



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Selbstkontrolle bei Alltagsbelastungen
bei Schülern in der Ausbildung
der Gesundheits- und Krankenpflege

Verfasserin

Michaela Grosinger

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2010

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

Danksagung

Ich möchte mich hiermit bei all denjenigen bedanken, die mich unterstützt haben, diese Arbeit fertig zu stellen.

Allen voran möchte ich mich bei Frau Univ. Prof. Dr. Eva Dreher bedanken, die meine Arbeit mit Fachkompetenz und Geduld betreut hat.

Danken möchte ich vor allem auch meinen Eltern, die mir das Studium ermöglichten.

Ich möchte ganz besonders meiner Schwester Jasmin und auch meiner Schwester Cornelia danken.

Weiters bedanke ich mich hiermit bei allen Freunden, Studienkollegen und Verwandten, ohne die diese Arbeit nicht in dieser Form zustande kommen hätte können: ich danke Flo, Hansi, Moni, Rainer und Christine.

Ich bedanke mich zuletzt auch bei den Schülern der Krankenpflegeschulen, die an der Fragebogenstudie teilgenommen haben und den Verantwortlichen in den Krankenpflegeschulen, die mir die Datenerhebung aufgeschlossen genehmigten: Frau Direktor Mag. Barbara Zinka (Pflegeakademie – Schule für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege der Barmherzigen Brüder Wien) und Frau Oberin Betty Hochegger (Generaldirektion des KAV Wien – Geschäftsbereich Pflegemanagement) sowie allen Lehrenden der untersuchten Klassen.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
I. Einleitung	15
II. Theoretische Grundlagen	17
1. Selbstregulation	17
1.1 Definition von Selbstregulation und Selbstkontrolle	17
1.2 Hauptbestandteile der Selbstregulation	20
1.3 Nutzen der Selbstregulation.....	22
1.4 Grundmechanismen von Selbstregulationsfehlschlagen	26
1.5 Das „Limited Strength Model“	29
1.5.1 Definition von Selbstregulations-Stärke.....	29
1.5.2 Der Effekt von Übung	32
1.5.3 Konservation von Selbstregulations-Stärke und deren Wiederauffüllung.....	33
1.5.4 Erschöpfung	34
1.5.4.1 Ego-Erschöpfung und individuelle Unterschiede	36
1.5.4.2 Folgeerscheinungen von Stress.....	37
1.6 Affektregulation – ein spezieller Fall von Selbstregulation	39
1.6.1 Definition von Affektregulation.....	39
1.6.2 Strategien zur Regulation von negativem und positivem Affekt	42
1.7 Der Selbstregulation verwandte Konstrukte	44
1.7.1 Alternative Modelle.....	44
1.7.1.1 Alternative Modelle in Bezug auf die Funktionsweise von Selbstregulation	44
1.7.1.2 Alternative Modelle in Bezug auf das optimale Ausmaß an Selbstkontrolle	46
1.7.2 Weitere der Selbstregulation verwandte Begriffe	49

1.7.2.1	Effortful Control, Ego Control und Ego Resiliency.....	49
1.7.2.2	Delay of Gratification	51
1.7.2.3	Willpower.....	53
2.	Stress und dessen Bewältigung.....	54
2.1	Stress	54
2.1.1	Definition von Stress	54
2.1.2	Stress als internes Ereignis.....	55
2.1.3	Stress als externes Ereignis.....	56
2.1.3.1	Daily Hassles und Life Events	57
2.1.3.2	Daily Hassles, die Krankenpflegeschüler betreffen	59
2.1.4	Transaktionale Bewertungsprozesse	60
2.1.4.1	Kritik am Transaktionalen Modell.....	63
2.1.4.2	Kontrollbewertungen.....	64
2.2	Bewältigung von Stress – Coping.....	66
2.2.1	Definition von Coping.....	66
2.2.2	Problemfokussiertes und Emotionsfokussiertes Coping ...	66
2.2.2.1	Passung der Anforderungen der Stress-Situation und der gewählten Copingstrategie.....	68
2.3	Zusammenhang der Konstrukte Selbstregulation und Coping	70
3.	Graphische Darstellung und Fragestellungen.....	71
III.	Empirische Studie	74
4.	Zielsetzungen der Untersuchung und methodischer Zugang	74
4.1	Ziele der Untersuchung	74
4.2	Methodik der Untersuchung.....	75
4.2.1	Erhebungsinstrumente.....	75
4.2.1.1	Demographische Daten.....	75
4.2.1.2	Selbstkontrollskala.....	76
4.2.1.3	ICSRLE	77
4.2.1.4	Subj. wahrgen. sit. Kontrollierbarkeit	79
5.	Untersuchungsdurchführung	82
5.1	Untersuchungsablauf.....	82
5.2	Beschreibung der Stichprobe	83

5.2.1	Altersspezifische Beschreibung.....	83
5.2.2	Geschlechtsspezifische Beschreibung.....	86
5.2.3	Kontextspezifische Beschreibung.....	87
6.	Fragestellungen und Hypothesen	90
6.1	Zur Selbstregulation.....	90
6.2	Zu Alltagsbelastungen	92
6.3	Zur subj. wahrgen. sit. Kontrollierbarkeit.....	95
7.	Ergebnisse der Untersuchung.....	97
7.1	Auswertung der Daten	97
7.1.1	Datenaufbereitung und statistische Auswertung	97
7.1.2	Teststatistische Analysen der Untersuchungsinstrumente	98
7.1.2.1	Selbstkontrollskala (SKS)	98
7.1.2.2	ICSRLE.....	99
7.1.2.3	Fragen zur Kontrollierbarkeit.....	102
7.2	Ergebnisse zur Selbstkontrolle	105
7.2.1	Deskriptive Beschreibung des Verfahrens	105
7.2.2	Hypothesenprüfung	107
7.2.2.1	Altersspezifische Unterschiede	107
7.2.2.2	Geschlechtsspezifische Unterschiede.....	109
7.2.2.3	Kontextspezifische Unterschiede	111
7.2.2.4	Zusammenhangshypothesen.....	116
7.3	Ergebnisse zu Alltagsbelastungen	119
7.3.1	Deskriptive Beschreibung des Verfahrens _ Teil A	119
7.3.2	Hypothesenprüfung	121
7.3.2.1	Altersspezifische Unterschiede	121
7.3.2.2	Geschlechtsspezifische Unterschiede.....	123
7.3.2.3	Kontextspezifische Unterschiede	126
7.3.3	Deskriptive Beschreibung des Verfahrens _ Teil B	131
7.3.4	Hypothesenprüfung	133
7.3.4.1	Altersspezifische Unterschiede	133
7.3.4.2	Geschlechtsspezifische Unterschiede.....	135
7.3.4.3	Kontextspezifische Unterschiede	138
7.3.5	Zusammenhangshypothesen	143

7.4	Ergebnisse zur subj. wahrgen. sit. Kontrollierbarkeit	146
7.4.1	Hypothesenprüfung.....	146
7.4.1.1	Altersspezifische Unterschiede.....	146
7.4.1.2	Geschlechtsspezifische Unterschiede	146
7.4.1.3	Kontextspezifische Unterschiede.....	147
7.4.1.4	Zusammenhangshypothesen	148
IV.	Diskussion	150
8.	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	150
9.	Schlussfolgerungen und Anregungen für zukünftige Untersuchungen ..	155
V.	Zusammenfassung.....	157
VI.	Literaturverzeichnis	160
VII.	Anhang.....	171
A.	Untersuchungsmaterialien und der Antrag zur Durchführung der Untersuchung für die Pflegeschulen	172
A 1:	Selbstkontrollskala (SKS).....	172
A 2:	The Inventory of college students' recent life experiences, dt. Version (ICSRLE).....	174
A 3:	Fragen zur subjektiven wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit	177
A 4:	Der Antrag für die Pflegeschulen	178
B.	Tabellen und Abbildungen.....	182
Lebenslauf	195

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen der SKS	76
Tabelle 2: Umformulierte Items des ICSRLE (A).....	77
Tabelle 3: Dimensionen des ICSRLE	78
Tabelle 4: Beispielitems des ICSRLE (B).....	79
Tabelle 5: Fragen zur subj. wahrg. sit. Kontrolle	81
Tabelle 6: Einteilung der Geschlechter nach Altersgruppen	84
Tabelle 7: Einteilung der Bildungsgruppen nach Geschlecht	86
Tabelle 8: Berufe der online - Befragung	88
Tabelle 9: Faktoren und Beispielitems des ICSRLE (A).....	100
Tabelle 10: Faktoren und Beispielitems der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit ..	102
Tabelle 11: Beschreibung der einzelnen Dimensionen der SKS	105
Tabelle 12: Signifikanzwerte der Mittelwertsvergleiche zwischen den Dimensionen der SKS.....	107
Tabelle 13: Altersunterschiede in den Dimensionen der SKS.....	108
Tabelle 14: Geschlechtsunterschiede in den Dimensionen der SKS	110
Tabelle 15: Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen der SKS.....	114
Tabelle 16: (Fortsetzung) Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen der SKS.....	115
Tabelle 17: Einfluss der Dimensionen der Selbstkontrolle auf die Dimension Zeitdruck	116
Tabelle 18: Einfluss der Dimension der Selbstkontrolle auf die Dimension Soziale negative Erfahrungen.....	117
Tabelle 19: Einfluss der Dimensionen der Selbstkontrolle auf die Dimension Langzeitauswirkung von Zeitdruck	118
Tabelle 20: Beschreibung der einzelnen Dimensionen des ICSRLE (A).....	119
Tabelle 21: Signifikanzwerte der Mittelwertsvergleiche zwischen den Dimensionen des ICSRLE (A).....	121
Tabelle 22: Altersunterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (A).....	122

Tabelle 23: Geschlechtsunterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (A) 124

Tabelle 24: Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (A)
..... 128

Tabelle 25: (Fortsetzung) Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen
des ICSRLE (A) 129

Tabelle 26: (Fortsetzung 2) Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen
des ICSRLE (A) 130

Tabelle 27: Beschreibung der einzelnen Dimensionen des ICSRLE (B) 131

Tabelle 28: Signifikanzwerte der Mittelwertsvergleiche zwischen den Dimensionen
des ICSRLE (B) 133

Tabelle 29: Altersunterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (B) 134

Tabelle 30: Geschlechtsunterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (B) 136

Tabelle 31: Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (B)
..... 140

Tabelle 32: (Fortsetzung) Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen
des ICSRLE (B) 141

Tabelle 33: (Fortsetzung 2) Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen
des ICSRLE (B) 142

Tabelle 34: Einfluss der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit auf die Dimension
Zeitdruck 143

Tabelle 35: Einfluss der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit auf die Dimension
Soziale negative Erfahrungen 144

Tabelle 36: Altersunterschiede in der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit 146

Tabelle 37: Geschlechtsunterschiede in der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit . 146

Tabelle 38: Kontextspezifische Unterschiede der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit
..... 148

Tabelle 39: Einfluss der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit auf die Dimension
Selbstdisziplin 148

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Realismus der Kontrollierbarkeit	69
Abbildung 2: Vereinigung der Konstrukte der vorliegenden Arbeit.....	71
Abbildung 3: Einteilung der Geschlechter nach Altersgruppen	85
Abbildung 4: Einteilung der Bildungsgruppen nach Geschlecht.....	87
Abbildung 5: Dimensionsmittelwerte der SKS.....	106
Abbildung 6: Ergebnisse der Gruppe "jung" für die Dimensionen der SKS.....	108
Abbildung 7: Ergebnisse der Gruppe "alt" für die Dimensionen der SKS.....	109
Abbildung 8: Ergebnisse der Gruppe "männlich" für die Dimensionen der SKS ..	110
Abbildung 9: Ergebnisse der Gruppe "weiblich" für die Dimensionen der SKS ...	111
Abbildung 10: Dimensionsmittelwerte des ICSRLE (A).....	120
Abbildung 11: Ergebnisse der Gruppe "jung" für die Dimensionen des ICSRLE (A)	122
Abbildung 12: Ergebnisse der Gruppe "alt" für die Dimensionen des ICSRLE (A)	123
Abbildung 13: Ergebnisse der Gruppe "männlich" für die Dimensionen des ICSRLE (A)	125
Abbildung 14: Ergebnisse der Gruppe "weiblich" für die Dimensionen des ICSRLE (A)	125
Abbildung 15: Dimensionsmittelwerte des ICSRLE (B).....	132
Abbildung 16: Ergebnisse der Gruppe "jung" für die Dimensionen des ICSRLE (B)	134
Abbildung 17: Ergebnisse der Gruppe "alt" für die Dimensionen des ICSRLE (B)	135
Abbildung 18: Ergebnisse der Gruppe "männlich" für die Dimensionen des ICSRLE (B)	137
Abbildung 19: Ergebnisse der Gruppe "weiblich" für die Dimensionen des ICSRLE (B)	137

Tabellen und Abbildungen in Anhang B

Faktorenanalysen

Tabelle B 1:	Faktorenanalyse des ICSRLE (A) (ohne Item 43 und für 7 Faktoren)
Abbildung B 2:	Screeplot des ICSRLE (A)
Tabelle B 3:	Rotierte Komponentenmatrix des ICSRLE (A)
Tabelle B 4:	Faktorenanalyse der Fragen der subj. wahrgen. sit. Kontrollierbarkeit (ohne Item 5 und für 2 Faktoren)
Abbildung B 5:	Screeplot der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit
Tabelle B 6:	Rotierte Komponentenmatrix der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit
Tabelle B 7:	Faktorenanalyse des ICSRLE (A) für die objektive Kontrollierbarkeit (ohne Item 43 und für 2 Faktoren)
Abbildung B 8:	Screeplot des ICSRLE (A) für die obj. Kontrollierbarkeit
Tabelle B 9:	Rotierte Komponentenmatrix der obj. Kontrollierbarkeit

Reliabilitätsanalysen

Tabelle B 10:	Dimensionen der Selbstkontrolle
Tabelle B 11:	Dimensionen der Alltagsbelastung
Tabelle B 12:	Dimensionen der Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastung
Tabelle B 13:	Dimensionen der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit

Regressionsanalysen und Korrelationen

Tabelle B 14:	Regression der Dim. der Selbstkontrolle auf die Dim. der Alltagsbelastung
Tabelle B 15:	Korrelationen der Dimensionen der Selbstkontrolle mit der Alltagsbelastung Wichtige Entscheidungen
Tabelle B 16:	Regression der Dim. der Selbstkontrolle auf die Dim. der längerfristigen Beeinflussung durch Alltagsbelastung
Tabelle B 17:	Regression der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrolle auf die Dimensionen der Alltagsbelastung
Tabelle B 18:	Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit mit den Dimensionen der Alltagsbelastung

Tabelle B 19:	Regression der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrolle auf die Dimensionen der Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastung
Tabelle B 20:	Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit mit den Dimensionen der Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastung
Tabelle B 21:	Regression der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrolle auf die Dimensionen der Selbstkontrolle
Tabelle B 22:	Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit mit den Dimensionen der Selbstkontrolle

Abkürzungsverzeichnis

a	Jahre
AV	Abhängige Variable
df	Freiheitsgrade
F	F-Wert der Varianzanalyse
ICSRLE	The Inventory of College Students' Recent Life Experiences
Lzwk	Eingeschätzte Langzeitwirkung der Alltagsbelastungen
M	Mittelwert
Max	Maximum
Min	Minimum
n	Absoluter Wert
R²	Bestimmtheitsmaß in der Regressionsanalyse
SD	Standardabweichung
SKS	Selbstkontrollskala
UV	Unabhängige Variable
m	männlich
p	errechneter Signifikanzwert
r	Korrelation
w	weiblich
WW	Wechselwirkung in der Varianzanalyse
%	Prozentwert
α	fester Signifikanzwert
β	Standardisierter Koeffizient der Regressionsanalyse
χ²	Chi-Quadrat Wert der Varianzanalyse
ε	Epsilon Wert der Varianzanalyse

I. Einleitung

Es ist nicht genug zu wissen – man muss auch anwenden.

Es ist nicht genug zu wollen – man muss auch tun!

Johann Wolfgang von Goethe

Die umgangssprachliche Willensstärke oder Selbstkontrolle führt Menschen zu Verbesserungen in verschiedenartigsten Lebensbereichen wie dem der Aufgabenerfüllung, der Impulskontrolle oder interpersonalen Beziehungen, ihr Nutzen ist unumstritten.

Schwierig ist allein die Überwindung der innerlichen Impulse, Emotionen und Gedanken.

Doch eine schlechte Selbstregulation ist kein unumstößliches Schicksal. Durch Übung kann diese jederzeit gestärkt werden.

Kann man eigentlich auch zu viel an Selbstkontrollstärke besitzen? Während diagnostische Klassifikationssysteme eine Art Überkontrolle als pathologisch angeben (beispielsweise als Formen von Zwangserkrankungen (siehe dazu das „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Edition)“, American Psychiatric Association, 1994), gehen Baumeister, Heatherton und Tice (1994) davon aus, es gäbe kein „Zuviel“ an Selbstkontrolle.

In der vorliegenden Arbeit wird von dieser Theorie der zur steigenden Selbstkontrolle linear anwachsenden positiven Ergebnisse ausgegangen und angenommen, dass mit wachsender Selbstkontrolle auch die Belastung durch alltägliche Ärgernisse abnimmt.

„Stress“ wird heutzutage ein immer geläufigeres Schlagwort, was genau ist gemeint?

Lazarus gab 1990 an, dass es sinnvoll wäre, diesen bei Alltagsbelastungen zu messen, was in der vorliegenden Studie bei Gesundheits- und Krankenpflegeschülern, die eine besonders belastende Ausbildung absolvieren (Prymachuk & Richards, 2007), unternommen wird.

Der Stressprozess, wie er nach Lazarus und Folkman (1984) und auch hier verstanden wird, inkludiert eine Reihe von kognitiven Bewertungsprozessen. Neben der Bewertung der Situation auf ihre Stressrelevanz und die darauffolgende Evaluierung der möglichen Bewältigungsmethoden, ist die subjektiv wahrgenommene Kontrollierbarkeit der Situation eine essentielle Komponente bei der Meisterung derer. Folkman (1984) wies darauf hin, dass es vor allem auf die realistische Einschätzung der Kontrollmöglichkeiten in einer Belastungssituation ankommt, die erfolgreiches Coping wahrscheinlich macht.

Die Relation der Alltagsbelastungen mit diesen Arten von Kontrolle (subjektiv wahrgenommener und realistischer) wird daher untersucht, genauso wie deren Zusammenhang mit der Selbstkontrolle, die ebenfalls eine Art von Bewältigung darstellt.

II. Theoretische Grundlagen

1. Selbstregulation

Das Thema der Selbstregulation wird von vielen Autoren (z.B. Carver und Scheier (1981) mit ihrer Theorie der Feedbackschleife, als eines der grundlegenden Modelle) und unter verschiedensten Bezeichnungen (Effortful Control, Delay of Gratification, Willpower, sekundäre Kontrolle ...) behandelt.

In der vorliegenden Arbeit soll der Schwerpunkt auf die Definitionen von Selbstregulation und auf das Modell der Selbstkontrollstärke in der Forschungsgruppe rund um Baumeister (siehe z.B. Baumeister, 2002, für einen Überblick) gelegt werden.

1.1 Definition von Selbstregulation und Selbstkontrolle

„The terms *self-regulation* and *self-control* refer to this capacity to alter or override one's responses, including thoughts, emotions, and actions" (Baumeister, 2002, p. 129).

Unter den meisten Lebewesen ist die Fähigkeit, sich selbst zu ändern auf bestimmte einfache und angeborene Mechanismen, wie z.B. Homöostase, beschränkt. Bei Menschen hingegen ist die Fähigkeit Kontrolle über die eigenen internen Zustände, Prozesse und Antworten auszuüben enorm, was zum Teil durch die Beteiligung der bewussten menschlichen Seele begründet werden kann (Baumeister, Heatherton & Tice, 1994).

Baumeister (1998) definierte das Selbst als auf drei Basiserfahrungen aufbauend. Die Organisation des Selbst kann äquivalent dazu betrachtet werden: Die erste Erfahrung ist das Grundbewusstsein des Selbst, das sich in Selbstwissen, Selbstbewusstsein, Selbstwahrnehmung und andere kognitive Strukturen weiterentwickelt, die darauf aufbauen. Die zweite Erfahrung involviert interpersonale Prozesse wie z.B. die Selbstpräsentation. Die dritte ist die

exekutive Funktion, die sowohl external - orientierte Handlungen wie aktiv Initiative zu ergreifen oder willentlich Entscheidungen zu treffen, als auch internal - orientierte Prozesse, v.a. die der Selbstregulation beinhaltet.

Die Selbstregulation ist so die Basis für alle exekutiven Funktionen des Selbst. Das Treffen einer verantwortungsvollen Entscheidung erschöpft die gleiche Ressource, die für Selbstregulation verwendet wird und umgekehrt, ebenso erschöpfen Handlungen des Willens, des aktiven, im Gegensatz zum passiven, Antworten und Verantwortungsnahme diese Ressource. Wenn der Erschöpfungszustand eintritt, spricht man deshalb auch von Ich-Erschöpfung (synonym Ego-Erschöpfung) (siehe dazu Kap. 1.5.4.1) (Baumeister, 2002).

Das Wort „Selbstregulation“ kann als der weiter gefasste Begriff umschrieben werden. Er umfasst bewusste und unbewusste Prozesse und bezieht sich öfters auch auf Verhaltensweisen, die durch persönliche und soziale Standards und verschiedene Zielvorstellungen motiviert werden. „Selbstkontrolle“ hingegen darf enger definiert werden. Sie bezieht sich eher auf bewusste Anstrengungen Verhalten zu verändern und Impulse zu hemmen (Baumeister, 2002).

In der vorliegenden Arbeit soll diese Unterscheidung nicht getroffen werden und die Bezeichnungen „Selbstregulation“ und „Selbstkontrolle“, wie häufig in der Literatur, synonym verwendet werden.

Finkenauer, Engels und Baumeister (2005) definieren Selbstkontrolle als eine Selbstregulationsfähigkeit, die einer bewussten, willentlichen menschlichen Fähigkeit ähnelt, die eigenen Gedanken, Emotionen und Verhalten zu regulieren. Sie kontrolliert damit unerwünschte und nicht akzeptierte Impulse und aktiviert Ressourcen, mit denen Fähigkeiten erworben werden können, um ein positives und sozial angepasstes Verhalten zu erlangen.

Baumeister et al. (1994) definieren die vier Hauptbereiche der Selbstkontrolle:

- *Leistungskontrolle*: diese meint die hohe Zuverlässigkeit bei der Erledigung von Aufgaben. Es werden hier Gebiete der Aufgabendurchführung und des Selbst-Management subsumiert.
- *Gedankenkontrolle*: hiermit ist die Fähigkeit beschrieben, reife Überlegungen vor wichtigen Entscheidungen zu tätigen.
- *Emotionskontrolle*: diese beschreibt ein hohes, förderliches Ausmaß an emotionaler Kontrolle.
- *Impulskontrolle*: damit ist ein geringes Maß an Impulsivität gemeint. Bereiche wie Gelüste, Alkoholkonsum und –missbrauch, Essverhalten, Rauchen, Spielen, Einkaufen oder Aggressionshemmung gehören zu dieser Art von Selbstkontrolle.

Auch durch emotionale und soziale Adaptation an die Umwelt, wird die Fähigkeit der Selbstkontrolle beschrieben (Muraven & Baumeister, 2000).

Ein Misslingen dieser Anpassung und ein Fehlschlagen der Selbstkontrolle führt daher zwangsläufig zu verschiedensten sozialen und persönlichen Problemen (siehe Kap. 1.3 „Der Nutzen von Selbstregulation“, und Kap. 1.4 „Fehlschlagen von Selbstregulation“).

Selbstregulation wird in allen Kulturen gefunden, auch wenn es unterschiedliche Impulse sind, die es zu regulieren bedarf. Das Fehlschlagen von Selbstregulation wird überall verachtet (Baumeister & Vohs, 2004).

Das kulturelle Umfeld kann beträchtlichen Einfluss darauf nehmen, unter welchen Umständen Personen es passend finden, die Kontrolle zu verlieren. Die Normen und Werte unserer westlichen Gesellschaft tragen eher dazu bei, Selbstkontrollbemühungen abzuschwächen, was die hauptsächliche Erklärung vieler epidemisch auftretender Probleme sein mag (Baumeister & Heatherton, 1996).

Als essentiell für die Selbstregulation wird das Überwinden betrachtet. Das wiederum impliziert die Theorie, dass bei multiplen Prozessen und/oder Aktionsebenen ein Prozess den anderen unterbricht. Das Konzept der Überwindung umfasst das Anstoßen eines Prozesses einerseits, und dessen Abbrechen oder Ändern andererseits. Sie deutet darauf hin, dass das Ergebnis durch ein anderes, das mit eigenen oder fremden Standards verträglicher ist, ersetzt wird. Somit ist die Ursprungsform der Selbstregulation das Selbst-Stoppen (Baumeister et al., 1994).

1.2 Hauptbestandteile der Selbstregulation

Als Grundlage für Selbstregulation ist das Erwähnen der Feedbackschleife unerlässlich. Diese ist ein Überwachungsmechanismus, der den aktuellen Zustand mit Standards wie Zielen und Erwartungen vergleicht. Sobald das Selbst seine eigenen Standards unterschreitet, wird durch die Feedbackschleife ein Prozess der Veränderung angestoßen, der das Selbst wieder näher zu seinen eigenen Zielen, Vorstellungen und Erwartungen bringt (Carver & Scheier, 1981, 1982).

In der sogenannten „Test“ Phase wird der Stimulus-Input durch Vergleich mit einem bestimmten Wert oder Standard evaluiert. Nach diesem Standard wird in der „Operate“ Phase gehandelt um die Person in Einklang mit ihren Standards zu bringen. Dieses Prinzip stellt die systemimmanente Output-Funktion dar. Danach wird der Zustand nochmals einer „Test“ Phase unterzogen und damit evaluiert, ob das gewünschte Ziel erreicht wurde. Ist dies' der Fall, wird der Kontrollprozess beendet („Exit“). Das Feedbackschleifenmodell erhält so seine Bezeichnung des T-O-T-E Zyklus (Test-Operate-Test-Exit Zyklus).

Feedbackschleifen können entweder Diskrepanz reduzierend („negativ“) oder Diskrepanz erweiternd („positiv“) agieren. Ein negatives Feedback wäre es z.B. wenn eine Person einem Standard wie mehr Sport zu machen oder mehr Obst zu essen genüge tun wollte. Positive Feedbackschleifen enthalten etwa

Vermeidungsverhalten wie die Reduktion vom eigenen Alkoholkonsum (de Ridder & de Wit, 2006).

Carver und Scheier (1981, 1982) betonten vor allem die Wichtigkeit des Überwachungsprozesses („Test“) in der Feedbackschleife. Dieser involviert Selbstbewusstsein und die Feedbackschleife, und basiert darauf, die aktuellen Leistungen des Selbst mit dessen Standards zu vergleichen.

Wie das Selbst seine internen, gewöhnlichen Antworten ausschaltet und seinen inneren Status ändert, kann man als die Durchführungs-Phase („Operate“) des Feedbackschleifenmodells von Carver und Scheier (1998) ansehen. Baumeister (2002) wiederum konzentriert sich in seiner Arbeit darauf, wie eben diese Veränderung hervorgerufen wird und konzentriert sich somit auf die „Operate“ Phase.

Zusammengefasst beinhaltet die Selbstregulation nach Carver (2004) Ziele, einen Überwachungsprozess für das Erreichen dieser Ziele, und Wege, um die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem Zielzustand, zu reduzieren. Wie ein Individuum bei dieser Verhaltensregulation vorgeht, hängt von seiner Persönlichkeit und der gegebenen Situation ab.

Auch für das Modell der Selbstregulation nach Baumeister und seinen Kollegen (1994) sind diese Zutaten essentiell:

Als erster Bestandteil sind *Standards* anzugeben.

Beim Versuch, Kontrolle über sich selbst auszuüben, werden verschiedenste Standards in Form von abstrakten Vorstellungen abgerufen, wie die Dinge „sein sollten“. Solche Standards sind beispielsweise soziale Normen und persönliche Ziele. Ob Selbstregulation gelingt, hängt von Eigenschaften der Situation ab. Ist diese unklar oder mehrdeutig erschwert dies' die Regulation.

Als zweiter Bestandteil muss die aktuelle Situation *überwacht* werden. Die wichtigste Komponente in dieser Phase der Selbstkontrolle ist die Aufmerksamkeit, die darauf gerichtet sein sollte, was man bewerkstelligt, um gewünschte Ziele zu erreichen.

Als dritte Voraussetzung muss es schließlich ein Hilfsmittel, wie man an sich selbst operiert, geben, um die gewünschten Veränderungen und Ziele zu erreichen. Selbstregulation kann als Wettkampf zwischen Reaktionen und als innerer Konflikt betrachtet werden, bei dem der stärkere Impuls gewinnt. Die Effizienz der Selbstregulation ist also abhängig davon, wie hoch ein bestimmtes Antwortverhalten in der persönlichen Hierarchie der Antworttendenzen steht. Das Konzept der *Selbstregulations-Stärke* ähnelt dem, was viele Menschen als „Willensstärke“ bezeichnen würden. (siehe dazu Kap. 1.7.2.3).

1.3 Nutzen der Selbstregulation

Die menschliche Kompetenz zur Selbstkontrolle ist eine sehr nützliche, effektive und elaborierte Eigenschaft der Psyche des Menschen. Er ist am glücklichsten und gesündesten wenn es eine optimale Passung zwischen dem Selbst und der Umgebung gibt und diese Passung kann wesentlich verbessert werden, indem man das Selbst verändert um sich an die Welt zu adaptieren (Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982).

Heutzutage ist die große Mehrheit an Problemen der Menschen, seien es nun persönliche, emotionale oder soziale, auf ein Defizit in der Selbstkontrolle zurückzuführen (Baumeister et al., 1994).

Baumeister et al. (1994) identifizierten vier Hauptbereiche von Selbstkontrolle (die Kontrolle von Gedanken, Gefühlen, Impulsen und Leistungen). Wenn man bedenkt, dass diese Hauptbereiche den Menschen in seiner Gesamtheit widerspiegeln, liegt der positive Wert der Beherrschung für den Erfolg in verschiedenen Sektoren des Lebens auf der Hand.

Eine Vielzahl empirischer Studien deutet darauf hin, dass Leute mit hoher dispositionaler Selbstkontrolle bessere Ergebnisse in verschiedenen Bereichen des Lebens erzielen. (Tangney, Baumeister & Boone, 2004):

Ein erster Bereich, in dem sich hohe Selbstkontrolle positiv auswirkt, involviert *Leistungen und Aufgabenerfüllung*, wie diese in Schule, Studium und Arbeit erwartet wird.

Menschen, die hohe Selbstkontrolle aufweisen, sollten vermutlich langfristig gesehen bessere Noten erreichen, weil sie besser darin sind, ihre Aufgaben rechtzeitig zu erledigen und Freizeitaktivitäten hinten anzustellen. Weiters sollten hoch selbstkontrollierte Individuen die Lernzeit effektiver nutzen, zu ihrer Person passende Lehrveranstaltungen aussuchen, und gefühlsmäßige Ablenkungen davon abhalten, die Leistung zu behindern. (Tangney et al., 2004).

Wolfe und Johnson (1995, zitiert nach Tangney et al., 2004, S. 276) machten zum Thema der Selbstkontrolle im Leistungsbereich eine Studie die ergab, dass Selbstkontrolle der einzige Prädiktor unter 32 untersuchten Persönlichkeitseigenschaften war, der signifikant dazu beitrug den Notendurchschnitt unter Universitätsstudenten vorherzusagen.

Selbstkontrolle kann auch im Persönlichkeitsbereich der *Impulsivität* ausgeübt werden. Die Regulierung der Essenaufnahme oder das kontrollierte Trinken sind Gebiete der offensichtlichsten und direktesten Anwendung der Selbstkontrolle.

Willis, DuHamel, und Vaccaro (1995, zitiert nach Tangney et al., 2004, S. 276) haben herausgefunden, dass Selbstkontrolle ebenso ein wichtiger Prädiktor für Substanzmissbrauch unter Adoleszenten ist. Außerdem mediiert die Selbstkontrolle offensichtlich zwischen dem Temperament und dem Substanzmissbrauch.

Romal und Kaplan fanden 1995 (zitiert nach Tangney et al., 2004, S. 277) in ihrer Studie heraus, dass Leute mit guter Selbstkontrolle eher in der Lage waren, ihr Geld zu sparen als es auszugeben, was auch eher für gute Selbstbeherrschung spricht.

Eine dritte und sehr wichtige Domäne der Selbstregulation ist die der *psychologischen Anpassung*.

Der Zusammenhang zwischen psychologischen Symptomen und der Selbstkontrolle ist vermutlich bidirektional, da auf der einen Seite

Selbstregulationsschwierigkeiten die Voraussetzungen für eine Reihe psychischer Probleme schaffen können, andererseits kann der emotionale Distress, der mit vielen dieser psychischen Symptome verbunden ist, Selbstkontrolle behindern. Emotionaler Distress erschöpft nämlich die limitierten Ressourcen vorzeitig (Tangney et al., 2004) (Zur Erschöpfung der limitierten Ressourcen, siehe Kap. 1.5.4).

Ein vierter Bereich der Selbstkontrolle betrifft schließlich *interpersonale Beziehungen*. Selbstkontrolle könnte Menschen zu wünschenswerteren Beziehungspartnern machen, z.B. wenn Menschen dadurch davon Abstand nehmen, spontan verletzende Dinge zu sagen. Indirekt beeinflusst Selbstkontrolle Beziehungen, indem sie Individuen dazu befähigt Versuchungen zu widerstehen, z.B. mit anderen Partnern fremdzugehen (Tangney et al., 2004).

In einer Studie von Maszk, Eisenberg, und Guthrie 1999 (zitiert nach Tangney et al., 2004, S. 279) wurde herausgefunden, dass Lehrerbeurteilungen der Selbstkontrolle der Kinder im Alter von 4-6 Jahren den Beliebtheitsgrad der Kinder in weiterer Folge vorhersagte.

Die Arbeitsgruppe um Gottfredson und Hirschi (1990) regte viel der Forschung um Aggression und antisoziales Verhalten in Verbindung mit schlechter Selbstkontrolle an. Sie behaupteten z.B., dass sich ein Krimineller in der Regel nicht auf eine Art illegaler Handlungen spezialisiert, sondern eine Reihe krimineller Verbrechen begehen wird. Außerdem wird dessen Selbstregulation auch Schwäche in seiner Neigung zum Rauchen, Alkohol- und Drogenkonsum, impulsiver Geldausgabe, Schulabwesenheit usw. zeigen. Niedrige Selbstkontrolle stellt generell die Hauptursache für Kriminalität und gewalttätige Aktivität dar (Gottfredson & Hirschi, 1990).

Die Hemmung von Aggression leidet außerdem zusätzlich unter vorhergegangenen Selbstregulationsakten (siehe dazu die Studie von Stucke & Baumeister, 2006).

Tangney et al. (2004) fanden weiters Variablensets, die wichtig im Hinblick auf interpersonale Beziehungen sind. Höhere Selbstkontrolle sollte mit höherer Beziehungsqualität - das heißt, einem positiven Klima innerhalb der Familie -

weitere erhöhte Empathie, einer Gewilltheit zu vergeben und einem sicheren Bindungsstil, im Gegensatz zu einem unsicheren, vermeidenden, ängstlich-ambivalenten Bindungsstil, verbunden sein.

Moralische Emotionen bilden eine weitere Kategorie, die wichtig im Zusammenhang mit Selbstkontrolle ist. Gemeint sind hier die Emotionen „Schande“ und „Schuld“, wobei das letztere die adaptivere Antwort auf Fehlverhalten ist. Menschen, die Schuld empfinden, scheinen in eine konstruktive zukunftsorientierte Richtung motiviert zu sein. Dies äußert sich in ihrem Verhalten Fehler zuzugeben, sich bei Geschädigten zu entschuldigen, oder den Schaden ungeschehen machen zu wollen (Tangney, 1991, 1995b; Tangney, Miller, Flicker & Barlow, 1996; zitiert nach Tangney et al., 2004, S. 281).

Schande, im Gegensatz dazu, zieht zahlreiche psychologische und soziale negative Konsequenzen nach sich.

Tangney und seine Kollegen (2004) konstatieren deshalb einen Zusammenhang zwischen schlechter Selbstkontrolle und der Neigung zur Schande.

Das Bewusstsein ist ein weiterer wichtiger Bereich, da es das bewusste Fertigstellen von Aufgaben und das konzentrierte Erfüllen von Verpflichtungen beinhaltet.

Eine andere *Persönlichkeitseigenschaft*, Perfektionismus, steht mit Selbstkontrolle so in Verbindung, dass Menschen mit hohem Perfektionismus es zwar manchmal schaffen, hohe Selbstkontrolle auszuüben, sich aber gleichzeitig auch Probleme durch ihre hohen Ansprüche eröffnen. Zum einen ist es für Perfektionisten schwierig, ihre Standards in Reaktion auf die Anforderungen und Gegebenheiten einer vorliegenden Situation zu modifizieren und andererseits scheitert die Selbstregulation häufig aufgrund von beträchtlichen Verzögerungen (Fee & Tangney, 2000; zitiert nach Tangney et al., 2004, S. 282).

Als abschließender Bereich sei hier noch das *Stressmanagement* erwähnt. Muraven, Tice und Baumeister betonen 1998, dass Selbstkontrolle einen

essentiellen Beitrag für eine Bandbreite kognitiver und sozialer Kompetenzen und auch zu einer verstärkten Stresstoleranz beiträgt.

1.4 Grundmechanismen von Selbstregulationsfehlschlagen

Es gibt, laut Baumeister et al. (1994), zwei Hauptkategorien von Selbstregulationsfehlschlagen: 1. Unterregulation, was ein zu wenig an ausgeführter Selbstkontrolle bedeutet und das Nicht-Erreichen persönlicher oder gesellschaftlicher Standards und 2. Missregulation. Sie beschreibt ein Selbstregulationsverhalten, das nicht zum Ziele führt, das ursprünglich gewünscht war, nämlich zu keinem Ergebnis kommt, oder, was die andere Variante der Missregulation darstellt, sie erzeugt ein alternatives Ergebnis.

Selbstkontrolle im Übermaß ist laut Baumeister et al. (1994) nicht schädlich, da sie es schafft, ihr Ziel zu erreichen, auch wenn sie mehr Energie in die Erledigung einer Aufgabe steckt, als unbedingt nötig wäre.

Selbstregulationsfehlschlagen kann in allen drei der grundlegenden Merkmale von Selbstregulation (siehe Kap. 1.2) vorkommen (Baumeister et al., 1994):

Verfügt die Person über *widersprüchliche Ziele* kann sie in eine Art paralytischen Zustand verfallen, sie kann verwirrt sein oder andere dysfunktionale Muster an den Tag legen. Emmons und King (1988, zitiert nach Baumeister et al., 1994, S. 15) zeigten, dass konkurrierende Standards Rumination (ein Nachsinnen, (zu) reifliches Überlegen) produzieren und so liegt es auf der Hand, dass die Person scheitert und ihre Bemühungen hinsichtlich der Zielerreichung nicht erfolgreich sind

Bei *verminderter Überwachung* erhält auch die viel und kontroversiell diskutierte Frage der Einstellungs-Verhaltens-Konsistenz Bedeutung. Erst 1969 kam Wicker (zitiert nach Baumeister et al., 1994, S. 16) bei der Durchführung zahlreicher

Studien zu dem Ergebnis, dass die Beziehung zwischen der Einstellung und dem tatsächlichen Verhalten einer Person nur schwach und inkonsistent ist.

Da Menschen oft bei der Überwachung ihres eigenen Verhaltens hinsichtlich ihrer Einstellungen scheitern, kann man auf die Vorhersagekraft der Einstellung nur mäßig zählen. Ajzen und Fishbein erkannten 1977 die Fehlerhaftigkeit der Annahme zahlreicher Forscher, sie könnten generelle Einstellungen messen und damit situationsspezifische Verhaltensweisen vorhersagen.

Ajzen (1991) konstatiert mit seiner Theorie geplanten Verhaltens, dass das Messen von Intentionen sinnvoller wäre. Diese sagen nämlich das folgende Verhalten am ehesten voraus, jedoch nur unter der Voraussetzung, die Person nimmt genügend Kontrolle über dieses Verhalten wahr („Perceived Behavioral Control“) und diese Wahrnehmung stimmt auch mit der tatsächlich in der Situation vorhandenen Kontrolle überein – wenn dies’ der Fall ist, könnte man die wahrgenommene behaviorale Kontrolle als direkten Prädiktor für das darauffolgende Verhalten annehmen.

Das Problem der *inadäquaten Selbstkontrollstärke* kann physischer und mentaler Natur sein. Es gibt drei Erklärungen, weswegen eine Person eine unpassende Selbstkontroll-Stärke an den Tag legt: 1. Könnte diese Person „*chronisch schwach*“ in ihrer Selbstkontrolle sein. Diese Annahme würde „Willensschwäche“ als Charaktereigenschaft ansehen. Manche Menschen hätten mehr, manche weniger Selbstkontrollfähigkeit. Durch Übung wäre es hier aber möglich, Verbesserung herbeizuführen. 2. Könnte die Person müde und *erschöpft* sein, weil die Selbstkontroll-Stärke eine limitierte Ressource ist, die nach mehreren und/oder simultanen Anforderungen weniger wird. In diesem Fall wäre der Zustand nur als temporär zu betrachten, und 3. Der *Impuls*, der aufgerufen wurde, ist so *stark*, dass er „unkontrollierbar“ scheint. Hier könnte wirklich der auslösende Stimulus die „Schuld“ am Selbstregulationsversagen tragen (Baumeister et al., 1994).

