

Seiffge-Krenke, Inge

Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 57 (2008) 1, S. 3-19

urn:nbn:de:bsz-psydok-47879

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

ÜBERSICHTSARBEITEN

Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung

Inge Seiffge-Krenke

Summary

Stress in German Schools: Frequenzies, Causes and International Comparison

An overview about studies on academic stress is given, including anxiety before examinations, decrease in achievement, bad grades as well as aggression and rivalry among pupils. Finding on several studies are reported, including German adolescents ($N = 1,393$) and adolescents from 18 countries ($N = 9,778$), who have been investigated with respect to school-related problems. German pupils exhibited a mean level in academic stress. However, clinically disturbed adolescents ($N = 77$) reported the highest levels in academic stress, compared to non-conspicuous adolescents.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 57/2008, 3-19

Keywords

academic stress – German adolescents – international comparison – Interviews – clinical group

Zusammenfassung

Dieser Beitrag gibt einen zusammenfassenden Überblick über Studien zum Schulstress. Schulstress umfasst Leistungsprobleme und -versagen, Angst vor Klassenarbeiten und schlechten Noten sowie Rivalität und Aggression unter Schülern. Im Zentrum stehen eigene Studien, in denen die Häufigkeit von Schulstress bei deutschen Jugendlichen ($N = 1.393$) – etwa im Vergleich zu Zukunftsangst und Stress mit den Eltern – betrachtet wird und die Häufigkeit von Schulstress bei deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich ($N = 9.778$) verortet wurde. Hier zeigt sich eine durchweg mittlere Stressbelastung der deutschen Jugendlichen in Bezug auf Schulstress, verglichen mit Jugendlichen aus 18 Ländern. Sehr viel höher ist der Schulstress bei klinisch auffälligen Jugendlichen ($N = 77$) und hängt dort auch stärker mit Belastungen im Elternhaus zusammen als bei klinisch unauffälligen Jugendlichen.

Schlagwörter

Schulstress – deutsche Jugendliche – internationaler Vergleich – klinische Gruppe

Inzwischen gibt es zahlreiche Studien, die zeigen, dass die soziale Lebenswelt von Jugendlichen durch sehr hohe äußere Anforderungen in der Schule geprägt ist (Mansel u. Hurrelmann, 1994; Flammer, Grob, Alsaker, 1997; Seiffge-Krenke, 2006). Besonders in der mittleren Adoleszenz sind schulbezogene Probleme sehr häufig und führen zu einer regelrechten Leistungssenke, insbesondere bei männlichen Jugendlichen. Schulstressoren umfassen aber auch noch weitere Belastungsfaktoren außer einem Desinteresse am Schulstoff. Rivalität und Leistungsdruck in der Schule zählen, wie im Folgenden herausgearbeitet werden wird, zu den häufigen und typischen schulbezogenen Stressoren, die auch gesundheitliche Folgen haben (Narring et al., 2004). Allerdings zeichnen sich deutsche Jugendliche im internationalen Vergleich keineswegs durch ungewöhnlich hohe Stresswerte aus. Im Folgenden werden Ergebnisse vorgestellt, die dies belegen. Dabei wird auch zu zeigen sein, dass schulische Stressoren oftmals im Kontext problematischer familiärer Verhältnisse und Beziehungen eine besondere Zuspitzung erfahren. Dies wird auch anhand eines Vergleichs von klinisch auffälligen und unauffälligen Jugendlichen belegt. Am Ende dieses Beitrags werden Überlegungen für die Umsetzung dieser Forschungsergebnisse in die Praxis angestellt.

1 Häufige schulbezogene Stressoren: Schulwechsel, Leistungsdruck, Prüfungsangst, Rivalitäten und Aggression unter Schülern

In verschiedenen deutschen und internationalen Studien wurden übereinstimmend Schwierigkeiten mit den Gleichaltrigen in der Klasse, Sorgen über die Schulleistung, Überforderung durch die Hausaufgaben und Konflikte mit Eltern oder Lehrern, die sich auf die Schule beziehen, als wichtige schulische Stressoren gefunden (vgl. Daniels u. Moos, 1990; Compas et al., 2001; Seiffge-Krenke, 2006). Beispielhaft sei die amerikanische Studie von Kouzma und Kennedy (2004) an 423 16- bis 18-jährigen Jugendlichen genannt. Die häufigsten schulbezogenen Stressoren waren Examina und Tests, Zeugnisse, Sorgen über die Zukunft, Entscheidungen bezüglich einer möglichen Karriere oder eines möglichen Berufs treffen, sich auf Examina vorzubereiten, die Menge des Lernstoffs sowie Druck durch andere, gute Leistungen zu erbringen. In einer Studie an 16-jährigen belgischen Jugendlichen von Govaerts und Grégoire (2004) stufen die Schüler schriftliche Tests (32 %) und mündliche Examina (23 %) als sehr belastend ein. Eine recht große Zahl (41 %) nannte Arbeitsorganisationsprobleme („Das war belastend, denn ich musste zwei Tests schreiben und hatte auch noch sehr viel Hausaufgaben am nächsten Tag.“). Schulbezogene Stressoren stehen nicht selten mit Elternstress in Beziehung, da belastete Elternbeziehungen wiederum den Leistungsdruck erhöhen können, wie in Abschnitt 5 verdeutlicht werden wird.

In verschiedenen Studien in Deutschland berichteten bis zu 18 % der Kinder, die auf das Gymnasium wechselten, von erlebten Schwierigkeiten beim Schulwechsel (z. B. Büchner u. Koch, 2001). Die Stressbelastung scheint insbesondere beim Übergang ins Gymnasium groß zu sein (Elben, Lohaus, Ball, Klein-Heßling, 2003). Diese Studie unterstreicht die sehr große Anspannung während des Schulübergangs und die Entspannung, die bei den meisten Schülern danach eingetreten war. Die Studie von Valtin und Wagner (2004) belegt, dass der Stress in Abhängigkeit von der Art der weiterführenden Schule unterschiedlich groß ist. Insgesamt 300 Schülerinnen und Schüler vom Beginn des zweiten Schuljahres bis zum neunten Schuljahr wurden im Längsschnitt verfolgt. Schüler, die auf Hauptschulen wechselten, gaben das positivste Urteil über den Unterricht ab. Gymnasiasten berichteten am meisten Schulstress, während die Hauptschüler den geringsten Schulstress nannten und Real- und Gesamtschüler in ihrem Stresserleben im Mittelfeld lagen. Insgesamt belegen die Ergebnisse, dass Schülerinnen und Schüler, die von der Grundschule in ein Gymnasium wechseln, durch den Übergang stärker belastet werden als Schüler der anderen Schulformen.

