



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

„Einschätzung riskanter Entscheidungssituationen und Verständnis
von „Mut“ bei Jugendlichen“

Verfasserin

Sigrid Müller

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Jänner 2011

Studienkennzahl: 298
Studienrichtung: Psychologie
Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Eva Dreher

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt vor allem Frau Prof. Dr. Eva Dreher für ihre hervorragende, kompetente und geduldige Betreuung.

Weiters möchte ich mich bei den Direktoren, LehrerInnen und SchülerInnen der Hauptschule Gaweinstal, des Bundesgymnasiums/Bundesrealgymnasiums Laa/Thaya und der Handelsakademie Mistelbach für ihre Teilnahme an der Untersuchung bedanken, ohne die ein Zustandekommen dieser Arbeit unmöglich gewesen wäre.

Meinem Partner, meiner Familie und meinen FreundInnen danke ich von ganzem Herzen für jegliche Form der Unterstützung!

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Theoretischer Hintergrund	3
1 Risikoverhalten im Jugendalter	5
1.1 Formen von Risikoverhalten, insbesondere Mutproben	6
1.2 Erklärungsansätze zum Risikoverhalten.....	11
1.2.1 „Problem-Behavior Theory“	12
1.2.2 „Sensation Seeking“	15
1.3 Bedingungsfaktoren des Risikoverhaltens.....	18
1.3.1 Biologische und emotionale Faktoren	19
1.3.2 Kognitive Faktoren.....	21
1.3.2.1 Jugendlicher Egozentrismus.....	21
1.3.2.2 Entscheidungstheorien	22
1.3.2.3 Risikowahrnehmung	28
1.3.3 Soziale Faktoren.....	30
1.4 Zusammenfassung.....	33
2 Coping im Jugendalter.....	35
2.1 Typologien von Copingstrategien und deren Einsatz.....	38
2.2 Copingverhalten im Bezug auf Situationen, Geschlecht und Alter	40
2.3 Zusammenfassung.....	42
3 Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen.....	43
3.1 Theoretischer Hintergrund zu Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen	43
3.1.1 Soziale Lerntheorie nach Rotter (1966).....	43
3.1.2 Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit (HPP; nach Krampen, 2000).....	45
3.2 Nähere Begriffsbestimmungen zu Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen	46
3.3 Internale versus Externale Kontrollüberzeugungen	47
3.4 Entstehung und Entwicklung von Kontrollüberzeugungen	49
3.5 Zusammenfassung.....	50
4 Zusammenfassung.....	51

Empirischer Teil.....	53
5 Zielsetzungen und Fragestellungen der Untersuchung	55
6 Untersuchungsdesign.....	59
6.1 Erhebungsinstrumente	59
6.1.1 Demographische Daten	59
6.1.2 Fragebogen zur „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) und „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut)	60
6.1.2.1 Vorerhebung.....	60
6.1.2.2 Fragebogen zur „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) und „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut)	61
6.1.3 „Coping Across Situations Questionnaire“ (CASQ)	63
6.1.4 „Fragebogen zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung“ (FKK).....	64
6.2 Stichprobengewinnung.....	68
7 Datenaufbereitung und statistische Auswertung.....	69
8 Beschreibung der Stichprobe	70
8.1 Geschlechtsspezifische Beschreibung	70
8.2 Altersspezifische Beschreibung	70
8.3 Schulkontextspezifische Beschreibung	73
9 Teststatistische Analysen der Erhebungsinstrumente.....	78
9.1 Fragebogen zur „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) und „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut).....	78
9.2 „Coping Across Situations Questionnaire“ (CASQ).....	80
9.3 „Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“ (FKK)	86
10 Ergebnisse	90
10.1 Einschätzung riskanter Situationen.....	90
10.1.1 Deskriptive Statistiken zur Einschätzung riskanter Situationen	90
10.1.2 Hypothesenprüfung.....	91
10.1.2.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede	91
10.1.2.2 Altersspezifische Unterschiede	92
10.1.2.3 Schulkontextspezifische Unterschiede	93
10.2 Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen.....	95
10.2.1 Deskriptive Beschreibung zur Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen	95
10.2.2 Hypothesenprüfung.....	97
10.2.2.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede	97

10.2.2.2	Altersspezifische Unterschiede.....	98
10.2.2.3	Schulkontextspezifische Unterschiede	99
10.2.2.4	Zusammenhang zwischen Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen und Einschätzung riskanter Situationen	102
10.3	Copingstrategien.....	104
10.3.1	Deskriptive Statistiken zu den Copingstrategien	104
10.3.2	Hypothesenprüfung zu den Copingstrategien	107
10.3.2.1	Geschlechtsspezifische Unterschiede	107
10.3.2.2	Altersspezifische Unterschiede.....	108
10.3.2.3	Schulkontextspezifische Unterschiede	109
10.3.2.4	Zusammenhang zwischen Copingstrategien und Einschätzung riskanter Situationen	111
10.3.2.5	Zusammenhang zwischen Copingstrategien und Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktionen	112
10.4	Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen.....	113
10.4.1	Deskriptive Statistiken zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen.....	113
10.4.2	Hypothesenprüfung der Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen	118
10.4.2.1	Geschlechtsspezifische Unterschiede	118
10.4.2.2	Altersspezifische Unterschiede.....	119
10.4.2.3	Schulkontextspezifische Unterschiede	120
10.4.2.4	Zusammenhang zwischen Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen und Copingstrategien.....	122
10.4.2.5	Zusammenhang zwischen Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen und Einschätzung riskanter Situationen	123
10.4.2.6	Zusammenhang zwischen Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen und Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen	124
11	Diskussion.....	127
	Kurzfassung	139
	Abstract	140
	LITERATURVERZEICHNIS.....	141
	Tabellenverzeichnis.....	151
	Abbildungsverzeichnis	154
	Abkürzungsverzeichnis	154
	ANHANG A.....	157
	ANHANG B	165
	LEBENS LAUF.....	175

Einleitung

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Frage des generellen Risikoverhaltens in der Adoleszenz. Im Zuge der Literaturrecherche zu diesem Thema zeigte sich, dass Mutproben eine besondere Form von Risikoverhalten darstellen (Raithel, 2000, zitiert nach Limbourg, Raithel, Niebaum & Maifeld, 2003, S. 81). Schwere Verletzungen sind oft die Folge von Mutproben. Jugendliche trinken große Mengen an Alkohol, springen aus Höhen, absolvieren Autorennen oder surfen auf Zügen, um „Mut“ zu beweisen. Sie suchen einen „Kick“ in ihrem Alltag oder wollen damit anderen, vor allem der Peer-Group, imponieren.

„Mut“ zu haben bedeutet primär, Ängste, wie z. B. vor Höhen, vor Ekel, vor Scham, einfach vor den Konsequenzen einer Handlung, zu überwinden. Dabei müssen die Handlungen nicht unbedingt objektiv gefährlich sein. Das Essen eines Regenwurmes wird z. B. allgemein für ungefährlich gehalten, kann aber aufgrund der Überwindung von Ekel als eine Mutprobe gelten. Ein wichtiges Merkmal von Mutproben ist jedoch, dass sie hauptsächlich im Beisammensein mit der Peer-Group durchgeführt werden (Limbourg et al., 2003).

Im Rahmen dieser Arbeit soll das Verständnis von „Mut“ bei Jugendlichen näher durchleuchtet und in Zusammenhang mit Bewältigungsstrategien der Jugendlichen in stresserfüllten Situationen mit der Peer-Group gesetzt werden. Außerdem soll die Arbeit einen Einblick geben, inwieweit internale oder externale Kontrollüberzeugungen das Verständnis von Mut beeinflussen.

Das erste Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit dem generellen Risikoverhalten von Jugendlichen, das eng mit Mutproben verbunden ist. Daher werden Mutproben auch näher beschrieben und es wird detaillierter auf Mutprobentypen, auf die Entwicklung des Begriffes „Mut“ sowie auf die Motive der Jugendlichen, Mutproben durchzuführen, eingegangen. Anschließend werden zwei Erklärungsansätze als auch die biologischen, emotionalen, kognitiven und sozialen Bedingungsfaktoren für Risikoverhalten erläutert.

Das zweite Kapitel konzentriert sich auf Coping im Jugendalter und bietet eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Typologie der Copingstrategien (= Bewältigungsstrategien), deren Entwicklung und deren unterschiedlichen Anwendungen.

Im dritten Kapitel werden Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen bei Jugendlichen thematisiert, indem der theoretische Hintergrund zu diesem Konstrukt, die Begriffsbestimmungen und interessante Forschungsergebnisse genauer erläutert werden.

Das abschließende vierte Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit fasst die Inhalte der vorangegangenen drei Kapitel kurz zusammen.

Im empirischen Teil werden zunächst die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung genauer erläutert. In der wissenschaftlichen Literatur werden Mutproben und das Verständnis von Mut eher wenig behandelt. Um einen ersten Einblick in die Sichtweise der Jugendlichen über Mut gewinnen zu können, wurde eine Vorerhebung durchgeführt. In Folge dieser Vorerhebung wurde von der Autorin dieser Arbeit ein Fragebogen zur Erfassung der „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) und „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut) konzipiert. Die zusätzlich angewandten Erhebungsinstrumente „Coping Across Situations Questionnaire“ (CASQ; Seiffge-Krenke, 1989) und „Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“ (FKK; Krampen, 1991) werden ebenfalls beschrieben. Anschließend werden alle Erhebungsinstrumente teststatistisch analysiert. Nach einer detaillierten Stichprobenbeschreibung und Ergebnisdarstellung folgt die abschließende Diskussion der Ergebnisse.

Theoretischer Hintergrund

1 Risikoverhalten im Jugendalter

Wie verhalten sich Jugendliche in riskanten Situationen? Warum führen Jugendliche Mutproben durch? Was bedeutet für sie eigentlich „*Mut haben*“? Und schätzen sie die Situationen, wie z. B. den Konsum von Alkohol oder Diebstahl, überhaupt als riskant ein? Diese und weitere ähnliche Fragen über Risikoverhalten bei Jugendlichen soll dieses Kapitel klären.

Jugendliche führen durchschnittlich mehr riskante Handlungen durch als Menschen anderer Altersgruppen. Risikoverhalten kann somit als ein typisches Merkmal für das Jugendalter bezeichnet werden (Raithel, 2001a). Nach Raithel (2001a) werden „all jene Verhaltensweisen als Risikoverhalten verstanden [...], die ein Schädigungspotential gegenüber dem eigenen Leben oder der Umwelt bzw. den Lebensbedingungen besitzen“ (S. 12). Boyer (2006) beschreibt Risikoverhalten „as engagement in behaviors that are associated with some probability of undesirable results“ (S. 291). Nach Byrnes, Miller und Schafer (1999) kann riskantes Verhalten im Wesentlichen als die Realisierung von Verhaltensoptionen, welche zu negativen Konsequenzen führen können, zusammengefasst werden. Diese Definitionen müssen bei Jugendlichen weiter differenziert werden. Durch riskantes Verhalten kann nicht nur das Leben bedroht sein, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung oder die soziale Integration können problematisch verlaufen. Im Risikoverhalten spielt die persönliche Entscheidung des Jugendlichen eine wesentliche Rolle. Die Faktoren, aufgrund derer der Jugendliche eine Risikoverhaltensweise wählt, hängen von persönlichen Ressourcen und vom sozialen Umfeld ab (Engel & Hurrelmann, 1993; Raithel, 2001a).

Der bisher beschriebene Zugang zu Risiko ist als negativ einzustufen, aber Risiken bergen auch eine Nutzendimension in sich und können als eine Chance verstanden werden. Häufig werden Risikoverhaltensweisen gewählt, weil sie einen Gewinn für die Auseinandersetzung mit den aktuellen Anforderungen für die Lebensgestaltung mit sich bringen (Engel & Hurrelmann, 1993; Raithel, 2001a). Risikoverhalten hat für die Jugendlichen auch eine funktionale

Bedeutung, weil es die Integration in die Peer-Group vereinfacht, Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen oder den Eltern ermöglicht und als Autonomiesymbol oder als Bewältigung von Problemen und Ängsten dient (Raithel, 2001a). Das bewusste Begeben in Situationen mit unsicherem Ausgang „gilt als ein Versuch, Entwicklungsaufgaben zu lösen und Statusunsicherheiten zu bewältigen“ (Raithel, 2001a, S. 13). Den Zugang, dass Risikoverhalten dem Jugendlichen einen Nutzen für die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben nach Dreher und Dreher (1985, zitiert nach Silbereisen & Reese, 2001, S. 138) bringt, beschreiben Silbereisen und Reese (2001) anhand des Beispiels des Substanzkonsum. Durch riskantes Verhalten kann der Jugendliche seinen persönlichen Stil ausdrücken oder grenzüberschreitende und bewusstseinsweiternde Erfahrungen sammeln („Wissen, wer man ist und was man will; Identität“). Der Zugang zur Peer-Group und die Kontaktaufnahme mit Peers des anderen Geschlechts werden erleichtert („Aufbau von Freundschaften; Aufnahme intimer Beziehungen“). Weiters kann die Unabhängigkeit von den Eltern und der Entzug der elterlichen Kontrolle demonstriert werden („Individuation von den Eltern“). Indem ein Jugendlicher an riskanten Verhaltensweisen und somit an subkulturellen Lebensstilen teilnehmen, zeigt er Spaß an seinem Leben („Lebensgestaltung, -planung“). Durch die Normverletzung und den Ausdruck des sozialen Protests entwickelt der Jugendliche ein eigenes Wertesystem. Für eventuelle Entwicklungsprobleme kann riskantes Verhalten als Ersatzziel oder zur Stress- und Gefühlsbewältigung beitragen (Silbereisen und Reese, 2001, S. 138).

1.1 Formen von Risikoverhalten, insbesondere Mutproben

Raithel (2001a) klassifiziert das jugendliche Risikoverhalten in vier äußerbare Verhaltensbereiche bzw. Handlungsfelder: „ein gesundheitliches, juristisches, ökonomisches und ökologisches Handlungsfeld“ (S. 14). Die Verhaltensbereiche, in denen sich die Risikoformen zeigen können, sind in Tabelle 1 genauer dargestellt. Jedem Handlungsfeld liegt eine Risikodimension zugrunde. Das gesundheitliche Risiko besteht aus Unfällen, Verletzungen und

Krankheiten, die zu Lebensbedrohungen oder gar zum Tod führen können. Delinquentes Risiko umfasst mögliche Sanktionen oder Strafmaßnahmen, die juristischen Folgen nach sich ziehen können. Finanzielle Verpflichtungen, Verschuldung oder Pfändung sind mögliche Schäden des finanziellen Risikos. Ökologisches Risiko beinhaltet Verschmutzung und Zerstörung der Umwelt.

Tabelle 1: Beschreibung der Risikodimensionen nach Handlungsfeldern (Raithel, 2001a, S. 17)

Risikodimensionen	Unsicherheiten und mögliche Schäden	Verhaltensbereiche bzw. Handlungsfelder
Gesundheitliches Risiko	Lebensbedrohung, Unfall, Verletzung, Krankheit, Tod	Ernährung, Straßenverkehr, Lärm, Sexualität, Gewalt, Sport, Hygiene, Drogen, Suizidalität
Delinquentes Risiko	Sanktion, Strafmaßnahme	Straßenverkehr, illegale Drogen, Gewalt, Sachbeschädigung, Diebstahl, „Hacken“, Betrug
Finanzielles Risiko	Finanzielle Verpflichtung, Verschuldung, Pfändung	Drogen, Konsum, Straßenverkehr, Sexualität, Glücksspiel, Gewalt, Diebstahl, „Hacken“, Sprayen
Ökologisches Risiko	Verschmutzung, Zerstörung	Straßenverkehr, Freizeitsport, Müllentsorgung

Nach Jessor (2001) beinhaltet Risikoverhalten nicht nur Problemverhaltensweisen wie Drogenmissbrauch oder Gewalt, sondern auch inadäquates soziales Verhalten, wie z. B. schlechter Schulfortschritt.

Risikoverhalten kann weiters in interiorisierende (z.B. gestörtes Essverhalten) und exteriorisierende Formen (z.B. riskantes Verkehrsverhalten, Aggressionen) unterschieden werden. Jungen zeigen eher exteriorisierende Formen und Mädchen eher interiorisierende Formen des Risikoverhaltens (Raithel, 2001a). Generell handeln Jungen riskanter als Mädchen (Byrnes et al., 1999). Exteriorisierende Risikoverhaltensweisen werden vermehrt von Jugendlichen des sozial schwächeren Milieus ausgeübt. Umgekehrt handeln Jugendliche aus sozial höher gestellten Familien eher interiorisiert (Raithel, 2001a).

Mutproben stellen eine besondere Form von Risikoverhalten dar. Im Gegensatz zu normalen Risikoverhaltensweisen steht bei Mutproben die „subjektiv erlebte Überwindung von unangenehmen Gefühlen wie Angst, Unsicherheit, Ekel oder Scham“ im Vordergrund (Raithel, 2000, zitiert nach Limbourg, Raithel, Niebaum & Maifeld, 2003, S. 81).

Generell lassen sich zwei Arten von Mutproben unterscheiden: die riskanten und die normbrechenden Mutproben (Raithel, 2001b). Diese zwei Arten werden weiters in vier Mutprobentypen bzw. –formen eingeteilt, über welche Tabelle 2 einen Überblick gibt (Raithel, 2003). Von diesen vier Typen wird jener mit Angst vor Verletzungen bzw. Schmerz am häufigsten ausgeübt (Raithel, 2003; Limbourg et al., 2003). Limbourg et al. (2003) teilen Mutproben in sechs Typen ein: Normbrechende Handlungen, Substanzspezifische Risikoverhaltensweisen, Überwindung von Höhen, Konventionsbrüche, Überwindung von Ängsten vor Unsicherheit und Überwindung von Tierängsten.

Tabelle 2: Mutprobentypen nach Raithel (2003, S. 664)

<p>Mutproben mit Angst vor Verletzung/Schmerz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verletzungsangst im Bereich von Höhe-Fall-Aufprall • Verletzungsangst im Straßen- und Bahnverkehr • Angst vor Gewalt • Angst vor Schmerz • Angst vor Verletzungen durch Tiere
<p>Mutproben mit Angst vor Sanktionierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Angst, bei Konventionsbruch erwischt zu werden • Angst, beim unerlaubten Betreten von Gebäuden, Räumen oder Flächen erwischt zu werden • Angst, bei Rechtsnormverstoß erwischt zu werden (Delinquenz)
<p>Mutproben mit Angst vor Ungewissheit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Angst vor Ungewissheit/Dunkelheit/Alleinsein • Angst vor Bewusstseinsverlust in Form von Rausch/psychotroper Wirkung
<p>Mutproben mit sozialen Ängsten, mit Scham oder Ekel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Scham im sexuell-erotischen Interaktionsbereich • Soziale Angst oder Scham bei Konventionsbruch in der äußeren Erscheinung • Überwindung von Ekel

Mutproben treten am häufigsten im Alter von ca. 10 bis 14 Jahren auf und werden bereits im Grundschulalter durchgeführt (Limbourg et al., 2003). Szagun (1990) zeigte in ihrer Studie mit 199 Kindern und Jugendlichen die zentralen Kriterien der Begriffsbildung von „Mut“ bei Kindern und Jugendlichen. Während Kindergartenkinder unter dem Begriff Mut verstehen, etwas Riskantes zu können, bedeutet für 7-jährige Kinder das Eingehen eines Risikos, mutig zu sein. Bei der Altersgruppe der 9-Jährigen kommt die Subjektivität des Risikos als entscheidendes Kriterium hinzu. Weiters muss ab dieser Altersgruppe das Eingehen eines Risikos einen Sinn beinhalten (z. B. jemanden retten). Das subjektive Risiko muss überlegt eingegangen werden und somit bedeutend für den Jugendlichen sein. Durch die Subjektivität des Risikos kommt es zu einer „Differenzierung zwischen materiellen, äußerlich beobachtbaren Vorgängen und völlig innerlichen, mentalen Vorgängen“ (Szagun, 1990, S. 379). Ab dem 11. Lebensjahr gleicht sich der Begriff Mut den Kriterien, die dem Erwachsenenbegriff entsprechen, an und wird als „wissentliches Eingehen von Risiko“ aufgefasst (ebd., S. 378). Die Überwindung von Angst stellt altersübergreifend ein zentrales Kriterium des Begriffes Mut dar. Hier wird „die Konzeptualisierung des emotionalen Erlebens, das zu Mut gehört, deutlich“ (ebd., S. 379). Mut wird „allmählich als eine Qualität verstanden [...], die entscheidend von subjektiven Gefühlen und Entscheidungen abhängt“ (ebd., S. 379). Jugendliche sind sich bei der Durchführung ihrer Mutproben der Gefahr und den zu erwartenden Sanktionen bzw. Konsequenzen bewusst. Aber auch bei realistischer Einschätzung der Konsequenzen kommt es bei den Jugendlichen zur Selbstüberschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten, weil Gefahren nur auf andere und nicht auf sich selbst bezogen werden bzw. Jugendliche glauben, dass sie unverwundbar seien (Limbourg et al., 2003).

Im Folgenden soll nun näher auf die Motive für die Durchführung von Mutproben eingegangen werden. Dazu können sechs Motivkategorien identifiziert werden (Limbourg et al., 2003, S. 98; Raithel, 2001b, S. 245):

1. „Mutproben als Selbstüberwindung/Selbstbeweis
2. Mutproben im Rahmen der Gruppen- bzw. Cliquenaufnahme (Gruppenintegration)
3. Mutproben zur Gruppenkonsolidierung
4. Mutproben als „Kick-Suche“ oder zur Bewältigung von Langeweile
5. Mutproben zur Bewältigung spezifischer individueller physischer, psychischer und/oder psychosozialer Problemlagen oder Bewältigung von Stress
6. Mutproben als Abgrenzungsritual (Übertrumpfen/Beeindrucken)“

Mutproben finden hauptsächlich in der Peer-Group statt und dienen den Jugendlichen oft zur Aufnahme in eine Gruppe (Limbourg et al., 2003). Somit übernehmen Mutproben die „soziale Funktion der Integration“ (Raithel, 2001b, S.244). Auch zur Gruppenkonsolidierung der Peer-Groups tragen Mutproben bei. Indem der Jugendliche an den diversen Aktivitäten der Gruppe teilnimmt und seine Ängste überwindet, ist es möglich, eine gewisse Anerkennung innerhalb der Gruppe zu gewinnen, seinen Rang innerhalb der Gruppe zu erhöhen bzw. zu behalten und im Weiteren nicht als Außenseiter zu gelten (Engel & Hurrelmann, 1993; Limbourg et al., 2003; Raithel, 2001b). Der entwicklungspsychologische Erklärungsansatz zum Mutprobenphänomen geht davon aus, dass „Mutproben für den Jugendlichen selbst ein Beweis von Kompetenzen sein können“ (Limbourg et al., 2003, S. 101) und die erfolgreiche Durchführung von Mutproben und die dadurch folgende Anerkennung durch die Peers das Selbstwertgefühl stärken können. Durch diesen Selbstbeweis, eine Mutprobe erfolgreich bewältigt zu haben, dient die Mutprobe auch der Selbstinitiation. Die Stärkung des Selbstwertgefühls wirkt sich wiederum positiv auf die Identitätsfindung, welche die wichtigste Entwicklungsaufgabe im Jugendalter darstellt, aus. Weiters beteiligen sich die Integration in eine Peer-Group und die dadurch symbolisierte Individuation von den Eltern im hohen Maße an der Identitätsstärkung (Limbourg et al., 2003; Raithel, 2001b; Warwitz, 2001). Mutproben haben somit eine externalisierende und internalisierende Funktion. Dies zeigt sich auch darin, indem Jugendliche betonen, „dass

Mutproben entweder „für mich“ oder aber „für andere“ ausgeführt werden“ (Raithel, 2001b, S. 244).

Nach dem differentiellen Ansatz neigen vor allem „Kicksuchende-Typen“ unter den Jugendlichen und kognitiv impulsive Jugendliche zu Mutproben. „Kicksuchende-Typen“ haben ein geringes psychophysiologisches Aktivierungsniveau und neigen zu Langeweile, welcher sie mit aktivierungssteigernden Aktivitäten entgegenwirken wollen. Kognitiv impulsive Jugendliche steuern ihr Verhalten mehr emotional anstatt rational und erkennen daher oft nicht die Risiken der Mutproben (Kagan & Kogan, 1970, zitiert nach Limbourg et al., 2003, S. 103; Schulze, 1999, zitiert nach Limbourg et al., 2003, S. 103). Eine weitere Risikogruppe für Mutproben stellen Jugendliche dar, welchen es an familiärer Unterstützung mangelt, welche mit den schulischen Anforderungen überfordert sind und ein geringes Selbstwertgefühl besitzen. Weiters „kann Risikoverhalten ein potentiell Resultat des Zusammenwirkens von psychosozialen Belastungen und von unzureichenden Bewältigungs-Ressourcen sein: Kann den psychosozialen Belastungen nicht mit adäquaten Kompensations-Ressourcen begegnet werden, kommt es zu Stress durch Überforderung. Darauf kann der Jugendliche mit riskanten Verhaltensweisen reagieren“ (Limbourg et al., 2003, S. 104).

Zu den (Ver-) Hinderungsmotiven bei Mutproben bei Jugendlichen zählen die „eigenen Bedenken, die Mutprobe erfolgreich zu bestehen („Ich traue mich nicht“), die Ablehnung der Mutprobenformen („Nein, das mache ich nicht (mit)“) und die erwartete elterliche Sanktion („Meine Eltern machen Ärger““ (Limbourg et al., 2003, S. 100).

1.2 Erklärungsansätze zum Risikoverhalten

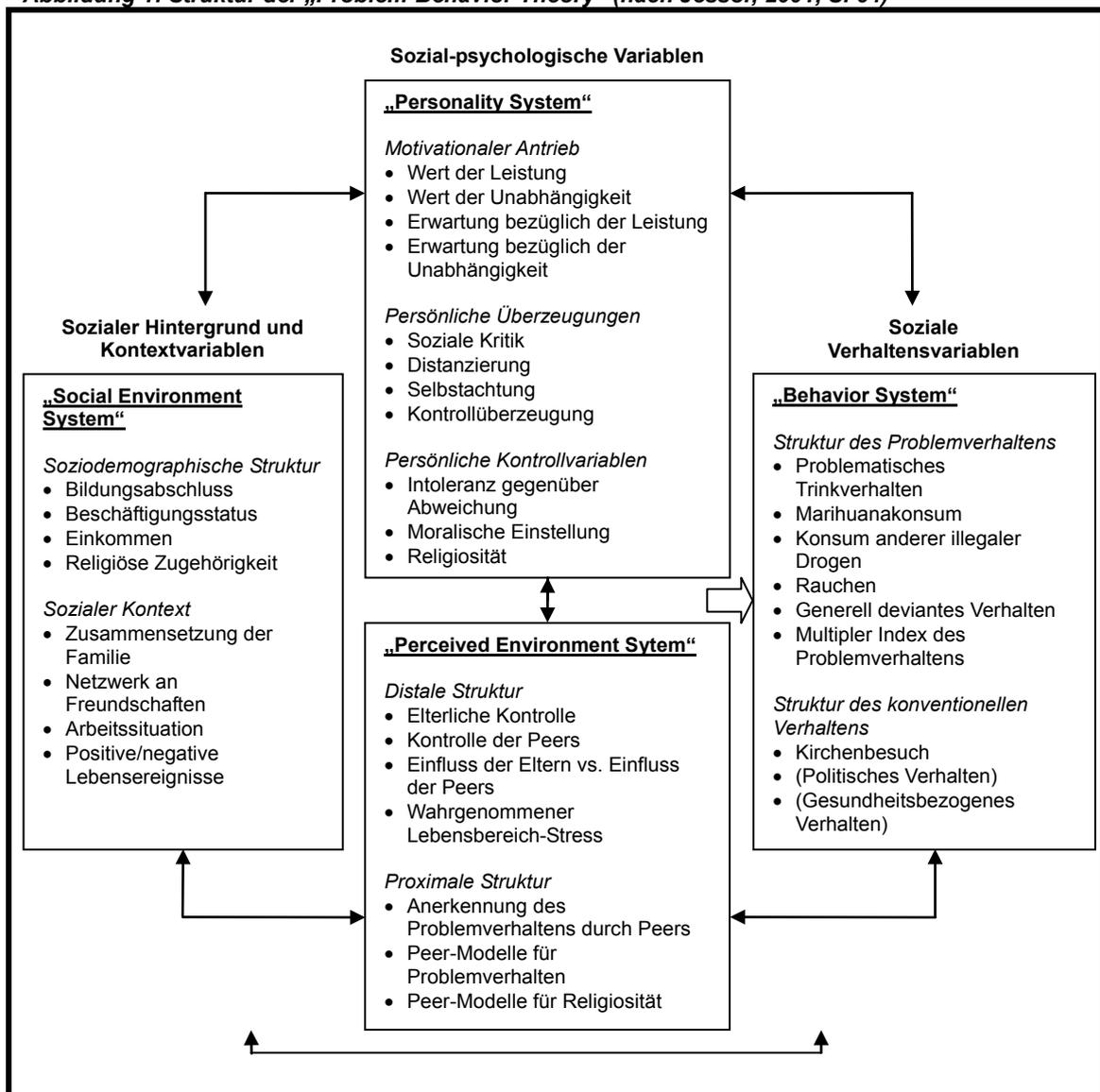
Das folgende Kapitel soll jugendliches Risikoverhalten anhand der theoretischen Modelle, „*Problem-Behavior Theory*“ und „*Sensation Seeking*“, erklären.

1.2.1 „Problem-Behavior Theory“

Jessor (2001) definiert Problemverhalten als „behavior that is socially defined as a problem, as a source of concern, or as undesirable by the social and/or legal norms of conventional society and its institutions of authority“ (S.66). Problemverhalten ruft demnach eine soziale Ablehnung hervor, welche sich von Missbilligung bis zur Gefängnisstrafe erstrecken kann.

In der „*Problem-Behavior Theory*“ (Jessor, 2001) gilt das primäre Interesse dem Zusammenspiel der drei übergeordneten Systeme von psychosozialen Variablen: das „*Personality System*“, das „*Perceived Environment System*“ und das „*Behavior System*“. Die psychosozialen Variablen dieser Systeme stellen sowohl Risiko- als auch Schutzfaktoren dar und wirken innerhalb der Systeme direkt auf die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Verhaltensweise ein. Aus dem Gleichgewicht aller psychosozialen Variablen eines Systems ergibt sich „a dynamic state called proneness, that indicates the likelihood of occurrence of problem behavior“ (Jessor, 2001, S. 63). Die drei Systeme bedingen gemeinsam die allgemeine Tendenz zur Teilnahme an Problemverhaltensweisen und die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens. Darüber hinaus beinhaltet die Theorie noch ein viertes System, das „*Social Environment System*“, das den Handelnden in eine größere soziale Struktur einordnet und den Einfluss der soziodemographischen Struktur und des sozialen Kontexts beinhaltet. Diesem System kommt in der „*Problem-Behavior Theory*“ jedoch nur eine sekundäre Rolle zuteil, indem es das soziale System aufzeigen soll, das der Person ein Problemverhalten oder eine Änderung dessen ermöglicht (Jessor, 2001). Abbildung 1 gibt eine Übersicht über die Struktur der „*Problem-Behavior Theory*“ mit deren vier Systemen und den jeweils dazugehörigen psychosozialen Variablen. Die Systeme stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig (Jessor, 2001).

Abbildung 1: Struktur der „Problem-Behavior Theory“ (nach Jessor, 2001, S. 64)



Im Folgenden werden die Systeme der „Problem-Behavior Theory“ in Bezug auf das Jugendalter näher beschrieben.

Das „Behavior System“ spezifiziert unterschiedliche Bereiche des Problemverhaltens und konventioneller Verhaltensweisen. Je mehr sich Personen an problematischen Handlungen und je weniger an konventionellen Handlungen beteiligen, desto stärker neigen sie zu problematischem Verhalten (Jessor, 2001).

Im „Personality System“ differenziert Jessor (2001) zwischen motivationalem Antrieb, persönlichen Überzeugungen und persönlichen Kontrollvariablen. Der motivationale Antrieb beschäftigt sich mit dem Wert der beiden Ziele

Unabhängigkeit und Leistung einer Person und mit der Erwartung der Person darüber, inwieweit diese Ziele erreicht werden können. Dabei deutet eine hohe Wertschätzung der Unabhängigkeit eine Neigung zum Problemverhalten an und eine hohe Wertschätzung der Leistung eine Neigung zum konventionellen Verhalten. Eine geringe Erwartungshaltung gegenüber beiden Zielen wirkt ebenfalls förderlich auf das Problemverhalten. Die psychosozialen Variablen der persönlichen Überzeugungen umfassen soziale Kritik, Distanzierung, Selbstachtung und Kontrollüberzeugung. Die Inakzeptanz sozialer Normen, Werte und Bräuche aufgrund der hohen sozialen Kritikfähigkeit, die mangelhafte Identifikation mit sozialen Rollen aufgrund hoher Distanzierung, geringe Selbstachtung und externale Kontrollüberzeugungen sind Indikatoren für Problemverhalten. Dabei wird die Notwendigkeit der hohen Kontrolle der psychosozialen Variablen betont, um problemreiches Verhalten vermeiden zu können. Die Auswirkungen einer Kontrolle auf das Problemverhalten werden bei den persönlichen Kontrollvariablen offenbar. Dazu zählen die Intoleranz gegenüber Abweichungen, moralische Einstellungen und Religiosität. Hohe Ausprägungen in diesen Variablen hemmen problematisches Verhalten.

Die Variablen des „*Perceived Environment System*“ bilden sich durch die Erfahrungen mit der Umwelt und spiegeln die gesellschaftlich organisierten Dimensionen möglicher Bedeutungen und Stellenwerte wieder. Die Wahrnehmung einer hohen Kontrolle durch Eltern und Freunde verringert die Möglichkeiten des Problemverhaltens. Der elterliche Einfluss begünstigt konventionelles Verhalten, im Gegensatz dazu löst der Einfluss der Peer-Group eher riskantes Verhalten aus. Durch einen erhöhten wahrgenommenen Stress in den Lebensbereichen des Jugendlichen kommen diverse Copingstrategien zum Einsatz, die wiederum zu Problemverhalten führen können, indem z. B. Zuflucht beim Trinken von Alkohol gesucht wird. Die drei Variablen „Anerkennung des Problemverhaltens durch Peers“, „Peer-Modelle für Risikoverhalten“ und „Peer-Modelle für Religiosität“ stehen in einem engeren Zusammenhang zum Problemverhalten als die vorherig erwähnten Variablen (Elterliche Kontrolle, Kontrolle der Peers, Einfluss der Eltern vs. Einfluss der Peers, Wahrgenommener Lebensbereich-Stress). Hohe Anerkennung des

Problemverhaltens und die Modellwirkung durch die Peers, indem diese selbst ein solches Verhalten zeigen, sind hohe Risikofaktoren für ein mögliches Problemverhalten (Jessor, 2001).

Neben den eben beschriebenen drei Hauptsystemen („*Personality System*“, „*Perceived Environment System*“, „*Behavior System*“) des Problemverhaltens stellt das „*Social Environment System*“ ein weiteres System dar. Innerhalb der soziodemographischen Struktur mit ihren psychosozialen Variablen Bildungsabschluss, Beschäftigungsstatus und Einkommen fördert ein niedriger sozialer Status das Problemverhalten. Die religiöse Zugehörigkeit bietet eine konventionelle gesellschaftliche Kontrolle und wirkt somit hemmend auf das Problemverhalten. Die Variablen des sozialen Kontexts werden nach Jessor (2001) als beschreibende Variablen der Lebenssituation der Person genutzt und nicht in Beziehung ihrer möglichen Auswirkungen auf das Problemverhalten gesetzt. Die Beschreibung der positiven bzw. negativen Lebensereignisse soll Aufschluss darüber geben, wie Personen diese Erlebnisse umsetzen. Dennoch geht Jessor (2001) davon aus, dass Lebensereignisse zu Stress und die eingesetzten Copingstrategien (= Bewältigungsstrategien), wie weiter oben erwähnt, zu Problemverhalten führen können (Jessor, 2001).

1.2.2 „Sensation Seeking“

Das zweite theoretische Erklärungsmodell zu Risikoverhalten im Jugendalter behandelt das Persönlichkeitsmerkmal „Sensation Seeking“.

„*Sensation Seeking*“ wird definiert als „a trait defined by the seeking of varied, novel, complex, and intensive sensations and experiences, and the willingness to take physical, social, legal, and financial risks for the sake of such experience“ (Zuckerman, 1994, S. 26, zitiert nach Ruch & Zuckerman, 2001, S. 98).

Die „*Sensation Seeking Skala*“ setzt sich aus vier Subskalen zusammen, die im Folgenden näher beschrieben werden (Beauducel & Brocke, 2003; Ruch & Zuckerman, 2001, S. 99):

- Die Subskala “*Gefahr- und Abenteuersuche*“ (*Thrill and Adventure Seeking; TAS*) bezeichnet den Wunsch und die Tendenz, sportliche und andere physisch riskante Aktivitäten durchzuführen, welche eine ungewöhnliche Empfindung und Gefahr von Geschwindigkeit oder Gravitation beinhalten (z. B. Tauchen, Fallschirmspringen oder Skifahren).
- “*Erfahrungssuche*“ (*Experience Seeking; ES*) umfasst die Suche nach psychischen und sinnlichen Empfindungen und Erfahrungen (z. B. Konsum psychedelischer Drogen oder Musik und Kunst) sowie nach Erfahrungen mit sozialen nonkonformistischen Lebensstilen und Reisen.
- Der Subskala “*Enthemmung*“ (*Disinhibitor; DIS*) wird die Suche nach Empfindungen durch sozial enthemmten, wie Trinken, Feiern oder Spielen, und sexuell enthemmten Verhalten zugeschrieben.
- Die Subskala “*Empfänglichkeit für Langeweile*“ (*Boredom Susceptibility; BS*) beschäftigt sich mit der Abneigung gegenüber sich wiederholenden Erfahrungen jeglicher Art und Routine.

Viele Forschungsarbeiten beschäftigen sich mit den biologischen Faktoren des Sensation Seekings (siehe Ruch & Zuckerman, 2001; Zuckerman, 2000; Zuckerman, Buchsbaum & Murphy, 1980). Zwillingsstudien zeigen ein hohes Ausmaß an genetischer Vererblichkeit von Sensation Seeking. Aufgrund zusätzlicher Berichte über eine übereinstimmende Tendenz zu Sensation Seeking bei Beziehungspartnern oder Peer-Groups wird von einer deutlichen Gen-Umwelt-Korrelation ausgegangen. Personen mit einer hohen Ausprägung in Sensation Seeking suchen sich Freunde und Peer-Groups, welche ihre eigenen Neigungen verstärken (Zuckerman, 2000). Weiters weisen Personen mit hoher Tendenz zu Sensation Seeking einen höheren Testosteronspiegel als Personen mit niedrigerer Tendenz auf. Neurochemische Befunde sprechen bei Personen mit hoher Ausprägung von Sensation Seeking für eine geringe Konzentration des Enzyms Monoaminoxidase (MAO), welches die Freisetzung des Neurotransmitters Dopamin im Gehirn reguliert (Ruch & Zuckerman, 2001).

In der Literatur finden sich mehrere Studien zu Sensation Seeking und geschlechtsspezifischen Unterschieden bzw. Altersunterschieden (Ball, Farnhill & Wangeman, 1984; Zuckerman, 1994, zitiert nach Ruch & Zuckerman, 2001, S. 101). Jungen zeigen höhere Ausprägungen im Sensation Seeking als Mädchen, was aufgrund des höheren Testosteronspiegels bei den Jungen erklärt werden kann (Ruch & Zuckerman, 2001). In Bezug auf das Alter fasst Zuckerman (1994, zitiert nach Ruch & Zuckerman, 2001, S. 101) zusammen, dass sich Sensation Seeking ab dem Alter von 9 bis 14 Jahren entwickelt, in der späten Adoleszenz seinen Höhepunkt erreicht und anschließend mit steigendem Alter kontinuierlich abnimmt. Nach Steinberg (2004) korreliert der Anstieg des Sensation Seeking in der frühen Adoleszenz weniger mit dem tatsächlichen Alter des Jugendlichen, als mit der pubertären Reife.

Zahlreiche Forschungsarbeiten belegen den Zusammenhang zwischen Sensation Seeking und Risikoverhalten, einschließlich des kriminellen Verhaltens, finanziellen Risikos, sexuellen Risikoverhaltens und des Zigarettenkonsums (Boyer, 2006). Donohew, Zimmermann, Cupp, Novak, Colon und Abell (2000) zeigen in ihrer Studie mit 2949 Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren eine positive Korrelation zwischen Sensation Seeking und Risikoverhalten. Jugendliche mit hohen Werten in den Skalen des Sensation Seeking verhielten sich riskanter als andere. In Studien mit Erwachsenen konnte der prognostische Wert von Sensation Seeking für riskantes Verhalten ebenfalls empirisch bestätigt werden (Arnett, 1996; Horvath & Zuckerman, 1993; Rolison & Scherman, 2002, 2003).

Das biopsychologische Persönlichkeitsmerkmal Sensation Seeking kann zum besseren Verständnis von jugendlichem Risikoverhalten herangezogen werden (Ruch & Zuckerman, 2001). Sensation Seeking erreicht seine höchste Ausprägung im Alter von 15 Jahren, in der Zeit, wenn Risikoverhalten auch am häufigsten auftritt. Risikoverhalten darf aber nicht als ein Teil oder Ziel von Sensation Seeking verstanden werden, sondern als Ergänzung, da nicht alle Erfahrungen durch Sensation Seeking ein Risiko beinhalten. Impliziert ein solches Erlebnis auch ein Risiko, neigen Personen mit einer hohen Ausprägung an Sensation Seeking einerseits zur geringeren Wahrnehmung des Risikos und

andererseits zur Akzeptanz von diesem, um sich den Nutzen der Handlungskonsequenz zugänglich zu machen. Dabei kann das Risiko einerseits unterschätzt werden, andererseits können die Personen bestrebt sein, dieses zu minimieren. Personen mit niedriger Ausprägung des Sensation Seeking neigen nicht zu solchen Aktivitäten aufgrund des möglichen Risikos, sondern für sie weisen diese Aktivitäten keinen Nutzen auf (Ruch & Zuckerman, 2001; Sales & Irwin, 2009). Sensation Seeking kann jedoch herangezogen werden, um Mutproben zu erklären. „Kicksuchende-Typen“ haben ein geringes psychophysiologisches Aktivierungsniveau und neigen daher zu Langeweile. Durch aktivierungssteigernde Aktivitäten, wie Mutproben, wollen sie dieser Langeweile entgegenwirken. Im Rahmen des Sensation Seekings gehören diese Typen dem Faktor „*Boredom Susceptibility*“ an (Limbourg et al., 2003; Ruch & Zuckerman, 2001).

Die beiden Erklärungsmodelle „Problem-Behavior Theory“ und „Sensation Seeking“ begründen Risikoverhalten durch unterschiedliche Ansätze. Während die „Behavior Theory“ davon ausgeht, dass Risiko- bzw. Problemverhalten von psychosozialen Variablen beeinflusst wird, konzentriert sich „Sensation Seeking“ auf biologische Faktoren. Im folgenden Kapitel soll nun näher sowohl auf psychosoziale als auch auf biologische Bedingungsfaktoren für das Risikoverhalten eingegangen werden.

1.3 Bedingungsfaktoren des Risikoverhaltens

Risikoverhalten ist ein Produkt der Interaktion von biologischen und emotionalen sowie kognitiven als auch sozialen Faktoren (Boyer, 2006). Es muss betont werden, dass Risikoverhalten nicht nur durch einen Faktor allein, sondern durch die Kombination aller Faktoren bedingt wird (Sales & Irwin, 2009). Dieses Kapitel widmet sich der näheren Ausführung der vier Faktoren, wobei die biologischen und emotionalen Faktoren in einem Kapitel gemeinsam behandelt werden, da eine differenzierte Betrachtung dieser beiden Faktoren zu

künstlich erschien. Die anschließenden Kapitel besprechen die kognitiven und sozialen Faktoren getrennt voneinander.

