg unterstützte. Dabei zeigte der Invisible Friend sehr unauffällig prosoziales Verhalten, um nicht erkannt zu werden. Alle Trainingsteilnehmer erfuhren mittels geheimer Losziehung, wessen Invisible Friend sie für den Zeitraum des Trainings waren. Hierbei war ein Tausch des Invisible Friend ausgeschlossen. Bei der Übung war zentral, dass sie sowohl während als auch außerhalb der Trainingszeit, also in der verbleibenden Schul- oder Freizeit, umgesetzt werden konnte. Jeder war somit einerseits selbst ein Invisible Friend, der prosoziales Verhalten zeigt, und andererseits auch Rezipient prosozialen Verhaltens. Zu Beginn bekamen die Invisible Friends den Auftrag, mindestens einmal ihrem Schutzbefohlenen gegenüber sozial unterstützendes Verhalten zu zeigen. Welcher Art dieses prosoziale Verhalten war, blieb jedem selbst

überlassen und reichte vom Ausleihen eines Stifts hin zum Trostspenden beim Tod eines nahestehenden Familienmitglieds.

Des Weiteren wurde im Rahmen des Moduls das soziale Netz der Klasse mithilfe eines Wollfadens dargestellt. Hierzu stellten sich die Teilnehmenden in einem Kreis auf. Den Schülerinnen und Schülern wurde mitgeteilt, dass die Übung dazu dient, aus einem Wollfaden ein Trainings-Wunschnetz zu knüpfen. Jede/r Einzelne erhielt die Möglichkeit, einen Wunsch beziehungsweise eine Erwartung an das Training zu haben. In willkürlicher Reihenfolge wurde das Wollknäuel von Person zu Person überreicht, sodass sich ein Netz bildete. Bei Fadenbesitz stellten sich die Jugendlichen namentlich vor und äußerten den eigenen Wunsch. Das entstandene Wunschnetz, das in Ansätzen einem Soziogramm ähnelt (Elbing, 1975), verdeutlichte symbolisch das soziale Netzwerk der Klasse und bot einen geeigneten Einstieg, um über die Eigenschaften von sozialen Beziehungen im Hinblick auf Größe und Dichte des Netzwerkes zu reflektieren (C. Schwarzer & Buchwald, 2004). Ausgehend von einer Integration aller Beteiligten in das soziale Netzwerk stellte die Trainingsleitung exemplarisch dar, wie es aussieht, wenn eine Person eine isolierte Position außerhalb des Netzwerkes einnimmt und ihr der Zugang zur sozialen Unterstützung erschwert ist.

Im Anschluss wurde zum Nachempfinden einer derartigen sozialen Isolation ein ‚Raumlauf‘ mit Schwerpunkt auf dem Thema Isolation durchgeführt. Die Jugendlichen wurden instruiert, sich zu neutraler Musik frei im Raum zu bewegen. Währenddessen gab die Trainingsleitung mehrfach unterschiedliche Instruktionen zur Art der Bewegung (**Anhang A10. Instruktionen zum Raumlauf mit dem Schwerpunkt „Isolation“**). Alle sechs Instruktionen sollten jeweils mittels der Gangart, Körperhaltung sowie Mimik und Gestik verkörpert werden. Beispielsweise bat die Trainingsleitung die Jugendlichen darum, Einsamkeit mithilfe des eigenen Körpers und Raumes für 20 Sekunden darzustellen. Nach Ablauf dieser Zeit hielt die Trainingsleitung die neutrale Musik für zehn Sekunden an und

man sollte in der gegebenen Haltung verharren, um die angesprochene Emotion nachzuempfinden. Nach Durchführung aller sechs Instruktionen wurde gemeinsam über die körperliche und räumliche Darstellung der vorgegebenen Emotionen reflektiert. Den Jugendlichen wurde dadurch das Gefühl von Isolation im Kontrast zu Zugehörigkeit vermittelt und im Nachhinein anhand des zyklischen Reflexionsmodells besprochen.

Aufbauend auf den Erfahrungen aus diesen Übungen wurde zur nächsten Aufgabe übergeleitet. Es sollte ein Theaterstück zum Thema „Kein Bock auf Schule? - Mega Bock auf Freunde!“ von den Jugendlichen improvisiert werden. Zunächst sammelten die Jugendlichen Gründe für Schulabsentismus in einer Mindmap, die dann als Themenbasis für das Improvisationstheater diente. Die Klasse wurde in zwei Teams aufgeteilt und jedes Team bestimmte jeweils das Thema des Improvisationstheaterstücks des anderen Teams. Das Improvisationstheaterstück wurde dann der Klasse ohne vorherige Übung vorgespielt.

Ziel dieser Übung war es, dass jedes Teammitglied eine aktive Rolle beim Vorspielen übernimmt sowie soziale Unterstützung im Team erfährt und gibt. Die Trainingsleitung stand währenddessen zwar für Fragen zur Verfügung, ermutigte die Teams aber zur eigenständigen Zusammenarbeit, um die Kooperation zu fördern. Die gemeinsame Entwicklung eines Improvisationstheaters bot Möglichkeiten zur gegenseitigen Einigung und Unterstützung, zum Beispiel bei der Belegung von Rollen, Auswahl von Inhalten und Lösung von Konflikten. So wurden wesentliche Komponenten der quantitativen und qualitativen sozialen Unterstützung gefördert, indem sich zum Beispiel die Kontaktfrequenz der Interaktionen untereinander erhöhte und konkrete Hilfeleistungen beziehungsweise Lösungsvorschläge geleistet wurden (C. Schwarzer & Buchwald, 2004).

In einem begrenzten Zeitrahmen von zehn Minuten entwickelten die Jugendlichen in ihrem Team eine Idee für ihre Themenumsetzung, die daraufhin spontan dem gegnerischen Team vorgeführt wurde. Im Anschluss an das Vorführen der beiden Theaterstücke wurde über

die Zusammenarbeit beim Vorspielen und Entwickeln des Theaters reflektiert und besonders auf Kognitionen und Emotionen bei der Kooperation eingegangen. Ebenso wurde die Rollen- und Perspektivübernahme thematisiert. Ein wesentliches Element dieser Reflexion bestand im gemeinsamen Erleben ähnlicher Emotionen und Kognitionen, dem *Sharing* (Yalom, 2003). Zum Abschluss wurde mithilfe des reflektierenden Teams ein Gesamtfazit zum unterstützenden Verhalten beim Improvisationstheater gezogen. Ferner wurde an den Auftrag zum prosozialem Verhalten als Invisible Friend erinnert. Mit einer Feedbackrunde, bei der jedes Trainingsmitglied die individuelle Zufriedenheit mit dem Training äußern durfte, wurde die Trainingseinheit abgeschlossen und auf die nächste Einheit zum Selbstmanagement verwiesen.

3.3.2.2 Trainingsmodul B: Selbstmanagement.

Im zweiten Trainingsmodul zum Selbstmanagement sollte die zielgerichtete Steuerung von Ressourcen gefördert werden. Jugendliche wurden dazu in einer selbstbestimmten, zielwirksamen Motivation gefördert (Kanfer et al., 2012).

Zur Begrüßung wurde ein kooperatives Ballspiel eingeführt, bei dem ein Ball möglichst schnell durchgereicht wird. Dabei sollten die Jugendlichen jeweils nach der aktuellen Stimmung des Nebenmanns fragen und bei Ballbesitz angeben, wie es ihnen selbst geht. Ziel dieser Aufgabe war es einerseits, die Jugendlichen physisch zu aktivieren und andererseits im prosozialem Verhalten bei sozialen Interaktionen unter Zeitdruck zu fördern. Aufbauend darauf wurde die Aufgabe zum Invisible Friend weiter fortgeführt: der Invisible Friend sollte bei der eigenen Zielerreichung beobachtet und durch Hilfestellungen unterstützt werden. Nach einer kurzen Reaktivierung der vergangenen Trainingseinheit zur sozialen Unterstützung, wurde die Bedeutung des Selbstmanagements für das Ressourcenmanagement dargelegt und der Ablauf der Trainingseinheit anhand eines Posters vorgestellt (**Anhang A4. Exemplarischer**

Zeitplan). Schließlich wurde erklärt, dass die Trainingseinheit im Wesentlichen aus einer Begrüßungs- und Abschlussphase sowie zwei größeren Übungsphasen besteht (Tabelle 8).

Tabelle 8

Inhalte des Trainingsmoduls zum Selbstmanagement

Zeit in Minuten	Übung	Methode	Inhalt
15	Begrüßung	Kooperatives Ballspiel, Invisible Friend	Aufmerksamkeitssteigerung
30	Nahziele	SMART-e Ziele im kompetitiven Dart- Spiel	Zielwirksame Motivation, Selbststeuerung
30	Fernziele	Kreatives Malen	Identifikation eines persönlichen und beruflichen Selbstkonzepts
15	Abschluss	Pantomimische Evaluation	Feedback

Anhand eines skizzierten Berges wurde im Plenum zum Einstieg eine Arbeitsdefinition zum Begriff ‚Ziel‘ erarbeitet. Es sollten Begrifflichkeiten wie Träume oder Wünsche deutlich von Zielen abgegrenzt werden und Emotionen benannt werden, die man beim Verfehlen eines Ziels empfindet. Auf der Bergspitze wurden solche Emotionen notiert, die mit einer Zielerreichung einhergehen. Als eine Möglichkeit zur Zielerreichung wurde das selbstständige Management von Ressourcen dargestellt. Erklärungsbedürftig war, dass zur Erreichung eines größeren Fernziels dessen Zerlegung in kleinere, proximale Ziele sinnvoll ist. „Auch solche Fernziele, die zunächst aussichtslos erscheinen mögen, werden durch die Zerlegung in eine

Sequenz zusammenhängender Kurzzeitziele durchaus erreichbar“ (Kanfer et al., 2012, S.332). Beispiele für Fernziele, die über eine längere Frist erreichbar sind, bildeten ein Berufs- oder Schulabschluss (Mauermann, Schäfer & Braun, 2019). Zeitlich betrachtete kurzfristige Nahziele wurden als bedeutsam für die motivationale Wirkung der Zielverfolgung dargestellt, da sie über erreichbare Erfolgserlebnisse direkte Anreize liefern (R. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Da beide Zielarten für das Selbstmanagement von Individuen bedeutsam sind, wurden sowohl Nah- als auch Fernziele in der Trainingseinheit behandelt.

Den Jugendlichen wurde zunächst die *SMART-Methodik* erläutert. SMART steht für: spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert. Jedes Kriterium wurde erläutert und in Anlehnung an ein Arbeitsblatt zu SMART-en Zielen an der Tafel skizziert (**Anhang A11. Arbeitsblatt - Ziele**). So sollten Ziele eindeutig und präzise definiert werden (*spezifisch*), sollten überprüfbar (*messbar*), erstrebenswert (*attraktiv*) und erreichbar (*realistisch*) sein, und zwar bis zu einem konkreten Datum (*terminiert*). Ein Vorteil dieser Zielsetzungsmethode ist die erhöhte Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung bei konsequenter Anwendung der SMART-Kriterien, was empirische Befunde aus der Zielsetzungstheorie nach Locke und Latham (1991; ,2002) bestätigen. Zur leichteren Erinnerung an diese Kriterien wurde den Jugendlichen gesagt, dass *SMART* ein englischer Begriff ist, der im Deutschen für „clever, geschickt oder klug“ steht. Danach wurden SMART-e und bis zur nächsten Trainingseinheit realisierbare Nahziele zunächst im Plenum und anschließend in Einzelarbeit formuliert. Im Plenum wurde als erklärendes Beispiel das Ziel „Ich möchte zur Schule gehen“ herangezogen und in ein SMART-es Ziel umformuliert. Daraus entstand das folgende SMART-e Ziel: „Bis zur nächsten Trainingseinheit, am TT.MM.JJJJ, möchte ich im Fach Deutsch zu 100 % anwesend sein, um eine gute Note in der Deutscharbeit schreiben zu können“. Nach Klärung potentieller Verständnisfragen zur SMART-Methodik, erhielten die Jugendlichen ein Arbeitsblatt zu Zielen, das ihnen als Grundlage diente, um ein persönliches SMART-es Nahziel aus dem

schulischen Kontext zu bilden (**Anhang A11. Arbeitsblatt - Ziele**). Sobald das persönliche Nahziel notiert war, tauschte man die Arbeitsblätter mit der Sitznachbarin oder dem Sitznachbarn, die somit als ein *Critical Friend* das SMART-e Ziel kritisch überprüfte. Nach dieser Übung im Tandem wurden zwei Freiwillige gebeten, ihr persönliches Nahziel vorzustellen, das dann von der Klasse hinsichtlich der Erfüllung der SMART-Kriterien anhand eines vorgegebenen Punktesystems bewertet wurde. Die vortragende Person konnte ihre SMART-e Leistung durch überzeugende Argumentationen verteidigen und die Punktzahl verbessern. Dies sollte ein kompetitiver Anreiz sein, sich verstärkt an sein Ziel zu binden und sich mit den Kriterien intensiv auseinanderzusetzen. Zudem bestand die Möglichkeit, die eigene Punktzahl durch ein Dart-Spiel zu verbessern. Die Dart-Scheibe symbolisierte eine Zielscheibe. Aus Sicherheitsgründen wurden Dartpfeile durch selbstaftende Bälle ersetzt. Nach dem Zusammentragen der Punkte, wurde diese Übung gemeinsam mithilfe des Reflecting Teams im Hinblick auf eine zielwirksame Motivation reflektiert. Es wurde erläutert, dass viele Nahziele die Erreichung eines größeren Fernziels unterstützen. Derartige längerfristige Fernziele bildeten den Schwerpunkt der darauffolgenden Übung.

In dieser Übung sollte eine Auseinandersetzung mit dem persönlichen Selbstkonzept erfolgen (Thomsen, Lessing, Greve & Dresbach, 2018). Hierzu wurden weitestgehend unklare, in der Zukunft liegende Fernziele kreativ ergründet. Durch das kreative Malen sollte das Ziel klarer hervortreten (Mauermann et al., 2019) und eine Ausdrucksmöglichkeit geboten werden, die dem erstmaligen Auseinandersetzen mit Fernzielformulierungen gerecht wird, indem verbale Kommunikation durch bildhafte ergänzt wird. Bei dieser Aufgabe malten die Jugendlichen ihre eigene Person in drei Schritten: Ausgehend von der eigenen Persönlichkeit im Hier-und-Jetzt wurde ein Fernziel zum Zeitpunkt der Volljährigkeit anvisiert. Ebenso wurde dargestellt, wie dieses Fernziel in der Übergangszeit zu erreichen ist. Den Jugendlichen war in ihrer Kreativität nahezu keine Grenze gesetzt. Das Malen erfolgte in Einzelarbeit. Ein

wesentlicher Aspekt des Malprozesses bestand darin, sich selbst sowie die Umwelt vertiefend wahrzunehmen und daraus das eigene Selbstkonzept weiterzuentwickeln. Sodann wurde auf Basis der kreativen Outputs über das gegenwärtige Wohlbefinden, persönliche Fernziele und potentielle Möglichkeiten zur Zielerreichung im Plenum reflektiert. Die Jugendlichen wurden ermutigt, ihre Zeichnungen vorzustellen und zu beschreiben. Gemeinsam wurden Worte für das Gemalte gefunden, um die Ziele sowie das eigene Selbst zu verfestigen. Im Dialog mit dem Reflecting Team wurden die Kognitionen sowie Emotionen während des Malprozesses nachvollzogen. Ein besonderer Fokus wurde hierbei auf Ressourcen, die für eine Zielverwirklichung zur Verfügung stehen, gelegt. Abschließend wurde ein Fazit zum Verlauf der Trainingseinheit gezogen. Ebenso wurde an die Funktion der Invisible Friends erinnert, unterstützend bei der Nahzielerreichung bis zur nächsten Trainingseinheit zu agieren. Die Zielerreichung wurde in der Folgeinheit überprüft. Zum Abschluss wurde um eine pantomimische Darstellung der Zufriedenheit mit dem Training gebeten, worauf sich die Trainingsleitung dankend verabschiedete und auf die nächste Trainingseinheit verwies.

3.3.2.3 Trainingsmodul C: Selbstwirksamkeit.

Im dritten Trainingsmodul lag der Schwerpunkt auf der Selbstwirksamkeit. Ziel war es, die Überzeugung zu fördern, Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können (R. Schwarzer & Jerusalem, 2002).

In einer Begrüßungsphase nannte die Trainingsleitung das Thema der bevorstehenden Einheit und ordnete dieses wieder kurz in den Kontext des Trainings anhand eines Posters ein (**Anhang A4. Exemplarischer Zeitplan**). Zudem wurde ein Überblick über die Einheit gegeben, die aus zwei wesentlichen Übungseinheiten zum Ressourcenmanagement bestand. In der ersten Übungsphase wurde eine szenische Zukunftswerkstatt durchgeführt und in der zweiten Phase wurden verschiedene Kurzübungen angewandt.

Tabelle 9

Inhalte des Trainingsmoduls zur Selbstwirksamkeit

Zeit in Minuten	Übung	Methode	Inhalt
15	Begrüßung	Zielerreichungslinie	Aufmerksamkeitssteigerung
30	Überwinden von Barrieren	Szenische Zukunftswerkstatt	Vertrauen in das eigene Selbst, kreative Perspektiverweiterung
30	Lernen am Modell	Diverse Kurzübungen	Vermittlung der Selbstwirksamkeitsquellen
15	Abschluss	Tafelbild-Evaluation, Invisible Friend	Feedback

Zum Einstieg wurde anhand einer Ziellinie die Entfernung zum SMART-en Nahziel, das in der vorherigen Trainingseinheit gebildet wurde, räumlich dargestellt. Hierfür skizzierte die Trainingsleitung eine Ziel- und Startlinie auf dem Boden zwischen denen sich die Jugendlichen in Abhängigkeit ihrer subjektiv eingeschätzten Zielerreichung aufstellten. Diese Einstiegsübung hatte zwei Funktionen: Zum einen sollte die Erreichung des Nahziels überprüft und an die vergangene Trainingseinheit angeknüpft werden. Zum anderen sollte gemeinsam erörtert werden, welche Ressource bei der Zielverwirklichung förderlich ist. Es wurde festgehalten, dass eine potente Ressource in der Selbstwirksamkeitserwartung liegt, die sich typischerweise in Äußerungen, wie etwa „Ich schaffe das!“ und „ich bin überzeugt, dass ich das hinbekomme!“, erkennen lässt. Anhand einer Tafelskizze wurde erklärt, wie Selbstwirksamkeitserwartungen gemäß der vier Quellen nach Bandura (1978) erlangt werden: durch eigene Erfolgserlebnisse, stellvertretende Erfahrung, verbale Ermutigung und durch die

Kontrolle der eigenen emotionalen Erregung. So können eigene, vergangene Erfolgserlebnisse bei der Bewältigung von Herausforderungen die Überzeugung, zukünftige Herausforderungen zu bewältigen positiv beeinflussen. Ferner können nicht nur eigene Erfahrungen, sondern ebenso Erfahrungen von Individuen mit ähnlichen Fähigkeiten die Selbstwirksamkeitserwartung fördern. Zusätzlich können aufbauende und ermutigende Worte das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen stärken. Darüber hinaus kann die Kontrolle emotionaler Zustandsreaktionen zur entspannten Bewältigung von Barrieren dienen.

In der ersten Übungsphase sollte die Kreativität im Management von Ressourcen und im Überwinden von Barrieren gefördert werden, um neue Quellen für Selbstwirksamkeit finden zu können. Die Trainingsleitung leitete mithilfe eines Arbeitsblattes (Anhang A12. Arbeitsblatt - Selbstwirksamkeit) zu einem szenischen Spiel mit dem Schwerpunkt auf Barrieren-Überwindung an. Zunächst wurde die szenische Zukunftswerkstatt zum besseren Verständnis von der Trainingsleitung exemplarisch vorgespielt. Ferner wurde erläutert, dass diese Methode die Kreativität im Entscheidungsfindungsprozess steigern sollte, sodass neue Ansätze für Barrieren entwickelt und akzeptiert werden (Kuhnt & Müllert, 2000).

Auf Basis strukturierter Anleitungen fanden die Jugendlichen sodann eigene kreative Zukunftslösungen zur Überwindung einer persönlichen Barriere im Schulkontext. Diese Übung wurde im Tandem bearbeitet, wobei jedes Tandemmitglied eine Rolle erhielt: In der Rolle A war eine persönliche Barriere zu überwinden und in der Rolle B sollte diese Barrieren-Überwindung mittels selbstwirksamkeitsfördernder Gesten und Worte unterstützt werden. Im Wesentlichen bestand diese Übung aus drei Arbeitsphasen (Anhang A12. Arbeitsblatt - Selbstwirksamkeit): Kritikphase, Utopie- beziehungsweise Traumphase sowie eine Verwirklichungs- oder Realitätsphase (Jungk & Müllert, 1997). In der Kritikphase wurde in der Rolle A eine Barriere eruiert, während die Person in der Rolle B nach Ängsten und Sorgen hinsichtlich der Barriere fragte und Verständnis für die Situation aufbaute. Gegebenenfalls

wurden Ängste und Sorgen sogar geteilt. Diese Barriere wurde nun in der Utopiephase mittels einer Traumlösung, in der alles möglich ist, überwunden. Hierbei regte die Person in der Rolle B zu kreativen Lösungsansätzen an, indem sie betonte, dass der Kreativität keine Grenzen gesetzt seien. Das primäre Ziel dieser Phase lag in der Förderung der Kreativität, die den Zugang zu neuen Lösungsmöglichkeiten erleichtern sollte. Diese kreative Problemlösung wurde in der Verwirklichungsphase realistisch gestaltet. Hierzu wurden im Tandem akzeptable und umsetzbare Lösungsansätze für die Überwindung der Barriere gesucht. Die Person in der Rolle B hatte vornehmlich die Aufgabe, mit ermutigenden Worten die Lösungsfindung zielorientiert zu unterstützen. Im Anschluss wurden die Rollen in den Tandems getauscht, sodass jedes Trainingsmitglied in der Zukunftswerkstatt eine eigene Barriere zu überwinden hatte (Rolle A), aber auch selbstwirksamkeitsförderndes Verhalten trainieren konnte (Rolle B). Insgesamt diente diese Übung dazu, durch eine kreative Herangehensweise das eigene Vertrauen in die Überwindung von Barrieren zu fördern, vor allem in Situationen, die vermeintlich unüberwindbar schienen (R. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Ebenso diente die Arbeit in Zweierteams dazu, dass sich Jugendliche frei und offen äußern konnten. Ferner fand ein vertrauensvoller Ressourcenaustausch statt, da die Teilnehmenden durch die Aufträge zur verbalen Förderung von Selbstwirksamkeit und sozialer Unterstützung ermutigt wurden. Insbesondere führte die Reihenfolge der Phasen in der Zukunftswerkstatt dazu, dass die Aufgeschlossenheit und Akzeptanz gegenüber neuen und praktischen Lösungsansätzen in der Verwirklichungsphase durch die vorangestellte Utopiephase gefördert wurde (Jungk & Müllert, 1997).

Im Plenum wurden einige Lösungsansätze vorgestellt und die Erfahrung mit dieser Übung im Hinblick auf die Akzeptanz des Lösungsansatzes reflektiert. Darüber hinaus wurde über die Erfahrung mit dem Empfangen und Senden von selbstwirksamkeitsfördernden Worten gesprochen. Jene Erfahrungen wurden in der darauffolgenden Phase mittels

verschiedener Kleinübungen zu den vier Quellen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1978) vertieft. Zunächst wurden die Quellen zur Selbstwirksamkeit anhand der Skizze wiederholt und die Reihenfolge der Kleinübungen wurde wie folgt festgelegt: emotionale Erregung, eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen und verbale Ermutigung. Diese Reihenfolge wurde in der Skizze nummeriert und diente den Jugendlichen zur Orientierung für die folgenden Kleinübungen.

Ziel der Übung zur emotionalen Erregung war eine Regulierung und Kontrolle eigener körperlicher Stressreaktionen, um Herausforderungen entspannt bewältigen zu können. Hierzu stellten sich die Jugendlichen in einem Kreis auf und es wurden zunächst Situationen aus der Schule gesammelt, die extreme Stressreaktionen hervorrufen. In Anlehnung an die Methode des Blitzlichts (Peterssen, 2005) wurden die Jugendlichen gebeten, kurz zu benennen, was sie persönlich in der Schule stresst. Im Anschluss wurden die Jugendlichen dazu befragt, was dieser Gedanke an die belastende Situation bei ihnen emotional, kognitiv und körperlich auslöst. Daraufhin sollten sie nacheinander das linke Bein nach hinten ausstrecken, einen Stift quer zwischen die Zähne legen und die rechte Hand nach oben ausstrecken. Sodann wurden sie wieder hinsichtlich ihrer derzeitigen Stimmung und Gedanken befragt. Es wurde erläutert, dass soeben unter einem Vorwand die muskuläre Anspannung spezifischer Gesichtsmuskeln (z. B. Jochbeinmuskel) hervorgerufen wurde, die üblicherweise beim Gesichtsausdruck des Lächelns aktiviert werden (Strack, Martin & Stepper, 1988). Die potente Beeinflussung affektiver Prozesse durch spezifische Muskelaktivierungen und vice versa wurde hiermit veranschaulicht. Ebenso wurde verdeutlicht, dass Achtsamkeitsübungen zur Entspannung affektiver Zustände dienen und Handlungen dann mit geringerem Arousal bewältigt werden können. Dies belegen unter anderem empirische Befunde zur *Facial Feedback Hypothese* und dem *Embodiment* (Gallagher, 2005).

Eine weitere Möglichkeit Selbstwirksamkeit zu erlangen, besteht in stellvertretenden Erfahrungen (Bandura, 1978). Zur Einübung dessen wurde zunächst ein gemeinsames Verständnis von Vorbildern erarbeitet, um im Anschluss ein persönliches Vorbild zu finden, das einem in Alter und Geschlecht ähnelt. Daraufhin nahmen sich die Jugendlichen einen Ballon und gestalteten diesen zu ihrem Vorbild. Während des Gestaltens sollten sie sich überlegen und möglichst aufmalen, welche Herausforderung ihr Vorbild bereits überwunden hat und wie dies gelingen konnte. Im Nachhinein wurden einzelne Vorbilder vorgestellt. Einige Freiwillige wurden gebeten, sich in die Rolle ihres Vorbildes hineinzusetzen, während die Trainingsleitung reflektierende Fragen im Hinblick auf Erfahrungen bei der Bewältigung der Barriere sowie den Emotionen und Kognitionen stellte. Daraufhin wurden die Freiwilligen gebeten, wieder aus der eigenen Perspektive zu reflektieren, wie sie es empfunden haben, ein Hindernis zu überwinden. Abschließend wurde erläutert, dass Vorbilder respektive Verhaltensmodelle einen zur Nachahmung des Verhaltens ermutigen können (R. Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Neben stellvertretenden Erfahrungen können vor allem eigene Erfahrungen die Selbstwirksamkeitserwartung fördern. Hierzu wurden die Jugendlichen gebeten, ein eigenes Erfolgserlebnis aus dem Kontext der Schule verdeckt zu notieren. In Zweiertteams sollten sie sich dieses gegenseitig pantomimisch vorspielen und erraten. Mit körperlichem Ausdruck wurde das Erfolgserlebnis dann nachgeahmt und nachempfunden (Schunk, 1995) und anschließend im Plenum hinsichtlich des Einflusses auf die Selbstwirksamkeit reflektiert.

In einer letzten Übung wurde verbale Ermutigung in der Klasse gefördert. Hierzu wurde den Jugendlichen 90 Sekunden Zeit zur Verfügung gestellt, um als Klasse (kollektive) Selbstwirksamkeit darzustellen. Mit dieser Übung wurde das Ziel verfolgt, eine „Wir schaffen das!“-Mentalität zu fördern. Falls die Klasse diese Übung im ersten Durchgang nicht bewältigen konnte, wurde ihr ein zweiter Versuch mit Abzug der verfügbaren Zeit auf 60

Sekunden zur Verfügung gestellt. Diese abschließende Übung diente zur Stärkung der Teamwirksamkeit und des Klassenzusammenhalts. Ebenso sollte die Übung unterstreichen, dass zur Bewältigung von herausfordernden Aufgaben drei wesentliche Ressourcen notwendig sind: 1. soziale Unterstützung und gemeinsames Handeln, 2. Zielgerichtetes Management der Ressourcen und Personen und 3. die Überzeugung, die herausfordernde Übung meistern zu können.

Zum Abschluss wurde ein Fazit zum gesamten Trainingsverlauf gemeinsam mit dem Reflecting Team gebildet. Ebenso wurde den Jugendlichen ein *Wunschfaden*, der aus ihrem Wunschnetz gebildet wurde, ausgeteilt. Dieser Wunschfaden beinhaltete auch einen dekorativen Papieranhänger, auf welchem dem Invisible Friend eine starke, selbstwirksame Botschaft notiert wurde. Nach einer Evaluation anhand einer Tafelbildskizze durften die Jugendlichen ihren Wunschfaden mit der personalisierten Selbstwirksamkeits-Botschaft überreichen. Nach der Auflösung der Invisible Friends bedankte sich die Trainingsleitung und verwies auf den abschließenden Posttest.

3.4 Instrumente der Untersuchung

Für die Evaluation des COR-T wurden Messinstrumente gewählt, die dem aktuellen Forschungsstand entsprechen (Döring & Bortz, 2015c). Dies wird nachfolgend ausführlich mit Angabe psychometrischer Gütekriterien erörtert. Insgesamt erfolgte die Evaluation des Trainings mittels identischer Prä- und Posttests, die online über Sosci-Survey (Leiner, 2019) oder alternativ mithilfe von Papier-Bleistift Verfahren realisiert wurden. Das schriftliche Format war für diese Evaluation besser geeignet als mündliche Befragungen, da es insbesondere durch die Anonymität sozialer Erwünschtheit entgegenwirkt (Sedlmeier & Renkewitz, 2011).

Um zentrale Maße des Trainings zu erheben, wurden für die gesamte Evaluation möglichst standardisierte, auf Selbstberichten basierende und normierte diagnostische Verfahren verwendet. Der Evaluationsbogen bestand aus einer umfangreichen Testbatterie mit folgenden Instrumenten: dem Krefelder Fragebogen zum Schulabsentismus (Ricking & Dunkake, 2017), dem Strengths and Difficulties Questionnaire (R. Goodman, 1997) und dem Stressbewältigungsinventar (C. Schwarzer et al., 2003). Zur anonymisierten Zuordnung der Daten aus Prä- und Posttests wurde für jeden Jugendlichen ein individueller Versuchspersonencode generiert (Anhang A3. Versuchspersonencode). Im Folgenden werden die angewandten Fragebogen in der Reihenfolge, so wie sie auch den Jugendlichen dargeboten wurden, hinsichtlich ihrer theoretisch-konzeptionellen und testkonstruktiven Güte beschrieben.

3.4.1 Krefelder Fragebogen zum Schulabsentismus

In Anlehnung an das Projekt *Krefelder Hauptschulfragebogen* von Ricking und Dunkake (2017) wurde der Krefelder Fragebogen zum Schulabsentismus (KFS) auch für diese Untersuchung ausgewählt (Anhang A13. KFS – Krefelder Fragebogen zum Schulabsentismus), um mittels eines standardisierten und eigens für Hauptschülerinnen und Hauptschüler konzeptionierten Fragebogens Daten zu psychosozialen Ressourcen und Stressoren von Jugendlichen zu erfassen. Das Projekt von Ricking und Dunkake (2017) umfasst eine Stichprobe, die der hier zugrundeliegenden im Hinblick auf die Alters- und Schulstruktur sehr ähnelt. An dem Krefelder Projekt nahmen insgesamt 245 Jugendliche der 6. bis 9. Jahrgangsstufen aus vier Hauptschulen teil, ebenso wie deren Klassenlehrerinnen, Klassenlehrer und Eltern. Dieser Stichprobe wurde ein umfangreicher Fragebogen vorgelegt, dessen Skalen im Rahmen des Projektes ausführlich ausgewertet wurden. Der gesamte Fragebogen kann dem Anhang (Anhang A13. KFS – Krefelder Fragebogen zum

Schulabsentismus) entnommen werden. Insgesamt besteht der KFS aus 27 Skalen und 80 Items mit unterschiedlichen Antwortformaten. Im Folgenden wird der Fragebogen allerdings nur im Hinblick auf die für die eigene Untersuchung besonders relevanten Skalen näher beschrieben. Zentrale Skalen sind in Tabelle 10 im Hinblick auf Itemanzahl, -beispiel und Antwortskala dargestellt.

Tabelle 10

Zentrale Skalen des KFS

Skala	Anzahl der Items	Beispielitem	Antwortskala
<i>Schlüsselressourcen</i>			
Soziale Unterstützung	8	Meine Mutter/Mein Vater unterstützt mich, wenn ich mir etwas zutraue	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)
Selbstmanagement	3	Ich denke, mir stehen alle Wege offen	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)
Selbstwirksamkeit	3	Ich habe genauso gute Einfälle, wie die anderen Jungen und Mädchen	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)
<i>Indikatoren von Schulstress</i>			
Schulunlust	6	Oft folge ich dem Unterricht nicht, sondern bin mit meinen Gedanken woanders	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)
Schulangst	6	In der Schule habe ich Angst[,] Fehler zu machen	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)
Prüfungsangst	3	Das Herz schlägt mir bis zum Hals	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)
Schulabsentismus	3	Wie oft hast Du in den letzten 3 Monaten einzelne Schulstunden (keine Tage!) geschwänzt?	dichotom mit offenem Ergänzungsfeld und „weiß nicht“-Option
Devianz	4	Unsere Gruppe hat öfter Streit mit anderen Jugendlichen	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)

Skala	Anzahl der Items	Beispielitem	Antwortskala
Gleichgültigkeit der Lehrkraft	5	Unsere(e) Klassenlehrer(in) ist es egal, ob wir uns verbessern	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)
Klassenrepetition	1	Hast Du schon einmal eine oder mehrere Klassen in Deiner Schullaufbahn wiederholt?	dichotom mit offenem Ergänzungsfeld und „weiß nicht“-Option
objektiviertes Kapital	10	Gibt es bei Dir zu Hause Folgendes? Kunstwerke (z. B. gemalte Bilder, Skulpturen)	dichotom mit „weiß nicht“-Option
<i>Erziehungsverhalten der Eltern</i>			
Wortbrüchigkeit	2	Meine Mutter/Mein Vater hält Versprechen nicht	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)
Mangelnde Struktur	2	Meine Mutter/Mein Vater sagt nicht immer klar, was er/sie von mir wollen	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)
Inkonsequente Disziplinierung	2	Meine Mutter/Mein Vater droht Strafe an, aber führt sie dann nicht aus	1 (trifft überhaupt nicht zu) - 6 (trifft voll und ganz zu)

Zu Beginn wurden *soziodemographische Daten* zu Alter, Geschlecht, Geburtsort, Alter, bei dem die Migration nach Deutschland erfolgte und Muttersprache erfasst. Im Anschluss an die soziodemographischen Fragen wurden *Schulleistungen* erhoben.

Zudem wurden aus dem KFS drei Skalen für die Schlüsselressourcen gebildet. So ergab sich aus acht Items eine Skala zur erhaltenen *sozialen Unterstützung*. Eine weitere, fundamental bedeutsame Skala für das COR-T bildet das *Selbstmanagement*. Es wurde mittels drei Items erfasst, die über eine Hauptkomponentenanalyse aus sieben Items extrahiert wurden. Darüber hinaus wurden aus sechs Items zur *Selbstwirksamkeit* drei finale Items über

eine Hauptkomponentenanalyse in Anlehnung an die schulbezogene Selbstwirksamkeit von Jerusalem und Satow (1999) extrahiert.

Nachfolgend wird auf die Skalen des KFS eingegangen, die Schulstress und -angst indizieren. So bildete *Schulunlust* eine zentrale Skala, die anhand von sechs Items erhoben wurde. Darüber hinaus wurde mittels neun Items die *Schulangst* erfragt. Über eine Hauptkomponentenanalyse ergaben sich sechs finale Items für diese Skala. Des Weiteren sollten drei Items zur *Prüfungsangst* beantwortet werden. Hierfür wurden in Anlehnung an das Test Anxiety Inventory – Emotionality (R. Schwarzer & Jerusalem, 1999; Spielberger, 2010) drei Items für den KFS verwendet, um physische und psychische Symptome von Aufregtheit bei einer bevorstehenden Klassenarbeit zu erheben. Weitere neun Items dienten zur Erhebung von *Schulabsentismus* in den Versionen: Verspätungen, stunden- und tageweises Fernbleiben vom Unterricht. Insgesamt erfolgte aus der Anzahl an tage- und stundenweisem Absentismus sowie Verspätungen ein allgemeiner, z-standardisierter Composite Score zu Schulabsentismus. Darüber hinaus wurde mittels vier Items nach der Zugehörigkeit zu einer devianten Clique gefragt. Die *Devianz-Skala*, ist zentral für die zugrundeliegende Untersuchung, weil sie auf abweichendes Verhalten von Jugendlichen schließen lässt. Ferner wurde anhand von 15 Items die Beziehung zur Klassenlehrerin oder zum Klassenlehrer erhoben. Aus diesen 15 Items wurden unterschiedliche Erziehungsstile der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers abgeleitet. Von besonderem Interesse für diese Untersuchung war die *Gleichgültigkeit der Lehrkraft*, die anhand von fünf Items erfasst wurde. Weitergehend wurde die *Klassenrepetition* erhoben, in dem nach den Wiederholungen in der gesamten Schullaufbahn gefragt wurde. Die Jugendlichen gaben an, ob sie bereits Klassen wiederholt hatten und falls ja, welche Klassen. Zudem wurde das kulturelle Kapital erfasst, das nach Bourdieu (2012) aus drei Formen besteht: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital. Das *inkorporierte Kulturkapital* wurde mittels sieben Items

erhoben, die der Shell-Studie (Zinnecker & Fischer, 1992) entnommen sind. Ferner wurde das *objektivierte Kulturkapital* mittels zehn Items, die der PISA-Studie entnommen worden sind, erhoben. Hierfür sollte der Besitz von kulturellen Gütern im Haushalt angegeben werden. Das institutionalisierte Kapital wurde nicht erhoben, da es auf Bildungsabschlüssen basiert, welche die Jugendlichen noch nicht erworben hatten. Indikativ hierzu dienten die Bildungsabschlüsse der Eltern.

Überdies wurde die soziale Herkunft mittels 13 Items erfasst. Hierfür wurde neben dem Verhältnis zur Mutter und zum Vater, jeweils deren höchster Bildungsabschluss sowie die berufliche Tätigkeit erhoben. Ferner wurde der allgemeine, elterliche Erziehungsstil und deren Unterstützung erhoben, wobei zunächst sieben Erziehungskomponenten identifiziert werden konnten. Drei der Skalen sind für diese Untersuchung von besonderer Relevanz, da sie sich auf die Erziehung beider Eltern beziehen: *mangelnde Struktur der Eltern*, *Wortbrüchigkeit der Eltern* und *inkonsequente Disziplinierung der Eltern*. Anhand von weiteren 13 Items wurde eine *Trennung der Jugendlichen von den Eltern* im gesamten Lebenslauf erfragt (z. B. durch den Tod eines Elternteils oder die Scheidung bzw. Trennung der Eltern).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der KFS ein umfangreiches Instrument bildet, das neben Schulabsentismus, insbesondere auch relevante Ressourcen und Stressoren von Jugendlichen in den zentralen Bereichen Schule, Familie und Freizeit erhebt. Ferner ist das Instrument speziell für eine Untersuchung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern konzipiert worden, sodass es sich für die zugrundeliegende Stichprobe ausgezeichnet eignet. Nichtsdestotrotz ist es zur validen Interpretation der Skalen notwendig, dieses Instrument hinsichtlich der psychometrischen Güte näher zu analysieren (vgl. z. B. Kap. 4.2).

3.4.2 Die deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire – ein Fragebogen zu Stärken und Schwächen

Die Stärken und Schwächen der Jugendlichen wurden mittels des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) erhoben. Dieses Inventar wurde 1997 von R. Goodman in Großbritannien entwickelt. Seitdem wurde der Fragebogen in über 80 Sprachen übersetzt und gegenwärtig existieren ungefähr 17 Versionen des Instruments, die sich in Alter und Beurteilungsstil (Selbst- oder Fremdbewertung) der Zielgruppe unterscheiden. Eine breite Anwendung findet das Instrument beispielsweise bei der Evaluation von Therapieverläufen oder zu Screeningzwecken im Kindes- und Jugendalter (Klasen, Woerner, Rothenberger & Goodman, 2003). Darüber hinaus wurde dieses Inventar sowohl international als auch national in zahlreichen Studien im sozial- oder entwicklungspsychologischen Bereich angewandt (Wölflé et al., 2014; Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2000). Durch die breite Anwendung und Verbreitung lassen sich Parallelen zwischen der vorliegenden Untersuchung und bereits bestehender Literatur ziehen. Ein weiterer Vorteil dieses Instruments liegt darin, dass einige Studien für den deutschsprachigen Raum existieren, welche die psychometrische Güte dieses Instruments berichten (Klasen et al., 2003; Lohbeck, Schultheiß, Petermann & Petermann, 2015; Woerner et al., 2002).

In einer Validierungsstudie von Klasen und Kollegen (2000) zeigen sich hohe Korrelationen zwischen dem SDQ und dem erheblich zeitaufwändigeren Youth Self-Report (Döpfner, Plück, Kinnen & Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 2014). Dieser Befund ist vor dem Hintergrund der Reliabilitätszunahme bei steigender Itemanzahl bemerkenswert (Hedderich & Sachs, 2020; Streiner, Norman & Cairney, 2015). Zwar korrelierten in dieser Studie Berichte aus der Eltern- und Selbstbeurteilungsversion des SDQ lediglich moderat miteinander, dennoch war diese Urteilsübereinstimmung auch beim Youth

Self-Report nicht gegeben. Eine systematische Validierung der zusätzlichen Fragen des SDQ im Selbstbericht steht noch aus (Klasen et al., 2003).

Im Gegensatz zu anderen Instrumenten, wie beispielsweise dem Youth Self-Report (Döpfner et al., 2014), erfasst der SDQ nicht nur Schwächen, sondern auch Stärken sowie den individuellen Einfluss des Verhaltens auf die Umwelt, was für die zugrundeliegende Studie von besonderer Bedeutung ist. Daher wurde die deutsche Version des SDQ als Selbstbeurteilungsfragebogen für 11- bis 17-jährige auch in dieser Studie eingesetzt (Anhang A14. SDQ – ein Fragebogen zu Stärken und Schwächen). Der Fragebogen umfasst 34 Items, 25 Items zu Stärken und Schwächen und acht zusätzliche Items, welche die Dauer, funktionelle sowie soziale Beeinträchtigungen und psychischen Leidensdruck erheben (R. Goodman & Scott, 1999). Die acht zusätzlichen Items wurden nur beantwortet, falls der Filterfrage zu Beeinträchtigungen in Stimmung, Konzentration, Verhalten oder Umgang mit Anderen zugestimmt wurde. Neben der persönlichen Beeinträchtigung durch Schwierigkeiten wurde auch die soziale Beeinträchtigung für andere erfragt: „Findest Du, dass diese Schwierigkeiten Anderen (Familie, Freunden, Lehrern usw.) das Leben schwerer machen?“. Auf einer vierstufigen Likert-Skala (*gar nicht bis sehr viel schwerer*) wurde diese Frage beantwortet.

Sowohl Stärken als auch Schwächen der Jugendlichen wurden mit jeweils fünf Skalen und korrespondierenden fünf Items sehr ökonomisch erfasst. Diese Skalen umfassten emotionale Probleme, externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen und prosoziales Verhalten. Ein Beispielitem für die Skala *emotionale Probleme* ist: „Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen“. Ein Beispiel für die Skala *externalisierende Verhaltensauffälligkeiten* lautet: „Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung“. Mit dem Item „Ich denke nach, bevor ich handele“ und vier weiteren

Items werden *Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme* erhoben. Für die *Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen* dient beispielsweise folgendes Item: „Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert“. Ein Beispiel für *prosoziales Verhalten* lautet: „Ich teile normalerweise mit Anderen“.

Anhand einer dreistufigen Likert-Skala, die von *nicht zutreffend* über *teilweise zutreffend* bis *eindeutig zutreffend* reichte, wurden alle 25 Items einzeln beantwortet. In der Auswertung erhielten alle Items Rohwerte von 0 bis 2. Hierbei wurde wie folgt kodiert: 0 steht für *nicht zutreffend*, 1 für *teilweise zutreffend* und 2 für *eindeutig zutreffend*, wobei einige Items umzupolen waren. Entsprechend der Kodierung erhielten die fünf Skalen einen Rohwert, der zwischen 0 und 10 liegen konnte. Darüber hinaus ließ sich ein Gesamtproblemwert durch Aufsummierung der Rohwerte aller Skalen (ausgenommen dem prosozialem Verhalten) bilden. Hierbei konnten sich Rohwerte von 0 bis 40 realisieren.

Empirische Befunde aus exploratorischen und konfirmatorischen Faktorenanalysen liegen zu der Fünf-Faktoren-Struktur des SDQ vor (Essau et al., 2012; Lohbeck et al., 2015). Zwar zeigen sich in einer Studie von Lohbeck und Kollegen (2015) hinsichtlich der psychometrischen Güte geringe Reliabilitätswerte für die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha .55 -.77) und Retest-Reliabilität (.58 - .67) der Skalen, nichtsdestotrotz konnte die angenommene Fünf-Faktoren-Struktur repliziert werden. Ferner konnten mit der Gesamtproblemwertskala zufriedenstellende Reliabilitätswerte erreicht werden. Ein weiterer Vorteil des Instruments liegt in verfügbaren Cut-Off-Werten, die von einer Normierungsstichprobe abgeleitet wurden. Hierbei werden annähernd 80 % der Stichprobe als unauffällig und jeweils 10 % als grenzwertig und 10 % als auffällig kategorisiert (R. Goodman, 1997; Lohbeck et al., 2015).

Gegenwärtig herrscht in der Literatur kein Konsens über eine mögliche Drei-Faktoren Struktur mit den Faktoren internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme sowie

prosoziales Verhalten. Diese wurde erstmalig von R. Goodman (2001) vorgeschlagen, wobei die Skalen emotionale Probleme sowie Probleme mit Gleichaltrigen zu einem Faktor, den internalisierenden Verhaltensproblemen, zusammengefasst werden können. Weiterhin können externalisierende Verhaltensprobleme als Faktor mithilfe der Skalen Verhaltensprobleme und Hyperaktivitätsprobleme gebildet werden. Schließlich stellt prosoziales Verhalten einen Faktor dar. In einer Studie von Essau et al. (2012) wurden die Selbstbeurteilungsversionen des SDQ in fünf europäischen Ländern hinsichtlich der Faktorenstruktur verglichen. Auch wenn sich in den konfirmatorischen Analysen durchweg ein zufriedenstellender Modellfit erwies, so zeigten sich dennoch länderspezifische Unterschiede. Für Deutschland wies die Fünf-Faktoren-Struktur den besten Modellfit auf, während die Drei-Faktoren-Struktur für andere Länder bevorzugt wurde. Als besonders ‚fit-gefährdend‘ galten die umgepolten Items (Lohbeck et al., 2015).

Es lässt sich festhalten, dass der SDQ ein etabliertes und ökonomisches Instrument ist, das in zahlreichen Studien validiert wurde und sowohl in Forschung als auch in der klinischen Praxis zu Screeningzwecken von Verhaltensauffälligkeiten Jugendlicher eine breite Anwendung findet (Lohbeck et al., 2015). Hinsichtlich der psychometrischen Güte weist insbesondere der Gesamtwert einen zufriedenstellenden Wert auf (Essau et al., 2012; Lohbeck et al., 2015). Die angenommene fünf-faktorielle Struktur des SDQ ist zwar nicht vollständig über alle Kulturen hinweg repliziert worden und eignet sich somit nicht für kulturvergleichende Studien, dennoch bietet die umfangreiche Normierung und Validierung des SDQ eine Anwendungsmöglichkeit für Evaluationszwecke im kollektiven Schul- und Klassenkontext (Hoofs, Jansen, Mohren, Jansen & Kant, 2015). Für den hier vorliegenden Forschungszweck ist das Messinstrument sehr geeignet.

3.4.3 Die deutsche Version der Strategic Approach to Coping Scales – ein Stressbewältigungsinventar

Aus der Theorie der Ressourcenerhaltung und dem assoziierten multiaxialen Copingmodell wurde ein auf Selbstberichten basierendes Messinstrument für Copingstrategien entwickelt, die Strategic Approach to Coping Scale (Dunahoo et al., 1998; Monnier et al., 1998). Als Grundlage für das Erhebungsinstrument dient das multiaxiale Copingmodell, das ausführlich in Kapitel 2.1.1.3 beschrieben und in Abbildung 2 dargestellt ist. Zunächst folgt eine Beschreibung der Strategic Approach to Coping Scale (SACS) sowie ihrer deutschen Version.

Empirisch konnte die Faktorenstruktur der SACS in zahlreichen Studien mittels strukturprüfenden Verfahren, wie zum Beispiel Hauptkomponentenanalysen, nachgewiesen werden (Buchwald, 2002; Dunahoo et al., 1998; Monnier et al., 1998; C. Schwarzer et al., 2003). Für den englischsprachigen Raum besteht das Messinstrument aus zwei Versionen, einer dispositionalen und einer situationalen Form. Beide Versionen enthalten 52 Items, die neun Subskalen zugeordnet werden können: assertives Handeln, Koalitionen bilden, Suche nach sozialer Unterstützung, vorsichtiges Handeln, instinktives Handeln, indirektes Handeln, antisoziales Handeln, aggressives Handeln und Vermeidung. Diese Subskalen können wiederum den drei Achsen beziehungsweise Metafaktoren im multiaxialen Copingmodell zugeordnet werden.

Neben den unterschiedlichen Formen der SACS, wurde dieses Messinstrument in mehrere Sprachen übersetzt (Pedrero Pérez, Santed Germán & Pérez García, 2012; Roussi & Vassilaki, 2001). Mittels der Vorwärts-Rückwärtsübersetzungsmethode wurde eine deutschsprachige Version der dispositionalen SACS, das Stressbewältigungsinventar (SBI), von C. Schwarzer et al. (2003) entwickelt. Diese Version wurde in der vorliegenden Studie eingesetzt und wird nun hinsichtlich ihrer psychometrischen Güte näher beschrieben.

Im Unterschied zur englischsprachigen Version besteht das deutschsprachige SBI aus 40 Items und acht Skalen, die den drei Metafaktoren beziehungsweise Achsen im multiaxialen Copingmodell zugeordnet werden können: Vermeidung, Suche nach sozialer Unterstützung, Selbstbehauptung, aggressiv-antisoziales Handeln, instinktives Handeln, rücksichtsvolles Handeln, indirektes Handeln und reflexiv-planendes Handeln. Die wesentlichen Unterschiede zur englischsprachigen Originalversion bestehen zum einen darin, dass das SBI aus acht statt neun Subskalen besteht. Zum anderen setzt sich das SBI aus 40 statt 52 Items zusammen. Zudem wird aggressives und antisoziales Handeln zusammengefasst, da es auf einem Faktor, aggressiv-antisoziales Handeln, lädt. Entsprechend werden vorsichtiges Handeln und Koalitionen zu rücksichtsvollem Handeln zusammengefasst. Des Weiteren wird eine zusätzliche Skala eingefügt, das reflexiv-planende Handeln. Ergänzend zu den drei Metafaktoren nach Hobfoll (1998) wurde eine weitere Dimension, die Herangehensweise, angeführt, die vor dem Hintergrund des multiaxialen Modells in der Interpretation weiterer empirischer Überprüfungen bedarf (C. Schwarzer et al., 2003). Für die deutschsprachige Version sind in Tabelle 11 die gesamten Skalen, deren Itemanzahl und jeweilige Beispielitems dargestellt.

Tabelle 11

Skalen, Anzahl der Items und Beispielitems des SBI (C. Schwarzer et al., 2003)

Skala	Anzahl der Items	Beispielitem
Vermeidung	9	Ich vermeide es, mich mit dem Problem auseinanderzusetzen, denn so etwas regelt sich häufig von alleine.

Skala	Anzahl der Items	Beispielitem
Suche nach sozialer Unterstützung	6	Ich bitte andere um Hilfe.
Selbstbehauptung	7	Ich bin standhaft und behaupte mich.
Antisozial-aggressives Handeln	5	Ich greife frontal an und bin aggressiv.
Instinktives Handeln	4	Ich vertraue meinen Instinkten, nicht meinem Verstand.
Rücksichtsvolles Handeln	4	Ich berücksichtige vor der Entscheidung immer, was andere empfinden.
Indirektes Handeln	5	Ich versuche die Kontrolle zu behalten, aber lasse andere Beteiligte in dem Glauben, sie hätten immer noch das Sagen.

Im Folgenden wird näher auf die einzelnen Skalen und deren Zugehörigkeit in der Metafaktorenstruktur eingegangen (Abbildung 13). Aufgrund des dispositionalen Charakters des SBI wird in den Instruktionen die Häufigkeit des Verhaltens in vorangegangenen Situationen erfragt. Die Jugendlichen sollten alle 40 Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala beantworten: 1 (*überhaupt nicht*), 2 (*selten*), 3 (*manchmal*), 4 (*oft*), 5 (*immer*). Die Skala *Vermeidung* und die dazugehörigen Items sind dem Metafaktor ‚passives Coping‘ zuzuordnen. Dieser Faktor beschreibt den passiven Umgang mit Personen oder Situationen im Sinne eines Rückzugsverhaltens. Die Skala *Suche nach sozialer Unterstützung* erfasst, inwiefern weitere Personen in den Prozess des Copings miteinbezogen werden und ordnet sich dem Faktor ‚prosoziales Coping‘ zu. Mit der Skala *Selbstbehauptung* wird anhand der Fähigkeit zur Durchsetzung ‚aktives Coping‘ gemessen. *Aggressiv-antisoziales Handeln* ordnet sich der antisozialen Achse zu. Bei einer derartigen Copingstrategie werden gezielt verletzende

Handlungsweisen gegenüber anderen Personen eingesetzt, um daraus Vorteile zu ziehen. Eine weitere Form des antisozialen Copingverhaltens bildet die Skala des *instinktiven Handelns* ab. Zwar kann bei diesem Copingverhalten auch antisoziales Verhalten gezeigt werden, jedoch nicht intentional, wie beim aggressiv-antisozialen Handeln. Vielmehr zeichnet sich dieses Verhalten dadurch aus, dass es ohne bewusst zugängliche Absicht erfolgt. *Rücksichtsvolles Handeln* wird auf der ‚prosozialen Achse‘ abgebildet. Diese Skala beschreibt die Fähigkeit, die Perspektiven anderer Personen nachvollziehen zu können und darüber hinaus respektvoll zu beachten. Mit der Skala *indirektes Handeln* wird Copingverhalten erfasst, bei dem die Handlungen von den Kognitionen abweichen. Die wahren Absichten der betreffenden Person werden nicht offenbart, vielmehr werden die eigenen Ziele über Umwege weiterhin verfolgt. Diese Skala ordnet sich dem Metafaktor ‚indirektes Coping‘ zu. Ein anderes Copingmuster zeigt sich auf der reflexiv-planenden Skala, die lediglich für die deutschsprachige Version hinzugefügt wurde. Das beispielhafte Item „Ich bearbeite das Problem nicht auf einmal, sondern löse es Schritt für Schritt“ verdeutlicht, dass hiermit vorrangig Copingverhalten erfasst wird, bei dem man sich vertieft mit der Ausgestaltung von Handlungen auseinandersetzt bevor man tatsächlich agiert. Für die zugrundeliegende Untersuchung wurde diese Skala allerdings aufgrund ihrer unzureichenden Reliabilität ausgeschlossen.

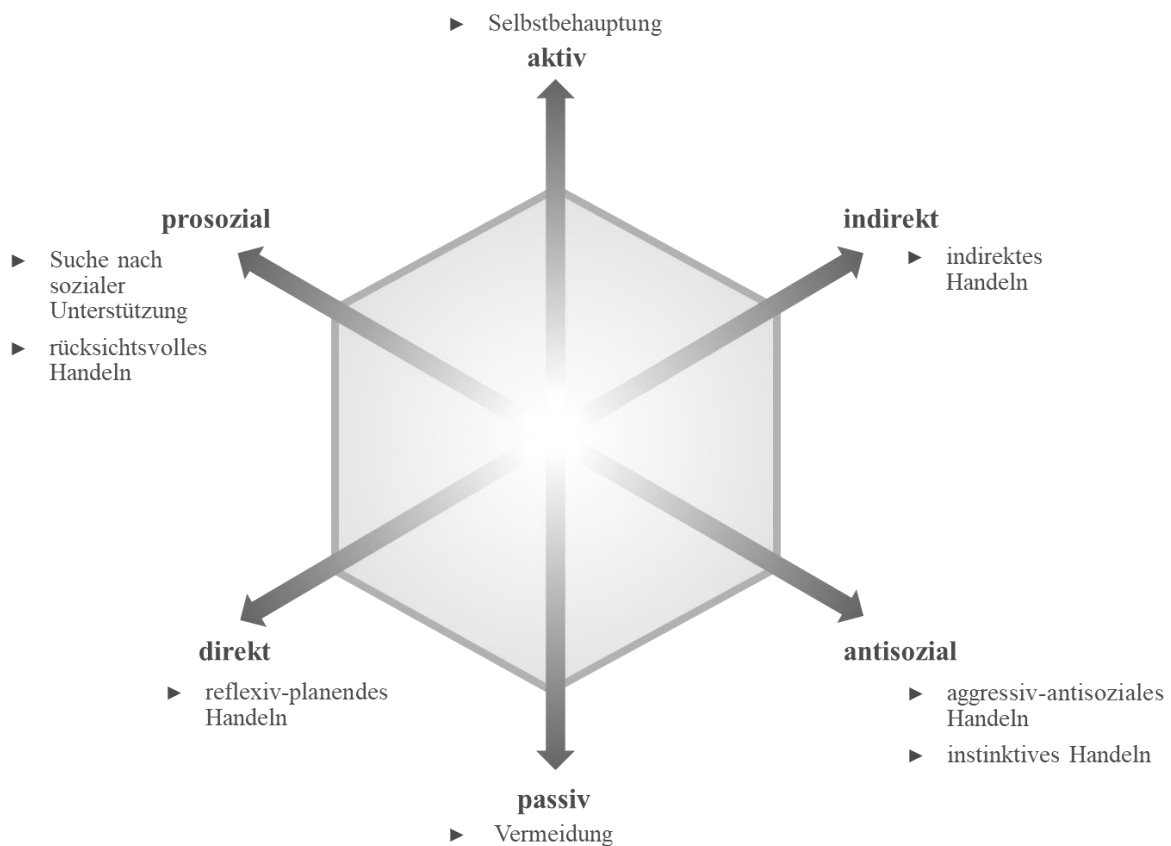


Abbildung 13. Skalenzuordnung der SBI im multiaxialen Copingmodell

Insgesamt konnte das SBI die Gültigkeit des multiaxialen Copingmodells im deutschsprachigen Raum anhand einer Stichprobe von 930 Studierenden überwiegend bestätigen. Es ist eine zufriedenstellende interne Konsistenz der Skalen mit Cronbachs Alpha zwischen $\alpha = .60$ und $\alpha = .84$ gegeben. Hierbei ist die Skala reflexives Handeln ausgenommen, die ein unzureichendes Cronbachs Alpha von $\alpha = .49$ erreicht und infolgedessen hier nicht angewandt wird. Niedrige bis moderate Interkorrelationen der Skalen bestätigen die diskriminante Validität des SBI, ferner zeigt sich die konvergente Validität des SBI in zu erwartenden Korrelationen (Starke, 2000) mit dem Stressverarbeitungsfragebogen (Janke, Erdmann & Kallus, 1985). Dementsprechend zeigt sich die deutschsprachige Version des SBI als reliables und konstruktvalides Messinstrument. Nichtsdestotrotz sind die Befunde der

deutschen Validierungsstudie weiterhin zu replizieren, da die untersuchte Stichprobe lediglich aus Studierenden der Erziehungswissenschaften stammt und somit die Repräsentativität der Befunde auf diese Stichprobe einschränkt. Hierzu kann mit der vorliegenden Studie ein wesentlicher Beitrag geleistet werden.

3.4.4 Variablen der Untersuchung

Im Folgenden werden die Variablen der Untersuchung, die in die statistischen Analysen eingeflossen sind, vorgestellt und begründet. Für die Operationalisierung dieser Untersuchung werden zunächst einige latente sowie manifeste Merkmale hinsichtlich ihrer funktionalen Bedeutung konkretisiert: So werden unabhängige von abhängigen Variablen dahingehend unterschieden, dass die Veränderungen der abhängigen Variablen durch den Einfluss der unabhängigen Variablen erklärt werden sollen. Als abhängige Variablen werden beispielsweise die verwendeten Skalen des SBI herangezogen (C. Schwarzer et al., 2003): Vermeidung, Suche nach sozialer Unterstützung, Selbstbehauptung, aggressiv-antisoziales Handeln, instinktives Handeln, rücksichtsvolles Handeln und indirektes Handeln. Dahingegen werden mit Hilfe der bifaktoriellen Fünf-Faktoren-Struktur des SDQ (R. Goodman, 2001) die folgenden unabhängigen Variablen erhoben: emotionale Probleme, Probleme mit Gleichaltrigen, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, prosoziales Verhalten und allgemeines Problemverhalten. Wenn eine Variable den Einfluss einer unabhängigen Variablen auf eine abhängige verändert, so wird diese als Moderatorvariable behandelt. Das Geschlecht stellte in dieser Studie eine moderierende Variable dar. Derartige Variablen können einerseits als Kontrollvariable dienen, andererseits aber auch bei Nichtbeachtung einen störenden Einfluss ausüben. Dem potentiellen Einfluss von Störvariablen wurde entgegengewirkt, indem bedeutende Umweltbedingungen durch das Untersuchungsdesign möglichst konstant gehalten wurden. So fanden beispielsweise keine Erhebungen unmittelbar vor oder nach den

Schulferien statt, um lange Trainingsunterbrechungen zu vermeiden und diesen Einfluss konstant zu halten. Neben Moderatorvariablen wirken auch sogenannte Mediatorvariablen maßgeblich auf Untersuchungsergebnisse, nämlich wenn eine unabhängige Variable vermittelnd über diesen Mediator Einfluss auf eine abhängige Variable ausübt (Fliege, Kröhne & Steyer, 2010). Zentrale Mediatoren bilden hier beispielsweise die Schlüsselressourcen (soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit) erhoben mithilfe des KFS (Ricking & Dunkake, 2017).

Insgesamt wurden alle, für die Untersuchung bedeutsamen Einflussfaktoren, deduktiv aus der Theorie und entsprechenden empirischen Befunden abgeleitet und durch standardisierte Fragebogen operationalisiert. Stressbewältigung als eine wesentliche Komponente des COR-T erfasst das SBI (C. Schwarzer et al., 2003). Sämtliche sieben Skalen sind essenziell für die Untersuchung und sind in die statistische Analyse der Ergebnisse eingegangen. Für die Analysen wurden des Weiteren alle fünf Skalen sowie der Gesamtwert des SDQ (R. Goodman, 1997) verwendet, um auf das psychosoziale Verhalten in Form von Stärken und Schwächen der Jugendlichen schließen zu können. An dieser Stelle werden die Skalen nicht weiter vertieft, da sie bereits in Kapitel 3.4.2 näher beschrieben worden sind. Stattdessen werden diejenigen Skalen des KFS (Ricking & Dunkake, 2017) systematisiert, die in die Analysen eingegangen sind. Für die Untersuchung waren nicht alle Skalen relevant, da beispielsweise der Schwerpunkt des Forschungszwecks nicht auf der Untersuchung von Motiven zum Schulabsentismus stand. Vielmehr sollte mithilfe des Fragebogens ein Messinstrument genutzt werden, das reliabel und valide auf Ressourcen von jugendlichen Hauptschülerinnen und Hauptschülern schließen lässt. Der KFS eignet sich hierzu besonders gut, weil er bereits im Rahmen einer vorherigen Untersuchung an Krefelder Hauptschulen validiert wurde (Ricking & Dunkake, 2017). Bisher ist das Instrument allerdings noch keiner mehrfachen Analyse unterzogen worden, weshalb relevante

Skalen zum Zwecke dieser Untersuchung erneut überprüft und teilweise zugunsten einer zufriedenstellenden psychometrischen Güte angepasst wurden. Insgesamt ergaben sich neben soziodemographischen Variablen zudem folgende Skalen als besonders relevant: soziale Unterstützung, Selbstmanagement, Selbstwirksamkeit, Wortbruch, mangelnde Struktur, inkonsequente Disziplinierung, Schulunlust, Schulangst, Prüfungsangst, Schulabsentismus, Devianz, Gleichgültigkeit der Lehrkraft, Klassenrepetition und objektiviertes Kapital.

3.5 Beschreibung der Stichprobe

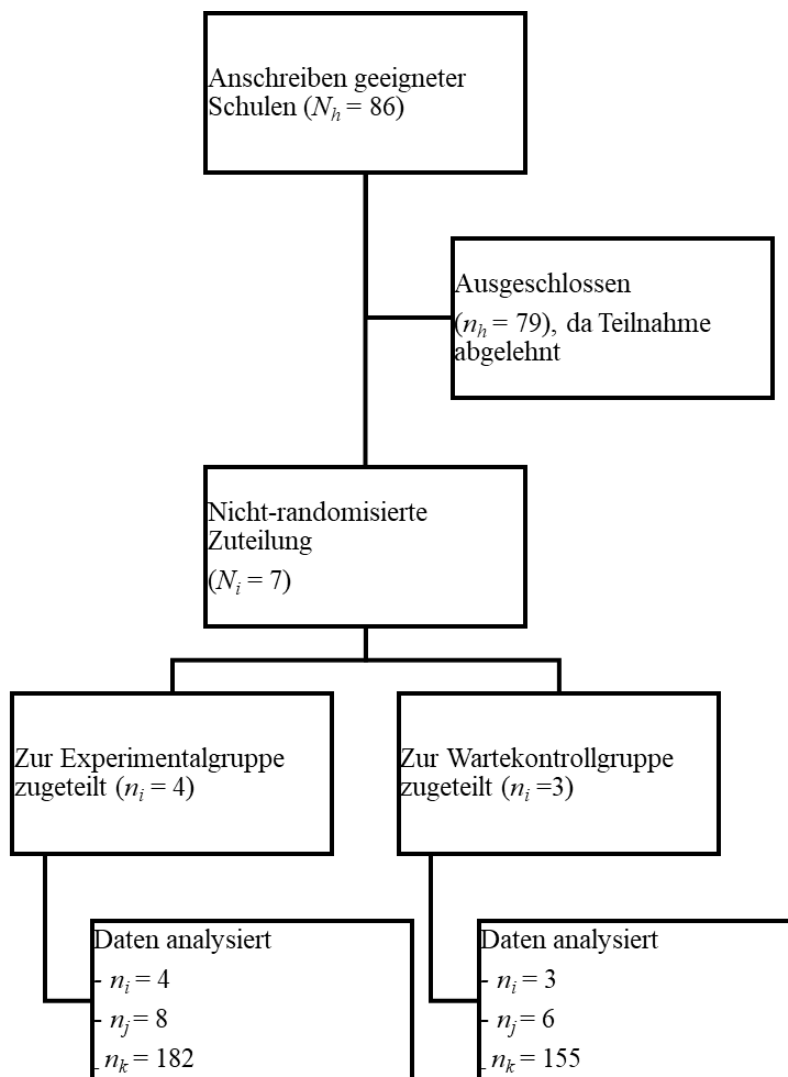
Nachfolgend wird die gesamte Stichprobe im Hinblick auf zentrale soziodemographische Charakteristiken näher erläutert. Im Zeitraum von September 2018 bis Juli 2019 nahmen 339 Jugendliche am Trainingsprogramm zum Ressourcenmanagement teil. Insgesamt verteilten sich die Jugendlichen auf 14 Klassen an sieben Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen. Die Stichprobe kann in eine Experimentalgruppe und eine Wartekontrollgruppe aufgespalten werden. Dabei besteht die Experimentalgruppe aus 182 Jugendlichen. Einer merkmalspezifisch repräsentativen Verteilung entsprechend, wurde für die Wartekontrollgruppe eine ähnliche Verteilung angestrebt. Diese Teilstichprobe bestand aus 155 Jugendlichen. Für die statischen Analysen wurden zudem zwei Personen aufgrund von unplausiblen Angaben und Werten listenweise entfernt. Die Daten der betreffenden zwei Personen aus der Wartekontrollgruppe wurden vollständig ausgeschlossen, da im gesamten Fragebogen stets systematisch die höchste Item-Ausprägung angekreuzt wurde. Darüber hinaus konnte von der Trainingsleitung beobachtet werden, dass die Items nicht gelesen wurden, sondern lediglich das zuvor beschriebene Muster willkürlich angekreuzt wurde. Auf den detaillierten Umgang mit fehlenden oder unplausiblen Werten wird in Kapitel 4.1.1 näher eingegangen. Letztendlich wurden Daten von 337 Personen in der statistischen Analyse

betrachtet. Ein derartig großer Stichprobenumfang soll eine Schätzgenauigkeit der Daten gewährleisten (Döring & Bortz, 2015c; Gabler, 2010).

Von dieser Zufallsstichprobe sollte mithilfe statistischer Analysen auf eine Population von Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klassenstufe an Hauptschulen im Raum Nordrhein-Westfalen (NRW) geschlossen werden. In der Regel bildet dies den Zeitpunkt unmittelbar vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht von 9 bis 10 Schuljahren an Hauptschulen in NRW ab (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2020). Zur Rekrutierung wurden Hauptschulen, die größtenteils in lokalen Exklusionsbereichen respektive sozialen Brennpunkten angesiedelt waren, über persönliche Kontakte und Anfragen, zahlreiche Schulbesuche, Anschreiben via Post und E-Mail im Zeitraum von April 2018 bis September 2018 angeworben. Es wurden gezielt Schulleitungen sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter von 86 Hauptschulen im Wuppertaler Umkreis angeschrieben und mit einem Flyer über den Ablauf des Trainings und der Fragebogenerhebungen informiert (Anhang A9. Flyer zur Rekrutierung). In einem vorab definierten Umkreis von 70 km um Wuppertal herum wurden alle Hauptschulen angeschrieben. Insofern hatte jedes Element der Grundgesamtheit beziehungsweise jede Hauptschule die gleiche Möglichkeit an der Trainingsstudie teilzunehmen, sodass es sich bei der Stichprobenziehung um eine Zufallsstichprobe handelt (Döring & Bortz, 2015c).

Schlussendlich erfolgte allerdings keine vollständig randomisierte Zuteilung der Stichprobe zur Wartekontroll- beziehungsweise Experimentalgruppe, da sich nicht alle teilnehmenden Schulen/Klassen bereit erklärt hatten an der Wartekontrollgruppe teilzunehmen. Dementsprechend haben sich einige Gruppen selbst in die Experimentalgruppe eingeordnet. Bei Verteilung aller weiteren Schulen wurde darauf geachtet, annähernd gleich große Gruppen von Experimental- und Wartekontrollgruppen zur statistischen Vergleichbarkeit zu bilden, sodass insgesamt drei Schulen in der Wartekontroll- und vier in

der Experimentalgruppe teilnahmen. Dieser beschriebene Rekrutierungsprozess ist in der Abbildung 14 graphisch dargestellt. Im Hinblick auf die Anzahl der rekrutierten Schulen lässt sich festhalten, dass 182 Jugendliche aus acht Klassen in vier Hauptschulen am Training in der Experimentalgruppe teilnahmen. Zudem nahmen 155 Jugendliche aus sechs Klassen an drei Hauptschulen am Training in der Wartekontrollgruppe teil. Diese zwei Gruppen unterschieden sich ausschließlich in der Anzahl der Prä- und Posttests: Während die Experimentalgruppe lediglich jeweils einen Prä- und einen Posttest erhielt, wurden der Wartekontrollgruppe zwei Prätests und ein Posttest vorgelegt. Gemeinsam war den beiden Gruppen, dass sie identische Tests sowie ein gleiches Training erhielten (s. Kap. 3.2).



Anmerkung. N_h = Anzahl geeigneter Schulen, N_i = Anzahl teilgenommener Schulen, n_j = Anzahl der Klassen, n_k = Anzahl der Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 14. Flussdiagramm zum Prozess der Stichprobenrekrutierung

Ferner wurden alle Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten über das Trainingsprogramm informiert und nach Aufklärung über das Training um eine Teilnahmebestätigung für ihr Kind gebeten (Anhang A2. Einverständniserklärung), die ausnahmslos von allen Erziehungsberechtigten erteilt wurde. Das Einverständnis war unerlässlich, da es sich bei den Teilnehmenden um minderjährige Personen handelte. Insgesamt sollte durch eine möglichst repräsentative und umfangreiche Stichprobenziehung

eine ausreichende Streuung gewährleistet werden (Döring & Bortz, 2015b), breit angesetzte Einschlusskriterien verstärkten dies. So war lediglich die Erfüllung von zwei Einschlusskriterien notwendig, um am Training teilnehmen zu dürfen: Zum Verständnis der Aufgabenstellung und des Trainings war es notwendig, über gute Deutschkenntnisse zu verfügen und im Alter zwischen 12 und 16 Jahren zu sein. In der Regel standen die Jugendlichen somit unmittelbar vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht von 9 bis 10 Schuljahren an Hauptschulen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2020).

Nachfolgend werden zentrale soziodemographische Angaben der gesamten Stichprobe beschrieben. Über alle Zeitpunkte der Untersuchung hinweg, waren die teilnehmenden Jugendlichen im Mittel 14.54 Jahre alt ($SD = 1.31$, $Min = 11$, $Max = 18$), wobei es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten hinsichtlich des Alters gab ($F(1.46, 32.12) = 3.62$, $p > .05$). Im Hinblick auf die Geschlechterverteilung zeigt sich ein unausgewogenes Verhältnis: Es waren deutlich mehr Schüler (64 %) als Schülerinnen (36 %) in der Stichprobe vertreten. Nach Kuhn (2008) entspricht dies einer typischen, männlich dominierenden Geschlechterverteilung an Hauptschulen. Hinsichtlich des mittleren Alters ergaben sich in einem t-Test für unabhängige Stichproben allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($t(273) = 1.02$, $p > .05$).

Zudem sind in dieser Stichprobe einige Indikatoren zur Schulleistung auffällig. So hat nahezu die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (43 %) bereits mindestens eine Schulklasse wiederholt. Weitere 56 % sind regulär in weiterführende Jahrgangsstufen versetzt worden. Darüber hinaus gab fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (43 %) an, mindestens eine mangelhafte oder ungenügende Schulnote auf dem vergangenen Zeugnis verzeichnet zu haben, während 57 % dies nicht angaben. Sehr gute Schulnoten verzeichneten 41 % auf dem

vergangenen Zeugnis, allerdings besaßen 59 % keine sehr gute Schulnote auf dem vergangenen Zeugnis.