Jugendliche werden im Verlauf ihrer schulischen Entwicklung wiederholt mit Test- und Prüfungssituationen konfrontiert, deren Bestehen oder Nichtbestehen entscheidende Konsequenzen für die weitere Entwicklung nach sich zieht, da Schulerfolg Zugangsmöglichkeiten für eine weitere akademische oder berufliche Ausbildung eröffnet. Insofern sind Prüfungssituationen als Anforderungssituationen zu verstehen, die Stress für die Schüler bedeuten und deswegen zu einer Vielzahl von spezifischen Stressreaktionen führen können. Klassenarbeiten mit ihren entsprechenden Noten haben also entscheidende Konsequenzen für die Zukunft, erhalten dadurch eine besondere persönliche Bedeutung und werden bei drohendem Misserfolg als besonders belastend erlebt. Prüfungsangst hat negative Konsequenzen für die Leistung. Es kommt zu Einschränkungen der Informationsverarbeitung durch ängstliche Kognitionen (Eysenck u. Calvo, 1992). Angstreaktionen sind insbesondere unmittelbar vor Beginn der Prüfung feststellbar und lassen sich auch physiologisch nachweisen. Spangler (1997) konnte bei Sekundarstufenschülern in realen Prüfungssituationen einen Anstieg der Cortisol-Werte feststellen. Kurzzeitiger Stress scheint zu einer kurzfristigen Aktivierung des Immunsystems beizutragen. Allerdings zeigten wiederholte Messungen, dass sich höhere Plasma-Cortisolwerte bei Sekundarstufenschülern während des gesamten Prüfungszeitraums nachweisen lassen, d. h. sowohl vorher (was auf antizipatorische Reaktionen hinweist), als auch währenddessen sowie nachher (Spangler, 1997).

Neben Prüfungsangst und Leistungsdruck sind es auch Aggressionen unter Mitschülern, die zu erheblichen Stressreaktionen führen. Die Zusammenhänge zwischen Stress und Bullying, einer besonders schlimmen Form der physischen Aggression, sind häufiger untersucht worden. Nahezu alle Schüler finden Bullying extrem stressreich (Sharp, 1995). Studien über offen gezeigte Aggression und Gewalt an Schulen sind häufig (Seiffge-Krenke, 2005). Erst in den letzten Jahren begann man unter dem Begriff „relationale Aggression“ Prozesse des Ausgrenzens, Abwertens, Bspöttelns und Ignorierens zu untersuchen und zwar vor allem unter Schülerinnen (vgl. auch

Seiffge-Krenke u. Welter, 2008). Einige Autoren meinen sogar, diese Beziehungsaggression sei die typische Form der Aggression von weiblichen Jugendlichen, während für männliche Jugendliche die offene körperliche Auseinandersetzung nach wie vor charakteristisch sei. Allerdings fanden nicht alle Studien höhere Werte von Mädchen in relationaler Aggression, verglichen mit Jungen. Es scheinen auch schulformtypische Unterschiede zu bestehen, denn Gymnasiasten haben in relationaler Aggression deutlich höhere Werte als Hauptschüler, die eher physisch aggressiv vorgehen (Noschka, 2004). Alle Formen von Schulstress sind mit zahlreichen physischen und psychischen Symptomen verbunden (vgl. zusammenfassend Seiffge-Krenke, 2006), die eindeutig die gesundheitsschädigenden Wirkungen von hohem Schulstress belegen.

2 Schulstress aus der Sicht von klinisch auffälligen und unauffälligen Jugendlichen

In einer Studie von Seiffge-Krenke, Weidemann, Fentner, Aengenheister, Poebblau (2001) wurden die Stressbelastung und die Bewältigungsstile in Bezug auf schulische Stressoren bei klinisch auffälligen und unauffälligen Jugendlichen miteinander verglichen, wobei verschiedene Verfahren zum Einsatz kamen: Die Bewältigungsstile wurden mit dem Copingprozess-Interview und dem Coping Across Situations Questionnaire (CASQ), die Stressbelastung wurde mit dem Problemquestionnaire (PQ) erfasst (für alle Verfahren vgl. Seiffge-Krenke, 2006). An der Studie nahmen 77 Jugendliche teil (Durchschnittsalter 15 Jahre), von denen die Hälfte einer klinischen Gruppe angehörte und aus psychiatrischen und psychotherapeutischen Einrichtungen rekrutiert worden war. Die meisten dieser Jugendlichen lebten in Zwei-Eltern-Familien, allerdings stammte ein größerer Prozentsatz (39 % im Vergleich zu 20 %) der klinisch auffälligen Jugendlichen aus Ein-Eltern-Familien. Die klinische Gruppe befand sich seit rund vier Monaten in Behandlung und litt unter diversen Störungen wie internalisierenden Syndromen ($N = 13$), externalisierenden Syndromen ($N = 7$) sowie antisozialen Verhalten ($N = 4$) und psychosomatischen Störungen wie Anorexie ($N = 12$).

Schulbezogene Stressoren wurden in beiden Gruppen als relativ häufiger Stressor (Gesamt: 59 % der Nennungen im Interview) eingestuft, sie umfassten z. B. Motivationsprobleme und schlechte Noten. Auf der Ebene der standardisierten Fragebogenskalen hatte die klinische Gruppe im PQ, bezogen auf die Subskala Schulstress, signifikant höhere Werte als die nicht klinische Gruppe. Dabei unterschieden sich die Jugendlichen nicht in Abhängigkeit von der Diagnose. Es wurden hohe Korrelationen zwischen Schulstress und Elternstress in der klinischen Gruppe gefunden. Was den Copingprozess anging, so war auffällig, dass gesunde Jugendliche wesentlich mehr Kognition nannten im Umgang mit schulbezogenen Stressoren, d. h. sie dachten häufiger darüber nach, wie sie mit der Belastung umgehen könnten als die klinische Gruppe. Die klinische Gruppe äußerte sich dagegen eher negativ und fatalistisch und suchte auch deutlich weniger Unterstützung bei der Lösung der Stressoren und zeigte mehr Rückzug im Vergleich zur gesunden

Kontrollgruppe. Auch frühere Studien hatten bestätigt, dass klinische Gruppen generell durch ein weniger aktives Bewältigungsverhalten auffallen (z. B. Herman-Stahl, Stemmler, Petersen, 1995; Seiffge-Krenke u. Klessinger, 2000).

Die Ergebnisse, die mit dem Copingprozess-Interview gewonnen wurden, können als Validierung der Ergebnisse mit dem standardisierten Fragebogenverfahren PQ und CASQ angesehen werden. Die klinische Gruppe erlebte größeren Stress in Bezug auf die Schule und zeigte auch einen höheren Rückzug, wenn es um das Coping mit diesen Problemen ging. Auffällig waren auch die negativen Reaktionen der Eltern der klinisch auffälligen Jugendlichen, die sehr wenig Unterstützung gaben. Dies weist darauf hin, dass für klinische Gruppen Interventionen und auch Präventionsansätze verstärkt durch die Einbindung von alternativen Unterstützungspartnern (Freunde, andere Erwachsene) gesucht werden sollten.

