



Bachelorstudiengang

Bachelorarbeit

Stress und soziale Unterstützung bei Jugendlichen
im ersten Jahr einer Berufsausbildung

Sabrina Leu

Vertiefungsrichtung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie

Referent / Referentin: Prof. Dr. Agnes von Wyl

Zürich, Mai 2014

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Bachelorstudienganges am Departement P der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung durch das Departement Angewandte Psychologie.

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Angewandte Psychologie, Minervastrasse 30, Postfach, 8032 Zürich.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen herzlich danken, die mich bei der Entstehung dieser Bachelorarbeit in irgendeiner Form unterstützt haben. Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Agnes von Wyl und Laura Bohleber für die fachlichen Anregungen und die wertvolle Unterstützung. Ein grosser Dank gebührt auch der Gesundheitsförderung Schweiz und der Schweizerischen Post AG für das Interesse an der psychischen Gesundheit von Jugendlichen in einer beruflichen Grundbildung.

Abstract

Aktuelle Studien zeigen, dass Stress eine der bedeutendsten Risikofaktoren für die psychische und physische Gesundheit ist (Steinmann, 2005). Bisher liegen kaum differenzierte Untersuchungen zum Stresserleben bei Jugendlichen in einer Berufsausbildung vor. Die vorliegende empirische Arbeit untersucht verschiedenen Facetten von Stress und die Ressource soziale Unterstützung bei Lernenden. Speziell wird untersucht, welches Ausmass an Stress, an Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung und an Unterstützung von Vorgesetzten Lernende erleben. Weiter soll analysiert werden, ob Zusammenhänge zwischen Stress und sozialer Unterstützung bestehen und welchen Einfluss die Faktoren Geschlecht, Zeitpunkt im ersten Lehrjahr und Nationalität haben. Die Stichprobe bilden 736 Jugendliche, welche sich im ersten Jahr einer Berufsausbildung bei einem grossen Schweizer Unternehmen befinden. Das Durchschnittsalter beträgt 17 Jahre ($SD = 1.5$), 56.9% der Teilnehmenden sind weiblich. Die Datenerhebung erfolgte mit drei psychometrischen Fragebogen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten. Zum ersten Zeitpunkt wurden Lernende befragt, welche sich am Ende des ersten Lehrjahres befanden. Zum zweiten Zeitpunkt wurden Lernende des folgenden Jahrganges, welche sich am Anfang des ersten Lehrjahres befanden, befragt. Die quantitativen Daten wurden mit deskriptiver Statistik und Inferenzstatistik (t -Test, F -Test) ausgewertet. 4.5% der Lernenden erleben chronischen Stress. Durchschnittlich erleben Lernende eine hohe Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung und sehr starke Unterstützung von Vorgesetzten. Die Dimensionen der sozialen Unterstützung und chronischer Stress zeigen negative Zusammenhänge, bei mittleren bis starken Effekten. Die Faktoren Geschlecht und Zeitpunkt im ersten Lehrjahr haben einen direkten Einfluss auf die soziale Unterstützung und beeinflussen indirekt den chronischen Stress. Das Stresserleben fällt tief aus und ist nicht konsistent mit den Ergebnissen aus aktuellen Studien zu Stress bei Schweizer Erwerbstätigen oder Jugendlichen im Setting Schule. Soziale Unterstützung scheint eine wichtige Ressource im Stressprozess bei Lernenden zu sein. Weitere Untersuchungen zum Stresserleben und Ressourcen bei Lernenden in verschiedenen Betrieben und Berufen sind zu empfehlen.

Keywords: Stress, soziale Unterstützung, unterstützendes Vorgesetztenverhalten, Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung, Jugendliche, Lernende, Berufslehre, Berufsausbildung

Inhalt

Ausgangslage und Ziel.....	1
Aufbau der Arbeit	1
Theoretischer Hintergrund	2
Forschungsstand und Forschungslücke.....	10
Fragestellung und Hypothesen.....	14
Methode	16
Design	16
Stichprobe	16
Datenerhebung	19
Erhebungsinstrumente.....	20
Ergebnisse.....	24
Datenaufbereitung.....	24
Statistische Verfahren	25
Darstellung der Ergebnisse	27
Diskussion	36
Zusammenfassung.....	37
Beantwortung der Fragestellung	37
Interpretation.....	40
Methodenkritik.....	46
Schlussfolgerungen und Ausblick.....	47
Literatur.....	50
Anhang.....	56

Abbildungen

Abbildung 1 Stressmodell von Lazarus	3
Abbildung 2 Job-Demand-Contol-Model von Karasek	5
Abbildung 3 Chronischer Stress bei verschiedenen Nationalitäten, Häufigkeiten	32
Abbildung 4 Soziale Unterstützung bei verschiedenen Nationalitäten, Häufigkeiten	34
Abbildung 5 Chronischer Stress bei verschiedenen Berufsgruppen, Häufigkeiten	35

Tabellen

Tabelle 1	Stressrelevante Aspekte der Arbeit	6
Tabelle 2	Alter und Geschlecht in der Studienpopulation, Häufigkeitstabelle	17
Tabelle 3	Nationalitäten in der Studienpopulation, Häufigkeitstabelle	17
Tabelle 4	Zeitpunkt im 1. Lehrjahr in der Studienpopulation, Häufigkeitstabelle	18
Tabelle 5	Berufslehren in der Studienpopulation, Häufigkeitstabelle	18
Tabelle 6	Bedeutung hoher und niedriger Werte der TICS-Skalen	22
Tabelle 7	Deskriptive Statistik und Häufigkeiten der Stressskalen	28
Tabelle 8	<i>t</i> -Test Stressdimensionen zwischen weiblichen und männlichen Lernenden	28
Tabelle 9	<i>t</i> -Test Stressdimensionen zwischen Lernenden Beginn und Ende erstes Lehrjahr	29
Tabelle 10	Deskriptive Statistik Stresserleben bei verschiedenen Nationalitäten	30
Tabelle 11	Soziale Unterstützung nach Geschlecht und Ausprägungsgrad, Häufigkeitstabelle	33
Tabelle 12	Soz. Unterstützung nach Zeitpunkt im ersten Lehrjahr und Ausprägungsgrad, Häufigkeitstabelle	33

Abkürzungen

ZHAW	Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
EBA	Eidgenössischer Berufsattest
TICS	Trierer Inventar zum chronischen Stress
F-SozU	Fragebogen zur sozialen Unterstützung
SALSA	Salutogenetische Subjektive Arbeitsanalyse
UEBE	Arbeitsüberlastung
SOUE	Soziale Überlastung
ERDR	Erfolgsdruck
UNZU	Arbeitsunzufriedenheit
UEFO	Überforderung bei der Arbeit
MANG	Mangel an sozialer Anerkennung
SOZS	Soziale Spannungen
SOZI	Soziale Isolation
SORG	Chronische Besorgnis
SSCS	Chronischer Stress
ZsU	Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung
sUV	Unterstützendes Vorgesetztenverhalten

Ausgangslage und Ziel

Stress ist in entwickelten Ländern eine der bedeutendsten Risikofaktoren für die psychische und physische Gesundheit. Zahlreiche Studien weisen auf Zusammenhänge zwischen arbeitsbedingten Stressoren und dem psychischen Befinden von Arbeitnehmern hin (Steinmann, 2005). Ramaciotti und Perriard (2003) zeigen auf, dass psychische Probleme oder Stress bei Erwerbstätigen in der Schweiz hohe Kosten generieren. Steinmann (2005) hebt hervor, dass gerade junge Arbeitnehmende stark von Belastungssituationen am Arbeitsplatz betroffen sind. Jugendliche, welche in einer Berufsausbildung sind, kristallisieren sich als vulnerable Gruppe heraus. In diesem Lebensabschnitt ist der Umgang mit vielen Veränderungen und Herausforderungen auf der psychologischen, sozialen und kognitiven Ebene zu bewältigen. Dazu kommt bei Berufslernenden die Transition von der Schule ins Berufsleben, was eine zusätzliche Herausforderung darstellt (Steinmann, 2005).

Aus Erkenntnissen des aktuellen Forschungsstandes lanciert das Departement Angewandte Psychologie der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW) zusammen mit der Gesundheitsförderung Schweiz ein Pilotprojekt zur Förderung der psychischen Gesundheit bei Jugendlichen im Setting Betrieb. Die Daten dieses Projektes dienen als Grundlage der vorliegenden Arbeit. Bisher sind kaum Studien vorhanden, welche das Stresserleben von Lernenden zu Beginn einer Berufsausbildung untersuchen. Dies zeigt die Notwendigkeit und Aktualität der vorliegenden Arbeit, deren Ziel die Untersuchung des Stresserlebens bei Lernenden während des ersten Lehrjahres ist. Zusätzlich wird geprüft, welches Ausmass an sozialer Unterstützung bei Lernenden vorhanden ist und welchen Einfluss diese Ressource auf das Stresserleben der Lernenden ausübt. Die Ergebnisse erlauben Aussagen über die Prävalenz von chronischem Stress und den Bedarf an Interventionen.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beginnt mit der Erläuterung der theoretischen Grundlagen zu den Bereichen Stress (im Setting Arbeit, bei Jugendlichen und in der Berufsbildung) und soziale Unterstützung. Der theoretische Teil schliesst mit einem Überblick über die aktuelle Forschung und mit den hierauf beruhenden Fragestellungen und Hypothesen ab. Weiter beschreibt der Methodenteil das Studiendesign, die Stichprobe sowie die Datenerhebung. Im Ergebnisteil werden die Datenaufbereitung und die statistischen Verfahren beschrieben, wo-

bei der Hauptfokus auf der Darstellung der Ergebnisse liegt. Der letzte Teil widmet sich der Diskussion. Im Diskussionsteil werden nach einer kurzen Zusammenfassung die Fragestellungen beantwortet sowie die Hypothesen überprüft, bevor zur Interpretation und Diskussion der Ergebnisse übergegangen wird. Anschliessend werden kritische Punkte der Methodik angesprochen. Die vorliegende Arbeit schliesst mit einem Fazit und einem Ausblick auf weiterführende Forschungsansätze

Theoretischer Hintergrund

Stress. Belastende Ereignisse wirken auf verschiedene Arten auf einen Menschen ein. Es ist eine Grundherausforderung des Lebens, sich auf diese Anforderungen einzustellen und darauf zu reagieren (Gelhaar, 2010). Gemäss Zapf und Semmer (2004) stellt Stress ein Ungleichgewicht im Verhältnis von Mensch und Situation dar. Es bestehen also eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen und den Handlungsmöglichkeiten des Menschen, diese Anforderungen zu bewältigen oder eine Diskrepanz zwischen den Angeboten der Situation und den eigenen Bedürfnissen. Daraus entsteht ein subjektiv unangenehmer Spannungszustand, welcher das eigene Wohlbefinden bedroht.

Steinmann (2005) unterscheidet zwischen auslösenden Stressoren, dem Stressentwicklungsprozess sowie den Stressfolgen. Stressoren sind vielfältige Belastungsfaktoren, welche einen Stressentwicklungsprozess auslösen können. Beyer und Lohaus (2007) kategorisieren Stressoren in normative Stressoren, kritische Lebensereignisse und alltägliche Anforderungen und Probleme. Normative Stressoren sind Ereignisse, welche bei den meisten Individuen einer Altersgruppe zu einem definierten Zeitpunkt ihrer Entwicklung auftreten. Diese Ereignisse werden durch entwicklungsbezogene, kontextuelle Aufgaben und Erwartungen von Familie, Freunden und Gesellschaft sowie durch veränderte internale Ansprüche ange-regt. Kritische Lebensereignisse hingegen sind plötzlich, unvorhersehbar und nicht an einen Lebensabschnitt gebunden. Kritische Lebensereignisse können extreme Belastungen sein, welche in der Regel mit einschneidenden Änderungen von Alltagsroutinen und Neuanpas-sungen verbunden sind. Beispiele sind die Scheidung der Eltern oder das Auftreten einer chronischen Krankheit. Mit alltäglichen Anforderungen und Problemen sind alle Menschen konfrontiert. Sie treten typischerweise über lange Zeiträume wiederkehrend auf. Diese Dauerhaftigkeit kann unter Umständen zu einem erhöhten Belastungserleben beitragen. Gemäss Zapf und Semmer (2004) muss ein Stressor nicht zwangsläufig in jedem Individuum Stress

auslösen. Es bestehen individuelle Unterschiede. Gleichzeitig sind Konstellationen erkennbar, welche bei vielen Menschen Stress auslösen.

Das kognitiv-transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984) beschreibt den Stressentwicklungsprozess auf der psychologischen Ebene (Steinmann, 2005). Laut Zapf und Semmer (2004) ist dieses Modell eines der einflussreichsten Stressmodelle. Zentral ist die subjektive zweistufige Bewertung von Ereignissen sowie deren Bewältigung. Die primäre Bewertung schätzt ein Ereignis hinsichtlich des eigenen Wohlbefindens ein. Das Ereignis kann als irrelevant, günstig/positiv oder stressend eingeschätzt werden. Wird es als irrelevant oder günstig/positiv eingeschätzt, braucht das Individuum nicht zu reagieren. Wenn die Situation aber als stressend bewertet wird, ist eine Anpassungsreaktion erforderlich. Die Situation wird als Schädigung/Verlust, Bedrohung oder Herausforderung weiterklassifiziert. Die Bezeichnung Schädigung/Verlust bezieht sich auf ein bereits eingetroffenes Ereignis, beispielsweise eine Verletzung oder einen zwischenmenschlichen Verlust. Bedrohung meint, dass eine Schädigung oder ein Verlust angedeutet, aber noch nicht eingetreten ist. Wird eine Situation als Herausforderung bewertet, kann eine Schädigung die Folge sein. Im Vordergrund steht jedoch die risikoreiche, aber mit positiven Folgen verbundene Meisterung der Situation.

Abbildung 1 Stressmodell von Lazarus

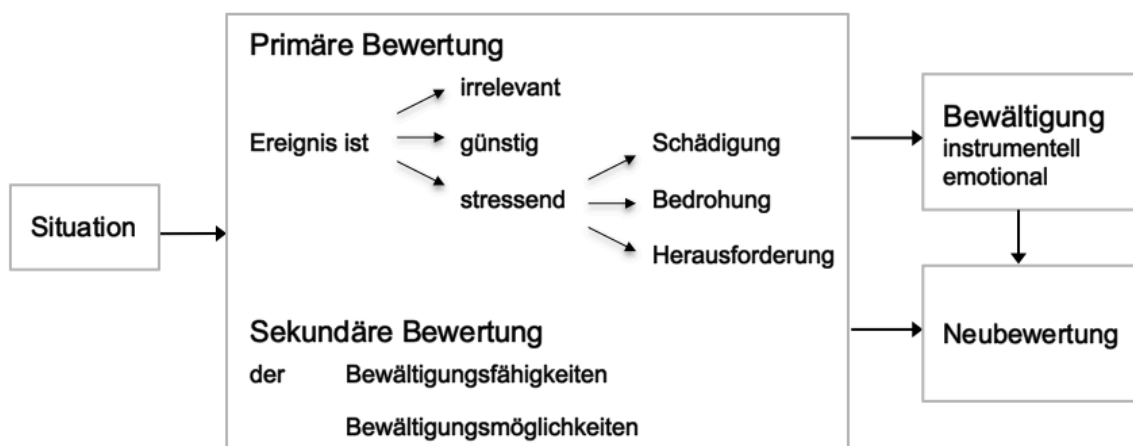


Abbildung 1. Eigene Darstellung in Anlehnung an Lazarus und Launier, 1981, S. 221.

Während der sekundären Bewertung werden verfügbare Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten in Bezug auf den Umgang mit den Stressoren geprüft. Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten sind verfügbare Ressourcen. Man kann zwischen situationsbezogenen, auch als externe oder äussere bezeichneten Ressourcen (beispielsweise soziale Unterstützung) und personenbezogenen, auch als innere oder interne bezeichneten Ressourcen

(beispielsweise Selbstwert) unterscheiden (Zapf & Semmer, 2004). Das Stressempfinden sowie das Bewältigungsverhalten hängen von den verfügbaren Ressourcen ab. Die Bezeichnungen primär und sekundär stehen nicht für die zeitliche Abfolge oder Wichtigkeit der Bewertungsprozesse (Zapf & Semmer, 2004).

Bei der Analyse des Bewältigungsverhaltens, auch Coping genannt, wird oft zwischen problembezogenem und emotionsbezogenem Coping unterschieden. Problembezogenes (oder instrumentelles) Coping geschieht durch eine Veränderung oder Neuinterpretation der Situation (z.B. durch den Erwerb neuer Kompetenzen). Emotionsbezogenes Coping zielt auf den Umgang mit den durch die Situation ausgelösten Emotionen ab (Steinmann, 2005). Abhängig vom Erfolg der Bewältigung kann es zu einer Neubewertung der Situation kommen. Kann die Situation erfolgreich bewältigt werden, wird in Zukunft eine ähnliche Situation oft als weniger stressend eingeschätzt (Zapf & Semmer, 2004).

Laut Semmer und Udris (2007) sind alltägliche Stresserlebnisse in der Regel nicht als schädlich anzusehen. Es gilt aber die Voraussetzung, dass die Stresserlebnisse aufgrund ausreichender Ressourcen, guter Bewältigungsstrategien und genügend Zeit zwischen einzelnen Stressepisoden überwunden werden. Ist dies nicht der Fall, spricht man von chronischem Stress. Zu bewältigender Stress hat durchaus salutogenes Potenzial, chronischer Stress kann jedoch schädlich sein.

Als Folgen von chronischem Stress können unter anderen eine erhöhte Krankheitsanfälligkeit, Herz- und Kreislaufkrankheiten, Verdauungsprobleme, Übergewicht, Muskel- und Rückenschmerzen, Schlafstörungen, Störungen der Sexualfunktion sowie Konzentrations- und Gedächtnisstörungen angesehen werden. Für die psychische und physische Gesundheit stellt Dauerstress in Verbindung mit Mehrfachbelastungen eine ernst zu nehmende Gefahr dar (Steinmann, 2005). Weiter erwähnt Steinmann starke Zusammenhänge zwischen Belastungen des Privatlebens, arbeitsbedingten Stressoren und dem psychischem Befinden. Auf Stress im Setting Arbeit und Betrieb wird im nächsten Abschnitt fokussiert.

Stress im Arbeitskontext. Das Zusammenwirken von Stressoren und Ressourcen spielt auch in arbeitspsychologischen Konzepten eine zunehmende Rolle. Zapf und Semmer (2004) erläutern das einflussreiche Job-Demand-Control-(Support-)Modell von Karasek und Theorell (1990). Durch die zwei Faktoren Anforderungen und Kontrolle und den zwei jeweils möglichen Ausprägungen (hoch, niedrig) bestehen vier mögliche Formen von Arbeitsplätzen. Wenn hohe Anforderungen mit geringer Kontrolle (d.h. wenig Handlungsspielraum) einher-

gehen, ist ein hohes Mass an Stress zu erwarten. Vorhandener Handlungsspielraum kann bei hohen Anforderungen als Ressource das Stresserleben vermindern. Bei hohen Anforderungen und gleichzeitig grosser Kontrolle sprechen die Autoren von einer aktiven, herausfordernden Arbeit. Ein geringes Mass an Stress ist zu erwarten, wenn der Handlungsspielraum hoch und die Anforderungen niedrig sind. Bestehen geringe Anforderungen bei tiefer Kontrolle, handelt es sich um Arbeitsplätze mit niedrigem Aktivitätsniveau, welche unterfordern können.

Abbildung 2 Job-Demand-Contol-Model von Karasek

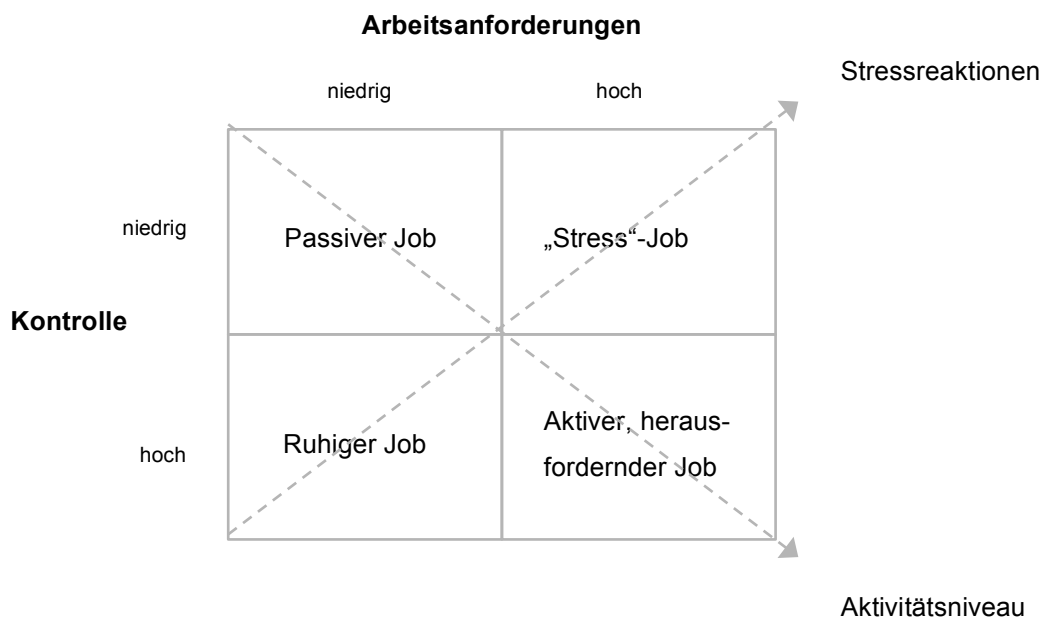


Abbildung 2. Eigene Darstellung in Anlehnung an Steinmann, 2005, S. 75.