1.3.1 Biologische und emotionale Faktoren

Erhöhtes Risikoverhalten im Jugendalter scheint sich aus der Interaktion zweier neuronaler Hirnsysteme zu ergeben (Steinberg, 2004, 2007, 2008). Auf der einen Seite befindet sich das sozio-emotionale Netzwerk, welches besonders sensibel auf soziale und emotionale Reize reagiert und wichtig für Belohnungsprozesse ist. Auf der anderen Seite ist das kognitiv-steuernde Netzwerk, welches den verwaltenden und ausführenden Funktionen wie Planung, Überdenken, vorausschauendes Denken und Selbstregulation dienlich ist und die Impulskontrolle reguliert (Casey, Tottenham, Liston & Durston, 2005; Steinberg, 2007). Risikoverhalten stellt einen Wettkampf der beiden Netzwerke dar und resultiert aus den Fähigkeiten des logisch-schlussfolgernden Denkens und aus psychosozialen Faktoren (Drevets & Raichle, 1998, Steinberg, 2004, 2007, 2008). Die Fähigkeiten zum logisch-schlussfolgernden Denken sind bereits mit 15 Jahren vollständig entwickelt, während die psychosozialen Fähigkeiten (Impulskontrolle, Emotionsregulation, Belohnungsaufschub und Resistenz gegenüber dem Einfluss der Peers), welche Entscheidungsfindungen erleichtern und Risikoverhalten moderieren, vom kognitiv-kontrollierenden Netzwerk bedingt sind. Das kognitiv-kontrollierende Netzwerk bildet sich erst im Verlauf der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters aus (Casey et al., 2005; Steinberg, 2007). Aufgrund der bereits erfolgten Entwicklung in der frühen Adoleszenz ist das sozio-emotionale Netzwerk bestimmender, während das kognitiv-steuernde Netzwerk nur schrittweise an Stärke erlangt (Steinberg, 2004, 2007, 2008).

In Situationen, in denen das sozio-emotionale Netzwerk nicht aktiviert ist, kann das kognitiv-steuernde Netzwerk impulsives und riskantes Verhalten regulativ kontrollieren. Durch die Präsenz der Peers oder durch emotionales Arousal wird das sozio-emotionale Netzwerk angeregt und die regulative Effektivität des kognitiv-steuernden Netzwerks abgeschwächt. Im Verlauf der Adoleszenz reift

das kognitiv-steuernde Netzwerk, sodass sich die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub erhöht und Erwachsene sogar unter erhöhter emotionaler Erregbarkeit die Tendenz zu riskantem Verhalten regulieren können. Durch diese kognitive Kontrolle des impulsiven Risikoverhaltens kann auch die Resistenz gegenüber den Peers im Erwachsenenalter erklärt werden. Somit wird die Anfälligkeit für riskante Verhaltensweisen im Jugendalter mit einer höheren Aktivität des sozio-emotionalen Netzwerks bzw. mit der langsamen Reifung des kognitiv-steuernden Netzwerks begründet. Risikoverhalten ist demnach ein Produkt der Interaktion zwischen höherer Stimulationssuche und einer unreifen Selbstregulation, welches noch nicht zur Impulsregulation und Belohnungsaufschub fähig ist (Steinberg, 2004, 2007, 2008).

Neben Steinberg (2004, 2007, 2008) gehen auch andere Forschungsarbeiten von einer geringen Fähigkeit zur Impulskontrolle im Zusammenhang mit erhöhtem Risikoverhalten bei Jugendlichen, wie z. B. Alkoholkonsum oder ungeschützter Geschlechtsverkehr, aus (Boyer, 2006; Casey, Getz & Galvan, 2008; Donohew et al., 2000; Robbins & Bryan, 2004). Impulsivität ist die Tendenz, Entscheidungen vorschnell anstatt reflektiert zu treffen (Eysenck & Eysenck, 1977).

Die geringe Fähigkeit zur Impulskontrolle ist auch hier durch eine schnellere Entwicklung des limbischen Belohnungssystems im Gegensatz zum Kontrollsystem bedingt. In den fMRI-Studien von Casey et al. (2008) waren während riskanter Entscheidungsfindungen die subkortikalen Aktivitäten bei Jugendlichen höher als bei Erwachsenen. Stanford, Greve, Boudreaux, Mathias und Brumelow (1996) demonstrierten mit ihrer Studie mit 1100 Jugendlichen und jungen Erwachsenen, dass Jugendliche impulsiver sind als junge Erwachsene. Außerdem waren impulsivere Studienteilnehmer vermehrt in riskanten Situationen involviert als weniger impulsive Teilnehmer. Das Selbstregulations-Model (Byrnes, 1998; Byrnes et al., 1999) gibt ebenfalls an, dass sich die Fähigkeiten zur Selbstregulation während der Adoleszenz entwickeln. Extrem emotionale Menschen, welche im Jugendalter überrepräsentiert sind, tendieren dazu, rationale Entscheidungsprozesse zu umgehen, und zeigen vermehrt potentiell gefährliches riskantes Verhalten.

Dieser Ansatz verdeutlicht die interaktiven Effekte von Kognition und Emotion für erhöhtes Risikoverhalten. Jugendliche besitzen im Gegensatz zu Erwachsenen eine geringere Affektkontrolle. Riskantes Verhalten ist eng gekoppelt mit intensiven und labilen Emotionen (vor allem Wut und Ängstlichkeit), welche zu einem erhöhten Problemverhalten führen (Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser et al., 2001; Larson, Raffaelli, Richards, Ham & Jewell, 1990; Silk, Steinberg & Morris, 2003).

1.3.2 Kognitive Faktoren

Kognitive Theorien des Risikoverhaltens beschäftigen sich mit dem jugendlichen Egozentrismus und mit der Art und Weise, wie Personen riskante Entscheidungen treffen und Risiken wahrnehmen (Sales & Irwin, 2009).

1.3.2.1 Jugendlicher Egozentrismus

Jugendlicher Egozentrismus wird definiert als „belief that others are preoccupied with his appearance and behavior“ (Elkind, 1967, S. 1030). Aufgrund biologischer Veränderungen ist der Jugendliche hauptsächlich mit sich selbst beschäftigt. Durch den Eintritt in das Stadium der formalen Operationen kann der Jugendliche sich zwar in die Gedanken anderer hineinversetzen, es misslingt ihm jedoch, zwischen den Inhalten, auf die sich die Aufmerksamkeit anderer bezieht, und jenen, auf die sich seine eigene Aufmerksamkeit bezieht, zu differenzieren. Der jugendliche Egozentrismus wird im Rahmen der kognitiven Entwicklung als negativ eingestuft (Elkind, 1967).

Nach Elkind (1967) unterscheidet sich jugendlicher Egozentrismus in zwei Erscheinungsformen, „*Imaginary Audience*“ und „*Personal Fable*“. Der Jugendliche geht davon aus, dass sich die gesamte Aufmerksamkeit anderer auf sich richte, er ständig im Mittelpunkt stehe und andere ihn kritisieren oder bewundern („*Imaginary Audience*“). Weiters nimmt der Jugendliche an, er sei einzigartig, speziell und vor allem unverwundbar („*Personal Fable*“). Dies führt sogar bis zur Überzeugung, dass der Tod nur andere treffe.

Im Alter von 15 bzw. 16 Jahren, in dem das Stadium der formalen Operationen vollständig entwickelt ist, sollte sich der jugendliche Egozentrismus wieder zurückbilden (Elkind, 1967). Dies wurde jedoch in Studien widerlegt, welche ein neuerliches Aufkommen des Egozentrismus im jungen Erwachsenenalter aufzeigen (Rycek, Stuhr, McDermott, Benker & Swartz, 1998; Schwartz, Maynard & Uzelac, 2008). Schwartz et al. (2008) fanden in ihrer Studie mit 2390 Jugendlichen (11 - 17 Jahre) und jungen Erwachsenen (18 - 21 Jahre) bei den männlichen Jugendlichen niedrigere Werte bezüglich „*Imaginary Audience*“ und „*Personal Fable*“ als bei jungen Erwachsenen. Dadurch kann angenommen werden, dass Egozentrismus im jungen männlichen Erwachsenenalter einen Einfluss auf das Verhalten in neuen, unbekanntem Situationen ausübt und somit eine effektive Bewältigungsstrategie darstellt (Rycek et al., 1998; Schwartz et al., 2008).

Das Konzept der jugendlichen Vulnerabilität wurde in der Vergangenheit oft zur Erklärung riskanter Verhaltensweisen herangezogen, obwohl es nur wenige Belege für diese Annahme gibt (Sales & Irwin, 2009). Alberts, Elkind und Ginsberg (2007) sowie Greene, Krmar, Rubin, Henley und Hale (2002) weisen durch ihre Studien signifikante Zusammenhänge zwischen Egozentrismus und Risikoverhalten nach. Demnach zeigen Personen mit höheren Werten im „*Imaginary Audience*“ und „*Personal Fable*“ riskantere Verhaltensausrägungen, vor allem beim Konsum von Alkohol und ungeschütztem Geschlechtsverkehr.

Doch nicht nur der jugendliche Egozentrismus beeinflusst das Risikoverhalten Jugendlicher, sondern auch kognitive Entscheidungen, was zum nächsten Kapitel „Entscheidungstheorien“ führt.

1.3.2.2 Entscheidungstheorien

Entscheidungstheorien beschäftigen sich mit dem Entscheidungsprozess über unterschiedliche Handlungsoptionen (Raiffa, 1968, zitiert nach Furby & Beyth-Marom, 1992, S. 3). Die Wahl jener Handlungsalternative, die den höchsten

Nutzen mit sich bringt, stellt das meist akzeptierte Kriterium für rationales Verhalten innerhalb eines Entscheidungsprozesses dar. Dabei basiert die Entscheidung auf dem subjektiven Wissen und den subjektiven Überzeugungen des Entscheidungsträgers (Furby & Beyth-Marom, 1992).

Die „Decision-Making Theorie“ (Furby & Beyth-Marom, 1992, S. 3f.; siehe auch Downs & Fischhoff, 2009) postuliert fünf kognitive Schritte während des Entscheidungsprozesses, um die bestmögliche Entscheidung für oder gegen eine Handlung treffen zu können:

1. *Identifizierung aller möglichen Handlungsmöglichkeiten*: Die subjektive Wichtigkeit der Entscheidung spielt hier eine bedeutende Rolle. Je wichtiger dem Handelnden eine Situation ist, desto höher scheinen Bemühungen für die Identifizierung und die Effektivität des Prozesses zu sein. Mangelnde Zeit- und Energieressourcen können die Identifizierung der Handlungsalternativen jedoch behindern.
2. *Identifizierung aller möglichen Konsequenzen*, die jeder dieser möglichen Handlungsmöglichkeiten folgen könnten.
3. *Evaluierung der Erwünschtheit jeder dieser möglichen Konsequenzen als Nutzen oder Benachteiligung*: Der Nutzen einer möglichen Konsequenz entspricht der relativen Wertigkeit einer Handlungsalternative.
4. *Abschätzung der Wahrscheinlichkeit dieser Konsequenzen*: Eine exakte Wahrscheinlichkeitseinschätzung bedarf einer hohen Erfahrung seitens des Handelnden.
5. *Kombinieren der bisherigen Schritte zu einer „Entscheidungsregel“*, um die beste Handlungsoption identifizieren zu können (Furby & Beyth-Marom, 1992, S. 3f.; siehe auch Downs & Fischhoff, 2009).

Im Laufe der Adoleszenz mit 14 bzw. 15 Jahren verfügen Jugendliche über die gleichen kognitiven Fähigkeiten wie ein Erwachsener (Downs & Fischhoff, 2009; Keating, 1990; Steinberg, 2004). Vor allem bei Befragungen nach riskanten Situationen und Risikoverhalten in hypothetischen Situationen scheint die Informationsverarbeitung der Jugendlichen ähnlich wie bei Erwachsenen zu sein (Downs & Fischhoff, 2009; Steinberg, 2004). Dennoch bestehen Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen, vor allem bezüglich der

Inhalte des Entscheidungsprozesses (Downs & Fischhoff, 2009; Sales & Irwin, 2009). Diese Unterschiede resultieren aufgrund von Erfahrungen, Urteilen, sozialem Druck und Situationen (Sales & Irwin, 2009). Jugendliche besitzen ein geringeres Repertoire über Lebensgewohnheiten und daher weniger Zeit und Erfahrung, um in neuartigen, unsicheren und spezifischen Situationen alle Handlungsmöglichkeiten identifizieren zu können. Erfahrungen können auch Prioritäten ändern. So kann eine neue Situation bei Jugendlichen den Wunsch nach einem neuen Erlebnis oder nach einer neuen Lebenserfahrung auslösen. Kennt der Jugendliche die Situation bereits, kann sie an Attraktivität verlieren und der Jugendliche entscheidet sich gegen die Aktivität. Neben Lebensgewohnheiten und Lebenserfahrungen verfügen Jugendliche auch über einen geringeren Informationsstand als Erwachsene. Falsche Schlussfolgerungen aufgrund mangelnder Informationen können zu höherem Risikoverhalten führen (Downs, Bruine de Bruin, Murray & Fischhoff, 2004). Downs und Fischhoff (2009) merken an, dass Jugendliche zwar impulsiver handeln als Erwachsene, hinsichtlich der Wahrnehmung risikoähnlicher Reize jedoch langsamer reagieren und somit Indizien für eine riskante Situation übersehen.

Im Bezug auf Risikoverhalten geht Fischhoff (2008; siehe auch Sunstein, 2008) davon aus, dass Jugendliche Risiken vernünftig beurteilen, indem ihre Einschätzungen von riskanten Situationen soziale Gegebenheiten widerspiegeln. Bei abschätzbaren Risiken reagieren Jugendliche nach den Gegebenheiten ihrer eigenen Situation. So geben Jugendliche, die Mitglied einer Bande sind, eine höhere Wahrscheinlichkeit an, in näherer Zukunft Strafmaßnahmen mit juristischen Folgen ertragen zu müssen, als Jugendliche ohne Beteiligung in einer Bande.

Studien über Entscheidungsfindungen in riskanten Prozessen zeigen keine Differenzen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, wenn die Entscheidungsfindung ohne erhöhte Hirnaktivitäten stattfindet, welche für Emotionen, Belohnungen und soziale Prozesse verantwortlich sind (Steinberg, 2007). Eine solche Bedingung stellt z. B. die Präsentation von hypothetischen

Entscheidungsdilemmas bei Individualtestungen ohne erhöhte emotionale Erregung dar (Millstein & Halpern-Felsher, 2002a).

Die häufigsten Forschungsarbeiten über Entscheidungstheorien im Bezug auf jugendliches Risikoverhalten beziehen sich auf abwägende Entscheidungsprozesse, wie sie in der „Decision-Making Theorie“ von Furby und Beyth-Marom (1992) postuliert werden. In den letzten Jahren verschob sich das Interesse der Forschung hingehend zu „*Dual-process Models of Decision Making*“, wie die „*Fuzzy-trace Theory*“ (Reyna, Lloyd & Brainerd, 2003; Rivers, Reyna & Mills, 2008) oder das „*Prototype Willingness Model*“ (Gerrard, Gibbons, Houlihan, Stock & Pomery, 2008). „*Dual-process Models*“ beschreiben den Entscheidungsfindungsablauf mittels zweier qualitativ unterschiedlichen und unabhängigen Informationsverarbeitungsprozessen, wobei ein Informationsverarbeitungsprozess auf Heuristiken und Affekten und der andere auf abwägende, systematische Schlussfolgerungen basiert (Gerrard et al., 2008).

Die „*Fuzzy-trace Theory*“ (Reyna, Lloyd & Brainerd, 2003) postuliert, dass Personen ihre Entscheidungen auf zwei separate und voneinander unabhängige mentale Repräsentationen stützen, welche auf einem Kontinuum genau kodiert sind. Als Extreme auf diesem Kontinuum wird zwischen „*Gist*“-Repräsentationen und „*Verbatim*“-Repräsentationen differenziert. „*Gist*“-Repräsentationen sind sehr reduzierte Informationen, die im Kurzzeitgedächtnis bereitgestellt sind und während des Problemlösungsprozesses in Verwendung kommen. „*Verbatim*“-Repräsentationen stellen exakte, quantitative und detaillierte Informationen dar. „*Gist*“ sind weniger präzise als „*Verbatim*“, reflektieren Wissen und Weltanschauungen einer Person und beziehen sich mehr auf den Inhalt bzw. die Bedeutung der Information (Reyna, 1996; Rivers et al., 2008).

Traditionelle Theorien der Entscheidungsfindung beschreiben anstatt einer intuitiven („*Gist*“-basierenden) eine systematische („*Verbatim*“-basierende) Vorgehensweise des Entscheidungsfinders im

Informationsverarbeitungsprozess (Rivers et al., 2008). Die „*Fuzzy-trace Theorie*“ geht jedoch davon aus, dass mit wachsenden Erfahrungen Menschen ein höheres Vertrauen in einfache kognitive Repräsentationen von Informationen zeigen und daher vermehrt Entscheidungen basierend auf „*Gist*“ anstatt auf „*Verbatim*“ treffen. Jugendliche hingegen schwanken zwischen Abwägungen von Pro und Contra und auf „*Gist*“ basierender Intuition. Beispielsweise überlegen Jugendliche, ob sie Schulschwänzen gestehen und somit die Bestrafung riskieren oder ob sie es verheimlichen und damit die Entdeckung der Lüge riskieren sollen. Eine reifere, auf „*Gist*“ fokussierte Person hingegen würde zur Schule gehen und somit beide Risikooptionen vermeiden (Rivers et al., 2008; siehe auch Sunstein, 2008). Studien zeigten, dass Präadoleszente im Vergleich zu älteren Jugendlichen oder Erwachsenen Entscheidungen eher auf „*Verbatim*“-Repräsentationen treffen und den Nutzen des Risikos präferieren anstatt des Verzichts dessen (Rivers et al., 2008).

Die beiden mentalen Repräsentationen reichen jedoch nicht zur Entscheidungsfindung aus, denn auch der Nutzen der Entscheidungsoptionen und die Prinzipien des Entscheidungsfinders spielen eine große Rolle. Beide können variabel sein, was die „*Fuzzy-trace Theorie*“ auf die Lokalisation der Relevanz einer Handlung als vage „*Gist*“-Repräsentation im Langzeitgedächtnis zurückführt. Während des Entscheidungsprozesses werden die Wertigkeiten der Optionen und die Prinzipien des Individuums aufgrund eines situationsbezogenen Stichwortes vom Langzeitgedächtnis abgerufen (Rivers et al., 2008).

Rivers et al. (2008) betonen weiters die Wichtigkeit von Emotionen innerhalb eines Entscheidungsprozesses während des Risikoverhaltens. Eine Entscheidung zur Risikobereitschaft wird von positiven oder negativen Valenzen beeinflusst, welche auf Basis eines „*Knowledge Store*“ von Erfahrungen entstehen. Machen Jugendliche mit einer riskanten Verhaltensweise, wie z. B. Rauchen, positive Erfahrungen, bewerten sie diese auch positiv und entscheiden sich weiterhin dafür (Sunstein, 2008). Diese emotionalen oder affektiven Bedeutungen in Form von Valenzen stellen meist den Kern von „*Gist*“-Repräsentationen dar. Empfindungen oder emotionale Zustände

beeinflussen während eines Entscheidungsprozesses die „Gist“ und die Interpretation von mehrdeutigen Reizen. Weiters wirken emotionale Zustände fördernd oder hemmend auf die Auswirkungen der Wertigkeiten bzw. Prinzipien, die während des Entscheidungsprozesses abgerufen werden, und ob die Entscheidung eher auf „Gist“ oder auf „Verbatim“-Repräsentationen basiert. Emotionales Arousal begünstigt „Gist“-ähnliche Prozesse und wirkt sich hemmend auf kohärente Schlussfolgerungen aus, indem es die Einschätzung der Wertigkeiten der Konsequenzen unterbricht. Dies passiert insbesondere bei Jugendlichen, die eine erhöhte Empfindsamkeit bezüglich des Nutzens im Zusammenhang mit dem Erleben von Arousal aufweisen (Rivers et al., 2008).

Das „*Prototype Willingness Model*“ geht von der Annahme zweier Pfade des jugendlichen gesundheitlichen Risikoverhaltens aus: der „*Reasoned*“-Pfad beinhaltet analytische Prozesse und der „*Social Reaction*“-Pfad umfasst heuristische Prozesse, basierend auf Vergleichen. Dabei hilft der „*Social Reaction*“-Pfad bei der Erklärung des offenbar unbeabsichtigten Verhaltens von Jugendlichen, insbesondere der ungeplanten Entscheidung zum riskanten Verhalten. Es beinhaltet zwei Konstrukte: „*Risk Prototypes*“ (= Vorbilder, welche sich riskant verhalten; z. B. der typische Raucher) und „*Behavioral Willingness*“ (Gerrard et al., 2008; Sunstein, 2008). Auf das Konstrukt „*Risk Prototypes*“ wird nun näher eingegangen.

Nach dem „*Prototype Willingness Model*“ ist das gesundheitliche Risikoverhalten von Jugendlichen zwar gewollt, aber nicht geplant oder sogar absichtlich. Jugendliche weisen klare kognitive Repräsentationen von sozialen Vorbildern (Prototypen, „*Image-Based*“-System) einer anderen riskant handelnden Person ihres Alters auf. Dabei gilt, je positiver dieser Prototyp auf die handelnde Person wirkt, desto gewillter ist die Person, die Konsequenzen ihres Handelns zu akzeptieren. Die Gleichstellung mit dem Prototyp wirkt als Motivator für riskantes Verhalten (Gerrard et al., 2008). Das Risikoverhalten ist somit ein Produkt von auf Vorbildern basierenden Entscheidungsfindungen. Diese Prototypen haben einen ausdrücklich sozialen Ursprung durch Medien, Eltern und die Peer-Group (Gerrard et al., 2008; siehe auch Sunstein, 2008).

Eine weitere entscheidende Rolle im Entscheidungsfindungsprozess spielt die Wahrnehmung der persönlichen Vulnerabilität. Je weniger sich ein Jugendlicher verwundbar fühlt, desto höher ist die Bereitschaft zum Risikoverhalten (Gerrard et al., 2008). Umgekehrt führt eine höhere Bereitschaft zu geringerer wahrgenommener Vulnerabilität (Gibbons, Lane, Gerrard, Pomery & Lautrup, 2002, zitiert nach Gerrard et al., 2008, S. 39). Durch die höhere Bereitschaft zum riskanten Verhalten beachtet ein Jugendlicher weniger die durch das Verhalten möglichen Konsequenzen (Gerrard et al., 2008).

Während das analytische System bewusst arbeitet, agiert das auf Prototypen basierende System ohne detailliertes Bewusstsein. Mit zunehmendem Alter werden Entscheidungen mehr durchdacht und das Verhalten wird intensiver geplant. Der Einfluss des abwägenden Systems wird dabei intensiver und der Effekt des „*Image-Based*“ Systems schwächt ab (Gerrard et al., 2008; siehe auch Sunstein, 2008).

Ein wichtiger Bedingungsfaktor für jugendliches Risikoverhalten ist die Fähigkeit zur Antizipierung möglicher Konsequenzen solchen Verhaltens während des Entscheidungsfindungsprozesses (Beyth-Marom, Austin, Fischhoff, Palmgren & Jacobs-Quadrel, 1993). Die Wahrnehmung des Risikos einer Verhaltensweise wird im nächsten Kapitel erläutert.

1.3.2.3 Risikowahrnehmung

Während der Antizipierung möglicher Konsequenzen eines Risikoverhaltens ist es notwendig, nicht nur die negativen, sondern auch die positiven Konsequenzen zu berücksichtigen. Furby und Beyth-Marom (1992) betonen hinsichtlich des Risikoverhaltens, dass jede Handlung je nach Betrachtungsweise riskant sein könne, irrelevant welche Entscheidung man treffe. Zum Beispiel beinhalte Rauchen ein gesundheitliches Risiko und könne zur Sucht führen. Entscheidet sich ein Jugendlicher jedoch gegen das Rauchen, könne dies zu einer Ablehnung seiner Peer-Group führen. Die individuelle Attraktivität, die individuelle Wertigkeit und der individuelle Nutzen

der Handlungsoptionen ist daher von großer Bedeutung, ob sich eine Person für oder gegen eine Handlung entscheidet (Beyth-Marom et al., 1993).

Beyth-Marom et al. (1993, S. 553) teilen mögliche Konsequenzen eines Verhaltens in vier Typen:

- 1) Spezifizierte personenbezogene Effekte auf den Jugendlichen resultierend von dessen Verhalten (physisch, psychisch, mental, finanziell)
- 2) Unspezifizierte Effekte auf den Jugendlichen resultierend durch Reaktionen von anderen (Soziale Reaktionen; Peers, Familie, andere Autoritäten)
- 3) Spezifizierte Effekte auf andere (Peers, Familie oder andere) resultierend durch Handlungen des Jugendlichen
- 4) Spezifizierte Handlungen, auf welche sich der Jugendliche als Resultat seiner Entscheidung einlässt (zusätzliches Risiko, Risiko gegenüber anderen, Vermeidung von Risiko)

Mehrere Studien über Risikowahrnehmung und Risikoeinschätzung bei Jugendlichen und Erwachsenen belegen, dass die Fähigkeiten zum logisch-schlussfolgernden Denken der Jugendlichen vergleichbar mit jenen von Erwachsenen sind, weil beide Altersgruppen die gleiche Anzahl und Typen von möglichen positiven als auch negativen Konsequenzen generieren und auch ihre Vulnerabilität gegenüber negativen Konsequenzen gleich einschätzen (Beyth-Marom et al., 1993; Millstein & Halpern-Felsher, 2002b; Quadrel, Fischhoff & Davis, 1993; Reyna & Farley, 2006; Steinberg, 2004, 2007). Risikoverhalten wird somit nicht durch Altersdifferenzen in der Risikowahrnehmung bzw. -einschätzung bedingt (Steinberg, 2004). Studienteilnehmer betrachteten sich selbst jedoch als weniger verwundbar als andere, sprich, sie beziehen realistisch eingeschätzte Risiken und Gefahren nicht auf sich selbst, sondern auf andere (Limbourg et al., 2003; Quadrel, Fischhoff & Davis, 1993). Benthin, Slovic und Severson (1993) zeigten in ihrer Studie mit nur einer kleinen Stichprobe von 41 Jugendlichen, dass risikoaffine Jugendliche riskante Handlungsweisen nützlicher und weniger riskant einschätzen als risikoaverse Jugendliche. Cohn, Macfarlane, Yanez und Imai

(1995) widerlegten in ihrer Studie jedoch diese Annahmen. Jugendliche schätzen das Risiko einer Handlung höher ein, wenn sie sich generell riskanter verhalten.

Im Entscheidungsfindungsprozess mit möglichen Belohnungen als auch Kosten riskanter Situationen sind Jugendliche nicht nur empfindsamer als Erwachsene für Belohnungsanreize, sondern auch gleichermaßen empfindsam wie die Erwachsenen für die Kosten (Ernst, Jazbec, McClure, Monk, Blair, Leibenluft & Pine, 2005). Während der Pubertät verändert sich die Sensibilität gegenüber Belohnungen. Dies führt Jugendliche zur vermehrten Suche nach dem Reiz des Neuen und verlangt einen höheren Grad an Reizstimulation, um das gleiche subjektive Empfinden des Vergnügens zu erhalten (Steinberg, 2004). Entwicklungen im limbischen System des Gehirns während der Pubertät bedingen zumindest einen Teil dieser Veränderungen bezüglich der Suche nach Belohnungen. Dabei wird das Verhalten Jugendlicher nicht aufgrund eines geringeren Wissensstands über ein Risiko von Erwachsenen differenziert, sondern wegen des höheren Bedürfnisses für jene Art der Stimulation, die riskantes Verhalten bietet (Steinberg, 2004).

Die Belohnung bzw. der Nutzen einer riskanten Verhaltensweise könnte, wie auch Beyth-Marom et al. (1993) erwähnen, zum Beispiel die Integration in eine soziale Gruppe sein, was zum nächsten Kapitel „Soziale Faktoren“ führt.

1.3.3 Soziale Faktoren

Viele Forschungsarbeiten zeigen Assoziationen zwischen Peer-Beziehungen und Neigungen zu riskanten Verhaltensweisen. Diese Assoziationen können direkt (Peers regen zu riskantem Verhalten an) und indirekt (Peers wirken bei der Entwicklung von kognitiven, affektiven und psychobiologischen Faktoren mit) sein (Boyer, 2006).

Riskantes Verhalten im Jugendalter unterliegt einem Gruppenphänomen. Delinquentes bzw. kriminelles Verhalten, der Konsum von Alkohol oder riskantes Fahrverhalten häufen sich in jugendlichen Gruppen eher als in

Gruppen von Erwachsenen (Sternberg, 2004). Nach dem „Risky Shift-Phänomen“ werden in Gruppen mehr Risiken eingegangen als alleine (Vinokur, 1971). Ein Grund, warum Jugendliche mehr Risiko eingehen als Erwachsene, liegt daher in der Tatsache, dass Jugendliche mehr Zeit in Gruppen von Gleichaltrigen verbringen als Erwachsene (Brown, 2004). Zusätzlich existiert eine höhere Anfälligkeit für sozialen Druck im Jugendalter, wobei die Peer-Group eine Person in riskante Situationen drängt (Boyer, 2006; Steinberg, 2004). Gardner und Steinberg (2005) untersuchten Verhaltensweisen in riskanten Situationen unter sozialem Druck bei 306 Jugendlichen und Erwachsenen. Die Studienteilnehmer mussten ein risikoreiches Computerspiel spielen und dabei das Risiko bewerten. Bei Anwesenheit der Peers wurden, vor allem bei den Jugendlichen, mehr Risiken eingegangen, riskantere Entscheidungen getroffen und der Nutzen des Risikoverhaltens den Kosten vorgezogen als ohne deren Anwesenheit.

Die hohe Anfälligkeit für sozialen Druck durch die Peers beginnt sich zwischen der frühen und der mittleren Adoleszenz zu häufen und erreicht ihren Höhepunkt in der mittleren, wenn das Ungleichgewicht der beiden neuronalen Netzwerke (sozio-emotional und kognitiv-steuernd) am höchsten ist. Anschließend nimmt diese Anfälligkeit wieder stetig ab. In der mittleren und späten Adoleszenz entwickeln die Jugendliche eine Resistenz gegenüber sozialem Druck (Steinberg, 2004, 2007). Auch die Ergebnisse von Steinberg und Monahan (2007) sprechen für diese Annahmen. Im Gegensatz zu Gardner und Steinberg (2005) beschrieben die Items in ihrer Studie nicht nur riskante Verhaltensweisen, sondern allgemeines Handeln. Während bei den 14- bis 18-Jährigen die Resistenz gegenüber Peer-Einflüssen anstieg, veränderte sich diese bei den jungen Erwachsenen als auch bei den Präadoleszenten nicht. Dieser Anstieg an Resistenz in der Adoleszenz zeigt eine größere Beeinflussbarkeit in der frühen und eine geringere Beeinflussbarkeit in der späten Adoleszenz. Einerseits findet in den jüngeren Jahren ein Ablösungsprozess gegenüber den Eltern statt, wodurch die Jugendlichen dem sozialen Druck der Peers eher unterliegen. Andererseits gelingt es den Älteren

aufgrund der Identitätsentwicklung sich eher von den Peers zu distanzieren (Steinberg & Monahan, 2007).

Die Peer-Group bietet dem Jugendlichen ein Handlungsfeld, in dem er sich orientieren kann. Misslingt dem Jugendlichen die Integration bzw. eine Positionierung in der Peer-Group, so können aus dieser Situation Entwicklungsrisiken hervorgehen. Es können das Selbstwertgefühl und die soziale Orientierung des Jugendlichen stark verunsichert werden und Verhaltensschwierigkeiten auftreten. Durch diesen Konformitätsdruck in der Gruppe und durch die Angst vor einer Ablehnung durch die Peers kann ein Jugendlicher zu riskanten Verhaltensweisen gedrängt werden bzw. sich dem Gruppendruck fügen, indem er sein Verhalten der Gruppe anpasst (Brown, Clasen & Eicher, 1986; Raithel, 1999). Aufgrund der Ablehnung von den Peers erhöht sich die Neigung zu riskanterem, externalisierenderem und aggressiverem Verhalten (Brown, Clasen & Eicher, 1986; Laird, Jordan, Dodge, Pettit & Bates, 2001; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Lochman & Terry, 1999).

Obwohl im Jugendalter ein Ablöseprozess von den Eltern stattfindet, kommt ihnen neben den Peers eine bedeutende Rolle bezüglich des riskanten Verhaltens des Jugendlichen zu. Jugendliche neigen weniger zu Substanzmissbrauch oder ungeschütztem Geschlechtsverkehr, wenn die Eltern dem Jugendlichen eine emotionale Stütze und Akzeptanz bieten und eine enge Beziehung zu den Jugendlichen haben (Turner, Irwin, Tschann & Millstein, 1993). Weiters korreliert die elterliche Kontrolle bzw. Beobachtung stark mit jugendlichem Risikoverhalten (Jaccard & Dittus, 1991; Sales & Irwin, 2009). Borawski, Ievers-Landis, Lovegreen und Trapl (2003) fanden, dass eine wahrgenommene elterliche Kontrolle kombiniert mit Vertrauen einen signifikanten Schutzfaktor gegen riskantes Sexualverhalten und Zigaretten- bzw. Marihuanakonsum darstellt. Geringe elterliche Kontrolle führt zur erhöhten Teilnahme an antisozialen Aktivitäten, sexuellem Risikoverhalten und missbräuchlichem Substanzkonsum (Ary, Duncan, Biglan, Metzler, Noell & Smolkowski, 1999; Chilcoat, Breslau & Anthony, 1996; Mulhall, Stone & Stone,

1996; Sales & Irwin, 2009; Smith & Rosenthal, 1995). Bezüglich des elterlichen Erziehungsstils führen nach Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts und Dornbusch (1994) ein autoritativer (viel Wärme, hohe Disziplin) und ein autoritärer (wenig Wärme, hohe Disziplin) Erziehungsstil zu weniger Risikoverhalten als ein nachgiebiger (viel Wärme, wenig Disziplin) oder ein nachlässiger (wenig Wärme, wenig Disziplin) Erziehungsstil.

1.4 Zusammenfassung

Risikantes Verhalten im Jugendalter kann einerseits zu Schädigungen der eigenen Person bzw. des eigenen Lebens führen (Raithel, 2001a). Andererseits kann es dem Jugendlichen auch nützlich sein, um Entwicklungsaufgaben, wie Identitätssuche, Aufbau von Freundschaften oder Loslösung von den Eltern, zu bewältigen (Raithel, 2001a; Silbereisen & Reese, 2001).

Die Klassifikation der Risikodimensionen erfolgt in gesundheitliches, delinquentes, finanzielles und ökologisches Risiko. Weiters kann eine Differenzierung in interiorisierende und exteriorisierende Formen getroffen werden (Raithel, 2001a). Mutproben stellen eine besondere Form des Risikoverhaltens im Jugendalter dar und werden stets in der Peer-Group ausgeführt. Ein wichtiges Merkmal von Mutproben ist die Überwindung von negativen Emotionen. Als Motive zur Durchführung von Mutproben zählen Selbstüberwindung, Gruppenintegration bzw. -konsolidierung, „Kick-Suche“ oder Problem- bzw. Stressbewältigung. Durch eigene Bedenken, Ablehnung von Mutprobenformen oder Erwartungen von elterlichen Sanktionen können Jugendliche an der Durchführung von Mutproben gehindert werden (Limbourg et al., 2003; Raithel, 2000, 2001a).

Jessor (2001) erklärt jugendliches Risiko- bzw. Problemverhalten anhand der „*Problem-Behavior Theory*“, die soziale, sozial-psychologische Variablen und soziale Verhaltensvariablen als Ursachen für dieses Verhalten identifizieren. Ein weiteres Erklärungsmodell stellt das Persönlichkeitsmerkmal „*Sensation Seeking*“ dar, welches riskantes Verhalten anhand biologischer Faktoren erläutert (Ruch & Zuckerman, 2001).

Risikoverhalten wird bedingt durch die wechselseitige Wirkung biologischer, emotionaler, kognitiver und sozialer Faktoren (Boyer, 2006). Als biologischer und emotionaler Bedingungsfaktor gilt vor allem die Interaktion des sozio-emotionalen und kognitiv-steuernden Netzwerkes (Steinberg, 2008). Zu den kognitiven Bedingungsfaktoren zählen der jugendliche Egozentrismus („Imaginary Audience“ und „Personal Fable“; Elkind, 1967), Entscheidungstheorien („Decision-Making-Theory“; Furby & Beyth-Marom, 1992) und die Risikowahrnehmung. Die „Fuzzy-Trace Theory“ (Reyna et al., 2003) und das „Prototype Willingness Model“ (Gerrard et al., 2008) erklären Entscheidungsprozesse mittels zweier unterschiedlicher und unabhängiger Informationsprozesse.

Besonders wichtig sind weiters die sozialen Faktoren (Peer-Group, Eltern) für das Risikoverhalten, weil erstens riskantes Verhalten häufiger in Gruppen durchgeführt wird (Steinberg, 2004; Vinokur, 1971) und zweitens Jugendliche anfälliger für sozialen Druck sind als Erwachsene (Boyer, 2006; Steinberg, 2004).

2 Coping im Jugendalter

In den letzten zwei Jahrzehnten ist die Stressforschung im Jugendalter stark angestiegen (Grant, Compas, Thurm, McMahon, & Halpert, 2003). Die Entstehung der Fähigkeit zur Stressbewältigung ist ein zentraler und wichtiger Aspekt der menschlichen Entwicklung. Erfolgreiche Stressbewältigung inkludiert unter anderem Emotionsregulation, konstruktives Denkverhalten, Verhaltensregulation und Kontrolle eines erhöhten Arousal, um Stress zu verringern. Diese Prozesse können im unterschiedlichen Grade ausgebildet zum Konstrukt des Copings (Bewältigungsverhalten) zusammengefasst werden (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001).

Im Jugendalter zeigen sich drei große Klassen von Belastungen bzw. Stressoren: Normative Stressoren, Kritische Lebensereignisse und Alltägliche Anforderungen bzw. Probleme („*daily hassles*“; McNamara, 2000). Frühere Forschungen konzentrierten sich hauptsächlich auf kritische Lebensereignisse (Gelhaar, Seiffge-Krenke, Borge, Cicognani, Cunha, Loncaric, Macek, Steinhausen & Winkler Metzke, 2007). Dennoch muss bedacht werden, dass „*daily hassles*“ (in Deutsch: tägliche Ärgernisse) die Mehrheit der Stressoren ausmachen. „*Daily hassles*“ werden von nahezu jedem Jugendlichen erlebt (81% der befragten 12- bis 18-Jährigen) und können sich aufgrund ihrer Beständigkeit und ihres immer wiederkehrenden Auftretens zu einer erhöhten Belastung entwickeln (Beyer & Lohaus, 2007; Lohaus, 1990). Zu den Situationen, in denen alltägliche Anforderungen und Probleme auftreten und damit Stress erzeugen, zählen Klassenarbeiten, Hausaufgaben, Konflikte mit Freunden oder mit der Familie und Zeitmangel aufgrund vieler außerschulischer Zusatzaktivitäten (Lohaus, 1990). Seiffge-Krenke und Nieder (2001) befragten 14 – Jährige Jugendliche nach alltäglichen Stressoren und deren Belastungen. Die Jugendlichen gaben Zukunftssorgen (Angst vor Arbeitslosigkeit oder Umweltzerstörung), Probleme mit den Peers oder mit Freunden des anderen Geschlechts (Angst vor Zurückweisung oder Interessenskonflikte) und schulische Probleme (Leistungsdruck) als sehr belastend an. In einer Längsschnittstudie von Seiffge-Krenke (2006a) bekundeten Jugendliche einen

höheren Stress mit Peers oder Partnern im Vergleich zu Stress mit den Eltern. Frühe Adoleszente berichten bezüglich Stress im sozialen Bereich eher über Belastungen mit der Familie, im Gegensatz dazu äußern mittlere Adoleszente Belastungen mit den Peers. In der späten Adoleszenz nehmen diese Belastungen wieder ab. Aber nicht nur weniger Stress mit Peers oder dem Partner wird in dieser Altersgruppe berichtet, sondern vor allem auch ein effektiveres Bewältigungsverhalten (Seiffge-Krenke, 2006a; Wagner & Compas; 1990).

Coping wird definiert als „constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 141). Diese Definition ist die am weitesten verbreitete und stellt daher für viele Forschungsarbeiten über Coping im Jugendalter die Basis dar (Compas et al., 2001). Coping wird als ein dynamischer Prozess verstanden, der sich als subjektive Reaktion auf variierende Erfordernisse eines anstrengenden Erlebnisses stets verändert. Als zielgerichtete Reaktion dient Coping der Überwindung von belastenden bzw. Stress auslösenden Umständen (z. B. Umgehen von Lärm; „*Problemorientiertes Coping*“) oder der Regulation negativer Emotionen (z. B. Angst oder Ärger), welche durch Belastungen entstehen („*Emotionsorientiertes Coping*“). Coping ist somit ein zielgerichteter Prozess, in welchem sich die Gedanken und Handlungen des Individuums auf die Lösung der Stressursachen und auf die Steuerung emotionaler Reaktionen auf die Belastungen ausrichten. Dieser Prozess soll somit Stress reduzieren (Compas et al., 2001; Lazarus, 1993).

Das „Transaktionale Stressmodell“ von Lazarus und Folkman (1984) bildet die theoretische Grundlage für den Umgang mit Stress sowie Stressreaktionen und beschreibt in diesem Zusammenhang die drei kognitiven Bewältigungsprozesse „*Primary Appraisal*“, „*Secondary Appraisal*“ und „*Tertiary Appraisal*“, auch „*Reappraisal*“ genannt, während des Copingverhaltens. Dabei steht das „subjektive Erleben einer Person-Umwelt-Transaktion“ im Mittelpunkt (Wiehe, 2007, S. 218). Nach dem Auftreten eines Stressors wird im ersten Prozess,

„*Primary Appraisal*“, die Bedeutung der Situation bzw. des Stressors für das eigene Wohlergehen bewertet (Lazarus & Folkman, 1984). Während einer Stresssituation kann es zur Beanspruchung auf der physiologisch-vegetativen Ebene (z. B. körperliche Aktivierung), auf der kognitiv-emotionalen Ebene (z. B. belastende Gedanken oder Gefühle) und/oder auf der verhaltensbezogenen Ebene (z. B. Konzentrationsprobleme, verändertes Sozialverhalten) kommen (Lohaus & Klein-Heßling, 2001). Wenn nach der Bewertung der Stresssituation keine negativen Auswirkungen auf das eigene Wohlergehen befürchtet werden, wird der Stressor als irrelevant eingeschätzt. Im Falle einer stressbezogenen Einschätzung können unangenehme Gefühle in drei möglichen Formen auftreten:

- 1) Bedrohung: Erwartung eines Schadens oder Verlustes; ängstliche Gefühle
- 2) Herausforderung: erfolgreiche Stressbewältigung möglich; emotionale Mischzustände
- 3) Schädigung/Verlust: bereits stattfindende Schädigung oder Verlust; Gefühle wie Trauer oder Ärger (Lazarus & Folkman, 1984)

Eine Bedrohung oder Herausforderung leitet den zweiten Prozess, „*Secondary Appraisal*“, ein. Hier kommt es zur Einschätzung der eigenen physischen, sozialen, psychologischen und materiellen Copingressourcen und, inwieweit diese effektiv zur Stressbewältigung genutzt und umgesetzt werden können. Nach dessen Einsatz wird im dritten kognitiven Prozess, „*Tertiary Appraisal*“ bzw. „*Reappraisal*“, die Effektivität der angewendeten Copingstrategien evaluiert. Durch Informationen, die von der Umwelt des Individuums und aufgrund der eigenen Reaktionen erhalten werden, wird die Ausgangssituation neu bewertet und eventuell ein neuer Coping- bzw. Stressverarbeitungsprozess initiiert. Dabei stehen emotionale Stressreaktionen sowohl am Beginn als auch am Ende dieses Prozesses (Lazarus & Folkman, 1984).