3 Der Bezug zum familiären Kontext: Was macht Schulstress „stressig“?

Zukunftssorgen stehen an der Spitze der belastenden Probleme von Jugendlichen (Seiffge-Krenke, 2006; Seiffge-Krenke u. Lohaus, 2007). So überrascht es nicht, dass Mansel und Hurrelmann (1994) darauf hinweisen, dass der Wunsch, sich vor späterer Arbeitslosigkeit zu schützen, bei Berufswahlüberlegungen Jugendlicher an vorderster Stelle steht – gefolgt von ideellen Orientierungen und dem Wunsch nach einer sinnerfüllten, selbstständigen und kreativen Tätigkeit. Nahezu alle Jugendlichen in der Studie gaben an, dass es ihnen sehr wichtig sei, gute schulische Leistungen zu erbringen. Dies unterstreicht, dass schlechte Noten einen bedeutsamen Stressor darstellen können, insbesondere dann, wenn sie zu einem Verfehlen des Klassenziels führen können bzw. bereits geführt haben. Die *Antizipation* des drohenden Schulversagens stellt dabei nach Mansel und Hurrelmann (1989) einen noch stärkeren Stressor dar als das *tatsächliche* Verfehlen des Klassenziels. Versetzungsgefährdete sind demnach höher stressbelastet als die tatsächlichen Klassenwiederholer.

Ein weiterer bemerkenswerter Befund der Studie von Mansel und Hurrelmann (1989) ist, dass die Konflikthäufigkeit mit den Eltern wegen schulischer Leistungen einen stärkeren Einfluss auf das Erleben emotionaler Anspannung von Jugendlichen hatte als die subjektiv wahrgenommenen Belastungen durch die schulischen Anforderungen selbst. Auch zeigte sich ein deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied dahingehend, dass Mädchen signifikant stärker mit emotionaler Anspannung auf Leistungsschwierigkeiten reagierten als Jungen. Außerdem zeigte sich, dass das Selbstbild der Jugendlichen auch in jenen Fällen beeinträchtigt war, wo die Ansprüche der Eltern in Bezug auf die Schulleistungen nicht erfüllt werden konnten (Mansel u. Hurrelmann., 1989).

Der über die Jahre gestiegene Erwartungsdruck der sozialen Umwelt, ein hochwertiges Abschlusszertifikat zu erwerben, hat dazu geführt, dass Eltern versuchen, das „bestmögliche Bildungsangebot für ihre Kinder herauszuholen“. Kinder und Jugendliche spüren zwar die Bemühungen ihrer Eltern, sie zu fördern und zu unterstützen, jedoch nehmen

sie auch die hohen Erwartungen wahr und vor allem den Druck, der dahinter steht. Nicht selten werden – im vermeintlich wohlverstandenen Interesse – Vorstellungen, Bedürfnisse und Lebensplanungen der Eltern in die Kinder projiziert und die Eltern erwarten, dass ihre Kinder die Schullaufbahn erfolgreich durchlaufen und die Entwicklungsziele ohne größere Schwierigkeiten erreichen. Soll der soziale Status der Herkunftsfamilie gewahrt bleiben, muss der Jugendliche häufig sogar einen formal höheren Schulabschluss erreichen als die Eltern selbst. Infolgedessen hat die Rolle des Abiturs in den letzten Jahren – noch stärker als die der Realschule – eine deutliche Aufwertung erfahren und die noch in den 50er Jahren in der Bundesrepublik eindeutig dominierende Hauptschule erheblich an Zuspruch verloren – unabhängig von den intensiven Reformbemühungen, die in allen Bundesländern für diese Schulform durchgeführt worden sind. Diese Entwicklung ist auch bei den Arbeiterfamilien erkennbar, derjenigen Bevölkerungsgruppe also, die traditionell auf den Hauptschulabschluss eingerichtet war. Im Zuge dieser „vertikalen Substitution“ wird heute ein mittlerer Abschluss schon als schulische Mindestqualifikation angesehen – Gymnasien und Realschulen sind zu „Normalschulen“ geworden. Das Verfehlen des niedrigsten Abschlussniveaus – des Hauptschulabschlusses – ist inzwischen ein sozialer Makel; die negativen Auswirkungen für die Berufs- und Sozialchancen sind gravierend (Seiffge-Krenke, 2006).

Weitere bedeutende Befunde liefert eine Studie von Hurrelmann, Engel, Holler und Nordlohne (1987). In ihrer Untersuchung konnten sie nachweisen, dass psychosomatische Symptommhäufigkeiten verstärkt auftreten, wenn Jugendliche bildungsbezogene „Abwärtsmobilität“ erleben, d. h. wenn sich die Leistungen der Jugendlichen gerade rapide verschlechtern haben und sie in Folge eine Rückstufung erfahren. Psychosomatische Symptommhäufigkeiten waren aber auch dann erhöht, wenn Jugendliche eine Schulform besuchten, die auf einen Bildungsabschluss hinführt, der nicht dem der Eltern entspricht. Besonders hoch lagen die Werte in jenen Subgruppen, in denen ein Elternteil oder beide das Abitur erreicht hatten, die befragten Jugendlichen aber nicht das Gymnasium besuchten. Hauptschüler dieser Subgruppe zeigten die meisten psychosomatischen Beschwerden. Sehr bemerkenswert ist darüber hinaus, dass auch in den Subgruppen, in denen die Jugendlichen das Gymnasium besuchten, jedoch keiner der Elternteile das Abitur erworben hatte, psychosomatische Beschwerden überdurchschnittlich hoch ausgeprägt waren. In beiden Konstellationen also birgt der Erwartungsdruck, der auf den Jugendlichen im Blick auf die weitere Statuspassage liegt, erhebliche Belastungspotentiale.

Die erlebte Stressbelastung und der Umgang mit schulischem Stress sind demnach stark durch den familiären Kontext beeinflusst. Dies lässt sich allein schon daran erkennen, dass eine erhebliche Anzahl von männlichen Kindern und Jugendlichen, die in Beratungsstellen vorgestellt werden, ein Leistungsproblem auf dem Boden einer gestörten Familiendynamik aufweisen (Seiffge-Krenke, 2007).

In Interviews wird dieser Zusammenhang besonders deutlich. Göttle (2005) und van Marwick (2005) sind in einer Interviewstudie an 92 Schülern dieser Frage nachgegangen und haben dazu wiederum das Coping Process Interview verwendet (vgl.

Seiffge-Krenke, 1995). Sie interviewten die Jugendlichen in Bezug auf einen häufigen Schulstressor, eine schlechte Note bekommen, wenige Stunden bis Tage nach dem Ereignis. Ihre Ergebnisse bestätigen eine enge Interaktion zwischen schulischem und familiärem Stress, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Fall 1

Zunächst ein Beispiel für einen Schüler, der den Konflikt in der Schule mit einer auffallend geringeren Wichtigkeit einschätzt, als sich aus den Schilderungen ableiten lässt.