Soziale Unterstützung ist neben Kontrolle die wichtigste situationsbezogene Ressource (Semmer & Udris, 2007). Das Job-Demand-Control-Modell wurde um eine dritte Dimension, soziale Unterstützung, erweitert. Es wird angenommen, dass bei geringer sozialer Unterstützung die Stressreaktion verstärkt und bei hoher sozialer Unterstützung abgeschwächt wird (Steinmann, 2005). Gemäss dem Job-Demand-Control-Modell sind Arbeitsplätze mit hohen Stressoren, niedriger Kontrolle und gleichzeitig niedriger sozialer Unterstützung besonders stressgefährdend (Zapf & Semmer, 2004). Laut Semmer und Mohr (2001) werden in der arbeitspsychologischen Stressforschung neben Kontrolle und sozialer Unterstützung weitere relevante Stressoren und Ressourcen auf der aufgabenbezogenen, sozialen und organisationalen Ebene diskutiert. Diese stressrelevanten Arbeitsmerkmale sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Tabelle 1

Stressrelevante Aspekte der Arbeit

1. Qualität der Arbeit

Regulationsanforderungen: Komplexität (qualitative Unter-/Überforderung), Variabilität, soziale Anforderungen, Kooperationserfordernisse

Optionen (Ressourcen): Kontrolle, Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten

2. Hindernisse bei der Aufgabenerfüllung

Intensität (Zeitdruck, Daueraufmerksamkeit), arbeitsorganisatorische Probleme (Qualität und Verfügbarkeit von Material/Werkzeug), Unterbrechungen/Ablenkungen, Unsicherheit (unklare oder konfligierende Ziele, schlecht vorhersehbare Resultate, unklares Feedback), Unfallgefahr

3. Physische Bedingungen

Umgebungsbedingungen (Lärm etc.), einseitige körperliche Belastung

4. Soziale Bedingungen

Konflikte und andere soziale Stressoren, soziale Unterstützung, Kooperationszwänge

5. Organisationale Bedingungen

Status und Anerkennung, Unternehmenspolitik (z.B. Informationspolitik), Kontrolle und Einfluss, Zukunftsaussichten

Semmer und Mohr (2001) betonen, dass bei der Untersuchung von Arbeitsstress auch der Gesamtkontext von Belastungen in verschiedenen Rollen und Lebensbereichen verstärkt in Betracht gezogen werden muss. Steinmann (2005) bestätigt dies und hebt hervor, dass Mehrfachbelastungen einen negativen Einfluss auf das Stresserleben haben. Im Folgenden werden Belastungen und mögliche Zusammenhänge mit Stress bei Jugendlichen dargestellt.

Stress bei Jugendlichen. Gelhaar (2010) bezeichnet das Jugendalter als Phase der menschlichen Entwicklung zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Nach Steinberg (1989) dauert die Adoleszenz vom 11. bis zum 21. Lebensjahr, wobei Steinberg eine weitere Unterteilung der frühen (11.-14. Lebensjahr), mittleren (15.-18. Lebensjahr) und späten Adoleszenz (18.-21. Lebensjahr) vornimmt. Gelhaar (2010) betont die zahlreichen alterstypischen Veränderungsprozesse dieser Lebensphase. Die Jugendlichen müssen sich an intensive biologische, affektive und kognitive Veränderungen anpassen. Weiter müssen sie sich grossen psychosozialen Herausforderungen stellen. Zu den zentralen Entwicklungsthemen gehören nach Oerter & Dreher (2002) das Aufbauen neuer und reiferer Beziehungen zu Peers, die Übernahme einer Geschlechterrolle und die Akzeptanz des eigenen Körpers, die emotionale Unabhängigkeit von den Eltern, die Vorbereitung auf das Ehe-/Familienleben und auf die

berufliche Karriere sowie die Entwicklung einer Ideologie. Aufgrund der Kumulation dieser grossen Herausforderungen und Belastungen ist die Adoleszenz ein besonders stressexponierter Entwicklungsabschnitt (Steinmann, 2005). Gemäss Gehlhaar (2010) erleben Jugendliche häufig normative und alltägliche Stressoren. Zu alltäglichen Stressoren im Jugendalter gehören beispielsweise Auseinandersetzungen mit den Eltern, Streitereien mit Freunden oder Probleme in der Schule. Am häufigsten berichten Jugendliche von Stressoren in den Bereichen Schule, Eltern und von selbstbezogenen Probleme. Aufgrund ihres wiederkehrenden Charakters sind Alltagsstressoren entscheidende Prädiktoren für die Genese psychischer Störungen (Gehlhaar 2010). Steinmann (2005) bezeichnet Übergänge (z.B. den Übergang von der Schule ins Berufsleben) oder Mehrfachbelastungen (z.B. Migration) als weitere risikoverstärkende Faktoren für die psychische Gesundheit Jugendlicher.

Gemäss Knebel und Seiffge-Krenke (2007) werden in der frühen Adoleszenz meist höhere Stresswerte festgestellt als in der mittleren bzw. späten Adoleszenz. Entscheidend ist dabei nicht die geringere Anzahl von Stressoren, sondern die Fähigkeit der Jugendlichen, diese kompetent zu bewältigen. In der frühen Adoleszenz verfügen Jugendliche über ein kleineres Repertoire an Bewältigungsfähigkeiten. Beispielsweise werden soziale Ressourcen ab dem 15. Lebensjahr viel häufiger zur Stressbewältigung genutzt als vorher. Als wichtige Ressource gegen Stress und Indikator für eine positive Entwicklung zeichnet sich die Beziehung zu Gleichaltrigen aus (Gehlhaar, 2010). Durch die gesteigerten kognitiven und verbalen Fähigkeiten können sich Jugendliche auf verbaler und metakognitiver Ebene intensiver untereinander austauschen. Da sich Gleichaltrige in derselben Entwicklungsphase befinden, fühlen sich Jugendliche im vertrauten Kreis ihrer Freunde verstanden. In der Adoleszenz werden Freundschaftsbeziehungen durch gegenseitige Enthüllung privater Informationen zunehmend intimer und stellen darum eine wichtige Quelle von emotionaler Unterstützung und Wohlbefinden dar (Gehlhaar, 2010; Seiffge-Krenke, 2004). Neben den Gleichaltrigen trägt der familiäre Kontext zum Kompetenzerwerb und zu den sozialen Ressourcen bei. Die Zugewinne bei Bewältigungsstrategien können als der wesentliche Faktor für die erlebte Stressreduktion während der Adoleszenz angesehen werden (Knebel & Seiffge-Krenke, 2007).

Wie bereits erwähnt sind die Vorbereitung und der Einstieg ins Berufsleben wichtige Entwicklungsaufgaben während der mittleren bis späteren Adoleszenz (Flammer & Alsaker, 2011). Übergänge wie der Berufseinstieg bilden einen Risikofaktor für Stress und die psychische Gesundheit (Steinmann, 2005). Im nachfolgenden Abschnitt wird der Fokus auf die Be-

rufsausbildung in der Schweiz und auf mögliche daraus resultierende Herausforderungen gelegt.

Stress in der Berufsbildung. Berufsausbildungen für nichtakademische Berufe entsprechen in der Schweiz dem sogenannten dualen Berufsbildungssystem (Flammer & Alsaiker, 2011). Gemäss dem Staatssekretariat für Bildung (2013) absolvieren nach der obligatorischen Schulzeit (Sekundarstufe I) zwei Drittel aller Jugendlichen in der Schweiz eine Berufsausbildung (Sekundarstufe II). Berufsausbildungen werden mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder einem eidgenössischen Berufsattest (EBA) abgeschlossen. Abhängig vom Abschluss dauert die Ausbildung zwei (EBA) oder drei bzw. vier (EFZ) Jahre. Eine Grundbildung mit EBA ermöglicht vorwiegend praktisch begabten Jugendlichen einen anerkannten Abschluss und gewährt Zugang für eine Grundbildung mit EFZ. Das intellektuelle Anforderungsniveau ist bei Grundbildungen mit EFZ deutlich höher. In der Ausbildung wird eine Qualifikation zur Ausübung eines Berufes vermittelt, die Zugang zur höheren Berufsbildung bietet. Berufsausbildungen mit EFZ können mit der eidgenössischen Berufsmaturität (BMS) ergänzt werden, welche den Zugang zu einem Studium an einer Fachhochschule ermöglicht. Lernorte in der beruflichen Grundbildung sind der Betrieb, die Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse. Der Betrieb ist für die Ausbildung der berufspraktischen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten verantwortlich. Die Berufsfachschule vermittelt theoretische Grundlagen zur Berufsausübung und Allgemeinbildung. Sie umfasst ein bis zwei Tage pro Woche. Überbetriebliche Kurse dienen, ergänzend zur Bildung im Betrieb und in der Berufsfachschule, der Vermittlung und dem Erwerb grundlegender praktischer Fertigkeiten (Staatssekretariat für Bildung, 2013). Jeder Lehrbetrieb ist einer spezifischen Ausbildungsorganisation zugeordnet. Die Rolle der Lernenden als Arbeitskraft ist jeweils unterschiedlich (Amos et al., 2003). Die definierten Ausbildungsinhalte und Arbeitstätigkeiten üben einen wesentlichen Einfluss auf die Anforderungen und Belastungen in der betrieblichen Ausbildung aus (Kälin et al., 2000). Amos et al. (2003) haben Berufe in verschiedene intellektuelle Anforderungsniveaus (gering, mittel, hoch) geteilt und herausgefunden, dass der Handlungsspielraum bei einem Wachstum der Anforderungen der Lehre grösser wird. Lernende, welche einen Beruf mit hohen intellektuellen Anforderungen erlernen, erhalten eher die Möglichkeit, die betriebliche Arbeit mitzugestalten und die Ausführung der gestellten Aufgaben selber zu bestimmen. Handlungsspielraum ist, wie das Job-Demand-Control-Model (Karasek & Theorell, 1990) beschreibt, eine wichtige Ressource im Stressentwicklungsprozess.

Berweger, Krattenmacher, Salzmann und Schönenberger (2013) erläutern die vielen Veränderungen, welche der Übertritt von der Sekundarschule I in die Berufsausbildung bringt. Zum Beispiel müssen Jugendliche sich an eine neue Rolle als Lernende und an eine deutliche Verknappung der privaten Zeitressourcen gewöhnen. Weiter müssen Lernende den Erwartungen und Anforderungen des Lehrbetriebes nachkommen. Diese Anforderungen an Lernende, aber auch Rahmenbedingungen und Ereignisse fordern die Lernenden heraus und können, gerade in der Anfangsphase, als belastende Schwierigkeiten erlebt werden, welche es zu bewältigen gilt (Berweger et al., 2013). Laut Schulden und Wussler (2013) haben Berufslernende im Gegensatz zu ausgebildeten Berufsleuten wenig Erfahrung mit Stress und kennen ihre Belastungsgrenzen nicht. Stressoren werden nur am Rande wahrgenommen. Wenn Belastungssituationen im Betrieb und in der Schule anhalten, evoziert dies bei Lernenden negative Auswirkungen. Für Lernende ist es wichtig, dass kompetente und unterstützende Bezugspersonen (Ausbilderinnen und Ausbilder, Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen) zur Verfügung stehen und sie bei auftretenden Problemen unterstützen (Amos et al., 2003). Die soziale Unterstützung stellt jedoch nicht nur bei Lernenden, sondern auch im Stressprozess allgemein eine bedeutende Ressource dar. Im nachfolgenden Kapitel wird die Ressource der sozialen Unterstützung vertieft diskutiert.

Soziale Unterstützung. Soziale Unterstützung spielt eine wichtige Rolle für den Schutz und die Förderung des individuellen Wohlbefindens und der Gesundheit (Ulich & Wülser, 2010). Zapf und Semmer (2004) heben ebenfalls hervor, dass soziale Unterstützung in der psychologischen Stressforschung eine grosse Rolle spielt. Baumann und Laireiter (1995) definieren soziale Unterstützung als Personen, Handlungen und Interaktionen sowie Erfahrungen und Erlebnisse, die der Person das Gefühl geben, geliebt, geachtet, anerkannt und umsorgt zu sein. Weiter erklären Ulich und Wülser (2010), dass verschiedene Quellen von sozialer Unterstützung existieren. Als Beispiele nennen sie Vorgesetzte, Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen, Freunde, die Lebenspartnerin oder den Lebenspartner. Die Quelle der sozialen Unterstützung kann deren Wirkung beeinflussen.

Zapf und Semmer (2004) unterscheiden quantitative und qualitative Aspekte von sozialer Unterstützung. Das Vorliegen eines sozialen Netzwerkes, die Anzahl an Arbeitskolleginnen/Arbeitskollegen oder die Mitgliedschaft in einem Verein sind Beispiele für quantitative Aspekte von sozialer Unterstützung. Der quantitative Aspekt ist die Voraussetzung, welche qualitative soziale Unterstützung ermöglicht, ohne dass im Einzelfall gesagt werden

kann, ob diese wirklich zur Verfügung steht. Qualitative Aspekte sozialer Unterstützung sind soziale Kontakte, hinter denen mit hoher Wahrscheinlichkeit eine positive Qualität der Unterstützung vermutet werden kann. Dies können beispielsweise die Lebenspartnerin/der Lebenspartner oder enge Freunde sein.

Gemäss Ulich und Wülser (2010) bestehen verschiedene Arten von sozialer Unterstützung: emotionale Unterstützung (z.B. jemanden trösten), informelle Unterstützung (Hilfe bei der Problemeinschätzung), instrumentelle Unterstützung (konkrete Hilfeleistungen) oder bewertungsbezogene Unterstützung (z.B. Entscheidungen bestätigen). Die Trennung dieser Dimensionen ist jedoch fraglich, da sie hoch miteinander korrelieren (Zapf & Semmer, 2004).

Soziale Unterstützung kann eine direkte Wirkung (d.h. einen Haupteffekt) auf die Gesundheit und das Wohlbefinden haben. Haupteffekte werden in der Forschung gefunden, wenn allgemein die Integration in soziale Strukturen, also quantitative Aspekte der sozialen Unterstützung, untersucht werden (Zapf & Semmer, 2004). Soziale Netzwerke bieten die Möglichkeit, soziale Rollen zu leben und befriedigende soziale Beziehungen aufzubauen. So wird das Bedürfnis nach einem sozialen Verband befriedigt und dadurch das eigene Wohlbefinden und die eigene Gesundheit gefördert. Die quantitative Unterstützung zeigt das Vorhandensein eines sozialen Netzwerks, sagt aber wenig über die konkrete Verfügbarkeit von Unterstützung (sogenannte qualitative Unterstützung) in spezifischen Stresssituationen aus. Soziale Unterstützung kann auch als „Stress-Puffer“ wirken, das heisst, dass soziale Unterstützung dann nötig und wirksam ist, wenn eine belastende Situation vorliegt (Cohen & Willis, 1985). Bei Puffer- bzw. Moderator-Effekten puffert soziale Unterstützung die negativen Wirkungen von Stressoren erst ab, wenn sie vorliegen. Puffer-Effekte findet man, wenn qualitative Aspekte von sozialer Unterstützung untersucht werden. Diese wirken auf die Bewertung des Stressors oder auf die Stressbewältigung. Soziale Unterstützung kann auch eine indirekte Wirkung zeigen, indem sie dem Entstehen von Belastungen entgegenwirkt und Stressoren verringert (Zapf & Semmer, 2004). Für direkte Effekte und Moderatoreffekte findet man Belege, Ergebnisse für Moderatoreffekte sind jedoch inkonsistent (Semmer und Mohr, 2001).

Forschungsstand und Forschungslücke

Nachfolgend werden der aktuelle Forschungsstand anhand wichtiger Studien zu den Themen Stress im Arbeitskontext, Stress bei Jugendlichen in Ausbildung, soziale Unterstüt-

zung und Studien zu Zusammenhängen zwischen sozialer Unterstützung und Stress sowie bestehende Forschungslücken auf dem Gebiet beschrieben.

Stress im Arbeitskontext. Die sogenannte Stressstudie 2010 (Grebner, Berlowitz, Alvarado & Cassina, 2012) befragte 1003 Erwerbstätige in der Schweiz, wie häufig diese in den letzten zwölf Monaten Stress empfanden. Darauf antworteten 11% mit ‚sehr häufig‘, 23% mit ‚häufig‘ und 52% mit ‚manchmal‘. Somit erleben 34% der Schweizer Erwerbstätigen chronischen (‚häufig‘ bzw. ‚sehr häufig‘) Stress. Erwerbstätige zwischen 15 und 24 Jahren berichteten überdurchschnittlich oft (30%), häufig gestresst gewesen zu sein. Im Vergleich zu einer Untersuchung im Jahr 2000 von Ramaciotti und Perriard (2003) ist das Stresserleben bei Schweizer Erwerbstätigen gestiegen. Im Jahr 2003 antworteten 26.6% (34% im Jahr 2010) der befragten Erwerbstätigen ($n = 906$), sehr häufig oder häufig Stress empfunden zu haben. Als wichtige Belastungsfaktoren und Stressursachen nennen Grebner et al. (2012) Zeitdruck, unklare Anweisungen, soziale Diskriminierung und das Erledigen von Arbeitsaufgaben in der Freizeit. Weiter werden lange Arbeitstage und emotionale Anforderungen als belastend erlebt. Hapke et al. (2013) haben chronischen Stress bei 5850 Deutschen im Alter von 18 - 64 Jahren untersucht. Das Stresserleben wurde mit dem Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS) erhoben (Schulz, Schlotz & Becker, 2004). 11.0% der Teilnehmenden fühlten sich durch chronischen Stress stark belastet, bei den 19 bis 29-Jährigen waren es 12.9%.

Stress bei Jugendlichen in Ausbildung. Die Schweizer Stressstudie 2010 ist eine der wenigen Studien, bei denen Jugendliche in einer Berufsausbildung befragt wurden ($n = 38$) (Staatsekretariat für Wirtschaft, 2003). 13% gaben an, sich in den letzten 12 Monaten sehr häufig gestresst gefühlt zu haben, 16% fühlten sich häufig und 50% manchmal gestresst. Somit empfanden rund ein Drittel der Lernenden chronischen, d.h. häufig oder sehr häufig, Stress. Auf dem Gebiet von Stress oder Anforderung bei Jugendlichen im Setting Schule oder Beruf existieren weitere Untersuchungen. Eine Untersuchung von Milde-Busch et al. (2010) zeigte, dass 20.4% von 1260 deutschen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen durch chronischen Stress belastet sind. Das Stresserleben wurde mit dem Trierer Inventar zum chronischen Stress erhoben (Schulz et al., 2004). Schraml, Perski, Grossi und Simonsson-Sarnecki (2011) befragten 291 schwedische High-School-Schüler und -Schülerinnen im ersten Schuljahr in Bezug auf ihr Stressempfinden. Ein Drittel aller Befragten berichtete von Stresssymptomen und 8.2% von chronischem Stress. Padlina, Ceesay und Gehring (2002) haben 595

Schweizer Schüler zum Thema Überforderung befragt. Die Hälfte davon machten Schüler einer Berufsfachschule aus. 64.3% der Berufsschüler gaben an, sich überfordert zu fühlen. Amos et al. (2003) untersuchten 5'000 Schweizer Berufslernende in den ersten zwei Jahren nach Austritt der obligatorischen Schulzeit. Die Teilnehmenden zeigten mittlere bis geringe Belastungen durch die Berufsschule und die Arbeit, wobei die Belastungen im zweiten Lehrjahr etwas niedriger waren als im ersten Lehrjahr. Jeannin et al. (2005) fragten Studenten und Lernende aus der Schweiz ($n = 7425$), in welchen Gesundheitsbereichen sie das Bedürfnis hätten, sich an jemanden zu wenden und Hilfe zu bekommen. Die meisten Jugendlichen, nämlich 28.5% der Jungen und 47.7% der Mädchen, haben das Bedürfnis nach Hilfestellungen im Bereich Stress. Eine andere Studie aus Schweden (Wiklund, Malmgren-Olsson, Öhman, Bergström & Fjellman-Wiklund, 2012) untersuchte bei 1027 Jugendlichen (247 davon waren Lernende eines Berufsprogrammes) Anforderungen und Druck. 63.6% der Mädchen und 28.5% der Jungen empfanden hohe Anforderungen und einen hohen Druck ausgehend von der Arbeit oder der Schule. Dies sind deutlich höhere Werte als bei den Stressoren, welche Zuhause erlebt wurden.

Gemäss aktuellen Studien zeigen weibliche Jugendliche ein höheres Stresserleben als männliche Jugendliche (Gelhaar, 2010; Padlina et al., 2002; Schraml et al., 2011; Wiklund et al., 2012). Laut der Studie von Amos et al. (2003) unterscheiden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund aus Balkanländern, aus der Türkei und aus Portugal von Schweizer Jugendlichen sowie Jugendlichen aus nicht-südlichen Nachbarländern (Deutschland, Österreich, Frankreich) und ‚älteren‘ Einwanderungsländern (Italien, Spanien) bezüglich ihres Ausbildungsverhaltens. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Balkanländern, aus der Türkei und aus Portugal haben grössere Schwierigkeiten beim Einstieg in Ausbildungen auf der Sekundarstufe II. Weiter berichtet ein Fünftel der Schweizer Lernenden, dass ausländische Lernende in ihrem Betrieb oder in der Berufsschule schlechter behandelt werden als Schweizer Lernende. Rund ein Drittel der balkan-, türkisch- und portugiesischstämmigen Lernenden nimmt ethnische Diskriminierung wahr, deutlich mehr als bei Schweizer Lernenden. Gemäss Grebner et al. (2012) korreliert soziale Diskriminierung im Arbeitskontext positiv mit dem Stressempfinden ($r = .26, p < .001$).

Die aktuelle wissenschaftliche Literatur zeigt, dass Berufslernende eine Risikogruppe bezüglich Stress und psychischer Gesundheit sind (Steinmann, 2005). Trotzdem sind die Erkenntnisse in Bezug auf das Stresserleben nur lückenhaft. Die einzige Untersuchung, welche

Stress bei Berufslernenden in der Schweiz untersucht, kommt zum Schluss, dass rund ein Drittel chronischen Stress erlebt (Staatssekretariat für Wirtschaft, 2003). Prävalenzen von chronischem Stress bei Jugendlichen im Setting Schule oder im Setting Ausbildung liegen zwischen 8% und 20% (Schraml et al., 2011; Milde-Busch et al., 2010). Bei erwachsenen Erwerbstätigen hat das Stresserleben in den letzten zehn Jahren zugenommen (Grebner et al., 2012). Untersuchungen, welche eine Zunahme des Stresserlebens bei Lernenden prüft, sind zum aktuellen Zeitpunkt keine bekannt.

Soziale Unterstützung. Gemäss der Schweizer Stressestudie 2010 (Grebner et al., 2012) berichten 73% ($n = 720$) der Befragten, häufig, immer oder fast immer vom Vorgesetzten unterstützt zu werden. 17% werden selten, fast nie oder nie vom Vorgesetzten unterstützt. Aus der Studie „Gesundheit in Deutschland“ (Robert-Koch-Institut, 2012) ist ersichtlich, dass 43% der 18 bis 19-jährigen starke soziale Unterstützung erfahren.

Soziale Unterstützung in der Ausbildung. Gemäss Amos et al. (2003) ist bei Lernenden die soziale Unterstützung von Klassenlehrpersonen, Kollegen und Kolleginnen hoch, die der Berufsbildenden am höchsten ($N = 5000$). Positive Einflüsse auf die Ausbildung von Jugendlichen fassen Schellenberg und Häfeli (2009) in einer Übersichtsstudie zusammen. Im Bereich der sozialen Ressourcen betonen die Autoren den positiven Einfluss von guten Beziehungen zu Eltern, Lehrpersonen, Berufsbildenden und Arbeitskollegen, sowie deren soziale Unterstützung. Gemäss Stalder und Schmid (2006) werden Jugendliche aus dem Balkan, aus der Türkei und aus Portugal häufiger weniger von ihren Eltern unterstützt, was dazu beiträgt, dass diese Jugendlichen häufiger von Lehrvertragsauflösungen betroffen sind.