Im Folgenden soll nun näher auf die unterschiedlichen Copingstrategien, die in diesem Prozess zum Einsatz kommen, eingegangen werden.

2.1 Typologien von Copingstrategien und deren Einsatz

Copingstrategien von Jugendlichen bilden sich aufgrund früherer Erfahrungen und beeinflussen den individuellen Umgang mit neuen Stressoren in der späten Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter (Seiffge-Krenke, 2006a). Sie stellen weiters wichtige Mediatoren und Moderatoren der Auswirkungen eines Stressors auf momentane und zukünftige Anpassungen des Jugendlichen an die Lebenssituationen dar (Compas et al., 2001).

Im Allgemeinen wird zwischen theoretisch fundierten und empirisch fundierten Typologien unterschieden (Beyer & Lohaus, 2007). Zu den theoretisch fundierten Typologien zählt auch die oben genannte Differenzierung in „*Problemorientiertes Coping*“ vs. „*Emotionsorientiertes Coping*“ von Lazarus (1993). Roth und Cohen (1986) teilen Copingstrategien in die kognitiven bzw. behavioralen Prozesse Annäherung („*Approach*“) und Vermeidung („*Avoidance*“) ein. Durch die Annäherung (z. B. kognitive Umstrukturierung) erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Stressor, somit stellt diese Strategie einen aktiven Prozess dar. Die Vermeidung (z. B. Verleugnung) erfolgt passiv (Beyer & Lohaus, 2007; Roth & Cohen, 1986). Bei genauer Betrachtung dieser beiden Typologien liegt die Klassifikation der Copingstile in zwei übergeordnete Systeme nahe. Einerseits können direkte, andererseits abwendende bzw. indirekte Bewältigungsstrategien zusammengefasst werden. Direkte Strategien beschäftigen sich mit den Ursachen der Belastungen und indirekte Strategien versuchen, die Intensität der Belastung zu ändern oder Emotionen zu beschönigen (Eschenbeck, Kohlmann & Lohaus, 2007; Griffith, Dubow & Ippolito, 2000; Klein-Heßling & Lohaus, 2002).

Eine empirisch fundierte und sehr weit verbreitete Typologie stammt von Seiffge-Krenke (1989). Ihr Copingfragebogen „Coping Across Situations Questionnaire“ (CASQ) umfasst 20 Copingstrategien, welche aufgrund faktorenanalytischer Berechnungen in drei Klassen eingeteilt werden: „*Aktive Bewältigung (unter Nutzung sozialer Ressourcen)*“, „*Internale Bewältigungsstrategien*“ und „*Problemmeidendes Verhalten*“. Die „Aktive Bewältigung“ (aktives Herangehen und Lösen von Problemen) und die

„Internale Bewältigungsstrategien“ (Überdenken des Problems und kognitive Reflexion über mögliche Lösungen) stellen zwei adaptive und funktionale Copingstile dar, während das „Problemmeidende Verhalten“ (Entziehen vom Problem und Suche nach Ablenkung) ein dysfunktionaler Copingstil ist (Seiffge-Krenke, 1989, 1995; Seiffge-Krenke & Becker-Stoll, 2004). Lohaus, Fleer, Freytag und Klein-Heßling (1996) fanden faktorenanalytisch die Copingstile *„Problemlösendes Handeln“*, *„Emotionsregulierende Aktivitäten“* und die *„Suche nach sozialer Unterstützung“*.

Zwischen den empirisch und theoretisch fundierten Typologien sind Übereinstimmungen in der Differenzierung in problemorientierte bzw. emotionsorientierte Copingstrategien ersichtlich. Jedoch zeigte sich in der empirisch ermittelten Typologie die bedeutende Rolle der sozialen Unterstützung im Jugendalter (Beyer & Lohaus, 2007). Klein-Heßling und Lohaus (2002) meinen dazu, dass *„die Suche nach sozialer Unterstützung [...] dabei sowohl mit direkt-problemlösender als auch mit indirekt-emotionsregulierender Funktion als Copingstrategie eingesetzt werden“* (S. 29) kann.

Zur Bewältigung von Stress können viele Verhaltensweisen herangezogen werden. Generell muss an dieser Stelle betont werden, dass es eine effektivste Copingstrategie nicht gibt. Bei effektivem Bewältigungsverhalten kommt es nicht auf eine bestimmte Strategie an, sondern auf die Anzahl der vorhandenen Strategien und die Flexibilität des Individuums, diese auch adäquat anzuwenden (Klein-Heßling & Lohaus, 2002; Kohlmann, 2003). So kann es zum Beispiel vorteilhaft und effektiv sein, in kontrollierbaren Situationen problemfokussierende Strategien einzusetzen und in unkontrollierbaren Situationen zu versuchen, mit den eigenen Stressreaktionen durch den Einsatz emotionsregulierender Copingstrategien oder durch die Suche nach sozialer Unterstützung anders umzugehen (Klein-Heßling & Lohaus, 2002; Lazarus, 1993). Wenn eine zeitliche Perspektive in diese Überlegungen miteinbezogen wird, erweisen sich problemmeidende Copingstrategien als ineffektiv. Diese Strategien sind nur kurzfristig nützlich, da sie am Beginn des Copingprozesses Emotionen regulieren können (Lazarus, 1993). Es kann somit zwischen

unangemessenen (z. B. Ärger an anderen auslassen, ausrasten, fluchen oder versuchen, der Situation zu entgehen) und angemessenen Bewältigungsstrategien (z. B. jemanden um Hilfe bitten, aktive Bewältigung, Mühe geben oder entspannen) unterschieden werden. Klein-Heßling und Lohaus (2002) betonen, „dass die Wahl unangemessener Bewältigungsstrategien mit einem erhöhtem Streßerleben, einer erhöhten Streßsymptomatik, einer negativeren emotionalen Befindlichkeit (bezogen auf Angst und Ärger) sowie einem ungünstigeren Gesundheitsverhalten verbunden ist“ (S. 36). Aber auch die Auswahl adäquater Bewältigungsstrategien korreliert neben einem angemessenen Gesundheitsverhalten mit einem gesteigerten Stress- und Angsterleben. Emotionales Erleben, wenn auch ungünstig, initiiert somit ein erhöhtes angemessenes als auch unangemessenes Bewältigungsverhalten (Klein-Heßling & Lohaus, 2002).

2.2 Copingverhalten im Bezug auf Situationen, Geschlecht und Alter

Verschiedene Copingstrategien werden je nach belastender Situation von einem Individuum unterschiedlich eingesetzt (Eschenbeck et al., 2007). Da sich diese Arbeit unter anderem mit riskantem Verhalten Jugendlicher innerhalb der Peer-Group beschäftigt, soll an dieser Stelle das Copingverhalten in sozialen Situationen genauer erläutert werden. Andere Situationen werden vernachlässigt.

Jugendliche nutzen in stressigen Situationen mit den Peers eher aktive Bewältigungsstrategien, aber auch problemmeidende und auf Ärger bezogene Emotionsregulationen (Eschenbeck et al., 2007). Nach einer Studie von Seiffge-Krenke (2006b) bewältigen Jugendliche Stress mit den Peers besonders aktiv und internal. In Belastungssituationen mit den Eltern oder der Schule werden häufiger problemmeidende Strategien angewendet (Seiffge-Krenke, 1995). Internale Bewältigungsstrategien werden vorzugsweise bei zukunftsbezogenen Belastungen eingesetzt. Andererseits wurde auch belegt, dass in sozialen Belastungssituationen Jugendliche öfters internes Coping einsetzen (Seiffge-

Krenke & Becker-Stoll, 2004), aber auch nach Hilfe von anderen suchen (Eschenbeck et al., 2007).

Aufgrund sich verändernder kognitiver und sozialer Fähigkeiten sowie der Schwere und Wertigkeit des Stressors variiert das Copingverhalten im Laufe der Adoleszenz (Frydenberg, 1997). Mit zunehmendem Alter stabilisiert sich jedoch die Anwendung der Copingstile (Seiffge-Krenke & Beyers, 2005). Zwischen frühem und spätem Jugendalter nehmen aktive und internale Copingstrategien zu (Eschenbeck et al., 2007; Seiffge-Krenke, 1995; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005). Auch Gelhaar et al. (2007) geben an, dass sich die internalen Copingstrategien, welche auf kognitiv-reflektierenden Prozessen basieren, während der Adoleszenz entwickeln, wobei umgekehrt dysfunktionale Bewältigungsstrategien an Gewicht verlieren. In der länderübergreifenden Studie wurden die internalen Copingstrategien in der späten Adoleszenz am häufigsten, die aktiven Copingstrategien jedoch in der frühen Adoleszenz angegeben. Die vermeidenden Copingstrategien kamen überwiegend in der mittleren Adoleszenz vor (Gelhaar et al., 2007). Weiters kann davon ausgegangen werden, dass ältere Jugendliche weniger auf die Kommunikation über ihre Probleme mit den Eltern vertrauen (Gelhaar et al., 2007; Seiffge-Krenke, 1995).

Bezüglich Geschlechtsdifferenzen im Copingverhalten zeigen Studien unterschiedliche Resultate (Compas et al., 2001; Eschenbeck et al., 2007). Es kann aber auf alle Fälle davon ausgegangen werden, dass Mädchen mehr Stress als Jungen, vor allem in sozialen Beziehungen, erleben (Frydenberg, 1997). Jungen tendieren zu problemmeidenden Strategien, während Mädchen ihre Probleme eher aktiv bewältigen. Die höchsten Geschlechtsdifferenzen finden sich bezüglich Strategien, welche sich auf soziale Hilfen beziehen. Soziale Stützen werden vermehrt von Mädchen angenommen. (Eschenbeck et al., 2007; Gelhaar et al., 2007; Klein-Heßling & Lohaus, 2002). Griffith et al. (2000) zeigten allerdings ein häufigeres Anwenden von problemmeidendem Copingverhalten auch bei Mädchen. Auch Klein-Heßling und Lohaus (2002) meinen, dass mit steigendem Alter Mädchen zunehmend problemmeidende Strategien präferieren.

2.3 Zusammenfassung

Im Jugendalter zeigen sich drei große Klassen von Belastungen bzw. Stressoren (Kritische Lebensereignisse, Normative Stressoren und „Daily Hassles“; [McNamara, 2000]), wobei „Daily Hassles“ von fast jedem Jugendlichen erlebt und als sehr stressreich empfunden werden (Beyer & Lohaus, 2007; Lohaus, 1990).

Der Umgang mit diesen Stressoren wird Coping (Bewältigungsverhalten) genannt. Coping stellt einen dynamischen und zielgerichteten Prozess dar, durch den belastende bzw. stressauslösende Umstände überwunden („*Problemorientiertes Coping*“) oder negative Emotionen reguliert („*Emotionsorientiertes Coping*“) werden sollen (Compas et al., 2001; Lazarus, 1993). Neben der Differenzierung in diese zwei Copingstile zeigt sich eine wichtige Rolle der sozialen Unterstützung im Jugendalter (Beyer & Lohaus, 2007). Für eine effektive Stress- bzw. Problembewältigung ist nicht eine bestimmte Bewältigungsstrategie ausschlaggebend, sondern die Fähigkeit des Individuums, mehrere Strategien flexibel und adäquat einzusetzen (Klein-Heßling & Lohaus, 2002; Lazarus, 1993). Copingstrategien werden je nach Situation und Stressor unterschiedlich eingesetzt (Eschenbeck et al., 2007). In Studien konnte belegt werden, dass im Verlauf des Jugendalters aktive Copingstrategien zunehmen (Eschenbeck et al., 2007; Gelhaar et al., 2007; Seiffge-Krenke, 1995; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005). Bezüglich des Geschlechts zeigen Studien unterschiedliche Resultate (Compas et al., 2001; Eschenbeck et al., 2007).

3 Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen

Wird das Leben durch das Handeln der eigenen Person beeinflusst? Oder bestimmen andere Personen oder gar Schicksal und Zufall das Leben? Die Erwartungshaltungen eines Individuums über seine Handlungskontrolle bzw. – regulation, „ob es durch eigenes Verhalten Verstärker und wichtige Ereignisse in seinem Leben beeinflussen kann (internale Kontrolle) oder nicht (externale Kontrolle)“ (Krampen, 1982, S. 1), wird „*Locus of Control of Reinforcement*“, im Deutschen „*Kontrollüberzeugung*“, genannt (Krampen, 1982). Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit diesen Annahmen, wobei anfangs näher auf die „*Soziale Lerntheorie*“ nach Rotter (1966, 1982; siehe auch Amelang, Bartussek, Stemmler & Hagemann, 2006; Krampen & Greve, 2008) und das „*Handlungstheoretische Partialmodell der Persönlichkeitsentwicklung*“ von Krampen (2000) eingegangen wird. Beide Theorien gehören den Entwicklungstheorien der Persönlichkeit und den handlungstheoretischen Erwartungs-Wert-Modellen, die sich auf menschliches ziel- und wertorientiertes Handeln fokussieren, an und entwickelten das Konstrukt der Kontrollüberzeugung (Krampen & Greve, 2008).

3.1 Theoretischer Hintergrund zu Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen

3.1.1 Soziale Lerntheorie nach Rotter (1966)

Die „Soziale Lerntheorie“ geht davon aus, dass sich das Verhalten eines Menschen aus dem Gesamtbild seiner persönlichen Erfahrungen bildet (Rotter, 1966, 1982; siehe auch Amelang et al., 2006; Krampen & Greve, 2008). Einen wichtigen Begriff in dieser Theorie stellt die „*Verstärkung*“ dar, welche das zielgerichtete Verhalten einer Person fördernd oder hemmend beeinflusst. Die verhaltensdominierenden Merkmale werden durch die kognitiven Variablen „*Erwartung einer Verstärkung*“ und „*Verstärkungswert*“ gebildet. Demnach tritt ein Verhalten mit einer hohen Wahrscheinlichkeit ein, wenn der erwartete

Verstärker bzw. ein erwartetes Ziel als Konsequenz des Verhaltens einen hohen Wert für die handelnde Person hat. Die Erwartungen können sich auf spezifische, bekannte Situationen und sehr konkrete Verhaltensweisen („*spezifische Erwartungen*“) oder auf mehrere Erfahrungen in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Verhaltensweisen („*generalisierte Erwartungen*“) beziehen. Generalisierte Erwartungen haben vor allem in neuen, unbekanntem und wenig einschätzbaren Situationen eine große Bedeutung (Amelang et al., 2006; Krampen & Greve, 2008).

Rotter (1982, 1990, zitiert nach Krampen & Greve, 2008, S. 675) beschränkt sich bei der Beschreibung der generalisierten Erwartungen auf Kontrollüberzeugungen, interpersonales Vertrauen und generalisierte Problemlösestrategien. Amelang et al. (2006) beschreiben nur die zwei generalisierten Erwartungshaltungen „*Locus of Control of Reinforcement*“ und „*Interpersonal Trust*“. Erstere bezieht sich auf die unterschiedlichen Verhaltensweisen und –konsequenzen und zweite auf das Ausmaß an Vertrauen, das anderen in sozialen Beziehungen entgegengebracht wird.

Bei der generalisierten Erwartungshaltung „*Locus of Control of Reinforcement*“ handelt es sich um jene Instanz, die für die Konsequenzen des Verhaltens verantwortlich ist. Bezieht sich diese Instanz auf die eigene Person, eigene Bemühungen, Fähigkeiten, Merkmale und Verhaltensweisen, wird von „*Internale Kontrollüberzeugung*“ gesprochen. Dem gegenüber steht die „*Externale Kontrollüberzeugung*“, wobei hier eine Person davon ausgeht, dass die für die Verhaltenskonsequenzen verantwortliche „Instanz [...] außerhalb der eigenen Einflussmöglichkeiten liegt“ (Amelang et al., 2006, S. 420) und die Ereignisse von anderen (mächtigen) Personen, externalen Bedingungen oder durch Zufall, Schicksal und Glück beeinflusst werden. Das Persönlichkeitsmerkmal Kontrollüberzeugung ist als ein „dimensionales kontinuierlich variierendes Merkmal [...] konzipiert“ (Amelang et al., 2006, S. 420), wobei die beiden Begriffe „*Internale Kontrollüberzeugung*“ vs. „*Externale Kontrollüberzeugung*“ die beiden Pole auf der Dimension darstellen (Amelang et al., 2006; Chubb, Fertman und Ross, 1997).

3.1.2 Handlungstheoretisches Partialmodell der Persönlichkeit (HPP; nach Krampen, 2000)

Krampen (1991, 2000) entwickelte den Ansatz von Rotter zum „Handlungstheoretischen Partialmodell der Persönlichkeit“ (HPP) weiter, welches „einen integrativen Rahmen für die Entwicklung selbst- und umweltbezogener Kognitionen“ (Krampen und Greve, 2008, S. 677) realisiert. Es wird zwischen unterschiedlichen Konstruktebenen differenziert, auf welchen Generalisierungen stattfinden. Diese Generalisierungen führen „zu unterscheidbaren, situativ und zeitlich stabilen Persönlichkeitsvariablen [...], anhand derer Personen und interindividuelle Unterschiede beschrieben werden können“ (Krampen, 1991, S. 13). Nach Krampen (1991, S. 13ff.) wird zwischen folgenden Punkten unterschieden:

- „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“ (situationsspezifisch: Kompetenzerwartungen): Die situationsspezifischen Kompetenzerwartungen über die individuelle Verfügbarkeit von Handlungsmöglichkeiten führen dazu, dass sich Personen „in vielen unterschiedlichen Situationen als kompetent und handlungsfähig“ (Krampen, 1991, S. 15) erleben.
- „*Kontrollüberzeugungen*“ (Kontrollerwartungen): Kontingenzerwartungen betreffen „subjektive Erwartungen über die Kontrollierbarkeit von Ereignissen durch die zur Verfügung stehende(n) Handlung(en)“ (Krampen, 1991, S. 15).
- „*Vertrauen*“ (Situations-Ereignis-Erwartungen): Aufgrund von situationsbezogenen Erwartungen, ob bestimmte Ereignisse in einer bestimmten Situation ohne eigenes Handeln und Zutun auftreten, vertrauen oder misstrauen Personen der Situationsdynamik.
- „*Wertorientierungen und Interessen*“ (Ereignis- und Folgevalenzen, Handlungsanreize): „Auf die Handlungsergebnisse, Ereignisse und Folgen bezogenen situationsspezifischen Valenzen finden ihre Generalisierung in den allgemeinen Wertorientierungen und Lebenszielen der Person“ (Krampen, 1991, S. 15).

- „*Konzeptualisierungsniveau*“ (Instrumentalitätserwartungen): Mit Konzeptualisierungsniveau wird das „Ausmaß der kognitiven Durchdringung sowie des Verstehens von Handlungs- und Lebenssituationen und ihrer Dynamik bezeichnet“ (Krampen, 1991, S. 15).

In diesem Modell wird von Handlungsautomatismen ausgegangen, wobei in bekannten und „gut strukturierbaren Situationen das Handeln und Erleben auf die situations- und handlungsspezifischen Komponenten zurückzuführen“ (Krampen & Greve, 2008, S. 677) sind. Sind Situationen jedoch neuartig, mehrdeutig und kognitiv wenig strukturiert, kommt den oben genannten Persönlichkeitsvariablen die größere Bedeutung zu (Amelang et al., 2006; Krampen & Greve, 2008).

Nach dieser ausführlichen Darstellung der Entstehung des Konstrukts „Kontroll- und Kompetenzüberzeugung“ soll das nächste Kapitel die Begriffsbestimmungen dazu näher erläutern.

3.2 Nähere Begriffsbestimmungen zu Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen

Die konzeptuelle Differenzierung der *Kontrollüberzeugungen* in die drei Konstrukte „*Internalität*“, „*Sozial bedingte Externalität*“ und „*Fatalistische Externalität*“ wird aufgrund besserer Vorhersagen im Gegensatz zu globalen Kontrollüberzeugungen als sehr bedeutsam beschrieben (Amelang et al., 2006; Krampen, 1980; Krampen & Greve, 2008).

„*Internalität*“ bezieht sich auf die generalisierte subjektive Erwartung über eine erfolgreiche Bewältigung bzw. Erreichung wichtiger Ereignisse aufgrund eigener Anstrengungen, Fähigkeiten, Merkmale oder Ressourcen. Unter „*Sozial bedingte Externalität*“ wird jene generalisierte Erwartung verstanden, „nach der wichtige Ereignisse im Leben und deren Bewältigung vom Einfluss anderer“ (Krampen & Greve, 2008, S. 676) Personen gesehen und durch ein Machtlosigkeitsgefühl bedingt werden. Wenn „wichtige Ereignisse [...] und

deren Bewältigung von Schicksal, Zufall, Pech oder Glück“ (Krampen & Greve, 2008, S. 676) abhängen, wird diese Erwartungshaltung als „*Fatalistische Externalität*“ bezeichnet (Krampen, 1991; Krampen & Greve, 2008). Diese drei Konstrukte gelten weitgehend unabhängig voneinander (Amelang et al., 2006; Krampen, 1980). Neben diesen drei Konstrukten wird auch noch ein weiterer Aspekt genannt, das „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“. Dieser Aspekt umfasst „Kompetenzerwartungen in ihrer generalisierten Form“ (Krampen, 1991, S. 20) und Erwartungen über zumindest eine zur Verfügung stehende Handlungsmöglichkeit in unterschiedlichen Situationen (Krampen, 1991).

Im Rahmen von Handlungstheorien wird neben Kontrollüberzeugungen die kognitive Variable „*Self-efficacy*“ (= Selbstwirksamkeit) beschrieben (Bandura, 1997; Krampen, 1980; siehe auch Salewski, 2005). Im Gegensatz zu Kontrollüberzeugungen impliziert sie nicht Erwartungen über Zielerreichungen durch eine Handlung selbst, sondern „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Jerusalem, 2005, S. 438). Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit können Schwierigkeiten und Hindernisse besser überwinden und wenden bessere Verhaltenstrategien in Problemsituationen an (Bandura, 1997; Jerusalem, 2005).

Dieser Begriffsbestimmung folgend werden nun die internale und externale Kontrollüberzeugung weiters differenziert.

3.3 Internale versus Externale Kontrollüberzeugungen

Im Folgenden wird näher auf die Auswirkungen der internalen bzw. externalen Kontrollüberzeugungen eingegangen.

Menschen mit höheren Internalitätswerten (kurz: Internale) können sich den Gegebenheiten besser anpassen, zeigen bessere Leistungen und fühlen sich meist unabhängiger. Außerdem korreliert erhöhte Internalität mit sozialer Akzeptanz (Krampen, 1982; siehe auch Salewski, 2005). Weiters leiden Internale unter weniger Stress und benutzen andere Copingstrategien.

Während der Stressbewältigung oder des Problemlöseprozesses suchen Internale gezielter und kompetenter nach Informationen. Demnach haben Kontrollüberzeugungen eine moderierende Wirkung auf das Copingverhalten des Menschen (Amelang et al., 2006).

Demgegenüber stehen Menschen mit hoher externaler Ausprägung (kurz: Externale). Externale Menschen fühlen sich durch Stresssituationen eher belastet, da sie geringere Einflussmöglichkeiten auf solche Situationen wahrnehmen (Krampen, 1982; siehe auch Salewski, 2005). Außerdem sind Externale für sozialen Druck anfälliger (Amelang et al., 2006). Dennoch finden sich auch „positive Zusammenhänge zwischen sozialer Externalität und guter Anpassung“ (Salewski, 2005, S. 433). Salewski (2005) erklärt dies dadurch, „dass eine eigene Kontrolle prinzipiell auch dann besteht, wenn ein anderer Mensch die relevante Kontrollinstanz ist“ (S. 433f.).

Im Jugendalter sind internale Kontrollüberzeugungen stärker ausgeprägt als externale. Außerdem artikulieren Buben mehr internale als externale Kontrollüberzeugungen (Burrmann, Krysmanski & Baur, 2002). Bezüglich Schultypen konnten Reber, Niemeyer und Flammer (1997) höhere internale Kontrollüberzeugungen bei Hauptschülern im Vergleich mit Realschülern feststellen. Hauptschüler ziehen „zur Beurteilung ihrer Kontrolle individuelle Bezugsnormen“ (ebd., S. 192) heran.

Über Zusammenhänge von Kontrollüberzeugungen und jugendlichem Risikoverhalten gibt es nur wenige Studien (Rolison & Scherman, 2002). Rolison und Scherman (2002, 2003) konnten in ihrer Studie mit 171 Teilnehmern keinen Zusammenhang zwischen Kontrollüberzeugungen und Risikoverhalten finden. Auch Jessor und Jessor (1977) publizieren keinen Zusammenhang zwischen Kontrollüberzeugungen und Problemverhalten während der Adoleszenz. Allerdings fanden sowohl Kohler (1996) als auch Crisp und Barber (1995) Zusammenhänge zwischen riskantem Verhalten und Kontrollüberzeugungen. Internale Jugendliche sind sich dem Risiko ihres Verhaltens (z.B. Drogenkonsum) eher bewusst. External orientierte Jugendliche gehen vermehrt davon aus, dass sie unverwundbar seien (Crisp & Barber, 1995).

Wie sich Kontrollüberzeugungen entwickeln, wird im nächsten Kapitel näher dargestellt.

3.4 Entstehung und Entwicklung von Kontrollüberzeugungen

Kontrollüberzeugungen werden durch wiederholte Erfahrungen von Verhaltensweisen und deren Konsequenzen erworben (Krampen, 1994). Von verschiedenen Sozialisationsinstanzen (z. B. kulturellen, familiären, schulischen) abhängigen „Entwicklungsbedingungen, die sich vor allem auf das Ausmaß der Einschränkung versus Förderung der Handlungsfreiräume von Menschen und ihre emotional-positive, akzeptierende Unterstützung, Ermutigung und Begleitung beziehen“ (Krampen & Greve, 2008, S. 677), moderieren und beeinflussen die Entwicklung von Kontrollüberzeugungen (Krampen & Greve, 2008). Krampen und Greve (2008) fassen den Entwicklungsverlauf soweit zusammen, dass es in der (späteren) Kindheit zu einem Wachstum der „*Internalität*“ kommt, während die „*Externalität*“ abnimmt. Im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter verstärkt und stabilisiert sich diese Entwicklung. Aufgrund dieser Entwicklungsstabilisierung der Kontrollüberzeugungen wird auf deren Relevanz als Persönlichkeitsmerkmal verwiesen (Krampen & Greve, 2008). Brumann, Krysmanski und Baur (2002) belegen in ihrer Studie mit 2407 Jugendlichen diesen Entwicklungsverlauf, fanden aber auch ansteigende „*sozial-externale Kontrollüberzeugungen*“ mit zunehmendem Alter.

Über die Entstehung von Kontrollüberzeugungen existieren relativ wenige Untersuchungen. Viele Studien erforschten den Zusammenhang von Erziehungsverhalten und Kontrollüberzeugungen (Amelang et al., 2006). Zusammenfassend kann dargestellt werden, dass Menschen, die in ihrer Kindheit von ihren Eltern vermehrte emotionale Wärme, Akzeptanz, Fürsorglichkeit, Unterstützung, Lob und altersangemessene Anforderungen sowie geringere Feindseligkeit, Überbesorgtheit, Kritik, Dominanz und Kontrolle erfuhren, höhere Internalität und geringere Externalität zeigen (Amelang et al.,

2006, Salewski, 2005). Auch Krampen (1982) betont die positive Korrelation zwischen hoher Handlungsfreiheit innerhalb der Familie sowie stabilem, emotional positivem Erziehungsverhalten der Eltern und internaler Kontrollüberzeugung.

3.5 Zusammenfassung

Kontrollüberzeugungen bezeichnen die Erwartungen eines Menschen darüber, ob er durch sein eigenes Verhalten Ereignisse selbst beeinflussen kann („Internale Kontrolle“) oder ob sein Leben von anderen Personen bzw. von Zufällen sowie vom Schicksal abhängig ist („Externale Kontrolle“; Krampen, 1982). Diese Persönlichkeitsvariabel wird neben vier weiteren („Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“, „Vertrauen“, „Wertorientierungen und Interessen“, „Konzeptualisierungsniveau“) von der „*Sozialen Lerntheorie*“ (Rotter, 1966, 1982) und dem weiter entwickelten „*Handlungstheoretischen Partialmodell der Persönlichkeit*“ (HPP; Krampen, 1991, 2000) beschrieben. In neuartigen, mehrdeutigen und kognitiv wenig strukturierten Situationen sind diese Persönlichkeitsvariablen sehr bedeutsam (Amelang et al, 2006; Krampen, 1991, Krampen & Greve, 2008).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Internale (im Gegensatz zu Externalen) bessere Anpassungsfähigkeiten haben, bessere Leistungen erziehlen, sich unabhängiger fühlen, sozial akzeptierter und resistenter gegen sozialen Druck sind sowie eher problemorientierte Copingstrategien anwenden (Amelang et al., 2006; Krampen, 1982; Salewski, 2005). Im Jugendalter, bei Jungen und bei Hauptschülern sind internale Kontrollüberzeugungen stärker ausgeprägt (Burrmann et al., 2002; Reber et al., 1997). Bezüglich des riskanten Verhaltens zeigten sich in Studien keine Zusammenhänge mit Kontrollüberzeugungen (Jessor & Jessor, 1977; Rolison & Scherman, 2002, 2003), außer dass Internale das Risiko einer Situation eher wahrnehmen und sich externale Jugendliche unverwundbarer fühlen (Crisp & Barber, 1995).

4 Zusammenfassung

Mutproben haben einen wichtigen Stellenwert für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen, wie der Identitätsentwicklung, Gruppenintegration oder Ablösung von den Eltern (Limbourg et al., 2003; Raithel, 2001b; Warwitz, 2001). Sie stellen eine besondere Form des jugendlichen Risikoverhaltens dar und werden hauptsächlich in der Peer-Group durchgeführt (Limbourg et al., 2003). Der Begriff Mut wird ab dem 11. Lebensjahr als „wissentliches Eingehen von Risiko“ (Szagun, 1990, S. 378) verstanden. Außerdem ist die Überwindung von Angst ein wichtiges Kriterium von Mut. Weiters müssen sich Jugendliche bei der Durchführung einer Mutprobe der Gefahr bewusst sein (Limbourg et al., 2003; Szagun, 1990)

Zum Risikoverhalten von Jugendlichen tragen psychosoziale Faktoren bei, wie zum Beispiel Jessor (1991) beschreibt. Einerseits gehen Jugendliche im Rahmen des jugendlichen Egozentrismus davon aus, dass sie ständig im Mittelpunkt anderer stünden („Imaginary Audience“) und unverwundbar seien („Personal Fable“; Elkind, 1967). Andererseits unterliegen sie, unter anderem aufgrund der Interaktion zweier neuronaler Netzwerke, dem sozialen Druck der Peer-Group (Boyer, 2006; Gardner & Steinberg, 2005; Steinberg, 2004, 2007, 2008).

Probleme mit den Peers, wie die Angst vor Zurückweisung, erzeugen einen erhöhten Stress bei Jugendlichen (Beyer & Lohaus, 2007; Lohaus, 1990; Seiffge-Krenke, 1995). Wie Jugendliche diesen Stress bewältigen, beschreibt das Kapitel „Coping im Jugendalter“. Durch Coping (= Bewältigungsverhalten) sollen belastende bzw. stressauslösende Umstände überwunden („Problemorientiertes Coping“) oder negative Emotionen reguliert („Emotionsorientiertes Coping“) werden (Compas et al., 2001; Lazarus, 1993). Jugendliche nutzen in stressigen Situationen mit den Peers aktive und internale Copingstrategien, aber auch problemmeidende und auf Ärger bezogene Emotionregulationen (Eschenbeck et al., 2007; Seiffge-Krenke, 1995).

Einen weiteren Schwerpunkt dieser Arbeit bilden Kontrollüberzeugungen im Jugendalter. Kontrollüberzeugungen stellen die Erwartungen einer Person dar,

ob ihr Leben von ihr selbst („Internale Kontrolle“) oder von anderen bzw. vom Zufall als auch vom Schicksal abhängt („Externale Kontrolle“; Krampen, 1982). Internal orientierte Personen haben bessere Leistungen, fühlen sich unabhängiger und sind sozial akzeptierter sowie resistenter gegen sozialen Druck (Amelang et al., 2006; Krampen, 1982; Salewski, 2005). Außerdem nehmen sie Risiken einer Situation eher wahr als external orientierte Personen (Crisp & Barber, 1995).

Empirischer Teil

5 Zielsetzungen und Fragestellungen der Untersuchung

Folgendes Kapitel wendet sich den Zielsetzungen und Fragestellungen der vorliegenden empirischen Untersuchung zu.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Einstellungen von Jugendlichen über „Mutproben“. Wie erwähnt wurde, stellen Mutproben eine besondere Form von Risikoverhalten dar (Limbourg et al., 2003; Raithel, 2000). Durch folgende empirische Untersuchung soll versucht werden, neben der Einschätzung riskanter Entscheidungssituationen das Verständnis von „Mut“ in unterschiedlichen riskanten Situationen zu erfassen. Darüber hinaus setzt sich diese Arbeit mit den Copingstrategien sowie Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen Jugendlicher auseinander, um einen Eindruck zu gewinnen, wie diese beiden Themenkomplexe die riskanten Einschätzungen von sozialen Situationen und das Verständnis von Mut im Jugendalter bedingen.

Die Überprüfung der soziodemographischen Variablen, wie Geschlecht, Alter, Schultyp- und Schulstufenzugehörigkeit, stellt neben der Beschreibung von Unterschieden hinsichtlich dieser oben genannten vier Themenkomplexe einen explorativen Charakter dar und soll mit Annahmen aus der Literatur verglichen werden.

Im Folgenden werden die Fragestellungen der einzelnen Themenkomplexe genauer beschrieben und konkretisiert.

Zunächst sollen die vier Themenkomplexe („Einschätzung riskanter Entscheidungssituationen“, „Verständnis von Mut“, „Copingstrategien“ und „Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen“) auf Unterschiede innerhalb der soziodemographischen Variablen untersucht werden. Im Falle nicht vorhandener Befunde in der Literatur hinsichtlich dieser Variablen dienen die Ergebnisse einer explorativen Analyse.

In der Literatur wird davon ausgegangen, dass ältere Jugendliche Situationen riskanter einschätzen, da ab dem Alter von 14 bzw. 15 Jahren die Jugendlichen über die gleichen kognitiven Fähigkeiten wie Erwachsene verfügen (Downs & Fischhoff, 2009; Keating, 1990; Steinberg, 2004). Weiters besitzen jüngere Jugendliche geringere persönliche Erfahrungen, weniger Informationen über mögliche Konsequenzen einer Handlungsweise und ein geringeres Repertoire über Lebensgewohnheiten, welche Entscheidungssituationen ebenfalls beeinflussen, indem mehr Zeit zur Identifizierung neuer Handlungsalternativen benötigt wird (Downs et al., 2004; Sales & Irwin, 2009). Die gleichen Annahmen gelten für Unterschiede bezüglich der Schulstufenzugehörigkeit, da diese mit dem Alter einhergehen. Weiters soll eine explorative Analyse über Differenzen bezüglich Geschlecht und Schultypenzugehörigkeit hinsichtlich der Risikoeinschätzung erfolgen.

Riskante Verhaltensweisen, wie auch Mutproben, können auf der einen Seite zu negativen Konsequenzen führen (Byrnes et al., 1999), auf der anderen Seite auch der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dienen. So werden Mutproben durchgeführt, um Anerkennung in einer Peer-Group durch die Überwindung von Ängsten zu gewinnen oder den Status innerhalb dieser Gruppe zu behalten bzw. zu erhöhen (Gruppenintegration und –konsolidierung). Außerdem fördert die Gruppenintegration die Ablösung von den Eltern. Durch die Ausführung einer Mutprobe kann weiters das Selbstwertgefühl des Jugendlichen gesteigert werden, was sich wiederum positiv auf die Identitätsfindung auswirkt (Engel & Hurrelman, 1993; Limbourg et al., 2003; Raithel, 2001b; Warwitz, 2001).

In der Literatur wurden Hinweise gefunden, dass umso jünger die Jugendlichen sind, desto anfälliger sind sie für sozialen Druck innerhalb der Peer-Group (Boyer, 2006; Gardner & Steinberg, 2005; Steinberg, 2004, 2007). Für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist die Peer-Group ein sehr wichtiges Handlungsfeld, da die Peer-Integration die Ablösung von den Eltern und die Identitätsbildung fördert (Limbourg, et al., 2003; Raithel, 2001b; Warwitz, 2001).

Die Überwindung von Ängsten ist ein wichtiges Merkmal für Mutproben. Daher stellt sich die Frage, ob Jugendliche es mutiger einschätzen, dem sozialen Druck zu widerstehen, die Angst vor einem Gruppenausschluss zu überwinden und die Mutprobe nicht durchzuführen oder die Angst vor den Konsequenzen der Mutprobe zu überwinden und dadurch die Mutprobe zu bewältigen. Außerdem sollen Unterschiede hinsichtlich der soziodemographischen Variablen zur explorativen Demonstration aufgezeigt werden. Nach Szagun (1990) wird mit zunehmendem Alter Mut in Verbindung mit der bewussten Entscheidung für ein Risiko gebracht und als die dadurch erfolgte Überwindung von Angst aufgefasst.

Weiters wird angenommen, dass sich Jugendliche den Gefahren und negativen Konsequenzen einer Mutprobe bewusst sind (Limbourg et al., 2003). Die Untersuchung soll daher den Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Risikos und dem Verständnis von Mut klären.

Bezüglich Copingverhaltens wird davon ausgegangen, dass mit zunehmendem Alter internale Copingstrategien ansteigen (Eschenberg et al., 2007; Gelhaar et al., 2007; Seiffge-Krenke, 1995; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005). Aktive Copingstrategien betreffend, zeigen sich in der Literatur unterschiedliche Befunde. Auf der einen Seite nehmen diese Strategien mit steigendem Alter zu (Eschenberg et al., 2007; Seiffge-Krenke, 1995; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005), auf der anderen Seite zeigen sie sich in der frühen Adoleszenz am häufigsten (Gelhaar et al., 2007). Im Bezug auf das Geschlecht finden sich in Studien ebenfalls verschiedene Resultate (Compas et al., 2001; Eschenbeck et al., 2007). Einerseits beschreiben Studien, dass Jungen zu problemmeidenden Strategien tendieren, während Mädchen ihre Probleme eher aktiv bewältigen. Die höchsten Geschlechtsdifferenzen treten bezüglich Strategien auf, welche sich auf soziale Hilfen beziehen, wobei Mädchen vermehrt soziale Stützen annehmen. (Eschenbeck et al., 2007; Gelhaar et al., 2007; Klein-Heßling & Lohaus, 2002). Andere Studien gehen von einem zunehmenden problemmeidenden Copingverhalten bei Mädchen im Laufe der Adoleszenz aus (Griffith et al., 2000; Klein-Heßling & Lohaus, 2002). Die Ergebnisse dieser

Studie sollen die Frage nach den Unterschieden in Hinblick auf Alter und Geschlecht klären und mit denen aus der Literatur vorliegenden Annahmen verglichen werden. Berechnungen bezüglich der Unterschiede, die Schultypen- bzw. Schulstufenzugehörigkeit betreffend, weisen einen explorativen Charakter auf.

In der Theorie wird im Weiteren angegeben, dass Jugendliche in belastenden Situationen mit der Peer-Group vorwiegend aktive Bewältigungsstrategien anwenden (Eschenbeck et al., 2007). Bei Seiffge-Krenke (2006b) fanden sich in solchen Situationen hohe Werte der aktiven und internalen Copingstrategien. Außerdem wird in der Literatur angeführt, dass riskantes Verhalten eine Reaktion auf unzureichende Belastungs-Ressourcen darstellt, welche eine Überforderung in sozialen Situationen bedingen (Limbourg et al., 2003). Es soll daher die Frage geklärt werden, ob Zusammenhänge zwischen Copingstrategien und der Einschätzung riskanter Situationen bzw. dem Verständnis von Mut vorliegen.

Der letzte Themenkomplex beinhaltet Fragestellungen über Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen Jugendlicher. Im Verlauf des Jugendalters kommt es zu einem Wachstum der Internalität, während die Externalität abnimmt (Brumann et al., 2002; Krampen & Greve, 2008). Brumann et al. (2002) fanden auch ansteigende sozial-externale Kontrollüberzeugungen mit zunehmendem Alter. Außerdem zeigen Jungen mehr internale als externale Kontrollüberzeugungen. Bei Mädchen konnte keine Differenzierung dargelegt werden. Reber et al. (1997) stellten bei Hauptschülern höhere internale Kontrollüberzeugungen im Gegensatz zu Realschülern fest. Eventuelle Unterschiede der vorliegenden Arbeit hinsichtlich des Alters, Geschlechts sowie der Schultypen- und Schulstufenzugehörigkeit sollen berechnet und mit den theoretischen Annahmen verglichen werden.

Weitere theoretische Annahmen gehen davon aus, dass internale Menschen konsistenter gegenüber sozialem Druck sind, aktivere Bewältigungsstrategien anwenden und in riskanten Situationen das Risiko eher wahrnehmen als externale Menschen (Amelang et al., 2006; Crisp & Barber, 1995). Die letzte

Fragestellung dieser Arbeit beschäftigt sich daher mit den Zusammenhängen der Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen mit der Einschätzung riskanter Entscheidungssituationen und dem Verständnis von Mut.

6 Untersuchungsdesign

In diesem Kapitel werden die angewandten Erhebungsinstrumente und die Stichprobengewinnung näher beschrieben.

6.1 Erhebungsinstrumente

SchülerInnen im Alter von 12 bis 17 Jahren wurde eine Fragebogenbatterie, die Angaben zu den demographischen Daten, den von der Autorin entworfenen Fragebogen zur „*Einschätzung riskanter Situationen*“ (ERS) bzw. „*Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen*“ (ERS-Mut), den Fragebogen „*Coping Across Situations Questionnaire*“ (CASQ; Seiffge-Krenke, 1989) und den „*Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen*“ (FKK; Krampen, 1991) beinhaltet, vorgelegt. Der gesamte Fragebogen findet sich im Anhang A.

6.1.1 Demographische Daten

Nach einer kurzen schriftlichen Instruktion wurden die SchülerInnen um die Angabe ihres Geschlechts sowie ihres Alters in Jahren und Monaten gebeten. Zusätzlich wurden der Schultyp und die Klassenzugehörigkeit der SchülerInnen erhoben.

6.1.2 Fragebogen zur „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) und „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut)

Vor der eigentlichen Entwicklung des Fragebogens „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) bzw. „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut) wurde eine Vorerhebung bei Jugendlichen durchgeführt, um die Bedeutung von „Mut“ bzw. „Mut haben“ für Jugendliche zu klären, da in der Literatur kaum Anhaltspunkte dafür zu finden sind.

6.1.2.1 Vorerhebung

Im Zuge der Vorerhebung wurden Jugendliche in diversen Internetforen, in Wiener Jugendzentren und in der Hauptschule Gaweinstal (NÖ) gebeten, an einer Umfrage teilzunehmen. Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren wurden ersucht, folgende Fragen zu beantworten:

- Was verstehst du unter „Mut“?
- Was bedeutet für dich „Mut haben“?
- Was ist deine wichtigste Erfahrung, bei der du „Mut“ zeigen musstest?
Bitte beschreibe diese Erfahrung bzw. Situation kurz.

Es nahmen 64 Mädchen und 57 Jungen an der Vorerhebung teil. Die Verteilung der insgesamt 121 Jugendlichen auf die Altersstufen wird in Tabelle 3 veranschaulicht.