Selbstkontrollfehlschlagen kann weitere, im Folgenden überblicksweise dargestellte, generelle Mechanismen beinhalten (Baumeister et al., 1994; Baumeister & Heatherton, 1996):

- *Psychologische Trägheit:* Diese sagt aus, dass das „timing“ für das Überwinden eines Impulses entscheidend sein kann. Überwindung kann sich z.B. mit dem Fortschreiten eines Impulses immer schwieriger gestalten.
- *Fehleraktivierte Kausalmuster:* Manchmal können Individuen die Grenze überschreiten und danach wieder zurücktreten, d.h. wieder die Kontrolle über das Verhalten erlangen. Manches Mal gelingt dies' jedoch nicht, was weitere Fehlerschemata aufruft, die den Selbstkontrollverlust weiter laufen lassen.
- *Das „Rollen des Schneeballs“:* Dies' besagt, dass nach den Gründen, die das Fehlschlagen auslösten, Mechanismen aktiviert werden, die die Person nicht wieder zum Regelverhalten zurückkehren lassen. Ausgelöste Emotionen, Nulltoleranz-Glaube, eine Reduktion der folgenden Verhaltensüberwachung oder sich aufschaukelnder Stress können dazu beitragen, weswegen man am Fehlverhalten festhält.
- *Abtrünnige Aufmerksamkeit:* In Bezug auf das Aufmerksamkeitsmanagement können zwei paradoxe Vorhersagen getroffen werden. Einerseits ist es so, dass wenn ein Individuum mit vielen verschiedenen Gedanken beschäftigt ist, sich die Wahrscheinlichkeit verringert, dass er oder sie einen verführerischen oder furchteinflößenden Stimulus überhaupt bemerkt und dadurch weniger Schwierigkeiten bei der Kontrolle der widersprüchlichen Impulse haben wird. Wenn andererseits solche besagten Impulse dann tatsächlich auftauchen, ist es für eine Person, die mit anderen Dingen beschäftigt ist, sicher schwieriger, sie zu kontrollieren als für eine, die sorgfältig darauf aufpasst, „dass nichts

passiert“. Die Transzendenz der vorliegenden Stimulussituation und das Fokussieren auf eigene Standards können ebenfalls helfen, die Kontrolle zu behalten.

- *Duldung: Es passieren lassen:* Dieser Zustand tritt ein, wenn Individuen die Selbstkontrolle bewusst und aktiv aufgeben und die Verantwortung für ihr Verhalten abgeben.
- *Missregulation:* passiert, wenn die Regulation nicht optimal oder kontraproduktiv erfolgt, was meist in einem Defizit im Wissen der Person über sich selbst begründet liegt. Außerdem tritt sie bei fehlgeleiteter Anstrengung, im besonderen Ausmaß, wenn der Schwerpunkt in der Regulation unpassender Weise auf Emotionen verlegt wird, auf.

1.5 Das „Limited Strength Model“

Das „Limited Strength Model – Modell begrenzter Stärke“ erläutert die Funktionsweise der Selbstregulation und wird im Folgenden näher erklärt.

1.5.1 Definition von Selbstregulations-Stärke

Mischel (1996) hat die kognitiven Strategien, mit Hilfe derer Menschen unmittelbaren situationalen Versuchungen widerstehen um adaptive Langzeitziele zu verfolgen, untersucht. Selbstregulation arbeitet laut diesen Forschungsarbeiten wie eine Stärke- oder Energiereserve und kann mit der umgangssprachlichen „Willenskraft“ (Kap. 1.7.2.3) gleichgesetzt werden. Auch Baumeister, Gailliot, DeWall, und Oaten (2006) gehen davon aus, dass Selbstregulation auf der Basis einer limitierten Ressource operiert, die einer Art von Stärke oder Energie gleicht.

Baumeister, Bratslavsky, Muraven, und Tice (1998) stellten drei Modelle von Selbstregulationsveränderung gegenüber und untersuchten was bei einer zweiten

Selbstregulationsaufgabe passieren würde, nachdem man bereits eine erste Selbstregulationsaufgabe durchgeführt hatte.

Ein kognitives Schemamodell würde eventuell eine Verbesserung in der zweiten Aufgabe aufgrund eines „Priming-Effektes“ des Selbstregulationsschemas vorhersagen.

Ein zweites anderes Modell der Fähigkeit würde vielleicht gar keine Veränderung prädiktieren. Die Fähigkeiten eines Individuums sollten ja von einem bis zum nächsten Versuch konstant bleiben.

Da die untersuchte Selbstregulation aber immer konstant schwächer bei der zweiten Selbstregulationsaufgabe im Vergleich zur ersten wurde, kann das Funktionsprinzip einer limitierten Ressource angenommen werden. Deren Stärke wurde jeweils beim ersten Selbstregulationsversuch beansprucht und war folglich für weitere Versuche nicht mehr verfügbar.

Dieses Prinzip wird Ego-Erschöpfung genannt (Baumeister et al., 2006).

Muraven und Baumeister stellten 2000 aufgrund von zahlreichen Studienergebnissen Grundannahmen im Modell der begrenzten Selbstkontrollstärke auf:

- Selbstkontrollstärke wird für die exekutive Komponente des Selbst benötigt. Akte der Selbstkontrolle und der Volition (des Willens) beanspruchen Selbstkontrollstärke.
- Die Selbstkontrollstärke umfasst eine limitierte Kapazität, sodass die Anzahl von einer Person durchgeführter Selbstkontrollakte begrenzt ist.
- Das Lenken der Selbstkontrollanstrengungen auf ein bestimmtes Ziel hin sollte normalerweise die Ressource, die für die Selbstkontrolle auf einem anderen Gebiet verfügbar ist, verringern. Alle Selbstkontrolloperationen beanspruchen also diese selbe Ressource.

- Neben anderen Faktoren, wie z.B. Impulsstärke, hängt das Gelingen oder Fehlschlagen der Selbstkontrolle vom individuellen Level von Selbstkontrollstärke der Person ab.
- Selbstkontrollstärke wird im Prozess der Selbstkontrolle verbraucht. Akte der Selbstkontrolle verbrauchen nicht nur Selbstkontrollstärke, sondern diese verringern auch die Menge an Stärke, die für folgende Kontrollbemühungen übrig ist. Der Bestand der Ressourcen wird also durch Ausübung von Selbstkontrolle erschöpft und muss wieder aufgefüllt werden, bevor wieder das volle Ausmaß an Selbstkontrollstärke verfügbar ist. (Wie ein Muskel, der bei Strapazen müde und weniger funktionstüchtig wird).

Zwei weitere, etwas später gefundene, Annahmen von Muraven und Baumeister (2000) sind:

- Es ist wahrscheinlich, dass es gravierende Unterschiede in Bezug auf die Grundkapazität der Selbstkontrollstärke gibt. Das bedeutet, einige Menschen haben ein von Natur aus größeres Reservoir an Selbstkontrollstärke als andere.
- Es ist prinzipiell möglich, dieses Reservoir über die Zeit hinweg zu vergrößern, sodass mit Übung die Selbstkontrollstärke steigt. Wie ein Muskel erfährt diese kurz nach ihrer Ausübung zwar eine Erschöpfungsphase. Nach genügend Zeit für volle Erholung wird die Selbstkontrollstärke mit der stetiger Übung auf lange Sicht aber anwachsen.

Die Analogie der Selbstkontrollstärke mit der Kraft eines Muskels kann also dadurch gerechtfertigt werden, dass diese nach Akten der Selbstregulation ebenfalls kurzfristig erschöpft ist, nach einer Zeit der Rast sich aber wieder erholt

und auf längere Sichtweise durch stetiges Training anwachsen kann. In den folgenden Abschnitten wird näher auf diese drei Aspekte der Muskelanalogie der Selbstregulations-Stärke eingegangen.

1.5.2 Der Effekt von Übung

Die oben erwähnte Muskelanalogie behauptet, dass mit dauerhafter Übung die Stärke und, laut Baumeister 2002 v.a. die Ausdauer der Selbstregulation graduell anwachsen. Übungen der Selbstkontrolle stärken so die menschliche Fähigkeit, hinderlichen Mustern von Ressourcenerschöpfung zu widerstehen.

Erklärt werden kann ein Trainingseffekt mit der Erwerbung von Routine, durch mehr Verständnis und die Vertiefung des Wissens um die Selbstkontrollaufgabe, gefestigte Vertrautheit, Automatisierung und andere Prozesse, die sich mit häufiger Wiederholung von Selbstkontrolle manifestieren. Laut Stärkmodell fördert Übung eine breitgefächerte Verbesserung. Bemerkenswert ist hier, dass sie dies' auch in zahlreichen Bereichen, die gar nicht Ziel der eigentlichen Selbstregulationsübung waren, tut. Als Beispiel könnte das Halten einer Diät die Fähigkeit einer Person, unerwünschte Gedanken zu unterdrücken, steigern. Eine langzeitliche Veränderung der Persönlichkeit wäre so durchaus vorstellbar (Baumeister et al., 2006).

Muraven, Baumeister und Tice untersuchten 1999 den Übungseffekt der Selbstregulation, indem sie die Ausdauer beim Drücken eines Türgriffes maßen. Danach mussten die Teilnehmer eine Gedankenunterdrückungsaufgabe durchführen, um danach nochmals die „Türgriffaufgabe“ auszuführen. Die folgenden zwei Wochen bekamen die Probanden Selbstregulationsaufgaben wie auf ihre Körperhaltung zu achten, ihre Stimmung zu verbessern oder darauf zu achten, wie sie sich ernährten. Es gab auch eine Kontrollgruppe, die keine Selbstregulationsübung aufgetragen bekam.

Insgesamt gesehen gab es eine Verbesserung der Selbstkontrolle (die Dauer des gedrückt Haltens des Türgriffes verlängerte sich) bei denjenigen Personen, die eine Selbstregulationsübung ausgeführt hatten, allerdings zeigte sich diese nur

relativ zur Kontrollgruppe und nicht absolut gesehen. Am meisten trug das Training der Körperhaltung zur Selbstregulationsverbesserung bei, die Stimmungsregulationsübung hatte jedoch keinen Effekt.

Eine weitere Studie, die den Übungseffekt der Selbstregulations-Stärke belegt, stammt von Gailliot, Plant, Butz und Baumeister (2007). Sie untersuchten Personen, deren generelle Gewohnheit es war, stereotype Denkweisen und Äußerungen im sozialen Umgang nicht zu verheimlichen. In einer Versuchsbedingung mussten diese vom Gebrauch solcher Stereotype absehen, während sie von einer bestimmten Person sprachen oder direkt mit ihr kommunizierten, worauf weitere Akte der Selbstregulation schlechter ausfielen (z.B. das Ausfüllen eines Anagramms).

Nach zwei Wochen, die die Teilnehmer mit Selbstregulationsübungen verbrachten (z.B. dem Unterdrücken des Bedürfnisses zu fluchen) verschwand dieser Erschöpfungseffekt und die zweite Regulationsaufgabe des Experiments wurde gleich gut absolviert wie die erste. Das deutet auf einen positiven Übungseffekt hin.

1.5.3 Konservation von Selbstregulations-Stärke und deren Wiederauffüllung

In einem Experiment, in dem die Versuchspersonen der Versuchung Kekse zu essen widerstehen sollten, reduzierte sich die nachfolgende Beharrlichkeit ein schwieriges Puzzle lösen zu wollen von 21 auf 8 Minuten.

Die Kapazität der Selbstkontrolle scheint also sehr begrenzt zu sein. Selbstregulation und Akte des Willens erschöpfen die Ressource, wobei diese nicht zur Gänze ausgeschöpft wird, da ein Konservierungsprozess ausgelöst wird, der neu auftretende Anforderungen aufgrund ihrer Wichtigkeit evaluiert. Wenn diese nicht hoch wichtig sind, hält sich das Selbst zurück, sich selbst einzusetzen, wenn jedoch eine wichtige Selbstregulationsaufgabe auftaucht, die es zu bewältigen gilt, stimmt das Selbst der regulierenden Tätigkeit zu und ist dazu auch noch durchaus in der Lage, so Baumeister (2002).

Durch Schlaf und Rasten kann das erschöpfte Selbst sich schließlich wieder regenerieren und wiederauffüllen (Baumeister, 2002; Muraven & Baumeister, 2000).

Positive Emotionen haben anscheinend ebenfalls einen gewissen Wert bei der Wiederbefüllung des Energiebestands des Selbst (Baumeister, 2002).

1.5.4 Erschöpfung

Es können zahlreiche Studien und Ergebnisse in der Literatur gefunden werden, die die Erschöpfung des Egos nach Akten der Selbstregulation belegen. Als kleiner Ausschnitt seien hier folgende Beispiele angeführt:

Muraven und Kollegen (1998) wiesen Menschen an, ihre Emotionen zu regulieren (entweder diese zu verstärken oder zu unterdrücken) oder nicht zu regulieren während sie einen traurigen Film anschauten. Danach gaben die Personen, die ihre Emotionen reguliert hatten, schneller beim Drücken eines Türgriffes (was eine physische Selbstregulationsaufgabe ist), was scheinbar keinen Bezug zum vorigen Experiment hatte, auf als Leute, die sich nicht mit Affektregulation befassten. Offensichtlich konsumierte der Versuch, Emotionen zu regulieren eine Ressource, die dann weniger verfügbar für die geforderte Selbstregulationsaufgabe war.

Baumeister und Kollegen (1998) untersuchten Versuchung und Impulskontrolle. Sie gingen so vor, dass sie Teilnehmer der Versuchsbedingung vor eine verführerische Auslage von Schokoladen setzten, nachdem diese eine Mahlzeit ausgelassen hatten. Die Teilnehmer wurden dazu angehalten, nichts von den Schokoladen zu essen. Stattdessen wurde ihnen eine Schüssel mit Rettich präsentiert, von der sie sich bedienen durften.

Personen dieser Selbstkontrollaufgabe gaben danach viel schneller bei einem Puzzle, bei dem man geometrische Figuren nachziehen musste, auf verglichen mit Leuten in einer der zwei Kontrollgruppen (eine, in der das Essen der Schokolade

erlaubt war, und eine andere, die niemals Lebensmitteln jeglicher Art ausgesetzt war). Einer Versuchung zu widerstehen erschöpfte also die Ressourcen des Selbst.

In einer Experimentreihe in Bezug auf die Erschöpfung der Selbstkontrolle und aggressivem Verhalten von Stucke und Baumeister (2006) wurde einer Versuchsgruppe untersagt, etwas von verführerischen Snacks zu essen, die anderen beiden Versuchsgruppen mussten ihre emotionalen und physischen Reaktionen auf einen langweiligen Film unterdrücken und diesen weiter anschauen. So wurde in allen Gruppen der Zustand der Ego-Erschöpfung erzielt. Daraufhin beleidigte der Experimentleiter die Teilnehmer aller Gruppen. Nach Beendigung des Experiments mussten diese schließlich eine persönliche Evaluation des Experimentators abgeben, von der sie wussten, diese könnte seine professionelle Reputation zerstören. Die Evaluation diente somit als Maß der Aggression, die die Teilnehmer dem Experimentator entgegenbrachten.

Tatsächlich fanden Stucke und Baumeister (2006) signifikant erhöhte aggressive Bewertungen in den Versuchsgruppen, im Vergleich zur Kontrollgruppe, die zuvor keiner Ego erschöpfenden Situation ausgesetzt war.

Neuere Studien beschäftigen sich auch mit „subtileren“ Forschungsgebieten indirekter Ego-Erschöpfung. Ackerman, Goldstein, Shapiro und Bargh (2009) beschäftigen sich etwa damit, wie sich „stellvertretende“ Erschöpfung der Selbstkontrollkapazitäten auswirkt. Sie fanden heraus, dass die alleinige mentale Simulation und Vorstellungen über eine Ressourcen erschöpfenden Aufgabe die Versuchsteilnehmer tatsächlich erschöpfte. Hingegen, wenn Probanden über Selbstkontrolle ausübende andere lasen, diese also nur am Rande wahrnahmen, kam es zu gegenteiligen Effekten und einer Ankurbelung der eigenen Selbstkontrollfähigkeit.

Clarkson, Hirt, Jia und Alexander stellten 2010 fest, dass Personen, die meinten, sie müssten eigentlich erschöpft sein, weil ihnen dies' suggeriert wurde, tatsächlich Schwächen in weiteren Selbstkontrollaufgaben zeigten.

1.5.4.1 Ego-Erschöpfung und individuelle Unterschiede

Oft unterdrücken gesellschaftlich festgelegte Normen die Variabilität des Verhaltens und interindividuelle Unterschiede, die Verbindungen zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Verhalten werden somit durch Selbstregulation erstickt. Unter Bedingungen der Selbstregulationserschöpfung treten diese jedoch hervor.

Die gegenteilige Annahme besagt, dass Menschen grundlegende, gemeinsame Impulstendenzen teilen, einige sind aber mehr motiviert als die anderen, mit Standards der Gesellschaft konform zu gehen und diese Tendenzen zu unterdrücken. Unter „normalen“ Umständen gibt es, laut dieser Annahme, signifikante Verhaltensvariationen, wenn Menschen allerdings erschöpft sind, werden die, die normalerweise ihr Verhalten regulieren, weniger fähig dies' zu tun und die Variation im Verhalten wird verschwinden (Baumeister et al., 2006).

Ein Beispiel für Selbstregulation zur Zurückhaltung spezieller Verhaltensweisen sind Leute, die eine Diät einhalten. Menschen, die konstant darauf bedacht sind, ihr Essverhalten zu kontrollieren und zurückzuhalten, essen mehr wenn sie erschöpft sind. Im Gegensatz dazu beeinträchtigt diejenigen Menschen, die immer essen was sie möchten, Erschöpfung nicht. Studien fanden heraus, dass zurückhaltende Esser nach der Teilnahme an einer Selbstregulationsübung mehr aßen als Leute, die keine Diät halten. Diese aßen die gleiche Menge, egal ob nun erschöpft oder nicht (Kahan, Polivy & Herman, 2003; Vohs & Heatherton, 2000; zitiert nach Baumeister et al., 2006, S. 1788).

Weil Erschöpfung die Fähigkeit für Selbstregulation untergräbt, hören Leute, die Diät halten, auf, ihr Essverhalten zurückzuhalten. In diesem Fall unterdrückt die Ego-Erschöpfung den Effekt der Persönlichkeitseigenschaft auf das Verhalten (Baumeister et al., 2006).

1.5.4.2 Folgeerscheinungen von Stress

Wenn Stress oder Müdigkeit die persönlichen Stärke-Ressourcen für die Selbstregulation erschöpfen, wird das Fehlschlagen derer immer wahrscheinlicher (Baumeister & Heatherton, 1996).

Bei der Bewältigung von Stress ist es von Nöten, kontinuierlich den bedrohlichen Stimulus zu überwachen (Cohen, 1978, 1980; Lazarus & Folkman, 1984; zitiert nach Muraven & Baumeister, 2000, S. 249). Das Überwachen eines Stimulus erfordert die Unterdrückung der Tendenz der Aufmerksamkeit umherzuschweifen. Das Bedürfnis zur Überwachung sollte stärker sein, wenn die Bedrohung unvorhersehbar oder unkontrollierbar ist (Matthews, Scheier, Bunson & Carducci, 1989; zitiert nach Muraven & Baumeister, 2000, S. 249).

Personen, die auf Anforderungen mit der Hemmung ihrer inneren Antworten, das heißt mit Selbstkontrolle, reagieren, neigen dazu, über weniger Stress zu berichten (Derryberry & Rothbart, 1988; zitiert nach Muraven & Baumeister, 2000, S. 249).

Glass, Singer und Friedman zeigten 1969, dass Stressbewältigung Folgeerscheinungen und psychische Kosten mit sich bringt. Sie demonstrierten dies' mithilfe beeinträchtigter Leistungseffizienz (z.B. sich auf eine schwierige Aufgabe zu konzentrieren) und mit verminderter Frustrationstoleranz.

In einer Studie setzten Glass et al. (1969) ihre Probanden unkontrollierbarem *Lärm* aus. In einer zweiten Versuchsbedingung wurden die Teilnehmer einer weniger stressreichen und vorhersehbaren Lärmsituation unterzogen. Danach wurde in einem ruhigen Setting die Leistung bei einer Korrekturlese- und bei einer Frustrationstoleranzaufgabe gemessen. Der unvorhersehbare Lärm führte zu einer signifikanten Minderung der folgenden Messungen. Das Leistungsverhalten von Probanden, die kontrollierbarem oder gar keinem Lärm ausgesetzt waren, unterschied sich nicht signifikant.

In einer nächsten Studie setzten Glass et al. (1969) wieder einem unvorhersehbaren Geräusch aus. Der Hälfte der Probanden wurde gesagt, sie könnten einen Knopf drücken, um den Lärm zu beenden, wenn sie das Gefühl

hätten, sie könnten nicht mehr. Die Versuchspersonen wurden allerdings ermutigt, dies‘ nicht zu tun.

Allein weil diese Probanden den Knopf bereitgestellt bekamen, zeigten sie schließlich keine der Abnahmen in der folgenden Leistung. Die subjektive Wahrnehmung von der Kontrollierbarkeit des Geräusches reduzierte bereits die Folgeerscheinungen dessen, vielleicht, weil sie nicht so viel Selbstkontrolle-Anstrengung ausüben mussten, sich der Situation anzupassen.

Einen weiteren potentiellen Stressor stellt z.B. *Gedränge* dar. Das in einem engen Raum Gedrängt sein reduziert die nachfolgende Selbstkontroll-Leistung, sogar wenn die Person aus der stressreichen Situation gebracht wurde.

Als Beispiel zeigten Menschen, die eingezwängt waren und keine (wahrgenommene) Kontrolle über die Situation hatten, weniger Frustrationstoleranz, verglichen mit Probanden, die nicht gedrängt waren oder mit jenen, die glaubten, sie hätten Kontrolle darüber (Evans, 1979; Sherrod, 1974; zitiert nach Muraven & Baumeister, 2000, S. 250).

Fabes und Eisenberg fanden 1997 heraus, dass Personen mit hoher regulierender Hemmung (physiologisch gemessen mittels eines Nerventonus) weniger negative emotionale Erregung in Reaktion auf Stressoren mittlerer oder hoher Intensität erleben. Individuelle Unterschiede der Selbstkontrolle interagieren laut den Autoren mit Situationsfaktoren und erzeugen so eine stressbezogene Antwort.

Die oben vorgestellten Studien gehen konform mit dem Stärkemodell der Selbstkontrolle, nämlich in der Weise, dass die Operationen, die ausgeführt werden müssen, um eine Anpassung an stressreiche Situationen zu erlangen, die Ressource der Selbstkontrollkapazität schwächt (Muraven & Baumeister, 2000). Die subjektiv wahrgenommene Kontrollierbarkeit in der Situation trägt offensichtlich dazu bei, dass Menschen durch Stressereignisse nicht in demselben Ausmaß davon beeinträchtigt werden, wie Personen, die keine Kontrolle über das Ereignis empfinden.

Ein solider Grundstock an Selbstregulationsfähigkeit schützt somit vor Erschöpfung und trägt zu erhöhter Stresstoleranz bei (Muraven et al., 1998), die

wahrgenommene Kontrollierbarkeit der Stress-Situation erleichtert die Selbstkontrolle und mildert die Erschöpfung der Regulationsressourcen ab.

1.6 Affektregulation – ein spezieller Fall von Selbstregulation

Als Teil von Selbstregulation kann die Regulierung von Emotionen so gesehen werden, dass diese die generelle Selbstregulation korrumpiert.

Beim Versuch negative Emotionen zu regulieren geht es hauptsächlich darum, dass sich Menschen besser fühlen wollen. Viele Arten dieses „sich besser Fühlens“ involvieren in der Regel aber das Loslassen und die Hingabe an Dinge, die normalerweise unter Selbstkontrolle stehen, wie z.B. Essen, Trinken oder Rauchen.

Das Ausführen von Selbstregulation hingegen kann zu einer negativen Stimmung führen, was Leute für deren Fehlschlagen prädisponiert (Tice & Bratslavsky, 2000).

Lazarus (1990) meinte, man sollte Stress im Kontext einer größeren Kategorie, nämlich der der Emotionen betrachten. Diese bieten nämlich weitaus interessantere Einblicke in die Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt und wie dieses seine Umgebung bewertet. Je nachdem, wie eine Person angibt, mit Ärger als Gegenpol zu Angst, Schuld im Gegensatz zu Scham oder beispielsweise Depression im Vergleich zu Euphorie umzugehen, könnte man ein viel differenzierteres Bild über diese erhalten.

Im Hinblick auf das Thema der Verarbeitung von Alltagsbelastungen (Stress-Situationen) der vorliegenden Arbeit wird deswegen auch ein kurzer theoretischer Schwenk in Richtung Emotionen unternommen.

1.6.1 Definition von Affektregulation

Das Wort „*Affekt*“ meint Gefühlstönungen, die eine bestimmte Person zu einem bestimmten Zeitpunkt empfindet. Unterschiede im Affekt bestehen hauptsächlich

in dessen hedonistischen Wertigkeit aufgrund von different wahrgenommener Erregung.

Ist eine Gefühlstönung stark ausgeprägt, hat einen eindeutigen Grund und befindet sie sich in der bewussten Wahrnehmung der Person, wird diese als „Emotion“ bezeichnet. Sanft ausgeprägte Gefühle mit uneindeutigem Hintergrund, die unbewusst bleiben, werden „Stimmung“ genannt (Larsen & Prizmic, 2004).

Laut Diamond und Aspinwall (2003) sind *Emotionen* demnach aus Situationen entwickelte Reaktionstendenzen, die folgendes beinhalten: subjektive Gefühlszustände, Kognitions- und Informationsverarbeitung, expressive Anzeigen und Verhalten, Motivation und physiologische Antworten.

Emotionsregulation andererseits bezieht sich auf internale und transaktionale Prozesse, durch welche, bewusst oder unbewusst, eine oder mehrere Komponenten einer Emotion moduliert werden. Dies' geschieht entweder durch das Modifizieren der eigenen Erfahrung/des eigenen Verhaltens/des eigenen Ausdrucks, oder durch die Veränderung der Situation, die die Emotion ausgelöst hat (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Gross, 1999; zitiert nach Diamond & Aspinwall, 2003, S. 127).

Thompson definierte Emotionsregulation 1994 als aus extrinsischen und intrinsischen Prozessen zusammengesetzt. Diese seien für die Überwachung, die Evaluierung und die Modifizierung emotionaler Zustände verantwortlich, im besonderen Ausmaß aber für deren intensive und temporäre Ausstattung im Hinblick auf das Erreichen der eigenen Ziele.

Thompson geht weiters mit Masters 1991 (zitiert nach Thompson, 1994, S. 28) konform, indem er ebenfalls beschreibt, Emotionsregulation könne das Aufrechterhalten, aber auch das Bestärken emotionaler Erregung beinhalten, genauso könne sie aber auch die Hemmung oder Unterdrückung von Gefühlen meinen.

Weiters behauptet er, Emotionsregulation umfasst nicht nur Strategien des Selbstmanagements, sondern auch eine Reihe externaler Einflüsse durch Mittel und Wege, durch die Emotionen reguliert werden können.

Laut Thompson (1994) betrifft Emotionsregulation nur in den seltensten Fällen die konkrete, von der Person wahrgenommene Emotion. Meist betrifft diese die Ausstattungen der jeweiligen Emotion in Bezug auf Intensität und Zeit.

Emotionsregulation muss weiters funktionell, d.h. im Sinne der Ziele der regulierenden Person zu einem gewissen Zeitpunkt, betrachtet werden. Diese Ziele können sehr Verschiedenartig sein und sich ändern (Thompson, 1994).

Eisenberg, Spinrad und Morris beschreiben Affektregulation 2002 sehr detailliert als:

„... Prozess des Beginnens, Vorbeugens, Erhaltens, Modulierens oder Ändern des Auftauchens, der Intensität oder Dauer innerer Gefühlszustände, emotionsbezogener physiologischer Prozesse, und/oder emotionsbezogener Kognitionen und Ziele, die gewöhnlich im Dienste der eigenen Zielerreichung stehen.“ (S. 122).

Affektregulation umfasst so sowohl Emotionen als auch Stimmungen, die entweder angestregter („effortful“, (siehe weiter unten, Kap. 1.7.2.1)) oder automatischer Regulation unterzogen werden.

Affektregulation sollte im Idealfall so funktionieren, dass die wichtigen Informationen, die Affekte enthalten, vom Individuum verstanden werden, d.h. direkt weiterführende Gedanken und Emotionen angestoßen werden, um adaptiv auf das Gefühl reagieren zu können. Danach sollte das Gefühl jedoch losgelassen werden können (Larsen & Prizmic, 2004).

Affektregulation meint das Eintreten von Prozessen der Überwachung und Auswertung von Affekten. Individuen werden im Zuge der Regulation ihrer Affekte aktiv, um die Intensität eines Affektes zu erhalten oder diese zu verändern, was entweder deren Unterdrückung oder Steigerung meint. Weiters werden Versuche, Affektepisoden zu verlängern oder zu verkürzen als Affektregulation bezeichnet (Gross, 1999; Parkinson, Totterdell, Briner & Reynolds, 1996; Thompson, 1994; zitiert nach Larsen & Prizmic, 2004, S. 40).

Laut Diener und Seligman (2002) sind affektive Zustände essentiell für das menschliche Wohlbefinden. Dies' ergibt sich nämlich durchschnittlich aus positiven und negativen Affekten, die über längere Zeit hinweg beobachtet werden können.

1.6.2 Strategien zur Regulation von negativem und positivem Affekt

Forscher im Bereich der Tradition der Stress- und Bewältigungsforschung legten primär Wert auf die „Herunterregulierung“ negativen Affekts (siehe z.B. Bushman, 2002; Tamres, Janicki & Helgeson, 2002; zitiert nach Larsen & Prizmic, 2004, S. 41), andere Forscher bedenken jedoch die „Hinaufregulierung“ positiven Affekts genauso (Davidson, 2000; Fredrickson, 2000; Lucas, Diener & Larsen, 2003; Lyubomirsky, 2001; zitiert nach Larsen & Prizmic, 2004, S. 41).

Regulationsstrategien nach Larsen und Prizmic (2004) für die Regulation negativen Affekts sind:

- Ablenkung, die negativen Ereignisse/Gedanken loswerden, Nachsinnen und Rumination verhindern
- „sich öffnen“, Expression des negativen Affekts, Katharsis (Ausleben des negativen Affekts)
- Unterdrückung, den negativen Affekt daran hindern, Ausdruck zu bekommen
- kognitive Neubewertung, einen Sinn in negativen Ereignissen finden
- soziale Vergleiche nach unten
- problemdirektierte Aktion oder das Planen, Probleme in der Zukunft zu vermeiden
- Selbstbelohnung, an erfreuliche Aktionen denken oder diese machen
- Sport machen, Entspannung, essen, und andere physische Manipulationen
- unter Leute gehen, Trost, Hilfe oder Ratschläge von anderen suchen
- Rückzug, Isolation, Zeit alleine verbringen

Die Punkte „sich öffnen“ und „unter Leute gehen“ mögen vielleicht widersprüchlich zur Strategie des „Rückzugs“ wirken. Hier ist es aber wichtig, individuell zu entscheiden. Welche Art der Regulation in welcher Situation am besten ist, hängt von der jeweiligen Person und ihren Charaktereigenschaften ab.

Regulation positiven Affekts kann, laut Larsen und Prizmic (2004), folgendermaßen gestaltet werden:

- Dankbarkeit, Erkennen, wie gesegnet man ist, oder das Fokussieren auf Bereiche im Leben, die gut laufen
- Anderen helfen, Taten der Freundlichkeit begehen
- Humor, Lachen, den positiven Gefühlen Ausdruck verleihen

Garnefski, Kraatj und Spinhoven gehen 2001 von anderen Emotionsregulationsstrategien aus, die sich in der individuellen Kognition abspielen. Diese konzentrieren sich auf die Kontrolle negativer Gefühle:

- Selbstbeschuldigung, sich selbst die Schuld geben
- Akzeptanz, das Geschehene akzeptieren
- Rumination, langes Nachsinnen und Grübeln
- Erneute Konzentration, das Lenken der Gedanken auf Positives, an etwas Schönes denken
- Erneute Konzentration auf Planung, neue Schritte, wie es weitergeht, planen
- Positive Neubewertung, dem negativen Ereignis eine positive Erfahrung abgewinnen
- Relativieren, das Geschehene nicht zu persönlich nehmen
- Übertreibung, das Erlebte als Katastrophe darstellen
- Fremdbeschuldigung, anderen die Schuld geben

1.7 Der Selbstregulation verwandte Konstrukte

1.7.1 Alternative Modelle

Es ist zu erwähnen, dass noch zahlreiche, in diesem Kapitel nicht erwähnte Konzepte, die als der Selbstregulation ähnlich definiert werden können, existieren. Allen voran das oben erwähnte kybernetische Feedbackschleifenmodell von Carver und Scheier (1981, 1982, 1998), welches auf dem Gebiet der Selbstregulation als Urgestein bezeichnet werden kann (Vohs & Baumeister, 2004). Das Konzept des „Copings – der Bewältigung“, wird weiter unten im Zuge der Erläuterung des Transaktionalen Stressmodells von Lazarus und Kollegen (siehe z.B. Lazarus & Launier, 1981) besprochen. Folgend soll nur ein Einblick in die Sichtweisen einiger alternativer Modelle gegeben werden:

1.7.1.1 Alternative Modelle in Bezug auf die Funktionsweise von Selbstregulation

Die *konnektionistische Metapher für Selbstregulationsprozess-Systeme* geht von multiplen und gleichzeitig laufenden Prozessen aus, die funktionieren, ohne eine einzelne zentrale Kontrolle aufzurufen. Außerdem können konnektionistische Modelle Systeme, die einen Bias aufweisen, berücksichtigen. Sie machen dies' indem die Aktivierungsmuster in so einem System gehemmt und durchgeschleust werden. So spiegeln sie das Individuum wider (Mischel & Ayduk, 2004).

Ein spezielles konnektionistisches Modell ist das „Cognitive-Affective Processing System“ (CAPS) von Mischel und Shoda (1995).

Es wurde dazu entwickelt, individuelle Unterschiede und grundlegende Prozesse, unter anderem Selbstregulation und Selbstkontrolle, zu analysieren.

Mentale Repräsentationen bestehen in diesem System aus Kognitionen und Affekten (emotionalen Zuständen), was hier als „Cognitive-Affective Units“ (CAUs) bezeichnet wird. Diese sogenannten CAUs sind mit einem stabilen, neutralen

Netzwerk verbunden, das Aktivierung mittels Pfaden von Aktivierung und Deaktivierung entweder leitet oder hemmt (Mischel & Ayduk, 2004).

Die CAUs sind an Personenvariablen gebunden. Unter anderem an die individuellen Selbstregulationskompetenzen, die kognitiv-affektive Strategien und Skripts zur Generierung bestimmter sozialer Verhaltensweisen zum Erlangen schwieriger Ziele beinhalten (Mischel & Ayduk, 2002; Mischel et al., 1996; zitiert nach Mischel & Ayduk, 2004, S. 102). CAUs operieren ebenfalls auf multiplen Levels von Aktivierungsmustern, die teilweise automatisch, teilweise mehr „beratend“, teilweise kognitiv und teilweise affektiv (Metcalf & Mischel, 1999).

Metcalf und Mischel beschrieben die obigen Vorgänge des konnektionistischen Modells 1999 mithilfe einer zwei Systeme umfassenden Rahmenarbeit, nämlich einem „*Heiß-Kalt-System*“, in dem „heiße Punkte“ und „kalte Knoten“ interagieren. Das heiße System stellt die Basis von Emotionalität, Ängsten und Leidenschaft dar, das kalte System ist kognitiv veranlagt. Es ist emotional neutral, kontemplativ und strategisch. Hier ist in diesem Modell auch der Sitz der Selbstregulation und Selbstkontrolle angesiedelt.

Stress verschiebt das System in Richtung Hitze und macht den kalten Anteil unfähig.

Rothbaum und Kollegen entwickelten 1982 ein *zwei Prozesse inkludierendes Modell* der ausgeübten Kontrolle. Sie beschrieben die erste Form der Kontrolle, die „Primary Control“ als eintretend, wenn die Person versucht, aktiv ihre Umwelt zu ändern und diese an ihre Vorstellungen anzugleichen.

„Secondary Control“ hingegen tritt ein, wenn Individuen sich selbst ändern, um konform mit den umgebenden Einflüssen zu gehen.

Dieses Prinzip der sogenannten „sekundären Kontrolle“ von Rothbaum et al. (1982) kann als sehr eng verbunden mit der Selbstregulation im Sinne von Baumeister und Kollegen (1994) verstanden werden, da es das Einwirken auf das Selbst zur Anpassung an die Umwelt meint.

Rothbaum et al. (1982) unterschieden vier Manifestationen der sekundären Kontrolle: voraussagende Kontrolle, illusorische Kontrolle, stellvertretende Kontrolle und interpretative Kontrolle.

Die Weiterführung dieser Theorie der zwei Kontrollarten passierte durch Heckhausen und Schulz, die 1995 eine Theorie der Kontrolle für die gesamte Lebensspanne entwickelten. Sie verfeinerten die Ansätze von Rothbaum et al. (1982), in dem sie die primäre Kontrolle noch weiter in die Kategorien „wahrheitsgetreu versus illusorisch“ und „funktional versus dysfunktional“ gliederten und so ein *zweidimensionales Modell der primären Kontrolle* erhielten. Nach Heckhausen und Schulz (1995) kann die primäre Kontrolle so vier Ausprägungen annehmen: funktional und wahrheitsgetreu (effektives Verhalten), funktional aber illusorisch (man verhält sich richtig, aber aufgrund falscher Überzeugungen), dysfunktional und wahrheitsgetreu (kurzzeitig effektives Verhalten, das jedoch das langfristige Kontrollpotential schwächt), und dysfunktional und illusorisch (ineffektives Kontrollverhalten aufgrund von falschen Überzeugungen).

Später wurden zusätzlich die Dimensionen „Erwartung“, „Wertigkeit“ und „Attribution“ eingeführt, um schließlich ein *dreidimensionales Modell der sekundären Kontrolle* zu entwickeln.

1.7.1.2 Alternative Modelle in Bezug auf das optimale Ausmaß an Selbstkontrolle

Resultieren psychische Probleme aus zu wenig an Selbstkontrolle oder aus zu viel davon? Das „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, vierte Version - DSM-IV“ (American Psychiatric Association, 1994; zitiert nach Tangney et al., 2004, S. 277) hat jedenfalls eine Vielfalt an Diagnosen, die unter den Namen „Impulskontrollstörungen“ fallen, welche ein zu geringes Ausmaß an Selbstkontrolle meinen.

Auffassungen von Überkontrolle durchziehen ebenfalls zahlreiche Konzepte von Zwangserkrankungen, aber auch von gewissen Arten von Ess-Störungen, wie das

die Anorexia nervosa beispielsweise ist. Demnach gäbe es also ein „zu wenig“ an Selbstregulation, allerdings auch ein „zu viel“ davon.

Überkontrolle sollte also z.B. positiv mit Symptomen von Zwangsstörungen, hingegen negativ mit Problemen wie Angst und Ärger korrelieren. Psychologische Anpassung sollte, laut dieser Theorie der Existenz von Überkontrolle, also entweder eine kurvilineare Beziehung zeigen, sodass sehr hohe und sehr niedrige Selbstkontrolle mit Pathologie verbunden ist. Oder eine andere Variante, die denkbar wäre, wäre, dass Symptome und die Selbstregulation keine Beziehung zeigen, da sich die beiden gegensätzlichen Effekte gegenseitig ausgleichen (Tangney et al., 2004).

Baumeister und viele seiner Kollegen (Baumeister et al., 1994; Tangney et al., 2004) hielten ein „zu viel“ an Selbstkontrolle im Zuge ihres „*Modells limitierter Stärke*“ im Gegensatz dazu keineswegs für schlecht. Im Gegenteil dazu konnten sie bei Testungen auf kurvilineare Zusammenhänge keine negativen Effekte der Überkontrolle finden, sondern eine Reihe an Verbesserungen in vielen Lebensbereichen. Sie nahmen an, es existieren Arten von „Unter- und Missregulation“, je mehr Kontrolle eine Person jedoch ausübt, desto angepasster und glücklicher sei diese (siehe Kap. 1.3).

Kremen und Block sprachen 1998 von einem mittleren als optimalem Ausmaß an „*Ego Control – Ich Kontrolle*“. Das Konstrukt der Ego-Kontrolle wurde 1980 von Block und Block als verhaltensorganisierendes Prinzip folgendermaßen definiert: Ego-Kontrolle meint die Tendenz eines Individuums, emotionale und motivationale Impulse einzudämmen, im Gegensatz dazu, sie auszudrücken.

Ego-Kontrolle kann die ganze Palette von Ego-Unterkontrolle (was einen niedrigen Grenzwert für den Ausdruck von Trieben bedeute) bis hin zur Ego-Überkontrolle (ein relativ hoher Grenzwert für die Expression von Impulsen) umfassen.

Individuen mit einer niedrigen Ausprägung an Ego-Kontrolle suchen die unmittelbare Belohnung, sie sind spontan und energiegeladen, nicht zwanghaft, leicht beeinflussbar und haben ein relativ rasches gesamtes Tempo. Menschen, die man als ego-überkontrolliert beschreiben würde hingegen üben sich im Gratifikationsaufschub (zum Zusammenhang zwischen Ego-Kontrolle und

Gratifikationsaufschub, siehe auch die Studie von Funder & Block, 1989), hemmen den Ausdruck von Emotionen, sind schwer von einer Sache abzulenken und beharrlich, sie sind relativ obsessiv, können Ambiguitäten nicht gut aushalten und zeigen eine Präferenz für eine strukturierte Umgebung.

Ein ebenfalls von ihnen beschriebenes Konzept ist das der „Ego Resiliency – Ego-Belastbarkeit“, was die menschliche Kapazität meint, die eigenen inneren Antworten in Bezug auf die sich ändernden situationalen Anforderungen zu modifizieren und dies’ im Besonderen in Hinblick auf frustrierende oder stressreiche Ereignisse.

Die Ego-Resilienz ist deshalb so wichtig, weil sie als adaptive Funktion dazu dient, die momentanen Anforderungen einer Situation mit den internen Anforderungen der Person zu verbinden (Block & Kremen, 1996).

Die Kombination der Qualitäten „ego-kontrolliert“ und „ego-belastbar“ ergibt nun die individuelle Anpassung. Ist die Ego-Unterkontrolle mit wenig Ego-Belastbarkeit verbunden äußert sich diese maladaptiv, z.B. in antisozialem Verhalten. Ego-Unterkontrolle mit hoher Ego-Ausdauer verbunden führt dagegen zu Kreativität und Offenheit. Gleichfalls kommt es bei der Ego-Überkontrolle auf deren Kombination mit der Ego-Belastbarkeit an: ein adaptives Ergebnis (hohe Ego-Belastbarkeit) würde sich etwa in Planungsfähigkeit, ein nicht adaptives Verhalten in Rigidität äußern (Kremen & Block, 1998).