Zusammenhänge zwischen sozialer Unterstützung und Stress. Gemäss Hapke et al. (2013) sind Menschen mit geringer sozialen Unterstützung besonders häufig (26.6%) von chronischem Stress betroffen. Die chronische Stressbelastung ist bei Menschen, welche starke soziale Unterstützung erleben, signifikant tiefer (7%). Gemäss der Schweizer Stressestudie 2010 (Grebner et al., 2012) hängt gutes Führungsverhalten des direkten Vorgesetzten negativ mit dem Stressempfinden zusammen ($r = -.28, p < .001$). Eine Überblicksstudie von Skakon, Nielsen, Borg und Guzman (2010) bestätigt, dass Mitarbeitende seltener gestresst und nicht so stark von Burnout betroffen sind, wenn ihre Vorgesetzten sie als wertschätzend, verlässlich, unterstützend und rücksichtsvoll wahrnehmen. Ramaciotti und Perriard (2003) untersuchten Stress im Zusammenhang mit der sozialen Unterstützung des direkten Vorgesetzten, der Arbeitskollegen, des Partners und der Freunde/Kollegen. Für alle Quellen von sozialer

Unterstützung wurden signifikante Zusammenhänge zum Stresserleben gefunden. Die Personen, welche sich nicht unterstützt fühlen, leiden am meisten unter Stress. Die Unterstützung durch Gruppen (Arbeitskollegen, Freunde, Familie) weist grössere Effekte auf als die von Einzelpersonen (Vorgesetzter, Partnerin oder Partner). Weiter wird gezeigt, dass die berufliche Umgebung in einem engeren Zusammenhang mit dem empfundenen Stress steht als die Unterstützung der Familie oder die von Freunden. Das gesamte Arbeitsumfeld spielt offenbar eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung der Person.

Schraml et al. (2011) bestätigen, dass soziale Unterstützung auch bei Jugendlichen negativ mit Stresssymptomen korreliert. Weiter zeigt die Studie, dass hohe Anforderungen ein wichtiger Prädiktor für Stresssymptome sind. Thorsteinsson, Ryan und Sveinbjornsdottir (2013) fanden ebenfalls negative Zusammenhänge zwischen dem Stresserleben von australischen Jugendlichen und der Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung ($r = -.28, p < .01$).

Viele Forschungsstudien belegen die positive Funktion von sozialer Unterstützung als Ressource im Stressprozess, sowohl bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen (Grebner et al., 2012; Hapke et al., 2013; Ramaciotti & Perriard, 2003; Schraml et al., 2011; Skakon et al., 2010; Thorsteinsson et al., 2013). Bei Erwerbstätigen scheint es für die soziale Unterstützung aus dem Arbeitskontext grössere negative Zusammenhänge zu geben als für die soziale Unterstützung aus privaten Lebensbereichen (Ramaciotti & Perriard, 2003).

Der aktuelle Stand der Forschung zeigt, dass bisher keine differenzierten Untersuchungen zum Stresserleben und zum Mass resp. zur Wirkung von sozialer Unterstützung bei Jugendlichen in einer Berufslehre vorliegen. Es ist deshalb von grossem Interesse, das Stresserleben in Zusammenhang mit wichtigen Ressourcen wie die soziale Unterstützung zu erforschen. Durch aktuelle Zahlen können Aussagen über die Prävalenz von chronischem Stress und über den Bedarf an Interventionen gemacht werden. Daraus könnten sich wichtige Angaben für Präventionsprogramme ergeben.

Fragestellung und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, das Stresserleben und die soziale Unterstützung bei Jugendlichen im ersten Jahr einer Berufsausbildung zu untersuchen. Speziell wird untersucht, welches Ausmass an Stress, an Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung und an Unterstützung von Vorgesetzten Lernende erleben. Weiter soll untersucht werden, ob Unterschiede im Stresserleben bzw. im Erleben sozialer Unterstützung innerhalb der jeweiligen Sub-

Gruppen Geschlecht, Zeitpunkt im ersten Lehrjahr und Nationalität erkennbar sind und ob Zusammenhänge zwischen sozialer Unterstützung und Stresserleben gefunden werden. Demzufolge lauten die Fragestellungen für die vorliegende empirische Arbeit:

Fragestellung 1. Wie hoch ist das Stresserleben bei Jugendlichen im ersten Jahr einer Berufsausbildung? Wie viele Jugendliche zeigen eine chronische Ausprägung von Stress? Sind Unterschiede im Stresserleben zwischen den verschiedenen Sub-Gruppen (*a*: Geschlecht, *b*: Zeitpunkt im ersten Lehrjahr, *c*: Nationalität) zu erkennen?

Fragestellung 2. Wie zufrieden sind Lernende mit der erlebten sozialen Unterstützung? Wie viele Jugendliche sind nicht zufrieden mit der erlebten sozialen Unterstützung? Wie oft erleben Jugendliche im ersten Jahr einer Berufsausbildung soziale Unterstützung von Vorgesetzten? Wie viele Lernende erleben wenig soziale Unterstützung von Vorgesetzten? Sind Unterschiede im Erleben von sozialer Unterstützung zwischen den verschiedenen Sub-Gruppen (*a*: Geschlecht, *b*: Zeitpunkt im ersten Lehrjahr, *c*: Nationalität) festzustellen?

Fragestellung 3. Lassen sich Zusammenhänge zwischen chronischem Stress und sozialer Unterstützung erkennen?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden aufgrund der aktuellen Forschungsliteratur folgende Hypothesen (H1a-H3b) gebildet, welche es zu überprüfen gilt:

Hypothese 1a. Weibliche Lernende erleben mehr Stress als männliche Lernende.

Hypothese 1b. Lernende zu Beginn des ersten Lehrjahres erleben mehr Stress als Lernende gegen Ende des ersten Lehrjahres.

Hypothese 1c. Lernende mit Schweizer, Deutschen, Österreichischen oder Liechtensteinischer Nationalität erleben weniger Stress als Lernende, welche einer anderen Nationalität angehören.

Hypothese 2a. Es sind keine Unterschiede beim Erleben von sozialer Unterstützung zwischen männlichen und weiblichen Lernenden zu erkennen.

Hypothese 2b. Es sind keine Unterschiede beim Erleben von sozialer Unterstützung zu Beginn der Berufsausbildung und am Ende des ersten Lehrjahres zu erkennen.

Hypothese 2c. Lernende mit Schweizer, Deutschen, Österreichischen oder Liechtensteinischer Nationalität erleben mehr soziale Unterstützung als Lernende, welche einer anderen Nationalität angehören.

Hypothese 3a. Zwischen chronischem Stress und der Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung besteht ein negativer Zusammenhang.

Hypothese 3b. Zwischen chronischem Stress und dem unterstützenden Vorgesetztenverhalten besteht ein negativer Zusammenhang.

Die methodische Umsetzung dieser Fragestellung (Studiendesign, Stichprobe und Datenerhebung) wird im Methodenteil beschrieben.

Methoden

Design

Bei der vorliegenden Arbeit handelte es sich um eine empirische Untersuchung. Die Zielgruppe dieser Untersuchung bildeten Jugendliche, welche sich beim Zeitpunkt der Erhebung im ersten Jahr einer Berufsausbildung befanden. Die Datenerhebung erfolgte mit drei psychometrischen Fragebogen (vgl. Unterkapitel Erhebungsinstrumente) an zwei verschiedenen Zeitpunkten (t_0 = Mai 2013, t_1 = Oktober 2013). An den beiden Zeitpunkten nahmen nicht dieselben Teilnehmenden teil, es handelt sich um ein Querschnittsdesign. Zum Zeitpunkt t_0 wurden Lernende befragt, welche sich am Ende des ersten Lehrjahres befanden. Zum Zeitpunkt t_1 wurden Lernende des folgenden Jahrganges, welche sich am Anfang des ersten Lehrjahres befanden, befragt. Um die Fragestellung zu beantworten und die Hypothesen zu prüfen, wurden die quantitativen Daten mit statistischen Verfahren ausgewertet. Dabei wurden Verfahren der deskriptiven Statistik sowie der Inferenzstatistik (t -Test, F -Test) verwendet.

Stichprobe

Ein- und Ausschlusskriterien. Befragt wurden Lernende, welche sich im ersten Jahr einer Schweizer Berufsausbildung bei der Schweizerischen Post AG befanden. Es wurden keine weiteren Ausschlusskriterien festgelegt.

Beschreibung der Stichprobe. Die Stichprobe umfasste insgesamt 736 Teilnehmende im Alter zwischen 15 und 25 Jahren ($M = 17.26$, $SD = 1.494$, $n = 700$). Wie in Tabelle 2 ersichtlich, waren 56.9% der Teilnehmenden weiblich und 42.0% männlich.

Tabelle 2

Alter und Geschlecht in der Studienpopulation, Häufigkeitstabelle

Alter	%	n	Geschlecht	%	n
15-18 Jahre	82.3	606	weiblich	56.9	419
19-21 Jahre	10.5	77	männlich	42.0	309
22-25 Jahre	2.3	17	keine Angabe	1.1	8
keine Angabe	4.9	36			
Total		736	Total		736

Rund 73.5% der Teilnehmenden waren SchweizerInnen, 12.6% gehörten einer Nationalität aus dem Balkangebiet oder der Türkei an (Republik Kosovo, Serbien, Türkei, Kroatien, Mazedonien, Bosnien, Albanien) und 9.6% gehörten einer europäischen Nationalität an (Italien, Portugal, Spanien). Die detaillierte Verteilung der verschiedenen Nationalitäten kann aus Tabelle 3 entnommen werden.

Tabelle 3

Nationalitäten in der Studienpopulation, Häufigkeitstabelle

Nationalität	%	n		%	n
Schweiz	73.5	541	Albanien	1.1	8
Italien	5.6	41	Deutschland	1.1	8
Republik Kosovo	3.3	24	Sri Lanka	0.5	4
Serbien	2.4	18	Fürstentum Lichtenstein	0.5	4
Türkei	2.0	15	Österreich	0.3	2
Kroatien	1.5	11	Spanien	0.3	2
Portugal	1.5	11	Tibet	0.3	2
Mazedonien	1.2	9	andere ^a	1.4	10
Bosnien	1.1	8	keine Angabe	2.4	18
Total					736

^a jeweils ein(e) Teilnehmende(r)(je 0.1% der Stichprobe) aus England, Frankreich, El Salvador, Dänemark, Afghanistan, Irak, Russland, Brasilien, Australien, Vietnam.

In Tabelle 4 ist ersichtlich, dass sich 37.0% der Teilnehmenden seit drei Monaten in der Berufslehre befanden, diese bildeten die Gruppe ‚Beginn 1. Lehrjahr‘. 63.0% bildeten die Gruppe ‚Ende 1. Lehrjahr‘, diese Teilnehmenden befanden sich zum Befragungszeitpunkt seit acht Monaten in der Berufsausbildung.

Tabelle 4

Zeitpunkt im 1. Lehrjahr in der Studienpopulation, Häufigkeitstabelle

Zeitpunkt im 1. Lehrjahr	%	n
Ende 1. Lehrjahr (seit 8 Monaten in der Berufslehre)	63.0	464
Beginn 1. Lehrjahr (seit 3 Monaten in der Berufslehre)	37.0	272
Total		736

Tabelle 5 zeigt die Häufigkeiten der elf verschiedenen Berufsausbildungen in der Studienpopulation. Knapp die Hälfte (42.9%) der Teilnehmenden erlernte den Beruf Detailhandelsfachfrau/Detailhandelsfachmann. Die zweit- und drittgrösste Gruppe bildeten Logistiker/Logistikerinnen EFZ mit 24.0% und Kauffrauen/Kaufmänner mit 15.2% innerhalb der Studienpopulation. Weiter ist ersichtlich, dass 57 Teilnehmende eine Ausbildung auf dem Niveau Eidgenössischer Berufsattest absolvierten, der Grossteil jedoch ein Beruf auf dem Niveau Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis.

Tabelle 5

Berufslehren in der Studienpopulation, Häufigkeitstabelle

Lehrberufe	%	n
Detailhandelsfachfrau/-fachmann EFZ	42.9	316
Logistiker/-in EFZ	24.0	177
Kauffrau/-mann EFZ	15.2	112
Logistiker/-in EBA	7.5	55
Informatiker/-in EFZ	3.3	24
Informatiker/-in way up EFZ	1.1	8
Lastwagenführer/-in EFZ	1.0	7
Automatiker/-in EFZ	0.7	5
Fachfrau/-mann Betriebsunterhalt EFZ	0.5	4
Fachfrau/-mann Kundendialog EFZ	0.4	3
Büroassistent/-in EBA	0.3	2
keine Angabe	3.1	23
Total		736

Poweranalyse. Um die passende Stichprobengrösse für die geplanten Signifikanztests zu ermitteln, wurde eine Poweranalyse gemacht. Aufgrund der Poweranalyse mit dem *t*-Test für unabhängige Stichproben ($p = 0.80$, $\alpha = 0.05$) mit der Statistiksoftware G*Power 3.1.9 (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009) wurde eine Stichprobengrösse von 128 bei einer mittleren Effektstärke ($d = 0.5$) ermittelt. Gemäss der Poweranalyse für eine einfaktorielle Varianzanalyse ($p = 0.8$, $\alpha = 0.05$, $df_{zw} = 2$) musste bei einem mittleren Effekt ($\eta^2 = 0.06$) die

Stichprobengrösse insgesamt 154 betragen. Somit wurde die Stichprobengrösse auf mindestens 154 Jugendliche in einer Berufsausbildung festgelegt.

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte innerhalb des Pilotprojektes „betriebliche Gesundheitsförderung bei Jugendlichen“ unter der Leitung von Prof. Dr. Agnes von Wyl der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und in Zusammenarbeit mit der Gesundheitsförderung Schweiz und der Schweizerischen Post AG. Die Schweizerische Post AG ist ein Grossbetrieb in der Schweiz. Im Mai 2013 (Zeitpunkt t0) wurden alle Lernenden der Schweizerischen Post AG (Regionalstellen Ost und Mitte), welche sich zum Befragungszeitpunkt am Ende des ersten Lehrjahres befanden, befragt. Die Datenerhebung fand an internen Berufsausbildungstagen statt, an denen die Lernenden über das Projekt „Betriebliche Gesundheitsförderung bei Jugendlichen“ und die Anonymität der Datenerhebung informiert wurden. Die Datenerhebung erfolgte in den Räumlichkeiten der Schweizerischen Post AG in Paper-Pencil-Form. Unter den Teilnehmenden wurde nichts verlost.

Im Oktober 2013 (Zeitpunkt t1) wurden alle Lernenden der Schweizerischen Post AG (Regionalstellen Ost und Mitte), welche sich am Anfang des ersten Lehrjahres befanden, befragt. Die Daten dieser Gruppe wurden mittels Online-Fragebogen erhoben. Der Online-Fragebogen wurde mit dem Tool Unipark (unipark.de) generiert. Der Link wurde von den Leitenden der Berufsbildung an die Lernenden im ersten Lehrjahr versendet. Nach der Eingabe der Internetadresse (www.unipark.de/uc/BGF_K/ für Lernende der Schweizerischen Post AG Region Ost, www.unipark.de/uc/BGF_I/ für Lernende der Schweizerischen Post AG Region Mitte) gelangten die Teilnehmenden direkt auf eine Begrüssungsseite (siehe Anhang A), auf welcher sie über die Anonymität der Datenerhebung und deren Verwendung informiert wurden. Anschliessend folgten auf zehn Seiten die Fragen. Nur Teilnehmende, welche jeweils alle Fragen einer Seite beantwortet hatten, wurden durch einen Weiter-Button auf die nächste Seite geleitet. Der Online-Fragebogen wurde im Voraus getestet. Mit einem Probendurchgang wurden der reibungslose Ablauf und die benötigte Beantwortungszeit des elektronischen Fragebogens geprüft. Die Teilnehmenden konnten ihre E-Mail-Adresse hinterlegen und so an der Verlosung von insgesamt vier iPad-Mini teilnehmen.

Rücklauf. Zum Zeitpunkt t0 (Mai 2013) wurden 464 Fragebogen ausgefüllt, was einer Rücklaufquote von 85.0% entsprach. Zum Zeitpunkt t1 (Oktober 2013) haben 272 Teilnehmende an der Umfrage teilgenommen, dies entsprach einer Rücklaufquote von 49.4%.

Erhebungsinstrumente

Die Daten wurden mit psychometrischen Fragebogen erhoben. Innerhalb des Pilotprojektes „Betriebliche Gesundheitsförderung Jugendliche“ wurden insgesamt 18 Dimensionen (140 Items) erhoben. Eine Auflistung aller Dimensionen sowie der vollständige Fragebogen sind im Anhang B zu finden. Für die vorliegende Arbeit waren die Dimensionen Stresserleben (57 Items), Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung (5 Items) und Unterstützendes Vorgesetztenverhalten (5 Items) relevant. Diese Items gingen aus den Fragebogen Trierer Inventar zum Chronischen Stress (Schulz et al., 2004), dem Fragebogen zur sozialen Unterstützung (Frydrich, Sommer & Brähler, 2007) und aus der Salutogenetischen Subjektiven Arbeitsanalyse (Rimann & Udris, 1997) hervor. Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit verwendeten psychometrischen Fragebogen und Skalen genauer erläutert.

Trierer Inventar zum chronischen Stress. Das Stresserleben der Teilnehmenden wurde mit dem TICS (Schulz et al., 2004) erhoben. Beim TICS handelte es sich um einen standardisierten Fragebogen mit 57 Items. Mittels TICS konnten neun verschiedene Facetten von chronischem Stress erhoben werden. Die retrospektive, subjektive Beurteilung erfolgte über eine fünfstufige Likert-Skala (von 0 – ‚nie‘ bis 4 – ‚sehr häufig‘). Bei der Beantwortung gaben die Untersuchungspersonen an, wie oft sie in den letzten drei Monaten eine bestimmte Situation erlebten bzw. wie oft sie eine bestimmte Erfahrung gemacht haben. Ein Item lautete zum Beispiel: „Ich habe zu viele Aufgaben zu erledigen“.

Die Stressdimensionen konnten in vier Blöcke aufgeteilt werden (Schulz et al, 2004). Die drei Skalen ‚Arbeitsüberlastung‘ (UEBE), ‚Soziale Überlastung‘ (SOUE) und ‚Erfolgsdruck‘ (ERDR) bildeten den ersten Block. Die Skalen bezogen sich auf den Stress, der aus hohen Anforderungen resultierte. Die Skalen ‚Arbeitsunzufriedenheit‘ (UNZU), ‚Überforderung bei der Arbeit‘ (UEFO), ‚Mangel an sozialer Anerkennung‘ (MANG), ‚Soziale Spannungen‘ (SOZS) und ‚Soziale Isolation‘ (SOZI) bildeten den zweiten Block. Der zweite Block erfasste den Stress, der auf einen Mangel an Bedürfnisbefriedigung zurückging, wobei zwischen arbeitsbezogenen und sozialen Quellen von Unzufriedenheit unterschieden werden konnte. Den dritten Block bildete die Skala ‚chronische Besorgnis‘ (SORG), welche das

Ausmass an Sorgen erfragte, wobei anforderungsbezogene Sorgen in erheblichem Umfang von der Persönlichkeitsdisposition und der Besorgnisneigung abhängen. Den vierten Block bildete die ‚Screening-Skala zum chronischen Stress‘ (SSCS), welche ein Globalmass für erlebten Stress lieferte. Diese Skala bestand aus zwölf Items der Skalen Chronische Besorgnis, arbeitsbezogene und soziale Überlastung, Überforderung bei der Arbeit und Mangel an sozialer Anerkennung. Schulz et al. (2004) legten keine Werte fest, welche als Zumutbarkeitsgrenze an chronischem Stress genutzt werden konnte. Die Autoren betonten lediglich, dass hohe Werte in einer oder in mehreren der Skalen als Indikatoren eines hohen Masses an chronischem Stress zu interpretieren sind. Hohe Werte auf einer Skala bedeuteten, dass die Person den angesprochenen Stress häufig erlebten. Tiefe Werte sagten aus, dass eine Person den angesprochenen Stress eher selten erlebte. Über die Bedeutung hoher und niedriger Werte der TICS-Skalen sowie die Anzahl Items pro Skala informiert Tabelle 6 (Schulz et al., 2004).

Der Test konnte von Personen ab 16 Jahren in allen Lebenssituationen ausgefüllt werden. Weiter stand im Manual (Schulz et al., 2004) beschrieben, dass der Test nach der klassischen Testtheorie unter Verwendung von Skalensummenscores sowie nach dem ordinalen Raschmodell unter Verwendung von Personenparametern ausgewertet werden konnte. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) der Skalen lagen zwischen .84 und .91 ($M = .87$) und konnten als gut eingestuft werden. Der Test wurde an 604 Personen normiert. Zahlreiche Ergebnisse zur Konstruktvalidität (Faktorenanalysen, Korrelationen mit Stressfragebögen, Persönlichkeitsmerkmale, Partnerschaftsverhalten, soziale Unterstützung, Schlafqualität, körperliche und psychische Beschwerden und Cortisolausschüttung) lagen vor. Die TICS-Untersuchungen verschiedener Gruppen sprachen für die Validität des Verfahrens.