Ulrich ist ein 12-jähriger Hauptschüler und hat einen älteren Bruder. Sein Vater ist Gärtner, die Mutter arbeitet halbtags als Bürokauffrau. Beide Eltern sind deutsch. Den Schulkonflikt schätzt Ulrich als Herausforderung mit geringer Wichtigkeit (1) ein, seine schulischen Leistungen insgesamt mit 3.

„In Mathe war ich in der Grundschule immer gut. Und dann kam ich in die Realschule, aber direkt nach den Sommerferien, mit Schulbeginn, bin ich dann die ersten sechs Wochen in Kur [zum Abnehmen] gegangen und habe da nichts von der Schule mitbekommen. Und als ich dann schließlich in die Schule kam, bin ich voll abgesackt.“ Als Ursache für die Verschlechterung seiner schulischen Leistungen gibt Ulrich an: „Ich hatte zuviel Stress, das mit der Kur und so. Mir war eigentlich alles zuviel in dem Moment.“ „In der 3./4. Klasse ist das schon einmal passiert, dass ich abgefallen bin. Da haben sie mich gehänselt, weil ich rote Haare habe: „Deine Haare sind nur so rot, weil du Läuse hast!“ Damals bin ich auch abgefallen. Ich weiß nicht mehr so genau, wie ich damit umgegangen bin. Ich habe gedacht, wenn ich nur aus der Schule draußen wäre und weg bin. Diese Grundschule habe ich aber noch fertig gemacht, und dann sollte ich auf die Realschule.“ In der Realschule verschlechterten sich Ulrichs Leistungen jedoch derart, dass „meine Lehrerin und meine Mutter dann auf die Idee kamen, dass ich die Schule wechseln solle. Das war für mich halb-halb hilfreich, aber ich wollte jetzt nicht die Schule wechseln.“ Seitdem Ulrich in der Hauptschule ist, haben sich seine schulischen Leistungen deutlich verbessert. Dies hat er durch mehr Lernen, teilweise zusammen mit seinem Vater, erreicht. Interessant ist auch seine Äußerung, was er sich in der Konfliktsituation an Hilfe gewünscht hätte: „Schulfrei.“

Fall 2

Bettina ist eine 13-jährige Gymnasiastin und hat eine jüngere Schwester. Ihr Vater ist Maschinenbauingenieur und jetzt als Verkaufsmanager tätig, ihre Mutter ist Hausfrau. Beide Elternteile kommen ursprünglich aus Siebenbürgen (Rumänien) und haben dort deutschstämmige und -sprachige Ahnen. Bettina und ihre Schwester sind in Deutschland geboren. Ihre schulischen Leistungen insgesamt schätzt Bettina mit 3,1, die Wichtigkeit ihres Schulkonflikts im mittleren Bereich (6) ein.

„In Mathe hatte ich in der 5. Klasse immer nur 2er und 3er geschrieben, und dann habe ich jetzt in der vorletzten Arbeit eine 5 geschrieben.“ Als Ursachen dafür gibt Bettina an:

„Ein bisschen zu wenig gelernt. Und ich bin nicht so konzentriert gewesen. Ich hatte mich nur auf eine Aufgabe konzentriert, und dann war die Zeit weg. Dann habe ich versucht, die anderen Aufgaben auch noch zu lösen, aber da war ich so nervös, das hat dann wohl nicht mehr geklappt.“ Bei der Rückgabe der Arbeit hat Bettina zuerst gedacht: „Oh Gott, bin das wirklich ich, habe ich jetzt zu wenig gelernt oder was? Ich habe gehnt, dass es keine so gute Note wird, aber dass es eine 5 wird, hat mich schon überrascht.“ Die nächsten Gedanken waren: „Dann muss ich jetzt mehr üben. Was sagen jetzt meine Eltern? Das zweite Gefühl war, na ja, das war ein Ausrutscher – da muss ich mich jetzt zu Hause mal hinsetzen und gucken, was ich gekonnt habe und was nicht. Und dann kann ich ja auch meinen Vater fragen, wenn ich etwas nicht verstehe, der hilft mir dann.“ Danach hat sie sich „erst einmal alles angeguckt und habe es in meinem Buch nachgeschlagen. Mein Vater hat mir dann Übungen aufgeschrieben, die habe ich auch gemacht.“ Seitdem hat sich ihre Leistung in Mathematik etwas verbessert: „In der letzten Mathe-Arbeit habe ich dann eine 4 geschrieben. Ich habe mir aber vorgenommen, noch besser zu werden.“ „Ich bin immer aufgeregt, wenn ich eine Arbeit zurückbekomme, weil ich Angst habe, es ist eine 5, aber dann stelle ich mich den Tatsachen.“ Sie denkt auch nicht mehr daran: „Nein, ich möchte während einer Klassenarbeit nicht daran denken, sondern versuche lieber, die Aufgaben richtig zu rechnen, sonst werde ich nur nervös.“

Fall 3

Ein weiteres Beispiel verdeutlicht einen Schulkonflikt, der als wichtig eingestuft (9) und von dem Schüler als Schaden erlebt wurde.

Dominik ist ein 13-jähriger deutscher Gymnasiast. Er lebt mit beiden Eltern zusammen, hat einen jüngeren und einen älteren Bruder, sein Vater ist Betriebsleiter, seine Mutter Hausfrau. Seine schulischen Leistungen insgesamt schätzt er mit 2,0 ein.

„Neulich in Mathe, da bin ich eigentlich Einser-/Zweierkandidat, da hatte ich eine 4 – ein Ausrutscher /ich habe sonst in anderen Fächern auch gute Noten, selten mal eine 3 – das war meine erste 4). Ich hatte mich nicht richtig konzentriert – das denken auch meine Eltern. Es waren Schusseligkeitsfehler. Aber vorbereitet hatte ich mich genug. Ich weiß nicht, wie es dann dazu gekommen ist, eigentlich war alles wie immer. Während der Arbeit hatte ich das Gefühl, alles ist gut. Bevor wir dann die Arbeit zurückgekriegt haben, ging der Lehrer alle Aufgaben noch mal durch, und dann habe ich schon gemerkt, oh Scheiße, ich habe jede Menge Fehler und da war das Gefühl schon da, oh bitte, bitte, hoffentlich wird's noch eine 3 – aber dann war's eine 4. Als erstes habe ich gedacht: Oh, verdammt, das gibt Ärger zu Hause! Und das hat jede Menge Stress mit sich gebracht. Habe mir die Arbeit angeschaut, ob der Lehrer nicht irgendwo noch einen Fehler gemacht hat, um die 3 noch zu retten, denn wenn ich 1 Punkt mehr gehabt hätte, hätte ich noch eine 3 minus bekommen.“