Die Modulation der Ego-Kontrolle wird durch das Konstrukt der Ego-Belastbarkeit beschrieben. Das Ziel des Menschen sollte, laut Block und Kremen (1996), so unterkontrolliert wie möglich und so überkontrolliert wie nötig zu sein. Wenn Personen allerdings zu unterkontrolliert sind, sodass dies’ adaptiv ineffektiv wird, oder überkontrollierter als unbedingt adaptiv erfordert, so sind diese Menschen nicht ego-belastbar (zu Ego-Kontrolle und Ego-Belastbarkeit, siehe auch Kap. 1.7.2.1).

Das als mittleres Ausmaß an Kontrolle optimal angesehene Konstrukt der Ego-Kontrolle (Block & Block, 1980) steht also dem als hohes Ausmaß als optimal postulierten Konzept der Selbstkontrolle gegenüber (z.B. Tangney et al., 2004).

1.7.2 Weitere der Selbstregulation verwandte Begriffe

Während weiter oben ganze Modellkomplexe der Selbstregulation in Bezug auf deren Funktionieren bzw. die quantitativen Optimalzustände beschrieben wurden, seien im Folgenden nur einige synonyme, oder annähernd ähnliche, Begriffe und Definitionen in Abgrenzung zu der der Arbeit zugrunde liegenden von Baumeister (2002) gegeben.

Die Begriffe der Handlungskontrolle (Kuhl, 1983), der Volition (Heckhausen, 1989), der Selbst-Disziplin (Baumeister et al., 1994) und der menschliche Anpassungsfähigkeit (Block & Kremen, 1996) können als Synonyme für Selbstregulation erwähnt werden. Im Folgenden werden weitere Begriffe genauer erläutert:

1.7.2.1 Effortful Control, Ego Control und Ego Resiliency

In diesem Kapitel sollen die Begriffe der „Effortful Control“, der „Ego Control“ und der „Ego Resiliency“ erläutert und deren Verschränkungen nähergebracht werden.

Rothbart hat Effortful Control als “the ability to inhibit a dominant response to perform a subdominant response” (Rothbart & Bates, 1998, S. 137; zitiert nach Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004, S. 260) beschrieben.

Der Begriff „Effortful Control – anstrengende Kontrolle“ wurde erstmals 1989 von Mary Rothbart im Zuge der Behandlung des Themas „Temperament“ verwendet um eine Form von Kontrolle zu beschreiben, die bei Kindern während ihrer Entwicklung auftritt. Weiterentwickelt wurde das Konzept dann mit anderen in Rothbart und Kollegen (1994, zitiert nach Eisenberg et al., 2004, S. 259). Sie beschrieben die Effortful Control das anteriore Aufmerksamkeitsnetzwerk im mittleren präfrontalen Kortex involvierend, welches eine Hauptrolle in der Planung und der Kontrolle von Aufmerksamkeit und dem Verhalten, das daraus resultiert, spielt.

Effortful Control, die zum Bereich der exekutiven Aufmerksamkeit zu zählen ist, ist in das Bewusstsein bei der Durchführung von geplantem Verhalten (Posner & DiGirolamo, 2000; zitiert nach Eisenberg et al., 2004, S. 260) und in subjektive als freiwillig empfundene Kontrolle der Gedanken und Gefühle eingebunden, und es wird angenommen, dass sie bei der Konfliktbewältigung und beim Ausbessern von Fehlschlägen ins Spiel kommt. Außerdem scheint sie an der Planung neuer Schritte und Aktionen beteiligt zu sein (Posner & Rothbart, 1998; zitiert nach Eisenberg et al., 2004, S. 260).

Zur Differenzierung von Effortful Control wird bei Eisenberg et al. (2003) diese als freiwillige emotionsbezogene Regulierung verstanden während von Ego Control angenommen wird, dass diese in erster Linie weniger freiwillige, reaktive Kontrollprozesse reflektiert.

Die Erklärung dafür, warum sich Menschen in ihrer generellen Fähigkeit der Selbstregulation unterscheiden liegt, laut zahlreicher Autoren, in der Unterschiedlichkeit von Persönlichkeitseigenschaften wie Gewissenhaftigkeit (Bem & Allen, 1974; McCrae & Costa, 1999; zitiert nach Mischel & Ayduk, 2004, S. 100), Ego-Belastbarkeit und Ego-Kontrolle (Block et al., 1980; zitiert nach Mischel & Ayduk, 2004, S. 100) verwendet.

Die oben erwähnten Konstrukte geben jeweils Aufschluss über die Stabilität und Korrelate der individuellen Selbstregulationsfähigkeit, liefern aber begrenzt Information über die spezifischen Prozesse, die dieser Kompetenz unterliegen (Mischel & Ayduk, 2004).

Laut Eisenberg et al. (2003) mediiert die Ego-Belastbarkeit sowohl die Beziehung zwischen anstrengender Kontrolle und dem sozialen Status als auch zwischen der reaktiven Ego-Kontrolle und dem Sozialstatus.

Die Effortful Control sagt direkt sozial angemessenes Verhalten vorher.

1.7.2.2 Delay of Gratification

Die Erforschung der „Delay of Gratification – des Belohnungsaufschubs“ bildet die Grundlage für Erkenntnisse in der Erforschung von Konzepten wie der Effortful Control, die im oberen Kapitel erwähnt wurde (Mischel, 1974a; Mischel & Baker, 1975; Mischel & Ebbesen, 1970; Mischel, Ebbesen & Zeiss, 1972; Mischel & Moore, 1973; zitiert nach Mischel & Ayduk, 2004, S. 107).

Mit Verzögerungsaufschub ist laut Mischel (1981) die Fähigkeit gemeint, auf ein zwar unmittelbares, jedoch nicht so sehr gewünschtes Ergebnis zu verzichten, um ein erstrebenswerter erscheinendes in der Zukunft zu erreichen.

Metcalf und Mischel (1999) wiesen darauf hin, dass in experimentellen Settings zur Erforschung der Delay of Gratification meist kleine Kinder als Versuchspersonen dienen. Diese werden mit einer für sie attraktiven Belohnung, die sie sich erklärtermaßen wünschen, konfrontiert, mit der Einschränkung, sie müssten darauf eine Zeit lang warten, bis ein Experimentator wieder zurückkäme, der ihnen diese aushändigen würde. Als zweite Option wird den Kindern freigestellt, sie dürften diese Wartezeit auch abkürzen, eine Glocke läuten und das Experiment beenden. In diesem Fall erhielten sie jedoch nur eine kleinere Belohnung.

Nach Mischel und Ayduk (2004) wird so ein Dilemma herbeigeführt.

Delay of Gratification Situationen haben hohen diagnostischen Wert für diverse Maße für die Selbstregulation bei der Erreichung gewisser Standards. Außerdem stellen sie ein Maß der Entwicklung sozialer, emotionaler und kognitiver Fähigkeiten im Erwachsenenalter dar (Ayduk et al., 2000; Mischel et al., 1989; zitiert nach Mischel & Ayduk, 2004, S. 107).

Auch Wulfert, Block, Santa Ana, Rodriguez und Colzman (2002) erforschten den Bereich der Delay of Gratification und kamen zur Schlussfolgerung, dass solch' ein einfaches Belohnungsaufschubs-Szenario ein verlässliches Maß für Selbstkontrolle darstellt. Sie untersuchten in einer Studie High School Schüler und boten ihnen eine kleine monetäre Belohnung für die Teilnahme an der Studie, die sie sofort erhalten sollten oder eine höhere Gage eine Woche später. Es

kristallisierte sich ein Zusammenhang zwischen der Wahl der unmittelbaren Belohnung und beispielsweise erhöhtem Zigaretten- und Alkoholkonsum oder schlechteren akademischen Leistungen heraus. Die Studie konnte unter jüngeren Schülern repliziert werden.

Es ist auch erwähnenswert, dass das Fokussieren der mentalen Repräsentationen der Belohnung auf das „heiße“, emotionale, temperamentvolle, handlungsbezogene System die Verzögerungszeit des Aufschubes verkürzt, während ein Konzentrieren auf die nicht-konsumorientierten, informativen Qualitäten der Belohnung im „kalten“ Teil des Reizverarbeitungs- und Regulations-Systems die Wartezeit verlängert (Mischel, Shoda & Peake, 1988) (zum „Heiß-Kalt-System“ der Selbstregulation siehe Kap. 1.7.1.1).

Mischel und Kollegen (1988) waren es auch, die in einer Längsschnittstudie erkannten, dass das vorschulische Gratifikationsaufschubsverhalten in positiv linearem Zusammenhang mit der kognitiven und sozialen Kompetenzen derselben Versuchspersonen in deren Adoleszenz steht. Waren die Probanden im Alter von 4, 5 Jahren fähiger, länger auf etwas zu warten, was sie gerne hätten, so wurden sie als Jugendliche als verbal flüssiger, aufmerksamer und auch frustrations- und stresstoleranter beschrieben.

Eine Meta-Analyse von Silverman (2003) zeigte in Bezug auf Geschlechtsunterschiede einen Vorteil für Frauen bei der Delay of Gratification. Diskutiert wurden hier verschiedene Gründe für diesen. Als erstes stand die Hypothese von Bjorklund und Kipp (1996, zitiert nach Silverman, 2003, S. 451) zur Debatte, dass der Geschlechtvorteil für Frauen in einem erhöhten Selektionsdruck auf diesen während der Evolution erklärbar wäre, als zweite Annahme meinten dieselben Autoren, Frauen verfügten eventuell über ein größeres Wissen an Verzögerungsstrategien.

Es werden auch das Prinzip der Diskontierung (d.h. dass eine Belohnung weniger wert ist, wenn sie nicht gleich erfolgt) oder die Aversion des Wartens (Sonuga-Barke, Taylor, Sembi & Smith, 1992; zitiert nach Silverman, 2003, S. 458) als mögliche Gründe angedacht. Zum Schluss wird über die weibliche Rolle als Mutter

diskutiert, wobei hier Bjorklund und Kipp (1996, zitiert nach Silverman, 2003, S. 458) postulieren, dass der weibliche Vorteil im Belohnungsaufschubverhalten offensichtlicher in Situationen sein müsste, in denen es um die Bedürfnisse anderer geht.

Im Hinblick auf Selbstregulation gehen Raffaelli, Crockett und Shen (2005) davon aus, dass Mädchen dazu neigen, eine höhere Selbstkontrollkompetenz zu besitzen als Buben und dass sich dies schon früh in der Kindheit herauskristallisiert und über viele Jahre hinweg stabil bleibt.

Kremen und Block (1998) stellten fest, es könnte am unterschiedlichen Selbstkontrollverhalten liegen, weswegen Buben und Mädchen Differenzen bei psychosozialen Problemen in der Jugend aufweisen. Ihnen zufolge werden Mädchen so erzogen, dass diese zur Überkontrolle neigen (die zu emotionalen Problemen führen kann) und Buben werden so sozialisiert, dass sie eher zur Unterkontrolle tendieren (was Verhaltensauffälligkeiten mit sich bringen kann).

1.7.2.3 Willpower

Das Konzept der „Effortful Control – anstrengenden Kontrolle“ (Kap. 1.7.2.1) in der Selbstregulation wird in der Alltagssprache „Willenskraft“ genannt (Mischel & Ayduk, 2004).

Ein Aspekt von „Willpower“ – Willenskraft – ist die Fähigkeit, eine impulsive Antwort zu hemmen, die ansonsten die eigene Verantwortung (z.B. ein Dessert weiterzureichen oder auf Alkohol zu verzichten) zunichte machen würde (Metcalf & Mischel, 1999). Das „Delay of Gratification – Verzögern der Belohnung“ (Kap. 1.7.2.2) Paradigma ist ein Prototyp für die Untersuchung von Willensstärke im Verfolgen schwieriger Ziele (reviewed von Mischel, Ebbesen & Zeiss, 1972; Mischel et al., 1989; zitiert nach Metcalfe & Mischel, 1999, S. 3).

2. Stress und dessen Bewältigung

2.1 Stress

Da „Daily Hassles – Alltagsbelastungen“, die in der vorliegenden Studie bei Gesundheits- und Krankenpflegeschülern gemessen wurden, eine spezielle Art von Stress sind, soll ein kurzer theoretischer Abriss darüber gegeben werden.

2.1.1 Definition von Stress

Je nachdem, welcher Denkrichtung der Autor der Definition von Stress angehört, wird Stress unterschiedlich beschrieben (vgl. die Einteilung von Stress als externes vs. internes Ereignis vs. einer Transaktion). Viele sehen Stress als eine Interaktion zwischen den Einflüssen der Umwelt und der individuellen Reaktion der Person darauf:

Compas z.B. definiert Stress 2004 als Zustände, die durch Umstände, bedingt durch die Umwelt, hervorgerufen werden. Diese werden vom Individuum als bedrohlich wahrgenommen und können so Überforderung auslösen und psychologische, genauso wie biologische Fähigkeiten eines Menschen behindern. Von Folkman (1984) wird Stress als die Beziehung zwischen der Person und der Umgebung definiert, die von der Person als strapaziös oder die Ressourcen überschreitend bewertet wird. Weiters wird diese Beziehung als das Wohlbefinden gefährdend wahrgenommen.

Psychologischer Stress, der sich aus dem Zusammenspiel von diversen Systemvariablen und Prozessen ergibt, so Lazarus 1990, hängt von einer Bewertung durch die Person ab. Diese fällt im Fall von Stress so aus, dass die Person-Umwelt-Beziehung zu einem bestimmten Zeitpunkt als eine schädliche,

gefährliche oder herausfordernde wahrgenommen wird. Lazarus (1990) zufolge ist Stress also ein Status nach einer kognitiven Bewertung.

Mason identifizierte 1975 drei Arten davon, wie der Terminus Stress benutzt wird. Stress kann sich 1. auf einen internalen Zustand des Organismus (manchmal als „Anspannung“ bezeichnet) beziehen, 2. auf ein externes Ereignis (oder „Stressor“ genannt) beziehen und 3. als eine Erfahrung, die aus der Transaktion zwischen der Person und ihrer Umwelt hervorgeht, bezeichnet werden. Diese Auffassung von Stress als Interaktion zwischen Person und Umwelt wurde v.a. von Lazarus und seinen Kollegen (Lazarus, 1966; Lazarus & DeLongis, 1983; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1981) etabliert.

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die verschiedenen Stressarten gegeben werden:

2.1.2 Stress als internes Ereignis

Stress als interner, im Menschen verankerter, Zustand bezieht sich sowohl auf physiologische als auch auf emotionale Reaktionen. Die allgemeine Annahme lautet, Stress hätte negative physiologische Effekte, es wäre allerdings genauer zu sagen, Stress hat aktivierende Effekte, was manchmal sowohl positiv als auch negativ, abhängig von verschiedenen personalen und kontextuellen Einflussgrößen, sein kann (Aldwin, 1994).

Emotional können Personen sowohl mit negativen Gefühlen, aber auch mit positiven Gefühlen reagieren. Die sogenannten „gegensätzlichen Prozesse“ erzeugen einen positiven emotionalen Status, z.B. wenn ein Fallschirmspringer nach anfänglichen Gefühlen von Terror sich sehr freudig erregt fühlt (Solomon, 1980; zitiert nach Aldwin, 1994, S. 24). Emotionale Betäubung kann allerdings genauso vorkommen. Sie tritt meist nach hoch stressreichen Lebensereignissen oder Traumata ein (Aldwin, 1994).

Wenn Reaktionen auf Lebensumstände, die als Stress definiert werden, gemessen werden, muss man sich in diesem Fall auf den subjektiven oder

organistischen Status des Individuums konzentrieren (Lazarus, 1990), nämlich seinen internen Zustand.

2.1.3 Stress als externes Ereignis

Aus der externalen Umgebung kommender Stress meinte zu Anfangszeiten der Stressforschung lebensverändernde Traumata wie Gefechte oder vernichtende Naturkatastrophen. Später konzentrierte man sich zusätzlich auf größere Lebensereignisse, so dass heute der Begriff „Stressor“ auch Ereignisse wie Heirat, Scheidung, Trauerfälle und berufliche Veränderungen meint.

Außerdem konzentriert sich die Forschung auf die Schädlichkeit von Umgebungen und erkundet den Einfluss von Lärm oder Umweltverschmutzung. Wieder andere Wissenschaftler fokussierten ihre Arbeit auf den Einfluss geläufigerer Probleme, wie z.B. der Beeinflussung durch ständigen Stress oder chronischen Stress, der beispielsweise mit der eigenen Rolle in der Gesellschaft verbunden ist. Eine schlechte Ehe zu führen oder verarmt zu sein zählt auch zu dieser Kategorie der gewöhnlichen Beeinflussungen. Effekte der Ärgernisse oder Stressoren des alltäglichen Lebens werden ebenfalls häufig untersucht (Aldwin, 1994).

Physiologische Stresseffekte sind mit großer Wahrscheinlichkeit sehr different, da es einen großen Unterschied macht, ob der Stressor kurzzeitig, chronisch oder periodisch auf das Individuum eingewirkt hat. Tierversuche zeigten jedenfalls diese Ergebnisse (Dienstbier, 1989; zitiert nach Aldwin, 1994, S. 24).

Was die Erkenntnistheorie der Behavioristen betrifft, so legt diese den Schwerpunkt auf objektive externale Bedingungen als Stressoren. Ereignisse werden als Stressinput angesehen, von denen man einigermaßen sicher sein kann, dass sie passiert sind und nicht nur im Auge des Betrachters liegen (Lazarus, 1990).

2.1.3.1 Daily Hassles und Life Events

1999 unterscheidet Lazarus zwischen „Daily Hassles – Alltagsbelastungen“ und „Life Events - großen, kritischen Lebensereignissen“.

Daily Hassles sind, laut Lazarus und DeLongis (1983), irritierende, frustrierende oder bedrängende Herausforderungen und außerdem problemhafte, schwierige Beziehungen, die sich im Alltag belastend auswirken und als Missgeschicke oder kleine Ärgernisse wahrgenommen werden können.

Solche täglichen Ärgernisse sind entweder vorübergehend, sie wiederholen sich aber auch oft, und manchmal sind sie sogar chronischer Natur. Es muss eine Unterscheidung zu kritischen, das Leben auf dramatische Weise verändernden, Lebensereignissen getroffen werden, die nicht jeden Tag passieren.

Beispiele für tägliche Ärgernisse sind Herausforderungen der individuellen Entwicklung, Zeitdruck, schulische Schwierigkeiten, Probleme in der Liebe oder mit Freunden, soziale Probleme wie etwa Einsamkeit und weitere kleine Belästigungen (Kohn, Lafreniere & Gurevich, 1990).

„(Major) Life Events – große Lebensereignisse“ werden als kritische oder traumatische Ereignisse erlebt. Sie sind in der Natur nicht die Norm und kommen nicht bei jedem Individuum vor (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 2000).

Ein Kardiologe namens Wolff stellte bereits 1950 (zitiert nach Aldwin, 1994, S. 57) fest, dass Patienten, krank wurden, die sechs Monate bis zu einem Jahr vorher ein stressreiches Life Event erlebt hatten. Er schlug daraufhin vor, dass jegliche Veränderung, sei es nun eine positive oder negative, adaptionale Energie beansprucht und daher zu Krankheiten prädisponiert. Als positives Lebensereignis gab Wolff (1950, zitiert nach Aldwin, 1994, S. 58) einen neuen Job oder Heirat an, als negatives, z.B. Jobverlust oder Scheidung.

Nach Cassidy (2000) sind Daily Hassles ein Prädiktor der Ergebnisse und Auswirkungen von Stress.

Der Effekt der Alltagsbelastungen wird am besten dadurch erklärt, wie das Individuum Stress während großen Lebensereignissen wahrgenommen und verarbeitet hat. So könnte es sein, dass solche kritischen Lebensereignisse, und wie der Mensch damit umgegangen ist, zur Stressresistenz beiträgt, da man mit deren Quantität und mit der Erfahrung lernt, Stress zu bewältigen (Cassidy, 2000). Solche kritischen Lebensereignisse lassen Menschen Bewältigungsstrategien entwickeln und ausfeilen. Die adaptierten, sogenannten „Copingstile – Bewältigungsstile“ (siehe Kap. 2.2.2) sind schließlich wichtiger für die Gesundheit und Krankheit einer Person, als das Lebensereignis selbst (Cassidy 2000).

Eckenrode behauptet 1984, dass viel des Einflusses von großen Lebensereignissen durch kleine tägliche Ärgernisse mediiert wird.

Große Lebensereignisse beeinflussen die Wahrnehmung von täglichem Stress und dessen Bewältigung. Stress wird nicht durch große Lebensveränderungen sondern über tägliche Herausforderungen, die verfügbaren Ressourcen und etwaige Einschränkungen vorhergesagt, die innerhalb chronischer oder wiederkehrenden Person-Umwelt-Beziehungen ihre Auswirkungen zeigen (Lazarus, 1990).

Obwohl Katastrophen, die z.B. von Green (1986, zitiert nach Lazarus, 1990, S. 8) im Zuge der Stressforschung untersucht wurden, nicht sehr häufig im Leben der meisten Menschen vorkommen, ist Stress dennoch allgegenwärtig.

Theorien über Stress und dessen Messung können also nicht auf große Lebensveränderungen allein aufgebaut werden.

Außerdem müssen Bewertungs- und Bewältigungsprozesse ihre Berücksichtigung finden (Lazarus & Folkman, 1986; zitiert nach Lazarus, 1990, S. 8).

Viele Studien haben darauf hingedeutet, dass Ärgernisse bessere Prädiktoren sowohl von psychologischer als auch von physischer Gesundheit sind im Vergleich zu Lebensereignissen (z.B. Rowlison & Felner, 1989; Weinberger, Hiner & Tierney, 1987; zitiert nach Aldwin, 1994, S. 65).

DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman und Lazarus (1982) meinten, dass tägliche Ärgernisse die „näheren“ Maßeinheiten von Stress seien und deshalb auch eher die Gesundheit eines Individuums vorhersagten als die „weiter entfernten Maßeinheiten“ der großen Lebensereignisse.

Auch Dumont und Provost (1999) sehen die Vorteile der Stressmessung bei Daily Hassles. Als erstes würden Daily Hassles einen Unterschied zwischen objektiver Erfahrung (z.B. der Häufigkeit der Ärgernisse) und subjektiver Erfahrung (die erlebte Intensität des Ärgernisses) machen. Als zweiten Vorteil erwähnen die Autoren (Aldwin, 1994; zitiert nach Dumont & Provost, 1999, S. 345), dass tägliche Hindernisse viel häufiger vorkommen als die im Gegensatz dazu raren kritischen Lebensereignisse. Als dritter Pluspunkt wird erwähnt, dass die Literatur darauf hinweist, dass durch Daily Hassles ein größerer Anteil der Varianz von mentalen Gesundheitsproblemen als Life Events erklären.

Was die Entwicklung über die Lebensspanne hinweg betrifft haben Forschungsarbeiten gezeigt, dass sich die selbstberichtete Beanspruchung durch Alltagsbelastungen vom mittleren Alter hin bis zum hohen Alter reduziert. Almeida und Horn (2004, zitiert nach Stawski, Sliwinski, Almeida & Smyth, 2008, S. 53) fanden heraus, dass jüngere (25-39 Jahre) und mittel alte (40-59 Jahre) Erwachsene darüber berichteten, häufiger tägliche Stressoren zu erleben als ältere (60-74) Erwachsene dies' taten. Stawski et al. (2008) vermuten, dass eventuell die Wahrnehmung der begrenzten noch restlichen Zeit die Älteren dazu veranlasst, Situationen, in denen sie potentiell zur Erfahrung negativer Gefühle kommen könnten, zu minimieren.

2.1.3.2 Daily Hassles, die Krankenpflegeschüler betreffen

Jones und Johnston fanden mit den „Student Nurse Stress Index“ 1999 vier Faktoren, die Stress bei Krankenpflegeschülern zugrunde liegen: Akademische Belastung, Klinische Gründe, Anschlussprobleme und persönliche Probleme.

Prymachuk und Richards (2007) untersuchten britische Pflegewissenschaftsstudenten und fanden ebenfalls diese Faktoren. Akademische Quellen für Stress können, laut den obigen Autoren, Prüfungen und Beurteilungen sein und außerdem die Angst, durchzufallen. Klinische Gründe für Stress sind z.B. Praktika, die Angst, Fehler zu begehen, die ersten klinischen Erfahrungen, Themen rund um den Tod und das Sterben und zwischenmenschliche Schwierigkeiten mit dem anderen Personal. Persönliche und soziale Probleme

sind meist finanzieller Natur oder liegen in der Abkoppelung von zuhause begründet, oder an einem Fehlen an Freizeit.

In Großbritannien herrschen seit Jahren Rekrutierungsprobleme für die Ausbildung im Pflegebereich (Bucchan & Seccombe, 2003; Clark & Clark, 2003; zitiert nach Prymachuk & Richards, 2007, S. 391). Viele Autoren (Baldwin et al., 1998; Lindop, 1989; West & Rushton, 1986; zitiert nach Prymachuk & Richards, 2007, S. 391) vermuten, dass der hohe Stress, der mit der Ausbildung in der Krankenpflege einhergeht, schuld daran ist.

Nach der Ausbildung scheint die Stressbelastung allerdings nicht merklich abzunehmen bzw. sich noch zu erhöhen. Gelsema, van der Doef, Maes, Akerboom und Verhoeven konstatierten 2005, dass Stress im Krankenpflegebereich ein permanentes weltweites Problem sei.

Florio, Donnelly und Zevon (1998) identifizierten neun Cluster von arbeitsbezogenem Stress bei onkologischem Krankenpflegepersonal, das überhaupt in einem hoch stressreichen medizinischen Setting arbeitet:

Ärztebezogener Stress, organisatorische Faktoren, das Beobachten von Leid, ethische Bedenken, Tod und Sterben, Ansteckungsbedenken, negative Gedanken über sich selbst, inadäquate Bewältigungsressourcen und Stress mit Kollegen.

2.1.4 Transaktionale Bewertungsprozesse

Die sogenannte „kognitiv orientierte Theorie von Stress und Coping“, entwickelt von Lazarus und Kollegen (z.B. Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, in press; Lazarus & Launier, 1978; zitiert nach Folkman, 1984, S. 839) ist relational und prozessorientiert. Dies' bedeutet, dass Person und Umwelt in einer dynamischen Beziehung stehen, die sich ständig verändert, und es heißt, dass die Beziehung bidirektional ist, wobei beide vice versa auf einander einwirken.

Die Bedeutung eines Ereignisses ist im Transaktionalen Modell durch den kognitiven Bewertungsprozess determiniert. Dieser besteht aus der primären und

der sekundären Bewertung (Folkman, 1984). Folgend soll näher auf diese Bewertungen eingegangen werden:

- **Primäre Bewertung**

Es passiert die Beurteilung, ob ein Ereignis irrelevant, gut-positiv oder stressreich ist. Irrelevante und positive Beurteilung haben keine bzw. nur gute Signifikanz für das Wohlbefinden. Die Bewertung als stressreich kann folgende Gebiete umfassen: Schaden/Verlust, Gefahr oder Herausforderung. Die Bewertung Schaden/Verlust bezieht sich auf bereits geschehene Verletzung oder Zerstörung, die Bewertung als Gefahr deutet auf die Wahrnehmung von potentiell Schaden oder Verlust hin, und die Bewertung als Herausforderung bezieht sich schließlich auf das Potential für Gewinn. Die Bewertungen Gefahr und Herausforderung schließen sich nicht gegenseitig aus und können simultan vorkommen.

Schaden/Verlust und Gefahr werden von negativen Emotionen begleitet, Herausforderungen durch erfreuliche Emotionen charakterisiert (Folkman, 1984).

Personale und situationale Faktoren beeinflussen diesen primären Bewertungsprozess. Überzeugungen und Verpflichtungen zählen zu den Personenfaktoren.

Mann kann zwischen generellen und speziellen Überzeugungen unterscheiden.

In Bezug auf die *generellen Überzeugungen über die Kontrollierbarkeit* von wichtigen Ereignissen, ist das Konzept über den internalen vs. externalen „Locus of Control“ ausschlaggebend.

Hält man einen internalen Locus of Control inne, so bedeutet das, dass man glaubt Ereignisse würden vom eigenen Verhalten abhängen. Umgekehrt bei einem externalen Locus of Control glaubt die Person, ihre Ergebnisse hängen von Glück, Zufall, Schicksal oder der Beteiligung eines mächtigen Anderen ab.

Generelle Kontrollerwartungen gelten als am einflussreichsten, wenn eine Situation ambig oder neu ist. Hier werden generelle Überzeugungen auf die Kontrollerwartung der speziellen Situation übertragen (Rotter, 1966, 1975; zitiert nach Folkman, 1984, S. 841).

Ist die Belohnung, die ein Individuum zu kontrollieren versucht, kontingent mit seinem Verhalten, wird dieses mehr soziale Aktionen tätigen, um seine Lebensumstände daraufhin zu ändern (Gore & Rotter, 1963; zitiert nach Rotter & Mulry, 1965, S. 598), die Person wird sich außerdem mehr mit den eigenen Fähigkeiten und Fehlern beschäftigen (Efran, 1964; zitiert nach Rotter & Mulry, 1965, S. 598) und sie bewertet die Belohnung als wertvoller. Wirkt die Belohnung allerdings vom Zufall abhängig, ist sie für Personen mit externalem Locus of Control wertvoller (Rotter & Mulry, 1965).

- **Sekundäre Bewertung**

Diese bedeutet die Evaluation von „Coping- oder Bewältigungsressourcen“ (siehe dazu Kap. 2.2) und Optionen, das stressreiche Ereignis kontrollieren zu können.

Wenn die primäre Bewertung einen Schaden, einen Verlust, eine Gefahr oder Herausforderung erkennt, beginnt die sekundäre Bewertung zu beurteilen, was die Person dagegen tun kann und evaluiert physische, soziale, psychologische und materielle Anlagen.

Besonders situationsspezifische Überzeugungen kommen während der sekundären Bewertung zum Tragen. *Situationale Bewertungen von Kontrolle* wirken auf die sekundäre Bewertung ein.

Die Anforderungen der als stressreich bewerteten Situation werden nun auf ihre Bewältigungsmöglichkeiten hin untersucht.

Da die Realität komplex ist, fallen auch Bewertungen über die Fähigkeit, diese zu meistern, komplex aus und Situationen können oft nicht eindeutig als kontrollierbar oder nicht kontrollierbar bewertet werden (Folkman, 1984).

- **Neubewertung**

Da ständig neue Informationen zu der Situation erhalten werden, sei es nun aus der Umgebung oder aufgrund des Copings, können sich (Kontroll-) Bewertungen einer problemhaften Situation ändern. Das „Reappraisal – Neubewertung“ ist eine bilanzierende Analyse (Lazarus & Launier, 1981).

2.1.4.1 Kritik am Transaktionalen Modell

Den Hauptkomponenten des Stressprozesses im Transaktionalen Modell stimmen viele Wissenschaftler zu, dennoch gibt es einige Unstimmigkeiten zwischen den verschiedenen Denkschulen. Als erstes wird kritisiert, dass, wenn man Stress als einen organistischen Zustand betrachtet, es die Frage aufwirft, ob es nun generelle oder spezifische Reaktionen auf Stress gibt – ob alle Stressoren dieselbe generelle Reaktion auslösen oder ob verschiedene Stressoren verschiedene Reaktionen bedingen.

Als zweites widersprechen viele Forscher der kausalen Gerichtetheit der Kategorien, in dem Sinne, dass unterschiedliche Meinungen darüber herrschen, was zuerst kommt, kognitive, emotionale oder physiologische Reaktionen auf Stress.

Außerdem gibt es Uneinigkeit über die kausale Direktionalität zwischen Person und Umwelt: Bedingt die Umwelt physiologische und emotionale menschliche Reaktionen oder ändert der individuelle interne Status jeweils die Wahrnehmung der Umwelt und provoziert so Probleme (Aldwin, 1994)?

Hobfoll (1989, zitiert nach Aldwin, 1994, S. 39) kritisiert den Vorrang der Bewertung in diesem Modell. Es gäbe nämlich äußere objektive Umstände, die nicht von der individuellen Bewertung abhängen (die Arbeitslosenzahlen o.ä.) und dieser Fokus auf rational kognitive Prozesse impliziert, dass Stress ausschließlich eine subjektive Wahrnehmung ist.

Laut Aldwin 1994 ist auch zu bemerken, dass das Modell der Bewertung eher für soziale Ursachen von Stress anwendbar ist und weniger für physikalische. Die

meisten reagierten ja ohne zu denken auf immanente Gefahrenquellen, deren sie sich wenigstens minimalst bewusst seien (beispielsweise einem anfahrenden Bus aus dem Weg zu gehen). Subtile Stressoren wie der Aufenthalt in einem schlechten Gebäude haben vielleicht negative Effekte ohne dem Individuum als Ursache dafür bewusst zu sein. Andererseits lernt man, wenn man vermehrt physikalischen Gefahren ausgesetzt ist, damit umzugehen (z.B. beim Fallschirmspringen) (Aldwin, 1994).

Feldman (1983) kritisierte das Modell positiv als erstes, das dezidiert auf die subjektive Bedeutsamkeit von Belastungen eingeht. Außerdem werde über die Bewertung festgelegt, welche Stärke von stressreichen Ereignissen eine Stressreaktion auslöst.

2.1.4.2 Kontrollbewertungen

Wie oben erwähnt beeinflussen Kontrollbewertungen den Stressverarbeitungsprozess und dessen Outputs, seien es nun generelle Kontrollüberzeugungen, die eher auf die erste Bewertung wirken, oder situationsspezifische, die auf die sekundäre Bewertung einer stressreichen Situation wirken

Im Hinblick auf die situationsspezifische Bewertung ist als Beispiel Cassidy (2000) anzuführen, der kognitive Variablen (u.a. auch die „*Perceived Control – die in der Situation subjektiv wahrgenommene Kontrollierbarkeit*“) als Moderatoren zwischen Alltagsbelastungen und dem wahrgenommenen Stress erkannt hat.

In seinem ökologischen Stressmodell finden sich sieben Hauptfaktoren von kognitiven Stilen: die wahrgenommene Kontrolle, die wahrgenommene soziale Unterstützung, Leistungsmotivation, der Attributionsstil, der Problemlösestil, emotionale Reaktivität und Hoffnungslosigkeit.

Cassidy (2000) fand heraus, dass die kognitive Bewertung eine Hauptrolle im Prozess von Stress und Gesundheit spielt und die Variablen dieses Modells

Gesundheit und Krankheit, gesundes Verhalten und gesunde Lebensstile und den wahrgenommenen Stresslevel voraussagen.

Auch von Bowker, Bukowski, Hymel und Sippola (2000) wird konstatiert, dass die kognitive Bewertung der Situation eine entscheidende Komponente in der individuellen Antwort auf Stress ist. Diese wurde von Bowker et al. (2000) als *wahrgenommene situationale Kontrolle* operationalisiert. Angenommen wurde hier, dass mehr Kontrolle mit einer direkten, problemfokussierten Copingstrategie-Nutzung verbunden sei – die Wahrnehmung limitierter Kontrolle sollte eher mit indirekten, emotionsfokussierten Strategien verbunden sein (Folkman & Lazarus, 1988; zitiert nach Bowker et al., 2000, S. 217).

Die Copingstrategienutzung betrachtend fand man heraus, dass aggressivere Buben mehr negative Strategien anderen gegenüber verwendeten, bei Mädchen bedeutete mehr Aggression sowohl einen Zuwachs der „negativ-gegenüber-anderen“ - Strategien als auch der problemfokussierten Strategien. Für beide Geschlechter galt, dass mehr Rückzug auch die Anwendung von mehr emotionsfokussierten Copingstrategien bedeutete.

Die Wahrnehmung von Kontrolle war negativ mit der Anwendung emotionsfokussierter und positiv mit derer von problemfokussierten Strategien verbunden.

Folkman und Lazarus betonen 1988 (zitiert nach Bowker et al., 2000, S. 217) die Wichtigkeit der Perceived Control für den Umgang mit Stress-Situationen.

Manches Mal können Kontrollbewertungen die Bedrohung, die durch ein stressreiches Ereignis ausgestrahlt wird, allerdings auch erhöhen. Dies' ist beispielsweise der Fall, wenn die Kontrolle in einem Teilaspekt des Problems zwar hilfreich ist, in einem anderen aber zu Kosten führt (z.B. kann eine Chemotherapie zwar den Tumor eindämmen, führt aber zu Depressionen). Auch wenn man seiner gewöhnlichen Art zu handeln antagonistisch handelt, wenn man Ereignisse kontrolliert, führt dies' eher zur Empfindung einer Bedrohung. Außerdem könnten negative soziale Konsequenzen als Resultat von Kontrolle entstehen oder

Ressourcen aufgebracht werden, die wo anders nötiger gebraucht werden würden (Folkman, 1984).

2.2 Bewältigung von Stress – Coping

Nachdem im vorigen Kapitel Prozesse der primären und sekundären Bewertung, mit spezieller Berücksichtigung des Einflusses der generellen und situationalen Kontrollbewertung, in der „kognitiv orientierten Theorie von Stress und Coping“ erläutert wurden, wird nun der zweite Teil des Transaktionalen Modells,“ das Coping - die Bewältigung“ an sich, besprochen.

2.2.1 Definition von Coping

„*Coping* refers to cognitive and behavioral efforts to master, reduce, or tolerate the internal and/or external demands that are created by the stressful transaction.“ (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus & Launier, 1978; zitiert nach Folkman, 1984, p. 843).

Lazarus und DeLongis beschrieben 1983 Coping als entscheidende Variable, die adaptionale Ergebnisse und die Lebensqualität beeinflusst. Menschen versuchen im Angesicht von negativen Ereignissen, die Dinge zu verändern und bleiben selten passiv. Wenn sie die Lage nicht verändern können, so verwenden sie zumindest kognitive Formen der Bewältigung, mithilfe derer sie zumindest die Bedeutung der Situation verändern.

2.2.2 Problemfokussiertes und Emotionsfokussiertes Coping

Laut Lazarus und Folkman (1984) werden Copingstrategien in Annäherungs-Rückzugsmodelle oder in problem-emotionsfokussierte Modelle eingeteilt.

Das Annäherungs-Vermeidungsmodell des Copings gruppiert die jeweiligen Strategien, je nachdem, ob ihr Fokus hin auf den Stressor gerichtet ist oder weg davon. Annäherungsstrategien inkludieren demnach kognitive und verhaltensmäßige Strategien, um den gegebenen Stressor zu verändern, Vermeidungsstrategien beinhalten kognitive und verhaltensmäßige Strategien, sich vom Stressor zurückzuziehen.

Problem- und emotionsfokussiertes Coping ist enger gefasst und einerseits darauf gerichtet, den Stressor zu modifizieren (problemfokussiertes C.), andererseits die emotionalen Zustände zu regulieren, die den Stressor begleiten oder daraus resultieren (emotionsfokussiertes C.) (Ebata & Moos, 1994).

Strategien, die sich auf die Problemlösung konzentrieren, sind darauf bestrebt die stressreiche Situation selbst zu verändern während emotionsfokussierte Copingstrategien darauf abzielen, das psychische Unbehagen zu vermindern. Dies' geschieht durch das einfache Vermeiden der Stress-Situation ohne den Versuch, diese zu verändern (Dumont & Provost, 1999).

Laut Ebata und Moos (1994) können die meisten problemfokussierten Strategien auch als annäherungsorientiert verstanden werden, Annäherungscoping hingegen ist breiter gefasst und inkludiert auch Bewältigungsverhalten, das Affekt reguliert.

Eine Studie von Ebata und Moos (1994) zeigte, dass Adoleszente, die mehr Annäherungscoping verwendeten eher älter waren, aktiver, den gegebenen Stressor als kontrollierbar bewerteten und mehr permanente soziale Ressourcen hatten.

Compas, Malcarne und Fondacaro fanden 1988 heraus, dass ältere Kinder und junge Jugendliche die Anzahl generierter alternativer problemfokussierter Strategien für interpersonale Stressoren ihrer Bewertung deren Kontrollierbarkeit angleichen. Weiters fanden sie heraus, dass die generierten problemfokussierten Alternativen und deren Anwendung negativ mit emotionalen oder Verhaltensproblemen verbunden sind, emotionsfokussierte Strategien, im Gegensatz dazu, seien positiv mit emotionalen und Verhaltensproblemen korreliert.

Ältere Jugendliche weisen zusätzlich eine größere Vielfalt an Copingstrategien auf. Sie verwenden eher direkte Strategien und solche, die eine kognitive Komponente enthalten (Williams & McGillicuddy-De Lisi, 2000).

Winkler Metzke und Steinhausen fanden 2002 heraus, dass Mädchen signifikant mehr aktive Bewältigungsstrategien verwenden als gleichaltrige Jungen. Außerdem nimmt, laut den Autoren, problemmeidendes Verhalten mit zunehmendem Alter ab.

2.2.2.1 *Passung der Anforderungen der Stress-Situation und der gewählten Copingstrategie*

Die *realistische Bewertung* der Situation als *kontrollierbar* macht erfolgreiches problemfokussiertes Coping wahrscheinlicher.

Realistische Unkontrollierbarkeitsbewertung kann die Person das Stressereignis beispielsweise auf instabile Persönlichkeitsfaktoren attribuieren lassen, was eine Depression weniger wahrscheinlich macht (Janoff-Bulman, 1979; Peterson; Schwartz & Seligman, 1981; zitiert nach Folkman, 1984, S. 849).

Durch *unrealistische Unkontrollierbarkeitsbewertungen* wird das notwendige problemfokussierte Coping nicht ausgeführt und auch die Emotionsregulation ist nur mäßig erfolgreich.

Unrealistische Kontrollierbarkeitsbewertungen hingegen strengen die Person nur unnötig an und frustrieren diese.

Es ist allerdings zu erwähnen, dass man Situationen meist nicht eindeutig in kontrollierbare und unkontrollierbare einteilen kann, da diese dynamische Prozesse enthalten und die meisten von ihnen sowohl kontrollierbare als auch nicht kontrollierbare Faktoren inkludieren (Folkman, 1984).

Die Angemessenheit der gewählten Copingstrategie hängt also von deren situationsspezifischer Passung ab. In eher kontrollierbaren Situationen sind direkte, problemfokussierte Bewältigungsstrategien angemessen, in eher

unkontrollierbaren Situationen mehr indirekte Strategien adaptiv (Klein-Heßling & Lohaus, 2002).

Klein-Heßling und Lohaus fanden 2002 heraus, dass die Nutzung angemessener Copingstrategien im Kindes- und Jugendalter sowohl mit positivem Gesundheitsverhalten als auch mit erhöhtem Wohlbefinden zusammenhängt. Nutzen junge Menschen allerdings unangemessene Strategien, so geht dies' mit negativem Gesundheitsverhalten, schlechtem psychischen Wohlbefinden und physischen Beanspruchungssymptomen einher.