Tabelle 6

Bedeutung hoher und niedriger Werte der TICS-Skalen

Skala (Items)	Personen mit hohen/niedrigen Werten ...
UEBE (8)	... fühlten sich häufig/selten durch zu viele Aufgaben und Verpflichtungen überfordert - ... mangelte es häufig/selten an Zeit zur Erledigung alltäglicher Aufgaben - ... waren häufig/selten mit nicht zu bewältigenden Problemmengen konfrontiert - ... fehlte häufig/selten die Zeit zur Erholung
SOUE (6)	... fühlten sich häufig/selten durch zu viele soziale Kontakte und Verpflichtungen anderen Menschen gegenüber überlastet - ... hatten häufig/selten zu viel Verantwortung für andere - ... waren häufig/selten mit Problemen anderer konfrontiert - ... fehlte häufig/selten Zeit für sich selbst
ERDR (9)	... hatten häufig/selten Aufgaben und Verpflichtungen zu erfüllen, bei denen sie keine Fehler machen durften - ... hatten häufig/selten Aufgaben zu erledigen, bei denen sie sich bewähren mussten - ... mussten häufig/selten Aufgaben erfüllen, die mit hohen Erwartungen verbunden waren - ... mussten sich häufig/selten anstrengen, um das Vertrauen anderer zu gewinnen - ... hatten häufig/selten soziale Situationen zu bewältigen, bei denen sie einen guten Eindruck hinterlassen mussten
UNZU (8)	... mussten häufig/selten Arbeiten erledigen, die keine Freude bereiteten - ... mangelte es häufig/selten an interessanten Aufgaben - ... mussten häufig/selten Verpflichtungen erfüllen, die sie innerlich ablehnten - ... mussten häufig/selten Aufgaben erledigen, bei denen ihre Fähigkeiten nicht zum Einsatz kamen - ... machten häufig/selten ihre alltägliche Arbeit eher widerwillig
UEFO (6)	... fühlten sich häufig/selten durch zu schwierige Aufgaben überfordert - ... machten häufig/selten Fehler bei der Arbeit - ... waren häufig/selten mit nicht zu bewältigenden Problemen konfrontiert - ... konnten häufig/selten nicht die Leistung bringen, die von ihnen erwartet wird
MANG (4)	Bekamen häufig/selten zu wenig oder keine Anerkennung für ihre Leistungen - ... wurden von anderen häufig/selten abgelehnt, obwohl sie sich Mühe gaben, es allen recht zu machen - ... wurden häufig/selten für ihre Leistung schlechter bewertet als andere - ... wurden für ihre Arbeit häufig/selten nicht angemessen belohnt
SOZS (6)	... gerieten häufig/selten in Konflikte und Auseinandersetzungen mit anderen Menschen - ... konnten häufig/selten bestehende Konflikte nicht lösen - ... stritten sich häufig/selten mit anderen Personen um Dinge, die ihnen wichtig waren/sind - ... hatten häufig/selten belastende Erlebnisse mit anderen Menschen
SOZI (6)	... fühlten sich häufig/selten allein - ... mangelte es häufig/selten an sozialen Kontakten - ... hatten häufig/selten keine Gelegenheit, sich mit anderen auszusprechen
SORG (4)	... machen sich übermässig viele/wenig Sorgen - ... haben häufig/selten keine Kontrolle über sorgenvolle Gedanken - ... erlebten häufig/selten Zeiten, in denen sie sorgenvolle Gedanken nicht unterdrücken konnten
SSCS (12)	... fühlten sich häufig/selten besorgt, überlastet, überfordert, nicht anerkannt

Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU). Der F-SozU diente zur Erfassung wahrgenommener bzw. antizipierter Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk. Die Standardform enthält 54 Items. Für die vorliegende Arbeit wurde die Nebenskala ‚Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung‘ (5 Items) verwendet. Die Skala mass den Grad der Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung oder den Wunsch nach mehr sozialer Unterstützung. Über eine fünfstufige Likert-Skala (von 0 – ‚nie‘ bis 4 – ‚immer‘) wurden die Items, welche in Form von Aussagen präsentiert wurden, bewertet (zum Beispiel: „Ich wünsche mir von anderen mehr Verständnis und Zuwendung“). Die fünf Items bestanden aus negativ gepolten Items der Haupt-Skalen ‚emotionale Unterstützung‘ und ‚soziale Integration‘. Die Autoren des Fragebogens (Frydrich et al., 2007) definierten emotionale Unterstützung als das Gefühl, von anderen gemocht und akzeptiert zu werden, eigene Gefühle mitteilen zu können und Anteilnahme zu erleben. Laut den Autoren erfasste die Skala die soziale Integration, ob Menschen zu einem Freundeskreis dazugehören und mit diesem gemeinsame Unternehmungen durchführen sowie die Bekanntschaft von Menschen mit ähnlichen Interessen und Wertvorstellungen. Der Fragebogen wurde an 7791 Personen normiert. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) der Nebenskalen lagen zwischen .70 und .84 und können als befriedigend bis gut eingestuft werden. Die Validität des Fragebogens wurde mittels Faktoranalyse und Gruppenanalysen in Bereichen Psychopathologie psychischer und physischer Gesundheit und Persönlichkeit gut belegt.

Salutogenetische Subjektive Arbeitsanalyse. Dieser Fragebogen basiert auf der Grundlage eines theoretischen Konzepts zu Ressourcen und Gesundheit. Der SALSA-Fragebogen erfasste die wahrgenommene Arbeitssituation hinsichtlich verschiedener Merkmale der Aufgaben, der Belastungen sowie der organisationalen und sozialen Ressourcen (Rimann & Udris, 1997). Für die vorliegende Arbeit wurde nur eine Facette von sozialen Ressourcen im Arbeitskontext untersucht. Die Skala ‚mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten‘ bestand aus fünf Items und wurde in der vorliegenden Arbeit zur Erfassung von ‚unterstützendem Vorgesetztenverhalten‘ benutzt. Die Skala erfasste, wie stark der/die Vorgesetzte für den/die Angestellte(n) bei der Arbeit zugänglich ist, respektvoll und fair gegenübertritt und Feedback über die geleistete Arbeit gibt. Die Aussagen (zum Beispiel: „Der/die Vorgesetzte hilft mir bei der Erledigung der Aufgaben“) wurden über eine fünfstufige Likert-Skala (von 0 – ‚fast nie/trifft überhaupt nicht zu‘ bis 4 – ‚fast immer/trifft völlig zu‘) bewertet. Der Fragebogen wurde an 995 Angestellten aus 14 Betrieben des Dienstleistungssektors normiert. Die Reliabilität (Cronbachs Alpha) lag bei .80 und war somit als gut einzustufen.

Die Validität der Skalen wurde in zwei kontrastierenden, objektiv unterschiedlichen Produktionsbetrieben und zudem anhand von Gruppenvergleichen (Alter, Tätigkeit, Branchen) getestet. Die Ergebnisse zeigten, dass die Skalen der SALSA gültig sind.

Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Datenaufbereitung beschrieben und statistische Verfahren vorgestellt. Der Hauptteil widmet sich der Darstellung der Ergebnisse.

Datenaufbereitung

Datenmigration. Insgesamt hatten 736 Teilnehmende den Fragebogen ausgefüllt. Die Daten, welche in Paper-Pencil-Form (464 Teilnehmende) erhoben wurden, konnten von Hand in die Statistiksoftware SPSS 20 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) eingegeben werden. Die Daten, welche online mit dem Umfragetool (272 Teilnehmende) erhoben wurden, konnten im SAV-Format exportiert und direkt in die Statistiksoftware SPSS 20 eingelesen werden.

Umgang mit Missings und Ausreisser. Teilnehmende, welche fehlende Werte in Subskalen aufwiesen, konnten nicht in die Analyse der jeweiligen Dimensionen einbezogen werden. Ausreisser wurden auf ihre Plausibilität hin geprüft. Es bestand jedoch kein Grund zur Annahme, dass die ungewöhnlichen Werte auf einen Fehler in der Messprozedur zurückging, weshalb die Ausreisser bei Berechnungen nicht ausgeschlossen wurden.

Aufbereitung und Kategorisierung der Variablen. Die invertierten Items der Skala Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung wurden umgepolt. Weiter wurde für jeden Teilnehmenden und jede Skala den Skalensummenwert durch Summation der Itemwerte gebildet. Durch die Division des Skalensummenwerts anhand der Anzahl an Items wurde der Skalenmittelwert gebildet. Skalensummenwerte und Skalenmittelwerte wurden nur berechnet, wenn für die jeweilige Skala alle Items beantwortet worden waren.

Stresserleben. Die Skalenmittelwerte der Stressskalen wurden in eine der drei Kategorien geringe, mittlere, hohe/chronische Ausprägung zugeteilt. Da im Manual (Schulz et al., 2004) keine Empfehlung für eine Kategorisierung bereitstand, wurde die Gruppeneinteilung in Anlehnung an andere Studien (Grebner et al., 2010, Hapke et al. 2013) vorgenommen. Teilnehmende mit Skalenmittelwerten zwischen 0.00 und 1.49 erlebten die jeweilige Stressart selten bis nie und verfügten somit über eine geringe Ausprägung der jeweiligen Stressart.

Teilnehmende mit einem Skalenmittelwert zwischen 1.50 und 2.49 erlebten die jeweilige Stressart manchmal, dies entsprach einer mittleren Ausprägung. Erreichten Teilnehmende einen Skalenmittelwert zwischen 2.50 und 4.00, wurde die jeweilige Stressart chronisch angesehen, dies entsprach einer hohen Ausprägung.

Soziale Unterstützung. Die Skalenmittelwerte der beiden Skalen unterstützendes Vorgesetztenverhalten und Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung wurden ebenfalls verschiedenen Kategorien zugeordnet. In den Testmanuals beider Tests wurden keine Empfehlungen zur Kategorienbildung angegeben. In Anlehnung an die Studie von Hapke et al. (2013) wurden die drei Kategorien geringe, mittlere, und hohe Ausprägung festgelegt. Teilnehmende mit Skalenmittelwerten zwischen 0.00 und 1.49 erlebten nie oder selten unterstützendes Vorgesetztenverhalten bzw. waren nicht oder sehr selten zufrieden mit der erhaltenen sozialen Unterstützung, somit wurden sie der Gruppe geringe Ausprägung zugeteilt. Skalenmittelwerte zwischen 1.50 und 2.49 bedeuteten, dass Teilnehmende teilweise zufrieden waren mit der sozialen Unterstützung oder teilweise unterstützendes Vorgesetztenverhalten erlebten – was einer mittleren Ausprägung entsprach. Die restlichen Teilnehmenden mit Skalenmittelwerten von 2.50 bis 4.00 wurden der Gruppe hohe Ausprägung zugeteilt. Diese Teilnehmenden waren zufrieden mit der erhaltenen sozialen Unterstützung und erlebten oft bis sehr oft unterstützendes Vorgesetztenverhalten.

Nationalität. Die Nationalitäten wurden vier Gruppen zugeteilt: Schweiz und deutschsprachige Länder (Gruppe CH), europäische Länder (Gruppe EU), Balkanländer inkl. Türkei (Gruppe BL) und andere Länder (Gruppe AL).

Statistische Verfahren

Für die Beantwortung der Fragestellung F1 und F2 wurden die Daten der verschiedenen Dimensionen des Stresserlebens sowie sozialer Unterstützung mit deskriptiver Statistik beschrieben und anhand von Häufigkeitstabellen dargestellt.

Um die jeweiligen Unterfragen F1a-b und F2a-b zu beantworten und die Hypothesen (H1a-b, H2a-b) zu prüfen, wurde der *t*-Test für unabhängige Stichproben verwendet. Der *t*-Test eignete sich zur Überprüfung dieser Hypothesen, da es sich bei den unabhängigen Variablen Geschlecht (männlich/weiblich) und Zeitpunkt im ersten Lehrjahr (Beginn/Ende) um dichotome Ausprägungen handelte, bei denen jede Versuchsperson der ersten oder zweiten Gruppe zugeordnet werden konnte, um Gruppenunterschiede zu prüfen. Die verschiedenen

Stressdimensionen und Dimensionen der sozialen Unterstützung bildeten jeweils die abhängige Variable. Die Effektstärken wurden mittels der Software G-Power 3.1.9 (Faul et al., 2009) berechnet und nach Cohen (1992) in kleine ($d = \pm 0.2$), mittlere ($d = \pm 0.5$) und grosse ($d = \pm 0.8$) Effekte klassifiziert. Die Voraussetzungen für den t -Test waren teilweise erfüllt. Die Messwerte waren intervallskaliert. Die Varianzhomogenität wurde mit dem Levene-Test geprüft. Wenn die Varianzhomogenität nicht gegeben war, wurde der durch den Welch-Test korrigierte p -Wert verwendet. Die Normalverteilung wurde mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test geprüft und war nur teilweise gewährleistet. Gemäss Sedelmeier und Renkewitz (2008) gilt der t -Test als robustes Verfahren gegenüber Verletzungen der Annahme über die Verteilung der Populationswerte, gerade wenn die Stichprobe genügend gross ist.

Um die Unterfragen F1c und F2c zu beantworten und die Hypothesen (H1c, H2c) zu prüfen, wurden einfaktorielle Varianzanalysen verwendet. Eine einfaktorielle Varianzanalyse eignete sich für die Überprüfung dieser Hypothesen, da jeweils eine abhängige Variable (jede Stressdimension, Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung und unterstützendes Vorgesetztenverhalten) vorhanden war und die unabhängige Variable Nationalität auf drei Gruppen geprüft wurde (Nationalität: Gruppe CH, Gruppe EU, Gruppe BL). Mit der einfaktoriellen Varianzanalyse konnten die drei verschiedenen Gruppen miteinander verglichen werden. Als Effektstärke wurde Cohens n^2 verwendet, wobei $n^2 = 0.01$ einen kleinen, $n^2 = 0.06$ einen mittleren und $n^2 = 0.14$ einen grossen Effekt darstellte (Sedelmeier & Renkewitz, 2008). Die Effektstärken wurden mit der Software G-Power 3.1.9 (Faul et al., 2009) berechnet. Signifikante Ergebnisse wurden mit dem Bonferroni-Test (wenn die Varianzhomogenität gegeben war) oder dem Tamhane-T2-Test (wenn die Varianzhomogenität nicht gegeben war) weiter analysiert um zu prüfen, welche Mittelwerte sich unterschieden. Die Voraussetzungen für die einfaktorielle Varianzanalyse waren teilweise erfüllt. Die Messwerte waren intervallskaliert. Die Varianzhomogenität wurde mit dem Levene-Test geprüft. Wenn die Varianzhomogenität nicht gegeben war, wurde der durch den Welch-Test korrigierte p -Wert verwendet. Die Normalverteilung wurde mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test geprüft und war nur teilweise gewährleistet. Gemäss Bortz (2005) ist die einfaktorielle Varianzanalyse gegenüber moderaten Verletzungen der meisten Annahmen relativ robust.

Die Fragestellung F3 sowie deren Hypothesen (H3a, H3b) wurden mittels Pearson-Korrelationen analysiert. Mit diesem Verfahren konnte untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen chronischem Stress und der jeweiligen Dimension von sozialer Unterstüt-

zung bestand und welcher Richtung und Stärke ein vorhandener Zusammenhang entsprach. Die Voraussetzung der Intervallskalierung war erfüllt. Um die Linearitätsbedingung zu prüfen wurden Streudiagramme erstellt. Der Zusammenhang zwischen chronischem Stress und den jeweiligen Dimensionen von sozialer Unterstützung konnte als linear bezeichnet werden. Weiter musste der Variabilitätseinschränkung Beachtung geschenkt werden, da in den Streudiagrammen zu erkennen war, dass im Quadrant d (hohes Erleben von chronischem Stress und tiefes Erleben von sozialer Unterstützung) nur sehr wenige Werte vorlagen, was die Stärke des Zusammenhangs beeinflusste. Gemäss Sedelmeier und Renkewitz (2008) führt dies im Generellen zu einer Verminderung des Korrelationskoeffizienten. Um die Stärke des Zusammenhangs zu beurteilen, wurde auf die Konventionen nach Cohen (Sedlmeier & Renkewitz, 2008) zurückgegriffen, wonach der Korrelationskoeffizient $r = 0.1$ einen schwachen, $r = 0.3$ einen mittleren und $r = 0.5$ einen starken Zusammenhang beschrieb.

Die Irrtumswahrscheinlichkeit bei der Hypothesentestung wurde bei allen Analysen bei einem 5%-Niveau festgelegt ($\alpha = 0.05$). Die zweiseitige Signifikanz musste zur Annahme der Hypothese also unter $p = .05$ liegen.

Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Stresserleben, zur sozialen Unterstützung und zu den Zusammenhängen zwischen chronischem Stress und sozialer Unterstützung bei Lernenden beschrieben.

Fragestellung 1: Stress bei Lernenden. Aus Tabelle 7 ist zu entnehmen, dass 4.5% der Befragten während den letzten 3 Monaten chronischen Stress erlebten. Weiter zeigten 29.2% eine mittlere Ausprägung und 66.3% der Lernenden eine geringe Ausprägung an chronischem Stress. Tabelle 7 beschreibt weiter, dass die Mittelwerte der Stress-Dimensionen zwischen 0.73 und 1.58 Punkten lagen. Die höchsten Werte zeigten die Stressskalen Arbeitsüberlastung ($M = 1.38$, $SD = 0.70$), soziale Überlastung ($M = 1.26$, $SD = 0.70$), Erfolgsdruck ($M = 1.58$, $SD = 0.65$) und chronische Besorgnis ($M = 1.34$, $SD = 0.86$). Bei den gleichen Stressskalen wurden die höchsten Prozentwerte in der Gruppe chronische Ausprägung gefunden: 7.6% der Lernenden erlebten während der letzten drei Monate eine hohe Arbeitsüberlastung, 6.1% empfanden eine hohe soziale Überlastung und 6.4% erlebten hohen Erfolgsdruck. Die meisten Lernenden mit hoher Ausprägung zeigte die Stressskala chronische Besorgnis.

12.4% waren während der letzten drei Monaten chronisch besorgt. Weitere Mittelwerte und Häufigkeiten sind der Tabelle 7 zu entnehmen.

Tabelle 7

Deskriptive Statistik und Häufigkeiten der Stressskalen

Skala	n	M (SD)	Ausprägung Stressart		
			gering %	mittel %	chronisch %
Arbeitsüberlastung	707	1.38 (0.70)	56.5	35.9	7.6
Soziale Überlastung	703	1.26 (0.70)	61.8	32.1	6.1
Erfolgsdruck	708	1.58 (0.65)	43.5	50.1	6.4
Arbeitsunzufriedenheit	709	1.18 (0.67)	66.2	30.5	3.3
Überfo. bei der Arbeit	707	0.98 (0.66)	78.6	18.7	2.7
Mangel soz. Anerkennung	695	1.04 (0.79)	69.9	24.2	5.9
Soziale Spannungen	706	0.73 (0.72)	82.6	14.8	2.6
Soziale Isolation	705	1.06 (0.76)	71.2	23.9	5.0
Chronische Besorgnis	691	1.34 (0.86)	55.6	32.0	12.4
Chronischer Stress	669	1.20 (0.69)	66.3	29.2	4.5

Fragestellung F1a: Geschlechterunterschiede. Die Fragestellung F1a untersuchte Geschlechterunterschiede in den verschiedenen Stressdimensionen. Tabelle 8 beschreibt die Resultate der *t*-Tests für alle Stressdimensionen, welche auf Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lernenden hin geprüft wurden.

Tabelle 8

t-Test Stressdimensionen zwischen weiblichen und männlichen Lernenden

Skala	weiblich	männlich	t	df	p	95% KI		d
	M (SD)	M (SD)				UG; OG		
UEBE	1.38 (0.68)	1.36 (0.72)	0.326	700	.745	-0.09; 0.12		0.03
SOUE	1.21 (0.70)	1.34 (0.70)	-2.359	694	.019	-0.23; -0.02		0.18
ERDR	1.50 (0.61)	1.69 (0.69)	-3.733	694	.000	-0.28; -0.09		0.29
UNZU	1.08 (0.63)	1.30 (0.70)	-4.236	583.559	.000	-0.32; -0.12		0.33
UEFO	0.94 (0.62)	1.01 (0.68)	-1.411	697	.159	-0.17; 0.03		0.11
MANG	0.92 (0.73)	1.20 (0.84)	-4.505	547.544	.000	-0.40; -0.16		0.36
SOZS	0.67 (0.67)	0.80 (0.77)	-2.356	566.916	.019	-0.24; -0.02		0.18
SOZI	1.04 (0.73)	1.08 (0.79)	-0.759	695	.448	-0.16; 0.07		0.05
SORG	1.41 (0.86)	1.24 (0.86)	2.566	681	.010	0.04; 0.30		0.20
SSCS	1.20 (0.67)	1.18 (0.72)	0.350	659	.726	-0.09; 0.13		0.03

Anmerkung. UEBE = Arbeitsüberlastung; SOUE= Soziale Überlastung; ERDR = Erfolgsdruck; UNZU = Arbeitsunzufriedenheit; UEFO = Überforderung bei der Arbeit; MANG = Mangel an sozialer Anerkennung; SOZS = Soziale Spannungen; SOZI = Soziale Isolation; SORG = chronische Besorgnis; SSCS = chronischer Stress; KI = Konfidenzintervall; UG = untere Grenze; OG = obere Grenze; d = Cohen's d.

Männliche Lernende zeigten in den Dimensionen Erfolgsdruck ($p < .001$, $d = 0.29$), Arbeitsunzufriedenheit ($p < .001$, $d = 0.33$) und Mangel an sozialer Anerkennung ($p < .001$, $d = 0.36$) signifikant höhere Werte als weibliche Lernende, bei kleinen Effekten. In den Dimensionen soziale Überlastung ($p = .019$, $d = 0.18$) und soziale Spannungen ($p = .019$, $d = 0.18$) zeigten männliche Lernende ebenfalls signifikant höhere Werte als weibliche Lernende, diese Effekte waren jedoch sehr klein. Weibliche Lernende zeigten in der Dimension chronische Besorgnis signifikant höhere Werte ($p = 0.010$, $d = 0.20$), bei einem kleinen Effekt. Von den weiblichen Lernenden erlebten in den vorausgegangenen drei Monaten 3.6% eine chronische, 30.2% eine mittlere und 66.2% eine geringe Ausprägung bei der Skala chronischer Stress. Bei den männlichen Lernende fühlten sich in den vorausgegangenen drei Monaten 5.5% chronisch gestresst, 27.8% erlebten eine mittlere Ausprägung und 66.7% erlebten eine geringe Ausprägung an chronischem Stress.

Fragestellung F1b: Unterschiede während des ersten Lehrjahres. Die Fragestellung F1b untersuchte Unterschiede im Stresserleben zwischen dem Beginn und dem Ende des ersten Lehrjahres. Wie in Tabelle 9 ersichtlich ist, zeigten Lernende gegen Ende des ersten Lehrjahres bei allen Stressdimensionen signifikant höhere Werte als Lernende zu Beginn des ersten Lehrjahres.

Tabelle 9

t-Test Stressdimensionen zwischen Lernenden Beginn und Ende erstes Lehrjahr

Skala	Beginn	Ende	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	95% KI		<i>d</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M(SD)</i>				<i>UG; OG</i>		
UEBE	1.10 (0.61)	1.52 (0.70)	-8.495	570.526	.000	-0.53; -0.33		0.64
SOUE	1.14 (0.69)	1.33 (0.70)	-3.374	701	.001	-0.29; -0.08		0.27
ERDR	1.51 (0.63)	1.63 (0.66)	-2.359	706	.019	-0.22; -0.02		0.19
UNZU	0.92 (0.59)	1.32 (0.67)	-8.093	565.216	.000	-0.49; -0.30		0.63
UEFO	0.85 (0.56)	1.05 (0.69)	-4.183	603.996	.000	-0.30; -0.11		0.32
MANG	0.79 (0.61)	1.18 (0.84)	-7.071	645.579	.000	-0.50; -0.28		0.53
SOZS	0.50 (0.58)	0.85 (0.76)	-6.675	626.119	.000	-0.44; -0.24		0.43
SOZI	0.89 (0.70)	1.16 (0.77)	-4.649	703	.000	-0.39; -0.16		0.37
SORG	1.19 (0.83)	1.43 (0.87)	-3.499	689	.000	-0.37; -0.10		0.28
SSCS	1.02 (0.63)	1.30 (0.71)	-5.369	568.310	.000	-0.39; -0.18		0.42

Anmerkung. Beginn = Lernende zu Beginn des ersten Lehrjahres, Ende = Lernende gegen Ende des ersten Lehrjahres, UEBE = Arbeitsüberlastung; SOUE= Soziale Überlastung; ERDR = Erfolgsdruck; UNZU = Arbeitsunzufriedenheit; UEFO = Überforderung bei der Arbeit; MANG = Mangel an sozialer Anerkennung; SOZS = Soziale Spannungen; SOZI = Soziale Isolation; SORG = chronische Besorgnis; SSCS = chronischer Stress; KI = Konfidenzintervall; UG = untere Grenze; OG = obere Grenze; *d* = Cohen's *d*.