Das war ein Schrecken, es ist mir im Gedächtnis geblieben, was ich für einen Ärger zu Hause bekommen habe – das war hart. Mein Vater hat erst mal ein bisschen ungläubig geguckt, dann wurde er schon ein bisschen unruhig und hat dann gesagt, hoffentlich

passiert das nicht noch mal und so – das war hart. [Dominik fängt an zu weinen. Während des ganzen Gespräches schluchzt er und kämpft mit den Tränen] Die Mutter war ruhig und fragte, „willst du mich jetzt reinlegen?“ – sie war es ja nicht gewöhnt. Sie war geschockt. Sie sagte, ich rede mal mit dem Papa darüber, sonst hat sie nicht mehr viel dazu gesagt. Das war schlimm für mich, dass sie so geschockt war. Abends als der Vater nach Hause kam, dachte ich, sie hätte es ihm schon erzählt – hat sie aber nicht. Und dann erst mal so „guten Tag“ und dann habe ich die Mama gefragt, ob sie es ihm schon erzählt hat, hatte sie aber nicht ... und dann habe ich es ihm erzählt. Er war sauer. Er hat geschimpft. „Wie ist denn das passiert, hast du etwa nicht gelernt und so“. Es hat sich dann auch nicht verändert, er hat später nicht gesagt, dass es nicht so schlimm sei – es ist dabei geblieben. Ich habe auch geweint und war dann sehr schweigsam.

Da waren danach noch zwei, drei Arbeiten in anderen Fächern. Da habe ich mich dann richtig angestrengt. In der einen hatte ich dann eine 1 und in der anderen eine 2+. Ich habe dann so ein bisschen bewiesen: Ich kann lernen und so.“

Fall 4

Ein Beispiel für einen Schulkonflikt, der als wichtig eingestuft (7) und als Bedrohung erlebt wurde.

Jasmin ist eine 16-jährige Hauptschülerin mit deutscher Staatsangehörigkeit. Ihre Eltern sind Tunesier und seit 25 Jahren in Deutschland. Sie hat drei Schwestern im Alter von 8, 22 und 24 Jahren und zwei Brüder im Alter von 19 und 27 Jahren. Der Vater ist Wärter bei der Bundesbahn, die Mutter Hausfrau und stundenweise als Putzfrau tätig. Ihre schulischen Leistungen insgesamt schätzt sie mit 2,0 ein.

„Ich bin in Mathe eigentlich recht gut (2-3) und habe vor kurzem eine 6 in der Klassenarbeit bekommen. Das war für mich erst mal voll der Schock. Ich habe mir überlegt, wie soll ich das jetzt meinen Eltern erklären, ich bin ja sonst eine gute, ordentliche Schülerin. Ich hatte auch gut gelernt und mir sehr viel Mühe gegeben, und dann kamen plötzlich ganz andere Sachen und die waren dann viel schwerer, als ich gedacht habe. Mit einer 6 hätte ich nie gerechnet – nie! Ich dachte eine 4 oder schlechte 4 -, aber auf 5 oder 6 wäre ich nie gekommen. Da saß dann voll der Schock, das hat mir total meine Laune daneben gehauen und ich habe mir auch selber Stress gemacht. Mein erster Gedanke war, wie soll ich die Note wieder gut machen, die nächsten Arbeiten müssen auf jeden Fall wieder besser sein oder ich muss im Unterricht mehr mitarbeiten. Und ich musste mir erst mal was einfallen lassen, wie ich es meinen Eltern bebringe. Es war ganz schlimm für mich, ganz ehrlich, ich habe mich ganz komisch gefühlt, ich habe das erst gar nicht richtig wahrgenommen, nicht geglaubt. Ich dachte, ich muss eine Lösung finden, um das wieder gut zu machen. Ich dachte, ich habe die 6 geschrieben und es ist halt so – ich kann ja nicht die Welt, die Zeit zurückspulen, das geht ja nicht. Ich muss es jetzt erst mal akzeptieren und überlegen, wie ich es besser mache, wie ich einen guten Weg finde.

Mein Lehrer war auch enttäuscht. Und meinen Eltern musste ich es ja sagen. Sie waren auch erst mal sehr enttäuscht. Ich habe gesagt, die vorherigen Noten waren ja besser und

ich habe versprochen, dass die nächste auch wieder besser wird. Die haben z. T. auch geschimpft. Meine Mutter hat gemeint, du gehst ja oft raus und vielleicht hängt es damit zusammen. Eigentlich nicht, weil ich habe ja gelernt und erst als ich dachte, ich habe genug gelernt, bin ich mit Freunden rausgegangen. Mein Vater war auch sauer und sie haben gesagt, ich soll in Zukunft nicht mehr so oft weggehen und lieber lernen.

Es war eine Drohung, die 6 war, als würde jemand sagen, jetzt pass mal besser auf, wie eine Warnung halt. Ich passe auf und lerne, wenn wir wieder eine Arbeit schreiben, damit es keinen Ausrutscher mehr gibt.“

Fall 5

Ein letztes Beispiel für einen Schulkonflikt, der als wichtig eingestuft (8) und von dem Schüler als Herausforderung erlebt wurde.

Harkan ist ein 13-jähriger türkischer Hauptschüler. Er lebt mit seiner Mutter, seinen drei älteren Brüdern (15, 16, 20) und einer jüngeren Schwester (10) zusammen. Seine Mutter ist stundenweise als Putzfrau tätig, sein Vater ist vor wenigen Jahren gestorben. Er war für zweieinhalb Jahre wegen Hyperaktivität in therapeutischer Behandlung (bis 5 Monate vor dem Interview, die Behandlung wurde beendet, weil der Therapeut in Rente ging). Bei ihm absolvierte er ein „Ruhetraining“ – früher war es von seiner Seite öfter schon mal zu Schlägereien gekommen. Auch durch Sport hat er das Ganze jetzt – so wie er sagt – „im Griff“. Seine schulischen Leistungen insgesamt schätzt er mit 1,0 ein.