Zuckerman, Knee, Kieffer, Rawsthorne and Bruce fanden 1996 zwei Faktoren, die sie „realistische Kontrolle“ (wahrgenommene Kontrolle über kontrollierbare Situationen) und „unrealistische Kontrolle oder Kontrollillusionen“ (wahrgenommene Kontrolle über unkontrollierbare Situationen) nannten.

Die Autoren decken damit teilweise die verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten von subjektiv wahrgenommener situationaler und objektiver Kontrolle ab.

Die untenstehende Graphik beschreibt die Auswirkungen des Realismus der Kontrollierbarkeitsbewertung auf die Entstehung von Stress.

		SUBJEKTIVE KONTROLLIERBARKEIT	
		kontrollierbar	nicht kontrollierbar
OBJEKTIVE KONTROLLIERBARKEIT	kontrollierbar	kein Stress	Stress
	nicht kontrollierbar	Stress	kein Stress

Abbildung 1: Realismus der Kontrollierbarkeit

Die subjektiv wahrgenommene Kontrollierbarkeit ist nur dienlich, wenn diese auch realistisch ist (Folkman, 1984), d.h. wenn man eine Stress-Situation subjektiv als kontrollierbar wahrnimmt, wenn sie dies' auch tatsächlich objektiv ist, und wenn man eine Situation als subjektiv nicht kontrollierbar wahrnimmt, wenn sie dies' auch tatsächlich nicht ist. Nur dann werden adäquate Copingstrategien eingesetzt und die empfundene Stressbelastung reduziert.

2.3 Zusammenhang der Konstrukte Selbstregulation und Coping

Es gilt die Unterscheidung zwischen zwei Kontrollarten. Die erste versucht, die Umwelt zu verändern und wird z.B von Rothbaum et al. (1982, zitiert nach Zuckerman et al., 1996, S. 436) als „primäre Kontrolle“ bezeichnet. Sie ist mit dem problemfokussierten Coping (Folkman, 1984; zitiert nach Zuckerman et al., 1996, S. 436) verbunden. Die andere Art der Kontrolle ist bemüht, die Umgebungsbedingungen zu reinterpretieren oder sich ihr anzupassen, wird „sekundäre Kontrolle“ (Rothbaum et al., 1982; zitiert nach Zuckerman et al., 1996, S. 436) genannt und ist mit emotionsfokussiertem Coping in Verbindung zu sehen (Folkman, 1984; zitiert nach Zuckerman et al., 1996, S. 436).

Selbstregulation wird in der Literatur oft als ein dem Coping verwandtes Konstrukt beschrieben und steht vor allem mit emotionsfokussiertem Coping in Zusammenhang.

Selbstkontrolle kann ein als das Coping erleichternder Faktor betrachtet werden. Nach einer nicht bestandenen Prüfung beispielsweise kann es helfen, den Fokus wieder auf die Arbeit zu legen und effiziente Vorgehensweisen vorantreiben anstatt mit Freunden auszugehen.

Selbstregulation meint also sowohl das „Hinunterregulieren“ unerwünschter als auch die Mobilisierung erwünschter Emotionen, Gedanken und Verhaltensweisen. So kann diese als essentieller Faktor des Bewältigungsprozesses betrachtet werden (Finkenauer et al., 2005).

3. Graphische Darstellung und Fragestellungen

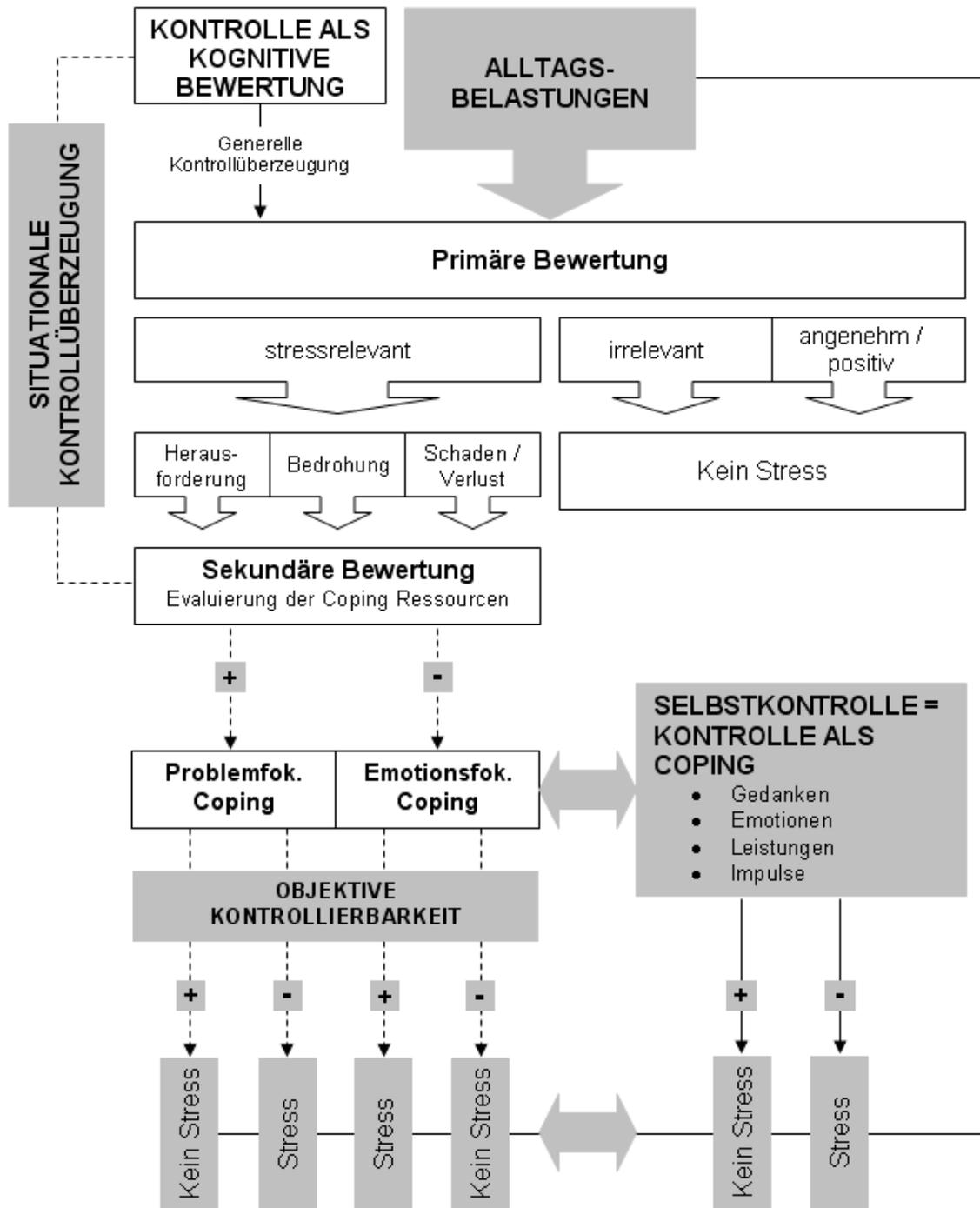


Abbildung 2: Vereinigung der Konstrukte der vorliegenden Arbeit

Die obige Graphik soll nun als Zusammenfassung der zugrunde liegenden Literatur die Konstrukte, die für die vorliegende Studie relevant sind, vereinen, auf einen Blick veranschaulichen und somit auf die Fragestellungen hinführen.

Alle essentiellen Konstrukte sind grau unterlegt: die Alltagsbelastungen, die Prozesse des Transaktionalen Modells der Bewertung (hier wird die situationale Kontrollbewertung hervorgehoben) und Bewältigung (das Coping) und die ihr sehr ähnliche Selbstkontrolle.

Wenn Alltagsbelastungen als stressreich bewertet werden und daraus entweder eine Bedrohung, Herausforderung oder Schaden/Verlust resultieren, spielen im zweiten Bewertungsschritt über die Möglichkeiten des Umgangs mit der Situation die situationalen Kontrollbewertungen eine wichtige Rolle. Geht eine Person davon aus, sie könne die Alltagsbelastung kontrollieren, greift sie eher zu problemfokussierten Bewältigungsansätzen, meint sie allerdings, der Lage nicht Herr werden zu können, entscheidet sich diese für emotionsfokussierte Bewältigungsmethoden. Folkman (1984) wies darauf hin, dass es in dieser Phase entscheidend ist, wie realistisch die Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten ist. Stimmt die erwartete Kontrollierbarkeit der Situation mit der tatsächlich, objektiv gegebenen, überein, so wird das Coping gelingen und der Stress der Alltagsbelastung reduziert. Wird die eigene Handlungsmöglichkeit in der Stress-Situation allerdings unrealistisch eingeschätzt, und objektive und subjektive Kontrollierbarkeit derer stimmen nicht überein, bleibt der Stress bestehen oder erhöht sich sogar.

Im vorliegenden Modell sind Endprodukte des Prozesses gleichzeitig dessen auslösende Bedingungen (siehe dazu auch das Prinzip der Feedbackschleifen von Carver & Scheier, 1981, 1982).

Unabhängig davon, ob nun problemfokussierte oder emotionsfokussierte Strategien angewendet werden, die bloße Aktion der Selbstkontrolle bringt eine Reduktion von Stress. Je mehr Selbstkontrolle, desto weniger Belastung durch tägliche Ärgernisse sollte der Fall sein, sofern diese nicht eine Form von Missregulation darstellt (Baumeister et al., 1994).

In Folge dessen ergeben sich neun Fragestellungen.

Die erste betrachtet das Konstrukt der Selbstkontrolle und mögliche demographische Unterschiede.

Frage zwei stellt die Hauptfragestellung der Arbeit dar und untersucht den Zusammenhang der Selbstkontrolle mit Alltagsbelastungen, Frage drei ist eine Erweiterung der zweiten Frage in Bezug auf die Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastungen.

In Frage vier wird die unterschiedliche Belastung durch Daily Hassles in Bezug auf verschiedene demographische Gruppen untersucht und somit der Schwerpunkt auf das Konstrukt der Alltagsbelastungen gelegt, Frage fünf ist eine Erweiterung der vierten Fragestellung in Hinblick auf langfristige Beeinflussung dieser Alltagsbelastungen.

Mit Frage sechs wird schließlich das letzte wichtige Konstrukt der vorliegenden Studie eingeführt - die subjektiv wahrgenommene Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen - wobei vor allem der Realismus der Kontrollierbarkeit von Bedeutung für das Erleben der Alltagsbelastung ist.

Frage sieben stellt wieder eine Erweiterung auf die Langzeitwirkung der Alltagsbelastungen dar.

In Frage acht werden schließlich soziodemographische Unterschiede im Hinblick auf das Konstrukt der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit untersucht.

Frage neun zielt auf mögliche Zusammenhänge, die in Bezug auf das Konstrukt des Copings gegeben sind, ab und legt diese auf die Relation zwischen der subjektiv wahrgenommenen situationalen bzw. realistischen Kontrollierbarkeit und der Selbstkontrolle um.

III. Empirische Studie

4. Zielsetzungen der Untersuchung und methodischer Zugang

4.1 Ziele der Untersuchung

Aufgrund der vielfältigen theoretischen Erkenntnisse ist es nun Ziel dieser Untersuchung, vor allem den Zusammenhang der Selbstregulation mit diversen Alltagsbelastungen zu untersuchen.

Die Einflussgröße der subjektiv wahrgenommenen Situationskontrollierbarkeit auf die Belastung durch alltägliche Ärgernisse ist ebenfalls Teil der Untersuchung. Besonders wichtig ist auch die realistische Einschätzung der Kontrollierbarkeit einer Stress-Situation, die relevant für deren erfolgreiche Bewältigung ist, weswegen auch der Einfluss dieses Realismus der Kontrolle in Hinblick auf die angegebenen Alltagsbelastungen näher betrachtet werden soll.

Schließlich ist es von höchstem Interesse, den Zusammenhang der subjektiven und vor allem der realistisch eingeschätzten Kontrollierbarkeit einer alltäglichen Belastungssituation mit der Selbstkontrolle näher zu betrachten, da die Kontrollierbarkeit einer Belastung theoretisch sehr häufig mit einem erfolgreichen Coping einhergeht, das Konstrukt der Selbstregulation im Bezug auf die Beeinflussung durch Kontrollierbarkeit aber noch gründlicher Erforschung bedarf.

Ebenso ist es angebracht, junge Erwachsene, die sich in einer alternativ zu einem Studium stehenden Ausbildung befinden, zu untersuchen, besonders, da die Gruppe der Kranken- und Gesundheitspflegeschüler eine der am höchsten belasteten Schülergruppen darstellt.

Es lassen sich schließlich aus der Theorie demographische Unterschiede in Bezug auf die Selbstkontrolle und Alltagsbelastungen vermuten, denen in der vorliegenden Studie ebenfalls nachgegangen werden soll.

4.2 Methodik der Untersuchung

4.2.1 Erhebungsinstrumente

Aufgrund der vielfältigen Fragestellungen wurde ein Verfahren zusammengestellt, welches sich aus der Erhebung der demographischen Daten der Schüler und drei weiteren Fragebogenteilen zusammensetzt. Als erster Teil wurde die Selbstkontrollskala (Tangney et al., 2004) abgefragt, den zweiten Teil des Verfahrens stellen die Fragen des „Inventory of College Students' Recent Life Experiences“ (Kohn et al., 1990) dar, den dritten und abschließenden Teil bilden 7 selbst entworfene Fragen über die Kontrollierbarkeit der Skalen des ICSLRE. Das Verfahren, so wie es den Schülern vorgelegt wurde, wird im Anhang A (S. 172) vorgestellt, die genauere Beschreibung der einzelnen Teile des Verfahrens folgt unten:

4.2.1.1 Demographische Daten

Folgende demographische Daten wurden zu Beginn des Fragebogens erhoben:

- Schule („online – Version“, Barmherzige Brüder, Kaiser Franz Josef Spital, KH Hietzing, Baumgartner Höhe)
- Alter (zahlenmäßig anzugeben)
- Geschlecht (m/w)
- Höchste abgeschlossene Schulbildung (10. Schulstufe, Matura, andere Berufsausbildung)
- Schuljahr (1., 2., 3.)

4.2.1.2 Selbstkontrollskala

Die „Self-Control Scale“ von Tangney et al., 2004, wurde in der deutschen Fassung von Dreher, Muck, Preissler und Sousek, 2005, als Selbstkontrollskala (SKS) verwendet.

Diese wurde von Dreher et al. (2005) sinngemäß ins Deutsche übersetzt und anschließend rückübersetzt, um für eine Passung der Formulierungen garantieren zu können.

Die Selbstkontrollskala misst die Fähigkeit, wie ein Individuum automatische Reaktionen durch willentliches Eingreifen reguliert und somit unerwünschte Verhaltensweisen hemmt oder abbricht. Die Autoren deklarieren vier Bereiche der Selbstkontrolle - Gedankenkontrolle, Emotionskontrolle, Impulskontrolle und Leistungskontrolle – welche alle in der vorliegenden Skala abgefragt werden.

Der Fragebogen umfasst 36 Items und hat ein 6-kategorielles Antwortformat, das von 1 = „starke Zustimmung“ bis 6 = „starke Ablehnung“ reicht.

Die 5 Dimensionen der SKS lauten Selbstdisziplin, Bedachtheit, gesunde Gewohnheiten, Zuverlässigkeit und Arbeitsmoral.

Tabelle 1: Dimensionen der SKS

Dimension	Items
Selbstdisziplin	1, 2, 3, 9, 10, 17, 19, 24, 29, 30, 31
Bedachtheit/Nonimpulsive	4, 5, 11, 12, 20, 21, 25, 32, 33, 34
Gesunder Lebensstil	6, 13, 14, 22, 26, 27, 35
Arbeitshaltung	8, 16, 23, 28
Verantwortung	7, 15, 18, 36

Die Items 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 28, 29, 31, 32, 33, 34 und 35 müssen umcodiert werden, da sie das Gegenteil von Selbstregulation messen.

Die interne Konsistenz ist mit einem $\alpha = .89$ (Tangney et al., 2004) als sehr zufriedenstellend zu klassifizieren.

4.2.1.3 ICSRLE

Das „Inventory of College Students' Recent Life Experiences (ICSRLE)“ von Kohn et al., 1990, das sinngemäß 2008 von Pöttler ins Deutsche übersetzt wurde, wurde für die Stichprobe der Krankenpflegeschüler adaptiert und einige Fragen somit umformuliert.

Dies' betrifft die Items Nummer 3, 11, 14, 16, 38 und 41.

Tabelle 2: Umformulierte Items des ICSRLE (A)

Item	Übersetzung Pöttler, 2008	Umformulierung für diese Studie
3	Konflikt mit einem Professor oder Professoren	Konflikt mit einem Lehrer oder Lehrern
11	Mich stark bemühen, um meine eigenen akademischen Standards zu erreichen	Mich stark bemühen, um meine eigenen schulischen Standards zu erreichen
14	Mich stark bemühen, um die akademischen Standards anderer zu erreichen	Mich stark bemühen, um die schulischen Standards anderer zu erreichen
16	Unzufriedenheit mit meinem Studium	Unzufriedenheit mit meiner Ausbildung
38	MitstudentIn/MitstudentInnen nicht leiden können	Mitschüler/MitschülerInnen nicht leiden können
41	Unterbrechungen meines Studiums	Unterbrechungen meiner Ausbildung

Teil A: Das Erfahren einer bestimmten Alltagsbelastung im letzten Monat

Das Instrument erfasst ursprünglich Alltagsbelastungen von Studenten, wurde aber in der vorliegenden Studie für Schüler der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung umformuliert. Es besteht aus 49 Items zu 7 von den Autoren (Kohn et al., 1990) überprüften Dimensionen: Developmental Change (entwicklungsbezogene Herausforderungen), Time Pressure (Zeitdruck), Academic Alienation (akademische Schwierigkeiten), Romantic Problems (Probleme in der Liebe), Assorted Annoyances (andere Belästigungen), General Social Mistreatment (soziale Probleme) und Friendship Problems (Probleme mit Freunden) (deutsche Übersetzung der Dimensionsbezeichnungen von Pöttler, 2008).

Das ICSRLE besitzt eine indirekte Verbindung zum Stressverarbeitungsprozess nach Lazarus und Folkman (1984).

Die interne Konsistenz beträgt, lt. Autoren, $\alpha = .89$, was als sehr zufriedenstellend gilt.

Das Antwortformat ist 4-kategoriell und reicht von 1 = „gar nicht Teil meines Lebens“ bis 4 = „sehr stark Teil meines Lebens“ und erfragt damit, in wieweit die jeweiligen Alltagsbelastungen im vergangenen Monat Teil des Lebens des Studienteilnehmers waren.

Als Beispiele der Zuordnung der Items zu den 7 Skalen geben Kohn und Kollegen (1990) folgende an:

Tabelle 3: Dimensionen des ICSRLE

Dimension	Items
Entw.bez. Herausforderungen	11, 14, 19, 20, 23, 25, 30, 32, 40, 45
Zeitdruck	5, 13, 15, 18, 27, 29, 41
Akademische Schwierigkeiten	16, 34, 46
Probleme in der Liebe	1, 17, 39
Andere Belästigungen	10, 35, 36, 38, 47
Soziale Probleme	4, 6, 12, 24, 42, 44
Probleme mit Freunde	2, 8, 31

Teil B: Die Wahrnehmung der weiteren langzeitlichen Beeinflussung der Entwicklung durch die erfahrene Alltagsbelastung

Dieser Teil des ICSRLE erfragt in einem zweiten Bewertungsschritt der oben genannten 49 Items, in wiefern der Teilnehmer glaubt, die vorliegenden Alltagsbelastungen beeinflussen seine weitere Entwicklung.

Das Antwortformat ist dichotom (ja/nein). Die Items werden für die Auswertung umcodiert.

Tabelle 4: Beispielitems des ICSRLE (B)

	Beeinflusst mich	
Eine Menge an Verantwortlichkeiten (I 15)	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Ich kann das Lernen nicht leiden (I 34)	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Unterbrechungen meiner Ausbildung (I 41)	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

4.2.1.4 Subj. wahrgen. sit. Kontrollierbarkeit

Um die subjektiv wahrgenommene situationale Kontrollierbarkeit der Alltagsbelastungen (Skalen des ICSRLE Teil A) zu messen wurden 7 Fragen in Anlehnung an Bowker und Kollegen (2000) selbst entworfen. Diese formulierten eine Frage über Kontrollierbarkeit, welche für die vorliegende Arbeit 2009 sinngemäß ins Deutsche übersetzt und adaptiert wurde.

Die oben genannten 7 Dimensionen des ICSRLE wurden als 7 Fragen über die Kontrollierbarkeit jedes einzelnen Bereichs von Alltagsbelastungen ausformuliert, um herauszufinden, wie subjektiv wahrgenommen „fähig“ sich die Teilnehmer fühlen, die konkret in diesem Fragebogen abgefragten Alltagsbelastungen zu kontrollieren. Es wurden also kognitive Bewertungen erfragt, im Gegensatz zu den Fragen der SKS, die generell gehalten sind und den Bereich, der mit der Bewältigung dieser Belastungen vergleichbar ist, abfragen.

Die dahinter stehende Frage leitet sich von Cassidy (2000), Bowker et al. (2000) und Lazarus und Folkman (1984) ab, die der kognitiven Bewertung (auch der wahrgenommenen Kontrolle) der Alltagsbelastung im Stressverarbeitungsprozess eine maßgebliche Rolle zuschreiben.

Bowker et al. (2000) erfassten die Kontrollierbarkeit von „Peer Hassles - Alltagsbelastungen durch Gleichaltrige“ bei Schülern mittels der Frage „How much could you do about it, to change things?“ mit einem 5-kategoriellem Antwortformat („1 = no control – keine Kontrolle“, „5 = lots of control – sehr viel Kontrolle“).

In der vorliegenden Arbeit wurde die Frage übersetzt und mit den Skalenbezeichnungen des ICSRLE kombiniert:

Tabelle 5: Fragen zur subj. wahrg. sit. Kontrolle

		Gar nicht kontrollierbar	Nur geringfügig kontrollierbar	Deutlich kontrollierbar	Sehr kontrollierbar
1.	Wie viel können Sie dazu beitragen um entwicklungsbezogene Herausforderungen (z.B. schlechtere Noten, als Sie erwartet haben) zu ändern?	1	2	3	4
2.	Wie viel können Sie dazu beitragen um den Zeitdruck, der auf Ihnen lastet, zu ändern?	1	2	3	4
3.	Wie viel können Sie dazu beitragen schulische Schwierigkeiten (z.B. eine Lehrveranstaltung/Lehrveranstaltungen uninteressant finden) zu ändern?	1	2	3	4
4.	Wie viel können Sie dazu beitragen Probleme in der Liebe zu ändern?	1	2	3	4
5.	Wie viel können Sie dazu beitragen andere Belästigungen, wie z.B. MitschülerIn/MitschülerInnen nicht leiden zu können, zu ändern?	1	2	3	4
6.	Wie viel können Sie dazu beitragen soziale Probleme (z.B. Einsamkeit) zu ändern?	1	2	3	4
7.	Wie viel können Sie dazu beitragen um Probleme mit Freunden zu ändern?	1	2	3	4

Das 4-kategorielle Antwortformat wurde aus dem ICSRLE übernommen und angepasst:

1 = „gar nicht kontrollierbar“ bis 4 = „sehr kontrollierbar“ und erfragt wurde damit die Kontrollierbarkeit von Bereichen von Alltagsbelastungen der Schüler im vergangenen Monat. Falls die Skalenbezeichnung des ICSRLE für die Formulierung der Kontrollierbarkeitsfrage nicht eindeutig erschien, wurde jeweils noch das am höchsten auf den jeweiligen Faktor ladende Item als Beispiel hinzugefügt.

Für die Auswertung werden die 7 Items umcodiert.

5. Untersuchungsdurchführung

5.1 Untersuchungsablauf

Für die Datenerhebung wurden als erstes zwei Anträge (ein Bsp. siehe Anhang A S. 178) für die Durchführung der Untersuchung erstellt und an die Direktorin der Pflegeakademie der Barmherzigen Brüder Wien und an die Generaldirektion des Krankenanstaltenverbundes, zur Untersuchung aller übrigen gewählten Krankenpflegeschulen, versendet. Nach deren Bewilligung waren es schließlich 6 Schulen, die unter unterschiedlichen Bedingungen (vor Ort oder online - Erhebung), die die Lehrenden frei wählen durften, an der Untersuchung teilnahmen.

Die Datenerhebung erfolgte im Juni (ab 09.06.) und Juli (bis 17.07.) 2009.

Der Fragebogen in der online - Version war von 16.06. – 17.07.2009 unter der Adresse

<http://onlineforschung.org/selbstkontrollebeialltagsbelastungen/index.php>

ins Internet gestellt.

Die Möglichkeit der online Befragung beanspruchten Schüler aus folgenden Schulen: teilweise Barmherzige Brüder, SMZ –Ost, Kaiserin Elisabeth Spital.

Die „face – to – face“ Termine in den Schulen zur Aushändigung der paper – pencil – Version des Fragebogens, dessen Einleitung und Begleitung während der Durchführung waren:

Barmherzige Brüder:

09.06., 17.06., 22.06., 23.06., 24.06.

Kaiser Franz Josef – Spital / SMZ-Süd:

19.06.

KH Hietzing:

03.07.

Baumgartner Höhe / Otto-Wagner-Spital:

08.07.

5.2 Beschreibung der Stichprobe

Schüler 6 verschiedener Krankenpflegeschulen in Wien: Barmherzige Brüder und alle Schulen des Krankenanstaltenverbundes, die „Sommerschulen“ sind, d.h. im Sommersemester Unterricht (i. Ggs. zu Praktika) haben, wurden untersucht: Kaiser Franz Josef Spital, KH Hietzing, Baumgartner Höhe, SMZ – Ost und Kaiserin Elisabeth Spital

Erhoben wurde, je nach Wunsch der Lehrenden, online oder vor Ort (paper - pencil): Es füllten 102 Personen den online Fragebogen aus, wovon 63 Stück verwertbar sind, dh. < 50% fehlende Werte aufweisen. Die paper – pencil – Version füllten 275 Schüler aus, von denen schließlich 270 verwertbar sind. Insgesamt bleibt somit eine Stichprobengröße von 333 Personen. Das Mindestalter für die Teilnahme ergab sich aus der Aufnahmebedingung der vollendeten 10. Schulstufe für Krankenpflegeschulen in Wien, das 17 Jahre beträgt. Es wurden in jeder Schule Schüler jeden Ausbildungsjahres (1., 2., und 3.) befragt.

Zu erwähnen ist noch, dass die Schüler der Barmherzigen Brüder Wien teils Schüler der Pflegeakademie in der allgemeinen 3-jährigen Regelschule zur Ausbildung zur/-m diplomierten Gesundheits- und Krankenpfleger/-in (DGuK) waren, teils Studenten der UMIT (Private Universität für Gesundheitswissenschaften, Medizinische Informatik und Technik), die in Kombination mit der 3-jährigen regulären Ausbildung (DGuK) auch ein Bakkalaureatsstudium der Pflegewissenschaft absolvieren.

5.2.1 Altersspezifische Beschreibung

Das durchschnittliche Alter der Stichprobe lag bei 24,95 (SD = 7,15) Jahren und reichte von einem Alter von 17 bis zu einem Alter von 54 Jahren.

Die 331 Teilnehmer, die ihr Alter angaben, werden, nach dem Median, der bei 23 Jahren liegt, in zwei Altersgruppen eingeteilt.

188 Personen (56,80%) fallen unter die Kategorie „jung“, 143 Personen (43,20%) unter die Kategorie „alt“.

Männer waren durchschnittlich 27,19 (SD = 7,36) Jahre alt, Frauen 24,24 (SD = 6,95) Jahre. Es herrscht ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern ($F = 10,615$, $df = 1/329$, $p = .001$), wobei Männer durchschnittlich älter sind.

In der Gruppe „jung“ befinden sich 33 Männer (10,00%) und 155 Frauen (46,80%), in der Kategorie „alt“ 47 Männer (14,20%) und 96 Frauen (29,00%).

Tabelle 6: Einteilung der Geschlechter nach Altersgruppen

Alter	Altersgruppe	Geschlecht	Häufigkeit	%
17 – 23 Jahre	jung	männlich	33	10,00%
		weiblich	155	46,80%
24 – 54 Jahre	alt	männlich	47	14,20%
		weiblich	96	29,00%
Gesamt				100,00%

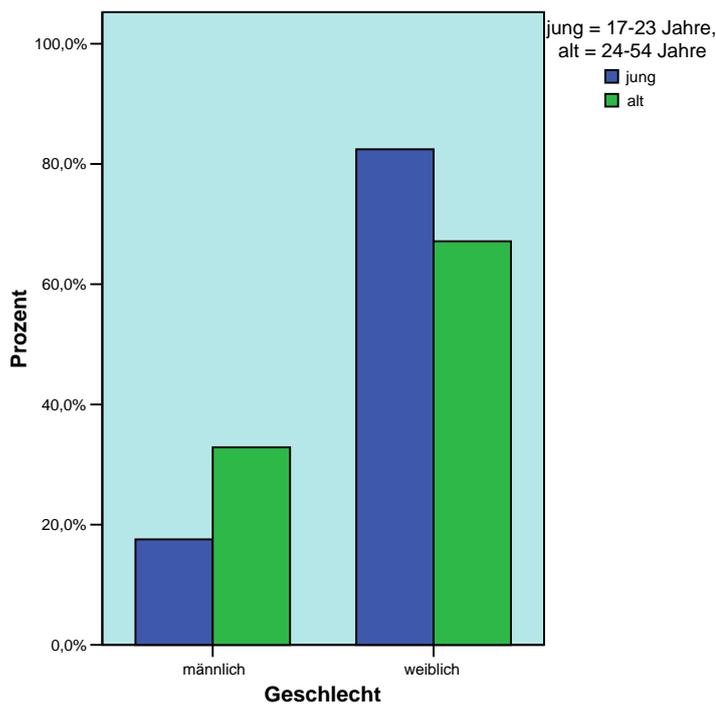


Abbildung 3: Einteilung der Geschlechter nach Altersgruppen

Personen, die die 10. Schulstufe absolviert hatten, waren im Durchschnitt 23,22 (SD = 6,34) Jahre alt, Personen, die die Matura bestanden hatten 24,94 (SD = 6,48) Jahre und die Teilnehmer, die bereits eine andere Berufsausbildung absolviert hatten, waren durchschnittlich 26,13 (SD = 8,24) Jahre alt. In der Kategorie „jung“ befinden sich 50 Personen (26,60%), die die 10. Schulstufe absolviert haben, 79 Personen (42,00%), die die Matura bestanden haben und 59 Personen (31,40%) mit einer anderen Berufsausbildung. In der Gruppe „alt“ befinden sich 24 Personen (16,783%), die die 10. Schulstufe absolvierten, 67 Personen (46,853%) mit Maturaniveau und 52 Personen (36,363%) mit einer anderen Berufsausbildung.

Was die Schuljahre betrifft, war das durchschnittliche Alter im 1. Schuljahr 22,82 (SD = 5,67) Jahre, im 2. Schuljahr 23,91 (SD = 6,42) Jahre und im 3. Schuljahr 28,34 (SD = 8,06). In der Gruppe „jung“ befinden sich 85 Personen (45,21%) der Schulstufe 1, 66 Personen (35,11%) der Schulstufe 2 und 37 Teilnehmer (19,68%), die zum Erhebungszeitpunkt die 3. Schulstufe besuchten. In der Gruppe „alt“ finden sich 38 Teilnehmer (26,57%) der 1. Schulstufe, 34 Personen (23,78%),

die die 2. Schulstufe besuchten und 71 Schüler (49,65%), die die 3. Schulstufe besuchten.

5.2.2 Geschlechtsspezifische Beschreibung

Es nahmen insgesamt 80 männliche Schüler (24,10%) und 252 weibliche Schüler (75,90%) an der Studie teil, ein Teilnehmer füllte offensichtlich die Rubrik „Geschlecht“ nicht aus.

Von den männlichen Teilnehmern hatten 19 Personen (23,75%) die 10. Schulstufe absolviert, 39 Personen (48,75%) Maturaniveau und 22 Teilnehmer (27,50%) eine andere Berufsausbildung. Bei den weiblichen Schülern gaben 55 (21,80%) an, sie hätten die 10. Schulstufe absolviert, 108 (42,90%) Personen hatten die Matura und 89 (35,30%) Teilnehmer bereits eine andere Berufsausbildung hinter sich.

Tabelle 7: Einteilung der Bildungsgruppen nach Geschlecht

Geschlecht	Bildung	Häufigkeit	%
männlich	10. Schulstufe	19	23,75%
	Matura	39	48,75%
	Anderer Beruf	22	27,50%
weiblich	10. Schulstufe	55	21,80%
	Matura	108	42,90%
	Anderer Beruf	89	35,30%
Gesamt			100%

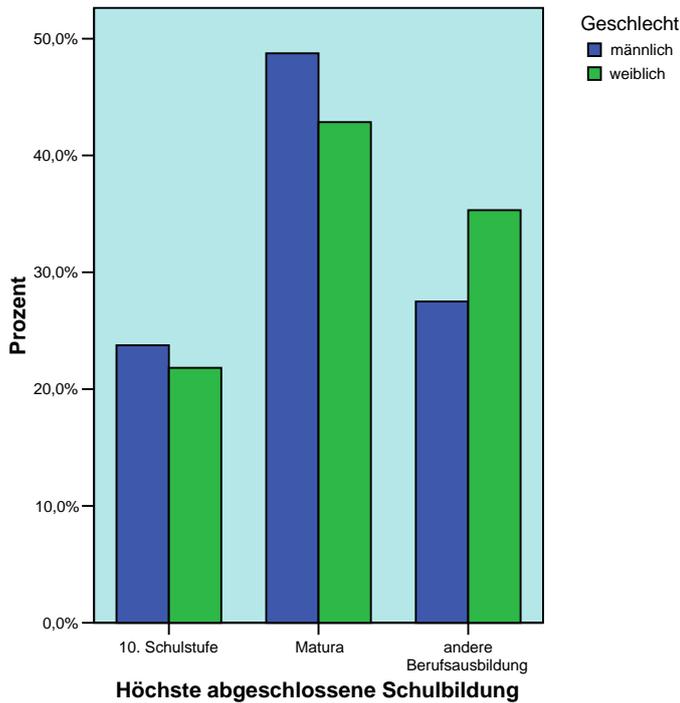


Abbildung 4: Einteilung der Bildungsgruppen nach Geschlecht

26 Männer (32,50%) befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im 1. Schuljahr, 18 (22,50%) im 2. und 36 (45,00%) im 3. Schuljahr. 98 Frauen (38,888%) befanden sich im 1. Schuljahr, 82 Teilnehmerinnen (32,539%) im 2. und 72 (28,571%) im 3. Schuljahr.

5.2.3 Kontextspezifische Beschreibung

Die Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen: 63 Personen aus der online Erhebung, 71 Personen aus der Erhebung bei den Barmherzigen Brüdern, 72 Personen des Kaiser Franz Josef Spitals, 66 Personen aus dem KH Hietzing und 61 Personen von der allgemeinen Krankenpflegeschule der Baumgartner Höhe.

74 Schüler (22,222%) der Untersuchung hatten die 10. Schulstufe absolviert, 147 (44,445%) die Matura gemacht und 111 (33,333%) eine andere Berufsausbildung absolviert.

Als Beispiele für Vielfalt der Berufe, die die Schüler bei den demographischen Daten unter „andere Berufsausbildung“ angaben, werden die in der online - Befragung angegeben dargestellt:

Tabelle 8: Berufe der online - Befragung

Autoverkäufer
Ordinationsgehilfin
Maler und Anstreicherin, Filialleiterstellvertreterin bei Fa. Hofer KG (Lebensmittel), Netzwerkadministratorin
Hasch
Fachschule für Sozialberufe
Sportmasseur/ -therapeut
Fachhochschule
Orthopädie-Schuhmacher
Lehre
Fachschulabschluss
1.Studienabschnitt Medizin
PKA
Pflegehelfer/ Ballonpilot
Einzelhandelslehre
Hasch
Friseur und Perückenmacher
Pflegehelferin / Familienhelferin
Universität Abschluss
Ordinationsgehilfin
Ordinationsgehilfin, Kinderbetreuerin
Zahnarztassistentin
Krankenpflegeschule
3 jährige Wirtschaftsfachschule
Gastgewerbefachschule
Fachschule für Sozialberufe mit Ordinationsgehilfin als Abschluss
Lehre
HTL

124 Personen (37,35%) befanden sich in Schuljahr 1, 100 Personen (30,12%) im 2. Schuljahr und 108 Schüler (32,53%) waren zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung in Schuljahr 3.

6. Fragestellungen und Hypothesen

Die folgenden Fragestellungen werden mit den dazugehörigen Forschungshypothesen dargestellt. Zuerst werden jeweils die Unterschiedshypothesen in den drei einzelnen Konstrukten dargestellt, die sich auf demographische Differenzen beziehen. Danach folgen in jedem Konstruktabschnitt die Zusammenhangshypothesen zum Schluss. Sie sind inhaltlich am relevantesten.

Es wurden ungerichtete Hypothesen, ohne Angabe der Nullhypothesen, formuliert.

6.1 Zur Selbstregulation

1. Bestehen Unterschiede in der Selbstkontrolle in Hinblick auf Alter, Geschlecht, vorherige Bildung und Ausbildungsjahr?

H 1.1

Es bestehen Unterschiede in der Selbstkontrolle in Hinblick auf das **Alter**.

UV: Alter (<23a, >23a)

AV: Dimensionen der SKS

Instrument: SKS

H 1.2

Es bestehen Unterschiede in der Selbstkontrolle in Hinblick auf das **Geschlecht**.

UV: Geschlecht (m, w)

AV: Dimensionen der SKS

Instrument: SKS

H 1.3

Es bestehen Unterschiede in der Selbstkontrolle in Hinblick auf die **bildungsmäßigen Kontextvariablen.**

UV: vorherige Bildung (10. Schulst., Matura, anderer Beruf)

UV: Ausbildungsjahr (1., 2., 3.)

AV: Dimensionen der SKS

Instrument: SKS

2. Gibt es Zusammenhänge zwischen der Selbstkontrolle und dem Erleben von Alltagsbelastungen?

H 2.1

Es gibt Zusammenhänge zwischen der Selbstkontrolle und dem Erleben von Alltagsbelastungen.

UV: Dimensionen der SKS

AV: Dimensionen des ICSRLE (Teil A)

Instrumente: ICSRLE (Teil A) & SKS

3. Gibt es Zusammenhänge zwischen der Selbstkontrolle und dem Einschätzen von längerfristigen Auswirkungen von Alltagsbelastungen?

H 3.1

Es gibt Zusammenhänge zwischen der Selbstkontrolle und dem Einschätzen von längerfristigen Auswirkungen von Alltagsbelastungen.

UV: Dimensionen der SKS

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil B)

Instrumente: ICSRLE (Teil B) & SKS

6.2 Zu Alltagsbelastungen

4. Bestehen Unterschiede im Erleben von Alltagsbelastungen in Bezug auf Alter, Geschlecht, vorherige Bildung und Ausbildungsjahr?

H 4.1

Es bestehen Unterschiede im Erleben von Alltagsbelastungen in Bezug auf das **Alter**.

UV: Alter (<23a, >23a)

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil A)

Instrument: ICSRLE (Teil A)

H 4.2

Es bestehen Unterschiede im Erleben von Alltagsbelastungen in Bezug auf das **Geschlecht**.

UV: Geschlecht (m, w)

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil A)

Instrument: ICSRLE (Teil A)

H 4.3

Es bestehen Unterschiede im Erleben von Alltagsbelastungen in Bezug auf die **bildungsmäßigen Kontextvariablen**.

UV: vorherige Bildung (10. Schulst., Matura, anderer Beruf)

UV: Ausbildungsjahr (1., 2., 3.)

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil A)

Instrument: ICSRLE (Teil A)

5. Bestehen Unterschiede im Einschätzen langfristiger Auswirkungen von Alltagsbelastungen in Bezug auf Alter, Geschlecht, vorherige Bildung und Ausbildungsjahr?

H 5.1

Es bestehen Unterschiede im Einschätzen langfristiger Auswirkungen von Alltagsbelastungen in Bezug auf das **Alter**.

UV: Alter (<23a, >23a)

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil B)

Instrument: ICSRLE (Teil B)

H 5.2

Es bestehen Unterschiede im Einschätzen langfristiger Auswirkungen von Alltagsbelastungen in Bezug auf das **Geschlecht**.

UV: Geschlecht (m, w)

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil B)

Instrument: ICSRLE (Teil B)

H 5.3

Es bestehen Unterschiede im Einschätzen langfristiger Auswirkungen von Alltagsbelastungen in Bezug auf die **bildungsmäßigen Kontextvariablen**.

UV: vorherige Bildung (10. Schulst., Matura, anderer Beruf)

UV: Ausbildungsjahr (1., 2., 3.)

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil B)

Instrument: ICSRLE (Teil B)

6. Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Alltagsbelastungen und der subjektiv wahrgenommenen situationalen bzw. dem Realismus der Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen?

H 6.1

Es gibt Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Alltagsbelastungen und der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen.

UV: Mittelwert der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil A)

Instrumente: Fragen zur subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit & ICSRLE (Teil A)

H 6.2

Es gibt Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Alltagsbelastungen und dem Realismus der Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen.

UV: Dimensionen des Realismus der Kontrollierbarkeit

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil A)

Instrumente: vier selbst gebildete Variablen für den Realismus der Kontrollierbarkeit & ICSRLE (Teil A)

7. Gibt es Zusammenhänge zwischen der Einschätzung von Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastungen und der subjektiv wahrgenommenen situationalen bzw. dem Realismus der Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen?

H 7.1

Es gibt Zusammenhänge zwischen der Einschätzung von Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastungen und der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen.

UV: Mittelwert der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil B)

Instrumente: Fragen zur subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit & ICSRLE (Teil B)

H 7.2

Es gibt Zusammenhänge zwischen der Einschätzung von Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastungen und dem Realismus der Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen.

UV: Dimension des Realismus von Kontrollierbarkeit

AV: Dimensionen ICSRLE (Teil B)

Instrumente: vier selbst gebildete Variablen für den Realismus von Kontrollierbarkeit & ICSRLE (Teil B)

6.3 Zur subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

8. Nehmen die Schüler die subjektive situationale Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen in Bezug auf Alter, Geschlecht, vorherige Bildung und Ausbildungsjahr unterschiedlich wahr?

H 8.1

Schüler nehmen die subjektive situationale Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen in Bezug auf das **Alter** unterschiedlich wahr.