Auf den Skalen Arbeitsüberlastung ($p < .001$, $d = 0.64$), Arbeitsunzufriedenheit ($p < .001$, $d = 0.63$) und Mangel an sozialer Anerkennung ($p < .001$, $d = 0.53$) wurden mittlere Effekte gefunden. Auf den Skalen soziale Überlastung ($p = .001$, $d = 0.27$), Erfolgsdruck ($p = .019$, $d = 0.19$), Überforderung mit der Arbeit ($p < .001$, $d = 0.32$), soziale Spannungen ($p < .001$, $d = 0.43$), soziale Isolation ($p < .001$, $d = 0.37$), chronische Besorgnis ($p < .001$, $d = 0.28$) und chronischer Stress ($p < .001$, $d = 0.42$) wurden kleine Effekte gefunden (siehe Tabelle 9). Bei den Lernenden, welche am Anfang des ersten Lehrjahres standen, erlebten 2.0% eine chronische, 21.8% eine mittlere und 76.3% eine tiefe Ausprägung an chronischem Stress. Bei den Lernenden gegen Ende des ersten Lehrjahres waren dreimal mehr Lernende chronisch gestresst (6.0%). 33.8% der Lernenden erlebten eine mittlere Ausprägung und 60.2% eine tiefe Ausprägung an chronischem Stress.

Fragstellung F1c: Unterschiede zwischen Nationalitäten. Die Fragestellung F1c untersuchte Unterschiede im Stresserleben zwischen verschiedenen Nationalitäten. Wie Tabelle 10 zeigt, waren die Mittelwerte der Gruppe CH (Schweizer, Deutsche, Österreichische oder Liechtensteinische Nationalität) auf allen Stressskalen tiefer als die Mittelwerte der anderen Gruppen.

Tabelle 10

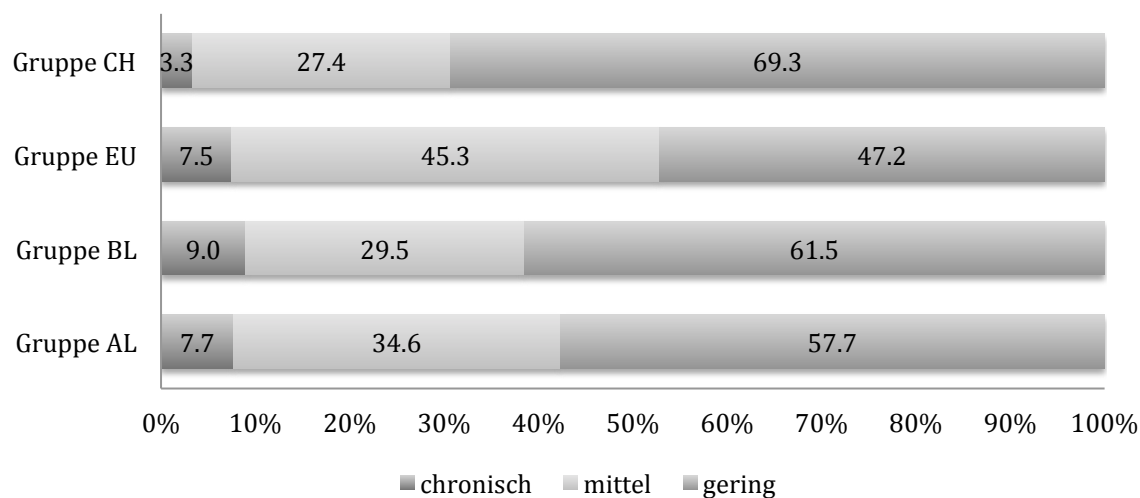
Deskriptive Statistik Stresserleben bei verschiedenen Nationalitäten

Skala	CH n = 495 - 521		EU n = 53 - 54		BL n = 78 - 89		AL n = 26 - 27	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
UEBE	1.31	0.69	1.69	0.77	1.55	0.66	1.46	0.56
SOUE	1.24	0.70	1.39	0.68	1.29	0.73	1.30	0.68
ERDR	1.58	0.65	1.66	0.67	1.59	0.71	1.57	0.52
UNZU	1.15	0.67	1.31	0.63	1.23	0.67	1.28	0.63
UEFO	0.93	0.63	1.08	0.67	1.05	0.75	1.31	0.77
MANG	0.96	0.75	1.36	0.81	1.28	0.89	1.30	0.77
SOZS	0.70	0.70	0.81	0.73	0.80	0.76	0.87	0.85
SOZI	1.04	0.75	1.12	0.79	1.13	0.78	1.08	0.75
SORG	1.32	0.86	1.62	0.87	1.32	0.85	1.39	0.79
SSCS	1.14	0.67	1.44	0.75	1.31	0.76	1.33	0.69

Anmerkung. UEBE = Arbeitsüberlastung; SOUE= Soziale Überlastung; ERDR = Erfolgsdruck; UNZU = Arbeitsunzufriedenheit; UEFO = Überforderung bei der Arbeit; MANG = Mangel an sozialer Anerkennung; SOZS = Soziale Spannungen; SOZI = Soziale Isolation; SORG = chronische Besorgnis; SSCS = chronischer Stress; CH = Nationalität: Schweiz, Deutschland, Österreich, Fürstentum Lichtenstein; EU = Nationalitäten aller europäischen Länder; BL = Nationalität: Länder aus Balkangebiet und Türkei, AL = Nationalitäten aller anderen Länder.

Mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse (Anhang C) wurden die Gruppen CH, EU (alle europäischen Nationalitäten) und BL (Nationalität: Länder aus dem Balkangebiet und Türkei) auf signifikante Mittelwertunterschiede hin geprüft. Die Mittelwerte der Skalen Mangel an sozialer Anerkennung, $F(2, 646), p = .000, n^2 = 0.03$, Arbeitsüberlastung, $F(2, 676), p = .000, n^2 = 0.03$, und chronischer Stress, $F(2, 636), p = .003, n^2 = 0.02$, unterschieden sich signifikant bei kleinen Effekten.

Der Bonferroni-Test zeigte, dass Lernende der Gruppe CH eine signifikant tiefere Arbeitsüberlastung gegenüber der Gruppe EU, $p = .000$, CI [-0.62; -0.14], und gegenüber der Gruppe BL, $p = .008$, CI [-0.43; -0.05], erlebten. Die Unterschiede in den übrigen Gruppen wurden nicht signifikant. Der Tamhane-Post-Hoc-Test zeigte, dass Lernende der Gruppe CH gegenüber Lernenden der Gruppen EU, $p = .003$, CI [-0.69; -0.12], und BL, $p = .006$, CI [-0.57; -0.08], signifikant weniger häufig einen Mangel an sozialer Anerkennung erlebten. Unterschiede in den übrigen Gruppen wurden nicht signifikant. Der Bonferroni-Test zeigte, dass Lernende der Gruppe CH gegenüber Lernenden der Gruppe EU in den letzten drei Monaten signifikant weniger häufig chronischen Stress erlebten, $p = .008$, CI [-0.54; -0.06]. Unterschiede in den übrigen Gruppen wurden nicht signifikant. Die Abbildung 3 veranschaulicht die Unterschiede der Häufigkeiten in den Kategorien gering, mittel und chronisch auf der Skala chronischer Stress zwischen den verschiedenen Gruppen. In der Gruppe CH erlebten zwei- bis dreimal weniger Lernende (3.3%) chronischen Stress als in den anderen Gruppen (7.5 – 9.0%). Die Gruppe EU unterscheidete sich in der Kategorie mittlere Ausprägung an chronischem Stress stark von den anderen Gruppen. 45.3% der Lernenden der Gruppe EU im Gegensatz zu 27.4 - 34.6% in den anderen Gruppen erlebten eine mittlere Ausprägung an chronischem Stress.

Abbildung 3 Chronischer Stress bei verschiedenen Nationalitäten, Häufigkeiten

Fragestellung 2: Soziale Unterstützung bei Lernenden. 58.8% der Lernenden erlebten ein hohes Ausmass, 30.0% erlebten ein mittleres Ausmass und 11.2% ein geringes Ausmass an Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung. Der Mittelwert lag bei 2.62 Punkten ($SD = 0.88$). Der Mittelwert der Skala unterstützendes Vorgesetztenverhalten war höher, 3.15 Punkte ($SD = 0.64$). 85.5% erlebten ein hohes Ausmass, 12.6% erlebten ein mittleres Ausmass und 2.0% erlebten ein geringes Ausmass an Unterstützung von Vorgesetzten.

Fragestellung F2a: Geschlechterunterschiede. Die Fragestellung F2a untersuchte Geschlechterunterschiede in den Dimensionen der sozialen Unterstützung. Innerhalb der Dimension Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen ($M = 2.65$, $SD = 0.85$) und männlichen Lernenden ($M = 2.60$, $SD = 0.91$) gefunden werden. Weibliche Lernende ($M = 3.22$, $SD = 0.60$) erlebten jedoch mehr unterstützendes Vorgesetztenverhalten als männliche Lernende ($M = 3.06$, $SD = 0.68$). Der Unterschied war signifikant, $t(713) = 3.317$, $p = .001$, bei einem kleinen Effekt von $d = 0.25$. In Tabelle 11 sind die Häufigkeiten nach geringer, mittlerer und hoher Ausprägung an sozialer Unterstützung dargestellt. Bei männlichen Lernenden erlebten 14.2% geringe Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung und 3.6% erlebten geringe Unterstützung des Vorgesetzten. Bei weiblichen Lernenden waren es weniger, 8.9% erlebten ein geringes Ausmass an Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung und 0.7% erlebten geringe Unterstützung von Vorgesetzten.

Tabelle 11

Soziale Unterstützung nach Geschlecht und Ausprägungsgrad, Häufigkeitstabelle

Skala	<i>n</i> _{Total}	gering %	<i>n</i>	mittel %	<i>n</i>	hoch %	<i>n</i>
ZsUm	281	14.2	40	28.5	80	57.3	161
ZsUw	393	8.9	35	31.0	122	60.1	236
sUVm	305	3.6	11	12.5	38	83.9	256
sUVw	410	0.7	3	12.7	52	86.6	355

Anmerkung. ZsUm = Zufriedenheit mit Sozialer Unterstützung, männliche Lernende, ZsUw = Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung, weibliche Lernende, sUVm = unterstützendes Vorgesetztenverhalten, männliche Lernende, sUVw = unterstützendes Vorgesetztenverhalten, weibliche Lernende.

Fragestellung F2b: Unterschiede während des ersten Lehrjahres. Die Fragestellung F2b untersuchte Unterschiede bei sozialer Unterstützung zwischen Beginn und Ende des ersten Lehrjahres. Lernende gegen Ende des ersten Lehrjahres ($M = 2.55$, $SD = 0.92$) erlebten weniger Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung als Lernende zu Beginn der Berufsausbildung ($M = 2.77$, $SD = 0.77$). Der Unterschied war signifikant, $t(575.50) = 3.44$, $p = .001$, bei einem kleinen Effekt von $d = 0.26$. Weiter erlebten Lernende gegen Ende des ersten Lehrjahres ($M = 3.03$, $SD = 0.66$) auch weniger unterstützendes Vorgesetztenverhalten als Lernende zu Beginn der Berufsausbildung ($M = 3.36$, $SD = 0.66$). Der Unterschied war signifikant, $t(658.44) = 7.260$, $p < .000$, bei einem mittleren Effekt von $d = 0.50$.

Wie in Tabelle 12 zu erkennen ist, erlebten zu Beginn der Berufsausbildung 6.2% der Lernenden ein geringes Ausmass an Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung gegen Ende des ersten Lehrjahres 14.0%. Zu Beginn der Berufsausbildung erlebten 0.4% der Lernenden geringe Unterstützung von Vorgesetzten gegen Ende des ersten Lehrjahres 2.9%.

Tabelle 12

Soz. Unterstützung nach Zeitpunkt im ersten Lehrjahr und Ausprägungsgrad, Häufigkeitstabelle

Skala	<i>n</i> _{Total}	gering %	<i>n</i>	mittel %	<i>n</i>	hoch %	<i>n</i>
ZsUe	437	14.0	61	32.3	141	53.8	235
ZsUb	243	6.2	15	25.9	63	67.9	165
sUVe	451	2.9	13	16.0	72	81.2	366
sUVb	272	0.4	1	7.0	19	92.6	252

Anmerkung. ZsUb = Zufriedenheit mit Sozialer Unterstützung, Beginn Berufsausbildung ZsUe = Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung, Ende erstes Lehrjahr, sUVb = unterstützendes Vorgesetztenverhalten, Beginn Berufsausbildung, sUVe = unterstützendes Vorgesetztenverhalten, Ende erstes Lehrjahr.

Fragestellung H2c: Unterschiede zwischen Nationalitäten. Die Fragestellung H3c untersuchte Unterschiede bei sozialer Unterstützung zwischen verschiedenen Nationalitäten. Abbildung 4 veranschaulicht die Unterschiede innerhalb der Häufigkeiten in den Kategorien

geringe, mittlere und hohe soziale Unterstützung. In der Gruppe BL (Nationalität: Länder aus dem Balkangebiet und Türkei) erlebten mehr Lernende ein geringes Ausmass an Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung (18.3%) als Lernende in anderen Gruppen (9.9 - 12.5%).

Abbildung 4 Soziale Unterstützung bei verschiedenen Nationalitäten, Häufigkeiten

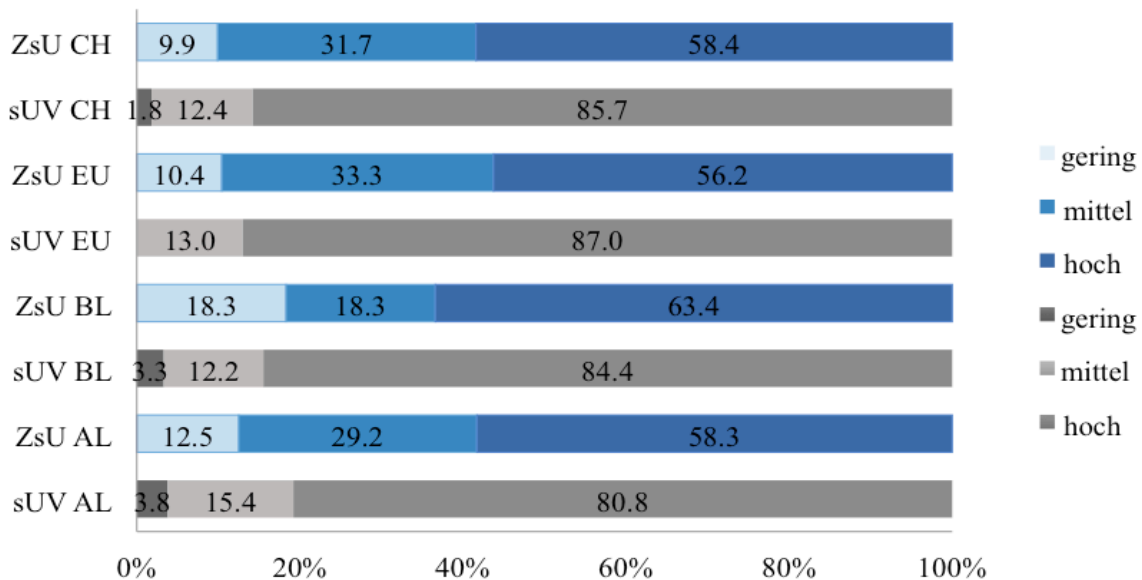


Abbildung 4. ZsU = Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung; sUV = unterstützendes Vorgesetztesverhalten CH = Nationalität: Schweiz, Deutschland, Österreich, Fürstentum Lichtenstein; EU = Nationalitäten aller europäischen Länder; BL = Nationalität: Länder aus Balkangebiet und Türkei, Sonstige = alle andere Länder.

Mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse (Anhang C) wurden die Gruppe CH, EU und BL auf signifikante Mittelwertunterschiede in beiden Dimensionen der sozialen Unterstützung hin geprüft. Die Mittelwerte der Skalen unterschieden sich nicht signifikant.

Fragestellung 3: Zusammenhänge zwischen chronischem Stress und sozialer Unterstützung. Die Ergebnisse zeigten, dass zwischen den Dimensionen Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung ($M = 2.62$, $SD = 0.88$) und chronischer Stress ($M = 1.19$, $SD = 0.69$) ein signifikanter Zusammenhang bestand ($p = .000$). Die beiden Variablen korrelierten negativ miteinander ($r = -0.492$) bei einer starken Effektgrösse. Der folgende Zusammenhang konnte beschrieben werden: Je höher die Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung ist, desto weniger häufig tritt chronischer Stress auf. Zwischen unterstützendem Vorgesetztenverhalten ($M = 3.15$, $SD = 0.64$) und chronischem Stress ($M = 1.19$, $SD = 0.69$) bestand ebenfalls ein signifikanter negativer Zusammenhang ($p = .000$, $r = -0.374$) bei einer mittlerer Effektstärke. Der Zusammenhang zeigte, dass bei einem Wachstum des unterstützenden Vorgesetztenverhaltens der chronische Stress weniger häufig auftritt.

Weiterführende Analysen. Um beurteilen zu können, ob weitere Faktoren chronischen Stress beeinflussen, wurden Unterschiede in den Häufigkeiten zwischen verschiedenen Berufsgruppen und Berufsabschlüssen analysiert. Dazu wurde innerhalb von fünf Gruppen untersucht, wie häufig Lernende der jeweiligen Gruppen chronischen Stress empfanden. Berufsgruppen mit wenig Teilnehmenden (Fachfrau/Fachmann Betriebsunterhalt EFZ, Fachfrau/Fachmann Kundendialog EFZ, Lastwagenführer/Lastwagenführerinnen EFZ) wurden aus dieser Analyse ausgeschlossen. Abbildung 5 zeigt, dass 12.2% der Lernenden, welche in der Ausbildung zu einem eidgenössischen Berufsattest waren, chronischen Stress empfanden, zwei- bis viermal soviel wie in anderen Berufsgruppen. Lernende der Gruppe ‚technische Berufe‘ erlebten kein chronisches Ausmass an Stress.

Abbildung 5 Chronischer Stress bei verschiedenen Berufsgruppen, Häufigkeiten

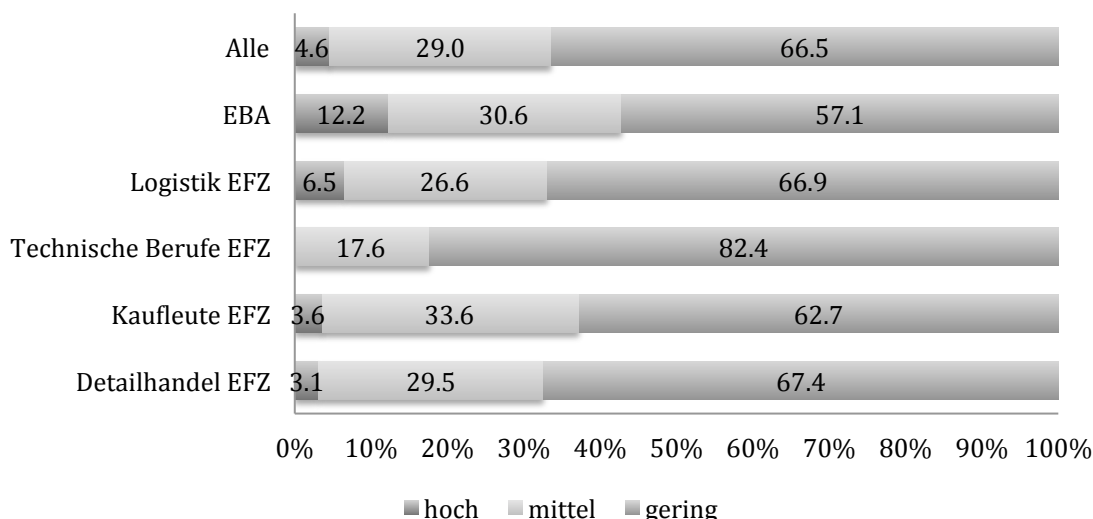


Abbildung 5. Detailhandel EFZ = Detailhandelsfachfrau/Detailhandelsfachmann; Kaufleute EFZ = Kauffrau/Kaufmann EFZ; Technische Berufe EFZ = Informatiker/Informatikerinnen EFZ, Informatiker/Informatikerinnen way up EFZ und Automatiker/Automatikerinnen EFZ; Logistik EFZ = Logistiker/Logistikerinnen EFZ; EBA = Logistiker/Logistikerinnen EBA, Büroassistent/Büroassistentinnen EBA.

Um Einflüsse auf chronischen Stress weiter untersuchen zu können, wurde eine Kovarianzanalyse verwendet. Bei der Kovarianzanalyse bestand die abhängige Variable aus intervallskalierten Daten, unabhängige Variablen konnten intervallskaliert (sogenannte Kovariaten) oder kategorial (Faktoren) sein (Völkle & Erdfelder, 2010). Bei der Kovarianzanalyse wurde prinzipiell eine Regression der abhängigen Variable auf die Kovariaten gerechnet. Die Residuen dieser Regression dienten als neue abhängige Variable für eine anschliessende Varianzanalyse (Völkle & Erdfelder, 2010). Die Kovarianzanalyse eignete sich dafür, da die abhängige Variable chronischer Stress mit den Kovariaten Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung und unterstützendes Vorgesetztenverhalten zusammenhängen. Mit der Kovari-

anzanalyse konnten diese Einflüsse der sozialen Unterstützung statistisch kontrolliert werden um zu prüfen, welchen Einfluss die Faktoren Geschlecht und Zeitpunkt im ersten Lehrjahr auf chronischen Stress hatten. In SPSS (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) erfolgte die Kovarianzanalyse mit dem allgemeinen linearen Modell. Für die vorliegende Analyse wurde das gesättigte Modell mit der Quadratsumme von Typ 3 gewählt. Als Effektstärke wurde Cohens n^2 verwendet, wobei $n^2 = 0.01$ einen kleinen, $n^2 = 0.06$ einen mittleren und $n^2 = 0.14$ einen grossen Effekt darstellte (Sedlmeier & Renkewitz, 2008). Die Voraussetzungen für die Kovarianzanalyse waren teilweise erfüllt. Die Messwerte der abhängigen Variable und Kovariaten sind intervallskaliert. Der Levene-Test zeigte, dass die Varianzen homogen waren. Die Annahme von gleichen Regressionsgewichten konnte bestätigt werden, die Faktor-Kovariate-Interaktion wurde mit dem allgemeinen Modell (angepasstes Modell) überprüft und es konnten keine Wechselwirkungen gefunden werden. Die Normalverteilung wurde mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test geprüft und war nur teilweise gewährleistet. Gemäss Bortz (2005) sind Analysen mit dem allgemeinen linearen Modell gegenüber moderaten Verletzungen der meisten Annahmen relativ robust.