Tabelle 3: Verteilung der Jugendlichen nach Alter und Geschlecht

	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre	15 Jahre	16 Jahre	17 Jahre
männlich	18	16	9	2	3	9
weiblich	9	19	21	4	7	4
Gesamt	27	35	30	6	10	13

Die Antworten der Jugendlichen wurden einer Inhaltsanalyse unterzogen und daran anschließend in zwei Kategorien eingeteilt:

- *„Zustimmende Verhaltensreaktion“*: Die Jugendlichen überwinden ihre Ängste und trauen sich, die geforderte Handlung auszuführen.
- *„Ablehnende Verhaltensreaktion“*: Die Jugendlichen stehen zu sich selbst, zu ihrer eigenen Meinung und können „Nein“ zum geforderten Verhalten in einer Situation sagen.

Es konnten nur 28 der 61 befragten Mädchen und 32 der 57 befragten Jungen ein konkretes Erlebnis, in dem sie Mut zeigen mussten, nennen; die restlichen Jugendlichen konnten sich an kein Erlebnis erinnern. Die Inhaltsanalyse der kurzen Geschichten zeigte, dass die wichtigste Erfahrung, die die Jugendlichen mit Mut assoziieren, bei Erlebnissen auftrat, in denen sie ihre Angst überwinden mussten. Dies geht mit den theoretischen Überlegungen von Szagun (1990) einher, wonach das Überwinden von Angst ein wichtiges Kriterium für Mut darstellt.

6.1.2.2 Fragebogen zur „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) und „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut)

Aufgrund der Vorerhebung wurde der Fragebogen zur „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) und zur „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut) entwickelt, in dem die Jugendlichen bewerten sollen, als wie riskant sie eine Situation einschätzen würden und welche Reaktionsalternative für sie die mutigste wäre.

Dafür wurden fünf Vignetten für riskante Situationen („Höhe“, „Raufen“, „Stehlen“, „Alkohol“ und „Schwänzen“) konstruiert. Aus der Literatur entnehmbar, ist die Peer-Group sehr bedeutsam für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Limbourg et al., 2003; Raithel, 2001b; Warwitz, 2001). Probleme mit den Peers, wie z. B. die Angst vor Zurückweisung oder

Interessenskonflikte, erzeugen einen erhöhten Stress bei Jugendlichen (Beyer & Lohaus, 2007; Lohaus, 1990; Seiffge-Krenke & Nieder, 2001). Außerdem finden Mutproben hauptsächlich in der Peer-Group statt (Limbourg et al., 2003). Jede dieser fünf entworfenen Situationen des Fragebogens spielt daher innerhalb der Peer-Group und illustriert Handlungsfelder, die für das Jugendalter relevant und typisch sind. Nach Raithel (2001a, S. 14) kann Risikoverhalten in vier Bereiche eingeteilt werden: „Gesundheitliches Risiko“, „Delinquentes Risiko“, „Finanzielles Risiko“ und „Ökologisches Risiko“. Die ersten vier Vignetten des Fragebogens werden den Bereichen „Gesundheitliches Risiko“ („Höhe“, „Raufen“ und „Alkohol“) und „Delinquentes Risiko“ („Stehlen“, aber auch „Raufen“) zugeordnet. Die Vignette „Schwänzen“ führt weniger zu physischen Konsequenzen, sondern zu negativen Reaktionen der Umwelt (Eltern, Lehrer) und „more examples of possibly losing or gaining assets“ (Beyth-Marom et al., 1993, S. 555), wie z.B. eine Klasse wiederholen zu müssen (Beyth-Marom et al., 1993). Anhand einer kontinuierlichen Analogskala sollen die Jugendlichen einschätzen, wie riskant sie die Situation empfinden.

Weiters wurden für die Vignetten je drei Antwortalternativen entworfen, wobei die Jugendlichen hier die für sie mutigste Handlungs- bzw. Reaktionsalternative angeben sollten. Diese Komponente des Fragebogens „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS), nämlich die Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen, wird „ERS-Mut“ genannt. Die drei Antwortalternativen stützen sich einerseits auf die Vorerhebung (siehe Kapitel 6.1.2.1) und andererseits auf das theoretische Konzept der Bewältigungsstrategien von Seiffge-Krenke (1989; siehe Kapitel 2). Zwei der drei Antwortalternativen entsprechen entweder der Kategorie „*Zustimmende Verhaltensreaktion*“ (Jugendlicher unterliegt dem sozialen Druck und führt die von der Peer-Group gewünschte Handlung durch) oder „*Ablehnende Verhaltensreaktion*“ (Jugendlicher ist resistent gegen den sozialen Druck, steht zu sich selbst, lehnt die Mutprobenform ab und äußert seine Bedenken) aus den Ergebnissen der Vorerhebung. Beide Antwortalternativen werden der Bewältigungsstrategie „Aktive Bewältigung unter Nutzung sozialer Ressourcen“ (Seiffge-Krenke, 1989) zugeteilt. Die Reaktion „*Ablehnende*

Verhaltensreaktion“ zählt weiters zu den (Ver-) Hinderungsmotiven von Mutproben (Limbourg et al., 2003). Die dritte Antwortalternative, bei der Jugendliche versuchen, sich der Situation zu entziehen, kann dem problemmeidenden Verhalten nach Seiffge-Krenke (1989) zugeordnet werden und wird in dieser Untersuchung „*Ausweichende Verhaltensreaktion*“ genannt.

Die Methodik des Fragebogens soll nun anhand der ersten Vignette im Fragebogen veranschaulicht werden: „*Thomas ist mit seinen Freunden im Schwimmbad. Alle springen vom 10m-Turm. Er traut sich jedoch nicht, da er Höhenangst hat. Da rufen seine Kumpels: „Jetzt komm schon! Sei nicht so feige und spring auch!“* (Vignette „Höhe“)

- Antwortalternative 1: „*Thomas klettert auf den Turm und springt.*“ → Kategorie „Zustimmende Verhaltensreaktion“
- Antwortalternative 2: „*Thomas: „Nein, ich habe heute keine Lust. Lasst uns etwas anderes machen.“*“ → Kategorie „Ausweichende Verhaltensreaktion“
- Antwortalternative 3: „*Thomas: „Ihr wisst genau, dass ich mich nicht traue. Also lasst es gut sein.“*“ → Kategorie „Ablehnende Verhaltensreaktion“

6.1.3 “Coping Across Situations Questionnaire” (CASQ)

Der Copingfragebogen „Coping Across Situations Questionnaire (CASQ)“ (Seiffge-Krenke, 1989) wurde für die Altersgruppe der 12- bis 20-Jährigen konzipiert. Das Modell, an dem sich der Fragebogen orientiert, postuliert, dass „die Annäherungsstrategien als auf den Stressor gerichtete behaviorale, emotionale und kognitive Aktivitäten, Vermeidungsstrategien als vom Stressor fort orientierte Aktivitäten wie kognitive Versuche, die Gefahr zu minimieren, emotionale Spannungsabfuhr und Fluchtverhalten“ (Winkler Metzke & Steinhausen, 2002, S. 217) charakterisiert werden können. Der Fragebogen erfasst 20 Bewältigungsstrategien in acht alterstypischen Problembereichen

(Schule, Freizeit, anderes Geschlecht, Beruf, Zukunft, Eltern, Peers, Selbst). Dabei können die Jugendlichen für jeden der acht Problembereiche angeben, welche der 20 Copingstrategien sie jeweils einsetzen (Seiffge-Krenke, 1989).

Diese 20 Copingstrategien wurden von Seiffge-Krenke (1989, S. 210ff.) faktorenanalytisch zu drei Skalen zusammengefasst:

- *„Aktive Bewältigung (unter Nutzung sozialer Ressourcen)“*: Die Items der Skala „enthalten aktive Bewältigungsversuche unter Einbezug des formellen und informellen Stützsystems, sei es nun der Austausch mit Betroffenen, die Diskussion mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen oder die Nutzung instrumenteller Hilfen“ (Seiffge-Krenke, 1989, S. 210f.).
- *„Internale Bewältigungsstrategien“*: Bei diesen Items wird während des kognitiven Problemlösefindungsprozesses die Realität eines Problems erfasst und eine Kompromissfindung versucht.
- *„Problemmeidendes Verhalten“*: Die Items dieser Skala betreffen Problemvermeidung, wie aktive Verleugnung eines Problems, Rückzugtendenzen und Ablenkungsmanöver, und die verbale bzw. motorische Abreaktion.

Für den Fragebogen dieser Arbeit wurde zum Zweck der Vereinfachung auf die Antwortmatrix mit acht Problembereichen von Seiffge-Krenke (1989) verzichtet. Die Jugendlichen werden angeleitet, in einer 6-stufigen Ratingskala von „Trifft gar nicht zu“ (1) bis „Trifft sehr zu“ (6) pro Item einzuschätzen, wie sie sich bei einem Problem verhalten würden.

6.1.4 „Fragebogen zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung“ (FKK)

Der *„Fragebogen zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung (FKK)“* von Krampen (1991) ist ein Persönlichkeitsfragebogen, der das mehrdimensionale Persönlichkeitskonstrukt der generalisierten Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen hinsichtlich zukünftiger Ereignisse und Handlungen, die

internal oder external attribuiert sein können, erfasst. Ausgehend vom „*Handlungstheoretischen Partialmodell der Persönlichkeit*“ (HPP) entwickelte Krampen (1991, S. 20) im FKK vier Primärskalen, die auf jeweils acht Items basieren:

1. „*Selbstkonzept eigener Fähigkeiten*“ (FKK-SK): generalisierte Erwartung über verfügbare Handlungsalternativen in unterschiedlichen Situationen
2. „*Internalität (in generalisierten Kontrollüberzeugungen; FKK-I)*“: subjektiv wahrgenommene Kontrolle über eigene wichtige Lebensereignisse durch die eigene Person
3. „*Soziale Externalität*“ („powerful others control orientation“; FKK-P): generalisierte Erwartung über die Abhängigkeit wichtiger Lebensereignisse vom Einfluss anderer bzw. „mächtiger“ Personen
4. „*Fatalistische Externalität*“ („chance control orientation“; FKK-C): generalisierte Erwartung über die Abhängigkeit wichtiger Lebensereignisse von Schicksal, Glück, Pech und Zufall

Die Skala „FKK-SK“ wird der Kompetenzerwartung und die restlichen drei Primärskalen („FKK-I“, „FKK-P“, „FKK-C“) werden den generalisierten Kontrollüberzeugungen zugeschrieben. Aus diesen Primärskalen bildet Krampen (1991, S. 20) zwei direkt abhängige Sekundärskalen und eine Tertiärskala. Die Sekundärskalen entstehen durch die Addition von zwei Primärskalen und repräsentieren folgende weiter gefasste Aspekte der selbstbezogenen Kognition:

- „*Selbstwirksamkeit*“ (FKK-SKI): setzt sich zusammen aus den Items der Skalen „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (FKK-SK) und „Internalität“ (FKK-I).
- „*Externalität*“ (FKK-PC): wird gebildet durch die Items der Skalen „*Sozial bedingte Externalität*“ (FKK-P) und „*Fatalistische Externalität*“ (FKK-C).

Die Tertiärskala „*Internalität versus Externalität*“ (FKK-SKI-PC) resultiert aus der Differenz der beiden Sekundärskalen (FKK-SKI minus FKK-PC). Krampen

(1991) betont jedoch, dass die Tertiärskala bei der Auswertung nicht im Vordergrund stehen sollte.

Der Fragebogen beinhaltet insgesamt 32 Items, die auf einer sechsstufigen Ratingsskala von „Sehr falsch“ (1) bis „Sehr richtig“ (6) beantwortet werden sollen, und wurde für diese Arbeit unverändert übernommen. Die Items 4, 8, 12 und 24 müssen umgepolt werden (Krampen, 1991).

Tabelle 4 informiert gemäß Krampen (1991, S. 26f.) über die Bedeutung der hohen Ausprägungen in den Primär-, Sekundär- und Tertiärskalen. Geringe Ausprägungen bedeuten genau das Gegenteil des in der Tabelle 4 Ausgeführten und werden daher an dieser Stelle nicht näher angeführt.

Tabelle 4: Bedeutung hoher Ausprägungen in den Skalen des FKK (Krampen, 1991, S. 26f.)

FKK-Skala	Hohe Ausprägungen
FKK-SKK	<ul style="list-style-type: none"> • sieht viele Handlungsmöglichkeiten in Problemsituationen • ist selbstsicher • ist aktiv, tatkräftig • ist ideenreich • ist sicher in neuartigen Situationen • kennt viele Handlungsalternativen • hohes Selbstvertrauen
FKK-I	<ul style="list-style-type: none"> • erreicht häufig das Gewünschte oder Geplante • vertritt eigene Interessen erfolgreich • bestimmt selbst über wichtige Ereignisse im Leben • sieht Erfolge als abhängig von eigener Anstrengung und persönlichem Einsatz • reguliert soziale Interaktionen • erlebt eigene Handlung als wirksam und effektiv
FKK-P	<ul style="list-style-type: none"> • sieht sich und das Leben als stark abhängig von anderen Menschen • ist emotional stark vom Verhalten anderer abhängig • ist wenig durchsetzungsfähig • fühlt sich durch mächtige Andere benachteiligt • sieht Ereignisse im Leben als stark fremdverursacht • häufige Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit
FKK-C	<ul style="list-style-type: none"> • ist sehr schicksalsgläubig • sieht Ereignisse im Leben als zufallsabhängig • kann sich nicht vor Pech schützen • Erfolg hängt vom Glück ab • ist wenig rational
FKK-SKI	<ul style="list-style-type: none"> • hohes Selbstbewusstsein • sicher in Handlungsplanung und -realisation • ideenreich in neuen und mehrdeutigen Situationen • Handlungsorientierung und behavioral flexibel • aktiv und handlungsfähig
FKK-PC	<ul style="list-style-type: none"> • starkes Gefühl der Abhängigkeit von äußeren Einflüssen • hoher Fatalismus • hohe Hilflosigkeit • hohe Abhängigkeit von mächtigen Anderen • eher konform, sozial abhängig
FKK-SKI-PC	<ul style="list-style-type: none"> • Internale Kontrollüberzeugungen • relativ unabhängig von Zufallseinflüssen • geringe Fremdbestimmung • hohe Autonomie • eher aktiv, handlungsorientiert

6.2 Stichprobengewinnung

In diesem Kapitel wird auf die Organisation der Befragung als auch auf die Erhebung der Daten näher eingegangen.

Zur Prüfung des Verständnisses des Fragebogens wurde der gesamte Fragebogen vorab fünf Jugendlichen vorgelegt und anschließend minimal variiert.

Im Februar 2010 wurde die schriftliche Genehmigung des Landesschulrates für Niederösterreich für die Durchführung dieser Untersuchung an den Schulen „Hauptschule Gaweinstal“ (HS), „Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Laa/Thaya“ (AHS) und „Handelsakademie Mistelbach“ (HAK) eingeholt. In jeder Schule wurden bereits vorab die Direktoren um ihre Zustimmung zur Befragung gebeten. Nach Erhalt der schriftlichen Genehmigung des Landesschulrates kam es mit den zuständigen Direktoren zur Terminvereinbarung für die Datenerhebungen und zweitens zur Einholung der Einverständniserklärungen der Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder an der Untersuchung (siehe Anhang A) durch die jeweiligen Klassenvorstände.

Die Durchführung der Befragung fand im März und April 2010 statt und nahm durchschnittlich 20 Minuten pro Klasse in Anspruch. Die Vorgabe des Fragebogens erfolgte durch eine Lehrkraft an der Hauptschule Gaweinstal und durch die Autorin dieser Arbeit. Die SchülerInnen wurden instruiert, die Fragen genau zu lesen, jede Frage zu beantworten und bei Verständnisproblemen nachzufragen. Außerdem wurden sie darauf hingewiesen, dass es weder richtige noch falsche Antwortmöglichkeiten gäbe, sondern sie ehrlich und nach ihrer persönlichen Meinung die Fragen bearbeiten sollen. Durch die mündliche und schriftliche Instruktion konnte eine standardisierte Vorgabe des Fragebogens gewährleistet werden.

7 Datenaufbereitung und statistische Auswertung

Für die Auswertung der Daten wurde das statistische Programmpaket SPSS „Statistical Package for Social Sciences; Version 17.0 für Windows“ verwendet. Im ersten Schritt wurden zur Eingabe der Daten eine einheitliche Datenmaske und ein Kodeplan erstellt.

Durchgeführt wurden Häufigkeitszählungen, Verteilungsüberprüfungen mittels Chi-Quadrat-Tests, Gruppenvergleiche mittels parameterischer und parameterfreier Verfahren (t-Test, Varianzanalysen und Mann Whitney U-Test). Weiters kamen Korrelationsberechnungen nach Pearson und Rangkorrelationen nach Spearman zur Anwendung.

Für die Fragebögen zur „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS), „Coping Across Situations Questionnaire“ (CASQ) und zur Kontroll- und Kompetenzüberzeugung (FKK) kann Intervallskalenniveau angenommen werden. Die „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut) entsprechen einer Rangskala.

Weiters wird für die statistische Auswertung ein Signifikanzniveau von $\alpha = 5\%$ festgelegt. Die statistische Überprüfung der Normalverteilung fand mittels Kolmogorov-Smirnov-Tests statt. Zur Überprüfung der Homogenität der Varianzen wurde der Levene-Test verwendet.

Bühl und Zöfel (2005) empfehlen als Richtlinie für die Interpretation der Korrelationsstärken bei einem Korrelationskoeffizient bis .2 eine sehr geringe Korrelation, bis .5 eine geringe, bis .7 eine mittlere, bis .9 eine hohe und über .9 eine sehr hohe Korrelation.

8 Beschreibung der Stichprobe

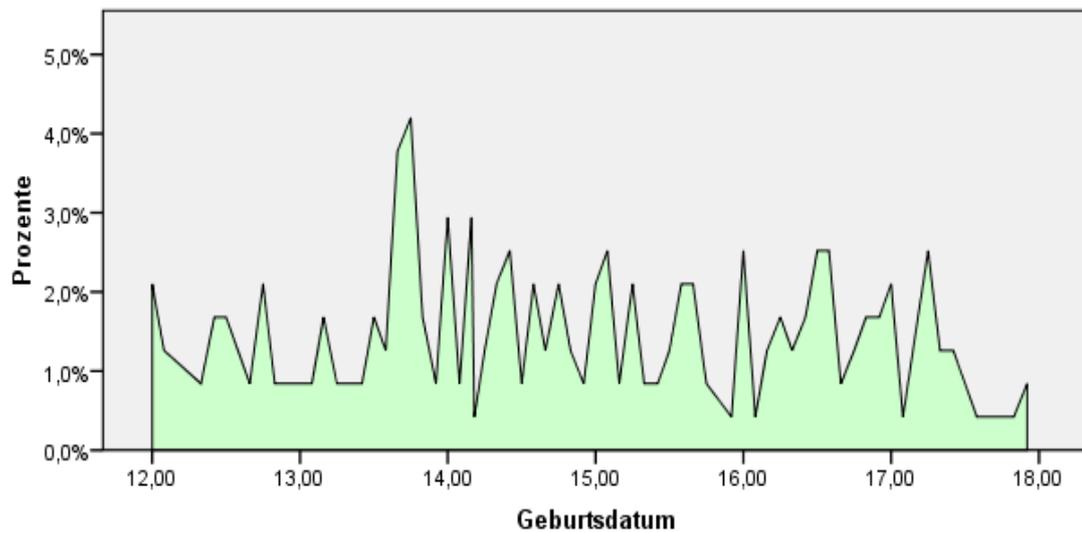
Insgesamt wurde der Fragebogen von 245 SchülerInnen ausgefüllt. Sieben Personen wurden aufgrund ihres Alters (< 12 Jahre bzw. > 17 Jahre) in der weiteren Auswertung nicht berücksichtigt. Dadurch beläuft sich die Stichprobe letztlich auf 238 SchülerInnen, die in die Auswertung miteinbezogen werden und auf die sich die folgenden Beschreibungen beziehen.

8.1 Geschlechtsspezifische Beschreibung

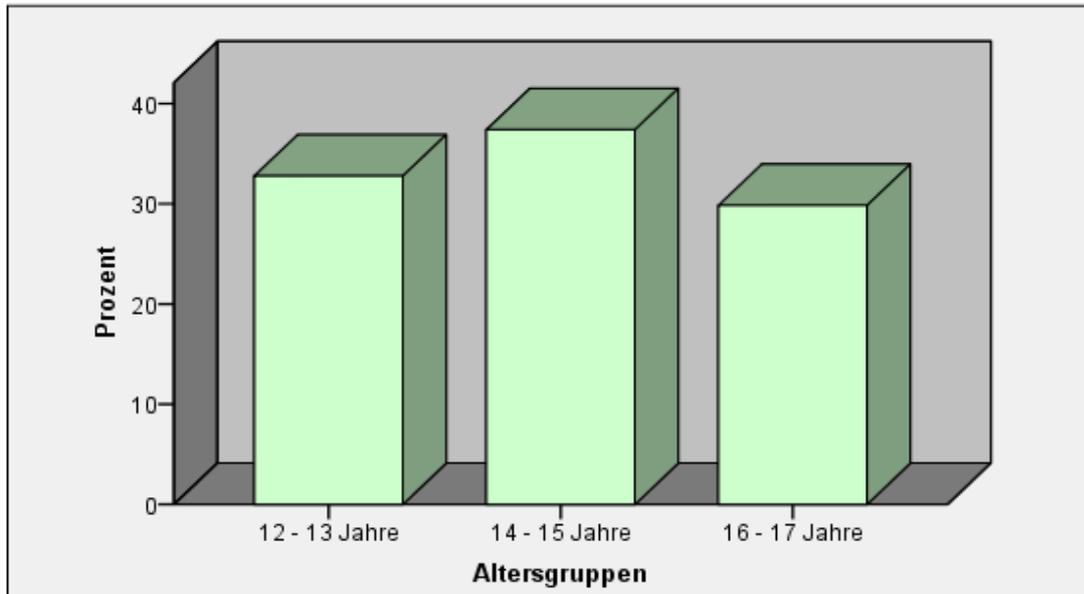
Von den 238 SchülerInnen der Gesamtstichprobe sind 102 (42,9%) männlich und 136 (57,1%) weiblich. Obwohl signifikante Verteilungsunterschiede zugunsten der Mädchen vorliegen ($\chi^2 = 4.86$, $df = 1$, $p = .028$), soll in den weiteren statistischen Analysen nicht auf die männliche Stichprobe verzichtet, sondern beide Geschlechter in die Berechnungen miteinbezogen werden.

8.2 Altersspezifische Beschreibung

Das Alter der Befragten reicht von 12,00 bis 17,92 Jahren. Der durchschnittliche Alterswert liegt bei 14,84 (SD = 1,56), d.h. 50% der Stichprobe sind 14,84 Jahre alt oder jünger. Abbildung 2 zeigt die Altersverteilung für die gesamte Stichprobe. Die Mädchen erreichen ein durchschnittliches Alter von 14,83 (SD = 1,53), die Burschen eines von 14,84 (SD = 1,59). Es bestehen somit keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich des Alters ($T = 0,04$; $p = 0,97$).

Abbildung 2: Altersverteilung (in Jahren) der gesamten Stichprobe

Die gesamte Stichprobe wurde in drei Altersgruppen unterteilt (siehe Abbildung 3). Die erste Altersgruppe umfasst die 12- bis 13-Jährigen und beinhaltet insgesamt 78 SchülerInnen (32,8%). Die zweite Altersgruppe, welche sich aus den 14- bis 15-Jährigen zusammensetzt, gehören 89 SchülerInnen (37,4%) an. Somit bildet diese Altersgruppe den größten Anteil der Stichprobe. Die letzte und kleinste Altersgruppe der 16- bis 17-Jährigen besteht aus 71 SchülerInnen (29,8%). Bezüglich der Verteilung der Personen auf die Altersgruppen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede ($\chi^2 = 2,08$, $df = 2$, $p = .35$).

Abbildung 3: Altersgruppenverteilung über die gesamte Stichprobe

Wie in Tabelle 5 ersichtlich, sind 35 Buben (14,70%) und 43 Mädchen (18,10%) der Altersgruppe der 12- bis 13-Jährigen zuzuordnen. Der Altersgruppe der 14- bis 15-Jährigen gehören 35 Buben (14,70%) und 54 Mädchen (22,70%) an, der Altersgruppe der 16- bis 17-Jährigen 32 Buben (13,40%) und 39 Mädchen (16,40%). Es liegen keine signifikanten Verteilungsunterschiede der Altersgruppen hinsichtlich des Geschlechts vor ($\chi^2 = 0,72$, $df = 2$, $p = .70$).

Tabelle 5: Altersgruppen unter Berücksichtigung des Geschlechts

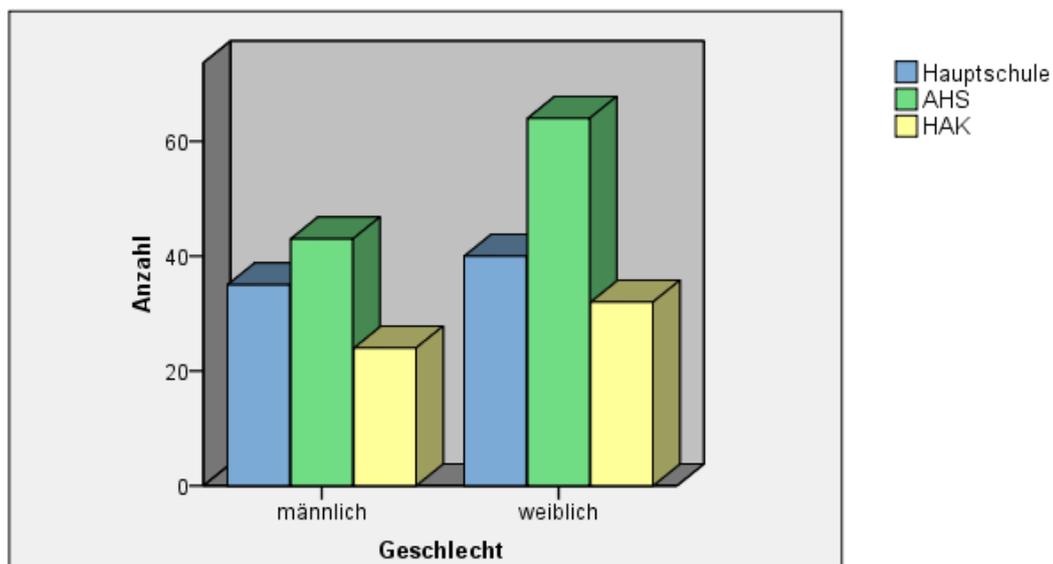
Altersgruppe	Geschlecht		Gesamt
	Männlich	Weiblich	
12 – 13 Jahre	35 (14,70%)	43 (18,10%)	78 (32,8%)
14 – 15 Jahre	35 (14,70%)	54 (22,70%)	89 (37,4%)
16 – 17 Jahre	32 (13,40%)	39 (16,40%)	71 (29,8%)

8.3 Schulkontextspezifische Beschreibung

Die 238 SchülerInnen entstammen der 6., 7. und 8. Schulstufe der Hauptschule Gaweinstal (HS), sowie der 7., 8., 9., 10. und 11. Schulstufe des Gymnasiums Laa/Thaya (AHS) als auch der 9., 10. und 11. Schulstufe der Handelsakademie Mistelbach (HAK). Dabei besuchen 75 Schüler (31,5 %) die HS Gaweinstal, 107 (45%) die AHS Laa/Thaya und 56 (23,5%) die HAK Mistelbach.

Von den SchülerInnen der HS sind 35 (46,7%) männlich und 40 (53,3%) weiblich. In der AHS stehen 43 Jungen (40,2%) 64 Mädchen (59,8%) gegenüber. In der HAK sind es 24 Jungen (42,9%) zu 32 Mädchen (57,1%). Diese Verteilungsmuster werden in Abbildung 4 und in Tabelle 6 veranschaulicht.

Abbildung 4: Geschlechterverteilung innerhalb der einzelnen Schultypen



Hinsichtlich der Geschlechterverteilung in den Schulen zeigen sich in der AHS signifikante Unterschiede zugunsten der Mädchen ($\chi^2 = 4.12$, $df = 1$, $p = .04$). In der HS und in der HAK bestehen keine signifikanten Unterschiede (HS: $\chi^2 = .33$, $df = 1$, $p = .56$; HAK: $\chi^2 = 1.14$, $df = 1$, $p = .29$). Insgesamt sind keine signifikanten Unterschiede ($\chi^2 = .76$, $df = 2$, $p = .69$) in der Verteilung der beiden Merkmale Geschlecht und Schulzugehörigkeit festzustellen.

Bei der Betrachtung der mittleren Alterswerte in den drei Schulen muss bedacht werden, dass in der Hauptschule jeweils Klassen der 6. bis 8. Schulstufe, in der AHS der 7. bis 11. Schulstufe und in der HAK der 9. bis 11. Schulstufe befragt wurden. Dies erklärt die unterschiedlichen Altersmittelwerte. Eine detaillierte Auflistung der Altersmittelwerte für die Geschlechter in den einzelnen Schulen ist in Tabelle 6 ersichtlich. Dabei wurde die AHS auch in Unterstufe (7. und 8. Schulstufe) und Oberstufe (9. bis 11. Schulstufe) unterteilt. In der HAK unterscheiden sich die Jungen aufgrund des höheren Durchschnittsalter von 16,70 (SD = 0,63) signifikant von den Mädchen, welche durchschnittlich 15,79 (SD = 0,92) Jahre alt sind ($F = -3,745$; $p = 0,00$). In den anderen Schultypen besteht kein signifikanter Unterschied in den Altersmittelwerten hinsichtlich des Geschlechts.

Tabelle 6: Altersmittelwerte und Verteilung der SchülerInnen auf die Schultypen in Hinblick auf das Geschlecht

Schul- typ	Geschlecht	SchülerInnen- anzahl		Verteilung des Alters					
		Häufig- keit	Gültige Prozent- werte	Min.	Max.	M	SD	T bzw. F	p
HS	männlich	35	46,7	12,00	15,25	13,60	0,89	T = 1,231	0,22
	weiblich	40	53,3	12,00	16,00	13,33	0,98		
	Gesamt	75	100,0	12,00	16,00	13,46	0,94		
AHS (Unter- stufe)	männlich	25	54,3	12,58	14,58	13,78	0,55	T = 0,500	0,62
	weiblich	21	45,7	12,66	14,50	13,70	0,56		
	Gesamt	46	100,0	12,58	14,58	13,74	0,55		
AHS (Ober- stufe)	männlich	18	29,5	14,92	17,92	16,25	0,85	T = 0,706	0,48
	weiblich	43	70,5	14,42	17,50	16,08	0,91		
	Gesamt	61	100,0	14,42	17,92	16,13	0,89		
AHS (Ge- samt)	männlich	43	40,2	12,58	17,92	14,81	1,41	T = - 1,746	0,08
	weiblich	64	59,8	12,66	17,50	15,30	1,39		
	Gesamt	107	100,0	12,58	17,92	15,10	1,41		
HAK	männlich	24	42,9	15,08	17,83	16,70	0,63	F = - 3,745*	0,00
	weiblich	32	57,1	14,58	17,92	15,79	0,92		
	Gesamt	56	100,0	14,58	17,92	16,18	0,92		

Anmerkungen: Anwendung des U-Tests anstelle T-Tests, weil die Homogenität der Varianzen nicht gegeben ist. (F = 7,328; p = 0,009)

Die SchülerInnen der Stichprobe stammen weiters aus sechs verschiedenen Schulstufen, wobei pro Schulstufe zwei verschiedene Klassen erfasst wurden, ausgenommen der 6. Schulstufe, wo nur eine Klasse befragt wurde.

18 (7,6%) SchülerInnen besuchten zum Testzeitpunkt die 6. Schulstufe, 45 (18,9%) die 7. Schulstufe, 58 (24,4%) die 8. Schulstufe, 38 (16%) die 9. Schulstufe, 37 (15,5%) die 10. Schulstufe und 42 (17,6%) die 11. Schulstufe. Bezüglich der Aufteilung der SchülerInnen auf die Schulstufen ergeben sich signifikante Unterschiede ($\chi^2 = 21.412$, df = 5, p = .001). Dies erklärt sich aufgrund der hohen SchülerInnenanzahl in der 8. Schulstufe. Weiters muss

berücksichtigt werden, dass nur eine Klasse der 6. Schulstufe in die Befragung miteinbezogen wurde.

Bei den Merkmalen Geschlecht und Schulstufenzugehörigkeit zeigt sich ein signifikanter Unterschied ($\chi^2 = 20.313$, $df = 5$, $p = .001$). In Abbildung 5 ist die Geschlechterverteilung getrennt für alle sechs Schulstufen dargestellt. Dabei erweist sich ein signifikanter Unterschied in der 9. Schulstufe bezüglich der Geschlechterverteilung zugunsten der Mädchen ($\chi^2 = 17.789$, $df = 1$, $p = .000$). In den anderen Schulstufen besteht kein signifikanter Unterschied (6. Schulstufe: $\chi^2 = 3.556$, $df = 1$, $p = .059$; 7. Schulstufe: $\chi^2 = .022$, $df = 1$, $p = .881$; 8. Schulstufe: $\chi^2 = 1.103$, $df = 1$, $p = .294$; 10. Schulstufe: $\chi^2 = 2.189$, $df = 1$, $p = .139$; 11. Schulstufe: $\chi^2 = .095$, $df = 1$, $p = .758$).

Abbildung 5: Geschlechterverteilung innerhalb der Schulstufen aller drei Schultypen

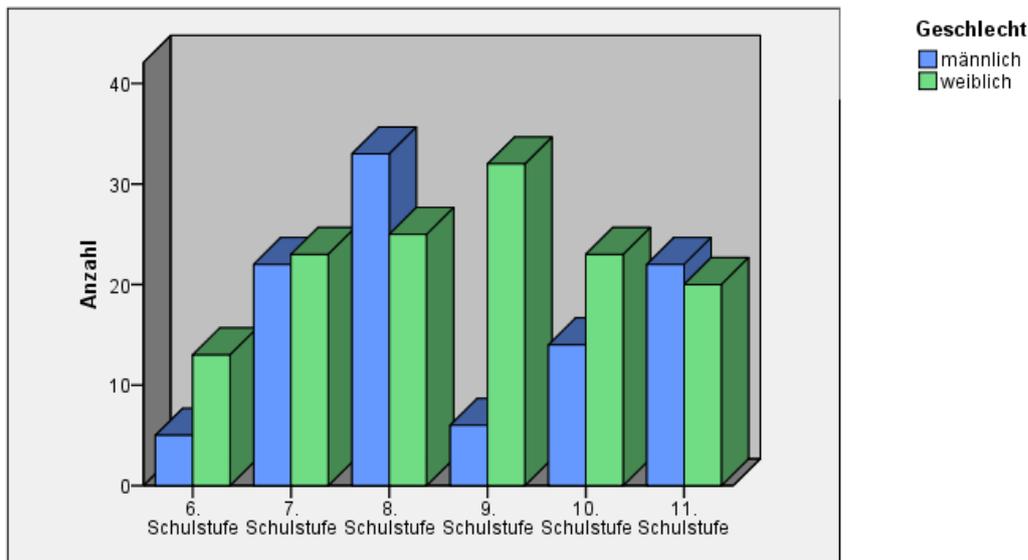


Tabelle 7 vermittelt einen detaillierten Überblick über die Altersmittelwerte in den einzelnen Schulstufen. Es ergeben sich weder hinsichtlich des Geschlechts noch hinsichtlich des Schultyps signifikante Unterschiede in den Altersmittelwerten.

Tabelle 7: Altersmittelwerte und Verteilung der SchülerInnen in den Schulstufen in Hinblick auf das Geschlecht und den Schultyp

Schulstufe	Geschlecht	SchülerInnenanzahl		Verteilung des Alters					
		Häufigkeit	Gültige Prozentwerte	Min.	Max.	M	SD	T bzw. Z	p
6. Schulstufe	männlich	5	27,8	12,00	12,58	12,28	0,27	T = - 0,862	0,40
	weiblich	13	72,2	12,00	13,66	12,51	0,54		
	HS	18	100,0	12,00	13,66	12,44	0,48	-----	-----
	AHS	-----	-----	---	---	---	---		
	HAK	-----	-----	---	---	---	---		
	Gesamt		18	100,0	12,00	13,66	12,44	0,48	
7. Schulstufe	männlich	22	48,9	12,42	15,00	13,28	0,63	T = 0,427	0,67
	weiblich	23	51,1	12,00	14,42	13,20	0,59		
	HS	27	60,00	12,00	15,00	13,23	0,69	T = - 0,073	0,94
	AHS	18	40,00	12,58	14,16	13,24	0,47		
	HAK	-----	-----	---	---	---	---		
	Gesamt		45	100,0	12,00	15,00	13,24	0,61	
8. Schulstufe	männlich	33	56,9	13,33	15,25	14,15	0,41	T = -0,330	0,74
	weiblich	25	43,1	13,58	16,00	14,19	0,55		
	HS	30	51,7	13,33	16,00	14,27	0,58	Z = - 1,241*	0,21
	AHS	28	48,3	13,66	14,58	14,06	0,30		
	HAK	-----	-----	---	---	---	---		
	Gesamt		58	100,0	13,33	16,00	14,17	0,47	
9. Schulstufe	männlich	6	15,8	14,92	16,33	15,42	0,54	T = 1,199	0,24
	weiblich	32	84,2	14,42	16,58	15,14	0,51		
	HS	-----	-----	---	---	---	---	T = 0,325	0,75
	AHS	20	52,6	14,42	16,33	15,21	0,51		
	HAK	18	47,4	14,58	16,58	15,16	0,56		
	Gesamt		38	100,0	14,42	16,58	15,18	0,52	
10. Schulstufe	männlich	14	37,8	15,50	16,58	16,10	0,36	T = - 0,064	0,95
	weiblich	23	62,2	15,58	17,92	16,11	0,54		
	HS	-----	-----	---	---	---	---	T = - 1,152	0,26
	AHS	20	54,1	15,50	16,92	16,02	0,41		
	HAK	17	45,9	15,58	17,92	16,20	0,54		
	Gesamt		37	100,0	15,50	17,92	16,11	0,48	
11. Schulstufe	männlich	22	52,4	16,58	17,92	17,07	0,43	Z = - 0,265**	0,79
	weiblich	20	47,6	16,50	17,50	17,07	0,30		
	HS	-----	-----	---	---	---	---	T = 0,633	0,53
	AHS	21	50,0	16,50	17,92	17,10	0,37		
	HAK	21	50,0	16,50	17,83	17,03	0,38		
	Gesamt		42	100,0	16,50	17,92	17,07	0,37	

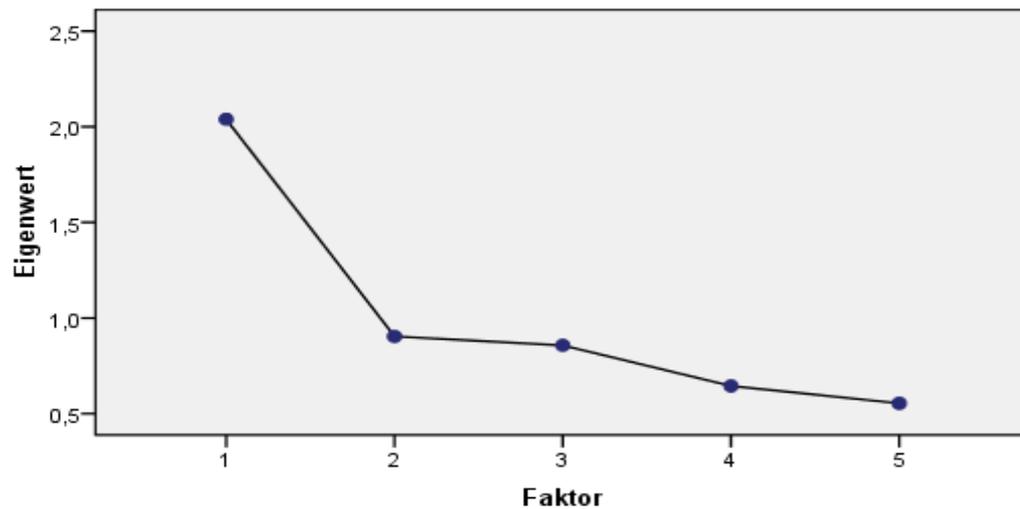
Anmerkungen: U-Test wurde anstelle eines T-Tests gerechnet, weil die Homogenität der Varianzen nicht gegeben ist. (* F = 6,289; p = 0,02; ** F = 4,513; p = 0,04)

9 Teststatistische Analysen der Erhebungsinstrumente

In diesem Kapitel werden die teststatistischen Analysen und Skalenbildungen der Erhebungsinstrumente „*Fragebogen zur Einschätzung riskanter Situationen*“ (ERS), „*Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen*“ (ERS-Mut), „*Coping Across Situations Questionnaire*“ (CASQ; Seiffge-Krenke, 1989) und „*Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen*“ (FKK; Krampen, 1991) genauer beschrieben.

9.1 Fragebogen zur „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) und „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut)

Zur Überprüfung der Faktorenstruktur des ERS wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, bei der die 5 Vignetten einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation unterzogen wurden. Aufgrund der wenigen Items, nämlich fünf, ergibt sich nur ein Faktor mit einem Eigenwert >1 , der 40,78% der Gesamtvarianz erklärt. Auch der Verlauf des Screeplot (Abbildung 6) zeigt einen deutlichen Knick beim 1. Faktor. Die Tabellen zur erklärten Gesamtvarianz und zur Komponentenmatrix finden sich im Anhang B (Tabelle A1 und Tabelle A2).

Abbildung 6: Screeplot der Faktorenanalyse zum "ERS"

Die Reliabilitätsanalyse für die fünf Items des Verfahrens zeigt, dass alle Trennschärfekoeffizienten über dem Mindestmaß von 0,20 liegen. Am trennschärfsten ist das Item mit der Vignette „Alkohol“ mit einem Wert von $r_{it} = 0,471$. Im Gegensatz dazu weist das Item mit der Vignette „Höhe“ mit $r_{it} = 0,26$ die geringste Trennschärfe auf. Cronbach Alpha erreicht einen Wert von $\alpha = 0,63$, was als akzeptabel gilt. Tabelle 8 zeigt die Itemkennwerte des Verfahrens ERS.

Tabelle 8: Itemkennwerte des "ERS"

Formulierung („Wie riskant schätzt du die Situation ein?)	M	SD	r_{it}
Vignette „Höhe“	2,76	1,509	,258
Vignette „Raufen“	4,38	1,390	,404
Vignette „Stehlen“	4,92	1,295	,325
Vignette „Alkohol“	3,09	1,643	,471
Vignette „Schwänzen“	3,26	1,656	,469

Anmerkungen: r_{it} ... Itemtrennschärfe

9.2 „Coping Across Situations Questionnaire“ (CASQ)

Zur Überprüfung der Faktorenstruktur des CASQ (Seiffge-Krenke, 1989) wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Bei der Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation, der die 20 Items unterzogen wurden, ergeben sich 7 Faktoren mit einem Eigenwert > 1 , welche eine Gesamtvarianz von 59,62% erklären. Die von den Autoren vorgeschlagene 3-Faktoren-Lösung würde eine Gesamtvarianz von 34,03% erklären.

Die erklärte Gesamtvarianz mit einem Überblick über die Eigenwerte und erklärten Varianzanteile sowie die rotierte Komponentenmatrix der 7 Faktoren als auch der 3 Faktoren sind den Tabelle A3 bis Tabelle A5 im Anhang B zu entnehmen.

Abbildung 7: Screeplot der Faktorenanalyse zu "CASQ"

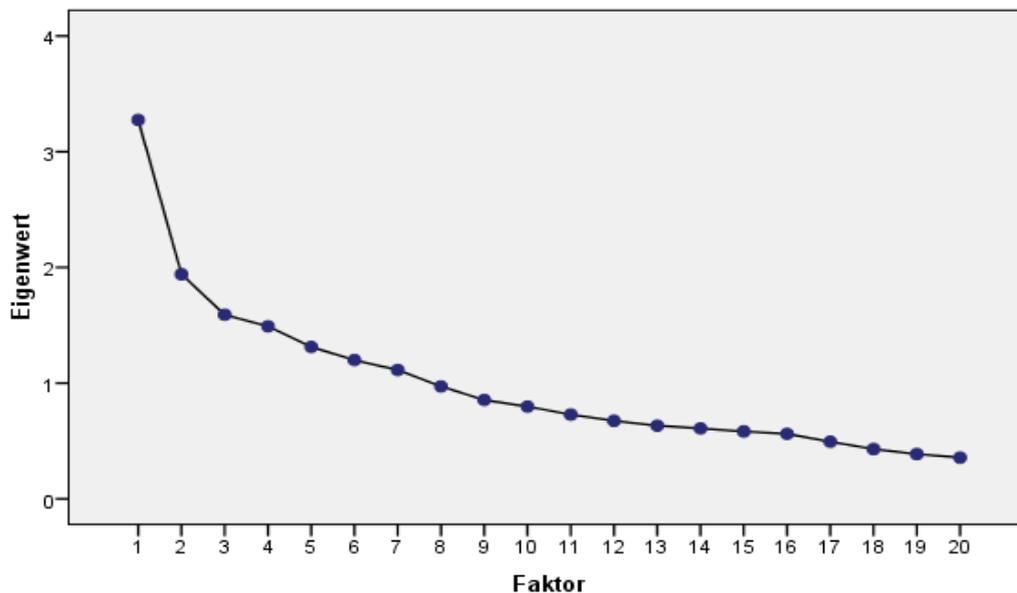


Tabelle 9 zeigt einen Vergleich der Zuordnungen der Items auf die jeweiligen Faktoren der Originalversion des CASQ (Seiffge-Krenke, 1989), der empirisch ermittelten 7-Faktoren-Lösung und der ermittelten 3-Faktoren-Lösung. Im Vergleich zwischen der Originalversion und der empirisch ermittelten 7-Faktoren-Lösung liegt bei den Items „Ich diskutiere das Problem mit meinen

Eltern/anderen Erwachsenen.“ (Item 1), „Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.“ (Item 2), „Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstellen, etc.).“ (Item 3), „Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.“ (Item 7), „Ich versuche mich abzureagieren (durch laute Musik hören, Motorradfahren, wildes Tanzen, Sport etc.).“ (Item 8), „Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.“ (Item 10), „Ich schließe Kompromisse.“ (Item 11), „Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.“ (Item 15) und „Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.“ (Item 20) eine Übereinstimmung vor. Bei der empirisch ermittelten 3-Faktoren-Lösung stimmen die Items „Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern/anderen Erwachsenen.“ (Item 1), „Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.“ (Item 2), „Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstellen, etc.).“ (Item 3), „Ich versuche, Probleme im Gespräch mit dem Betroffenen unmittelbar anzusprechen.“ (Item 6), „Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.“ (Item 9), „Ich denke erst an Probleme, wenn sie auftreten.“ (Item 14), „Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.“ (Item 15), „Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.“ (Item 18) und „Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.“ (Item 19) mit der Originalversion von Seiffge-Krenke (1989) überein.

Tabelle 9: Vergleich der Zuordnung der Items auf die Originalversion des CASQ (Seiffge-Krenke, 1989) und auf die empirisch ermittelten Faktoren

Komponenten	Zuordnung der Items		
	CASQ Originalversion	Empirisch ermittelte 7-Faktoren-Lösung	Empirisch ermittelte 3-Faktoren-Lösung
1. Komponente	1, 2, 3, 6, 15, 18, 19	7*, 8*, 16, 20*	1*, 2*, 3*, 5, 6*, 10, 11, 15*, 18*, 19*
2. Komponente	5, 9, 10, 11, 13, 14	1*, 2*, 3*, 15*	7, 8, 9*, 14*, 16, 17, 20
3. Komponente	4, 7, 8, 12, 16, 17, 20	5, 6, 13, 18, 19	4*, 12*, 13
4. Komponente		4, 10*, 11*,	
5. Komponente		17	
6. Komponente		9, 14,	
7. Komponente		12	
Erklärte Gesamtvarianz	53%	59,62 %	34,03%

Anmerkungen: * Übereinstimmende Items in den empirisch ermittelten Faktoren mit jenen in den Faktoren der Originalversion

Die weiters durchgeführte Reliabilitätsanalyse zeigt für das gesamte Verfahren ein Cronbach Alpha von 0,43. Reliabilitäten und Itemtrennschärfen der einzelnen Faktoren und der Gesamtskala des CASQ werden in Tabelle 10 angeführt.

Tabelle 10: Reliabilitäten und Itemtrennschärfen des „CASQ“

Faktoren	Items	α	r_{it}
Aktive Bewältigung unter Nutzung sozialer Ressourcen	1, 2, 3, 6, 15, 18, 19	0,62	0,23 – 0,45
Internale Bewältigungsstrategien	5, 9, 10, 11, 13, 14,	0,00	-0,14 – 0,20
Problemmeidendes Verhalten	4, 7, 8, 12, 16, 17, 20	0,47	0,03 – 0,36
CASQ - Gesamtskala	1 - 20	0,43	-0,10 – 0,32

Dabei zeigt sich bei der Skala „Internale Bewältigungsstrategien“ eine Reliabilität von $\alpha = 0,00$. Die Items „Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.“ (Item 9), „Ich mache mir klar, dass es immer irgendwelche Probleme geben wird“ (Item 13) und „Ich denke erst an Probleme,

wenn sie auftreten.“ (Item 14) weisen negative Itemtrennschärfen auf, wodurch darauf geschlossen werden kann, dass diese Items nicht positiv mit der gesamten Skala „Internale Bewältigungsstrategien“ zusammenhängen und die Items nicht dasselbe messen.

Nach genauer Analyse der Itemtrennschärfen sowie auf inhaltlicher Ebene der Items wurden folgende drei Skalen gefunden, welche in Tabelle 11 dargestellt werden.

Tabelle 11: Reliabilitäten und Itemtrennschärfen der neuen Skalen des „CASQ“

Skalen- Bezeich- nung	Items	α	r_{it}
„Interaktiver Stil“	Item 1: Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern/anderen Erwachsenen.	0,65	0,23 – 0,44
	Item 2: Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.		
	Item 3: Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstelle, etc.).		
	Item 5: Ich akzeptiere meine Grenzen.		
	Item 6: Ich versuche, Probleme im Gespräch mit dem Betroffenen unmittelbar anzusprechen.		
	Item 15: Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.		
	Item 18: Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.		
	Item 19: Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.		
„Reflexiver Stil“	Item 4: Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst.	0,40	0,11 – 0,30
	Item 10: Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.		
	Item 11: Ich schließe Kompromisse.		
	Item 13: Ich mache mir klar, dass es immer irgendwelche Probleme geben wird.		
„Problem- umgehender Stil“	Item 7: Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.	0,53	0,01 – 0,38
	Item 8: Ich versuche mich abzureagieren (durch laute Musik hören, Motorradfahren, wildes Tanzen, Sport etc.).		
	Item 9: Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.		
	Item 12: Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit „Luft“ durch Schreien, Heulen, Türenknallen etc.		
	Item 14: Ich denke erst an Probleme, wenn sie auftreten.		
	Item 16: Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.		
	Item 17: Ich versuche meine Probleme durch Alkohol und Drogen zu vergessen.		
	Item 20: Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.		
CASQ – Gesamtskala	Item 1 – 20	0,43	-0,10 – 0,35

Die Skala „Interaktiver Stil“ mit 8 Items weist mit einem Cronbach Alpha von 0,65 eine zufriedenstellende Reliabilität auf. Das Item „Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.“ (Item 18) zeigt die geringste ($r_{it} = 0,23$) und das Item „Ich versuche, Probleme im Gespräch mit dem Betroffenen unmittelbar anzusprechen.“ (Item 6) die höchste Itemtrennschärfe ($r_{it} = 0,44$).

Das Cronbach Alpha der Skala „Reflexiver Stil“ mit $\alpha = 0,40$, was noch als tolerabel gilt, ist im Vergleich mit den anderen Skalen am geringsten. Die Itemtrennschärfen reichen von $r_{it} = 0,11$ (Item 13: „Ich mache mir klar, dass es immer irgendwelche Probleme geben wird“) bis $r_{it} = 0,30$ (Item 10: „Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.“).

Die Skala „Problemumgehender Stil“ verfügt über ein Cronbach Alpha von $\alpha = 0,53$, was akzeptabel ist. Ein Ausschluss des Items „Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit „Luft“ durch Schreien, Heulen, Türknallen, etc.“ (Item 12), welches die extrem geringe und auch geringste Itemtrennschärfe von 0,01 aufweist, würde die Reliabilität nur geringfügig erhöhen, wodurch auf einen Ausschluss verzichtet wurde. Die höchste Itemtrennschärfe zeigt das Item „Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.“ (Item 7; $r_{it} = 0,38$).

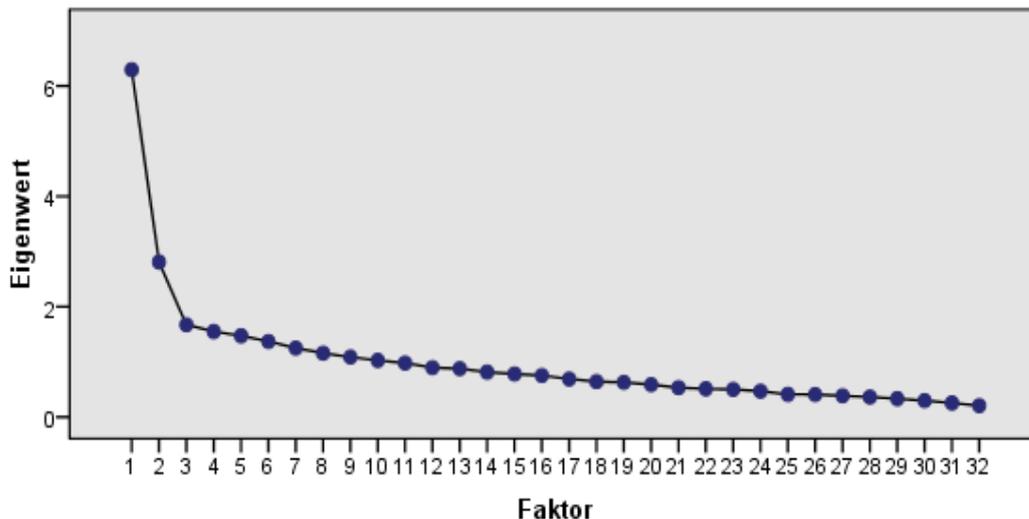
Die Items „Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.“ (Item 9; $r_{it} = -0,10$) „Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit „Luft“ durch Schreien, Heulen, Türknallen, etc.“ (Item 12; $r_{it} = -0,03$) und „Ich denke erst an Probleme, wenn sie auftreten.“ (Item 13; $r_{it} = -0,03$) weisen eine negative Itemtrennschärfe in der Gesamtskala auf. Ein Ausschluss würde die Reliabilität jedoch nur gering erhöhen und die Itemtrennschärfen anderer Items sogar in negative Werte ziehen. Somit wurde auch hier auf einen Ausschluss der Items verzichtet und alle Items beibehalten. Die höchste Itemtrennschärfe in der Gesamtskala mit $r_{it} = 0,38$ weist das Item „Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.“ (Item 15) auf.

9.3 „Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“ (FKK)

Auch hier wurde zur Überprüfung der Dimensionalität des Verfahrens zuerst eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Richtet man sich nach dem Eigenwertkriterium (Eigenwert > 1), ergibt die Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation der 32 Items eine 10-faktorielle Lösung, die insgesamt 61,51% der Gesamtvarianz erklärt. Im Vergleich dazu erklären die von Krampen (1991) postulierten 4 Faktoren eine Gesamtvarianz von 38,52.

Die erklärte Gesamtvarianz inklusive Überblick über die Eigenwerte und erklärten Varianzanteile und die rotierte Komponentenmatrix der 10 Faktoren als auch der 4 Faktoren sind den Tabelle A7 bis Tabelle A9 im Anhang B zu entnehmen.

Abbildung 8: Screeplot zur Faktorenanalyse des "FKK"



Welche Items den Komponenten der empirisch ermittelten 10-Faktoren-Lösung und empirisch ermittelten 4-Faktoren-Lösung zugeordnet werden und einen Vergleich mit der Originalversion von Krampen (1991) zeigt Tabelle 12. Demnach können in der empirisch ermittelten 10-Faktoren-Lösung die Items - „Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und

Alltags.“ (Item 2), „Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor.“ (Item 4), „Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen.“ (Item 7), „Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.“ (Item 8), „Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll.“ (Item 12), „Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab.“ (Item 13), „Ob ich einen Unfall habe oder nicht, ist vor allem Glückssache“ (Item 15), „Es ist für mich nicht gut, weit im Voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt.“ (Item 18), „In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann.“ (Item 20), „Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten.“ (Item 21), „Manchmal weiß ich überhaupt nicht, was ich in einer Situation machen soll.“ (Item 24), „Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein.“ (Item 28), „Es hängt vom Schicksal ab, ob ich krank werde oder nicht.“ (Item 31) und „Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten ein.“ (Item 32) - den gleichen Komponenten der Originalversion zugeordnet werden.

Bei der empirisch ermittelten 4-Faktoren Lösung können die Items - „Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht.“ (Item 1), „Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags“ (Item 2), „Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor“ (Item 4), „Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt alleine von mir und meinem Verhalten ab.“ (Item 5), „Wenn ich Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird.“ (Item 6), „Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.“ (Item 8), „Wenn ich bekomme, was ich will, so spielt Glück meistens auch eine Rolle.“ (Item 9), „Ich kann mich am besten selbst durch mein Verhalten vor Krankheiten schützen.“ (Item 11), „Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll.“ (Item 12), „In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann.“ (Item 20), „Manchmal weiß ich überhaupt nicht, was ich in einer Situation machen soll.“ (Item 24), „Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt im starken Maße von dem Verhalten anderer ab.“ (Item 26), „Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines

persönlichen Einsatzes“ (Item 27), „Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein.“ (Item 28) und „Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten ein.“ (Item 32) - den gleichen Komponenten wie in der Originalversion zugewiesen werden.

Tabelle 12: Vergleich der Zuordnung der Items auf die Originalversion des „FKK“ (Krampen, 1991) und auf die empirisch ermittelten Faktoren

Komponenten	Zuordnung der Items		
	FKK Originalversion	Empirische 10-Faktoren-Lösung	Empirische 4-Faktoren-Lösung
1. Komponente	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32	4*, 6, 8*, 12*, 20*, 24*, 25, 28*, 32*	4*, 6*, 8*, 12*, 20*, 23, 24*, 25, 28*, 30, 32*
2. Komponente	1, 5, 6, 11, 23, 25, 27, 30	17, 22, 29	1*, 3, 5*, 7, 10, 11*, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 27*, 29
3. Komponente	3, 10, 14, 17, 19, 22, 26, 29	2*, 7*, 13*, 14, 18*	15, 26*, 31
4. Komponente	2, 7, 9, 13, 15, 18, 21, 31	3, 9, 10,	2*, 9*
5. Komponente		15*, 21*, 31*	
6. Komponente		11, 16, 23, 26	
7. Komponente		27	
8. Komponente		19, 30	
9. Komponente		1	
10. Komponente		5	
Erklärte Gesamtvarianz		61,52%	38,52%

Die Reliabilitätsanalyse des gesamten Verfahrens ergibt ein Cronbach Alpha von 0,55, was als Ergebnis statistisch weiterverarbeitet werden kann. Tabelle 13 zeigt die Reliabilität und Itemtrennschärfen für die einzelnen Primärskalen und für die Gesamtskala und Tabelle A10 im Anhang B die Itemkennwerte für die einzelnen Primärskalen.

Tabelle 13: Reliabilität und Itemtrennschärfen des „FKK“

Faktoren	Items	α	r_{it}
FKK - SK	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32	0,77	0,15 – 0,65
FKK - I	1, 5, 6, 11, 23, 25, 27, 30	0,61	0,10 – 0,42
FKK - P	3, 10, 14, 17, 19, 22, 26, 29	0,68	0,16 – 0,50
FKK - C	2, 7, 9, 13, 15, 18, 21, 31	0,68	0,29 – 0,46
FKK - Gesamtskala	1 - 32	0,55	-0,09 – 0,36

Anmerkungen: r_{it} ... Itemtrennschärfen

Die Itemtrennschärfen für die Primärskalen von 0,61 bis 0,77 sind zufriedenstellend. Die niedrigste Itemtrennschärfe weisen in der Skala „FKK-SK“ das Item „Ich kenne viele Möglichkeiten, mich vor Erkrankungen zu schützen“ (Item 16; $r_{it} = 0,15$), in der Skala „FKK-I“ das Item „Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt alleine von mir und meinem Verhalten ab.“ (Item 5; $r_{it} = 0,10$), in der Skala „FKK-P“ das Item „Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt im starken Maße von dem Verhalten anderer ab.“ (Item 26; $r_{it} = 0,16$) und in der Skala „FKK-C“ das Item „Wenn ich bekomme, was ich will, so spielt das Glück meistens auch eine Rolle“ (Item 9; $r_{it} = 0,29$) auf. Ein Ausschluss der Items mit einer Itemtrennschärfe $< 0,20$ würde kaum eine Erhöhung der Reliabilität ergeben, wodurch von einem Ausschluss abgesehen wurde. Die höchste Itemtrennschärfe erreichen das Item „Auch in schwierigen Zeiten fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein“ (Item 28; $r_{it} = 0,65$) in der Skala „FKK-SK“, das Item „Mein Lebenslauf und mein Alltag werden alleine durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt“ (Item 30; $r_{it} = 0,42$) in der Skala „FKK-I“, das Item „Mein Leben und Alltag werden in vielen Bereichen von anderen Menschen bestimmt“ (Item 14; $r_{it} = 0,50$) in der Skala „FKK-P“ und das Item „Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab“ (Item 13; $r_{it} = 0,46$) in der Skala „FKK-C“.

In der Gesamtskala reichen die Itemtrennschärfen von $r_{it} = -0,06$ (Item 4: „Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor.“) bis $r_{it} = 0,36$ (Item 28: „Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein.“ und Item 32: „Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten

ein.“). Neben dem Item 4 weisen auch die Items „Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.“ (Item 6; $r_{it} = -0,08$) und „Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll.“ (Item 12; $r_{it} = -0,04$) eine negative Itemtrennschärfe auf, welche jedoch nur sehr gering sind und deren Ausschluss würde nur eine geringe Erhöhung der Reliabilität bewirken. Somit werden die Items im Fragebogen beibehalten.

10 Ergebnisse

10.1 Einschätzung riskanter Situationen

10.1.1 Deskriptive Statistiken zur Einschätzung riskanter Situationen

Um einen ersten Überblick über das Antwortverhalten bezüglich jeder einzelnen Vignette des Fragebogens „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) zu bekommen, wurde die Antworten der Jugendlichen einer deskriptiven Analyse unterzogen. Tabelle 14 zeigt das prozentuale Antwortverhältnis der SchülerInnen zu den jeweiligen Vignetten, die Mittelwerte und die Standardabweichungen. Mit dem höchsten Mittelwert von 4,92 und der niedrigsten Standardabweichung von 1,30 schätzen die SchülerInnen die Vignette „Stehlen“ am meisten riskant ein. Am wenigsten riskant wird die Vignette „vom 5m-Turm springen“ mit dem niedrigsten Mittelwert von 2,76 (SD = 1,51) angesehen. Die Vignette „Stehlen“ streut am wenigsten.

Tabelle 14: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items des „ERS“

Formulierung	N	-	+	M	SD
		(in %)			
Vignette „Höhe“	238	68,1	31,9	2,76	1,51
Vignette „Raufen“	238	26,9	73,1	4,38	1,39
Vignette „Stehlen“	238	15,1	84,9	4,92	1,30
Vignette „Alkohol“	238	60,1	39,9	3,09	1,64
Vignette „Schwänzen“	238	55,9	44,1	3,26	1,66

Anmerkungen: - ... Ablehnung, + ... Zustimmung

Der durchschnittliche Wert für die Gesamtskala ERS liegt bei 3,68 (SD = 0,96). Damit liegt der Mittelwert im mittleren Antwortbereich.

10.1.2 Hypothesenprüfung

Da die Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test bei den Vignetten „Höhe“ ($p = 0,00$), „Raufen“ ($p = 0,00$), „Stehlen“ ($p = 0,00$), „Alkohol“ ($p = 0,00$) und „Schwänzen“ ($p = 0,00$) wurde auf parameterfreie Verfahren zur Berechnung der Unterschiede verwendet. Die Vignette „ERS“ kann eine Normalverteilung angenommen werden ($p = 0,08$).

10.1.2.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Bezüglich der Hypothesenüberprüfung der geschlechtsspezifischen Unterschiede ergibt sich ein signifikanter Unterschied in der Vignette „Höhe“. Demnach schätzen Mädchen die Situation, in der der Jugendliche aufgefordert wird von einem Turm zu springen, signifikant riskanter ein als die Jungen. Bei den restlichen vier Vignetten als auch bei der Gesamtskala „ERS“ liegen keine signifikanten Unterschiede vor. Dennoch zeigt sich die Tendenz, dass Mädchen die Situationen „Stehlen“ und „Alkohol“ als auch die Gesamtskala „ERS“ riskanter als die Jungen einschätzen.

Tabelle 15: Mittelwertunterschiede der „ERS“-Vignetten in Hinblick auf das Geschlecht

Vignette	Männlich	Weiblich	Z bzw. T	p
„Höhe“	2,36 (1,41)	3,09 (1,46)	Z = -4,031	0,00*
„Raufen“	4,37 (1,67)	4,39 (1,13)	Z = -0,359	0,72
„Stehlen“	5,12 (1,23)	4,82 (1,30)	Z = -1,878	0,06
„Alkohol“	3,02 (1,79)	3,25 (1,44)	Z = -1,897	0,06
„Schwänzen“	3,45 (1,71)	3,29 (1,56)	Z = -0,365	0,72
„ERS gesamt“	3,67 (1,00)	3,77 (0,89)	T = 1,42	0,24

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; Z ... Prüfgröße des Mann-Whitney-Tests; T ... Prüfgröße des t-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

10.1.2.2 Altersspezifische Unterschiede

Wie in Tabelle 16 ersichtlich ist, zeigen sich in den Vignetten „Höhe“, „Alkohol“, und „Schwänzen“ als auch in der Gesamtskala „ERS“ signifikante Unterschiede bezüglich der Altersgruppen. Berechnungen mittels U-Test ergaben, dass sich die 12- bis 13-Jährigen in diesen drei Situationen signifikant von der Altersgruppe der 14- bis 15-Jährigen („Höhe“: Z = -2,202, p = 0,03; „Alkohol“: Z = -2,627, p = 0,01; „Schwänzen“: Z = -2,762, p = 0,01) als auch von der Altersgruppe der 16- bis 17-Jährigen („Höhe“: Z = -2,310, p = 0,02; „Alkohol“: Z = -3,237, p = 0,00; „Schwänzen“: Z = -3,360, p = 0,00) unterscheiden, indem die jüngere Altersgruppe die Situationen riskanter einschätzen. Auch für die Gesamtskala gesehen, nimmt die jüngste Altersgruppe die Situationen riskanter wahr als die älteren Altersgruppen (Scheffé-Test: 12- bis 13- Jährige im Vergleich zu 14- bis 15- Jährige: p = 0,02; und im Vergleich zu 16- bis 17- Jährige: p = 0,03).

Tabelle 16: Mittelwertunterschiede der „ERS“-Vignetten in Hinblick auf die Altersgruppen

Vignette	12-13 J.	14-15 J.	16-17 J.	χ^2 bzw. F	p
„Höhe“	3,14 (1,59)	2,61 (1,50)	2,54 (1,37)	$\chi^2 = 6,782$	0,03*
„Raufen“	4,33 (1,56)	4,35 (1,35)	4,46 (1,25)	$\chi^2 = 0,233$	0,89
„Stehlen“	4,92 (1,38)	4,78 (1,36)	5,10 (1,10)	$\chi^2 = 2,012$	0,37
„Alkohol“	3,62 (1,66)	2,92 (1,71)	2,73 (1,39)	$\chi^2 = 11,511$	0,00*
„Schwänzen“	3,82 (1,69)	3,07 (1,64)	2,90 (1,49)	$\chi^2 = 12,968$	0,00*
„ERS gesamt“	3,97 (0,94)	3,54 (0,99)	3,55 (0,87)	F = 5,29	0,01

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; χ^2 Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; F ... Prüfgröße der Varianzanalyse; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

10.1.2.3 Schulkontextspezifische Unterschiede

Der Tabelle 17 ist zu entnehmen, dass sich die SchülerInnen der drei unterschiedlichen Schultypen in den Situationen „Höhe“ und „Schwänzen“ sowie in der Gesamtskala „ERS“ signifikant voneinander unterscheiden. Um signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen zu finden, wurden U-Tests berechnet. Sowohl bei der Vignette „Höhe“ als auch bei der Vignette „Schwänzen“ schätzen die HauptschülerInnen die Situationen riskanter ein als die SchülerInnen der AHS („Höhe“: $Z = -2,896$, $p = 0,04$; „Schwänzen“: $-2,543$, $p = 0,01$) und der HAK („Höhe“: $Z = -2,027$, $p = 0,04$; „Schwänzen“: $-3,673$, $p = 0,00$). Weiters zeigt sich im Kruskal-Wallis-Test bei der Vignette „Alkohol“ ($p = 0,08$) die Tendenz, dass auch hier sich die SchülerInnen bezüglich ihrer Einschätzung riskanter Situationen unterscheiden. Nach genaueren Analysen mittels U-Test kann ein signifikanter Unterschied zwischen den SchülerInnen der HS und der HAK ($Z = -2,156$, $p = 0,03$) dahingehend festgestellt werden, dass die jüngeren SchülerInnen der Hauptschule die Situation als riskanter einschätzen. Auch in der Gesamtskala zeigt sich zwischen den HauptschülerInnen und den SchülerInnen der HAK ein signifikanter Unterschied in dieselbe Richtung ($F = 3,744$, $p = 0,03$; Scheffé-Test: HauptschülerInnen im Vergleich zu SchülerInnen der HAK: $p = 0,04$).

Tabelle 17: Mittelwertunterschiede der „ERS“-Vignetten in Hinblick auf die Schulstufenzugehörigkeit

Vignette	HS	AHS	HAK	χ^2 bzw. F	p
„Höhe“	3,12 (1,60)	2,48 (1,31)	2,97 (1,57)	$\chi^2 = 8,704$	0,01*
„Raufen“	4,34 (1,50)	4,32 (1,41)	4,54 (1,24)	$\chi^2 = 0,422$	0,81
„Stehlen“	4,83 (1,34)	5,03 (1,22)	4,95 (1,37)	$\chi^2 = 0,135$	0,94
„Alkohol“	3,46 (1,59)	3,11 (1,65)	2,70 (1,43)	$\chi^2 = 4,952$	0,08
„Schwänzen“	3,88 (1,55)	3,27 (1,64)	2,95 (1,62)	$\chi^2 = 14,422$	0,00*
„ERS gesamt“	3,93 (0,89)	3,64 (0,94)	3,62 (1,03)	F = 3,744	0,03*

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; χ^2 ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; F ... Prüfgröße der Varianzanalyse; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

In Hinblick auf die Schulstufenzugehörigkeit können die Mittelwertunterschiede der Tabelle 18 entnommen werden. Es ergeben sich signifikante Unterschiede bei den Vignetten „Höhe“, „Alkohol“ und „Schwänzen“ sowie in der Gesamtskala „ERS“. Um die signifikanten Unterschiede differenzierter zwischen den einzelnen Schulstufen zu betrachten, wurden U-Tests angewandt. Bei der Vignette „Höhe“ ergeben sich signifikante Unterschiede im Vergleich der 6. Schulstufe mit der 8. Schulstufe ($Z = -1,982$, $p = 0,048$), der 9. Schulstufe ($Z = -2,199$, $p = 0,03$) und der 11. Schulstufe ($Z = -2,448$, $p = 0,01$) sowie der 7. Schulstufe mit der 9. Schulstufe ($Z = -2,094$, $p = 0,04$) und der 11. Schulstufe ($Z = -2,275$, $p = 0,02$). Bezüglich der Vignette „Alkohol“ unterscheidet sich nur die 6. Schulstufe signifikant von den höheren Schulstufen (8. Schulstufe: $Z = -2,563$, $p = 0,01$; 9. Schulstufe: $Z = -2,330$, $p = 0,02$; 10. Schulstufe: $Z = -3,393$, $p = 0,00$; 11. Schulstufe: $Z = -3,487$, $p = 0,00$). Weiters hebt sich die 7. Schulstufe signifikant von der 10. Schulstufe ($Z = -2,071$, $p = 0,04$) als auch von der 11. Schulstufe ($Z = -1,990$, $p = 0,047$) ab. Bei der Vignette „Schwänzen“ sind signifikante Unterschiede zwischen der 6. und der 9. Schulstufe ($Z = -3,024$, $p = 0,00$), der 10. Schulstufe ($Z = -2,001$, $p = 0,045$) als auch der 11. Schulstufe ($Z = -3,271$, $p = 0,00$) zu beobachten. Die 7. Schulstufe unterscheidet sich in dieser Vignette ebenfalls signifikant von der 9. Schulstufe ($Z = -2,296$, $p = 0,02$) sowie von der 11. Schulstufe ($Z = -2,789$, $p = 0,01$) und die 8. Schulstufe von der 9. Schulstufe ($Z = -2,745$, $p = 0,01$) als auch von der 11. Schulstufe ($Z = -3,202$, $p = 0,00$). In der Gesamtskala werden signifikante

Unterschiede zwischen den Schulstufen ($F = 2,916$; $p = 0,01$) deutlich. Vereinfachend ist aus dem bisher Dargelegten festzustellen, dass die 6. als auch die 7. Schulstufe von der 9. bzw. 11. Schulstufe differiert. Alle signifikanten Unterschiede richten sich dahingehend, dass die jüngeren Schulstufen die Situationen „Höhe“, „Alkohol“ und „Schwänzen“ riskanter einschätzen. Bei der Vignette „Stehlen“ zeigt nach dem U-Test ein signifikanter Unterschied zwischen der 7. und der 9. Schulstufe ($Z = -2,330$, $p = 0,02$). Auch hier schätzen die jüngeren SchülerInnen „Stehlen“ riskanter ein.

Tabelle 18: Mittelwertunterschiede der „ERS“-Vignetten in Hinblick auf die Schulstufenzugehörigkeit

Vignette	6. Schulstufe	7. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe	10. Schulstufe	11. Schulstufe	χ^2 bzw. F	p
„Höhe“	3,56 (1,59)	3,15 (1,62)	2,50 (1,50)	2,61 (1,35)	2,93 (1,39)	2,33 (1,16)	$\chi^2 = 0,23$	0,04*
„Raufen“	4,13 (1,63)	4,29 (1,66)	4,25 (1,40)	4,52 (1,03)	4,67 (1,30)	4,33 (1,46)	$\chi^2 = 0,23$	0,74
„Stehlen“	4,44 (1,55)	5,27 (1,25)	4,96 (1,14)	4,79 (1,36)	4,97 (1,45)	4,90 (1,09)	$\chi^2 = 0,23$	0,23
„Alkohol“	4,06 (1,53)	3,54 (1,54)	3,19 (1,70)	3,06 (1,84)	2,53 (1,28)	2,62 (1,12)	$\chi^2 = 0,23$	0,01*
„Schwänzen“	4,25 (1,69)	3,78 (1,51)	3,65 (1,63)	2,91 (1,42)	3,17 (1,70)	2,62 (1,60)	$\chi^2 = 0,23$	0,00*
„ERS gesamt“	4,09 (1,01)	4,01 (0,93)	3,71 (0,85)	3,58 (1,07)	3,65 (0,97)	3,36 (0,81)	F = 2,916	0,01*

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; χ^2 ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; F ... Prüfgröße der Varianzanalyse; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

10.2 Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen

10.2.1 Deskriptive Beschreibung zur Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen

Tabelle 19 zeigt einen vergleichenden Überblick über die deskriptive Beschreibung des Antwortverhaltens bei der Frage nach dem mutigsten Verhalten zu den einzelnen Vignetten des Fragebogens „Einschätzung

mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut). Dabei ist zu sehen, dass die meisten SchülerInnen es am mutigsten einschätzen, wenn vor den Peers zugegeben wird, dass etwas nicht durchgeführt werden möchte („Ablehnende Verhaltensreaktion“). Nur bei der Vignette „Raufen“ wird die Reaktion „Lasst uns weitergehen.“ („Ausweichende Verhaltensreaktion“) statt „Nein, ich möchte nicht verprügelt werden.“ („Ablehnende Verhaltensreaktion“) am häufigsten als mutig aufgefasst. Die wenigste Zustimmung als mutig bekam die Verhaltensreaktion „Möchte nach Hause gehen“ („Ausweichende Verhaltensreaktion“) bei der Vignette „Alkohol“.

Tabelle 19: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Vignetten des „ERS-Mut“

Vignette	Formulierung	N (%)	M	SD
„Höhe“	Ablehnende Verhaltensreaktion	143 (60,1)	1,75	0,58
	Ausweichende Verhaltensreaktion	18 (7,6)		
	Zustimmende Verhaltensreaktion	77 (32,4)		
„Raufen“	Ablehnende Verhaltensreaktion	80 (33,6)	2,34	0,74
	Ausweichende Verhaltensreaktion	119 (50,0)		
	Zustimmende Verhaltensreaktion	39 (16,4)		
„Stehlen“	Ablehnende Verhaltensreaktion	131 (55,0)	2,16	0,65
	Ausweichende Verhaltensreaktion	72 (30,3)		
	Zustimmende Verhaltensreaktion	35 (14,7)		
„Alkohol“	Ablehnende Verhaltensreaktion	151 (63,4)	1,69	0,52
	Ausweichende Verhaltensreaktion	7 (2,9)		
	Zustimmende Verhaltensreaktion	80 (33,6)		
„Schwänzen“	Ablehnende Verhaltensreaktion	139 (58,4)	1,99	0,65
	Ausweichende Verhaltensreaktion	48 (20,2)		
	Zustimmende Verhaltensreaktion	51 (21,4)		

10.2.2 Hypothesenprüfung

10.2.2.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Tabelle 20 zeigt die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktion.

Tabelle 20: Mittelwertunterschiede des „ERS-Mut“ in Hinblick auf das Geschlecht

Vignetten		Männlich (%)	Weiblich (%)	Z	p
„Höhe“	1	51 (50,0)	92 (67,6)	-3,387	0,00*
	2	3 (2,9)	15 (11,0)		
	3	48 (47,1)	29 (21,3)		
„Raufen“	1	27 (26,5)	53 (39,0)	-3,700	0,00*
	2	45 (44,1)	74 (54,4)		
	3	30 (29,4)	9 (6,6)		
„Stehlen“	1	54 (52,9)	77 (56,6)	-0,916	0,36
	2	29 (28,4)	43 (31,6)		
	3	19 (18,6)	16 (11,8)		
„Alkohol“	1	60 (58,8)	91 (66,9)	-1,307	0,19
	2	3 (2,9)	4 (2,9)		
	3	39 (38,2)	41 (30,1)		
„Schwänzen“	1	55 (53,9)	84 (61,8)	-1,254	0,21
	2	22 (21,6)	26 (19,1)		
	3	25 (24,5)	26 (19,1)		

Anmerkungen: 1 ... Ablehnende Verhaltensreaktion; 2 ... Ausweichende Verhaltensreaktion; 3 ... Zustimmende Verhaltensreaktion; Z ... Prüfgröße des Mann-Whitney-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

Bei den Vignetten „Höhe“ (p = 0,00) und „Raufen“ (p = 0,00) werden signifikante Unterschiede sichtbar. Demnach finden Mädchen es in der Situation „Höhe“ signifikant mutiger, wenn sie ihre Angst zugeben und nicht vom Turm springen („Ablehnende Verhaltensreaktion“), während Buben sowohl die zustimmende als auch die ablehnende Verhaltensreaktion als gleich mutig einschätzen. In der

Situation „Raufen“ finden beide Geschlechter die „Ausweichende Verhaltensreaktion“, indem sie aus der Situation weggehen möchten, signifikant am mutigsten. Am zweit häufigsten wurde bei den Mädchen die „Ablehnende Verhaltensreaktion“ als mutig eingestuft, bei den Buben die „Zustimmende Verhaltensreaktion“. In den anderen Situationen konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt werden.

10.2.2.2 Altersspezifische Unterschiede

Mittels U-Test wurden altersspezifische Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen untersucht. Die Ergebnisse werden in Tabelle 21 dargestellt.

Tabelle 21: Mittelwertunterschiede des „ERS-Mut“ in Hinblick auf die Altersgruppen

Vignetten		12 – 13 Jahre (%)	14 – 15 Jahre (%)	16 – 17 Jahre (%)	χ^2	df	p
„Höhe“	1	45 (57,7)	54 (60,7)	44 (62,0)	0,223	2	0,89
	2	7 (9,0)	6 (6,7)	5 (7,0)			
	3	26 (33,3)	29 (32,6)	22 (31,0)			
„Raufen“	1	28 (35,9)	32 (36,0)	20 (28,2)	1,872	2	0,39
	2	36 (46,2)	46 (51,7)	37 (52,1)			
	3	14 (17,9)	11 (12,4)	14 (19,7)			
„Stehlen“	1	37 (47,4)	45 (50,6)	49 (69,0)	6,842	2	0,03*
	2	30 (38,5)	28 (31,5)	14 (19,7)			
	3	11 (14,1)	16 (18,0)	8 (11,3)			
„Alkohol“	1	45 (57,7)	57 (64,0)	49 (69,0)	2,007	2	0,37
	2	3 (3,8)	2 (2,2)	2 (2,8)			
	3	30 (38,5)	30 (33,7)	20 (28,2)			
„Schwänzen“	1	48 (61,5)	48 (53,9)	43 (60,6)	1,355	2	0,51
	2	16 (20,5)	19 (21,3)	13 (18,3)			
	3	14 (17,9)	22 (24,7)	15 (21,1)			

Anmerkungen: 1 ... Ablehnende Verhaltensreaktion; 2 ... Ausweichende Verhaltensreaktion; 3 ... Zustimmende Verhaltensreaktion; χ^2 ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

Hier konnten signifikante Unterschiede in der Vignette „Stehlen“ gefunden werden. Jugendliche der Altersgruppe 12 bis 13 Jahre ($Z = -2,386$, $p = 0,02$) und der Altersgruppe 14 bis 15 Jahre ($Z = -2,273$, $p = 0,02$) finden die ablehnende Verhaltensreaktion in diesen Situationen wie die Altersgruppe der 16- bis 17-Jährigen zwar am mutigsten, jedoch schätzen die beiden jüngeren Altersgruppen die ausweichende Verhaltensreaktion signifikant mutiger ein als die ältere Altersgruppe. Es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der anderen Vignetten.

10.2.2.3 Schulkontextspezifische Unterschiede

Mittels U-Test konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden bezüglich der Mittelwertunterschiede der Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktionen und der Schultypen. Wie in der Tabelle 22 ersichtlich ist, schätzen die SchülerInnen aller drei Schultypen die „Ablehnende Verhaltensreaktion“ in allen Vignetten am mutigsten ein.

Tabelle 22: Mittelwertunterschiede des „ERS-Mut“ in Hinblick auf die Schultypenzugehörigkeit

Vignetten		HS (%)	AHS (%)	HAK (%)	χ^2	df	p
„Höhe“	1	44 (58,7)	67 (62,6)	32 (57,1)	0,754	2	0,69
	2	5 (6,7)	9 (8,4)	4(7,6)			
	3	26 (34,7)	31 (29,0)	20 (32,4)			
„Raufen“	1	27 (36,0)	38 (35,5)	15 (26,8)	3,082	2	0,21
	2	34 (45,3)	57 (53,3)	28 (50,0)			
	3	14 (18,7)	12 (11,2)	13 (23,2)			
„Stehlen“	1	36 (48,0)	66 (61,7)	29 (81,8)	2,613	2	0,27
	2	31 (41,3)	26 (24,3)	15 (26,8)			
	3	8 (10,7)	15 (14,0)	12 (21,4)			
„Alkohol“	1	41 (54,7)	72 (67,3)	38 (67,9)	3,474	2	0,18
	2	3 (4,0)	4 (3,7)	0 (0,0)			
	3	31 (41,3)	31 (29,0)	18 (32,1)			
„Schwänzen“	1	48 (64,0)	58 (54,2)	33 (58,9)	2,620	2	0,27
	2	17 (22,7)	23 (21,5)	8 (14,3)			
	3	10 (13,3)	26 (24,3)	15 (26,8)			

Anmerkungen: 1 ... Ablehnende Verhaltensreaktion; 2 ... Ausweichende Verhaltensreaktion; 3 ... Zustimmungde Verhaltensreaktion; χ^2 ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit

In Bezug auf die Schulstufenverteilung erweisen sich signifikante Unterschiede in der Vignette „Stehlen“, wie in Tabelle 23 erkennbar ist.

Tabelle 23: Mittelwertunterschiede des „ERS-Mut“ in Hinblick auf die Schulstufenverteilung

Vignetten		6. Schul- stufe (%)	7. Schul- stufe (%)	8. Schul- stufe (%)	9. Schul- stufe (%)	10. Schul- stufe (%)	11. Schul- stufe (%)	χ^2	df	p
„Höhe“	1	10 (55,6)	29 (64,4)	29 (50,0)	26 (68,4)	23 (62,2)	26 (61,9)	4,356	5	0,50
	2	3 (16,7)	2 (4,4)	5 (8,6)	4 (10,5)	1 (2,7)	3 (7,1)			
	3	5 (27,8)	14 (31,1)	24 (41,4)	8 (21,1)	13 (35,1)	13 (31,0)			
„Raufen“	1	4 (22,2)	17 (37,8)	27 (46,6)	10 (26,3)	9 (24,3)	13 (31,0)	4,803	5	0,44
	2	12 (66,7)	18 (40,0)	23 (39,7)	24 (63,2)	23 (62,2)	19 (45,2)			
	3	2 (11,1)	10 (22,2)	8 (13,8)	4 (10,5)	5 (13,5)	10 (23,8)			
„Stehlen“	1	6 (33,3)	22 (48,9)	34 (58,6)	15 (39,5)	23 (62,2)	31 (73,8)	12,373	5	0,03*
	2	9 (50,0)	15 (33,3)	20 (34,5)	15 (39,5)	8 (21,6)	5 (11,9)			
	3	3 (16,7)	8 (17,8)	4 (6,9)	8 (21,1)	6 (16,2)	6 (14,3)			
„Alkohol“	1	13 (72,2)	22 (48,9)	36 (62,1)	22 (57,9)	27 (73,0)	31 (73,8)	8,452	5	0,13
	2	0 (0,0)	2 (4,4)	2 (3,4)	1 (2,6)	1 (2,7)	1 (2,4)			
	3	5 (27,8)	21 (46,7)	20 (34,5)	15 (39,5)	9 (24,3)	10 (23,8)			
„Schwänzen“	1	10 (55,6)	26 (57,8)	35 (60,3)	21 (55,3)	21 (56,8)	26 (61,9)	0,876	5	0,97
	2	4 (22,2)	9 (20,0)	15 (25,9)	7 (18,4)	8 (21,6)	5 (11,9)			
	3	4 (22,2)	10 (22,2)	8 (13,8)	10 (26,3)	8 (21,6)	11 (26,2)			

Anmerkungen: 1 ... Ablehnende Verhaltensreaktion; 2 ... Ausweichende Verhaltensreaktion; 3 ... Zustimmungende Verhaltensreaktion; χ^2 ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

Jugendliche der 6. Schulstufe bewerten es signifikant mutiger, im Handlungsfeld „Stehlen“ der Situation auszuweichen, wohingegen die SchülerInnen der 8. (Z = -1,969, p = 0,049) als auch der 11. Schulstufe (Z = -2,487, p = 0,01) die „Ablehnende Verhaltensreaktion“ am mutigsten einstufen. In der 7. und in der 11. Schulstufe nennen die SchülerInnen beider Schulstufen die „Ablehnende

Verhaltensreaktion“ am mutigsten, jedoch bewerten die jüngeren SchülerInnen die „Ausweichende Verhaltensreaktion“ und die älteren SchülerInnen die „Ablehnende Verhaltensreaktion“ signifikant am zweitmutigsten ($Z = -2,054$, $p = 0,04$). Ein weiterer signifikanter Unterschied besteht zwischen der 9. und 8. Schulstufe ($Z = -2,164$, $p = 0,03$) bzw. 11. Schulstufe ($Z = -2,701$, $p = 0,01$). Dabei schätzen die SchülerInnen der 9. Schulstufe die „Ausweichende Verhaltensreaktion“ signifikant am mutigsten ein, im Gegensatz dazu erachten die SchülerInnen der anderen beiden Schulstufen die „Ablehnende Verhaltensreaktion“ für am mutigsten.