UV: Alter (<23, >23)

AV: Mittelwert der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

Instrument: Fragen zur subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

H 8.2

Schüler nehmen die subjektive situationale Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen in Bezug auf das **Geschlecht** unterschiedlich wahr.

UV: Geschlecht (m, w)

AV: Mittelwert der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

Instrument: Fragen zur subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

H 8.3

Schüler nehmen die subjektive situationale Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen in Bezug auf die **bildungsmäßigen Kontextvariablen** unterschiedlich wahr.

UV: vorherige Bildung (10. Schulst., Matura, anderer Beruf)

UV: Ausbildungsjahr (1., 2., 3.)

AV: Mittelwert subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

Instrument: Fragen zur subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

9. Gibt es Zusammenhänge zwischen der subjektiv wahrgenommenen situationalen bzw. dem Realismus von Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen und der generellen Selbstkontrolle?

H 9.1

Es gibt Zusammenhänge zwischen der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen und der generellen Selbstkontrolle.

UV: Mittelwert der subj. wahrgen. sit. Kontrollierbarkeit

AV: Dimensionen der SKS

Instrumente: SKS & Fragen zur subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

H 9.2

Es gibt Zusammenhänge zwischen dem Realismus der Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen und der generellen Selbstkontrolle.

UV: Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit

AV: Dimensionen der SKS

Instrumente: SKS & vier selbst gebildete Variablen für den Realismus von Kontrollierbarkeit

7. Ergebnisse der Untersuchung

7.1 Auswertung der Daten

7.1.1 Datenaufbereitung und statistische Auswertung

Die Auswertung erfolgt mittels des Programms SPSS 12.0.1, englische Version, für Windows.

Das Signifikanzniveau für die diversen Verfahren wird auf $\alpha = .05$ festgelegt.

Zur Prüfung von Unterschiedshypothesen werden ein- und mehrfaktorielle univariate und multivariate varianzanalytische und kovarianzanalytische Berechnungen eingesetzt. Die Voraussetzungen für deren Anwendung sind die Normalverteilung der Daten und die Homogenität der Varianzen. Auch die univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung kommt zur Anwendung. Die Voraussetzung für deren Anwendung ist außerdem die Sphärizität, welche die Homogenität der Korrelationen zwischen den Messwertstufen meint. Geprüft wird diese mittels Mauchly-Test. Zeigt dieser Test ein signifikantes Ergebnis so sind die Voraussetzungen verletzt und die Freiheitsgrade werden nach Greenhouse-Geisser korrigiert

Zusammenhangshypothesen werden mittels Pearson Korrelationen, Spearman Rho und einfachen und multiplen linearen Regressionsanalysen berechnet. Die Regressionsanalysen werden erst ab einem erklärten Varianzanteil von mind. 10% interpretiert, da darunter eine zu geringe inhaltliche Signifikanz angenommen wird. Die Methode der Wahl für einfache lineare Regressionsanalysen ist die der Einschlussmethode (anzuwenden, wenn nur eine UV existiert) für die multiplen linearen Regressionen wird die schrittweise Methode gewählt, da diese sukzessive die Variablen mit dem höchsten partiellen Korrelationskoeffizient mit der AV in die Gleichung aufnimmt (Vorwärtsmethode) und bei jedem Schritt die Variable danach nach der Rückwärtsmethode untersucht, wobei die Faktoren mit dem kleinsten partiellen Korrelationskoeffizienten mit der AV nacheinander

ausgeschlossen werden, soweit der dazugehörige Regressionskoeffizient nicht signifikant ist (Signifikanzniveau ist hier $p = 0,1$) (Bühl & Zöfel, 2002).

Die Prüfung der Voraussetzungen für die jeweilige Varianz- oder Regressionsanalyse erfolgt mittels Histogrammen für die Prüfung auf Normalverteilung der Daten und Levene Tests zur Prüfung der Homogenität der Varianzen.

7.1.2 Teststatistische Analysen der Untersuchungsinstrumente

Zur Überprüfung der internen Konsistenz (Cronbach's Alpha) werden Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Zusätzlich werden explorative Faktorenanalysen für das ins Deutsche übersetzte ICSRLE, da einige Fragen (3, 11, 14, 16, 26, 38, 41) für Schüler (anstatt für Studenten) umformuliert wurden und die Fragen der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit, da diese selbst entworfen sind, berechnet.

Auch die objektive Kontrollierbarkeit, die für die Bildung der Variablen des Realismus der Kontrollierbarkeit benötigt wird, wurde mittels Faktoren- und Reliabilitätsanalyse überprüft.

7.1.2.1 Selbstkontrollskala (SKS)

Die Reliabilitätsanalyse ergab ein Cronbach's α von .861, was eine sehr zufriedenstellende Reliabilität bedeutet. Hätte man Item 5 („Ich verbiete es mir, die Kontrolle zu verlieren“) mit der geringsten Trennschärfe von $r = - .03$ entfernt, wäre die Reliabilität auf $\alpha = .866$ gestiegen, was keine merkliche Verbesserung bedeutet hätte. So wurde, auch aufgrund der besseren theoretischen Vergleichbarkeit, das Item zu weiteren Berechnungen in der Analyse behalten. Item 28 („Spaß und Vergnügen halten mich manchmal davon ab, meine Arbeit zu erledigen“), das recodiert wurde, war mit $r = .545$ das trennschärfste Item, dessen Entfernung eine Reliabilität von $\alpha = .853$ bedeutet hätte.

Ergebnisse der einzelnen fünf Dimensionen der SKS finden sich im Anhang B (S.187).

7.1.2.2 ICSRLE

Teil A: Das Erleben der Daily Hassles:

Die erste Faktorenanalyse ergab eine Faktorenlösung von 13 Faktoren. Da durch die letzten Faktoren aber wenig Varianz erklärt werden konnte, aufgrund der Sichtung des Screeplots und da die Literatur nach Kohn et al. (1990) eine 7 Faktoren Lösung vorschlägt, wurde ebendiese auch hier berechnet, wobei 7 Faktoren hier 46,12 % der Gesamtvarianz erklären. Die Zuordnung der Items der vorliegenden Studie stimmt jedoch nicht mit der vorgeschlagenen Itemzugehörigkeit von Kohn et al. (1990) überein und so wurden diese hier neu geordnet. Item 43 („Lange Wartezeiten haben (z.B. in Banken, Geschäften, usw.)“) konnte keinem Faktor zugeordnet werden und wurde deshalb entfernt. Die weiteren Berechnungen werden mittels der neu gefundenen 7 Faktoren, ohne Item 43, durchgeführt.

Eine neu durchgeführte Faktorenanalyse über 7 Faktoren und ohne Item 43 ergab eine erklärte Varianz von 46,58 %.

Die Zuordnung der Items lautet nun wie folgt: *Faktor 1 „Familiäre und Freundschaftsprobleme“*: Item 1, 2, 7, 8, 9, 17, 21, 28, 31, 39. Item 21, „Finanzielle Belastungen“ könnte als Ausreißer betrachtet werden.

Zu *Faktor 2*, hier „Zeitdruck“ genannt, gehören die Items 5, 13, 16, 18, 27, 29, 34 und 46. Item 16, „Unzufriedenheit mit meiner Ausbildung“, Item 34, „Ich kann das Lernen nicht leiden“ und Item 46, „Eine Lehrveranstaltung/Lehrveranstaltungen uninteressant finden“ passen wieder nicht genau zum gefundenen Faktor.

Faktor 3 wird „Soziale negative Erfahrungen“ genannt, zu ihm gehören Item 6, 10, 12, 24, 42, 44, 45 und 49. Item 45, „Unzufriedenheit mit meinem körperlichen Erscheinungsbild“ und Item 49, „Unzufriedenheit mit meinen sportlichen Fähigkeiten“, spielen hier nur peripher eine Rolle.

Zu *Faktor 4*, „*Konflikte mit Lehrpersonal*“, zählen die Items 3, 4, 25 und 26. Auch das Item 25, „Schlechtere Noten als ich erhofft habe“, zählt nur mäßig zu diesem Faktor.

Faktor 5 wird als „*Wichtige Entscheidungen*“ charakterisiert und enthält die Items 20, 23, 33, 35, 41 und 48. Vor allem Item 35, „Bei dem Kauf einer Dienstleistung betrogen oder „hinters Licht geführt“ werden“ passt wieder nicht ganz in die Reihe der anderen Items.

Faktor 6 beinhaltet „*Schulische Standards*“ und die Items 11, 14, 15, 22 und 32.

Als Abschluss wird *Faktor 7* schließlich als „*andere Belästigungen*“ definiert.

Er beinhaltet Item 19, 30, 36, 37, 38, 40 und 47. Die Themen in Faktor 7 sind höchst gemischt und reichen von schulischen Belästigungen bis hin zu „Sozialen Konflikten in Bezug auf Rauchen“ (Item36).

Tabelle 9: Faktoren und Beispielitems des ICSRLE (A)

Faktor	Beispielitem
Familiäre und Freundschaftsprobleme	Konflikte mit meiner Familie (I 28)
Zeitdruck	Nicht genügend Freizeit (I 13)
Soziale negative Erfahrungen	Ausgenutzt werden (I 12)
Konflikte mit Lehrpersonal	Ein Konflikt mit LehrassistentIn/LehrassistentInnen (I 26)
Wichtige Entscheidungen	Einen erwarteten Job nicht bekommen haben (I 48)
Schulische Standards	Unzufriedenheit mit meiner Lesefähigkeit (I 22)
Andere Belästigungen	Mitschüler/MitschülerInnen nicht leiden können (I 38)

Die rotierte Komponentenmatrix der Ladungen und der Screeplot der Faktorenanalyse sind dem Anhang B (S.182 f.) zu entnehmen.

Die Reliabilitätsanalyse über die nunmehr 48 verbleibenden Items (ohne Item 43) ergab ein Cronbach's α von .918, was höchst zufriedenstellend ist.

Item 19, „Unzufriedenheit mit meiner mathematischen Fähigkeit“, war mit einer Trennschärfe von nur $r = .159$ dasjenige mit der geringsten Trennschärfe, Item 6 („Nicht genug geschätzt zu werden“) erwies sich mit einem r von .621 als das mit der höchsten Itemtrennschärfe. Hätte man die Items 11, 22, 34 und 37 entfernt, wäre die Reliabilität genau gleich geblieben, bei der Entfernung des Items 19 („Unzufriedenheit mit meiner mathematischen Fähigkeit“) wäre sie nur minimal auf $\alpha = .919$ gestiegen, weswegen von der Entfernung von Items abgesehen wurde. Ergebnisse der 7 Dimensionen des ICSRLE finden sich im Anhang B (S.187).

Teil B: Die längerfristige Beeinflussung durch die Daily Hassles:

Auch die als Zusatzfragen zu den Fragen des ICSRLE konzipierten Items über deren Langzeitwirkung werden nun in der Einteilung durch die 7 neu gefundenen Faktoren betrachtet und ebenso wird hier Item 43 ausgespart.

Ein Cronbach's α von .939 spricht für eine sehr hohe Zuverlässigkeit der Daten. Hätte man die Items 5, 11, 13, 14, 19, 36, 37 und 46 entfernt, so hätte dies' der Reliabilität nicht geschadet und sie wäre gleich geblieben. Aufgrund der besseren theoretischen Vergleichbarkeit werden aber auch hier alle Items behalten. Das trennschwächste Item war Nr. 19 („Unzufriedenheit mit meiner mathematischen Fähigkeit“) mit einem r von .269. Das Item mit der höchsten Trennschärfe lautet Item 2 („Von Freunden enttäuscht oder hingengelassen worden“) und besitzt eine Trennschärfe von .637. Dessen Entfernung hätte eine Reliabilität von $\alpha = .937$ bedeutet.

Ergebnisse der 7 Dimensionen der Langzeitwirkungen des ICSRLE finden sich im Anhang B (S.188).

7.1.2.3 Fragen zur Kontrollierbarkeit

Subjektiv wahrgen. sit. Kontrollierbarkeit:

Aus einer explorativen Faktorenanalyse ergaben sich zwei Faktoren, die 47,18% der Gesamtvarianz erklären, was beträchtlich scheint.

Die Faktoren werden „*subj. Kontrollierbarkeit*“ (Faktor 1) und „*subj. Nicht-Kontrollierbarkeit*“ (Faktor 2) genannt.

Auf den *ersten Faktor* laden die Items 4, 5, 6 und 7.

Auf *Faktor 2* laden Item 1, 2 und 3.

Item 5 ladet am geringsten mit $r = .375$ auf Faktor 1, es ladet allerdings auch mit $r = .355$ auf Faktor 2 und gilt daher als schwer zuordenbar.

Nach Entfernung des Items 5 und der erneuten Berechnung einer Faktorenanalyse über 2 Faktoren steigt der erklärte Varianzanteil der Gesamtvarianz auf 52,36% an. Die Entfernung des Items 5 wird für weitere Berechnungen beibehalten.

Tabelle 10: Faktoren und Beispielitems der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

Faktor	Beispielitem
subj. Kontrollierbarkeit	Wie viel können Sie dazu beitragen Probleme in der Liebe zu ändern? (I 4)
subj. Nicht-Kontrollierbarkeit	Wie viel können Sie dazu beitragen um den Zeitdruck, der auf Ihnen lastet, zu ändern? (I 2)

Die rotierte Komponentenmatrix der Ladungen und der Screeplot der Faktorenanalyse sind dem Anhang B (S. 184 f.) zu entnehmen.

Die Reliabilitätsanalyse ergab mit einem α von .577 ein akzeptables Ergebnis. Durch die Entfernung von diversen Items würde sich keine Verbesserung der Reliabilität einstellen. Als trennschärfstes stellte sich Item 6 („Wie viel können Sie dazu beitragen soziale Probleme (z.B. Einsamkeit) zu ändern?“) mit $r = .464$ heraus, als trennschwächstes Item gilt Item 4 mit einem r von .215.

Ergebnisse der zwei Dimensionen der „subj. wahrgen. sit. Kontrollierbarkeit“ finden sich im Anhang B (S. 188).

Objektive Kontrollierbarkeit:

Diese wurde durch eine Faktorenanalyse für 2 Faktoren über die Items des ICSRLE (Teil A) ermittelt um auf ihre Kontrollierbarkeit oder Nicht-Kontrollierbarkeit schlussfolgern zu können.

Die beiden Faktoren erklären 28,43% der Gesamtvarianz.

Die rotierte Komponentenmatrix der Ladungen und der Screeplot der Faktorenanalyse sind dem Anhang B (S. 185 f.) zu entnehmen.

Als *objektiv kontrollierbar (Faktor 1)* gelten die Items 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 17, 21, 22, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 44, 47 und 48.

In einer Reliabilitätsanalyse erreichten sie ein α von .903, was sehr zufriedenstellend ist.

Als *objektiv nicht kontrollierbar (Faktor 2)* wurden folgende Items definiert: 5, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 25, 27, 29, 32, 34, 37, 40, 45, 46 und 49.

Hier errechnete die Reliabilitätsanalyse eine sehr gute Zuverlässigkeit von $\alpha = .827$

Um objektive und subjektive Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen vergleichen zu können und Zusammenpassen oder Nicht-Zusammenpassen weiter errechnen zu können, um daraus auf die realistische Einschätzung der Kontrollierbarkeit einer Alltagsbelastungssituation schlussfolgern zu können, wurden die Items der objektiven Kontrollierbarkeit ebenfalls wieder den 7 Faktoren, die ursprünglich von Kohn und Kollegen (1990) für die Items des ICSRLE definiert wurden, zugeteilt. Hier ergab sich, dass Faktor 4, 6 und 7 als objektiv kontrollierbar gelten, Faktor 1, 2 und 3 als objektiv nicht kontrollierbar.

Der generelle Trend, der in der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit festgestellt wurde, setzt sich also auch in der objektiven Kontrollierbarkeit durch.

Probleme in der Liebe, soziale Probleme und Probleme mit Freunden gelten als kontrollierbar, entwicklungsbezogene Herausforderungen, Zeitdruck und schulische Schwierigkeiten gelten als unkontrollierbar. Es kann also festgestellt werden, dass zwischenmenschliche Probleme (kontrollierbar) vs. ausbildungsimmanente Probleme (nicht kontrollierbar) unterschieden werden.

Realismus von Kontrollierbarkeit:

Um dieses Konstrukt abzudecken, wurden vier Variablen berechnet. Die Variable *realistische Kontrollierbarkeit* inkludiert alle Personen, die die objektiv kontrollierbaren Faktoren auch als kontrollierbar einschätzen: Diese Teilnehmer wählten bei den kontrollierbaren Items 4, 6 und 7 die Ziffer 1 („sehr kontrollierbar“) oder 2 („deutlich kontrollierbar“) (Die Fragen wurden umcodiert!).

Die Variable *realistische Unkontrollierbarkeit* inkludiert diejenigen, die objektiv nicht kontrollierbare Bereiche ebenfalls als nicht kontrollierbar beurteilen: Diese Personen kreuzten entweder 3 („nur geringfügig kontrollierbar“) oder 4 („gar nicht kontrollierbar“) bei den nicht kontrollierbaren Items 1, 2 und 3 der subj. wahrgen. sit. Kontrolle an.

Die Variable *unrealistische Kontrollierbarkeit* beinhaltet diejenigen Personen, die bei den nicht kontrollierbaren Items der subj. wahrgen. sit. Kontrolle 1, 2 und 3 die Auswahl 1 („sehr kontrollierbar“) oder 2 („deutlich kontrollierbar“) getroffen haben.

Zuletzt beinhaltet die Variable *unrealistische Unkontrollierbarkeit* die Personen, die bei den kontrollierbaren Items 4, 6 und 7 die Ziffer 3 („nur geringfügig kontrollierbar“) oder 4 („gar nicht kontrollierbar“) ankreuzten.

7.2 Ergebnisse zur Selbstkontrolle

7.2.1 Deskriptive Beschreibung des Verfahrens

Während die Schüler der vorliegenden Studie angaben, am wenigsten Selbstkontrolle im Bereich der *Arbeitshaltung* ($M = 3,70$, $SD = 1,11$) auszuüben, deklarierten diese, dass sie im Vergleich sehr selbstkontrolliert in der Dimension der *Verantwortung* ($M = 1,89$, $SD = 0,75$) seien.

Tabelle 11: Beschreibung der einzelnen Dimensionen der SKS

Dimension	Items	M	SD	Min - Max
Selbstdisziplin	1, 2, 3, 9, 10, 17, 19, 24, 29, 30, 31	3,16	0,74	3,07-3,23
Nonimpulsive	4, 5, 11, 12, 20, 21, 25, 32, 33, 34	2,91	0,73	2,83-3,00
Ges. Lebensstil	6, 13, 14, 22, 26, 27, 35	3,13	0,84	3,04-3,22
Arbeitshaltung	8, 16, 23, 28	3,70	1,11	3,58-3,82
Verantwortung	7, 15, 18, 36	1,89	0,75	1,80-1,86

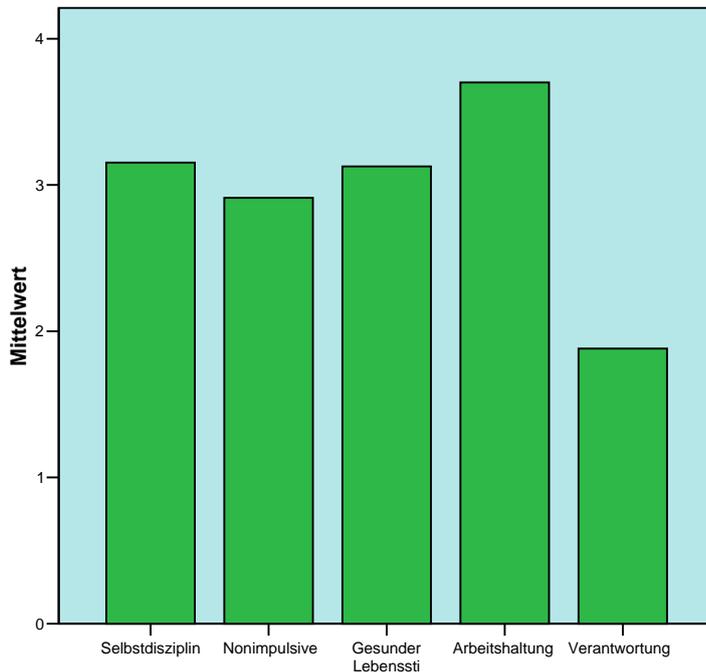


Abbildung 5: Dimensionsmittelwerte der SKS

Die einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Unterschiedsprüfung zwischen den Dimensionen der SKS ergab eine Inhomogenität bezüglich der Mittelwertsdifferenzvariablen (Mauchly-W = .727, $\chi^2 = 105,165$, $df = 9$, $p = .000$, $\epsilon = .870$). Deshalb wird die Prüfgröße nach Greenhouse-Geisser herangezogen, wobei sich ein signifikanter Unterschied der Mittelwerte der Dimensionen ergibt ($p = .000$, $F = 345,937$, $df = 3,480/1155,285$). Paarweise t-Tests zeigten, dass sich die Dimension *Verantwortung* signifikant von den anderen abhebt und die Personen hier am meisten Selbstkontrolle empfinden, während die Teilnehmer in der Dimension *Arbeitshaltung* signifikant weniger Selbstkontrolle ausüben.

Zwischen den Dimensionen *Selbstdisziplin* und *Gesunder Lebensstil* ist der Unterschied offensichtlich nicht signifikant ($p = .513$).

Die folgende Tabelle zeigt die detaillierten Ergebnisse.

Tabelle 12: Signifikanzwerte der Mittelwertsvergleiche zwischen den Dimensionen der SKS

	SD.	NI.	GL.	AH.	VW.
SD.		.000	.513	.000	.000
NI.	.000		.000	.000	.000
GL.	.513	.000		.000	.000
AH.	.000	.000	.000		.000
VW.	.000	.000	.000	.000	

Anmerkung: SD. = Selbstdisziplin, NI. = Nonimpulsive, GL. = Gesunder Lebensstil, AH. = Arbeitshaltung, VW. = Verantwortung.

7.2.2 Hypothesenprüfung

7.2.2.1 Altersspezifische Unterschiede

Es besteht ein **Altersunterschied** hinsichtlich der Selbstkontrolle ($F = 5,115$, $df = 5,000/325,000$, $p = .000$).

Der signifikante Unterschied ($p = .014$) der Dimension *Selbstdisziplin* sagt aus, dass junge Schüler ($M = 3,24$, $SD = 0,73$) hier eine schlechtere Selbstkontrolle ausüben als es ältere tun ($M = 3,04$, $SD = 0,74$).

Auch die Dimension *gesunder Lebensstil* sagt aus, dass sich hier junge Studienteilnehmer ($M = 3,25$, $SD = 0,84$) signifikant ($p = .003$) schlechter kontrollieren als ältere ($M = 2,97$, $SD = 0,83$).

Schließlich zeigt die Dimension mit der höchsten Signifikanz ($p = .000$) ebenfalls die Richtung der vorhergehenden Dimensionen auf und sagt aus, dass jüngere Schüler ($M = 3,95$, $SD = 1,04$) eine schlechtere Selbstkontrolle bezüglich ihrer *Arbeitshaltung* aufweisen als ältere ($M = 3,37$, $SD = 1,13$).

Am meisten Selbstkontrolle üben sowohl junge ($M = 1,92$, $SD = 0,77$) als auch ältere Schüler ($M = 1,83$, $SD = 0,72$) offensichtlich in der Dimension der *Verantwortung* aus.

Am schlechtesten können sowohl junge Schüler ($M = 3,95$, $SD = 1,04$) als auch alte Teilnehmer ($M = 3,37$, $SD = 1,13$) ihre *Arbeitshaltung* kontrollieren.

In wiefern sich die Gruppen „jung“ und „alt“ in den verschiedenen Dimensionen der Selbstkontrolle unterscheiden ist aus der untenstehenden Tabelle und den graphischen Darstellungen ersichtlich.

Tabelle 13: Altersunterschiede in den Dimensionen der SKS

Dimension	Alter	M	SD	Signifikanz
Selbstdisziplin	jung	3,24	0,73	.014
	alt	3,04	0,74	
Nonimpulsive	jung	2,96	0,68	.157
	alt	2,85	0,78	
Gesunder Lebensstil	jung	3,25	0,84	.003
	alt	2,97	0,83	
Arbeitshaltung	jung	3,95	1,04	.000
	alt	3,37	1,13	
Verantwortung	jung	1,92	0,77	.279
	alt	1,83	0,72	

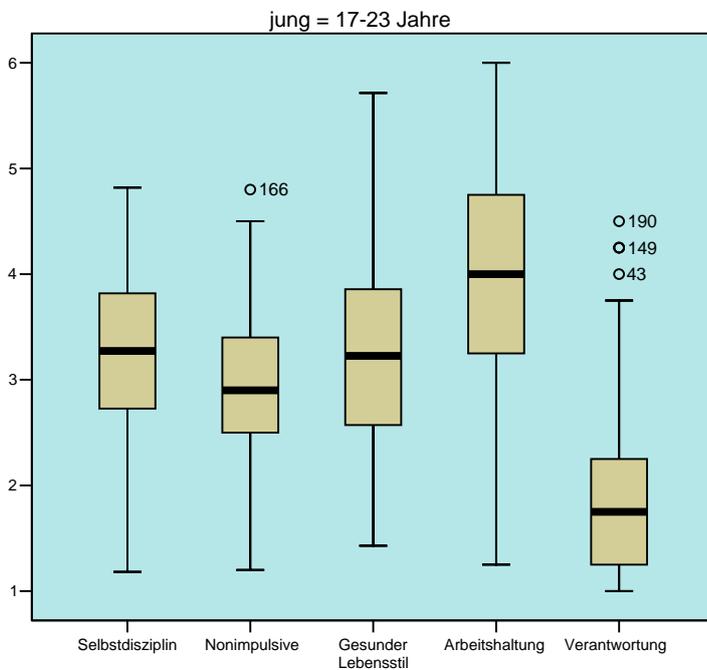


Abbildung 6: Ergebnisse der Gruppe "jung" für die Dimensionen der SKS

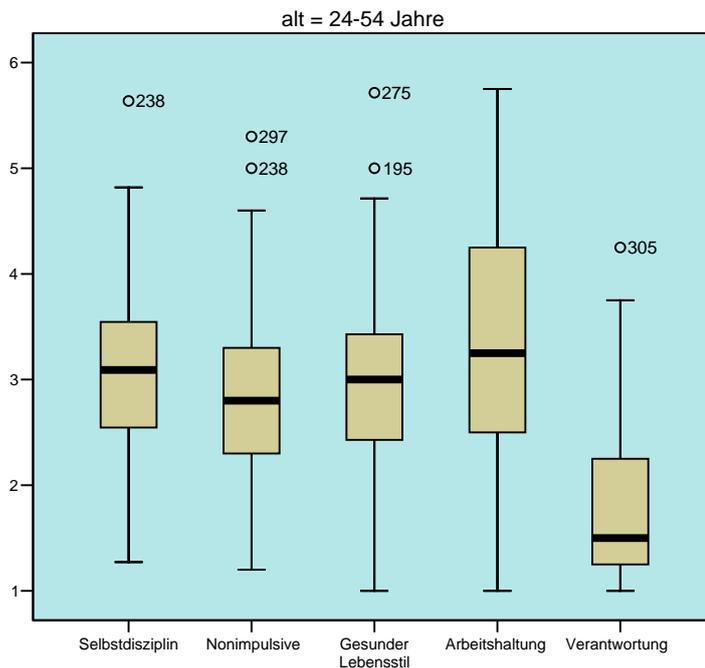


Abbildung 7: Ergebnisse der Gruppe "alt" für die Dimensionen der SKS

7.2.2.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Es besteht ein **Geschlechtsunterschied** in Hinblick auf die Selbstkontrolle ($F = 3,662$, $df = 5,000/326,000$, $p = .003$).

Bezieht man das Alter als Kovariate mit ein, so zeigt dieses zwar Signifikanz (p Alter = .000), diese beeinflusst den Geschlechtsunterschied jedoch nicht und dieser bleibt signifikant bestehen ($F = 3,401$, $df = 5,000/324,000$, $p = .005$).

Es zeigt sich ein signifikanter Geschlechtsunterschied ($p = .022$) in der Dimension *Verantwortung*, wobei hier Männer ($M = 2,05$, $SD = 0,84$) eine schlechtere Selbstkontrolle aufweisen als weibliche Teilnehmer ($M = 1,83$, $SD = 0,71$).

Die Rubrik *Arbeitshaltung* scheint für beide Geschlechter am schlechtesten kontrollierbar (m: $M = 3,55$, $SD = 1,21$, w: $M = 3,75$, $SD = 1,08$), in der Dimension *Verantwortung* können sich sowohl Männer ($M = 2,05$, $SD = 0,84$) als auch Frauen ($M = 1,83$, $SD = 0,71$) am besten kontrollieren.

In wiefern sich die Gruppen „männlich“ und „weiblich“ in den verschiedenen Dimensionen der Selbstkontrolle unterscheiden ist aus der untenstehenden Tabelle und den graphischen Darstellungen ersichtlich.

Tabelle 14: Geschlechtsunterschiede in den Dimensionen der SKS

Dimension	Geschlecht	M	SD	Signifikanz
Selbstdisziplin	männlich	3,04	0,75	.123
	weiblich	3,19	0,73	
Nonimpulsive	männlich	2,82	0,68	.172
	weiblich	2,94	0,74	
Gesunder Lebensstil	männlich	3,20	0,94	.366
	weiblich	3,11	0,81	
Arbeitshaltung	männlich	3,55	1,21	.153
	weiblich	3,75	1,08	
Verantwortung	männlich	2,05	0,84	.022
	weiblich	1,83	0,71	

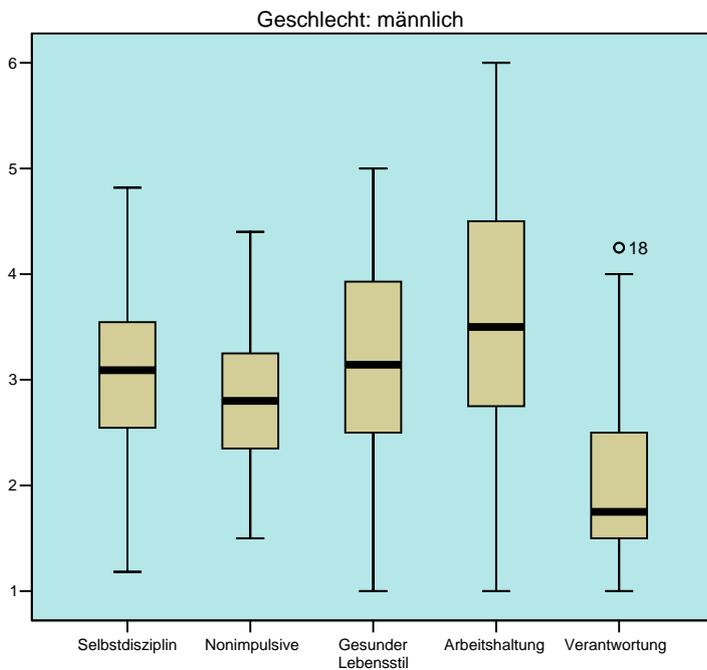


Abbildung 8: Ergebnisse der Gruppe "männlich" für die Dimensionen der SKS

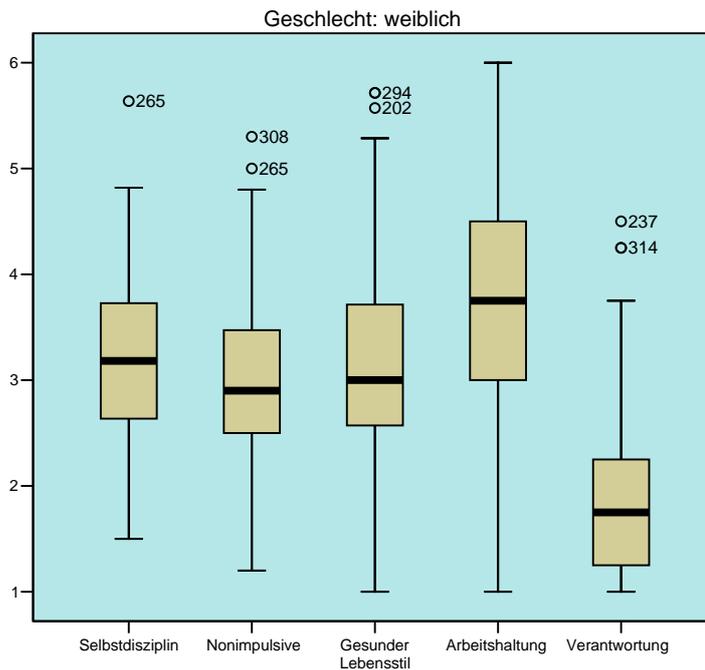


Abbildung 9: Ergebnisse der Gruppe "weiblich" für die Dimensionen der SKS

7.2.2.3 Kontextspezifische Unterschiede

Es herrschen **bildungsbedingte Unterschiede** in Bezug auf die Selbstkontrolle ($F = 2,522$, $df = 10,000/642,000$, $p = .006$).

Bezieht man die Kovariate Alter (p Alter = .000) mit ein, bleibt der Bildungsunterschied aufrecht ($F = 2,913$, $df = 10,000/636,000$, $p = .001$).

Es herrscht ein signifikanter Unterschied ($p = .023$) in Bezug auf die *Selbstdisziplin* zwischen den Bildungsniveaus: Während Schüler, die die 10. Schulstufe (durchschnittlich: $M = 2,95$, $SD = 0,78$) absolviert haben, ein hohes Ausmaß an *Selbstdisziplin* angeben, liegen die Studienteilnehmer mit einer anderen Berufsausbildung im Mittelfeld (durchschnittlich: $M = 3,15$, $SD = 0,67$), die Maturanten (durchschnittlich: $M = 3,25$, $SD = 0,74$) geben am wenigsten *Selbstdisziplin* an.

Auch herrscht ein hochsignifikanter Unterschied ($p = .000$) zwischen den Bildungsgruppen in Bezug auf die *Verantwortung*.

Die Schüler, die bereits eine andere Berufsausbildung (durchschnittlich: $M = 1,69$, $SD = 0,68$) absolviert haben, geben hohe Selbstkontrolle im Hinblick auf *Verantwortung* an, die Teilnehmer, die die 10. Schulstufe (durchschnittlich: $M = 1,83$, $SD = 0,68$) absolviert haben, geben im Gruppenvergleich ein mittleres *Verantwortungsgefühl* an, während die Maturanten der Stichprobe (durchschnittlich: $M = 2,06$, $SD = 0,81$) wieder das schlechteste Ausmaß an Selbstkontrolle angaben.

Die Kontextvariable „**Schuljahr**“ brachte generell **keinen** signifikanten **Unterschied** in der Selbstkontrolle hervor ($F = 1,378$, $df = 10,000/642,000$, $p = .186$).

Auch die Kovariate Alter (p Alter = $.000$) änderte nichts daran ($F = 0,998$, $df = 10,000/636,000$, $p = .444$).

Die in der Kategorie *Arbeitshaltung* gefundene Signifikanz ($p = .046$) lässt sich durch Einbezug der Kovariate Alter (p Alter = $.000$) erklären, da das Schuljahr danach keinen signifikanten Unterschied mehr zeigt ($p = .464$).

Junge Schüler ($M = 4,15$, $SD = 0,94$) der 1. Schulstufe zeigen weniger Selbstkontrolle in der Arbeitshaltung als ältere ($M = 3,34$, $SD = 1,17$), ebenso zeigt sich, dass junge Teilnehmer ($M = 3,73$, $SD = 1,20$) in der 2. Schulstufe sich weniger kontrollieren als ältere ($M = 3,66$, $SD = 1,26$). Schließlich sieht man diesen Effekt auch für das 3. Schuljahr (jung: $M = 3,91$, $SD = 0,86$, alt: $M = 3,25$, $SD = 1,02$).

Es ergab sich **keine** generelle **signifikante Wechselwirkung zwischen der Bildung und dem Schuljahr** ($F = 1,001$, $df = 20,000/1292,000$, $p = .457$).

Das Alter als Kovariate (p Alter = $.000$) änderte nichts daran ($F = 1,062$, $df = 20,000/1280,000$, $p = .385$).

Im Bereich des *Gesunden Lebensstil* allerdings findet sich eine signifikante ($p = .042$) Wechselwirkung von Bildung und Schuljahr.

Diese bleibt auch signifikant, wenn man Alter (p Alter = $.000$) als Kovariate mit einbezieht ($p = .048$).

Die meiste Selbstkontrolle im Bereich *Gesunder Lebensstil* gaben Personen mit Abschluss der 10. Schulstufe im 1. Schuljahr ($M = 2,97$, $SD = 0,90$) an, die Maturanten im 3. Schuljahr ($M = 3,08$, $SD = 0,79$) und die Schüler, mit einer vorherigen Berufsausbildung ebenfalls im 3. Schuljahr ($M = 2,77$, $SD = 0,84$).

Mittelmäßige Selbstkontrolle zeigte der *Gesunde Lebensstil* für Schüler mit Abschluss der 10. Schulstufe im 2. Schuljahr ($M = 3,10$, $SD = 0,70$), für Maturanten ebenfalls im 2. Schuljahr ($M = 3,15$, $SD = 0,80$) und für Personen mit vorheriger Berufsausbildung im 1. Schuljahr ($M = 3,11$, $SD = 0,78$).

Die schlechteste Selbstkontrolle des *Gesunden Lebensstils* zeigten Schüler mit 10.Schulstufe als höchste Bildung schließlich im 3. Schuljahr ($M = 3,25$, $SD = 1,08$), Personen mit Matura im 1. Schuljahr ($M = 3,30$, $SD = 0,81$) und Personen mit vorheriger Berufsausbildung im 2. Schuljahr ($M = 3,37$, $SD = 0,82$).

Für Schüler, die die 10. Schulstufe absolviert haben, sinkt die Selbstkontrolle also mit den Schuljahren im Bereich *Gesunder Lebensstil*, für Maturanten steigt sie mit den Schuljahren und für Personen mit anderer Berufsausbildung ist eine Verbesserung der Selbstkontrolle zwischen 2. und 3. Schuljahr zu bemerken.

In der untenstehenden Tabelle sind die Unterschiede in den Dimensionen der Selbstkontrolle in Bezug auf die vorherige Bildung und das Schuljahr aufgeschlüsselt.

Tabelle 15: Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen der SKS

Dimension	Bildung	Schuljahr	M	SD	Sig. Bildung	Sig. Schulj.	Sig. WW
Selbstdisziplin	10. Schulstufe	1. Schuljahr	2,87	0,83	.023	.653	.301
		2. Schuljahr	2,88	0,79			
		3. Schuljahr	3,11	0,71			
	Matura	1. Schuljahr	3,29	0,67			
		2. Schuljahr	3,36	0,84			
		3. Schuljahr	3,09	0,71			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	3,08	0,71			
		2. Schuljahr	3,28	0,66			
		3. Schuljahr	3,08	0,65			
Nonimpulsive	10. Schulstufe	1. Schuljahr	2,84	0,83	.443	.958	.988
		2. Schuljahr	2,86	0,55			
		3. Schuljahr	2,78	0,64			
	Matura	1. Schuljahr	2,98	0,70			
		2. Schuljahr	2,96	0,76			
		3. Schuljahr	2,94	0,78			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	2,87	0,72			
		2. Schuljahr	2,92	0,74			
		3. Schuljahr	2,93	0,74			
Gesunder Lebensstil	10. Schulstufe	1. Schuljahr	2,97	0,90	.650	.365	.042
		2. Schuljahr	3,10	0,70			
		3. Schuljahr	3,25	1,08			
	Matura	1. Schuljahr	3,30	0,81			
		2. Schuljahr	3,15	0,80			
		3. Schuljahr	3,08	0,79			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	3,11	0,78			
		2. Schuljahr	3,37	0,82			
		3. Schuljahr	2,77	0,84			

Tabelle 16: (Fortsetzung) Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen der SKS

Arbeitshaltung	10. Schulstufe	1. Schuljahr	3,66	1,18	.349	.046	.758
		2. Schuljahr	3,49	1,26			
		3. Schuljahr	3,44	1,15			
	Matura	1. Schuljahr	4,04	0,97			
		2. Schuljahr	3,69	1,28			
		3. Schuljahr	3,56	0,85			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	3,84	1,15			
		2. Schuljahr	3,85	1,11			
		3. Schuljahr	3,42	1,09			
Verantwortung	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,74	0,54	.000	.462	.719
		2. Schuljahr	1,91	0,80			
		3. Schuljahr	1,85	0,71			
	Matura	1. Schuljahr	2,09	0,79			
		2. Schuljahr	2,05	0,82			
		3. Schuljahr	2,03	0,81			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,57	0,53			
		2. Schuljahr	1,83	0,86			
		3. Schuljahr	1,66	0,64			

7.2.2.4 Zusammenhangshypothesen

Regressionsanalysen der Dimensionen der Selbstkontrolle auf die Dimensionen der Alltagsbelastung:

Aufgrund der geringen erklärten Varianz ($R^2 < .10$) wird kein Einfluss der Dimensionen der Selbstkontrolle auf die Alltagsbelastung *Familiäre und Freundschaftsprobleme, Konflikte mit Lehrpersonal, Schulische Standards und Andere Belästigungen* angenommen. Detaillierte Ergebnisse der Regressionsanalysen finden sich im Anhang B (S. 189).

Die durch Selbstkontrolle erklärte Varianz der Dimension **Zeitdruck** sind 18,1 % ($R^2 = .181$). Das Regressionsmodell ist signifikant ($F = 36,455$, $df = 2/330$, $p = .000$).

Der hochsignifikante Einfluss ($p = .000$) der Selbstdisziplin auf den *Zeitdruck* bedeutet, dass die Person je höher die Selbstdisziplin ausgeprägt ist, umso geringeren Zeitdruck vernimmt.

Einen etwas geringeren Einfluss hat die Arbeitshaltung ($p = .009$) auf den *Zeitdruck*. Die signifikante Regression sagt aus: Je kontrollierter die Arbeitshaltung ist, desto weniger *Zeitdruck* vernimmt die Person.

Tabelle 17: Einfluss der Dimensionen der Selbstkontrolle auf die Dimension Zeitdruck

Dimension	Beta	Signifikanz
Selbstdisziplin	.312	.000
Arbeitshaltung	.161	.009

Die erklärte Varianz der Dimension **Soziale negative Erfahrungen** sind 17,9 % ($R^2 = .179$). Das Regressionsmodell ist signifikant ($F = 72,041$, $df = 1/331$, $p = .000$).