Insgesamtklärte das Modell 32.1% (bzw. korrigiert 31.5%) der Varianz in der abhängigen Variable chronischer Stress auf, $F(5, 621) = 58.610, p < .000$. Die Kovariate Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung zeigte einen hochsignifikanten Effekt, $F(1, 621) = 168.96, p < .000$, undklärte 21.4% der Variation auf, was einer grossen Effektstärke entsprach. Die Kovariate unterstützendes Vorgesetztenverhalten zeigte einen hochsignifikanten Effekt, $F(1, 621) = 61.30, p < .000$, undklärte 9.0% der Varianz auf, was einer mittleren Effektstärke entsprach. Beim Faktor Geschlecht konnte ein signifikanter Effekt gefunden werden, $F(1, 621) = 4.662, p = .031$ bei einer sehr geringen Effektstärke $n^2 = 0.007$. Beim Faktor Zeitpunkt im Lehrjahr konnte kein signifikanter Effekt gefunden werden, $F(1, 621) = 3.025, p < .082$. Die Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Zeitpunkt im Lehrjahr zeigte keinen signifikanten Effekt, $F(1, 621) = 0.04, p < .842$ (Anhang C).

Diskussion

Nach einem kurzen Überblick über die vorliegende Arbeit werden die Fragestellungen und Hypothesen wiederholt. Anhand der Ergebnisse werden die Fragestellungen beantwortet und Aussagen über Verifizierung bzw. Falsifizierung der Hypothesen gemacht. In einem zweiten Schritt werden die Befunde diskutiert und interpretiert. Die vorliegende Arbeit

schliesst mit der kritischen Betrachtung der Methodik sowie mit Schlussfolgerungen und einem Ausblick ab.

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die empirisch quantitative Untersuchung von Stress und sozialer Unterstützung bei Jugendlichen im ersten Jahr einer Berufsausbildung. Basierend auf dem Stand der Forschung wurden Fragestellungen und Hypothesen generiert, welche es zu prüfen gilt. Dazu wurde mit psychometrischen Messinstrumenten eine Umfrage bei 736 Lernenden im ersten Lehrjahr durchgeführt. Die quantitativen Daten wurden mit statistischen Verfahren ausgewertet. Nachfolgend werden, basierend auf den Ergebnissen, die Fragestellungen beantwortet und die Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert.

Beantwortung der Fragestellung

Stresserleben. Die Fragestellung 1 lautet: *Wie hoch ist das Stresserleben bei Jugendlichen im ersten Jahr einer Berufsausbildung? Wie viele Jugendliche zeigen eine chronische Ausprägung von Stress? Sind Unterschiede im Stresserleben zwischen den verschiedenen Sub-Gruppen (a: Geschlecht, b: Zeitpunkt im ersten Lehrjahr, c: Nationalität) zu erkennen?*

Die Untersuchung aller Stressskalen zeigt, dass Lernende während des ersten Lehrjahres im Durchschnitt selten Stress erleben. Knapp fünf von 100 Lernenden erleben chronischen Stress. Die Stressdimensionen Arbeitsüberlastung, Soziale Überlastung und Erfolgsdruck sind Stressarten, welche aus hohen Anforderungen resultieren und werden im Durchschnitt häufiger erlebt als Stressarten, welche auf einen Mangel an sozialer oder arbeitsbezogener Bedürfnisbefriedigung zurückgehen (Arbeitsunzufriedenheit, Überforderung bei der Arbeit, Mangel an sozialer Anerkennung, soziale Spannungen und soziale Isolation). Am häufigsten erleben Lernende chronische Besorgnis, jeder achte Lernende ist chronisch besorgt.

Männliche Lernende erleben im Durchschnitt signifikant öfter Erfolgsdruck, Arbeitsunzufriedenheit und Mangel an sozialer Anerkennung als weibliche Lernende. Weibliche Lernende hingegen sind signifikant häufiger chronischer besorgt. Diese Unterschiede haben kleine Effekte. Bei der Skala chronischer Stress sind ebenfalls kleine Unterschiede erkennbar: vier von 100 weiblichen Lernenden gegenüber sechs von 100 männlichen Lernenden

sind chronisch gestresst. Bei anderen Stressarten wurden keine oder nur sehr kleine Unterschiede gefunden.

Die Hypothese 1a *Weibliche Lernende erleben mehr Stress als männliche Lernende* muss falsifiziert werden.

Lernende zu Beginn des ersten Lehrjahres erleben im Durchschnitt bei allen Stressskalen signifikant weniger Stress als Lernende gegen Ende des ersten Lehrjahres. Die Effekte sind klein bis mittel.

Die Hypothese 1b *Lernende zu Beginn des ersten Lehrjahres erleben mehr Stress als Lernende gegen Ende des ersten Lehrjahres* muss falsifiziert werden.

Lernende, mit Schweizer, Deutscher, Österreichischer oder Liechtensteinischer Nationalität, erleben gegenüber Lernenden mit anderen Nationalitäten bei allen Stressarten durchschnittlich weniger Stress. Die Unterschiede sind sehr gering. Signifikante Unterschiede sind bei den Stressarten Mangel an sozialer Anerkennung und Arbeitsüberlastung zu beobachten. Bei der Skala chronischer Stress ist ein signifikanter Unterschied zwischen Schweizer Lernenden (inkl. Lernenden mit Deutscher, Österreichischer oder Liechtensteinischer Nationalität) gegenüber Lernenden mit europäischer Nationalität erkennbar. Der Unterschied zeigt einen sehr kleinen Effekt. Bei Lernenden mit Schweizer, Deutscher, Österreichischer oder Liechtensteinischer Nationalität erleben ca. drei von 100 ein chronisches Ausmass an Stress. Bei Lernenden, welche einer anderen Nationalität angehören, erleben sechs bis neun von 100 Lernenden chronischen Stress.

Die Hypothese 1c *Lernende mit Schweizer, Deutschen, Österreichischen oder Liechtensteinischer Nationalität erleben weniger Stress als Lernende, welche einer anderen Nationalität angehören* kann angenommen werden.

Soziale Unterstützung. Die Fragestellung 2 lautet: *Wie zufrieden sind Lernende mit der erlebten sozialen Unterstützung? Wie viele Jugendliche sind nicht zufrieden mit der erlebten sozialen Unterstützung? Wie oft erleben Jugendliche im ersten Jahr einer Berufsausbildung soziale Unterstützung von Vorgesetzten? Wie viele Lernende erleben wenig soziale Unterstützung von Vorgesetzten? Sind Unterschiede im Erleben von sozialer Unterstützung zwischen den verschiedenen Sub-Gruppen (a: Geschlecht, b: Zeitpunkt im ersten Lehrjahr, c: Nationalität) festzustellen?*

Die Untersuchung zeigt, dass Lernende während des ersten Lehrjahres im Durchschnitt oft zufrieden mit ihrer sozialen Unterstützung sind und sehr oft unterstützendes Vorgesetztenverhalten erleben. Mehr als zehn von 100 Lernenden zeigen eine geringe Zufriedenheit mit ihrer sozialen Unterstützung und zwei von 100 Lernenden erleben ein geringes Ausmass an unterstützendem Vorgesetztenverhalten.

Beim durchschnittlichen Erleben von Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen. Es zeigen 14 von 100 männlichen Lernenden im Gegensatz zu neun von 100 weiblichen Lernenden eine geringe Zufriedenheit mit ihrer sozialen Unterstützung.

Weibliche Lernende erleben im Gegensatz zu männlichen Lernenden signifikant mehr unterstützendes Vorgesetztenverhalten bei einem kleinen Effekt.

Die Hypothese 2a *Es sind keine Unterschiede beim Erleben von sozialer Unterstützung zwischen männlichen und weiblichen Lernenden zu erkennen* muss falsifiziert werden.

Signifikante Unterschiede zwischen Lernenden zu Beginn und gegen Ende des ersten Lehrjahres findet man in beiden Dimensionen von sozialer Unterstützung. Lernende zu Beginn des ersten Lehrjahres sind im Durchschnitt zufriedener mit ihrer sozialen Unterstützung und erleben im Durchschnitt mehr unterstützendes Vorgesetztenverhalten als Lernende gegen Ende des ersten Lehrjahres bei kleinen bis mittleren Effekten.

Die Hypothese 2b *Es sind keine Unterschiede beim Erleben von sozialer Unterstützung zu Beginn der Berufsausbildung und am Ende des ersten Lehrjahres zu erkennen* muss falsifiziert werden.

Es sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Lernenden mit Schweizer, Deutscher, Österreichischer oder Liechtensteinischer Nationalität gegenüber Lernenden mit anderen Nationalitäten bezüglich der durchschnittlichen Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung oder Unterstützung des Vorgesetzten zu erkennen. Unterschiede lassen sich aber in den Häufigkeiten bei geringem Ausmass an Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung beobachten. Bei Lernenden mit Nationalitäten aus Balkanländern (inkl. Türkei) erleben 18 von 100 Lernenden eine geringe Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung. Lernende mit Schweizer oder europäischer Nationalität unterscheiden sich nur sehr leicht voneinander, ca. 13 von 100 Lernenden zeigen eine geringe Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung. Bei geringem Ausmass an unterstützendem Vorgesetztenverhalten sind kaum Unterschiede zu erkennen.

Die Hypothese 2c *Lernende mit einer Schweizer, Deutschen, Österreichischen oder Liechtensteinischer Nationalität erleben mehr soziale Unterstützung als Lernende, welche einer anderen Nationalität angehören* kann teilweise angenommen werden.

Zusammenhänge zwischen Stress und sozialer Unterstützung. Die Fragestellung 3 lautet: *Lassen sich Zusammenhänge zwischen chronischem Stress und sozialer Unterstützung erkennen?*

Zwischen chronischem Stress und den Dimensionen der sozialen Unterstützung sind signifikant negative Zusammenhänge zu erkennen. Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung korreliert stark, unterstützendes Vorgesetztenverhalten korreliert in einem mittleren Mass mit chronischem Stress.

Die Hypothesen 3a und 3b *Zwischen chronischem Stress und Zufriedenheit mit der sozialer Unterstützung bzw. unterstützendem Vorgesetztenverhalten besteht ein negativer Zusammenhang* können angenommen werden.

Interpretation

Stresserleben. Das Stresserleben der Lernenden ist tief. Durchschnittlich erleben Jugendliche im ersten Jahr einer Berufsausbildung wenig Stress und nur knapp jeder/jede zwanzigste Lernende(r) erlebt chronischen Stress. Aktuelle Studien zeigen, dass ca. ein Drittel der Lernenden (Staatssekretariat für Wirtschaft, 2003) und Erwerbstätigen in der Schweiz (Grebner et al., 2010) chronischen Stress, das heisst häufig oder sehr häufig Stress erleben. Studien aus Deutschland fanden ebenfalls höhere Prävalenzen und beschreiben, dass zwölf bis 20 von 100 jugendlichen Schülern (Milde-Busch et al., 2012) oder jungen Erwachsenen (Hapke et al., 2013) chronischen Stress erleben. Ein möglicher Grund für die Diskrepanz zwischen den aktuellen Studien und der vorliegenden Arbeit bezüglich der Häufigkeit an chronischem Stress könnte das Setting Grossbetrieb sein. Wie Amos et al. (2003) beschreiben verfügt jeder Lehrbetrieb über eine spezifische Ausbildungsorganisation und die Rolle der Lernenden unterscheidet sich innerhalb der unterschiedlichen Lehrbetriebe. Dies wiederum trägt zur Definition der Ausbildungsinhalte und Arbeitstätigkeiten bei, welche einen wesentlichen Einfluss auf die Anforderungen und Belastungen in der betrieblichen Ausbildung haben (Kälin et al., 2000). Denkbar wäre, dass bei Grossbetrieben mehr zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Ausbildung vorhanden sind. Die Schweizerische Post AG bietet in Berufsausbildungen solide Grundbedingungen und Extras an, wie zum Beispiel sieben Wochen

Ferien und ein Einführungslager zu Beginn der Ausbildung. Diese Faktoren könnten den Einstieg in die Berufsausbildung erleichtern und die Herausforderungen und Belastungen senken sowie negative Stressreaktionen verhindern. Lernende in Kleinbetrieben übernehmen oft schon früh Aufgaben, die üblicherweise von anderen Arbeitskräften ausgeführt werden und sind somit dem Druck der Produktivität bereits früh ausgesetzt (Amos et al., 2003). Dies könnte zur Folge haben, dass Lernende in kleinen Betrieben ein höheres Stresserleben zeigen.

Stressarten, welche aus hohen Anforderungen resultieren, erleben Lernende öfters als andere Stressarten. Sechs bis acht von 100 Lernenden fühlen sich chronisch überfordert, sozial überlastet und spüren hohen Erfolgsdruck. Gemäss Berweger et al. (2013) ist der Einstieg in die Berufslehre mit vielen Veränderungen verbunden, wie die Verknappung der privaten Zeitressourcen und neuen Erwartungen und Anforderungen des Lehrbetriebes. Lernende müssen viele neue Beziehungen zu Berufsbildnern, TeamkollegInnen und Mitlernenden aufbauen. Diese Anforderungen können sich auf das Stresserleben auswirken. Im Vergleich dazu werden Stressarten, welche aus einem Mangel an Bedürfnisbefriedigung (Arbeitsunzufriedenheit, Überforderung bei der Arbeit, Mangel an sozialer Anerkennung, soziale Spannungen, soziale Isolation) resultieren, weniger häufig erlebt. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass der grösste Teil der Lernenden über ausreichend soziale Kontakte verfügt und selten soziale Spannungen und Streit erlebt. Bei der Arbeit sind Lernende grösstenteils zufrieden und fühlen sich nicht überfordert. Somit könnte die Aussage gemacht werden, dass Lernende mit Veränderungen und daraus resultierenden Anforderungen gut umgehen können und dabei ihre Bedürfnisse wahrnehmen und befriedigen können.

Am häufigsten erleben Lernende die Stressart chronische Besorgnis. Rund jeder oder jede achte erlebet übermässig viele sorgvolle Gedanken und zeigt in der Persönlichkeit die Tendenz zur hohen Besorgnisneigung. Ein Faktor dafür könnte die Lebensphase Adoleszenz sein. Auf Jugendliche kommen viele Veränderungen zu. Möglicherweise nehmen Lernende Hinweise oder neuen Anforderungen nicht eindeutig wahr, sind unsicher was die Zukunft bringt und entwickeln dadurch sorgvolle Gedanken. Diese sorgvollen Gedanken beziehen sich meistens auf Ereignisse, die in Zukunft möglicherweise eintreten und können stressverstärkend oder stresserzeugend wirken (Schulz et al., 2004)

Soziale Unterstützung. Die grosse Mehrheit der Lernenden erhält häufig Unterstützung von Vorgesetzten und nur zwei von 100 Lernenden erhalten wenig Unterstützung von Vorgesetzten. Auch Amos et al. (2003) fanden hohe soziale Unterstützung der Berufsbilden-

den gegenüber Lernenden. Im Vergleich mit Befunden aus der Studie von Grebner et al. (2010) wird ersichtlich, dass Lernende bedeutend mehr soziale Unterstützung von Vorgesetzten erhalten als Schweizer Erwerbstätige, bei denen jeder vierte wenig soziale Unterstützung von Vorgesetzten erhält. Die Ausbildung und die verfügbaren (z.B. zeitlichen) Ressourcen der Berufsbildenden könnten ein Einfluss auf die soziale Unterstützung gegenüber Lernenden haben. Eine Untersuchung von Berweger et al. (2013) zeigt, dass rund ein Drittel der Auszubildner die zeitlichen Ressourcen als zu knapp einschätzen. Denkbar ist, dass bei Grossbetrieben mit guter Ausbildungsorganisation mehr zeitliche und finanzielle Ressourcen für die Berufsausbildung zur Verfügung stehen als beispielsweise bei Kleinbetrieben und von Berufsbildenden deshalb mehr Unterstützung gegeben werden kann.

Die Dimension Unterstützendes Vorgesetztenverhalten zeigt Unterstützung einer Einzelperson auf Seite des Lehrbetriebes auf, wohingegen die Dimension Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung sich eher auf die Unterstützung von verschiedenen Quellen (Familie, Peers) in verschiedenen Lebens- und Entwicklungsbereichen bezieht. Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung beschreibt, ob Lernende zu einem Freundeskreis gehören, in dem sie gemocht werden oder in dem Menschen sind, von denen sie akzeptiert werden, denen sie Gefühle mitteilen können und durch die sie Anteilnahme erleben (Fydrich et al., 2007). Der Grossteil der Lernenden ist mit der erlebten sozialen Unterstützung zufrieden. Etwa jeder zehnte Lernende ist nicht zufrieden und wünscht sich mehr emotionale Unterstützung oder mehr Menschen, in deren Gegenwart sie sich wohl fühlen. Beispielsweise könnte es sich hierbei um Gleichaltrige, welche ebenfalls am Start einer Berufsausbildung stehen oder um enge intime Freundschaftsbeziehungen handeln. Denkbar wäre auch, dass Jugendliche den Wunsch haben, dass ihre Eltern sich mehr in die aktuelle Lebenslage einfühlen.

Wie in den letzten Unterkapiteln erläutert erleben Lernende durchschnittlich selten Stress und hohe soziale Unterstützung. Nachfolgend werden Zusammenhänge zwischen Stress und sozialer Unterstützung mit Einfluss der Faktoren Geschlecht, Zeitpunkt im Lehrjahr, Nationalität und Beruf diskutiert.

Zusammenhänge zwischen chronischem Stress und sozialer Unterstützung. Zwischen Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung bzw. unterstützendem Vorgesetztenverhalten und chronischem Stress bestehen mittlere bis stark negative Zusammenhänge. Je höher also die soziale Unterstützung ist, desto tiefer der chronische Stress. In aktuellen Untersuchungen werden ebenfalls signifikant negative Zusammenhänge beschrieben (Hapke et al., 2013) mit

mittleren Effekten bei gutem Führungsverhalten und Stress (Grebner et al., 2012) und mittleren Effekten bei der Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung und dem Stress (Thors- teinsson et al., 2013). Denkbar ist, dass die Dimensionen der sozialen Unterstützung eine indirekte Wirkung auf das Stresserleben der Lernenden haben. Wie Zapf und Semmer (2004) beschreiben, könnte soziale Unterstützung als Ressource dem Entstehen von Belastungen entgegenwirken und die Stressoren verringern. Dies würde erklären, wieso das Stresserleben der Lernenden tief ist, da der Hauptteil der Lernenden hohe soziale Unterstützung seitens des Betriebes und des sozialen Umfeldes wahrnimmt. Soziale Unterstützung könnte somit auf die Bewertung von Stressoren Einfluss nehmen und Bewältigungsmöglichkeiten der Lernenden fördern und somit einer negativen Stressreaktion vorbeugen. Der Zusammenhang zwischen Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung und chronischem Stress ist stärker als der Zusammen- hang zwischen unterstützendem Vorgesetztenverhalten und chronischem Stress. Das un- terstützende Vorgesetztenverhalten bezieht sich auf eine Einzelperson, hingegen Zufrieden- heit mit sozialer Unterstützung eher auf die Unterstützung durch Gruppen (Freundeskreis, Familie), was der Grund sein könnte, dass ein stärkerer Zusammenhang in Zusammenhang mit den chronischen Stress besteht. Auch Ramaciotti und Perriard (2003) beschreiben, dass bei erwachsenen Erwerbstätigen soziale Unterstützung von Gruppen im Vergleich zur sozia- len Unterstützung von Einzelpersonen grössere Effekte aufweist. Die Autoren sind aber auch der Ansicht, dass soziale Unterstützung aus dem Arbeitskontext (v.a. Gruppen wie Arbeits- team) eine grössere Wirkung als soziale Unterstützung aus dem privaten Lebensbereich in Bezug auf Stress hat. Möglicherweise ist bezüglich des Stresserlebens für Jugendliche die Einbettung in einen Freundeskreis aus Gleichaltrigen (innerhalb des Betriebes oder im priva- ten Lebensbereich) besonders wichtig. Peers befinden sich in der gleichen Lebensphase und Jugendliche können sich mit Gleichaltrigen über alltägliche Probleme austauschen und emo- tionale Unterstützung bieten. Dadurch können Jugendliche Bewältigungsmuster voneinander erlernen, welche bei Herausforderungen und Entwicklungsthemen in dieser Lebensphase unterstützen und so das eigene Wohlbefinden fördern. Diese Wirkung der sozialen Unterstüt- zung wäre als direkter Effekt zu verstehen, der auf das Wohlbefinden wirkt. Knebel und Seiffge-Krenke (2007) bestätigen ebenfalls, dass die Zugewinne bei Bewältigungsstrategien als wesentliche Faktoren im Stresserleben bei Jugendlichen angesehen werden können.

Geschlechterunterschiede. Im Gegensatz zum aktuellen Forschungsstand zum Stress- erleben von Jugendlichen (Gelhaar, 2010; Padlina et al., 2002; Schraml et al., 2011; Wiklund et al., 2012) erleben weibliche Lernende nicht mehr Stress als männliche Lernende. Tenden-

ziell zeigen männliche Lernende höhere Stresswerte. Dabei ist zu beachten, dass weibliche Lernende durchschnittlich mehr soziale Unterstützung von Vorgesetzten erfahren und zufriedener sind mit ihrer sozialen Unterstützung. Wenn chronischer Stress durch die Einflüsse der sozialen Unterstützung statistisch kontrolliert wird, erleben weibliche Lernende signifikant mehr chronischen Stress, wobei es sich um einen sehr kleinen Effekt handelt. Das heisst, der Faktor Geschlecht beeinflusst die soziale Unterstützung und da weibliche Lernende mehr soziale Unterstützung wahrnehmen, fällt das Stresserleben geringer aus.

Ein weiterer Grund, dass weibliche Lernende nicht wie erwartet ein viel höheres Stresserleben aufweisen, könnte die Geschlechterverteilung innerhalb der Berufe sein. Die Untersuchung zum Stresserleben in verschiedenen Berufsgruppen zeigt, dass Lernende einer eidgenössischen Attestausbildung vermehrt chronischen Stress erleben. Diese Gruppe besteht hauptsächlich aus Lernenden im Bereich der Logistiker/Logistikerinnen EBA. Es ist vorstellbar, dass LogistikerIn einen Beruf darstellt, welcher hauptsächlich von männlichen Jugendlichen gewählt wird und dass deshalb das Stresserleben der männlichen Lernenden insgesamt höher ausfällt als das der weiblichen Lernenden.

Weibliche Lernende erleben durchschnittlich mehr chronische Besorgnis. Möglicherweise sind weibliche Jugendliche im Allgemeinen unsicherer und machen sich über alltägliche Dinge mehr Sorgen und Gedanken als männliche Jugendliche.