Für ein Verständnis der verfügbaren Ressourcen von Jugendlichen ist der soziostrukturelle Kontext entscheidend (E. Goodman, 1999), da eine Vielzahl von Studien daraufhin weist, dass dieser einen erheblichen Einfluss auf die akademische und gesundheitliche Entwicklung von Jugendlichen hat (E. Chen, Martin & Matthews, 2006; Finkelstein et al., 2007; Hanson & Chen, 2007; Lange et al., 2007; Sirin, 2005). Im Folgenden werden derartige Indikatoren der Stichprobe berichtet. Unter anderem wurden hierzu Deutschkenntnisse und Fragen zum Migrationshintergrund erhoben, da diese für das Verständnis des Fragebogens wichtig waren und Aufschluss über den Migrationshintergrund gaben, der sich zahlreichen Studien zufolge auf Schulleistungen, Verhaltensauffälligkeiten und Ressourcenverfügbarkeit auswirken kann (Adler et al., 1994; Bornstein, Hahn & Haynes, 2010; Eschenbeck, Zierau, Brunner & Kohlmann, 2011; Gallo, Bogart, Vranceanu & Matthews, 2005; Stanat, 2003). Hierbei ist zunächst anzumerken, dass ein Großteil der Jugendlichen (66 %) in Deutschland geboren wurde, rund 34 % der Jugendlichen dahingegen nicht, wobei ein beachtlicher Anteil Jugendlicher (33 %) erst im Alter der weiterführenden Schule nach Deutschland gezogen ist. Die meisten sind bereits im ersten Lebensjahr (46 %) oder im Grundschulalter (21 %) nach Deutschland eingewandert. Nichtsdestotrotz stellt für 64 % der Jugendlichen Deutsch nicht ihre Muttersprache dar. Ihre Muttersprache war zumeist Türkisch (14 %), Arabisch (13 %), Polnisch (9 %), Kurdisch (9 %), Italienisch (7 %), Albanisch (6 %), Rumänisch (4 %) sowie Russisch (4 %) und zahlreiche weitere Sprachen, die der Abbildung 15 entnommen werden können. Überwiegend wurde diese Sprache auch zuhause praktiziert, da ein Großteil der Eltern nicht aus Deutschland stammte. Dies ist nach Angaben der Jugendlichen bei 73 % der Väter und 67 % der Mütter der Fall. Dementsprechend sprachen zuhause 53 % mit der Mutter und 52 % mit dem Vater eine andere Sprache als

Deutsch. Diese Indikatoren verweisen insgesamt auf eine Stichprobe mit hohem Migrationshintergrund.

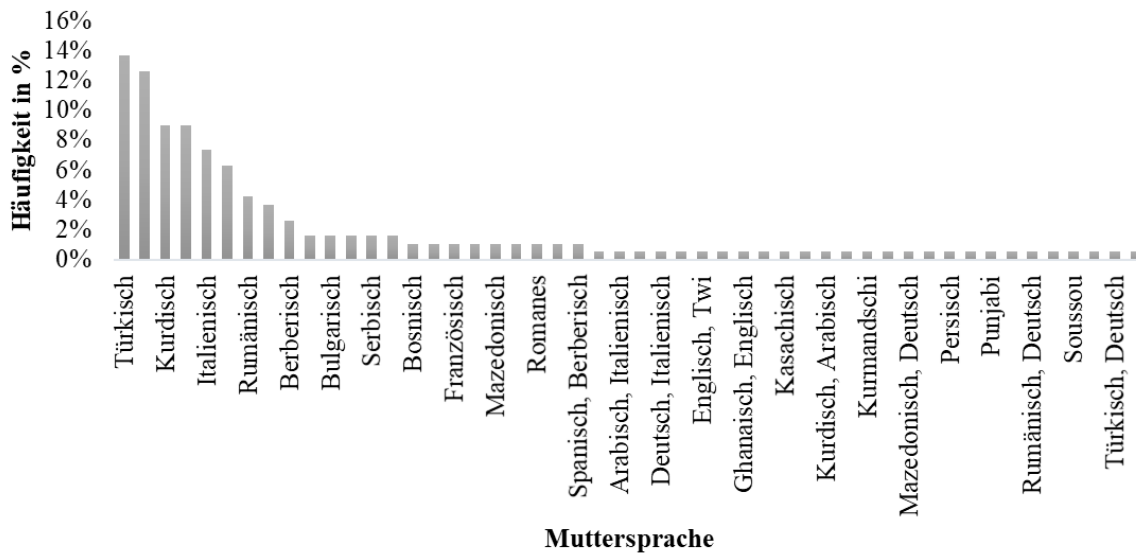


Abbildung 15. Relative Häufigkeit der Muttersprachen in der Gesamtstichprobe der Jugendlichen

Weitergehend wurden Informationen zu den Eltern im Fragebogen erhoben, die Aufschluss über den sozio-ökonomischen Status der Familie geben (Lampert et al., 2014). Dies ist von Bedeutung für diese Untersuchung, da der sozio-ökonomischer Status der Eltern ein starker Indikator für die akademische Leistung (Sirin, 2005) und das psychische Wohlbefinden (E. Chen & Paterson, 2006) der Kinder ist. Teilweise sind die betreffenden empirischen Daten allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, weil ungefähr die Hälfte der Jugendlichen den höchsten Bildungsgrad der eigenen Eltern nicht kannte oder nicht angeben wollte. Dies stimmt überein mit empirischen Befunden von Maaz, Baumert und Cortina (2008), wonach es Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereitet, Angaben über die Bildungsabschlüsse der Eltern zu tätigen. Nichtsdestotrotz ging aus den verbliebenen Angaben hervor, dass 13 % der Mütter keinen Schulabschluss, 13 % einen Hauptschulabschluss, 15 %

einen Realschulabschluss, 9 % ein Abitur und 2 % einen Hochschulabschluss besaßen. In Bezug auf die Väter zeigte sich ein ähnliches Bild. So besaßen 10 % keinen Schulabschluss, 9 % einen Hauptschulabschluss, 12 % einen Realschulabschluss und 6 % ein Abitur sowie 3 % einen Hochschulabschluss. Zusammenfassend verzeichnet sich ein geringer akademischer Bildungsabschluss der Eltern, was auf einen niedrigen, herkunftsbedingten sozio-ökonomischen Status der Jugendlichen deutet (Ditton & Maaz, 2015).

Um einen weiteren Indikator für den sozio-ökonomischen Status der Stichprobe zu erfassen, wurde die derzeitige berufliche Tätigkeit der Eltern in Anlehnung an die Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) von der Bundesagentur für Arbeit herangezogen (Bundesagentur für Arbeit, 2010, 2020). Hierzu wurden die Berufsbezeichnungen in ein Klassifikationssystem von fünf Berufssektoren gegliedert. Neben diesen Sektoren gab es einen beachtlichen Anteil der Befragten, die keine Erwerbstätigkeit der Mutter (37 %) oder des Vaters (23 %) angegeben hat, weshalb diese Daten ebenfalls mit Vorsicht zu interpretieren sind. Nach Angaben der Jugendlichen übten 3 % der Mütter einen produktionsbezogenen Beruf aus, 29 % einen personenbezogenen Dienstleistungsberuf (z. B. Pflegekraft), 15 % einen kaufmännisch und unternehmensbezogenen Beruf (z. B. Verkäuferin) und weitere 17 % einen sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungsberuf (z. B. Reinigungskraft). Berufstätigkeiten aus den IT- und naturwissenschaftlichen Dienstleistungsberufen (z. B. Informatikerin) waren unter den Müttern nicht vertreten und lediglich 3 % der Väter hatten einen Beruf aus diesem Sektor inne. Die Väter übten vor allem produktionsbezogene Berufe aus (31 %), gefolgt von kaufmännischen und unternehmensbezogenen Berufen (18 %), sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungsberufen (14 %) und personenbezogenen Dienstleistungsberufen (11 %). Insgesamt gingen fast die Hälfte der Mütter (47 %) und Väter (46 %) dieser Beschäftigung in Teilzeit nach. Ungefähr die Hälfte der Eltern arbeitete in Vollzeit, wobei Väter vorwiegend in produktionsbezogenen Berufen tätig waren, während

Mütter vor allem in personenbezogenen Dienstleistungsberufen arbeiteten. Bemerkenswert ist zudem, dass auch 14 % der Jugendlichen einer geringfügigen Beschäftigung in Form eines vergüteten Minijobs nachgingen.

Als weiteren Indikator für die soziale Herkunft der Jugendlichen wurde der *Highest International Socio-Economic Index* (HISEI) herangezogen. Dieser eindimensionale Index erfasst die sozio-ökonomische Stellung und basiert auf den Berufen der Eltern. Im Gegensatz zum *International Socio-Economic Index* (ISEI) bildet sich der *HISEI* aus den Angaben zum jeweiligen Elternteil mit der höheren beruflichen Stellung. Anhand der Kodierung des *International Standard Classification of Occupations 2008* (ISCO-08) wird ein Index generiert, der die sozio-ökonomische Stellung angibt (Ganzeboom, Graaf & Treiman, 1992). Im Datensatz zeigten sich für den HISEI empirische Werte von 12 (*Min*) bis 73 (*Max*). Im Mittel ergab sich ein HISEI von 31.56 ($SD = 13.10$), der im Vergleich zu anderweitigen Studien deutlich niedriger ist (Kränzler & Cramer, 2020). Nichtsdestotrotz sind die Werte des HISEI in dieser Stichprobe aufgrund der hohen Anzahl von Missing Data lediglich mit Vorsicht zu interpretieren. Dementsprechend wird der HISEI nicht isoliert interpretiert, sondern vielmehr ergänzt er die bisherigen soziodemographischen Angaben zur Stichprobe.

Neben sozio-demographischen Informationen zu den Jugendlichen und deren Eltern, wurde auch die Situation im Haushalt erhoben. Im Kontext des Haushaltes beziehungsweise der Familie bildet die Scheidung/Trennung der Eltern eine hohe Belastung für Jugendliche (Dreman, 1999; Lohaus, Fridrici & Domsch, 2017). Dieser Belastung war nur ein Teil der Jugendlichen ausgesetzt, denn überwiegend waren die Eltern nicht getrennt (63 %). Vorwiegend lebten die Jugendlichen daher in einem gemeinsamen Haushalt mit den Eltern und Geschwistern. Eine besonders hohe Belastung stellt der Tod eines Elternteils dar. Dies bildet ein kritisches Lebensereignis für Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene (Lohaus et al., 2017). Mit einem derartigen Ereignis waren 4 Personen aus der Gesamtstichprobe

konfrontiert. Es bleibt festzuhalten, dass die Stichprobe relativ wenige kritische Lebensereignisse oder Belastungsfaktoren durch den Tod oder die Trennung der Eltern erfahren hat.

Bezüglich der familiären Variablen ist anzumerken, dass 75 % der Befragten Geschwister hatten. Von diesen hatten 60 % leibliche Geschwister, 65 % Stiefgeschwister und 62 % Halbgeschwister. Die Geschwisteranzahl und -beziehung kann sowohl eine positiv-unterstützende als auch eine rivalisierend-belastende Funktion in der Entwicklung von Jugendlichen entfalten (Walper, Lux & Witte, 2018). Auf die Qualität der Beziehung kann allerdings auf Basis des KFS keine Aussage getroffen, da dies nicht erhoben wurde. Dementsprechend gilt es in künftigen Studien, dies differenzierter zu untersuchen.

Einen weiteren zentralen Aspekt für die akademische und psychische Entwicklung von Jugendlichen bildet das kulturelle Kapital (Bourdieu, 1983), da es die Karawanenpfade beziehungsweise die Möglichkeiten der Ressourcenbeschaffung maßgeblich determiniert (Buchwald & Hobfoll, 2013). Zwar wurde das institutionalisierte Kapital der Jugendlichen nicht explizit erhoben, da diese zum Zeitpunkt der Erhebung noch keinen Bildungsabschluss erworben hatten, allerdings wurde anhand der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern und der beruflichen Stellung jener auf das familiär-institutionalisierte Kapital geschlossen. Das inkorporierte und objektivierte Kulturkapital sind in dieser Untersuchung ebenfalls von zentraler Bedeutung. Letzteres wurde über den Besitz verschiedener Kulturgüter im Haushalt erfasst. Bemerkenswert ist hierbei unter anderem, dass 81 % der Jugendlichen zuhause nicht über klassische Literatur verfügen, allerdings 63 % ein Wörterbuch oder Lexikon im Haus haben. Des Weiteren haben 22 % der Jugendlichen weder einen ruhigen Ort zum Lernen noch einen Schreibtisch, sodass grundlegende Bedingungen/Ressourcen für erfolgreiches Lernen lediglich bei einem Fünftel der Jugendlichen gegeben sind. Darüber hinaus wurde das inkorporierte Kulturkapital über Handlungsmuster der Familie in der Grundschulzeit erhoben.

Beachtenswert ist hierbei, dass kaum gemeinsam gelesen ($M = 2.00$, $SD = 1.90$), musiziert ($M = 2.21$, $SD = 1.66$) oder Sport ($M = 2.82$, $SD = 1.87$) betrieben wurde, wohingegen viele gemeinsame Ausflüge zu Bekannten und Verwandten unternommen wurden ($M = 4.49$, $SD = 1.77$). Zusammenfassend ist auf Basis dieser rein deskriptiven Indikatoren von einem geringen kulturellen Kapital der Stichprobe auszugehen: So befinden sich die Jugendlichen in einer sozio-kulturellen Umgebung, die durch niedrige Bildungsabschlüsse, geringe Lernmöglichkeiten und wenig kulturelle Güter und förderliche Aktivitäten gekennzeichnet ist.

Rein deskriptiv kann festgehalten werden, dass die vorliegende Gesamtstichprobe überwiegend aus männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht, die im Mittel zum Untersuchungszeitpunkt 14.54 ($SD = 1.31$) Jahre alt waren. Soziodemographisch betrachtet deuten familiäre Variablen, wie etwa der höchste Bildungsabschluss der Eltern, auf einen niedrigen sozioökonomischen Status der Stichprobe. Weitere soziokulturelle Indikatoren, wie etwa das inkorporierte und objektivierte Kapital, verweisen zudem auf eine besonders ungünstige, herkunftsbedingte Umgebung zur psychischen und akademischen Entwicklung. Insgesamt deuten diese deskriptiven Indikatoren auf eine Risikostichprobe hin, die über geringe Ressourcen verfügt.

4 Ergebnisse

Es folgt eine Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die beiden zentralen Fragestellungen der Arbeit (Kap. 2.3). Hierzu wird im Rahmen des ersten Hypothesenkomplexes das psychosoziale Verhalten der Gesamtstichprobe querschnittlich zum Zeitpunkt der Baseline vor dem Training analysiert (Kap. 4.3). Ferner wird das Training zum Ressourcenmanagement im zweiten Hypothesenkomplex hinsichtlich seiner Wirksamkeit längsschnittlich evaluiert (Kap. 4.4). Zunächst werden allerdings die angewandten statistischen Analyseverfahren beschrieben (Kap. 4.1) sowie zentrale deskriptive Statistiken berichtet (Kap. 4.2).

4.1 Statistische Datenanalyseverfahren

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels der kostenfreien Statistiksoftware *R* (R Core Team, 2020) in der Version 4.0.2. Gegenüber anderen, vorwiegend kostenpflichtigen Programmen, wie etwa SPSS (IBM Corp., 2019), bietet diese Software den Vorteil, dass komplexere, latente Modelle geschätzt werden können. Darüber hinaus wird die Software von einer großen Programmiergemeinschaft fortlaufend aktualisiert und erlaubt somit die Anwendung neuester statistischer Methoden (Luhmann, 2015). Alle für die Untersuchung angewandten Pakete sind im Anhang A16. Angewandte R-Pakete dokumentiert.

Mithilfe dieser R-Pakete wurden unterschiedliche statistische Verfahren zur Überprüfung der spezifischen Fragestellungen und Hypothesen realisiert. Je nach Untersuchungszweck und Charakteristika der Daten wurden jeweils geeignete Auswertungsmethoden herangezogen. So wurden nach einer extensiven Datenbereinigung und Imputation deskriptive, varianz- und mehrebenenanalytische Verfahren angewandt sowie latente Strukturgleichungsmodelle geschätzt. Der Tabelle 12 können die gesamten

statistischen Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden dieser Arbeit, strukturiert nach den Hypothesen, entnommen werden. Diese werden in den nachfolgenden Kapiteln erläutert, bevor die empirischen Befunde berichtet werden.

Tabelle 12

Statistische Methoden der Aufbereitung und Auswertung

Untersuchungszweck	Verfahren
<i>Datenaufbereitung</i>	
Umgang mit fehlenden Werten	Multiple Imputation
<i>Hypothesenkomplex I: Querschnitt</i>	
In welchem Zusammenhang stehen psychosoziale Schutz- und Risikofaktoren mit der psychischen Entwicklung von Jugendlichen?	
1. Ressourcenökologie	Strukturgleichungsmodellierung
2. Ressourcenprinzipien	Strukturgleichungsmodellierung
3. Faktorenstruktur der Problembelastung	Konfirmatorische Faktorenanalyse
4. Mehrebenenanalytische Gesamtbetrachtung	Hierarchisch lineare Modellierung
5. Parallelität der Gruppen	χ^2 -Test und Varianzanalysen
<i>Hypothesenkomplex II: Längsschnitt</i>	
Wie wirkt sich ein auf der COR-Theorie basierendes Training zum Ressourcenmanagement auf die Problembelastung und psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen aus?	
6. Varianzanalytische Wirksamkeit	Varianzanalysen
7. Differenzielle Wirksamkeit	Varianzanalysen
8. Mehrebenenanalytische Wirksamkeit	Hierarchisch lineare Modellierung
9. Latentes Veränderungsmodell	Strukturgleichungsmodellierung
10. Ein moderiertes Mediationsmodell	Pfadanalysen

4.1.1 Umgang mit fehlenden Werten

Aus verschiedenen Gründen kann es zu fehlenden Werten im Datensatz kommen: Einerseits können Items von Probanden aus Flüchtigkeitsgründen unabsichtlich übersehen werden, andererseits können insbesondere sehr vertrauliche Items, wie zum Beispiel Schulnoten, bewusst ausgelassen werden. Bei einer längsschnittlichen Untersuchung, wie der vorliegenden, besteht zudem die Problematik des Dropouts über mehrere Messzeitpunkte. Das Risiko fehlender Werte ist bei der vorliegenden, absentismusgefährdeten Stichprobe naturgemäß sehr hoch und ein begründeter Umgang mit fehlenden Werten ist daher unerlässlich (Döring & Bortz, 2015a).

Es bestehen unterschiedliche Verfahren, um dieser Problematik zu begegnen: Von der Möglichkeit, fehlende Werte fall- oder variablenweise aus den statistischen Analysen auszuschließen wird hier Abstand genommen, da dies zu einem erheblichen Informationsverlust hinsichtlich besonders interessanter Daten von absentismusgefährdeten Jugendlichen führen könnte, was die Ergebnisse wiederum stark verzerren würde. Aufgrund dessen sind andere Ansätze notwendig, um differenzierter auf die Missing-Data-Problematik einzugehen. Einen aufgrund ihrer Einfachheit und zuverlässigen Schätzung weit verbreiteten Ansatz bilden *modellbasierte Verfahren*, insbesondere bei Strukturgleichungsmodellierungen. Hierbei werden in einem Schritt fehlende Werte, überwiegend mittels Maximum-Likelihood-Schätzungen, und komplexe Modelle geschätzt. Im Rahmen dieser Untersuchung werden allerdings nicht nur Strukturgleichungsmodelle angewandt, sodass *imputationsbasierte Verfahren* eine optimale Möglichkeit im Umgang mit fehlenden Werten darstellen, bei denen fehlende Werte durch bestgeeignete Werte vervollständigt werden. Die Imputation kann singulärer oder multipler Form sein: Bei einer einfachen, singulären Imputation werden fehlende Werte z. B. durch einen aus Mittelwerten geschätzten Wert ersetzt. Auch hier kann

es zu Verzerrungen der Ergebnisse kommen, wenn Unsicherheiten der Imputation nicht genügend berücksichtigt werden. Daher wird hier die wesentlich anspruchsvollere multiple Imputation angewendet, die derartige Unsicherheiten durch eine mehrschrittige Schätzung von Werten berücksichtigt (Enders, 2010). Zur leichteren Verständlichkeit wird das Verfahren in Abbildung 16 graphisch dargestellt.

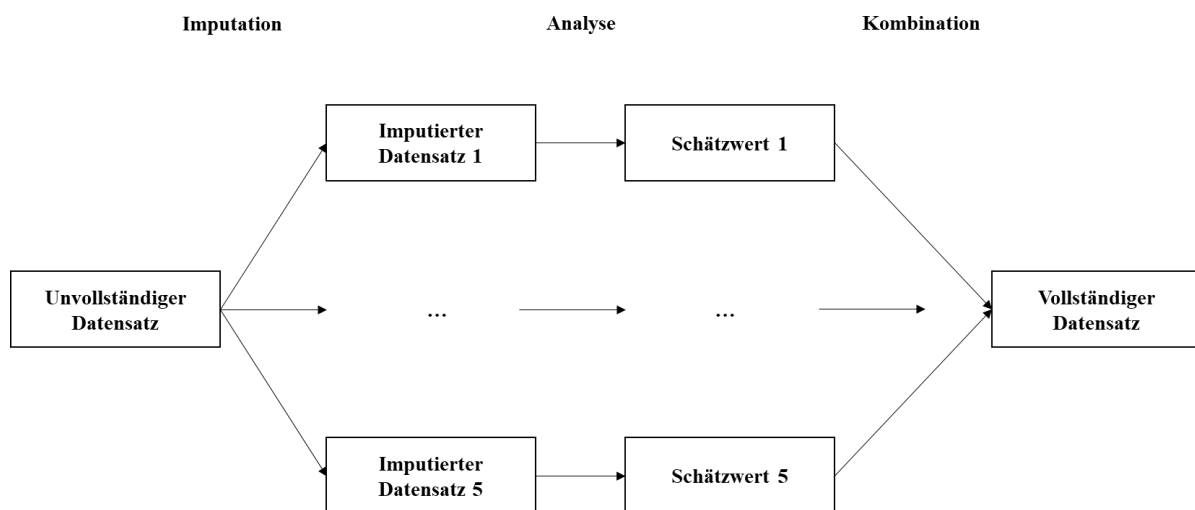


Abbildung 16. *Schema der angewandten multiplen Imputation*

Eine Voraussetzung für die Durchführung einer multiplen Imputation liegt in der Prüfung der Mechanismen der fehlenden Werte. Rubin (1976) hat dazu folgende Klassifikation eingeführt: Bei zufällig fehlenden Daten handelt es sich um den Mechanismus des *Missing Completely at Random* (MCAR) und die Wahrscheinlichkeit für das Fehlen der Daten hängt weder von den beobachteten, noch von den fehlenden Daten ab. Für die vorliegenden Daten ist diese Annahme unrealistisch beziehungsweise nicht plausibel, da etwa fehlende Daten in der mit *Ja* oder *Nein* binär-kodierten Variable *tageweiser Absentismus* vom tatsächlichen Fehlen der Probanden zum Zeitpunkt der Erhebung abhängig sein können. Wenn also, wie in diesem Beispiel, die Wahrscheinlichkeit für das Fehlen der Daten von den

fehlenden Werten selbst abhängt, handelt es sich um den Mechanismus des Missing *Not at Random* (MNAR). Hängt die Wahrscheinlichkeit für das Fehlen der Daten hingegen von anderen Werten einer beobachteten Variablen ab, so handelt es sich um den Mechanismus des *Missing at Random* (MAR). So können fehlende Werte in den Stressbewältigungsskalen einerseits im Absentismus begründet sein, andererseits aber auch in einer Demotivation oder Unkonzentriertheit. In dem vorliegenden Datensatz sind dementsprechend sowohl MNAR- als auch MAR-Mechanismen vorzufinden, denen die Imputationsmethode gleichermaßen durch einen Algorithmus, der multivariate Imputationen als verkettete Gleichungen (engl. *Multivariate Imputation through Chained Equations*) behandelt und komplexe Datenstrukturen in einem iterativen Prozess berücksichtigt, gerecht wird. Dieses Imputationsverfahren wurde anhand des mice-Pakets von R durchgeführt (Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011).

Die drei wesentlichen Schritte der multiplen Imputation sind in Abbildung 16 dargestellt: Im ersten Imputationsschritt wird jeder fehlende Wert ausgehend von einem unvollständigen Datensatz, durch mehrere Werte ersetzt. Die eingesetzten Werte werden aus einer Verteilung gezogen, die speziell für jeden fehlenden Eintrag modelliert sind. So wurden fehlende Werte zum binärkodierten Schulabsentismus einer logistischen Regression entnommen, während für annähernd normalverteilte Skalen der Stressbewältigungsstrategien das *predictive mean matching* verwendet wurde. Bei letzterer Modellierung handelt es sich um eine semi-parametrische Imputationsmethode, die Imputationen auf den Wertebereich der beobachteten Werte eingrenzt und nicht-lineare Beziehungen erhält.

Für diese Arbeit wurden standardgemäß insgesamt fünf Versionen der imputierten Daten erzeugt. Eine noch höhere Anzahl an Imputationen ist zwar möglich, geht jedoch mit wesentlich komplexeren Berechnungen bei zugleich geringem Zugewinn an Sicherheit einher. Letztlich ergaben sich fünf vervollständigte Datensätze mit gleichen beobachteten, aber

unterschiedlich imputierten Werten. Das Ausmaß der Unterschiede in diesen imputierten Werten zeigt die statistische Unsicherheit. Zu deren genauer Überprüfung wurde jeder Datensatz getrennt von verallgemeinerten linearen Modellen untersucht. Anschließend wurde aus mehreren imputierten Datensätzen auf Basis spezifischer Kombinationsregeln nach Little und Rubin (2002) ein endgültiger, vollständiger Datensatz mit Einträgen von 337 Jugendlichen erstellt und für die Analysen dieser Arbeit verwendet. Er zeigte wünschenswerte statistische Eigenschaften, wie etwa möglichst unverzerrte Parameterschätzungen mit geringen Standardfehlern. Der unvollständige Datensatz wurde lediglich für deskriptive Statistiken herangezogen, da diese einen explorativ-beschreibenden Charakter haben (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007; Lüdtke & Robitzsch, 2010).

4.1.2 Inferenzstatistische Verfahren im Allgemeinen Linearen Modell

Für die Auswertung von (quasi-)experimentellen Designs, wie hier gegeben (Kap. 3.1), wird häufig auf Varianzanalysen zurückgegriffen (Moosbrugger, Mildner & Schweizer, 2010), da sich mithilfe dieser Unterschiede in den abhängigen Variablen abbilden und Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von Trainings ziehen lassen (Huber, Meyer & Lenzen, 2014). Die Varianzanalysen lassen sich gemeinsam mit t -Tests, Korrelationen und Regressionen in das *Allgemeine Lineare Modell* (ALM) integrieren und wurden in der vorliegenden Arbeit mittels des *stats*-Pakets von *R* (R Core Team, 2020) durchgeführt. Nachfolgend wird das ALM im Hinblick auf die Modellvoraussetzungen beschrieben. Ferner wird ein bedeutsamer Anwendungsfall, die Varianzanalyse, schwerpunktmäßig klassifiziert.

Ein ALM darf nur angewendet werden, wenn die abhängigen Variablen metrisch, (multi-)normalverteilt, unabhängig für verschiedene Messungen sind und annähernd gleiche Fehlervarianzen für verschiedene Messungen aufweisen. Zudem sollen die Spalten der Datenmatrix linear unabhängig sein (Moosbrugger et al., 2010). Die Modellvoraussetzungen

werden im Rahmen dieser Arbeit inhaltlich und deskriptiv überprüft. So zum Beispiel für die Stetigkeits- und Unabhängigkeitsannahme. Beispielsweise kann für die abhängigen Variablen der Stressbewältigungsstrategien rein inhaltlich auf Basis von vorangegangenen Untersuchungen angenommen werden, dass diese stetig sowie unabhängig für verschiedene Messungen sind (C. Schwarzer et al., 2003). Des Weiteren kann aufgrund des Zentralen Grenzwertsatzes und eines ausreichend großen Stichprobenumfangs eine Normalverteilung der Daten angenommen werden, die darüber hinaus mit einem Shapiro-Wilk-Test statistisch überprüft werden kann (Stevens, 2007). Mithilfe von Scatterplots und/oder Levene-Tests kann die Varianzhomogenität deskriptiv überprüft werden.

Sind die Voraussetzungen gegeben, können in einem ALM Beziehungen zwischen Variablen aufgedeckt werden. Hierzu werden Modellparameter aus den Daten geschätzt, die asymptotisch erwartungstreu, konsistent, effizient und normalverteilt sind. Die Erfüllung dieser Gütekriterien ist besonders für inferenzstatistische Schlüsse, die in dieser Arbeit angestrebt werden, von hoher Bedeutung. Schätzwerte werden hierbei so gewählt, dass sie die Likelihood-Funktion maximieren. Somit werden Werte gewählt, die dazu führen, dass die Beobachtungen maximal wahrscheinlich sind und alle anderen weniger wahrscheinlich sind (Doebler, 2010).

Wie eingangs erwähnt ist die Varianzanalyse ein häufiger Anwendungsfall des ALM und wird nun unter Klassifikationsaspekten näher betrachtet (Huber et al., 2014). Im Gegensatz zur Regression oder Korrelation liegen die Prädiktorvariablen in kategorialer Form vor und erlauben es somit, auf Mittelwertsunterschiede zwischen zwei und auch mehr Ausprägungen kategorialer Untersuchungsbedingungen zu prüfen. Die Zugehörigkeit zur Experimental- oder Wartekontrollgruppe entspricht einer derartigen zweistufigen kategorialen Prädiktorvariable. Sie entspricht zugleich einem Zwischensubjektfaktor, weil die gesamte Stichprobe auf zwei getrennte Gruppen (Experimental- und Wartekontrollgruppe) aufgeteilt wurde. Neben dem

Faktor Gruppe wird in dieser Arbeit noch der Faktor Zeit hinzugezogen. Die Variable ‚Zeit‘ bildet einen Innersubjektfaktor ab, da Jugendliche in der Experimentalgruppe zwei und in der Wartekontrollgruppe drei Mal zu derselben abhängigen Variablen (z. B. Stressbewältigungsskala) befragt wurden. Durch eine derartige Messwiederholung kann die interindividuelle Unterschiedlichkeit hinsichtlich der abhängigen Variablen zwischen den experimentellen Stufen kontrolliert werden, sodass die unerklärte Varianz verringert wird und letztendlich möglichst zuverlässig auf die Wirksamkeit des Trainings geschlossen werden kann (Moosbrugger et al., 2010).

Die simultane Betrachtung mehrerer abhängiger Variablen, wie etwa mehrerer Skalen der Stressbewältigung oder Ressourcen wird als multivariate Varianzanalyse oder MANOVA (Multivariate Analysis of Variance) bezeichnet (Andres, 2010; Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016) und in dieser Arbeit angewandt. Für den Fall, dass es sich bei der abhängigen Variablen nicht um stetige, sondern um kategoriale Variablen (z. B. Geschlecht) handelt, kann statt einer Varianzanalyse ein Chi-Quadrat-Anpassungstest herangezogen werden (Schulze, 2010).

4.1.3 Mehrebenenanalysen mittels Hierarchisch Linearer Modellierungen

Für bildungswissenschaftliche Fragestellungen mit Schülerinnen und Schülern, geschachtelt in verschiedenen Klassen aus mehreren Schulen (so wie bei der zugrundeliegenden Untersuchung), ist es häufig von Interesse, unterschiedliche Ebenen explizit im Modell zu berücksichtigen (Bortz & Schuster, 2016). Eine mangelnde Berücksichtigung dieser Ebenen durch eine Aggregation von Daten in einem ALM ohne hierarchische Struktur (z. B. Varianzanalysen oder Regressionen) mindert die Reliabilität der Inferenzen, erschwert die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse (Cronbach & Webb, 1975),

erhöht die Gefahr von ökologischen Fehlschlüssen² (Eid et al., 2017) und verringert die Varianzschätzung, sodass der Test zu häufig signifikant wird (Scariano & Davenport, 1987). In derartigen Fällen ist eine Erweiterung des ALM notwendig. Hierfür eignen sich Mehrebenenanalysen mit hierarchisch linearen Modellen (HLM), denn „multilevel models are needed because grouped data observations from the same group are generally more similar to each other than the observations from different groups, and this violates the assumption of independence of all observations“ (Hox, Moerbeek & Schoot, 2018, S. 12). Dementsprechend wird im HLM berücksichtigt, dass Jugendliche aus denselben Klassen oder Schulen einander ähnlicher sind als Jugendliche aus verschiedenen Klassen oder Schulen. Es wird beachtet, dass Coping, Ressourcenmanagement und Absentismus nicht im „sozialen Vakuum“, sondern gemeinsam in Klassen stattfinden und von den Werten, die in sozialen Kontexten geteilt werden, beeinflusst werden (Hobfoll & Buchwald, 2004b, S. 17). Alles in allem wird sowohl aus inhaltlichen als auch methodischen Gründen für die Auswertung ein mehrebenenanalytischer Ansatz gewählt.

Hierarchisch lineare Modelle werden bei geschachtelten Daten sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt angewandt (Richter & Naumann, 2002). Im Querschnitt lassen sich Daten auf einer untergeordneten Individualebene exakt einer übergeordneten Kontext-Ebene zuordnen. So lässt sich jeder untersuchte Jugendliche eindeutig einer Klasse zuordnen (Abbildung 17). Auf eine weitere Zuordnung der Klassen zur höheren Schulebene wird aufgrund der geringen Anzahl an erhobenen Schulen ($N_i = 7$) verzichtet, da dies akkurate Schätzungen gefährden

² Ein ökologischer Fehlschluss besteht, wenn ein Effekt auf der zweiten Ebene (z. B. Klasse) unzulässigerweise auf der ersten Ebene (z. B. Schülerinnen und Schüler) interpretiert wird.

könnte (Leeden, Meijer & Busing, 2008; Snijders & Bosker, 1994). Die Anzahl der Klassen ($N_j = 14$) und Jugendlichen ($N_k = 337$) ist als ausreichend groß zu bewerten, um Schätzungen nahe an denen des Einebenen-Modells zu erhalten (Gelman & Hill, 2007). Zur notwendigen Stichprobengröße in HLM herrscht in der Literatur allerdings noch kein Konsens, sodass für diese Untersuchung die Stichprobengröße unter Berücksichtigung einschlägiger Empfehlungswerte aus der Literatur abgeleitet und dementsprechend als ausreichend angenommen wurde (Pötschke, 2019; Rhoads, 2017).

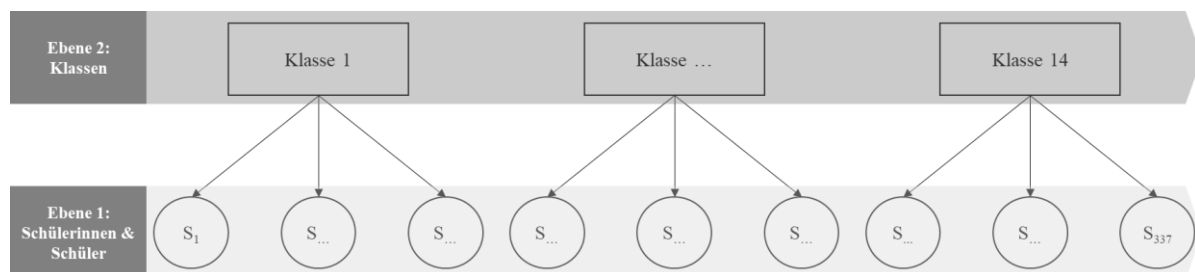


Abbildung 17. Hierarchische Datenstruktur der Untersuchung im Querschnitt

Für diese Untersuchung lässt sich das HLM auch auf Längsschnitts-Daten anwenden, indem es Messzeitpunkte als untergeordnete und Personen als übergeordnete Ebene abbildet. Die Messzeitpunkte vor und nach dem Training bilden die untergeordnete Ebene, die in den einzelnen Personen geschachtelt sind. Die einzelnen Jugendlichen sind wiederum in der übergeordneten Ebene, der Gruppe (Experimental- vs. Kontrollgruppe), geschachtelt (Abbildung 18). Mit ‚Kontrollgruppe‘ werden Daten von Jugendlichen aus der Wartekontrollgruppe vor dem Training bezeichnet, während die Experimentalgruppe empirische Daten von Jugendlichen unmittelbar vor und nach dem Training erfasst (Kap. 3.2).

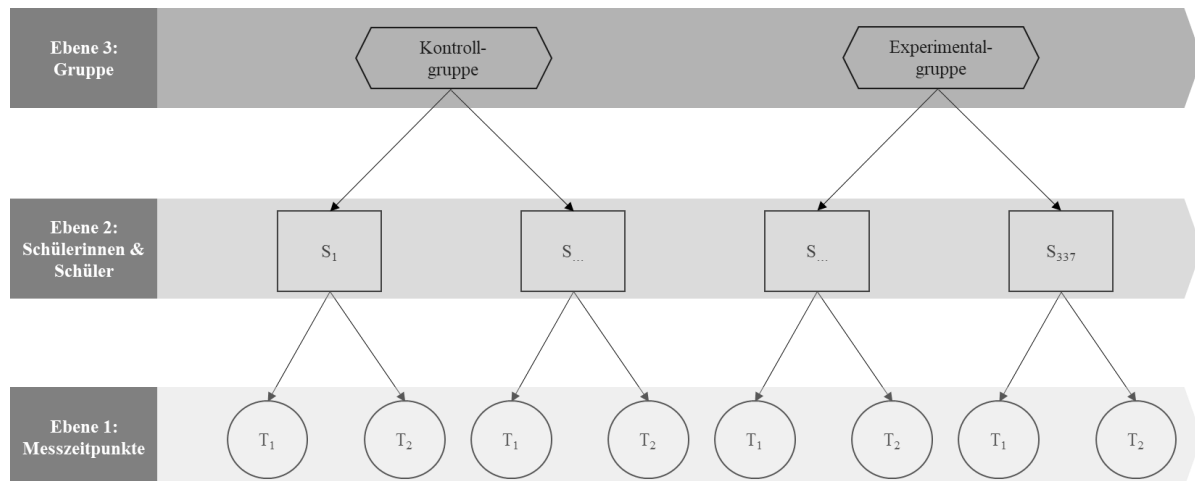


Abbildung 18. Hierarchische Datenstruktur der Untersuchung im Längsschnitt

Mehrebenenmodelle ermöglichen prinzipiell die Zerlegung von Varianzanteilen auf Individual- und Kontextebenen sowie deren Interaktionen. Für diese Arbeit wird im Rahmen der Querschnittsuntersuchung dementsprechend die Varianz der abhängigen Variablen ‚Schulabsentismus‘ auf die Varianz zwischen den Jugendlichen (Ebene 1) und Klassen (Ebene 2) zerlegt. Zudem lassen sich Prädiktoren auf der Kontextebene der Klasse (z. B. Einflussfaktoren der Lehrkraft), ebenso wie Prädiktoren auf der Individualebene (z. B. Geschlecht, Alter usw.) berücksichtigen (Hartig & Rakoczy, 2010). Im Längsschnittmodell dieser Untersuchung lässt sich der Einfluss von Prädiktoren auf die abhängigen Variablen (z. B. Stressbewältigungsstrategien, Ressourcen) sogar auf drei Ebenen (Abbildung 18) lokalisieren.

Alle Parameter werden simultan mittels Maximum-Likelihood-Verfahren geschätzt (Kap. 4.1.2), wobei unstandardisierte Werte herausgegeben werden, sodass eine zulässige, einheitliche Transformation der verwendeten, metrischen Variablen notwendig wird. Häufig empfiehlt sich das *Grand-Mean Centering*, eine Zentrierung der metrischen Variablen am Gesamtmittelwert, um die Ausprägungseinheit 0 sinnvoll interpretierbar zu gestalten (Trautwein, Köller, Schmitz & Baumert, 2002). Hierdurch werden einzelne empirische Werte in Beziehung zum Durchschnitt der gesamten Stichprobe gesetzt, was für diese Untersuchung

durchgeführt wird. Eine Alternative besteht im *Group-Mean Centering*, der Zentrierung am Gruppenmittelwert, wodurch lediglich die Innergruppenvarianz einbezogen wird (Richter & Naumann, 2002). Des Weiteren wird bei Prädiktorvariablen zwischen *festen* (fixed) und *zufälligen* (random) *Effekten* unterschieden. Bei ersteren wird angenommen, dass der Effekt für alle Gruppen gleich ist, während er sich bei letzterem zwischen den Gruppen unterscheidet. Zufällige Unterschiede im Hinblick auf Regressionsgewichte werden als *random slopes* oder für y-Achsenabschnitte als *random intercepts* bezeichnet (Hartig & Rakoczy, 2010).

Für die Durchführung der statistischen Analysen wurden die Pakete *lme4* (Bates, Mächler, Bolker & Walker, 2015), *nlme* (Pinheiro, Bates, DebRoy, Sarkar & R Core Team, 2020) und *lmerTest* (Kuznetsova, Brockhoff & Christensen, 2017) der Software *R* (R Core Team, 2020) angewandt. Zunächst wurde bei der Modellbildung nach empfohlener *Bottom-Up Strategie* gestartet und mit dem sogenannten *Nullmodell* begonnen. Dieses enthielt keine Prädiktoren und gab Aufschluss über den Intraklassenkorrelationskoeffizienten, den Anteil der Gesamtvarianz, der auf Unterschiede zwischen Gruppen, respektive Klassen, zurückgeht. Sukzessive wurden weitere Prädiktoren hinzugefügt und im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit geprüft. Für diese Untersuchung resultierte aus a priori, theoretisch festgelegten Überlegungen das *Random-Intercept Constant-Slope Modell*, das feste, aber keine zufälligen Effekte abbildet (Hox et al., 2018). Es wurde eine feste, klassenspezifische Steigung angenommen, wobei die Achsenabschnitte variieren und individuelle und klassenspezifische Eingangsvoraussetzungen im Schulabsentismus abbilden. Unter Berücksichtigung der spezifischen Klassenzugehörigkeit wurde ebenfalls untersucht, ob ein Interventionseffekt auf die Ressourcen oder Copingstrategien besteht. Das Random-Intercept Modell eignet sich nicht nur aus inhaltlichen, sondern auch aus methodischen Gründen, da es für relativ kleine Gruppengrößen realisierbar ist (Snijders & Bosker, 2012).

4.1.4 Messfehlerbereinigte Schätzungen mit latenten Modellierungen

Für die Auswertung einer Vielzahl komplexer Fragestellungen zu theoretischen Beziehungsstrukturen eignen sich latente Modellierungen. Sie umfassen eine Reihe von statistisch komplexen multivariaten Verfahren, mit deren Hilfe theoretische Hypothesensysteme simultan überprüft werden können und liefern messfehlerbereinigte Schätzungen, was insbesondere bei einer quasi-experimentellen Feldmessung, die unter anderem aufgrund ihrer Messwiederholung und unvollständigen Randomisierung fehlerbehaftet ist, eine wichtige Eigenschaft ausmacht. Daneben ist es zur Beantwortung der Fragestellungen essentiell, latente Konstrukte schätzen zu können, da sich Variablen wie die Schlüsselressourcen der direkten Beobachtung entziehen und somit lediglich aus indirekt beobachtbaren Items erschlossen werden können. Anstelle vieler kleinschrittiger statistischer Verfahren können komplexe Hypothesengefüge zudem in einem einzelnen Strukturgleichungsmodell überprüft werden. Zugleich erlaubt eine derartige Schätzung, dass Variablen gleichzeitig sowohl abhängig als auch unabhängig sind, wie im Falle der hier zu berechnenden latenten Mediatoranalysen: Wenn sich beispielsweise ein indirekter Effekt von Stress über die Mediatorvariable Ressourcen auf funktionales Coping einstellt. Zudem können mittels latenter Modellierungen nicht nur Beziehungen zwischen einzelnen Variablen überprüft werden, sondern auch die theoretische Passung komplexer Modelle kann analysiert werden. Ziel dieser Untersuchung ist es, anhand latenter Modellierungen Zusammenhänge zwischen manifesten und latenten Variablen zu postulieren und anhand der Daten auf theoretische Plausibilität zu untersuchen (Eid et al., 2017).

In Abhängigkeit vom Untersuchungszweck bieten sich unterschiedliche latente Verfahren an: Hier sind vor allem die (konfirmatorische) Faktorenanalyse, die Pfadanalyse und eine Kombination aus beidem, das Strukturgleichungsmodell, zu nennen (Kline, 2016). Alle drei Modellierungen wurden mit den Paketen *lavaan* (Rosseel, 2012) und *sem* (Fox, Nie

& Byrnes, 2020) der R-Software (R Core Team, 2020) durchgeführt. Nachfolgend werden die drei zuvor genannten statistischen Modellierungsverfahren im Hinblick auf ihre Anwendungsmöglichkeit für diese Untersuchung beschrieben.

Mittels Faktorenanalysen sollen Zusammenhänge zwischen Variablen aufgedeckt werden, wobei zwischen *explorativer* und *konfirmatorischer Faktorenanalyse* unterschieden wird. Erstere dienen dazu, Strukturen zu entdecken, konfirmatorische Faktorenanalysen sollen Strukturen überprüfen und gegebenenfalls bestätigen. Ziel dieser Arbeit ist es, mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen ein (Bi-Faktoren-)Modell des SDQ (Essau et al., 2012; A. Goodman et al., 2010; Reinecke & Keller, 2019) zu bestätigen.

Innerhalb des postulierten konfirmatorischen Modells des SDQ werden zwei weitere Arten von Modellen unterschieden, das Messmodell und das Strukturmodell. Zusammenhänge zwischen latenten Variablen und ihren manifesten Indikatoren bilden das *Messmodell*. Bei der Modellspezifikation ist zu beachten, dass die Beziehungsrichtung der Indikatoren zu den jeweiligen Faktoren *reflektiv* oder *formativ* gestaltet werden kann. Während im formativen Messmodell relativ heterogene Indikatoren den latenten Faktor determinieren, werden die relativ homogenen Indikatoren im reflektiven Messmodell durch die Faktoren erzeugt. Dieser inhaltliche Interpretationsunterschied bedingt die Anwendung reflektiver Messmodelle für diese Arbeit, ebenso wie die methodische Gegebenheit, dass sich die latenten Faktoren (z. B. prosoziales Verhalten, Ressourcen etc.) durch untereinander korrelierte Faktoren abbilden lassen, was im formativen Messmodell nicht wünschenswert wäre. In dieser Arbeit gilt für die inhaltliche Interpretation reflektiver Messmodelle, dass die Faktoren ursächlich sind für die Ausprägungen auf den Indikatoren (Eid et al., 2017; C. S. Werner et al., 2015).

Neben dem Messmodell wird das *Strukturmodell* spezifiziert, das die Beziehung sämtlicher Faktoren zueinander darstellt, wie etwa die Beziehungen zwischen Stress, Ressourcen und Coping. Latente Variablen, von denen Effekte ausgehen, werden als *exogen*

bezeichnet, weil sie innerhalb des Modells nicht erklärt werden. Alle weiteren Variablen werden als *endogen* beschrieben, da deren Variation im Modell erklärt wird (Eid et al., 2017; Wentura & Pospeschill, 2015). Insofern das Modell, nach gegebenenfalls notwendigen Modifikationen, spezifiziert worden ist, gilt es die Identifizierbarkeit des Modells zu bestimmen. Bei eindeutiger Identifizierung können die Parameter mittels ML-Verfahren geschätzt werden (Kap. 4.1.2) sowie die Gültigkeit und Güte des Modells beurteilt werden.

Die Gesamtanpassung des Modells kann mittels des *Chi-Quadrat-Tests*, des *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) und des *Standardized Root-Mean-Square Residual* (SRMR) bewertet werden. Für die deskriptiven Modellgütekriterien gelten Werte unter .08 als akzeptabel (Hu & Bentler, 1999; Satorra & Bentler, 2001). Aus einer wünschenswerten, nichtsignifikanten Chi-Quadrat-Prüfstatistik folgt, dass das Modell gut zu den Daten passt. Darüber hinaus wurden inkrementelle Gütekriterien, wie der *Tucker-Lewis-Index* (TLI) und der *Comparative-Fit-Index* (CFI) berechnet, um die Modellgüte zu beurteilen. Bei diesen relativen Gütekriterien gelten Werte über .95 als akzeptabel (Hu & Bentler, 1999). Für Vergleiche nicht geschachtelter Modelle können weitere Kriterien herangezogen werden, wie die inferenzstatistische *Chi-Quadrat-Teststatistik*, das *Akaike Informationskriterium* (AIC) und das *Bayessche Informationskriterium* (BIC). Es werden Modelle mit niedrigerem AIC und BIC gewählt (Akaike, 1987; Burnham & Anderson, 2004; Hedderich & Sachs, 2020; Schwarz, 1978; Weiber & Mühlhaus, 2014). Insgesamt wurden zur Gütebeurteilung der postulierten Modelle mehrere, einschlägige Indizes berechnet und interpretiert, um Nachteile einzelner Indikatoren zu nivellieren.

Des Weiteren werden in dieser Untersuchung neben konfirmatorischen Faktorenanalysen auch Pfadanalysen angewandt, um komplexe direkte und indirekte Einflüsse zwischen mehreren beobachtbaren Variablen quantifizierbar zu machen. So wurden multiple, moderierte Mediationsanalysen pfadanalytisch geschätzt (vgl. Hypothese 10, S. 119),

um zu überprüfen, ob indirekte Zusammenhänge zwischen dem Verhalten anderer und der eigenen Stressbewältigung durch einzelne Schlüsselressourcen vermittelt werden, wobei Moderationseffekte der Intervention und des Geschlechts kontrolliert werden. Aufgrund der Komplexität der angenommenen Modelle eignen sich hier Pfadanalysen besser als Regressionsanalysen (Duncan, 1966; S. Wright, 1934).

Die Schätzung der Modellparameter und die Beurteilung der Modellgüte folgt dem zuvor beschriebenen Prinzip der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Darüber hinaus werden in dieser Untersuchung indirekte Effekte mittels Pfadanalysen getestet. Zur Überprüfung indirekter Effekte eignet sich nur bedingt ein Sobel-Test. Vielmehr eignet sich zur Überprüfung von Mediatoreffekten das non-parametrische, bias-korrigierte Bootstrapping, das asymmetrische Strichprobenkennwertverteilungen einbezieht, ohne spezifische Verteilungsannahmen zu treffen. Es basiert auf einem Resampling-Prinzip, bei dem aus der ursprünglichen Stichprobe wiederholt Stichproben mit Zurücklegen gezogen werden. Für diese Untersuchung wurden hiervon 1.000 Iterationen durchgeführt, um direkte, indirekte und totale Effekte zu untersuchen (MacKinnon, 2012).

Aus der Kombination von Pfadanalysen und konfirmatorischen Faktorenanalysen bilden sich Strukturgleichungsmodelle, die ein zentrales statistisches Analyseverfahren für diese Arbeit bilden. Sie erlauben es, komplexe Zusammenhänge messfehlerbereinigt und simultan zu schätzen, wie es zur Überprüfung der Hypothesen 1, 2 und 9 notwendig ist (Kap. 4.1). Innerhalb der Strukturgleichungsmodelle entsprechen die Beziehungen zwischen Faktoren (z. B. Ressourcen) und manifesten Variablen (z. B. soziale Unterstützung oder Selbstwirksamkeit) den Faktorenanalysen. Die Beziehungen zwischen den Faktoren (z. B. Ressourcen und Coping) entsprechen Pfadanalysen. Zusammengenommen bildet dies ein vollständiges Strukturgleichungsmodell. Die Parameterschätzung und Gütebeurteilung des Modells erfolgt analog zu den Faktoren- und Pfadanalysen. Strukturgleichungsmodelle werden

in dieser Dissertation zur Überprüfung von theoretisch angenommenen Schutz- und Risikofaktoren sowie Mediator-Hypothesen im Querschnitt herangezogen (Reinecke, 2014; Rose, Pohl, Böhme & Steyer, 2010). Im Längsschnitt werden sie für latente Veränderungsmessungen angewandt (McArdle & Grimm, 2010; Steyer et al., 1997). Exemplarische Beispiele für längsschnittliche Veränderungsmodelle im Kontext von Strukturgleichungsmodellen bilden Wachstumskurvenmodelle, autoregressive Modelle und latente Veränderungsmodelle (Geiser, 2014).

Auf letztere wird im Folgenden näher eingegangen, da es flexible und vielseitige Verfahren sind, die dynamische Veränderungen auf latenter Ebene modellieren und zugleich bei einer relativ geringen Anzahl an Messwiederholungen herangezogen werden können (Cáncer, Estrada, Ollero & Ferrer, 2021). Diese Eigenschaft ist bedeutsam, da bei der zugrundeliegenden Untersuchung im Wesentlichen Daten aus (lediglich) zwei Messzeitpunkten (vor und nach dem Training) im Hinblick auf die interventionsbedingte Ressourcenveränderung von Jugendlichen vorliegen (Eid, Geiser & Nußbeck, 2008). Das besondere an derartigen Latent Change Score Modellen ist, dass ein latenter Veränderungsfaktor über die Messzeitpunkte hinweg geschätzt werden kann. Dem latenten Veränderungsscore wird zusätzlich ein autoregressiver Parameter β hinzugefügt, wodurch untersucht werden kann, ob der Grad der Veränderung von den Scores zum ersten Messzeitpunkt abhängt. In dieser Untersuchung wird ein Latent Change Score Modell geschätzt, um auf interindividuelle Unterschiede (Varianz des Veränderungsfaktors) in intraindividuellen Veränderungen (autoregressiver Parameter β) der Ressourcen von Jugendlichen schließen zu können (Kievit et al., 2018; Steyer et al., 1997).

Insgesamt sollen in dieser Untersuchung mittels verschiedener latenter Modellierungen, wie etwa konfirmatorischer Faktorenanalysen, Pfadanalysen und Strukturgleichungsmodellierungen, messfehlerbereinigte Schätzungen der Konstrukte

vorgenommen werden, um komplexe Hypothesen sowohl im Quer- als auch Längsschnitt simultan prüfen zu können. Bevor empirische Ergebnisse berichtet werden, wird auf zentrale deskriptive Statistiken hinsichtlich des psychosozialen Verhaltens der Stichprobe eingegangen.

4.2 Deskriptive Statistiken

Mithilfe deskriptiver Statistiken werden die zentralen empirischen Variablen dieser Untersuchung hinsichtlich ihrer Lage, Streuung, Verteilung und Reliabilität beschrieben. Ziel ist es, einen ersten Überblick über die Struktur der zugrundeliegenden Daten zu erhalten (Bortz & Schuster, 2016). Aufgrund des beschreibend-explorativen Ziels der deskriptiven Statistik werden die Kennwerte aus dem Datensatz ohne imputierte Werte berichtet (Lüdtke et al., 2007; Lüdtke & Robitzsch, 2010). Sämtliche deskriptiven Analysen wurden mit dem Paket *psych* (Revelle, 2021) aus der R-Software (R Core Team, 2020) oder mithilfe der Statistiksoftware SPSS (IBM Corp., 2019) durchgeführt.

Im Hinblick auf deskriptive Statistiken werden das arithmetische Mittel (M), die Standardabweichung (SD), Spannweite (Min , Max), Schiefe (v) und Kurtosis (γ) der zentralen Variablen berichtet. Ferner wird Cronbachs Alpha (α) als Reliabilitätskennwert der internen Konsistenz bei Skalen, bestehend aus Composite Scores, angegeben. Um eine möglichst differenzierte Betrachtung zu ermöglichen, werden Werte separiert nach Gruppenzugehörigkeit (Wartekontroll- oder Experimentalgruppe) sowie Messzeitpunkt (0, 1, 2) wiedergegeben. Zu beachten ist hierbei, dass das Training in beiden Gruppen zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 stattfand. Zusätzlich wurden Daten in der Wartekontrollgruppe zu Messzeitpunkt 0 erhoben, um (während der Wartezeit auf das Training) eine Kontrolle für potentielle Veränderungen erhalten zu können, die nicht auf das Training zurückzuführen sind (Hertel, Klug & Schmitz, 2010).

Für die drei Schlüsselressourcen soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit wurden Skalen mittels explorativen Faktoranalysen aus dem KFS extrahiert. Hierzu wurden Hauptkomponentenanalysen auf Basis der Daten des ersten Messzeitpunktes durchgeführt und zusätzlich im Hinblick auf Augenscheinvalidität beziehungsweise inhaltliche Interpretierbarkeit überprüft. Die Voraussetzungen für eine Hauptkomponentenanalyse ohne Rotation waren gegeben, da sich für soziale Unterstützung ein Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) von .739 und ein hochsignifikanter Bartlett-Test ($p < .001$) ergab, ebenso für Selbstmanagement (KMO = .674, $p < .001$) und Selbstwirksamkeit (KMO = .660, $p < .001$). KMO-Werte größer als .60 sind notwendig, um eine Faktoranalyse durchführen zu dürfen. Da die Bartlett-Tests hochsignifikant sind, kann angenommen werden, dass die Variablen nicht vollständig unkorreliert sind, sodass auch diese Voraussetzung erfüllt ist. Anhand des Kaiser-Guttman-Kriteriums mit Eigenwerten ≥ 1 und Scree-Plots wurde letztendlich jeweils ein Faktor extrahiert, der für soziale Unterstützung eine Gesamtvarianz von 25,15 % aufklärt und für Selbstmanagement 23,80 % sowie 25,02 % für Selbstwirksamkeit.

In Tabelle 13 sind deskriptive Statistiken für alle drei Schlüsselressourcen abgebildet. Zum einen lässt sich eine mindestens akzeptable Reliabilität der einzelnen Skalen über alle Messzeitpunkte und Gruppen hinweg erkennen, da die Werte von Cronbachs α alle über .70 betragen (Taber, 2018; Tavakol & Dennick, 2011). Die Schiefe ($\nu = -0.13$ bis -0.87) und Kurtosis ($\gamma = -0.3$ bis -1.68) deuten auf eine leicht rechtssteile beziehungsweise linksschiefe und flachgipflige Verteilung ohne Peaks hin. Ebenfalls ist zu konstatieren, dass Jugendliche zum Ausgangszeitpunkt über eine moderat hohe Verfügbarkeit von Schlüsselressourcen berichten, wobei die Werte jeweils interindividuell unterschiedlich ausgeprägt sind, was sich an der Streuung erkennen lässt. Zum anderen lässt sich rein deskriptiv hinsichtlich der Trainingswirksamkeit vermuten, dass die Schlüsselressourcen zum zweiten Messzeitpunkt

zunehmen. Hierbei ist Selbstmanagement auszuschließen, da sich rein deskriptiv eher eine Abnahme mit sehr hoher Streuung erkennen lässt. Insgesamt lässt diese Betrachtung der Schlüsselressourcen vorläufig vermuten, dass das Training im Hinblick auf die Zunahme von sozialer Unterstützung und Selbstwirksamkeit wirksam ist, jedoch nicht für Selbstmanagement.

Tabelle 13

Deskriptive Statistiken der Schlüsselressourcen in Abhängigkeit der Messzeitpunkte und Gruppen

Skalen der Schlüsselressourcen	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>α</i>
<i>Wartekontrollgruppe zu T0</i>					
Soziale Unterstützung	4.06	1.47	1	6	.91
Selbstmanagement	3.67	1.81	1	6	.83
Selbstwirksamkeit	4.28	1.03	1	6	.75
<i>Wartekontrollgruppe zu T1</i>					
Soziale Unterstützung	3.62	1.13	1	6	.85
Selbstmanagement	4.72	1.37	1	6	.81
Selbstwirksamkeit	3.28	1.46	1	6	.79
<i>Wartekontrollgruppe zu T2</i>					
Soziale Unterstützung	4.33	1.79	1	6	.75
Selbstmanagement	4.08	2.04	1	6	.81
Selbstwirksamkeit	4.60	1.71	1	6	.80
<i>Experimentalgruppe zu T1^a</i>					
Soziale Unterstützung	3.75	0.95	1	6	.82
Selbstmanagement	4.72	1.20	1	6	.74
Selbstwirksamkeit	3.64	1.24	1	6	.70
<i>Experimentalgruppe zu T2</i>					
Soziale Unterstützung	4.28	1.81	1	6	.84
Selbstmanagement	3.94	2.01	1	6	.78

Skalen der Schlüsselressourcen	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>α</i>
Selbstwirksamkeit	4.45	1.76	1	6	.72

Anmerkungen. T0 = Messzeitpunkt 0, T1 = Messzeitpunkt 1, T2 = Messzeitpunkt 2.

^a Für die Experimentalgruppe wurden zu T0 keine deskriptiven Statistiken berichtet, da die Experimentalgruppe keine Datenerhebung zu diesem Messzeitpunkt erhielt.

Für sämtliche Skalen der Stressbewältigung wurden äquivalent zu den Schlüsselressourcen deskriptive Statistiken getrennt nach Messzeitpunkten sowie Gruppen berechnet (s. Tabelle 14). Insgesamt weisen die Coping-Skalen eine akzeptable interne Konsistenz mit Cronbachs Alpha Werten $> .70$ auf. Des Weiteren deuten die deskriptiven Werte der Kurtosis und Schiefe auf eine leicht rechtssteile ($v = -0.70$ bis -1.37) und platykurtische ($\gamma = -0.72$ bis -1.62) Verteilung hin. Es lässt sich rein deskriptiv aus der Tabelle 14 entnehmen, dass vor dem Training keine nennenswerten Unterschiede in der Ausprägung des Coping bestanden. Es deutet sich an, dass Jugendliche vor dem Training mehr dysfunktionale und weniger funktionale Copingstrategien anwenden, nach dem Training kehrt sich dieses Bild um: Es zeigt sich rein deskriptiv eine leichte Zunahme der funktionalen und Abnahme der dysfunktionalen Copingstrategien.

Tabelle 14

Deskriptive Statistiken der Skalen zum Coping differenziert nach Gruppe und Messzeitpunkt

			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>α</i>
Wartekontrollgruppe							
<i>Messzeit-</i> <i>punkt T0</i>	<i>Funktionales</i> <i>Coping</i>	Suche nach soz.					
		Unterstützung	2.99	0.76	1	5	.74
		Rücksichtsvolles					
		Handeln	2.69	1.12	1	5	.70
		Selbstbehauptung	3.03	1.07	1	5	.86

			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>α</i>	
	<i>Dysfunktionales Coping</i>	Aggressiv-antisoziales Handeln	2.47	0.87	1	5	.71	
		Instinktives Handeln	2.57	0.77	1	5	.70	
		Vermeidung	2.86	0.76	1	5	.77	
		Indirektes Handeln	3.08	0.75	1	5	.80	
		Suche nach soz. Unterstützung	2.80	1.24	1	5	.73	
<i>Messzeitpunkt T1</i>	<i>Funktionales Coping</i>	Rücksichtsvolles Handeln	3.49	1.16	1	5	.70	
		Selbstbehauptung	2.22	1.10	1	5	.82	
		Aggressiv-antisoziales Handeln	3.36	1.32	1	5	.78	
		Instinktives Handeln	3.34	1.33	1	5	.71	
	<i>Dysfunktionales Coping</i>	Vermeidung	2.80	1.37	1	5	.81	
		Indirektes Handeln	2.12	1.02	1	5	.73	
		Suche nach soz. Unterstützung	4.00	0.84	1	5	.73	
		Rücksichtsvolles Handeln	2.13	1.44	1	5	.78	
<i>Messzeitpunkt T2</i>	<i>Funktionales Coping</i>	Selbstbehauptung	3.07	1.60	1	5	.70	
		Aggressiv-antisoziales Handeln	1.44	0.82	1	5	.77	
		Instinktives Handeln	2.61	1.42	1	5	.70	
	<i>Dysfunktionales Coping</i>	Vermeidung	2.71	1.22	1	5	.70	
		Indirektes Handeln	2.20	1.27	1	5	.73	
		Experimentalgruppe						
		<i>Messzeitpunkt T1^a</i>	<i>Funktionales Coping</i>	Suche nach soz. Unterstützung	2.74	1.11	1	5
Rücksichtsvolles Handeln	3.36			1.14	1	5	.81	
Selbstbehauptung	2.55			1.08	1	5	.80	

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>α</i>
<i>Dysfunktionales Coping</i>	Aggressiv-antisoziales Handeln	2.80	1.33	1	5	.87
	Instinktives Handeln	3.12	1.21	1	5	.71
	Vermeidung	2.57	1.17	1	5	.91
	Indirektes Handeln	2.38	1.05	1	5	.82
	Suche nach soz. Unterstützung	3.88	0.83	1	5	.71
<i>Funktionales Coping</i>	Rücksichtsvolles Handeln	2.07	1.38	1	5	.79
	Selbstbehauptung	3.14	1.55	1	5	.79
<i>Messzeitpunkt T2</i>	Aggressiv-antisoziales Handeln	1.48	0.82	1	5	.79
	Instinktives Handeln	2.72	1.39	1	5	.70
	Vermeidung	2.72	1.19	1	5	.88
	Indirektes Handeln	2.36	1.30	1	5	.71

Anmerkungen. T0 = Messzeitpunkt 0, T1 = Messzeitpunkt 1, T2 = Messzeitpunkt 2.

^aFür die Experimentalgruppe wurden zu T0 keine deskriptiven Statistiken berichtet, da keine Datenerhebung zu diesem Messzeitpunkt stattfand.

Des Weiteren wurden drei Indikatoren (Schulunlust, Prüfungsangst und Schulangst) für Schulstress aus dem KFS gebildet. Hierzu sind deskriptive Statistiken in Tabelle 15 abgebildet. Insgesamt ist erkennbar, dass alle Skalen eine akzeptable interne Konsistenz mit Cronbachs-Alpha Werten größer als .70 aufweisen. Im Durchschnitt berichten Jugendliche beider Gruppen über moderat ausgeprägte Schulunlust, Schulangst und Prüfungsangst. Allerdings streuen diese Durchschnittswerte stark um den Mittelwert. Rein deskriptiv betrachtet nehmen die Werte für Schul- und Prüfungsangst nach dem Training sogar zu. Tatsächlich zeigt sich dieser Effekt zum Ende des Schuljahres auch in anderen Untersuchungen zum Schulstress bei Schülerinnen und Schülern (Seiffge-Krenke, 2008). Dahingegen nimmt Schulunlust ab, was

mit dem Training einerseits, aber auch mit mit den bevorstehenden Schulferien zu erklären sein könnte.

Tabelle 15

Deskriptive Statistiken zu den Indikatoren von Schulstress

Indikatoren für Schulstress	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>α</i>
Wartekontrollgruppe					
Schulunlust	3.39	0.70	1	6	.85
<i>T0</i> Prüfungsangst	2.23	1.55	1	6	.80
Schulangst	2.53	1.15	1	6	.70
Schulunlust	2.78	1.41	1	6	.80
<i>T1</i> Prüfungsangst	3.03	1.79	1	6	.84
Schulangst	1.79	1.01	1	6	.77
Schulunlust	2.48	1.29	1	5	.79
<i>T2</i> Prüfungsangst	3.46	2.21	1	6	.81
Schulangst	2.00	1.43	1	5	.78
Experimentalgruppe					
Schulunlust	2.83	1.41	1	6	.81
<i>T1^a</i> Prüfungsangst	3.10	1.65	1	6	.83
Schulangst	2.21	1.20	1	6	.75
Schulunlust	2.71	1.29	1	5	.81
<i>T2</i> Prüfungsangst	3.57	2.23	1	6	.88
Schulangst	2.40	1.56	1	5	.79

Anmerkungen. T0 = Messzeitpunkt 0, T1 = Messzeitpunkt 1, T2 = Messzeitpunkt 2.

^aFür die Experimentalgruppe wurden zu T0 keine deskriptiven Statistiken berichtet, da die Experimentalgruppe keine Datenerhebung zu diesem Messzeitpunkt erhielt.

Darüber hinaus werden deskriptive Statistiken hinsichtlich der fünf Skalen und dem Gesamtproblemwert des SDQ in Tabelle 16 getrennt nach Gruppen und Messzeitpunkten berichtet. Die Reliabilitätskennwerte der Skalen Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme

und Hyperaktivität sind als kritisch bis inakzeptabel zu beurteilen, während die Skalen Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, prosoziales Verhalten und der Gesamtproblemwert gerade noch akzeptable Reliabilitätswerte zeigen. Aufgrund dieser teilweise unzureichenden internen Konsistenz der SDQ-Skalen bilden lediglich die drei letztgenannten Skalen zentrale Variablen im Rahmen der Untersuchung. Vermutlich bedingt die geringe Anzahl an sehr heterogenen Items die niedrigen Reliabilitäten, die sich auch in weiteren Untersuchungen zeigen (Lohbeck et al., 2015; Reinecke & Keller, 2019). Nichtsdestotrotz werden nachfolgend einige deskriptive Charakteristiken der Stichprobe im Hinblick auf den SDQ hervorgehoben. Insgesamt scheinen die im Mittel hoch ausgeprägten und deutlich streuenden Werte vergleichbar mit anderen in Deutschland durchgeführten Studien (Essau et al., 2012; Reinecke & Keller, 2019). Des Weiteren lässt sich entgegen der Erwartungen sowohl in der Wartekontroll- als auch in der Experimentalgruppe rein deskriptiv eine Zunahme des Gesamtproblemwerts verzeichnen. Dies ist vor allem zurückzuführen auf die unzureichend reliablen Skalen, die in diesen Wert einfließen, sodass im Rahmen dieser Untersuchung eine differenziertere Betrachtung der SDQ-Skalen notwendig ist unter Berücksichtigung der deskriptiven Befunde. Konform mit den Annahmen steigt das prosoziale Verhalten und die Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen sinken nach dem Training. Es zeigt sich eine beträchtliche Streuung, die flachgipflig ($v = -0.51$ bis -1.51) und annähernd symmetrisch ($\gamma = -0.15$ bis 0.05) verteilt ist.

Tabelle 16

Deskriptive Statistiken und Reliabilitätskennwerte der Skalen zur fünf-faktoriellen Struktur des SDQ

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>α</i>
Wartekontrollgruppe						
<i>T0</i>	Emotionale Probleme	4.08	2.44	1	8	.73
	Verhaltensprobleme	3.43	1.82	1	7	.50
	Hyperaktivität	4.11	2.21	1	7	.51
	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	4.42	2.31	1	9	.60
	Prosoziales Verhalten	7.60	2.31	4	10	.70
	Gesamtproblemwert	13.32	4.41	7	25	.83
<i>T1</i>	Emotionale Probleme	2.52	2.67	1	10	.66
	Verhaltensprobleme	2.52	2.51	1	8	.57
	Hyperaktivität	2.88	2.56	1	8	.52
	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	5.12	1.95	1	8	.63
	Prosoziales Verhalten	5.39	3.84	1	10	.83
	Gesamtproblemwert	13.03	5.80	6	30	.78
<i>T2</i>	Emotionale Probleme	5.77	4.24	0	10	.50
	Verhaltensprobleme	6.43	2.74	0	9	.52
	Hyperaktivität	4.80	3.57	0	9	.50
	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	2.56	2.78	0	8	.61
	Prosoziales Verhalten	6.25	3.60	0	10	.67
	Gesamtproblemwert	16.45	9.15	4	30	.80
Experimentalgruppe						
<i>T1^a</i>	Emotionale Probleme	3.34	2.90	1	10	.72
	Verhaltensprobleme	2.84	2.36	1	8	.69
	Hyperaktivität	3.58	2.58	1	10	.60
	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	4.42	2.18	1	10	.70
	Prosoziales Verhalten	6.32	3.53	1	10	.85
	Gesamtproblemwert	14.17	6.34	2	32	.85
<i>T2</i>	Emotionale Probleme	5.50	4.09	1	10	.65
	Verhaltensprobleme	6.23	2.73	1	9	.60
	Hyperaktivität	4.45	3.50	1	9	.61
	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	2.67	2.72	1	8	.73
	Prosoziales Verhalten	5.99	3.60	1	10	.79

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>α</i>
Gesamtproblemwert	16.90	8.96	4	30	.84

Anmerkungen. T0 = Messzeitpunkt 0, T1 = Messzeitpunkt 1, T2 = Messzeitpunkt 2.

^aFür die Experimentalgruppe wurden zu T0 keine deskriptiven Statistiken berichtet, da keine Datenerhebung zu diesem Messzeitpunkt stattfand.

Mithilfe des SDQ lässt sich die Stichprobe auf Basis vorhandener Normwerte in drei Subgruppen aufteilen: unauffällig, grenzwertig und auffällig. Entsprechende Cut-Off-Rohwerte sind dem Anhang A17. Cut-Off-Rohwerte zu entnehmen. Sie sind derart konzipiert, dass in Normstichproben relativ betrachtet 80 % der Jugendlichen als unauffällig und jeweils 10 % als grenzwertig oder auffällig kategorisiert werden (R. Goodman, 1997; Lohbeck et al., 2015). Der nachfolgende Vergleich zur Normstichprobe dient einem rein deskriptiven Zweck, wobei besonders die Gesamteinordnung der Jugendlichen im Hinblick auf die Verhaltensprobleme zum Ausgangspunkt der Erhebung interessiert, da psychosozial belastete Jugendliche zur Beurteilung der differentiellen Wirksamkeit des Trainings herangezogen werden (Vierbuchen, 2015). Aufgrund dessen sind in Abbildung 19 relative Anteile der Jugendlichen in den Kategorien unauffällig, grenzwertig und auffällig zum Zeitpunkt vor dem Training dargestellt. Darüber hinaus wird zwischen Daten aus Normstichproben, der Experimental- und Wartekontrollgruppe unterschieden. Bei einem rein deskriptiven Vergleich der zugrundeliegenden Stichprobe und den vorliegenden Normwerten lässt sich im Hinblick auf das Gesamtproblemverhalten festhalten, dass deutlich mehr Jugendliche auffälliges Verhalten und deutlich weniger Jugendliche unauffälliges Verhalten zeigen. Es lässt sich nahezu eine Gleichverteilung von auffälligen und unauffälligen Jugendlichen in beiden Gruppen beobachten. Im Vergleich zur Normstichprobe sind Jugendliche der zugrundeliegenden Risikostichprobe lediglich ein wenig grenzwertig verhaltensauffälliger. Aufgrund der Vergleichbarkeit zur Normstichprobe und weiteren Studien sollen diese

Jugendlichen in die Analysen zur differentiellen Wirksamkeit des Trainings herangezogen werden (Kap. 4.4.2). Obgleich sich die Stichprobe von der Norm stark unterscheidet, so ergeben sich keine nennenswerten deskriptiven Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen (Experimental- und Wartekontrollgruppe). Eine differenziertere Betrachtung der weiteren Subskalen wird aufgrund der zuvor genannten unzureichenden Reliabilität nicht vorgenommen. Nichtsdestotrotz lässt sich der Eindruck, dass Jugendliche dieser Untersuchung stärkere Verhaltensprobleme aufweisen auch für alle weiteren Subskalen im Groben replizieren (Anhang A18. Zuordnung der Stichprobe zu den Kategorien des SDQ).