Je höher also die Selbstdisziplin ausgeprägt ist, desto weniger Beeinträchtigungen verspüren die Schüler durch *Soziale negative Erfahrungen*.

Tabelle 18: Einfluss der Dimension der Selbstkontrolle auf die Dimension Soziale negative Erfahrungen

Dimension	Beta	Signifikanz
Selbstdisziplin	.423	.000

Zuletzt ist noch zu erwähnen, dass kein Einfluss der Dimensionen der Selbstkontrolle auf die Alltagsbelastung *Wichtige Entscheidungen* angenommen wird, da keine Regressionsanalyse errechnet werden konnte.

Allein die Korrelation mit der Dimension Arbeitshaltung zeigt statistische Signifikanz ($p = .032$), ist aber sehr gering ($r = .102$). Diese Korrelation besagt, dass es einen sehr geringen Zusammenhang zwischen einer selbstkontrollierten Arbeitshaltung und einer geringen Belastung durch *Wichtige Entscheidungen* gibt, die Richtung des Einflusses ist allerdings nicht klar.

Die Korrelation der Dimensionen *Wichtige Entscheidungen* und Verantwortung fällt negativ aus ($r = -.041$, $p = .228$) und meint damit, dass Personen umso mehr durch *Wichtige Entscheidungen* beansprucht werden, je mehr sie eine hohe selbstkontrollierte Verantwortung fühlen, oder, dass die hohe Beanspruchung durch *Wichtige Entscheidungen* hohes Verantwortungsempfinden bedingt. Die Korrelation ist allerdings sehr gering und nicht signifikant.

Regression der Dimensionen der Selbstkontrolle auf die Dimensionen der längerfristigen Beeinflussung durch die Alltagsbelastungen:

Aufgrund der geringen erklärten Varianz ($R^2 < .10$) wird kein Einfluss der Dimensionen der Selbstkontrolle auf die *längerfristige Beeinflussung* durch die Alltagsbelastungen *Familiäre und Freundschaftsprobleme, Soziale negative Erfahrungen, Konflikte mit Lehrpersonal, Wichtige Entscheidungen, Schulische Standards* und *Andere Belästigungen* angenommen. Detaillierte Ergebnisse der Regressionsanalysen finden sich im Anhang B (S. 190).

Die erklärte Varianz der Dimension ***längerfristige Beeinflussung durch die Alltagsbelastung Zeitdruck*** sind 14,4 % ($R^2 = .144$). Die Regression weist statistische Signifikanz auf ($F = 27,515$, $df = 2/328$, $p = .000$).

Je höher ausgeprägt also die Selbstdisziplin bei den Schülern ist, desto weniger fühlen sie sich *längerfristig durch Zeitdruck beeinflusst* ($p = .000$).

Etwas geringer fällt die Signifikanz ($p = .011$) und Wichtigkeit der Verantwortung aus. Dennoch bedeutet diese im Modell, dass, je mehr Verantwortung eine Person angibt zu tragen, desto weniger fühlt sich diese durch *Zeitdruck längerfristig beeinflusst*.

Tabelle 19: Einfluss der Dimensionen der Selbstkontrolle auf die Dimension Langzeitauswirkung von Zeitdruck

Dimension	Beta	Signifikanz
Selbstdisziplin	.303	.000
Verantwortung	.140	.011

7.3 Ergebnisse zu Alltagsbelastungen

7.3.1 Deskriptive Beschreibung des Verfahrens _ Teil A

Am meisten fühlen sich die befragten Schüler dieser Stichprobe von *Zeitdruck* ($M = 2,26$, $SD = 0,59$) im Alltag belastet, auch *Schulische Standards* ($M = 2,16$, $SD = 0,59$) belasten die Teilnehmer. Verhältnismäßig gering fühlen sich diese von *Konflikten mit Lehrpersonal* ($M = 1,41$, $SD = 0,50$) und diversen *Anderen Belästigungen* ($M = 1,65$, $SD = 0,50$) gestört.

Tabelle 20: Beschreibung der einzelnen Dimensionen des ICSRLE (A)

Dimension	Items	M	SD	Min - Max
Familiäre und Freundschaftsprobleme	1, 2, 7, 8, 9, 17, 21, 28, 31, 39	1,79	0,61	1,73-1,86
Zeitdruck	5, 13, 16, 18, 27, 29, 34, 46	2,26	0,59	2,19-2,32
Soziale negative Erfahrungen	6, 10, 12, 24, 42, 44, 45, 49	1,72	0,60	1,66-1,79
Konflikte mit Lehrpersonal	3, 4, 25, 26	1,41	0,50	1,36-1,47
Wichtige Entscheidungen	20, 23, 33, 35, 41, 48	1,70	0,60	1,64-1,77
Schulische Standards	11, 14, 15, 22, 32	2,16	0,59	2,10-2,22
Anderere Belästigungen	19, 30, 36, 37, 38, 40, 47	1,65	0,50	1,59-1,170

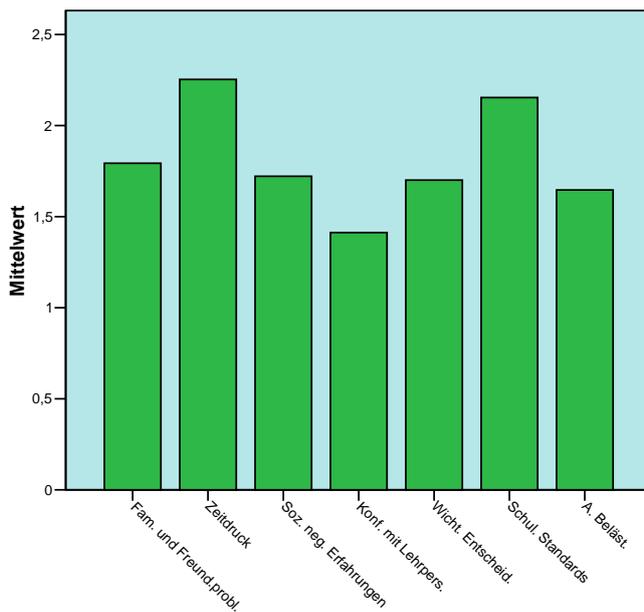


Abbildung 10: Dimensionsmittelwerte des ICSRLE (A)

Vergleicht man die einzelnen Dimensionen der Alltagsbelastungen (ICSRLE A), so zeigt sich eine inhomogene Korrelation zwischen den Messwertstufen (Mauchly-W = .773, $\chi^2 = 84,699$, $df = 20$, $p = .000$, $\epsilon = .918$). Deshalb wird die Prüfgröße nach Greenhouse-Geisser herangezogen, wobei sich ein signifikanter Unterschied der Mittelwerte der Dimensionen ergibt ($p = .000$, $F = 151,967$, $df = 5,507/1822,672$). Paarweise Mittelwertsvergleiche zeigten, dass sich die Dimension *Zeitdruck* signifikant von den anderen abhebt und die Personen hier am meisten Belastung im Alltag empfinden, während die Teilnehmer in der Dimension *Konflikte mit Lehrpersonal* signifikant weniger Alltagsbelastung wahrnehmen.

Die Alltagsbelastungen *Soziale negative Erfahrungen* und *Wichtige Entscheidungen* unterscheiden sich nicht signifikant ($p = .520$).

Die folgende Tabelle zeigt die detaillierten Ergebnisse.

Tabelle 21: Signifikanzwerte der Mittelwertvergleiche zwischen den Dimensionen des ICSRLE (A)

	FP.	ZD.	SE.	KL.	WE.	SS.	AB.
FP.		.000	.019	.000	.006	.000	.000
ZD.	.000		.000	.000	.000	.005	.000
SE.	.019	.000		.000	.520	.000	.012
KL.	.000	.000	.000		.000	.000	.000
WE.	.006	.000	.520	.000		.000	.096
SS.	.000	.005	.000	.000	.000		.000
AB.	.000	.000	.012	.000	.096	.000	

Anmerkung: FP. = Familiäre und Freundschaftsprobleme, ZD. = Zeitdruck, SE. = Soziale negative Erfahrungen, KL. = Konflikt mit Lehrpersonal, WE. = Wichtige Entscheidungen, SS. = Schulische Standards, AB. = Andere Belästigungen.

7.3.2 Hypothesenprüfung

7.3.2.1 Altersspezifische Unterschiede

In Bezug auf die Alltagsbelastungen bestehen **keine Altersunterschiede** in der vorliegenden Stichprobe ($F = 0,307$, $df = 7,000/322,000$, $p = .950$).

Sowohl jüngere ($M = 2,26$, $SD = 0,58$) als auch ältere ($M = 2,25$, $SD = 0,59$) Teilnehmer fühlen sich durch *Zeitdruck* am meisten belastet.

Am geringsten ist die in der letzten Zeit wahrgenommene Belastung für jung ($M = 1,42$, $SD = 0,49$) und alt ($M = 1,39$, $SD = 0,50$) bei *Konflikten mit Lehrpersonal*.

In wiefern sich die Gruppen „jung“ und „alt“ in den verschiedenen Dimensionen der Alltagsbelastung unterscheiden ist aus der untenstehenden Tabelle und den graphischen Darstellungen ersichtlich.

Tabelle 22: Altersunterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (A)

Dimension	Alter	M	SD	Signifikanz
Fam. und Freund.probl.	jung	1,80	0,59	.531
	alt	1,76	0,63	
Zeitdruck	jung	2,26	0,58	.820
	alt	2,25	0,59	
Soz. neg. Erfahrungen	jung	1,71	0,58	.802
	alt	1,73	0,62	
Konfl. mit Lehrpersonal	jung	1,42	0,49	.600
	alt	1,39	0,50	
Wichtige Entscheidungen	jung	1,71	0,60	.799
	alt	1,69	0,62	
Schulische Standards	jung	2,16	0,56	.932
	alt	2,15	0,63	
Andere Belästigungen	jung	1,64	0,47	.615
	alt	1,66	0,54	

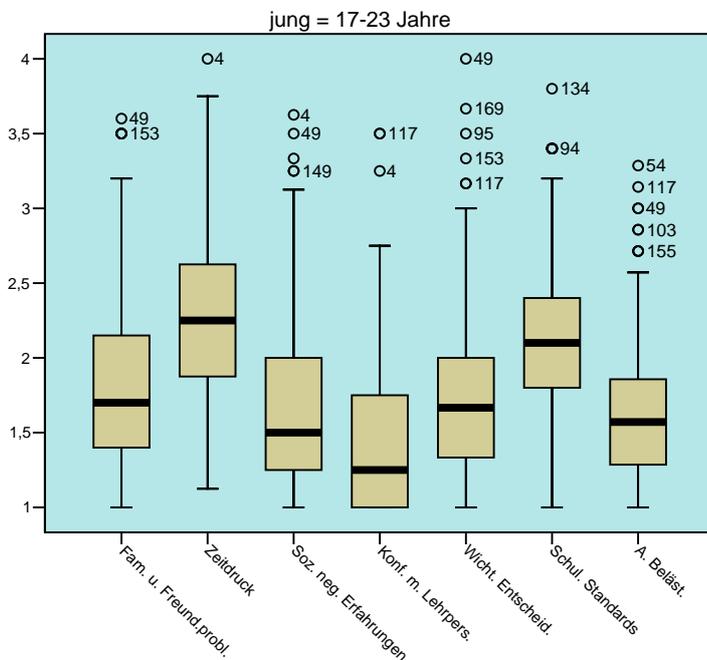


Abbildung 11: Ergebnisse der Gruppe "jung" für die Dimensionen des ICSRLE (A)

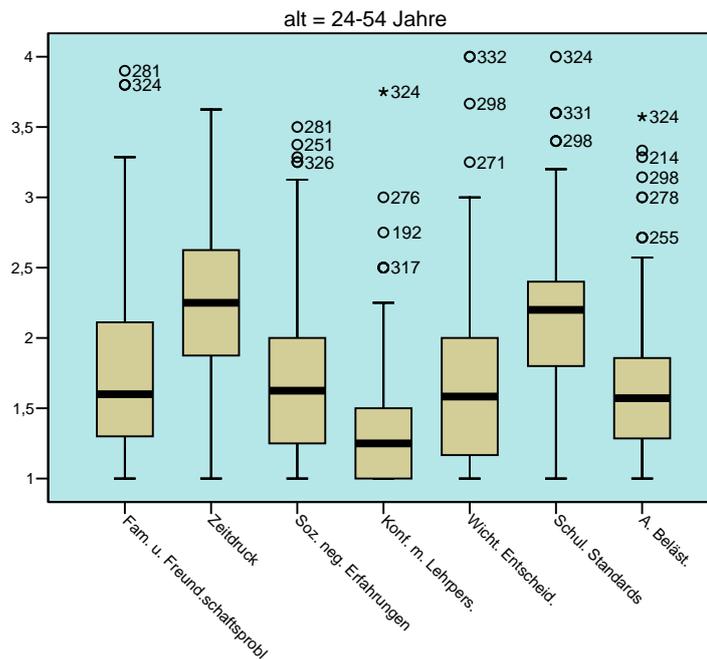


Abbildung 12: Ergebnisse der Gruppe "alt" für die Dimensionen des ICSRLE (A)

7.3.2.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Es herrscht ein **geschlechtsspezifischer Unterschied** in Bezug auf die Erfahrung von Daily Hassles vor ($F = 3,006$, $df = 7,000/323,000$, $p = .005$).

Das Alter als Kovariate (p Alter = .554) verändert den Geschlechtsunterschied nicht ($F = 2,774$, $df = 7,000/321,000$, $p = .008$).

In der Dimension der *Familiären und Freundschaftsprobleme* wird der gefundene Geschlechtsunterschied ($p = .035$) so erklärt, dass Frauen ($M = 1,83$, $SD = 0,63$) durch diese Probleme mehr Belastung erfahren als Männer ($M = 1,67$, $SD = 0,55$). Auch durch *Zeitdruck* geben Frauen ($M = 2,30$, $SD = 0,59$) an, signifikant ($p = .008$) höher belastet zu sein als ihre männlichen Kollegen ($M = 2,11$, $SD = 0,55$). Auch die Dimension *Schulische Standards* ($p = .007$) spricht für eine höhere Belastung der weiblichen Schüler (m: $M = 2,00$, $SD = 0,50$, w: $M = 2,20$, $SD = 0,61$).

In wiefern sich die Gruppen „männlich“ und „weiblich“ in den verschiedenen Dimensionen der Alltagsbelastungen unterscheiden ist aus der untenstehenden Tabelle und den graphischen Darstellungen ersichtlich.

Tabelle 23: Geschlechtsunterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (A)

Dimension	Geschlecht	M	SD	Signifikanz
Fam. und Freund.probl.	männlich	1,67	0,55	.035
	weiblich	1,83	0,63	
Zeitdruck	männlich	2,11	0,55	.008
	weiblich	2,30	0,59	
Soz. neg. Erfahrungen	männlich	1,62	0,57	.074
	weiblich	1,76	0,60	
Konfl. mit Lehrpersonal	männlich	1,47	0,49	.272
	weiblich	1,40	0,51	
Wichtige Entscheidungen	männlich	1,62	0,49	.147
	weiblich	1,73	0,64	
Schulische Standards	männlich	2,00	0,50	.007
	weiblich	2,20	0,61	
Andere Belästigungen	männlich	1,57	0,43	.114
	weiblich	1,67	0,52	

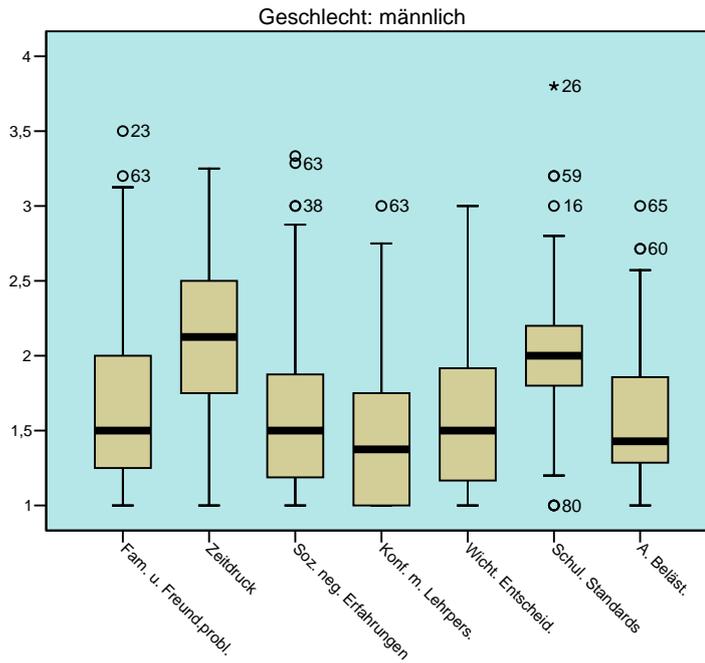


Abbildung 13: Ergebnisse der Gruppe "männlich" für die Dimensionen des ICSRLE (A)

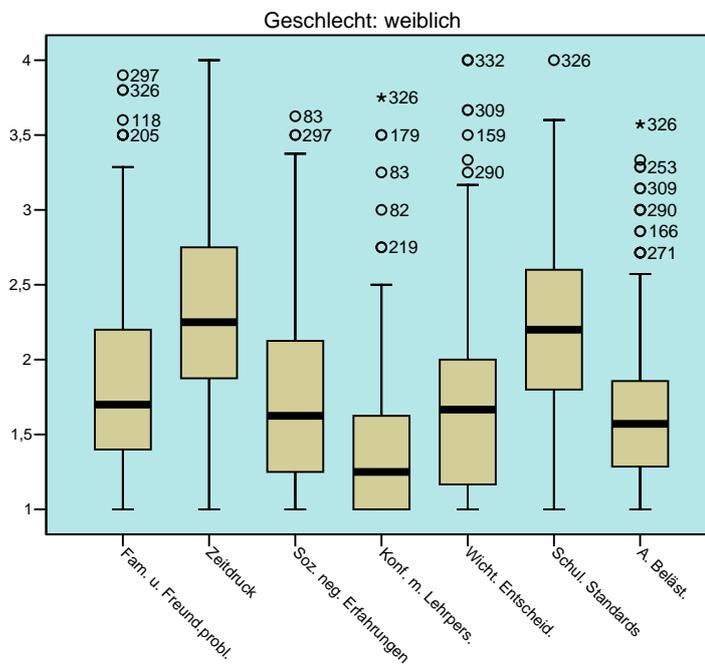


Abbildung 14: Ergebnisse der Gruppe "weiblich" für die Dimensionen des ICSRLE (A)

7.3.2.3 Kontextspezifische Unterschiede

Es herrschen **bildungsmäßige Unterschiede** in der Belastung durch alltägliche Ärgernisse ($F = 1,814$, $df = 14,000/636,000$, $p = .033$).

Das Alter als Kovariate (p Alter = .166) hat keinen Einfluss und der Unterschied bleibt bestehen ($F = 1,982$, $df = 14,000/630,000$, $p = .017$).

Ausschlaggebend erweist sich die Dimension *Schulische Standards* ($p = .019$), in der sich Personen mit einer anderen Berufsausbildung (durchschnittlich: $M = 2,27$, $SD = 0,63$) am meisten belastet fühlen und Schüler auf Bildungsniveau der 10. Schulstufe (durchschnittlich: $M = 2,19$, $SD = 0,48$) mittelmäßig belastet. Maturanten (durchschnittlich: $M = 2,06$, $SD = 0,57$) fühlen sich durch *Schulische Standards* am wenigsten beeinträchtigt.

In der Stichprobe herrscht ein **Unterschied** der Alltagsbelastung **zwischen den Schuljahren** ($F = 2,219$, $df = 14,000/636,000$, $p = .006$).

Das Alter als Kovariate (p Alter = .166) verändert den signifikanten Unterschied zwischen den Schuljahren nicht ($F = 2,302$, $df = 14,000/630,000$, $p = .004$).

Die Dimension *Zeitdruck* erweist sich als hochsignifikant ($p = .000$). Die Schüler sagen insgesamt aus, dass der Zeitdruck im 1. Schuljahr am geringsten ist (10. Schulstufe absolviert: $M = 1,96$, $SD = 0,61$; Maturanten: $M = 2,17$, $SD = 0,60$; andere Berufsausbildung absolviert: $M = 2,06$, $SD = 0,47$).

Danach mischen sich die Erlebnisse und Maturanten ($M = 2,44$, $SD = 0,59$) und Menschen mit anderer Berufsvorbildung ($M = 2,39$, $SD = 0,68$) empfinden das 2. Schuljahr als das, mit dem höchsten *Zeitdruck*, während für Schüler, die die 10. Schulstufe ($M = 2,39$, $SD = 0,51$) absolviert haben, das 3. Schuljahr dasjenige mit der höchsten zeitlichen Belastung darstellt.

Mittelmäßige Belastung geben Schüler, die die 10. Schulstufe absolviert haben ($M = 2,27$, $SD = 0,53$) im 2. Schuljahr an, Maturanten ($M = 2,28$, $SD = 0,50$) und Menschen mit anderer Berufsausbildung ($M = 2,29$, $SD = 0,62$) im 3. Schuljahr.

Es herrscht **keine Wechselwirkung zwischen Bildung und Schuljahr** in Bezug auf die Alltagsbelastungen ($F = 0,874$, $df = 28,000/1280,000$, $p = .655$).

Das Alter als Kovariate p (Alter = .166) ändert nichts daran ($F = 0,949$, $df = 28,000/1268,000$, $p = .542$).

In wiefern sich die Gruppen in den verschiedenen Dimensionen der Alltagsbelastungen unterscheiden ist aus der untenstehenden Tabelle ersichtlich.

Tabelle 24: Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (A)

Dimension	Bildung	Schuljahr	M	SD	Sig. Bildung	Sig. Schulj	Sig. WW
Fam. und Freund.probl.	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,78	0,52	.430	.470	.807
		2. Schuljahr	1,72	0,58			
		3. Schuljahr	1,72	0,63			
	Matura	1. Schuljahr	1,83	0,64			
		2. Schuljahr	1,75	0,59			
		3. Schuljahr	1,75	0,63			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,88	0,64			
		2. Schuljahr	1,95	0,68			
		3. Schuljahr	1,72	0,62			
Zeitdruck	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,96	0,61	.537	.000	.518
		2. Schuljahr	2,27	0,53			
		3. Schuljahr	2,39	0,51			
	Matura	1. Schuljahr	2,17	0,60			
		2. Schuljahr	2,44	0,59			
		3. Schuljahr	2,28	0,50			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	2,06	0,47			
		2. Schuljahr	2,39	0,68			
		3. Schuljahr	2,29	0,62			
Soz. neg. Erfahrungen	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,62	0,60	.561	.412	.873
		2. Schuljahr	1,63	0,63			
		3. Schuljahr	1,72	0,56			
	Matura	1. Schuljahr	1,69	0,55			
		2. Schuljahr	1,81	0,64			
		3. Schuljahr	1,70	0,65			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,64	0,59			
		2. Schuljahr	1,84	0,61			
		3. Schuljahr	1,77	0,57			

Tabelle 25: (Fortsetzung) Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (A)

Konfl. mit Lehrpersonal	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,40	0,53	.215	.110	.461
		2. Schuljahr	1,44	0,53			
		3. Schuljahr	1,35	0,50			
	Matura	1. Schuljahr	1,31	0,46			
		2. Schuljahr	1,43	0,49			
		3. Schuljahr	1,40	0,46			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,42	0,50			
		2. Schuljahr	1,67	0,70			
		3. Schuljahr	1,37	0,39			
Wichtige Entscheidungen	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,75	0,61	.637	.958	.641
		2. Schuljahr	1,82	0,80			
		3. Schuljahr	1,71	0,47			
	Matura	1. Schuljahr	1,64	0,54			
		2. Schuljahr	1,63	0,58			
		3. Schuljahr	1,76	0,59			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,76	0,67			
		2. Schuljahr	1,74	0,75			
		3. Schuljahr	1,64	0,57			
Schulische Standards	10. Schulstufe	1. Schuljahr	2,06	0,49	.019	.285	.129
		2. Schuljahr	2,14	0,53			
		3. Schuljahr	2,36	0,43			
	Matura	1. Schuljahr	2,07	0,50			
		2. Schuljahr	2,07	0,70			
		3. Schuljahr	2,04	0,52			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	2,16	0,50			
		2. Schuljahr	2,45	0,70			
		3. Schuljahr	2,19	0,70			

Tabelle 26: (Fortsetzung 2) Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (A)

Andere Belästigungen	10. Schulstufe	1.Schuljahr	1,55	0,50	.109	.288	.688
		2.Schuljahr	1,60	0,52			
		3.Schuljahr	1,70	0,49			
	Matura	1.Schuljahr	1,56	0,45			
		2.Schuljahr	1,69	0,50			
		3.Schuljahr	1,55	0,40			
	Anderer Beruf	1.Schuljahr	1,67	0,45			
		2.Schuljahr	1,84	0,60			
		3.Schuljahr	1,68	0,61			

7.3.3 Deskriptive Beschreibung des Verfahrens _ Teil B

Am wenigsten *längerfristig beeinflusst* fühlen sich Schüler dieser Stichprobe durch *Andere Belästigungen* ($M = 1,24$, $SD = 0,25$) und durch *Konflikte mit Lehrpersonal* ($M = 1,29$, $SD = 0,33$). Am meisten durch *Zeitdruck* ($M = 1,51$, $SD = 0,28$) und *Familiäre und Freundschaftsprobleme* ($M = 1,48$, $SD = 0,33$).

Tabelle 27: Beschreibung der einzelnen Dimensionen des ICSRLE (B)

Dimension	Items	M	SD	Min - Max
Familiäre und Freund.prob. Lzvk	1, 2, 7, 8, 9, 17, 21, 28, 31, 39	1,48	0,33	1,44-1,52
Zeitdruck Lzvk	5, 13, 16, 18, 27, 29, 34, 46	1,51	0,28	1,47-1,54
Soziale negative Erfahrungen Lzvk	6, 10, 12, 24, 42, 44, 45, 49	1,39	0,31	1,35-1,42
Konflikte mit Lehrpersonal Lzvk	3, 4, 25, 26	1,29	0,33	1,26-1,33
Wichtige Entscheidungen Lzvk	20, 23, 33, 35, 41, 48	1,37	0,31	1,34-1,41
Schulische Standards Lzvk	11, 14, 15, 22, 32	1,43	0,30	1,40-1,47
Andere Belästigungen Lzvk	19, 30, 36, 37, 38, 40, 47	1,24	0,25	1,21-1,27

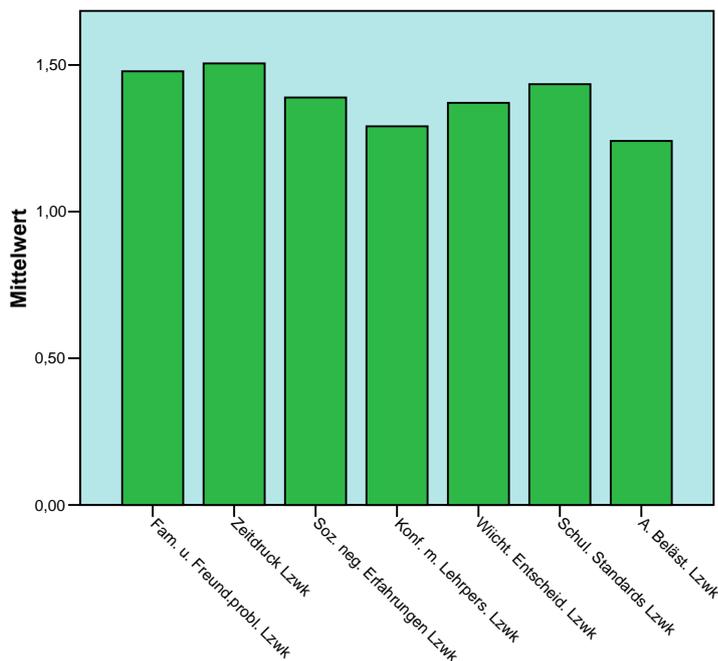


Abbildung 15: Dimensionsmittelwerte des ICSRLE (B)

Bei einem Vergleich der Dimensionsmittelwerte der Langzeitauswirkung dieser Alltagsbelastungen stellt man fest, dass die Voraussetzung der Sphärizität nicht gegeben ist (Mauchly-W = .603, $\chi^2 = 159,147$, $df = 20$, $p = .000$, $\epsilon = .844$), weswegen die Prüfgröße nach Greenhouse-Geisser verwendet wird. Es herrscht ein signifikanter Unterschied zwischen den Dimensionen der Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastungen vor ($p = .000$, $F = 68,046$, $df = 5,062/1604,548$).

Durch paarweise Mittelwertsvergleiche ist ersichtlich, dass sich die Dimension *Langzeitauswirkung von Zeitdruck* signifikant von den anderen abhebt und die Personen hier am meisten Belastung im Alltag empfinden, während die Teilnehmer in der Dimension *Langzeitauswirkung von Anderen Belästigungen* signifikant weniger Alltagsbelastung wahrnehmen.

Die Dimensionen *Familiäre und Freundschaftsprobleme Langzeitwirkung* und *Zeitdruck Langzeitwirkung* ($p = .232$) sowie *Soziale negative Erfahrungen Langzeitwirkung* und *Wichtige Entscheidungen Langzeitwirkung* ($p = .413$) unterscheiden sich nicht signifikant.

Die folgende Tabelle zeigt die detaillierten Ergebnisse.

Tabelle 28: Signifikanzwerte der Mittelwertvergleiche zwischen den Dimensionen des ICSRLE (B)

	FP. LZWK	ZD. LZWK	SE. LZWK	KL. LZWK	WE. LZWK	SS. LZWK	AB. LZWK
FP.LZWK		.232	.000	.000	.000	.017	.000
ZD.LZWK	.232		.000	.000	.000	.000	.000
SE.LZWK	.000	.000		.000	.413	.023	.000
KL.LZWK	.000	.000	.000		.000	.000	.001
WE.LZWK	.000	.000	.413	.000		.003	.000
SS.LZWK	.017	.000	.023	.000	.003		.000
AB.LZWK	.000	.000	.000	.001	.000	.000	

Anmerkung: FP.LZWK = Familiäre und Freundschaftsprobleme Langzeitwirkung, ZD.LZWK = Zeitdruck Langzeitwirkung, SE.LZWK = Soziale negative Erfahrungen Langzeitwirkung, KL.LZWK = Konflikt mit Lehrpersonal Langzeitwirkung, WE.LZWK = Wichtige Entscheidungen Langzeitwirkung, SS.LZWK = Schulische Standards Langzeitwirkung, AB.LZWK = Andere Belästigungen Langzeitwirkung.

7.3.4 Hypothesenprüfung

7.3.4.1 Altersspezifische Unterschiede

In Hinsicht auf die langfristige Beeinflussung durch Alltagsbelastungen besteht **kein Altersunterschied** ($F = 0,491$, $df = 7,000/309,000$, $p = .841$).

Zeitdruck ist sowohl für junge ($M = 1,52$, $SD = 0,29$) als auch für ältere ($M = 1,48$, $SD = 0,28$) Teilnehmer an der Studie diejenige Dimension, von der sie sagen, sie würde sie am meisten *längerfristig* beeinträchtigen.

Beide Altersgruppen geben an, *Andere Belästigungen* würden sie, *langfristig* gesehen, am wenigsten beeinflussen (jung: $M = 1,25$, $SD = 0,25$, alt: $M = 1,23$, $SD = 0,24$).

Die untenstehende Tabelle und die darauffolgenden Graphiken geben genaueren Aufschluss über die Ergebnisse der einzelnen Dimensionen.

Tabelle 29: Altersunterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (B)

Dimension	Alter	M	SD	Signifikanz
Fam. und Freund.probl. Lzwk	jung	1,50	0,33	.180
	alt	1,45	0,33	
Zeitdruck Lzwk	jung	1,52	0,29	.275
	alt	1,48	0,28	
Soz. neg. Erfahrungen Lzwk	jung	1,41	0,32	.183
	alt	1,36	0,31	
Konfl. mit Lehrpersonal Lzwk	jung	1,29	0,32	.906
	alt	1,29	0,33	
Wichtige Entscheidungen Lzwk	jung	1,39	0,32	.329
	alt	1,35	0,30	
Schulische Standards Lzwk	jung	1,44	0,30	.756
	alt	1,43	0,31	
Andere Belästigungen Lzwk	jung	1,25	0,25	.360
	alt	1,23	0,24	

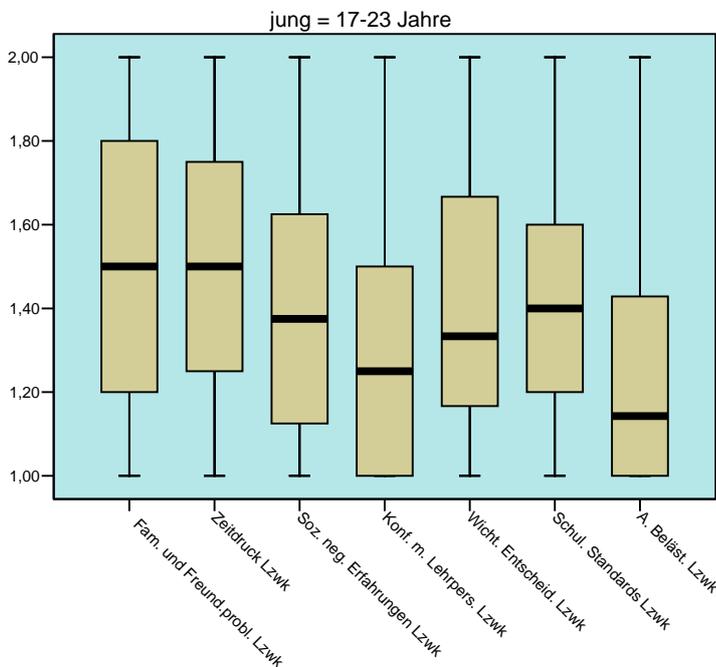


Abbildung 16: Ergebnisse der Gruppe "jung" für die Dimensionen des ICSRLE (B)

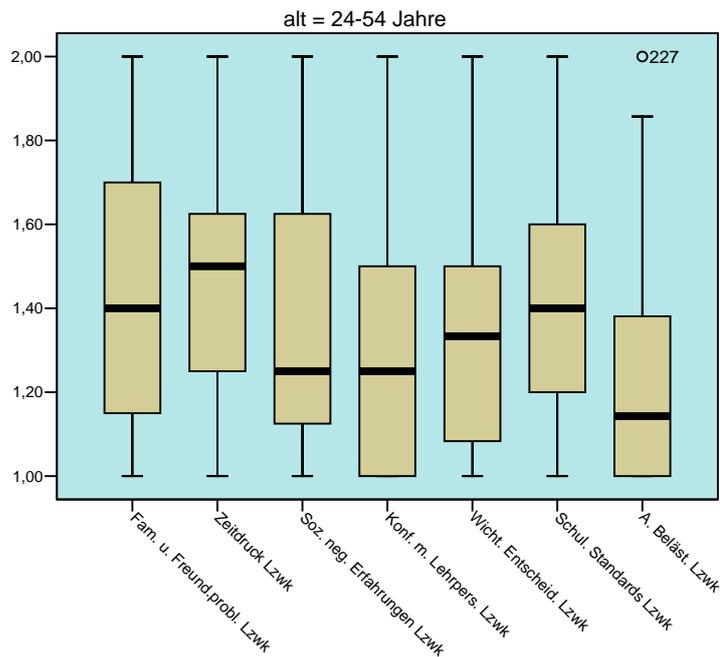


Abbildung 17: Ergebnisse der Gruppe "alt" für die Dimensionen des ICSRLE (B)

7.3.4.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Es herrschen **geschlechtsspezifische Unterschiede** in der Aussage über die Langzeitbeeinflussung durch Daily Hassles vor ($F = 2,658$, $df = 7,000/310,000$, $p = .011$).

Die Geschlechtsunterschiede bleiben bestehen, auch wenn man die Kovariate Alter einführt (p Alter = .553) ($F = 2,335$, $df = 7,000/308,000$, $p = .025$).

In fünf der sieben abgefragten Dimensionen von langfristiger Beeinflussung durch Alltagsbelastung zeigten sich signifikante Unterschiede, wobei sich immer die weiblichen Schüler mehr beeinflusst fühlen als die männlichen.

In der Dimension *Langzeitauswirkung von Familiären und Freundschaftsproblemen* ist die Signifikanz $p = .013$, der M der Frauen liegt bei 1,50 ($SD = 0,33$), der der Männer bei $M = 1,40$ ($SD = 0,33$).

Die Signifikanz in der *Beeinflussung durch Soziale negative Erfahrungen* liegt bei $p = .010$ (w: $M = 1,42$, $SD = 0,32$, m: $M = 1,31$, $SD = 0,30$).

Die *Langzeitliche Beeinflussung durch Wichtige Entscheidungen* geben weibliche Schüler ($M = 1,39$, $SD = 0,32$) ebenfalls signifikant ($p = .019$) höher an als ihre männlichen Kollegen ($M = 1,30$, $SD = 0,29$).

Auch *Schulische Standards* scheinen Frauen ($M = 1,46$, $SD = 0,30$) mehr *längerfristig* zu beeinflussen als Männer ($M = 1,36$, $SD = 0,32$) ($p = .013$).

Schließlich zeigt sich auch ein signifikanter Geschlechtsunterschied ($p = .015$) in der Dimension der *langzeitlichen Beeinträchtigung durch Andere Belästigungen*, wobei Frauen bei $M = 1,26$ ($SD = 0,25$) liegen, männliche Schüler bei $M = 1,18$ ($SD = 0,23$).

In wiefern sich die Gruppen in den verschiedenen Dimensionen der Langzeitauswirkung der Alltagsbelastungen unterscheiden ist aus der untenstehenden Tabelle und den angehängten Graphiken ersichtlich.

Tabelle 30: Geschlechtsunterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (B)

Dimension	Geschlecht	M	SD	Signifikanz
Fam. und Freund.probl. Lzvk	männlich	1,40	0,33	.013
	weiblich	1,50	0,33	
Zeitdruck Lzvk	männlich	1,46	0,30	.138
	weiblich	1,52	0,28	
Soz. neg. Erfahrungen Lzvk	männlich	1,31	0,30	.010
	weiblich	1,42	0,32	
Konfl. mit Lehrpersonal Lzvk	männlich	1,29	0,34	.915
	weiblich	1,29	0,33	
Wichtige Entscheidungen Lzvk	männlich	1,30	0,29	.019
	weiblich	1,39	0,32	
Schulische Standards Lzvk	männlich	1,36	0,32	.013
	weiblich	1,46	0,30	
Andere Belästigungen Lzvk	männlich	1,18	0,23	.015
	weiblich	1,26	0,25	

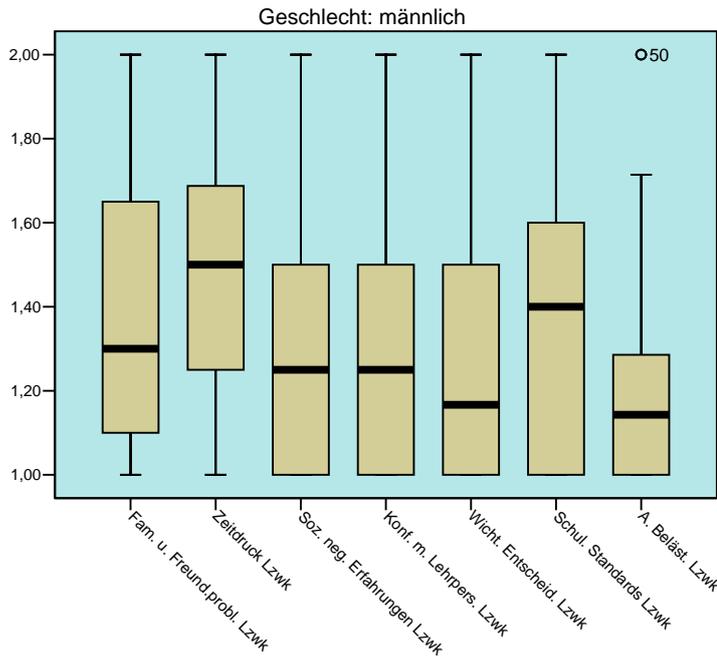


Abbildung 18: Ergebnisse der Gruppe "männlich" für die Dimensionen des ICSRLE (B)

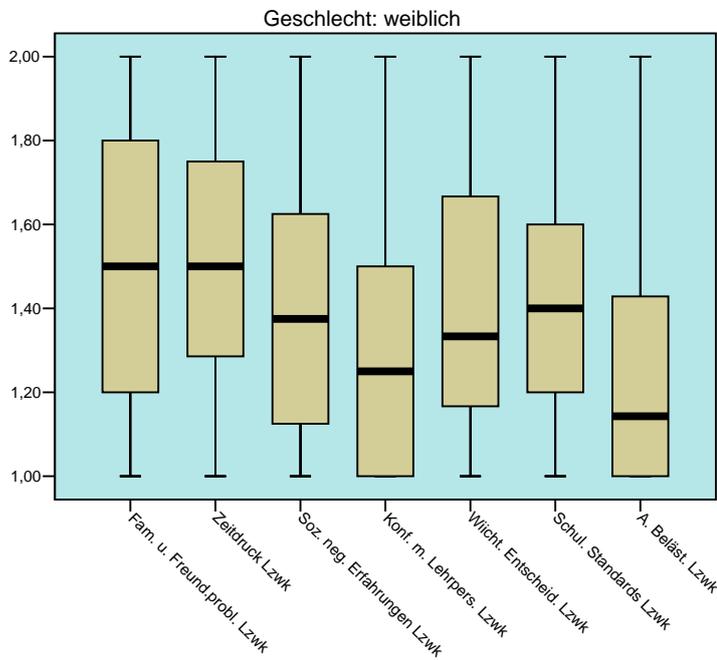


Abbildung 19: Ergebnisse der Gruppe "weiblich" für die Dimensionen des ICSRLE (B)

7.3.4.3 Kontextspezifische Unterschiede

Es liegen **bildungsspezifische Unterschiede** in Hinblick auf die wahrgenommene langzeitliche Beeinflussung durch Alltagsbelastungen vor ($F = 1,751$, $df = 14,000/608,000$, $p = .043$).

Die Kovariate Alter (p Alter = .117) verändert die Signifikanz des Unterschiedes nicht und hat somit keinen Einfluss ($F = 1,817$, $df = 14,000/604,000$, $p = .033$).