Lehrjahr. Gemäss Amos et al. (2003) sind Belastungen im zweiten Lehrjahr etwas niedriger als im ersten Lehrjahr. Die Befunde über das Stresserleben der vorliegenden Arbeit vermitteln ein anderes Bild. Lernende, welche sich am Ende des ersten Lehrjahres befinden, zeigen bei allen Stressarten ein höheres Stresserleben. Dabei muss beachtet werden, dass auch die soziale Unterstützung in beiden untersuchten Dimensionen abnimmt. Wenn chronischer Stress mit den Dimensionen der sozialen Unterstützung statistisch kontrolliert wird, hat der Zeitpunkt im ersten Lehrjahr keinen Einfluss auf das Stresserleben. Der Zeitpunkt im ersten Lehrjahr hat also Einfluss auf die soziale Unterstützung, nicht aber auf das Stresserleben direkt. Erklären könnte man dies folgendermassen: Für Berufsbildende ergibt sich ebenfalls eine neue Situation zu Beginn des Lehrjahres. Lernende, welche von Berufsbildenden ausgesucht worden sind, beginnen ihre Ausbildung. Das heisst für Berufsbildende, dass sie eventuell bemüht sind, eine gute lernfördernde Beziehung zum Lernenden aufzubauen, um gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche Berufslehre zu schaffen. Denkbar ist, dass Berufsbildende darum die Lernenden am Anfang bewusst stark unterstützen. Viele Berufsbil-

dende haben möglicherweise schon früher Lernende eingestellt und Erfahrungen damit gemacht, sodass nach kurzer Zeit eine Gewöhnung eintritt und die Unterstützung nachlässt. Berufslernende haben mehrheitlich noch keine ähnliche Erfahrung gemacht und erleben mehr neue Eindrücke und Herausforderungen. Darum ist es vorstellbar, dass bei Lernenden diese Habituation erst später eintritt, und sie die starke soziale Unterstützung länger brauchen würden.

Nationalität. Laut der Studie von Amos et al. (2003) haben Jugendliche mit Migrationshintergrund aus Balkanländern, Türkei und Portugal grössere Schwierigkeiten beim Einstieg in Ausbildungen auf der Sekundarstufe II. Dies widerspiegelt sich im Stresserleben der Lernenden, welche der Nationalität eines Balkanlandes (inkl. Türkei) angehören. In dieser Gruppe erleben dreimal mehr Lernende chronischen Stress als bei Lernenden mit Schweizer Nationalität oder einer Nationalität eines anderen deutschsprachigen Landes. Aber auch Lernende mit Nationalität eines anderen europäischen Landes zeigen ein erhöhtes Stresserleben. Gemäss Amos et al. (2003) könnten Gründe darin liegen, dass ausländische Lernende in ihrem Betrieb oder in der Berufsschule schlechter behandelt werden als Schweizer Lernende. Rund ein Drittel der balkan-, türkisch- und portugiesischstämmigen Lernenden nehmen ethnische Diskriminierung wahr, deutlich mehr als bei Schweizer Lernenden (Amos et al., 2003). Diese These könnte durch die Unterschiede in der Stressart Mangel an sozialer Anerkennung bestätigt werden. Alle Lernenden mit ausländischer Nationalität erleben signifikant mehr Mangel an sozialer Anerkennung. Ein weiterer Grund könnte in der Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung liegen. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass jeder fünfte Lernende aus dem Balkan oder aus der Türkei sich mehr soziale Unterstützung wünscht. Bei Lernenden mit europäischer Nationalität erleben überdurchschnittlich viele ein mittleres Ausmass an Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung. Diese Lernenden sind folglich nur manchmal zufrieden mit ihrer erlebten sozialer Unterstützung. Lernende mit Schweizer, Österreichischen, Deutschen oder Liechtensteinischen Nationalität erleben mehr Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung. Aus diesen Befunden könnte man ableiten, dass auch der Faktor Nationalität die Ressource soziale Unterstützung beeinflusst und Lernende mit ausländischer Nationalität dadurch tendenziell ein höheres Stresserleben zeigen.

Berufe. Die zusätzliche Analyse zur Häufigkeit an chronischem Stress innerhalb verschiedener Berufsgruppen zeigt, dass bei Lernenden, welche mit einem eidgenössischen Berufsattest abschliessen, dreimal mehr Lernende chronischen Stress erleben. Bei den EBA-

Ausbildungen handelt es sich um die Berufe mit dem tiefsten Anspruchsniveau. Gemäss Amos et al. (2003) nimmt der Handlungsspielraum ab, je tiefer das Anforderungsniveau ist, was ein Grund für das erhöhte Stresserleben dieser Lernenden sein könnte. Die Gruppe der technischen Berufe enthält nur Berufe aus den Bereichen Industrie/Technik/Informatik mit einem hohen Anforderungsniveau. Amos et al. (2003) fanden bei Berufen aus der Industrie/Technik/Informatik mit hohem Anspruchsniveau den höchsten Handlungsspielraum. In der vorliegenden Arbeit fand man in dieser Gruppe keine Lernende, die chronischen Stress erleben. Kauffrauen/Kaufmänner EFZ, welche ebenfalls ein Beruf mit hohem Anforderungsniveau erlernen, erleben weniger chronischen Stress als der Durchschnitt. Der Beruf der Detailhandelsfachfrau bzw. des Detailhandelsfachmanns entspricht einem mittleren Anforderungsniveau. Das Stresserleben ist etwas höher als das der Berufe mit hohem Anforderungsniveau. Die Berufe Logistiker/Logistikerinnen EFZ sind von Amos et al. (2003) nicht anhand eines Anforderungsniveaus klassifiziert worden, sie könnten einem mittleren bis tiefen Anspruchsniveau entsprechen. Der Handlungsspielraum kann bei Lernenden, wie im Job-Demand-Control-Support-Modell von Karasek und Theorell (1990) beschrieben, als wichtiger Faktor im Stressprozess angesehen werden.

Ein weiterer Grund für das erhöhte Stresserleben bei Lernenden einer EBA-Ausbildung könnte sein, dass vermehrt Lernende mit ausländischer Nationalität einen Beruf mit tiefem Anforderungsniveau erlernen. Amos et al. (2003) bestätigen, dass Jugendliche mit ausländischer Nationalität überdurchschnittlich häufig Berufsausbildungen mit tiefen bis mittleren Anforderungsniveau erlernen. Weiter heben Amos et al. hervor, dass die Diskriminierungshäufigkeit gemäss dem Anforderungsniveau der Berufsbildung variiert. Bei Lernenden, welche einen Beruf mit tiefem Anforderungsniveau erlernen, ist der Diskriminierungsanteil doppelt so hoch wie bei Lernenden mit hohem Anforderungsniveau.

Methodenkritik

Die verwendeten Erhebungsmethoden erwiesen sich für die vorliegende Fragestellung als sinnvoll. Dank der erstmalig in diesem Umfang quantitativ erhobenen Daten dieser Population konnte eine umfangreiche Betrachtung des Stresserlebens und der sozialen Unterstützung bei Jugendlichen in einer Berufsausbildung durchgeführt werden. Die Stichprobe ist mit 736 Teilnehmenden gross, wodurch angenommen werden kann, dass die Analysen aussagekräftig sind. Der Altersdurchschnitt ist für Lernende plausibel und entspricht dem Zeitpunkt

der mittleren Adoleszenz, das Range verteilt sich zwischen der mittleren und der späten Adoleszenz. In der Geschlechterverteilung sieht man, dass weibliche Lernende leicht in Überzahl sind, was aber keine Verzerrungen zur Folge haben sollte. Bei der Betrachtung des Stresserlebens zwischen beiden Geschlechtern ist Vorsicht geboten. Das Stresserleben könnte einen Zusammenhang mit Berufsgruppen aufweisen und in der Stichprobe erlernen männliche Lernende vermehrt Berufe, in denen Lernende ein höheres Stresserleben zeigen. Bei den Gruppen ‚Beginn des ersten Lehrjahres‘ und ‚Ende des ersten Lehrjahres‘ handelt es sich um Querschnittsdaten und nicht um die gleichen Teilnehmenden, darum sollten die Unterschiede der untersuchten Dimensionen zwischen den beiden Zeitpunkten vorsichtig betrachtet werden. Die Verteilung der Nationalitäten ist sehr nahe an der Verteilung der Nationalitäten in der gesamtschweizerischen Bevölkerung und tendenziell repräsentativ. Alle Lernenden absolvieren ihre Ausbildung beim gleichen Lehrbetrieb, was eine Verzerrung der Resultate zur Folge haben könnte, da das Stresserleben und die soziale Unterstützung von der Ausbildungsorganisation der Lehrbetriebe abhängen könnten. Es kann beim Stresserleben wie auch bei der sozialen Unterstützung darum nur mit Vorsicht auf die Gesamtpopulation geschlossen werden. Weiter wurden nur zwei Aspekte von sozialer Unterstützung untersucht, darum sind umfassende Aussagen über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Quellen und Arten von sozialer Unterstützung mit dem Stresserleben nur beeinträchtigt machbar. Der Rücklauf kann als gut eingestuft werden, wobei er bei der Online-Befragung einiges tiefer ist als bei der Paper-Pencil-Befragung, bei der die Lernenden während internen Berufsausbildungstagen dazu motiviert worden sind und über genug zeitliche Ressourcen verfügten. Für die statistischen Verfahren waren nicht alle Annahmen erfüllt. Alle statistischen Verfahren waren jedoch gegen Verletzungen der Annahmen relativ robust, gerade aufgrund der grossen Stichprobengrösse.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, ist das Stresserleben bei Jugendlichen im ersten Jahr einer Berufsausbildung gering. Gleichzeitig nehmen Lernende eine hohe soziale Unterstützung wahr. Soziale Unterstützung beeinflusst das Stresserleben stark, zwischen diesen beiden Variablen besteht ein negativer Zusammenhang. Soziale Unterstützung erweist sich als wichtige Ressource im Stressprozess und als wichtiger Faktor für die Förderung des Wohlbefindens. Vor allem die Einbettung in einen Freundeskreis, in dem Probleme und Gefühle gehört werden, scheint für Jugendliche in einer Berufsausbildung eine grosse Rolle zu

spielen. Auch die Unterstützung seitens der Vorgesetzten scheint einen starken Einfluss auf das Stresserleben von Lernenden zu haben. Die Faktoren Geschlecht und Zeitpunkt im ersten Lehrjahr haben kaum einen direkten Einfluss auf das Stresserleben, sondern beeinflussen die verschiedenen Dimensionen der sozialen Unterstützung. Zu Beginn der Lehre erleben Lernende mehr unterstützendes Vorgesetztenverhalten und sind zufriedener mit ihrer sozialen Unterstützung. Dadurch ist ihr Stresserleben tiefer. Weibliche Lernende erleben mehr Unterstützung von Vorgesetzten und sind zufriedener mit ihrer sozialen Unterstützung. Dadurch erleben weibliche Lernende weniger Stress als männliche Lernende. Die Einflüsse der Faktoren Nationalität und Lehrberuf (resp. Anforderungsniveau vom Lehrberuf) auf das Stresserleben oder auf soziale Unterstützung müssten weiter untersucht werden. Tendenziell erleben Lernende mit einer ausländischen Nationalität ein höheres Stresserleben und weniger soziale Unterstützung. Hierbei ist zu beachten, dass Jugendliche mit einer ausländischen Nationalität auch eher eine Ausbildung wählen, in der Lernende allgemein ein erhöhtes Stresserleben zeigen. Diese Zusammenhänge müssten weiter geklärt werden.

Die vorliegende Studie weicht bezüglich des Ausmasses an Stresserleben bei Jugendlichen von anderen aktuellen Studien ab. Bei den gefundenen Prävalenzen wäre eine Intervention nicht von höchster Wichtigkeit. Der Eintritt ins Berufsleben scheint jedoch ein idealer Zeitpunkt für die Sensibilisierung gegenüber Stress und dem bewussten Umgang mit den eigenen Ressourcen zu sein. Jugendliche befinden sich nämlich in einem Veränderungsprozess und sind dabei, sich neue Werte über die individuelle Lebensführung, Freizeitgestaltung und über das Berufsleben anzueignen.

Eine weitere Untersuchung zum Stresserleben von Lernenden wäre wünschenswert. Dabei könnte darauf geachtet werden, dass die Verteilung der Lernenden auf Lehrbetriebe und Berufe näher an der Grundgesamtheit ist. Weiter wäre eine Langzeitstudie über alle Lehrjahre interessant, um untersuchen zu können, wie sich das Stresserleben entwickelt. Eine Möglichkeit wäre es, mit Berufsfachschulen zusammenzuarbeiten, um den Zugang zu Lernenden von allen Berufen, Lehrbetrieben und über alle Lehrjahre hinweg gewährleisten zu können. Weiter könnten mehrere Dimensionen (verschiedene Arten bzw. Quellen) von sozialer Unterstützung erhoben werden, um differenziertere Aussagen über die Zusammenhänge von sozialer Unterstützung und Stresserleben bei Lernenden machen zu können. Besonders interessant wäre die Frage nach der Bedeutung und einem allfälligen Mangel verschiedener Quellen (Familie, Peers, Arbeitskollegen, Berufsbildende, enge Freunde) für Lernende. Auch

von Interesse wäre es zu erforschen, welche anderen Ressourcen einen Zusammenhang mit dem Stresserleben von Lernenden haben können. Aus diesen Informationen könnten Interventionen im Bereich der Ressourcenförderung bei Jugendlichen für den Betrieb oder in der Berufsfachschule abgeleitet werden. Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit könnten Interventionen empfohlen werden, welche die soziale Unterstützung und Beziehungen zwischen Jugendlichen und den wichtigsten Bezugspersonen fördern würden. Eine weitere Möglichkeit ist die Sensibilisierung von Ausbildungspersonen wie Berufsbildenden in Bezug auf das Stresserleben von Jugendlichen und die Betonung der Wichtigkeit einer unterstützenden Beziehung zwischen den Lernenden und den Berufsbildenden.

Die Annahme, dass Jugendliche von dem in einer Berufsausbildung gelernten Umgang mit Stress auch im zukünftigen Berufsalltag profitieren, ist naheliegend. Die Förderung der Gesundheit von jungen Berufsleuten kann folglich als eine wertvolle Investition in die Zukunft angesehen werden.

Literatur

- Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. & Stalder, B. E. (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung: die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik [On-line]. Zugriff am 15.11.13. Verfügbar unter:
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.Document.93198.pdf
- Baumann, U. & Laireiter, A. (1995). Individualdiagnostik interpersoneller Beziehungen. In K. Pawlik & M. M. Amelang (Hrsg.), *Grundlagen und Methoden der Differentiellen Psychologie*. (S. 609-643) Göttingen: Hogrefe.
- Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P. & Schönenberger, S. (2013). *LiSA Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule [On-line]. Zugriff am 07.05.14. Verfügbar unter:
http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/professionsforschung/LiSA_Projektbericht.pdf
- 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.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. doi:10.1037/0033-2909.98.2.310

- Faul, F., Erdfelder, E., Bucher, A. & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Flammer, A. & Alsaker, F. (2011). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: die Erschließung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Hans Huber.
- Fydrich, T., Sommer, G. & Brähler, E. (2007). F-SozU. Fragebogen zur Sozialen Unterstützung. Göttingen: Hogrefe.
- Gelhaar, T. (2010). *Stress und Coping in der Adoleszenz. Ein Kulturvergleich von Jugendlichen in 10 europäischen Ländern*. Marburg: Tectum.
- Grebner, S., Berlowitz I., Alvarado, V. & Cassina, M. (2010). *Stressstudie 2010. Stress bei Schweizer Erwerbstätigen*. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft SECO [On-line]. Zugriff am 20.11.13. Verfügbar unter:
<http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/24101.pdf>
- Hapke, U., Maske, U. E., Scheidt-Nave, C., Bode, L., Schlack, R. & Busch, M. A. (2013). Chronischer Stress bei Erwachsenen in Deutschland: Ergebnisse der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 56(5-6), 749-754. doi:10.1007/s00103-013-1690-9
- Jeannin, A., Narring, F., Tschumper, A., Bonivento, L. I., Addor, V., Bütikofer, A., Suris, J.-C., Diserens, C., Alsaker, F., van Melle, G. & Michaud, P.-A. (2005). Self-reported health needs and use of primary health care services by adolescents enrolled in post-mandatory schools or vocational training programmes in Switzerland. *Swiss Medical Weekly*, 135(1-2), 11-18. doi:2005/01/smw-10846
- Kälin, W., Semmer, N. K., Elfering, A., Tschan, F., Dauwalder, J.-P., Heunert, S. & Crettaz, F. (2000). Work characteristics and well-being of swiss apprentices entering the labor market. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 272-290. doi:10.1024//1421-0185.59.4.272

- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Knebel, A. & Seiffge-Krenke, I. (2007). Veränderungen in der Stresswahrnehmung und Stressbewältigung im Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S.111-125). Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.). *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Milde-Busch, A., Blaschek, A., Borggräfe, I., von Kries, R., Straube, A. & Heinen, F. (2010). Besteht ein Zusammenhang zwischen der verkürzten Gymnasialzeit und Kopfschmerzen und gesundheitlichen Belastungen bei Schülern im Jugendalter? *Klinische Pädiatrie*, 222(04), 255–260. doi:10.1055/s-0030-1252012
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Das Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 271-332). Weinheim: Belz.
- Padlina, O., Ceesay, K. & Gehring, T.M. (2002). *Rauch- und Stressprävention bei Jugendlichen*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Sozial- und Präventivmedizin [On-line]. Zugriff am 13.01.14. Verfügbar unter: http://www.feel-ok.ch/files/wissenschaftlicheBerichte/2002_rauch_stress_praevention.pdf
- Ramaciotti, D. & Perriard, J. (2003). *Die Kosten des Stresses in der Schweiz*. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft [On-line]. Zugriff am 14.10.13. Verfügbar unter: www.seco.admin.ch/dokumentation/publikation/00008/00022/
- Rimann, M. & Udris, I. (1997). Subjektive Arbeitsanalyse: Der Fragebogen SALSA. In Strohm, O. S. & Ulich, E. (Hrsg.), *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten: Ein*

Mehr-Ebenen-Ansatz unter besonderer Berücksichtigung von Mensch, Technik und Organisation. Zürich: vdf Hochschulverlag.

Robert-Koch-Institut. (2012). *Daten und Fakten: Ergebnisse der Studie "Gesundheit in Deutschland aktuell 2010."* Berlin: Robert-Koch-Institut [On-line]. Zugriff am 02.10.14.
Verfügbar unter:

http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/GEDA2010.pdf?__blob=publicationFile

Schellenberg, C. & Häfeli, K. (2009). Erfolgsfaktoren beim Übergang von Schule ins Erwerbsleben bei Jugendlichen mit ungünstigen Startbedingungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15(11-12), 31-37.

Schraml, K., Perski, A., Grossi, G. & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of Adolescence*, 34(5), 987–996. doi:10.1016/j.adolescence.2010.11.010

Schulten, D. & Wussler, K. (2013). Auszubildende im Stress? Was Unternehmen tun können. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, (20)2, 40-44.

Schulz, P., Schlotz, W. & Becker, P. (2004). *TICS. Trierer Inventar zum chronischen Stress.* Göttingen: Hogrefe.

Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie.* München: Pearson.

Seiffge-Krenke, I. (2004). Adaptive and maladaptive coping styles: Does intervention change anything?. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 367-382.

doi:10.1080/17405620444000247

Semmer, N. K. & Mohr, G. (2001). Arbeit und Gesundheit: Konzepte und Ergebnisse der arbeitspsychologischen Stressforschung. *Psychologische Rundschau*, 52(3), 150–158.

doi:10.1026/0033-3042.52.3.150

- Semmer, N. K. & Udris, I. (2007). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie (S.157-195)*. Bern: Huber.
- Skakon, J., Nielsen, K., Borg, V. & Guzman, J. (2010). Are leaders' well-being, behaviors and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work & Stress*, 24, 107-139.
doi:10.1080/02678373.2010.495262
- SPSS (Version 20) [Computer Software]. Chicago, IL: SPS Inc.
- Staatssekretariat für Bildung. (2013). *Berufsbildung in der Schweiz. Zahlen und Fakten* [Online]. Zugriff am 05.02.14. Verfügbar unter:
<http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01606/index.html>
- Staatssekretariat für Wirtschaft. (2003). [Datensatz der Studie die Kosten des Stresses in der Schweiz]. Unpublizierte Rohdaten.
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen*. Bern: Erziehungsdirektion Kanton Bern [On-line]. Zugriff am 08.01.14. Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/3892/files/BM_biev_061_leva_bericht_1.pdf
- Steinberg, L. (1989). *Adolescence* (2nd Edition.). New York: McGraw-Hill.
- Steinmann, R. M. (2005). *Psychische Gesundheit - Stress. Wissenschaftliche Grundlagen für eine nationale Strategie zur Stressprävention und Förderung psychischer Gesundheit in der Schweiz*. Bern: Gesundheitsförderung Schweiz [On-line]. Zugriff am 07.05.14. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/29554/files/135.pdf>
- Thorsteinsson, E. B., Ryan, S. & Sveinbjornsdottir, S. (2013). The mediating effects of social support and coping on the stress-depression relationship in rural and urban adolescents. *Open Journal of Depression*, 02(01), 1–6. doi:10.4236/ojd.2013.21001
- Ulich, E. & Wülser, M. (2010). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen: arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.

- Völkle, M. C. & Erdfelder, E. (2010). Varianz- und Kovarianzanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 455-493) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiklund, M., Malmgren-Olsson, E.-B., Öhman, A., Bergström, E. & Fjellman-Wiklund, A. (2012). Subjective health complaints in older adolescents are related to perceived stress, anxiety and gender – a cross-sectional school study in Northern Sweden. *BMC Public Health*, 12(1), 993. doi:10.1186/1471-2458-12-993
- Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Grundlagen der Personalpsychologie*. (S. 1007-1112). Göttingen: Hogrefe.

Anhang

Anhang A: Begrüssungstext auf der 1. Seite des Online-Fragebogen

Anhang B: Inhaltliche Reihenfolge der Items und Fragebogen

Anhang C: Angaben Varianzanalysen und Kovarianzanalyse

Anhang A

Begrüßungstext auf der 1. Seite des Online-Fragebogen:

Pilotprojekt "Wie geht es Jugendlichen in ihrer Berufslehre?"

Liebe Lernende, lieber Lernender!

Während den Jump-in Tagen zu Beginn Ihres Lehrjahres haben Sie einen Fragebogen zu Ihrer Person ausgefüllt. Wie damals schon erwähnt, bitten wir Sie nun, einen ähnlichen Fragebogen auszufüllen.

Es werden Fragen zu Ihrer Berufslehre, zu Ihrer Person sowie zu Ihrem Umfeld gestellt. Wichtig ist, dass Sie alle Fragen ehrlich beantworten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! Es handelt sich nicht um einen Leistungstest, sondern es geht um Ihre ganz persönliche Sichtweise.