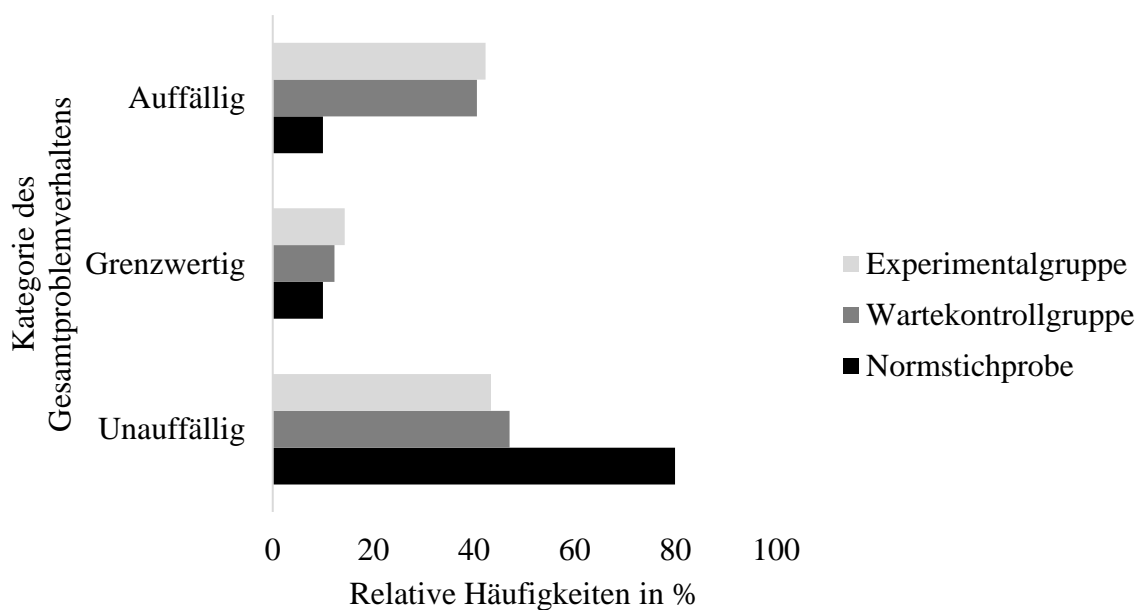


Abbildung 19. Kategorisierung der Jugendlichen anhand des Gesamtproblemverhaltens

In Risikostichproben, wie der zugrundeliegenden, nimmt auch die Familie einen Einfluss auf Ressourcen, Coping und Schulstress (Ricking & Speck, 2018; Seiffge-Krenke, 2008). Daher werden im Nachfolgenden insbesondere negative Erziehungsstile der Eltern deskriptiv beschrieben. Der Tabelle 17 sind entsprechende Kennwerte zu entnehmen. Alle

Skalen weisen eine gerade noch akzeptable interne Konsistenz mit Cronbachs-Alpha Werten $> .60$ auf und gehen in die Untersuchung ein. Die elterlichen Erziehungsstile bewegen sich im mittleren Bereich, wobei die Werte eine deutliche Streuung aufweisen. Negative Kurtosiswerte ($\gamma = -0.09$ bis -1.69) deuten auf eine gleichmäßige Streuung in einer platykurtischen (flachgipfligen) Verteilung. Die Schiefewerte nahe 0 ($\nu = 0.13 - 0.87$) deuten zudem auf eine symmetrische Verteilung der Werte, sodass keine Transformation der Daten notwendig ist.

Tabelle 17

Deskriptive Statistiken zum Erziehungsverhalten der Eltern

Skalen zu Erziehungsstilen		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>α</i>
Wartekontrollgruppe						
<i>T0</i>	Mangelnde Struktur	2.85	1.63	1	5	.60
	Wortbruch	2.98	1.95	1	6	.79
	Inkonsequente Disziplinierung	2.55	1.79	1	6	.60
<i>T1</i>	Mangelnde Struktur	2.79	1.66	1	6	.63
	Wortbruch	2.48	1.80	1	6	.69
	Inkonsequente Disziplinierung	3.30	1.99	1	6	.63
<i>T2</i>	Mangelnde Struktur	3.34	2.12	1	6	.67
	Wortbruch	2.38	1.91	1	6	.60
	Inkonsequente Disziplinierung	2.80	2.13	1	6	.78
Experimentalgruppe						
<i>T1^a</i>	Mangelnde Struktur	2.98	1.67	1	6	.60
	Wortbruch	2.37	1.66	1	6	.61
	Inkonsequente Disziplinierung	3.37	1.98	1	6	.60
<i>T2</i>	Mangelnde Struktur	3.30	2.12	1	6	.62
	Wortbruch	2.93	2.04	1	6	.62
	Inkonsequente Disziplinierung	2.71	2.00	1	6	.63

Anmerkungen. T0 = Messzeitpunkt 0, T1 = Messzeitpunkt 1, T2 = Messzeitpunkt 2.

^aFür die Experimentalgruppe wurden zu T0 keine deskriptiven Statistiken berichtet, da sie keine Datenerhebung zu diesem Messzeitpunkt erhielt.

Insgesamt lässt sich im Hinblick auf die deskriptiven Charakteristika der zentralen Variablen in dieser Untersuchung festhalten, dass nahezu alle Skalen reliabel sind. Ausnahmen bilden vereinzelte Skalen des SDQ, die auch in anderweitiger, einschlägiger Literatur auf kritische Reliabilitäten stoßen (Lohbeck et al., 2015; Reinecke & Keller, 2019). Zumeist sind die Skalen platykurtisch verteilt und überwiegend deuten die Schiefewerte auf eine symmetrische Verteilung der Variablen. Infolgedessen können die Skalen ohne Transformationen in die Hauptanalysen einfließen. Ferner sind die Spannweiten und Antwortskalen der Variablen ähnlich, sodass eine z-Standardisierung aus dem Grund uneinheitlicher Messmethoden nicht notwendig ist (Eid et al., 2017). Alles in allem verweist insbesondere ein Vergleich der empirischen SDQ-Werte zur Norm auf eine Risikostichprobe (Lohbeck et al., 2015), alle anderweitigen Werte befinden sich in einer mittleren Ausprägung mit starker Streuung. Bei Betrachtung der deskriptiven Daten im Hinblick auf Veränderungen durch das Training, lässt sich vermuten, dass die Schlüsselressourcen bis auf Selbstmanagement zunehmen und dass mehr funktionales beziehungsweise weniger dysfunktionales Coping nach dem Training von den Jugendlichen angewandt wird.

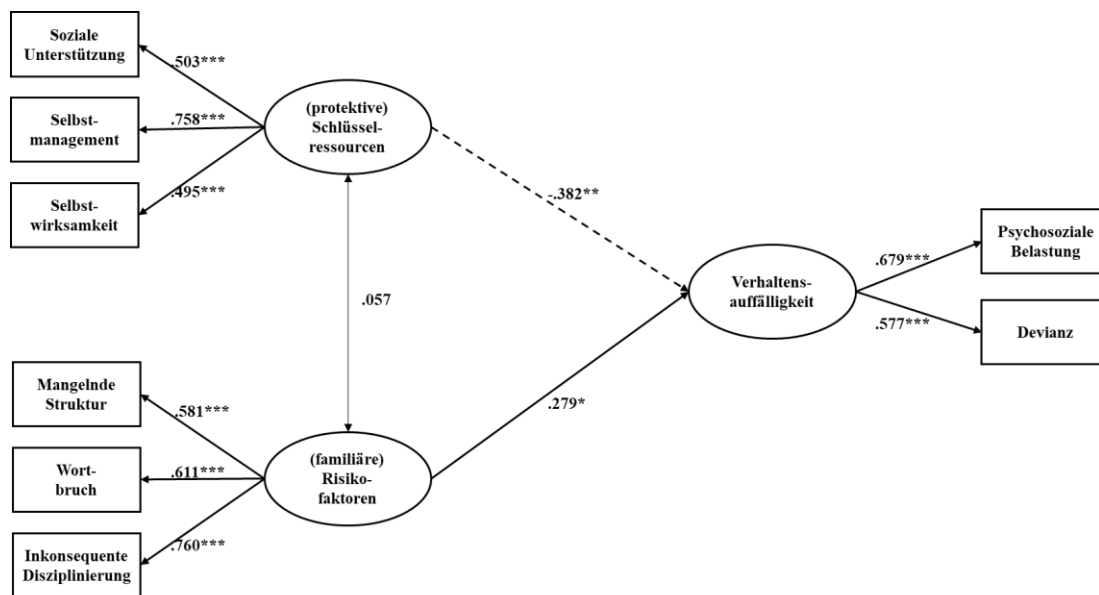
4.3 Hypothesenkomplex I - Querschnittsanalyse

Der erste Hypothesenkomplex umfasst Annahmen im Hinblick auf psychosoziale Schutz- und Risikofaktoren der psychischen Entwicklung von Jugendlichen. Erste explorative Hinweise auf das psychosoziale Verhalten Jugendlicher lieferten bereits die vorangegangenen deskriptiven Analysen. Nachfolgend soll die Fragestellung allerdings mittels inferenzstatistischer Analysen fundierter aufgegriffen werden. Hierzu werden Daten der gesamten Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt (vor dem Training) im Querschnitt untersucht,

um Aufschlüsse über Zusammenhänge und Einflüsse spezifischer protektiver sowie risikobehafteter Faktoren auf Heranwachsende zum Zeitpunkt der Baseline zu erhalten. Insgesamt wurden fünf konkrete Hypothesen postuliert (Kap. 2.3.2), die nachfolgend in chronologischer Reihenfolge anhand des zugrundeliegenden Datensatzes überprüft werden. Sämtliche Analysen erfolgen anhand des imputierten Datensatzes mit Einträgen von 337 Jugendlichen, um durch einen vollständigen Datensatz möglichst plausible und unverzerrte Parameterschätzungen zu erhalten (Lüdtke et al., 2007; Lüdtke & Robitzsch, 2010).

4.3.1 Ökologie der Ressourcen

Im Rahmen der ersten Hypothese wurde bezüglich der Ökologie von Ressourcen angenommen, dass individuelle Schlüsselressourcen und familiäre Risikofaktoren unabhängig und diametral auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter wirken. Da diese Hypothese mehrere, komplexe Annahmen und latente Variablen (z. B. Ressourcen) umfasst, wird sie mittels eines Strukturgleichungsmodells untersucht, was zugleich eine simultane und messfehlerbereinigte Schätzung der zugrundeliegenden Annahmen erlaubt (Kap. 4.1.4). Dementsprechend wurde ein Risiko-Schutz-Modell zur Überprüfung der ersten Hypothese latent geschätzt (s. Abbildung 20).



Anmerkungen. Alle Faktorladungen des Modells sind standardisiert mit folgenden Signifikanzangaben: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$. Signifikant positive Pfade sind mit durchgezogen-fettdruckten Linien dargestellt, während signifikant negative Pfade mit unterbrochen-fettdruckten Linien symbolisiert werden. Alle weiteren Linien indizieren nicht-signifikante Pfadkoeffizienten.

Abbildung 20. *Latentes Risiko-Schutz-Modell zu Verhaltensauffälligkeiten in der Adoleszenz*

Insgesamt wurden drei latente Variablen in Abbildung 20 modelliert, operationalisiert durch Messmodelle mit mehreren Indikatorvariablen, um potentiellen Verzerrungen bei der Abbildung des Faktors anhand nur eines Indikators entgegenzuwirken (Backhaus et al., 2016). So wurde der latente Faktor protektive Schlüsselressourcen über drei Composite Scores gemessen: soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit. Für die Quantifizierung der familiären Risikofaktoren wurden die Skalen mangelnde Struktur, Wortbrüchigkeit der Eltern und inkonsequente Disziplinierung herangezogen. Ferner wurden Verhaltensauffälligkeiten über Devianz und die allgemeine psychosoziale Belastung als Gesamtproblemwert des SDQ operationalisiert. Die jeweils erste Faktorladung der manifesten Indikatoren wurde vor Standardisierung auf 1 fixiert, um eine Skalierung, Identifizierung und inhaltliche Interpretierbarkeit der Faktoren zu erhalten (Eid et al., 2017). Die manifesten Variablen laden in moderater Höhe auf den Faktor und verweisen hierdurch auf einen

moderaten Zusammenhang, der höchst signifikant ist für den jeweilig zugrundeliegenden Faktor.

Des Weiteren wurden im Rahmen des Strukturmodells sämtliche Korrelationen der Faktoren frei geschätzt. Diese sind von besonderer Bedeutung für die Überprüfung der inhaltlichen Hypothese. Zunächst zeigt sich durch die Relation zwischen protektiven Schlüsselressourcen und familiären Risikofaktoren nahe 0, dass diese unabhängig voneinander sind. Zudem entfalten sie jeweils eine signifikant gegenteilige Wirkung auf Verhaltensauffälligkeiten: Schlüsselressourcen haben einen sehr signifikanten und salutogenen Effekt auf Verhaltensauffälligkeiten. Dies zeigt sich in einem starken, negativen Zusammenhang zwischen den latenten Faktoren: Je mehr Schlüsselressourcen Jugendliche besitzen, desto weniger Verhaltensauffälligkeiten, operationalisiert als Devianz und psychosoziale Belastung, zeigen sie. Dahingegen haben Risikofaktoren einen signifikanten Einfluss auf Verhaltensauffälligkeiten insofern, als dass hohe familiäre Risikofaktoren zu höheren Verhaltensauffälligkeiten führen.

Insgesamt zeigt der Chi-Quadrat-Test ($\chi^2(15) = 21.951, p > .05$) eine gute Anpassung des Modells. Darüber hinaus waren TLI (.941), CFI (.968), RMSEA (.038) sowie SRMR (.041) alle sehr zufriedenstellend. Aufgrund der guten Passung der empirischen Daten zum theoretischen Modell wurden post-hoc keine weiteren Modifikationen durchgeführt. Des Weiteren verweist der gute Fit darauf, dass die Faktoren, wie im Modell operationalisiert werden können.

Zusammenfassend können mithilfe des Modells alle Annahmen der ersten Hypothese bestätigt werden. Das Modell passt insgesamt gut zu den Daten, sodass davon ausgegangen werden kann, dass im Wesentlichen keine empirischen Beziehungen zwischen den Variablen fehlen und Operationalisierungen derart geschätzt werden können. Ferner sind alle angenommenen Relationen signifikant, ausgeprägt in moderater Höhe und deuten in die

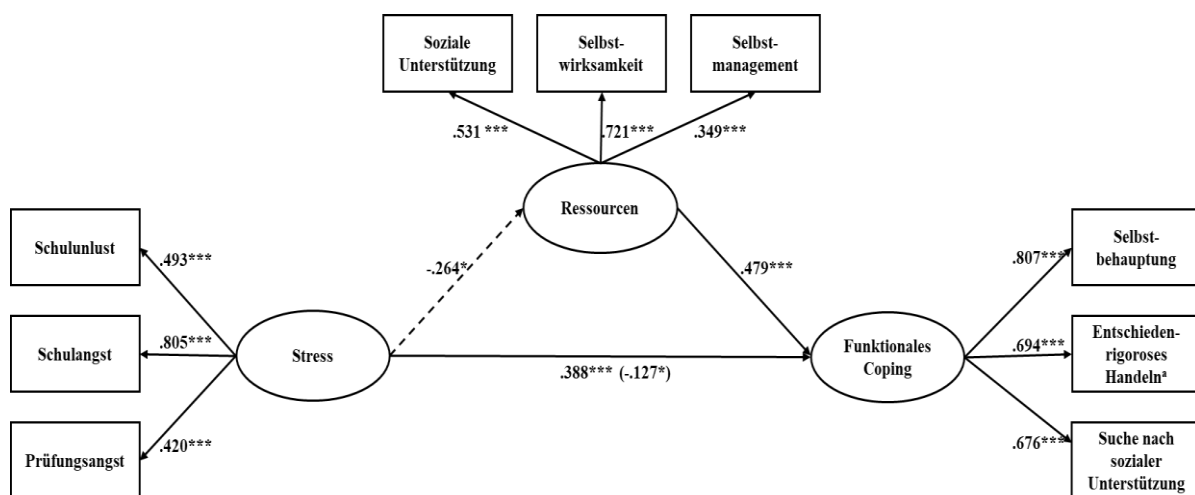
vermutete Richtung. Wie angenommen verringern Schlüsselressourcen das Ausmaß von Verhaltensauffälligkeiten, während familiäre Risikofaktoren diese erhöhen. Für die Ökologie der Ressourcen gilt, dass beide Faktoren (konform zu den Annahmen) unabhängig voneinander in Form eines additiven Effekts wirken (Layne et al., 2008).

4.3.2 Prinzipien der Ressourcen

Als zweites wird angenommen, dass Schlüsselressourcen eine zentrale Mediatorvariable bilden. Es wird erwartet, dass sie den Zusammenhang zwischen Schulstress und funktionalem Coping sowie den Zusammenhang zwischen Stress und dysfunktionalem Coping vermitteln. Um diese Hypothese zu untersuchen, wurden zwei einfache Mediationsanalysen im Strukturgleichungskontext geschätzt. Spezifischer wurden erweiterte Regressionsmodelle nach der Maximum Likelihood Methode verwendet, um standardisierte Pfadkoeffizienten des totalen, direkten und indirekten Effekts im Strukturgleichungsmodell zu ermitteln. Ferner wurde ein Bootstrapping mit jeweils 1.000 Iterationen angewandt, um Konfidenzintervalle und Inferenzstatistiken verlässlich zu berechnen (MacKinnon, 2012). Letztlich diente dies zur Überprüfung, ob und inwiefern Stress funktionales beziehungsweise dysfunktionales Coping vorhersagt und ob diese direkten Pfade durch die Ressourcen mediiert werden.

Zunächst wurde ein latentes Mediationsmodell für den Einfluss von Stress auf funktionales Coping unter der Berücksichtigung von Schlüsselressourcen, als vermittelnde Variablen, geschätzt (Abbildung 21). Hierzu wurden drei latente Variablen modelliert, die wiederum mittels eigener Messmodelle über jeweils mehrere manifeste Variablen operationalisiert wurden (Backhaus et al., 2016). Zur Operationalisierung von (Schul-)Stress wurden die Skalen Schulunlust, Schulangst und Prüfungsangst aus dem KFS herangezogen (Ricking & Dunkake, 2017). Funktionales Coping wurde anhand der Skalen Selbstbehauptung, Suche nach sozialer Unterstützung sowie entschieden-rigoreses Handeln

aus dem SBI operationalisiert (C. Schwarzer et al., 2003). Letzteres wurde aus der Skala rücksichtsvolles Handeln zur intuitiveren inhaltlichen Interpretierbarkeit invertiert. Der latente Mediationsfaktor Schlüsselressourcen wurde wiederum über drei Composite Scores gemessen: soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit. Um eine interpretierbare Skala dieser latenten Faktoren zu erhalten, wurde vor Standardisierung die jeweils erste Faktorladung der manifesten Indikatoren auf 1 fixiert (Eid et al., 2017). Sämtliche Indikatorvariablen laden in moderat-hohem Ausmaß auf den eigenen Faktor, mit Ausnahme für Selbstmanagement, und verweisen hierdurch auf einen moderat-hohen Zusammenhang, der höchst signifikant ist zum jeweiligen Faktor im Messmodell.



Anmerkungen. Alle Faktorladungen des Modells sind standardisiert mit folgenden Signifikanzangaben: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$. Signifikant positive Pfade sind mit durchgezogen-fettgedruckten Linien dargestellt, während signifikant negative Pfade mit unterbrochen-fettgedruckten Linien symbolisiert werden. In Klammern ist der indirekte Effekt abgebildet, während der direkte Effekt ohne Klammern dargestellt ist. ^aEntscheidung-rigoroses Handeln wurde zur leichteren Verständlichkeit aus rücksichtslosem Handeln invertiert.

Abbildung 21. Mediationsmodell zum Einfluss des Schulstresses auf funktionales Coping unter Berücksichtigung der Schlüsselressourcen

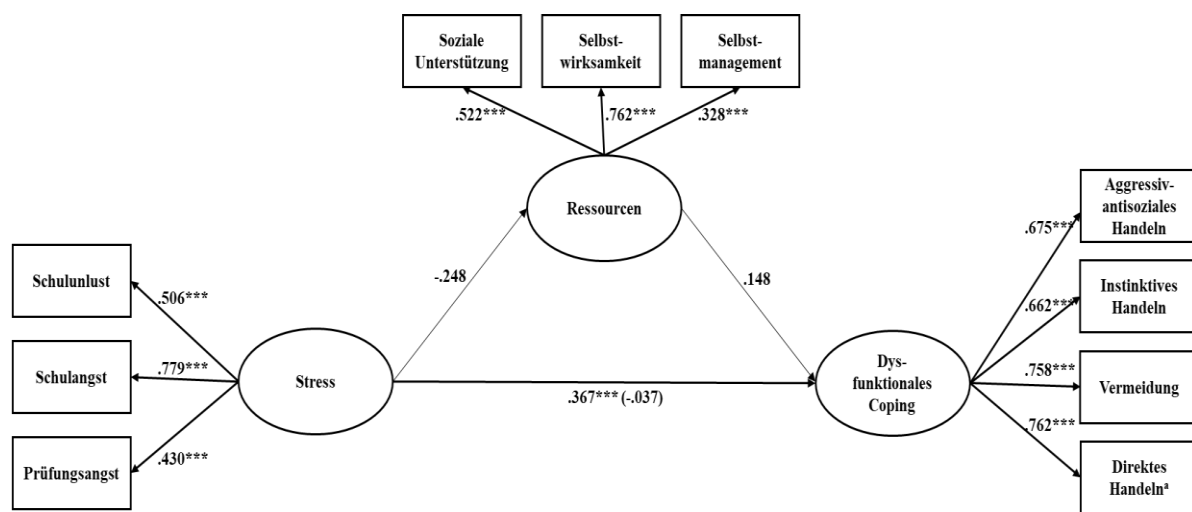
Von besonderem Interesse für die Beantwortung der zweiten Hypothese ist das Strukturmodell, auf das nachfolgend eingegangen wird. Im ersten Schritt der Mediationsanalyse wurde zunächst im Modell ohne Mediator überprüft, ob ein totaler Effekt von Stress auf funktionales Coping besteht. Der totale Effekt hat den Wert $\beta = .261$ ($p < .001$)

und ist konform mit den Annahmen, dass je mehr schulbezogener Stress empfunden wird, desto mehr funktionales Coping wird auch angewandt. Des Weiteren setzt sich der totale Effekt aus dem indirekten und direkten Effekt zusammen: Der signifikant indirekte Effekt mit negativem Vorzeichen deutet daraufhin, dass Schlüsselressourcen tatsächlich den Zusammenhang zwischen Stress und funktionalem Coping vermitteln und zwar so, dass hoher Stress zu geringeren Ressourcen und diese wiederum zu höherem funktionalem Coping führen (Abbildung 21). Zugleich ist der direkte Effekt zwischen Stress und funktionalem Coping auch nach Implementation des Moderators weiterhin signifikant, sodass es sich in diesem Modell wie erwartet um eine partielle Mediation handelt und Schlüsselressourcen den Zusammenhang zwischen schulbezogenem Stress und funktionalem Coping teilweise vermitteln. Insgesamt ist dieses Modell konform mit den aufgestellten Hypothesen.

Zudem ist die Modellgüte anhand deskriptiver Werte als gut zu bewerten (CFI = .926, TLI = .889, RMSEA = .059, SRMR = .054), wobei inferenzstatistisch einschränkend hinzuzufügen ist, dass der Chi-Quadrat-Test signifikant ist ($\chi^2(30) = 50.655$, $p < .01$). Allerdings benötigt der Chi-Quadrat-Test bei komplexen Modellen besonders große Stichproben und ist somit nicht unmittelbar auf dieses Modell anzuwenden (Backhaus et al., 2016). Zur Beurteilung der Güte des Modells werden daher alle anderen Indizes herangezogen, die insgesamt so zufriedenstellend sind, dass auf Modifikationen verzichtet werden kann.

Zur Überprüfung der zweiten Hypothese wurde zudem ein weiteres Mediationsmodell für den Einfluss von Stress auf dysfunktionales Coping unter der Berücksichtigung von latent vermittelnden Schlüsselressourcen geschätzt (Abbildung 22). Analog zum vorangegangenen Modell wurden auch hier drei latente Variablen modelliert, wobei schulbezogener Stress und Schlüsselressourcen über Skalen operationalisiert wurden, die identisch zum vorherigen Modell waren. Hingegen bestand dysfunktionales Coping aus den Skalen aggressiv-antisoziales Handeln, instinktives Handeln, Vermeidung und direktes Handeln des SBI (C.

Schwarzer et al., 2003). Zu beachten ist, dass direktes Handeln aus indirektem Handeln zur besseren Verständlichkeit invertiert wurde. Auch hier wurden die jeweils ersten Faktorladungen der Indikatorvariablen auf 1 fixiert, um eine Skalierung zu erhalten. Insgesamt ergeben sich moderate bis hohe Faktorladungen außer für Selbstmanagement. Hier ist die Faktorladung eher als gering bis moderat einzuschätzen. Nichtsdestotrotz deuten alle Ladungen der Messmodelle auf moderate und signifikante Zusammenhänge.



Anmerkungen. Alle Faktorladungen des Modells sind standardisiert mit folgenden Signifikanzangaben: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$). Signifikant positive Pfade sind mit durchgezogen-fettgedruckten Linien dargestellt, während signifikant negative Pfade mit unterbrochen-fettgedruckten Linien symbolisiert werden. In Klammern ist der indirekte Effekt abgebildet, während der direkte Effekt ohne Klammern dargestellt ist. *Direktes Handeln wurde zur leichteren Verständlichkeit aus indirektem Handeln invertiert.

Abbildung 22. Modell zum Einfluss des Schulstresses auf dysfunktionales Coping unter Berücksichtigung der Schlüsselressourcen

Im Rahmen der Strukturmodelle ergibt sich entsprechend den theoretischen Annahmen vor Implementation des Mediators ein signifikanter, totaler Effekt ($\beta = .330, p < .001$) von Stress auf dysfunktionales Coping. Je mehr schulbezogener Stress empfunden wird, desto öfter kommt es zu dysfunktionalem Coping. Nach Aufnahme des Mediators in das Modell ergibt sich ein signifikanter direkter Effekt, der ebenfalls hypothesenkonform ist. Er deutet daraufhin, dass unter Berücksichtigung des Einflusses von Schlüsselressourcen vermehrter

schulbezogener Stress nach wie vor zu mehr dysfunktionalem Coping führt. Entgegen der Annahmen ergibt sich allerdings kein signifikanter indirekter Effekt, was bedeutet, dass Schlüsselressourcen den Zusammenhang zwischen Stress und dysfunktionalem Coping nicht mediiieren. Ebenso sind die Pfade von Stress auf Ressourcen sowie von Ressourcen auf dysfunktionales Coping nicht signifikant und widersprechen somit den theoretischen Annahmen. Insgesamt widerspricht der indirekte Effekt, ebenso wie die damit einhergehenden Pfade, der theoretischen Annahme einer Mediation, während der direkte und totale Effekt die Annahmen zum Teil stützen.

Auch im Hinblick auf die Güte des angenommenen Mediationsmodells zum Einfluss des Schulstresses auf dysfunktionales Coping zeigt sich unter Berücksichtigung der Schlüsselressourcen ein heterogenes Bild. Während absolute und inkrementell-deskriptive Kriterien auf einen guten Modellfit hinweisen (CFI = .914, TLI = .879, RMSEA = .062, SRMR = .063), so wird der inferenzstatistische Chi-Quadrat-Test signifikant ($\chi^2(33) = 71.820, p < .001$). Aufgrund vieler freier, zu schätzender Parameter und einer relativ kleinen Stichprobengröße ist der Test allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, weshalb das Modell nichtsdestotrotz im Gesamten betrachtet einen akzeptablen Modellfit aufweist. Dementsprechend werden keine statistischen Modifikationen vorgenommen, unter anderem auch, weil sie aus inhaltlicher Perspektive zu diskutieren und begründen wären.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Schlüsselressourcen zwar nicht den Effekt zwischen Stress und dysfunktionalem Coping mediiieren, aber sehr wohl den Zusammenhang zwischen Stress und funktionalem Coping vermitteln. Ferner zeigt sich ein stabiler Zusammenhang von Stress auf Coping derart, dass vermehrter Stress sowohl zu mehr funktionalem als auch dysfunktionalem Coping führt. Beim Vergleich der beiden Modelle zeigt sich, dass das Mediationsmodell zu funktionalem Coping etwas besser fittet als das Modell zu dysfunktionalem Coping. Nichtsdestotrotz ist die Güte beider Modelle als akzeptabel

einzuschätzen. Bezugnehmend auf die zweite Hypothese ist zu konstatieren, dass die Annahmen anhand der vorliegenden Stichprobe nur teilweise bestätigt werden konnten. Weiteres wird im Rahmen der Diskussion (Kap. 5) erörtert.

4.3.3 Faktorenstruktur des SDQ

Als drittes wird im Hinblick auf die Faktorenstruktur des SDQ angenommen, dass sämtliche Skalen des SDQ einzelne Dimensionen abbilden und die vier Problemwertskalen gemeinsam einen globalen Gesamtproblemwert darstellen. Rein deskriptiv wurden diese Annahmen bereits vorab anhand von Reliabilitätsstatistiken untersucht (Kap. 4.2). Zum konkreten und verlässlichen Testen dieser Annahmen wurden konfirmatorische Faktorenanalysen anhand der zugrundeliegenden Stichprobe durchgeführt.

Hierzu wurden drei in der Literatur geläufige Modelle gegeneinander getestet und entsprechende Kennwerte in Tabelle 18 berichtet. Da es sich um drei hierarchische, nicht-genestete Modelle handelt, die nicht allein durch Restriktionen ineinander verschachtelt sind, wurden formale Modellvergleiche anstelle von Chi-Quadrat-Differenztests vorgenommen (Rose et al., 2010). Die Modellselektion erfolgte stattdessen im Hinblick auf Informationskriterien, Parameterschätzern und theoretischen Überlegungen.

Tabelle 18

Ein formaler Vergleich der dimensional Struktur des SDQ mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen

Modell	Absoluter Modell-Fit					Komparativer Modell-Fit	
	$\chi^2(df)$	p	TLI	CFI	RMSEA	AIC	BIC
<i>M1:</i>							
Modell mit drei korrelierten Faktoren erster Ordnung	872.173 (272)	.000	.600	.638	.092	12031.179	12309.211
<i>M2:</i>							
Modell mit fünf korrelierten Faktoren erster Ordnung	770.555 (265)	.000	.654	.695	.085	11943.560	12246.545
<i>M3:</i>							
Bi-Faktorenmodell mit fünf korrelierten Faktoren und Generalfaktor	373.691 (243)	.000	.903	.921	.045	11590.697	11972.101

Anmerkungen. χ^2 = Chi-Quadrat-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanz der χ^2 -Statistik; TLI = Tucker Lewis Index; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of the Approximation; AIC = Akaike Informationskriterium; BIC = Bayessches Informationskriterium. Die AIC- und BIC-Werte des anhand der Vergleichsindizes favorisierten Modells sind in fett hervorgehoben.

Tabelle 18 stellt eine Übersicht der formalen Kennwerte der drei geschätzten Modelle dar. In einem ersten Modell mit drei korrelierten Faktoren erster Ordnung wurden die Dimensionen internalisierendes, externalisierendes und prosoziales Verhalten mittels aller Items des SDQ erfasst. Zur Skalierung der latenten Faktoren wurden die Varianzen der Faktoren jeweils auf 1 fixiert, um Ladungen frei schätzen und erhalten zu können. Das Modell impliziert korrelierte, aber separierbare Faktoren. Das Dreifaktorenmodell zeigt einen inakzeptablen Modellfit und im Vergleich zu den anderen Modellen fittet dieses Modell am schlechtesten, was sich in den höchsten AIC- und BIC-Werten ausdrückt.

Über das dreidimensionale Modell hinweg werden in der klassischen Differenzierung der SDQ-Skalen zumeist fünf Dimensionen postuliert. Daher wurden für diese Untersuchung in der zweiten Modellvariante fünf korrelierte Faktoren erster Ordnung angenommen: emotionale Probleme, Probleme mit Gleichaltrigen, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität und prosoziales Verhalten. In dem Modell wird davon ausgegangen, dass jeweils fünf Items auf einen Faktor laden, sodass alle Items des SDQ einbezogen werden. Die fünf latenten Faktoren wiederum sind untereinander zwar korreliert, aber dennoch separierbar und skaliert durch die Fixierung der Varianz auf 1, wobei Ladungen frei geschätzt werden können. Auch in dieser Modellvariante ergibt sich ein signifikanter Chi-Quadrat-Test, ebenso wie inakzeptable absolute Modellfitwerte. Diese sind ebenfalls wie die komparativen Modellfitwerte besser als in der ersten Variante. Nichtsdestotrotz sind die Fit-Werte des zweiten Modells mit fünf Faktoren zwar besser als im Vergleich zur ersten Modellvariante, aber dennoch inakzeptabel.

Ein weiteres Modell mit denselben fünf korrelierten Faktoren sowie deren Items wurde geschätzt, wobei zusätzlich die vier Problemskalen in einem Generalfaktor höherer Ordnung abgebildet wurden. Auch hier wurde eine Skalierung über die Fixierung der Faktorvarianz auf 1 und zugleich frei zu schätzenden Faktorladungen erhalten. Die Messmodelle der Skalen sind identisch zum vorherigen Modell, es wird lediglich aus theoretischen Überlegungen ein zusätzlicher übergeordneter Generalfaktor angenommen, der alle Problemwert-Items enthält. Durch die Schätzung eines derartigen Bi-Faktorenmodells ist es möglich, das Gemeinsame zwischen den Items für die Problemwertskalen und zugleich das Spezifische durch die einzelnen Problemwertskalen abzubilden. Obschon der Chi-Quadrat-Test signifikant wurde, sind deskriptive Kennwerte des CFI, TLI und RMSEA zufriedenstellend. Wie bereits erwähnt ist der Chi-Quadrat-Test aufgrund der Stichprobengröße nicht unmittelbar auf dieses Modell anwendbar (Backhaus et al., 2016). Bei Betrachtung aller drei Modellvarianten ist er im letzten Modell aber am besten. Ebenso sind CFI, TLI und RMSEA in der Variante des Bi-

Faktorenmodells zufriedenstellend. Ferner legen komparative Indizes der drei Modelle das Bi-Faktorenmodell nahe, da die AIC- und BIC-Werte am niedrigsten sind. Diese komparativen Werte sprechen stark gegen die schlechter fittenden Modellvarianten (Burnham & Anderson, 2004).

Für eine ausreichend akzeptable interne Faktorenstruktur eines derartigen Modells spricht aus rein explorativen Gründen, dass die standardisierten Faktorladungen auf die spezifischen Faktoren vorwiegend moderat ausgeprägt waren ($\beta = -.65$ bis $\beta = .74$). Einige Items laden negativ auf den Faktor aufgrund der Invertierung. Andere Items laden zu gering (unter $.40$) auf die Faktoren. Dies trifft besonders für den Indikator „Normalerweise tue ich, was man mir sagt“, der auf dem Faktor Verhaltensprobleme mit $\beta = -.02$ lädt zu sowie für den Indikator „Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt“, der auf dem Faktor Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen mit $\beta = -.09$ lädt. Auf dem Generalfaktor laden die Indikatoren etwas homogener ab einer Höhe von $\beta > .30$ bis $\beta = .65$, mit Ausnahme des Items „Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert“ mit $\beta = .12$ und „Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen“ mit $\beta = .22$. Insgesamt ergeben die Faktorenladungen ein heterogenes Bild, was sich auf die latenten Interkorrelationen zwischen den Faktoren niederschlägt. Hier sind die Korrelationen ebenfalls überwiegend als moderat mit einem Range von $\beta = -.75$ bis $\beta = .81$ einzustufen, wobei prosoziales Verhalten jeweils negativ mit den Problemwertskaalen korreliert. In Ergänzung zum konfirmatorischen Modellvergleich zeigen derartige Interkorrelationen sowie heterogene Faktorladungen zwar, dass keine einwandfreie Faktorenstruktur für diese Stichprobe im Bi-Faktorenmodell herrscht, dennoch bietet diese Modellvariante eine zumindest akzeptable Beschreibung des SDQ.

Insgesamt deutet der formale Vergleich der drei Modellvarianten anhand von konfirmatorischen Analysen darauf hin, dass in der zugrundeliegenden Risikostichprobe mit besonders hohen Problemwerten das Bi-Faktorenmodell mit korrelierten Faktoren dem Drei-

und Fünffaktorenmodell vorzuziehen ist. Insbesondere deskriptive und komparative Indizes bestätigen dies. Der signifikante Chi-Quadrat-Test benötigt für eine angemessene Interpretation der komplexen Modelle mit vielen Freiheitsgraden eine bedeutsam größere Stichprobe, die in diesem Fall nicht vorliegt. Bei Betrachtung der Faktorenladungen und Kovarianzen der Faktoren zeigen sich überwiegend moderate Relationen, welche die zugrundeliegende dimensionale Struktur bestätigen. Vereinzelt ergeben sich allerdings inakzeptable Relationen, die der postulierten dimensional Struktur nicht entsprechen. Insgesamt kann mit dem Bi-Faktorenmodell der Gesamtproblemwert als Faktor in einem akzeptablen Modellrahmen geschätzt werden, sodass er als Grundlage für eine Subgruppenanalyse in einer weiteren Hypothese dieser Arbeit herangezogen werden kann (Kap. 4.4.2).

4.3.4 Mehrebenenanalytische Gesamtbetrachtung

Mithilfe einer mehrebenenanalytischen Modellierung soll der hierarchischen Struktur der zugrundeliegenden Daten von Jugendlichen, geclustert in Klassen ($N_j = 14$) und Schulen ($N_i = 7$), entsprochen werden, um auf individuelle und schulklassenspezifische Merkmale von Absenzen zu schließen. Im Rahmen dieser Untersuchung wird auf eine Zuordnung der Klassen zur höheren Schulebene aufgrund der zu geringen Anzahl an erhobenen Schulen ($N_i = 7$) verzichtet, da hiermit akkurate Schätzungen nicht zu erhalten wären (Leeden et al., 2008; Snijders & Bosker, 1994). Hingegen wird die Anzahl der Klassen ($N_j = 14$) und Individuen ($N_k = 337$) als ausreichend für Schätzungen nahe an denen des Einebenen-Modells betrachtet (Gelman & Hill, 2007).

Es wird der vierten Hypothese nachgegangen, dass sich kontextuelle Unterschiede im Schulabsentismus auch nach Berücksichtigung individueller Faktoren ergeben. Technisch gesprochen soll die Varianz der abhängigen Variablen Schulabsentismus auf die Varianz

zwischen den Jugendlichen (Ebene 1) und zwischen den Klassen (Ebene 2) zerlegt werden (Abbildung 17). Auf Individualebene wird der Einfluss folgender Prädiktoren auf Schulabsentismus betrachtet: Klassenrepetition, objektiviertes Kapital (Kulturgüter im Haushalt), Suche nach sozialer Unterstützung, Geschlecht, rücksichtsvolles Handeln und Alter. Ebenfalls werden Interaktionen dieser Ebene zwischen Suche nach sozialer Unterstützung und Geschlecht sowie rücksichtsvollem Handeln und Alter betrachtet. Darüber hinaus wird auf der zweiten Ebene, der Klasse, die Gleichgültigkeit der Lehrkraft als prädiktive Erziehungskomponente auf Schulabsentismus erfasst. Sämtliche metrische Variablen werden anhand des Grand-Mean Centering am Gesamtmittelwert zentriert, um die Ausprägungseinheit 0 sinnvoll interpretieren zu können (Trautwein et al., 2002). Dadurch wird letztendlich im Hinblick auf die Interpretation erreicht, dass einzelne empirische Werte in Beziehung zum Durchschnitt der Gesamtstichprobe gesetzt werden. Alles in allem wird mit einem Random Intercept – Constant Slope Modell der Einfluss relevanter individueller und klassenspezifischer Einflussfaktoren auf Schulabsentismus untersucht (Tabelle 19).

Tabelle 19

Koeffizienten des Nullmodells und des Random-Intercept Modells hinsichtlich Schulabsentismus

	Nullmodell		Modell 1	
	B	SE	B	SE
<i>Fester Effekt</i>				
Interzept	0.09	0.14	-0.20	0.13
<i>Klassenebene</i>				
Gleichgültigkeit der Lehrkraft			0.11*	0.05
<i>Individualebene</i>				
Klassenrepetition			0.28*	0.11
Objektiviertes Kapital			-0.41*	0.20
Suche nach sozialer Unterstützung			0.06	0.08
Geschlecht			0.31**	0.11
Rücksichtvolles Handeln			-0.28***	0.06
Alter			0.09	0.05
<i>Interaktionen</i>				
Suche nach sozialer Unterstützung * Geschlecht			-0.27*	0.12
Rücksichtvolles Handeln * Alter			-0.13**	0.04
<i>Modellgüte</i>				
Devianz	937.09		882.46	
R ² - Klassenebene	22 %		14 %	
R ² - Individualebene	88 %		78 %	
AIC	945.25		938.93	
BIC	956.71		984.77	

Anmerkungen. SE = Standardfehler; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; R² = Determinationskoeffizient.

Kodierung der kategorialen Variablen: Geschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich; Klassenrepetition: 0 = noch nie eine Klasse wiederholt, 1 = mindestens einmal eine Klasse wiederholt; objektiviertes Kapital: 0 = nicht vorhanden; 1 = vorhanden.

Im ersten Schritt wurde zunächst ein Nullmodell aufgestellt, um zu überprüfen, inwiefern sich die Klassen im Hinblick auf Schulabsentismus unterscheiden. Dieses Nullmodell enthielt zwar keine Prädiktoren, aber dafür einen Achsenabschnitt und Residuen. Das Nullmodell hat zum Ziel, die Intraklassenkorrelation zu bestimmen. Sie drückt den Anteil der Gesamtvarianz aus, der auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. In dieser Untersuchung ergab sich, dass 20,1 % der Varianz in Schulabsentismus auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen sind, sodass ein Multilevelmodell angebracht und notwendig ist, um die Standardfehler nicht zu unterschätzen (Aarts, Verhage, Veenvliet, Dolan & Sluis, 2014; Gelman & Hill, 2007; Richter & Naumann, 2002).

Ausgehend von diesem Modell wurden sukzessive weitere Prädiktoren gemäß der Bottom-Up Strategie hinzugefügt und im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit geprüft. Für die Untersuchung resultierte aus theoretisch sowie statistisch determinierten Vorüberlegungen ein Modell, das mehrere bedeutsame Prädiktoren auf Klassen- und Individualebene im Zusammenhang mit der Häufigkeit von Schulabsentismus untersucht. Wenn alle im Modell enthaltenen Prädiktoren auf 0 gesetzt werden, beschreibt der Interzept den Mittelwert des Schulabsentismus in der Gesamtstichprobe. Durch Zentrierung der Prädiktoren wurde erreicht, dass der Interzept den durchschnittlichen Wert bei metrischen Prädiktoren oder die Referenzkategorie bei kategorialen Prädiktoren misst. Bei durchschnittlichem Alter, rücksichtsvollem Handeln, Suche nach sozialer Unterstützung, Gleichgültigkeit der Lehrkraft und bei männlichen Schülern, die noch nie eine Klasse wiederholt haben, und zuhause über keine Kulturgüter verfügen ist der Schulabsentismus leicht unter dem Mittelwert. Dieser Wert ist leicht negativ, da im Modell überwiegend Variablen erfasst sind, die Schulabsentismus reduzieren.

Im Hinblick auf die Güte des Modells ist zu bemerken, dass die Devianz im Modell mit Prädiktoren geringer und somit besser hinsichtlich der Modellpassung und des

Informationsgewinns ist als das Nullmodell (Hox et al., 2018). Bei Betrachtung der Informationskriterien erweist sich das Modell mit Prädiktoren anhand des geringeren AIC im Vergleich zum Nullmodells als besser. Das BIC ist im Prädiktoren-Modell höher als im Nullmodell, was daran liegt, dass mit dem BIC sparsamere Modelle bevorzugt werden, während komplexere Modelle mit mehr Parametern und größeren Stichproben bestraft werden. Mit der Aufnahme jedes einzelnen Prädiktors im Prädiktoren-Modell sinkt somit der Informationsverlust des BIC (Weiber & Mühlhaus, 2014). Dementsprechend wird das AIC, das für das Prädiktoren-Modell spricht, als Vergleichskriterium herangezogen. In Multilevelmodellen werden zudem spezifische Determinationskoeffizienten jeder Ebene berichtet. Diese beiden Determinationskoeffizienten verweisen darauf, dass im Modell mehr Varianz auf der Individual- als auf der Klassenebene erklärt wird, sodass vorerst auf diese eingegangen wird.

Auf Individualebene enthält das Modell mehrere signifikante Prädiktoren und deren Interaktionen. Zunächst wird auf die zentrierten metrischen Variablen eingegangen: Zwar ergab sich für die soziale Stressbewältigungsstrategie Suche nach sozialer Unterstützung kein signifikanter Haupteffekt, aber es zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt von rücksichtsvollem Handeln auf Schulabsentismus. Bei einer Steigerung des rücksichtsvollen Handelns um eine Einheit, zeigten Schülerinnen und Schüler weniger Absentismus. Für das Alter ergab sich entgegen der Annahmen kein Haupteffekt auf Schulabsentismus. Die Zusammenhänge zwischen Schulabsentismus und Coping sowie Alter sind nicht konform mit den Annahmen und erfordern daher eine weitere Diskussion in Kapitel 5.1. Lediglich in Interaktion mit rücksichtsvollem Handeln übt das Alter einen Effekt auf Schulabsentismus aus. Wie der Abbildung 23 zu entnehmen ist, zeigt sich vor allem bei älteren Jugendlichen mit wenig rücksichtsvollem Handeln beziehungsweise rigoros-entschiedenem Handeln mehr

Schulabsentismus. Der Zusammenhang zwischen rigoros-entschiedenem Handeln wird somit bei älteren Jugendlichen stärker und ist konform mit den Annahmen.

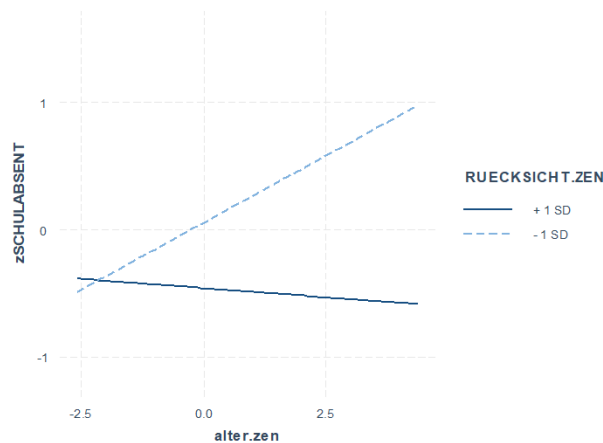


Abbildung 23. *Interaktion zwischen rücksichtsvollem Handeln und Alter auf Individualebene*

Neben metrischen Variablen wurden auf Individualebene zudem drei weitere kategoriale Prädiktoren berücksichtigt, die dummy-codiert wurden. Zum einen zeigt sich die Klassenrepetition als erklärungsstarker und hypothesenkonformer Prädiktor: Jugendliche, die bereits eine Klasse wiederholt haben, sind häufiger absent von der Schule als Jugendliche, die noch nie eine Klasse wiederholt haben. Ferner zeigt sich theoriekonform, dass Jugendliche mit vorhandenem objektiviertem Kapital (mit mehr verfügbaren Kulturgütern im Haushalt) seltener Schulabsentismus zeigen. Zum anderen erweist sich das Geschlecht als erklärungsstarker kategorialer Prädiktor, der den Annahmen allerdings widerspricht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung deuten darauf hin, dass Schülerinnen schulabsentierender sind als ihre männlichen Schulkameraden. Ein differenzierteres Bild resultiert aus der Betrachtung der Wechselwirkung von Geschlecht und der Suche nach sozialer Unterstützung (s. Abbildung 24). Offensichtlich zeigen Mädchen vor allem dann mehr Schulabsentismus als Jungen, wenn sie kaum nach sozialer Unterstützung suchen. Bei häufiger Suche nach sozialer Unterstützung

kehrt sich das Bild um: dann zeigen Jungen eher Schulabsentismus als Mädchen. Dieser Zusammenhang ist allerdings geringer und deutet an, dass geschlechtsspezifische Effekte bei Schulabsentismus auch auf unterschiedliche Copingbemühungen zurückzuführen sind.

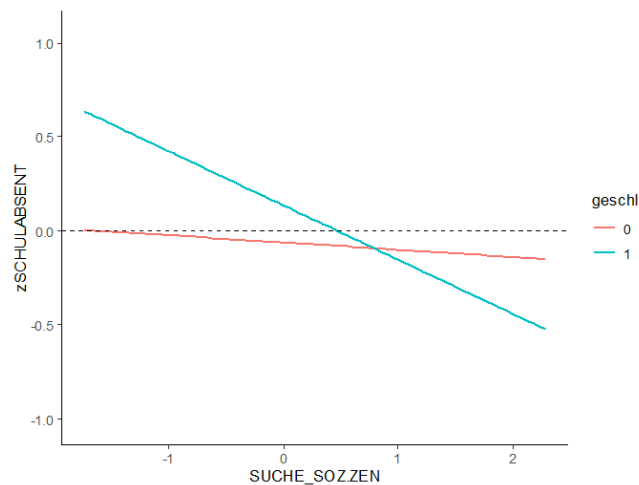


Abbildung 24. *Interaktion zwischen Suche nach sozialer Unterstützung und Geschlecht auf Individualebene*

Auf der Klassenebene wurde ebenfalls ein Prädiktor signifikant: Zeigte die Lehrkraft gegenüber der Schülerschaft gleichgültiges Verhalten, stieg der Schulabsentismus der Jugendlichen. Insofern lässt sich für die zugrundeliegende Stichprobe festhalten, dass neben individuellen Faktoren insbesondere klassenspezifische Faktoren einen Einfluss auf das Absentismusverhalten ausüben.

Insgesamt zeigt sich, dass Schulabsentismus sowohl von individuellen als auch klassenspezifischen Faktoren abhängt. Größtenteils konnten die Annahmen bestätigt werden, allerdings nicht für soziodemographische Variablen. Hier ergab sich für das Alter entgegen der Erwartungen kein Effekt, der dann aber in Wechselwirkung mit rücksichtsvollem Handeln evident wird. Für das Geschlecht wird entgegen der Annahme deutlich, dass Mädchen mehr

Schulabsentismus berichten als Jungen. Nichtsdestotrotz erweist sich auf Basis der Ergebnisse und insbesondere der Intraklassenkorrelation eine Berücksichtigung des Einflusses von Klassen im Kontext von Schulabsentismus als erforderlich. Zumeist sind in dieser Untersuchung allerdings individuelle Prädiktoren erklärungsstark. Hierbei sind insbesondere das objektivierte Kapital, Geschlecht und die Klassenwiederholung aufgrund ihrer Einflussstärke hervorzuheben. Nicht zu vernachlässigen ist ebenfalls der signifikante Einfluss von Copingstrategien in Interaktion mit soziodemographischen Variablen, wie Alter und Geschlecht, die erstmalig in diesem Kontext untersucht wurden und tiefergehenden Aufschluss über schulabsentes Verhalten geben.

4.3.5 Parallelität der Gruppen zum Pretest

Mit der fünften Hypothese wird angenommen, dass sich zum Zeitpunkt des Vortests die Wartekontroll- und Experimentalgruppe nicht hinsichtlich des Geschlechts, Alters und Problemverhaltens voneinander unterscheiden. Insgesamt dient die querschnittliche Analyse zum Zeitpunkt des Pretests zur Vorbereitung auf die längsschnittliche Analyse.

Zunächst wurde ein *t*-Test für unabhängige Stichproben angewandt, um zu überprüfen, ob sich die beiden Teilstichproben (Experimental- vs. Wartekontrollgruppe) hinsichtlich des Alters unterscheiden. Wider Erwarten zeigte sich ein statistisch signifikanter Altersunterschied in der Experimental- und Wartekontrollgruppe ($t(335) = 6.61, p < .001$), wobei Jugendliche in der Wartekontrollgruppe älter waren ($M = 14.83, SD = 1.53$), als Jugendliche in der Experimentalgruppe ($M = 13.54, SD = 1.76$) zum Zeitpunkt des Vortests. Dieser Unterschied widerspricht der Parallelität der Gruppen hinsichtlich des Alters und wird bei der Interpretation nachfolgender Analysen berücksichtigt.

Als eine weitere sozio-demographische Variable wurde das Geschlecht im Hinblick auf Parallelität zwischen den Gruppen zum Zeitpunkt des Pretests untersucht. Ein χ^2 -Test ergab

keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlecht und Gruppenzuordnung ($\chi^2(1) = 3.33, p = .068$).

Ferner interessiert im Rahmen dieser Untersuchung die differentielle Wirksamkeit des Trainings für Subgruppen von psychosozial belasteten Jugendlichen. Für die längsschnittliche Untersuchung besteht die Eingangsvoraussetzung darin, dass sich die Jugendlichen nicht hinsichtlich der Problembelastung, die mittels des SDQ operationalisiert wurde, unterscheiden. Da für diese Untersuchung eine zugrundeliegende Bi-Faktorenstruktur mit fünf Faktoren und Generalfaktor des SDQ nachgewiesen werden konnte, wurden diese sechs Skalen auf Parallelität zwischen den Gruppen zum Zeitpunkt des Vortests untersucht. Eine einfaktorielle MANOVA zeigte hier keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der Experimental- und Wartekontrollgruppe für die kombinierten abhängigen Variablen des SDQ ($F(6,330) = .642, p > .05, \text{partielles } \eta^2 = .014, \text{Wilk's } \Lambda = .986$). Folglich kann von einer Parallelität der Gruppen hinsichtlich des SDQ ausgegangen werden und die Hypothese bestätigt sich.

Über alle Gruppenunterschiede hinweg wurde die Hypothese zu parallelen Gruppen vor dem Training größtenteils bestätigt. Lediglich beim Alter ergaben sich zum Ausgangszeitpunkt Unterschiede zwischen den Gruppen: Jugendliche in der Experimentalgruppe waren signifikant jünger, als Peers in der Wartekontrollgruppe.

4.4 Hypothesenkomplex II – Längsschnittanalyse

Nachdem das psychosoziale Verhalten der Jugendlichen in der zugrundeliegenden Stichprobe zuvor eingehend analysiert wurde (Kap. 4.3), wird mit dem zweiten Hypothesenkomplex die Wirksamkeit des Trainings evaluiert. Spezifischer wird der Fragestellung nachgegangen, ob und inwiefern sich ein auf der COR-Theorie basierendes Training zum Ressourcenmanagement auf die Problembelastung und psychosoziale

Entwicklung von Jugendlichen auswirkt. Zur Beantwortung der Fragestellung wird die gesamte Stichprobe im Längsschnitt untersucht. Es werden imputierte Daten der Kontrollgruppe aus den beiden Messzeitpunkten vor dem Training sowie Daten der Experimentalgruppe vor und nach dem Training herangezogen, um Aufschlüsse über die Effektivität des Trainings zu erhalten. Letztendlich werden anhand der longitudinalen Daten fünf postulierte Hypothesen überprüft (Kapitel 2.3.2), deren Ergebnisse in chronologischer Reihenfolge berichtet werden.

4.4.1 Varianzanalytische Wirksamkeit

Beginnend mit der varianzanalytischen Testung der Trainingswirksamkeit über die gesamte Stichprobe hinweg wird ein Einfluss des Trainings auf die Ressourcen und Stressbewältigungsstrategien angenommen insofern, als dass Jugendliche aus der Experimentalgruppe zum zweiten Messzeitpunkt höhere Werte in Ressourcen und funktionalen Copingstrategien sowie niedrigere Werte in dysfunktionalen Copingstrategien aufweisen als Jugendliche der Kontrollgruppe. Die Wirksamkeit des Ressourcentrainings wird für die gesamte Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe über die Messzeitpunkte für die Ressourcen und Stressbewältigungsstrategien evident.

Die Voraussetzungen für multivariat-varianzanalytische Berechnungen des Trainingseinflusses auf die drei Schlüsselressourcen wurden überwiegend deskriptiv überprüft. Der Datensatz enthält lediglich 10 leichte Ausreißer und keine Extremwerte, sodass keine Daten vollständig entfernt werden mussten. Es wurden auch keine multivariaten Ausreißer gefunden, gemessen durch die Mahalanobis-Distanz ($p > .001$). Darüber hinaus waren alle Gruppen für die jeweiligen abhängigen Variablen normalverteilt, wie eine Überprüfung mit dem Shapiro-Wilk-Test ergab ($\alpha = .05$). Homogenität der Fehlervarianzen

zwischen den Gruppen war gemäß dem Levene-Test für Selbstwirksamkeit ($p > .05$), nicht aber für soziale Unterstützung und Selbstmanagement gegeben ($p < .05$).

Eine einfaktorielle MANOVA zur Wirksamkeit des Trainings im Hinblick auf die Ressourcen zeigte einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen für die kombinierten abhängigen Variablen der Schlüsselressourcen über die Messzeitpunkte hinweg ($F(2, 10.899) = 5.574, p < .001, \text{Wilk's } \Lambda = .939$). Post-hoc wurde deshalb für jede abhängige Variable eine einfaktorielle ANOVA durchgeführt. Zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe zeigten sich statistisch signifikante Interaktionen hinsichtlich der einzelnen Ressourcen vor und nach dem Training (s. Abbildung 25).

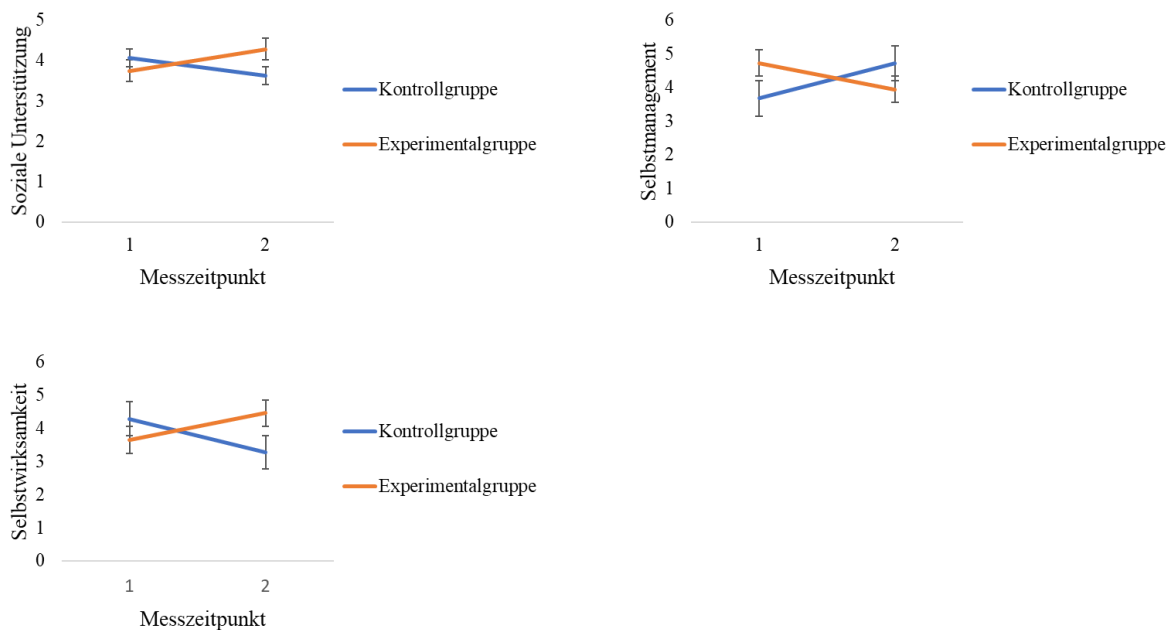


Abbildung 25. *Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppe im Hinblick auf die Ressourcen*

Für soziale Unterstützung ergab sich hypothesenkonform eine statistisch signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe (Greenhouse–Geisser $F(1, 335) = 26.298, p < .001$, partielles $\eta^2 = .073$) in der Art, dass die Experimentalgruppe nach dem Training über mehr

soziale Unterstützung verfügt als die Kontrollgruppe. Für Selbstmanagement gab es eine unerwartete, statistisch signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe (Greenhouse–Geisser $F(1, 335) = 56.786, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .145$). Entgegen der Annahme verfügt die Experimentalgruppe über weniger Selbstmanagement nach dem Training als die Kontrollgruppe. Noch vor dem Training verfügt die Experimentalgruppe dagegen tendenziell über mehr Selbstmanagement, als die Kontrollgruppe. Ein hypothesenkonformes Ergebnis zeigte sich für Selbstwirksamkeit mit einer statistisch signifikanten Interaktion zwischen Zeit und Gruppe (Greenhouse–Geisser $F(1, 335) = 73.097, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .179$), wobei die Experimentalgruppe nach dem Training über mehr Selbstwirksamkeit verfügt als die Kontrollgruppe.

Zur Wirksamkeit des Trainings im Hinblick auf die Stressbewältigungsstrategien wurde eine weitere einfaktorielle MANOVA durchgeführt. A priori wurden Voraussetzungen für dieses multivariate Verfahren deskriptiv überprüft. Da sich im imputierten Datensatz keine Extremwerte oder multivariate Ausreißer gemessen durch die Mahalanobis-Distanz ($p > .001$) ergeben haben, wurden auch keine Daten eliminiert. Der Shapiro-Wilk-Test ergab zudem, dass die Gruppen für die jeweiligen abhängigen Variablen normalverteilt waren. Eine Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen war gemäß dem Levene-Test für Selbstbehauptung und instinktives Handeln gegeben ($p > .05$), nicht aber für die weiteren Copingstrategien ($p < .05$). Dies wurde bei den berichteten Werten jeweils berücksichtigt.

Insgesamt zeigte eine einfaktorielle MANOVA einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen für die kombinierten abhängigen Variablen der Stressbewältigungsstrategien über die Messzeitpunkte hinweg ($F(6, 34.936) = 5.574, p < .001, \text{Wilk's } \Lambda = .612$). Post-hoc wurde für jede abhängige Variable eine einfaktorielle ANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Zunächst wird die Trainingswirksamkeit für dysfunktionale Copingstrategien berichtet (Abbildung 26).

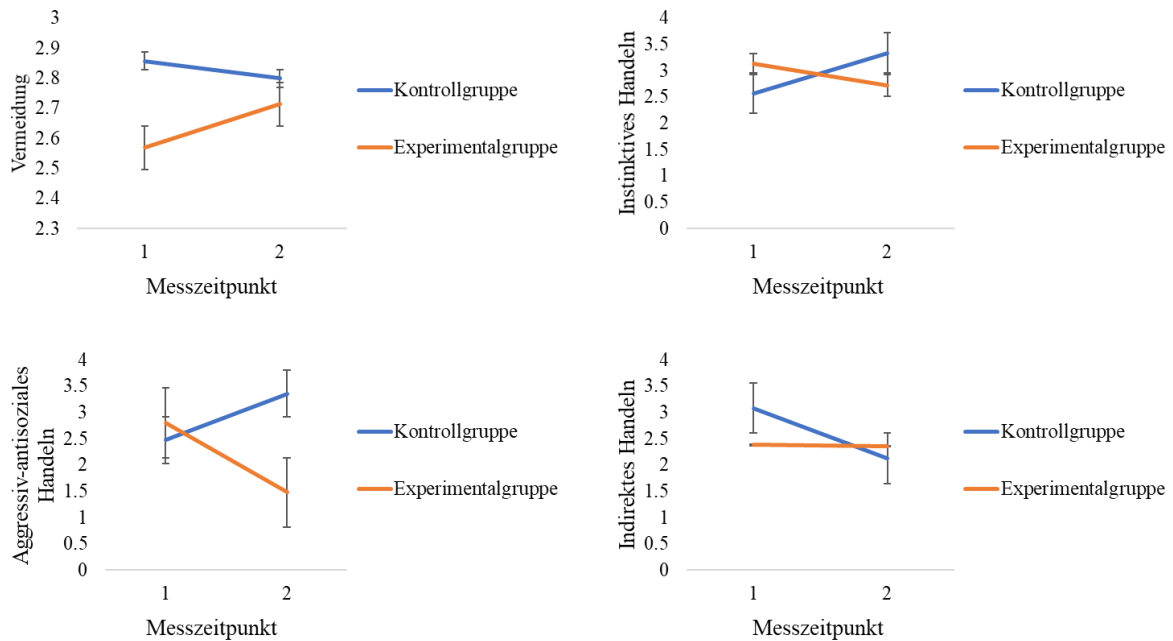


Abbildung 26. *Interaktion von Gruppe und Messzeitpunkt auf dysfunktionale Copingstrategien*

Für Vermeidung gab es keine statistisch signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe (Greenhouse–Geisser $F(1, 335) = 1.546, p > .05$, partielles $\eta^2 = .005$), sodass diese Hypothese nicht bestätigt werden konnte. Lediglich ein signifikanter Haupteffekt der Gruppe trat auf (Greenhouse-Geisser $F(1, 335) = 3.855, p < .05$, partielles $\eta^2 = .011$), der auf höhere Vermeidungswerte der Kontrollgruppe hindeutet, wobei diese bereits zum Ausgangszeitpunkt signifikant höhere Vermeidungswerte aufweist, als die Experimentalgruppe (Kap. 4.3.5). Für alle weiteren Copingstrategien ergaben sich signifikante Interaktionen. So auch für instinktives Handeln (Greenhouse–Geisser $F(1, 335) = 42.196, p < .001$, partielles $\eta^2 = .112$) derart, dass die Experimentalgruppe nach dem Training weniger instinktiv Stress bewältigt als vor dem Training. Eine Reduktion des instinktiven Handelns nach dem Training in der Experimentalgruppe bestätigt die Hypothesen. Gleiches zeigte sich für antisozial-aggressives Handeln (Greenhouse–Geisser $F(1, 335) = 159.591, p < .001$, partielles $\eta^2 = .323$), nicht aber

für indirektes Handeln. Hierbei ergibt sich primär aus dem Zeitpunkt zum Vortest, bei dem die Kontrollgruppe mehr indirektes Handeln zeigt, eine statistisch signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe (Greenhouse–Geisser $F(1, 335) = 38.286, p < .001$, partielles $\eta^2 = .103$). Über die Zeitpunkte hinweg zeigt sich weniger indirektes Handeln in der Kontrollgruppe, während die Werte der Experimentalgruppe nahezu unverändert bleiben. Insgesamt konnte zwar für Vermeidung und indirektes Handeln kein Trainingseffekt nachgewiesen werden, dennoch zeigt sich im Hinblick auf instinktives sowie antisozial-aggressives Handeln eine Reduktion durch das Training. Für dysfunktionale Copingstrategien wurde die sechste Hypothese somit teilweise bestätigt.

Darüber hinaus wurde die Wirksamkeit des Trainings auf die funktionalen Copingstrategien varianzanalytisch untersucht, wobei eine Zunahme dieser Strategien erwartet wurde. Konform mit den Annahmen ergaben sich signifikante Interaktionen für die funktionalen Copingstrategien Selbstbehauptung (Greenhouse–Geisser $F(1, 335) = 57.564, p < .001$, partielles $\eta^2 = .147$.), Suche nach sozialer Unterstützung (Greenhouse–Geisser $F(1, 335) = 66.553, p < .001$, partielles $\eta^2 = .166$) und rücksichtsvolles Handeln beziehungsweise entschieden-rigoroses Handeln (Greenhouse–Geisser $F(1, 335) = 125.138, p < .001$, partielles $\eta^2 = .272$). Die Experimentalgruppe verfügt nach dem Training, wie erwartet, über mehr Selbstbehauptung und Suche nach sozialer Unterstützung sowie mehr entschieden-rigoroses Handeln als die Kontrollgruppe (s. Abbildung 27).

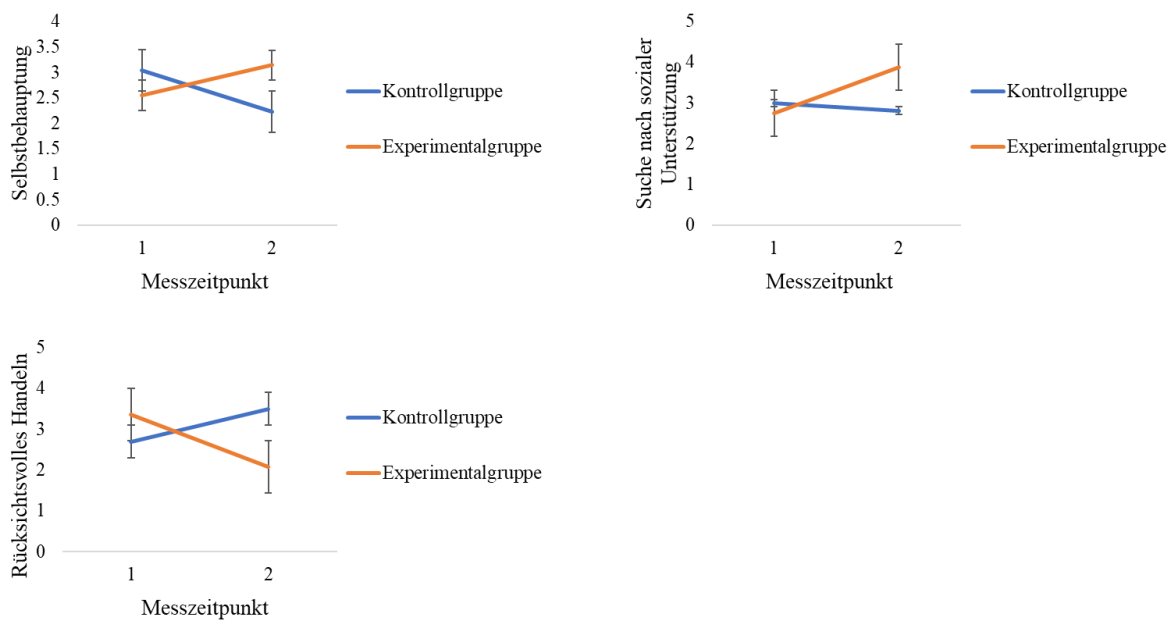


Abbildung 27. *Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppe auf die funktionalen Copingstrategien*

4.4.2 Differentielle Wirksamkeit

Im Rahmen der siebten Hypothese wird der Effekt des Trainings zum Ressourcenmanagement in Bezug auf eine spezifische, ressourcenarme Subgruppe analysiert. Ziel ist es, Aufschluss über die differentielle Wirksamkeit des Trainings für psychosozial sehr belastete Jugendliche zu erhalten. In diesem Zusammenhang wird über die allgemeine Wirksamkeit auch von einer differentiellen Wirksamkeit des Trainings auf Jugendliche mit psychosozialen Belastungen ausgegangen, da Ressourcengewinne im Kontext von Verlusten an Dynamik und Stärke erlangen (Hobfoll et al., 2018). Es wird angenommen, dass Jugendliche der Experimentalgruppe mit hohen psychosozialen Belastungen nach dem Training über mehr Schlüsselressourcen und funktionale Copingstrategien sowie weniger dysfunktionale Copingstrategien verfügen als vergleichbare Peers der Kontrollgruppe.

Zur Überprüfung der differentiellen Wirksamkeit wurden varianzanalytische Berechnungen für die Subgruppe grenzwertig verhaltensauffälliger Jugendlicher

durchgeführt, da angenommen wird, dass diese Jugendlichen über unzureichende Ressourcen verfügen, aber noch nicht klinisch verhaltensauffällig sind (Essau et al., 2012; Lüdeke, 2018; Lüdeke & Linderkamp, 2019; Schomaker et al., 2015). Zudem zeigt sich auf Basis der deskriptiven Statistiken in Kapitel 4.2, dass lediglich grenzwertig verhaltensauffällige Jugendliche annähernd vergleichbar zur Normstichprobe des SDQ sind, sodass sich Parallelen zu anderweitigen empirischen Untersuchungen ziehen lassen (R. Goodman, 1997; Lohbeck et al., 2015). Die Kategorisierung erfolgte posteriori gemäß normierten Vorgaben des SDQ. Jugendliche, die zum Zeitpunkt des Vortests verhaltensauffällig waren, wurden dieser Subgruppe zugeordnet. Dadurch lässt sich die Wirksamkeit des Trainings bei besonders gefährdeten Gruppen betrachten und künftige Entwicklungsmaßnahmen können gezielt darauf ausgerichtet werden.

Nach Überprüfung der Voraussetzungen für multivariate Varianzanalysen, wurde die Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen überprüft. Diese war gemäß dem Levene-Test für Selbstmanagement erfüllt ($p > .05$), nicht aber für soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit ($p < .05$), was bei den Ergebnissen zu berücksichtigen ist. Für die kombinierten abhängigen Variablen der Schlüsselressourcen konnte eine MANOVA über die Messzeitpunkte hinweg einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($F(2, 72) = 5.574, p < .01, \text{Wilk's } \Lambda = .882$) zeigen. Post-hoc wurde daher für jede abhängige Variable eine einfaktorielle ANOVA durchgeführt. Es zeigten sich statistisch signifikante Interaktionen bei sozialer Unterstützung (Greenhouse–Geisser $F(1, 72) = 5.170, p < .05$, partielles $\eta^2 = .067$), Selbstmanagement (Greenhouse–Geisser $F(1, 72) = 13.789, p < .001$, partielles $\eta^2 = .161$) und Selbstwirksamkeit (Greenhouse–Geisser $F(1, 72) = 34.839, p < .05$, partielles $\eta^2 = .326$), veranschaulicht in Abbildung 28. Wie erwartet berichtet die Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe über mehr soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit nach dem Training. Für Selbstmanagement zeigt sich nach dem Training

kein Effekt, während sich die Gruppen vor dem Training dahingehend unterschieden, dass die Kontrollgruppe über mehr Selbstmanagement verfügte als die Experimentalgruppe. Ein ähnliches Ergebnis für die Wirksamkeit des Trainings auf die Schlüsselressourcen zeigte sich auch in der varianzanalytischen Betrachtung der Gesamtstichprobe (Kap. 4.4.1). Im Unterschied zur Gesamtstichprobe ist beim Selbstmanagement allerdings kein konträrer Effekt des Trainings festzustellen. Alles in allem kann die siebte Hypothese für die Schlüsselressourcen teilweise bestätigt werden.

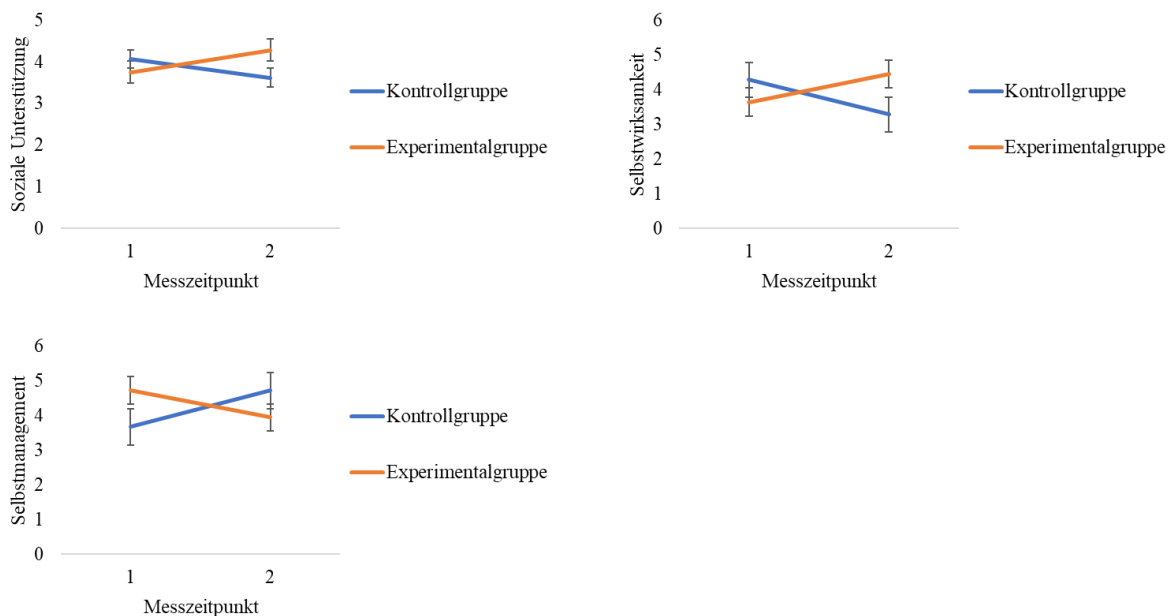


Abbildung 28. *Interaktion von Gruppe und Messzeitpunkt auf Schlüsselressourcen bei verhaltensauffälligen Jugendlichen*

Die differentielle Wirksamkeit des Trainings in Bezug auf die Stressbewältigungsstrategien wurde mittels einer MANOVA, deren Voraussetzungen gegeben waren, analysiert. Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen war gemäß dem Levene-Test für Selbstbehauptung und instinktives Handeln gegeben ($p > .05$), nicht aber für die weiteren Copingstrategien ($p < .05$). Eine MANOVA mit Messwiederholung zeigte einen

statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen für die kombinierten abhängigen Variablen der Stressbewältigungsstrategien über die Messzeitpunkte hinweg ($F(6, 67) = 10.436, p < .001, \text{Wilk's } \Lambda = .517$). Post-hoc wurde für jede Copingstrategie eine einfaktorielle ANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Die Ergebnisse für die Interaktionen der Gruppe und des Messzeitpunktes auf die dysfunktionalen Copingstrategien werden zunächst in Abbildung 29 dargestellt.