10.2.2.4 Zusammenhang zwischen Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen und Einschätzung riskanter Situationen

Mittels Rangkorrelation nach Spearman konnten nur sehr geringe bis mittlere Korrelationen zwischen der Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen und der Einschätzung riskanter Situationen gefunden werden. Eine genaue Darstellung der Ergebnisse zeigt Tabelle 24.

Tabelle 24: Korrelationskoeffizienten für die Vignetten des „ERS-Mut“ und die Vignetten des „ERS“

<i>Risiko</i> <i>Mut</i>	„Höhe“	„Raufen“	„Stehlen“	„Alkohol“	„Schwänzen“	„ERS“
„Höhe“	-0,29**	-0,19**	-0,01	-0,27**	-0,16*	-0,28**
„Raufen“	-0,19**	-0,18**	-0,01	-0,21**	-0,22**	-0,27**
„Stehlen“	-0,10	-0,10	-0,21**	-0,15*	-0,24**	-0,24**
„Alkohol“	-0,10	-0,26**	-0,02	-0,41**	-0,21**	-0,34**
„Schwänzen“	-0,10	-0,18*	-0,17**	-0,21**	-0,43**	-0,35**

Anmerkungen: * $p < 0,05$ (zweiseitig); ** $p < 0,01$ (einseitig)

Signifikante mittlere negative Korrelationen ergaben sich in den Vignetten „Alkohol“ und „Schwänzen“. Umso riskanter Jugendliche die Situation „Alkohol“ einschätzen, desto eher befinden sie die „Ablehnende Verhaltensreaktion“ der Situation „Alkohol“ als am mutigsten ($r = -0,41$). Gleiches gilt für die Verhaltensreaktion der Situation „Schwänzen“ ($r = -0,43$).

Bei allen fünf Vignetten konnten geringe Korrelationen gefunden werden. Die Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktion der Situation „Höhe“ korreliert negativ mit der Vignette „Höhe“ ($r = -0,29$) und „Alkohol“ ($r = -0,27$); die mutigste Verhaltensreaktion der Situation „Raufen“ mit den Vignetten „Alkohol“ ($r = -0,21$) und „Schwänzen“ ($r = -0,22$); die mutigste Verhaltensreaktion der Situation „Stehlen“ mit den Vignetten „Stehlen“ ($r = -0,21$) und „Schwänzen“ ($r = -0,24$); die mutigste Verhaltensreaktion der Situation „Alkohol“ mit den Vignetten „Raufen“ ($r = -0,26$) und „Schwänzen“ ($r = -0,21$); und die mutigste Verhaltensreaktion der Situation „Schwänzen“ mit der Vignette „Alkohol“ ($r = -0,21$). Weiters korrelieren alle fünf Vignetten negativ mit der Gesamtskala „ERS“ („Höhe“: $r = -0,28$; „Raufen“: $r = -0,27$; „Stehlen“: $r = -0,24$; „Alkohol“: $r = -0,34$; „Schwänzen“: $r = -0,35$). Sehr geringe negative Korrelationen finden sich zwischen der mutigsten Verhaltensreaktion der Situation „Höhe“ mit den Vignetten „Raufen“ und „Schwänzen“, der mutigsten Verhaltensreaktion der Situation „Raufen“ mit den Vignetten „Höhe“ und „Raufen“, der mutigsten Verhaltensreaktion der Situation „Stehlen“ mit der Vignette „Alkohol“ und der mutigsten Verhaltensreaktion der Situation „Schwänzen“ mit der Vignette „Raufen“ und „Stehlen“.

Insgesamt zeigen sich nur negative Korrelationen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche die „Ablehnende Verhaltensreaktion“ als am mutigsten einschätzen, je riskanter sie eine Situation empfinden. In dem Fall, dass eine Situation weniger riskant eingeschätzt wird, geben die SchülerInnen die „Zustimmende Verhaltensreaktion“ als am mutigsten an.

10.3 Copingstrategien

Da in der Skala „Reflexiver Stil“ keine Normalverteilung gegeben ist ($p = 0,04$), werden die Berechnungen zu dieser Skala mit parameterfreien Verfahren durchgeführt.

10.3.1 Deskriptive Statistiken zu den Copingstrategien

Der erste Schritt der Analyse der Antworttendenzen der SchülerInnen wurde auf Itemebene des „Coping Across Situations Questionnaire“ (CASQ; Seiffge-Krenke, 1989) durchgeführt. Die deskriptive Statistiken als auch das prozentuale Antwortverhalten für die jeweiligen Skalen sind beginnend in der Tabelle 25 bis zur Tabelle 27 für jedes einzelne Item abzulesen. Niedrige Werte im Mittelwert drücken eine ablehnende Haltung und höhere Werte eine zustimmende Haltung gegenüber dem Item aus.

Dabei weist für die gesamte Coping-Skala das Item „Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstelle, etc.).“ (Item 3) mit einem Wert von 1,74 den geringsten Mittelwert auf und zeigt auch am wenigsten Streuung ($SD = 1,14$). Den höchsten Mittelwert erreicht das Item „Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.“ (Item 19) mit einem Wert von 4,45 ($SD = 4,45$). Demnach suchen Jugendliche bei Problemen kaum fachmännischen Rat, sondern versuchen, ihre Probleme gemeinsam mit Freunden zu lösen. Die Items „Ich versuche, mich abzureagieren (durch laute Musik hören, Motorradfahren, wildes Tanzen, Sport etc.).“ (Item 8) und „Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meine Gedanken zu verdrängen“ (Item 16) streuen am höchsten ($SD = 1,60$).

Tabelle 25: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Interaktiver Stil“

Nr.	Itemformulierung	N	-	+	M	SD
			(in %)			
01	Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern/anderen Erwachsenen.	237	45,1	54,9	3,65	1,41
02	Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.	238	56,3	43,7	3,35	1,34
03	Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstellen etc.).	238	90,8	9,2	1,74	1,14
05	Ich akzeptiere meine Grenzen.	236	27,5	72,5	4,08	1,43
06	Ich versuche, Probleme im Gespräch mit Betroffenen unmittelbar anzusprechen.	236	32,6	67,4	4,01	1,34
15	Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.	237	77,6	22,4	2,32	1,50
18	Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.	236	55,1	44,9	3,34	1,43
19	Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.	237	65,8	34,2	4,45	1,51

Anmerkungen: - ... Ablehnung, + ... Zustimmung

Der Skala „Interaktiver Stil“ gehören sowohl Item 3 als auch Item 19 an, womit diese, so wie in der Gesamtskala, auch in dieser Skala den niedrigsten bzw. höchsten Mittelwert und die niedrigste bzw. höchste Standardabweichung aufweisen.

Tabelle 26: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Reflexiver Stil“

Nr.	Itemformulierung	N	-	+	M	SD
			(in %)			
04	Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst.	237	43,0	57,0	3,76	1,46
10	Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.	238	24,8	75,2	4,36	1,45
11	Ich schließe Kompromisse.	236	31,8	68,2	3,97	1,37
13	Ich mache mir klar, dass es immer Probleme geben wird.	238	32,8	67,2	4,05	1,51

Anmerkungen: - ... Ablehnung, + ... Zustimmung

Wie in Tabelle 26 ersichtlich ist, erreicht das Item 10 (M = 4,36; SD = 1,45) den höchsten Mittelwert und das Item 4 (M = 3,76; SD = 1,46) den niedrigsten

Mittelwert mit der höchsten Standardabweichung in der Skala „Reflexiver Stil“. Die niedrigste Streuung zeigt das Item 11.

Tabelle 27: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Problemumgehender Stil“

Nr.	Itemformulierung	N	- + (in %)		M	SD
07	Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.	236	44,5	55,5	3,70	1,52
08	Ich versuche, mich abzureagieren (durch laute Musik hören, Motorradfahren, wildes Tanzen, Sport, etc.).	238	23,5	76,5	4,43	1,60
09	Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.	236	56,8	43,2	3,19	1,28
12	Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit „Luft“ durch Schreien, Heulen, Türknallen, etc.	238	56,3	43,7	3,21	1,59
14	Ich denke erst an Probleme, wenn sie auftreten.	236	44,5	55,5	3,69	1,58
16	Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.	237	57,8	42,2	3,23	1,60
17	Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol und Drogen zu vergessen.	238	84,0	16,0	1,88	1,57
20	Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.	237	65,8	34,2	2,85	1,53

Anmerkungen: - ... Ablehnung, + ... Zustimmung

In der Skala „Problemumgehender Stil“ geben die Jugendlichen mit dem höchsten erzielten Mittelwert von 4,43 und der höchsten Standardabweichung von 1,60 an, dass sie versuchen, sich in Problemsituationen abzureagieren (Item 8). Am geringsten stimmen die Jugendlichen der Aussage zu, dass sie ihre Probleme mit Alkohol und Drogen zu vergessen versuchen (Item 17: M = 1,88; SD = 1,57). Item 9 („Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.“) streut am geringsten (SD = 1,28).

Tabelle 28: Deskriptive Beschreibung der Coping-Skalen

Copingskalen	N	M	SD	Min.	Max.
„Interaktiver Stil“	229	3,36	0,75	1,50	5,63
„Reflexiver Stil“	235	4,04	0,87	1,75	6,00
„Problemumgehender Stil“	232	3,28	0,74	1,00	5,38
„Coping gesamt“	222	3,45	0,42	2,40	4,80

Anmerkungen: - ... Ablehnung, + ... Zustimmung

Zwischen den einzelnen neuen Skalen des CASQ erweist sich ein signifikanter Unterschied ($F = 67,779$, $p = 0,00$), wie in Tabelle 28 ersichtlich ist, und zwar dahingehend, dass Jugendliche den Aussagen der Skala „Reflexiver Stil“ am meisten zustimmen.

10.3.2 Hypothesenprüfung zu den Copingstrategien

Bei der Skala „Reflexiver Stil“ ist keine Normalverteilung gegeben (Kolmogorov-Smirnov-Test; $p = 0,04$). Somit kamen bezüglich dieser Skala parameterfreie Verfahren in Anwendung.

10.3.2.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Tabelle 29 gibt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Coping-Skalen für Mädchen und Buben wieder.

Tabelle 29: Mittelwertunterschiede der Coping-Skalen in Hinblick auf das Geschlecht

Copingskala	Männlich	Weiblich	Levene-Test	T bzw. Z	p
„Interaktiver Stil“	3,24 (0,84)	3,47 (0,67)	0,01	Z = -2,63	0,01*
„Reflexiver Stil“	4,05 (0,87)	4,04 (0,87)	0,97	Z = -0,77	0,44
„Problemumgehender Stil“	3,09 (0,73)	3,32 (0,67)	0,18	T = -2,11	0,04*
„Coping gesamt“	3,34 (0,44)	3,52 (0,38)	0,10	T = -3,25	0,00*

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; T ... Prüfgröße des t-Tests; Z ... Prüfgröße des Mann-Whitney-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * $p < 0,05$ (zweiseitig)

Sowohl die Mädchen ($M = 4,04$; $SD = 0,87$) als auch die Buben ($M = 4,05$; $SD = 0,87$) erzielen den höchsten Mittelwert in der Skala „Reflexiver Stil“. In dieser Skala zeigt sich somit kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern ($p = 0,44$). Signifikante Unterschiede finden sich in der Skala „Interaktiver Stil“ ($p = 0,01$), in der Skala „Problemumgehender Stil“ ($p = 0,04$) und in der Gesamtskala ($p = 0,00$), wobei jeweils die Mädchen den höheren Mittelwert aufweisen.

10.3.2.2 Altersspezifische Unterschiede

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Coping-Skalen für die drei Altersgruppen sind der Tabelle 30 zu entnehmen.

Tabelle 30: Mittelwertunterschiede der Coping-Skalen in Hinblick auf die Altersgruppen

Copingskala	12-13 J.	14-15 J.	16-17 J.	Levene-Test	F bzw. χ^2	p
„Interaktiver Stil“	3,28 (0,78)	3,36 (0,77)	3,42 (0,70)	0,46	F = 0,64	0,53
„Reflexiver Stil“	3,81 (0,97)	4,03 (0,82)	4,27 (0,77)	0,10	$\chi^2 = 7,44$	0,02*
„Problemumgehender Stil“	3,25 (0,78)	3,36 (0,69)	3,15 (0,71)	0,81	F = 1,53	0,22
„Coping gesamt“	3,37 (0,46)	3,49 (0,39)	3,48 (0,40)	0,29	F = 1,89	0,15

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; F ... Prüfgröße der Varianzanalyse; χ^2 ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * $p < 0,05$ (zweiseitig)

Hier zeigt sich in der Skala „Reflexiver Stil“ ein signifikanter Unterschied aufgrund Berechnungen mittels U-Test dahingehend, dass sich die Altersgruppe der 12- bis 13-Jährigen signifikant von der Altersgruppe der 16- bis 17-Jährigen unterscheidet ($Z = -2,67$, $p = 0,01$). Von der Altersgruppe der 14- bis 15-Jährigen unterscheiden sich die beiden anderen Altersgruppen in dieser Skala nicht signifikant. Den höchsten Mittelwert weisen die drei Altersgruppen ebenfalls in dieser Skala auf.

10.3.2.3 Schulkontextspezifische Unterschiede

Tabelle 31 veranschaulicht die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Coping-Skalen in Hinblick auf die Schultypenzugehörigkeit.

Tabelle 31: Mittelwertunterschiede der Coping-Skalen in Hinblick auf die Schultypenzugehörigkeit

Copingskala	HS	AHS	HAK	Levene-Test	F bzw. χ^2	p
„Interaktiver Stil“	3,36 (0,81)	3,33 (0,74)	3,52 (0,65)	0,46	F = 0,16	0,85
„Reflexiver Stil“	3,75 (0,94)	4,11 (0,85)	4,31 (0,57)	0,32	$\chi^2 = 11,11$	0,00*
„Problemumgehender Stil“	3,30 (0,70)	3,25 (0,74)	3,07 (0,67)	0,71	F = 1,07	0,34
Coping gesamt	3,42 (0,51)	3,45 (0,37)	3,50 (0,34)	0,01	$\chi^2 = 0,99$	0,61

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; F ... Prüfgröße der Varianzanalyse; χ^2 ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

Dabei zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Skala „Reflexiver Stil“ (p = 0,00). Es unterscheiden sich die Mittelwerte der SchülerInnen der Hauptschule sowohl von den Mittelwerten der SchülerInnen der AHS (Z = -2,36, p = 0,02) als auch von den Mittelwerten der SchülerInnen der HAK (Z = -3,17, p = 0,01). Die HauptschülerInnen erzielen in dieser Skala einen niedrigeren Mittelwert (M = 3,75; SD = 0,94) als die GymnasiastInnen (M = 4,11; SD = 0,85) und die HAK-SchülerInnen (M = 4,31; SD = 0,57).

Tabelle 32: Mittelwertunterschiede der Coping-Skalen in Hinblick auf die Schulstufenzugehörigkeit

Coping Skalen	6. Schulstufe	7. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe	10. Schulstufe	11. Schulstufe	Levene-Test	F bzw. χ^2	p
Skala 1	3,05 (0,85)	3,47 (0,77)	3,26 (0,82)	3,42 (0,72)	3,58 (0,49)	3,39 (0,71)	0,09	F = 1,09	0,37
Skala 2	3,53 (1,11)	3,93 (0,95)	3,93 (0,92)	4,09 (0,58)	4,34 (0,66)	4,29 (0,73)	0,10	$\chi^2 = 13,40$	0,02*
Skala 3	3,22 (0,84)	3,20 (0,72)	3,40 (0,76)	3,23 (0,52)	3,16 (0,74)	2,99 (0,70)	0,70	F = 1,67	0,15
„Coping Gesamt“	3,21 (0,65)	3,45 (0,39)	3,45 (0,40)	3,48 (0,36)	3,56 (0,38)	3,41 (0,38)	0,08	F = 1,64	0,15

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; F ... Prüfgröße der Varianzanalyse; χ^2 ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

Tabelle 32 zeigt die Mittelwerte und die Standardabweichungen der Coping-Skalen für die sechs Schulstufen. Ein signifikanter Unterschied besteht in der Skala „Reflexiver Stil“ (p = 0,02). Es wurden U-Tests gerechnet, um signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstufen und der Skala „Reflexiver Stil“ zu finden. Die SchülerInnen der 10. Schulstufe zeigen dabei einen signifikant höheren Mittelwert als die SchülerInnen der 6. Schulstufe (Z = -2,46, p = 0,01), der 7. Schulstufe (Z = -2,30, p = 0,02), der 8. Schulstufe (Z = -2,46, p = 0,01) und der 9. Schulstufe (Z = -2,02, p = 0,04). Weiters weisen die SchülerInnen der 11. Schulstufe einen signifikant höheren Mittelwert auf als die SchülerInnen der 6. Schulstufe (Z = -2,29, p = 0,02).

Bezüglich der Interaktionen zwischen dem Geschlecht, Alter, Schultyp und der Schulstufe ergaben sich keine signifikanten Unterschiede (Hotelling-Spur; Geschlecht * Alter: p = 0,69; Geschlecht * Schule: p = 0,76; Geschlecht * Schulstufe: p = 0,50; Alter * Schule: p = 0,65; Alter * Schulstufe: p = 0,40; Schule * Schulstufe: p = 0,85).

10.3.2.4 Zusammenhang zwischen Copingstrategien und Einschätzung riskanter Situationen

Tabelle 33 zeigt, dass sich zwischen den Copingstrategien und der Einschätzung riskanter Situationen nur sehr geringe bis geringe Korrelationen ergeben.

Tabelle 33: Korrelationskoeffizienten für die Vignetten des „ERS“ und die Coping-Skalen

Coping \ ERS	„Höhe“	„Raufen“	„Stehlen“	„Alkohol“	„Schwänzen“	„ERS“
„Interaktiver Stil“	0,18**	0,29**	0,23**	0,25**	0,19**	0,34**
„Reflexiver Stil“	0,06 ^a	0,19** ^a	0,13 ^a	0,12 ^a	0,14* ^a	0,21** ^a
„Problemumgehender Stil“	-0,11	-0,13	-0,18**	-0,17**	-0,12	-0,22**
„Coping gesamt“	0,11	0,17**	0,11	0,10	0,10	0,18**

Anmerkungen: * p < 0,05 (zweiseitig); ** p < 0,01 (einseitig); a ... nach Spearman

Der „Interaktive Stil“ korreliert signifikant gering mit den Vignetten „Raufen“ ($r = 0,29$) und „Stehlen“ ($r = 0,23$) und signifikant sehr gering mit den Vignetten „Höhe“ ($r = 0,18$) und „Schwänzen“ ($r = 0,19$), was bedeutet, dass SchülerInnen, die bei Problemen interaktive Bewältigungsstrategien anwenden, diese Situationen riskanter einschätzen. Signifikante, sehr geringe Korrelationen ergaben sich auch zwischen dem „Reflexiven Stil“ und den Vignetten „Raufen“ ($r = 0,19$), „Stehlen“ ($r = 0,13$) und „Schwänzen“ ($r = 0,14$). Sowohl der „Interaktive Stil“ ($r = 0,36$) als auch der „Reflexive Stil“ ($r = 0,21$) korrelieren gering positiv mit der Gesamtskala des ERS. Schätzen die SchülerInnen alle Situationen insgesamt riskanter ein, erzielen sie hohe Werte bei diesen beiden Bewältigungsstrategien.

Der „Problemumgehende Stil“ korreliert signifikant gering negativ mit der Gesamtskala des ERS ($r = -0,22$) und signifikant sehr gering negativ mit den Vignetten „Stehlen“ ($r = -0,18$) und „Alkohol“ ($r = -0,17$), d.h. hohe Werte bei dieser Bewältigungsstrategie führen zu einer niedrigen Gesamteinschätzung des Risikos aller Situationen und in den Situationen „Stehlen“ und „Alkohol“. Generell korreliert die Bewältigungsstrategie „Problemumgehender Stil“ mit der

Einschätzung des Risikos aller Situationen negativ. SchülerInnen, die sich ein Problem nicht anmerken lassen, sich zurückziehen, versuchen, sich sowohl verbal als auch motorisch abzureagieren oder Probleme durch Alkohol oder Drogen zu vergessen, tendieren dazu, das Risiko gefährlicher Situationen geringer einzuschätzen.

Einen sehr geringen Zusammenhang lässt sich auch zwischen der Gesamtskala der Copingstrategien und der Vignette „Raufen“ ($p = 0,17$) sowie der Einschätzung des Risikos der gesamten Situationen ($p = 0,18$) konstatieren.

10.3.2.5 Zusammenhang zwischen Copingstrategien und Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktionen

Zwischen der Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktionen und den Copingstrategien bestehen nur geringe bis sehr geringe Zusammenhänge (siehe Tabelle 34).

Tabelle 34: Korrelationskoeffizienten für die Vignetten des „ERS-Mut“ und die Coping-Skalen

<i>Coping</i> \ <i>ERS-Mut</i>	„Höhe“	„Raufen“	„Stehlen“	„Alkohol“	„Schwänzen“
„Interaktiver Stil“	-0,15*	-0,19**	-0,15*	-0,14*	-0,27**
„Reflexiver Stil“	-0,13	0,02	-0,07	-0,13	-0,04
„Problemumgehender Stil“	0,09	-0,01	0,07	0,15*	0,16*
„Coping gesamt“	-0,11	-0,10	-0,09	-0,05	-0,10

Anmerkungen: * $p < 0,05$ (zweiseitig); ** $p < 0,01$ (einseitig)

Der „Interaktive Stil“ korreliert signifikant gering negativ mit der Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktion „Schwänzen“ ($r = -0,27$) und signifikant sehr gering negativ mit der Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktion der Vignetten „Höhe“ ($r = -0,15$), „Raufen“ ($r = -0,19$), „Stehlen“ ($r = -0,15$) und „Alkohol“ ($r = -0,14$). Da alle Korrelationen dieser Bewältigungsstrategie mit der Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktionen negativ sind, kann die Folgerung aufgestellt werden, dass Jugendliche, die auftauchende Probleme

sofort ansprechen bzw. diskutieren, sich Rat, Trost und Zuwendung holen und auch ihre Grenzen akzeptieren, dazu tendieren, ablehnende Verhaltensreaktionen, indem sie zu sich stehen und „Nein“ sagen, am mutigsten einzuschätzen.

Zwei weitere sehr geringe positive, aber signifikante Korrelationen ergeben sich zwischen dem „Problemumgehenden Stil“ und den Vignetten „Alkohol“ ($r = 0,15$) und „Schwänzen“ ($r = 0,16$). Insgesamt korrelieren vier der fünf Vignetten negativ mit dieser Bewältigungsstrategie. SchülerInnen, die sich Probleme nicht anmerken lassen, über Probleme nicht nachdenken oder versuchen, sich anderweitig abzureagieren oder abzulenken, haben die Tendenz, zustimmende Verhaltensreaktionen, indem sie die erwünschte Handlung durchführen, als am mutigsten anzugeben.

Bezüglich des „Reflexiven Stils“ ist auffallend, dass sich großteils negative Korrelationen ergeben. Jugendliche, die Probleme kognitiv verarbeiten, indem sie sich auf das Schlimmste gefasst machen, über Probleme nachdenken und Lösungen suchen und auch Kompromisse schließen, neigen dazu, ablehnende Verhaltensreaktionen als am mutigsten einzuschätzen. Die einzige Ausnahme dazu ist die Vignette „Raufen“ mit einer sehr geringen positiven Korrelation von $r = 0,02$.

10.4 Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

10.4.1 Deskriptive Statistiken zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Die erste Analyse der Antwortmuster der SchülerInnen beim „*Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen*“ (FKK; Krampen, 1991) erfolgte rein deskriptiv basierend auf den Einzelitems. In der Tabelle 35 bis Tabelle 38 sind die prozentualen Antworthäufigkeiten der SchülerInnen, der Mittelwert und die Standardabweichung dargestellt. Auffallend ist hier das Item 27, weil es den höchsten Mittelwert ($M = 4,45$) und die niedrigste Streuung ($SD = 1,27$) aufweist. Die SchülerInnen sind somit der Meinung, dass es immer eine Folge

der eigenen Anstrengung und des persönlichen Einsatzes ist, wenn man etwas bekommt, was man will. Das Item 26 bekommt mit einem Mittelwert von 2,94 (SD = 1,49) die wenigste Zustimmung. Die Jugendlichen sind eher der Meinung, dass es stark von anderen abhängt, ob sie einen Unfall haben. Item 24 zeichnet sich durch die höchste Streuung aus.

Tabelle 35: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (FKK-SK)

Nr.	Itemformulierung	N	- (in %)	+ (in %)	M	SD
04	Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor.	234	47,4	52,6	3,67	1,62
08	Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.	235	48,5	51,5	3,56	1,55
12	Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll.	236	55,5	44,5	3,41	1,61
16	Ich kenne viele Möglichkeiten, mich vor Erkrankungen zu schützen.	236	33,1	66,9	3,97	1,47
20	In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann.	233	36,5	63,5	3,94	1,41
24	Manchmal weiß ich überhaupt nicht, was ich in einer Situation machen soll.	235	52,8	47,2	3,55	1,69
28	Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein.	234	33,3	66,7	3,97	1,45
32	Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten ein.	232	31,0	69,0	4,14	1,46

Anmerkungen: - ... Ablehnung, + ... Zustimmung

In der Skala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (siehe Tabelle 35) stimmen die Jugendlichen am meisten der Aussage zu, dass ihnen immer viele Möglichkeiten bei der Problemlösung einfallen (M = 4,14, SD = 1,46; Item 32). Dazu ist auch stimmig, dass sie die Behauptung, sie wissen oft nicht, wie sie ihre Wünsche verwirklichen sollen, am wenigsten bejahen (M = 3,41, SD = 1,61; Item 12). Das Item 24 streut am meisten (SD = 1,69), das Item 20 am geringsten (SD = 1,41).

Tabelle 36: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Internalität“ (FKK-I)

Nr.	Itemformulierung	N	-	+	M	SD
			(in %)			
01	Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht.	235	49,4	50,6	3,43	1,41
05	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt allein von mir und meinem Verhalten ab.	236	40,3	59,7	3,92	1,63
06	Wenn ich Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird.	236	37,7	62,3	3,85	1,48
11	Ich kann mich am besten selbst durch mein Verhalten vor Krankheiten schützen.	235	34,0	66,0	4,00	1,51
23	Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen.	235	23,4	76,6	4,36	1,36
25	Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten und erreiche dabei das, was ich will.	234	26,9	73,1	4,20	1,30
27	Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes.	234	18,4	81,6	4,45	1,27
30	Mein Lebenslauf und mein Alltag werden alleine durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt.	235	43,0	57,0	3,63	1,30

Anmerkungen: - ... Ablehnung, + ... Zustimmung

Tabelle 36 zeigt eine detaillierte deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Internalität“. Demnach vertreten Jugendliche am stärksten die Ansicht, dass sie aufgrund ihrer Anstrengung und ihres persönlichen Einsatzes das bekommen, was sie wollen (Item 27; $M = 4,45$). Dieses Item weist auch die geringste Streuung auf ($SD = 1,27$). Am wenigsten stimmen sie dem Item 1 zu, bei dem die Aussage bewertet werden soll, ob sich andere nach ihnen richten ($M = 3,43$, $SD = 1,41$). Am höchsten streut in dieser Skala das Item 5 ($SD = 1,63$).

Tabelle 37: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Soziale Externalität“ (FKK-P)

Nr.	Formulierung	N	-	+	M	SD
			(in %)			
03	Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.	234	38,5	61,5	3,76	1,46
10	Andere Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Pläne.	234	45,7	54,3	3,58	1,65
14	Mein Leben und Alltag werden in vielen Bereichen von anderen Menschen bestimmt.	233	46,8	53,2	3,49	1,49
17	Ich habe nur geringe Möglichkeiten, meine Interessen gegen andere Leute durchzusetzen.	235	60,0	40,0	2,96	1,53
19	Um das zu bekommen, was ich will, muss ich zu anderen Menschen freundlich und zuvorkommend sein.	234	24,4	75,6	4,32	1,43
22	Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab.	234	42,3	57,7	3,68	1,48
26	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt in starkem Maße vom Verhalten der anderen ab.	233	66,1	33,9	2,94	1,49
29	Damit meine Pläne eine Chance haben, richte ich mich beim Planen nach den Wünschen anderer Leute.	234	44,4	55,6	3,61	1,43

Anmerkungen: - ... Ablehnung, + ... Zustimmung

Innerhalb der Skala „Soziale Externalität“ (siehe Tabelle 37) sind Jugendliche am häufigsten der Meinung, dass sie zu anderen freundlich sein müssen, um das zu bekommen, was sie wollen ($M = 4,32$, $SD = 1,43$; Item 19). Dieses Item streut mit dem Item 29 ($SD = 1,43$) am geringsten in dieser Skala. Das Item 26 mit der Aussage, dass ein Unfall von anderen abhängt, erzielt den niedrigsten Mittelwert von 2,94 ($SD = 1,49$). Die höchste Streuung erweist das Item 10 ($SD = 1,65$).

Tabelle 38: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Fatalistische Externalität“ (FKK-C)

Nr.	Formulierung	N	-	+	M	SD
			(in %)			
02	Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags.	235	43,0	57,0	3,72	1,38
07	Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen.	235	52,8	47,2	3,54	1,51
09	Wenn ich bekomme, was ich will, so spielt Glück meistens auch eine Rolle.	234	29,1	70,9	4,06	1,42
13	Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab.	235	50,2	49,8	3,44	1,51
15	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, ist vor allem Glückssache.	235	59,6	40,4	2,97	1,64
18	Es ist für mich nicht gut, weit im Voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt.	234	42,7	57,3	3,63	1,62
21	Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten.	232	67,7	32,3	2,99	1,50
31	Es hängt vom Schicksal ab, ob ich krank werde oder nicht.	233	57,5	42,5	3,18	1,65

Anmerkungen: - ... Ablehnung, + ... Zustimmung

Wie in Tabelle 38 ersichtlich ist, bekommt das Item 9 mit einem Mittelwert von 4,06 (SD = 1,42) die höchste Zustimmung der Jugendlichen in der Skala „Fatalistische Externalität“. Sie sind daher der Meinung, dass Glück beim Erreichen von Zielen eine Rolle spielt. Die geringste Zustimmung der Jugendlichen bekommt das Item 15 (M = 2,97, SD = 1,64). Bei einem Unfall spiele das Glück meistens keine Rolle. In dieser Skala streut das Item 2 am niedrigsten und das Item 31 am höchsten.

Tabelle 39: Deskriptive Beschreibung der Skalen des „FKK“

FKK-Skalen	N	M	SD	Min.	Max.
„Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“	228	3,77	0,94	1,38	5,75
„Internalität“	232	3,98	0,73	2,13	6,00
„Soziale Externalität“	227	3,54	0,82	1,00	5,50
„Fatalistische Externalität“	224	3,41	0,85	1,00	5,50
„FKK gesamt“	216	3,67	0,38	2,25	4,91

10.4.2 Hypothesenprüfung der Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen

10.4.2.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

In Tabelle 40 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der FKK-Skalen für Jungen und Mädchen getrennt dargestellt.

Tabelle 40: Mittelwertunterschiede der „FKK“-Skalen in Hinblick auf das Geschlecht

FKK-Skalen	Männlich	Weiblich	Levene-Test	T bzw. Z	p
„Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“	4,08 (0,83)	3,59 (0,96)	0,08	T = 3,39	0,00*
„Internalität“	4,16 (0,74)	3,87 (0,67)	0,58	T = 2,95	0,00*
„Soziale Externalität“	3,50 (0,88)	3,51 (0,74)	0,03	Z = -0,01	0,996
„Fatalistische Externalität“	3,22 (0,95)	3,48 (0,75)	0,15	T = -2,19	0,03*
„Selbstwirksamkeit“	4,07 (0,67)	3,72 (0,73)	0,57	T = 3,66	0,00*
„Externalität“	3,37 (0,77)	3,51 (0,67)	0,16	T = -1,44	0,15
„Internalität vs. Externalität“	0,71 (1,20)	0,23 (1,16)	0,54	T = 2,97	0,00*
„FKK gesamt“	3,74 (0,41)	3,61 (0,34)	0,08	T = 2,11	0,04*

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; T ... Prüfgröße des t-Tests; Z ... Prüfgröße des Mann-Whitney-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

In den Skalen „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“, „Internalität“, „Fatalistische Externalität“, „Selbstwirksamkeit“, „Internalität versus Externalität“ und der Gesamtskala resultieren signifikante Unterschiede. Buben stimmen den Aussagen der Skala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (p = 0,00), der Skala „Internalität“ (p = 0,00), der Sekundärskala „Selbstwirksamkeit“ und der Tertiärskala „Internalität versus Externalität“ signifikant mehr zu als die Mädchen, während bei der Skala „Fatalistischer Externalität“ (p = 0,03) und der Gesamtskala (p = 0,04) die Mädchen signifikant höhere Mittelwerte als die Buben erzielen. Die männlichen Jugendlichen beschreiben sich demnach selbstsicherer, ideenreicher, aktiver, sicherer in ihrer Handlungsplanung und Handlungsrealisation, handlungsorientierter, autonomer und geringer

fremdbestimmt. Weiters sind sie der Auffassung, dass sie das Geplante häufiger erreichen, ihre eigenen Interessen erfolgreicher vertreten, soziale Interaktionen besser regulieren und sich als wirksam und effektiv erleben. Die weiblichen Jugendlichen hingegen stellen sich schicksalsgläubiger und weniger rational dar. Sie sind der Ansicht, dass sie sich weniger vor Pech schützen können und sind eher der Meinung, dass ihr Erfolg vom Glück abhängt. Bei der Skala „Soziale Externalität“ ist der Mittelwert der beiden Geschlechter fast identisch.

10.4.2.2 Altersspezifische Unterschiede

Wie in Tabelle 41 ersichtlich ist, zeigt sich in keiner Skala des FKKs ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten und Standardabweichungen der einzelnen Altersgruppen. Somit schätzen sich die Jugendlichen aller Altersgruppen hinsichtlich ihrer Kontroll- und Kompetenzüberzeugen gleich ein.

Tabelle 41: Mittelwertunterschiede der „FKK“-Skalen in Hinblick auf die Altersgruppen

FKK-Skalen	12-13 J.	14-15 J.	16-17 J.	Levene-Test	F bzw. χ^2	p
„Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“	3,74 (1,11)	3,71 (0,85)	3,92 (0,81)	0,01	$\chi^2 = 2,01$	0,37
„Internalität“	3,97 (0,83)	4,02 (0,69)	3,99 (0,58)	0,00	$\chi^2 = 0,07$	0,97
„Soziale Externalität“	3,46 (0,90)	3,60 (0,80)	3,50 (0,70)	0,51	F = 0,58	0,57
„Fatalistische Externalität“	3,31 (0,90)	3,54 (0,88)	3,30 (0,73)	0,23	F = 1,68	0,19
„Selbstwirksamkeit“	3,86 (0,87)	3,87 (0,64)	3,96 (0,58)	0,00	$\chi^2 = 1,59$	0,45
„Externalität“	3,39 (0,80)	3,57 (0,72)	3,40 (0,60)	0,14	F = 1,84	0,16
„Internalität vs. Externalität“	0,47 (1,42)	0,30 (1,12)	0,56 (1,02)	0,13	F = 0,89	0,41
„FKK gesamt“	3,62 (0,44)	3,72 (0,39)	3,68 (0,29)	0,07	F = 1,22	0,30

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; F ... Prüfgröße der Varianzanalyse; χ^2 ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit

10.4.2.3 Schulkontextspezifische Unterschiede

Inwieweit sich SchülerInnen der unterschiedlichen Schultypen bezüglich der Skalen des FKK unterscheiden, zeigt Tabelle 42.

Tabelle 42: Mittelwertunterschiede der „FKK“-Skalen in Hinblick auf die Schultypenzugehörigkeit

FKK-Skalen	HS	AHS	HAK	Levene-Test	F bzw. χ^2	p
„Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“	3,60 (1,01)	3,95 (0,88)	3,61 (0,96)	0,12	F = 4,33	0,01*
„Internalität“	3,84 (0,68)	4,07 (0,77)	4,04 (0,70)	0,45	F = 1,30	0,27
„Soziale Externalität“	3,54 (0,82)	3,44 (0,80)	3,65 (0,80)	0,62	F = 0,74	0,48
„Fatalistische Externalität“	3,56 (0,81)	3,21 (0,87)	3,52 (0,74)	0,86	F = 4,03	0,02*
„Selbstwirksamkeit“	3,73 (0,71)	4,02 (0,69)	3,85 (0,71)	0,41	F = 4,21	0,02*
„Externalität“	3,56 (0,70)	3,35 (0,74)	3,53 (0,68)	0,88	F = 1,91	0,15
„Internalität vs. Externalität“	0,17 (1,05)	0,66 (1,25)	0,32 (1,23)	0,17	F = 3,73	0,03*
„FKK gesamt“	3,64 (0,48)	3,67 (0,35)	3,70 (0,29)	0,01	$\chi^2 = 0,49$	0,78

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; F ... Prüfgröße der Varianzanalyse χ^2 ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit; * p < 0,05 (zweiseitig)

Signifikante Unterschiede resultieren in der Skala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (p = 0,01), „Fatalistische Externalität“ (p = 0,02), in der Sekundärskala „Selbstwirksamkeit“ (p = 0,02) und in der Tertiärskala „Internalität versus Externalität“ (p = 0,03). Laut Scheffé-Test liegen signifikante Unterschiede in der Skala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (Scheffé-Test: p = 0,04) und der Skala „Selbstwirksamkeit“ (Scheffé-Test: p = 0,02) vor, indem HauptschülerInnen einen signifikant geringeren Mittelwert aufweisen als die GymnasiastInnen. SchülerInnen der HS geben daher seltener an, dass sie aktiv, ideenreich, sicher in neuartigen Situationen und selbstsicher sind sowie ein hohes Selbstvertrauen haben. Weiters würden sie weniger

Handlungsalternativen kennen als gleichaltrige GymnasiastInnen. Bezüglich der Skalen „Fatalistische Externalität“ (Scheffé-Test: $p = 0,02$) „Internalität versus Externalität“ (Scheffé-Test: $p = 0,03$) sehen sich HauptschülerInnen signifikant weniger autonom und aktiv, fremdbestimmter, aktiv, eher abhängig von Zufallseinflüssen und external kontrolliert. Zu den SchülerInnen der HAK ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 43: Mittelwertunterschiede der „FKK“-Skalen in Hinblick auf die Schulstufenzugehörigkeit

FKK-Skalen	6. Schulstufe	7. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe	10. Schulstufe	11. Schulstufe	Levene-Test	F bzw. χ^2	p
„Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“	3,34 (1,14)	3,89 (1,10)	3,77 (0,85)	3,56 (0,94)	3,92 (0,85)	3,91 (0,82)	0,46	F = 1,51	0,19
„Internalität“	3,65 (0,82)	4,08 (0,85)	3,98 (0,69)	4,06 (0,64)	4,00 (0,77)	3,99 (0,57)	0,11	F = 0,52	0,76
„Soziale Externalität“	3,39 (1,13)	3,59 (0,87)	3,45 (0,72)	3,66 (0,83)	3,53 (0,73)	3,37 (0,71)	0,32	F = 0,65	0,66
„Fatalistische Externalität“	3,41 (0,74)	3,28 (0,89)	3,52 (0,96)	3,56 (0,74)	3,20 (0,84)	3,29 (0,59)	0,22	F = 1,54	0,18
„Selbstwirksamkeit“	3,50 (0,82)	3,99 (0,88)	3,88 (0,64)	3,82 (0,67)	3,94 (0,70)	3,97 (0,54)	0,09	F = 1,48	0,20
„Externalität“	3,39 (0,80)	3,44 (0,80)	3,53 (0,77)	3,61 (0,66)	3,39 (0,68)	3,33 (0,58)	0,55	F = 0,84	0,53
„Internalität vs. Externalität“	0,10 (1,12)	0,55 (1,51)	0,35 (1,12)	0,22 (1,19)	0,56 (1,21)	0,64 (0,95)	0,36	F = 0,89	0,49
„FKK gesamt“	3,45 (0,58)	3,71 (0,39)	3,68 (0,40)	3,71 (0,31)	3,66 (0,33)	3,64 (0,34)	0,02	$\chi^2 = 4,80$	0,44

Anmerkungen: Standardabweichungen in Klammern; F ... Prüfgröße der Varianzanalyse² ... Prüfgröße des Kruskal-Wallis-Tests; p ... Irrtumswahrscheinlichkeit

Bezüglich der Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Schulstufen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede in den Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen. Die genauen Ergebnisse zeigt Tabelle 43.

Hinsichtlich der Interaktionen zwischen dem Geschlecht, Alter, Schultyp und der Schulstufe ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in der Ausprägung der Kontroll- und Kompetenzüberzeugung Jugendlicher (Hotelling-Spur;

Geschlecht * Alter: $p = 0,89$; Geschlecht * Schule: $p = 0,79$; Geschlecht * Schulstufe: $p = 0,42$; Alter * Schule: $p = 0,52$; Alter * Schulstufe: $p = 0,92$; Schule * Schulstufe: $p = 0,14$).

10.4.2.4 Zusammenhang zwischen Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen und Copingstrategien

Zwischen Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen und Copingstrategien ergeben sich nur geringe bis sehr geringe Korrelationen. Die genauen Korrelationsergebnisse sind in Tabelle 44 dargestellt.

Tabelle 44: Korrelationskoeffizienten für die Skalen des „FKK“ und die Coping-Skalen

„FKK-Skalen“ „Copingsskalen“	A	B	C	D	E	F	G	„FKK Gesamt“
„Interaktiver Stil“	0,14*	0,23**	0,00	0,02	0,20**	0,03	0,10	0,20**
„Reflexiver Stil“	0,07 ^a	0,15 ^{*a}	0,08 ^a	0,10 ^a	0,13 ^a	0,11 ^a	0,00 ^a	0,18 ^{**a}
„Problemumgehender Stil“	-0,18**	-0,10	0,13	0,27**	-0,16*	0,20**	-0,19**	0,06
„CopingGesamt“	0,00	0,14	0,10	0,22**	0,07	0,19**	-0,06	0,24**

Anmerkungen: * $p < 0,05$ (zweiseitig); ** $p < 0,01$ (einseitig); a ... Korrelation nach Spearman; A ... „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“, B ... „Internalität“, C ... „Soziale Externalität“, D ... „Fatalistische Externalität“, E ... „Selbstwirksamkeit“, F ... „Externalität“, G ... „Internalität vs. Externalität“

Es ergeben sich signifikante geringe positive Korrelationen bezüglich der Bewältigungsstrategie „Interaktiver Stil“ mit der „Internalität“ ($r = 0,23$), „Selbstwirksamkeit“ ($r = 0,20$) und den gesamten Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen ($r = 0,20$) und signifikante, sehr geringe Korrelationen mit dem „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ ($r = 0,14$). Jugendliche, die ihre Probleme aktiv mit anderen diskutieren oder lösen, zeigen die Tendenz, sich Hilfe und Rat zu suchen, ihre Grenzen bei Problemen zu akzeptieren und sich selbstsicher, aktiver, ideenreicher, selbstbewusster, effektiver, handlungsorientierter und handlungsfähiger zu beschreiben. Weiters kennen sie mehr Handlungsalternativen, vertreten ihre eigenen Interessen

erfolgreicher, regulieren soziale Interaktionen und bestimmen selbst über ihr Leben.

Die Bewältigungsstrategie „Reflexiver Stil“ korreliert sehr gering positiv, aber signifikant mit der Skala „Internalität“ ($r = 0,15$). Demnach geben Jugendliche, die diesen Stil anwenden und ihre Probleme kognitiv verarbeiten, tendenziell häufiger an, dass sie ihre eigenen Interessen erfolgreich vertreten, selbst über ihr Leben bestimmen, soziale Interaktionen regulieren, eigene Handlungsweisen effektiver erleben und aufgrund ihrer eigenen Anstrengung erfolgreicher sind.