„Habe in Deutsch im Aufsatz vor 2 Monaten eine 4 geschrieben, ich habe sonst nur 2er und 3er. Ich hatte an dem vorigen Tag nicht genug gelernt, ich lerne sonst immer vor jeder Arbeit und da habe ich einfach mal vergessen, habe gedacht, die Arbeit käme ein paar Tage später und da kam sie früher, als ich es gedacht habe und da habe ich die schlechte Note geschrieben. Ich dachte, dass ich ein bisschen Ärger kriege zu Hause, dachte, meine Mutter würde schimpfen. Ich bin dieses Jahr vom Frauenlob-Gymnasium gekommen und will auch dieses Jahr wieder weg von hier. Möchte auf eine Realschule, wenn es möglich ist. Dachte, wenn ich die nächsten Arbeiten auch so schreibe, komme ich vielleicht nicht auf eine andere Schule. Habe mich für diese Arbeit vor meiner Mutter geschämt und es ihr erst mal nicht gezeigt. Ich habe meine Gefühle, die Angst und Nervosität und das alles verdrängt. Das war auch ein bisschen schwierig für mich, habe mich hinter meinen Büchern versteckt, damit meine Mutter und meine Brüder nichts merken. Es hat mich herausgefordert, ein Referat zu schreiben, habe es aber für mich behalten – war nur zum Üben. Eigentlich wollte ich mit dem Referat die Anerkennung von meiner Lehrerin, dass sie merkt, dass ich nicht so schlecht bin, dass ich kein Faulenzer bin ... hatte aber keinen Mut, es ihr zu zeigen. Ich schreibe gerne Referate, aber dann traue ich mich nicht, es meiner Lehrerin zu sagen – habe Angst davor, dass die anderen mich als Streber bezeichnen würden.

Ich habe zu Hause also so getan, als wenn ich lernen würde. Und ich habe auch gelernt in diesen Tagen und dann habe ich es auch nach zwei Tagen gesagt, weil ich nicht mehr mit dem Druck auskam. Ich hatte so ein komisches Gefühl im Magen, hatte Schuldgefühle, dass ich sie anlüge und betrüge, obwohl sie mir immer Essen zubereitet

und so, mich versorgt – und ich hatte auch Angst, dass ich es niemals sagen würde, dass ich nicht so viel Mut aufbringen würde, um es meiner Mutter zu sagen. Habe gedacht, sie würde sagen, ich müsste mehr lernen ... also habe ich schon im Vorhinein gelernt und dann habe ich es ihr gesagt, auch dass ich es verheimlicht habe ... sie war dann eigentlich nicht sehr böse, hat nicht geschimpft, war aber ein bisschen enttäuscht. Sie sagte „ich würde dich doch niemals anschreien. Wenn du die Wahrheit gesagt hättest, dann hätte ich die Arbeit unterschrieben und du hättest sie zurückgeben können.“ Sie hat dann gemerkt, dass ich auch gelernt habe und meine Arbeit verbessert habe und alles Mögliche und dann hat sie gesagt „ok, wird beim nächsten Mal besser.“

Mit Ausnahme von Ulrich, der den Schulkonflikt zunächst verharmlost und vermeidet, sich mit unangenehmen oder traurigen Erinnerungen auseinanderzusetzen und ihre geschichtliche Entwicklung und Bedeutung für heutige Situationen oder Lebensumstände zu erkennen, haben alle anderen Schüler sehr klar die Bedeutung des Ereignisses herausgearbeitet und nach Ursachen gesucht. Die (antizipierten) oder realen Reaktionen der Eltern beschäftigen sie sehr, und sie bemühen sich in der Regel durch verstärktes Lernen, die schlechte Note in den Griff zu bekommen und bei zukünftigen Klassenarbeiten besser abzuschneiden. Dies ist auch besonders deutlich bei Schülern mit Migrationshintergrund.

4 Schulspezifische Stressoren im Kulturvergleich: Sind deutsche Jugendliche besonders stressbelastet?

Nach den Schilderungen von Einzelfällen soll nun im letzten Abschnitt dieses Artikels Schulstress von einer generelleren Warte aus betrachtet werden. Es geht dabei um die Frage, ob deutsche Jugendliche – im Vergleich zu Jugendlichen in anderen Ländern – unter besonders viel Schulstress leiden. Im Folgenden wird daher die Stressbelastung im Bereich Schule im Rahmen eines Kulturvergleichs an Jugendlichen aus 18 Ländern (Seiffge-Krenke, 2006) untersucht. Dabei kam die problem-spezifische Skala bzgl. Schule aus dem PQ (s. ausführlich Seiffge-Krenke, 2006) zum Einsatz. Die Datenerhebung erfolgte an einer umfangreichen Stichprobe von $N = 9.778$ 12- bis 18-jährigen Jugendlichen aus 18 Ländern. Bevor auf diesen internationalen Vergleich eingegangen wird, sollen zunächst die Ergebnisse an der deutschen Studie (Seiffge-Krenke u. Skaletz, 2006) geschildert werden.

Schulstress im Kontext anderer Stressoren. In einer großen Umfrage wurde zunächst untersucht, wie schulische Stressoren im Gesamtkontext der Stressoren verortet sind. Insgesamt wurden im Großraum von Mainz 1393 Jugendliche, davon 728 männliche und 665 weibliche, befragt (Seiffge-Krenke u. Skaletz, 2006). Diese Jugendlichen besuchten eine breite Varianz unterschiedlicher Schultypen, wie Hauptschulen, Realschulen, Berufsbildende Schulen und Gymnasien. Ein erheblicher Teil der Jugendlichen (Durchschnittsalter $M = 14.7$; $SD = 1.6$) stammte aus Zwei-Eltern-

Familien (72 %) mit relativ wenigen Geschwistern ($M = 1.54$; $SD = 1.23$); rund 27 % der Jugendlichen lebten bei einem Elternteil. Von diesen 27 % lebte der überwiegende Teil der Jugendlichen (86,5 %) bei der Mutter, nur 13,5 % lebten beim Vater. Die Stichprobe ist als repräsentativ für deutsche Jugendliche anzusehen.

Der Problemquestionnaire (PQ; Seiffge-Krenke, 2006) erfasst die wahrgenommene Stressbelastung der Jugendlichen anhand von 64 Items, die jugendtypische Alltagsprobleme aus insgesamt sieben Problembereichen (Schule, Zukunft, Familie, Freunde, Freizeit, romantische Beziehungen und Identität) erfragen.

Wie Abbildung 1 zeigt, sind zukunftsbezogene Stressoren mit dem größten Belastungsscore in unserer Stichprobe von deutschen Jugendlichen assoziiert. Sie stellen – wie auch schon in früheren Studien – eine Mischung aus persönlichen Zukunftssorgen (z. B. die Sorge, nicht die gewünschte Ausbildung machen zu können, Angst vor Arbeitslosigkeit) und gesamtgesellschaftlichen Zukunftssorgen (z. B. Sorgen wegen der zunehmenden Umweltzerstörung und Kriegen) dar. Damit zeigt diese neue Erhebung, dass zukunftsbezogene Sorgen immer noch Rangplatz 1 einnehmen, wie dies frühere Studien gezeigt haben (vgl. zusammenfassend Seiffge-Krenke, 1995). Dies könnte eine Folge dessen sein, dass sich inzwischen die Berufsperspektiven verschlechtert haben und die Jugendarbeitslosigkeit zunimmt. Ähnlich stressreich wie zukunftsbezogene Sorgen und Probleme wird der Bereich Schule erlebt. Dieses Ergebnis unserer Studie stimmt mit bisherigen Forschungen überein (vgl. Noack u. Kracke, 1997). Hervorzuheben ist, dass Beziehungsstressoren, nämlich Stress mit den Freunden und Freizeitstress, bei dem es um Beziehungen mit Gleichaltrigen geht, relativ hohe Werte aufweisen, wohingegen Stress in romantischen Beziehungen vergleichsweise geringe Werte aufweist. Der Bereich Familie ist vergleichsweise wenig stressbelastet.