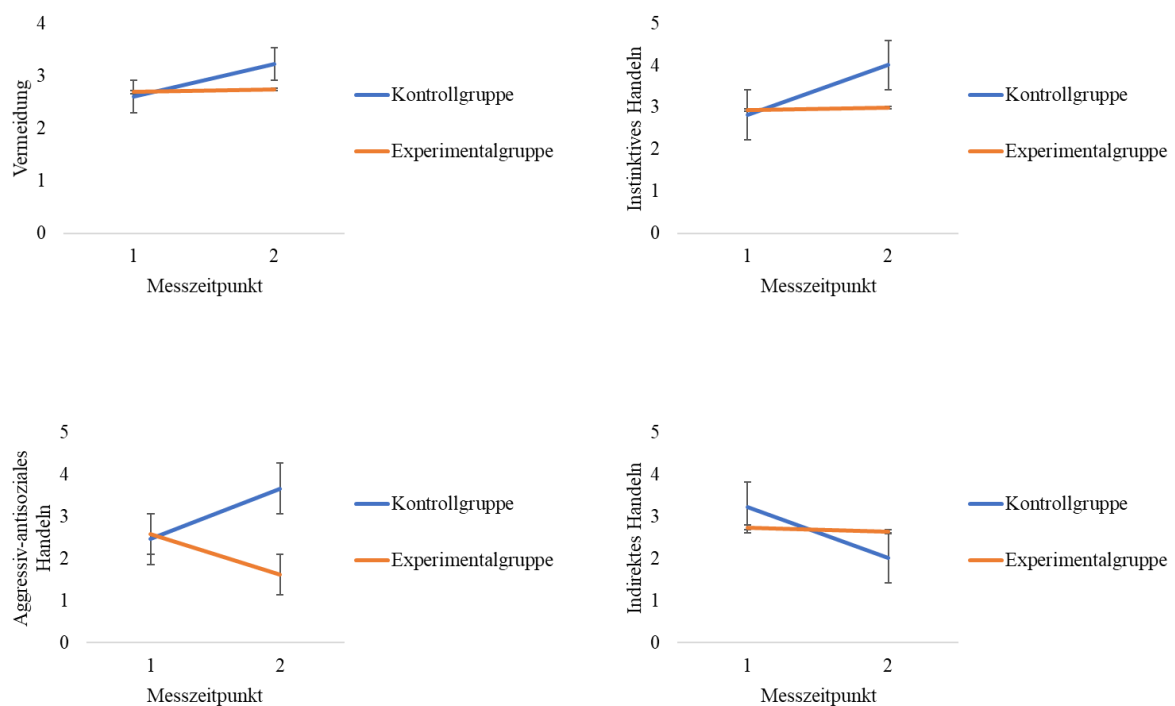


Abbildung 29. *Interaktion von Gruppe und Messzeitpunkt auf dysfunktionale Copingstrategien der verhaltensauffälligen Jugendlichen*

Für Vermeidung gab es keine statistisch signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe (Greenhouse–Geisser $F(1, 72) = 3.475, p > .05, \text{partielles } \eta^2 = .046$). Für alle weiteren dysfunktionalen Copingstrategien ergaben sich signifikante Interaktionen. So auch für instinktives Handeln (Greenhouse–Geisser $F(1, 72) = 11.703, p < .01, \text{partielles } \eta^2 = .109$), wobei die Experimentalgruppe Stress nach dem Training weniger instinktiv bewältigt als die

Kontrollgruppe. Gleiches zeigte sich für antisozial-aggressives Handeln (Greenhouse–Geisser $F(1, 72) = 43.218, p < .001$, partielles $\eta^2 = .367$), nicht aber für indirektes Handeln. Eine statistisch signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe (Greenhouse–Geisser $F(1, 72) = 11.128, p < .01$, partielles $\eta^2 = .154$) ergibt sich hierbei in disordinaler Form, sodass die Interpretation von Haupteffekten unzulässig ist (Bortz & Schuster, 2016). Insgesamt konnte die siebte Hypothese für dysfunktionale Copingstrategien teilweise bestätigt werden: Nach dem Training wurde weniger aggressives und instinktives Handeln gezeigt. Mit etwas geringeren Effektstärken zeigte sich, dass vermeidendes und indirektes Handeln bei psychosozial belasteten Jugendlichen durch das Training nicht verändert werden konnte.

Des Weiteren wurde post-hoc auch für jede funktionale Copingstrategie eine einfaktorielle ANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Wesentliche Interaktionen werden zur Verdeutlichung in Abbildung 30 dargestellt. Konform mit den Annahmen ergaben sich signifikante Interaktionen für die funktionalen Copingstrategien Selbstbehauptung (Greenhouse–Geisser $F(1, 72) = 5.721, p < .05$, partielles $\eta^2 = .074$.), Suche nach sozialer Unterstützung (Greenhouse–Geisser $F(1, 72) = 4.571, p < .01$, partielles $\eta^2 = .060$) und rücksichtsvolles Handeln (Greenhouse–Geisser $F(1, 72) = 56.691, p < .001$, partielles $\eta^2 = .441$). Die Experimentalgruppe verfügt, wie erwartet, nach dem Training über mehr Selbstbehauptung und Suche nach sozialer Unterstützung sowie weniger rücksichtsvolles Handeln beziehungsweise mehr rigoros-entschiedenes Handeln als die Kontrollgruppe. Im Vergleich zu den dysfunktionalen Copingstrategien sind die Effektstärken der funktionalen Copingstrategien allerdings geringer.

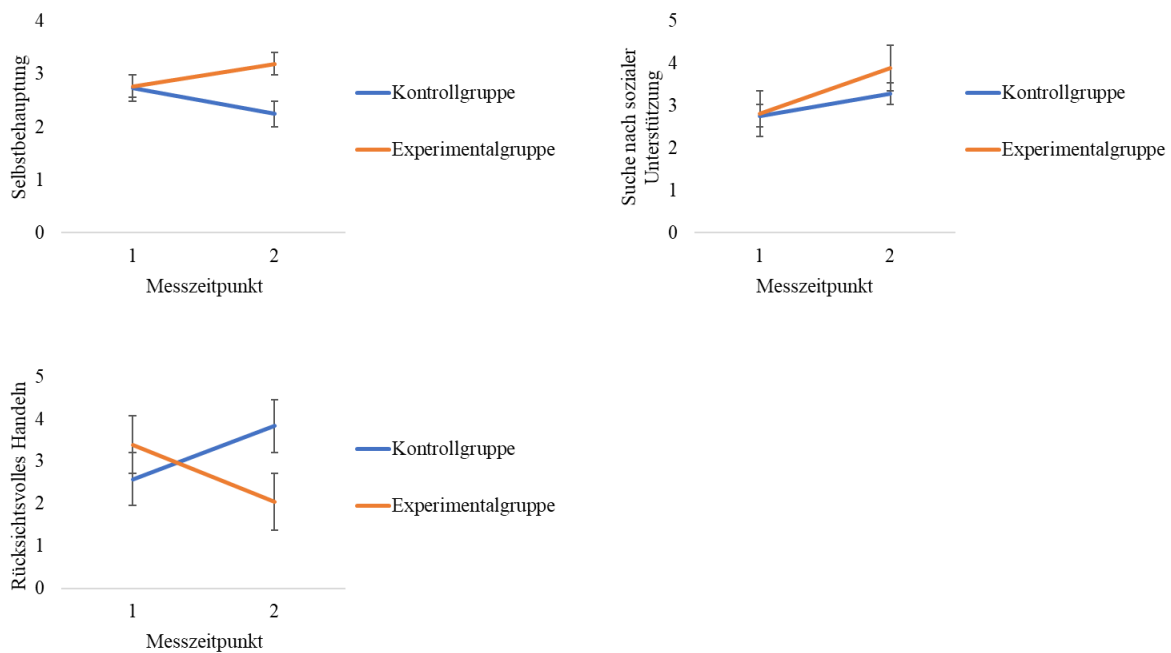


Abbildung 30. *Interaktion von Gruppe und Messzeitpunkt auf funktionale Copingstrategien verhaltensauffälliger Jugendlicher*

4.4.3 Mehrebenenanalytische Wirksamkeit

Über die allgemeine und auch differentielle Wirksamkeit des Trainings zum Ressourcenmanagement hinaus, wurde die Wirksamkeit des Trainings mittels Mehrebenenanalysen anhand der achten Hypothese evaluiert. Die Analysen erfolgen auf drei Ebenen, die ineinander verschachtelt sind: Auf der Ebene 1 befinden sich die Messzeitpunkte vor und nach dem Training, die in den einzelnen Jugendlichen verschachtelt sind. Die einzelnen Jugendlichen sind wiederum in der übergeordneten Ebene, der Gruppe (Experimental- vs. Kontrollgruppe), verschachtelt (s. Abbildung 18). Mit einem Multilevel-Model-of-Change kann sowohl diese kontextuelle Verschachtelung von Jugendlichen in einzelnen Klassen und Gruppen als auch die Daten-Abhängigkeit berücksichtigt werden, die durch intraindividuelle Messwiederholungen entstanden ist (Singer & Willett, 2003). Aufgrund dessen wird unter Berücksichtigung dieser längsschnittlich-hierarchischen Datenstruktur die Wirksamkeit des Trainings für die Experimentalgruppe im Vergleich zur

Kontrollgruppe über die beiden Messzeitpunkte hinweg in Bezug auf Ressourcen und Stressbewältigungsstrategien evaluiert. Statistisch wird für die Wirksamkeit ein Interventionseffekt als Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppe auf die Schlüsselressourcen, funktionalen sowie dysfunktionalen Copingstrategien erwartet. Hierbei wird angenommen, dass Jugendliche der Experimentalgruppe nach dem Training über mehr Schlüsselressourcen und funktionale Copingstrategien sowie weniger dysfunktionale Copingstrategien verfügen als vergleichbare Peers der Kontrollgruppe ohne Training. Im Wesentlichen sind daher nicht die Haupteffekte, sondern vielmehr die Interaktion von Interesse. Zur Schätzung wird ein Random-Intercept-Constant-Slope Modell herangezogen: Zum einen wird ein Random Intercept Modell angewandt, weil sich Jugendliche unter normalen Umständen (ohne Training) hinsichtlich ihrer Ressourcen und Copingstrategien unterscheiden und zum anderen liegt die Verwendung des Constant-Slope Modells darin, dass sich das Training auf alle Jugendliche auswirkt.

Insgesamt wurden zehn hierarchisch lineare Modell geschätzt, um bei der Wirksamkeit des Trainings auch den Kontext der Gruppen, Klassen, Jugendlichen und Messzeitpunkte auf die Ressourcen und Copingstrategien einzubeziehen. Hierbei wurden Klassen und Individuen als zufällige Effekte beziehungsweise unsystematische Variation behandelt, während die Gruppen und die Messzeitpunkte sowie deren Interaktion als feste, systematisch variierende Effekte modelliert worden sind. Alles in allem wird mittels mehrerer Random Intercept - Constant-Slope Modelle die Veränderung von Ressourcen und Copingstrategien unter Berücksichtigung kontextueller Einflussfaktoren betrachtet. Zuvor wurde jeweils ein Nullmodell geschätzt, um die Intraklassenkorrelation und zugleich Notwendigkeit des hierarchisch linearen Veränderungsmodells zu bestimmen (Aarts et al., 2014; Gelman & Hill, 2007; Richter & Naumann, 2002). Zunächst werden Ergebnisse und Koeffizienten zum

längsschnittlichen Mehrebenenmodell hinsichtlich der Wirksamkeit des Trainings auf Schlüsselressourcen in Tabelle 20 berichtet.

Tabelle 20

Koeffizienten des Nullmodells und des Random-Intercept Modells hinsichtlich der Schlüsselressourcen

	Soziale Unterstützung		Selbstmanagement		Selbstwirksamkeit	
	Nullmodell: B (SE)	Modell 1: B (SE)	Nullmodell: B (SE)	Modell 2: B (SE)	Nullmodell: B (SE)	Modell 3: B (SE)
<i>Fester Effekt</i>						
Interzept	3.92*** (0.09)	4.46*** (0.25)	4.27*** (0.07)	2.64*** (0.29)	3.91*** (0.11)	5.27*** (0.29)
Gruppe 1		-1.26*** (0.34)		2.85*** (0.40)		-2.49*** (0.38)
<i>Zufälliger Effekt</i>						
Messzeitpunkt 2		-0.44** (0.14)		1.00*** (0.18)		-0.99*** (0.16)
<i>Interaktion</i>						
Gruppe* Messzeitpunkt		1.00*** (0.19)		-1.75*** (0.24)		1.82*** (0.21)
<i>Modellgüte</i>						
Devianz	2357.24	2333.76	2625.08	2579.86	2430.00	2363.92

	Soziale Unterstützung		Selbstmanagement		Selbstwirksamkeit	
	Nullmodell: B (SE)	Modell 1: B (SE)	Nullmodell: B (SE)	Modell 2: B (SE)	Nullmodell: B (SE)	Modell 3: B (SE)
<i>Fester Effekt</i>						
Interzept	3.92*** (0.09)	4.46*** (0.25)	4.27*** (0.07)	2.64*** (0.29)	3.91*** (0.11)	5.27*** (0.29)
Gruppe 1		-1.26*** (0.34)		2.85*** (0.40)		-2.49*** (0.38)
<i>Zufälliger Effekt</i>						
Messzeitpunkt 2		-0.44** (0.14)		1.00*** (0.18)		-0.99*** (0.16)
<i>Interaktion</i>						
Gruppe* Messzeitpunkt		1.00*** (0.19)		-1.75*** (0.24)		1.82*** (0.21)
AIC	2365.25	2347.77	2633.08	2593.86	2438.00	2377.93
BIC	2383.30	2379.36	2651.13	2625.46	2456.05	2409.52

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Kodierung der kategorialen Variablen: Gruppe: 0 = Wartekontrollgruppe, 1 = Experimentalgruppe; Messzeitpunkt: 1 = vor dem Training, 2 = nach dem Training.

Für soziale Unterstützung ergab sich anhand des Intraklassenkorrelationskoeffizienten im Nullmodell, dass 18,5 % der Varianz von sozialer Unterstützung auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist, sodass ein Mehrebenenmodell angebracht ist (Hox et al., 2018). Vom Nullmodell ausgehend wurden schrittweise weitere feste Effekte im

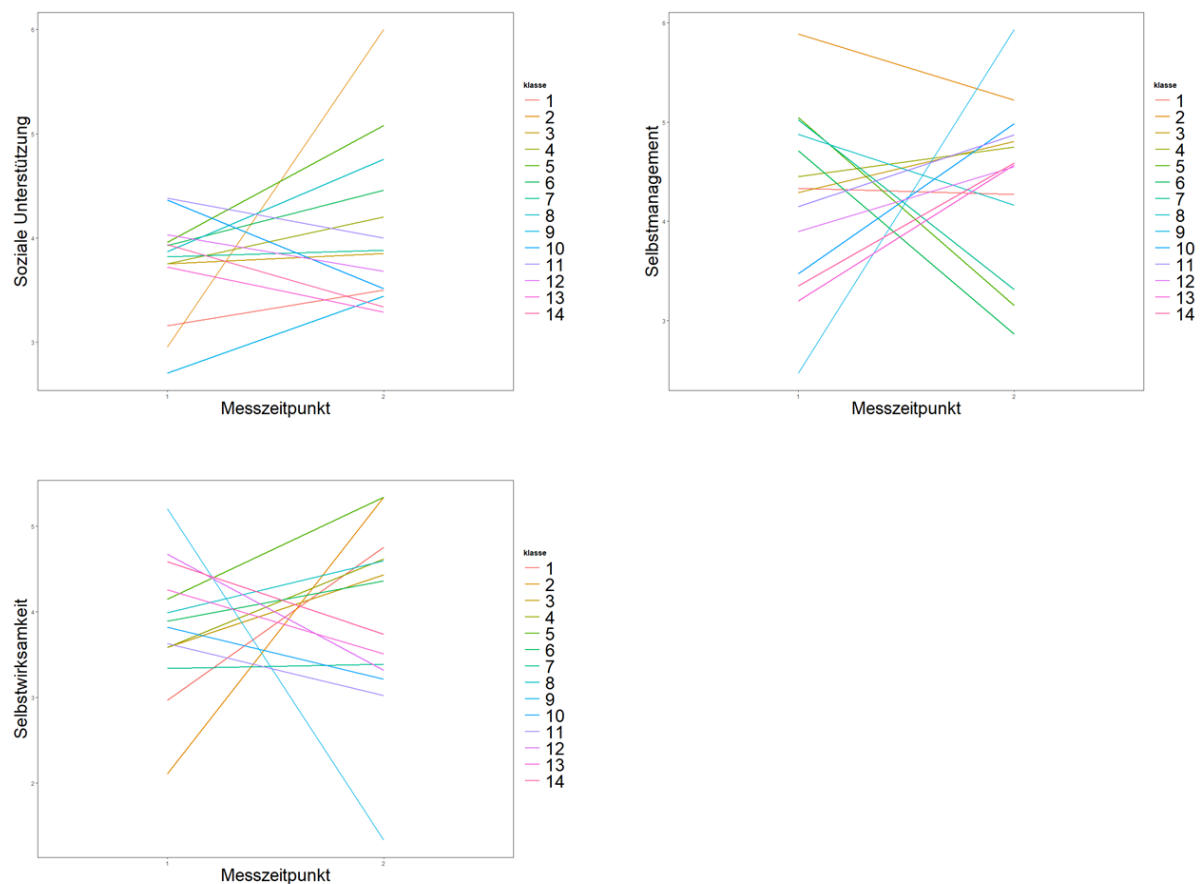
Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit geprüft. Neben den zufälligen Effekten des Individuums und der Klasse, wurden die Gruppe, der Messzeitpunkt sowie deren Interaktion modelliert. Bei Betrachtung der Referenzkategorien dieser Variablen (Wartekontrollgruppe vor dem Training) gibt der Interzept im Modell 1 den Mittelwert der sozialen Unterstützung an. Die Güte dieses Prädiktormodells 1 ist auf Basis einer geringeren Devianz sowie der niedrigeren AIC- und BIC-Werte als besser im Hinblick auf die Modellpassung und den Informationsgewinn zu beurteilen (Hox et al., 2018). Zwar werden die Haupteffekte der Gruppe und des Messzeitpunktes aus Vollständigkeitsgründen in der Tabelle 20 berichtet, allerdings sind diese nicht von Interesse für diese Hypothese, da sie lediglich anzeigen, wie sich die Gruppen beziehungsweise Messzeitpunkte global hinsichtlich des Ausmaßes an sozialer Unterstützung unterscheiden. Vielmehr interessiert der spezifische Interaktionseffekt der beiden Variablen, das heißt inwiefern sich in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit zum zweiten Messzeitpunkt eine positive Veränderung bei der Experimentalgruppe zeigt. Wie erwartet, verfügt die Experimentalgruppe zu Messzeitpunkt 2 (nach dem Training) über eine höhere soziale Unterstützung als die Kontrollgruppe, die kein Training erhielt. Da folglich ein Interventionseffekt als Interaktion im längsschnittlichen Mehrebenenmodell nachgewiesen werden konnte (Abbildung 31), wird die achte Hypothese in Bezug auf soziale Unterstützung bestätigt.

Des Weiteren wurde für Selbstmanagement ein längsschnittliches Mehrebenenmodell geschätzt. Im Nullmodell zeigte sich anhand des Intraklassenkorrelationskoeffizienten, dass hierbei lediglich 6 % der Gesamtvarianz auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. Da ICC-Werte ab 0,05 als unverbindliche Untergrenze für Mehrebenenmodell gelten und die Schachtelung der Daten von besonderem Interesse ist, wird ein Mehrebenenmodell angewandt (Tausendpfund, 2020). Im Modell wurden daher neben den zufälligen Effekten des Individuums und der Klasse die Gruppe, der Messzeitpunkt sowie

deren Interaktion geschätzt. Der Interzept in Modell 2 gibt die mittlere Ausprägung des Selbstmanagements in den Referenzkategorien (Wartekontrollgruppe vor dem Training) an. Eine geringere Devianz sowie niedrigere AIC- und BIC-Werte des Modells 2 im Vergleich zum Nullmodell deuten auf eine bessere Modellpassung und einen besseren Informationsgewinn (Hox et al., 2018). Die Haupteffekte der Gruppe und des Messzeitpunktes werden nicht interpretiert, da sie für diese Hypothese nicht von Relevanz sind. Zentral ist der Interaktionseffekt, da er den Effekt der Intervention modelliert. Entgegen den Erwartungen verfügt die Experimentalgruppe nach dem Training über weniger Selbstmanagement, als die Kontrollgruppe ohne Training (Abbildung 31). Hinsichtlich des Selbstmanagements bewirkt das Training auch unter Berücksichtigung der hierarchisch geschachtelten Datenstruktur einen den Erwartungen widersprechenden Effekt, da es das Selbstmanagement reduziert, anstatt es zu erhöhen.

Darüber hinaus wurde auch ein längsschnittliches Mehrebenenmodell zu Selbstwirksamkeit als dritte Schlüsselressource aufgestellt. Im Nullmodell zeigte sich, dass lediglich 5,4 % der Varianz von Selbstwirksamkeit auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. Auch bei einer derartig geringen Intraklassenkorrelation wird die Durchführung eines Mehrebenenmodells empfohlen (Tausendpfund, 2020). Im Modell 3 wurden zusätzlich zu den zufälligen Effekten die Gruppe, der Messzeitpunkt sowie deren Interaktion als feste Effekte geschätzt. Im Interzept dieses Modells zeigt sich der Mittelwert des Selbstmanagements in der Wartekontrollgruppe vor dem Training. Niedrigere Werte des Modells 3 in der Devianz, dem AIC und BIC im Vergleich zum Nullmodell verweisen auf eine bessere Modellpassung und einen Informationsgewinn (Hox et al., 2018). Haupteffekte werden aufgrund der Irrelevanz für die Hypothese nicht interpretiert, stattdessen wird näher auf den Interaktions- beziehungsweise Interventionseffekt eingegangen. Konform mit den Annahmen der Hypothese 8 verfügt die Experimentalgruppe nach dem Training über mehr

Selbstwirksamkeit als die Kontrollgruppe (Abbildung 31). Alles in allem konnten die Annahmen bezüglich der Schlüsselressourcen für die achte Hypothese überwiegend bestätigt werden, da unter Berücksichtigung der Klassenzugehörigkeit gezeigt werden konnte, dass Jugendliche nach dem Training über mehr soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit verfügen, aber nicht über mehr Selbstmanagement.



Anmerkungen. Klassen 1 bis 8 entsprechen der Experimentalgruppe mit Training, während Klassen 9 bis 14 der Kontrollgruppe (ohne Training) entsprechen.

Abbildung 31. *Interaktionseffekte zwischen Messzeitpunkt und Gruppe auf die Schlüsselressourcen*

Zur Überprüfung der Wirksamkeit des Trainings mit Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur wurden ebenfalls längsschnittliche Mehrebenenanalysen für die

funktionalen Copingstrategien durchgeführt. In Tabelle 21 werden entsprechende Ergebnisse und Koeffizienten der Suche nach sozialer Unterstützung, Selbstbehauptung und des rücksichtsvollen Handelns berichtet.

Tabelle 21

Koeffizienten des Nullmodells und des Random-Intercept Modells zu funktionalen Copingstrategien

	Suche nach sozialer Unterstützung		Selbstbehauptung		Rücksichtsvolles Handeln	
	Null- modell: B (SE)	Modell 1: B (SE)	Null- modell: B (SE)	Modell 2: B (SE)	Null- modell: B (SE)	Modell 3: B (SE)
	<i>Fester Effekt</i>					
Interzept	3.13*** (0.07)	3.00*** (0.09)	2.66*** (0.11)	2.98*** (0.18)	2.88*** (0.08)	2.69*** (0.11)
Gruppe 1		-0.26* (0.12)		2.85*** (0.40)		0.67*** (0.15)
<i>Zufälliger Effekt</i>						
Messzeit- punkt 2		-0.15 (0.11)		-0.79*** (0.14)		0.74*** (0.14)
<i>Interaktion</i>						
Gruppe*		1.27*** (0.16)		1.38*** (0.18)		-2.00*** (0.19)

	Suche nach sozialer Unterstützung		Selbstbehauptung		Rücksichtsvolles Handeln	
	Null- modell: B (SE)	Modell 1: B (SE)	Null- modell: B (SE)	Modell 2: B (SE)	Null- modell: B (SE)	Modell 3: B (SE)
	Messzeit- punkt					
<i>Modellgüte</i>						
Devianz	2039.76	1934.08	2229.06	2180.48	2303.64	2189.16
AIC	2047.76	1948.08	2237.06	2194.48	2311.63	2203.15
BIC	2065.81	1979.67	2255.11	2226.07	2329.69	2234.75

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ICC = Intraklassenkorrelationskoeffizient. Kodierung der kategorialen Variablen: Gruppe: 0 = Wartekontrollgruppe, 1 = Experimentalgruppe; Messzeitpunkt: 1 = vor dem Training, 2 = nach dem Training.

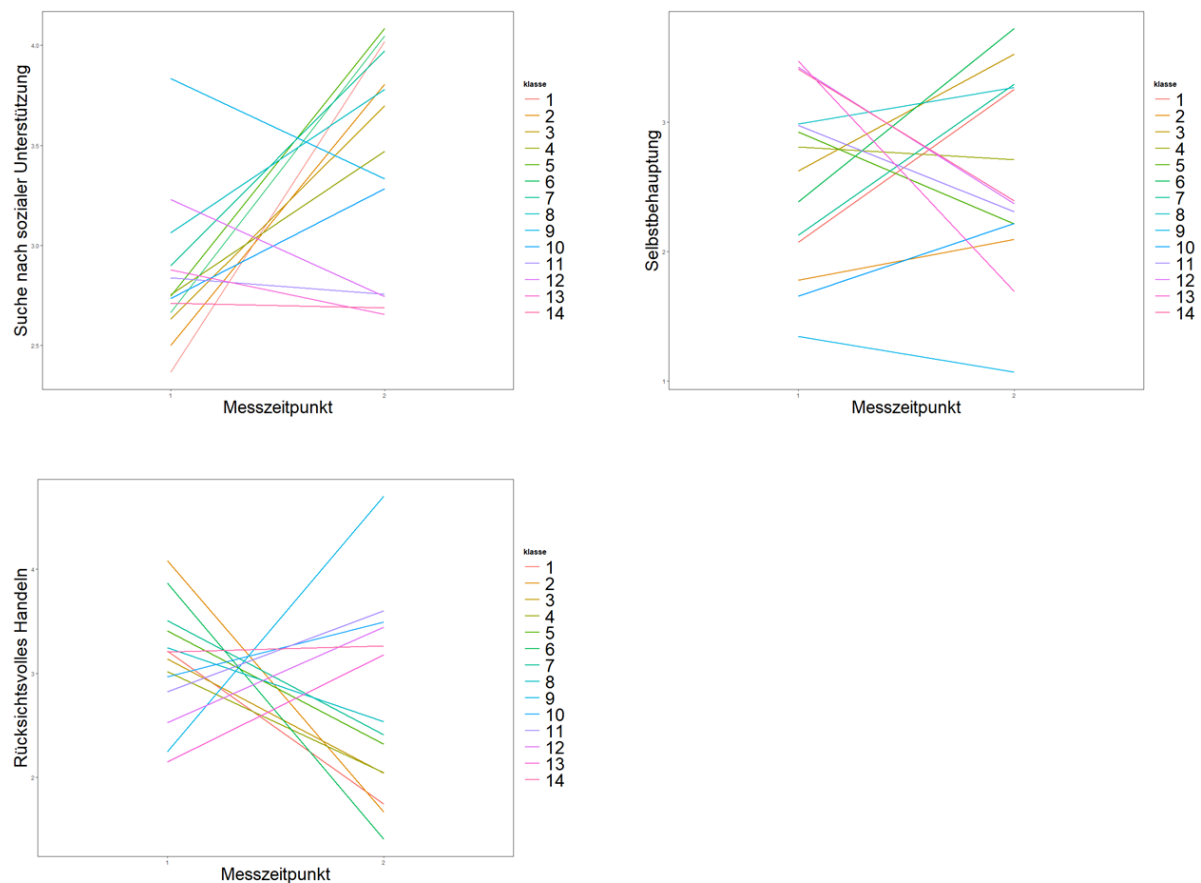
In einem Mehrebenenmodell zu Suche nach sozialer Unterstützung als funktionale Copingstrategie zeigte sich anhand des Nullmodells, dass lediglich 3,7 % der Varianz bei der Suche nach sozialer Unterstützung auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. Obwohl diese Intraklassenkorrelation gering ist, wird ein Mehrebenenmodell durchgeführt, da der Einfluss der Klasse aus inhaltlichen Aspekten interessiert (Tausendpfund, 2020). Als feste Effekte werden in diesem Modell die Gruppe, der Messzeitpunkt sowie deren Interaktion geschätzt, während die Klasse zufällige Effekte bildet. Im Interzept des Modells 1 zeigt sich der Mittelwert der Suche nach sozialer Unterstützung in der Wartekontrollgruppe vor dem Training, den Referenzkategorien. Im Vergleich zu seinem Nullmodell hat das Modell geringere Werte in der Devianz, dem AIC und BIC, was auf einen Informationsgewinn

verweist (Hox et al., 2018). Haupteffekte werden aufgrund der Irrelevanz für die Hypothese nicht interpretiert. Schwerpunktmäßig wird auf den interessierenden Interaktionseffekt eingegangen. Wie angenommen, berichtet die Experimentalgruppe nach dem Training über mehr Suche nach sozialer Unterstützung als die Kontrollgruppe ohne Training (Abbildung 32).

Analog zur Suche nach sozialer Unterstützung wurden für Selbstbehauptung die gleichen festen und zufälligen Effekte betrachtet. Im Nullmodell ergab sich, dass 8,1 % der Varianz in Selbstbehauptung auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist, sodass ein Mehrebenenmodell anzuwenden ist (Tausendpfund, 2020). Das Nullmodell weist höhere Werte in der Devianz, dem AIC und BIC auf als das Modell 2 mit festen Effekten, sodass letzteres aufgrund der besseren Modellpassung und des Informationsgewinns zu bevorzugen ist (Hox et al., 2018). Im Interzept des Modells 2 ist der Mittelwert der Selbstbehauptung in der Referenzkategorie der Wartekontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt dargelegt. Die Haupteffekte werden nicht weiter interpretiert, da lediglich die Interaktionseffekte einen Aufschluss über die Wirksamkeit der Intervention geben. Wie erwartet, berichtet die Experimentalgruppe nach dem Training über mehr Selbstbehauptung, als die Kontrollgruppe ohne Training (Abbildung 32).

Ein drittes, längsschnittliches Mehrebenenmodell wurde für rücksichtsvolles Handeln geschätzt. In Anlehnung an vorangegangene Mehrebenenmodelle zu funktionalen Copingstrategien wurden die gleichen festen und zufälligen Effekte betrachtet. Im Nullmodell zeigte sich zwar, dass lediglich 2,1 % der Varianz in rücksichtsvollem Handeln auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. Dennoch wird ein Mehrebenenmodell berechnet, um eine Vergleichbarkeit herzustellen und den Klassenkontext zu identifizieren (Tausendpfund, 2020). Ferner wird das Prädiktormodell 3 herangezogen, da es mit einer niedrigeren Devianz, AIC und BIC eine bessere Modellpassung sowie einen höheren Informationsgewinn aufweist (Hox et al., 2018). Dem Interzept des Modells 3 ist der

Mittelwert des rücksichtsvollen Handelns in der Wartekontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt zu entnehmen. Die Haupteffekte werden nicht näher betrachtet, da die Interaktionseffekte für die Trainingswirksamkeit interessieren.



Anmerkungen. Klassen 1 bis 8 entsprechen der Experimentalgruppe mit Training, während Klassen 9 bis 14 der Kontrollgruppe (ohne Training) entsprechen.

Abbildung 32. *Interaktionseffekte von Messzeitpunkt und Gruppe auf funktionale Copingstrategien*

Konform mit der achten Hypothese wird in der Experimentalgruppe über mehr entschieden-rigoreses beziehungsweise weniger rücksichtsvolles Handeln berichtet (Abbildung 32). Zusammenfassend kann die achte Hypothese im Hinblick auf funktionale Copingstrategien bestätigt werden, da Jugendliche unter Berücksichtigung der

Klassenzugehörigkeit über mehr Suche nach sozialer Unterstützung, Selbstbehauptung und entschieden-rigoros Handeln verfügen.

Vier weitere längsschnittliche Mehrebenenanalysen wurden zur Evaluation des Trainings unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur für dysfunktionale Copingstrategien durchgeführt. Es wurde jeweils ein Nullmodell sowie ein Modell mit festen und zufälligen Effekten geschätzt, deren Koeffizienten in Tabelle 22 dargestellt sind. Aus Gründen der Vollständigkeit werden zwar Haupteffekte berichtet, allerdings werden diese nicht näher interpretiert. Da für den Interventionseffekt die Interaktionen jeweils maßgeblich sind, wird auf diese vertiefend eingegangen.

Tabelle 22

Koeffizienten des Nullmodells und des Random-Intercept Modells zu dysfunktionalen Copingstrategien

	Instinktives Handeln		Antisozial-aggressives Handeln		Vermeidung		Indirektes Handeln	
	Nullmodell: B (SE)	Modell 1: B (SE)	Nullmodell: B (SE)	Modell 2: B (SE)	Nullmodell: B (SE)	Modell 3: B (SE)	Nullmodell: B (SE)	Modell 4: B (SE)
<i>Fester Effekt</i>								
Interzept	2.95 ^{***} (0.09)	2.53 ^{***} (0.15)	2.52 ^{***} (0.13)	2.48 ^{***} (0.11)	2.71 ^{***} (0.08)	2.88 ^{***} (0.13)	2.44 ^{***} (0.08)	3.07 ^{***} (0.13)
Gruppe 1		0.65 ^{**} (0.20)		0.35 [*] (0.15)		-0.35 [*] (0.17)		
<i>Zufälliger Effekt</i>								
Messzeitpunkt 2		0.74 ^{***} (0.13)		0.83 ^{***} (0.13)		0.17 (0.12)		-0.95 ^{***} (0.11)
<i>Interaktion</i>								
Gruppe*Messzeitpunkt		-1.13 ^{***}		-2.14 ^{***}		0.17		0.93 ^{***}

	Instinktives Handeln		Antisozial-aggressives Handeln		Vermeidung		Indirektes Handeln	
	Nullmodell: B (SE)	Modell 1: B (SE)	Nullmodell: B (SE)	Modell 2: B (SE)	Null- modell: B (SE)	Modell 3: B (SE)	Nullmodell: B (SE)	Modell 4: B (SE)
		(0.18)		(0.17)		(0.16)		(0.15)
<i>Modellgüte</i>								
Devianz	2198.76	2165.88	2241.62	2087.46	2096.85	2001.26	2041.28	1979.84
AIC	2206.76	2179.88	2259.67	2119.06	2114.90	2105.26	2049.27	1993.83
BIC	2224.81	2211.48	2241.62	2087.46	2096.85	2136.86	2067.33	2025.43

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ICC = Intraklassenkorrelationskoeffizient.

Kodierung der kategorialen Variablen: Gruppe: 0 = Wartekontrollgruppe, 1 = Experimentalgruppe; Messzeitpunkt: 1 = vor dem Training, 2 = nach dem Training.

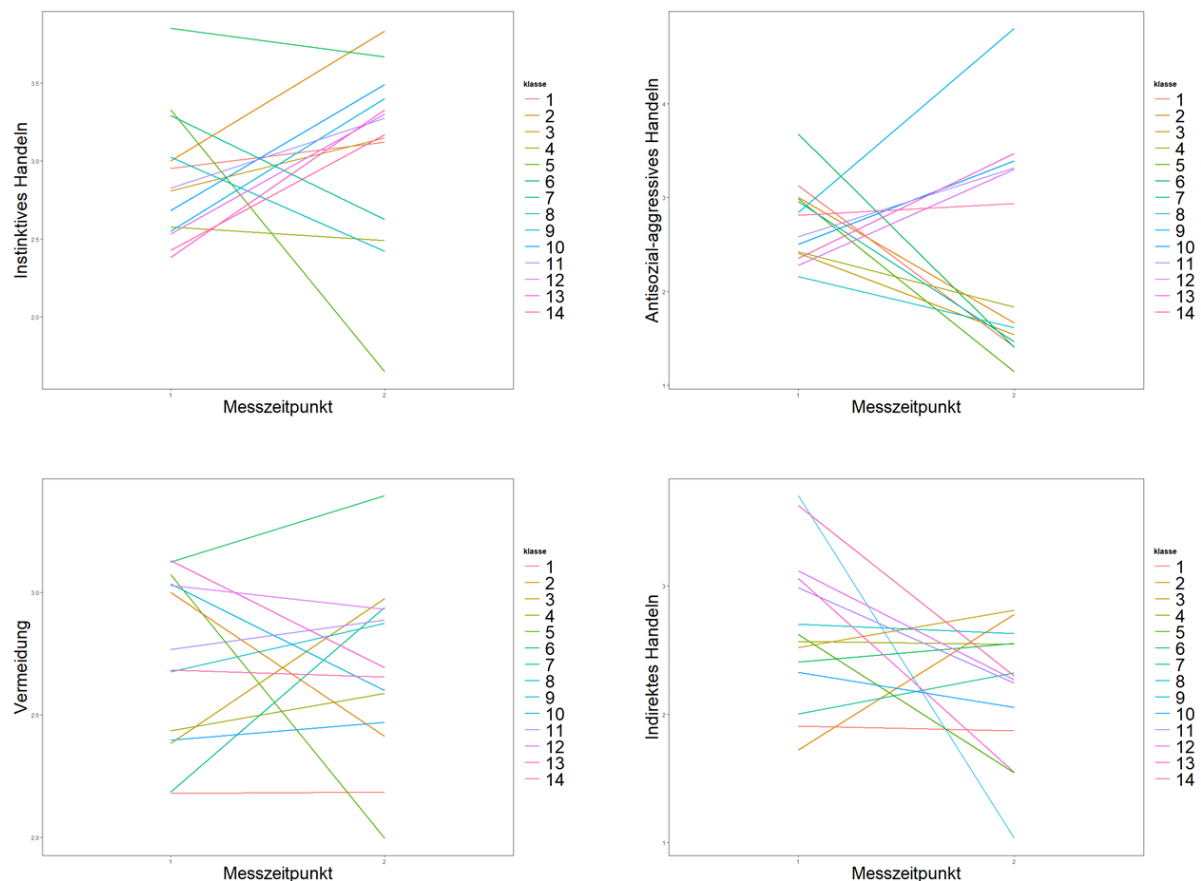
Ein erstes Modell wurde für instinktives Handeln geschätzt. Im Nullmodell zeigte sich, dass lediglich 4,4 % der Varianz in instinktivem Handeln auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. Dennoch wird auch hier aus inhaltlichen Gründen ein Mehrebenenmodell berechnet (Tausendpfund, 2020). Da das Nullmodell höhere Werte in der Devianz, dem AIC und BIC aufweist, wird das Modell mit festen und zufälligen Effekten aufgrund des höheren Informationsgewinns und der Modellpassung herangezogen (Hox et al., 2018). In diesem drückt sich der Mittelwert des instinktiven Handelns der Wartekontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt im Interzept aus. Von besonderem Interesse ist allerdings der Interaktionseffekt. Dieser deutet auf einen hypothesenkonformen Effekt der Intervention derart, dass in der Experimentalgruppe nach dem Training weniger instinktives Handeln berichtet wird (Abbildung 33).

Ein zweites Modell Mehrebenenmodell wurde für antisozial-aggressives Handeln geschätzt. Im ersten Schritt wurde der Intraklassenkorrelationskoeffizient im Nullmodell bestimmt, der hoch war. Es ergab sich, dass 10,8 % der Varianz in antisozial-aggressivem Handeln auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist, sodass ein Mehrebenenmodell zu verwenden ist (Tausendpfund, 2020). Im Modell mit festen und zufälligen Effekten zeigt sich eine niedrigere Devianz sowie ein niedrigeres AIC und BIC, sodass dieses zur Bestimmung des Interaktionseffektes herangezogen wird (Hox et al., 2018). Zudem zeigt das Modell den Mittelwert des antisozial-aggressiven Handelns in der Wartekontrollgruppe zur Baseline, ebenso wie globale Haupteffekte der Gruppe und des Messzeitpunktes, die nicht näher bestimmt werden, da vielmehr deren Effekt in Wechselwirkung miteinander interessiert. Die Interaktion zwischen Gruppe und Messzeitpunkt ist signifikant und hypothesenkonform: nach dem Training wird weniger antisozial-aggressiv gehandelt (Abbildung 33).

Des Weiteren wurde für Vermeidung ein längsschnittliches Mehrebenenmodell geschätzt. Der Intraklassenkorrelationskoeffizient verwies darauf, dass lediglich 3,6 % der Varianz in Vermeidung auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. Nichtsdestotrotz wird ein hierarchisch lineares Modell angewandt, um den Kontexteffekt der Klassen in der Vermeidung benennen und mit weiteren Copingstrategien vergleichen zu können (Tausendpfund, 2020). Um den Interventionseffekt zu bestimmen, wurde Modell 3 mit festen und zufälligen Effekten geschätzt. Dieses Modell ist im Hinblick auf Werte der Modellpassung, wie Devianz, AIC und BIC, besser als das Nullmodell, sodass es herangezogen werden kann. Im Interzept des Modells ist der Mittelwert der Vermeidung in der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt dargestellt. Ferner wurde in Hypothese 8 angenommen, dass Jugendliche nach dem Training weniger Vermeidung im Umgang mit Stress anwenden. Entgegen den Erwartungen zeigt sich allerdings kein signifikanter Interaktionseffekt. Das Training wirkt sich unter Berücksichtigung des Klassenkontextes nicht auf Vermeidung aus. In Abbildung 33 wird dies graphisch veranschaulicht. Zum einen ist zu erkennen, dass sich die Klassen der Kontrollgruppe im Hinblick auf Vermeidung von Messzeitpunkt 1 zu 2 nicht verändern. Zum anderen wird deutlich, dass innerhalb der Experimentalgruppe einige Klassen entgegengesetzte Verläufe zeigen. Dieses ambivalente Bild wird in Kapitel 5.2 vertiefend diskutiert.

Auch für indirektes Handeln wurde ein longitudinales Multilevelmodell geschätzt, um die zugrundeliegende hierarchische Datenstruktur sowie den Klassenkontext zu berücksichtigen. Der Intraklassenkorrelationskoeffizient ergab, dass 5,4 % der Varianz in indirektem Handeln auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen war. Folglich wurde ein Mehrebenenmodell mit festen und zufälligen Effekten für indirektes Handeln geschätzt. Dieses war im Vergleich zum Nullmodell besser hinsichtlich der Devianz sowie dem AIC und BIC und hatte daher eine bessere Modellpassung, wie auch einen höheren

Informationsgewinn. Im Rahmen der achten Hypothese wurde angenommen, dass das Training indirektes Handeln verstärkt. Wie erwartet, zeigte sich ein signifikanter Interaktionseffekt derart, dass mehr indirektes Handeln beziehungsweise weniger direktes Handeln nach dem Training in der Experimentalgruppe angewandt wird (Abbildung 33).



Anmerkungen. Klassen 1 bis 8 entsprechen der Experimentalgruppe mit Training, während Klassen 9 bis 14 der Kontrollgruppe (ohne Training) entsprechen.

Abbildung 33. *Interaktionseffekte von Messzeitpunkt und Gruppe auf dysfunktionale Copingstrategien*

4.4.4 Latente Veränderung der Ressourcenkarawanen

Für die neunte Hypothese sind interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen von zentraler Bedeutung, um auf die gesamte Ressourcenveränderung durch

das Training schließen zu können. Zur Beantwortung dieser Fragestellung sind varianzanalytische Datensätze nicht geeignet, da sie die gemeinsame Veränderung aller Ressourcen nicht simultan abbilden können und die komplexe Fehlerstruktur bei Messwiederholungen nicht ausreichend berücksichtigen (Kievit et al., 2018). Mittels *Latent Change Score Modellen* kann diese Ressourcenveränderung in adäquater Weise geschätzt werden (McArdle & Grimm, 2010). Derartige Modelle bilden flexible Verfahren, die dynamische Veränderungen bei einer geringen Anzahl an Messwiederholungen auf latenter Ebene modellieren können (Cáncer et al., 2021). Mittels eines univariaten Latent Change Score Modells mit multiplen Indikatoren und Gruppen wird untersucht, inwiefern sich der latente Faktor Ressourcen durch das Training positiv verändert hat. Hierzu wird der Mittelwert, die Varianz und die autoregressive Veränderung der Ressourcen mit jeweils drei manifesten Indikatoren zu zwei Messzeitpunkten modelliert. Von besonderem Interesse ist ein latenter Veränderungsfaktor, der die Ressourcenveränderung über die Messzeitpunkte hinweg beinhaltet (Kievit et al., 2018).

Vor Schätzung des Latent Change Score Modells wird es auf Messinvarianz überprüft. Diese ist zur angemessenen Interpretation der Veränderungen notwendig (Kim, Wang & Liu, 2020), da sie zeigt, dass die Ressourcen unabhängig von Gruppe und/oder Zeitpunkt jeweils in gleicher Weise gemessen werden können (Vandenberg & Lance, 2000). Es wird angenommen, dass die Beziehungen zwischen den Niveaus der latenten Variablen und den beobachteten Scores im Laufe der Zeit und Gruppen gleich bleiben, obschon sich die latenten Variablen im Durchschnitt verändern können. Um Scores in den Ressourcen über Gruppen und Messzeitpunkte hinweg vergleichen zu können (z. B. höhere Ressourcenveränderung der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe), muss die Bedeutung des untersuchten Konstrukts vergleichbar bleiben. Wird eine derartige Messinvarianz nicht hergestellt, so kann dies zu falschen Schlussfolgerungen führen (McArdle & Grimm, 2010). Dementsprechend

wurden Tests auf Messinvarianz zum latenten Veränderungsmodell über die Zeit und Gruppen hinweg durchgeführt (Tabelle 23).

Tabelle 23

Tests auf Messinvarianz zum latenten Veränderungsmodell über die Zeit und Gruppen hinweg

Modellpassung						Modellvergleich			
χ^2 (df)	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2$ (Δdf)	<i>p</i>	AIC	BIC
<i>Kongenerisches Modell 1</i>									
16.68 (10)	.08	0.81	0.95	.045	.036	--	--	7371.2	7459.0
<i>Essentiell tau-äquivalentes Modell 2</i>									
19.94 (11)	.05	0.74	0.91	.049	.040	3.25 (1)	.07	7372.4	7456.5
<i>Tau-äquivalent Modell 3</i>									
43.62 (17)	.00	0.24	0.06	.068	.059	23.68 (6)	.001	7384.1	7445.2
<i>Streng paralleles Modell 4</i>									
132.54 (22)	.00	0.00	0.00	.122	.134	112.60 (11)	.001	7463.0	7505.1

Anmerkungen. $\chi^2(df)$ = Chi-Quadrat-Wert mit Freiheitsgraden, *p* = Signifikanz der χ^2 Statistik, CFI = Comparative Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of the Approximation, $\Delta\chi^2(\Delta df)$ = Statistik des Chi-Quadrat-Differenztests mit Freiheitsgraden und *p* = korrespondierendem Signifikanzwert, AIC = Akaike Informationskriterium, BIC = Bayessches Informationskriterium. Die AIC- und BIC-Werte des nach den Vergleichsindizes

favorisierten Modells sind in fett hervorgehoben. Für die Modellvergleiche wurden sämtliche Modelle mit Parametergleichsetzungen gegen das kongenerische Modell getestet.

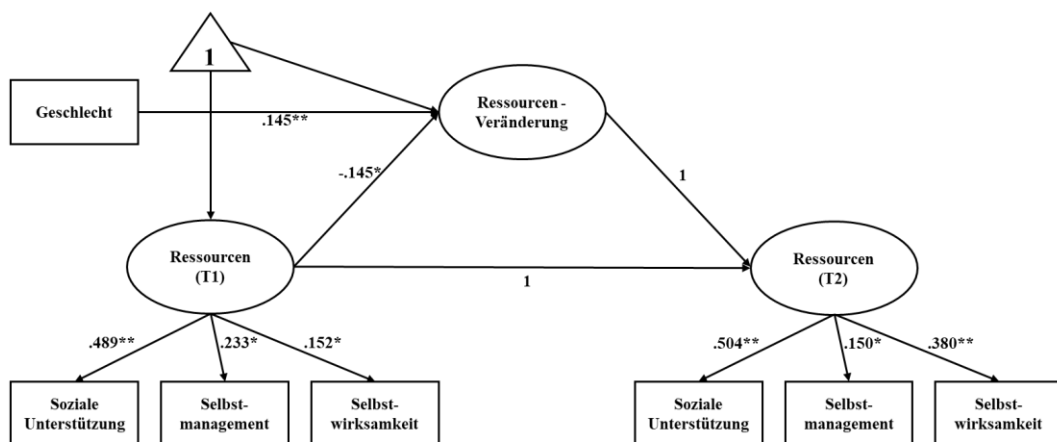
In der Tabelle 23 sind Koeffizienten aus einer Serie von konventionellen Analysen zur Prüfung der Messäquivalenz mit zunehmend strikteren Bedingungen dargestellt. Ausgehend vom kongenerischen Modell wurden sukzessive striktere Annahmen über die Level von Invarianz beziehungsweise Gleichheitsbeschränkungen bei den gegebenen Mess- und Strukturmodellen überprüft. Zunächst wurde die Struktur des Modells auf konfigurale Invarianz überprüft. Empirisch zeigt sich eine akzeptable Modellpassung, sodass von konfiguraler Invarianz ausgegangen werden kann. Die Voraussetzung, dass die Faktorenstruktur über die Zeit und Gruppen hinweg unverändert bleibt ist somit gegeben. Daraufhin wurden alle Faktorladungen zwischen den Gruppen und Messzeitpunkten gleichgesetzt. Es resultiert ein noch akzeptabler Modellfit. Im Vergleich zum kongenerischen Modell fittet das essentiell-tau-äquivalente Modell nicht signifikant schlechter. Folglich kann von schwacher faktorieller Invarianz mit konstanten Faktorladungen ausgegangen werden. Alle strikteren genesteten Modelle (tau-äquivalent und streng parallel) fitten signifikant schlechter, sodass essentielle-tau-Äquivalenz zwischen den Messzeitpunkten und Gruppen für dieses latente Veränderungsmodell angenommen wird. Zudem empfehlen die Modellvergleichsindizes AIC und BIC das essentiell tau-äquivalente Modell, da sich hierbei der kleinste Wert ergibt. Dementsprechend kann von schwacher Invarianz in diesem Modell ausgegangen werden. Ergo verändert sich die Bedeutung beziehungsweise Messung der Struktur und Faktorladungen im Modell nicht über die Zeit und Gruppen hinweg (Eid et al., 2017). Mit dem postulierten Latent Change Score Modell wird über Zeit und Gruppen somit die gleiche Ressourcenstruktur und Faktorladung erfasst. Strukturelle Kovarianzen im tau-äquivalenten Modell 3 und Residuen im streng-parallelen Modell 4 konnten nicht gleichgesetzt werden, weil sie zu signifikanten Verschlechterungen des Modells im Vergleich

zum kongenerischen Modell führen. Nichtsdestotrotz ist durch die essentielle Tau-Äquivalenz die Voraussetzung zur Durchführung von Latent Change Score Modellen gegeben, deren akzeptable Modellfits ebenfalls Indikatoren für die schwach-faktorielle Messinvarianz bilden.

Es wurden zwei Latent Change Score Modelle geschätzt, die auf interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen der Ressourcen vom ersten auf den zweiten Messzeitpunkt in der Kontroll- und Experimentalgruppe schließen lassen. Der Vorteil des Strukturgleichungsmodells gegenüber varianzanalytischen Überlegungen liegt zum einen in der messfehlerbereinigten Messung. Zum anderen kann ein latenter Veränderungsfaktor definiert werden, der durch die Messung zum zweiten Zeitpunkt ideal mit einer auf 1 fixierten Faktorladung gemessen wird. Es entsteht ein latenter Veränderungsfaktor zwischen Messzeitpunkt 1 und 2. Diesem wird ein autoregressiver Parameter β hinzugefügt, um die Abhängigkeit der Scores vom Ausgangszeitpunkt darzustellen (Kap. 4.1.4). Nachfolgend werden die Latent Change Score Modelle getrennt nach Gruppen berichtet. Zunächst wird auf die Kontrollgruppe eingegangen.

Für die Kontrollgruppe wurden Ressourcen latent zu zwei Messzeitpunkten mit jeweils drei Indikatoren gemessen (soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit; s. Abbildung 34). Des Weiteren wurde der Veränderungsfaktor zwischen den beiden Messzeitpunkten latent geschätzt sowie der Einfluss des Geschlechts auf die Veränderung als manifeste Variable dargestellt. Das geschätzte Mittel der latenten Variable Ressourcenveränderung betrug $M = -0.095$. In der Kontrollgruppe gab es folglich keine bedeutsamen Veränderungen in den Ressourcen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Es ist über die Zeit hinweg eher ein leichter Verlust von Ressourcen zu erkennen. Intraindividuell gesehen zeigte sich eine leichte Varianz in der Ressourcenveränderung ($SD = .103, p < .05$). Die Regression zwischen dem Ausgangsniveau der Ressourcen und der Ressourcenveränderung fiel signifikant negativ aus. Dies weist auf interindividuelle

Unterschiede zwischen den Jugendlichen hin. In der Ressourcenveränderung zeigen sich somit Unterschiede in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau: Jugendliche mit wenig Ressourcen zeigen eine stärkere Ressourcenveränderung. Des Weiteren ist zu beachten, dass Ressourcenveränderungen in der Kontrollgruppe durch das Geschlecht signifikant moderiert werden insofern, als dass sich bei Jungen mehr Ressourcen verändern als bei Mädchen. Insgesamt zeigt der Chi-Quadrat-Test ($\chi^2(20) = 5.463, p > .05$) eine gute Modellpassung. Auch deskriptive Indikatoren, wie TLI (.918), CFI (.914), RMSEA (.053) sowie SRMR (.034), sind als zufriedenstellend zu bewerten. Die gute Modellpassung indiziert, dass die Faktoren, wie im Modell angenommen, operationalisiert werden können und messinvariant scheinen. Aufgrund der guten Passung der empirischen Daten zum theoretischen Modell sind keine weiteren post-hoc Modifikationen notwendig.

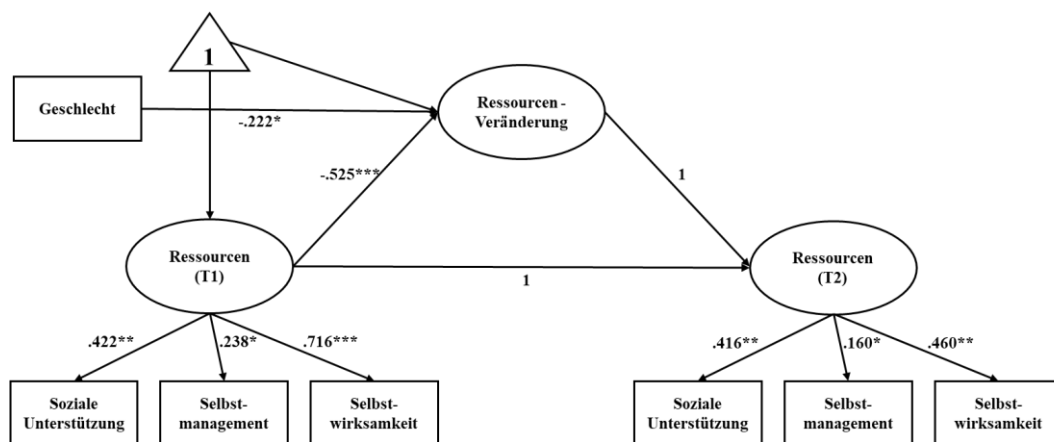


Anmerkungen. Alle Faktorladungen des Modells sind standardisiert mit folgenden Signifikanzangaben: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$.
T1 = Messzeitpunkt 1 ; T2 = Messzeitpunkt 2.

Abbildung 34. *Univariates Latent Change Score Modell zur Veränderung der Ressourcenkarawanen für die Kontrollgruppe mit multiplen Indikatoren und Geschlecht als Moderator*

Darüber hinaus wurde das gleiche univariate Latent Change Score Modell für die Experimentalgruppe geschätzt (Abbildung 35). Auch in der Experimentalgruppe gab es keine

globalen Veränderungen in den Ressourcen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, was sich im geschätzten Mittel der latenten Ressourcenveränderung mit einem Wert von $M = 0.078$ niederschlägt. Im Gegensatz zum Modell in der Kontrollgruppe sind die Ressourcenveränderungen hier allerdings positiv. Intraindividuell gesehen zeigte sich zudem eine beträchtliche Varianz in der Ressourcenveränderung ($SD = .420, p < .05$). Die Regression zwischen dem Ausgangsniveau der Ressourcen und der Ressourcenveränderung fiel mit $-.525$ ($p < .001$) hoch negativ aus, sodass von hohen interindividuellen Unterschieden zwischen den Jugendlichen auszugehen ist. Es besteht somit eine deutliche Abhängigkeit der Ressourcenveränderung vom Ausgangsniveau: Bei einer Steigerung der Ressourcen um eine Standardabweichung zum Ausgangszeitpunkt, verändern sich die Ressourcen weniger durch das Training. Dementsprechend verändern vor allem Jugendliche, die zu Beginn ressourcenarm sind ihre Ressourcen durch das Training. Zudem ergeben sich Unterschiede in der Ressourcenveränderung im Hinblick auf das Geschlecht, wonach Jungen ihre Ressourcen weniger verändern als Mädchen. Insofern scheinen Mädchen vom Training mehr zu profitieren. Dieser Effekt ist konträr zur Kontrollgruppe. Denn ohne Trainingsintervention verändern Jungen ihre Ressourcen über die Zeit hinweg mehr als Mädchen. Im Hinblick auf die Modellpassung indiziert der Chi-Quadrat-Test ($\chi^2(20) = 10.277, p > .05$) einen zufriedenstellenden Modellfit. Auch deskriptive Indikatoren, wie TLI (.918), CFI (.914), RMSEA (.053) sowie SRMR (.034) sind als zufriedenstellend zu bewerten. Die gute Modellpassung indiziert, dass die Faktoren, wie im Modell angenommen, operationalisiert werden können und messinvariant scheinen. Folglich sind post-hoc keine weiteren Modifikationen notwendig.



Anmerkungen. Alle Faktorladungen des Modells sind standardisiert mit folgenden Signifikanzangaben: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$. T1 = Messzeitpunkt 1 vor dem Training ; T2 = Messzeitpunkt 2 nach dem Training.

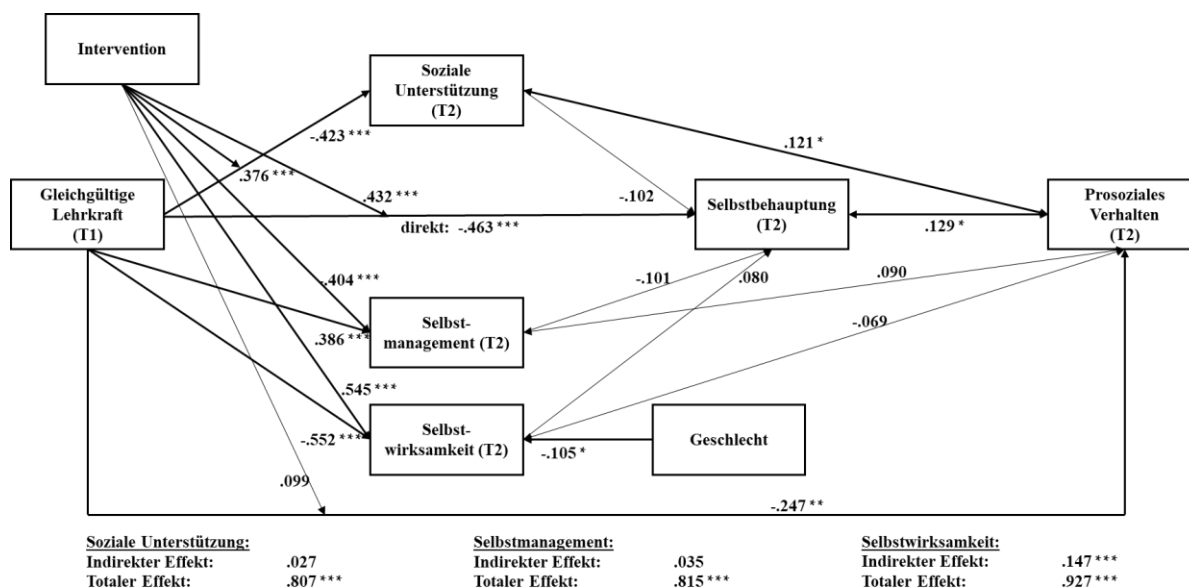
Abbildung 35. *Univariates Latent Change Score Modell zur Veränderung der Ressourcenkarawanen für die Experimentalgruppe mit multiplen Indikatoren und Geschlecht als Moderator*

4.4.5 Die mediierende Rolle einzelner Ressourcen auf die Trainingswirksamkeit

Im Rahmen der zehnten Hypothese werden pfadanalytisch indirekte Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten anderer und den Copingstrategien der Jugendlichen postuliert, die über einzelne Schlüsselressourcen (soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit) vermittelt werden. Dieser indirekte Effekt wird zudem moderiert durch die Intervention. Zusätzlich wird der Einfluss des Geschlechts auf Selbstwirksamkeit kontrolliert. Ferner wird erwartet, dass einerseits durch funktionale Copingstrategien (Selbstbehauptung) Gewinnspiralen freigesetzt werden und zu vermehrtem prosozialem Verhalten führen. Andererseits wird erwartet, dass dysfunktionale Copingstrategien (antisozial-aggressives Handeln) zu Verlustspiralen in Form von vermehrtem problematischem Verhalten mit Gleichaltrigen führen. Um diese Annahmen zu prüfen, wurden zwei pfadanalytische Modelle geschätzt, die erweiterte Regressionsmodelle nach der Maximum Likelihood Methode verwenden, um standardisierte Pfadkoeffizienten des totalen,

direkten und indirekten Effekts zu ermitteln. Ein Bootstrapping mit jeweils 1.000 Iterationen wurde angewandt (Davidson & MacKinnon, 1993), um Konfidenzintervalle und Inferenzstatistiken zuverlässig zu schätzen.

Mittels einer ersten moderierten Mediationsanalyse wurde überprüft, ob gleichgültiges Verhalten der Lehrkräfte zum Ausgangszeitpunkt Gewinnspiralen der Jugendlichen in Form von selbstbehauptendem Coping und prosozialem Verhalten nach dem Training vorhersagt. Zugleich interessierte, ob der direkte Pfad durch die drei trainierten Schlüsselressourcen (soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit) mediiert und durch die Intervention moderiert wird. Hierzu wurde in Anlehnung an Modell 8 von Hayes (2018) eine moderierte Mediation im Längsschnitt durchgeführt, da diese erlaubt, durch die Intervention moderierte direkte und indirekte Effekte einer unabhängigen Variable (Gleichgültigkeit der Lehrkraft), vermittelt über einen Mediator (Schlüsselressourcen), auf eine abhängige Variable (Selbstbehauptung) zu schätzen. Zudem wurde eine weitere Relation zwischen Selbstbehauptung und prosozialem Verhalten geschätzt, um Aufschluss über die sich selbstverstärkenden Gewinnspiralen zu erhalten. Des Weiteren wurde das Modell durch die simultane Prüfung dreier Mediatoren (soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit) erweitert. Insgesamt deutet der Chi-Quadrat-Test ($\chi^2(7) = 11.703, p > .05$) auf einen guten Fit des Modells. Auf zufriedenstellenden Modellfit deuten zudem weitere deskriptive Indikatoren des Modellfits, so etwa TLI (.893), CFI (.970), RMSEA (.045) sowie SRMR (.026). Ein derartiger Modellfit verweist auf eine zufriedenstellende Operationalisierung der Pfade sowie ausreichende Messinvarianz, sodass keine weiteren Modifikationen notwendig sind. Das resultierende Modell kann der Abbildung 36 entnommen werden.



Anmerkungen. Standardisierte Faktorladungen des moderierten Mediationsmodells für die Gewinnspirale in Abhängigkeit der Schlüsselressourcen sowie des Messzeitpunktes (1 oder 2) mit Signifikanzangaben ($p \leq .05$, $**p \leq .01$, $***p \leq .001$). Signifikante Pfade sind mit fettgedruckten Linien dargestellt. Alle weiteren Linien indizieren insignifikante Pfadkoeffizienten.

Abbildung 36. Multiples moderiertes Mediationsmodell der Gewinnspiralen

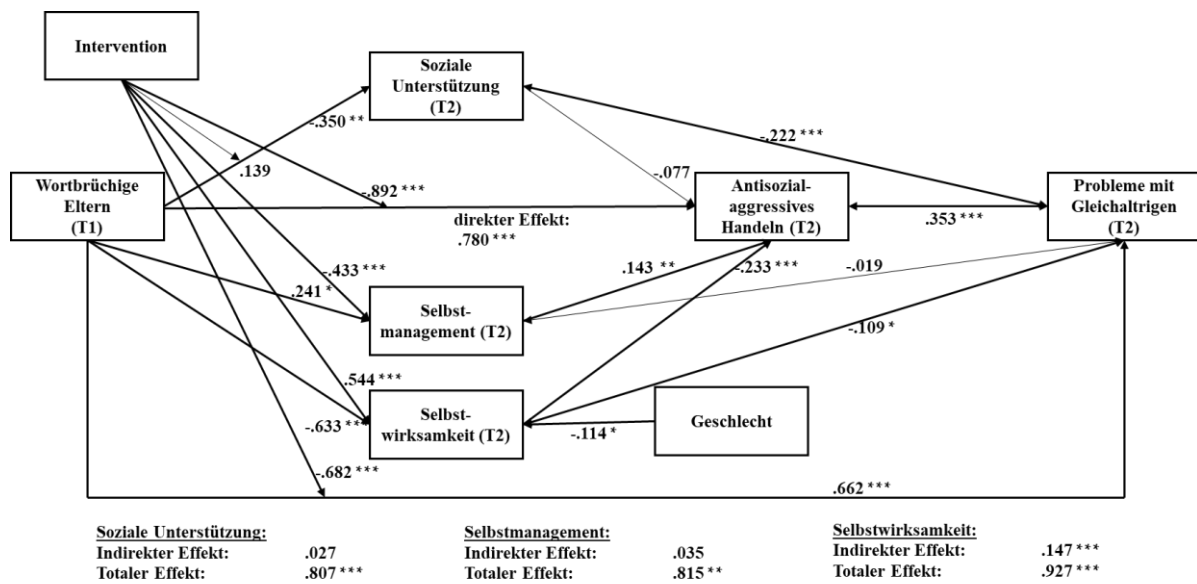
Im ersten Schritt konnte ein signifikant-negativer totaler Effekt von gleichgültigen Lehrkräften auf selbstbehauptendes Verhalten der Jugendlichen moderiert durch die Intervention festgestellt werden. Interessiertes Verhalten der Lehrkraft (bzw. nicht gleichgültiges) führte zu mehr selbstbehauptendem Coping der Jugendlichen. Nach der Aufnahme von Mediatoren beziehungsweise einzelnen Schlüsselressourcen in das Modell, sagte im zweiten Schritt gleichgültiges Verhalten von Lehrkräften die verringerte soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit vorher. Das heißt, je interessierter die Lehrkraft vor dem Training war, desto mehr soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit besaßen die Jugendlichen nach dem Training. Auf letzteren Effekt wirkte sich das Geschlecht aus, da Mädchen weniger Selbstwirksamkeit zeigten als Jungen. Ein anderer, unerwarteter Effekt zeigte sich in der Mediation mit Selbstmanagement. Entgegen der Annahmen wirkte sich die Gleichgültigkeit der Lehrkraft positiv auf das Selbstmanagement aus insofern, dass

mangelndes Interesse beziehungsweise Gleichgültigkeit der Lehrkräfte das Selbstmanagement der Jugendlichen förderte. Darüber hinaus wirkten moderierende Effekte der Intervention auf diese Mediation: Jugendliche aus der Experimentalgruppe und besonders gleichgültigen Lehrkräften zeigten mehr selbstbehauptendes Coping, soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit als Peers in der Wartekontrollgruppe. Während Jugendliche aus der Wartekontrollgruppe und besonders gleichgültigen Lehrkräften entgegen der Annahmen mehr Selbstmanagement besaßen als Peers in der Experimentalgruppe.

Im dritten Schritt zeigten sich entgegen der Annahmen keine signifikanten Einflüsse von Schlüsselressourcen als Mediatoren zwischen der Gleichgültigkeit der Lehrkräfte und selbstbehauptendem Coping. Fehlende signifikante direkte Effekte deuten darauf hin, dass Schlüsselressourcen nicht zwischen gleichgültigen Lehrkräften und funktionalen Copingstrategien vermitteln. Insofern kann die Hypothese 10 bezüglich der Gewinnspiralen nicht bestätigt werden. Nichtsdestotrotz wurden mithilfe dieses pfadanalytischen Modells einige longitudinale Zusammenhänge zu prosozialem Verhalten aufgezeigt, welche die Wirksamkeit des Trainings in Bezug auf soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeit und Selbstbehauptung stützen. Zudem wurde gezeigt, dass interessiertes Verhalten der Lehrkräfte zu mehr prosozialem Verhalten und Selbstbehauptung bei Jugendlichen über die Messzeitpunkte hinweg führt, was konform ist mit den Annahmen zum Aufbau von Gewinnspiralen. Des Weiteren zeigte sich im Querschnitt, dass soziale Unterstützung und Selbstbehauptung in einem positiven Zusammenhang zu prosozialem Verhalten von Jugendlichen stehen, was ebenfalls die Annahme sich selbstverstärkender Gewinnspiralen stützt.

Eine weitere pfadanalytisch moderierte Mediationsanalyse wurde geschätzt, um zu überprüfen, ob wortbrüchiges Verhalten der Eltern (zum ersten Messzeitpunkt) Verlustspiralen der Jugendlichen in Form antisozial-aggressiven Copingverhaltens und Problemen mit

Gleichaltrigen (zum zweiten Messzeitpunkt) vorhersagt. Zugleich interessiert, ob der direkte Pfad durch die drei trainierten Schlüsselressourcen (soziale Unterstützung, Selbstmanagement, Selbstwirksamkeit) mediiert und durch die Intervention moderiert wird. Hierzu wurde eine Pfadanalyse in Anlehnung an Modell Nummer 8 von Hayes (2018) im Längsschnitt geschätzt. Dieses Modell erlaubt es, durch die Intervention moderierte Effekte einer unabhängigen Variablen (leere Versprechungen der Eltern) auf eine abhängige Variable (antisozial-aggressives Handeln) zu schätzen und hierbei den vermittelnden Einfluss eines Mediators (Schlüsselressourcen) zu berücksichtigen. Es wurde nicht nur ein Mediator, sondern simultan der Effekt von drei Mediatoren (soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit) überprüft, was eine Erweiterung zu Modell 8 von Hayes (2018) bildet. Ergänzt wurde zudem eine weitere Relation zwischen antisozial-aggressivem Handeln und Problemen mit Gleichaltrigen, um auf die selbstverstärkenden Verlustspiralen schließen zu können. Im Hinblick auf die gesamte Modellpassung zeigte der Chi-Quadrat-Test ($\chi^2(7) = 9.707, p > .05$) einen guten Fit. Weitere deskriptive Indikatoren des Modellfits, wie etwa TLI (.972), CFI (.992), RMSEA (.034) sowie SRMR (.023) sind als gut zu bewerten. Eine derart gute Modellpassung indiziert, dass die Pfadanalysen, wie im Modell angenommen, operationalisiert werden können und über die Zeit hinweg messinvariant scheinen. Ferner sind aufgrund dieser guten Passung der empirischen Daten zum theoretischen Modell keine weiteren Modifikationen notwendig. Die Ergebnisse der pfadanalytischen Mediationsanalyse zu den Verlustspiralen können der Abbildung 37 entnommen werden.



Anmerkungen. Standardisierte Faktorladungen des moderierten Mediationsmodells für die Verlustspirale in Abhängigkeit der Schlüsselressourcen sowie des Messzeitpunktes (1 oder 2) mit Signifikanzangaben (* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$). Signifikante Pfade sind mit fettgedruckten Linien dargestellt. Alle weiteren Linien indizieren insignifikante Pfadkoeffizienten.

Abbildung 37. Multiples moderiertes Mediationsmodell der Verlustspiralen

Im ersten Schritt wurde ein signifikanter totaler Effekt von wortbrüchigen Eltern auf antisozial-aggressives Verhalten der Jugendlichen moderiert durch die Intervention festgestellt. Nachdem die drei Mediatoren in das Modell aufgenommen wurden, sagte im zweiten Schritt wortbrüchiges Verhalten der Eltern die Schlüsselressourcen signifikant negativ vorher. Das heißt, je wortbrüchiger die Eltern zum ersten Messzeitpunkt waren, desto weniger Schlüsselressourcen besaßen die Jugendlichen zum zweiten Messzeitpunkt. Zugleich ergaben sich moderierende Effekte der Intervention auf diesen Pfad: Jugendliche aus der Wartekontrollgruppe mit wortbrüchigen Eltern zeigten mehr antisozial-aggressives Copingverhalten und überraschenderweise mehr Selbstmanagement als Peers in der Experimentalgruppe. Letzteres widerspricht den Annahmen und wird in Kapitel 5.2 diskutiert. Allerdings ist konform mit den Hypothesen, dass Jugendliche aus der Experimentalgruppe mit verlässlichen Eltern weniger Probleme mit Gleichaltrigen hatten und selbstwirksamer waren als Peers in der Wartekontrollgruppe.

Im dritten Schritt zeigte sich ein heterogener Einfluss von Schlüsselressourcen, als Mediator, auf antisozial-aggressives Copingverhalten: So gab es keinen signifikanten Zusammenhang von sozialer Unterstützung auf antisoziales Handeln, während sich signifikante Zusammenhänge von Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit auf antisoziales Handeln zeigten. Entgegen der Annahme sagte Selbstmanagement mehr antisoziales Handeln voraus, während Selbstwirksamkeit, wie erwartet, weniger antisoziales Handeln voraussagte. Letzterer Effekt wird durch das Geschlecht insofern moderiert, dass Mädchen weniger selbstwirksam waren als Jungen. Insgesamt vermittelte lediglich Selbstwirksamkeit den Zusammenhang zwischen wortbrüchigen Eltern und antisozialem Handeln signifikant, während Selbstmanagement und soziale Unterstützung keine signifikanten indirekten Effekte aufwiesen. Ferner kann nicht von einer vollständigen Mediation ausgegangen werden, da der direkte Effekt auch nach Implementation der Mediatoren signifikant blieb. Darüber hinaus wurden im letzten Schritt Zusammenhänge zu problematischem Verhalten mit Gleichaltrigen als weiterer Indikator für Verlustspiralen postuliert. Es zeigte sich, dass wortbrüchiges Verhalten der Eltern sowie antisozial-aggressives Copingverhalten zu mehr Problemen mit Gleichaltrigen führten, während mehr Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung mit weniger Peer-Problemen einhergingen, was die Hypothesen ausgenommen für Selbstmanagement bestätigt.

5 Diskussion

Zahlreichen Studien zufolge erleben nicht nur Erwachsene, sondern bereits Kinder und Jugendliche erheblichen Stress (Knittel et al., 2015; Kraag et al., 2006; Lohaus & Klein-Heßling, 2001; Ravens-Sieberer et al., 2007; Reiss et al., 2019; Seiffge-Krenke, 2019), was durch die Corona-Pandemie zusätzlich gesteigert wurde (Ravens-Sieberer et al., 2021). Im Schuljahr 2020/2021 berichteten gemäß dem Präventionsradar der DAK ca. 46 % der Schülerinnen und Schüler, dass sie *oft* oder sogar *sehr oft* Stress erleben (Hanewinkel et al., 2021). Insbesondere für Jugendliche stellt Stress einen belastenden Aspekt im Leben dar, da sie während der Adoleszenzphase neben kleinen, alltäglichen Ereignissen und großen, kritischen Lebensereignissen zusätzlich eine Vielzahl an Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben (Havighurst, 1948; Lohaus & Vierhaus, 2019). Vor allem Heranwachsende mit niedrigem sozioökonomischem Status leiden unter Stress und weisen gehäuft psychische Auffälligkeiten auf (Finkelstein et al., 2007; Lampert et al., 2014; Ravens-Sieberer et al., 2007; Robert Koch-Institut, 2018), sodass es vornehmlich für diese Jugendlichen notwendig ist, ein wirksames Ressourcenrepertoire zur Bewältigung stressreicher Situationen aufzubauen. Eben dies strebt die vorliegende Arbeit an, indem ein intensives Training zum Ressourcenmanagement von Jugendlichen vor dem Hintergrund der innovativen COR-Theorie (Hobfoll, 1989) konzeptioniert, durchgeführt und summativ evaluiert wurde.

Hierbei wurde zwei zentralen Fragestellungen nachgegangen: Erstens, welche querschnittlichen Zusammenhänge zwischen Ressourcen, Copingstrategien und Verhaltensauffälligkeiten lassen sich unter der Berücksichtigung des sozialen Kontextes bei ressourcenarmen Jugendlichen aufdecken? Zweitens, inwiefern lässt sich die Wirksamkeit des Trainings längsschnittlich im Hinblick auf Ressourcen, Copingstrategien, Problembelastung und Wohlbefinden unter Berücksichtigung des spezifischen sozialen Kontextes zeigen? Diese

Fragestellungen werden in den Kapiteln 5.1 und 5.2 anhand der empirischen Ergebnisse sowie der zugrundeliegenden theoretischen Rahmung beantwortet. Anschließend werden methodische Limitationen der Studie in Kapitel 5.3 reflektiert, woraus Implikationen im Hinblick auf zukünftige Forschungsbemühungen, die Schulpraxis und Gesellschaft gezogen werden. Mit einem Fazit (Kap. 5.4) und einem einhergehenden Ausblick auf potentielle Entwicklungsmöglichkeiten des Trainingsprogramms wird die Arbeit abgeschlossen.

5.1 Psychosoziales Verhalten Jugendlicher vor dem Hintergrund der Ressourcenerhaltungstheorie

Mit dem ersten Hypothesenkomplex stellt sich die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen Ressourcen, Copingstrategien, Problembelastung und Wohlbefinden bei ressourcenarmen Jugendlichen unter Berücksichtigung der Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1998). Erstmals werden mittels der vorliegenden Arbeit im Rahmen einer innovativen Stresstheorie neuartige Erkenntnisse über das spezifische, psychosoziale Verhalten von Adoleszenten gewonnen. Die empirischen Ergebnisse zu den fünf korrespondierenden Annahmen des ersten Hypothesenkomplexes erlauben eine detaillierte Antwort auf die Frage nach Kernmerkmalen psychosozialer Verhaltensmuster einer absentismus-gefährdeten Stichprobe.

Mithilfe der Ergebnisse zur ersten Hypothese (S. 104) kann Aufschluss über die Ökologie von Ressourcen bei Jugendlichen erlangt werden. Schlüsselressourcen schützen demnach vor dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten, während kontextuell-negative Ressourcenkarawanen, wie etwa dysfunktionale elterliche Erziehungsstile, das Risiko hierfür erhöhen. Dieses inverse Beziehungsmuster zwischen Ressourcen- und Risikokarawanen im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten wird durch die vorliegenden Daten bestätigt und ist konform mit Prinzipien der COR-Theorie (Hobfoll, 1998). Aus den Befunden können einige

elementare Schlüsse über die Wirkweise von Risiko- und Schutzfaktoren bei Jugendlichen gezogen werden: Wortbrüchigkeit, Strukturlosigkeit und Inkonsequenz der Eltern bilden eine nachteilige Risikokarawane, die zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten, wie etwa psychosoziale Belastungen und Devianz beiträgt. Unvorteilhafte Risikokarawanen können also zum Teil das vermehrte Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten in der zugrundeliegenden Stichprobe erklären, indem inadäquate elterliche Erziehungsstile die Anhäufung neuer Ressourcen untergraben und stattdessen zu Risikoverläufen, wie etwa Verhaltensauffälligkeiten, führen (Hobfoll, 2012a). Auch in zahlreichen weiteren Studien zeigen sich familiäre Faktoren, insbesondere Aspekte des Erziehungsverhaltens, als wesentlicher Einflussfaktor auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten (Haffner et al., 2002; Hendron & Kearney, 2016; Hoeve, Dubas, Gerris, Laan & Smeenk, 2011; Pinquart, 2017). Daher ergänzen die Ergebnisse dieser Arbeit diese Befundlage und erklären die Zusammenhänge in einzigartiger Weise aus der Perspektive der Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1988). Der Erklärungswert der empirischen Befunde ist allerdings eingeschränkt, da auf Basis der querschnittlichen Zusammenhänge keine Schlüsse über die Kausalität erlaubt sind (Eid et al., 2017). Eine longitudinale Betrachtung der Zusammenhänge mit vielen Messwiederholungen erlaubt ein tieferes Verständnis der Richtung der Einflüsse und gibt weiteren Aufschluss über die Ansammlung der Karawanen (s. Hypothese 10; Kap. 5.2, S. 305-313). Nichtsdestotrotz stimmen die Befunde mit denen aus einer Metaanalyse von Pinquart (2017) überein, die 1.435 Studien in ihre Analysen integriert. Danach gehen vor allem vernachlässigende Erziehungsstile, wie etwa Wortbrüchigkeit oder eine mangelnde Struktur der Eltern, mit vermehrt deviantem und abweichendem Verhalten von Jugendlichen einher.

Einen weiteren, wesentlichen Beitrag zur Forschung liefert die vorliegende Arbeit durch die gemeinsame Betrachtung der weitestgehend unerforschten salutogenen Wirkung der Ressourcenkarawanen (Layne et al., 2014). Über den Tenor der allgemeinen Stressforschung

hinausgehend wird für diese Untersuchung auf Basis der Prinzipien der COR-Theorie (Hobfoll, 1988, 2011) angenommen, dass Ressourcen nicht einzeln auftreten, sondern vielmehr gemeinsam als Ressourcenkarawanen ihre Wirkung entfalten. Dementsprechend konnten drei unterschiedliche Ressourcen (soziale Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit) in einem gemeinsamen reflektiven Faktor geschätzt werden, was darauf hindeutet, dass den drei separierbaren, aber relativ homogenen Indikatoren ein einziger Faktor zugrunde liegt (Eid et al., 2017). Dieser Faktor, respektive die Akkumulation der Ressourcenkarawanen erklärt, warum sich Jugendliche in der Ausprägung der sozialen Unterstützung, des Selbstmanagements und der Selbstwirksamkeit unterscheiden. Anhand der Einbettung von Ressourcen in eine zusammenhängende Gruppe beziehungsweise Karawane von Ressourcen zeigt sich in dieser Studie, dass Ressourcen nicht unabhängig voneinander wirken, sondern vielmehr in kumulierter Form ihre Wirkung entfalten. Dieses Ergebnis bestätigt vereinzelte, aktuelle Untersuchungen zur Traumaprävention und -intervention und erweitert sie auf eine Stichprobe von Jugendlichen ohne einschneidende klinisch-traumatische Erlebnisse (Hakanen, Peeters & Perhoniemi, 2011; Layne & Hobfoll, 2020; Sung, Rhee, Lee & Choi, 2020).

Neben der separaten Betrachtung von Ressourcen- und Risikokarawanen wurde ihr Zusammenhang untersucht und eine additive Überschneidung zwischen Ressourcen- und Risikokarawanen bestätigt (Layne et al., 2014). Nachweislich entwickeln protektive Schlüsselressourcen versus familiäre Risikofaktoren ihre jeweils eigene kumulierte Wirkung auf Verhaltensauffälligkeiten. Das Vorhandensein einer Risikokarawane (z. B. in Form ungünstigen Erziehungsverhaltens der Eltern) bestimmt also nicht das Ausmaß des Einflusses einer anderen salutogenen Ressourcenkarawane. Vielmehr wirken diese unabhängig voneinander, sodass unabhängig vom Erziehungsverhalten der Eltern (Risikokarawane) Jugendliche durch den gezielten Aufbau von Ressourcenkarawanen vor der Entwicklung von

Verhaltensauffälligkeiten geschützt werden können. Dieses Ergebnis ist nicht nur höchst bedeutsam für das Training, sondern kommt auch maßgeblich dem Forschungsdesiderat (Layne et al., 2014) nach, nicht nur Risikokarawanen zu betrachten, sondern auch deren Wechselwirkung zu Ressourcenkarawanen und zwar in konventionellen Stichproben von Jugendlichen (Kisiel et al., 2014; Spinazzola et al., 2014).

Im Hinblick auf die Beantwortung der Frage nach Zusammenhängen von Ressourcen und Belastungen bei Jugendlichen kann basierend auf Ergebnissen zu Hypothese 1 zusammengefasst werden, dass sowohl psychosoziale Risiko- als auch Schutzfaktoren jeweils diametral auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten wirken. Zwischen diesen Faktoren lässt sich kein Zusammenhang erkennen, während sich aber innerhalb derer Interdependenzen bilden, die jeweils auf eine kumulierte Wirkweise von Ressourcen- und Risikokarawanen deuten. Insgesamt tragen diese Ergebnisse maßgeblich zum Verständnis der Ökologie von Ressourcen- und Risikokarawanen von Jugendlichen bei.

Des Weiteren kann aus den empirischen Ergebnissen zur zweiten Hypothese (S. 105) auf differenzierte Zusammenhänge zwischen Belastungen, Ressourcen und Copingstrategien geschlossen werden. Die empirischen Analysen prüfen die Gültigkeit des zentralen Grundsatzes der Ressourcenerhaltungstheorie nach Gewinn- und Verlustspiralen (Hobfoll, 1998). Darüber hinaus wird ein weitestgehend unerforschtes Prinzip, das Verzweiflungsprinzip, bei Jugendlichen untersucht (Hobfoll et al., 2018). Zunächst konnte gezeigt werden, dass vermehrter Stress sowohl zu mehr funktionalen als auch dysfunktionalen Copinghandlungen führt und vice versa. Dies ist konform mit dem Grundsatz der Ressourcenerhaltung, demgemäß Individuen danach streben, Wertvolles (z. B. ihr Wohlbefinden) zu erhalten und zu schützen (Hobfoll, 2001a). Individuen bewältigen schulischen Stress beziehungsweise schulische Ressourcenverluste auf vielfältige Weise. Das kann einerseits funktionaler Art sein, indem aktive und prosoziale Copingstrategien zum

Einsatz kommen. So gaben Jugendliche in dieser Untersuchung an, Schulstress prosozial beziehungsweise gemeinsam mit anderen zu bewältigen, indem sie nach Unterstützung von Peers, Eltern oder Lehrkräften suchten. Als funktional erwies sich ebenfalls, aktiv mittels assertiver und rigoros-entschlossener Strategien zu handeln. Dieser empirische Befund bestätigt weitere Studien, wonach erfolgreiches Coping im Wesentlichen durch eine prosoziale und aktive Art gekennzeichnet ist (A. T. Clarke, 2006; Compas et al., 2017). Im Gegensatz zu bisherigen Studien war es in der zugrundeliegenden Untersuchung explizit möglich, prosoziale und aktive Bewältigungsbemühungen anhand des multiaxialen Copingmodells abzubilden (Hobfoll & Buchwald, 2004b). Ein weiterer Vorteil der Ressourcenerhaltungstheorie und dem assoziierten Copingmodell liegt darin, dass sie zu erklären vermögen, weshalb Jugendliche in stressreichen Situationen auch dysfunktionale beziehungsweise antisoziale, direkte und passive Strategien einsetzen. Gemäß dem Verzweiflungsprinzip tendieren Individuen bei hohem Stress einhergehend mit starker Ressourcenerschöpfung dazu, sich irrational und aggressiv zu verhalten. Jugendliche, die durch schulischen Stress stark überfordert sind, gehen demnach über in einen Verteidigungsmodus ihrer Ressourcen. Dieser Modus hat einen defensiv-explorativen Charakter: auf defensive Weise können sie ihre Ressourcen durch Vermeidungsstrategien schonen und wahren sowie mit aggressivem, instinktivem und direktem Handeln in offensiver Form verteidigen. Hierdurch werden alternative Handlungsmöglichkeiten exploriert, die sonst nicht in Betracht gezogen worden wären. Einschränkend ist allerdings im Hinblick auf das Verzweiflungsprinzip anzumerken, dass es noch weitestgehend unerforscht ist (Hobfoll et al., 2018). Lediglich vereinzelte Studien konnten den defensiv-aggressiven Charakter von Copingstrategien bei Ressourcenverlust im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie nachweisen (Christian & Ellis, 2011; Sommovigo, Setti, O' Shea & Argentero, 2020; Xu et al., 2021). Weitere Studien zum Verzweiflungsprinzip werden im

Kontext von Schule noch benötigt. Hierbei könnten sich insbesondere experimentelle Designs als besonders hilfreich erweisen, da kausale Zusammenhänge entdeckt und Störvariablen kontrolliert werden können (Ellermeier & Bösche, 2010).

Es wird hier erneut der Zusammenhang von Schulstress und Coping ersichtlich, da die Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1988) auch auf schulbezogenen Stress Anwendung findet (Morgenroth & Buchwald, 2016a; Morgenroth et al., 2016). Zwar wurde die COR-Theorie bereits intensiv im schulischen Kontext untersucht (Kulakow, Raufelder & Hoferichter, 2021; Morgenroth & Buchwald, 2016b; Raufelder, Lazarides & Lätsch, 2018; Raufelder & Kulakow, 2021), allerdings liegen bislang kaum Befunde zum Coping von jugendlichen Schülerinnen und Schülern vor. Vielmehr wird in diesen Studien ein Schwerpunkt auf Stress und sozial-emotionale und/oder motivationale Aspekte im Zusammenhang mit der Ressourcenerhaltungstheorie gelegt, sodass die vorliegende Untersuchung diese Forschungsbemühungen um das Copingverhalten von Jugendlichen ergänzt.

Ferner wurden indirekte Effekte mittels Mediatoranalysen überprüft, um die zentrale Vermittlerrolle von Ressourcen auf den Zusammenhang von Stress und Coping zu kontrollieren. Wie angenommen, vermittelt ein Pool an Ressourcen den Zusammenhang zwischen Stress und funktionalem Coping derart, dass schulischer Stress, konform mit der Stressdefinition nach Hobfoll (1998, S. 55), zu einer Verringerung von Ressourcen führt. Im Gegensatz zu Stressoren entfalten Ressourcen eine salutogene Wirkung und verstärken funktionales Coping (Hobfoll & Buchwald, 2004b). Empirisch bestätigte sich dies in der zugrundeliegenden Untersuchung und ist im Einklang mit anderweitigen Studien, die aktive und prosoziale Stressbewältigungsstrategien als funktionales Coping bei Jugendlichen betrachten (A. T. Clarke, 2006; Compas et al., 2017; McKenzie & Frydenberg, 2000; Seiffge-Krenke, 1995). Andererseits wird durch diese Studie ein Aspekt ergänzt und betont, nämlich

die Bedeutsamkeit von Ressourcen in derartigen Zusammenhängen. Ihnen wird eine Schlüsselrolle im Zusammenspiel von Stress und funktionalem Coping zugeschrieben, da sie als gemeinsamer Ressourcenpool diese Relation statistisch signifikant vermitteln und somit zum Verständnis beitragen, warum und wie Stress und Coping miteinander zusammenhängen.

Entgegen der Annahmen vermittelten Schlüsselressourcen in dieser Untersuchung nicht den Zusammenhang zwischen schulischem Stress und dysfunktionalem Coping. Empirisch zeigte sich im Strukturgleichungsmodell eine inkonsistente Mediation aufgrund der gegenläufigen Vorzeichen der indirekten und direkten Effekte (MacKinnon, Krull & Lockwood, 2000). Der direkte Effekt war nach Kontrolle des Mediators signifikant positiv, während der indirekte Effekt leicht negativ war. Derartige diametrale Effekte können sich gegenseitig aufheben, sodass sich statistisch keine konsistente Mediation zeigen lässt, obwohl in Realität möglicherweise eine Mediation besteht (O'Rourke & MacKinnon, 2018). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Mediationsmodell zur Vorhersage der dysfunktionalen Copingstrategien einem Suppressoreffekt unterliegt. Ein Suppressor wäre der Ressourcenpool, dessen Aufnahme im Modell dazu führt, dass der Beitrag der weiteren unabhängigen Variablen (Stress) zur Erklärung der Variation der abhängigen Variablen (dysfunktionales Coping) erhöht wird, indem die irrelevante Varianz im Stress unterdrückt wird, sodass sich insgesamt ein stärkerer Effekt von Stress auf dysfunktionales Coping ergibt. Mittels des Suppressoreffekts kann folglich statistisch erklärt werden, weshalb nach Hinzunahme der Ressourcen im Modell der Effekt des Stress auf dysfunktionale Copingstrategien erhöht wird (Eid et al., 2017). Inhaltlich wäre dieser Effekt gemäß des Suppressoreffekts darauf zurückzuführen, dass Ressourcen den Stress erklären (MacKinnon et al., 2000). Demnach würde Stress einen Mangel an Ressourcen darstellen, was sich empirisch in der negativen Relation zeigt und konform mit der Stressdefinition von Hobfoll ist, wonach Stress einen Ressourcenmangel impliziert (1998, S. 55). Darüber hinaus lässt sich

mit dem Verzweiflungsprinzip die positive Relation zwischen Stress und dysfunktionalen Copingstrategien erklären, denn Individuen reagieren bei starker Ressourcenerschöpfung aus Verzweiflung irrational und aggressiv. In derartigen Situationen wenden sie zur Verteidigung bestehender Ressourcen dysfunktionale Copingstrategien an, die letztlich funktionalen Charakter entfalten können, weil alternative Handlungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden (Hobfoll et al., 2018). Die vorliegende Untersuchung kann somit die vermittelnde Rolle von Ressourcen nicht bestätigen. Es bleibt zu untersuchen, inwiefern sich der Zusammenhang bei einer ressourcenreichen Stichprobe, bei der das Verzweiflungsprinzip nicht direkt greift, replizieren lässt.

Insgesamt konnten auf Basis der Ergebnisse zur zweiten Hypothese weitere Aufschlüsse über die Art der Zusammenhänge zwischen schulischen Belastungen, Ressourcen und Coping bei Jugendlichen erlangt werden. Spezifischer wurde der Grundsatz der Ressourcenerhaltungstheorie, wonach Individuen danach streben wertvolle Ressourcen zu erhalten, fördern und zu schützen (Hobfoll, 2001a) auf die Anwendbarkeit für den Umgang mit schulischem Stress im Jugendalter überprüft. Es zeigte sich anhand latenter Mediationsmodelle eine zentrale Vermittlerrolle von Ressourcen auf den Zusammenhang von Stress und funktionalem Coping, während dies für dysfunktionales Coping aufgrund des Suppressoreffekts nicht bestätigt werden konnte. Nichtsdestotrotz leistet dieser Befund einen Beitrag zum Verständnis der Bedeutsamkeit von Ressourcen, da sie maßgeblich erklären, wie Stress und funktionales Coping zusammenhängen. Zudem wird deutlich, dass auf diesen Zusammenhang Einfluss genommen werden kann, indem Ressourcen verändert beziehungsweise gestärkt werden, was ein zentrales Ziel dieser und künftiger Präventions- sowie Interventionsprogramme sein sollte, um Jugendliche mittels eines umfassenden Ressourcenpools in der erfolgreichen Bewältigung von (schulischen) Herausforderungen zu stärken.

Um das psychosoziale Verhalten der Jugendlichen präziser im Hinblick auf Stärken und Schwächen zu untersuchen, wurde der SDQ von R. Goodman (1997) herangezogen. Dieser wird zwar vielfach angewandt, allerdings herrscht in der Literatur kein Konsens zur Faktorenstruktur des Fragebogens, sodass drei in der Literatur etablierte Modelle eigens für die zugrundeliegende Stichprobe im Hinblick auf ihre Passung überprüft worden sind (s. Hypothese 3, S. 108). Als Erstes konnte gezeigt werden, dass eine klassische, fünf-faktorielle Struktur einer alternativen drei-faktoriellen Struktur überlegen ist. Dies bestätigt Empfehlungen von A. Goodman et al. (2010), für Risikostichproben beziehungsweise Jugendliche mit besonders hohen Werten auf den SDQ-Skalen die Fünffaktorenstruktur anzuwenden. Auch für die vorliegende Stichprobe hat sich bereits in den rein deskriptiven Analysen neben weitestgehend unzufriedenstellenden Reliabilitäten für die Skalen gezeigt, dass es sich um eine Risikostichprobe handelt, die im Vergleich zur Normstichprobe deutlich auffälligeres Problemverhalten zeigt. Ferner verweisen auch Untersuchungen an klinisch auffälligen Stichproben auf die Vorteilhaftigkeit der fünf-faktoriellen gegenüber der drei-faktoriellen Struktur (R. Goodman, Renfrew & Mullick, 2000; R. Goodman, Ford, Richards, Gatward & Meltzer, 2000; Klasen et al., 2000; Mathai, Anderson & Bourne, 2004). Sogar für eine nicht-klinische Stichprobe von Schülerinnen und Schüler im Alter von 11 bis 16 Jahren aus unterschiedlichen Schulformen konnten Lohbeck et al. (2015) die Fünffaktorenstruktur anhand exploratorischer sowie konfirmatorischer Faktorenanalysen bestätigen. Auch in einer ländervergleichenden Studie hat sich für Deutschland mittels konfirmatorischer Analysen das fünf-faktorielle Modell als valide gezeigt (Essau et al., 2012). Ferner bietet die fünf-faktorielle Struktur den inhaltlichen Vorteil, dass eine präzisere Aussage gemacht werden kann über die Belastungssituation der Jugendlichen als mittels der drei relativ unspezifischen Kategorien internalisierendes, externalisierendes oder prosoziales Verhalten. Insgesamt erhält die fünf-faktorielle Faktorenstruktur somit empirisch und inhaltlich eine breite Unterstützung.

Fünf spezifische, multidimensionale Skalen haben deutlich mehr Erklärungswert und können zugleich einen gemeinsamen Generalfaktor, einen Gesamtproblemwert, messen, der eine globale Aussage über Verhaltensprobleme zu treffen erlaubt. Ferner können anhand der Subskalen differenziertere Aussagen über die Art der Verhaltensprobleme getätigt werden (Kóbor, Takács & Urbán, 2013). Darüber hinaus weisen die Subskalen in dieser Untersuchung eine kritische Reliabilität auf, wohingegen der Gesamtproblemwert aufgrund der höheren Anzahl an Items eine bessere Reliabilitätsstruktur aufweist (Eid et al., 2017). Wie erwartet erwies ein bifaktorielles Fünffaktorenmodell mit einem Gesamtproblemwert den besten Modellfit in dieser Untersuchung. Dies bestätigt quer- und längsschnittliche Ergebnisse von Reinecke und Keller (2019), die für den deutschsprachigen Raum zeigen konnten, dass ein Generalfaktor sowohl im Drei- als auch Fünffaktorenmodell den Fit des Modells signifikant verbessert. Die zugrundeliegende Untersuchung ergänzt die Ergebnisse von Reinecke und Keller (2019), weil eine Risikostichprobe analysiert wird und der SDQ insbesondere auch als Screening-Instrument für derartige Stichproben konzeptioniert und geeignet ist (A. Goodman et al., 2010).

Im Hinblick auf die erste Fragestellung, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen Problembelastungen bei Jugendlichen aufdecken lassen, verweisen die Modellvergleiche des SDQ darauf, dass die Problemstruktur der Heranwachsenden hierarchisch mittels eines bifaktoriellen Fünffaktorenmodells mit Generalfaktor repräsentiert werden kann. Aus den Modellvergleichen und deskriptiven Indikatoren wird zudem deutlich, dass die Stichprobe im Vergleich zur Normstichprobe verhaltensauffälliger ist, also eine Risikostichprobe mit vergleichsweise auffälligem Problemverhalten abgibt. Die Problembelastung der Adoleszenten kann daher sowohl mittels eines globalen und reliablen psychopathologischen Faktors (bestehend aus den vier Problemskalen) als auch mittels der fünf differenzierteren Subskalen beschrieben werden: emotionale Probleme, Probleme mit Gleichaltrigen,

Verhaltensprobleme, Hyperaktivität und prosoziales Verhalten. Aufgrund unzureichender Reliabilitäten wurden allerdings die Skalen emotionale Probleme, Verhaltensprobleme und Hyperaktivität aus den weiteren hypothesenüberprüfenden Analysen ausgeschlossen.

Darüber hinaus wurde im Rahmen dieser Untersuchung erstmalig Absentismus vor dem Hintergrund der Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1998) analysiert. Hiermit sollten bezugnehmend auf die erste Fragestellung neue Erkenntnisse über individuelle sowie sozio-kontextuelle Merkmale von Absentismus erlangt werden (s. Hypothese 4; S. 111). Die Rolle von Ressourcen, Copingstrategien und dem sozialen Kontext der Schulklasse bei Absentismus wurde hierzu unter Berücksichtigung der immanenten hierarchischen Datenstruktur anhand einer Multilevelanalyse näher beleuchtet, um die Standardfehler nicht zu unterschätzen, die Varianzschätzung nicht zu verringern und unzuverlässige Schlüsse zu vermeiden (Hartig & Rakoczy, 2010; Hox et al., 2018; Richter & Naumann, 2002). Die Legitimation der Anwendung solcher Analysen ergibt sich neben statistischen auch aus inhaltlichen Aspekten. Ein Grund liegt darin, dass die Ressourcenerhaltungstheorie gemäß Hobfoll et al. (2016, S. 70) als *ecological and multilevel theory* bezeichnet wird. Ein weiterer Grund zeigte sich in den Ergebnissen. Anhand des Intraklassenkorrelationskoeffizienten wurde deutlich, dass ein beträchtlicher Anteil der Varianz in Schulabsentismus auf Unterschiede zwischen den Schulklassen zurückzuführen war, was die Anwendung eines Multilevelmodells erfordert, um Fehlschlüsse zu vermeiden (Aarts et al., 2014; Gelman & Hill, 2007; Richter & Naumann, 2002). Aus dem beträchtlichen Varianzanteil, den die Schulklassen im Schulabsentismus erklären, wird die Bedeutsamkeit sozio-kontextueller Kräfte einer Klassengemeinschaft im Zusammenhang mit Absentismus deutlich. Dementsprechend scheint Absentismus nicht nur ein individuelles Verhaltensproblem zu sein, das vollständig isoliert und im „sozialen Vakuum“ durch Jugendliche eigenständig bewältigt wird, sondern vielmehr findet die Bewältigung im sozialen und kulturellen Kontext der Klasse statt, in die Jugendliche genestet

oder eingebettet sind (Hobfoll & Buchwald, 2004b, S. 17). Insgesamt bestätigt dieses Ergebnis mehrebenenanalytische Befunde von Sälzer Ruckdäschel (2009) und Baumert et al. (2006b). Den Autoren zufolge bilden Schulklassen ein zentrales lern- und entwicklungsspezifisches Milieu für Jugendliche, in dem sie sich für einen Großteil des Tages befinden. Sie tauschen dort Ressourcen und Werte aus, deren Verfügbarkeit wiederum das Ausmaß von Schulabsentismus determiniert (Hobfoll, 2001a). Ob die Schulklasse eher einen stresshaften oder angenehmen Erfahrungsort mit salutogenen Karawanenpfaden darstellt, bildet somit eine bedeutsame Varianzquelle im Schulabsentismus (Opp, 2011).

Zudem wurde durch die Durchführung der Mehrebenenanalysen ein ökologischer Fehlschluss vermieden, nämlich dass Effekte auf Klassenebene, wie etwa die Gleichgültigkeit der Lehrkraft, nicht fälschlicherweise auf der Individualebene interpretiert wurden (Eid et al., 2017). Dass gleichgültige Erziehungsstile Schulabsentismus fördern, bestätigen weitere Befunde aus der Literatur (Ricking & Speck, 2018), zum Beispiel wird dies in einer eindrucksvollen Studie von Sälzer Ruckdäschel (2009) deutlich. Dort wurde auf Basis einer repräsentativen Stichprobe von 3.942 Schülerinnen und Schülern aus der Schweiz eine Mehrebenenanalyse durchgeführt, um auf individuelle, familiäre und schulische Merkmale hinsichtlich des Schulabsentismus zu schließen. Es zeigte sich unter anderem, dass die Gleichgültigkeit von Eltern Schulabsentismus wesentlich verstärkt. Die zugrundeliegende Untersuchung erweitert diesen Befund im Hinblick auf den Personenkreis von Lehrkräften, deren Erziehungsstil ebenfalls Schulabsentismus verstärkt. Nicht nur desinteressierte Verhaltensweisen von Eltern, sondern auch von Lehrkräften können also Schulabsentismus fördern. Es darf aber im Sinne des ökologischen Fehlschlusses nicht impliziert werden, dass die Gleichgültigkeit der Lehrkraft individuellen Schulabsentismus fördert, da dieser Zusammenhang im Modell auf der Klassenebene festgestellt wurde. Zum Beispiel könnten sozio-kontextuelle Konfundierungen auf Klassenebene, wie etwa ein besonders

unangenehmes Klassenklima (Hendron & Kearney, 2016; Kearney, 2008; Steins et al., 2013), dazu führen, dass Lehrkräfte vor allem in problembelasteten Klassen gleichgültig reagieren, um dortigen Herausforderungen mit einer resignierenden, passiv-vermeidenden Bewältigungsstrategie zu begegnen. Für den Effekt auf Schulabsentismus wären die Lehrkräfte demnach nicht ursächlich. Mittels dieser querschnittlichen Ergebnisse lässt sich die Kausalität des Einflusses zwischen Gleichgültigkeit und Schulabsentismus allerdings nicht final beantworten, da es hierfür längsschnittliche und/oder experimentelle Daten benötigen würde, die es in Zukunft zu erheben gilt (Eid et al., 2017).

Neben diesen bedeutsamen kontextuellen Effekten auf Schulabsentismus, zeigen sich in dieser Untersuchung auch individuelle Faktoren als besonders erklärungsstark. Insbesondere Jugendliche mit mangelnden Ressourcen im objektiviertem Kulturkapital zeigen häufigeren Schulabsentismus als Jugendliche mit objektiviertem Kapital. Diese Form des Kapitals dient als ein Indikator für die Erfassung der sozioökonomischen Stellung und umfasst nach Bourdieu (1983) den Besitz von kulturellen Gütern, wie zum Beispiel Schulbüchern, Internetanschluss etc. Ein limitiertes, familiäres Kulturkapital als ein von der Familie auf das Individuum transferiertes Prozessmerkmal (Hobfoll et al., 2016), verstärkt somit Schulabsentismus und verhindert die Möglichkeit zur Beschaffung weiterer Ressourcen in oder durch die Schule (Buchwald & Hobfoll, 2013). Die Voraussetzungen, um an der Schule teilzuhaben, sind bei limitiertem Kulturkapital nicht gegeben und bilden dadurch eine Barriere zur Schulanwesenheit (Drinck, 2008). Dieser empirische Zusammenhang zwischen objektiviertem Kulturkapital und Schulabsentismus bestätigen aktuelle Befunde eines Reviews über 55 Studien zum sozioökonomischen Status und Schulabsentismus, wonach ein niedriger sozioökonomischer Status mit einem höheren Schulabsentismus einhergeht (Sosu, Dare, Goodfellow & Klein, 2021). Diese Befunde werden hier dahingehend ergänzt, dass die Verfügbarkeit von objektiviertem Kulturkapital als eine spezifische Facette von

sozioökonomischen Status betrachtet wird, die den Erwerb weiterer Ressourcen determiniert. Da sich objektiviertes Kulturkapital auch in anderen Zusammenhängen als erklärungsstark erwiesen hat, wie zum Beispiel für Leseleistung (Watermann & Baumert, 2006) oder Popularität in der Klasse (Dunkake, 2015), sollte es in künftigen Studien mehr Beachtung erhalten.

Einen weiteren Erklärungsfaktor bildet entgegen der Erwartung das Geschlecht, wonach Mädchen mehr Schulabsentismus berichten als Jungen. Dies widerspricht überwiegend geschlechtsparitätischen Befunden zum Schulabsentismus in der englisch- und deutschsprachigen Literatur (Gubbels et al., 2019; Kearney, 2008; Sälzer Ruckdäschel, 2010). Einige Untersuchungen zeigen sogar, dass Jungen mehr Schulabsentismus aufweisen als Mädchen (Stamm, Ruckdäschel & Templer, 2009; M. Wagner et al., 2004b), während andere wiederum einen Überhang im Schulabsentismus bei Mädchen feststellen (Lenzen et al., 2013; Stamm, Ruckdäschel & Templer, 2009). Vermutlich sind diese heterogenen und inkonsistenten Befunde zu Geschlechtseffekten auf Unterschiedlichkeiten in der Operationalisierung von Absentismus zurückzuführen (Ricking, 2003). Beim Vergleich der zugrundeliegenden Operationalisierung von Schulabsentismus als breites Konstrukt (gemessen durch tageweises sowie stundenweises Schulschwänzen und Verspätungen) gibt eine Studie von Stamm, Niederhauser, Sälzer Ruckdäschel und Templer (2009) Aufschluss. In dieser Studie wird neben massivem Schulschwänzen auch gelegentlicher Schulabsentismus untersucht. Ferner wird ebenfalls nicht hinsichtlich der (Il-)Legitimität des Schulabsentismus differenziert, sodass sich die Ergebnisse mit der vorliegenden Arbeit vergleichen lassen. Für gelegentlichen Absentismus wurde in der oben genannten Studie deutlich, dass Mädchen etwas häufiger Absenzen aufweisen als Jungen, während sich das Bild bei massiven Schulabsentismus umkehrt. Dementsprechend kann für Schulabsentismus in der vorliegenden Untersuchung geschlussfolgert werden, dass es sich vermutlich um ein von Mädchen dominiertes Verhalten

handelt, da das Konstrukt insbesondere durch die Berücksichtigung von Verspätungen und (un-)entschuldigtem Verhaltensweisen sehr weit gefasst ist. Folglich lässt sich im Hinblick auf geschlechterspezifische Differenzen im Schulabsentismus schlussfolgern, dass diese möglicherweise auf die Art und Intensität des Schulabsentismus zurückzuführen sind, worauf auch Ricking (2003) und Reid (2005) verweisen. Aufgrund dessen ist das geschlechtsspezifische Ergebnis im Hinblick auf die inkonsistente Literatur nur mit starker Vorsicht zu interpretieren. Umfangreiche epidemiologische Untersuchungen mit Blick auf die Arten von Schulabsentismus könnten einen differenzierten Aufschluss über die Geschlechterverteilung leisten (T. Hagen et al., 2017).

Weitergehend zeigte sich im Rahmen dieser Arbeit, dass diejenigen, die im Laufe ihrer Schullaufbahn bereits eine Klasse wiederholt haben häufiger Schulabsentismus zeigen als Jugendliche ohne Erfahrung einer Klassenrepetition. Dies bestätigt Ergebnisse anderer Studien. Ricking und Dunkake (2017) konnten zeigen, dass eine Klassenrepetition die Wahrscheinlichkeit von Schulabsentismus erhöht. In ihrer Studie zu *Schulabsentismus an Krefelder Hauptschulen* mit 245 Schülerinnen und Schülern (Ricking & Dunkake, 2017) wurde ein nahezu identischer Fragebogen zur Absentismuserhebung eingesetzt. Auch M. Wagner, Dunkake und Weiß (2004a) konnten in einer Studie mit Schülerinnen und Schülern der 8. bis 10. Jahrgangsstufen aller Schulformen eine korrelative Beziehung zwischen Schulabsentismus beziehungsweise Schulverweigerung und Klassenwiederholung zeigen. Zudem bestätigen die vorliegenden Ergebnisse auch Daten einer Erhebung des *Programme for International Student Assessment Study* (PISA), wonach sich unter schulabsenten Jugendlichen mehr als doppelt so viele mit der Erfahrung einer Klassenwiederholung befinden als unter nicht absenten Jugendlichen (Pflug & Schneider, 2016). Insgesamt untermauert diese Untersuchung bisherige Befunde, die Klassenrepetition als starken Prädiktor und Risikofaktor für Schulabsentismus ausweisen (Hillenbrand & Ricking, 2011; Ricking & Hagen, 2016;

Sälzer Ruckdäschel, 2010; Stamm, 2010). Eine Klassenwiederholung ist ein stresshaftes Ereignis (Seiffge-Krenke, 2008) und begünstigt dadurch Schulabsentismus.

Auf individueller Ebene wurden über gesicherte Prädiktoren von Schulabsentismus hinausgehend erstmalig Zusammenhänge zwischen prosozialen Copingstrategien und Absentismus postuliert (Begic & Buchwald, 2020). Es zeigte sich, dass rücksichtsvolles Handeln, respektive das Berücksichtigen anderer bei individuellen Entscheidungen, Schulabsentismus verringert. Dieser Effekt spitzt sich mit zunehmendem Alter zu, da vor allem ältere Jugendliche mit rigoros-rücksichtslosem Handeln zu Schulabsentismus neigen. Letzteres ist konform mit zahlreichen Befunden, die zeigen, dass Schulabsentismus häufiger bei älteren Jugendlichen vorzufinden ist (V. Albers & Ricking, 2018; Ricking, 2003; Stamm, Niederhauser et al., 2009; M. Wagner et al., 2004b). Zum Zusammenhang zwischen prosozialen Copingstrategien und Schulabsentismus gibt es bislang keine gesicherten empirischen Befunde, sodass hier auf assoziierte Befunde der Stressforschung Bezug genommen wird. Dass ein prosozialer, umsichtiger Umgang mit Herausforderungen zu weniger Schulabsentismus führt, steht in Einklang mit Befunden, wonach prosoziale Strategien zu mehr Wohlbefinden und Gesundheit führen (A. T. Clarke, 2006; Compas et al., 2017; Hobfoll & Lerman, 1989; Hobfoll & Buchwald, 2004b; C. Schwarzer et al., 2003). In der vorliegenden Studie zeigt sich, dass soziale Copingstrategien auch auf Schulabsentismus protektiv wirken. Einen weiteren Beitrag hierzu leistet der Befund, dass Schulabsentismus vor allem bei den Mädchen seltener vorkommt, die nach sozialer Unterstützung oder Hilfe suchen. Dies bestätigt geschlechtsspezifische Annahmen des multiaxialen Copingmodells, wonach eine prosoziale Bewältigung von Herausforderungen charakteristisch für weibliche Individuen ist (Hobfoll, 1998; Hobfoll & Buchwald, 2004b; C. Schwarzer et al., 2003). Daher ist die favorisierte Anwendung von Suche nach sozialer Unterstützung bei Mädchen auch funktional

in ihrer Art. Die prosoziale Bewältigung von Stress schützt also vor Schulabsentismus und insbesondere Mädchen und ältere Jugendliche können hiervon profitieren.

Insgesamt erweist sich auf Basis der mehrebenenanalytischen Ergebnisse im Kontext von Schulabsentismus eine Berücksichtigung des Einflusses von Klassen und kontextuellen Umweltbedingungen beziehungsweise Karawanenpfaden als erforderlich. Schulabsentismus erleben Jugendliche nicht in einem sozialen Vakuum, sondern bewältigen diese Situation vielmehr im sozio-kulturellen Kontext der Schulklasse, wo sie gegenseitig verfügbare Ressourcen austauschen. Nutzen sie prosoziale Copingstrategien (z. B. rücksichtsvolles Handeln, Suche nach sozialer Unterstützung), um mit Herausforderungen umzugehen, so kann dies vor allem Mädchen und ältere Jugendliche vor Schulabsentismus schützen. Werden allerdings Ressourcen durch Belastungssituationen in der Schule (Klassenrepetition oder gleichgültige Lehrkräfte) und der Familie (Mangel an objektiviertem Kulturkapital) schneller aufgebraucht als aufgebaut, so begünstigt dies Schulabsentismus. Insofern stellt sich im Hinblick auf die erste Fragestellung ein erklärungsstarker, querschnittlicher Zusammenhang von Ressourcen und Copingstrategien auf Problembelastung respektive Schulabsentismus vor dem Hintergrund der Ressourcenerhaltungstheorie ein (Hobfoll, 1989). Das in Kapitel 2.2.3.2 postulierte Arbeitsmodell lässt sich demnach weitestgehend empirisch bestätigen.

Des Weiteren wurde im Querschnitt als vorbereitende Analyse für die längsschnittlichen Untersuchungen die Parallelität der Experimental- und Wartekontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt untersucht (s. Hypothese 5, S. 113). Hinsichtlich zentraler Variablen, wie etwa des Geschlechts und der Problembelastung, ergaben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Allerdings waren die Jugendlichen der Experimentalgruppe etwas jünger als die Peers der Wartekontrollgruppe. Aufgrund dessen ist eine absolute Parallelität der beiden Gruppen nicht für alle Merkmale gegeben und diese Unterschiede müssen in den nachfolgenden longitudinalen und inferenzstatistischen Analysen

berücksichtigt und kontrolliert werden. Im Hinblick auf die erste Fragestellung ist somit zu beachten, dass sich Zusammenhänge mit dem Alter durch Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zum Ausgangszeitpunkt verzerren können. Es ist zu konstatieren, dass trotz einer nicht-randomisierten Zuordnung der Klassen zu Wartekontroll- oder Experimentalgruppen (Klemmert, 2004) eine annähernde Vergleichbarkeit gegeben ist, sodass weitestgehend interne Validität für die Evaluation des Trainings gesichert ist (Eid et al., 2017).

Es bleibt festzuhalten, dass in der zugrundeliegenden verhaltensauffälligen Stichprobe der sozio-kulturelle Kontext einen immensen Einfluss auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten bei Adoleszenten ausübt. Dieser Entwicklung sind die Heranwachsenden allerdings nicht chancenlos ausgesetzt. Sie verfügen über mächtige psychosoziale Ressourcen und Bewältigungsstrategien, die sie vor dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten schützen. Demgegenüber stehen familiär bedingte Risikofaktoren, die Verhaltensauffälligkeiten begünstigen. Strukturell stehen diese Schutz- und Risikofaktoren einander diametral und unabhängig gegenüber, sodass ein ressourcenförderndes Training trotz einer risikobehafteten Umgebung eine protektive Wirkung auf Jugendliche entfalten kann. Für eine Förderung von Ressourcen im Training spricht, dass Ressourcen eine zentrale Vermittlerrolle im Zusammenhang von Stress und funktionalen Coping einnehmen. Im Hinblick auf die Ressourcenförderung ist ferner die erhebliche Problembelastung und Ressourcenknappheit der Jugendlichen zu beachten, die deren Entwicklungsmöglichkeiten determiniert. So bedingte beispielsweise ein Mangel an objektiviertem Kulturkapital das Auftreten von Schulabsentismus, aber prosoziale Bewältigungsbemühungen konnten dem entgegenwirken. Eine Untersuchung von Coping und Schulabsentismus ist zwar innovativ und neuartig, dennoch bedarf es weiterer Replikationen. Nichtsdestotrotz wird mit der vorliegenden Arbeit hervorgehoben, dass Schulabsentismus aufgrund des sozialen Bewältigungscharakters eine Herausforderung darstellt, die im Kollektiv und nicht im

Alleingang zu bewältigen ist. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sozio-kontextuelle Faktoren respektive Karawanenpfade für die Entwicklung von Ressourcen, Copingstrategien und Verhaltensauffälligkeiten bei Adoleszenten ausschlaggebend sind. Vor dem Hintergrund der COR-Theorie ist somit das psychosoziale Verhalten von Heranwachsenden determiniert durch verfügbare Ressourcen- und Risikokarawanen, die auf unterschiedlichen Karawanenpfaden erworben werden können (Hobfoll et al., 2018).

5.2 Wirksamkeit des Trainings zum Ressourcenmanagement

Mit dem zweiten Hypothesenkomplex wird das zugrundeliegende Training zum Ressourcenmanagement für Jugendliche hinsichtlich seiner Wirksamkeit analysiert. Erstmals wurde ein auf der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) basierendes Training zum Ressourcenmanagement für Jugendliche konzeptioniert und evaluiert. Anhand von fünf Annahmen wurde der Frage nachgegangen, inwiefern sich das COR-T auf die Problembelastung, Ressourcen und Copingstrategien von Adoleszenten auswirkt. Eine umfassende Antwort auf diese Frage wird mithilfe der Interpretation der longitudinalen Ergebnisse angestrebt. Durch die längsschnittliche Betrachtung der Ergebnisse soll ein ergänzender Beitrag zu den vorangegangenen Ergebnissen und anderweitigen, überwiegend querschnittlichen Studien zu Stressbewältigung geleistet werden (Compas et al., 2001; Frydenberg & Lewis, 1993). Nachfolgend werden die longitudinalen Ergebnisse interpretiert und vor dem Hintergrund weiterer empirischer Studien aus der Literatur reflektiert.

Anhand der varianzanalytischen Ergebnisse zur ersten längsschnittlichen Hypothese (Hypothese 6, S. 114), wird der globale Erfolg des Trainings im Hinblick auf Schlüsselressourcen und (dys-)funktionale Stressbewältigungsstrategien für die gesamte Stichprobe evident. Insgesamt konnte für die Ressourcen soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit eine Steigerung durch das Training erreicht werden, während sich entgegen

der Annahmen die Fähigkeit zum Selbstmanagement durch das Training verringerte. Insofern verweist diese Studie auf die besonders wertvolle Effektivität zweier Schlüsselressourcen und deutet zugleich auf eine unklare Rolle von Selbstmanagement im Trainingskontext hin. Zunächst wird die Wirksamkeit der Ressourcen soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit diskutiert, bevor auf Selbstmanagement eingegangen wird.

Den empirischen Ergebnissen dieser und weiterer Untersuchungen zufolge bildet soziale Unterstützung eine wertvolle Ressource (Buchwald & Hobfoll, 2013; Hobfoll et al., 1990; Thoits, 1994), die sich im Rahmen eines Trainings positiv verändern lässt (Hobfoll & Lilly, 1993). Ähnliches konnten Dubow, Schmidt, McBride, Edwards und Merk (1993) in einem schulbasierten Präventionsprogramm für Grundschulkindern zeigen, wobei das soziale Netzwerk der Teilnehmenden im Sinne der quantitativ-strukturellen sozialen Unterstützung vergrößert wurde. Auch in einer weiteren gruppenbasierten Interventionsstudie mit kriegstraumatisierten Jugendlichen aus Bosnien und Herzegowina zeigte sich ein Programm, das primär auf soziale Unterstützung zielte, als wirksam (Layne et al., 2001). Das Programm *Reconnecting Youth* konnte bei absentismusgefährdeten Jugendlichen zeigen, dass im Rahmen eines Trainings ein soziales Netzwerk mit Peers und Lehrkräften aufgebaut werden kann, das unter anderem zu einer Verbesserung von schulischen Leistungen führt und somit Risikofaktoren für die Entwicklung von Schulabsentismus reduziert (Eggert, Thompson, Herting & Randell, 2001). Die zugrundeliegende Studie unterstützt somit die Befunde bisheriger Forschung und verweist auf die Bedeutsamkeit von sozialer Unterstützung im Kontext von absentismusgefährdeten Jugendlichen. Es konnte gezeigt werden, dass nicht nur das soziale Netzwerk von Bedeutung ist, sondern auch der qualitativ-funktionale Aspekt wahrgenommener sozial-emotionaler Unterstützung (C. Schwarzer & Buchwald, 2004). Insofern wurden mithilfe des COR-T die hilfreichen sozialen Interaktionen zwischen

Jugendlichen und ihren zentralen Bindungspersonen sichtbarer und den Teilnehmenden bewusster.

Die positive Veränderung von Selbstwirksamkeit im Rahmen des Trainings reiht sich ebenso in die bestehenden Befunde ein. Beispielsweise konnte in einem bundesweiten, längsschnittlichen Modellversuch zu *selbstwirksamen Schulen* dargelegt werden, dass sich eine schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung mithilfe einer inneren Reform der Schulen steigern lässt. Die teilnehmenden Schulen erhielten anstatt eines Selbstwirksamkeitstrainings Hilfen, um ein solches Programm auf Eigeninitiative und den individuellen Anforderungen entsprechend umzusetzen (Jerusalem & Mittag, 1998; Mittag et al., 2002). Eine weitere Interventionsstudie belegt ebenfalls die Trainierbarkeit von Selbstwirksamkeit bei Jugendlichen, indem gezeigt werden konnte, dass eine Experimentalgruppe, die an einem fünftägigen Erlebniscamp teilnahm, nach der Intervention höhere Selbstwirksamkeitswerte aufweist als eine vergleichbare Kontrollgruppe. Hierbei profitierten insbesondere Mädchen von der erlebnispädagogischen Intervention, deren Selbstwirksamkeit sich ganz besonders steigerte (Kümmel, Hampel & Meier, 2008). In einem weiteren Projekt, der *StarkmacherSchule*, wurden Jugendliche, die bezüglich beruflicher Karrieren benachteiligt sind, im Hinblick auf Selbstwirksamkeit und ihre persönlichen Stärken gefördert. Im Rahmen einer Evaluation des Trainings, das in eine Musicalwoche eingebettet war, konnte eine kurzfristige Steigerung der Selbstwirksamkeit in den Trainingsgruppen im Vergleich zu Kontrollgruppen nachgewiesen werden (Heid, 2019). Hier zeigen sich besondere Parallelen zum COR-T, da ebenfalls bildungsbenachteiligte Jugendliche die Zielgruppe bilden und sie auch mittels theaterpädagogischer Elemente in der Selbstwirksamkeitserfahrung unterstützt wurden. Ebenso wie frühere Befunde bestätigt die vorliegende Studie, dass Selbstwirksamkeit durch die Erfahrung von Erfolgserlebnissen im Rahmen einer schulbasierten Intervention gestärkt werden kann (Hampel, Meier & Kümmel, 2008). Die Intervention ermöglicht den

Schülerinnen und Schülern die notwendigen Erfolge und lässt sie sichtbar werden. Den Jugendlichen werden die Erfolge bewusstgemacht und können sodann auf die eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten attribuiert werden (R. Schwarzer, 1997; R. Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Zwar zeigen sich Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung als wertvolle und trainierbare Schlüsselressourcen, allerdings erweist sich ein gegenteiliger Effekt in Bezug auf Selbstmanagement. Eine wesentliche Ursache mag darin begründet liegen, dass für die vorliegende Risikostichprobe von verhaltensauffälligen, absentismusgefährdeten Jugendlichen aus Hauptschulen eine negative Zukunftserwartung und externale Kontrollüberzeugung charakteristisch ist. Dieses negative Selbstmanagement könnte mit dem Training noch weiter verfestigt worden sein. Beispielsweise wurden Reflexionen über SMARTER-Ziele angeregt, was anstelle von ‚unrealistisch-optimistischen‘ primär realistische Selbstkonzeptbilder fördert. Der Ansatz des Selbstmanagements führte vermutlich dazu, dass eigene Stärken und Schwächen erkannt und realistischer eingeschätzt wurden (Graf, 2012; Hobfoll & Jackson, 1991). Durch die Vergegenwärtigung der eigenen Möglichkeiten im Rahmen des COR-T könnten bereits anomisch verunsicherte Jugendliche im Vertrauen auf ihre beruflichen Aussichten noch mehr verunsichert worden sein. Dies könnte sich in einem geringeren Selbstmanagement nach dem Training manifestiert haben (Dietz, Matt, Schumann & Seus, 1997) sowie zu einer Entmutigung im eigenständigen Problemlösen führen (Kanfer et al., 2012). Empirisch wird die These dadurch gestützt, dass die Experimentalgruppe im Vergleich zur Wartekontrollgruppe über ein überdurchschnittlich hohes Level an Selbstmanagement zum Ausgangszeitpunkt verfügte. Möglicherweise hat die Intervention dazu geführt, dass das Level an Selbstmanagement und die assoziierten Zukunftserwartungen realistisch und nicht länger übermäßig optimistisch eingeschätzt wurden. Dies würde erklären, weshalb Jugendliche über weniger (im Vergleich zum Ausgangszeitpunkt aber immer noch

viel) Selbstmanagement nach dem Training verfügen. Die leichte Steigerung des Selbstmanagements in der Kontrollgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt könnte mithilfe von methodologischen Artefakten in Form von Erwartungseffekten erklärt werden, wonach Versuchspersonen ihr natürliches Verhalten verändern, weil ihnen bewusst ist, dass sie an einer Untersuchung teilnehmen. Dementsprechend würden Jugendliche der Wartekontrollgruppe ihre Angaben zum Selbstmanagement erwartungskonform mit dem ressourcenfördernden Ziel der Untersuchung erhöhen, weil ihnen die Teilnahme und auch der Zweck der Studie bewusst ist (Adair, 1984). Das unerwartete Ausmaß von Selbstmanagement könnte folglich durch iatrogenische Effekte des Trainings ausgelöst worden sein (Gebhart & Schmidt, 2013).

Mit der zugrundeliegenden Untersuchung konnte der Effekt des positiven Selbstmanagements im Gegensatz zu beispielsweise Jakobs, Eisele und Braun (2020) und Mauermann et al. (2019) nicht nachgewiesen werden, vielmehr wurden hier Grenzen des Selbstmanagements deutlich. Es ist anzumerken, dass die Autorenschaft dieser Studien zwar eine Steigerung von Selbstmanagement durch ein Online-Training mit Studierenden erreichen konnten, allerdings die Stichprobe sowie die statistischen Kennzahlen äußerst gering waren, sodass die Effekte auf die zugrundeliegende Untersuchung möglicherweise nicht übertragbar sind. In einem weiteren Programm, *Ich pack's* (Riedener Nussbaum & Storch, 2018), das nach dem Zürcher Ressourcenmodell von Storch und Krause (2017) konzipiert wurde, zeigen sich Interventionseffekte auch bei einer größeren Stichprobe in Bezug auf die Trainierbarkeit von Selbstmanagement. Allerdings basieren diese Befunde auf neuroendokrinen Daten, die in dieser Untersuchung nicht erhoben wurden. Mit einer ausschließlich fragebogenbasierten Erhebung konnten derartige Effekte im Rahmen dieser Studie nicht bestätigt werden. Möglicherweise lässt sich der Effekt für die zugrundeliegende Stichprobe von Jugendlichen aus Hauptschulen auch deshalb nicht replizieren, weil gar keine Ressourcen

verfügbar waren, die gemanagt werden konnten (Opp, 2011). Dementsprechend erfordert nach Hobfoll und Jackson (1991) eine erfolgreiche Intervention neben der Fähigkeit, Ressourcen zu nutzen auch die grundsätzliche Verfügbarkeit von Ressourcen. Charakteristisch für Jugendliche an Hauptschulen ist nach Baumert et al. (2006b) allerdings, dass diese über wenige Ressourcen beziehungsweise niedriges Selbstmanagement verfügen, da die Gruppe gekennzeichnet ist durch viele Klassenwiederholungen sowie hohe Drop-out-Raten, was zu sehr hohen Misserfolgserwartungen führt. Schümer (2004a) geht darüber hinaus von einem schulformbezogenen, negativen Stigmatisierungseffekt aus, der zu kollektiv-niedrigem Selbstmanagement führen kann. Jugendliche dieser Stichprobe befinden sich somit allein durch den Besuch einer Hauptschule in einem Entwicklungsmilieu, was sich nachteilig auf ihr Selbstmanagement auswirkt. Es mangelt ihnen ferner an Ressourcen, Berufserfolgsaussichten, einer adäquaten schulischen Ausstattung und vielem mehr (Chapman & Harris, 2004; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004). Derartig prekäre Verhältnisse führen dazu, dass die Implementation von Interventionen und deren Wirksamkeit, auch wenn der Bedarf sehr hoch ist, erschwert wird (Durlak et al., 2011). Nach Hobfoll und Lilly (1993) befinden sich Jugendliche dieser Studie in einem Umfeld mit *negativem Fit*. In ihrer unmittelbaren Umwelt erleben sie große Hindernisse, die es ihnen erschweren, individuelles Selbstmanagement aufzubauen.

Neben der Wirksamkeit des COR-T auf die Veränderung von Ressourcen, wurde auch sein Effekt auf Coping analysiert. So konnte im Rahmen des Trainings eine Reduktion von dysfunktionalen Copingstrategien, namentlich instinktivem sowie antisozial-aggressivem Handeln erreicht werden, wobei für Vermeidung und indirektes Handeln kein Trainingseffekt nachgewiesen werden konnte. Eine Verringerung des aggressiv-antisozialen Handelns durch Trainings schlägt sich auch in einem Review von Mytton, DiGuseppi, Gough, Taylor und Logan (2006) mit 56 Studien nieder, wobei schulbasierte Präventionsprogramme analysiert

wurden. Es zeigte sich, dass nicht nur unmittelbar, sondern auch in Follow-Up-Untersuchungen aggressives Handeln bei auffälligen Kindern und Jugendlichen nachließ. Auch in einer weiteren Metaanalyse über 221 Studien konnte die Wirksamkeit schulbasierter Trainingsprogramme zur Verringerung aggressiven Verhaltens nachgewiesen werden (Wilson et al., 2003). Für den deutschsprachigen Raum kann zur Verdeutlichung der Wirksamkeit eine exemplarische Studie von T. Hagen et al. (2016) herangezogen werden. In dieser wurde ein sozio-kognitives Training bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen durchgeführt und eine Reduktion von Verhaltensproblemen erzielt. Jüngere Studien verweisen auch auf die Wirksamkeit von internetgestützten Programmen im Hinblick auf die Reduktion von aggressivem Handeln: Ein hybrides Coping-Power-Programm, das persönliche und webbasierte Elemente eines kognitiv-behavioralen Trainings enthielt, führte zur Abnahme von Aggressionen. Des Weiteren wurde durch das COR-T eine andere dysfunktionale Copingstrategie, das instinktive Handeln reduziert. Diese Strategie kann zwar aggressiv sein, unterscheidet sich aber von antisozial-aggressivem Handeln dahingehend, dass sie nicht intentional, sondern eher intuitiv erfolgt. Diese Verhaltensweise wurde als dysfunktional angenommen, wenn sich Jugendliche beispielsweise der Tragweite ihrer Worte nicht bewusst waren und verletzende Worte unüberlegt und vorschnell aussprachen. Zudem deutet eine Studie von Buchwald und Ringeisen (2007) darauf hin, dass instinktives Handeln eine wirkungslose Strategie für die Bewältigung von (interkulturellen) Konflikten ist. Die explizite Trainierbarkeit von instinktivem Handeln als Stressbewältigungsstrategie wurde bislang kaum in Studien untersucht, vielmehr wird es in Aggressions-Trainings und (Selbst-)Kontrollaspekten thematisiert. Goldstein und Huff (1993) haben beispielsweise ein multimodales Training für Gruppen von Jugendlichen entwickelt, das antisoziale Verhaltensweisen (z. B. Wutkontrolle) verringert und prosoziale erhöht. In einer 12-wöchigen Achtsamkeitsintervention mit Schülerinnen und Schülern der 4. und 5. Klasse konnte im

Hinblick auf selbstregulatorische Outcome-Variablen eine Reduktion des impulsiven Handelns in den Treatmentgruppen festgestellt werden (Gould, Dariotis, Mendelson & Greenberg, 2012). Eine weitere Studie von Ghahremani et al. (2013) hat die Auswirkungen eines Trainings auf die Impulsivität von 445 Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren untersucht. Mittels eines biopsychosozialen Workshops, dem *Youth Empowerment Seminar* (YES!), wurden Fähigkeiten zur Stressbewältigung, Emotionsregulierung, Konfliktlösung und Aufmerksamkeitsfokussierung während des Sportunterrichts in der Schule trainiert. Die evaluativen Ergebnisse deuteten auf eine Verringerung des impulsiven Handelns durch das Training sowie eine Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens hin. Die vorliegende Arbeit stützt diese Ergebnisse und verweist auf die bedeutsame Rolle von Ressourcen beim Schutz vor dysfunktionalen Copingstilen, wie etwa instinktives Handeln. So fiel es z. B. den Jugendlichen leichter, durch das COR-T Herausforderungen fokussiert zu bewältigen und störende Impulse beziehungsweise instinktives Handeln zu unterdrücken (Lohaus & Vierhaus, 2019). Insbesondere für die hier vorliegende Risikostichprobe ist der funktionale Einsatz von instinktivem Handeln von hoher Bedeutung, da er präventiv vor der Entwicklung von delinquentem und suchtanfälligem Verhalten schützen kann (Patterson & McCubbin, 1987; Rømer Thomsen et al., 2018; Stautz & Cooper, 2013).

Nichtsdestotrotz hatte das Training auf die beiden dysfunktionalen Copingstile indirektes Handeln und Vermeidung keinen statistisch bedeutsamen Einfluss. Bei näherer Betrachtung der Absicht des Trainings (Kap. 3.3.1) wird deutlich, dass dieses primär auf soziales und gemeinschaftliches Coping fokussiert. Die beiden Strategien lassen sich aber nicht auf der sozialen Achse des Multiaxialen Copingmodells abbilden (Dunahoo et al., 1998; C. Schwarzer et al., 2003). Vermeidung ist eher der individuellen Achse und dem passiven Coping zuzuordnen, während indirektes Handeln zur kulturellen Achse zählt (Buchwald & Ringeisen, 2007). Allerdings wurde weder trainiert, nicht passiv mit stressreichen Situationen

umzugehen, noch wurde trainiert, indirekte Handlungen und Umschweifen bei Stress zu unterlassen. Vielmehr stand im Fokus des COR-T, prosozialer zu agieren und gemeinsam mit anderen Ressourcen auszutauschen, aufzubauen und diese zu konservieren. Aufgrund der mangelnden Passung des Trainings zu indirektem Handeln und Vermeidung verwundert es daher nicht, dass hierfür keine Effekte nachgewiesen werden konnten.

In Übereinstimmung mit anderen Belegen aus der Literatur (Beyer & Lohaus, 2018; Pössel, Horn, Groen & Hautzinger, 2004) wurde allerdings das funktionale Coping der Jugendlichen durch das COR-T deutlich gestärkt. Die Experimentalgruppe konnte nach dem Training deutlich besser nach sozialer Unterstützung suchen, handelte entschieden-rigoroser und zeigte mehr Selbstbehauptung als die Wartekontrollgruppe. Demnach fördert das COR-T aktives und prosoziales Coping (Hobfoll & Buchwald, 2004b). Eine starke Zunahme funktionaler Copingstrategien bei zugleich vergleichsweise inkonsistenter Abnahme dysfunktionaler Copingstrategien zeigt sich auch in einer repräsentativen Evaluationsstudie des schulbasierten SNAKE-Programms (Beyer & Lohaus, 2018). Hierbei wurden Ergebnisse von 800 Jugendlichen der 8. und 9. Jahrgangsstufe im Hinblick auf die Wirksamkeit des Stressbewältigungsprogramms (Kap.2.2.4.1) evaluiert. Analog zu dieser Untersuchung zeigte sich ein vermehrtes funktionales, aktives Coping, während es dysfunktionales Vermeidung lediglich marginal verringerte. Es lassen sich also eindeutige Parallelen zu den Ergebnissen dieser Arbeit im Hinblick auf Selbstbehauptung (funktional-aktives Coping) und Vermeidung (dysfunktional-passives Coping) ziehen. Darüber hinaus enthält das SNAKE-Programm auch Elemente des prosozialen Copings, namentlich Suche nach sozialer Unterstützung. Im Gegensatz zu der vorliegenden Arbeit konnte mit dem SNAKE-Programm kein wirksamer Effekt für Suche nach sozialer Unterstützung erzielt werden (Beyer & Lohaus, 2005). Möglicherweise liegt dies an Unterschieden in der Stichprobenszusammensetzung. Während sich das SNAKE-Programm an Schülerinnen und Schüler aller Schulformen richtet, zielt das

zugrundeliegende Training auf Jugendliche von Hauptschulen ab, die anfänglich vermehrte Verhaltensschwierigkeiten aufwiesen. In der Forschung zeigt sich, dass Jugendliche mit erhöhten Verhaltensauffälligkeiten mehr von derartigen Interventionen profitieren, da sie durch die erhöhten Probleme motivierter sind, diese zu bewältigen (Loon et al., 2020; Stice et al., 2009; Stjerneklar, Hougaard & Thastum, 2019; Wilson et al., 2003). Dies könnte erklären, weshalb in der zugrundeliegenden Untersuchung sowie in weiteren Forschungsbefunden ein Trainingseffekt auf soziale Unterstützung gefunden werden konnte (Casale et al., 2014). Beispielsweise konnte mit einem schulbasierten, kognitiv-behavioralen Programm, *Lust auf Realistische Sicht und Leichtigkeit im Sozialen Alltag* (LARS & LISA), der Aufbau eines sozialen Netzwerks und selbstsicheren Verhaltens gefördert sowie sozialer Rückzug minimiert werden (Groen, Pössel, Al-Wiswasi & Petermann, 2003; Pössel et al., 2004). Die Befunde dieser Evaluationsstudie stimmen überein mit den zugrundeliegenden Ergebnissen, dass Suche nach sozialer Unterstützung, Selbstbehauptung und entschieden-rigore Copingstrategien durch ein sozio-kognitives Training gefördert werden können.

Gemäß den gesamten empirischen Ergebnissen der sechsten Hypothese zeigt sich ein auf der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) basierendes Training zum Ressourcenmanagement für Jugendliche als wirksam für die Förderung von Ressourcen (ausgenommen Selbstmanagement) sowie funktionale Stressbewältigungsstrategien. Ferner verringert das durchgeführte Training antisoziale Copingstrategien, während es sich auf dysfunktionale Strategie der individuellen und kulturellen Achse nicht auswirkt. Die Unwirksamkeit des Trainings auf Selbstmanagement, Vermeidung und indirektes Handeln kann mit einem mangelnden Fit des Trainings zum ressourcenarmen Umfeld der absentismusgefährdeten Jugendlichen erklärt werden (Hobfoll & Lilly, 1993). Die Wirksamkeit wiederum ist auf einen passenden Fit des Trainings zu entwicklungspezifischen Ressourcen der Stichprobe

zurückzuführen. Insgesamt erweist sich das COR-T als besonders wirksam im Hinblick auf die sozialen Aspekte der Stressbewältigung.

Mithilfe der empirischen Ergebnisse zur siebten Hypothese (S. 115) wurde die differentielle Wirksamkeit des Trainings im Hinblick auf psychosozial belastete Jugendliche untersucht. Analog zur allgemeinen Wirksamkeit erwies sich das Training überwiegend als differentiell wirksam bei der Veränderung von Schlüsselressourcen sowie (dys-)funktionalen Copingstrategien. Für psychosozial auffällige sowie unauffällige Jugendliche ist das Training gleichermaßen wirksam, sodass auf Basis dieser Ergebnisse bestätigt werden kann, dass Trainings für Risikogruppen effektiv sind (Loon et al., 2020; Wilson et al., 2003). Über die gegenwärtigen Befunde der Literatur hinausgehend konnte gezeigt werden, dass ein ressourcenbasiertes Training Jugendliche, die absentismusgefährdet sind, in ihrer psychosozialen Entwicklung stärkt. Hingegen konnte nicht bestätigt werden, dass sich eine stärkere Wirksamkeit bei (Sub-)Gruppen mit höheren Problemwerten zeigt, als in der allgemeinen Stichprobe. Im Gegensatz zu weit verbreiteten Forschungsergebnissen (Feiss et al., 2019; Rew et al., 2014; Stice et al., 2009) konnte dementsprechend keine eindeutig höhere Wirksamkeit des Trainings bezüglich der belasteten Subgruppe im Vergleich zur Gesamtstichprobe nachgewiesen werden. Lediglich für Selbstmanagement konnte in der problembelasteten Subgruppe ein hypothesenkonformes Ergebnis als in der universalen Gesamtstichprobe gezeigt werden. Insgesamt konnte das Gewinnparadox-Prinzip der COR-Theorie, wonach Gewinne im Kontext von Ressourcenverlusten an Dynamik und Stärke erlangen (Hobfoll et al., 2018), nicht nachgewiesen werden, da Ressourcengewinne in der Subgruppe mit hohen Belastungen beziehungsweise Verlusten nicht stärker waren als in der Gesamtgruppe.

Im Hinblick auf die zweite Fragestellung ist somit zu konstatieren, dass sich das COR-T sowohl universell als auch differentiell überwiegend förderlich auf die Stärkung von

Ressourcen und funktionalen Copingstrategien sowie hemmend auf die Entwicklung von dysfunktionalen Copingstrategien auswirkt. Vereinzelt ist das Training allerdings nicht wirksam, was möglicherweise auf ein zu kurzes Training für derartig große Änderungen zurückzuführen ist, denn „community interventions must acknowledge the solid base of most problems and accept that interventions must target resources and be intensive enough to change the ecology in which resources operate“ (Hobfoll & Jackson, 1991, S. 111). Da die Jugendlichen sehr wenig Ressourcen besitzen und zudem die Interventionsintensität eher schwach ist, liegt das COR-T möglicherweise an manchen Stellen im Bereich nicht vorhandener Interventionseffekte (Abbildung 38). Um für alle Ressourcen und Copingstrategien in den Bereich effektiver Interventionen zu gelangen wäre eine Erhöhung der Trainingsintensität notwendig. Grundsätzlich profitierten Jugendliche dieser Untersuchung aber von einem ressourcenbasierten Training, da ihre sozialen Ressourcen und Copingstrategien in signifikanter Weise gestärkt wurden. Die Umwelt beziehungsweise der negative Fit der vorliegenden Stichprobe untergräbt beziehungsweise hemmt teilweise das Ressourcenmanagement und den Interventionseffekt (Hobfoll & Jackson, 1991). Daher wurde der soziale Kontext in nachfolgenden Evaluationsanalysen explizit berücksichtigt.

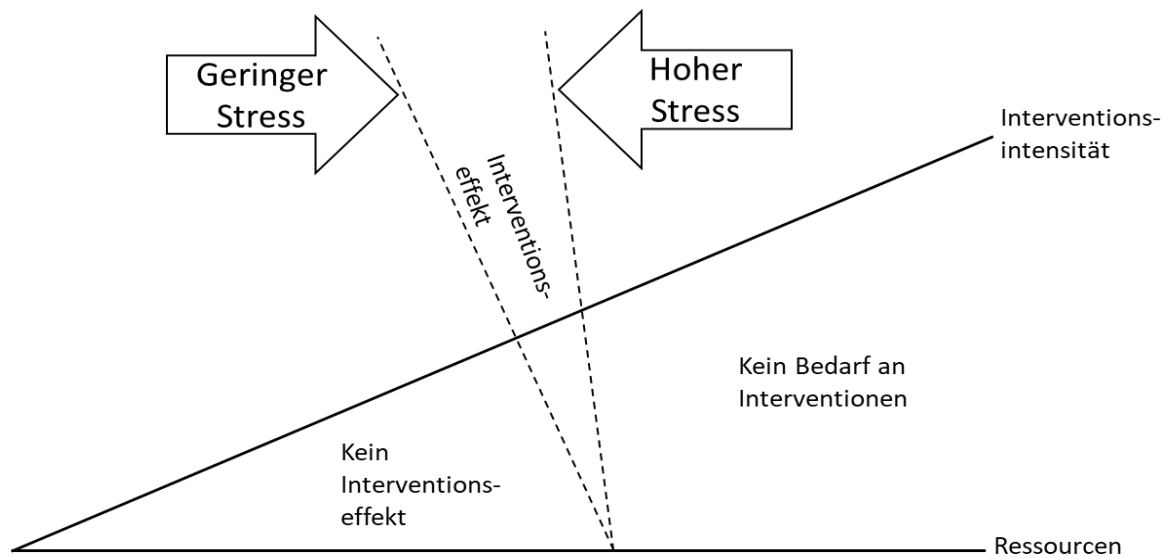


Abbildung 38. *Trainingserfolg in Abhängigkeit der Interventionsintensität und Ressourcen in Anlehnung an Hobfoll und Jackson (1991)*

In der Arbeit wurde mehrfach deutlich, dass sich Ressourcen nicht singulär entwickeln, sondern vielmehr gemeinsam mit anderen entfalten (Hobfoll & Buchwald, 2004b, S. 17; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Daher wurde mittels der achten Hypothese (S. 116) der Interventionseffekt zusätzlich mehrbenenanalytisch überprüft, um den sozialen Kontext des Trainings, respektive die Klassenzugehörigkeit, zu berücksichtigen. Zunächst ist festzuhalten, dass die gesamten Intraklassenkorrelationskoeffizienten überwiegend hoch waren, was darauf hindeutet, dass die soziale Zugehörigkeit zu einer Klasse einen hohen Erklärungswert für den Interventionseffekt hat. Dies bestätigt die Annahmen von Hobfoll (2001a) insofern, als dass Jugendliche in ähnlichen Umständen und Kontexten, wie etwa einer gemeinsamen Schulklasse, Ressourcen ähnlich wahrnehmen und bewerten. Gegenwärtig bestätigt eine weitere empirische Studie von Hoferichter, Hirvonen und Kiuru (2021), die mit 1.024 jugendlichen Schülerinnen und Schülern aus Finnland durchgeführt worden ist, die Bedeutung sowohl persönlicher als auch sozio-kontextueller Faktoren von Wohlbefinden in der Schule. In dieser Studie konnte mittels Strukturgleichungsmodellen gezeigt werden, dass das

Klassenklima die Abnahme des schulischen Wohlbefindens abpuffert. Die zugrundeliegende Untersuchung bestätigt ebenso die Bedeutsamkeit des Klassenkontextes und hebt zusätzlich die Relevanz der Copingstrategien und Ressourcen für das Wohlbefinden im Jugendalter hervor. Übereinstimmend mit den vorherigen varianzanalytischen Ergebnissen konnte das COR-T unter Berücksichtigung des sozio-kulturellen Kontextes salutogene Ressourcen und Copingstrategien stärken (z. B. soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit), während es Selbstmanagement entgegen der Erwartungen reduzierte. Dieses zentrale Ergebnis lässt sich analog zu den bisherigen Befunden interpretieren und erklären. Aus den mehrebenenanalytischen Befunden geht zudem eine weitere Erklärung für die reduzierende Wirkung des Trainings auf Selbstmanagement hervor. So zeigte sich unabhängig von der Zugehörigkeit zur Experimental- oder Kontrollgruppe, dass insbesondere Klassen mit hohem Ausgangsniveau ihr Selbstmanagement reduziert haben, was als weiterer Indikator dafür dient, dass mit dem Training primär eine realistische Einschätzung des Selbstmanagements gefördert wurde, anstatt das Selbstmanagement übermäßig positiv zu stärken (Baumert, Stanat & Watermann, 2006a; Groen et al., 2003; Riedener Nussbaum, 2002a). Darüber hinaus verdeutlichen die mehrebenenanalytischen Ergebnisse die Rolle der Klassenzugehörigkeit, was bei der sozialen Ressource Social Support nicht verwundert (Wight et al., 2006). Die Klasse stellt einen wichtigen sozialen Erfahrungsraum dar, in dem hilfreiche Interaktionen mit Peers und die Integration derselben ermöglicht werden (Hofmann & Venetz, 2017). Sogar Selbstwirksamkeit und Selbstmanagement als personale Ressourcen werden durch die Klasse wesentlich beeinflusst, da sie die direkte Bezugsnorm für Jugendliche in der Beurteilung der individuellen Ressource bildet (Mittag et al., 2002).