Weitere signifikante geringe positive Korrelationen ergeben sich zwischen den „Problemumgehenden Stilen“ der Copingstrategien und den Skalen „Fatalistische Externalität“ ($r = 0,27$) und „Externalität“ ($r = 0,20$). Jugendliche, die sich Probleme nicht anmerken lassen bzw. versuchen, sich abzureagieren, sich zurückzuziehen und Probleme nicht an sich heranzulassen, beschreiben sich tendenziell schicksalsgläubiger, emotional und sozial von anderen abhängiger, hilfloser und weniger rational. Sie sehen ihr Leben zufalls- und glücksabhängiger und sind der Meinung, sich nicht vor Pech schützen zu können. Neben den positiven Korrelationen hängt diese Bewältigungsstrategie signifikant sehr gering negativ mit den Skalen „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ ($r = -0,18$), „Selbstwirksamkeit“ ($r = -0,16$) und „Internalität versus Externalität“ ($r = -0,19$) zusammen. Somit beschreiben sich diese Jugendlichen weiters weniger selbstsicher, passiver, unsicher in neuen Situationen, weniger selbstbewusst, weniger handlungsorientiert und –fähig und external kontrolliert.

10.4.2.5 Zusammenhang zwischen Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen und Einschätzung riskanter Situationen

Wie Tabelle 45 zeigt, können zwischen den Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen und der Einschätzung riskanter Situationen nur sehr geringe und nicht signifikante Korrelationen gefunden werden.

Tabelle 45: Korrelationskoeffizienten für die Vignetten des „ERS“ und die Skalen des „FKK“

ERS-Vignetten / FKK-Skalen	„Höhe“	„Raufen“	„Stehlen“	„Alkohol“	„Schwänzen“	„ERS“
„Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“	-0,12	-0,01	0,10	0,01	-0,08	-0,04
„Internalität“	-0,07	0,06	0,11	0,12	0,05	0,08
„Soziale Externalität“	-0,01	0,16*	0,07	0,00	0,03	0,07
„Fatalistische Externalität“	0,00	0,05	-0,01	-0,06	-0,08	-0,04
„Selbstwirksamkeit“	-0,13	0,03	0,13	0,05	-0,02	0,02
„Externalität“	0,02	0,13	0,04	-0,01	-0,01	0,05
„Internalität vs. Externalität“	-0,09	-0,07	0,05	0,00	-0,02	-0,04
„FKK gesamt“	-0,11	0,10	0,12	0,01	-0,04	0,02

Anmerkungen: * $p < 0,05$ (zweiseitig)

Den einzige signifikante und somit der höchste Zusammenhang zeigt sich zwischen der Vignette „Raufen“ und der Skala „Soziale Externalität“ ($r = 0,16$). Wenn der Situation ein höheres Risiko zugeschrieben wird, bezeichnen sich die Jugendlichen eher wenig durchsetzungsfähig, hilfloser, sehen sich von anderen stark abhängig, fühlen sich durch andere benachteiligt und sehen Ereignisse stark fremdverursacht.

10.4.2.6 Zusammenhang zwischen Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen und Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen

Die Zusammenhänge zwischen den Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen und der Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen sind in Tabelle 46 aufgelistet. Dabei zeigen sich nur sehr geringe Korrelationen.

Tabelle 46: Korrelationskoeffizienten für die Vignetten des „ERS-Mut“ und die Skalen des „FKK“

ERS-Mut Vignetten	„Höhe“	„Raufen“	„Stehlen“	„Alkohol“	„Schwänzen“
„Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“	0,14*	0,12	-0,00	0,08	0,11
„Internalität“	0,13*	0,09	-0,02	-0,04	-0,05
„Soziale Externalität“	0,02	-0,02	0,05	0,00	-0,04
„Fatalistische Externalität“	-0,00	0,02	0,09	0,10	0,07
„Selbstwirksamkeit“	0,16*	0,11	-0,02	0,04	0,04
„Externalität“	-0,02	-0,02	0,05	0,04	-0,03
„Internalität vs. Externalität“	0,13	0,09	-0,05	-0,01	0,04
„FKK gesamt“	0,17*	0,13	0,03	0,13	0,01

Anmerkungen: * $p < 0,05$ (zweiseitig)

Die Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktion der Situation „Höhe“ korreliert sehr gering signifikant mit den Skalen „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ ($r = 0,14$), „Internalität“ ($r = 0,13$) und „Selbstwirksamkeit“ ($r = 0,16$). Jugendliche, die die zustimmende Verhaltensreaktion in dieser Situation als am mutigsten einschätzen, sehen mehr Handlungsmöglichkeiten in Problemsituationen, sind selbstsicherer, aktiver, sicherer in neuartigen Situationen und können ein höheres Selbstvertrauen aufweisen. Sie vertreten die eigenen Interessen erfolgreicher, bestimmen selbst über wichtige Ereignisse im Leben, regulieren vermehrt die sozialen Interaktionen und erleben die eigene Handlung als wirksamer und effektiver.

11 Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, die Einschätzung riskanter Entscheidungssituationen, vor allem im Zusammenhang mit Mutproben, und das Verständnis von „Mut“ in verschiedenen riskanten Situationen bei Jugendlichen im Alter von 12 bis 17 Jahren näher zu durchleuchten. Dazu wurde diese Einschätzung der Jugendlichen in Beziehung zu Copingstrategien sowie Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen gesetzt.

Mehrere Forschungsarbeiten sind zu dem Ergebnis gekommen, dass jugendliches Risikoverhalten hauptsächlich in der Peer-Group stattfindet und Jugendliche anfälliger für sozialen Druck sind (Boyer, 2006; Gardner & Steinberg, 2005; Steinberg, 2004). Dies wird dadurch bekräftigt, dass Mutproben meistens in der Peer-Group durchgeführt werden (Limbourg et al., 2003). Aus diesem Grund wurden riskante Gruppensituationen als Handlungsfelder der empirischen Untersuchung gewählt. Jugendliche werden dabei von Gruppenmitgliedern versucht zu überreden, die jeweiligen Handlungen durchzuführen, obwohl der Jugendliche das selber nicht möchte. Vier Handlungsfelder (Jugendlicher springt von Turm; Jugendlicher trinkt Alkohol; Jugendlicher stiehlt; Jugendlicher rauft) können den Risikodimensionen „Gesundheitliches Risiko“ und „Delinquentes Risiko“ nach Raithe (2001a) zugeordnet werden. Das fünfte Handlungsfeld, in dem Jugendliche zum Schwänzen der Schule angehalten werden, führt weniger zu physischen Konsequenzen, sondern zu negativen Reaktionen der Umwelt – nämlich von Eltern oder Lehrern (Beyth-Marom et al., 1993). Im Bereich der Mutproben können die Handlungsfelder den Mutprobentypen „Mutproben mit Angst vor Verletzung/Schmerz“ (Jugendliche sollen an einer Rauferei mitmachen oder von einem Turm springen), „Mutproben mit Angst vor Sanktionierung“ (Jugendliche sollen stehlen, die Schule schwänzen oder raufen) und „Mutproben mit Angst vor Ungewissheit“ (Jugendliche sollen Alkohol konsumieren) zugeteilt werden (Raithe, 2003).

Es soll nun zuerst die Frage geklärt werden, ob die Jugendlichen die Situationen als **riskant einschätzen**. Wie gezeigt werden konnte, stufen die Jugendlichen die Situation, in der sie stehlen sollen, am riskantesten ein, gefolgt von Situationen, in denen sie zu einer Rauferei, zum Schule schwänzen und zum Konsum von Alkohol angeleitet werden. Am risikoärmsten wird das Springen von einem Turm angesehen.

Geschlechtsunterschiede in der generellen Einschätzung aller Situationen wurden aufgrund der vorliegenden Daten keine gefunden. Es zeigen sich aber Tendenzen, dass Mädchen die Situationen, vor allem in welcher sie vom Turm springen sollen, riskanter als Jungen einstufen. Durch das geringere wahrgenommene Risiko kann angenommen werden, dass Jungen öfters ein Risiko eingehen als Mädchen (Byrnes, Miller & Schafer, 1999). Bezüglich der Schultypenzugehörigkeit neigen HauptschülerInnen zu einer riskanteren Beurteilung der Situationen als GymnasiastInnen und vor allem als SchülerInnen der Handelsakademie. Dies kann auch in dem Zusammenhang gesehen werden, dass die HauptschülerInnen die jüngste Altersgruppe bilden. Die Berechnungen in Bezug zum Alter und zur Schulstufenzugehörigkeit zeigen Unterschiede dahingehend, dass die jüngeren UntersuchungsteilnehmerInnen die Situationen, vor allem des Schwänzens, Alkoholkonsums und der Überwindung von Höhe riskanter einstufen als die Älteren. Sowohl Alkoholkonsum als auch die Überwindung von Höhe können der Risikodimension „Gesundheitliches Risiko“ zugeteilt werden, in der mit Schäden, wie z. B. Lebensbedrohung, Unfällen oder Verletzungen, zu rechnen sein kann (Raithel, 2001a). Auffallend bei den Ergebnissen ist, dass keine Altersdifferenzen bezüglich jenen Situationen, die am riskantesten eingeschätzt werden, gefunden wurden. Diese beiden Situationen (Jugendlicher soll stehlen bzw. raufen) können der Risikodimension „Delinquentes Risiko“, die Sanktionen und Strafmaßnahmen als negative Konsequenzen nach sich ziehen können, zugeordnet werden (Raithel, 2001a).

Die Literatur gibt an, dass Jugendliche ab dem Alter von 14 bzw. 15 Jahren über die gleichen kognitiven Fähigkeiten wie Erwachsene verfügen (Downs & Fischhoff, 2009; Keating, 1990; Steinberg, 2004, 2007, 2008). Daher wurde in

der Fragestellung angenommen, dass die älteren Jugendlichen die Situationen risikoreicher einschätzen als die Jüngeren. Diese Annahme konnte mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Im Gegenteil, denn in den gesundheitlich riskanten Situationen schätzen die Jüngeren die Situationen riskanter ein als die Älteren und in den delinquent riskanten Situationen erfolgt eine gleiche Einschätzung des Risikos. Unterschiede in der Risikoeinschätzung und –wahrnehmung resultieren auch aus Erfahrungen (Sales & Irwin, 2009). Da die älteren Jugendlichen bereits mehr Erfahrungen in den Situationen des „Gesundheitlichen Risikos“ und im Schwänzen der Schule sammeln konnten, ist damit zu rechnen, dass sie durch das Ausüben der Handlung keine negativen Konsequenzen, welche Risikoverhalten bedingen, erwarten (Boyer, 2006; Byrnes, Miller & Schafer, 1999; Raithel, 2001). Durch mehr Erfahrungen konnten die älteren Jugendlichen bereits mehr „Gist“-Repräsentationen entwickeln und zeigen dadurch mehr Vertrauen in einfache Informationsrepräsentationen, wie die „Fuzzy-trace Theory“ postuliert (Reyna, Lloyd & Brainerd, 2003). Die delinquent riskanten Situationen dürften für jede Altersgruppe eine neuartige Situation darstellen, da noch keine „Gist“-Repräsentationen sowohl bei den Jüngeren als auch bei den Älteren entwickelt werden konnten. Diese Erklärung könnte darauf hindeuten, dass alle Altersgruppen diese Situationen gleich riskant und darüber hinaus auch am riskantesten einschätzen.

Mutproben dienen zur Selbstüberwindung bzw. zum Selbstbeweis sowie zur Integration in eine Gruppe und zur Gruppenkonsolidierung. Als (Ver-)Hinderungsmotiv zählen die Bedenken der Jugendlichen über die möglichen negativen Konsequenzen der Mutproben, die Ablehnung der Mutprobenform und die erwarteten Sanktionen (Limbourg et al, 2003). Der Literatur nach wird ab dem 11. Lebensjahr Mut als bewusstes Risikoeingehen verstanden, wobei die Überwindung von Ängsten ein zentrales Kriterium darstellt (Szagun, 1990). Bezüglich des Verständnisses von Mut zeigte sich bei den vorliegenden Daten, dass Jugendliche die Äußerung der Bedenken über die möglichen negativen Konsequenzen sowie die Ablehnung der Mutprobenform bzw. das Eingestehen,

dass man die Handlung nicht durchführen möchte, am mutigsten einschätzen. Nur in der Situation, in der sie zum Raufen bewegt werden sollen, wird der Versuch, die Peer-Group zur Beendigung des Verhaltens zu überreden, als am mutigsten eingestuft. Diese Verhaltensreaktionen könnten die negative Konsequenz einer Ablehnung der Peers beinhalten. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass Jugendliche dazu tendieren, das Eingehen des Risikos einer Peer-Ablehnung mutiger zu finden, als das Eingehen des Risikos einer Situation. Dadurch wird der Stellenwert der Integration in eine Peer-Group als eine Entwicklungsaufgabe im Jugendalter nach Dreher und Dreher (1989, zitiert nach Silbereisen & Reese, 2001, S. 138) und die funktionale Bedeutung des Risikoverhaltens bestätigt, weil dadurch die Gruppenintegration erleichtert wird. (Silbereisen & Reese, 2001; Raithel, 2001b)

In der Mutprobenform „Angst vor Verletzung“ finden zwar beide Geschlechter die Äußerung über eigene Bedenken bezüglich der negativen Konsequenzen am mutigsten, jedoch geben Jungen vermehrt an, dass sie es mutig finden, wenn die Handlung durchgeführt wird. Dies stimmt mit den Annahmen überein, dass Jungen öfters ein Risiko eingehen als Mädchen (Byrnes, Miller & Schafer, 1999). Bezüglich Unterschiede im Alter und der Schulstufenzugehörigkeit zeigt sich in der Mutprobenform „Angst vor Sanktionen“ (Jugendlicher soll stehlen), dass die jüngeren Jugendlichen dazu tendieren, die ausweichende Reaktion des Agierenden, indem er zuerst Geld für den Einkauf holen möchte, mutiger einzustufen als die Ältern. In den anderen Situationen und in Abhängigkeit vom Schultyp unterscheiden sich die Jüngeren nicht von den älteren Jugendlichen in ihrer Einschätzung. Dies bestätigt die Annahme, dass sich das Verständnis von Mut im Laufe der Adoleszenz nicht ändert und ab dem Alter von 11 Jahren gleich bleibt (Szagun, 1990).

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der riskanten Situation und dem Verständnis von Mut zeigt sich die Tendenz, dass je riskanter eine Situation gesehen wird, desto eher schätzen Jugendliche die Äußerung der Bedenken über mögliche Konsequenzen der Mutproben und die Ablehnung

einer Mutprobenform als mutig ein. Nach Limbourg et al. (2003) ist die Überwindung von Angst und das wissentliche Eingehen von Risiko ein zentrales Kriterium des Begriffes Mut. Riskantes Verhalten und somit auch Mutproben haben im Jugendalter eine bedeutende Funktion, da es zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beitragen kann (Raithel, 2001a; Silbereisen & Reese, 2001). Wichtig dabei ist es für die Jugendlichen, sich von den Eltern abzulösen und sich in Peer-Groups zu integrieren (Dreher & Dreher, 1985, zitiert nach Silbereisen & Reese, 2001, S. 138). Risikoverhalten kann die Integration und die Abgrenzung von den Eltern erleichtern (Raithel, 2001a). Die Einschätzung der Jugendlichen, dass die Ablehnung einer riskanten Handlung, die von der Peer-Group gewünscht wird, mutiger ist als dem sozialen Druck nachzugeben, könnte dadurch erklärt werden, dass eine Resistenz gegenüber dem sozialen Druck die Gefahr eines Ausschlusses von der Peer-Group erhöht. Obwohl in der Literatur davon ausgegangen wird, dass die Anfälligkeit für sozialen Druck ab 14 Jahren in der mittleren und späten Adoleszenz wieder abnimmt und sich damit einhergehend die Resistenz gegen sozialem Druck im Anfangsstadium der Entwicklung befindet (Steinberg, 2004, 2007), schätzen die älteren Jugendlichen die Ablehnung einer riskanten Handlung und somit das Eingehen des Risikos eines Ausschlusses der Peer-Group ebenso als am mutigsten ein wie die Jüngeren.

Als nächstes sollen die Fragestellungen bezüglich der **Copingstrategien** geklärt werden. Frühe Adoleszenz berichten mehr über Belastungen mit der Familie, während ab der mittleren Adoleszenz Jugendliche über Belastungen mit den Peers aufgrund von Angst vor einer Zurückweisung der Peers oder aufgrund von Interessenskonflikten klagen (Seiffge-Krenke, 2006a; Seiffge-Krenke & Nieder, 2001). In der späten Adoleszenz nehmen diese Belastungen wieder ab (Seiffge-Krenke, 2006a). Die Literatur geht davon aus, dass Jugendliche bei Stress mit den Peers besonders auf aktive und internale Copingstrategien zurückgreifen und nach Hilfe von anderen suchen (Eschenbeck et al., 2007; Seiffge-Krenke, 2006b; Seiffge-Krenke & Becker-Stoll, 2004). Aber auch problemmeidende und auf Ärger bezogene

Emotionsregulationen werden angewendet (Eschenbeck et al., 2007). Auch in dieser Untersuchung kommen alle drei Copingstile zum Einsatz. Die Jugendlichen geben an, dass sie häufiger einen reflektierenden Copingstil anwenden, was mit den theoretischen Annahmen übereinstimmt.

Bezüglich der Copingfaktoren muss erwähnt werden, dass die testanalytischen Ergebnisse zu unterschiedlichen Faktoren als in der Originalversion (Seiffge-Krenke, 1989) führen. Somit können die Ergebnisse nur mit Vorsicht mit den Studien mittels CASQ verglichen werden.

Aufgrund sich verändernder kognitiver und sozialer Fähigkeiten sowie der Schwere und Wertigkeit des Stressors variiert das Copingverhalten im Laufe der Adoleszenz (Frydenberg, 1997). Zwischen frühem und spätem Jugendalter nehmen aktive und internale Copingstrategien zu (Eschenbeck et al., 2007; Seiffge-Krenke, 1995; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005). Gelhaar et al. (2007) sind der Ansicht, dass sich die internalen Copingstrategien, welche auf kognitiv-reflektierenden Prozessen basieren, während der Adoleszenz entwickeln, wobei umgekehrt dysfunktionale Bewältigungsstrategien an Gewicht verlieren. Die Daten der vorliegenden Untersuchung können diese Annahme nicht bestätigen. Es zeigte sich, dass interaktive und problemumgehende Copingstile im Laufe der Adoleszenz beständig bleiben, was sich mit der Vermutung von Seiffge-Krenke und Beyers (2005) deckt, dass sich die Anwendung der Copingstile mit zunehmendem Alter stabilisiert. Die Ergebnisse lassen weiters erkennen, dass der reflexive Copingstil mit zunehmendem Alter mehr angewendet wird, wobei dieser Stil in jeder Altersgruppe durchgehend am häufigsten eingesetzt wird.

Bezüglich Geschlechtsdifferenzen im Copingverhalten zeigen Studien unterschiedliche Resultate (Compas et al., 2001; Eschenbeck et al., 2007). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen darauf hin, dass Mädchen eher interaktive und problemumgehende Copingstrategien anwenden als Jungen, was mit den Annahmen übereinstimmt, dass Mädchen mehr soziale Stützen annehmen (Eschenbeck et al., 2007; Gelhaar et al., 2007, Klein-Heßling & Lohaus, 2002), und andererseits aber auch ein häufigeres Anwenden von problemmeidendem Copingverhalten zeigen (Griffith et al., 2000; Klein-Heßling, 2002). Beide Geschlechter benützen am häufigsten Strategien des

reflexiven Stils, was der Annahme, dass Jungen zu problemmeidenden Strategien tendieren, widerspricht (Eschenbeck et al., 2007; Gelhaar et al., 2007; Klein-Heßling & Lohaus, 2002).

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche, die bei Problemen mit den Peers interaktive Bewältigungsstrategien anwenden, Situationen als riskanter einschätzen. Jugendliche, die Probleme reflektieren, beurteilen die Situationen, in denen sie zum Raufen, Stehlen und zum Schulschwänzen gedrängt werden, als riskanter. Weiters fassen Jugendliche, die versuchen, Probleme zu umgehen, indem sie sich Probleme nicht anmerken lassen, sich zurückziehen sowie versuchen, sich sowohl verbal als auch motorisch abzureagieren und Probleme durch Alkohol oder Drogen zu vergessen, die Situationen, in denen sie stehlen oder Alkohol konsumieren sollen, als nicht riskant auf. Diese Ergebnisse stimmen mit den Annahmen der Literatur überein, die angibt, dass kognitiv impulsive Jugendliche ihr Verhalten mehr emotional steuern anstatt rational und daher oft nicht die Risiken einer Mutprobe erkennen (Kagan & Kogan, 1970, zitiert nach Limbourg et al., 2003, S. 103; Schulze, 1999, zitiert nach Limbourg et al., 2003, S. 103). Weiters wird bestätigt, dass „Risikoverhalten ein potentiell Resultat des Zusammenwirkens von psychosozialen Belastungen und unzureichenden Bewältigungsressourcen sein kann“ (Limbourg et al., 2003, S. 104). Indem der Jugendliche auf eine Belastung nicht adäquat reagiert und die aktive als auch reflektierende Auseinandersetzung vermeidet, kann Überforderung ausgelöst werden. Diese Überforderung kann wiederum zu Risikoverhalten führen (Limbourg et al., 2003).

Bezüglich des Verständnisses von Mut tendieren Jugendliche, die auftauchende Probleme mit den Peers interaktiv bewältigen, dazu, ablehnende Verhaltensreaktionen, in denen sie zu sich stehen und „Nein“ sagen, am mutigsten einschätzen. Jugendliche, die die Beschäftigung mit dem Problem zu vermeiden versuchen, geben die Durchführung der erwünschten Handlung als am mutigsten an.

In neuartigen, mehrdeutigen und kognitiv wenig strukturierten Situationen sind die Persönlichkeitsvariablen „**Kontrollüberzeugungen**“, „**Selbstkonzept eigener Fähigkeiten**“, „Vertrauen“, „Wertorientierungen und Interessen“ und „Konzeptualisierungsniveau“ sehr bedeutsam (Amelang et al, 2006; Krampen, 1991). Kontrollüberzeugungen bezeichnen die Erwartungen eines Menschen darüber, ob er durch sein eigenes Verhalten Ereignisse selbst beeinflussen kann („Internale Kontrolle“) oder ob sein Leben von (mächtigen) anderen abhängig ist („Externale Kontrolle“; Krampen, 1982). Nach Krampen (1994) werden Kontrollüberzeugungen durch wiederholte Erfahrungen von Verhaltensweisen und deren Konsequenzen erworben. Krampen und Greve (2008) fassen den Entwicklungsverlauf soweit zusammen, dass es in der (späteren) Kindheit zu einem Wachstum der „Internalität“ kommt, während die „Externalität“ abnimmt. Im Jugend- und frühen Erwachsenenalter verstärkt und stabilisiert sich diese Entwicklung, sodass ab dem Jugendalter internale Kontrollüberzeugungen überwiegen (Burrmann et al., 2002; Reber et al., 1997). Die stärkere Ausprägung von Internalität im Jugendalter konnte in dieser Untersuchung bestätigt werden. Jedoch widerlegen die Ergebnisse die Annahme über eine Zunahme der internalen und sozial-externalen Kontrollüberzeugung im gesamten Verlauf des Jugendalters (Krysmanski & Bauer, 2002).

Weiters konnte bestätigt werden, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen eine höhere Internalität zeigen (Burrmann et al., 2002). Die Annahme aus der Literatur, dass bei HauptschülerInnen internale Kontrollüberzeugungen stärker ausgeprägt sind als bei SchülerInnen anderer Schulformen (Reber et al., 1997), konnte nicht bestätigt werden. GymnasiastInnen weisen in dieser Untersuchung ein höheres Selbstkonzept, höhere Selbstwirksamkeit und eine höhere Internalität als HauptschülerInnen auf.

Im Bezug auf die Copingstrategien zeigen sich vor allem die Tendenzen, dass internal orientierte Jugendliche einen höheren interaktiven Copingstil und external orientierte Jugendliche problemumgehende Copingstrategien bei Problemen anwenden.

Diese Ergebnisse können die Annahmen aus der Literatur untermauern, wonach Internale eher problemorientierte Copingstrategien anwenden (Amelang et al., 2006; Krampen, 1982; Salewski, 2005) und während der Stressbewältigung oder eines Problemlöseprozesses gezielter nach Informationen suchen (Amelang et al., 2006). Weiters wird in der Literatur angegeben, dass external orientierte Menschen sich durch Stresssituationen eher belastet fühlen als Internale, da sie geringere Einflussmöglichkeiten auf solche Situationen wahrnehmen und daher versuchen, das Problem zu umgehen (Krampen, 1982; siehe auch Salewski, 2005).

Bezüglich des riskanten Verhaltens zeigten sich in vergangenen Studien keine Zusammenhänge (Jessor & Jessor, 1977; Rolison & Scherman, 2002, 2003), mit der Ausnahme, dass Internale das Risiko einer Situation eher wahrnehmen und sich externale Jugendliche unverwundbarer fühlen (Crisp & Barber, 1995). Diese Auffassung konnte mit den vorliegenden Ergebnissen nicht bestätigt werden. In der Situation, in der Jugendliche zum Stehlen gedrängt werden, tendieren zwar internale Jugendliche zu einer riskanteren Einschätzung der Situation, demgegenüber neigen jedoch externale Jugendliche zu einer riskanteren Einschätzung deren, in der sie raufen sollen. Diese Jugendlichen bezeichnen sich eher als wenig durchsetzungsfähig, hilfloser und sehen sich stark abhängig von anderen. Interessant an diesen Ergebnissen ist, dass beide Situationen von den Jugendlichen als eher sehr riskant eingeschätzt werden.

Bezüglich Kontrollüberzeugungen und der Einschätzung der mutigsten Verhaltensreaktion zeigen sich in dieser Untersuchung keine Zusammenhänge. Bloß in der Situation, in der die Jugendlichen vom Turm springen sollen, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Jugendliche, die die zustimmende Verhaltensreaktion in dieser Situation als am mutigsten einschätzen, öfters angeben, internal orientiert zu sein. Sie sehen demnach mehr Handlungsmöglichkeiten in Problemsituationen, sind selbstsicherer, aktiver, sicherer in neuartigen Situationen und können ein höheres Selbstvertrauen aufweisen. Außerdem vertreten sie die eigenen Interessen erfolgreicher,

bestimmen selbst über wichtige Ereignisse im Leben, regulieren vermehrt die sozialen Interaktionen und erleben die eigene Handlung als wirksamer und effektiver. Auch in der Literatur findet sich die Auffassung, dass Internale im Gegensatz zu Externalen bessere Anpassungsfähigkeiten haben und sich unabhängiger, sozial akzeptierter sowie resistenter gegen sozialen Druck fühlen (Amelang et al., 2006; Krampen, 1982; Salewski, 2005). Dies lässt sich auf die Bedeutung der Überwindung von Ängsten als zentrales Merkmal von Mut zurückführen (Limbourg et al., 2003). Internal orientierte Jugendliche empfinden durch die stärkere Resistenz gegenüber sozialem Druck vermutlich weniger Ängste bezüglich einer Ablehnung durch die Peers, wenn sie eine Handlung nicht ausführen und schätzen somit die Äußerung der eigenen Bedenken oder das Widersprechen der Gruppe nicht als mutig ein.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Jugendliche „Delinquentes Risiko“ riskanter als „Gesundheitliches Risiko“ einschätzen. Je riskanter eine Situation eingeschätzt wird, desto eher betrachten die Jugendlichen die Äußerung der eigenen Bedenken über mögliche Konsequenzen der Mutproben und die Ablehnung einer Mutprobenform als mutig. Jugendliche, die Probleme mit den Peers interaktiv oder reflektierend bewältigen, schätzen Situationen riskanter und die Äußerung der eigenen Bedenken über mögliche Konsequenzen der Mutproben bzw. die Ablehnung einer Mutprobenform am mutigsten ein. Problemumgehende Jugendliche tendieren dazu, die Durchführung der Mutprobe als mutig anzugeben. Das Konstrukt der Kontrollüberzeugung korreliert nicht mit der Einschätzung des Risikos einer Situation und dem Verständnis von Mut.

Erwähnenswert an der vorliegenden Untersuchung ist die Durchführung einer Vorerhebung. Da in der Literatur Mutproben und das Verständnis von Mut eher gering behandelt werden, war es förderlich, eine Vorerhebung durchzuführen um einen ersten Einblick in die Sichtweise der Jugendlichen über Mut zu erhalten.

Hinsichtlich der Faktorenanalyse über die Copingstrategien ist erstaunlich, dass die Faktoren der Originalversion des „CASQ“ (Seiffge-Krenke, 1989) nicht bestätigt werden konnten und somit neue Faktoren zusammengefasst werden mussten. Es wäre daher ratsam, die Faktoren der Copingstile der Originalversion testtheoretisch neu zu erforschen und zu bearbeiten.

Die Stichprobe der Untersuchung ist kritisch zu betrachten, weil signifikant mehr Mädchen als Jungen an der Fragebogenerhebung teilnahmen. In zukünftigen Studien sollte daher auf eine gleichmäßige Verteilung der Geschlechter geachtet werden. Weiters wäre anzuraten, sich in weiteren Untersuchungen auf zwei Schultypen zu konzentrieren, die die gleichen Alterstufen beinhalten, um einen besseren Vergleich zu gewinnen.

Um das Verständnis von Mut vollständiger zu erfragen, könnte in nächsten Untersuchungen zusätzlich eruiert werden, welchen Nutzen Mutproben bzw. die riskanten Situationen für den Jugendlichen bringen könnten und welche persönlichen Vorerfahrungen der Jugendliche mit Mutproben hat. In der Literatur wird beschrieben, dass extrem emotionale Menschen zu einer Umgehung von rationalen Entscheidungsprozessen tendieren und vermehrt potentiell gefährliches Risikoverhalten zeigen (Byrnes, 1998; Byrnes et al., 1999). Risikoverhalten und erhöhtes Problemverhalten sind eng gekoppelt mit intensiven und labilen Emotionen, wie Wut oder Ängstlichkeit (Eisenberg et al., 2001; Larson et al., 1990; Silk et al., 2003). Auch bei Mutproben spielen Emotionen eine große Rolle, da durch Mutproben unangenehme Gefühle überwunden werden müssen (Raithel, 2000, zitiert nach Limbourg et al., 2003, S. 81). In nachfolgenden Untersuchungen könnten die Jugendlichen zusätzlich befragt werden, welche Emotionen sie in solchen Situationen und auch in den anschließenden Reaktionen empfinden würden.

Eine weitere mögliche Fragestellung könnte den Einfluss des Erziehungsstils der Eltern auf die Mutproben Jugendlicher erforschen, da sich in der Literatur wiederholte Belege für Zusammenhänge des Erziehungsstils bzw. Erziehungsverhaltens der Eltern und dem Risikoverhalten von Jugendlichen

finden (u.a. Borawski et al., 2003; Jaccard & Dittus, 1991; Sales & Irwin, 2009; Steinberg, 1994; Turner et al., 1993).

Der Nutzen dieser Arbeit findet sich am Beginn der empirischen Erforschung von Mutproben und einer Erarbeitung des Verständnisses von Mut bei Jugendlichen, da es in der wissenschaftlichen Literatur noch kaum Erkenntnisse darüber gibt. Wie oben erwähnt, finden sich noch viele Bereiche, die im Zusammenhang mit Mutproben analysiert werden können, vor allem deshalb, weil in Medien, von Lehrern und Eltern das extreme Risikoverhalten von Jugendlichen, wie z. B. an der Berichterstattung der Medien zum „Komatrinken“ ersichtlich ist, beklagt wird.

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Einschätzung riskanter Entscheidungssituationen im Zusammenhang mit Mutproben und dem Verständnis von „Mut“ in verschiedenen riskanten Situationen bei Jugendlichen. Aufgrund der gering vorliegenden wissenschaftlichen Literatur zu der Risikoverhaltensform „Mutproben“ versucht die vorliegende Arbeit das Verständnis von Mut bei Jugendlichen zu ermitteln und zu verdeutlichen, indem der Zusammenhang von Copingstrategien (Seiffge-Krenke, 1989) und Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (Krampen, 1982, 1991, 2000) mit dem Verständnis von Mut und der Einschätzung riskanter Verhaltensweisen untersucht wird. Dazu wurden 238 Jugendlichen (102 Jungen und 136 Mädchen) im Alter von 12 bis 17 Jahren der, von der Autorin nach einer Vorerhebung selbst konzipierte, Fragebogen „Einschätzung riskanter Situationen“ (ERS) und „Einschätzung mutigster Verhaltensreaktionen“ (ERS-Mut), sowie die Fragebögen „Coping Across Situations Questionnaire“ (CASQ; Seiffge-Krenke, 1989) und „Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen“ (FKK; Krampen, 1991) vorgelegt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Jugendliche „Delinquentes Risiko“ am riskantesten und „Gesundheitliches Risiko“ am wenigsten riskant einschätzen. Je riskanter eine Situation eingeschätzt wird, desto eher betrachten die Jugendlichen die Äußerung der eigenen Bedenken über mögliche Konsequenzen der Mutproben und die Ablehnung einer Mutprobenform als mutig. Jugendliche, die Probleme mit den Peers interaktiv oder reflektierend bewältigen, schätzen Situationen riskanter als problemumgehende Jugendliche ein und bewerten die Äußerung der eigenen Bedenken über mögliche Konsequenzen der Mutproben bzw. die Ablehnung einer Mutprobenform am mutigsten. Problemumgehende Jugendliche tendieren dazu, die Durchführung der Mutprobe als mutig anzugeben. Das Konstrukt der Kontrollüberzeugung korreliert nicht mit der Einschätzung des Risikos einer Situation und dem Verständnis von Mut.

Abstract

This study investigates the decision assessment of adolescents in risk situations in connection to trials of courage and the adolescents' understanding of the term "courage" with reference to different risky situations.

As scientific literature dealing with behavioural patterns in the risky situation of a trial of courage is rather scarce, this study endeavours to determine and clarify the adolescents' comprehension of courage through the relation of coping strategies (Seiffge-Krenke 1989) and locus of control with the understanding of courage and the assessment of risk behavioural patterns. The questionnaires "Assessment of Risk Situations" (ERS) and "Assessment of most courageous behavioural reactions" (ERS-Mut), which were both developed by the author of this study after a pre-enquiry, and the "Coping Across Situations Questionnaire" (CASQ; Seiffge-Krenke, 1989) and "Questionnaire for Locus of Control" (FKK; Krampen, 1991) were answered by 238 adolescents (102 boys and 136 girls) in the age of 12 to 17 years.

In general the results indicate that adolescents assess „delinquent risk" to be the most risky one whereas "health risk" is evaluated as the lowest one. The riskier a situation is estimated by adolescents, the more courageous they value the expression of personal concerns about possible consequences. Adolescents who cope with problems in an interactive or reflecting way together with the peers assess situations as riskier than adolescents who tend to bypass problems and the former value the expression of personal concerns about possible consequences of trials of courage, respectively the rejection of a trial of courage, the most. Adolescents who tend to bypass problems are more inclined to assess trials of courage as risk. The concept of locus of control does not correlate with the risk assessment of a situation and the comprehension of courage.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alberts, A., Elkind, D. & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 71–76.
- Amelang, M., Bartussek, D., Stemmler, G. & Hageman, D. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arnett, J. J. (1996). Sensation seeking, aggressiveness, and adolescent reckless behavior. *Personality and Individual Differences*, 20, 693-702.
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Biglan, A., Metzler, C. W., Noell, J. W. & Smolkowki, K. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 141-150.
- Ball, I. L., Farnhill, D. & Wangeman, J. (1984). Sex and age differences in sensation seeking: Some national comparisons. *British Journal of Psychology*, 75, 257-265.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beauducel, A. & Brocke, B. (2003). Sensation Seeking Scale Form V – Merkmale des Verfahrens und zur deutschsprachigen Adaptation. In M. Roth & Ph. Hammelstein (Hrsg.), *Sensation Seeking – Konzeption, Diagnostik, Anwendung* (S. 77-99). Göttingen: Hogrefe.
- Benthin, A., Slovic, P. & Severson, H. (1993). A psychometric study of adolescent risk-perception. *Journal of adolescence*, 16, 153-168.
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2007). 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). Göttingen: Hogrefe.
- Beyth-Marom, R., Austin, L., Fischhoff, B., Palmgren, C. & Jacobs-Quadrel, M. (1993). Perceived consequences of risky behaviors: Adults and adolescents. *Developmental Psychology*, 29, 549-563.
- Borawski, E. A., Ievers-Landis, C. E., Lovegreen, L. D. & Trapl, E. S. (2003). Parental monitoring, negotiated unsupervised time, and parental trust: The role of perceived parenting practices in adolescent health risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 33, 60-70.
- Boyer, T. W. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental review*, 26, 291-345.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationship with peers. In R. M. Lerner & L.

- Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology (pp. 363-394). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Brown, B. B., Clasen, D. R. & Eicher, S. A. (1986). Perception of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22, 521-530.
- Burmann, U., Krysmanski, K. & Baur, J. (2002). Sportbeteiligung, Körperkonzept, Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen im Jugendalter. *Psychologie und Sport*, 9, 20-34.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium.
- Byrnes, J. P. (1998). *The nature and development of decision making: a self-regulation model*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C. & Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 367-383.
- Casey, B. J., Getz, S. & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Development Review*, 28, 62-77.
- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C. & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Science*, 9, 104-110.
- Chilcoat, H. D., Breslau, N. & Anthony, J. C. (1996). Potential barriers to parent monitoring: Social disadvantage, marital status, and maternal psychiatric disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1673-1682.
- Chubb, N. H., Fertman, C. I. & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32, 113-129.
- Cohn, L. D., Macfarlane, S., Yanez, C. & Imai, W. K. (1995). Risk-perception: Differences between adolescents and adults. *Health Psychology*, 14, 217-222.
- 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.
- Crisp, B. R. & Barber, J. G. (1995). The effect of locus of control on the association between risk perception and sexual risk-taking. *Personality and Individual Differences*, 19, 841-845.

- Donohew, L., Zimmermann, R., Cupp, P. S., Novak, S., Colon, S. & Abell, R. (2000). Sensation seeking, impulsive decision-making, and risky sex: Implications for risk-taking and design of intervention. *Personality and Individual Differences*, 28, 1079-1091.
- Downs, J. S., Bruine de Bruin, W., Murray, P. J. & Fischhoff, B. (2004). When "it only takes once" fails: Perceived infertility predicts condom use and STI acquisition. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 17, 224.
- Downs, J. S. & Fischhoff, B. (2009). Theories and models of adolescent decision making. In R.J. Diclemente, J.S. Santelli & R.A. Crosby (Eds.), *Adolescent health. Understanding and preventing risk behaviors* (pp. 77-94). San Francisco: Jossey-Bass.
- Drevets, W. C., & Raichle, M. E. (1998). Reciprocal suppression of regional cerebral blood flow during emotional versus higher cognitive processes: Implications for interactions between emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 12, 353-385.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1993). *Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Streßreaktionen und Delinquenz im Jugendalter*. Weinheim: Juventa.
- Ernst, M., Nelson, E. E., Jazbec, S., McClure, E. B., Monk, C. S., Leibenluft, E., Blair, J. & Pine, D. S. (2005). Amygdala and nucleus accumbens in responses to receipt and omission of gains in adults and adolescents. *Neuroimage*, 25, 1279-1291.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28, 18-26.
- Eysenck, S. B. G. & Eysenck, H. J. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, 57-68.
- Fischhoff, B. (2008). Assessing adolescent decision-making competence. *Developmental review*, 28, 12-28.

- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. London: Routledge.
- Furby, L. & Beyth-Marom, R. (1992). Risk taking in adolescence: A decision-making perspective. *Developmental Review, 12*, 1-44.
- Gardner, M. & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk-taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology, 41*, 625-635.
- Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D., Macek, P., Steinhausen, H.-C. & Winkler Metzke, C. (2007). Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from central, eastern, southern, and northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology, 4*, 129-156.
- Gerrard, M., Gibbons, F. X., Houlihan, A. E., Stock, M. L. & Pomery, E. A. (2008). A dual-process approach to health risk decision making: The prototype willingness model. *Developmental review, 28*, 29-61.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D. & Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanism of risk. *Psychological Bulletin, 129*, 447-466.
- Greene, K., Krmar, M., Rubin, D. L., Henley Walters, L. & Hale, J. L. (2002). Elaboration in processing adolescent health messages: The impact of egocentrism and sensation seeking on message processing. *Journal of Communication, 52*, 812-831.
- 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*, 183-204.
- Horvath, P. & Zuckerman, M. (1993). Sensation seeking, risk appraisal, and risky behavior. *Personality and Individual Differences, 14*, 41-52.
- Jaccard, J. & Dittus, P. (1991). *Parent-teen communication: Toward the prevention of unintended pregnancies*. New York: Springer-Verlag.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. Self-Efficacy. In H. Weber, *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (S. 438-445). Göttingen: Hogrefe.
- Jessor, R. (2001). Problem-behavior theory. In J. Raithel (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention* (S. 61-78). Opladen: Leske & Budrich.

- Jessor, R. & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development. A longitudinal study of youth*. New York: Academy Press.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge: Harvard University Press.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2002). Zur situationalen Angemessenheit der Bewältigung von Alltagsbelastungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 29-37.
- Kohler, M. P. (1996). Risk-taking behavior: A cognitive approach. *Psychological Reports*, 78, 489-490.
- Kohlmann, C.-W. (2003). Gesundheitsrelevante Persönlichkeitsmerkmale. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention* (S. 39-55). Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1980). Machiavellismus und Kontrollüberzeugung als Konstrukte der generalisierten Instrumentalitätserwartungen. *Psychologische Beiträge*, 22, 128-144.
- Krampen, G. (1982). *Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (2000). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Konzeptuelle und empirische Beiträge zur Konstrukterstellung*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1994). Kontrollüberzeugungen in Erziehung und Sozialisation. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 1* (S. 375-402). Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. & Greve, W. (2008). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 652-686). Weinheim: Beltz.
- Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 13, 337-354.
- Larson, R., Raffaelli, M., Richards, M. H., Ham, M. & Jewell, L. (1990). Ecology of depression in late childhood and early adolescence: A profile of daily

- states and activities. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 92-102.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Limbourg, M., Raithel, J., Niebaum, I. & Maifeld, S. (2003). Mutproben. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Das Jugendalter. Perspektiven pädagogisch-psychologischer Forschung* (S. 81-108). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lohaus, A. (1990). *Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A., Fleeer, B., Freytag, P. & Klein-Heßling, J. (1996). *Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter (SSK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (2001). Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter: Befunde, Diagnostik und Intervention. *Kindheit und Entwicklung*, 10, 148-160.
- McNamara, S. (2000). *Stress in young people. What's new and what can we do?* London: Continuum.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Lochman, J. & Terry, R. (1999). Relationship between childhood peer rejection and aggression and adolescent delinquency severity and type among African American youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 137-146.
- Millstein, S. G. & Halpern-Felsher, B. L. (2002a). Perceptions of risk and vulnerability. *Journal of Adolescent Health*, 31, 10-27.
- Millstein, S. G. & Halpern-Felsher, B. L. (2002b). Judgments about risk and perceived invulnerability in adolescents and young adults. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 399-422.
- Mulhall, P. F., Stone, D. & Stone, B. (1996). Home alone: Is it a risk factor for middle school youth and drug use? *Journal of Drug Education*, 26, 39-48.
- Quadrel, M. J., Fischhoff, B. & Davis, W. (1993). Adolescent (In)vulnerability. *American Psychologist*, 48, 102-116.
- Raithel, J. (1999). *Unfallursache: Jugendliches Risikoverhalten. Verkehrsgefährdung Jugendlicher, psychosoziale Belastungen und Prävention*. Weinheim, München: Juventa.