In der Dimension der *Langzeitauswirkungen von Familiären und Freundschaftsproblemen* gaben Menschen, die die Matura (durchschnittlich: $M = 1,54$, $SD = 0,34$) bestanden hatten an, dass sie sich im Vergleich am höchsten beeinflusst fühlen, Personen, die die 10. Schulstufe absolviert (durchschnittlich: $M = 1,47$, $SD = 0,28$) hatten, fühlten sich im Gruppenvergleich mittelmäßig beeinträchtigt und Schüler, die bereits eine Berufsausbildung absolviert (durchschnittlich: $M = 1,41$, $SD = 0,34$) hatten, fühlen sich am wenigsten durch *Familiäre und Freundschaftsprobleme langfristig* beeinflusst. Die Unterschiede weisen eine Signifikanz von $p = .012$ auf.

Auch in der *langzeitlichen Beeinflussung durch Zeitdruck* unterscheiden sich die Bildungsgruppen signifikant ($p = .022$), wobei hier wieder die Maturanten die höchste Langzeitbeeinflussung angeben (durchschnittlich $M = 1,56$, $SD = 0,28$). Schüler mit einer anderen absolvierten Berufsausbildung (durchschnittlich $M = 1,48$, $SD = 0,29$) fühlen sich im Vergleich mittelmäßig beeinflusst während sich Personen, die die 10. Schulstufe absolviert (durchschnittlich $M = 1,45$, $SD = 0,25$) haben, am wenigsten durch *Zeitdruck längerfristig* beeinflusst sehen.

Es liegen **keine Unterschiede zwischen den Schuljahren** in Bezug auf die Langzeitwirkung von Alltagsbelastung vor ($F = 0,923$, $df = 14,000/608,000$, $p = .534$)

Bezieht man das Alter als Kovariate (p Alter = .117) ein, ändert sich daran nichts ($F = 1,008$, $df = 14,000/604,000$, $p = .443$).

Allein in der Dimension *Langzeitbeeinflussung durch Andere Belästigungen* unterscheiden sich die Schüler in den verschiedenen Schuljahren signifikant ($p =$

.020). Dieser Unterschied wird auch durch das Einbeziehen von Alter als Kovariate ($p_{\text{Alter}} = .117$) beibehalten ($p = .036$).

Demnach fühlen sich Schüler mit Abschluss der 10. Schulstufe ($M = 1,16$, $SD = 0,16$) und einer anderen Berufsausbildung ($M = 1,20$, $SD = 0,23$) von *Anderen Belästigungen langfristig* am wenigsten im 1. Schuljahr beeinflusst, Maturanten ($M = 1,21$, $SD = 0,26$) im 3. Schuljahr.

Im Vergleich mittlere Beeinflussung erleben Schüler mit Abschluss der 10. Schulstufe ($M = 1,18$, $SD = 0,18$) und einer anderen Berufsausbildung ($M = 1,24$, $SD = 0,27$) im 3. Schuljahr, Maturanten ($M = 1,27$, $SD = 0,22$) im 1. Schuljahr.

Die höchste *langzeitliche Beeinflussung durch Andere Belästigungen* erleben Schüler, die die 10. Schulstufe absolviert ($M = 1,31$, $SD = 0,32$) haben und solche, mit einer anderen Berufsausbildung ($M = 1,31$, $SD = 0,28$), so wie auch die Maturanten ($M = 1,28$, $SD = 0,29$) im 2. Schuljahr.

Es herrscht **keine Wechselwirkung zwischen der Bildung und dem Schuljahr** in Bezug auf die Langzeitauswirkung von Alltagsbelastungen ($F = 0,825$, $df = 28,000/1224,000$, $p = .726$).

Auch das Alter als Kovariate ($p_{\text{Alter}} = .117$) ändert diese Beziehung nicht ($F = 0,824$, $df = 28,000/1216,000$, $p = .728$).

Zur detaillierten Betrachtung der Ergebnisse wird die untenstehende Tabelle angeführt.

Tabelle 31: Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (B)

Dimension	Bildung	Schuljahr	M	SD	Sig. Bildung	Sig. Schulj	Sig. WW
Fam. und Freund.probl. Lzwk	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,42	0,25	.012	.439	.228
		2. Schuljahr	1,59	0,28			
		3. Schuljahr	1,40	0,32			
	Matura	1. Schuljahr	1,57	0,32			
		2. Schuljahr	1,51	0,34			
		3. Schuljahr	1,55	0,36			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,37	0,34			
		2. Schuljahr	1,43	0,35			
		3. Schuljahr	1,44	0,33			
Zeitdruck Lzwk	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,39	0,25	.022	.081	.705
		2. Schuljahr	1,55	0,21			
		3. Schuljahr	1,42	0,28			
	Matura	1. Schuljahr	1,54	0,30			
		2. Schuljahr	1,59	0,29			
		3. Schuljahr	1,54	0,26			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,44	0,27			
		2. Schuljahr	1,50	0,30			
		3. Schuljahr	1,50	0,29			
Soz. neg. Erfahrungen Lzwk	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,32	0,29	.062	.548	.885
		2. Schuljahr	1,41	0,30			
		3. Schuljahr	1,33	0,26			
	Matura	1. Schuljahr	1,46	0,31			
		2. Schuljahr	1,45	0,36			
		3. Schuljahr	1,41	0,31			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,32	0,28			
		2. Schuljahr	1,38	0,35			
		3. Schuljahr	1,36	0,32			

Tabelle 32: (Fortsetzung) Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (B)

Konfl. mit Lehrpersonal Lzwk	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,23	0,25	.711	.152	.354
		2. Schuljahr	1,34	0,31			
		3. Schuljahr	1,25	0,28			
	Matura	1. Schuljahr	1,37	0,37			
		2. Schuljahr	1,32	0,34			
		3. Schuljahr	1,24	0,30			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,24	0,28			
		2. Schuljahr	1,36	0,38			
		3. Schuljahr	1,24	0,35			
Wichtige Entscheidungen Lzwk	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,35	0,26	.166	.541	.428
		2. Schuljahr	1,49	0,35			
		3. Schuljahr	1,35	0,27			
	Matura	1. Schuljahr	1,41	0,33			
		2. Schuljahr	1,36	0,27			
		3. Schuljahr	1,43	0,34			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,31	0,32			
		2. Schuljahr	1,36	0,38			
		3. Schuljahr	1,31	0,29			
Schulische Standards Lzwk	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,33	0,31	.518	.123	.703
		2. Schuljahr	1,46	0,31			
		3. Schuljahr	1,42	0,31			
	Matura	1. Schuljahr	1,45	0,27			
		2. Schuljahr	1,48	0,30			
		3. Schuljahr	1,41	0,29			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	1,42	0,29			
		2. Schuljahr	1,53	0,30			
		3. Schuljahr	1,41	0,32			

Tabelle 33: (Fortsetzung 2) Kontextspezifische Unterschiede in den Dimensionen des ICSRLE (B)

Andere Belästigungen Lzvk	10. Schulstufe	1.Schuljahr	1,16	0,16	.596	.020	.410
		2.Schuljahr	1,31	0,32			
		3.Schuljahr	1,18	0,18			
	Matura	1.Schuljahr	1,27	0,22			
		2.Schuljahr	1,28	0,29			
		3.Schuljahr	1,21	0,26			
	Anderer Beruf	1.Schuljahr	1,20	0,23			
		2.Schuljahr	1,31	0,28			
		3.Schuljahr	1,24	0,27			

7.3.5 Zusammenhangshypothesen

Regression der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit auf die Dimensionen der Alltagsbelastung:

Aufgrund der geringen erklärten Varianz ($R^2 < .10$) wird kein Einfluss der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit auf die Alltagsbelastungen *Familiäre und Freundschaftsprobleme, Konflikte mit Lehrpersonal, Wichtige Entscheidungen, Schulische Standards und Andere Belästigungen* angenommen. Detaillierte Ergebnisse der Regressionsanalysen finden sich im Anhang B (S. 190).

Eine Tendenz des Einflusses der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit auf die Dimensionen *Zeitdruck* und *Soziale negative Erfahrungen* ist allerdings feststellbar:

Die subjektiv wahrgenommene situationale Kontrollierbarkeit erklärt 9,4 % ($R^2 = .094$) der Varianz der Dimension **Zeitdruck** ($F = 33,096$, $df = 1/320$, $p = .000$).

Je mehr subjektive situationale Kontrolle also ein Schüler wahrnimmt, desto weniger fühlt er sich durch *Zeitdruck* beeinflusst.

Tabelle 34: Einfluss der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit auf die Dimension Zeitdruck

Dimension	Beta	Signifikanz
Subj. wahrg. sit. Kontr.	.306	.000

Die subjektiv wahrgenommene situationale Kontrollierbarkeit erklärt 7,2 % ($R^2 = .072$) der Varianz der **Sozialen negativen Erfahrungen** ($F = 24,731$, $df = 1/320$, $p = .000$). Je mehr subjektive Situationskontrolle eine Person wahrnimmt, desto weniger fühlt sie sich durch *Soziale negative Erfahrungen* beeinträchtigt.

Tabelle 35: Einfluss der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit auf die Dimension Soziale negative Erfahrungen

Dimension	Beta	Signifikanz
Subj. wahrg. sit. Kontr.	.268	.000

Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit und den Dimensionen der Alltagsbelastung:

Realistische Kontrollierbarkeit (n = 178) und unrealistische Unkontrollierbarkeit (n = 11) sollten positiv mit Alltagsbelastungen korrelieren (je mehr real. Kontr. desto weniger Alltagsbelastung und je weniger unreal. Unkontr. desto weniger Alltagsbelastung).

Realistische Unkontrollierbarkeit (n = 27) und unrealistische Kontrollierbarkeit (n = 55) sollen negativ mit Alltagsbelastungen korrelieren (je mehr real. Unkontr. desto weniger Alltagsbelastung und je weniger unreal. Kontr. desto weniger Alltagsbelastung.)

Dennoch sind die Richtungen der Korrelationen gemischt und Ergebnisse nicht signifikant. Diese werden in der Tab. im Anhang B S. 191 dargestellt.

Erwähnenswert ist die geringe Korrelation von **Sozialen negativen Erfahrungen** mit **Realistischer Kontrollierbarkeit** ($r = .149$, $p = .046$). Diese besagt, dass je höher die realistisch eingeschätzte Kontrollierbarkeit einer Situation ausfällt, die Belastung durch *Soziale negative Erfahrungen* sinkt. Umgekehrt könnte sie bedeuten, dass wenige *Soziale negative Erfahrungen* eine hohe realistische Einschätzung der Kontrollierbarkeit einer Situation bedingen.

Auch herrscht eine signifikante geringe Korrelation ($r = .160$, $p = .033$) zwischen **Anderen Belästigungen** und der **Realistischen Kontrollierbarkeit** vor, welche besagt, dass je höher der Realismus bei der Einschätzung der Kontrollierbarkeit einer Situation ausfällt, die Belastung durch *Andere Belästigungen* sinkt, oder die geringe Belastung durch diverse *Andere Belästigungen* einen hohen Realismus in der Einschätzung der Kontrollierbarkeit begünstigt.

Regression der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit auf die Dimensionen der Langzeitauswirkung der Alltagsbelastung:

Aufgrund der geringen erklärten Varianzen ($R^2 < .10$) wird **kein Einfluss** der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit auf die Langzeitauswirkung der Alltagsbelastungen angenommen. Detaillierte Ergebnisse der Regressionsanalysen finden sich im Anhang B (S. 192).

Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit und den Dimensionen der Langzeitauswirkung der Alltagsbelastung:

Wie weiter oben erwähnt (Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit und den Dimensionen der Alltagsbelastung) sollten auch hier positive und negative Korrelationen vorherrschen, auch in Bezug auf die Langzeitbeeinflussungen der Alltagsbelastungen sind die Korrelationen mit den Dimensionen des Realismus der Kontrollierbarkeit jedoch gemischt und nicht signifikant (Details sind der Tab. im Anhang B., S. 193, zu entnehmen).

Die geringe positive Korrelation ($r = .151$, $p = .045$) der **Realistischen Kontrollierbarkeit** mit der **Langzeitauswirkung von Zeitdruck** meint, dass je realistischer eine Person die Kontrollierbarkeit einer Situation einschätzt, sie sich umso weniger *langfristig* von der Alltagsbelastung *Zeitdruck* beeinflusst fühlt. Umgekehrt kann die Korrelation bedeuten, dass je geringer sich eine Person von *Zeitdruck langfristig* beeinflusst fühlt, sie die Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen umso realistischer einschätzt.

7.4 Ergebnisse zur subj. wahrgen. sit. Kontrollierbarkeit

7.4.1 Hypothesenprüfung

7.4.1.1 Altersspezifische Unterschiede

Mit einem p von .320 wird festgestellt, dass **keine Altersunterschiede** bezüglich der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrolle vorherrschen ($F = 0,993$, $df = 1$).

Tabelle 36: Altersunterschiede in der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

Dimension	Alter	M	SD	Signifikanz
Subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit	jung	2,12	0,45	.320
	alt	2,07	0,47	

7.4.1.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Es herrscht **kein Geschlechtsunterschied** bezüglich der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrolle vor ($F = 0,898$, $df = 1$, $p = .344$).

Auch der Einbezug des Alters als Kovariate (p Alter = .052) ändert nichts daran ($F = 0,305$, $df = 1$, $p = .581$).

Tabelle 37: Geschlechtsunterschiede in der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

Dimension	Geschlecht	M	SD	Signifikanz
Subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit	männlich	2,05	0,52	.344
	weiblich	2,11	0,44	

7.4.1.3 Kontextspezifische Unterschiede

Weder in den verschiedenen **Bildungsgruppen** ($F = 0,939$, $df = 2/4,100$, $p = .462$) **noch** den verschiedenen **Schuljahren** ($F = 0,516$, $df = 2/4,344$, $p = .629$) zeigen sich **signifikante Unterschiede** bezüglich der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen.

Auch die **Wechselwirkung** der Bildung mit dem Schuljahr ist **nicht** gegeben ($F = 1,140$, $df = 4/313$, $p = .338$).

Das Einbeziehen des Alters als Kovariate (p Alter = .081) ändert die nicht signifikanten Unterschiede nicht (Bildung: $F = 1,714$, $df = 2/4,126$, $p = .287$, Schuljahr: $F = 1,461$, $df = 2/4,947$, $p = .317$, Wechselwirkung Bildung und Schuljahr: $F = 0,985$, $df = 4/310$, $p = .416$).

Die meiste subj. wahrg. Situationskontrolle erleben Schüler, die die 10. Schulstufe absolviert ($M = 1,96$, $SD = 0,38$) haben, im 1. Schuljahr, Maturanten im 2. ($M = 2,11$, $SD = 0,44$) und Schüler mit anderer Berufsausbildung ($M = 2,05$, $SD = 0,49$) im 3. Schuljahr.

Am wenigsten subj. Situationskontrolle nehmen die Schüler mit 10. Schulstufe als höchster Bildung ($M = 2,13$, $SD = 0,56$) und die Maturanten ($M = 2,14$, $SD = 0,38$) im 3. Schuljahr wahr, während Teilnehmer mit anderer absolvierter Berufsausbildung ($M = 2,13$, $SD = 0,44$) die wenigste Situationskontrolle im 2. Schuljahr wahrnehmen.

Die unten angeführte Tabelle veranschaulicht die Ergebnisse.

Tabelle 38: Kontextspezifische Unterschiede der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

Dimension	Bildung	Schuljahr	M	SD	Sig. Bildung	Sig. Schulj	Sig. WW
Subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit	10. Schulstufe	1. Schuljahr	1,96	0,38	.462	.629	.338
		2. Schuljahr	2,00	0,51			
		3. Schuljahr	2,13	0,56			
	Matura	1. Schuljahr	2,12	0,45			
		2. Schuljahr	2,11	0,44			
		3. Schuljahr	2,14	0,38			
	Anderer Beruf	1. Schuljahr	2,08	0,44			
		2. Schuljahr	2,13	0,44			
		3. Schuljahr	2,05	0,49			

7.4.1.4 Zusammenhangshypothesen

Regressionsanalysen der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit auf die Dimensionen der Selbstkontrolle:

Eine Tendenz weist die signifikante Regression der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit auf die Dimension der **Selbstdisziplin** auf.

Die durch die subj. wahrg. sit. Kontrolle erklärte Varianz der Dimension *Selbstdisziplin* sind 6,1 % ($R^2 = .061$, $F = 20,798$, $df = 1/320$, $p = .000$).

Das bedeutet, je mehr Kontrolle eine Person in einer Stress-Situation wahrnimmt, desto höher ist ihre *Selbstdisziplin*.

Tabelle 39: Einfluss der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit auf die Dimension Selbstdisziplin

Dimension	Beta	Signifikanz
Subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit	.247	.000

Aufgrund der geringen erklärten Varianzen ($R^2 < .10$) wird kein Einfluss der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit auf die restlichen

Dimensionen der Selbstkontrolle angenommen. Detaillierte Ergebnisse der Regressionsanalysen finden sich im Anhang B (S. 193).

Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit und der Dimensionen der Selbstkontrolle:

Wie schon oben erwähnt (Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit und den Dimensionen der Alltagsbelastung) sollten auch hier positive und negative Korrelationen vorherrschen, auch hier, in Bezug auf die Dimensionen der Selbstkontrolle sind die Korrelationen mit den Dimensionen des Realismus der Kontrollierbarkeit gemischt und oft nicht signifikant (Details sind der Tab. im Anhang B S. 194, zu entnehmen).

Es herrschen hier jedoch auch einige Korrelationen vor, die aussagekräftig sind:

Die **Realistische Kontrollierbarkeit** eines Stressbereiches korreliert positiv mit der **Selbstdisziplin** ($r = .196$, $p = .009$), was bedeutet, je mehr Realismus eine Person in der Beurteilung der Kontrollierbarkeit einer Situation an den Tag legt, desto höher ausgeprägt ist ihre *Selbstdisziplin*. Auch kann das Ergebnis meinen, dass je höher die *Selbstdisziplin* ist, die Beurteilung der Kontrollierbarkeit umso realistischer ausfällt.

Weiters sagt die Korrelation ($r = .155$, $p = .039$) zwischen der **Realistischen Kontrollierbarkeit** und der Dimension der **Nonimpulsive** der Selbstkontrolle aus, dass je realistischer ein Schüler die Kontrollierbarkeit einer Stress-Situation einschätzt, umso *weniger impulsiv* handelt er. Es kann auch die Interpretation zugelassen werden, dass je *nonimpulsiver* eine Person ist, diese einen umso höheren Realismus in der Einschätzung der Kontrollierbarkeit einer Situation zeigt. Schließlich sei noch die positive Korrelation ($r = .157$, $p = .037$) der **Realistischen Kontrollierbarkeit** einer Situation und der **Verantwortung** erwähnt.

Je realistischer ein Teilnehmer die Kontrollierbarkeit einer Belastungssituation einschätzt, desto höher ist sein *Verantwortungsgefühl* ausgeprägt. Umgekehrt, je mehr *Verantwortung* eine Person vernimmt, desto höher ist auch ihre realistische Einschätzung der Kontrollierbarkeit von Stress-Situationen.

IV. Diskussion

8. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Abschließend sollen die Ergebnisse der vorliegenden Studie noch einmal zusammengefasst werden und in Bezug zur zugrunde liegenden Theorie betrachtet werden.

Wie die theoretische Abhandlung, die Fragestellungen und auch die Auswertung in die Konstruktkapitel eingeteilt waren, soll nun auch die Diskussion in eben dieser Reihenfolge erfolgen.

Was die *Selbstkontrolle* betrifft ist ein altersspezifischer Unterschied in der vorliegenden Stichprobe zu entdecken, wobei hier jüngere Schüler schlechter abschneiden als dies' ältere tun. Diese Ergebnisse zeigen in die Richtung der zugrunde gelegten Literatur des Copings und auch der Delay of Gratification, die ein verlässliches Maß für die Selbstkontrolle ist (Wulfert et al., 2002). Z.B. berichten Ebata und Moos (1994) über mehr Annäherungscoping und Williams und McGillicuddy-De Lisi (2000) über eine größere Vielfalt an Copingstrategien, je älter die Studienteilnehmer sind.

In der vorliegenden Studie zeigen sich explizit Unterschiede in der Selbstregulation, in den Bereichen Selbstdisziplin, dem gesunden Lebensstil und in der Arbeitshaltung. Vor allem die Arbeitshaltung ist ein wichtiger Selbstregulationsbereich für Schüler, da hinsichtlich des Leistungsbereichs festgestellt wurde, dass die Noten sich beispielsweise mit höherer Selbstkontrolle signifikant verbessern (Tangney et al., 2004).

Auch die in der vorliegenden Untersuchung gefundenen Geschlechtsunterschiede wurden in Bezug auf den Gratifikationsaufschub vorher bereits gut belegt, wobei die Frauen dasjenige Geschlecht sind, das in der Lage ist, sich selbst besser zu kontrollieren (siehe z.B. Raffaelli et al., 2005; Silverman, 2003).

Männer weisen in der vorliegenden Studie signifikant weniger an Selbstkontrolle in Verantwortungsbelangen auf als Frauen.

Was die vorherige Bildung betrifft war die Vermutung angedacht, dass Schüler mit einer gewissen beruflichen Ausbildung, bereits über mehr Selbstkontrolle verfügen sollten im Vergleich zu den anderen beiden Bildungsgruppen der Schüler mit Abschluss der 10. Schulstufe oder den Maturanten. Bezug genommen wird hier auf die Übungseffekte von Selbstregulation (Baumeister, 2002), die sich in der vorliegenden Untersuchung tatsächlich im Bereich des Verantwortungsgefühls finden könnten. Schüler mit anderer Berufsausbildung zeigen, im Vergleich zu den anderen beiden Bildungsgruppen, zumindest am meisten Selbstkontrolle in dieser Dimension.

Warum die Maturanten sich jeweils in Bezug auf die Selbstdisziplin und die Verantwortung am wenigsten kontrollieren, könnte wiederum in ihrer wenigeren Erfahrung im Umgang mit Stress-Situationen begründet liegen. Relational gesehen zeigen die Schüler der 10. Schulstufe am meisten Selbstdisziplin, genauso wie dies' ältere Schüler tun.

Zeitdruck ist sowohl für männliche als auch für weibliche, für jüngere sowie für ältere Schüler die am meisten erfahrene *tägliche Alltagsbelastung* und es wird auch angegeben, dass dieser die Schüler am meisten längerfristig beeinflusst.

Auch Pryjmachuk und Richards (2007) sprechen bei Krankenpflegeschülern von einem „Fehlen an Freizeit“ als einer sehr belastenden Alltagserfahrung.

Am geringsten fühlen sich die Schüler von Konflikten mit Lehrpersonal beeinträchtigt.

Verbindet man nun die beiden Konzepte der Selbstkontrolle und der Alltagsbelastung, so stellt sich heraus, dass je höher die Selbstdisziplin ausgeprägt ist, desto geringer der Zeitdruck ausfällt, außerdem bringt höhere Selbstdisziplin weniger soziale negative Erfahrungen.

Zusätzlich geben die Schüler umso weniger längerfristige Beeinflussung durch Zeitdruck an, je höher die Selbstdisziplin ausfällt.

Die Dimension Selbstdisziplin ist bei den Schülern dieser Studie allerdings nicht so gut ausgeprägt. Am meisten Selbstregulation geben diese in der Dimension Verantwortung an, die immerhin eine große Rolle bei der längerfristigen

Beeinflussung durch Zeitdruck spielt. Die Arbeitshaltung ist sowohl bei jungen als auch bei alten, bei männlichen als auch bei weiblichen Schülern am schlechtesten ausgeprägt.

Laut den vorliegenden Ergebnissen würde aber, je kontrollierter die Arbeitshaltung ist, der Zeitdruck umso geringer ausfallen.

Das relevanteste Ergebnis der Studie scheint zu sein, dass Selbstregulation im Bereich der Verantwortung (welche als Gebiet der meisten Selbstregulation angegeben wurde) die Belastung durch den Zeitdruck (welcher als größtes daily hassle eruiert wurde) auf lange Sicht vermindert.

Vor allem Frauen, die im Gegensatz zu Männern ein höheres Verantwortungsbewusstsein angeben, sollten von diesem profitieren, sie geben allerdings, im Vergleich zum Gegengeschlecht, auch wieder an, mehr Zeitdruck (neben vermehrten Familiären und Freundschaftsproblemen und mehr Belastung durch schulische Standards) im Alltag zu erleben. Die Umstände könnten sich also wahrscheinlich aufwiegen und die höhere Selbstregulation eventuell aufgrund von höherer Übung durch den Umgang mit dem Zeitdruck erklärbar sein.

Ebenfalls die Schüler mit anderer Berufsausbildung, die im Vergleich zu den anderen Bildungsgruppen die höchste ausgeübte Verantwortung angeben, sollten sich weniger durch Zeitdruck beeinflusst zeigen. In der vorliegenden Studie ist dies' mäßig der Fall. Am wenigsten fühlen sich Schüler auf Bildungsniveau der 10. Schulstufe durch Zeitdruck langfristig beeinflusst, die Personen mit vorheriger Berufsausbildung liegen im Mittelfeld.

Interessanterweise geben die Maturanten, die im Gruppenvergleich die wenigste Selbstkontrolle (Bereiche Selbstdisziplin und Verantwortung) aussagen, auch die höchste Langzeitbeeinflussung durch Zeitdruck und auch durch Familiäre und Freundschaftsprobleme an.

Weibliche Maturanten müssten demnach am stärksten längerfristig durch Familiäre und Freundschaftsprobleme beeinflusst sein, denn Frauen geben generell signifikant mehr Beeinflussung durch diesen Problembereich an als Männer.

Frauen fühlen sich, im Geschlechtervergleich, ebenfalls mehr durch soziale negative Erfahrungen, wichtige Entscheidungen, schulische Standards und andere Belästigungen mehr langfristig beeinträchtigt.

Auch schulische Standards belasten die Schüler allgemein in der vorliegenden Untersuchung sehr (an zweiter Stelle nach Zeitdruck), was vor allem diejenigen betrifft, die das Lernen und den Schulalltag vielleicht nicht mehr gewöhnt sind, nämlich die Gruppe der Schüler mit anderer Berufsausbildung. Die Maturanten zeigen am wenigsten Belastung durch schulische Leistungsstandards, die es zu erfüllen gilt.

Maturanten und Personen mit anderer Berufsausbildung geben an, das 2. Schuljahr sei in punkto Zeitdruck am belastendsten, die Schüler aller Bildungsgruppen geben ebenfalls das 2. Schuljahr als dasjenige mit der höchsten Langzeitauswirkung von anderen Belästigungen an, wobei hier erwähnenswert ist, dass zumindest bei den Schülern mit anderer Berufsausbildung in einer Dimension (gesunder Lebensstil) am wenigsten Selbstkontrolle angegeben wird.

Es herrscht weder bei der Belastung durch alltäglich Ärgernisse noch bei deren Langzeitauswirkungseinschätzung ein signifikanter Unterschied zwischen den Altersgruppen „jung“ und „alt“ vor, was paradox scheint, da Ältere in der vorliegenden Untersuchung sehr wohl mehr an Selbstkontrolle angeben.

Außerdem fanden Almeida und Horn (2004, zitiert nach Stawski et al., 2008, S. 53) heraus, dass mit zunehmendem Alter die Belastung durch alltägliche Ärgernisse abnimmt.

Der Einfluss *subjektiv wahrgenommener situationaler Kontrolle* wirkt sich positiv auf die Wahrnehmung von Alltagsbelastungen aus, wie beispielsweise bereits von Cassidy (2000) oder Bowker und Kollegen (2000) und vor allem von Lazarus und Folkman (1984) angegeben wird.

Im Falle dieser Studie bedeutet mehr wahrgenommene Situationskontrolle signifikant weniger Erfahrung von Zeitdruck und sozialen negativen Erfahrungen.

Die subjektiv wahrgenommene Kontrollierbarkeit einer Situation beeinflusst tendenziell auch die Selbstkontrolle im Bereich der Selbstdisziplin in dem Sinne, dass mehr wahrgenommene Kontrollierbarkeit mehr Selbstdisziplin bedeutet. Während in der Literatur Beispiele für die positive Auswirkung der „Perceived Control“ auf das Coping dargestellt werden (siehe z.B. Lazarus & Folkman, 1984), zeigt die vorliegende Studie auch die positive Beeinflussung des dem Coping verwandten Konstrukt der Selbstregulation durch subjektiv wahrgenommene Situationskontrolle.

Schließlich sei außerdem das essentielle Konstrukt der realistischen Kontrollierbarkeit erwähnt, das die subjektive Wahrnehmung von situationaler Kontrollierbarkeit mit deren objektiv in der Situation gegebenen, tatsächlichen Kontrollmöglichkeiten abgleicht. Wahrgenommene Kontrollierbarkeit ist nur erfolgreich, wenn diese auch realistisch ist (Folkman, 1984; Zuckerman et al., 1996).

Die Zusammenhänge der realistischen Kontrollierbarkeit mit den Alltagsbelastungen soziale negative Erfahrungen, andere Belästigungen und auch der langfristigen Beeinflussung durch Zeitdruck zeigen in die Richtung, dass sich Realismus in der Kontrollierbarkeitseinschätzung positiv auswirkt und weniger Belastung dadurch angegeben wird.

Auch die Selbstkontrolle im Sinne der Bewältigung profitiert in der vorliegenden Studie von realistischer Kontrolle. Personen, die die Kontrollierbarkeit der Stress-Situation realistisch einschätzen, verfügen ebenfalls über höhere Selbstdisziplin, geringere Impulsivität und ein höheres Verantwortungsgefühl.

Allerdings könnte es auch der Fall sein, dass weniger Belastung im Alltag und/oder erhöhte Selbstregulation zu einer realistischeren Einschätzung der Kontrollierbarkeit von Belastungssituationen führt.

Zuletzt wird noch festgestellt, dass sich sowohl subjektiv wahrgenommene situationale Kontrolle als auch realistische Kontrolle auf die Selbstdisziplin auswirken, in dem Sinn, dass sie diese erhöhen. Ebenso wirken beide Kontrollformen positiv auf die Alltagsbelastung soziale negative Erfahrungen ein, sodass sich diese vermindern.

9. Schlussfolgerungen und Anregungen für zukünftige Untersuchungen

Der Fragebogenabschnitt des ICSRLE wurde öfters durch die Studienteilnehmer durch Bemerkungen hinterfragt. Beispielsweise könnte man die Formulierung „beeinflusst mich“ im Teil B des Fragebogens, der langfristigen Auswirkung von Alltagsbelastungen, ebenfalls positiv auffassen, da es schließlich auch eine gute Form der Beeinflussung gäbe, so ein Schüler.

Fragen über intime Beziehungen wurden oft als zu persönlich (z.B. Frage 39 „Konflikte mit dem Freund/der Freundin/dem Ehepartner/der Ehepartnerin“. Viele meinten, sie seien Single) oder zu global formuliert empfunden.

Eine letzte Bemerkung zu den Fragen des ICSRLE war, wie der Teil B auszufüllen ist (beeinflusst mich), wenn man im Teil A angab, die Alltagsbelastung kam gar nicht im letzten Monat vor.

Es ist weiter anzumerken, dass es eventuell von Vorteil ist, bei Fragen nach Selbstkontrollierbarkeit einige Items einzuführen, die das Ankreuzen nach sozialer Erwünschtheit erfassen (Beispielitem 3 „Ich bin faul“, haben vielleicht nicht alle ehrlich angegeben).

Auch Methodenkritik klassischer Art kann bei der Selbstkontrollskala angebracht werden, da das Antwortformat eine mittlere Kategorie enthält, bei deren Angabe der Auswertende schlussendlich nicht weiß, ob der Befragte unentschlossen war oder bewusst eine neutrale Meinung zu dem Thema angegeben hat.

Während die Items der SKS zumindest in positive und negative Richtung formuliert waren, fehlten unterschiedliche Richtungen der Formulierung beim ICSRLE und den Fragen zur subjektiv wahrgenommenen Situationskontrolle.

Bei den demographischen Daten gaben die teilnehmenden Schüler teilweise sehr unterschiedliche Berufe (Krankenpfleger bis Friseur), bis sogar andere Schulen

(Lehre bis Universitätsabschluss), an. Die Variable „andere Berufsausbildung“ muss aufgrund ihrer Heterogenität daher sehr kritisch betrachtet werden.

Auch die Tatsache, dass unter den Schülern auch einige Studenten der UMIT waren, könnte die Ergebnisse verzerren.

Ebenso war das Geschlechterverhältnis in der Stichprobe zugunsten der Frauen recht unausgewogen.

Der Altersbereich der Gruppe „alt“ war von 24-54 Jahre sehr breit gestreut. Weiters waren die Parzellen der selbstgebildeten Variablen des Realismus der Kontrollierbarkeit teilweise zu gering besetzt (v.a. „realistische Unkontrollierbarkeit“: n = 27, „unrealistische Unkontrollierbarkeit“: n = 11!).

Die unterschiedlichen Erhebungssettings (online vs. paper-pencil) boten zwar ein Service für die Schulen, da damit auf individuelle Stundenpläne eingegangen wurde, andererseits sollten Erhebungen so standardisiert wie möglich ablaufen.

Ergänzende Konstrukte, die im Zusammenhang mit den Themen der Arbeit stehen, wie etwa die Selbstwirksamkeit (Bandura) oder gelernte Hilflosigkeit (Seligman), wären für nachstehende Studien interessant. Ebenfalls könnten weitere Untersuchungen die in der Literatur angeführten Differenzierungen zwischen problemfokussiertem und emotionsfokussiertem Coping (Lazarus & Folkman, 1984) vornehmen und miterheben.

Folgenden Studien würde sich ebenfalls anbieten, den Fokus bei der Erhebung der Stressbelastung auf den beruflichen Stress (im Gegensatz zum schulischen Stress, wie dies' mit der vorliegenden Arbeit getan wurde) zu legen. Beispielsweise mit dem „Student Nurse Stress Index“ von Jones und Johnston (1999), der auch klinische Gründe von Stress inkludiert, könnte dies' bewerkstelligt werden.

Auch der Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Studie mit ähnlichen, Studenten untersuchenden Studien wäre als Fortsetzung zukünftiger Forschung denkbar.

V. Zusammenfassung

Baumeister definiert Selbstregulation und Selbstkontrolle 2002 als Kapazität, die eigenen inneren Antworten zu verändern oder zu überwinden, die Gedanken, Emotionen und Aktionen beinhalten.

Der Nutzen von Selbstkontrolle ist unumstritten und für viele Lebensbereiche nachgewiesen worden. Beispielsweise den der Leistungen und Aufgabenerfüllung, der psychologischen Anpassung (Tangney et al., 2004) und der vermehrten Stresstoleranz (Muraven et al., 1998).

Muraven und Baumeister fanden 2000 heraus, dass Selbstregulation wie ein Stärke-Modell funktioniert, das angibt, Selbstkontrolle erschöpfe sich nach mehreren Akten der Ausführung, sie könne aber wieder aufgefüllt und auch konserviert werden und ein Langzeiteffekt von Übung ist der der Verbesserung.

Stress erschöpft die Selbstregulationsressourcen, umgekehrt schützt höher ausgeprägtes Selbstregulationsverhalten vor der Belastung durch Stress (Derryberry & Rothbart, 1988; zitiert nach Muraven & Baumeister, 2000, S. 249).

Vor allem kleine tägliche Ärgernisse sind, nach Cassidy (2000), ein Prädiktor der Ergebnisse und Auswirkungen von Stress.

Lazarus und Folkman definierten Stress 1984 als ein Produkt eines transaktionen dynamischen Prozesses, der zwischen der Umwelt und der kognitiv bewertenden Person passiert. Vor allem Bewertungen über die Kontrollierbarkeit einer stressreichen Situation sind ausschlaggebend, ob der Akt der Bewältigung dieser erfolgreich sein wird. Folkman (1984) weist darauf hin, dass diese Kontrollbeurteilung jedoch realistisch sein muss, um das Ziel der Stressreduktion optimal erreichen zu können.

Die Selbstregulation und die Bewältigung sind verwandte Konstrukte. Vor allem das emotionsfokussierte Coping steht in engem Zusammenhang mit der Selbstregulation.

Aufgrund dieser theoretischen Überlegungen ergeben sich Fragestellungen für die vorliegende Studie:

- Gibt es Zusammenhänge zwischen der Selbstkontrolle und dem Erleben von Alltagsbelastungen?
 - Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Alltagsbelastungen bzw. der Selbstkontrolle und der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen?
 - Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Alltagsbelastungen bzw. der Selbstkontrolle und dem Realismus der Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen?
 - Gibt es Unterschiede in den Konstrukten der Selbstkontrolle, der Alltagsbelastungen und der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit in Bezug auf das Alter, Geschlecht und diverse Kontextvariablen?
- ...

Die untersuchte Stichprobe sind Gesundheits- und Krankenpflegeschüler, die mit einer zusammengestellten Fragebogenbatterie befragt wurden. Diese beinhaltet die Selbstkontrollskala (Tangney et al., 2004), das „Inventory of college students' recent life experiences“ (Kohn et al., 1990) und 7 eigens für diese Untersuchung entworfene Fragestellungen für die subjektiv wahrgenommene situationale Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen.

Die Auswertung der Daten zeigte, dass es alters-, geschlechts-, und bildungsmäßige Unterschiede bezüglich der Selbstkontrolle gibt, in dem Sinne, dass Ältere, Frauen und Personen mit beruflicher Vorbildung sich eher mehr selbst kontrollieren können. Im Bereich der Verantwortung wird die meiste Selbstkontrolle ausgeübt.

Zeitdruck ist die Alltagserfahrung, die von den Schülern als am stärksten belastend angegeben wird.

Selbstkontrolle verringert diesen auf lange Sicht und eine Reihe anderer Alltagsbelastungen.

Frauen berichten über signifikant mehr Alltagsbelastung als Männer.

Es herrschen auch Bildungsunterschiede in der Schwerpunktlegung der Belastungen. Das 2. Schuljahr dürfte generell als belastend empfunden werden.

Je mehr subjektiv wahrgenommene situationale Kontrolle desto weniger werden belastende Alltagserlebnisse gemacht. Außerdem bedeutet mehr subjektiv wahrgenommene situationale Kontrolle tendenziell höhere Selbstkontrolle.

Je mehr realistische Kontrollierbarkeitseinschätzung eine Person angibt, desto weniger Belastung erfährt diese und über umso mehr Selbstkontrolle sollte sie verfügen. Die Ergebnisse der realistischen Kontrollierbarkeit können allerdings auch in die gegengesetzte Richtung interpretiert werden.

VI. Literaturverzeichnis

Ackerman, J. M., Goldstein, N. J., Shapiro, J. R. & Bargh, J. A. (2009). You wear me out. The vicarious depletion of self-control. *Psychological Science*, *20*, 326-332.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 179-211.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, *84*, 888-918.

Aldwin, C. M. (1994). *Stress, coping and development: An integrative perspective*. New York: The Guilford Press.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

Baumeister, R. F. (1998). The Self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 680-740). New York: McGraw Hill.

Baumeister, R. F. (2002). Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self's executive function. *Self and Identity*, *1*, 129-136.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 1252-1265.

Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C. N. & Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how

- depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality*, 74, 1773-1802.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1-15.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. New York: The Guilford Press.
- Block, J. H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Band 13: Development of cognition, affect, and social relationships* (pp. 39-101). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Block, J. & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.
- Bowker, A., Bukowski, W.M., Hymel, S., Sippola, L.K. (2000). Coping with daily hassles in the peer group during early adolescence: Variations as a function of peer experience. *Journal of Research on Adolescence*, 10(2), 211-243.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). *SPSS 11: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (8. Auflage). München: Pearson Studium.
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (pp. 13-39). New York: The Guilford Press.

- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge, University Press.
- Cassidy, T. (2000). Stress, healthiness and health behaviours: An exploration of the role of live events, daily hassles, cognitive appraisal and the coping process. *Counselling Psychology Quarterly*, 3, 293-311.
- Clarkson, J. J., Hirt, E. R., Jia, L. & Alexander, M. B. (2010). When perception is more than reality: The effects of perceived versus actual resource depletion on self-regulatory behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 29-46.
- Compas, B. E. (2004). Processes of risk and resilience during adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 263-296). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Compas, B. E., Malcarne, V. L. & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 405-411.
- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G., Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology*, 1, 119-136.

- Diamond, L. M. & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27, 125-156.
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 81-84.
- Dreher, E., Muck, S., Preissler, N. & Sousek, R. (2005). *Eine deutsche Version der Selbstkontrollskala von Tangney et al. (2004)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Wien.
- Dumont, M. & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363.
- Ebata, A. T. & Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 99-125.
- Eckenrode, J. (1984). Impact of chronic and acute stressors on daily reports of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 907-918.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A. & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control. Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (pp. 259-282). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1, 121-128.

- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A. et al. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology, 39*, 761-776.
- Fabes, R. A. & Eisenberg, N. (1997). Regulatory control and adults' stress-related responses to daily life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1107-1117.
- Feldman, H. (1983). *Kompendium der medizinischen Psychologie – für Studierende und Ärzte*. Basel: Karger.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioural Development, 29*, 58-69.
- Florio, G. A., Donnelly, J. P. & Zevon, M. A. (1998). The structure of work-related stress and coping among oncology nurses in high-stress medical settings: A transactional analysis. *Journal of Occupational Health Psychology, 3*, 227-242.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 839-852.
- Funder, D. C. & Block, J. (1989). The role of ego-control, ego-resiliency, and iq in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1041-1050.
- Garnefski, N., Kraatj, V. & Spinhoven, P. (2001). *Cerq: Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire*. Leiderdorp: Datec.

- Gailliot, M. T., Plant, E. A., Butz, D. A. & Baumeister, R. F. (2007). Increasing self-regulatory strength can reduce the depleting effect of suppressing stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 281-294.
- Gelsema, T. I., van der Doef, M., Maes, S., Akerboom, S. & Verhoeven, C. (2005). Job stress in the nursing profession: the influence of organizational and environmental conditions and job characteristics. *International Journal of Stress Management*, 12, 222-240.
- Glass, D. C., Singer, J. E. & Friedman, L. N. (1969). Psychic cost of adaptation to an environmental stressor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 200-210.
- Gottfredson, M R. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-304.
- Jones, M. C. & Johnston, D. W. (1999). The derivation of a brief student nurse stress index. *Work & Stress*, 13, 162-181.
- Klein-Heßling, J & Lohaus, A. (2002). Zur situationalen Angemessenheit der Bewältigung von Alltagsbelastungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 29-37.
- Kohn, P. M., Lafreniere, K. & Gurevich, M. (1990). The inventory of college students' recent life experiences: A decontaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioral Medicine*, 13, 619-630.