Des Weiteren wurde unter Berücksichtigung der Klassenzugehörigkeit dargelegt, dass das COR-T funktionale Stressbewältigungsstrategien wie Selbstbehauptung, Suche nach sozialer Unterstützung und entschieden-rigoreses Verhalten fördert. Überdies konnten

dysfunktionale Copingstrategien wie instinktives Handeln, antisozial-aggressives Handeln und direktes Handeln, unter Berücksichtigung des Klassenkontextes reduziert werden. Demnach sind Bewältigungsbemühungen von Jugendlichen eingebettet in einen sozialen Kontext der Schulklasse, in dem Jugendliche nicht nur ihre Ressourcen, sondern auch ihre Copingstrategien teilen und sich gegenseitig beeinflussen (Buchwald & Hobfoll, 2013). Lediglich für Vermeidung als dysfunktionale Copingstrategie konnte keine positive Veränderung durch das Training bewirkt werden. Bei genauerer Betrachtung der Klassen lässt sich in der Experimentalgruppe an einigen Stellen eine leichte Abnahme der Vermeidung verzeichnen. In der Kontrollgruppe lassen sich gegensätzliche Verläufe feststellen: Während in einigen Klassen die Vermeidungswerte stabil bleiben oder leicht sinken, steigen für drei Klassen die Vermeidungswerte sogar über die Zeit hinweg an. Bei diesem Vergleich könnte das unveränderte Niveau von Vermeidung in der Experimentalgruppe mit großer Vorsicht als Indiz für einen Interventionserfolg interpretiert werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird dies allerdings nicht weiter als Interventionserfolg betrachtet, da das Rauschen in den Daten für eine reliable und valide Schätzung als zu stark angesehen wird (Kahneman, Sibony & Sunstein, 2021).

Insgesamt sind diese mehrebenenanalytischen Ergebnisse zu den Copingstrategien mehr als bemerkenswert. Viele Stressbewältigungstrainings werden zwar im Klassenkontext durchgeführt (Beyer & Lohaus, 2005; Casale et al., 2014; A. M. Clarke et al., 2015; Frydenberg et al., 2004; T. Hagen et al., 2016; Hampel et al., 2008), allerdings nur sehr wenige berücksichtigen in ihren Analysen die damit einhergehende hierarchische Datenstruktur. Diesem statistischen Desiderat wird mithilfe der zugrundeliegenden Untersuchung nachgekommen (Aarts et al., 2014; Hox et al., 2018; Snijders & Bosker, 2012). Zudem wird auch der theoretische Impetus der Ressourcenerhaltungstheorie berücksichtigt, dass Stress gemeinsam in einem sozialen Kontext, hier der Klasse, bewältigt wird, (Buchwald, 2004;

Hobfoll, 1989). Im Hinblick auf die Fragestellung kann somit basierend auf diesen mehrbenenanalytischen Erkenntnissen konstatiert werden, dass bei schulbasierten Trainings zum Ressourcenmanagement die Eingebundenheit von Jugendlichen in einen sozialen Kontext der Klasse für die Entfaltung von Ressourcen ausschlaggebend ist.

Mithilfe latenter Veränderungsmodelle wurde im Rahmen der neunten Hypothese (S. 117) überprüft, inwiefern sich bei den Jugendlichen durch das Training ein gemeinsamer Pool beziehungsweise eine Karawane an Ressourcen verändert (Halbesleben et al., 2014; Hobfoll, 2011). Hierdurch hebt sich die gegenwärtige Untersuchung von vielen anderen Untersuchungen ab, in denen der Fokus auf die Veränderung einzelner Ressourcen gelegt wird (Beyer & Lohaus, 2005; Hampel et al., 2008), die interdependente Dynamik von Ressourcen jedoch nicht ausreichend berücksichtigt wird (Hobfoll et al., 2018). Bei Betrachtung des globalen Ressourcenpools zeigte sich im Rahmen dieser Untersuchung allerdings entgegen der Annahmen keine Vermehrung durch das Training. Zum einen kann dies methodisch begründet sein, da Selbstmanagement einen gegenteiligen Effekt zu Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung entfaltet, was sich in niedrigen Ladungen manifestiert (McArdle & Grimm, 2010). Zum anderen kann die Unwirksamkeit des Trainings auf einen globalen Ressourcenpool auf inhaltliche Aspekte zurückzuführen sein. Möglicherweise war die Trainingsintensität zu niedrig für die Erreichung eines derartig hohen Ziels (s. Abbildung 38), insbesondere weil die Jugendlichen mit extrem ungünstigen Umwelten beziehungsweise Karawanenpfaden konfrontiert sind (Baumert et al., 2006b; Hobfoll & Jackson, 1991; Hobfoll, 2011). Nichtsdestotrotz zeigten sich bedeutsame Effekte und interindividuelle Unterschiede im Ausmaß der intraindividuellen Veränderung im Rahmen dieses Trainings. So veränderten Mädchen stärker als Jungen ihre Ressourcen durch das Training. Diese geschlechtsspezifischen Effekte können darauf zurückzuführen sein, dass Mädchen soziale Ressourcen häufiger anwenden als Jungen (Eschenbeck et al., 2007; Eschenbeck et al., 2018;

Frydenberg & Lewis, 1993; Hampel & Petermann, 2018; Kümmel et al., 2008). Zudem kann vermutet werden, dass Mädchen ihre Ressourcen stärker verändern als Jungen, weil sie interessierter und motivierter sind, an schulbasierten Interventionen teilzunehmen (Beyer, 2005). Darüber hinaus waren die Ressourcenveränderungen abhängig vom Ausgangsniveau. Insbesondere Jugendliche, die zu Beginn ressourcenarm waren, veränderten ihre Ressourcen durch das Training. Sie hatten einen hohen Bedarf, ihre Probleme zu lösen und neue Ressourcen aufzubauen, da sie besonders vulnerabel gegenüber weiteren Ressourcenverlusten waren (Hobfoll et al., 2018). Dementsprechend waren sie auch motivierter, Trainingsinhalte anzuwenden und umzusetzen (Loon et al., 2020; Stice et al., 2009; Stjerneklar et al., 2019; Wilson et al., 2003), was in einer erhöhten Ressourcenveränderung resultierte im Vergleich zu anfänglich bereits ressourcenreichen Jugendlichen, die keinen Veränderungsbedarf verspürten. Dies bestätigt das Gewinnparadoxprinzip der COR-Theorie, wonach die Bedeutung von Ressourcengewinnen im Kontext von Verlusten zunimmt (s. Kap. 2.1.1.2). Auch ohne das intervenierende Training lässt sich dieser Effekt in etwas schwächerer Intensität bei der Kontrollgruppe nachweisen, sodass festzuhalten ist, dass Ressourcenveränderungen über die Zeit hinweg eine Abhängigkeit vom Ausgangsniveau aufweisen (Hobfoll et al., 2018).

Resümierend ist für die Beantwortung der zweiten Fragestellung nach der Wirksamkeit des COR-T festzustellen, dass entgegen der Erwartungen eine globale Stärkung des Ressourcenpools durch das Training nicht nachgewiesen werden konnte. Dennoch konnten wichtige differentielle Erkenntnisse über die Wirkweise des Trainings erlangt werden: Es bewirkt insbesondere bei anfänglich ressourcenarmen Jugendlichen und bei Mädchen eine Ressourcenveränderung.

Anhand der empirischen Befunde zur zehnten Hypothese (S. 119) wird längsschnittlich die spiralisierende Wirkweise von Karawanenpfaden, Ressourcen, Coping und Belastungen

bei Jugendlichen untersucht. Hierzu wurden zwei pfadanalytische, moderierte Mediationsmodelle geschätzt, die einerseits Gewinn- und andererseits Verlustspiralen bei Jugendlichen im Hinblick auf (anti-)soziales Verhalten aufdeckten. In einem ersten Modell wurden neuartige Aufschlüsse zur Ressourcenökologie und Gewinnspiralen von Jugendlichen erlangt. Zunächst zeigte sich, dass das Umfeld, gekennzeichnet durch seine Karawanenpfade, in denen Jugendlichen Ressourcen erwerben, das jeweilige Ausmaß an Ressourcen über mehrere Messzeitpunkte hinweg beeinflusst. Je interessierter eine Lehrkraft zum Ausgangszeitpunkt am Wohl der Jugendlichen war, desto mehr Selbstwirksamkeit, soziale Unterstützung und weniger Selbstmanagement wurde zum zweiten Messzeitpunkt, moderiert durch die Intervention, berichtet. Wie auch in den vorherigen Ergebnissen zeigten Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung einen konformen und Selbstmanagement einen gegenteiligen Effekt, worauf bereits in den vorangegangenen Reflektionen näher eingegangen wurde und was an dieser Stelle nicht erneut ausgeführt wird. Nichtsdestotrotz zeigte das Ergebnis deutlich, dass Lehrkräfte, die eine Klasse leiten, verschiedene Pfade für die Ressourcenentwicklung von Jugendlichen ebnen (Hobfoll, 2011). Sie üben insbesondere bei Risikostichproben einen großen Einfluss auf den Ressourcenerhalt aus, da sie als wichtige Bezugsperson mit ihnen nahezu tagtäglich in Kontakt stehen und so eine bedeutungsvolle und einflussreiche Bindung aufbauen (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019; Dupéré et al., 2018). Falls diese gekennzeichnet ist durch Interesse der Lehrkraft am Lernenden, fördert sie Ressourcenaufbau, andernfalls wird der Ressourcenaufbau sogar untergraben. Dieses Ergebnis bestätigt frühe Studienbefunde von Satow (1999), wonach wohlwollendes Unterrichtsklima in einer dynamischen Wechselwirkung mit schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen bestimmte Ressourcen von Jugendlichen aufbauen kann. Im Hinblick auf die Förderung von Selbstwirksamkeit trat in dieser Studie zudem ein Geschlechtseffekt auf insofern, als dass Mädchen weniger selbstwirksam waren als Jungen.

Dies steht im Einklang zum metanalytischen Befund, dass Jungen eine leicht höhere Selbstwirksamkeit im Vergleich zu Mädchen aufweisen (Huang, 2013).

Gleichwohl bestätigt der Zusammenhang zwischen Erziehungsstilen von Lehrkräften und Ressourcen von Jugendlichen, dass desinteressierte und inaktive Erziehungsstile von Lehrkräften zur Reduktion von Wohlbefinden führen (Admiraal et al., 2000; Zee & Koomen, 2016), Schulabsentismus fördern (Ricking & Dunkake, 2017) und die Erreichung des Schulabschlusses negativ beeinflussen können (Scheidt & Schuchart, 2014). Einzigartig ist bei den vorliegenden Ergebnissen, dass erstmalig Ressourcen in der sozialen Interaktion zwischen Jugendlichen und deren Lehrkräften vor dem Hintergrund der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) betrachtet wurden und zudem stabile Effekte zwischen verschiedenen Messzeitpunkten resultierten. Hierdurch wird deutlich, dass Ressourcen von Jugendlichen auf Karawanenpfaden erworben werden. Auf diese können Jugendliche allerdings überwiegend keinen Einfluss nehmen, sie werden vielmehr von anderen (z. B. Lehrkräften) geebnet (Hobfoll, 2011). Für den Erwerb von Ressourcen ist daher festzuhalten, dass Jugendliche selbst und ihr Umfeld, insbesondere Lehrkräfte, einen Einfluss auf prosoziale Ressourcen, Bewältigungsstrategien und Verhaltensweisen ausüben können.

Darüberhinausgehend hat ein gleichgültiger Erziehungsstil von Lehrkräften einen negativen Einfluss auf prosoziales Verhalten von Jugendlichen zum zweiten Messzeitpunkt. Interessiertes Verhalten der Lehrkräfte hingegen fördert prosoziales Verhalten der Jugendlichen. Auch dies bestätigt Befunde, wonach interessiert-wohlwollende Lehrkräfte einen positiven Einfluss auf die Entwicklung emotional-sozialer Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler haben (Jennings & Greenberg, 2009; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Ferner fördert nach Wentzel (2003) fürsorgliches Verhalten von Lehrkräften prosoziales Verhalten bei Schülerinnen und Schülern, weil diese dann versuchen Verhaltensweisen zu zeigen, die von Lehrkräften geschätzt werden. Eine interessierte

Lehrkraft reagiert auf erwünschtes Verhalten, indem sie prosoziales Verhalten verstärkt und antisoziales Verhalten bestraft, während eine gleichgültige Lehrkraft prosoziales Verhalten ignoriert. Das Ausbleiben der positiven Reaktion der Lehrkraft in Form mangelnder Wertschätzung für erwünschtes Verhalten kann letztlich zur Extinktion prosozialen Verhaltens führen (Linderkamp, 2009). Insofern hat in dieser Studie die wahrgenommene sozio-emotionale Unterstützung, spezifiziert als interessiertes Erziehungsverhalten einer Lehrkraft, einen positiven Einfluss auf prosoziales Verhalten der Schülerschaft.

Zudem zeigte unterstützend-interessiertes Verhalten seitens der Lehrkraft einen förderlichen Einfluss auf adaptives, selbstbehauptendes Coping der Jugendlichen. Dies bestätigt Annahmen von Hobfoll (1998), wonach soziale Beziehungen bedeutsame Ressourcen der Stressbewältigung sind. Einige empirische Befunde deuten darauf hin, dass wahrgenommenes Interesse der Lehrkräfte Stress bei Schülerinnen und Schülern abpuffert oder mindert (Hoferichter & Raufelder, 2021a; Torsheim, Aaroe & Wold, 2003; Ungar et al., 2015). Mit dieser Studie wird ergänzend belegt, dass sich wahrgenommenes Interesse der Lehrkräfte positiv auf die adaptive Copingstrategie Selbstbehauptung auswirkt. Selbstbehauptende Stressbewältigungsstrategien wiederum führen in dieser wie auch in weiteren empirischen Studien (A. T. Clarke, 2006; A. M. Clarke et al., 2015; Dooley, Shaw & Cross, 2012; Holen, Lervåg, Waaktaar & Ystgaard, 2012; Schomaker et al., 2015) zu vermehrtem prosozialem Verhalten. Angemessene Selbstbehauptung ist somit ausschlaggebend für sozial kompetentes Verhalten (Schomaker et al., 2015; Weber & Petermann, 2018). Gleiches gilt für soziale Unterstützung, die prosoziales Verhalten fördert und vice versa: Wenn sich Jugendliche sozial unterstützt fühlen, befinden sie sich in einem Umfeld, in dem prosoziale Verhaltensweisen geschätzt werden, was sie wiederum ermuntert, altruistische Verhaltensweisen auszuüben und auch mehr soziale Unterstützung wahrzunehmen. Dieser Befund steht im Einklang mit bisheriger Forschung zu Social Support sowie prosozialem

Verhalten (Dunkake, 2015; Guo, 2017; Rosenfeld, Richman & Bowen, 1998; You, Lee & Lee, 2020) und unterstützt zudem die Annahme von Gewinnspiralen, wonach aus initialen Ressourcen in einer sich selbstverstärkenden Eigendynamik weitere Ressourcengewinne entstehen (Hobfoll & Buchwald, 2004a, 2004b; Hobfoll et al., 2016). Die spiralisierend-gewinnende Wirkweise zeigte sich in dieser Studie darin, dass Jugendliche mit anfänglich hoher sozialer Unterstützung vermehrt prosoziales Verhalten anwenden, was sie darin bestärkte, ein größeres soziales Netzwerk aufzubauen. Hierdurch fühlten sie sich wiederum sozial unterstützter.

Im Rahmen der zehnten Hypothese wurden Verlustspiralen im Hinblick auf antisoziales Verhalten bei Jugendlichen untersucht. Mit einem zweiten pfadanalytischen Modell sollte weiterer Aufschluss über die Ressourcenökologie von Jugendlichen im Kontext von Verlusten erlangt werden. Im ersten Schritt konnte ein signifikanter totaler Effekt (moderiert durch die Intervention) von anfänglich wortbrüchigen Eltern auf antisozial-aggressives Coping der Jugendlichen zum zweiten Messzeitpunkt festgestellt werden und zwar derart, dass wortbrüchiges Erziehungsverhalten der Eltern antisozial-aggressives Bewältigungshandeln bei Jugendlichen verstärkt. Aus ökosystemischer Perspektive verwundert dieses Ergebnis nicht, da die Kernfamilie den unmittelbaren Kontext bildet, der die Entwicklung von Jugendlichen maßgeblich beeinflusst (Bronfenbrenner et al., 1981). Zudem zeigt sich in der Literatur, dass das Stressbewältigungsverhalten von Kindern durch elterliche Erziehungsstile vorhergesagt werden kann (Power, 2004; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Einige Studien deuten spezifischer darauf, dass inkonsistentes, wortbrüchiges Erziehungsverhalten von Eltern zu allgemein aggressivem Verhalten von Kindern führen kann (Hoferichter & Raufelder, 2021b; Kassing, Lochman & Glenn, 2018; Koglin & Petermann, 2008; Pinquart, 2017; Wootton, Frick, Shelton & Silverthorn, 1997). Allerdings ist in der Literatur bisher unklar, inwiefern konkrete Dimensionen des elterlichen Erziehungsverhaltens, wie etwa

inkonsistentes Erziehungsverhalten, Einfluss auf das aggressive Copingverhalten von Jugendlichen nehmen. Hierzu leistet die vorliegende Studie einen Beitrag. Es konnte empirisch gezeigt werden, dass wortbrüchiges Verhalten der Eltern antisozial-aggressives Handeln von Jugendlichen fördert. Dementsprechend üben Eltern durch ihr (in)konsistentes Erziehungsverhalten einen Einfluss auf das (anti-)soziale Copingverhalten von Jugendlichen aus. Eine längsschnittliche Studie von Skaletz und Seiffge-Krenke (2009) befasst sich ebenfalls mit dieser Thematik. In einem Datensatz mit 201 Jugendlichen und deren Eltern konnte das Stressbewältigungsverhalten von Jugendlichen nur marginal durch elterliches Erziehungsverhalten vorhergesagt werden, sodass die vorliegenden Befunde im Kontrast zu diesen Ergebnissen stehen. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die beiden Studien unterschiedliche Dimensionen von Coping und Erziehungsverhalten betrachten. Im Gegensatz zur Studie von Skaletz und Seiffge-Krenke (2009) ist in der zugrundeliegenden Studie antisozial-aggressives Coping untersucht worden. Ferner wurde nicht das Copingverhalten von Eltern betrachtet, sondern vielmehr deren Erziehungsverhalten, um zu verdeutlichen, dass Eltern mit einem wortbrüchig-inkonsistenten Erziehungsstil einen (Karawanen-)Pfad für vermehrt antisoziales Coping von Jugendlichen ebnet können.

Nachdem drei Mediatoren, respektive die Schlüsselressourcen, in das Modell aufgenommen worden sind, sagte wortbrüchiges Verhalten der Eltern weiterhin antisozial-aggressives Verhalten und auch Schlüsselressourcen vorher. Dem Modell zufolge führte wortbrüchiges Verhalten der Eltern zu weniger sozialer Unterstützung und Selbstwirksamkeit sowie mehr Selbstmanagement. Der Einfluss auf Selbstmanagement war, wie auch bei den vorherigen Analysen, gegenläufig. In den vorangegangenen Reflektionen wurde dies bereits erörtert. Hervorzuheben ist, dass Eltern durch verlässliche-konsistente Erziehungspraktiken die Ressourcen ihrer Kinder stärken können. Dieser Befund bestätigt Ergebnisse eines Reviews von Skinner und Zimmer-Gembeck (2007), wonach Eltern zur Entwicklung der

Bewältigungsressourcen von Kindern beitragen. Anhand der vorliegenden Daten wird deutlich, dass insbesondere die konsistente Regeleinhaltung von Eltern wichtig für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und sozialer Unterstützung ist (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007). Die konsistente Regeleinheitung der Eltern fördert bei Jugendlichen anscheinend das Gefühl, sich auf das Wort ihrer Eltern verlassen zu können und dadurch fühlen sie sich sozial unterstützt. Zudem wird durch konsistentes Elternverhalten die Erfahrung von Jugendlichen gefördert, herausfordernde Situationen beeinflussen zu können, sodass sie sich zudem als selbstwirksamer erfahren. Insgesamt stützen und erweitern diese Ergebnisse die gegenwärtige Befundlage zum Zusammenhang zwischen elterlichen Erziehungsverhaltens und der Ressourcenentwicklung Jugendlicher: Vor dem Hintergrund der Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1989) wird offenkundig, dass die Ressourcenentwicklung von Heranwachsenden stark von Eltern geprägt wird. Der Erziehungsstil der Eltern ebnet in der Adoleszenz wichtige Pfade zur Entwicklung von Ressourcenkarawanen und Copingstrategien.

Des Weiteren zeigte sich ein heterogener Einfluss von Schlüsselressourcen als Mediatoren auf antisozial-aggressives Copingverhalten: So gab es keinen signifikanten Zusammenhang von sozialer Unterstützung auf antisoziales Handeln, während sich signifikante Zusammenhänge von Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit auf antisoziales Handeln zeigten. Entgegen der Annahme sagte Selbstmanagement mehr antisoziales Handeln voraus, während Selbstwirksamkeit wie erwartet weniger antisoziales Handeln vorhersagte. Letzterer Effekt wurde durch das Geschlecht moderiert: Mädchen waren weniger selbstwirksam als Jungen, was im Einklang zu anderweitigen metaanalytischen Befunden steht (Huang, 2013). Insgesamt ist hervorzuheben, dass Selbstwirksamkeit den Zusammenhang zwischen wortbrüchigen Eltern und antisozialem Handeln signifikant vermittelt, während Selbstmanagement und soziale Unterstützung keine signifikanten,

indirekten Effekte aufweisen. Nichtsdestotrotz zeigt sich in dieser Studie, dass starke Ressourcen, respektive Selbstwirksamkeit, als Vermittler zwischen Stress und Coping fungieren können, denn Selbstwirksamkeit vermittelte den Prozess zwischen elterlichen, stressreichen Erziehungspraktiken und dysfunktionalen Copingstilen von Jugendlichen über mehrere Messzeitpunkte. In der Literatur haben nur wenige Studien einen mediierenden Effekt von Ressourcen untersucht (Hobfoll et al., 2003; Holahan, Moos, Holahan & Cronkite, 1999; Morelli & Cunningham, 2012). Diese wenigen Studien bestätigen allerdings die Grundprinzipien der COR-Theorie (Hobfoll, 1989), die auch hier wieder bestätigt wurden. Bisher ist allerdings keine Studie bekannt, die den Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsverhalten, Ressourcen und Coping untersucht, sodass die vorliegende Studie hierzu ein Novum sowie eine Erweiterung darstellt und die zentrale Vermittlerrolle von Ressourcen nochmals unterstreicht.

Im Modell wurden darüber hinaus weitere Indikatoren für Verlustspiralen geschätzt. So zeigte sich beispielsweise, dass wortbrüchiges Verhalten der Eltern zu weniger Selbstwirksamkeit führt und das Verzweiflungsprinzip der COR-Theorie greift. Demnach handeln Individuen oftmals aggressiv und irrational, um die wenigen, verbliebenen Ressourcen zu schützen (Hobfoll et al., 2018). Bei einem erschöpften Pool an Selbstwirksamkeit wendeten Jugendliche wiederum konform mit diesem Prinzip und einer Untersuchung von McKenzie, Frydenberg und Poole (2004) mehr aggressives Coping an. Derartig antisozial ausgerichtete Bewältigungsbemühungen förderten zudem Probleme mit Gleichaltrigen, was konform ist mit Studien, die zeigen, dass sich dysfunktionale Copingstrategien auf vielfältige Weise negativ auf Jugendliche auswirken (Thorsteinsson, Ryan & Sveinbjornsdottir, 2013). Konfliktbehaftete Beziehungen zu Peers erschöpften den bereits stark begrenzten Ressourcenpool zusätzlich, indem weniger soziale Unterstützung im Umfeld wahrgenommen wurde und zugleich die eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugung

schwand. Aufgrund der mangelnden Ressourcen und eintretenden Verzweiflung bewältigten die Jugendlichen Herausforderungen dann nur noch in antisozial-aggressiver Form. Letztlich stellte sich eine Spirale ein, die sich selbst verstärkte und weitere Verluste nach sich zog.

Insgesamt wurde auf Basis dieser längsschnittlichen Ergebnisse zum einen die Wirksamkeit des COR-T deutlich und zum anderen die zentrale Rolle von Schlüsselressourcen im Hinblick auf die Etablierung von Gewinn- und Verlustspiralen. Sie schützen vor der Anwendung dysfunktionaler Copingstrategien und fördern Strategien sowie den Aufbau prosozialer, adaptiver Verhaltensweisen. Auf Basis dieser pfadanalytischen Modelle wird evident, dass nicht nur Jugendliche selbst Einfluss auf die Entwicklung ihrer Ressourcen haben, sondern auch ihr Umfeld, insbesondere die Lehrkräfte und Eltern. Letztere determinieren die Pfade, auf denen sich Ressourcenkarawanen von Adoleszenten entwickeln können.

Alles in allem ist in Bezug auf die Fragestellung zur Wirkweise des Trainings auf Basis der längsschnittlichen Ergebnisse festzuhalten, dass die Intervention weitestgehend Ressourcen sowie funktionale Copingstrategien fördert und die Anwendung dysfunktionaler Copingstrategien hemmt, wodurch das zu Beginn postulierte Arbeitsmodell überwiegend bestätigt wird (Abbildung 6). Ein auf der COR-Theorie basierendes Training zum Ressourcenmanagement entfaltet definitiv eine salutogene Wirkung bei jugendlichen Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Insbesondere anfänglich ressourcenarme Jugendliche profitierten vom Training, was sich in der starken Abhängigkeit der Ressourcenentwicklung vom Ausgangsniveau zeigte. Dementsprechend eignet sich das Training vorwiegend für Risikostichproben, die einen hohen Bedarf an Stressbewältigungsfähigkeiten aufweisen. Ferner unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutsamkeit von Karawanenpfaden beziehungsweise sozialen Kontexten, in denen Heranwachsende ihre Ressourcen erwerben und Stress bewältigen. Hierbei zeigte sich insbesondere ein beachtliches Potential von

Klassengemeinschaften, Lehrkräften und Eltern. Sie alle sind wesentliche soziale Quellen beziehungsweise Bedingungsressourcen, welche die ressourcenförderliche Pfade der Jugendlichen ebnen. Für Jugendliche ist zudem die mächtige, spiralisierende Wirkung ihrer Ressourcen und Copingstrategien auf das eigene Verhalten von enormer Bedeutung, da sich Effekte sowohl bei Gewinnen als auch bei Verlusten selbst verstärken können.

5.3 Limitationen und Implikationen des Ressourcenmanagements

Die vorliegende Dissertation liefert sehr wohl einige neue Erkenntnisse, weist aber auch Grenzen hinsichtlich Methode und Theorie auf. Aus den Limitationen der Studie werden Implikationen für künftige Forschungsbemühungen abgeleitet sowie Desiderate für die Schulpraxis und anderweitige präventive Maßnahmen.

Zunächst ist festzuhalten, dass die zugrundeliegende kurze und intensive schulbasierte Trainingsmaßnahme COR-T vielseitige salutogene Effekte im Hinblick auf Ressourcen und Copingstrategien bei absentismusgefährdeten Jugendlichen erwirken konnte. Somit erweist sich das zielgruppenspezifische Training zum Ressourcenmanagement als eine besonders ökonomische und effektive Präventionsmaßnahme bei Verhaltensauffälligkeiten. Des Weiteren lässt sich das Training aufgrund der Effizienz ohne großen Kosten- und Arbeitsaufwand in die Schulpraxis integrieren (Feiss et al., 2019). Für künftige Forschung und Präventionsmaßnahmen liefert die vorliegende intensive Trainingsmaßnahme daher einen Anreiz, sie in Schulen durchzuführen und (möglicherweise zusätzlich auch formativ) zu evaluieren. Eine gesundheitsökonomische Evaluation könnte darüber hinaus ein günstiges Kosten-Nutzen-Ratio bestätigen und dazu beitragen, die Durchführung kurzer und intensiver Präventionsmaßnahmen zu befürworten (U. Walter, Plaumann, Dubben, Nöcker & Kliche, 2011). Des Weiteren ist bei einer kurzen Intervention nicht von langanhaltenden Effekten auszugehen, daher wäre eine Follow-Up- Untersuchung wünschenswert, die weitere wichtige

Hinweise hierzu liefern könnte (Groen et al., 2003; Loon et al., 2020; Reiss et al., 2019; Vierbuchen, 2015). Leider konnte in der vorliegenden Studie kein Follow-Up durchgeführt werden, da die untersuchten Jugendliche nach dem Training zumeist schon den Schulabschluss erlangt hatten.

Darüber hinaus wurde in dieser Studie kein Wissenszuwachs (z. B. zum Thema Stress und Coping) untersucht, wodurch psychoedukative Effekte unentdeckt blieben, die einen weiteren Anhaltspunkt für den Erfolg beziehungsweise die Compliance der Intervention liefern geliefert hätten (Beyer, 2005; Petermann & Bahmer, 2009; Rabovsky & Stoppe, 2006). Dies wurde nicht untersucht, weil im Fokus des kurzen Trainings und seiner Evaluation nicht die theoretische Aufklärung der Jugendlichen über Ressourcen stand. Außerdem war das Training zu kurz, um beides zu berücksichtigen. Da die aktive Beteiligung den Wirkungsgrad von Interventionen wesentlich mehr steigert als belehrende Informationsvermittlungen (Tobler, 2000) wurde der Schwerpunkt auf die interaktive und gemeinschaftliche Erfahrung von Ressourcen gelegt, die sich bewusst vom edukativen Alltag in der Schule abhebt.

Es ist ausgesprochen positiv hervorzuheben, dass sich bereits ein sehr kurzes Training wie das COR-T als weitestgehend wirksam im Hinblick auf das Ressourcenmanagement von absentismusgefährdeten Jugendlichen erweist.

Offen bleibt, inwiefern sich ein intensiveres und längeres Training sowohl generell als auch inkrementell auf die Ressourcen von Jugendlichen auswirkt. Hierzu bedarf es weiterer Forschung, aber die vorliegenden innovativen Befunde dieser Studie sind ermutigend. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich bei höherer Trainingsintensität mit einer ressourcenarmen Stichprobe auch ein höherer Interventionserfolg erzielen lässt (Hobfoll & Jackson, 1991). Bei Implementation eines intensiveren und längeren Trainings könnte die Integration weiterer Interaktionspersonen wie Lehrkräfte und/oder Eltern gegebenenfalls die Wirksamkeit verstärken. Schulbasierte Präventionsprogramme zu Verhaltensauffälligkeiten,

wie etwa Delinquenz, deuten bereits auf eine erhöhte Wirksamkeit bei Einbezug von Eltern und Lehrkräften hin (R. Cohen, Linker & Stutts, 2006; Hawkins, Pepler & Craig, 2001; D. Walter & Döpfner, 2006). In der vorliegenden Studie konnten aus ökonomischen Gründen nicht alle relevanten Bezugspersonen einbezogen werden. Deswegen wurde sich auf den einflussreichsten Bezugskreis in der Adoleszenzphase, die Peers in der Klassengemeinschaft, fokussiert (Dodge et al., 2006; Müller & Minger, 2013; E. E. Werner, 2000). Zudem hat sich gezeigt, dass der Einsatz von Peers in Präventionsmaßnahmen aufgrund ihrer Nähe zueinander die Wirksamkeit von Interventionen maßgeblich erhöhen kann (Backett-Milburn & Wilson, 2000; Cuijpers, 2002; Wentzel, 2003). Denkbar ist für nachfolgende Trainings nicht nur der Einbezug weiterer Personenkreise, sondern auch das unmittelbare, haptische Umfeld zu integrieren beziehungsweise angenehm zu gestalten. So könnte ein Teil der Maßnahmen darin liegen, Klassenräume wohnlicher zu gestalten, sodass eine Wohlfühlatmosphäre geschaffen wird und die Schule zu einem Ort wird, an dem sich Jugendliche gerne aufhalten. Konkret könnten bereits kleine gestalterische Veränderungen, wie Pflanzen, Dekorationen und Graffitis auf Wänden oder Posts in Social Media die Awareness für die Wichtigkeit von Ressourcen erhöhen (Beyer, 2005; Fallin, Wallinga & Coleman, 2001; Richard, Eichelberger, Döpfner & Hanisch, 2015). Aber auch größere gestalterische Maßnahmen, wie etwa Farb-, Licht- und Geruchsgestaltung sowie Akustik könnten vor allem auch an Hauptschulen für eine lern- und entwicklungsförderliche Klassenraumatmosfera sorgen und Stigmatisierungseffekten entgegenwirken (Baumert et al., 2006a). Eine derartige Ressourcenunterstützung mag Jugendliche verstärkt motivieren zur Schule zu gehen, sich an Schule zu binden und mit ihr zu identifizieren. Konkrete Maßnahmen könnten auf Basis von bestehenden Befunden der Forschung zur Arbeitsplatzgestaltung im Job abgeleitet und im Nachhinein im Hinblick auf die Anwendbarkeit in der Schule evaluiert werden (Breithecker, Teichler & Walter, 2008; Lafrenz & Wirth, 2019; Neumann, 2011; Ulrich, 2006).

Trotzdem werden die Reichweite und Übertragbarkeit des Trainings durch einige methodische Aspekte begrenzt. Einschränkend ist zunächst zu nennen, dass das quasi-experimentelle Untersuchungsdesign mit einer charakteristischen, nichtrandomisierten Gruppenzuordnung zu Selektionseffekten führen kann, welche die interne Validität der Schlussfolgerungen limitieren können (Gollwitzer & Jäger, 2014). Diese Effekte der Selbstselektion können durch die freiwillige Teilnahme der Schulen und Lehrkräfte am Programm entstanden sein, da anzunehmen ist, dass sich vornehmlich Schulen und Klassenlehrkräfte freiwillig zur Teilnahme melden, die ohnehin schon engagiert und daran interessiert sind, ihre Schülerinnen und Schüler noch weiter zu unterstützen. Dementsprechend sind Inferenzen auf die Grundgesamtheit lediglich unter Beachtung des potentiellen Selektionseinflusses möglich (Shadish et al., 2002). Darüber hinaus sind die vorliegenden Befunde im Hinblick auf die externe oder ökologische Validität begrenzt, da die Übertragbarkeit der Ergebnisse im Sinne der *proximal Similarity* (Campbell, 1986) lediglich für eine Risikostichprobe von absentismusgefährdeten 13- bis 15-Jährigen Jugendlichen an Hauptschulen gegeben ist. Es ist davon auszugehen, dass das Training eine verminderte Wirksamkeit bei Nichtrisikogruppen aufweist, weil zielgruppenspezifische Programme oftmals höhere Wirksamkeiten erweisen (Loon et al., 2020; Wilson et al., 2003). Die Begrenzung der externen Validität auf eine derartige Risikostichprobe war für diese Untersuchung explizit gewünscht und begründet sich darin, dass der Bedarf sowie die prospektive Wirksamkeit gegeben waren, obschon kaum wissenschaftlich-evaluierte Maßnahmen vorliegen (Kap. 2.2.4.1). Zudem ist ein Angebot für eine derartige Stichprobe von hoher Bedeutung, da diese Jugendlichen zumeist in nachteiligen Umgebungen aufwachsen und einen hohen Bedarf an psychosozialen Fördermaßnahmen haben. Ihr Zugang zu weiteren Ressourcen ist stark begrenzt, dabei sind Ressourcen wegweisend für eine

gesunde Entwicklung und das allgemeine Wohlbefinden (Hobfoll, 1988; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

Für den Aufbau und Erhalt von Ressourcen können Schulen, die solche wie hier vorgelegten schulbasierten Trainingsprogramme anbieten einen wirksamen Ausgangspunkt bilden (Buchwald & Hobfoll, 2013). Die Entwicklung weiterer, gesundheitsförderlicher ressourcenbasierter und wissenschaftlich evaluierter Ansätze ist insbesondere für absentismusgefährdete Jugendliche notwendig (Feiss et al., 2019; Warschburger, Lohaus, Lehmkuhl & Kluge, 2011). Nachfolgende Maßnahmen könnten aber schon bei jüngeren Schülern und Schülerinnen mit ressourcenbasierten Programmen ansetzen, um bereits im frühen Alter die Ressourcen der Kinder zu stärken und Verhaltensprobleme zu vermeiden.

Ferner sind Eigenschaften der quantitativen Datenerhebung methodenkritisch zu reflektieren. Hierbei werden insbesondere Operationalisierungen im Hinblick auf testkonstruktive Merkmale tiefergehend diskutiert. Insgesamt basiert die umfassende Testbatterie überwiegend auf einem Fragebogen, der bereits vormals an Hauptschulen angewandt wurde (Ricking & Dunkake, 2017), also besonders auf Merkmale von Jugendlichen an Hauptschulen zugeschnitten ist. Eine umfangreiche Validierung dieses Teils des Fragebogens im Hinblick auf die Testgüte wäre unbedingt nötig. Andere Skalen aus der Testbatterie stammen wiederum aus etablierten und standardisierten Fragebogen (z. B. SBI, SDQ), wurden aber bisher nicht explizit an einer Stichprobe von Hauptschülerinnen und -schülern validiert (Buchwald, 2002; Dunahoo et al., 1998; Lohbeck et al., 2015; Monnier et al., 1998; Reinecke & Keller, 2019; C. Schwarzer et al., 2003). Darüber hinaus gibt es vereinzelte Items, die nicht unmittelbar verständlich sind, weil sie nicht zeitgemäß formuliert worden sind. So könnte zum Beispiel folgendes Item zum inkorporierten Kulturkapital aus dem KFS „Ich habe Schallplatten, Kassetten und CDs gehört, die es zuhause gab“ um die technischen Fortschritte im Medium Musikhören aktualisiert werden. Ebenso wäre im Item

„In der Schule fürchte ich mich vor schlechten Zensuren“ das Wort Zensuren durch ‚Noten‘ zu ersetzen, um die Verständlichkeit des Items zu erleichtern und somit Fehlinterpretationen oder Motivationsverluste zu vermeiden (Moosbrugger & Brandt, 2020). Des Weiteren kann die Bearbeitungsqualität der Items aufgrund der extensiven Testlänge gefährdet sein. Dieser Motivationsbedrohung wurde versucht entgegenzuwirken, indem in Anlehnung an das Optimizing-Satisficing-Modell nach Krosnick (1999) versucht wurde, Beweggründe zum Ausfüllen des Fragebogens im eigenen Selbst und Verständnis des eigenen Selbst zu verankern. Eine derartige Incentivierung soll das *Optimizingmotiv* ansprechen und somit zur optimalen beziehungsweise gewissenhaften Fragebogenbearbeitung anregen. Zugleich wurde durch eindeutige und verständliche Itemformulierungen versucht, das *Satisficingmotiv* der nachlässigen Testbearbeitung gering zu halten.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die gesamte Testbatterie auf Selbstberichten basiert. Insbesondere die Erfassung von Schulabsentismus durch eigene Angaben vor Ort beziehungsweise in der Schule kann verzerrt sein. Zwar war die Anzahl der Teilnehmenden an dieser Untersuchung hoch, dennoch besteht die Gefahr, dass Jugendliche mit chronischem Absentismusverhalten aufgrund ihrer tatsächlichen Abwesenheit in den Daten stark unterrepräsentiert sind (Lenzen et al., 2013; Lenzen, Brunner & Resch, 2016). Deshalb wurde nicht nur die reine Schulabwesenheit erhoben, sondern vielmehr wurde der Fokus auf Indikatoren leichteren Schulabsentismus, wie etwa Verspätungen gelegt. Bei derartigen Schwerpunkten bieten Selbstberichte von Schülerinnen und Schülern sogar verlässlichere Angaben als Fremdb Berichte von Eltern oder Lehrkräften, weil letztere das Ausmaß an Schulabsentismus häufig unterschätzen (M. Wagner et al., 2004b). Zudem wurden fehlende Werte mit komplexen, multiplen Imputationsverfahren behandelt, um Verzerrungen entgegen zu wirken. In der Literatur herrscht Einigkeit darüber, dass dieses neue Verfahren dem State-of-the Art entspricht und gegenüber vergleichbaren Methoden überlegen ist. Dennoch ist der

Umgang mit fehlenden Werten durch Verfahren der multiplen Imputation noch keine etablierte Vorgehensweise in der deutschsprachigen Absentismusforschung (Lüdtke et al., 2007; Sälzer Ruckdäschel, 2010). Die vorliegende Arbeit kann aber durchaus zur Verwendung multipler Imputationsverfahren bei der Erforschung von Schulabsentismus ermutigen. Künftige Forschungsbemühungen sollten darüber hinaus auch Fremdb Berichte einsetzen, um auf chronischen Absentismus schließen zu können und dementsprechend angepasste Präventionsmaßnahmen gestalten. Fremdb Berichte seitens der Eltern, Geschwister, Lehrkräfte, Peers und auch Schulleitungen könnten die zugrundeliegende Perspektive zum Ressourcenmanagement von Adoleszenten maßgeblich erweitern und umfassendere Ergebnisse liefern. Hierdurch könnten wichtige und vielseitige Erkenntnisse über die Ausgestaltung und Interdependenzen des gemeinschaftlichen Copings von absentismusgefährdeten Heranwachsenden erlangt werden. Die Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1989) bildet durchaus aufgrund ihres Schwerpunktes auf dem sozialen Kontext einen geeigneten theoretischen Rahmen zur Untersuchung derartiger Fragestellungen. Ein noch tieferer Einblick in den Ressourcenaustausch könnte aber darüber hinaus durch eine Erfassung soziometrischer Positionen erreicht werden (Dunkake, 2015). Ein moderner Ansatz in der Betrachtung psychologischer Phänomene, die Netzwerkanalyse, könnte neuartige und vielversprechende Erkenntnisse in Bezug auf Stressbewältigung erbringen, da Coping dort weder reflektiv noch formativ betrachtet wird, sondern vielmehr als ein System von Beziehungen zwischen den Ressourcen selbst (Fried et al., 2017; Heeren et al., 2021; Schmittmann et al., 2013).

5.4 Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Dissertation wird das zentrale Ziel verfolgt, Jugendliche im Management ihrer psychosozialen Ressourcen durch ein Training zu unterstützen. Die

Stärkung der essenziellen Schlüsselressourcen soll eine möglichst salutogene Entwicklung im Verhalten, in der Schule und in der beruflichen Zukunft von Jugendlichen ermöglichen. Eine moderne und innovative Stresstheorie wie die Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1989, 1998) dient als theoretisches Rahmenmodell, um neuartige Evidenzen dieser Arbeit durch eine empirisch gesicherte Theorie zu erläutern. Zur Erkenntnisbildung wurde im Wesentlichen zwei handlungsleitenden Fragestellungen nachgegangen: Im ersten Schritt wurde das psychosoziale Verhalten der Stichprobe anhand charakteristischer Merkmale analysiert. Es wurden querschnittliche Zusammenhänge zwischen Ressourcen, Copingstrategien und Verhaltensauffälligkeiten unter der Berücksichtigung des sozialen Kontextes aufgedeckt. Aufbauend auf diesem Wissen wurde im zweiten Schritt die Wirksamkeit des Trainings longitudinal im Hinblick auf Ressourcen, Copingstrategien, Problembelastung und Wohlbefinden untersucht.

Konkret wurde die Fragestellung anhand eines Trainings zum Ressourcenmanagement für Jugendliche operationalisiert und vor dem Hintergrund der Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1989) eigens für diese Arbeit konzeptioniert. Im Zeitraum von September 2018 bis Juli 2019 wurde das Training im Rahmen des ERASMUS+-geförderten Projektes *Improving Solutions vor Student Absenteeism* (ISSA; Projektnr.: 2016-1-TR01-K201-034947) durchgeführt. Teilnehmende Klassen wurden auf freiwilliger Basis und nichtrandomisiert zur Wartekontroll- oder Experimentalgruppe zugeordnet. Beide Gruppen erhielten ein Training mit drei Modulen zu sozialer Unterstützung, Selbstmanagement und Selbstwirksamkeit von jeweils 90 Minuten. Vor und nach den drei Trainingsmodulen beantworteten die Teilnehmenden einen identischen Prä- und Posttest. Die Wartekontrollgruppe erhielt einen zusätzlichen Prätest im Vorhinein, um auf Veränderungen ohne Trainingseinwirkung schließen zu können. In den Tests wurden jeweils identische und möglichst standardisierte diagnostische Verfahren verwendet, um das Training quantitativ zu evaluieren. Die Tests bestanden aus einer

umfangreichen Testbatterie mit Selbstberichtsskalen aus dem Krefelder Fragebogen zum Schulabsentismus (Ricking & Dunkake, 2017), dem Strengths and Difficulties Questionnaire (R. Goodman, 1997) und dem Stressbewältigungsinventar (C. Schwarzer et al., 2003).

Insgesamt nahmen 182 Jugendliche aus 8 Klassen und 4 Hauptschulen am Training in der Experimentalgruppe sowie 155 Jugendliche aus 6 Klassen an 3 Hauptschulen in der Wartekontrollgruppe teil. Überwiegend bestand die Stichprobe aus männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die im Mittel zum ersten Untersuchungszeitpunkt 14.54 ($SD = 1.31$) Jahre alt waren. Rein deskriptive soziodemographische und kulturelle Indikatoren deuteten auf eine Risikostichprobe mit einer besonders ressourcenarmen und ungünstigen, herkunftsbedingten Umgebung, welche die psychosoziale und akademische Entwicklung erschwert. In einer tiefergehenden Analyse des psychosozialen Verhaltens wurden weitere bedeutsame Zusammenhänge zwischen Problemverhalten, Ressourcen und Coping evident. Für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten und Schulabsentismus zeigten sich ungünstige Karawanenpfade beziehungsweise sozio-kulturelle Faktoren als ausschlaggebend. Dementsprechend ist für künftige Forschungsbemühungen und Interventionen zu empfehlen, neben individuellen Faktoren insbesondere kontextuelle Aspekte zu beachten. Zudem sollte neben der Fokussierung auf den Abbau von Risikofaktoren auch vermehrt der Aufbau von Ressourcen trainiert werden, da Ressourcen- und Risikokarawanen in einem additiv-inversen Beziehungsmuster zueinanderstehen und es somit eines sowohl stärken- als auch defizitorientierten Trainings bedarf. Eine verstärkte Ressourcenorientierung ist vor allem deshalb zu empfehlen, da Ressourcen in dieser Untersuchung eine zentrale Vermittlerrolle in funktionalen Copingprozessen entfalten konnten. Des Weiteren ermutigen erstmalige, evaluative Befunde des zugrundeliegenden Trainings zur verstärkten Ressourcenorientierung, da Schlüsselressourcen, wie etwa soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit gefördert werden konnten und insbesondere anfänglich ressourcenarme Adoleszente hiervon stark

profitieren. Bei der Förderung von Selbstmanagement an Hauptschulen sollten die charakteristisch negativen Zukunftserwartungen von Lernenden an Hauptschulen künftig besonders berücksichtigt werden (Baumert et al., 2006b; Dietz et al., 1997; Schümer, 2004b). Anstelle einer quantitativen Stärkung des Selbstmanagements sollte eher eine realistische Einschätzung des Selbstmanagements zum Ziel gesetzt werden. Ferner wirkte sich das Training zum Ressourcenmanagement förderlich auf funktionales und hemmend auf dysfunktionales Coping aus. Lediglich für indirektes Handeln und Vermeidung konnten keine Trainingseffekte nachgewiesen werden, da diese auch nicht trainiert wurden. Die Stärkung Heranwachsender bei ihrem Ressourcenmanagement ist zudem vorteilhaft, weil Ressourcen eine potente, spiralisierende Wirkung auf Copingstrategien und das eigene soziale Verhalten entfalten können, sodass sie weitere Gewinne ermöglichen und Verluste verhindern können. Zu beachten ist hierbei allerdings der bemerkenswerte, längsschnittliche Einfluss von Lehrkräften und Eltern auf die Ressourcen von Jugendlichen. Sie können mit ihrem Verhalten ressourcenförderliche aber auch ressourcenmindernde Pfade für Jugendliche ebnen.

Basierend auf Erkenntnissen dieser Studie kann angenommen werden, dass sich ein kurzes und intensives Training, aufbauend auf der COR-Theorie (Hobfoll, 1989), salutogen auf Ressourcen und Coping von Jugendlichen auswirkt, was annähernd vergleichbare Studien bestätigt (Hobfoll & Jackson, 1991; Kraag et al., 2006; Lohaus, 2018; Wilson et al., 2003). Allerdings besteht bisher kein evaluiertes Trainingsprogramm für Jugendliche, das durch die Ressourcenerhaltungstheorie fundiert ist, sodass durch diese Arbeit erstmalige Erkenntnisse über Maßnahmen zum Ressourcenmanagement und Coping bei besonders ressourcenarmen Jugendlichen gewonnen werden konnten (T. Hagen et al., 2016; Kearney & Graczyk, 2014; Kraag et al., 2006; Tanner-Smith & Wilson, 2013). Es besteht weiterhin ein Bedarf an wissenschaftlich evaluierten Programmen (Feiss et al., 2019) und Replikationen dieser Studie.

Nachfolgende ressourcenbasierte Programme sollten auf den essenziellen Erkenntnissen dieser Studie aufbauen und dazu beitragen, effektive Maßnahmen zum Ressourcenmanagement für Adoleszente umzusetzen.

Es werden drei wesentliche Schlussfolgerungen zu Ressourcenmanagementtrainings für Jugendliche vor dem Hintergrund der COR-Theorie (Hobfoll, 1989) abgeleitet: Erstens verfügen verhaltensauffällige Jugendliche durchaus über ein ausgedehntes Repertoire an Ressourcen und Copingstrategien, auf denen künftige Maßnahmen aufbauen können, um wirksame Effekte zu erzielen. Zweitens entwickeln jugendliche Hauptschülerinnen und -schüler ihre Ressourcen und Bewältigungsstrategien in sozio-ökonomisch benachteiligten Kontexten auf prekären Karawanenpfaden, die maßgeblich durch Eltern und Lehrkräfte determiniert werden. Insofern sollten nachfolgende Präventionen und Interventionen nicht nur an individuellen Merkmalen, sondern vor allem auch am sozio-kulturellen Kontext ansetzen. Drittens erwies sich bereits eine kurze und intensive Intervention als erfolgreich, weshalb überdies ein Bedarf an der Untersuchung langfristigerer Maßnahmen und Effekte besteht. Insgesamt ermutigt das COR-T sowohl Forschung als auch Praxis zur weiteren Durchführung ressourcenbasierter Maßnahmen, da es empirische Hinweise auf die Wirksamkeit von salutogenem Ressourcenmanagement bei risikobehafteten Jugendlichen liefert.

Literaturverzeichnis

- Aarts, E., Verhage, M., Veenvliet, J. V., Dolan, C. V. & Sluis, S. van der. (2014). A solution to dependency: using multilevel analysis to accommodate nested data. *Nature Neuroscience*, 17(4), 491–496. <https://doi.org/10.1038/nn.3648>
- Adair, J. G. (1984). The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact. *The Journal of Applied Psychology*, 69(2), 334–345. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.2.334>
- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L. & Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *The American Psychologist*, 49(1), 15–24. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.1.15>
- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 33–52. <https://doi.org/10.1348/000709900157958>
- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52(3), 317–332. <https://doi.org/10.1007/BF02294359>
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549–562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Albers, V. & Ricking, H. (2018). Elternbedingter Schulabsentismus – Begriffe, Strukturen, Dimensionen. Eine theoretische Annäherung an die Thematik „Zurückhalten“ im Kontext von Schulabsentismus. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Schulabsentismus und Eltern* (Absentismus und Dropout, S. 9–26). Wiesbaden: Springer VS.

- Alloway, T. P. & Alloway, R. G. (2013). Working memory across the lifespan: A cross-sectional approach. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(1), 84–93.
<https://doi.org/10.1080/20445911.2012.748027>
- Andersen, T. (1987). The reflecting team: dialogue and meta-dialogue in clinical work. *Family Process*, 26(4), 415–428. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00415.x>
- Andres, J. (2010). Multivariate Varianzanalyse und Diskriminanzanalyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., 525-537). Göttingen: Hogrefe.
- Antonovsky, A. (1987). The salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness. *Advances*, 4(1), 47–55.
- Antonucci, T. C. (2001). Social relations an examination of social networks, social support, and sense of control. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Hrsg.), *Handbook of the psychology of aging* (5. Aufl., S. 427–453). Amsterdam: Academic Press.
- Arenas-Landgrave, P., Pérez-Ramos, M., Machado, A. I., Buchwald, P. & Lucio, E. (2019). Stress, coping and resilience in adolescents: Groups risk comparison. In P. Buchwald, K. A. Moore, K. Kaniasty & P. Arenas-Landgrave (Hrsg.), *Stress and Anxiety. Contributions of the STAR Award Winners* (S. 193–203). Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Backett-Milburn, K. & Wilson, S. (2000). Understanding peer education: insights from a process evaluation. *Health Education Research*, 15(1), 85–96.
<https://doi.org/10.1093/her/15.1.85>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4>

- Badaoui, K., Lebrun, A.-M. & Bouchet, P. (2012). Clothing Style, Music, and Media Influences on Adolescents' Brand Consumption Behavior. *Psychology & Marketing*, 29(8). <https://doi.org/10.1002/mar.20544>
- Baldwin, A. S., Rothman, A. J., Hertel, A. W., Linde, J. A., Jeffery, R. W., Finch, E. A. & Lando, H. A. (2006). Specifying the determinants of the initiation and maintenance of behavior change: an examination of self-efficacy, satisfaction, and smoking cessation. *Health Psychology*, 25(5), 626–634. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.25.5.626>
- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*, 1(1), 1–34.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behavior* (1. Aufl., S. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/1090198104263660>
- Barrera, M. & Garrison-Jones, C. (1992). Family and peer social support as specific correlates of adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/BF00927113>

- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.
<https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006a). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006b). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Beelmann, A., Pfost, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000104>
- Begic, P. & Buchwald, P. (2020). School absenteeism: through the lens of conservation of resources theory. In K. A. Moore & P. Buchwald (Hrsg.), *Stress and anxiety - theory, practice and measurement* (S. 119–128). Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Benight, C. C., Ironson, G., Klebe, K., Carver, C. S., Wynings, C., Burnett, K., ... & Schneiderman, N. (1999). Conservation of resources and coping self-efficacy predicting distress following a natural disaster: A causal model analysis where the environment meets the mind. *Anxiety, Stress, & Coping*, 12(2), 107–126.
<https://doi.org/10.1080/10615809908248325>

- Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link Between Subjective Well-Being, Internal Resources, and Parental Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67–79.
<https://doi.org/10.1023/A:1021864432505>
- Bergsson, M. & Luckfiel, H. (2016). *Umgang mit "schwierigen" Kindern* (Lehrer-Bücherei Grundschule, 11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Berkman, L. F. (1984). Assessing the physical health effects of social networks and social support. *Annual Review of Public Health*, 5(1), 413–432.
- Berkman, L. F. & Syme, S. L. (1979). Social networks, host resistance, and mortality: a nine-year follow-up study of Alameda County residents. *American Journal of Epidemiology*, 109(2), 186–204. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a112674>
- Beyer, A. (2005). *Konzeption und Evaluation eines Stresspräventionstrainings für Jugendliche* (Dissertation). Philipps-Universität Marburg.
<https://doi.org/10.17192/z2006.0109>
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2005). Stressbewältigung im Jugendalter: Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2005(1). Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2919860>
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2015). Konzepte zur Stressentstehung- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 11–27).
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2018). *Stressbewältigung im Jugendalter. Ein Trainingsprogramm* (Therapeutische Praxis, 2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Birren, J. E. & Schaie, K. W. (Hrsg.). (2001). *Handbook of the psychology of aging* (5. Aufl.). Amsterdam: Academic Press.

- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(11), 560–571.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717–735.
<https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Bortz, J. & Schuster, C. (2016). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Extras online* (Springer-Lehrbuch, 7. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bossong, B. (1999). *Stress und Handlungskontrolle. Die volitionale Kompetenz bei der Bewertung und Bewältigung aversiver Erfahrungen* (Motivationsforschung, Bd. 17). Göttingen: Hogrefe.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–80). Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. H. Bittlingmayer, A. Scherr & U. Bauer (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 229–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Braasch, M. (2018). *Stressbewältigung und Social Support in Facebook*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20526-3>
- Braasch, M., Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2019). Commerce and crossover of resources in Facebook Groups – A qualitative study. *Computers in Human Behavior*, 99, 101–108.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.003>

- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Brandtstädter, J. (2006). Action Perspectives on Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (6. Aufl., Bd. 1, S. 516–568). New York, NY: Wiley.
- Braun, O. L. (2015). *Das integrative Rahmenmodell und der Selbstmanagementkompetenz-Fragebogen*. Universität Koblenz-Landau.
- Braun, O. L. (Hrsg.). (2019). *Selbstmanagement und Mentale Stärke im Arbeitsleben: Training und Evaluation*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Braun, O. L. (Hrsg.). (2020). *Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59665-4>
- Braun, O. L. & Hildebrandt, A. (2019). Selbst-PR. In O. L. Braun (Hrsg.), *Selbstmanagement und Mentale Stärke im Arbeitsleben: Training und Evaluation* (S. 37–56). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57909-1_3
- Breithecker, D., Teichler, N. & Walter, U. (2008). Ergonomie. In U. Walter (Hrsg.), *Beweglich? Muskel-Skelett-Erkrankungen ; Ursachen, Risikofaktoren und präventive Ansätze* (Weißbuch Prävention, S. 219–242). Berlin: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-540-77274-3_11
- Bronfenbrenner, U., Lüscher, K. & Cranach, A. von (Hrsg.). (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (Sozialwissenschaften, 1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, J. D., Dutton, K. A. & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15(5), 615–631.
- Buchwald, P. (2002). *Dyadisches Coping in mündlichen Prüfungen*. Göttingen: Hogrefe.

- Buchwald, P. (2003). The relationship of individual and communal state-trait coping and interpersonal resources as trust, empathy and responsibility. *Anxiety, Stress, & Coping*, 16(3), 307–320. <https://doi.org/10.1080/1061580031000095452>
- Buchwald, P. (2004). Verschiedene theoretische Modelle gemeinsamer Stressbewältigung. In P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S. 27–44). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Buchwald, P. (2012). *Selbstbewusst ins Leben. Kinder und Jugendliche stärken, fördern, motivieren* (HELP - Hilfe für Eltern, Lehrer, Pädagogen). Paderborn: Schöningh.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-93449-5_8
- Buchwald, P. & Ringeisen, T. (2007). Wie bewältigen Lehrer interkulturelle Konflikte in der Schule? Eine Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multiaxialen Coping-Modells. *Interculture Journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 6(5), 71–98.
- Bundesagentur für Arbeit. (2010). *Klassifikation der Berufe 2010. Band 2: Definitiver und beschreibender Teil*. Zugriff am 15.10.2020. Verfügbar unter:
https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band2.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Bundesagentur für Arbeit. (2020). *Systematik und Verzeichnisse der KldB 2010*. Zugriff am 15.10.2020. Verfügbar unter:

- <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Systematik-Verzeichnisse/Systematik-Verzeichnisse-Nav.html>
- Bundesministerium des Inneren. (2020). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2019. Ausgewählte Zahlen im Überblick* (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, Hrsg.). Berlin.
- Burnham, K. P. & Anderson, D. R. (2004). Multimodel Inference. *Sociological Methods & Research*, 33(2), 261–304. <https://doi.org/10.1177/0049124104268644>
- Buuren, S. van & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3). <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Cacioppo, J. T. & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology*, 50, 191–214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.191>
- Campbell, D. T. (1986). Relabeling internal and external validity for applied social scientists. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(31), 67–77. <https://doi.org/10.1002/ev.1434>
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1967). *Experimental and quasi-experimental designs for research* (2. Aufl.; Nachdruck von "Handbook of research on teaching"). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cáncer, P. F., Estrada, E., Ollero, M. J. F. & Ferrer, E. (2021). Dynamical Properties and Conceptual Interpretation of Latent Change Score Models. *Frontiers in Psychology*, 12, 696419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696419>
- Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement*. New York, NY: D Appleton & Company. <https://doi.org/10.1037/10013-000>

- Carvajal, S. C., Hanson, C., Downing, R. A., Coyle, K. K. & Pederson, L. L. (2004). Theory-Based Determinants of Youth Smoking: A Multiple Influence Approach. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(1), 59–84. <https://doi.org/10.25656/01:9244>
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 879–889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik, 6*(1), 33–58. <https://doi.org/10.25656/01:9244>
- Chapman, C. & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research, 46*(3), 219–228. <https://doi.org/10.1080/0013188042000277296>
- Chen, E., Martin, A. D. & Matthews, K. A. (2006). Socioeconomic status and health: do gradients differ within childhood and adolescence? *Social Science & Medicine, 62*(9), 2161–2170. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.08.054>
- Chen, E. & Paterson, L. Q. (2006). Neighborhood, family, and subjective socioeconomic status: How do they relate to adolescent health? *Health Psychology, 25*(6), 704–714. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.25.6.704>
- Chen, S., Westman, M. & Eden, D. (2009). Impact of enhanced resources on anticipatory stress and adjustment to new information technology: a field-experimental test of conservation of resources theory. *Journal of Occupational Health Psychology, 14*(3), 219–230. <https://doi.org/10.1037/a0015282>
- Chen, S., Westman, M. & Hobfoll, S. E. (2015). The commerce and crossover of resources: resource conservation in the service of resilience. *Stress and Health: Journal of the*

International Society for the Investigation of Stress, 31(2), 95–105.

<https://doi.org/10.1002/smi.2574>

Christian, M. S. & Ellis, A. P. J. (2011). Examining the Effects of Sleep Deprivation on Workplace Deviance: A Self-Regulatory Perspective. *Academy of Management Journal*, 54(5), 913–934. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0179>

Christophersen, T. & Grape, C. (2009). Die Erfassung latenter Konstrukte mit Hilfe formativer und reflektiver Messmodelle. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 103–118). Wiesbaden: Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9_8

Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010). Meta-Analysis of the Relationships Between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>

Chwallek, K. (2015). *Evaluation eines Programms zur Motivationsförderung in der Schule* (Dissertation). Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. <https://doi.org/10.18452/17267>

Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C.-A., Hussein, Y. & Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence. A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. World Health Organization Collaborating Centre, National University of Ireland Galway. Verfügbar unter: <https://www.eif.org.uk/report/what-works-in-enhancing-social-and-emotional-skills-development-during-childhood-and-adolescence>

Clarke, A. T. (2006). Coping with Interpersonal Stress and Psychosocial Health Among Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 10–23. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9001-x>

- Cleveland, M. J. (2003). *Parent and peer influences reconsidered: the convoy of social support model of adolescent substance use* (Dissertation). <https://doi.org/10.31274/rtd-180813-171>
- Cochran, M. (1993). *Extending families. The social networks of parents and their children* (1. Aufl.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Cohen, R., Linker, J. A. & Stutts, L. (2006). Working together: Lessons learned from school, family, and community collaborations. *Psychology in the Schools, 43*(4), 419–428. <https://doi.org/10.1002/pits.20156>
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *The American Psychologist, 59*(8), 676–684. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Cohen, S., Kessler, R. C. & Gordon, L. U. (1998). *Measuring Stress. A Guide for Health and Social Scientists*. New York, NY: Oxford University Press. Retrieved from <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=272273>
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., ... & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *The American Psychologist, 48*(10), 1013–1022. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.10.1013>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Compas, B. E., Howell, D. C., Phares, V., Williams, R. A. & Giunta, C. T. (1989). Risk factors for emotional/behavioral problems in young adolescents: A prospective analysis of

- adolescent and parental stress and symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(6), 732–740. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.57.6.732>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E. & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Cook, T. D. (1991). Clarifying the warrant for generalized causal inferences in quasi-experimentation. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Hrsg.), *Evaluation and Education: At Quarter Century* (Yearbook of the National Society for the Study of Education, S. 115–144). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cozzarelli, C. (1993). Personality and self-efficacy as predictors of coping with abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1224–1236. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.6.1224>
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Cronbach, L. J. & Webb, N. (1975). Between-class and within-class effects in a reported aptitude * treatment interaction: Reanalysis of a study by G. L. Anderson. *Journal of Educational Psychology*, 67(6), 717–724. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.67.6.717>
- Cuijpers, P. (2002). Peer-led and adult-led school drug prevention: a meta-analytic comparison. *Journal of Drug Education*, 32(2), 107–119. <https://doi.org/10.2190/LPN9-KBDC-HPVB-JPTM>

- Davidson, R. & MacKinnon, J. G. (1993). *Estimation and inference in econometrics*. New York, NY: Oxford University Press. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0604/92012048-d.html>
- Davis, A. K., Weener, J. M. & Shute, R. E. (1977). Positive Peer Influence: School-Based Prevention. *Health Education*, 8(4), 20–22. <https://doi.org/10.1080/00970050.1977.10618266>
- DeGEval. (2016). *Standards für Evaluation. Erste Revision auf Basis der Fassung 2002* (DeGEval, Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf
- Demir, K. & Akman Karabeyoglu, Y. (2016). Factors Associated with Absenteeism in High Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62). Verfügbar unter: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/24400/258669>
- Diestel, S. & Schmidt, K.-H. (2012). Lagged mediator effects of self-control demands on psychological strain and absenteeism. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(4), 556–578. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2012.02058.x>
- Dietz, G.-U., Matt, E., Schumann, K. F. & Seus, L. (1997). *"Lehre tut viel..." Berufsbildung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen*. Münster: Votum. Verfügbar unter: <https://repository.difu.de/jspui/handle/difu/275827>
- Ditton, H. & Maaz, K. (2015). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (Lehrbuch, 2. Aufl., S. 229–244). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_17

- Dodge, K. A., Dishion, T. J. & Lansford, J. E. (2006). Deviant Peer Influences in Intervention and Public Policy for Youth. *Social Policy Report*, 20(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2006.tb00046.x>
- Doebler, A. (2010). Punktschätzung. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., S. 326–334). Göttingen: Hogrefe.
- Dooley, J. J., Shaw, T. & Cross, D. (2012). The association between the mental health and behavioural problems of students and their reactions to cyber-victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 275–289.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2011.648425>
- Döpfner, M., Plück, J., Kinnen, C. & Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. (2014). *Manual deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach. Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL/6-18R), Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF/6-18R), Fragebogen für Jugendliche (YSR/11-18R)*. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pdx&AN=PT9002347&site=ehost-live>
- Döring, N. (2010). Planung und Durchführung von Evaluationsstudien. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., S. 261–272). Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N. & Bortz, J. (2015a). Datenaufbereitung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl., S. 579–596). Berlin: Springer.

- Döring, N. & Bortz, J. (2015b). Stichprobenziehung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl., S. 291–320). Berlin: Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2015c). Untersuchungsdesign. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl., S. 181–220). Berlin: Springer.
- Dreman, S. (1999). The experience of divorce and separation in the family: A dynamic systems perspective. In E. Frydenberg (Hrsg.), *Learning to cope. Developing as a person in complex societies* (1. Aufl., S. 150–171). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Drinck, B. (2008). Barrieren der Bildungsgerechtigkeit. In Y. Ehrenspeck (Hrsg.), *Bildung: Angebot oder Zumutung?* (1. Aufl., S. 229–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/3-531-90826-X_13
- Drössler, S. (2011). *Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht - Prozessorientierte Evaluation eines Fortbildungsprojekts für die Sekundarstufe I* (Dissertation). Saarbrücken: Suedwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften. <https://doi.org/10.13140/2.1.4901.5369>
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Meares, H. & Krier, M. (1994). Prospective investigation of the effects of socioeconomic disadvantage, life stress, and social support on early adolescent adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 103(3), 511–522. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.3.511>
- Dubow, E. F., Schmidt, D., McBride, J., Edwards, S. & Merk, F. L. (1993). Teaching Children to Cope With Stressful Experiences: Initial Implementation and Evaluation of a Primary Prevention Program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(4), 428–440. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2204_3

- Dumont, M. & Provost, M. A. (1999). Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343–363.
<https://doi.org/10.1023/A:1021637011732>
- Dunahoo, C. L., Hobfoll, S. E., Monnier, J., Hulsizer, M. R. & Johnson, R. (1998). There's more than rugged individualism in coping. Part 1: Even the lone ranger had tonto. *Anxiety, Stress, & Coping*, 11(2), 137–165. <https://doi.org/10.1080/10615809808248309>
- Duncan, O. D. (1966). Path Analysis: Sociological Examples. *American Journal of Sociology*, 72(1), 1–16. <https://doi.org/10.1086/224256>
- Dunkake, I. (2015). Populär oder abgelehnt? Eine empirische Untersuchung über die soziometrischen Positionen von Schülerinnen und Schülern in Hauptschulklassen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(3), 295–312. <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0135-y>
- Dunkel-Schetter, C., Bennett, T. L., Sarason, I. G., Sarason, B. R. & Pierce, G. R. (1990). *Social support: An interactional view* (Wiley Series on Personality Processes). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. & Janosz, M. (2018). High School Dropout in Proximal Context: The Triggering Role of Stressful Life Events. *Child Development*, 89(2), e107-e122. <https://doi.org/10.1111/cdev.12792>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Durlak, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115–152. <https://doi.org/10.1023/a:1024654026646>
- Edwards, A. L. (1982). *The social desirability variable in personality assessment and research* (Nachdruck). Westport, CT: Greenwood Press.
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., Nicholas, L. J. & Dicker, B. G. (1994). Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program. *American Journal of Health Promotion*, 8(3), 202–215. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-8.3.202>
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R. & Randell, B. P. (2001). Reconnecting Youth to Prevent Drug Abuse, School Dropout and Suicidal Behaviors Among High-Risk Youth. In E. F. Wagner & H. B. Waldron (Hrsg.), *Innovations in adolescent substance abuse interventions* (S. 51–84). New York, NY: Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B978-008043577-0/50023-7>
- Eid, M., Geiser, C. & Nußbeck, F. (2008). Neuere psychometrische Ansätze der Veränderungsmessung. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(3), 181–189. <https://doi.org/10.1024/1661-4747.56.3.181>
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden. Mit Online-Materialien* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Elbing, E. (1975). *Das Soziogramm der Schulklasse. Diagnostische und Verhalten modifizierende Arbeitsmöglichkeiten* (Studienhefte Psychologie in Erziehung und Unterricht, 5. Aufl.). München: Reinhardt.
- Ellermeier, W. & Bösche, W. (2010). Experimentelle Versuchspläne. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., S. 37–48). Göttingen: Hogrefe.

- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis* (Methodology in the social sciences). New York, NY: Guilford Press.
- Eng, P. M., Rimm, E. B., Fitzmaurice, G. & Kawachi, I. (2002). Social ties and change in social ties in relation to subsequent total and cause-specific mortality and coronary heart disease incidence in men. *American Journal of Epidemiology*, *155*(8), 700–709.
<https://doi.org/10.1093/aje/155.8.700>
- Ennis, N. E., Hobfoll, S. E. & Schröder, K. E. (2000). Money doesn't talk, it swears: how economic stress and resistance resources impact inner-city women's depressive mood. *American Journal of Community Psychology*, *28*(2), 149–173.
<https://doi.org/10.1023/A:1005183100610>
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2019). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus & M. Vierhaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, S. 23–50). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences*, *28*(1), 18–26.
<https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>
- Eschenbeck, H., Schmid, S., Schröder, I., Wasserfall, N. & Kohlmann, C.-W. (2018). Development of Coping Strategies From Childhood to Adolescence. *European Journal of Health Psychology*, *25*(1), 18–30. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000005>
- Eschenbeck, H., Zierau, C., Brunner, M. & Kohlmann, C.-W. (2011). Stressprävention bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *60*(7), 561–575. <https://doi.org/10.13109/prkk.2011.60.7.561>
- Essau, C. A., Olaya, B., Anastassiou-Hadjicharalambous, X., Pauli, G., Gilvarry, C., Bray, D., O'Callaghan, J. & Ollendick, T. H. (2012). Psychometric properties of the

- Strength and Difficulties Questionnaire from five European countries. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 21(3), 232–245.
<https://doi.org/10.1002/mpr.1364>
- Fallin, K., Wallinga, C. & Coleman, M. (2001). Helping Children Cope with Stress in the Classroom Setting. *Childhood Education*, 78(1), 17–24.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10521681>
- Fang, S., Johnson, M. D., Galambos, N. L. & Krahn, H. J. (2020). Convoys of perceived support from adolescence to midlife. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(5), 1416–1429. <https://doi.org/10.1177/0265407519899704>
- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M. & Pangelinan, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of School-Based Stress, Anxiety, and Depression Prevention Programs for Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1668–1685. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01085-0>
- Fields, L. & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17(8), 937–976. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00033-0)
- Finkelstein, D. M., Kubzansky, L. D., Capitman, J. & Goodman, E. (2007). Socioeconomic differences in adolescent stress: the role of psychological resources. *The Journal of Adolescent Health*, 40(2), 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.006>
- Finney, J. W., Mitchell, R. E., Cronkite, R. C. & Moos, R. H. (1984). Methodological issues in estimating main and interactive effects: Examples from coping/social support and stress field. *Journal of Health and Social Behavior*, 25(1), 85–98.
- Fliege, C., Kröhne, U. & Steyer, R. (2010). Theorie und Analyse kausaler Effekte. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., 487-495). Göttingen: Hogrefe.

- Ford, U. W. & Gordon, S. (1999). Coping with sport injury: Resource loss and the role of social support. *Journal of Personal & Interpersonal Loss*, 4(3), 243–256.
- Fox, J., Nie, Z. & Byrnes, J. (2020). *sem: Structural Equation Models*. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=sem>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Freedy, J. R. & Hobfoll, S. E. (1994). Stress inoculation for reduction of burnout: A conservation of resources approach. *Anxiety, Stress, & Coping*, 6(4), 311–325. <https://doi.org/10.1080/10615809408248805>
- Fridrici, M. & Lohaus, A. (2007). Stressprävention für Jugendliche. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 15(3), 95–108. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.15.3.95>
- Fried, E. I., Borkulo, C. D. van, Cramer, A. O. J., Boschloo, L., Schoevers, R. A. & Borsboom, D. (2017). Mental disorders as networks of problems: a review of recent insights. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1319-z>
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16(3), 253–266. <https://doi.org/10.1006/jado.1993.1024>
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (2000). Teaching Coping to Adolescents: When and to Whom? *American Educational Research Journal*, 37(3), 727–745. <https://doi.org/10.3102/00028312037003727>
- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-Smith, N. & Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 117–134. <https://doi.org/10.1080/02667360410001691053>

- Gabler, S. (2010). Stichprobenziehung. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., S. 27–36). Göttingen: Hogrefe.
- Gad, M. T. & Johnson, J. H. (1980). Correlates of adolescent life stress as related to race, sex, and levels of perceived social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(1), 13–16. <https://doi.org/10.1080/15374418009532936>
- Galbo, J. J. (1986). Adolescents' perceptions of significant adults. *Children and Youth Services Review*, 8(1), 37–51. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(86\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0190-7409(86)90024-1)
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001>
- Gallo, L. C., Bogart, L. M., Vranceanu, A.-M. & Matthews, K. A. (2005). Socioeconomic status, resources, psychological experiences, and emotional responses: a test of the reserve capacity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(2), 386–399.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.2.386>
- Galloway, D. (2014). *Schools & Persistent Absentees*. Burlington: Elsevier Science.
- Ganzeboom, H. B., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56.
[https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Garcia, C. (2010). Conceptualization and measurement of coping during adolescence: a review of the literature. *Journal of Nursing Scholarship*, 42(2), 166–185.
<https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2009.01327.x>
- Gebhart, G. F. & Schmidt, R. F. (Hrsg.). (2013). *Encyclopedia of Pain* (Springer eBook Collection Biomedical and Life Sciences). Berlin, Heidelberg: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-28753-4>

- Gecková, A., Dijk, J. P. van, Stewart, R., Groothoff, J. W. & Post, D. (2003). Influence of social support on health among gender and socio-economic groups of adolescents. *European Journal of Public Health*, 13(1), 44–50. <https://doi.org/10.1093/eurpub/13.1.44>
- Geiser, C. (2014). Longitudinal Structural Equation Modeling. In A. C. Michalos (Hrsg.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (S. 3695–3703). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_1701
- Gelhaar, T. (2010). *Stress und Coping in der Adoleszenz. Ein Kulturvergleich von Jugendlichen in 10 europäischen Ländern* (Dissertation). Marburg: Tectum-Verlag.
Verfügbar unter: http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=1056600
- Gelman, A. & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models* (Analytical methods for social research, 1. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0668/2006040566-d.html>
- Ghahremani, D. G., Oh, E. Y., Dean, A. C., Mouzakis, K., Wilson, K. D. & London, E. D. (2013). Effects of the Youth Empowerment Seminar on impulsive behavior in adolescents. *The Journal of Adolescent Health*, 53(1), 139–141. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.010>
- Göbel, K. & Buchwald, P. (2017). *Interkulturalität und Schule. Migration - Heterogenität - Bildung* (Standardwissen Lehramt). Paderborn: Schöningh Verlag/UTB.
- Godding, P. R. & Glasgow, R. E. (1985). Self-efficacy and outcome expectations as predictors of controlled smoking status. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 583–590. <https://doi.org/10.1007/BF01173011>
- Goldstein, A. P. & Huff, C. R. (1993). *The gang intervention handbook*. Champaign, IL: Research Press.

- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt. Mit Arbeitsmaterial zum Download* (Kompakt, 2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodman, A., Lamping, D. L. & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1179–1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Goodman, E. (1999). The role of socioeconomic status gradients in explaining differences in US adolescents' health. *American Journal of Public Health*, 89(10), 1522–1528. <https://doi.org/10.2105/ajph.89.10.1522>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Goodman, R., Ford, T., Richards, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2000). The Development and Well-Being Assessment: Description and Initial Validation of an Integrated Assessment of Child and Adolescent Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 645–655. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2000.tb02345.x>
- Goodman, R., Renfrew, D. & Mullick, M. (2000). Predicting type of psychiatric disorder from Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) scores in child mental health clinics

in London and Dhaka. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(2), 129–134.

<https://doi.org/10.1007/s007870050008>

Goodman, R. & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 17–24. <https://doi.org/10.1023/a:1022658222914>

Gould, L. F., Dariotis, J. K., Mendelson, T. & Greenberg, M. T. (2012). A school-based mindfulness intervention for urban youth: Exploring moderators of intervention effects. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 968–982. <https://doi.org/10.1002/jcop.21505>

Graf, A. (2012). *Selbstmanagement-Kompetenz in Unternehmen nachhaltig sichern. Leistung, Wohlbefinden und Balance als Herausforderung* (uniscope. Publikationen der SGO Stiftung). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-7150-0>

Grawe, K. & Grawe-Gerber, M. (1999). Ressourcenaktivierung. *Psychotherapeut*, 44(2), 63–73. <https://doi.org/10.1007/s002780050149>

Green, L., Myerson, J. & Ostraszewski, P. (1999). Discounting of delayed rewards across the life span: age differences in individual discounting functions. *Behavioural Processes*, 46(1), 89–96. [https://doi.org/10.1016/S0376-6357\(99\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0376-6357(99)00021-2)

Greene, A. L. (1990). Patterns of affectivity in the transition to adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(3), 340–356. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90074-I](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90074-I)

Greif, S. (1991). Streß in der Arbeit - Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 1–28). Göttingen: Hogrefe.

Griffin, K. W., Scheier, L. M., Botvin, G. J. & Diaz, T. (2001). Protective role of personal competence skills in adolescent substance use: Psychological well-being as a mediating

- factor. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15(3), 194–203. <https://doi.org/10.1037/0893-164X.15.3.194>
- Griffith, M. A., Dubow, E. F. & Ippolito, M. F. (2000). Developmental and Cross-Situational Differences in Adolescents' Coping Strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 183–204. <https://doi.org/10.1023/A:1005104632102>
- Groen, G., Pössel, P., Al-Wiswasi, S. & Petermann, F. (2003). Universelle, schulbasierte Prävention der Depression im Jugendalter: Ergebnisse einer Follow-Up-Studie. *Kindheit und Entwicklung*, 12(3), 164–174. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.12.3.164>
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford publications.
- Gubbels, J., Put, C. E. van der & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Guo, Y. (2017). The Influence of Social Support on the Prosocial Behavior of College Students: The Mediating Effect based on Interpersonal Trust. *English Language Teaching*, 10(12), 158. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n12p158>
- Gwaltney, C. J., Shiffman, S. & Sayette, M. A. (2005). Situational correlates of abstinence self-efficacy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 114(4), 649–660. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.4.649>
- Haffner, J., Esther, C., Münch, H., Parzer, P., Raue, B., Steen, R., Klett, M. & Resch, F. (2002). Verhaltensauffälligkeiten im Einschulungsalter aus elterlicher Perspektive - Ergebnisse zu Prävalenz und Risikofaktoren in einer epidemiologischen Studie. <https://doi.org/10.25656/01:935>
- Hagen, C. von & Schwarz, H. P. (Hrsg.). (2011). *Selbstmanagement bei chronischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Hagen, T., Spilles, M. & Hennemann, T. (2017). Prävalenz von Schulabsentismus – schulform- und altersspezifische Häufigkeit und Verteilung von Fehlzeiten unter besonderer Berücksichtigung individueller Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 140–152.
- Hagen, T. & Vierbuchen, M.-C. (2016). Prävention von schulischem Dropout-Vorstellung einer präventiven Maßnahme zur Vermeidung von Schulabbruch. *Infobrief Schulpsychologie BW*, 16(1), 1–12.
- Hagen, T., Vierbuchen, M.-C., Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2016). Effekte eines schulbasierten sozial-kognitiven Trainings bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. The effects of school-based social-cognitive training for secondary school students with learning disabilities. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(4), 307–326.
- Hakanen, J. J., Peeters, M. C. W. & Perhoniemi, R. (2011). Enrichment processes and gain spirals at work and at home: A 3-year cross-lagged panel study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 8–30. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02014.x>
- Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: a meta-analytic test of the conservation of resources model. *The Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134–1145. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1134>
- Halbesleben, J. R. B., Neveu, J.-P., Paustian-Underdahl, S. C. & Westman, M. (2014). Getting to the “COR”. *Journal of Management*, 40(5), 1334–1364. <https://doi.org/10.1177/0149206314527130>
- Hampel, P., Meier, M. & Kümmel, U. (2008). School-based Stress Management Training for Adolescents: Longitudinal Results from an Experimental Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 1009–1024. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9204-4>

- Hampel, P. & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *The Journal of Adolescent Health, 38*(4), 409–415.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.02.014>
- Hampel, P. & Petermann, F. (2018). Geschlechts- und situationsspezifische Stressverarbeitung und Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung, 27*(1), 54–63. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000244>
- Hanewinkel, R., Hansen, J., Neumann, C. & Petersen, F. L. (2021). *Kinder- und Jugendgesundheit in Schulen. Ergebnisbericht 2020/2021* (Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, Hrsg.). Kiel: DAK-Gesundheit. Verfügbar unter:
https://www.praeventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_SJ2021.pdf
- Hanson, M. D. & Chen, E. (2007). Socioeconomic status and health behaviors in adolescence: a review of the literature. *Journal of Behavioral Medicine, 30*(3), 263–285.
<https://doi.org/10.1007/s10865-007-9098-3>
- Hartig, J. & Rakoczy, K. (2010). Mehrebenenanalyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., S. 538–547). Göttingen: Hogrefe.
- Hau, R. (2016). *PONS Wörterbuch für Schule und Studium: Latein // PONS Wörterbuch für Schule und Studium Latein-Deutsch. Latein - Deutsch // Rund 90.000 Stichwörter und Wendungen* (1. Aufl.). Stuttgart: PONS.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York, NY: McKay.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York, NY: McKay.
- Hawkins, L. D., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development, 10*(4), 512–527.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>

- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach* (Methodology in the social sciences, 2. Aufl.). New York, London: The Guilford Press.
- Heckner, T. (2013). *Schulverweigerung als individuelle entwicklungsbezogene Bewältigungsstrategie zwischen Risikoverhalten und Resilienzbildung. Ressourcenorientierung in der Arbeit mit Schulverweigerern im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII am Beispiel der Flex-Fernschule* (Dissertation). Universität zu Köln.
- Hedderich, J. & Sachs, L. (2020). *Angewandte Statistik*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62294-0>
- Heeren, A., Lannoy, S., Coussement, C., Hoebeke, Y., Verschuren, A., Blanchard, M. A., ... & Gierski, F. (2021). A network approach to the five-facet model of mindfulness. *Scientific Reports*, *11*(1), 15094. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-94151-2>
- Heid, S. (2019). „StarkmacherSchule“ – Evaluation eines Empowerment-Projekts. In W. Knörzner, W. Amler, S. Heid, J. Janiesch & R. Rupp (Hrsg.), *Das Heidelberger Kompetenztraining. Grundlagen, Methodik und Anwendungsfelder zur Entwicklung mentaler Stärke* (1. Aufl., S. 211–220). Wiesbaden, Germany: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24397-5_25
- Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*(3), 319–335. <https://doi.org/10.1023/A:1005147708827>
- Hendron, M. & Kearney, C. A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems. *Children & Schools*, *38*(2), 109–116. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>

- Hertel, S., Klug, J. & Schmitz, B. (2010). Quasi-experimentelle Versuchspläne. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., S. 49–62). Göttingen: Hogrefe.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Widenfelt, B. M. van, Vermeiren, R. & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 870–878. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.006>
- Hillenbrand, C. & Ricking, H. (2011). Schulabbruch: Ursachen - Entwicklung - Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 153–172.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. New Brunswick, NJ: California Press.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Washington DC: Hemisphere Publishing Corp.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *The American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.3.513>
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community. The psychology and philosophy of stress*. New York, NY: Plenum Press.
- Hobfoll, S. E. (2001a). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337–421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Hobfoll, S. E. (2001b). Social Support and Stress. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (1. Aufl., S. 14461–14465). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03823-7>
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>

- Hobfoll, S. E. (2009). Social support: The movie. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 93–101. <https://doi.org/10.1177/0265407509105524>
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 116–122. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x>
- Hobfoll, S. E. (2012a). Conservation of resources and disaster in cultural context: the caravans and passageways for resources. *Psychiatry*, 75(3), 227–232. <https://doi.org/10.1521/psyc.2012.75.3.227>
- Hobfoll, S. E. (2012b). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In S. Folkman (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* (Oxford library of psychology, S. 127–147). Oxford: Oxford University Press.
- Hobfoll, S. E. & Buchwald, P. (2004a). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(4), 247–257.
- Hobfoll, S. E. & Buchwald, P. (2004b). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell - eine innovative Stresstheorie. In P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S. 11–26). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Hobfoll, S. E., Dunahoo, C. L., Ben-Porath, Y. & Monnier, J. (1994). Gender and coping: the dual-axis model of coping. *American Journal of Community Psychology*, 22(1), 49–82. <https://doi.org/10.1007/bf02506817>
- Hobfoll, S. E., Dunahoo, C. L. & Monnier, J. (1995). Conservation of Resources and Traumatic Stress. In J. R. Freedy & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Traumatic Stress* (S. 29–47). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1076-9_2
- Hobfoll, S. E. & Freedy, J. R. (2017). Conservation of Resources: A General Stress Theory Applied To Burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Hrsg.), *Professional*

- burnout. Recent developments in theory and research* (Routledge library editions. Human resource management, Bd. 33, S. 115–129). London: Routledge Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9781315227979-9>
- Hobfoll, S. E., Freedy, J. R., Lane, C. & Geller, P. (1990). Conservation of Social Resources: Social Support Resource Theory. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), 465–478. <https://doi.org/10.1177/0265407590074004>
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J. R. B., Neveu, J.-P. & Westman, M. (2018). Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 103–128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Hobfoll, S. E. & Jackson, A. P. (1991). Conservation of resources in community intervention. *American Journal of Community Psychology*, 19(1), 111–121.
<https://doi.org/10.1007/bf00942259>
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N. E. & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 632–643. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>
- Hobfoll, S. E. & Lerman, M. (1989). Predicting receipt of social support: A longitudinal study of parents' reactions to their child's illness. *Health Psychology*, 8(1), 61–77.
<https://doi.org/10.1037/0278-6133.8.1.61>
- Hobfoll, S. E. & Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21(2), 128–148.
[https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199304\)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199304)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5)

- Hobfoll, S. E., Schwarzer, R. & Chon, K. K. (1998). Disentangling the stress labyrinth: Interpreting the meaning of the term stress as it is studied in health context. *Anxiety, Stress, & Coping, 11*(3), 181–212. <https://doi.org/10.1080/10615809808248311>
- Hobfoll, S. E., Tirone, V., Holmgreen, L. & Gerhart, J. (2016). Chapter 7 - Conservation of Resources Theory Applied to Major Stress. In G. Fink (Hrsg.), *Stress. Concept cognition, emotion, and behavior* (Handbook in stress series, Bd. 1, S. 65–71). Amsterdam: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00007-8>
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., ... & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: empirical evidence. *Psychiatry, 70*(4), 283-315;. <https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283>
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R. M., Laan, P. H. van der & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence, 34*(5), 813–827. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.004>
- Hoferichter, F., Hirvonen, R. & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers. *Learning and Instruction, 71*, 101377. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Hoferichter, F. & Raufelder, D. (2021a). Kann erlebte Unterstützung durch Lehrkräfte schulische Erschöpfung und Stress bei Schülerinnen und Schülern abfedern? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 37*(6), 749–775. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000322>
- Hoferichter, F. & Raufelder, D. (2021b). Kann erlebte Unterstützung durch Lehrkräfte schulische Erschöpfung und Stress bei Schülerinnen und Schülern abfedern? *Zeitschrift*

Für Pädagogische Psychologie, 37(6), 749–775. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000322>

Hofmann, C. & Venetz, M. (2017). Der Einfluss früherer und gegenwärtiger Peer-Erfahrungen in der Schulklasse auf die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(2), 63–72. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000169>

Holahan, C. J., Moos, R. H., Holahan, C. K. & Cronkite, R. C. (1999). Resource loss, resource gain, and depressive symptoms: A 10-year model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 620–629. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.620>

Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: a meta-analysis. *Social Work in Health Care*, 16(1), 53–93. https://doi.org/10.1300/J010v16n01_05

Holen, S., Lervåg, A., Waaktaar, T. & Ystgaard, M. (2012). Exploring the associations between coping patterns for everyday stressors and mental health in young schoolchildren. *Journal of School Psychology*, 50(2), 167–193. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.006>

Hollifield, M., Gory, A., Siedjak, J., Nguyen, L., Holmgreen, L. & Hobfoll, S. (2016). The Benefit of Conserving and Gaining Resources after Trauma: A Systematic Review. *Journal of Clinical Medicine*, 5(11), 1–15. <https://doi.org/10.3390/jcm5110104>

Holmes, T. H. & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)

Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17(2), 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

- Hoofs, H., Jansen, N. W. H., Mohren, D. C. L., Jansen, M. W. J. & Kant, I. J. (2015). The context dependency of the self-report version of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ): a cross-sectional study between two administration settings. *PLOS ONE*, *10*(4), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120930>
- Hoppe, A., Toker, S., Schachler, V. & Ziegler, M. (2017). The effect of change in supervisor support and job control on change in vigor: differential relationships for immigrant and native employees in Israel. *Journal of Organizational Behavior*, *38*(3), 391–414.
- Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L. & Wyl, A. von (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf: Psychische Belastungen und Ressourcen* (S. 23–39). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4_2
- Hox, J. J., Moerbeek, M. & Schoot, R. van de. (2018). *Multilevel analysis. Techniques and applications* (Quantitative methodology series, 3. Aufl.). New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(1), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Huber, F., Meyer, F. & Lenzen, J. M. (2014). *Grundlagen der Varianzanalyse. Konzeption - Durchführung - Auswertung*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05666-7>

- Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Albert, M., Utzmann, H. et al. (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort* (Shell-Jugendstudie). Weinheim: Beltz.
- IBM Corp. (2019). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 26.0) [Computer software]. Armonk, NY.
- Ito, T. A., Larsen, J. T., Smith, N. K. & Cacioppo, J. T. (1998). Negative information weighs more heavily on the brain: The negativity bias in evaluative categorizations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 887–900. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.887>
- Jakobs, K., Eisele, J. & Braun, O. L. (2020). Positive Psychologie und Zielklarheit. In O. L. Braun (Hrsg.), *Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke* (S. 203–220). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, K. W. (1985). *Streßverarbeitungsfragebogen : (SVF) ; Handanweisung*. Göttingen u.a. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/850503108/04>,
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 164–174. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.164>
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1998). Evaluation des Modellversuchs "Selbstwirksame Schulen": Ansätze und Probleme. *Unterrichtswissenschaft*, (26), 107–115.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKSCHUL). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im*

Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen

(S. 15–16). Freie Universität Berlin.

Jessor, R. (2016). *The Origins and Development of Problem Behavior Theory*. Cham:

Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40886-6>

Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits--self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability--with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *The Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92.

<https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.1.80>

Jungk, R. & Müllert, N. R. (1997). *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation* (Heyne-Bücher 19, Heyne-Sachbuch, Bd. 73, Überarb. und aktualisierte Neuausg., 6. Aufl.). München: Heyne.

Kahn, R. L. & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. In P. B. Baltes & Brim O. (Hrsg.), *Life-span development and behavior* (3. Aufl., S. 253–286). New York: Academic Press.

Kahneman, D., Sibony, O. & Sunstein, C. R. (Autor), Holdorf, Jürgen & Bideller, Michael (Redaktion). (2021). *Noise. Was unsere Entscheidungen verzerrt – und wie wir sie verbessern können*. München: Der Hörverlag.

Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263. <https://doi.org/10.2307/1914185>

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Laippala, P. (2001). Adolescent depression: the role of discontinuities in life course and social support. *Journal of Affective Disorders*, 64(2-3), 155–166. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(00\)00233-0](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(00)00233-0)

Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

<https://doi.org/10.1007/978-3-642-13720-4>

- Kamp, J., Braun, O. L. & Gail, K. (2020). Positive Psychologie und die Reduzierung Dysfunktionaler Kognitionen. In O. L. Braun (Hrsg.), *Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke* (S. 153–174). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2012). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis* (5., korrigierte und durchgesehene Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-19366-8>
- Kaniasty, K. & Norris, F. H. (1995). Mobilization and Deterioration of Social Support Following Natural Disasters. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 94–98. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772341>
- Kassing, F., Lochman, J. E. & Glenn, A. L. (2018). Autonomic functioning in reactive versus proactive aggression: The influential role of inconsistent parenting. *Aggressive Behavior*. <https://doi.org/10.1002/ab.21772>
- Kastens, C. & van Wickeren, M. (2021). Belastungserleben und Bewältigung bei Unterrichtsstörungen in der Grundschule. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 347–360). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_39
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57–65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>

- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 107–122). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-47632-0_7
- Kievit, R. A., Brandmaier, A. M., Ziegler, G., Harmelen, A.-L. van, Mooij, S. M. M. de, Moutoussis, M., ... & Dolan, R. J. (2018). Developmental cognitive neuroscience using latent change score models: A tutorial and applications. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 33, 99–117. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.11.007>
- Kim, E., Wang, Y. & Liu, S. (2020). The Impact of Measurement Noninvariance on Latent Change Score Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 27(6), 918–930. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1711759>
- Kiselica, M. S., Baker, S. B., Thomas, R. N. & Reedy, S. (1994). Effects of stress inoculation training on anxiety, stress, and academic performance among adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3). <https://doi.org/10.1037/0022-0167.41.3.335>
- Kisiel, C., Fehrenbach, T., Liang, L.-J., Stolbach, B., McClelland, G., Griffin, G., ... & Spinazzola, J. (2014). Examining child sexual abuse in relation to complex patterns of trauma exposure: Findings from the National Child Traumatic Stress Network. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6(Suppl 1), S29-S39. <https://doi.org/10.1037/a0037812>
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) - Übersicht und Bewertung

erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(7), 491–502.

- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2000). Comparing the German versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behavior Checklist. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(4), 271–276.
<https://doi.org/10.1007/s007870070030>
- Klein, S., König, C. J. & Kleinmann, M. (2003). Sind Selbstmanagement-Trainings effektiv? *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2(4), 157–168. <https://doi.org/10.1026//1617-6391.2.4.157>
- Klein-Heßling, J., Lohaus, A. & Beyer, A. (2003). Gesundheitsförderung im Jugendalter: Attraktivität von Stressbewältigungstrainings. *Journal of Public Health*, 11(4), 365–380.
<https://doi.org/10.1007/BF02957776>
- Klemmert, H. (2004). *Äquivalenz- und Effekttests in der psychologischen Forschung* (Dissertation, Europäische Hochschulschriften Reihe 6, Psychologie, Bd. 725). Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (Methodology in the social sciences, 4. Aufl.). New York, London: The Guilford Press.
- Klippert, H. (1994). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht* (Beltz-Praxis). Weinheim: Beltz.
- Kluth, G. (2003). *Stressbewältigung von Zehnkämpfern* (Dissertation). Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
- Knebel, A. & Seiffge-Krenke, I. (2015). Veränderungen in der Stresswahrnehmung und Stressbewältigung im Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 111–125).

- Knittel, T., Schneidenbach, T. & Mohr, S. (2015). *Zuviel Stress – zuviel Druck! Wie Schweizer Jugendliche mit Stress und Leistungsdruck umgehen*. Juvenir-Studie. Zürich: Jacobs Foundation; Prognos AG.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Kóbor, A., Takács, Á. & Urbán, R. (2013). The Bifactor Model of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 299–307. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000160>
- Kogler, A. (2006). *Die Kunst der Höchstleistung*. Wien: Springer Vienna. <https://doi.org/10.1007/3-211-37853-7>
- Koglin, U. & Petermann, F. (2008). Inkonsistentes Erziehungsverhalten. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(4), 285–291. <https://doi.org/10.1024/1661-4747.56.4.285>
- König, C. J. & Kleinmann, M. (2014). Selbstmanagement. In H. Schuler & U. P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 647–674). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Kossek, E. E., Pichler, S., Bodner, T. & Hammer, L. B. (2011). Workplace social support and work-family conflict: A meta-analysis clarifying the influence of general and work-family-specific supervisor and organizational support. *Personnel Psychology*, 64(2), 289–313. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01211.x>
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C. & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449–472. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.07.001>

- Kränzler, S. & Cramer, C. (2020). *Soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen. Ein Ergebnisbericht*. Tübingen: Universität Tübingen.
<https://doi.org/10.25656/01:20896>
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogischpsychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, S. 54–82). Weinheim: Beltz.
- Kratz U., Pointner A., Sauerland M., Mihailović S., Braun O. (2016). Unternehmenskultur und erfolgreiche Gesundheitsförderung durch Vernetzung in der Region. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), *Unternehmenskultur und Gesundheit - Herausforderungen und Chancen. Mit 130 Abbildungen und 253 Tabellen* (Fehlzeiten-Report, Bd. 2016). Berlin: Springer.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537–567.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.537>
- Kubzansky, L. D., Koenen, K. C., Jones, C. & Eaton, W. W. (2009). A prospective study of posttraumatic stress disorder symptoms and coronary heart disease in women. *Health Psychology*, 28(1), 125–130. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.28.1.125>.
- Kuhn, H.-P. (2008). Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 4, S. 49–71). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kuhnt, B. & Müllert, N. R. (2000). *Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Verstehen - anleiten - einsetzen ; das Praxisbuch zur sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt* (3. Aufl.). Münster: Ökotopia-Verlag.

- Kulakow, S., Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2021). School-related pressure and parental support as predictors of change in student stress levels from early to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 87, 38–51. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.008>
- Kümmel, U., Hampel, P. & Meier, M. (2008). Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), 551–571. <https://doi.org/10.25656/01:4364>
- Kung, E. M. & Farrell, A. D. (2000). The Role of Parents and Peers in Early Adolescent Substance Use: An Examination of Mediating and Moderating Effects. *Journal of Child and Family Studies*, 9(4), 509–528. <https://doi.org/10.1023/A:1009427010950>
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1–26. <https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>
- Lafrenz, B. & Wirth, M. (2019). Moderne Büroraumgestaltung. In A. Gerlmaier & E. Latniak (Hrsg.), *Handbuch psycho-soziale Gestaltung digitaler Produktionsarbeit. Gesundheitsressourcen stärken durch organisationale Gestaltungskompetenz* (S. 329–335). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26154-2_22
- Lagana, M. T. (2004). Protective Factors for Inner-City Adolescents at Risk of School Dropout: Family Factors and Social Support. *Children & Schools*, 26(4), 211–220. <https://doi.org/10.1093/cs/26.4.211>
- Lampert, T., Müters, S., Stolzenberg, H. & Kroll, L. E. (2014). Messung des sozioökonomischen Status in der KiGGS-Studie : Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* [Measurement of socioeconomic status in the KiGGS study: first follow-up (KiGGS Wave 1)], 57(7), 762–770. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1974-8>

- Lange, M., Kamtsiuris, P., Lange, C., Schaffrath Rosario, A., Stolzenberg, H. & Lampert, T. (2007). Messung soziodemographischer Merkmale im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) und ihre Bedeutung am Beispiel der Einschätzung des allgemeinen Gesundheitszustands. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* [Sociodemographic characteristics in the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS) - operationalisation and public health significance, taking as an example the assessment of general state of health], *50*(5-6), 578–589. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0219-5>
- Layne, C. M., Beck, C. J., Rimmasch, H., Southwick, J. S., Moreno, M. A. & Hobfoll, S. E. (2008). Promoting "resilient" posttraumatic adjustment in childhood and beyond: "unpacking" life events, adjustment trajectories, resources, and interventions. In D. Brom, R. Pat-Horenczyk & J. D. Ford (Hrsg.), *Treating Traumatized Children* (S. 13–47). Routledge.
- Layne, C. M., Briggs, E. C. & Courtois, C. A. (2014). Introduction to the special section: Using the Trauma History Profile to unpack risk factor caravans and their consequences. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *6*(1), S1-S8. <https://doi.org/10.1037/a0037768>
- Layne, C. M. & Hobfoll, S. E. (2020). Understanding Post-Traumatic Adjustment Trajectories in School-Age Youth. In E. Rossen, C. M. Layne & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Supporting and Educating Traumatized Students* (S. 75–98). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190052737.003.0005>
- Layne, C. M., Pynoos, R. S., Saltzman, W. R., Arslanagić, B., Black, M., Savjak, N., ... & Houston, R. (2001). Trauma/grief-focused group psychotherapy: School-based postwar intervention with traumatized Bosnian adolescents. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *5*(4), 277–290. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.5.4.277>

- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, *44*, 1–21.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lazarus, R. S. (2001). Conservation of Resources theory (COR): Little more than words masquerading as a new theory. *Applied Psychology*, *50*(3), 381–391.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, *1*(3), 141–169.
<https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress-Related Transactions between Person and Environment. In L. A. Pervin & M. Lewis (Hrsg.), *Perspectives in Interactional Psychology* (S. 287–327). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3997-7_12
- Leeden, R. van der, Meijer, E. & Busing, F. M. T. A. (2008). Resampling Multilevel Models. In J. de Leeuw & E. Meijer (Hrsg.), *Handbook of Multilevel Analysis* (S. 401–433). New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73186-5_11
- Leiner, D. J. (2019). SoSci Survey (Version 3.1.06) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.soscisurvey.de>
- Lenzen, C., Brunner, R. & Resch, F. (2016). Schulabsentismus: Entwicklungen und fortbestehende Herausforderungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* [School absenteeism: Preliminary developments and maintaining persisting challenges], *44*(2), 101–111. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000405>
- Lenzen, C., Fischer, G., Jentzsch, A., Kaess, M., Parzer, P., Carli, V., ... & Brunner, R. (2013). Schulabsentismus in Deutschland – Die Prävalenz von entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und

- Verhaltensauffälligkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(8), 570–582.
- Leppert, K., Koch, B., Brähler, E. & Strauß, B. (2008). Die Resilienzskala (RS)–
Überprüfung der Langform RS-25 und einer Kurzform RS-13. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 1(2), 226–243.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>
- Levitt, M. J. (2005). Social Relations in Childhood and Adolescence: The Convoy Model Perspective. *Human Development*, 48(1-2), 28–47. <https://doi.org/10.1159/000083214>
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. & Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29(5), 811–818. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.5.811>
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. & Levitt, J. L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(2), 207–222. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(94\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0193-3973(94)90013-2)
- Levitt, M. J., Levitt, J. L., Bustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P., Hodgetts, J. & Milevsky, A. (2005). Patterns of Social Support in the Middle Childhood to Early Adolescent Transition: Implications for Adjustment. *Social Development*, 14(3), 398–420. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00308.x>
- Lewin, K. (1982). *Feldtheorie* (Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4). Bern, Stuttgart: Huber.
- Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2018). Kognitive Entwicklung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 51–74). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). *Entwicklungspsychologie. Mit Add-on* (Originalausgabe). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621279574
- Linderkamp, F. (2009). Operante Methoden. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter* (Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Bd. 3, S. 209–220). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-79545-2_13
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (Wiley Series in Probability and Statistics, 2. Aufl.). Hoboken: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119013563>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1991). A Theory of Goal Setting and Task Performance. *The Academy of Management Review*, 16(2), 480. <https://doi.org/10.2307/258875>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *The American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.57.9.705>
- Lohaus, A. (2009). Stressbewältigungskompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 131–140). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88384-5_10
- Lohaus, A. (2018). Stressmanagementtrainings für Kinder und Jugendliche. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 163–178). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9_18
- Lohaus, A. & Ball, J. (2006). *Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern* (2. Aufl.). Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.

- Lohaus, A., Beyer, A. & Klein-Heßling, J. (2004). Stresserleben und Stresssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(1), 38–46. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.36.1.38>
- Lohaus, A., Domsch, H. & Fridrici, M. (2007). *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche. Mit 23 Abbildungen und 26 Tabellen*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-73943-2>
- Lohaus, A., Elben, C. E., Ball, J. & Klein-Heßling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/0144341032000160128>
- Lohaus, A., Fridrici, M. & Domsch, H. (2017). *Jugendliche im Stress*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-52861-7>
- Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (2001). Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter: Befunde, Diagnostik und Intervention. *Kindheit und Entwicklung*, 10(3), 148–160. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.10.3.148>
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (Hrsg.). (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (Springer-Lehrbuch). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5>
- Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S). *Diagnostica*, 61(4), 222–235. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000153>
- Loon, A. W. G. van, Creemers, H. E., Beumer, W. Y., Okorn, A., Vogelaar, S., Saab, N., ... & Asscher, J. J. (2020). Can Schools Reduce Adolescent Psychological Stress? A Multilevel Meta-Analysis of the Effectiveness of School-Based Intervention Programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(6), 1127–1145. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01201-5>

- Lüdeke, S. (2018). *Verhaltensprobleme bei Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20600-0>
- Lüdeke, S. & Linderkamp, F. (2019). Empirische Arbeit: Empfinden prosoziale Jugendliche weniger Stress in Peerbeziehungen? Eine Analyse prosozialen Verhaltens bei Jugendlichen mit Verhaltensproblemen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(4), 273–284. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art19d>
- Lüdtke, O. & Robitzsch, A. (2010). Missing-Data-Analyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., S. 723–729). Göttingen: Hogrefe.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Luhmann, M. (2015). *R für Einsteiger. Einführung in die Statistiksoftware für die Sozialwissenschaften* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz. Verfügbar unter: http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=1993358
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80–89. <https://doi.org/10.1080/00207590444000041>
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Maaz, K., Baumert, J. & Cortina, K. S. (2008). Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick ; [der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für*

- Bildungsforschung* (Rororo Sachbuch, Bd. 62339, 3. Aufl., S. 205–244). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- MacKinnon, D. P. (2012). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203809556>
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L. & Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science, 1*(4), 173–181.
<https://doi.org/10.1023/A:1026595011371>
- Mahoney, M. J. (1972). Research issues in self-management. *Behavior Therapy, 3*(1), 45–63.
[https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(72\)80051-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(72)80051-0)
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly, 21*(4), 375–395. <https://doi.org/10.1037/h0084129>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mathai, J., Anderson, P. & Bourne, A. (2004). Comparing psychiatric diagnoses generated by the Strengths and Difficulties Questionnaire with diagnoses made by clinicians. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 38*(8), 639–643.
<https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2004.01428.x>
- Mauermann, F., Schäfer, J. & Braun, O. L. (2019). Zielklarheit. In O. L. Braun (Hrsg.), *Selbstmanagement und Mentale Stärke im Arbeitsleben* (S. 167–186). Berlin, Heidelberg: Springer.
- McArdle, J. J. & Grimm, K. J. (2010). Five Steps in Latent Curve and Latent Change Score Modeling with Longitudinal Data. In K. van Montfort, J. H. Oud & A. Satorra (Hrsg.), *Longitudinal Research with Latent Variables* (S. 245–273). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- McCormick, I. A., Siegert, R. J. & Walkey, F. H. (1987). Dimensions of social support: A factorial confirmation. *American Journal of Community Psychology*, 15(1), 73.
- McGee, R., Williams, S., Howden-Chapman, P., Martin, J. & Kawachi, I. (2006). Participation in clubs and groups from childhood to adolescence and its effects on attachment and self-esteem. *Journal of Adolescence*, 29(1), 1–17.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.01.003>
- McKenzie, V. & Frydenberg, E. (2000). Young People and their Resources. In E. Frydenberg (Ed.), *Thriving, Surviving, or Going Under. Coping with Everyday Lives* (Research on Stress and Coping in Education, S. 70–108). Charlotte: Information Age Publishing.
- McKenzie, V., Frydenberg, E. & Poole, C. (2004). What resources matter to young people: The relationship between resources and coping style. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 19(2), 78–96. <https://doi.org/10.1017/S0816512200029308>
- Merluzzi, T. V. & Martinez Sanchez, M. A. (1997). Assessment of self-efficacy and coping with cancer: development and validation of the cancer behavior inventory. *Health Psychology*, 16(2), 163.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York, NY: Free Press.
- Mills, K. L., Dumontheil, I., Speekenbrink, M. & Blakemore, S.-J. (2015). Multitasking during social interactions in adolescence and early adulthood. *Royal Society Open Science*, 2(11), 150117. <https://doi.org/10.1098/rsos.150117>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW. (2020). *Hauptschule*. Verfügbar unter:
<https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/schulformen/hauptschule>
- Mittag, W., Kleine, D. & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.),

Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, Bd. 44, S. 145–173). Weinheim: Beltz.

Moffitt, T. & Walsh, A. (2003). The Adolescence-Limited/Life-Course Persistent Theory of Antisocial Behavior: What Have We Learned? *Biosocial Criminology: Challenging Environmentalism's Supremacy*. Verfügbar unter:

https://scholarworks.boisestate.edu/crimjust_facpubs/109

Monnier, J., Hobfoll, S. E., Dunahoo, C. L., Hulsizer, M. R. & Johnson, R. (1998). There's more than rugged individualism in coping. Part 2: Construct validity and further model testing. *Anxiety, Stress, & Coping*, 11(3), 247–272.

<https://doi.org/10.1080/10615809808248314>

Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2020). Itemkonstruktion und Antwortverhalten. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (Lehrbuch, 3. Aufl., S. 67–89). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_4

Moosbrugger, H., Mildner, D. & Schweizer, K. (2010). Allgemeines Lineares Modell (ALM). In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., S. 472–486). Göttingen: Hogrefe.

Morelli, N. A. & Cunningham, C. J. L. (2012). Not all resources are created equal: COR theory, values, and stress. *The Journal of Psychology*, 146(4), 393–415.

<https://doi.org/10.1080/00223980.2011.650734>

Morgenroth, S. (Hrsg.). (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10009-4>

Morgenroth, S. & Buchwald, P. (2016a). Coping strategies of primary school students – An intercultural comparison between Germany and Turkey. In K. A. Moore, P. Buchwald, F.

- Nasser-Abu Alhija & M. Israelashvili (Hrsg.), *Stress and Anxiety – Strategies, Opportunities and Adaptation* (S. 39–49). Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Morgenroth, S. & Buchwald, P. (2016b). Ressourcenerhaltung und Burnout bei Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 43(2), 136–149.
- Morgenroth, S., Buchwald, P. & Braasch, M. (2016). Stress Prevention among German Teachers. In M. Israelashvili & J. L. Romano (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of International Prevention Science* (S. 827–849). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mrazek, P. J. & Haggerty, R. J. (Hrsg.). (1994). *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/2139>
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas ? A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
<https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Müller, C. M., Hofmann, V. & Arm, S. (2017). Susceptibility to Classmates' Influence on Delinquency During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1221–1253. <https://doi.org/10.1177/0272431616653475>
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015). „Sag‘ mir, was deine Klassenkameraden tun und ich sage dir, was du tun wirst“? Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von schulischem Problemverhalten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(3), 569–589. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0629-3>
- Müller, C. M. & Minger, M. (2013). Welche Kinder und Jugendliche werden am stärksten durch die Peers beeinflusst? Eine systematische Übersicht für den Bereich dissozialen Verhaltens. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 107–129.

- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Mummendey, H.-D. (1997). Selbstkonzept. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (4. Aufl., S. 281–285). Beltz Verlagsgruppe.
- Mundt, M. P. (2011). The impact of peer social networks on adolescent alcohol use initiation. *Academic Pediatrics*, 11(5), 414–421. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2011.05.005>
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337–348. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- Murphy, L. R. (1995). Occupational stress management: Current status and future directions. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 1–14.
- Mytton, J., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R. D. & Logan, S. (2006). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 19(3), CD004606. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004606.pub2>
- Nahas, M. V., Goldfine, B. & Collins, M. A. (2003). Determinants of Physical Activity in Adolescents and Young Adults: The Basis for High School and College Physical Education To Promote Active Lifestyles. *Physical Educator*, 60, 42–56.
- Nestmann, F. (1988). *Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsberufen* (Prevention and Intervention in Childhood and Adolescence, Bd. 2). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110861891>
- Nestmann, F. & Hurrelmann, K. (1994a). Child and Adolescent Research as a Challenge and Opportunity for Social Support Theory, Measurement, and Intervention: And Vice Versa.

- In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (6. Aufl., S. 1–20). Berlin: Walter de Gruyter.
- Nestmann, F. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (1994b). *Social networks and social support in childhood and adolescence* (6. Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter.
- Neumann, S. (2011). Ergonomische Arbeitsplatzgestaltung. In C. Schittich (Hrsg.), *Arbeitswelten. Raumkonzepte, Nutzungsstrategien, Kommunikation* (Im Detail, S. 38–44). München: Detail. <https://doi.org/10.11129/detail.9783955530396.38>
- Neveu, J.-P. (2007). Jailed resources: conservation of resources theory as applied to burnout among prison guards. *Journal of Organizational Behavior*, 28(1), 21–42.
<https://doi.org/10.1002/job.393>
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie* (Grundlagen Psychologie, 6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Olson, E. A., Hooper, C. J., Collins, P. & Luciana, M. (2007). Adolescents' performance on delay and probability discounting tasks: contributions of age, intelligence, executive functioning, and self-reported externalizing behavior. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1886–1897. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.016>
- Opp, G. (2011). Wohlbefinden im Jugendalter: Widerstandskräfte entwickeln. In R. Frank (Hrsg.), *Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie; mit 9 Abbildungen und 18 Tabellen* (2. Aufl., S. 249–257). Berlin: Springer.
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91(11-12), 2213–2229.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.02.002>
- O'Rourke, H. P. & MacKinnon, D. P. (2018). Reasons for Testing Mediation in the Absence of an Intervention Effect: A Research Imperative in Prevention and Intervention Research.

Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 79(2), 171–181.

<https://doi.org/10.15288/jsad.2018.79.171>

Orth, B. & Merkel, C. (2020). *Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2019. Rauchen, Alkoholkonsum und Konsum illegaler Drogen: aktuelle Verbreitung und Trends*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:225-DAS19-DE-1.0>

Park, H. I., Jacob, A. C., Wagner, S. H. & Baiden, M. (2014). Job Control and Burnout: A Meta-Analytic Test of the Conservation of Resources Model. *Applied Psychology*, 63(4), 607–642. <https://doi.org/10.1111/apps.12008>

Park, K.-O., Wilson, M. G. & Lee, M. S. (2004). Effects of social support at work on depression and organizational productivity. *American Journal of Health Behavior*, 28(5), 444–455.

Patterson, J. M. & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10(2), 163–186. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(87\)80086-6](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(87)80086-6)

Pedrero Pérez, E. J., Santed Germán, M. A. & Pérez García, A. M. (2012). Adaptación española de la Escala Multiaxial de Afrontamiento Estratégico (SACS) de Hobfoll [Spanish adaptation of Hobfoll's Strategic Approach to Coping Scale (SACS)]. *Psicothema*, 24(3), 455–460.

Petermann, F. & Bahmer, J. (2009). Psychoedukation. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter* (Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Bd. 3, S. 193–207). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-79545-2_12

Peterson, L. D., Young, K. R., Salzberg, C. L., West, R. P. & Hill, M. (2006). Using self-management procedures to improve classroom social skills in multiple general education settings. *Education and Treatment of Children*, 29(1), 1–21.

- Peterssen, W. H. (2005). *Kleines Methoden-Lexikon* (2. Aufl.). München: Oldenbourg-Schulbuchverlag.
- Pflug, V. & Schneider, S. (2016). School Absenteeism: An Online Survey via Social Networks. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(3), 417–429.
<https://doi.org/10.1007/s10578-015-0576-5>
- Pinheiro, J., Bates, D., DebRoy, S., Sarkar, D. & R Core Team. (2020). *nlme: Linear and Nonlinear Mixed Effects Models*. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=nlme>
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Pössel, P., Horn, A. B., Groen, G. & Hautzinger, M. (2004). School-based prevention of depressive symptoms in adolescents: a 6-month follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(8), 1003–1010.
<https://doi.org/10.1097/01.chi.0000126975.56955.98>
- Pötschke, M. (2019). Mehrebenenanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1493–1509). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_111
- Power, T. G. (2004). Stress and Coping in Childhood: The Parents' Role. *Parenting*, 4(4), 271–317. https://doi.org/10.1207/s15327922par0404_1
- Prinstein, M. J. & Wang, S. S. (2005). False consensus and adolescent peer contagion: examining discrepancies between perceptions and actual reported levels of friends' deviant and health risk behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 293–306. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3566-4>

- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone. The collapse and revival of American community* (1. Aufl.). New York, NY: Simon & Schuster.
- R Core Team. (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria. Verfügbar unter: <https://www.R-project.org/>
- Rabovsky, K. & Stoppe, G. (2006). Die Rolle der Psychoedukation in der stationären Behandlung psychisch Kranker. Eine kritische Übersicht. *Der Nervenarzt* [The role of psychoeducation in the treatment of psychiatric inpatients], 77(5), 538–548.
<https://doi.org/10.1007/s00115-005-2036-0>
- Raufelder, D. (2021). Peers und Lehrkräfte als Einflussgrößen schulischer Motivation – ein Modell sozio-motivationaler (Un-)Abhängigkeit. In R. Lazarides & D. Raufelder (Hrsg.), *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr-Lernkontexten. Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken* (Edition ZfE, Bd. 10, Bd. 10, S. 29–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31064-6_2
- Raufelder, D. & Kulakow, S. (2021). The role of the learning environment in adolescents' motivational development. *Motivation and Emotion*, 45(3), 299–311.
<https://doi.org/10.1007/s11031-021-09879-1>
- Raufelder, D., Lazarides, R. & Lätsch, A. (2018). How classmates' stress affects student's quality of motivation. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 34(5), 649–662. <https://doi.org/10.1002/smi.2832>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., ... & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* [Mental health and psychological burdens of children and adolescents during the first wave of the

COVID-19 pandemic-results of the COPSY study]. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>

Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* [Mental health of children and adolescents in Germany. Results from the BELLA study within the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS)], *50*(5-6), 871–878. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0250-6>

Reid, K. (2005). The Causes, Views and Traits of School Absenteeism and Truancy. *Research in Education*, *74*(1), 59–82. <https://doi.org/10.7227/RIE.74.6>

Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2. Aufl.). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486854008>

Reinecke, J. & Keller, F. (2019). Verhaltensauffälligkeiten im Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) und Jugenddelinquenz: Analysen im Quer- und Längsschnitt. In S. Wallner, M. Weiss, J. Reinecke & M. Stemmler (Hrsg.), *Devianz und Delinquenz in Kindheit und Jugend. Neue Ansätze der kriminologischen Forschung* (S. 157–186). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Reiss, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Lampert, T., Klasen, F. & Ravens-Sieberer, U. (2019). Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. <https://doi.org/10.25646/6125>

Reitz, A. K., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J. & Neyer, F. J. (2014). How Peers Make a Difference: The Role of Peer Groups and Peer Relationships in Personality Development. *European Journal of Personality*, *28*(3), 279–288. <https://doi.org/10.1002/per.1965>

- Revelle, W. (2021). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Evanston, Illinois. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Rew, L., Johnson, K. & Young, C. (2014). A systematic review of interventions to reduce stress in adolescence. *Issues in Mental Health Nursing*, 35(11), 851–863. <https://doi.org/10.3109/01612840.2014.924044>
- Rhoads, C. (2017). Coherent Power Analysis in Multilevel Studies Using Parameters From Surveys. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 42(2), 166–194. <https://doi.org/10.3102/1076998616675607>
- Rice, K. G., Herman, M. A. & Petersen, A. C. (1993). Coping with challenge in adolescence: a conceptual model and psycho-educational intervention. *Journal of Adolescence*, 16(3), 235–251. <https://doi.org/10.1006/jado.1993.1023>
- Richard, S., Eichelberger, I., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2015). Schulbasierte Interventionen bei ADHS und Aufmerksamkeitsproblemen: Ein Überblick. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(1), 5–18. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000141>
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B. & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43(4), 309–323. <https://doi.org/10.1093/sw/43.4.309>
- Richter, T. & Naumann, J. (2002). Mehrebenenanalysen mit hierarchisch-linearen Modellen. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 14(4), 155–159. <https://doi.org/10.1026//1617-6383.14.4.155>
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand* (Dissertation). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Verfügbar unter: <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2003/ricsch03/ricsch03.html>

- Ricking, H. & Dunkake, I. (2017). *Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden. Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen* (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 69). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen - Diagnostik - Prävention. 1. Auflage Grundlagen - Diagnostik - Prävention* (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ricking, H., Schulze, G. C. & Wittrock, M. (2009). Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In H. Ricking, G. C. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention* (UTB Pädagogik, Bd. 3213, S. 13–49). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ricking, H. & Speck, K. (Hrsg.). (2018). *Schulabsentismus und Eltern* (Absentismus und Dropout). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5>
- Riedener Nussbaum, A. (2002a). „*Ich packs!*“ *Wie die Entwicklung von Kontrollüberzeugungen und das Wohlbefinden bei Jugendlichen gefördert werden können. Neurowissenschaftlich angeleitete Pädagogik der Ichstärke-Ermutigung und der Anbahnung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*. Zugriff am 10.05.2020. Verfügbar unter: https://www.radix.ch/files/GLNYWFC/a3_riedener_lang.pdf
- Riedener Nussbaum, A. (2002b). *Zürcher Ressourcen Modell mit Jugendlichen in der frühen Adoleszenz: Untersuchung der Veränderung von Kontrollüberzeugungen und des Wohlbefindens von 14-Jährigen aufgrund eines Persönlichkeitstrainings*. Verfügbar unter: https://zrm.ch/daten/ZRM_J_Wirksamkeitsstudie_Riedener.pdf
- Riedener Nussbaum, A. & Storch, M. (Hrsg.). (2018). *Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche: ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell* (4. Aufl.). Bern: Hogrefe.

- Rini, C. K., Dunkel-Schetter, C., Wadhwa, P. D. & Sandman, C. A. (1999). Psychological adaptation and birth outcomes: The role of personal resources, stress, and sociocultural context in pregnancy. *Health Psychology, 18*(4), 333–345. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.18.4.333>
- Robert Koch-Institut. (2018). Allergische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring, 3*, 1–86. <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-075>
- Rømer Thomsen, K., Callesen, M. B., Hesse, M., Kvamme, T. L., Pedersen, M. M., Pedersen, M. U. & Voon, V. (2018). Impulsivity traits and addiction-related behaviors in youth. *Journal of Behavioral Addictions, 7*(2), 317–330. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.22>
- Rose, N., Pohl, S., Böhme, H. F. & Steyer, R. (2010). Strukturgleichungsmodelle. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., S. 600–611). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenbaum, M. & Ben-Ari Smira, K. (1986). Cognitive and personality factors in the delay of gratification of hemodialysis patients. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(2), 357–364. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.2.357>
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. & Bowen, G. L. (1998). Low Social Support among At-Risk Adolescents. *Children & Schools, 20*(4), 245–260. <https://doi.org/10.1093/cs/20.4.245>
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. & Bowen, G. L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal, 17*(3), 205–226. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1–36. Verfügbar unter: <https://www.jstatsoft.org/v48/i02/>

- Rossen, E., Layne, C. M. & Hobfoll, S. E. (Hrsg.). (2020). *Supporting and Educating Traumatized Students*: Oxford University Press.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2006). *Evaluation. A systematic approach* (7. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roth, M. (2000). Körperliche Beschwerden als Indikator für psychische Auffälligkeiten bei 12-bis 16jährigen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(1), 18–28.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28.
- Roussi, P. & Vassilaki, E. (2001). The applicability of the multiaxial model of coping to a greek population. *Anxiety, Stress, & Coping*, 14(2), 125–147.
<https://doi.org/10.1080/10615800108248351>
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592.
<https://doi.org/10.1093/biomet/63.3.581>
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30(4), 3–13.
[https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00383-4](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00383-4)
- Rudolph, K. D. & Hammen, C. (1999). Age and gender as determinants of stress exposure, generation, and reactions in youngsters: a transactional perspective. *Child Development*, 70(3), 660–677. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00048>
- Rutter, M. (2000). Psychosocial influences: critiques, findings, and research needs. *Development and Psychopathology*, 12(3), 375–405.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400003072>
- Sälzer Ruckdäschel, C. C. (2009). Schulabsentismus und die Bedeutung von Schule und Familie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(3), 625–640.

- Sälzer Ruckdäschel, C. C. (2010). *Schule und Absentismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92251-5>
- Sarason, B. R., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. (Hrsg.). (1990). *Social support: An interactional view*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507–514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(4), 171–179. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.31.4.171>
- Scariano, S. M. & Davenport, J. M. (1987). The Effects of Violations of Independence Assumptions in the One-Way ANOVA. *The American Statistician*, 41(2), 123. <https://doi.org/10.2307/2684223>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Rhenen, W. van. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893–917.
- Scheidt, B. & Schuchart, C. (2014). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für den Abschlusserwerb. In C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3. Soziale Beziehungen Im Kontext Von Motivation und Leistung* (Prolog - Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 25, S. 71–88). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z4m.7>
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Schmittmann, V. D., Cramer, A. O. J., Waldorp, L. J., Epskamp, S., Kievit, R. A. & Borsboom, D. (2013). Deconstructing the construct: A network perspective on

psychological phenomena. *New Ideas in Psychology*, 31(1), 43–53.

<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.02.007>

Schneider, W. (Hrsg.). (1999). *100 Wörter des Jahrhunderts* (Suhrkamp-Taschenbuch, Bd. 2973, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl.).

Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: [http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-621-28453-0)

[beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-621-28453-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-621-28453-0)

Schneider, W. & Stefanek, J. (2004). Entwicklungsveränderungen allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulbezogener Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(3), 147–159.

Schomaker, H., Schultheiß, J., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Mangelnde soziale Kompetenz im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 24(2), 123–130.

<https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000167>

Schönplflug, W. (1985). Goal-directed behavior as a source of stress: Psychological origins and the consequences of inefficiency. In M. Frese & J. Sabini (Hrsg.), *The concept of action in psychology* (S. 172–188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schulze, R. (2010). Tests auf Anpassung und Assoziation. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie, Bd. 13, 1. Aufl., S. 370–381). Göttingen: Hogrefe.

Schümer, G. (Hrsg.). (2004a). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Schümer, G. (2004b). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum*

Kontext von Schülerleistungen (1. Aufl., S. 73–114). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Schumm, J. A., Stines, L. R., Hobfoll, S. E. & Jackson, A. P. (2005). The double-barreled burden of child abuse and current stressful circumstances on adult women: The kindling effect of early traumatic experience. *Journal of Traumatic Stress, 18*(5), 467–476.

<https://doi.org/10.1002/jts.20054>

Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. In C. R. Snyder & J. E. Maddux (Hrsg.), *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment* (The Plenum Series in Social/Clinical Psychology, Bd. 84, S. 281–303). Boston, MA: Springer US.

https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10

Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2005). Self-Efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. C. Urdan (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Adolescence and education, S. 71–96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schwarz, G. (1978). Estimating the Dimension of a Model. *The Annals of Statistics, 6*(2).

<https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>

Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2004). Social Support. In C. D. Spielberger (Hrsg.), *Encyclopedia of applied psychology* (S. 435–441). Amsterdam: Elsevier.

<https://doi.org/10.1016/B0-12-657410-3/00414-1>

Schwarzer, C., Starke, D. & Buchwald, P. (2003). Towards a theory-based assessment of coping: The German adaptation of the strategic approach to coping scale. *Anxiety, Stress, & Coping, 16*(3), 271–280. <https://doi.org/10.1080/1061580031000095425>

Schwarzer, R. (1997). Ressourcen aufbauen und Prozesse steuern: Gesundheitsförderung aus psychologischer Sicht. Resource Building and Process Control: Health Promotion Within a Psychological Framework. *Unterrichtswissenschaft, 25*(2), 99–112.

- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Fuchs, R. (1995). Self-efficacy and health behaviours. In M. Conner & P. Norman (Hrsg.), *Predicting health behaviour: Research and practice with social cognition models* (1. Aufl., S. 163–196). Buckingham: Open University Press.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur erfassung von Lehrer- und schülermerkmalen. *Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, (44), 28–53.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). Social support and health: A meta-analysis. *Psychology & Health*, 3(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08870448908400361>
- Schwarzer, R. & Luszczynska, A. (2005). Self-efficacy, adolescents' risk-taking behaviors, and health. In F. Pajares & T. C. Urdan (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Adolescence and education, S. 139–159). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schwarzer, R. & Taubert, S. (2002). Tenacious Goal Pursuits and Striving Toward Personal Growth: Proactive Coping. In E. Frydenberg & R. Lewis (Hrsg.), *Beyond Coping* (S. 19–36). Oxford University Press.
- <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0002>
- Scriven, M. (1999). *Evaluation thesaurus* (4. Aufl.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D. & Blakemore, S.-J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72(1), 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.008>.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2011). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie* (PS Psychologie). München: Pearson Studium.

- Seeliger, S. (2016). *Schulabsentismus und Schuld Dropout*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-12594-3>
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence* (Research Monographs in Adolescence Series). Hoboken: Taylor and Francis. Retrieved from <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1192196>
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23(6), 675–691.
<https://doi.org/10.1006/jado.2000.0352>
- Seiffge-Krenke, I. (2008). Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57(1), 3–19.
- Seiffge-Krenke, I. (2009). Ressourcenorientierung. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. Beziehungen: Herausforderungen Ressourcen Risiken* (2. Aufl., S. 251–256). Berlin, Heidelberg: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-540-68300-1_9
- Seiffge-Krenke, I. (2019). Was verursacht Zukunftsstress bei immigrierten und deutschen Jugendlichen und wie gehen beide Gruppen damit um? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* [What Causes Future-Related Stress in Immigrant and German Adolescents and how do they Cope with these Stressors?], 68(7), 606–622.
<https://doi.org/10.13109/prkk.2019.68.7.606>
- Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (Hrsg.). (2015). *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*.
- Seiwert, L. J. (2000). *Selbstmanagement. Persönlicher Erfolg, Zielbewusstsein, Zukunftsgestaltung* (9. Aufl.). Offenbach: GABAL.

- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sender, A., Arnold, A. & Staffelbach, B. (2017). Job security as a threatened resource: reactions to job insecurity in culturally distinct regions. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(17), 2403–2429.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (Hrsg.). (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning. Verfügbar unter: <https://psycnet.apa.org/record/2002-17373-000>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Singer, J. D. & Willett, J. B. (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195152968.001.0001>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Skaletz, C. & Seiffge-Krenke, I. (2009). Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Stressbewältigungsverhalten von Eltern und ihren jugendlichen Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 109–120. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.109>
- Skinner, E. A. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119–144. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705>
- Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (1994). Modeled Variance in Two-Level Models. *Sociological Methods & Research*, 22(3), 342–363. <https://doi.org/10.1177/0049124194022003004>

- Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2. Aufl.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Snyder, C. R. & Maddux, J. E. (Hrsg.). (1995). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment* (The Plenum Series in Social/Clinical Psychology). Boston, MA: Springer US.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5>
- Sommovigo, V., Setti, I., O' Shea, D. & Argentero, P. (2020). Investigating employees' emotional and cognitive reactions to customer mistreatment: an experimental study. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 29*(5), 707–727.
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1745189>
- Sörensen, J., Rzeszutek, M. & Gasik, R. (2019). Social support and post-traumatic growth among a sample of arthritis patients: Analysis in light of conservation of resources theory. *Current Psychology, 40*, 2017–2025. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0131-9>
- Sosu, E. M., Dare, S., Goodfellow, C. & Klein, M. (2021). Socioeconomic status and school absenteeism: A systematic review and narrative synthesis. *Review of Education, 9*(3).
<https://doi.org/10.1002/rev3.3291>
- Spielberger, C. D. (2010). Test Anxiety Inventory. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Hrsg.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4th ed., Bd. 48, S. 26). Hoboken, NJ: John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0985>
- Spinazzola, J., Hodgdon, H., Liang, L.-J., Ford, J. D., Layne, C. M., Pynoos, R. S., ... & Kisiel, C. (2014). Unseen wounds: The contribution of psychological maltreatment to child and adolescent mental health and risk outcomes. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 6*(1), S18-S28. <https://doi.org/10.1037/a0037766>

- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Stamm, M. (2010). Dropouts am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(2), 273–291. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0121-z>
- Stamm, M., Niederhauser, M., Sälzer Ruckdäschel, C. C. & Templer, F. (2009). *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91319-3>
- Stamm, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F. (2009). Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher, 4(1), 107–121.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In J. Baumert & M. Neubrand (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 243–260). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4_10
- Starke, D. (2000). *Kognitive, emotionale und soziale Aspekte menschlicher Problembewältigung. Ein Beitrag zur aktuellen Stressforschung* (Dissertation). Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
- Stautz, K. & Cooper, A. (2013). Impulsivity-related personality traits and adolescent alcohol use: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(4), 574–592. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.03.003>
- Steinberg, L. D. (2017). *Adolescence* (11. Aufl.). New York, NY: McGraw-Hill Education.

- Steinberg, L. D., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E. & Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development, 80*(1), 28–44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01244.x>
- Steins, G., Weber, P. A. & Welling, V. (2013). Ursachen von Schulabsentismus. In G. Steins, P. A. Weber & V. Welling (Hrsg.), *Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulvermeidung* (S. 39–49). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19859-0_2
- Stevens, J. P. (2007). *Intermediate Statistics. A Modern Approach* (3. Aufl.). Hoboken: Lawrence Erlbaum Associates. Verfügbar unter: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=321852>
- Steyer, R., Eid, M. & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling True Intraindividual Change: True Change as a Latent Variable. *Methods of Psychological Research Online, 2*(1), 21–33. Verfügbar unter: <http://www.pabst-publishers.de/mpr/>
- Stice, E., Ragan, J. & Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: differential direction of effects for parent and peer support? *Journal of Abnormal Child Psychology, 113*(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.113.1.155>
- Stice, E., Shaw, H., Bohon, C., Marti, C. N. & Rohde, P. (2009). A meta-analytic review of depression prevention programs for children and adolescents: factors that predict magnitude of intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(3), 486–503. <https://doi.org/10.1037/a0015168>
- Stjerneklar, S., Hougaard, E. & Thastum, M. (2019). Guided internet-based cognitive behavioral therapy for adolescent anxiety: Predictors of treatment response. *Internet Interventions, 15*, 116–125. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.01.003>

- Stockmann, R. (2000). Evaluation in Deutschland. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Bd. 1, S. 11–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92229-8_1
- Stoll, O. (2000). *Die Theorie der Ressourcenerhaltung in der sportpsychologischen Forschung: zur Überprüfung einer Theorie anhand von Untersuchungen im Gesundheitssport* (Habilitation). Universität Leipzig.
- Storch, M. (2004). Resource-activating Selfmanagement with the Zurich Resource Model (ZRM). *European Psychotherapy*, 5(1), 27–64.
- Storch, M., Gaab, J., Küttel, Y., Stüssi, A.-C. & Fend, H. (2007). Psychoneuroendocrine effects of resource-activating stress management training. *Health Psychology*, 26(4), 456–463. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.26.4.456>
- Storch, M. & Krause, F. (2017). *Selbstmanagement-ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*. Hogrefe.
- Strack, F., Martin, L. L. & Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 768–777. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.5.768>
- Strecher, V. J., DeVellis, B. M., Becker, M. H. & Rosenstock, I. M. (1986). The role of self-efficacy in achieving health behavior change. *Health Education Quarterly*, 13(1), 73–92. <https://doi.org/10.1177/109019818601300108>
- Streiner, D. L., Norman, G. R. & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales. A practical guide to their development and use* (5. Aufl.). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780199685219.001.0001>

- Strittmatter, E., Brunner, R., Fischer, G., Parzer, P., Resch, F. & Kaess, M. (2014). Der Zusammenhang von Mobbing Erfahrungen, Copingstilen und pathologischem Internetgebrauch bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(2), 85–94. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000275>
- Sung, S. Y., Rhee, Y. W., Lee, J. E. & Choi, J. N. (2020). Dual pathways of emotional competence towards incremental and radical creativity: resource caravans through feedback-seeking frequency and breadth. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 421–433. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1718654>
- Sutherland, E. H. (2016). White-collar Kriminalität. In D. Klimke & A. Legnaro (Hrsg.), *Kriminologische Grundlagentexte* (S. 293–307). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06504-1_18
- Sutphen, R. D., Ford, J. P. & Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161–171. <https://doi.org/10.1177/1049731509347861>
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tannenbaum, F. (1938). *Crime and the Community*. New York Chichester, SXW: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/tann90782>
- Tanner-Smith, E. E. & Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention Science*, 14(5), 468–478. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0330-1>
- Tausendpfund, M. (2020). Mehrebenenanalyse. In M. Tausendpfund (Hrsg.), *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften* (S. 119–164). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30237-5_5

- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Taylor, S. E. (1991). Asymmetrical effects of positive and negative events: the mobilization-minimization hypothesis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 67–85.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.67>
- Taylor, S. E. (2011). Social Support: A Review. In H. S. Friedman (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Health Psychology* (S. 189–214). Oxford University Press, USA.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23(2), 145–159.
- Thoits, P. A. (1983). Multiple Identities and Psychological Well-Being: A Reformulation and Test of the Social Isolation Hypothesis. *American Sociological Review*, 48(2), 174.
<https://doi.org/10.2307/2095103>
- Thoits, P. A. (1994). Stressors and Problem-Solving: The Individual as Psychological Activist. *Journal of Health and Social Behavior*, 35(2), 143.
<https://doi.org/10.2307/2137362>
- Thomsen, T., Lessing, N., Greve, W. & Dresbach, S. (2018). Selbstkonzept und Selbstwert. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 91–112). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Thorsteinsson, E. B., Ryan, S. M. & Sveinbjornsdottir, S. (2013). The Mediating Effects of Social Support and Coping on the Stress-Depression Relationship in Rural and Urban Adolescents. *Open Journal of Depression*, 2(1), 1–6.
<https://doi.org/10.4236/ojd.2013.21001>
- Thrasher, F. M. (1927). *The gang. A study of 1,313 gangs in Chicago* (The University of Chicago sociological series, 2. Aufl.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Tobler, N. S. (2000). Lessons Learned. *The Journal of Primary Prevention*, 20(4), 261–274.
<https://doi.org/10.1023/A:1021362620740>
- Torsheim, T., Aaroe, L. E. & Wold, B. (2003). School-related stress, social support, and distress: prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(2), 153–159. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00333>
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. & Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26–50. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C. & Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5–9: development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. *Child Development*, 77(4), 1094–1111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00921.x>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. & Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185(4157), 1124–1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>
- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. Yale University Press.
<https://doi.org/10.12987/yale/9780300102185.001.0001>
- Uchino, B. N. (2006). Social support and health: a review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 377–387. <https://doi.org/10.1007/s10865-006-9056-5>
- Uchino, B. N. (2009). Understanding the Links Between Social Support and Physical Health: A Life-Span Perspective With Emphasis on the Separability of Perceived and

Received Support. *Perspectives on Psychological Science*, 4(3), 236–255.

<https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01122.x>

Ulrich, R. S. (2006). Evidence-based health-care architecture. *The Lancet*, 368, S38–S39.

[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69921-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69921-2)

Ungar, M., Theron, L., Liebenberg, L., Tian, G.-X., Restrepo, A., Sanders, J., Munford, R. & Russell, S. (2015). Patterns of individual coping, engagement with social supports and use of formal services among a five-country sample of resilient youth. *Global Mental Health*, 2(e21), 1-10. <https://doi.org/10.1017/gmh.2015.19>

Urduan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524–551. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00060-7](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00060-7)

Vierbuchen, M.-C. (2015). *Förderung sozial-kognitiver Informationsverarbeitung im Jugendalter - Konzeption und Evaluation eines Förderprogramms unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Risikofaktoren für schulischen Dropout* (Dissertation). Universität Oldenburg.

Viswesvaran, C., Sanchez, J. I. & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 314–334.

Vorrath, H. H. & Brendtro, L. K. (1985). *Positive peer culture* (2. Aufl.). London: Transaction Publishers.

Wagner, B. M. & Compas, B. E. (1990). Gender, instrumentality, and expressivity: Moderators of the relation between stress and psychological symptoms during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 18(3), 383–406.

Wagner, E. F. (1993). Delay of gratification, coping with stress, and substance use in adolescence. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 1(1-4), 27–43. <https://doi.org/10.1037/1064-1297.1.1-4.27>

- Wagner, M., Dunkake, I. & Weiß, B. (2004a). Erratum zu: „Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(4), 793. <https://doi.org/10.1007/s11577-004-0141-x>
- Wagner, M., Dunkake, I. & Weiß, B. (2004b). Schulverweigerung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(3), 457–489. <https://doi.org/10.1007/s11577-004-0074-4>
- Wallston, B. S., Alagna, S. W., DeVellis, B. M. & DeVellis, R. F. (1983). Social support and physical health. *Health Psychology*, 2(4), 367–391. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.2.4.367>
- Walper, S., Lux, U. & Witte, S. (2018). Sozialbeziehungen zur Herkunftsfamilie. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 114–138). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Walter, D. & Döpfner, M. (2006). Die Behandlung von Jugendlichen mit Leistungsstörungen mit dem SELBST-Programm – Kurzzeiteffekte. *Verhaltenstherapie*, 16(4), 257–265. <https://doi.org/10.1159/000095553>
- Walter, U., Plaumann, M., Dubben, S., Nöcker, G. & Kliche, T. (2011). Gesundheitsökonomische Evaluationen in der Prävention und Gesundheitsförderung. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 6(2), 94–101. <https://doi.org/10.1007/s11553-010-0285-7>
- Warschburger, P., Lohaus, A., Lehmkuhl, G. & Kluge, N. (2011). Psychische Gesundheit und Sexualität – Anforderungen an Familie und Schule. In U. Walter (Hrsg.), *Gesund jung?! Herausforderung für die Prävention und Gesundheitsförderung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (Weissbuch Prävention, S. 153–179). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-16710-2_7

- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_3
- Weber, H. M. & Petermann, F. (2018). Gruppentherapie bei Kindern und Jugendlichen mit aggressivem Verhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 27(4), 199–219.
<https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000260>
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (Springer-Lehrbuch, 2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-35012-2>
- Weichold, K. & Blumenthal, A. (2018). Problemverhalten. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 169–196). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_8
- Weiß, B. (2007). Wer schwänzt wie häufig die Schule? Eine vergleichende Sekundäranalyse auf Grundlage von 12 deutschen Studien. In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (Materialien, S. 37–55). Weinheim: Juventa Verlag.
- Weiß, J. & Kirchner, I. (1996). *Selbst-Coaching. Persönliche Power und Kompetenz gewinnen* (Pragmatismus & Tradition, Bd. 8, 5. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

- Wells, J. D., Hobfoll, S. E. & Lavin, J. (1997). Resource Loss, Resource Gain, and Communal Coping During Pregnancy Among Women with Multiple Roles. *Psychology of Women Quarterly*, 21(4), 645–662. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00136.x>
- Wells, J. D., Hobfoll, S. E. & Lavin, J. (1999). When it Rains, it Pours: The Greater Impact of Resource Loss Compared to Gain on Psychological Distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(9), 1172–1182. <https://doi.org/10.1177/01461672992512010>
- Wentura, D. & Pospeschill, M. (2015). *Multivariate Datenanalyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93435-8>
- Wentzel, K. R. (2003). Motivating Students to Behave in Socially Competent Ways. *Theory Into Practice*, 42(4), 319–326. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_9
- Wentzel, K. R., Donlan, A. & Morrison, D. (2014). Peer relationships and social motivational processes. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Hrsg.), *Peer Relationships and Adjustment at School* (Adolescence and education, S. 79–105). Charlotte: IAP - Information Age Publishing Inc.
- Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C. & Gäde, J. C. (2015). Strukturgleichungsmodelle. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl., S. 945–974). Berlin: Springer.
- Werner, E. E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention* (2. Aufl., S. 115–132). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.008>
- Westman, M. & Etzion, D. (2001). The impact of vacation and job stress on burnout and absenteeism. *Psychology & Health*, 16(5), 595–606.

- Westman, M., Etzion, D. & Chen, S. (2009). Crossover of positive experiences from business travelers to their spouses. *Journal of Managerial Psychology*, 24(3), 269–284. <https://doi.org/10.1108/02683940910939340>
- Westman, M., Shadach, E. & Keinan, G. (2013). The crossover of positive and negative emotions: The role of state empathy. *International Journal of Stress Management*, 20(2), 116–133. <https://doi.org/10.1037/a0033205>
- Wiedenfeld, S. A., O'Leary, A., Bandura, A., Brown, S., Levine, S. & Raska, K. (1990). Impact of perceived self-efficacy in coping with stressors on components of the immune system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1082–1094. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1082>
- Wiese, B. S. (2008). Selbstmanagement im Arbeits- und Berufsleben. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(4), 153–169. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.7.4.153>
- Wiggins, J. L., Adleman, N. E., Kim, P., Oakes, A. H., Hsu, D., Reynolds, R. C., ... & Leibenluft, E. (2016). Developmental differences in the neural mechanisms of facial emotion labeling. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(1), 172–181. <https://doi.org/10.1093/scan/nsv101>
- Wight, R. G., Botticello, A. L. & Aneshensel, C. S. (2006). Socioeconomic Context, Social Support, and Adolescent Mental Health: A Multilevel Investigation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 109–120. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9009-2>
- Wills, T. A. & Cleary, S. D. (1996). How are social support effects mediated? A test with parental support and adolescent substance use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), 937–952. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.5.937>
- Wills, T. A. & Vaughan, R. (1989). Social support and substance use in early adolescence. *Journal of Behavioral Medicine*, 12(4), 321–339. <https://doi.org/10.1007/BF00844927>

- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(1), 136–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>
- Woerkom, M. van, Bakker, A. B. & Nishii, L. H. (2016). Accumulative job demands and support for strength use: Fine-tuning the job demands-resources model using conservation of resources theory. *Journal of Applied Psychology, 101*(1), 141.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Rothenberger, A., Klasen, H. & Goodman, R. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 30*(2), 105–112. <https://doi.org/10.1024//1422-4917.30.2.105>
- Wölfle, S., Jost, D., Oades, R., Schlack, R., Hölling, H. & Hebebrand, J. (2014). Somatic and mental health service use of children and adolescents in Germany (KiGGS-study). *European Child & Adolescent Psychiatry, 23*(9), 753–764. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0525-z>
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 41*(8), 989–1002.
- Wootton, J. M., Frick, P. J., Shelton, K. K. & Silverthorn, P. (1997). Ineffective parenting and childhood conduct problems: the moderating role of callous-unemotional traits. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(2), 301–308. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.65.2.292.b>
- Wright, S. (1934). The Method of Path Coefficients. *The Annals of Mathematical Statistics, 5*(3), 161–215. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177732676>

- Wright, T. A. & Hobfoll, S. E. (2004). Commitment, psychological well-being and job performance: An examination of conservation of resources (COR) theory and job burnout. *Journal of Business & Management*, 9(4).
- Wulf, C. (2008). Rituale. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (S. 331–349). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90986-8_15
- Wunderer, R. (2004). Selbst-zum Fremdvertrauen–Konzepte, Wirkungen, Märcheninterpretationen. *German Journal of Human Resource Management*, 18(4), 454–469.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183–200. <https://doi.org/10.1348/096317908X285633>
- Xu, F., Xu, S., Zhu, J., Zhou, J., Zhang, B. & Yang, C. (2021). Why and When Do Good Soldiers Behave Unethically? Introducing Conservation of Resources Theory to Explain the Curvilinear Effects of Organizational Citizenship Behavior. *Frontiers in Psychology*, 12, 619657. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.619657>
- Yalom, I. D. (2003). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie. Ein Lehrbuch* (Leben lernen, Bd. 66, 7. Aufl.). München: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Yamamoto, K. & Byrnes, D. A. (1984). Classroom Social Status, Ethnicity, and Ratings of Stressful Events. *The Journal of Educational Research*, 77(5), 283–286. <https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885541>

- You, S., Lee, J. & Lee, Y. (2020). Relationships between gratitude, social support, and prosocial and problem behaviors. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00775-4>
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhu, T. (2005). The effects of occlusal adjustment on retention of dental wedge-shaped defect. *Shanghai kou qiang yi xue = Shanghai journal of stomatology*, 14(3), 323–324.
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmermann, P., Podewski, F., Çelik, F. & Iwanski, A. (2018). Emotionale Entwicklung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 75–90). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Zinnecker, J. & Fischer, A. (1992). Jugendstudie '92 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In *Jugend '92* (S. 213–227). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95920-1_15
- Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>

Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang A1. Teilnahmeerklärung	412
Anhang A2. Einverständniserklärung	413
Anhang A3. Versuchspersonencode	414
Anhang A4. Exemplarischer Zeitplan.....	415
Anhang A5. ZEIBI-Geschichte	417
Anhang A6. Anwesenheitsliste	418
Anhang A7. Verweis auf Fragebogen und Spiel.....	420
Anhang A8. Verhaltensregeln	422
Anhang A9. Flyer zur Rekrutierung	422
Anhang A10. Instruktionen zum Raumlauf mit dem Schwerpunkt „Isolation“	425
Anhang A11. Arbeitsblatt - Ziele	426
Anhang A12. Arbeitsblatt - Selbstwirksamkeit.....	427
Anhang A13. KFS – Krefelder Fragebogen zum Schulabsentismus.....	428
Anhang A14. SDQ – ein Fragebogen zu Stärken und Schwächen	454
Anhang A15. SBI – Stressbewältigungsinventar.....	456

Anhang A16. Angewandte R-Pakete	459
Anhang A17. Cut-Off-Rohwerte für die Kategorien des SDQ	463
Anhang A18. Zuordnung der Stichprobe zu den Kategorien des SDQ	464

Anhang A1. Teilnahmeerklärung



**BERGISCHE
UNIVERSITÄT
WUPPERTAL**

Prof. Dr. Petra Buchwald
Schulpädagogik
Institut für Bildungsforschung
In der School of Education



Campus Griffenberg
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

Mail
Internet

issaprojekt@uni-wuppertal.de
ifb.uni-wuppertal.de

Datum

Donnerstag, 11. Januar 2024

Bergische Universität Wuppertal
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

An alle Eltern
der Schülerinnen
und Schüler

Ein Training zum Ressourcenmanagement mit Hilfe des intergalaktischen ZEIBI- ein ressourcenbasiertes Konzept

Sehr geehrte Eltern,
das Fernbleiben vom Unterricht einiger Jugendlicher ist ein stark zukunftsgefährdendes Phänomen, welchem wir entgegenwirken wollen. Dazu haben wir mit einer internationalen Forschungsgruppe, die von der Europäischen Union gefördert ist, ein Trainingsprogramm entwickelt, welches interaktive Workshop-Elemente enthält und somit Schulabsentismus (Schwänzen) vorbeugt.