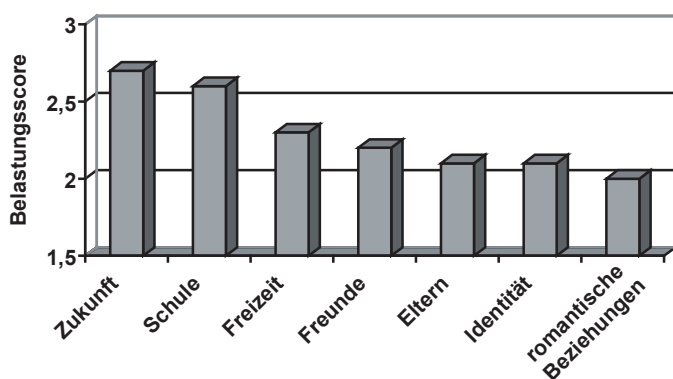


Abbildung 1: Durchschnittliche Stresswerte in unterschiedlichen Bereichen

Schulstress im internationalen Vergleich. Im Folgenden wird nur auf das Ergebnis in Bezug auf schulische Stressoren eingegangen. In einer weiteren Studie wurden die Stressbelastung von Jugendlichen aus 18 unterschiedlichen Ländern in Bezug auf Schulstress miteinander verglichen. Hierzu wurde wiederum der PQ eingesetzt. Neben der Frage, wie hoch die Stresswahrnehmung der deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich ist, ging es auch um die Frage, welchen Einfluss familiäre Variablen (wie Familienstand der Eltern) auf die Stresswahrnehmung bei Jugendlichen in den verschiedenen Ländern haben.

Die Datenerhebung erfolgte an einer umfangreichen Stichprobe von $N = 9778$ 12- bis 18-jährigen Jugendlichen aus 18 Ländern (Seiffge-Krenke, 2006). Es wurden 1230 Jugendliche aus Deutschland ($N = 655$ aus Westdeutschland und $N = 575$ aus Ostdeutschland), und – in alphabetischer Reihenfolge – aus Ägypten ($N = 220$), Estland ($N = 357$), Finnland ($N = 523$), Griechenland ($N = 184$), Hongkong ($N = 1077$), Italien ($N = 1081$), Kroatien ($N = 229$), den Niederlanden ($N = 411$), Pakistan ($N = 250$), Peru ($N = 886$), Polen ($N = 258$), Portugal ($N = 594$), Russland ($N = 384$), der Schweiz ($N = 998$), Südafrika ($N = 275$), Tschechien ($N = 559$) und der Türkei ($N = 307$) befragt. Das Durchschnittsalter betrug 15 Jahre ($M = 15.3$; $SD = 1.84$). Das Geschlechterverhältnis erwies sich in allen Ländern und für jede Altersgruppe als nahezu ausgewogen, so dass sich in der Gesamtstichprobe 47 % männliche ($N = 4565$) und 53 % weibliche ($N = 5213$) Untersuchungsteilnehmer befanden. Alle Erhebungen fanden in Großstädten, zumeist Universitätsstädten (z. B. Athen, Ankara, Bonn, Bologna, Giessen, Groningen, Hongkong, Lima, Porto, Potsdam, St. Petersburg, Tallin, Turin, Florenz, Warschau, Zürich), statt, um unerwünschte Varianz durch den Urbanisationsgrad zu vermeiden.

Der Großteil der Jugendlichen gehörte Familien der Mittelklasse an. Durchschnittlich lebten 82 % der Jugendlichen mit beiden Eltern zusammen, während die verbleibenden 18 % überwiegend mit ihrer Mutter zusammenlebten. Es ergaben sich allerdings erhebliche Unterschiede in der Familienstruktur und der Familiengröße zwischen den einzelnen Ländern.

Abbildung 2 verdeutlicht, dass deutsche Jugendliche über mittlere Stresswerte im schulischen Bereich – verglichen mit Jugendlichen anderer Länder – berichten. Über ähnlich niedrigen Elternstress berichten ansonsten nur Finnland und Kroatien. Insgesamt sind die Stresswerte in den meisten Ländern deutlich höher. Auffallend sind die hohen Werte der italienischen, der türkischen, aber auch der griechischen und der Hongkong-Stichprobe.

Im Vergleich zu Jugendlichen aus einigen anderen Ländern nehmen deutsche Jugendliche also in Bezug auf Schulstress keineswegs Spitzenwerte ein. Eine detaillierte Auswertung der acht schulspezifischen Stressoren ergab, dass sie besonders unter dem Zwang, gute Noten zu erlangen, dem schwierigen Lernstoff und dem Konkurrenzdenken unter Mitschülern leiden. Die Einschätzungen waren einheitlich für weibliche und männliche Jugendliche. Es ergaben sich allerdings Altersunterschiede mit höheren Schulstresswerten der älteren Jugendlichen.

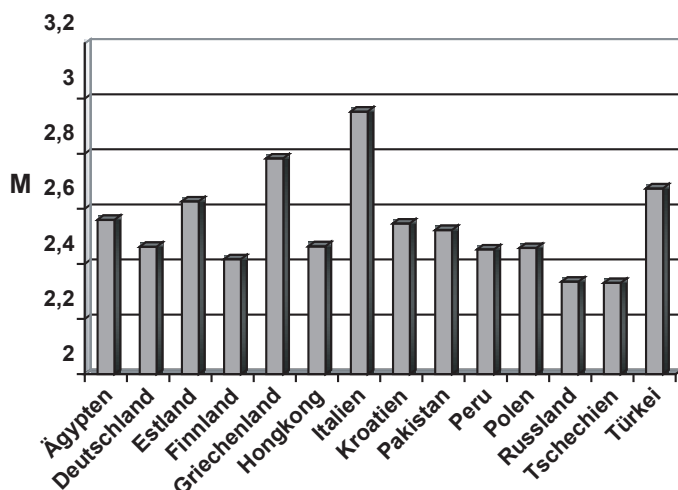


Abbildung 2: Stressbelastung im Bereich Schule aus der Sicht von Jugendlichen aus verschiedenen Ländern

Der Familienstand hatte auf die Stresswahrnehmung einen Einfluss. Jugendliche aus Einelternfamilien berichteten in Bezug auf Schulstress über höhere Stresswerte als Jugendliche aus vollständigen Familien. Jugendliche mit Migrationshintergrund – unabhängig von dem Land, in das sie zugezogen waren – berichteten ebenfalls über höheren Schulstress (Seiffge-Krenke, 2006). Auch in anderen Studien wurden solche Zusammenhänge berichtet, z. B. von Matsushima und Shiomi (2003) in einer japanischen Studie an 180 Jugendlichen bzw. von Olafsen und Viemerö (2000) an schwedischen Jugendlichen.