- Raithel, J. (2000). Mutproben im Jugendalter. Analogien, Äquivalenzen und Divergenzen zu Initiationsriten. *Deutsche Jugend*, 48, 327-330.
- Raithel, J. (2001a). Risikoverhaltensweisen Jugendlicher – Ein Überblick. In J. Raithel (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention* (S. 11-29). Opladen: Leske & Budrich.
- Raithel, J. (2001b). Explizit risiko-konnotative Aktivitäten und riskante Mutproben. In J. Raithel (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention* (S. 237-248). Opladen: Leske & Budrich.
- Raithel, J. (2003). Mutproben im Übergang vom Kindes- ins Jugendalter. Befunde zur Verbreitung, Formen und Motiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 657-674.
- Reber, R., Niemeyer, M. & Flammer, A. (1997). Kontrollüberzeugungen bei Haupt- und Realschülern: Evidenz für die Verwendung individueller Bezugsnormen bei Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 187-193.
- Reyna, V. F. (1996). Conceptions of memory development with implications for reasoning and decision making. *Annals of Child Development*, 12, 87-118.
- Reyna, V. F. & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making. Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 1-44.
- Reyna, V. F., Lloyd, F. J. & Brainerd, C. J. (2003). Memory, development, and rationality: An integrative theory of judgement and decision making. In S. L. Schneider & J. Shanteau (Eds.), *Emerging perspectives on judgement and decision research* (pp. 201-245). New York: Cambridge University Press.
- Rivers, S. E., Reyna, V. F. & Mills, B. (2008). Risk taking under the influence: A fuzzy-trace theory of emotion in adolescence. *Developmental review*, 28, 107-144.
- Robbins, R. N. & Bryan, A. (2004). Relationships between future orientation, impulsive sensation seeking, and risk behavior among adjudicated adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 428-445.
- Rolison, M. R. & Scherman, A. (2002). Factors influencing adolescents' decisions to engage in risk-taking behavior. *Adolescence*, 37, 585-596.
- Rolison, M. R. & Scherman, A. (2003). College student risk-taking from three perspectives. *Adolescence*, 38, 689-704.

- Roth, S. & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, *41*, 813-819.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, *80*, 1-28.
- Rotter, J. B. (1982). *The development and application of social learning theory*. New York: Praeger.
- Ruch, W. & Zuckerman, M. (2001). Sensation seeking and adolescence. In J. Raithel (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention* (S. 97-110). Opladen: Leske & Budrich.
- Rycek, R. F., Stuhr, S. L., McDermott, J., Benker, J. & Swartz, M. D. (1998). Adolescent egocentrism and cognitive functioning during late adolescence. *Adolescence*, *33*, 745-749.
- Sales, J. M. & Irwin, E. C. Jr. (2009). Theories of adolescent risk taking: The biopsychosocial model. In R. J. DiClemente, J. S. Santelli. & R. A. Crosby (Eds.), *Adolescent health. Understanding and preventing risk behaviors* (pp. 31-50). San Francisco: Jossey Bass.
- Salewski, C. (2005). Kontrollüberzeugungen. Locus of control. In H. Weber, *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (S. 431-437). Göttingen: Hogrefe.
- Schwartz, P. D., Maynard, A. M. & Uzelac, S. M. (2008). Adolescent egocentrism: A contemporary view. *Adolescence*, *43*, 441-448.
- Seiffge-Krenke, I. (1989). Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, *10*, 201-220.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seiffge-Krenke, I. (2006a). Coping with relationship stressors: The impact of different working models of attachment and links to adaptation. *Journal of Youth and Adolescence*, *35*, 25-39.
- Seiffge-Krenke, I. (2006b). *Nach PISA. Stress in der Schule und mit den Eltern. Die Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seiffge-Krenke, I. & Becker-Stoll, F. (2004). Bindungsrepräsentation und Coping im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, *13*, 235-247.

- Seiffge-Krenke, I. & Beyers, W. (2005). Coping trajectories from adolescence to young adulthood: Links to attachment state of mind. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 561-582.
- Seiffge-Krenke, I. & Nieder, T. (2001). Streß, Krankheit und Bewältigung: Bewältigen Jugendliche mit Diabetes Alltagsstressoren weniger kompetent als gesunde Jugendliche? *Kindheit und Entwicklung*, 10, 206-215.
- Silbereisen, R. K. & Reese, A. (2001). Substanzgebrauch: Illegale Drogen und Alkohol. In J. Raithel (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention* (S. 131-153). Opladen: Leske & Budrich.
- Silk, J. S., Steinberg, L. & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74, 1869-1880.
- Smith, A. M. A. & Rosenthal, D. A. (1995). Adolescents' perception of their risk environment. *Journal of Adolescence*, 18, 229-245.
- Stanford, M. S., Greve, K. W., Boudreaux, J. K., Mathias, C. W. & Brumbelow, J. L. (1996). Impulsiveness and risk-taking behavior: Comparison of high-school and college students using the Barratt Impulsiveness Scale. *Personality and Individual Differences*, 21, 1073-1075.
- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence. What changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 51-58.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 55-59.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78-106.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L. & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43, 1531-1543.
- Sunstein, C. R. (2008). Adolescent risk-taking and social meaning: A commentary. *Developmental review*, 28, 145-152.
- Szagun, G. (1990). Die Konstruktion mentaler Begriffe am Beispiel des Begriffs Mut. *Unterrichtswissenschaft*, 18, 368-381.

- Turner, R. A., Irwin, C. E., Jr., Tschann, J. M. & Millstein, S. G. (1993). Autonomy, relatedness, and the initiation of health risk behaviors in early adolescence. *Health Psychology, 12*, 200-208.
- Vinokur, A. (1971). Review and theoretical analysis of the effects of group processes upon individual and group decisions involving risk. *Psychological Bulletin, 76*, 231-250.
- 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*, 383 – 406.
- Warwitz, S. A. (2001). *Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen. Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wiehe, K. (2007). Subjektive Theorien im Copingprozess. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 218-231). Göttingen: Hogrefe.
- Winkler Metzke, C. & Steinhausen, H.-C. (2002). Bewältigungsstrategien im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34*, 216-226.
- Zuckerman, M. (2000). Sensation Seeking. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology. Volume 7* (pp. 225-226). New York: Oxford University Press.
- Zuckerman, M., Buchsbaum, M. S. & Murphy, D. L. (1980). Sensation seeking and its biological correlates. *Psychological Bulletin, 88*, 187-214.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beschreibung der Risikodimensionen nach Handlungsfeldern (Raithel, 2001a, S. 17)	7
Tabelle 2: Mutprobentypen nach Raithel (2003, S. 664)	8
Tabelle 3: Verteilung der Jugendlichen nach Alter und Geschlecht	60
Tabelle 4: Bedeutung hoher Ausprägungen in den Skalen des FKK (Krampen, 1991, S. 26f.)	67
Tabelle 5: Altersgruppen unter Berücksichtigung des Geschlechts	72
Tabelle 6: Altersmittelwerte und Verteilung der SchülerInnen auf die Schultypen in Hinblick auf das Geschlecht	75
Tabelle 7: Altersmittelwerte und Verteilung der SchülerInnen in den Schulstufen in Hinblick auf das Geschlecht und den Schultyp	77
Tabelle 8: Itemkennwerte des „ERS“	79
Tabelle 9: Vergleich der Zuordnung der Items auf die Originalversion des CASQ (Seiffge-Krenke, 1989) und auf die empirisch ermittelten Faktoren .	82
Tabelle 10: Reliabilitäten und Itemtrennschärfen des „CASQ“	82
Tabelle 11: Reliabilitäten und Itemtrennschärfen der neuen Skalen des „CASQ“	84
Tabelle 12: Vergleich der Zuordnung der Items auf die Originalversion des „FKK“ (Krampen, 1991) und auf die empirisch ermittelten Faktoren	88
Tabelle 13: Reliabilität und Itemtrennschärfen des „FKK“	89
Tabelle 14: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items des „ERS“	91
Tabelle 15: Mittelwertunterschiede der „ERS“-Vignetten in Hinblick auf das Geschlecht	92
Tabelle 16: Mittelwertunterschiede der „ERS“-Vignetten in Hinblick auf die Altersgruppen	93
Tabelle 17: Mittelwertunterschiede der „ERS“-Vignetten in Hinblick auf die Schultypenzugehörigkeit	94
Tabelle 18: Mittelwertunterschiede der „ERS“-Vignetten in Hinblick auf die Schulstufenzugehörigkeit	95
Tabelle 19: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Vignetten des „ERS-Mut“	96
Tabelle 20: Mittelwertunterschiede des „ERS-Mut“ in Hinblick auf das Geschlecht	97
Tabelle 21: Mittelwertunterschiede des „ERS-Mut“ in Hinblick auf die Altersgruppen	98
Tabelle 22: Mittelwertunterschiede des „ERS-Mut“ in Hinblick auf die Schultypenzugehörigkeit	100
Tabelle 23: Mittelwertunterschiede des „ERS-Mut“ in Hinblick auf die Schulstufenverteilung	101
Tabelle 24: Korrelationskoeffizienten für die Vignetten des „ERS-Mut“ und die Vignetten des „ERS“	102
Tabelle 25: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Interaktiver Stil“	105
Tabelle 26: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Reflexiver Stil“	105

Tabelle 27: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Problemumgehender Stil“	106
Tabelle 28: Deskriptive Beschreibung der Coping-Skalen	107
Tabelle 29: Mittelwertunterschiede der Coping-Skalen in Hinblick auf das Geschlecht	107
Tabelle 30: Mittelwertunterschiede der Coping-Skalen in Hinblick auf die Altersgruppen	108
Tabelle 31: Mittelwertunterschiede der Coping-Skalen in Hinblick auf die Schultypenzugehörigkeit.....	109
Tabelle 32: Mittelwertunterschiede der Coping-Skalen in Hinblick auf die Schulstufenzugehörigkeit.....	110
Tabelle 33: Korrelationskoeffizienten für die Vignetten des „ERS“ und die Coping-Skalen	111
Tabelle 34: Korrelationskoeffizienten für die Vignetten des „ERS-Mut“ und die Coping-Skalen	112
Tabelle 35: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ (FKK-SK)	114
Tabelle 36: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Internalität“ (FKK-I)	115
Tabelle 37: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Soziale Externalität“ (FKK-P).....	116
Tabelle 38: Deskriptive Beschreibung der einzelnen Items der Skala „Fatalistische Externalität“ (FKK-C).....	117
Tabelle 39: Deskriptive Beschreibung der Skalen des „FKK“	117
Tabelle 40: Mittelwertunterschiede der „FKK“-Skalen in Hinblick auf das Geschlecht.....	118
Tabelle 41: Mittelwertunterschiede der „FKK“-Skalen in Hinblick auf die Altersgruppen	119
Tabelle 42: Mittelwertunterschiede der „FKK“-Skalen in Hinblick auf die Schultypenzugehörigkeit.....	120
Tabelle 43: Mittelwertunterschiede der „FKK“-Skalen in Hinblick auf die Schulstufenzugehörigkeit.....	121
Tabelle 44: Korrelationskoeffizienten für die Skalen des „FKK“ und die Coping-Skalen.....	122
Tabelle 45: Korrelationskoeffizienten für die Vignetten des „ERS“ und die Skalen des „FKK“	124
Tabelle 46: Korrelationskoeffizienten für die Vignetten des „ERS-Mut“ und die Skalen des „FKK“	125

Tabelle A1: Faktorenanalyse des „ERS“ - erklärte Gesamtvarianz.....	165
Tabelle A2: Komponentenmatrix des „ERS“	165
Tabelle A3: Faktorenanalyse des „CASQ“ - erklärte Gesamtvarianz.....	166
Tabelle A4: Rotierte Komponentenmatrix des „CASQ“ (7 Faktoren)	167
Tabelle A5: Rotierte Komponentenmatrix des „CASQ“ (3 Faktoren)	168
Tabelle A6: Itemkennwerte für den gesamten „CASQ“	169
Tabelle A7: Faktorenanalyse des „FKK“ - erklärte Gesamtvarianz	170
Tabelle A8: Rotierte Komponentenmatrix des „FKK“ (10 Faktoren).....	171
Tabelle A9: Rotierte Komponentenmatrix des „FKK“ (4 Faktoren).....	172
Tabelle A10: Itemkennwerte für den gesamten „FKK“	173

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur der „Problem-Behavior Theory“ (nach Jessor, 2001, S. 64)	13
Abbildung 2: Altersverteilung (in Jahren) der gesamten Stichprobe	71
Abbildung 3: Altersgruppenverteilung über die gesamte Stichprobe	72
Abbildung 4: Geschlechterverteilung innerhalb der einzelnen Schultypen	73
Abbildung 5: Geschlechterverteilung innerhalb der Schulstufen aller drei Schultypen	76
Abbildung 6: Screeplot der Faktorenanalyse zum "ERS"	79
Abbildung 7: Screeplot der Faktorenanalyse zu "CASQ"	80
Abbildung 8: Screeplot zur Faktorenanalyse des "FKK"	86

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BG/BRG	Bundesgymnasium/Bundesrealgymnasium (Unter- und Oberstufe, achtjährig, AHS)
bzw.	beziehungsweise
CASQ	„Coping Across Situations Questionnaire“ (Seiffge-Krenke, 1989)
df	Freiheitsgrade
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
ed., eds.	editor(s) (Herausgeber)
ERS	Einschätzung riskanter Situation
ERS-Mut	Einschätzung mutiger Verhaltensreaktionen
etc.	und so weiter
F	F-Wert der Varianzanalyse
FKK	Fragebogen zur Kompetenz- und Kontrollüberzeugung (Krampen, 1991)
fMRT	funktionale Magnetresonanztomographie
HAK	Handelsakademie (Oberstufe, fünfjährig, BHS)
Hg., Hrsg.	Herausgeber

M	Mittelwert
Max	Maximum
Md	Median
Min	Minimum
N	gesamter Stichprobenumfang (absoluter Wert)
n	Teilstichprobenumfang (absoluter Wert)
p	Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanzwert)
pp.	Seite(n)
r	Korrelationskoeffizient
S.	Seite(n)
SD	Standardabweichung
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
%	Prozentwert
χ^2	Chi-Quadrat
α	Cronbach Alpha
Σ	Summe
<	kleiner als
>	größer als

ANHANG A

Die Fragebogenbatterie:

☺ **Deine Meinung ist gefragt!** ☺

Bei diesem Fragebogen kannst du nichts falsch machen. Wichtig ist, dass du den Text genau liest und alle Fragen beantwortest!
Deine Antworten bleiben anonym!

Deine Mitarbeit ist für unsere Forschung sehr wichtig!

Danke für dein Interesse und deine Mithilfe!

Geschlecht: männlich weiblich

Geburtsdatum: Monat: _____ Jahr: 19 _____

Welche **Schule** besuchst du? (bitte ankreuzen)

- Hauptschule
- AHS
- HAK

In welcher **Klasse** bist du? (bitte ankreuzen)

- 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

Im Folgenden sind fünf Situationen beschrieben. In jeder Situation muss sich ein Jugendlicher entscheiden, wie er handeln soll. Stell dir vor, der Jugendliche ist in deinem Alter.

Thomas ist mit seinen Freunden im Schwimmbad. Alle springen vom 10m-Turm. Er traut sich jedoch nicht, da er Höhenangst hat. Da rufen seine Kumpels: „Jetzt komm schon! Sei nicht so feige und spring auch!“

Wie riskant findest du die Situation?

Setze ein X an jene Stelle der Linie, die deiner Einschätzung am besten entspricht.



Welche der folgenden Reaktionen von Thomas ist deiner Meinung nach die Mutigste?

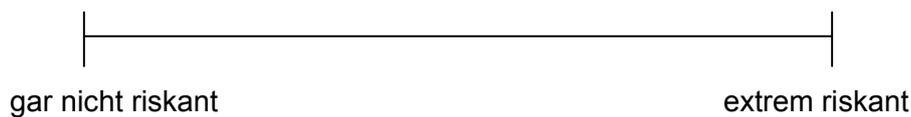
Kreuze jene Antwort an, die deiner Einschätzung am besten entspricht.

- Thomas klettert auf den Turm und springt.
- Thomas: „Nein, ich habe heute keine Lust. Lasst uns etwas anderes machen.“
- Thomas: „Ihr wisst genau, dass ich mich nicht traue. Also lasst es gut sein.“

Patrick und seine Kumpels werden von einer Gruppe älterer Jugendlicher zu einer Rauferei angestichelt. Er fühlt sich körperlich schwächer und hat daher vor einer Rauferei Angst. Darum hält er sich aus der Rauferei raus. Da rufen seine Kumpels: „Schlag doch auch einmal zu! Oder bist du so feige?“

Wie riskant findest du die Situation?

Setze ein X an jene Stelle der Linie, die deiner Einschätzung am besten entspricht.



Welche der folgenden Reaktionen von Patrick ist deiner Meinung nach die Mutigste?

Kreuze jene Antwort an, die deiner Einschätzung am besten entspricht.

- Patrick: „Nein, ich möchte nicht verprügelt werden. Hör doch auf!“
- Patrick: „Kommt, lasst uns weitergehen.“
- Patrick schlägt zu.

Johanna ist mit ihren Freundinnen einkaufen. Sie möchte sich ein T-Shirt kaufen, kann es sich jedoch nicht leisten. Da meint eine Freundin zu ihr: „Dann lass es doch einfach mitgehen. Oder traust du dich etwa nicht?“

Wie riskant findest du die Situation?

Setze ein X an jene Stelle der Linie, die deiner Einschätzung am besten entspricht.



Welche der folgenden Reaktionen von Johanna ist deiner Meinung nach die Mutigste?

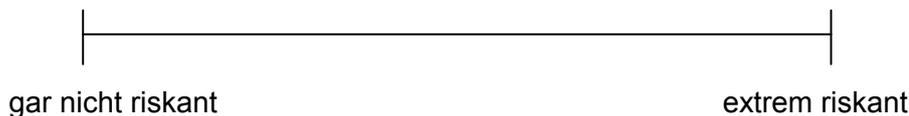
Kreuze jene Antwort an, die deiner Einschätzung am besten entspricht.

- Johanna: „Bist du wahnsinnig? Ich stehle doch nicht.“
- Johanna: „Ach nein, ich werde meine Mutter fragen, ob ich nicht doch mehr Geld haben kann.“
- Johanna steckt das T-Shirt ohne zu bezahlen ein.

Auf einer Party von ihrer besten Freundin wird recht viel Alkohol getrunken. Sarah findet Alkohol eigentlich blöd und möchte daher keinen trinken. Da sagt Jennifer zu ihr: „Jetzt trink doch auch mal einen Schluck! Alle trinken doch, sei doch nicht so fad! Du wirst schon sehen, das ist super!“

Wie riskant findest du die Situation?

Setze ein X an jene Stelle der Linie, die deiner Einschätzung am besten entspricht.



Welche der folgenden Reaktionen von Sarah ist deiner Meinung nach die Mutigste?

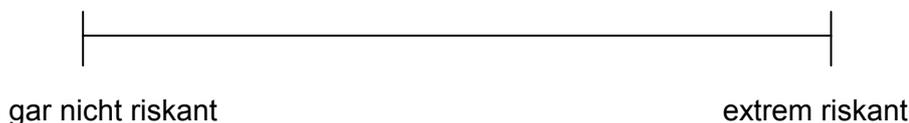
Kreuze jene Antwort an, die deiner Einschätzung am besten entspricht.

- Sarah: „Nein, ich bin müde und werde gleich heimgehen.“
- Sarah: „Ja, okay, aber nicht viel.“
- Sarah: „Nein, du weißt genau, dass ich keinen Alkohol trinken möchte.“

Michaels Freunde wollen die Schule schwänzen und lieber shoppen gehen, er möchte aber nicht schwänzen. Da drängen ihn seine Kumpels: „Jetzt sei doch nicht so ein Streber! Komm schon mit!“

Wie riskant findest du die Situation?

Setze ein X an jene Stelle der Linie, die deiner Einschätzung am besten entspricht.



Welche der folgenden Reaktionen von Michael ist deiner Meinung nach die Mutigste?

Kreuze jene Antwort an, die deiner Einschätzung am besten entspricht.

- Michael bittet seine Eltern, ihm eine Entschuldigung zu schreiben, um mit seinen Freunden einkaufen gehen zu können.
- Michael: „Nein, ich geh lieber in die Schule, sonst gibt es Ärger daheim.“
- Michael: „Na gut, ich komme mit.“

Kreuze bitte das Antwortkästchen an, das deinen <u>persönlichen Verhaltensweisen</u> bei einem Problem am besten entspricht!		trifft gar nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
1.	Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern/anderen Erwachsenen.	---	--	-	+	++	+++
2.	Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.	---	--	-	+	++	+++
3.	Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstellen etc.).	---	--	-	+	++	+++
4.	Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst.	---	--	-	+	++	+++
5.	Ich akzeptiere meine Grenzen.	---	--	-	+	++	+++
6.	Ich versuche, Probleme im Gespräch mit dem Betroffenen unmittelbar anzusprechen.	---	--	-	+	++	+++
7.	Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.	---	--	-	+	++	+++
8.	Ich versuche, mich abzureagieren (durch laute Musik hören, Motorradfahren, wildes Tanzen, Sport etc.)	---	--	-	+	++	+++
9.	Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.	---	--	-	+	++	+++
10.	Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.	---	--	-	+	++	+++
11.	Ich schließe Kompromisse.	---	--	-	+	++	+++
12.	Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit „Luft“ durch Schreien, Heulen, Türknallen etc.	---	--	-	+	++	+++
13.	Ich mache mir klar, dass es immer Probleme geben wird.	---	--	-	+	++	+++
14.	Ich denke erst an Probleme, wenn sie auftreten.	---	--	-	+	++	+++
15.	Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.	---	--	-	+	++	+++
16.	Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.	---	--	-	+	++	+++
17.	Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol und Drogen zu vergessen.	---	--	-	+	++	+++
18.	Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.	---	--	-	+	++	+++
19.	Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.	---	--	-	+	++	+++
20.	Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.	---	--	-	+	++	+++

Kreuze bitte das Antwortkästchen an, das deiner persönlichen Meinung am besten entspricht!

		sehr falsch				sehr richtig	
01.	Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht.	---	--	-	+	++	+++
02.	Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags.	---	--	-	+	++	+++
03.	Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.	---	--	-	+	++	+++
04.	Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor.	---	--	-	+	++	+++
05.	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt allein von mir und meinem Verhalten ab.	---	--	-	+	++	+++
06.	Wenn ich Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird.	---	--	-	+	++	+++
07.	Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen.	---	--	-	+	++	+++
08.	Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.	---	--	-	+	++	+++
09.	Wenn ich bekomme, was ich will, so spielt Glück meistens auch eine Rolle.	---	--	-	+	++	+++
10.	Andere Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Pläne.	---	--	-	+	++	+++
11.	Ich kann mich am besten selbst durch mein Verhalten vor Krankheiten schützen.	---	--	-	+	++	+++
12.	Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll.	---	--	-	+	++	+++
13.	Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab.	---	--	-	+	++	+++
14.	Mein Leben und Alltag werden in vielen Bereichen von anderen Menschen bestimmt.	---	--	-	+	++	+++
15.	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, ist vor allem Glücksache.	---	--	-	+	++	+++
16.	Ich kenne viele Möglichkeiten, mich vor Erkrankungen zu schützen.	---	--	-	+	++	+++
17.	Ich habe nur geringe Möglichkeiten, meine Interessen gegen andere Leute durchzusetzen.	---	--	-	+	++	+++

		sehr falsch			sehr richtig		
18.	Es ist für mich nicht gut, weit im Voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt.	---	--	-	+	++	+++
19.	Um das zu bekommen, was ich will, muss ich zu anderen Menschen freundlich und zuvorkommend sein.	---	--	-	+	++	+++
20.	In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann.	---	--	-	+	++	+++
21.	Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten.	---	--	-	+	++	+++
22.	Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab.	---	--	-	+	++	+++
23.	Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen.	---	--	-	+	++	+++
24.	Manchmal weiß ich überhaupt nicht, was ich in einer Situation machen soll.	---	--	-	+	++	+++
25.	Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten und erreiche dabei das, was ich will.	---	--	-	+	++	+++
26.	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt in starkem Maße vom Verhalten der anderen ab.	---	--	-	+	++	+++
27.	Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes.	---	--	-	+	++	+++
28.	Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein.	---	--	-	+	++	+++
29.	Damit meine Pläne eine Chance haben, richte ich mich beim Planen nach den Wünschen anderer Leute.	---	--	-	+	++	+++
30.	Mein Lebenslauf und mein Alltag werden alleine durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt.	---	--	-	+	++	+++
31.	Es hängt vom Schicksal ab, ob ich krank werde oder nicht.	---	--	-	+	++	+++
32.	Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten ein.	---	--	-	+	++	+++

Vielen Dank für deine Mithilfe!

Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten:



universität
wien

LIEBE ERZIEHUNGSBERECHTIGTE!

Mutproben stellen eine besondere Form von Risikoverhalten bei Jugendlichen dar. Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien möchte ich daher untersuchen, welches riskante Verhalten Jugendliche als mutig einschätzen und inwieweit Bewältigungsstrategien und Selbstkontrolle mit dieser Auffassung von „mutig“ zusammenhängen.

Im Zuge dessen wird in der Klasse, die Ihr Kind besucht, eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Diese Fragebogenerhebung wurde vom Landesschulrat für NÖ genehmigt und ist selbstverständlich **anonym!**

Ich bitte Sie um Ihre Mithilfe! Falls Sie mit der Teilnahme Ihres Kindes an der Fragebogenerhebung **einverstanden** sind, geben Sie bitte Ihrem Kind den untereren Abschnitt ausgefüllt in die Schule mit!

Vielen Dank!

Mit freundlichen Grüßen,

Sigrid Müller

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind _____
an der Fragebogenerhebung teilnimmt.

Ort und Datum

Unterschrift des Erziehungsberechtigten

ANHANG B

Tabelle A1: Faktorenanalyse des "ERS" - erklärte Gesamtvarianz

Erklärte Gesamtvarianz						
Komp- onente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,039	40,779	40,779	2,039	40,779	40,779
2	,904	18,080	58,860			
3	,857	17,149	76,008			
4	,645	12,905	88,914			
5	,554	11,086	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle A2: Komponentenmatrix des „ERS“

Komponentenmatrix^a	Komponente 1
Vignette "Höhe" ("Wie riskant schätzt du die Situation ein?")	,463
Vignette "Raufen" ("Wie riskant schätzt du die Situation ein?")	,665
Vignette "Stehlen" ("Wie riskant schätzt du die Situation ein?")	,560
Vignette "Alkohol" ("Wie riskant schätzt du die Situation ein?")	,737
Vignette "Schwänzen" ("Wie riskant schätzt du die Situation ein?")	,724

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
a. 1 Komponenten extrahiert

Tabelle A3: Faktorenanalyse des „CASQ“ - erklärte Gesamtvarianz

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,274	16,371	16,371	3,274	16,371	16,371
2	1,941	9,704	26,076	1,941	9,704	26,076
3	1,591	7,954	34,029	1,591	7,954	34,029
4	1,491	7,456	41,485	1,491	7,456	41,485
5	1,313	6,565	48,050	1,313	6,565	48,050
6	1,199	5,996	54,047	1,199	5,996	54,047
7	1,114	5,568	59,615	1,114	5,568	59,615
8	,972	4,859	64,474			
9	,855	4,273	68,747			
10	,797	3,986	72,733			
11	,728	3,641	76,374			
12	,674	3,370	79,744			
13	,632	3,162	82,905			
14	,609	3,043	85,948			
15	,583	2,913	88,861			
16	,562	2,808	91,669			
17	,493	2,466	94,135			
18	,430	2,149	96,284			
19	,387	1,935	98,219			
20	,356	1,781	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle A4: Rotierte Komponentenmatrix des „CASQ“ (7 Faktoren)

Rotierte Komponentenmatrix^a	Komponente						
	1	2	3	4	5	6	7
Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern/anderen Erwachsenen.	,007	,604	,258	,120	-,169	,068	,178
Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.	-,544	,390	,373	,026	,018	,018	-,084
Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstellen etc.).	-,141	,773	-,198	-,037	,073	-,071	-,096
Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst.	,262	,165	-,196	,544	,210	-,269	,056
Ich akzeptiere meine Grenzen.	-,026	,166	,230	,184	-,771	,074	,110
Ich versuche, Probleme im Gespräch mit Betroffenen unmittelbar anzusprechen.	-,409	,213	,456	,357	-,134	,279	-,048
Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.	,713	-,116	-,061	,055	,221	,026	-,200
Ich versuche, mich abzureagieren (durch laute Musik hören, Motorradfahren, wildes Tanzen, Sport etc.).	,515	,137	,361	,008	,225	,170	,267
Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.	,045	-,067	-,050	-,145	,079	,694	-,005
Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.	-,080	-,005	,097	,817	-,028	-,068	-,233
Ich schließe Kompromisse.	-,096	,231	,151	,567	-,240	,012	,186
Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit "Luft" durch Schreien, Heulen, Türknallen etc.	,073	-,079	,039	-,071	,044	,002	,766
Ich mache mir klar, dass es immer Probleme geben wird.	,049	,025	,148	-,009	,050	-,655	,000
Ich denke erst an Probleme, wenn sie auftreten.	,208	-,094	,043	-,022	,247	,477	-,439
Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.	,079	,722	,054	,188	-,074	-,139	-,078
Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.	,489	-,015	,143	-,393	,015	,162	-,411
Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol und Drogen zu vergessen.	,079	,021	,114	,062	,816	,142	,095
Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.	,128	-,007	,642	,090	-,016	-,402	-,028
Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.	-,136	,002	,767	-,015	-,048	-,101	,032
Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.	,707	,079	-,053	-,038	-,100	-,055	,088

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
a. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.

Tabelle A5: Rotierte Komponentenmatrix des „CASQ“ (3 Faktoren)

<i>Rotierte Komponentenmatrix^a</i>	<i>Komponente</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern/anderen Erwachsenen.	,609	,032	,028
Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.	,560	-,352	-,221
Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstellen etc.).	,389	-,006	-,021
Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst.	,179	,317	,426
Ich akzeptiere meine Grenzen.	,418	-,307	,147
Ich versuche, Probleme im Gespräch mit Betroffenen unmittelbar anzusprechen.	,648	-,286	-,284
Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.	-,212	,724	,051
Ich versuche, mich abzureagieren (durch laute Musik hören, Motorradfahren, wildes Tanzen, Sport etc.).	,184	,584	-,027
Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.	-,143	,097	-,619
Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.	,457	-,004	,167
Ich schließe Kompromisse.	,539	-,135	,207
Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit "Luft" durch Schreien, Heulen, Türknallen etc.	-,106	-,030	,247
Ich mache mir klar, dass es immer Probleme geben wird.	,070	,042	,526
Ich denke erst an Probleme, wenn sie auftreten.	-,085	,371	-,563
Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.	,585	,149	,151
Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.	-,172	,494	-,290
Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol und Drogen zu vergessen.	-,005	,438	-,238
Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.	,375	,165	,300
Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.	,450	-,054	-,029
Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.	-,096	,557	,254

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Tabelle A6: Itemkennwerte für den gesamten „CASQ“

Nr.	Itemformulierung	M	SD	r
1	Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern/anderen Erwachsenen.	3,61	1,42	,273
2	Ich spreche auftauchende Probleme sofort aus und trage sie nicht tagelang mit mir herum.	3,31	1,32	,115
3	Ich suche bei Schwierigkeiten fachmännischen Rat (Arbeitsamt, Jugendberatungsstellen etc.).	1,72	1,14	,125
4	Ich mache mich auf das Schlimmste gefasst.	3,73	1,44	,155
5	Ich akzeptiere meine Grenzen.	4,08	1,43	,092
6	Ich versuche, Probleme im Gespräch mit Betroffenen unmittelbar anzusprechen.	4,01	1,35	,233
7	Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.	3,74	1,51	,024
8	Ich versuche, mich abzureagieren (durch laute Musik hören, Motorradfahren, wildes Tanzen, Sport etc.).	4,47	1,61	,234
9	Ich mache mir keine Sorgen, denn meistens gehen die Dinge gut aus.	3,21	1,30	-,103
10	Ich denke über das Problem nach und spiele verschiedene Lösungsmöglichkeiten in Gedanken durch.	4,38	1,44	,185
11	Ich schließe Kompromisse.	3,96	1,34	,234
12	Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit "Luft" durch Schreien, Heulen, Türknallen etc.	3,19	1,60	-,027
13	Ich mache mir klar, dass es immer Probleme geben wird.	4,02	1,53	,049
14	Ich denke erst an Probleme, wenn sie auftreten.	3,63	1,56	-,025
15	Ich suche nach Informationen in Fachbüchern, Zeitschriften oder Nachschlagewerken.	2,29	1,48	,316
16	Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.	3,17	1,58	,003
17	Ich versuche, meine Probleme durch Alkohol und Drogen zu vergessen.	1,81	1,50	,037
18	Ich suche Trost und Zuwendung bei Leuten, denen es ähnlich geht wie mir.	3,33	1,43	,279
19	Ich versuche, mit Freunden meine Probleme gemeinsam zu lösen.	4,46	1,49	,195
20	Ich ziehe mich zurück, da ich es doch nicht ändern kann.	2,85	1,49	,112

Anmerkungen: r_{if} ... Itemtrennschärfe

Tabelle A7: Faktorenanalyse des „FKK“ - erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,283	19,634	19,634	6,283	19,634	19,634
2	2,802	8,755	28,389	2,802	8,755	28,389
3	1,682	5,255	33,644	1,682	5,255	33,644
4	1,556	4,864	38,508	1,556	4,864	38,508
5	1,467	4,583	43,091	1,467	4,583	43,091
6	1,368	4,274	47,365	1,368	4,274	47,365
7	1,257	3,928	51,293	1,257	3,928	51,293
8	1,157	3,616	54,909	1,157	3,616	54,909
9	1,088	3,400	58,309	1,088	3,400	58,309
10	1,025	3,203	61,511	1,025	3,203	61,511
11	,977	3,052	64,564			
12	,893	2,789	67,353			
13	,876	2,739	70,092			
14	,815	2,545	72,637			
15	,780	2,436	75,073			
16	,756	2,363	77,436			
17	,699	2,183	79,619			
18	,642	2,006	81,625			
19	,629	1,967	83,591			
20	,585	1,828	85,419			
21	,536	1,675	87,095			
22	,510	1,593	88,688			
23	,500	1,563	90,251			
24	,467	1,461	91,711			
25	,411	1,284	92,995			
26	,407	1,271	94,266			
27	,386	1,205	95,471			
28	,360	1,125	96,596			
29	,332	1,038	97,634			
30	,297	,928	98,562			
31	,254	,795	99,357			
32	,206	,643	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle A8: Rotierte Komponentenmatrix des „FKK“ (10 Faktoren)

Rotierte Komponentenmatrix^a										
	Komponente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Item 1	,078	,075	,013	,052	,023	,062	,001	-,010	,815	,043
Item 2	,047	-,045	,644	,183	,171	-,056	,153	-,154	,230	,075
Item 3	-,003	,218	,372	,527	,133	-,120	-,038	,103	,145	-,038
Item 4	,286	-,415	-,368	,031	-,059	-,075	,028	,109	,048	-,091
Item 5	-,046	,073	,173	-,035	,001	,067	,138	,106	,000	,833
Item 6	,584	-,010	-,123	-,088	-,236	,062	-,183	,021	,118	,207
Item 7	-,272	,173	,578	,012	,043	,014	-,197	,131	-,154	-,051
Item 8	,230	-,551	,147	-,217	-,181	,089	-,067	-,006	-,117	-,265
Item 9	-,099	-,071	,116	,601	,338	,182	,262	-,059	-,223	-,030
Item 10	-,043	,144	,076	,752	-,114	-,063	-,184	-,024	,041	,020
Item 11	,071	-,113	-,191	,287	-,039	,616	-,041	-,032	,110	,414
Item 12	,425	-,498	-,192	-,204	-,033	,010	,273	,035	,082	-,093
Item 13	-,149	,067	,653	,120	,187	-,109	-,252	,160	-,044	,163
Item 14	-,127	,415	,481	,291	-,046	,065	,261	,131	-,078	-,018
Item 15	-,200	,080	,139	,142	,732	,103	-,018	,071	,068	-,241
Item 16	,192	,142	,018	-,154	,016	,693	-,051	,062	-,005	-,044
Item 17	-,291	,424	-,007	,233	,227	,086	-,308	,296	-,236	,118
Item 18	-,195	,355	,449	-,022	,047	,230	,166	-,405	-,161	,019
Item 19	-,082	,185	,079	-,012	-,024	,032	,117	,761	-,097	,068
Item 20	,771	-,025	-,062	,042	-,129	,119	-,028	-,197	-,002	,069
Item 21	-,122	,298	,119	,248	,451	-,041	-,049	,172	-,439	,166
Item 22	,043	,552	,202	,232	,049	,209	,243	,087	,211	-,174
Item 23	,317	-,420	-,017	-,062	-,041	,354	,136	-,005	,280	,015
Item 24	,624	-,194	-,288	-,114	,030	-,279	,114	,062	,011	-,032
Item 25	,547	-,236	-,094	-,161	,047	,154	,175	,085	,189	-,055
Item 26	,072	,032	,110	,110	,220	,299	-,592	,093	,050	-,091
Item 27	,163	-,013	-,012	,007	,002	,150	,609	,381	,082	,137
Item 28	,826	-,024	-,041	,063	-,008	,098	,134	,051	,028	-,158
Item 29	,088	,757	,172	-,044	-,002	,043	-,106	,140	,035	-,024
Item 30	,191	-,410	,030	,015	-,150	,340	-,042	,391	,230	,043
Item 31	-,014	,063	,156	-,134	,720	-,126	-,195	-,192	-,024	,211
Item 32	,856	-,027	-,004	-,017	-,043	,139	-,087	,013	-,001	-,033

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 18 Iterationen konvergiert.

Tabelle A9: Rotierte Komponentenmatrix des „FKK“ (4 Faktoren)

Rotierte Komponentenmatrix ^a	Komponente			
	1	2	3	4
Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht.	-,076	,160	,141	,307
Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags.	-,003	-,006	,602	,167
Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.	,335	,016	,494	,097
Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor.	-,456	,228	-,242	,047
Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt allein von mir und meinem Verhalten ab.	,212	-,142	,003	,409
Wenn ich Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird.	-,065	,587	-,238	,095
Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen.	,360	-,247	,351	-,075
Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.	-,522	,171	-,044	-,025
Wenn ich bekomme, was ich will, so spielt Glück meistens auch eine Rolle.	,044	-,134	,523	,189
Andere Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Pläne.	,283	,002	,305	,060
Ich kann mich am besten selbst durch mein Verhalten vor Krankheiten schützen.	-,052	,122	,082	,507
Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll.	-,603	,321	-,208	,172
Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab.	,290	-,172	,513	-,032
Mein Leben und Alltag werden in vielen Bereichen von anderen Menschen bestimmt.	,541	-,118	,306	,259
Ob ich einen Unfall habe oder nicht, ist vor allem Glückssache.	,075	-,144	,601	-,112
Ich kenne viele Möglichkeiten mich vor Erkrankungen zu schützen.	,115	,309	,043	,291
Ich habe nur geringe Möglichkeiten, meine Interessen gegen andere Leute durchzusetzen.	,601	-,202	,147	-,092
Es ist für mich nicht gut, weit im Voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt.	,329	-,152	,350	-,027
Um das zu bekommen, was ich will, muss ich zu anderen Menschen freundlich und zuvorkommend sein.	,396	-,106	-,167	,364
In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann.	-,139	,758	-,050	,049
Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten.	,462	-,139	,321	-,138
Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab.	,502	,142	,233	,273
Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen.	-,478	,295	,042	,398
Manchmal weiß ich überhaupt nicht, was ich in einer Situation machen soll.	-,322	,531	-,265	-,081
Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten und erreiche dabei das, was ich will.	-,351	,509	-,074	,239
Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt in starkem Maße vom Verhalten der anderen ab.	,114	,203	,338	-,131
Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes.	,010	,072	-,122	,614
Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein.	-,132	,803	-,010	,143
Damit meine Pläne eine Chance haben, richte ich mich beim Planen nach den Wünschen anderer Leute.	,729	,208	,017	-,047
Mein Lebenslauf und mein Alltag werden alleine durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt.	-,297	,178	-,036	,497
Es hängt vom Schicksal ab, ob ich krank werde oder nicht.	,016	-,025	,480	-,357
Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten ein.	-,108	,851	-,019	,064

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 8 Iterationen konvergiert.

Tabelle A10: Itemkennwerte für den gesamten „FKK“

Nr.	Itemformulierung	M	SD	r_{tt}
01	Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht.	3,44	1,38	,154
02	Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags.	3,65	1,38	,233
03	Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.	3,73	1,46	,236
04	Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor.	3,65	1,61	-,087
05	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt allein von mir und meinem Verhalten ab.	3,88	1,63	,106
06	Wenn ich Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird.	3,89	1,47	,165
07	Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen.	3,48	1,47	,050
08	Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.	3,59	1,52	-,078
09	Wenn ich bekomme, was ich will, so spielt Glück meistens auch eine Rolle.	4,04	1,41	,189
10	Andere Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Pläne.	3,53	1,63	,127
11	Ich kann mich am besten selbst durch mein Verhalten vor Krankheiten schützen.	3,99	1,47	,234
12	Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll.	3,47	1,58	-,033
13	Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab.	3,39	1,52	,159
14	Mein Leben und Alltag werden in vielen Bereichen von anderen Menschen bestimmt.	3,46	1,47	,242
15	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, ist vor allem Glückssache.	2,90	1,60	,132
16	Ich kenne viele Möglichkeiten mich vor Erkrankungen zu schützen.	4,05	1,42	,249
17	Ich habe nur geringe Möglichkeiten, meine Interessen gegen andere Leute durchzusetzen.	2,89	1,50	,035
18	Es ist für mich nicht gut, weit im Voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt.	3,56	1,61	,035
19	Um das zu bekommen, was ich will, muss ich zu anderen Menschen freundlich und zuvorkommend sein.	4,32	1,41	,105
20	In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann.	3,86	1,40	,263
21	Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten.	2,92	1,47	,116
22	Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab.	3,69	1,44	,278
23	Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen.	4,38	1,33	,136
24	Manchmal weiß ich überhaupt nicht, was ich in einer Situation machen soll.	3,55	1,65	,020
25	Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten und erreiche dabei das, was ich will.	4,22	1,27	,190
26	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt in starkem Maße vom Verhalten der anderen ab.	2,96	1,48	,197
27	Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes.	4,52	1,23	,200
28	Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein.	3,96	1,44	,355
29	Damit meine Pläne eine Chance haben, richte ich mich beim Planen nach den Wünschen anderer Leute.	3,62	1,41	,158
30	Mein Lebenslauf und mein Alltag werden alleine durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt.	3,64	1,29	,165
31	Es hängt vom Schicksal ab, ob ich krank werde oder nicht.	3,16	1,61	,045
32	Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten ein.	4,13	1,43	,357

Anmerkungen: r_{tt}... Itemtrennschärfe

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name	Sigrid Müller
Geburtsdatum	21. März 1982
Geburtsort	Mistelbach, NÖ
Staatsbürgerschaft	Österreich

Ausbildung

1992 – 2000	BG/BRG Laa/Thaya mit Matura
Seit Okt. 2000	Studium der Psychologie an der Universität Wien Wahlfach Kinder- und Jugendpsychologie
Seit Okt. 2005	Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Berufserfahrung

Seit August 2005	Kinderpädagogin in den Mutter-Kind-Häusern der St. Elisabeth-Stiftung der EDW; 1050 Wien
Sept. 2005 – Juni 2006	Praktikum bei der Österreichischen Autistenhilfe; 1010 Wien
Sept. 2005 – Juni 2006	Lernbetreuung in Hort der MA10; 1210 Wien
Juni 2005	Testhelferin für Einzeltestungen (HAWIK-III, PPVT, CPM, HSET) von SchülerInnen der 1., 2. & 3. Schulstufe bei Ao. Univ. Prof. Mag. U. Willinger; AKH Wien
2003 - 2007	Pädagogische Leitung und Betreuerin bei Ferienurlaubsgruppen mit Kindern und Jugendlichen; Verein Wiener Jugenderholung; 1090 Wien