Nähere Erläuterungen entnehmen Sie bitte dem beigefügten Flyer sowie der „Teilnahmeaufklärung und Einverständniserklärung“. Wir bitten Sie, diese unterschrieben und ausgefüllt ihrem Kind mitzugeben! Ohne diese unterschriebene Erklärung darf ihr Kind leider nicht an dem Training teilnehmen.

Über die Teilnahme ihres Kindes am Trainingsprogramm würden wir uns sehr freuen und stehen für weitere Fragen rund um das Projekt unter folgender E-Mail-Adresse jederzeit gerne zur Verfügung: issaprojekt@uni-wuppertal.de

Mit freundlichen Grüßen
Prof. Dr. Petra Buchwald

Anhang A2. Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Zweck des Trainingsprogramms

Das Ziel des Trainingsprogramms ist es, Schulabsentismus zu reduzieren und soziale Kompetenzen zu erweitern.

Ablauf der Studie

Im Rahmen des Trainingsprogramms bearbeitet ihr Kind zwei Fragebogen zu den Themen: Familie, Freunde und Schule. Die Daten werden für die statistische Evaluation des Trainings genutzt und anonymisiert. Ein Rückschluss auf die Person ist nicht möglich. Ebenso erhält ihr Kind drei theaterpädagogische Workshops zu sozialen Kompetenzen.

Teilnahmevoraussetzungen

Ihr Kind darf nur dann an dem Training teilnehmen, wenn Sie auch damit einverstanden sind.

Datenschutz

Falls Sie noch Fragen zu dieser Studie haben sollten, wenden Sie sich bitte an unser Team (issaprojekt@uni-wuppertal.de). Die Daten ihres Kindes werden anonymisiert. Es ist nicht nachvollziehbar von wem der Fragebogen stammt.

Aufwandsentschädigung

Ihr Kind erhält für die Teilnahme am Programm ein kleines Dankeschön. Ebenso erhält die Klasse einen erlebnispädagogischen Ausflug, falls eine Anwesenheit von über 90% erreicht wird.

Freiwilligkeit

Die Teilnahme an dem Programm ist freiwillig und kann jederzeit ohne Nennung von Gründen abgebrochen werden, ohne dass Ihrem Kind daraus Nachteile entstehen.

✂-----

--

Einverständniserklärung: Hiermit bestätige ich, dass ich sämtliche obigen Angaben gelesen und vollständig verstanden habe sowie dass mein Kind

_____ an dem Trainingsprogramm teilnehmen darf.

Vorname, Nachname (Druckbuchstaben)

Datum

Unterschrift

Anhang A3. Versuchspersonencode

Ziel des Fragebogens

Wir möchten mehr über die Wirkweise von ZEIBI und den Workshops herausfinden. Bitte fülle dazu diesen Fragebogen gewissenhaft aus. Deine Daten werden **vertraulich und anonym behandelt!**

Erstellen eines anonymen Codes

Um mögliche Veränderungen durch Deine Teilnahme am Workshop herauszufinden, werden wir nach dem Workshop eine zweite Umfrage durchführen. Diese beiden Fragebögen werden über einen persönlichen Code, den Du selbst durch eine Kombination von Zahlen und Buchstaben generierst, miteinander verknüpft. **Dieser Code garantiert Anonymität.**

Diese alphanumerische Kombination ist Niemandem bekannt.

Persönlicher Code

Bitte vervollständige die folgenden Felder.

Insgesamt umfasst Dein persönlicher Code eine Kombination auf folgenden acht Buchstaben und Ziffern.

- | | | |
|---|----------------------|---------------------------|
| Bitte gebe die ersten beiden Buchstaben
des Vornamens Deiner Mutter ein! | <input type="text"/> | Beispiel: MA (MARIA) |
| Bitte gebe die ersten beiden Buchstaben
des Vornamens Deines Vaters ein! | <input type="text"/> | Beispiel: HA (HANS) |
| Bitte gebe die ersten beiden Ziffern
Deines eigenen Geburtstages ein! | <input type="text"/> | Beispiel: 23 (23/04/2020) |
| Bitte gebe die ersten beiden Buchstaben
Deines eigenen Vornamens ein! | <input type="text"/> | Beispiel: PE (PETER) |

Anhang A4. Exemplarischer Zeitplan**Zeitplan: ZEIBI-Training**

**Name der
Schule
und der Klasse**



1. Einheit Am XX_YY_ZZ Um DD: EE Uhr In ABC	<ul style="list-style-type: none">• Fragebogen• ZEIBI-Einführung
2. Einheit Am XX_YY_ZZ Um DD: EE Uhr In ABC	<ul style="list-style-type: none">• Workshop• Soziale Unterstützung
3. Einheit Am XX_YY_ZZ Um DD: EE Uhr In ABC	<ul style="list-style-type: none">• Workshop• Selbstmanagement
4. Einheit Am XX_YY_ZZ Um DD: EE Uhr In ABC	<ul style="list-style-type: none">• Workshop• Selbstwirksamkeit
5. Einheit Am XX_YY_ZZ Um DD: EE Uhr In ABC	<ul style="list-style-type: none">• Fragebogen• Galaktische Ehrung

**Weiterführender
Link**



- Fragebogen:
<https://www.soscisurvey.de/issa/>

Anhang A5. ZEIBI-Geschichte

„Hallo, ich bin ZEIBI und ich komme vom Planeten GN-z90. Leider bin ich auf deinen blauen Planeten abgestürzt und vermisse meine Familie und Freunde sehr. Hilf mir bitte dabei, sie wiederzusehen! Ich war nicht immer in der Schule, weil mich Smutsch und Grutsch, zwei intergalaktische Schrotties, abgelenkt haben. Und jetzt habe ich keine Ahnung, wie ich mein Raumschiff reparieren soll. Ich weiß nur, dass man dafür Repair-Punkte und Future-Hints sammeln muss. Alleine schaffe ich das aber nicht. Kannst du mir helfen? Dabei kannst du sogar noch einen galaktischen Preis gewinnen.“



ZEIBI



Smutsch



Grutsch

Anhang A6. Anwesenheitsliste

Nr.	Datum	Workshop Leitung	An	E	U	Σ Ab	Σ Schüler- /innen	Σ Ab in %
Σ								

An = Anwesend

E = Entschuldigt abwesend

U = Unentschuldigt abwesend

Ab = Abwesend (unentschuldigt und entschuldigt)



Anwesenheitsliste im Detail

Klasse/Schule _____

Trainer/in _____

Stunde/Uhrzeit _____

Raum _____

V = Verspätet
 U = Unentschuldig
 t
 E = Entschuldigt
 A = Anwesend

Name der Schülerin / des Schülers	1.Einheit				2.Einheit				3.Einheit				4.Einheit				5.Einheit			
	V	U	E	A	V	U	E	A	V	U	E	A	V	U	E	A	V	U	E	A

Anhang A7. Verweis auf Fragebogen und Spiel

Mündliche Instruktion für den Prätest

Liebe Schülerinnen und liebe Schüler,

hilft uns dabei herauszufinden ob und wie ZEIBI sowie die Trainings wirken. Beantwortet dabei ein paar Fragen gewissenhaft. Bitte achtet darauf alle Fragen zu beantworten und diese zudem ehrlich zu beantworten. Ihr braucht keine Sorge zu haben, dass wir eure Antworten an Eltern oder Lehrkräfte weitergeben können, da durch die Generierung eines Versuchspersonencodes die Anonymität eurer Person und der Daten garantiert ist. Bitte, merkt euch euren persönlichen Versuchspersonencode, denn diesen werdet ihr am Ende noch einmal benötigen. Es ist nämlich wichtig, dass dieser identisch bleibt. Selbstverständlich werden wir euch dann nochmals die Herleitung für den Versuchspersonencode an die Hand geben.

Wir wünschen euch viel Spaß beim Ausfüllen. Zu den einzelnen Fragen auf dem Fragebogen werdet ihr jeweils ausführliche, schriftliche Erklärungen erhalten, aber falls doch etwas missverständlich sein sollte, zögert nicht uns anzusprechen. Dafür sind wir da!

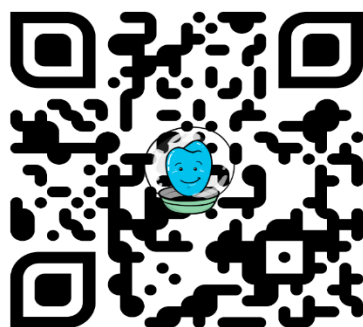
Auf den Fragebogen gelangst du über folgenden Link:



Link zum
Fragebogen



<https://www.soscisurvey.de/issa/>



Mündliche Instruktion für den Posttest

Liebe Schülerinnen und liebe Schüler,

heute ist nun unsere letzte, gemeinsame Sitzung und da haben wir eine kleine intergalaktische Ehrung für euch vorbereitet. Doch vorher bitten wir nochmals um eure Mitarbeit. Durch eure Hilfe können wir herausfinden, ob und wie die Trainings wirken. Dazu sollt ihr ein paar Fragen gewissenhaft und ehrlich beantworten. Wundert euch nicht, es handelt sich hierbei um den gleichen Fragebogen, wie in der allerersten Sitzung. Auch dieses Mal werdet ihr euren Versuchspersonencode generieren, exakt wie beim ersten Mal. Damit stellen wir die Anonymität eurer Daten her, aber können die Fragebogen zeitgleich einander zuordnen und somitevaluieren.

Nun wünschen wir dir viel Spaß und Geduld beim Ausfüllen! Falls Fragen auftauchen, könnt ihr euch gerne bei uns melden!

Auf den Fragebogen gelangt ihr über folgenden Link:



Link zum
Fragebogen



<https://www.soscisurvey.de/issa/>



Anhang A8. Verhaltensregeln

Verhaltensregeln: ZEIBI-Training



- Ich komme pünktlich zum Training.
- Wenn ich etwas sagen möchte, melde ich mich.
- Ich lasse andere ausreden.
- Ich verhalte mich respektvoll.
- Was bei ZEIBI passiert, bleibt bei ZEIBI. Es wird nichts weiter erzählt.

Mit Deinem Fingerabdruck erklärst du dich mit den Regeln einverstanden und hältst sie zum Schutz aller MitschülerInnen ein.

Anhang A9. Flyer zur Rekrutierung

Der Zeitplan

Bitte teilen Sie ca. eine Woche vor der Erhebung die Teilnahmeerklärung an die Schüler/innen aus. Diese sollen bitte unterschrieben (von den Erziehungsberechtigten) zur Erhebung mitgebracht werden. Nur, wenn die Datenschutzerklärung vorliegt, kann der/die SchülerIn an der Erhebung teilnehmen.

1. Online-Fragebogen

Wenn Ihnen ein Computerraum zur Verfügung steht, reservieren Sie diesen bitte für die Dauer von ca. 90 min. Andernfalls bringen wir den Fragebogen in Papierform mit.

2. Workshop A: Soziale Unterstützung

3. Workshop B: Selbstmanagement

4. Workshop C: Selbstwirksamkeit

5. Online-Fragebogen & galaktische Ehrung

Bei Fragen, wenden Sie sich bitte an:
 ISSA-Projekt
 Bergische Universität Wuppertal
 Gaußstraße 20
 42119 Wuppertal
 S. 15.13
issaprojekt@uni-wuppertal.de



Ein Training zum Ressourcenmanagement mit Hilfe des intergalaktischen ZEIBI - ein ressourcenbasiertes Konzept

im Rahmen des internationalen
 Erasmus+-Forschungsprojekts
 Improving Solutions for Student Absenteeism
 Projektnr.: 2016-1-TR01-K201-034947

Text durch Klicken hinzufügen





Das Projekt

Unser Projekt "Die Reduzierung von Schulabsentismus mit Hilfe des intergalaktischen ZEIBI - ein ressourcenbasiertes Konzept" unterstützt durch eine sehr innovative Methode folgendes Ziel der EU für 2020: Die Reduzierung und Prävention von frühzeitigen Schulabgängen in der Sekundarstufe II.

Was ist Schulabsentismus?

Schulabsentismus beschreibt das Fernbleiben vom Unterricht und von der Schule. Folgende Unterformen lassen sich zusammenfassen:

- Schulschwänzen und Schulverweigern als vom Schüler aktiv entschiedenes Fernbleiben
- angstindiziertes Fernbleiben (z. B. durch Schulangst oder Schulphobie)
- Zurückhalten des Schülers vom Unterricht, insbesondere durch die Eltern

Mit dem Projekt bieten wir ein kostenfreies Training, begleitet von einem Online-Fragebogen, der u.a. Fragen zu Familie, Freunden und Schule sowie Stärken und Schwächen der SchülerInnen beinhaltet. Anhand der Fragebögen wird die Effektivität der Intervention gemessen.

Der Ablauf der Workshops

Das ZEIBI-Training besteht aus drei interaktiven Workshops zur Ressourcenförderung.

Die Termine werden wir gerne individuell mit Ihnen absprechen. Sie können idealerweise an fünf aufeinander folgenden Wochen stattfinden. Jeder Termin dauert 90 Minuten.

Anhang A10. Instruktionen zum Raumlaf mit dem Schwerpunkt „Isolation“

Durchführungsinstruktionen zum Raumlaf

Die Jugendlichen werden über den Ablauf des Raumlafs, welches dem bekannten „Stopptanz“ ähnelt, informiert.

- Es wird ein Lied abgespielt, welches neutrale und entspannte Stimmung induzieren soll.
- Dabei wird die Trainingsleitung sechs Instruktionen zur Art der Bewegung geben, welche für 20 Sekunden körperlich dargestellt werden sollen.
- Wenn die Musik angehalten wird und die Trainingsleitung „freeze“ ruft, soll in der gegebenen Position für zehn Sekunden verharret werden.

Materialien:

- Armanduhr mit Sekundenzeiger
- Bluetooth-fähiges Smartphone
- Bluetooth-fähige Musikbox
- Link zum Lied

Instruktionen:

1) Gehe, wie jemand, der müde ist!

(Abspielen der Musik für 20 Sekunden.)

- a. „Freeze“ und Anhalten der Musik für 10 Sekunden. Es folgt die Instruktion: „Gehe in dich hinein und fühle wie es dir gerade geht.“

2) Gehe, wie jemand, der ganz einsam ist!

(Abspielen der Musik für 20 Sekunden.)

- a. „Freeze“ und Anhalten der Musik für 10 Sekunden. Es folgt die Instruktion: „Gehe in dich hinein und fühle wie es dir gerade geht.“

3) Gehe, wie jemand, der kein Bock auf Schule hat!

(Abspielen der Musik für 20 Sekunden.)

- a. „Freeze“ und Anhalten der Musik für 10 Sekunden. Es folgt die Instruktion: „Gehe in dich hinein und fühle wie es dir gerade geht.“

4) Gehe, wie jemand, der Kontakt zu anderen sucht!

(Abspielen der Musik für 20 Sekunden.)

- a. „Freeze“ und Anhalten der Musik für 10 Sekunden. Es folgt die Instruktion: „Gehe in dich hinein und fühle wie es dir gerade geht.“

5) Gehe, wie jemand, der alle anlächelt!

(Abspielen der Musik für 20 Sekunden.)

- a. „Freeze“ und Anhalten der Musik für 10 Sekunden. Es folgt die Instruktion: „Gehe in dich hinein und fühle wie es dir gerade geht.“

6) Gehe, wie jemand, der glücklich ist!

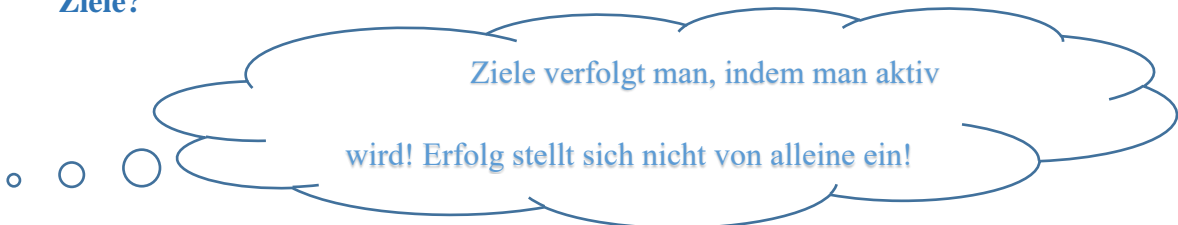
(Abspielen der Musik für 20 Sekunden.)

- a. „Freeze“ und Anhalten der Musik für 10 Sekunden. Es folgt die Instruktion: „Gehe in dich hinein und fühle wie es dir gerade geht.“


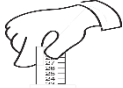



Anhang A11. Arbeitsblatt - Ziele

Arbeitsblatt - Ziele

- ☞ **Was sind Ziele?**
- ☞ Ziele sind etwas Wünschenswertes, das wir erreichen wollen.
- ☞ Das Festhalten an Zielen ist abhängig von der Schwierigkeit des Ziels und der Exaktheit der Zielbestimmung.
- ☞ Um ein bestimmtes Ziel (Fernziel; Bsp. Schulabschluss) zu erreichen, ist es notwendig in kleinen Schritten (Nahziel; Bsp. zur Schule gehen) zu denken.
- ☞ **Warum brauchen wir Ziele?**
- ☞ Ziele motivieren uns, etwas Wünschenswertes zu erreichen.
- ☞ Ziele geben uns die Richtung vor, wie wir etwas erreichen können.
- ☞ **SMART-Checkliste: Wie setzen wir uns motivierende und erfolgswirksame Ziele?**



- ☞ Mithilfe dieser SMART-Checkliste kannst du dir ein motivierendes, erreichbares und erfolgswirksames Ziel für diese Schulwoche stecken.
- ☞ Kreuze an, ob das jeweilige Kriterium bei deinem eigenen Ziel erfüllt ist.

	Spezifisch •Ist dein Ziel ganz genau?	<input type="checkbox"/>
	Messbar •Kannst du dein Ziel messen?	<input type="checkbox"/>
	Attraktiv •Findest du dein Ziel attraktiv und motivierend?	<input type="checkbox"/>
	Realistisch •Ist dein Ziel machbar?	<input type="checkbox"/>
	Terminiert •Bis wann möchtest du dein Ziel erreichen?	<input type="checkbox"/>

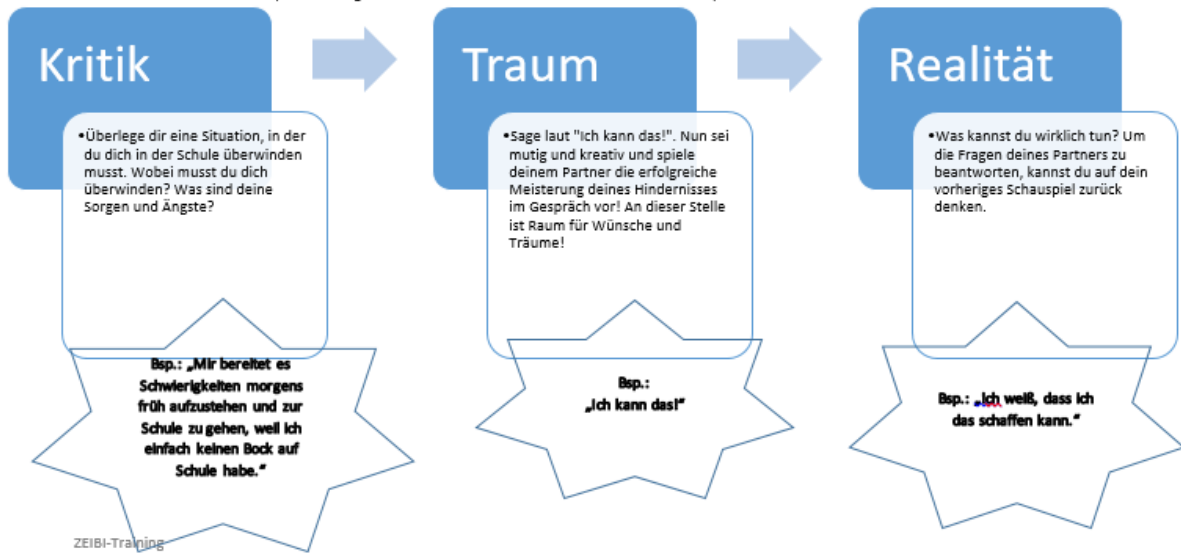
- ☞ **Mein eigenes SMART-es Ziel für diese Schulwoche ist:**

Anhang A12. Arbeitsblatt - Selbstwirksamkeit

Arbeitsblatt „Überwinden von Barrieren“ – Partner/in A

Aufgabe: Überwinde deine Barriere

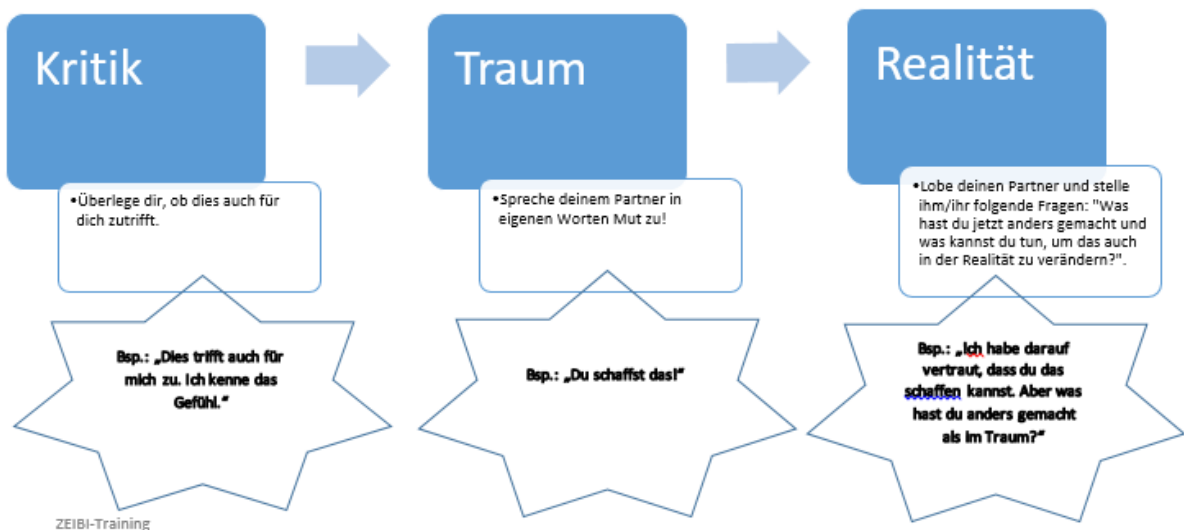
- ↳ Finde eine/n Partner/in.
- ↳ Jeweils eine/r von euch ist Partner/in A und der andere ist Partner/in B. Wenn ihr die nachfolgende Aufgabe durchgespielt habt, tauscht ihr die Rollen sowie die Blätter und spielt die Aufgabe in der neuen Konstellation nochmals durch. Viel Spaß!



Arbeitsblatt „Überwinden von Barrieren“ - Partner B

Aufgabe: Überwinde deine Barriere

- ↳ Finde eine/n Partner/in.
- ↳ Jeweils eine/r von euch ist Partner/in A und der andere ist Partner/in B. Wenn ihr die nachfolgende Aufgabe durchgespielt habt, tauscht ihr die Rollen sowie die Arbeitsblätter und spielt die Aufgabe in der neuen Konstellation nochmals durch. Viel Spaß!



Anhang A13. KFS – Krefelder Fragebogen zum Schulabsentismus

Schüler in Krefeld: Lebenswelten, Entwicklungen
und Perspektiven
Schülerfragebogen

Eigene Codenummer
(bitte eintragen!!!)

Eine Studie der Stadt Krefeld und der



Universität zu Köln
Forschungsinstitut
für Soziologie

I. Deine Schule und Deine Klasse

1. Hast Du schon einmal **seit der 5. Klasse** die Schule gewechselt?

- Ja, einmal
 Ja, zweimal
 Ja, mehr als zweimal
 Nein **weiter mit Frage 3**

2. Bitte trage im Folgenden Informationen zu dem **letzten** Schulwechsel ein.

Als ich das **letzte Mal** die Schule gewechselt habe, war ich in Klasse _____ (z.B. Klasse 7)

Ich **war** auf der/dem :

_____ und wechselte auf die Hauptschule.
(Bitte Schulform eintragen, z.B. Realschule)

3. Wie viele **Einsen** hattest Du **im letzten Zeugnis**?

_____ (Anzahl) → In welchen Fächern? _____

weiß nicht

4. Wie viele **Fünfen** hattest Du **im letzten Zeugnis**?

_____ (Anzahl) → In welchen Fächern? _____

weiß nicht

5. Wie viele **Sechsen** hattest Du **im letzten Zeugnis**?

_____ (Anzahl) → In welchen Fächern? _____

weiß nicht

6. Jetzt möchten wir gerne wissen, wie Du **Dich selbst** siehst. Bitte kreuze für **jede** Aussage an, ob sie für Dich zutrifft oder nicht.

	Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
Es fällt mir leichter als anderen Jungen und Mädchen neue Aufgaben zu bearbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Schule habe ich das Gefühl, dass ich weniger zustande bringe als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke, dass ich nicht so klug bin wie die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe genauso gute Einfälle, wie die anderen Jungen und Mädchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn ich mich anstrengte, schaffe ich nicht, was andere ohne Mühe können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verglichen mit den anderen bin ich genauso begabt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hast Du schon einmal **eine oder mehrere** Klassen in Deiner Schullaufbahn wiederholt?

Nein

Ja → Bitte nenne **alle Klassen**, die Du wiederholt hast, z.B. Klasse 3, Klasse 7:

8. Was fühlst Du, wenn Du an Deine nächste Klassenarbeit denkst?

	Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
Ich spüre ein seltsames Gefühl im Magen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Herz schlägt mir bis zum Hals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ein beklemmendes Gefühl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Wie oft bist Du in den **letzten 3 Monaten zu spät zum Unterricht gekommen?**

_____ -Mal

keinmal  **weiter mit dem Kasten nach Frage 11**

10. Gab es bestimmte Unterrichtsstunden, **in den letzten 3 Monaten** zu denen Du häufig zu spät gekommen bist (z.B. die ersten Stunde, die Stunde nach der Pause, ein bestimmtes Fach) ?

Nein

Ja, und zwar: _____

11. Welche Folgen hatte Dein Zuspätkommen **in den letzten 3 Monaten** (z.B. Nachsitzen, Eintrag ins Klassenbuch)? **Bitte eintragen.**

Die nächsten Fragen betreffen das Schulschwänzen. Dies hat nichts mit dem Fehlen zu tun, wenn man wirklich krank ist. Beim Schwänzen möchte man aus anderen Gründen nicht zum Unterricht. Wenn Du noch nie Schulstunden oder -tage geschwänzt hast, überspringe bitte alle Fragen bis Frage 24 und mache da weiter!!!!

12. Wie oft hast Du in den **letzten 3 Monaten einzelne Schulstunden (keine Tage!) geschwänzt?**

_____ -Mal

keinmal **weiter mit Frage 15**

13. Waren **die einzelnen Schulstunden**, die Du in den **letzten 3 Monaten** geschwänzt hast, immer dieselben Stunden (z.B. immer sie erste Stunde, immer Mathematik)?

immer die selben Stunden

oft die selben Stunden

selten die selben Stunden **weiter mit Frage 15**

nie die selben Stunden **weiter mit Frage 15**

14. Welche **einzelnen Schulstunden** waren das?

15. Wie oft hast Du in den **letzten 3 Monaten ganze Schultage geschwänzt?**

_____ -Mal

keinmal **weiter mit Frage 18**

16. Waren **die Schultage**, die Du in den **letzten 3 Monaten** geschwänzt hast, immer dieselben Tage (z.B. immer montags)?

immer die selben Tage

oft die selben Tage

selten die selben Tage **weiter mit Frage 18**

nie die selben Tage **weiter mit Frage 18**

17. Welche **Schultage** waren das? **Bitte eintragen.**

18. Aus welchen Gründen hast Du insgesamt in den **letzten 3 Monaten** die Schule geschwänzt (**egal, ob Stunden oder Tage**)? Ich habe die Schule geschwänzt, weil...

	Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
	1	2	3	4	5	6
ich mit dem Lehrer/der Lehrerin nicht zurecht kam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Eltern das so wollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich von anderen Schülern mit Gewalt bedroht wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mich mit Freunden verabredet hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich niedergeschlagen und in schlechter Stimmung war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich von Mitschülern gehänselt/geärgert wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich die Hausaufgaben nicht gemacht hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich einfach keine anderen Menschen sehen wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich für meine Familie Geld verdienen/arbeiten gehen musste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich eine Klassenarbeit nicht mitschreiben wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich ausschlafen wollte/verschlafen hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Freunde das auch gemacht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich zu Hause mithelfen musste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mir die Schule zu schwierig war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____						

19. Wenn Du die Schule geschwänzt hast, **egal ob Stunden oder Tage**, wussten Deine Eltern/Deine Geschwister davon? Wenn Du **keine** Geschwister hast, bitte nur die Angaben für die Eltern ausfüllen.

Eltern	Geschwister
<input type="checkbox"/> Meine Eltern wussten immer davon	<input type="checkbox"/> Meine Geschwister wussten immer davon
<input type="checkbox"/> Meine Eltern wussten oft davon	<input type="checkbox"/> Meine Geschwister wussten oft davon
<input type="checkbox"/> Meine Eltern wussten selten davon	<input type="checkbox"/> Meine Geschwister wussten selten davon
<input type="checkbox"/> Meine Eltern wussten nie davon	<input type="checkbox"/> Meine Geschwister wussten nie davon

20. Hast Du schon mal eine Entschuldigung für die Schule gefälscht?

Nein Ja, und zwar etwa _____ - Mal

21. Wie hast Du die Zeit in den letzten 3 Monaten verbracht, wenn Du die Schule (egal ob Tage oder Stunden) geschwänzt hast?					
	nie				sehr oft
	1	2	3	4	5
Ich bin zu Hause geblieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe alleine etwas außer Haus unternommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mit meinen Freunden aus der Schule etwas unternommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mit Freunden, die nicht an meiner Schule sind , etwas unternommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich mit meinem/festen Freund/meiner festen Freundin getroffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin durch die Stadt gebummelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe auf Geschwister aufgepasst/im Haushalt geholfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war in einem Cafe/Kneipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe in der Zeit etwas Verbotenes gemacht (z.B. geklaut).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich auf dem Schulgelände aufgehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe etwas mit meiner Familie gemacht (z.B. Urlaub).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Zeit am Computer verbracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____					

22. Weil ich die Schule geschwänzt habe (egal ob Stunden oder Tage), ist in den letzten 3 Monaten Folgendes geschehen: Es gab...		
	Ja	Nein
Gespräche eines Lehrers/einer Lehrerin mit mir.	<input type="checkbox"/> _____-Mal	<input type="checkbox"/>
Gespräche des Schulleiters/der Schulleiterin mit mir.	<input type="checkbox"/> _____-Mal	<input type="checkbox"/>
Strafarbeit für mich bzw. ich musste nachsitzen.	<input type="checkbox"/> _____-Mal	<input type="checkbox"/>
Gespräche eines Lehrers/einer Lehrerin mit meinen Eltern.	<input type="checkbox"/> _____-Mal	<input type="checkbox"/>
Briefe der Schule an meine Eltern.	<input type="checkbox"/> _____-Mal	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit Jugendamt/Schulpsychologen/Beratungsstelle.	<input type="checkbox"/> _____-Mal	<input type="checkbox"/>
Androhungen eines Bußgeldes wegen Schwänzens.	<input type="checkbox"/> _____-Mal	<input type="checkbox"/>
Verhängen von Bußgeld wegen Schwänzens.	<input type="checkbox"/> _____-Mal	<input type="checkbox"/>
Kontakt mit der Polizei wegen Schwänzens.	<input type="checkbox"/> _____-Mal	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____		

23. Was müsste sich in der Schule ändern, damit Du wieder regelmäßig kommst? **Bitte eintragen.**

24. Was denken andere Menschen, die Du kennst, über das Schulschwänzen?

	Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5	6
Meine Eltern achten sehr darauf, dass ich regelmäßig und rechtzeitig zur Schule gehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer erkundigen sich genau danach, warum man gefehlt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Mitschüler finden Schulschwänzen eher schlecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer fragen nur nach einer Entschuldigung, mehr passiert nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Mitschüler denken, dass Schulschwänzen irgendwie cool ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meinen Eltern ist es eigentlich egal, ob ich schwänze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. In der Schule...?

	Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5	6
habe ich Angst davor gehänselt zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
werde ich manchmal ausgelacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
habe ich Angst mich zu blamieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
habe ich vor Klassenarbeiten Angst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mag ich nicht gerne aufgerufen/bzw. drangenommen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
habe ich Angst vor der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fürchte ich mich vor schlechten Zensuren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
habe ich Angst Fehler zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
habe ich Angst vor einigen Mitschülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Wie sehr stimmst Du folgenden Aussagen zu Deiner Schule zu?						
	Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Ob ich in der Schule bin oder nicht, interessiert die anderen Mitschüler nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich unbeachtet in meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das, was wir im Unterricht machen, interessiert mich meistens nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ob ich in der Schule bin oder nicht interessiert die Lehrer nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oft folge ich dem Unterricht nicht, sondern bin mit meinen Gedanken woanders.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe in die Schule, weil ich gehen muss, nicht aber weil ich einen Sinn darin sehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übernehme gerne freiwillig Zusatzaufgaben in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch in der letzten Stunde vor dem Mittag versuche ich noch, mich zu konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich am Morgen auf einen Schultag, um wieder etwas Neues zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die mir wirklich Spaß machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache meine Hausaufgaben so gut wie möglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen bräuchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache meine Aufgaben in der Schule gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens misstrauisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schule ist ein Ort, wo ich mich gerne aufhalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Dein(e) Klassenlehrer(in)

27. Bei der folgenden Frage geht es um Deinen Klassenlehrer/Deine Klassenlehrerin . Wie beurteilst Du folgende Aussagen?						
	Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
	1	2	3	4	5	6
Unser(e) Klassenlehrer(in) ist sehr streng.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere(e) Klassenlehrer(in) ist es egal, ob wir uns verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser(e) Klassenlehrer(in) ist meistens bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser(e) Klassenlehrer(in) ist bemüht, uns bei Schulproblemen zu unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser(e) Klassenlehrer(in) ist sehr ungerecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir mit unserer(m) Klassenlehrer(in) etwas bereden wollen, dann findet er/sie auch Zeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Angst bei unserer(m) Klassenlehrer(in) nachzufragen, wenn ich etwas nicht richtig verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Unterricht reden wir oft über Fragen, die uns persönlich angehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es Probleme in der Klasse gibt, interessiert sich unser(e) Klassenlehrer(in) dafür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser(e) Klassenlehrer(in) bestraft uns oft, wenn wir etwas nicht richtig machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Problemen mit dem Lernstoff, fühle ich mich von der/dem Klassenlehrer(in) alleine gelassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser(e) Klassenlehrer(in) reagiert oft sehr gereizt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, unser(e) Klassenlehrer(in) übt ihren/seinen Beruf gerne aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe nicht das Gefühl, von der/dem Klassenlehrer(in) ernst genommen zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich respektiere unsere(n) Klassenlehrer(in)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Deine Familie

28. Gab es Zeiten, in denen du Dich in folgenden Situationen befunden hast?
(Wir meinen **nicht** die Abwesenheit der Eltern wegen Urlaub oder Kur, sondern eine längere Abwesenheit. Bitte beantworte **jede** Aussage)

Es gab Zeiten, da habe ich...	Ja	Nein
ohne meinen leiblichen Vater gelebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ohne meine leibliche Mutter gelebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ohne meine Eltern bei meinen Großeltern gelebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ohne meine Eltern bei anderen Verwandten gelebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in einem Heim gelebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in einer Pflegefamilie gelebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in einer Wohngruppe gelebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit einem Stiefvater gelebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit einer Stiefmutter gelebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Mit wem lebst Du zurzeit in einem Haushalt (z.B. Vater, Mutter, Bruder). Bitte alle Personen eintragen.

Falls Du immer bei Deiner leiblichen Mutter und Deinem leiblichen Vater gelebt hast und beide immer verheiratet waren und noch sind, mache bitte weiter mit Frage 34 und lies zuvor den Text im Kasten.

30. Leben Deine **leiblichen** Eltern noch? Bitte antworte für Vater und Mutter.

Mutter	Vater
<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Ja
<input type="checkbox"/> Nein → Wann ist sie gestorben? ____ (Jahr)	<input type="checkbox"/> Nein → Wann ist er gestorben? ____ (Jahr)
weiter mit Frage 33	weiter mit Frage 33

31. Sind Deine **leiblichen** Eltern miteinander verheiratet?

- Ja
 Nein

32. Leben Deine **leiblichen** Eltern getrennt?

- Ja → Wie alt warst Du, als sich Deine Eltern getrennt haben? _____ Jahre
 Nein

33. Haben sich Deine leiblichen Eltern **scheiden** lassen?

- Ja → Wie alt warst Du, als sich Deine Eltern haben scheiden lassen? _____ Jahre
- Nein

Falls Du nicht bei Deiner leiblichen Mutter und Deinem leiblichen Vater lebst, sondern bei einem Elternteil, bei Pflegeeltern oder Stiefeltern, beantworte die Fragen bitte für die Person(en), mit der/denen Du heute zusammenlebst.

34. Benote Dein Verhältnis zu Deinen Eltern (1 = sehr gut, 6 = sehr schlecht)

Mutter						Vater					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

35. Wie oft in den **letzten 3 Monaten** haben Deine Mutter und Dein Vater folgende Dinge getan?

Meine Mutter						Mein Vater				
kein- mal	einmal	2 bis 5 mal	6 bis 10 mal	mehr als 10 mal		kein- mal	einmal	2 bis 5 mal	6 bis 10 mal	mehr als 10 mal
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sie/er lernt mit mir für eine Klassenarbeit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sie/er hilft mir bei den Hausaufgaben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sie/er kontrolliert meine Hausaufgaben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Deine Mutter und Deinen Vater zu?

Meine Mutter...							Mein Vater...							
Trifft über- haupt nicht zu							Trifft über- haupt nicht zu							Trifft voll und ganz zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist zuverlässig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	macht mir Vorwürfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sagt nicht immer klar, warum sie/er mir etwas erlaubt oder nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist streng zu mir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Meine Mutter...						Mein Vater...						
Trifft über- haupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu		Trifft über- haupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	interessiert sich dafür, was ich denke und tue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	traut mir eigene Entscheidungen zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mag mich nur dann, wenn ich das tue, was sie/er von mir erwartet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ist stolz auf mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gefällt es nicht, mit wem ich mich treffe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	meckert an mir herum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	streitet mit mir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	droht Strafe an, aber führt sie dann nicht aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hält Versprechen nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	unterstützt mich, wenn ich mir etwas zutraue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	schubst oder haut mich, wenn er/sie sich ärgert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Viele Familien tun bestimmte Dinge, die sich **jeden Tag wiederholen**. Wir möchten gerne wissen, wie oft folgende Dinge bei Dir zu Hause **werktags** (Montag bis Freitag) **meistens** stattfinden oder nicht.

	nie					sehr oft				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Die ganze Familie nimmt mindestens einmal am Tag gemeinsam eine Mahlzeit ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Familie tauscht sich einmal am Tag über die Dinge aus, die jedem passiert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erledige wöchentlich bestimmte Arbeiten im Haushalt (wie z.B. Abwaschen, Müll wegbringen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stehe etwa zur gleichen Zeit morgens auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
									↓ Etwa um: ____ Uhr	
Ich gehe etwa zur gleichen Zeit schlafen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
									↓ Etwa um: ____ Uhr	
Die Familienmitglieder geben sich gegenseitig Bescheid, wenn jemand das Haus verlässt oder nach Hause kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morgens und vormittags ist immer jemand bei uns zu Hause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Bitte gib an, wie oft Dir Deine Mutter und Dein Vater Regeln für folgende Punkte vorgeben.

Meine Mutter						Mein Vater				
nie				sehr oft		nie				sehr oft
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wie lange ich abends weg bleiben darf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wo ich meine Freizeit verbringe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wofür ich mein Geld ausgabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wie lange ich fernsehe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Was ich mir im Fernsehen ansehe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wie lange ich am Computer sitze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ob ich eine feste Freundin/einen festen Freund haben darf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mit welchen Freunden ich die Freizeit verbringe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Deine Mutter und Deinen Vater zu?

Meine Mutter...						Mein Vater...						
Trifft überhaupt nicht zu						Trifft voll und ganz zu						
1	2	3	4	5	6							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... drängt mich oft, mehr für die Schule zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... kontrolliert ganz genau, was ich für die Schule tue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... macht mir keine Vorschriften, wann ich meine Hausaufgaben erledigen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... hat meistens nur wenig Zeit für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... ist sehr besorgt, wenn es in der Schule einmal nicht so klappt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... macht mir Mut, wenn mir etwas schwer fällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... freut sich mit mir, wenn ich eine gute Klassenarbeit mit nach Hause bringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... ist nicht böse, wenn ich eine Klassenarbeit verpatzt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... kann sich kaum um schulische Angelegenheiten kümmern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Welche Personen aus **Deiner Familie und Verwandtschaft** haben Dir in den **letzten 12 Monaten** bei den Schularbeiten geholfen (z.B. Mutter, Vater, Bruder)?

41. Denk jetzt bitte mal an Deine Zeit in der Grundschule . Wie stark treffen für diese Zeit folgende Aussagen auf Dich und Dein Elternhaus zu?						
	Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
	1	2	3	4	5	6
Ich habe in den Büchern gelesen, die es zu Hause gab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Familie haben wir gemeinsam Musik gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Familie haben wir gemeinsam Sport getrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Familie haben wir gemeinsam gelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern haben Hobbies, die ich als Kind von ihnen übernommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Schallplatten, Kassetten und CDs gehört, die es zu Hause gab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Familie hat gemeinsam Ausflüge und Besuche bei Verwandten/Freunden gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Gibt es bei Dir zu Hause Folgendes?			
	Ja	Nein	weiß nicht
Kunstwerke (z.B. <i>gemalte Bilder, Skulpturen</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassische Literatur (z.B. <i>Goethe, Schiller, Böll</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikinstrumente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wörterbücher/Lexika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hörspiele/Hörbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internetanschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen ruhigen Platz zum Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen Schreibtisch für die Schularbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernsoftware	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Wie viel Stunden verbringst Du in etwa pro Woche damit, zu Deinem Vergnügen zu lesen? (z.B. Bücher, Comics)
_____ Stunde(n)

44. Hast Du ein Zimmer für Dich alleine?

Ja

Nein

45. Bitte kreuze die Gegenstände an, die Du in Deinem eigenen Zimmer oder dem Zimmer, dass Du Dir mit Geschwistern teilst, hast (**Mehrere Kreuze sind möglich**).

Fernseher

Computer ohne Internetanschluss

Computer mit Internetanschluss

46. Wie siehst Du Deine **berufliche** Zukunft? Bitte kreuze für **jede** Aussage an, ob sie für Dich zutrifft oder nicht!

	Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
	1	2	3	4	5	6
Ich denke, mir stehen alle Wege offen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf dem Arbeitsmarkt habe ich schlechte Chancen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann den Beruf erlernen, den ich mir wünsche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir egal, was aus meiner beruflichen Zukunft wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann froh sein, wenn ich überhaupt eine Lehrstelle kriege.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sehr sicher, dass ich einen Beruf erlerne, mit dem ich viel Geld verdiene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe wenig Einfluss auf meine berufliche Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Wenn Du erwachsen bist, wie sichtig sind Dir dann vermutlich folgende Dinge?

	sehr unwichtig				sehr wichtig
	1	2	3	4	5
Eine eigene Familie haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen sicheren Beruf haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finanziell auf eigenen Füßen stehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Haus/eine Wohnung besitzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falls Du Kinder hättest, ein gutes Vorbild sein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Ausbildung und Beruf Deiner Eltern

Erinnere Dich: Falls Du nicht bei Deiner leiblichen Mutter *und* Deinem leiblichen Vater lebst, sondern bei nur einem Elternteil, bei Pflegeeltern oder Stiefeltern, beantworte die Fragen bitte für die Person(en), mit der/denen Du heute zusammenlebst.

48. Welchen **höchsten Schulabschluss** haben Deine Mutter und Dein Vater?
(Bitte nur **eine** Antwort für Mutter und Vater ankreuzen)

Meine Mutter		Mein Vater
<input type="checkbox"/>	keinen Schulabschluss	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Mittlere Reife (z.B. Realschule)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Abitur (Gymnasium oder Fachoberschule)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	(Fach-)Hochschulabschluss	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	weiß nicht	<input type="checkbox"/>
_____	Sonstiges:	_____

49. Wie heißt die **genaue berufliche Tätigkeit**, die Deine Mutter und Dein Vater **zurzeit** ausüben?
(Wenn Deine Mutter / Dein Vater zur Zeit nicht arbeitet trag bitte die Tätigkeit ein, die zuletzt ausgeübt wurde, z.B. Krankenpfleger, Grundschullehrerin, Kfz-Mechaniker)

Derzeitige berufliche Tätigkeit meiner **Mutter** (Bitte beschreibe die berufliche Tätigkeit genau):

Übt Deine **Mutter** diese Tätigkeit nur ein paar Tage die Woche oder ein paar Stunden am Tag aus, also in **Teilzeit**?

- Ja
 Nein
 weiß nicht

Derzeitige berufliche Tätigkeit meines **Vaters** (Bitte beschreibe die berufliche Tätigkeit genau):

Übt Dein **Vater** diese Tätigkeit nur ein paar Tage die Woche oder ein paar Stunden am Tag aus, also in **Teilzeit**?

- Ja
 Nein
 weiß nicht

50. Erhalten Deine Mutter und/oder Dein Vater oder Du selbst zurzeit Hartz IV?

Meine Mutter

Ja

Nein

weiß nicht

Mein Vater

Ja

Nein

weiß nicht

Ich

Ja

Nein

weiß nicht

51. Ist oder war **Deine Mutter** arbeitslos?

Nein

Ja, sie ist zurzeit arbeitslos ■■■ seit wie vielen Monaten ungefähr? ____ Monate

Sie war in den letzten zwei Jahren arbeitslos ■■■ Wie lange ungefähr? ____ Monate

weiß nicht

52. Ist oder war **Dein Vater** arbeitslos?

Nein

Ja, er ist zurzeit arbeitslos ■■■ seit wie vielen Monaten ungefähr? ____ Monate

Er war in den letzten zwei Jahren arbeitslos ■■■ Wie lange ungefähr? ____ Monate

weiß nicht

53. Hast Du leibliche Geschwister oder Stief- oder Halbgeschwister?

Nein

Ja ■■■ wie viele leibliche Geschwister hast Du? _____ (bitte Anzahl eintragen)
 wie viele Stiefgeschwister hast Du? _____ (bitte Anzahl eintragen)
 wie viele Halbgeschwister hast Du? _____ (bitte Anzahl eintragen)

54. Wenn Dein/e Geschwister schon zur Schule geht/gehen, hat mindestes eines der Geschwister schon mal die Schule geschwänzt?

nie/sehr selten

eher selten

ab und zu

eher oft

sehr oft

weiß nicht

V. Deine Freizeit

55. Wie oft machst Du die folgenden Dinge in Deiner Freizeit?			
	oft	manchmal	nie
Mit Freunden/-innen telefonieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Am Computer spielen oder im Internet surfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeichnen/Malen, Musikinstrumente spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einkaufsbummel machen/ Klamotten probieren oder kaufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dem Moped, Motorroller herumfahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitschriften/Bücher/Comics lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ins Jugendzentrum gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Briefe/Tagebücher schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbst Sport treiben/ins Fitnessstudio gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportveranstaltungen besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfach zu Hause oder bei Freunden rumhängen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich mit Freunden/-innen auf der Straße oder auf einem Platz treffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In die Disco, auf Parties gehen/Tanzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abends ausgehen/ins Kino oder in Kneipen gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich mit (Haus-) Tieren beschäftigen/ im Garten arbeiten/ in der Natur sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Theateraufführungen oder klassische Konzerte besuchen/ins Museum gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flirten oder Mädchen/Jungen kennen lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

56. Wie oft triffst du Dich normalerweise in der Woche (Montags-Freitags) nachmittags oder abends mit Deinen Freunden/-innen?	
<input type="checkbox"/>	gar nicht
<input type="checkbox"/>	an 1 Tag
<input type="checkbox"/>	an 2 Tagen
<input type="checkbox"/>	an 3-4 Tagen
<input type="checkbox"/>	jeden Tag

57. Wenn Du **unter der Woche** (Montags-Donnerstags) abends etwas unternimmst, wann bist Du normalerweise zu Hause?

- Ich geh abends nicht weg
- bis 20 Uhr
- bis 21 Uhr
- bis 22 Uhr
- bis 23 Uhr
- bis 24 Uhr
- nach 24 Uhr

58. Wie viel Zeit verbringst Du in etwa **pro Tag** damit, fernzusehen, DVD/Video oder Filme/Clips aus dem Internet zu schauen?

- das mache ich nie **■ weiter mit Frage 59**
- das mache ich _____ Stunden

■ Wie oft hast du in den **letzten 2 Wochen** folgende Filme/Sendungen gesehen?

Krimi/Thriller/Western	_____ - Mal
Actionfilme	_____ - Mal
Horror-& Gewaltfilme	_____ - Mal
Porno-& Sexfilme	_____ - Mal
Science Fictionfilme/-sendungen	_____ - Mal
Soaps	_____ - Mal
Unterhaltungsshows/Casting/Quizshows	_____ - Mal
Musiksendungen/MTV/VIVA	_____ - Mal
Nachrichten	_____ - Mal
Sportsendungen	_____ - Mal
Politische Magazine/Sendungen	_____ - Mal
Dokumentationen	_____ - Mal

59. Wie viele Stunden **pro Tag** verbringst Du mit...

Computerspielen _____ Stunden am Tag

Chatten _____ Stunden am Tag

Surfen im Internet _____ Stunden am Tag

Bist Du Mitglied in folgenden Netzwerken? **Mehrere Kreuze sind möglich.**

- Schüler VZ
- Facebook
- Sonstiges, und zwar: _____

60. Wie oft **chattest** Du mit folgenden Personen im Internet **am Tag**?

Freunde, aus **meiner** Klasse: _____ Stunden _____ Minuten

Freunden, die **nicht in meiner Klasse** sind: _____ Stunden _____ Minuten

61. Über welche Themen chattet ihr? (**Mehrere Kreuze sind möglich**)

- Probleme mit Eltern
- Probleme in der Schule
- Reden über andere Freunde
- Musik
- Hobbies
- Politik
- Sonstiges: _____

62. Wie viel Taschengeld bekommst Du im Monat?

_____ Euro

63. Hast Du zurzeit neben der Schule einen bezahlten Nebenjob?

- Nein **weiter mit Frage 67**
- Ja

64. Wie viel verdienst Du mit dem Nebenjob im Monat? _____ Euro

65. Wie viel Stunden verbringst Du mit dem Nebenjob im Durchschnitt pro Woche? _____ Stunden

66. Bitte beschreibe kurz Deinen Nebenjob:

67. Die meisten Menschen tun in ihrem Leben manchmal Dinge, die verboten sind, z.B. ohne Fahrkarte im Bus fahren oder etwas stehlen. Hast Du auch schon mal etwas Verbotenes getan?		
Ich habe schon mal (alleine oder mit anderen zusammen)...	Hast Du das überhaupt schon mal gemacht?	Wie oft hast Du das in den letzten zwölf Monaten gemacht?
mit einer Spraydose/Edding irgendwo Sprüche oder Bilder aufgemalt.	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, wenn ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> keinmal ___-Mal
etwas absichtlich in der Schule, in Parks, Telefonzellen, in der U- Bahn beschädigt oder zerstört.	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, wenn ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> keinmal ___-Mal
ein Fahrrad oder ein Teil eines Fahrrads gestohlen (Sattel, Rad).	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, wenn ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> keinmal ___-Mal
in einem Geschäft etwas gestohlen.	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, wenn ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> keinmal ___-Mal
jemandem eine Sache oder Geld gestohlen.	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, wenn ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> keinmal ___-Mal
Drogen genommen (Haschisch, Ecstasy etc.).	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, wenn ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> keinmal ___-Mal
jemanden so geschlagen oder verprügelt, dass er/sie verletzt war.	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, wenn ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> keinmal ___-Mal
jemanden bedroht oder erpresst.	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, wenn ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> keinmal ___ mal
jemanden mit Gewalt etwas weggenommen (durch Festhalten, Schlagen usw.).	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, wenn ja <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> keinmal ___-Mal

VI. Deine Freunde

68. Hast Du einen oder mehrere wirklich gute Freunde bzw. Freundinnen? (Gemeint sind sowohl Freunde aus Deiner Klasse als auch Freunde außerhalb Deiner Klasse)	
<input type="checkbox"/> Nein, ich habe gar keine Freunde	<input type="checkbox"/> weiter mit Frage 75
<input type="checkbox"/> Ja, einen/eine	
<input type="checkbox"/> Ja, zwei	
<input type="checkbox"/> Ja, drei oder mehr	

69. Bitte gebe ungefähr an, wie viele Freunde Du innerhalb der Klasse , wie viele Freunde Du sonst an Deiner Schule hast und wie viele Freunde Du außerhalb der Schule hast.	
Anzahl Freunde innerhalb Deiner Klasse :	_____ (Bitte Anzahl eintragen)
Anzahl Freunde in Deiner Schule :	_____
Anzahl Freunde außerhalb der Schule :	_____, wie viel davon sind Freunde, die über das Internet kennengelernt hast? _____

70. Die meisten Deiner Freunde sind...

Deutscher Herkunft

Türkischer Herkunft

Italienischer Herkunft

Anderer Herkunft, nämlich: _____

71. Wie viele Deiner Freunde wohnen in Deinem Stadtviertel?

alle	viele	wenige	keine
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

72. Bist Du in einer Freundesgruppe oder in einer Clique, die sich öfters trifft, zusammen etwas macht und sich zusammengehörig fühlt? (*Wir meinen jetzt **keine** Jugendgruppe in einer Organisation oder in einem Verein*)

Nein **weiter mit Frage 75**

Ja

73. Wie sieht es in Deiner Freundesgruppe / Clique aus?

	Trifft über- haupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
	1	2	3	4	5	6
Unsere Gruppe hat öfter Streit mit anderen Jugendlichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer unserer Gruppe angehört, muss bereits sein, auch bei gefährlichen Sachen mitzumachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn das Ansehen der Gruppe gefährdet ist, gibt es keine Diskussion, da wird gehandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal gibt es Prügeleien mit Jugendlichen, die nicht aus unserer Wohngegend kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

74. Wie viele Deiner Freunde/-innen haben schon mal folgende Dinge getan?				
	mehrere	einer/ eine	keiner/ keine	weiß nicht
Einen ganzen Tag oder mehrere Tage die Schule geschwänzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit einer Spraydose/Edding irgendwo Sprüche oder Bilder aufgemalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... etwas absichtlich in der Schule, in Parks, Telefonzellen, in der U- Bahn beschädigt oder zerstört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ein Fahrrad oder ein Teil eines Fahrrads gestohlen (Sattel, Rad).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in einem Geschäft etwas gestohlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... jemandem eine Sache oder Geld gestohlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Drogen genommen (Haschisch, Ecstasy etc).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... jemanden so geschlagen oder verprügelt, dass er/sie verletzt war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... jemanden bedroht oder erpresst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... jemanden mit Gewalt etwas weggenommen (durch Festhalten, Schlagen usw.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

75. Hast Du zurzeit eine feste Freundin/einen festen Freund?	
<input type="checkbox"/> Nein	
<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Wie lange bist Du mit der festen Freundin/dem festen Freund zusammen? _____ Monate Wie alt ist Deine feste Freundin/Dein fester Freund? _____ Jahre

VII. Zu Deiner Person


76. Bitte gib hier Dein Geschlecht an:	
<input type="checkbox"/> Männlich	
<input type="checkbox"/> Weiblich	

77. Wann bist Du geboren?	
_____	(Bitte Tag, Monat und Jahr eintragen, z.B. 11.03.1988)

78. Wo bist Du geboren?

- In Deutschland
- In einem anderen Land, und zwar: _____  Mit welchem Alter bist du nach Deutschland gekommen? Mit _____ Jahren

79. Was ist Deine Muttersprache?

- Deutsch  weiter mit Frage 81
- eine andere Sprache, und zwar _____

80. Wann hast Du angefangen Deutsch zu lernen?

- mit _____ Jahren
- weiß nicht

81. Aus welchem Land stammen Deine Eltern?

Mutter

- Deutschland
- aus einem anderen Land und zwar:
(Bitte das Land eintragen, z.B. Türkei)
- _____

Vater

- Deutschland
- aus einem anderen Land und zwar:
(Bitte das Land eintragen, z.B. Türkei)
- _____

82. Welche Sprache sprichst Du mit folgenden Personen **am häufigsten** zu Hause?

Mit Deiner **Mutter**:

- Deutsch
- Eine andere Sprache, und zwar _____ (Bitte Sprache eintragen)

Mit Deinem **Vater**:

- Deutsch
- Eine andere Sprache und zwar _____ (Bitte Sprache eintragen)

83. Wie findest du die folgenden Aussagen?				
	Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt kaum	Stimmt gar nicht
Es ist ganz normal, jemanden zu schlagen, wenn man provoziert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeder Streit lässt sich auch durch Reden klären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manche Konflikte lassen sich eben nur mit Gewalt lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man seine Ziele erreichen will, muss man manchmal gegen die Gesetze verstoßen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte sich an die Gesetze halten, auch wenn die eigenen Interessen zu kurz kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man kann ruhig mal was Verbotenes tun, wenn man sich dabei nicht erwischen lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

84. Wie oft tust Du folgende Dinge?					
	nie				sehr oft
	1	2	3	4	5
Steigt eine ältere Person in den Bus/die Bahn, biete ich ihr meinen Sitzplatz an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erreiche ich zum selben Zeitpunkt eine Tür, wie eine andere Person, lasse ich ihr den Vortritt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erwachsene Personen, die ich nicht gut kenne, spreche ich mit „Sie“ an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bedanke mich, wenn mir eine Person den Vortritt lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bei Verabredungen pünktlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIII. Abschluss

Falls Du uns zu den einzelnen Fragen und Themen noch etwas aufschreiben möchtest, kannst Du das hier tun:

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Anhang A14. SDQ – ein Fragebogen zu Stärken und Schwächen

Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)

Selbst 11-17

Bitte markiere zu jedem Punkt "Nicht zutreffend", "Teilweise zutreffend" oder "Eindeutig zutreffend". Beantworte bitte alle Fragen so gut Du kannst, selbst wenn Du Dir nicht ganz sicher bist oder Dir eine Frage merkwürdig vorkommt. Überlege bitte bei der Antwort, wie es Dir im letzten halben Jahr ging.

Dein Name

Männlich/Weiblich

Geburtsdatum

	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen; mir wird oft schlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich teile normalerweise mit Anderen (Essen, Spiele, Stifte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin meistens für mich alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalerweise tue ich, was man mir sagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir häufig Sorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe einen oder mehrere gute Freunde oder Freundinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schlage mich häufig; ich kann Andere zwingen zu tun, was ich will	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen; ich muss häufig weinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse mich leicht ablenken; ich finde es schwer, mich zu konzentrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin nett zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderer behaupten oft, dass ich lüge oder mogele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich helfe anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke nach, bevor ich handele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören (von zu Hause, in der Schule oder anderswo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich komme besser mit Erwachsenen aus als mit Gleichaltrigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe viele Ängste; ich fürchte mich leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende; ich kann mich lange genug konzentrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gibt es noch etwas, das Du erwähnen möchtest?

Bitte umblättern

Würden Du sagen, dass Du insgesamt gesehen in einem oder mehreren der folgenden Bereiche Schwierigkeiten hast: Stimmung, Konzentration, Verhalten, Umgang mit Anderen?

Nein	Ja, leichte Schwierigkeiten	Ja, deutliche Schwierigkeiten	Ja, massive Schwierigkeiten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Du diese Frage mit "Ja" beantwortet hast, beantworte bitte auch die folgenden Punkte:

• Seit wann gibt es diese Schwierigkeiten?

Weniger als einen Monat	1-5 Monate	6-12 Monate	Über ein Jahr
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Leidest Du unter diesen Schwierigkeiten?

Gar nicht	Kaum	Deutlich	Massiv
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Wird Du durch diese Schwierigkeiten in einem der folgenden Bereiche des Alltagslebens beeinträchtigt?

	Gar nicht	Kaum	Deutlich	Schwer
ZU HAUSE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MIT FREUNDEN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IM UNTERRICHT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IN DER FREIZEIT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Findest Du, dass diese Schwierigkeiten Anderen (Familie, Freunden, Lehrern usw.) das Leben schwerer machen?

Gar nicht	Kaum schwerer	Deutlich schwerer	Sehr viele schwerer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Unterschrift:

Datum:

Vielen Dank für Deine Hilfe

Anhang A15. SBI – Stressbewältigungsinventar

		überhaupt nicht	selten	manchmal	oft	immer
1.	Ich gebe selbst im schlimmsten Augenblick nicht auf, denn oft kann ich das Ruder noch einmal herumwerfen.	1	2	3	4	5
2.	Ich stimme mich mit Anderen darüber ab, was sie tun würden.	1	2	3	4	5
3.	Ich versuche die Kontrolle zu behalten, aber lasse andere Be- teiligte in dem Glauben, sie hätten immer noch das Sagen.	1	2	3	4	5
4.	Ich glaube an mich selbst und meine persönlichen Stärken, denn es ist nicht hilfreich, sich auf andere zu verlassen.	1	2	3	4	5
5.	Ich vertraue meinen Instinkten, nicht meinem Verstand.	1	2	3	4	5
6.	Ich vermeide es, mich mit dem Problem auseinanderzusetzen, denn so etwas regelt sich häufig von alleine.	1	2	3	4	5
7.	Ich greife frontal an und bin aggressiv.	1	2	3	4	5
8.	Ich stimme mich mit der Familie darüber ab, was sie tun würde.	1	2	3	4	5
9.	Ich wende mich anderen Dingen zu, denn es gibt wenig Hoff- nung, dass ich solche Situationen verändern kann.	1	2	3	4	5
10.	Ich entscheide aus dem Bauch heraus.	1	2	3	4	5
11.	Ich bin äußerst vorsichtig und ziehe unentwegt alle Alternativen in Betracht.	1	2	3	4	5
12.	Ich bitte andere um Hilfe.	1	2	3	4	5
13.	Ich ziehe mich zurück und meide andere Menschen, bis sich das Problem verzieht.	1	2	3	4	5
14.	Ich starte einen Gegenangriff und erwische andere ohne Vor- warnung.	1	2	3	4	5
15.	Ich überlege mit anderen zusammen, wie sich die Situation meistern läßt.	1	2	3	4	5
16.	Ich unternehme etwas, das mich ablenkt, über Probleme nach- zudenken.	1	2	3	4	5

17.	Ich gehe sehr überlegt mit Personen um, die das Gefühl brauchen, sie seien der Boss, damit ich die Sachen erledigt bekomme.	1	2	3	4	5
18.	Ich trete etwas kürzer und warte, bis sich die Probleme in Luft aufgelöst haben.	1	2	3	4	5
19.	Ich berücksichtige vor der Entscheidung immer, was andere empfinden.	1	2	3	4	5
20.	Ich warte ab, bis sich das Problem verzieht, bevor ich irgendetwas unternehme.	1	2	3	4	5
21.	Ich gehe sehr behutsam vor.	1	2	3	4	5
22.	Ich gebe mir allergrößte Mühe, die Wünsche anderer zu erfüllen, denn das wird in der Situation wirklich helfen.	1	2	3	4	5
23.	Ich bin schwächeren Personen gegenüber aggressiv, weil ich damit Erfolg habe.	1	2	3	4	5
24.	Ich gehe der ganzen Sache einfach aus dem Weg, wenn es nicht schlimmer wird.	1	2	3	4	5
25.	Ich entziehe mich der stressigen Situation, denn ein Problem kommt selten alleine.	1	2	3	4	5
26.	Ich halte das Steuer fest in der Hand, lasse aber andere in dem Glauben, sie hätten das Kommando.	1	2	3	4	5
27.	Ich lasse mich von meiner Intuition leiten.	1	2	3	4	5
28.	Ich poche sofort auf meine Machtposition.	1	2	3	4	5
29.	Manchmal ist es meine einzige Chance, ein Problem zu lösen, indem ich Menschen ein bisschen manipulierte.	1	2	3	4	5
30.	Ich spreche mit anderen, um meine Frustrationen loszuwerden.	1	2	3	4	5
31.	Ich reagiere sofort, um andere zu benachteiligen.	1	2	3	4	5
32.	Ich folge meinem ersten Impuls, denn im Allgemeinen entwickeln sich Dinge auf diese Weise am besten.	1	2	3	4	5
33.	Ich suche nach den Schwächen anderer, um diese zu meinem Vorteil zu nutzen.	1	2	3	4	5
34.	Ich diskutiere meine Handlungsabsicht mit Freunden und Freundinnen.	1	2	3	4	5
35.	Ich konzentriere mich auf etwas anderes und überlasse das Problem sich selbst.	1	2	3	4	5

36.	Ich bin standhaft und behaupte mich.	1	2	3	4	5
37.	Ich zeige Durchsetzungsvermögen und bekomme so meine Wünsche erfüllt.	1	2	3	4	5
38.	Ich bin stark und dynamisch, vermeide es aber, anderen Schaden zuzufügen.	1	2	3	4	5
39.	Ich bringe die Situation auf den Punkt und schrecke vor Problemen nicht zurück.	1	2	3	4	5
40.	Bei Menschen, die gerne den Ton angeben sage ich erst einmal „ja“, auch wenn ich „nein“ denke.	1	2	3	4	5

Anhang A16. Angewandte R-Pakete

Bates, D. & Maechler, M. (2019). Matrix: Sparse and Dense Matrix Classes and Methods

(Version 1.2-18). <https://CRAN.R-project.org/package=Matrix>

Bates, D., Maechler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects

Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48.

doi:10.18637/jss.v067.i01

Canty, A. & Ripley, B. (2020). boot: Bootstrap R (S-Plus) Functions (Version 0.18.1).

Christensen, R. H. B. (2019). ordinal - Regression Models for Ordinal Data (Version 2019

12-10). <https://CRAN.R-project.org/package=ordinal>

Eddelbuettel, D. & Francois, R. (2011). Rcpp: Seamless R and C++ Integration. *Journal of*

Statistical Software, 40(8), 1-18. <https://www.jstatsoft.org/v40/i08/>

Epskamp, S. (2019). semPlot: Path Diagrams and Visual Analysis of Various SEM Packages'

Output (Version 1.1.2). <https://CRAN.R-project.org/package=semPlot>

Fox, J. & Weisberg, S. (2019). *An R companion to applied regression* (3. Aufl.). Thousand

Oaks, CA: Sage.

Fox, J., Weisberg, S. & Price, B. (2020). carData: Companion to Applied Regression Data

Sets (Version 3.0-4). <https://CRAN.R-project.org/package=carData>

Johnson, P.E. (2019). rockchalk: Regression Estimation and Presentation (Version 1.8.144).

<https://CRAN.R-project.org/package=rockchalk>

Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2021). semTools:

Useful tools for structural equation modeling (Version 0.5-5). [https://CRAN.R-](https://CRAN.R-project.org/package=semTools)

[project.org/package=semTools](https://CRAN.R-project.org/package=semTools)

Kowarik, A. & Templ, M. (2016). Imputation with the R Package VIM. *Journal of Statistical*

Software, 74(7). <https://doi.org/10.18637/jss.v074.i07>

- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1–26.
<https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>
- Leifeld, P. (2013). texreg: Conversion of Statistical Model Output in R to LaTeX and HTML Tables. *Journal of Statistical Software*, 55(8), 1-24.
<http://dx.doi.org/10.18637/jss.v055.i08>
- Lenth, R.V. (2021). emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means (Version 1.6.1). <https://CRAN.R-project.org/package=emmeans>
- Long, J.A. (2019). interactions: Comprehensive, User-Friendly Toolkit for Probing Interactions (Version 1.1.0). <https://cran.r-project.org/package=interactions>
- Lüdecke, D (2021). sjstats: Statistical Functions for Regression Models (Version 0.18.1).
doi: 10.5281/zenodo.1284472
- Lüdecke, D., Ben-Shachar, M., Patil, I., Waggoner, P. & Makowski, D. (2021). performance: An R Package for Assessment, Comparison and Testing of Statistical Models. *Journal of Open Source Software*, 6(60), 3139. <https://doi.org/10.21105/joss.03139>
- Makowski, D., Ben-Shachar, M.S., Patil, I. & Lüdecke, D. (2020). Automated Results Reporting as a Practical Tool to Improve Reproducibility and Methodological Best Practices Adoption. <https://github.com/easystats/report>
- Moon, K.-W. (2021). processR: Implementation of the 'PROCESS' Macro (Version 0.2.6.). <https://CRAN.R-project.org/package=processR>
- Morgan-Wall, T. (2021). rayshader: Create Maps and Visualize Data in 2D and 3D. R package (Version 0.24.10). <https://CRAN.R-project.org/package=rayshader>
- Murdoch, D. & Adler, D. (2021). rgl: 3D Visualization Using OpenGL (Version 0.106.8). <https://CRAN.R-project.org/package=rgl>

- Pinheiro, J., Bates, D., DebRoy, S., Sarkar, D. & R-Core Team (2020). nlme: Linear and Nonlinear Mixed Effects Models (Version 3.1-148). <https://CRAN.R-project.org/package=nlme>
- R-Core Team (2020). foreign: Read Data Stored by 'Minitab', 'S', 'SAS', 'SPSS', 'Stata', 'Systat', 'Weka', 'dBase', (Version 0.8-80). <https://CRAN.R-project.org/package=foreign>
- R-Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing (Version 1.4.1106). <https://www.R-project.org/>.
- Revelle, W. (2021) psych: Procedures for Personality and Psychological Research (Version 2.1.6). <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://www.jstatsoft.org/v48/i02/>.
- Sarkar, D. (2008). *Lattice. Multivariate Data Visualization with R (Use R!)*. New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-75969-2>
- van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67. <https://www.jstatsoft.org/v45/i03/>
- van Lissa, C.J. (2021). tidySEM: Tidy Structural Equation Modeling (Version 0.1.9). <https://CRAN.R-project.org/package=tidySEM>
- Warnes, G.R., Bolker, B., Lumley, T. & Johnson, R.C. (2018). gmodels: Various R Programming Tools for Model Fitting (Version 2.18.1). <https://CRAN.R-project.org/package=gmodels>
- Wickham, H. & Miller, E. (2021). haven: Import and Export 'SPSS', 'Stata' and 'SAS' Files. R package version 2.4.1. <https://CRAN.R-project.org/package=haven>

Wickham, H. (2009). *ggplot2* (Use R). New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98141-3>

Wickham, H. (2021). *tidyr: Tidy Messy Data* (Version 1.1.3). <https://CRAN.R-project.org/package=tidyr>

Wiedemann, M. (2020). *lcsM: An R package for latent change score modeling* (Version 0.1.1). <https://github.com/milanwiedemann/lcsm>

Xie, Y. (2021). *knitr: A General-Purpose Package for Dynamic Report Generation in R* (Version 1.33). <https://yihui.org/knitr/>

Zeileis, A., Fisher, J.C., Hornik, K., Ihaka, R., McWhite, C.D., Murrell, P., Stauffer, R. & Wilke, C.O. (2020). *colorspace: A Toolbox for Manipulating and Assessing Colors and Palettes*. *Journal of Statistical Software*, 96(1), 1-49. <https://doi.org/10.18637/jss.v096.i01>

Anhang A17. Cut-Off-Rohwerte für die Kategorien des SDQ

Tabelle 24

Cut-Off-Rohwerte mit Werten in den Kategorien unauffällig, grenzwertig und auffällig aus Normierungsstichproben für die fünf-faktorielle Struktur der SDQ-Skalen

Skala	Unauffällig	Grenzwertig	Auffällig
Emotionale Probleme	0 - 5	6	7 - 10
Verhaltensprobleme	0 - 3	4	5 - 10
Hyperaktivität	0 - 3	6	7 - 10
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	0 - 3	4 - 5	6 - 10
Prosoziales Verhalten	6 - 10	5	0 - 4
Gesamtproblemwert	0 - 15	16 - 19	20 - 40

Anhang A18. Zuordnung der Stichprobe zu den Kategorien des SDQ

Tabelle 25

Relative Anteile der SDQ-Kategorisierung differenziert nach Subskala, Gruppe und Messzeitpunkt

	Messzeitpunkt T0 in %			Messzeitpunkt T1 in %			Messzeitpunkt T2 in %		
	U	G	A	U	G	A	U	G	A
	<i>Wartekontrollgruppe</i>								
Emotionale Probleme	74,2	9,7	16,1	87,1	5,2	7,7	45,8	1,3	52,9
Verhaltensprobleme	49,0	5,2	45,8	66,5	8,4	25,2	18,1	6,5	75,5
Hyperaktivität	50,0	40,0	10,0	77,1	12,4	10,5	43,0	7,4	49,6
Verhaltensprobleme mit Peers	34,8	28,4	36,8	23,2	30,3	46,5	64,5	16,1	19,4
Prosoziales Verhalten	83,2	0,0	16,8	54,8	9,7	35,5	54,8	6,5	38,7
Gesamtproblemwert	68,4	26,5	5,2	47,1	12,3	40,6	67,1	16,1	16,8
<i>Experimentalgruppe^a</i>									
Emotionale Probleme				81,9	4,9	13,2	50,5	3,3	46,2
Verhaltensprobleme				62,1	10,4	27,5	19,8	5,5	74,7
Hyperaktivität				64,3	20,2	15,5	49,0	8,7	42,3
Verhaltensprobleme mit Peers				34,6	30,2	35,2	62,6	18,7	18,7
Prosoziales Verhalten				65,4	9,3	25,3	50,0	7,7	42,3
Gesamtproblemwert				43,4	14,3	42,3	60,4	18,1	21,4

Anmerkungen. U = Unauffällig, G = Grenzwertig, A = Auffällig; T0 = Messzeitpunkt 0, T1 = Messzeitpunkt 1, T2 = Messzeitpunkt 2.

^aFür die Experimentalgruppe wurden zu T0 keine deskriptiven Statistiken berichtet, da keine Datenerhebung zu diesem Messzeitpunkt stattfand.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Petra Begic, dass ich die von mir eingereichte Dissertation selbständig und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Übernommene Stellen habe ich durch Zitationen kenntlich gemacht. Ferner wurde diese Dissertation in der jetzigen oder einer ähnlichen Form noch bei keiner Hochschule eingereicht.

.....
Datum

.....
Unterschrift