6 Schlussfolgerungen für die Praxis

Es ist festzuhalten, dass die Verschiebung zu „höheren Abschlüssen“ immer mehr zur Verbesserung der Bildungschancen beiträgt. Sie birgt aber die Schattenseite einer deutlichen Verstärkung des Leistungs- und Konkurrenzdrucks. Schulbezogene Probleme stellen eine ernstzunehmende Stressquelle für Kinder und Jugendliche dar. Aufgrund der Tatsache, dass die Schullaufbahn die entscheidende Vorstufe für den beruflichen Eintritt und für den gesamten sozialen Status im Erwachsenenalter bildet und leistungs- und qualifikationsbezogene Anforderungen zunehmend an Bedeutung gewinnen, werden Misserfolge in Form von schlechten Noten als bedeutsam erlebt und Rückschläge in den schulischen Leistungen oder gar Rückstufungen als schwerwiegende Gefährdung der Zukunftschancen wahrgenommen. Dies kann negative selbstwert- und motivationsbezogene Auswir-

kungen zur Folge haben und birgt die Gefahr psychischer und psychosomatischer Auffälligkeiten.

In diesem Beitrag ging es um typische schulbezogene Stressoren von Jugendlichen. Dabei wurde unter anderem die Stresswahrnehmung von deutschen Jugendlichen mit Schülern aus 18 weiteren Ländern in Beziehung gesetzt. Die Ergebnisse zeigen mittlere Stresswerte der meisten deutschen Schüler, die im internationalen Vergleich gut abschnitten. Ein Vergleich der Stressbelastung von klinisch auffälligen und normalen Jugendlichen zeigte allerdings, dass die Stressbelastung in den klinischen Gruppen um ein Vielfaches höher ist. Für klinisch unauffällige Jugendliche erscheint eine begleitende Elternarbeit besonders sinnvoll. Allerdings sollten Eltern, da die Schulstressoren bereits sehr hoch sind, es vermeiden, weiteren Leistungsdruck auszuüben. Wie eingangs dargestellt, lässt das schulische Motivationstief und die Leistungsenke in der Schule ab der mittleren bis späten Adoleszenz nach, so dass ohnehin dann mit besseren Noten zu rechnen ist.

Um langfristige gesundheitliche Folgen von Stressbelastungen zu vermeiden, sind Trainings sinnvoll, die angemessene Bewältigungsstile vermitteln (Seiffge-Krenke, 2006). Zwei Beiträge in diesem Themenheft stellen solche Ansätze vor.

Literatur

- Büchner, P., Koch, K. (2001). Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske & Budrich.
- 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, 87-127.
- Daniels, D., Moos, R. H. (1990). Assessing life stressors and social resources among adolescence: Applications to depressed youth. *Journal of Adolescence Research*, 5, 268-289.
- Elben, C. E., Lohaus, A., Ball, J., Klein-Heßling, J. (2003). Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Differentielle Effekte auf die psychische Anpassung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 331-341.
- Eysenck, M. W., Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.
- Flammer, A., Grob, A., Alsaker, F. D. (1997). Belastung von Schülerinnen und Schülern: Das Zusammenwirken von Anforderungen, Ressourcen und Funktionsfähigkeit. In A. Grob (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet? Beschreibung des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen* (S. 11-30). Chur: Rüegger.
- Göttle, R. (2005). Bewältigung von Stress im Elternhaus: Ergebnisse einer Copingprozess-Analyse von Jugendlichen. Diplomarbeit: Universität Mainz.
- Govaerts, S., Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal variables in adolescence. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 261-271.
- Herman-Stahl, M., Stemmler, M., Petersen, A. C. (1995). Approach and avoidant coping: Implications for adolescent health. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 649-665.

- Hurrelmann, K., Engel, U., Holler, B., Nordlohne, E. (1987). Statusunsicherheit und psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 7, 44-59.
- Kouzma, N. M., Kennedy, G. A. (2004). Self-reported sources of stress in senior high school students. *Psychological Reports*, 94, 314-316.
- Mansel, J., Hurrelmann, K. (1989). Emotionale Anspannung als Reaktion auf Leistungsschwierigkeiten. Stabilität und Veränderung von psychosozialer Belastung während der schulischen Ausbildung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 285-304.
- Mansel, J., Hurrelmann, K. (1994). *Alltagsstress bei Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.
- Matsushima, R., Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 31, 323-332.
- Narring, F., Tschumper, A., Inderwildi Bonivento, L., Jeannin, A., Addor, V., Bütikofer, A., Suris, J.-C., Diserens, C., Alsaker, F., Michaud, P.-A. (2004). Gesundheit und Lebensstil 16- bis 20-Jähriger in der Schweiz (2002). SMASH 2002: Swiss multicenter adolescent survey on health 2002. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive (Raisons de santé, 95b).
- Noack, P., Kracke, B. (1997). Social change and adolescent well-being: Healthy country, healthy teens. In J. Schulenberg, J. L. Maggs, K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 54-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Noschka, C. (2004). *Relationale Aggression im Beziehungskontext*. Diplomarbeit: Universität Mainz.
- Olafsen, R. N., Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seiffge-Krenke, I. (2005) (Hrsg.). *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach PISA. Schulstress und Elternstress: Die Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seiffge-Krenke, I. (2007). *Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Therapie mit Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Seiffge-Krenke, I., Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 617-630.
- Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aengenheister, N., Poebblau, M. (2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist*, 6, 123-132.
- Seiffge-Krenke, I., Welter, N. (2008). Mobbing, Bullying und andere Aggressionen unter Schülern als Quelle von Schulstress: Inwieweit sind die „Opfer“ daran beteiligt? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 60-74.
- Seiffge-Krenke, I., Skaletz, C. (2006). Chronisch krank und auch noch psychisch beeinträchtigt? Die Ergebnisse einer neuen Literaturrecherche. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55, 73-90.
- Seiffge-Krenke, I., Lohaus, A. (2007). *Stress- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 91-88.
- Spangler, G. (1997). Psychological and physiological responses during an exam and their relation to personality characteristics. *Psychoneuroendocrinology*, 22, 423-441.
- Valtin, R., Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 52-68.
- Van Marwick, B. (2005). Bewältigung von Stress in der Schule: Ergebnisse einer Copingprozess-Analyse von Jugendlichen. Diplomarbeit: Universität Mainz.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Inge Seiffge-Krenke, Psychologisches Institut der Universität, Abt. Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie, Staudingerweg 9, 55099 Mainz.