- Kremen, A. M. & Block, J. (1998). The roots of ego-control in young adulthood: Links with parenting in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1062-1075.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Larsen, R. J. & Prizmic, Z. (2004). Affect Regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (pp. 40-61). New York: The Guilford Press.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry*, 1, 3-13.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. London: Springer publishing company.
- Lazarus, R. S. & DeLongis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist*, 38, 245-254.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-260). Bern: Huber.
- Mason, J. W. (1975). A historical view of the stress field. *Journal of Human Stress*, 1, 6-27.

- Metcalf, J. & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106, 3-19.
- Mischel, W. (1981). Objective and subjective rules for delay of gratification. In G. d'Ydewalle & G. W. Lens (Eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp. 33-58). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. In P. Gollwitzer & J. Bargh (Eds.), *The psychology of action* (pp. 197-218). New York: Guilford.
- Mischel, W. & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system. The dynamics of delay of gratification. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (pp. 99-129). New York: The Guilford Press.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687-696.
- Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle. *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.
- Muraven, M., Baumeister, R. F. & Tice, D. M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control through repeated exercise. *Journal of Social Psychology*, 139, 446-457.

- Muraven, M., Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774-789.
- Pöttler, T. (2008). *Die Verarbeitung von Belastungssituationen im frühen Erwachsenenalter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Prymachuk, S. & Richards, D. A. (2007). Mental health nursing students differ from other nursing students: Some observations from a study on stress and coping. *International Journal of Mental Health Nursing*, 16, 390-402.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J. & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 54-75.
- Ridder, D. T. D. de & Wit, J. B. F. de (Eds.). (2006). *Self-regulation in health behavior*. New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R. & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Rotter, J. B. & Mulry, R. C. (1965). Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 598-604.
- Silverman, I. W. (2003). Gender differences in delay of gratification: A meta-analysis. *Sex Roles*, 49, 451-463.
- Stawski, R. S., Sliwinski, M. J., Almeida, D. M. & Smyth, J. M. (2008). Reported exposure and emotional reactivity to daily stressors: The roles of adult age and global perceived stress. *Psychology and Aging*, 23, 52-61.

- Stucke, T. S. & Baumeister, R. F. (2006). Ego depletion and aggressive behavior: Is the inhibition of aggression a limited resource? *European Journal of Social Psychology, 36*, 1-13.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*, 271-324.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 25-52.
- Tice, D. M. & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry, 11*, 149-159.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (pp. 1-9). New York: The Guilford Press.
- Williams, K. & McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 537-549.
- Winkler Metzke, Ch. & Steinhausen, H.-Ch. (2002). Bewältigungsstrategien im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34*, 216-226.
- Wulfert, E., Block, J. A., Santa Ana, E., Rodriguez, M. L. & Colman, M. (2002). Delay of gratification: Impulsive choices and problem behaviors in early and late adolescence. *Journal of Personality, 70*, 533-552.

Zuckerman, M., Knee, C. R., Kieffer, S. C., Rawsthorne, L. & Bruce, L. M. (1996). Beliefs in realistic and unrealistic control: Assessment and implications. *Journal of Personality*, 64, 435-464.

VII. Anhang

A. Untersuchungsmaterialien und der Antrag zur Durchführung der Untersuchung für die Pflegeschulen

A 1: Selbstkontrollskala (SKS)

A 2: The inventory of college students' recent life experiences, dt. Version (ICSRLE)

A 3: Fragen zur subjektiven wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit

A 4: Antrag für Pflegeschulen

B. Tabellen und Abbildungen

A. Untersuchungsmaterialien und der Antrag zur Durchführung der Untersuchung für die Pflegeschulen

A 1: Selbstkontrollskala (SKS)

Fragen zur Selbstkontrolle ...

Bitte geben Sie an, wie gut jede der folgenden Aussagen auf Verhaltensweisen zutrifft, die für Sie typisch sind!

+++ = trifft voll zu
 --- = trifft gar nicht zu

1.	Ich kann Versuchungen gut widerstehen.	+++	++	+	-	--	---
2.	Es fällt mir schwer, schlechte Gewohnheiten aufzugeben.	+++	++	+	-	--	---
3.	Ich bin faul.	+++	++	+	-	--	---
4.	Ich sage unangemessene Dinge.	+++	++	+	-	--	---
5.	Ich verbiete es mir, die Kontrolle zu verlieren.	+++	++	+	-	--	---
6.	Wenn ich daran Spaß habe, mache ich bestimmte Dinge, auch wenn sie schlecht für mich sind.	+++	++	+	-	--	---
7.	Man kann sich darauf verlassen, dass ich Vereinbarungen einhalte.	+++	++	+	-	--	---
8.	Morgens aufzustehen, fällt mir schwer.	+++	++	+	-	--	---
9.	Es fällt mir schwer, nein zu sagen.	+++	++	+	-	--	---
10.	Ich ändere meine Meinung ziemlich oft.	+++	++	+	-	--	---
11.	Ich platze immer mit dem heraus, was mir gerade einfällt.	+++	++	+	-	--	---
12.	Man würde mich als impulsiv beschreiben.	+++	++	+	-	--	---
13.	Ich lehne Dinge ab, die schlecht für mich sind.	+++	++	+	-	--	---
14.	Ich gebe zu viel Geld aus.	+++	++	+	-	--	---
15.	Bei mir hat alles seine Ordnung.	+++	++	+	-	--	---

A. Untersuchungsmaterialien und der Antrag zur Durchführung der Untersuchung für die Pflegeschulen

16.	Ich lasse mich hin und wieder gehen.	+++	++	+	-	--	---
17.	Ich hätte gerne mehr Selbstdisziplin.	+++	++	+	-	--	---
18.	Ich bin verlässlich.	+++	++	+	-	--	---
19.	Ich lasse mich von meinen Gefühlen leiten.	+++	++	+	-	--	---
20.	Ich tue viele Dinge aus dem Augenblick heraus.	+++	++	+	-	--	---
21.	Ich behalte Geheimnisse nicht sehr gut für mich.	+++	++	+	-	--	---
22.	Andere würden sagen, dass ich eine eiserne Selbstdisziplin habe.	+++	++	+	-	--	---
23.	In letzter Minute arbeite oder lerne ich die ganze Nacht durch.	+++	++	+	-	--	---
24.	Ich lasse mich nicht leicht entmutigen.	+++	++	+	-	--	---
25.	Es wäre besser für mich, wenn ich nicht so lange überlegen würde, bevor ich handle.	+++	++	+	-	--	---
26.	Ich achte bewusst auf einen gesunden Lebensstil.	+++	++	+	-	--	---
27.	Ich ernähre mich gesund.	+++	++	+	-	--	---
28.	Spaß und Vergnügen halten mich manchmal davon ab, meine Arbeit zu erledigen.	+++	++	+	-	--	---
29.	Ich kann mich schlecht konzentrieren.	+++	++	+	-	--	---
30.	Ich kann effektiv auf langfristige Ziele hinarbeiten.	+++	++	+	-	--	---
31.	Manchmal kann ich etwas nicht sein lassen, obwohl ich weiß, dass es falsch ist.	+++	++	+	-	--	---
32.	Ich handle oft ohne dabei alle Möglichkeiten zu überdenken.	+++	++	+	-	--	---
33.	Ich verliere leicht die Geduld.	+++	++	+	-	--	---
34.	Ich falle oft anderen ins Wort.	+++	++	+	-	--	---
35.	Manchmal konsumiere ich übermäßig viel Alkohol oder Drogen.	+++	++	+	-	--	---
36.	Ich bin immer pünktlich.	+++	++	+	-	--	---

Tangney, Baumeister & Boone (2004): SC-Scale dt. Version © Dreher, Muck, Preissler & Sousek (2005)

A 2: The Inventory of college students' recent life experiences, dt. Version (ICSRLE)

Fragen zu Alltagsbelastungen...

Nachfolgend finden Sie eine Liste von Erfahrungen, die viele Schüler ab und zu machen. Bitte geben Sie für jede Erfahrung an, wie stark diese im letzten Monat Teil ihres Lebens war. Kreuzen Sie "1" an, wenn das Erlebnis gar nicht Teil Ihres Lebens im letzten Monat war; "2" für eine Erfahrung, die nur geringfügig Teil Ihres Lebens im letzten Monat war; "3" für eine Erfahrung, die deutlich Teil Ihres Lebens war; und "4" für eine Erfahrung, die sehr stark Teil Ihres Lebens im vergangenen Monat war.

Einstufung der Erfahrungen im vergangenen Monat	
1	gar nicht Teil meines Lebens
2	nur geringfügig Teil meines Lebens
3	deutlich Teil meines Lebens
4	sehr stark Teil meines Lebens

Bitte geben Sie im nächsten Schritt an, ob die jeweiligen Erfahrungen Ihre weitere Entwicklung beeinflussen. Beachten Sie dafür bitte die rechte Spalte. Kreuzen Sie „Ja“ an, wenn die Erfahrung Ihre weitere Entwicklung beeinflusst und „nein“, wenn das Erlebnis Sie nicht beeinflusst.

		Gar nicht	Nur Geringfügig	Deutlich	Sehr stark	Beeinflusst mich	
1.	Konflikte mit der Familie des Freundes/ der Freundin/ des Ehepartner/ der Ehepartnerin	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
2.	Von Freunden enttäuscht oder hingengelassen worden	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
3.	Ein Konflikt mit einem Lehrer oder Lehrerin	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
4.	Soziale Ablehnung	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
5.	Zu viele Dinge auf einmal machen müssen	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

A. Untersuchungsmaterialien und der Antrag zur Durchführung der Untersuchung für die Pflegeschulen

6.	Nicht genug geschätzt zu werden	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
7.	Finanzielle Konflikte mit Familienmitgliedern	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
8.	Mein Vertrauen wurde von einem Freund missbraucht	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
9.	Trennung von Menschen, die mir wichtig sind	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
10.	Meine Mitwirkung wird übersehen?	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
11.	Mich stark bemühen, um meine eigenen schulischen Standards zu erreichen	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
12.	Ausgenutzt werden	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
13.	Nicht genügend Freizeit	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
14.	Mich stark bemühen, um die schulischen Standards anderer zu erreichen	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
15.	Eine Menge an Verantwortlichkeiten	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
16.	Unzufriedenheit mit der Ausbildung	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
17.	Entscheidungen über intime Beziehung(en)	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
18.	Nicht genügend Zeit meinen Verpflichtungen nachzukommen	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
19.	Unzufriedenheit mit meiner mathematischen Fähigkeit	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
20.	Wichtige Entscheidungen über meine zukünftige Karriere	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
21.	Finanzielle Belastungen	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
22.	Unzufriedenheit mit meiner Lesefähigkeit	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
23.	Wichtige Entscheidungen über meine Ausbildung	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
24.	Einsamkeit	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
25.	Schlechtere Noten, als ich erhofft habe	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
26.	Ein Konflikt mit LehrassistentIn/LehrassistentInnen	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
27.	Nicht genügend Zeit für Schlaf	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	nein
28.	Konflikte mit meiner Familie	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						ja	Nein

A. Untersuchungsmaterialien und der Antrag zur Durchführung der Untersuchung für die Pflegeschulen

29.	Starke Beanspruchungen von außerschulischen Aktivitäten	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
30.	Lehrveranstaltungen zu anspruchsvoll finden	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
31.	Konflikte mit Freunden	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
32.	Starke Anstrengungen, um voran zu kommen	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
33.	Schlechte Gesundheit von einem Freund/ einer Freundin	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
34.	Ich kann das Lernen nicht leiden	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
35.	Bei dem Kauf einer Dienstleistung betrogen oder „hinters Licht geführt“ werden	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
36.	Soziale Konflikte in Bezug auf Rauchen	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
37.	Reiseschwierigkeiten bzw. Schwierigkeiten mit (öffentlichen) Verkehrsmitteln	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
38.	Mitschüler/MitschülerInnen nicht leiden können	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
39.	Konflikte mit dem Freund/ der Freundin/ dem Ehepartner/ der Ehepartnerin	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
40.	Unzufriedenheit mit meiner schriftlichen Ausdrucksfähigkeit	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
41.	Unterbrechungen meiner Ausbildung	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
42.	Soziale Isolation	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
43.	Lange Wartezeiten haben (z.B.: in Banken, Geschäften, usw.)	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
44.	Ignoriert werden	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
45.	Unzufriedenheit mit meinem körperlichen Erscheinungsbild	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
46.	Eine Lehrveranstaltung/Lehrveranstaltungen uninteressant finden	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
47.	Klatsch über jemanden, der mir wichtig ist	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
48.	Einen erwarteten Job nicht bekommen haben	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
49.	Unzufriedenheit mit meinen sportlichen Fähigkeiten	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

A 3: Fragen zur subjektiven wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit

Fragen zur Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen ...

Bitte geben Sie an, wie viel Sie Ihrer Meinung nach dazu beitragen können, um die folgenden Umstände zu ändern.

Wieder beziehen sich die Fragen auf die Erfahrungen des vergangenen Monats.

Einstufung der Kontrollierbarkeit der Erfahrungen im vergangenen Monat	
1	gar nicht kontrollierbar
2	nur geringfügig kontrollierbar
3	deutlich kontrollierbar
4	sehr kontrollierbar

		Gar nicht kontrollierbar	Nur geringfügig kontrollierbar	Deutlich kontrollierbar	Sehr kontrollierbar
1.	Wie viel können Sie dazu beitragen um entwicklungsbezogene Herausforderungen (z.B. schlechtere Noten, als Sie erwartet haben) zu ändern?	1	2	3	4
2.	Wie viel können Sie dazu beitragen um den Zeitdruck, der auf Ihnen lastet, zu ändern?	1	2	3	4
3.	Wie viel können Sie dazu beitragen schulische Schwierigkeiten (z.B. eine Lehrveranstaltung/Lehrveranstaltungen uninteressant finden) zu ändern?	1	2	3	4
4.	Wie viel können Sie dazu beitragen Probleme in der Liebe zu ändern?	1	2	3	4
5.	Wie viel können Sie dazu beitragen andere Belästigungen, wie z.B. MitschülerIn/MitschülerInnen nicht leiden zu können, zu ändern?	1	2	3	4
6.	Wie viel können Sie dazu beitragen soziale Probleme (z.B. Einsamkeit) zu ändern?	1	2	3	4
7.	Wie viel können Sie dazu beitragen um Probleme mit Freunden zu ändern?	1	2	3	4

A 4: Der Antrag für die Pflegeschulen



FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE DER UNIVERSITÄT WIEN
**INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE
UND PSYCHOLOGISCHE DIAGNOSTIK**

Vorstand: Univ.-Prof. Dr. Eva Dreher

A-1010 Wien, Liebiggasse 5

Pflegeakademie der
Barmherzigen Brüder Wien
Johannes von Gott Platz 1
1020 Wien

Wien, 30.05.2009

Information zur Fragebogenstudie

„Die Selbstkontrolle bei Alltagsbelastungen in der Ausbildung zur/-m Gesundheits- und Krankenpfleger/-in“

Durchführung der Studie:

Fakultät für Psychologie der Universität Wien
Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik

Michaela Grosinger

1.Theoretischer Abriss

Von Forschungsinteresse ist die Art, wie Gesundheits- und KrankenpflegeschülerInnen mit Alltagsbelastungen umgehen. In Anbetracht der bereits früh in der Ausbildung

auftretenden „Doppelbelastung“ von Theorieunterricht und Praktika und der damit frühen Konfrontation mit Realitäten und einer Verantwortungsübernahme ist anzunehmen, dass die SchülerInnen schnell lernen, ihre Gedanken, Emotionen, Impulse und auch Leistungen zu kontrollieren. Diese erworbene, geübte Selbstkontrolle spiegelt sich, so die Annahme, auch im Umgang mit konkreten Belastungssituationen im Alltag der SchülerInnen wider. Ein Zuwachs an Selbstkontrolle von Schuljahr zu Schuljahr, mit dem Alter, und eine sozialisationsbedingte höhere Selbstkontrolle bei Mädchen/Frauen wird angenommen. Natürlich ist auch eine eventuell gegebene Berufserfahrung nicht außer Acht zu lassen.

Literatur dazu, siehe u.a. bei:

Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (Hrsg.). (2004). Handbook of Self-Regulation: Research, Theory & Applications. New York: Guilford.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.

2. Organisationsplan

2.1. Aufbau des Fragebogens:

- 1) Erhebung der Stammdaten
- 2) Selfcontrolscale (SCS) von Tangney, Baumeister & Boone (2004)
- 3) The Inventory of College Students' Recent Life Experiences (ICSRLE) von Kohn, Lafreniere & Gurevich (1990)
- 4) 7 selbst entworfene Fragen zur Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen

2.2. Die Erhebung:

Das Ausfüllen des insgesamt 6-seitigen Fragebogens sollte nicht länger als ca. 12 Minuten dauern.

2.3. Art der Durchführung:

Die Durchführung kann unter meiner persönlichen Anleitung im Klassenraum stattfinden, es besteht aber auch die Möglichkeit, in jede Klasse Ihrer Schule zu gehen, die Studie nur kurz vorzustellen und den SchülerInnen die Adresse einer Internetseite zu vermitteln, wo der Fragebogen von zu Hause aus, und selbstverständlich ebenfalls anonymisiert, durchgeführt werden kann.

2.4. Untersuchungszeitraum:

Juni 2009

2.5. Stichprobe:

Alle SchülerInnen aller 3 Jahrgänge Ihrer Schule, die sich dazu bereit erklären, den Fragebogen auszufüllen.

3.Fragestellungen:

Bestehen Unterschiede im Erleben von Alltagsbelastungen in Bezug auf Alter, Geschlecht, vorherige Bildung und Ausbildungsjahr?

Bestehen Unterschiede im Einschätzen langfristiger Auswirkungen von Alltagsbelastungen in Bezug auf Alter, Geschlecht, vorherige Bildung und Ausbildungsjahr?

Nehmen die SchülerInnen die subjektive situationale Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen in Bezug auf Alter, Geschlecht, vorherige Bildung und Ausbildungsjahr unterschiedlich wahr?

Bestehen Unterschiede in der generellen Selbstkontrolle im Hinblick auf Alter, Geschlecht, vorherige Bildung und Ausbildungsjahr?

Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Alltagsbelastungen und der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen?

Gibt es Zusammenhänge zwischen der Einschätzung von Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastungen und der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen?

Gibt es Zusammenhänge zwischen der generellen Selbstkontrolle und dem Erleben von Alltagsbelastungen.

Gibt es Zusammenhänge zwischen der generellen Selbstkontrolle und dem Einschätzen von längerfristigen Auswirkungen von Alltagsbelastungen?

Gibt es Zusammenhänge zwischen der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit von Alltagsbelastungen und der generellen Selbstkontrolle?

4. Auswertungsmethode:

Statistische Auswertung mittels SPSS (Statistic Package for Social Sciences)

Ich verpflichte mich hiermit, die Wahrung des Datenschutzes zu gewährleisten und die Daten nur innerhalb wissenschaftlicher Arbeiten zu verwenden.

Ich sichere gerne zu, dass ich Ihnen die Untersuchungsergebnisse, nach Fertigstellung der gesamten Arbeit, übermitteln werde.

Mit freundlichen Grüßen,

Michaela Grosinger

B. Tabellen und Abbildungen

Faktorenanalysen

Tabelle B 1: Faktorenanalyse des ICSRLE (A) (ohne Item 43 und für 7 Faktoren)

Dimension	Rotierte Summe quadrierter Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
Fam. und Freund.probleme	4,438	9,245	9,245
Zeitdruck	3,444	7,175	16,420
Soz. neg. Erfahrungen	3,324	6,925	23,346
Konfl. mit Lehrpersonal	3,239	6,748	30,094
Wichtige Entscheidungen	2,861	5,960	36,054
Schul. Standards	2,547	5,307	41,361
Andere Belästigungen	2,503	5,215	46,576

Screepplot

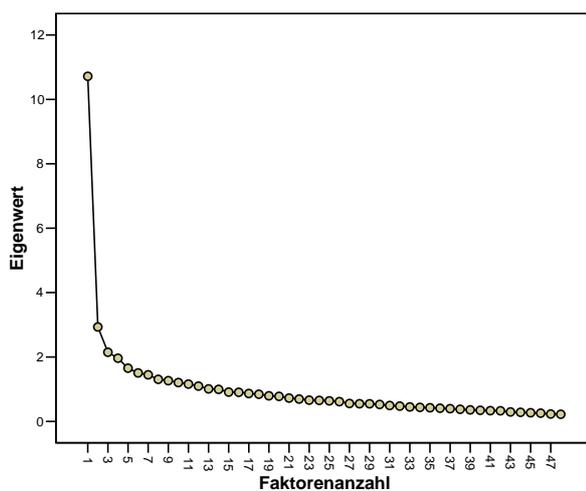


Abbildung B 2: Screepplot des ICSRLE (A)

Tabelle B 3: Rotierte Komponentenmatrix des ICSRLE (A)

	Faktor						
	Familiäre u. Freund- schafts- probleme	Zeitdruck	Soziale negative. Er- fahrungen	Konflikte mit Lehr- personal	Wichtige Ent- scheid.	Schul. Standards	Andere Belästi- gungen
ICSRLE Item1	,672	,229	-,012	,045	-,102	,119	-,095
ICSRLE Item2	,586	-,045	,279	,122	,158	-,032	,275
ICSRLE Item3	,094	,080	,087	,673	,048	-,128	,135
ICSRLE Item4	,227	-,031	,290	,551	,204	,021	,062
ICSRLE Item5	,044	,639	,239	,020	-,155	,242	,064
ICSRLE Item6	,313	,149	,513	,321	,142	,200	,040
ICSRLE Item7	,498	,090	,070	,456	-,062	,230	,034
ICSRLE Item8	,636	-,140	,131	,039	,249	,008	,271
ICSRLE Item9	,514	,073	,193	,029	,347	,027	,135
ICSRLE Item10	,214	,077	,558	,383	,036	,073	,094
ICSRLE Item11	,141	,091	,091	-,141	,075	,640	,152
ICSRLE Item12	,363	,023	,415	,415	,199	,070	-,042
ICSRLE Item13	,083	,661	,153	-,052	-,054	,159	,063
ICSRLE Item14	,018	,133	,266	,085	-,074	,498	,274
ICSRLE Item15	,175	,437	-,059	-,029	,185	,476	-,109
ICSRLE Item16	-,061	,493	,316	,364	,094	-,218	-,070
ICSRLE Item17	,519	,183	,104	,031	,143	,021	-,012
ICSRLE Item18	,178	,612	,159	,170	,106	,219	,131
ICSRLE Item19	-,053	-,041	,107	-,009	,023	,106	,442
ICSRLE Item20	,002	,093	,202	,165	,565	,409	-,070
ICSRLE Item21	,317	,214	,033	,314	,100	,274	-,015
ICSRLE Item22	,094	-,054	-,015	,179	,020	,307	,236
ICSRLE Item23	-,045	,119	,162	,173	,533	,426	-,042
ICSRLE Item24	,358	,132	,574	,115	-,045	,056	,157
ICSRLE Item25	-,093	,136	,123	,391	,133	,163	,219
ICSRLE Item26	,124	,147	-,039	,651	,219	,042	,217
ICSRLE Item27	,187	,638	,037	,100	,122	,082	,063
ICSRLE Item28	,602	,156	,159	,385	,032	,134	-,064
ICSRLE Item29	,152	,480	,087	,137	,173	,118	-,021
ICSRLE Item30	,125	,160	,167	,343	,114	,205	,558
ICSRLE Item31	,567	-,010	,203	,103	,344	-,055	,208
ICSRLE Item32	,105	,335	,133	,073	,174	,606	,229
ICSRLE Item33	,126	,151	-,119	,190	,484	,068	,148
ICSRLE Item34	,026	,481	,000	,113	,005	-,224	,260
ICSRLE Item35	,290	,052	,015	,373	,415	-,071	,220
ICSRLE Item36	,108	,038	-,006	,206	,054	,066	,576

ICSRLE Item37	-,003	,109	,182	-,020	,105	,070	,295
ICSRLE Item38	,251	,133	,133	,190	-,011	-,244	,382
ICSRLE Item39	,715	,221	,063	,085	,035	,126	-,022
ICSRLE Item40	-,029	,212	,252	,125	-,018	,291	,498
ICSRLE Item41	,143	,032	,042	,016	,661	,013	,068
ICSRLE Item42	,199	,192	,445	,310	,114	,091	,126
ICSRLE Item44	,290	-,024	,465	,331	,286	-,010	,190
ICSRLE Item45	,162	,226	,619	,011	,115	,124	,177
ICSRLE Item46	,042	,395	,270	-,056	,306	-,277	,259
ICSRLE Item47	,273	,102	,057	,064	,311	-,044	,453
ICSRLE Item48	,235	-,048	,287	,205	,608	,006	,127
ICSRLE Item49	-,027	,196	,643	-,087	,056	,063	,176

Tabelle B 4: Faktorenanalyse der Fragen der subj. wahrgen. sit. Kontrollierbarkeit (ohne Item 5 und für 2 Faktoren)

Dimension	Rotierte Summe quadrierter Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
Subj. Kontrollierbarkeit	1,622	27,025	27,025
Subj. Nicht Kontrollierbarkeit	1,520	25,338	52,363

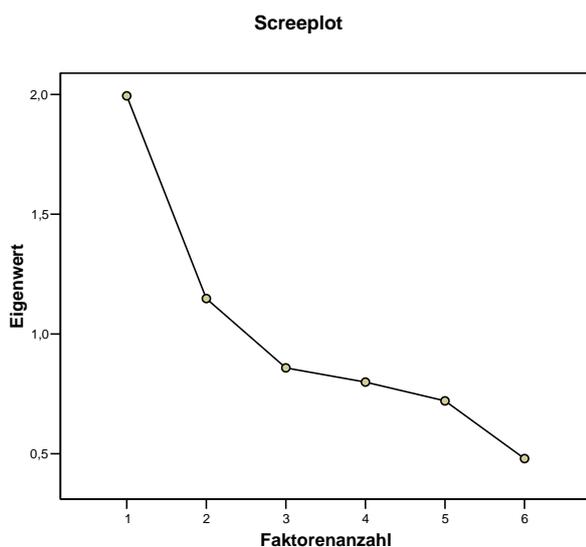


Abbildung B 5: Screepplot der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

Tabelle B 6: Rotierte Komponentenmatrix der subj. wahrg. sit. Kontrollierbarkeit

	Faktor	
	Subj. Kontr.-barkeit	Subj. Nicht Kontr.-barkeit
subjektive situationale Kontrollierbarkeit Item1	,112	,684
subjektive situationale Kontrollierbarkeit Item2	,102	,724
subjektive situationale Kontrollierbarkeit Item3	,014	,652
subjektive situationale Kontrollierbarkeit Item4	,650	-,063
subjektive situationale Kontrollierbarkeit Item6	,744	,296
subjektive situationale Kontrollierbarkeit Item7	,788	,102

Tabelle B 7: Faktorenanalyse des ICSRLE (A) für die objektive Kontrollierbarkeit (ohne Item 43 und für 2 Faktoren)

Dimension	Rotierte Summe quadrierter Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
Obj. Kontrollierbarkeit	7,889	16,436	16,436
Obj. Nicht Kontrollierbarkeit	5,759	11,998	28,434

Screepplot

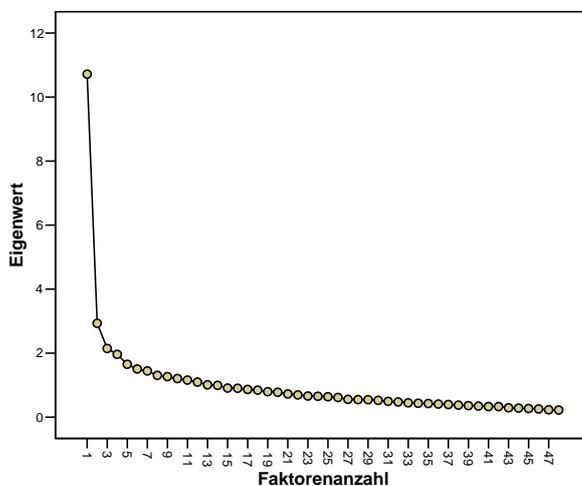


Abbildung B 8: Screepplot des ICSRLE (A) für die obj. Kontrollierbarkeit

Tabelle B 9: Rotierte Komponentenmatrix der obj. Kontrollierbarkeit

	Faktor	
	Obj. Kontr.-barkeit	Obj. Nicht Kontr.-barkeit
ICSRLE Item1	,351	,200
ICSRLE Item2	,665	,083
ICSRLE Item3	,462	,083
ICSRLE Item4	,598	,119
ICSRLE Item5	-,049	,702
ICSRLE Item6	,539	,401
ICSRLE Item7	,510	,229
ICSRLE Item8	,659	-,021
ICSRLE Item9	,571	,151
ICSRLE Item10	,509	,309
ICSRLE Item11	,042	,450
ICSRLE Item12	,623	,196
ICSRLE Item13	-,037	,644
ICSRLE Item14	,097	,500
ICSRLE Item15	,027	,541
ICSRLE Item16	,207	,374
ICSRLE Item17	,416	,173
ICSRLE Item18	,216	,665
ICSRLE Item19	,102	,141
ICSRLE Item20	,303	,354
ICSRLE Item21	,348	,326
ICSRLE Item22	,182	,166
ICSRLE Item23	,253	,376
ICSRLE Item24	,456	,339
ICSRLE Item25	,233	,295
ICSRLE Item26	,496	,199
ICSRLE Item27	,153	,558
ICSRLE Item28	,588	,235
ICSRLE Item29	,181	,460
ICSRLE Item30	,431	,405
ICSRLE Item31	,679	,064
ICSRLE Item32	,162	,662
ICSRLE Item33	,344	,156
ICSRLE Item34	,093	,306
ICSRLE Item35	,595	,069
ICSRLE Item36	,313	,179
ICSRLE Item37	,135	,234
ICSRLE Item38	,387	,092
ICSRLE Item39	,494	,238
ICSRLE Item40	,168	,495
ICSRLE Item41	,397	,065
ICSRLE Item42	,453	,374
ICSRLE Item44	,654	,176

ICSRLE Item45	,344	,466
ICSRLE Item46	,246	,294
ICSRLE Item47	,452	,160
ICSRLE Item48	,625	,097
ICSRLE Item49	,166	,418

Reliabilitätsanalysen

Tabelle B 10: Dimensionen der Selbstkontrolle

Dimension	N	M	SD	Durchschnittl. Trennschärfeindex	Cronbachs Alpha
Selbstdisziplin	331	3,16	0,74	.370	.724
Nonimpulsive	326	2,91	0,73	.337	.667
Ges. Lebensstil	331	3,13	0,84	.354	.638
Arbeitshaltung	333	3,70	1,11	.348	.557
Verantwortung	332	1,89	0,75	.384	.556

Tabelle B 11: Dimensionen der Alltagsbelastung

Dimension	N	M	SD	Durchschnittl. Trennschärfeindex	Cronbachs Alpha
Fam. und Freund.probleme	325	1,79	0,61	.534	.836
Zeitdruck	326	2,26	0,59	.454	.755
Soz. neg. Erfahrungen	326	1,72	0,60	.551	.823
Konfl. mit Lehrpersonal	328	1,41	0,50	.418	.623
Wichtige Entscheidungen	325	1,70	0,60	.461	.721
Schul. Standards	327	2,16	0,59	.414	.663
Andere Belästigungen	323	1,65	0,50	.333	.608

Tabelle B 12: Dimensionen der Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastung

Dimension	N	M	SD	Durchschnittl. Trennschärfeindex	Cronbachs Alpha
Fam. und Freund.probl. Lzwk	305	1,48	0,33	.575	.863
Zeitdruck Lzwk	307	1,51	0,28	.432	.739
Soz. neg. Erfahrungen Lzwk	306	1,39	0,31	.508	.798
Konfl. mit Lehrpersonal Lzwk	309	1,29	0,33	.503	.707
Wichtige Entscheid. Lzwk	304	1,37	0,31	.492	.751
Schul. Standards Lzwk	311	1,43	0,30	.453	.697
Andere Belästigungen Lzwk	306	1,24	0,25	.372	.658

Tabelle B 13: Dimensionen der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrollierbarkeit

Dimension	N	M	SD	Durchschnittl. Trennschärfeindex	Cronbachs Alpha
Subj. Kontrollierbarkeit	322	1,89	0,58	.386	.567
Subj. Nicht-Kontrollierbarkeit	322	2,30	0,57	.294	.471

Regressionsanalysen

Tabelle B 14: Regression der Dim. der Selbstkontrolle auf die Dim. der Alltagsbelastung

Regression auf...	R ²	df	F	Signifikanz
Fam. und Freund.probleme	.061	2/330	10,769	.000
Zeitdruck	.181	2/330	36,455	.000
Soz. neg. Erfahrungen	.179	1/331	72,041	.000
Konfl. mit Lehrpersonal	.022	1/331	7,432	.007
Wichtige Entscheidungen	-	-	-	-
Schul. Standards	.052	2/330	8,974	.000
Andere Belästigungen	.086	1/330	31,022	.000

Tabelle B 15: Korrelationen der Dimensionen der Selbstkontrolle mit der Alltagsbelastung Wichtige Entscheidungen

Korrelation mit ...	r	Signifikanz
Selbstdisziplin	.048	.194
Nonimpulsive	.082	.067
Gesunder Lebensstil	.051	.178
Arbeitshaltung	.102	.032
Verantwortung	-.041	.228

Tabelle B 16: Regression der Dim. der Selbstkontrolle auf die Dim. der längerfristigen Beeinflussung durch Alltagsbelastung

Regression auf...	R ²	df	F	Signifikanz
Fam. und Freund.probl. Lzwk	.040	1/329	13,751	.000
Zeitdruck Lzwk	.144	2/328	27,515	.000
Soz. neg. Erfahrungen Lzwk	.080	1/327	28,535	.000
Konfl. mit Lehrpersonal Lzwk	.027	1/323	9,005	.003
Wichtige Entscheidungen Lzwk	.015	1/320	4,934	.027
Schul. Standards Lzwk	.053	2/327	9,214	.000
Andere Belästigungen Lzwk	.036	1/325	12,058	.001

Tabelle B 17: Regression der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrolle auf die Dimensionen der Alltagsbelastung

Regression auf...	R ²	df	F	Signifikanz
Fam. und Freund.probleme	.018	1/320	5,763	.017
Zeitdruck	.094	1/320	33,096	.000
Soz. neg. Erfahrungen	.072	1/320	24,731	.000
Konfl. mit Lehrpersonal	.023	1/320	7,536	.006
Wichtige Entscheidungen	.001	1/320	0,394	.531
Schul. Standards	.002	1/320	0,735	.392
Andere Belästigungen	.045	1/320	14,944	.000

Tabelle B 18: Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit mit den Dimensionen der Alltagsbelastung

Korrelation mit...	Realism. der Kontrollierbarkeit	r	Signifikanz
Fam. und Freund.probl.	Real. Unkontr.	-.255	.198
	Real. Kontr.	.027	.723
	Unreal. Kontr.	.014	.919
	Unreal. Unkontr.	.231	.493
Zeitdruck	Real. Unkontr.	-.020	.920
	Real. Kontr.	.117	.118
	Unreal. Kontr.	.050	.718
	Unreal. Unkontr.	.203	.550
Soz. neg. Erfahrungen	Real. Unkontr.	-.122	.544
	Real. Kontr.	.149	.046
	Unreal. Kontr.	.081	.557
	Unreal. Unkontr.	.464	.151
Konflikte mit Lehrpersonal	Real. Unkontr.	-.025	.900
	Real. Kontr.	-.030	.686
	Unreal. Kontr.	-.102	.461
	Unreal. Unkontr.	.148	.664
Wichtige Entscheidungen	Real. Unkontr.	-.046	.820
	Real. Kontr.	-.048	.527
	Unreal. Kontr.	-.045	.744
	Unreal. Unkontr.	.234	.488
Schulische Standards	Real. Unkontr.	-.234	.240
	Real. Kontr.	-.102	.175
	Unreal. Kontr.	-.080	.560
	Unreal. Unkontr.	.166	.734
Andere Belästigungen	Real. Unkontr.	.049	.807
	Real. Kontr.	.160	.033
	Unreal. Kontr.	.158	.250
	Unreal. Unkontr.	.412	.208

Tabelle B 19: Regression der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrolle auf die Dimensionen der Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastung

Regression auf...	R²	df	F	Signifikanz
Fam. und Freund.probl. Lzwk	.007	1/319	2,163	.142
Zeitdruck Lzwk	.058	1/319	19,674	.000
Soz. neg. Erfahrungen Lzwk	.040	1/317	13,192	.000
Konfl. mit Lehrpersonal Lzwk	.034	1/313	10,927	.001
Wichtige Entscheidungen Lzwk	.004	1/310	1,354	.246
Schul. Standards Lzwk	.028	1/318	9,193	.003
Andere Belästigungen Lzwk	.025	1/315	8,115	.005

Tabelle B 20: Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit mit den Dimensionen der Langzeitauswirkungen von Alltagsbelastung

Korrelation mit...	Realism. der Kontrollierbarkeit	r	Signifikanz
Fam. und Freund.probl. Lzwk	Real. Unkontr.	-.034	.867
	Real. Kontr.	-.009	.902
	Unreal. Kontr.	.170	.215
	Unreal. Unkontr.	-.176	.604
Zeitdruck Lzwk	Real. Unkontr.	.075	.709
	Real. Kontr.	.151	.045
	Unreal. Kontr.	.221	.104
	Unreal. Unkontr.	-.177	.603
Soz. neg. Erfahrungen Lzwk	Real. Unkontr.	.072	.725
	Real. Kontr.	.057	.453
	Unreal. Kontr.	.200	.147
	Unreal. Unkontr.	-.059	.863
Konflikte mit Lehrpersonal Lzwk	Real. Unkontr.	.196	.338
	Real. Kontr.	.046	.549
	Unreal. Kontr.	.114	.418
	Unreal. Unkontr.	-.059	.863
Wichtige Entscheidungen Lzwk	Real. Unkontr.	.289	.162
	Real. Kontr.	.020	.798
	Unreal. Kontr.	.136	.336
	Unreal. Unkontr.	.215	.551
Schulische Standards Lzwk	Real. Unkontr.	-.131	.523
	Real. Kontr.	.131	.083
	Unreal. Kontr.	.230	.091
	Unreal. Unkontr.	-.352	.288
Andere Belästigungen Lzwk	Real. Unkontr.	.201	.325
	Real. Kontr.	.134	.078
	Unreal. Kontr.	.121	.388
	Unreal. Unkontr.	.363	.303

Tabelle B 21: Regression der subjektiv wahrgenommenen situationalen Kontrolle auf die Dimensionen der Selbstkontrolle

Regression auf...	R ²	df	F	Signifikanz
Selbstdisziplin	.061	1/320	20,798	.000
Nonimpulsive	.004	1/320	1,274	.260
Gesunder Lebensstil	.015	1/320	4,898	.028
Arbeitshaltung	.018	1/320	5,955	.015
Verantwortung	.018	1/320	5,789	.017

Tabelle B 22: Korrelationen der Dimensionen des Realismus von Kontrollierbarkeit mit den Dimensionen der Selbstkontrolle

Korrelation mit...	Realism. der Kontrollierbarkeit	r	Signifikanz
Selbstdisziplin	Real. Unkontr.	-.141	.484
	Real. Kontr.	.196	.009
	Unreal. Kontr.	.048	.727
	Unreal. Unkontr	.000	1.000
Nonimpulsive	Real. Unkontr.	.101	.615
	Real. Kontr.	.155	.039
	Unreal. Kontr.	-.071	.604
	Unreal. Unkontr.	.263	.435
Gesunder Lebensstil	Real. Unkontr.	-.246	.216
	Real. Kontr.	.022	.774
	Unreal. Kontr.	-.043	.753
	Unreal. Unkontr.	-.406	.215
Arbeitshaltung	Real. Unkontr.	-.186	.345
	Real. Kontr	.125	.097
	Unreal. Kontr.	.085	.539
	Unreal. Unkontr.	-.145	.671
Verantwortung	Real. Unkontr.	-.183	.360
	Real. Kontr.	.157	.037
	Unreal. Kontr.	-.048	.728
	Unreal. Unkontr	.030	.931

Lebenslauf

Michaela Grosinger

Persönliche Daten:	
Anschrift:	Johannagasse 6 / 18, 1050 Wien
	E-mail: a0105736@unet.univie.ac.at
Geburtsdaten:	16. Jänner 1983 in Wien
Familienstand:	ledig
Staatsbürgerschaft:	Oesterreich
Ausbildung:	
1989 – 1993	Volksschule Pilgersdorf
1993 – 1997	Unterstufengymnasium Oberpullendorf
1997 – 2001	Oberstufengymnasium in Oberpullendorf, mit gutem Erfolg bestandene Reifeprüfung
WS 2001 – WS 2010	Diplomstudium Psychologie
Berufserfahrung:	
01. – 31. Juli 2002	Praktikum beim Psychosozialen Dienst Oberwart
Ab Oktober 2005	Geringfügig freie Dienstnehmerin im Autistenzentrum Arche Noah in Strasshof und Gänserndorf
03. Oktober 2006 – 03. April 2007	Praktikum für das Psychologiestudium im Maimonides Zentrum (Böhmer - Laufer Psychosoziales Praktikum)
Ab November 2007	Anstellung als Betreuerin im Autistenzentrum Arche Noah in Strasshof und Gänserndorf
Sonstige Tätigkeiten:	
01. – 31. Juli 1999	Feriertätigkeit in der Wirtschaftskammer Eisenstadt

01. – 31. Juli 2001	Ferialtätigkeit in der Wirtschaftskammer Eisenstadt
01. – 31. August 2002	Ferialtätigkeit in der Wirtschaftskammer Eisenstadt
01. – 31. August 2003	Arbeit als Saisonsarbeiterin in der Gärtnerei des Wiener städtischen Zentralfriedhofs
26. Juni – 28. August 2004	Ferialaushilfe im Verkauf bei der Firma Ankerbrot
30. Juni – 31. August 2005	Ferialaushilfe im Verkauf bei der Firma Ankerbrot
Kenntnisse:	
	<ul style="list-style-type: none"> * Kenntnisse durch Schwerpunktlegung im Studium in der Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik und der Psychiatrie * Langjährige Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung * Supervision und Fortbildungen in den Praktika und im Zuge der Betreuertätigkeit im Autistenzentrum * Teilnahme an Meditationsgruppen * Sprachkenntnisse: Englisch(8Jahre), Latein(6Jahre) Französisch (4Jahre) und Italienisch (3Jahre) * Führerschein der Klasse B * Basiskenntnisse der EDV und Nutzung des Internets * Erste Hilfe Kurse