Einige Fragen klingen ähnlich oder haben einen ähnlichen Sinn. Bitte beantworten Sie sie trotzdem.

Diese Befragung ist anonym. Da wir Sie zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal befragen werden und eine anonyme Zuordnung ihrer Daten gewährleisten möchten, bitten wir Sie, auf der nächsten Seite Ihren persönlichen Code einzugeben.

Bitte nehmen Sie sich 15-30 Minuten Zeit, um den ganzen Fragebogen auf einmal auszufüllen.

Anhang B

Inhaltliche Reihenfolge der Items und Fragebogen:

Items Nr.	Skalen	Anzahl Items
1.0 - 1.9	Arbeitsengagement	9
2.10 - 2.12	Wertschätzung am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte	3
3.13 - 3.17	Unterstützendes Vorgesetztenverhalten	5
4.18 - 4.20	Wertschätzung am Arbeitsplatz durch Arbeitskollegen/-innen	3
5.21 - 5.24	Emotionale Bindung zum Unternehmen	4
6.25 - 6.28	Arbeitsresignation	4
7.29	Allgemeine Arbeitszufriedenheit	1
8.30 - 8.33	Berufsschule	4
9.34	Finanzen	1
10.35 - 10.39	Gesundheitsverhalten	5
11.40 - 11.43	Erholung von der Arbeit	4
12.44 - 12.47	Selbstwert	4
13.48	Intimität	1
14.49 - 14.105	Stresswahrnehmung	57
15.106 - 15.117	Bewältigungsstrategien	12
16.118 -16.127	Selbstwirksamkeit	10
17.128 - 17.131	Familie	4
18.132 - 18.140	Soziale Unterstützung	9
	- Reziprozität (18.132, 18.135, 18.138, 19.139)	
	- Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung (18.133, 18.134, 18.136, 18.137, 18.140)	
Total der Items		140

Pilotprojekt Betriebliche Gesundheitsförderung bei Jugendlichen

Vielen Dank, dass Sie an unserer Studie teilnehmen.

Es werden Fragen zu Ihrer Ausbildung, zu Ihnen sowie zu Ihrem Umfeld gestellt. Wichtig ist, dass Sie alle Fragen ehrlich beantworten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, das heisst, es ist kein Leistungstest, sondern es geht um Ihre ganz persönliche Sichtweise.

Einige Fragen klingen ähnlich oder haben einen ähnlichen Sinn. Bitte beantworten Sie sie trotzdem.

Diese Befragung ist anonym, schreiben Sie daher Ihren Namen nicht auf den Fragebogen. Da wir Sie zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal befragen werden und eine anonyme Zuweisung Ihrer Daten gewährleisten möchten, bitten wir Sie, nachfolgend Ihren persönlichen Code gemäss Beispiel auf dem Fragebogen zu notieren:

Verwendete Buchstaben / Zahlen für den Code	Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter	Erster Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters	Summe aus Ihrem Geburtstag und Geburtsmonat
Beispiel	Hanna	Michael	15.08. → 15 + 8
Code des Beispiels	H	M	23
Ihr persönlicher Code			

Heutiges Datum

Geburtsdatum

Geschlecht

Nationalität

_____ männlich weiblich  _____

Berufslehre als:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ₀ Automatiker/in | <input type="checkbox"/> ₇ Lastwagenführer/-in |
| <input type="checkbox"/> ₁ Detailhandelsfachmann/frau | <input type="checkbox"/> ₈ Logistiker/in EBA |
| <input type="checkbox"/> ₂ Fachfrau/Fachmann Betriebsunterhalt EFZ | <input type="checkbox"/> ₉ Logistiker/in EFZ |
| <input type="checkbox"/> ₃ Fachfrau/Fachmann Kundendialog | <input type="checkbox"/> ₁₀ Mediamatiker/in |
| <input type="checkbox"/> ₄ Informatiker/in | |
| <input type="checkbox"/> ₅ Informatiker/in way-up | |
| <input type="checkbox"/> ₆ Kauffrau/Kaufmann | |

(A) Fragen zu Ihrer Berufslehre

	nie	fast nie (ein paar- mal im Jahr oder weniger)	ab und zu (einmal im Monat oder weniger)	regel- mässig (ein paar- mal im Monat)	häufig (einmal in der Wo- che)	sehr häufig (ein paar- mal in der Woche)	immer (jeden Tag)	
1.1 Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
1.2 Beim Arbeiten fühle ich mich fit und tatkräftig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
1.3 Ich bin von meiner Arbeit begeistert.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
1.4 Meine Arbeit inspiriert mich.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
1.5 Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
1.6 Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
1.7 Ich bin stolz auf meine Arbeit.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
1.8 Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
1.9 Meine Arbeit reisst mich mit.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
		trifft über- haupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft zu	trifft vollstän- dig zu
2.10 Mein/e Vorgesetzte/r lobt mich, wenn ich meine Aufgaben gut erledige.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
2.11 Mein/e Vorgesetzte/r hört mir und meinen Belangen aufmerksam zu.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
2.12 Wenn ich eine Aufgabe gut erledige, dann werden mir weitere interessante Aufgaben übertragen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
		fast nie/ trifft überhaupt nicht zu	selten/ trifft eher nicht zu	manchmal/ teils-teils	oft/trifft eher zu	fast immer/trifft völlig zu		
3.13 Der/Die Vorgesetzte lässt einen wissen, wie gut man seine Arbeit getan hat.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4			

		fast nie/ trifft überhaupt nicht zu	selten/ trifft eher nicht zu	manchmal/ teils-teils	oft/trifft eher zu	fast immer/trifft völlig zu		
3.14	Der/Die Vorgesetzte hilft mir bei der Erledigung der Aufgaben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄		
3.15	Der/Die Vorgesetzte ist daran interessiert, dass es seinen/ihren Mitarbeitern gut geht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄		
3.16	Man hat leicht Zugang zum/zur Vorgesetzten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄		
3.17	Der/Die Vorgesetzte schenkt dem, was ich sage, Beachtung.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄		
		trifft über- haupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft zu	trifft vollstän- dig zu
4.18	Es gibt viele Handlungen, die mir zeigen, dass meine Arbeitskolleg/-innen mir vertrauen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
4.19	Manche Arbeitskolleg/-innen melden sich bei mir, wenn sie lange nichts von mir gehört haben.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
4.20	Meine Arbeitskolleg/-innen fragen mich um Rat und das zeigt mir, dass sie meine Meinung schätzen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
		trifft über- haupt nicht zu	trifft grössten- teils nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittel- mässig zu	trifft etwas zu	trifft grössten- teils zu	trifft fast völlig zu
5.21	Ich würde sehr gerne viele Jahre in diesem Betrieb verbringen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
5.22	Es macht mir Freude, mit anderen über meinen Betrieb zu reden.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
5.23	Ich empfinde die Probleme des Betriebes auch als meine eigenen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
5.24	Dieser Betrieb bedeutet mir persönlich sehr viel.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

Wie denken Sie in letzter Zeit über Ihre Arbeit?		praktisch nie	sehr selten	eher selten	hin und wieder	eher oft	sehr oft	praktisch immer
6.25	Meine Arbeit ist zwar nicht gerade ideal, aber schliesslich könnte sie noch schlimmer sein.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
6.26	Ein Lehrstellenwechsel/Lehrabbruch brächte mir noch mehr Nachteile, deshalb bleibe ich trotz allem hier.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
6.27	Am besten schluckt man den Ärger hinunter, wenn einen bei der Arbeit etwas stört.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
6.28	Als Lernende/r kann man wirklich nicht viel erwarten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
		ausserordentlich unzufrieden	sehr unzufrieden	ziemlich unzufrieden	teils-teils	ziemlich zufrieden	sehr zufrieden	ausserordentlich zufrieden
7.29	Wie zufrieden sind Sie, wenn Sie Ihre Arbeitssituation insgesamt betrachten?	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
In der letzten Woche...			nie	selten	manchmal	oft	immer	
8.30	...habe ich die Schulaufgaben gut geschafft.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
8.31	...hat mir der Unterricht Spass gemacht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
8.32	...habe ich mich auf die nächsten Wochen gefreut.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
8.33	...habe ich Angst vor schlechten Noten gehabt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
			trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft zu	trifft voll zu	
9.34	In der vergangenen Zeit habe ich mir Sorgen um meine finanzielle Situation gemacht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

(B) Fragen zu Ihrer Person

	überhaupt nicht	nicht	eher nicht	eher richtig	richtig	vollkommen richtig	
10.35	Ich achte sehr auf meine Gesundheit.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

		überhaupt nicht	nicht	eher nicht	eher richtig	richtig	vollkommen richtig	
10.36	Ich lege grossen Wert auf gesunde Ernährung.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
10.37	Ich lege grossen Wert auf Bewegung.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
10.38	Genuss ist mir wichtiger als Gesundheit.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
10.39	Ich verhalte mich so, dass es meiner Gesundheit förderlich ist.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
		ausserordentlich schlecht/gar nicht	sehr schlecht	eher schlecht	teils-teils	eher gut	sehr gut	ausserordentlich gut
11.40	Wie gut erholen Sie sich im Allgemeinen nach der Arbeit?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
11.41	Wie gut erholen Sie sich im Allgemeinen über Nacht?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
11.42	Wie gut erholen Sie sich im Allgemeinen an arbeitsfreien Tagen?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
11.43	Wie gut erholen Sie sich im Allgemeinen in Ihrem Urlaub/Ihren Ferien?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
		trifft nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittelmässig zu	trifft ziemlich zu	trifft vollkommen zu		
12.44	Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4		
12.45	Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts tauge.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4		
12.46	Alles in allem neige ich dazu, mich für eine/n Versager/in zu halten.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4		
12.47	Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4		
13.48	Mit meiner körperlichen Attraktivität bin ich sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4		

Auf den folgenden Seiten finden Sie einige Fragen, die Sie danach beurteilen sollen, wie häufig Sie die darin angesprochene Erfahrung gemacht bzw. Situation erlebt haben. Ihre Aufgabe ist es, anzugeben, ob Sie die darin angesprochenen Erfahrungen bzw. Situationen nie, selten, manchmal, häufig, oder sehr häufig gemacht bzw. erlebt haben. Denken Sie bei der Beantwortung bitte an die, vom heutigen Tag aus gesehen, vergangenen drei Monate und versuchen Sie sich daran zu erinnern, wie oft Sie in diesem Zeitraum die jeweilige Erfahrung gemacht haben.

	Erfahrung	In den letzten drei Monaten wie oft erlebt?				
		nie	selten	manchmal	häufig	sehr häufig
14.49	Zeiten, in denen ich dringend benötigte Erholung aufschieben muss	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.50	Ich bekomme zu wenig Anerkennung für das, was ich leiste	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.51	Ich mache zu viele Fehler, weil ich mit dem, was ich zu tun habe, überfordert bin	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.52	Ich habe zu wenig Zeit, um meine täglichen Aufgaben zu erfüllen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.53	Ich muss Arbeiten erledigen, die mir unsinnig erscheinen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.54	Es gibt Meinungsverschiedenheiten zwischen mir und anderen, die zu Spannungen führen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.55	Ich habe Arbeiten zu erledigen, bei denen ich sehr viel Verantwortung für andere Menschen trage	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.56	Situationen, in denen ich mich anstrengen muss, das Vertrauen anderer zu gewinnen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.57	Befürchtung, dass irgendetwas Unangenehmes passiert	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.58	Mir fehlen interessante Aufgaben, die meinen Tag ausfüllen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.59	Zeiten, in denen ich zu viel allein bin	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.60	Situationen, in denen ich mich um eine gute Beziehung zu anderen bemühen muss	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	Erfahrung	In den letzten drei Monaten wie oft erlebt?				
		nie	selten	manchmal	häufig	sehr häufig
14.61	Ich muss Aufgaben erledigen, die ich nicht gern mache	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.62	Ich habe Aufgaben zu erledigen, bei denen ich unter kritischer Beobachtung stehe	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.63	Ich habe Streit mit anderen, weil diese etwas anderes wollen als ich	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.64	Zeiten, in denen ich sorgenvolle Gedanken nicht unterdrücken kann	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.65	Zeiten, in denen sich die Termine so häufen, dass sie kaum zu bewältigen sind	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.66	Ich bemühe mich vergeblich, mit guten Leistungen Anerkennung zu erhalten	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.67	Zeiten, in denen ich mich zu viel um die Probleme anderer kümmern muss	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.68	Ich kann meine Aufgaben nur unzureichend erfüllen, obwohl ich mein Bestes gebe	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.69	Zeiten, in denen mir Aufgaben fehlen, die mir sinnvoll erscheinen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.70	Ich habe Arbeiten zu erledigen, bei denen ich andere nicht enttäuschen darf	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.71	Kontakte mit anderen Personen, bei denen ich einen guten Eindruck hinterlassen muss.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.72	Ich werde den Anforderungen bei meiner Arbeit nicht mehr gerecht	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.73	Zeiten, in denen mir die Sorgen über den Kopf wachsen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.74	Ich habe Streit mit anderen, weil ich mich nicht so verhalte, wie andere es von mir erwarten	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	Erfahrung	In den letzten drei Monaten wie oft erlebt?				
		nie	selten	manchmal	häufig	sehr häufig
14.75	Zeiten, in denen ich unter Termindruck/Zeitnot arbeiten muss	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.76	Ich muss mich zu viel mit Problemen anderer beschäftigen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.77	Zeiten, in denen ich keine Möglichkeiten habe, mich mit anderen auszusprechen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.78	Situationen, in denen es ganz allein von mir abhängt, ob ein Kontakt zu einem anderen Menschen zufriedenstellend verläuft	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.79	Obwohl ich mein Bestes gebe, wird meine Arbeit nicht gewürdigt	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.80	Ich habe Aufgaben zu erfüllen, bei denen ich mich bewähren muss	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.81	Ich habe Konflikte mit anderen, weil sie sich zu viel in meine Angelegenheiten einmischen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.82	Zeiten, in denen ich von anderen Menschen isoliert bin	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.83	Zeiten, in denen ich nicht die Leistung bringe, die von mir erwartet wird	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.84	Zeiten, in denen ich mir viele Sorgen mache und nicht damit aufhören kann	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.85	Ich muss Verpflichtungen erfüllen, die ich innerlich ablehne	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.86	Zeiten, in denen ich zu viele Verpflichtungen zu erfüllen habe	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.87	Ich muss ständig aufs Neue für das Wohl anderer Menschen sorgen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.88	Situationen, in denen ich mich anstrengen muss, anderen zu gefallen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Erfahrung		In den letzten drei Monaten wie oft erlebt?				
		nie	selten	manchmal	häufig	sehr häufig
14.89	Zeiten, in denen ich nichts Sinnvolles zu tun habe	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.90	Zeiten, in denen ich zu wenig Kontakte zu anderen Personen habe	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.91	Ich muss Aufgaben erfüllen, die mit hohen Erwartungen verbunden sind	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.92	Zeiten, in denen mir die Arbeit über den Kopf wächst	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.93	Ich habe Auseinandersetzungen mit anderen Menschen, die zu länger andauernden Konflikten führen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.94	Für meinen Einsatz werde ich nicht angemessen belohnt	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.95	Befürchtung, meine Aufgaben nicht erfüllen zu können	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.96	Ich muss Arbeiten machen, bei denen meine Fähigkeiten kaum zum Einsatz kommen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.97	Situationen, in denen das Wohlergehen anderer davon abhängt, wie zuverlässig ich meine Arbeit mache	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.98	Ich habe zu viele Aufgaben zu erledigen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.99	Zeiten, in denen mir Kontakte zu anderen Menschen fehlen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.100	Ich habe unnötigen Streit mit anderen Personen	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Erfahrung		In den letzten drei Monaten wie oft erlebt?				
		nie	selten	manchmal	häufig	sehr häufig
14.101	Zeiten, in denen mir Aufgaben fehlen, die mir Freude bereiten	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

		nie	selten	manchmal	häufig	sehr häufig
14.102	Erfahrung/Gefühl, dass alles zu viel ist, was ich zu tun habe	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.103	Obwohl ich mich bemühe, erfülle ich meine Aufgaben nicht so, wie es sein sollte	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.104	Zeiten, in denen mir Freunde fehlen, mit denen ich etwas unternehmen kann	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14.105	Zeiten, in denen mir die Verantwortung für andere zur Last wird	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Beurteilen Sie jetzt bitte, inwiefern die folgenden Aussagen auf Ihr Denken und Handeln in vergangenen, unangenehmen oder schwierigen Situationen zutreffen.

		überhaupt nicht	ein bisschen	ziemlich	sehr
15.106	Ich habe mich darauf konzentriert, etwas an meiner Situation zu verändern.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
15.107	Ich habe aktiv gehandelt, um die Situation zu verbessern.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
15.108	Ich habe versucht, mir einen Plan zu überlegen, was ich tun kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
15.109	Ich habe mir viele Gedanken darüber gemacht, was hier das Richtige wäre.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
15.110	Ich habe mir eingeredet, dass das alles nicht wahr ist.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
15.111	Ich wollte einfach nicht glauben, dass mir das passiert.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
15.112	Ich habe aufmunternde Unterstützung von anderen erhalten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
15.113	Jemand hat mich getröstet und mir Verständnis entgegengebracht.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
15.114	Ich habe andere Menschen um Hilfe und Rat gebeten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
15.115	Ich habe versucht, von anderen Menschen Rat oder Hilfe einzuholen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

		überhaupt nicht	ein bisschen	ziemlich	sehr
15.116	Ich habe versucht, die Dinge von einer positiveren Seite zu betrachten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
15.117	Ich habe versucht, etwas Gutes in dem zu finden, was mir passiert ist.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
16.118	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
16.119	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
16.120	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
16.121	In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
16.122	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
16.123	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
16.124	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
16.125	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
16.126	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
16.127	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

(C) Fragen zu Ihrem Umfeld

	<i>In der letzten Woche...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
17.128	...habe ich mich gut mit meinen Eltern verstanden.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17.129	...habe ich mich zu Hause wohl gefühlt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17.130	...hatten wir schlimmen Streit zu Hause.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17.131	...haben mir meine Eltern Sachen verboten.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18.132	Es gibt viele Situationen, in denen ich um praktische Hilfe gebeten werde (z. B. etwas erledigen, mit etwas aushelfen).	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18.133	Ich brauche mehr Menschen, mit denen ich etwas gemeinsam unternehmen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18.134	Ich wünsche mir von anderen mehr Verständnis und Zuwendung.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18.135	Ich werde oft um Rat gefragt.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18.136	Ich wünsche mir mehr Geborgenheit und Nähe.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18.137	Ich wünsche mir mehr Hilfsbereitschaft und praktische Unterstützung.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18.138	Es gibt Menschen, die sich mit mir zusammen richtig wohlfühlen.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18.139	Es gibt Menschen, die sich mit wichtigen persönlichen Problemen an mich wenden.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18.140	Ich kenne zu wenige Menschen, die ich bei Problemen um Rat fragen kann.	<input type="checkbox"/> ₀	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang C

Angaben Varianzanalysen und Kovarianzanalyse:

Einfaktorielle ANOVA Stresserleben und Nationalität

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	p
UEBE	Zwischen den Gruppen	10,370	2	5,185	10,735	,000
	Innerhalb der Gruppen	326,496	676	,483		
	Gesamt	336,866	678			
SOUE	Zwischen den Gruppen	1,231	2	,616	1,242	,290
	Innerhalb der Gruppen	332,173	670	,496		
	Gesamt	333,404	672			
ERDR	Zwischen den Gruppen	,357	2	,178	,412	,662
	Innerhalb der Gruppen	291,697	674	,433		
	Gesamt	292,054	676			
UNZU	Zwischen den Gruppen	1,666	2	,833	1,872	,155
	Innerhalb der Gruppen	300,814	676	,445		
	Gesamt	302,479	678			
UEFO	Zwischen den Gruppen	1,961	2	,980	2,341	,097
	Innerhalb der Gruppen	281,826	673	,419		
	Gesamt	283,786	675			
MANG	Zwischen den Gruppen	13,970	2	6,985	11,581	,000
	Innerhalb der Gruppen	398,676	661	,603		
	Gesamt	412,646	663			
SOZS	Zwischen den Gruppen	1,372	2	,686	1,346	,261
	Innerhalb der Gruppen	342,418	672	,510		
	Gesamt	343,790	674			
SOZI	Zwischen den Gruppen	,739	2	,369	,643	,526
	Innerhalb der Gruppen	385,629	671	,575		
	Gesamt	386,368	673			
SORG	Zwischen den Gruppen	4,410	2	2,205	2,966	,052
	Innerhalb der Gruppen	489,069	658	,743		
	Gesamt	493,479	660			
SSCS	Zwischen den Gruppen	5,589	2	2,794	5,868	,003
	Innerhalb der Gruppen	302,852	636	,476		
	Gesamt	308,441	638			

Anmerkung. Abhängige Variable = UEBE Arbeitsüberlastung; SOUE Soziale Überlastung; ERDR Erfolgsdruck; UNZU Arbeitsunzufriedenheit; UEFO Überforderung bei der Arbeit; MANG Mangel an sozialer Anerkennung; SOZS Soziale Spannungen; SOZI Soziale Isolation; SORG chronische Besorgnis; SSCS chronischer Stress.

Einfaktorielle ANOVA Soziale Unterstützung und Nationalität

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	p
ZsU	Zwischen den Gruppen	,188	2	,094	,122	,885
	Innerhalb der Gruppen	500,185	651	,768		
	Gesamt	500,373	653			
sUV	Zwischen den Gruppen	1,194	2	,597	1,468	,231
	Innerhalb der Gruppen	280,649	690	,407		
	Gesamt	281,843	692			

Anmerkung. Abhängige Variable = Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung bzw. unterstützendes Vorgesetztenverhalten; Unabhängige Variable = Nationalität mit Gruppe CH, Gruppe BL und Gruppe EU; ZsU = Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung; sUV = unterstützendes Vorgesetztenverhalten.

Kovarianzanalyse mit dem allgemeinen linearen Modell

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	p	η^2
Korrigiertes Modell	93,833	5	18,767	58,610	,000	,321
Konstanter Term	162,813	1	162,813	508,488	,000	,450
ZsU	54,099	1	54,099	168,957	,000	,214
uV	19,627	1	19,627	61,296	,000	,090
Geschlecht	1,493	1	1,493	4,662	,031	,007
Zeitpunkt im Lehrjahr	,969	1	,969	3,025	,082	,005
Geschlecht * ZP Lehrjahr	,013	1	,013	,040	,842	,000
Fehler	198,839	621	,320			
Gesamt	1177,285	627				
Korrigierte Gesamtvariation	292,671	626				

R-Quadrat = ,321 (korrigiertes R-Quadrat = ,315)

Anmerkung. Abhängige Variable = chronischer Stress SCSS; Kovariaten = Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung ZsU, unterstützendes Vorgesetztenverhalten uV; Faktoren = Geschlecht, Zeitpunkt im ersten Lehrjahr.

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

Unterschrift: